

学校教育制度のシステム論的分析

——マレーシアの事例から——

川 崎 有 三

はじめに

I. 分析の前提

- i) 単体としての学校システム
- ii) 要素結合としての学校システム

II. 学校システムの特性

- i) 操作性・可変性
- ii) 発展性
- iii) 部分的自己完結性

III. マレーシア固有の問題

- i) 基本的要件
- ii) 独立までの歴史的経緯 (1816～1956)
- iii) 独立後のシステム発展の方向と各民族の対応 (1956～)

資料1 マレーシア地域の主な学校の設立年表

資料2 独立前のマレーシア地域教育行政史年表

資料3 マレーシア地域教育統計表

はじめに

現代社会において学校教育制度ほどその存在が当然視される社会制度は少ない。学校教育制度は一面においては未開と文明とを区切るメルクマールであり、また国家規模の社会統合を図る上で権力にとっての極めて有効な副次的統制手

段である。

伝統的な社会と近代的な社会を、後者の異常なまでの発展性に着目して類別すれば、学校教育制度はまさにその発展性を根底から支える必要不可欠な社会制度として浮かび上がってくる。未開社会を対象としていた伝統的な人類学においては当然、学校教育制度はその視野の外にある。しかしながら今日地球上どのような地域においても学校をもたない小コミュニティを探し出す事は容易ではない。従来、小コミュニティの包括的な調査・研究を行ってきた伝統的な社会人類学のパースペクティブの延長線上にも、学校そのものを対象とするような研究方法は生まれて来ない。しかし小コミュニティが包み込まれている国家規模の社会の現実的な影響力を直視すれば、現存する小コミュニティの分析を行なうためには、学校の問題を避けて通る事が出来ないことは明らかである。

本稿では19世紀以降のマレーシア地域における学校教育制度の発展過程を分析対象にしながら、随時筆者自身の学校体験である日本の事例を比較参照しつつ、学校教育制度のシステム論的な分析を試みる。

I. 分析の前提

i) 単体としての学校システム

学校の歴史を遡る事はそれほど容易ではない。もし学校をある程度には継続して知識・方法・体験の伝達を行なうために特殊化された場として定義するならば、それはもう紀元前⁽¹⁾はるか昔に、様々な形で存在していた。しかし、もし学校を西欧近代が産みだし、今日、近代化と共に世界各国に普遍的に存在している、特殊化した西欧式学校制度として定義づけるならば、その原形はようやく17世紀にその萌芽が見られ⁽²⁾るのである。

西欧式学校制度の特徴は第1に知識規準の設定とそれを体現させるクラス化

(学年化)、第2に初等教育の普遍化、第3に実学的側面の重視として要約できる。

学校システムの基本要素は遠くギリシアの昔から20世紀の今日に至るまで、変わる所は少ない。その本質的な部分は次の3つである。すなわち、知識・方法・体験の送り手である教師とその受け手である学生、そして知識・方法・体験そのものである。従って学校という概念自体には物理的な構造物としての学校という建物は必要とされない。

伝統的な社会においては成人前の社会構成員に対して成人となるために必要な知識・方法・体験の伝達が多くの場合家庭内で親世代から子世代へ、また小コミュニティないしより大きなコミュニティ内で年長者から年少者へとなされてきた。伝達者にとってこの種の教育機能はほとんど常に副次的であり、このような伝達のみをその職業とするような成員は存在しなかった。知識・方法・体験の伝達は主に口頭で行なわれ、小コミュニティにおいては文字をもたないか、あるいは文字へのアクセスが極めて困難であった。こうした伝統社会においては、近代的な学校教育における基本構成要素である読み・書き・算術の伝統をまさに知識・方法として欠如しており、それ自身の中から決して学校を産み出す事はなかった。

マレーシア地域においても学校教育制度が開始される（より端的に言えば近代的な学校が開校される）のは読み・書き・算術の有用性をすでに十分に認識していた地域外からの宣教師の一団や、大伝統によってすでにその有用性を体験しており、なお且つ経済力を持つ有力者となった移民の登場を待たなければならぬ。つまり、伝統社会において近代的な学校制度が開始されるためには学校システムの有用性を認識し、積極的に学校を創設しようとする意思をもつ経営主体が必要だったのである。

学校システムにこの経営主体が加わると、学校は単に知識・方法・体験を伝達する場であるに止どまらず、ある明確な目的をもった事業体としての性格を

帯びてくる。そして事業の円滑な経営のためには、学生・教師のリクルート、さらには経営安定化のための親ないしコミュニティ成員への活発な募金勧誘が行なわれる。マレーシアにおいて初期の学校のほとんど全てが宣教師団によって設立された事は学校経営が慈善的な要素をもたずには成立し得なかった当時の事情を物語っている。

伝統社会に学校の有用性が認識されると、就学率は上昇し、経営主体も慈善的な色彩を帯びた当該社会外的なものから社会内的なものへと移行していく。そしてまた私的な経営主体から公的な経営主体へと学校の経営権が移っていく。その最も特殊な形態は経営主体が政府ないし地方自治体にあり、その種の学校への就学が義務づけられている場合である。この特殊な形態は西歐式学校制度においてよく見られるものであり、社会の近代化（産業化・民主主義化）に伴い誰もが社会構成要素である一般市民としてあるいは労働者として共通に持つべき知識・方法の内容を標準化し、近代社会が必要としている成員の社会化の過程を家庭や地域社会ではなく、中央政府ないし地方政府が直接・間接に管理する学校という特殊化された場において行なおうと政府が意図する場合に現れるものである。

経営主体が個人や私的な団体である場合でさえ、近代的な教育制度の整備に対する要請はこれらの学校全体を統括する部門を創設し、経営主体に対して学校システムの本質に関わるような制限を行なうのが一般的である。政府が経営主体となっている場合、学校システムの統制はより緊密になる傾向をもつ。多民族社会マレーシアの場合、政府の統制は教育媒介言語への規制、教科内容への個別民族要素の配分という形で強力に現われてくる。

こうした学校経営主体の集権化、学校単体への統制の強化は一面では教育内容の標準化・教育水準の均質化に役立つが、また他面極めて意図的な支配が学校を通して行なわれる可能性もはらんでいる。例えば太平洋戦争前・戦中にかけての日本における国家主義教育の徹底化は十分に完成され、統御された学校

システムの存在を抜きにしては考えられない。

近代的な学校システムの重要な特徴のひとつは知識規準の設定とクラス制の採用である。そしてクラスの単位が1年間である事はどの社会においても共通している。単体である学校の中ではクラスごとの段階が明示的であり、学生は決められた順序に従ってより上級のクラスへと同一学校内で進級する。進級の仕方は当該クラスでの学習の理解度・到達度を目安として行なうものから単に当該クラスへの出席率を目安にするものまで大きな幅がある。しかし学校における教育が単に知識・方法の伝達に止どまらず、体験の共有化をも含むとすれば、出席率の意味は決して小さなものではない。毎日決まった時刻に登校し、スケジュール化された内容を次々にこなしていく、その学校内での生活体験そのもののリズムは近代産業社会特有のものであって、生徒たちの体に記憶されていくのである。学習の理解度・到達度を目安にした場合には当然飛び級をしてより少ない期間でクラスを終える者もいるし、留年をして同一クラスを繰り返す生徒も出て来る。一方出席率に進級評価の重点を置く場合には、飛び級の可能性は全くなく、また留年者も健康上の理由を除いてごく少ない。こうした場合クラスは同一年齢の生徒からなる年齢組の色彩を強く帯びる事になる。

学校システムを支えるもう1つの支柱は教師の標準化である。学校教育の草創期においてはしばしば知識・経験ともに不十分な教師が多く、その資質には大きな偏差が見られるが、知識規準の設定に対応して教員養成学校の設立などによって教師の側にも資格規準が設定される。こうして知識・方法の標準化と教師／生徒間の知識・方法についての蓄積の差の設定により伝達が行なわれる。知識・方法についての蓄積の差は、初等教育段階においては多面的であり（つまり1人の教師がほとんどあらゆる科目を同一の生徒集団に対して教える）、中等教育以後において個別的である。

近代的な学校システムの第2の特徴である初等教育の普遍化は次のような事態をもたらしした。つまり小コミュニティのほとんどどこにでも小学校が存在す

るという事実である。この事実のもつ意味は極めて重大である。国家規模の全体社会の中にあつて、その地域性によって絶えず独立性・独自性をもつ傾向にある小コミュニティに学校という当該コミュニティにとって外部的な空間を設ける事により、小コミュニティをより大きな社会に統合させているからである。学校空間の外部性は州レベル・国レベルでリクルートされる教師たちの外部性によりさらに強化され、マレーシアのような多民族社会においては教育媒介言語の外部性によりまた一層高められる。もちろんこうした外部性は学校理事会・P T Aなどの係繋的な組織により、当該コミュニティと十分な接点をもち、決してコミュニティと乖離する事はない。

第3の特徴である実学的な側面の重視は初等教育によって得られた読み・書き・算術の知識が日常生活においてより有用であるような社会基盤の完成、つまり、農・漁業の自給自足的な社会から産業社会への移行によりその効果を發揮する。実際、学校教育の発展の恩恵に最も浴したのは大量の初級技術者・非熟練工を必要とする「工場」だったのである。

ii) 要素結合としての学校システム

近代的な学校教育制度の最も重要な特徴は単体としての学校がそれ自身完結したものに成りにくいところにある。学校教育制度が発展すると、個々の学校は全体の教育制度の中に位置付けられ、学生は自己の選択と学校の承認によって初級学校からより上級に位置付けられる学校へと進学する。社会の近代化と進学率の増加は密接な関係にある。職業の専門化・細別化は学歴による職業選択の傾向を助長し、学校教育が社会成員を選別する機能をも果たす事になる。また進学率の増加は学歴のインフレ化傾向を産みだし、この問題は先進諸国のみならず後発の発展途上国においても顕著になっている。

教育機関が多様化すればする程、学校単体の要素結合は複雑な様相を見せる。また個別の学校の卒業という事実よりもむしろ統一的な資格試験の成績によつ

て上級のクラスへの進学を決めるような傾向もあらわれる。要素結合は大まかに言って、進学にあたって学校の教育課程において選択の余地のない単系的なものと選択の幅をもつ複系的なものに分けられる。多くの場合、初等教育段階においては単系的であり、中等教育以後に複系的なシステムを持つ。各系からの並行的な移動は行なわれない事が一般的である。但し、高等教育段階においては逆に複系的なシステムからの学生の流入を認める事もある。例えば日本の場合、義務教育の小・中学校の課程は単系的であり、高校の段階で普通科コース・職業科コース・高専コースと分れて複系的なシステムとなるが、大学段階においてはこの複系システムのどこからも入学可能である。

学校単体の要素結合の仕方は社会によって異なり、先進諸国においても、より単系的な色彩の強いアメリカに対して、イギリス、フランス、西ドイツなどのヨーロッパ諸国は伝統的により複系的な色彩をもっていた。一般的に言って複系的なシステムをもつ社会ほど社会階層が明確であり、学校システムが社会階層の再生産の手段となる傾向をもつ。つまりどの系を経て職業人になるかという学校歴によって職業階層が決められる傾向にある。

複系的なシステムのもとでどの系へ進学するかを決定する要素は第1に能力・適性、第2に学校単体へのアクセス可能性（経済的・地理的要因）である。一般に複系的なシステムをとる社会では、ある一定年齢の生徒に対して共通の試験を課すか（例えばイギリスで11歳試験によりグラマー・スクールとモダン・スクールに振り分けていたように）、あるいはある一定の時点での学習の理解度・到達度により（例えば西ドイツで4年間の初等教育後にギムナジウムとハウプトシュレ、実科学校に振り分けていたように）進路が決められる。

しかしながらこうした初等教育の段階における生徒の進路決定が必ずしも生徒たちの将来にわたっての能力や適性を反映したものにならない事もおおく、現在ではこうした進路の決定をできるだけ遅い時期まで延ばし、また途中で進路の変更が可能になるような柔軟なシステムに変更する社会が増加している。

従来、学校システムは初等学校入学以来、継続して教育を行なうものとして考えられてきたが、高学歴化社会を迎えた先進諸国の間では、職業人の高等教育機関への入学ないし再入学が増加している社会もある。このような柔軟性をもつ社会ほど、社会階層は流動化しやすく、また学校単体への入学のアクセス可能性がより広がるものと言える。さらにマス・メディアの発達による放送大学の出現は高等教育段階における学校へのアクセスを容易にさせ、新たな学校システムへの変革の大きな原動力のひとつとなると考えられる。

マレーシアのような多民族社会では言語もまた複系的なシステムを作る基礎となる。実際、独立以前には英語、マレー語、タミル語、中国語のそれぞれのシステムが並立しており、それぞれの母語システムは自民族の集団再生産に寄与しており、英語システムは民族を問わず社会の上層ないし中層階層の再生産に大きな役割を果たしていた。しかし独立後には最初は英語学校と国語となったマレーシア語学校を中心にして、後にはマレーシア語学校を中心にして中等教育以降における言語の単系システム化の度合いが大きくなっている。

Ⅱ．学校システムの特性

i) 操作性・可変性

学校システムの特性はその操作性と可変性にある。経営主体は自らの判断に従い学校システムの本質的な要素である教師、学生、伝達されるべき知識・方法・体験を自由に操作して変更する事ができる。つまり単体としての学校システムおよび要素結合としての学校システムはともに伝達されるべき知識・方法の内容の変化に伴い、常に再編成される可能性をもっている。学校単体が次第に政府の統制化に置かれる事により、この操作性・可変性の主体は学校単体自身から政府の教育行政部門へと移っていく。但し、学校単体にもある程度の裁

量の余地は残される。マレーシアの場合それを端的に表わすのは初等・中等教育段階に見られる個別の学校理事会の存在である。理事会は許容される範囲内で最大限の個性化を学校単体に付与し、教育環境の向上に努めている。

制度化は一方で教育内容の均質化をはかるが、また他方ではシステムの硬直化をもたらす。全国的に内容が限定された教科書の存在はその二面性を体現している。標準化されたカリキュラムに適合する教科書のみが採用され（最も極端な場合には国定教科書となって）、1年間という決められた期間内にその内容が教師から生徒に教えられ、消化される。学校での伝達過程が生徒の学習理解度・到達度の測定によって再検討され、また教育内容の適合性について学校単体から制度当局（日本で言えば地方自治体教育委員会、文部省など）に対して十分な発言権が確保されている場合には硬直化を防ぐ事も可能である。しかし多くの場合こうした逆方向の回路を活性化させる事は極めて難しい。さらに制度化はともすると教師自身に自由に教育材料を選択する余地を十分には与えない傾向をもち、教師の制度内装置化（例えば日本の大学予備校で流されるビデオテープによる授業がコピーされて全国にくまなく行きわたる事を想起させるような）さえ起こしかねない。

また制度化は進級制度とも深くかかわっている。学校単体に操作性・可変性が十分に与えられている場合には、前述の標準化されたカリキュラムの理解度と到達度によって進級の可否が決定され得るが、学校単体にそのような権限がなく、また統一的な進級資格試験制度がない状態では、学校単体内における進級はほとんど自動的となり、進級が当該学年カリキュラムの理解度と到達度を示す指標とはならなくなる。学年別クラス制度の形骸化はこうして可能となってくる。初等教育が概ね政府の手によって行なわれ、小学校が通学区域の設定を行なっている場合には自動的な進級が地域社会（小コミュニティ）におけるクラス制の年齢組化をもたらすとも言える。

このようにして生徒集団は初等・中等教育段階においては年齢組的な色彩を

強く帯びるが（日本の場合は高等教育機関においても年齢組化が強くあらわれる）、教師集団においては年齢の分布は学校単体ごとにバラついている。一方性別についても男子校・女子校の名のもとに同性の学生のみを教育する単性単体から男子・女子同数の学生からなるかあるいは決まった性別の枠をもたない両性単体、さらにその中間に位置する混性単体（男女の比を一定とする）までのヴァリエーションがある。この生徒側の性の分布に教師集団は必ずしも対応していない。19世紀から20世紀にかけての大きな流れはどの段階の学校においても単性単体から混性単体ないし両性単体への移行である。特に初等教育段階においてはその大部分が両性単体となっている社会が多い。中等・高等教育段階においては単性単体もかなり残っているが、その比率は混性単体、両性単体よりも少ない事が一般的である。こうした傾向は社会の変質、つまり社会内における男女の役割が大きく異なっていた伝統的な社会からその差がより小さくなっていく近・現代社会への移り変わりを反映していると考えられる。

生徒集団のパラメータ（性別、年齢、知識・方法・体験の習得度などの属性）が学校単体の経営主体によってかなりの程度に操作可能であるのに対して、教師集団のパラメータの操作は困難である事が多い。その理由は第1に教師のリクルートの漸進性がある。生徒集団が学年単位で毎年入れ代わるのと対照的に教師集団の異動は不定期であり、散発的である。第2に学校単体の教師に対する人事権が確立していない場合には上位の経営主体（例えば地方自治体教育管理機関）の意向により教師を受け入れざるを得ない。第3に教師の既得権の問題があり、教師自らの意志を無視して人事権を行使する事は極めて困難である。こうした学校単体のもつ教師集団に対する操作性の低さは生徒集団と教師集団のパラメータの変化に対応しきれない状況を作り出す可能性がある。

ii) 発展性

操作性・可変性という学校システムの特性は知識・方法のもつ蓄積的な性格

および近代社会がもつ漸進的自己変革性に対応して大きな発展性を内包している。この発展性は知識規準の高度化及びより上級の学校を作るという深化の方向と、より特殊化した学校を作るという多様化の方向を取り得る。一般にある社会内での学校システムの発展はまず初等教育を行なう学校単体の設立にはじまり、次に学校単体数の増加、中等教育課程の設置、さらには中等教育学校単体の初等学校からの分離独立を引き起こす。第2段階では中等教育学校単体の増加が起こり、それに呼応してより特殊化・専門化した職業学校・専門学校（例えば教員養成学校など）の設立という中等教育における多様化が現れる。大学等の高等教育機関が設立されるのは第3段階で、高度に専門化した学校単体（例えば医学校や法律学校など）の合併、総合化により作られる事が多い。

後発社会マレーシアにおいて比較的短時日のうちに初等学校から高等教育機関の設立へと英語教育システムが完成していった理由はイギリス植民地政府の支配下にあり、英連邦に組みこまれていたという利点をうまく利用した点にある。一方マレー語教育システムにおいてこういった発展の度合いが初等教育と初等学校教員養成学校という低レベルのシステムにとどまっていた事はマレー社会・マレー語文化圏の近代化への対応の遅れを物語っている。

学校システムの発展が知識・方法・体験の伝達過程において受け手である生徒たち全てに能力の実質的な高度化をもたらすとは必ずしも限らない。義務教育という制度化は、例えば日本では小学校から中学校への進学をも自動化し、中学校入学の段階において、すでに学習理解度・到達度の非常にバラついた集団を同一のクラスの下に編成せざるを得ない状況を招いている。選抜入学制度を採用する国立・私立の中学校においては、入学試験により、ある範囲の学習理解度・到達度の学生を集める事が可能である。一方通学区域内の生徒を自動的に入学させる公立中学校においては、すでに小学校段階における理解度のバラつきがさらに広がりクラスの授業が対象生徒にとって程度が高過ぎるか、低過ぎるか、いずれにしろ不適合である可能性を増大させる。クラスの授業がや

さしすぎる生徒にとっては高校進学により、その不適合が解消される可能性をもつが、逆に難し過ぎる生徒にとっては、高校への進学はクラス制と実際の知識・方法についての実力のギャップを増す事になり、高校進学は根本的な問題解決にはならない。後者の生徒たちにとっては、義務教育としての学校制度が極めて重い精神的な負担になり、体験の共有を拒否し、学校制度の体現者である教師に対する暴力や、物理的な構造物である学校建物の破壊により、義務教育制度への不適応を表現する者もいる。このような暴力行為によって不適応反応を示す生徒に対して学校単体は生徒を退学させるなどの有効な排除手段をもたず、学校単体におけるシステムの機能障害をもたらし事も多い。

上級学校への進学の形骸化は高校・大学段階においてさらに広がる。高校段階においては選抜試験によって理解度・到達度を尺度にして生徒が各学校に振り分けられるが、普通科教育において用いられる教科書の水準は同一であり、ここでも授業内容は形骸化する可能性をはらんでいる。特に義務教育ではない高校の段階においても統一的な卒業資格試験制度がなく、学校単体においても卒業資格について理解度を規準とした厳密な審査を行なう事がほとんどないので、「卒業」という事実は「入学試験合格」という事実以上の意味を持ちえない。この点は大学においても全く同様である。特に大学における問題点は個別の科目名における標準化と実際の内容における不均質化である。大学卒業の意味は多くの場合、高校卒業以上に少なく、入学試験や専門的な各種の統一的な試験（例えば公務員試験・司法試験など）に、学生の理解度・到達度の測定を依存する傾向が強い。特に大学教員に共通の資格試験制度がなく、また定期的な考査制度を持たない事は大学教員・大学教育の質の維持に外部的には何の保証も与えていない。つまり学校システム発展の形骸化は受け手である生徒たちだけに限らず、送り手である教師たちにも現れる可能性があるのである。

学校システムの発展性はある面から見れば社会成員のリクルート（社会化）の過程における選別化・差別化の拡大と見る事もできる。学校システムの発展

が近代社会特有の職業の多様化・職業獲得の「課程化」（ある職業に就いて技能を高めるのではなく、ある職業に就くための前提条件として特定の課程を終えなくてはならないという事態）と密接な関係をもっている以上社会成員の選別化・差別化は近代化の必然の結果と言える。

学校システムの発展性による、進学率の増大、高学歴化は学校単体にとってまた別の問題を投げかける。システムの発展過程においては大部分の社会成員の家庭において子世代が親世代よりもより高い学歴をもつ。この段階においては親は子供の近代社会における社会化の過程の一部を「安心して」、学校単体に委ねる事ができる。当然の事ながら教師の学歴はどの教育段階においても親の学歴よりも高い事が多い。しかしながらシステムの発展が飽和状態に近づき、進学率がほぼ一定の水準で安定化するような段階になると、親世代と子世代の間の学歴ギャップはよりせばまり、初等・中等教育段階における教師の学歴は親の学歴と変わらないかあるいは逆により低いという事態が少なからず生じて来る。このような事態においては従来のように親が子供の教育を「安心して」まかせるというよりも、より積極的に教師に対して注文をつけるようになり、こうした親の学校単体に対する態度の変化は教師—生徒間の関係に少なからぬ影響を与えないではいられない。ここで問題になってくるのは知識・方法・体験の差が教師—生徒間よりも親—子間により多くあるような場合、伝達の場合として特殊化された学校単体がその存在意義をどのようにして親・生徒に認識させるかという事である。この問題が十分に検討されないままに放置されれば、近い将来、学校単体に対するボイコット運動、つまり脱学校化の動きが特に高い学歴をもった親たちの間に広まる可能性も考えられない訳ではない。

iii) 部分的自己完結性

学校システムのもつもうひとつの重要な特質は部分的自己完結性である。知識・方法・体験を伝達された学生が、直接あるいは迂回路を経て、自分が学生

となっていた学校で今度は教師として学生を教える側に立つという部分的自己完結性が見られる。特にこの部分的自己完結性は高等教育機関において高い。また逆の見方をすればこうした自己完結性をもつ学校単体ほど自立的な発展の可能性を秘めているとも言える。しかしながら前述したように資格試験制度や考査制度をもたない場合にはこの部分的自己完結性が学校単体の質を劣化させる事(例えば縮小再生産に擬せられるような)も十分あり得る。

初等・中等教育、特に公立学校においては教員の採用を学校単体ではなく地方公共団体が一括して行なう事が多く、学校単体の自己完結性はほとんどみられない。こうした場合学校単体の独自性は薄められ、教育内容の標準化と共に学校単体自身の標準化も進んで行く。標準化が学校単体の組織を硬直化させ教師の制度内装置化を進行させる場合には学校単体は教育というダイナミックな伝達の過程におけるその活力の大部分を失ってしまう。

この自己完結性は、単体としての学校よりも、要素結合としての学校システムにとってより重要である。ある社会内での自立的な学校システムの完成は、この自己完結性を備えたところに初めて出来上がるのである。それは従属的な社会発展から自立的な発展への移行である。先進諸国とはこのような自立的な発展過程を備えた国とも定義しうるのである。

また卒業生の立場から見れば卒業生が自分自身の子供を同じ学校に送るという形で世代間再生産が考えられる。このような現象は中等教育以上のエリート校において顕著に見られることが多く、社会階層の固定化に寄与している。さらにマレーシアのように言語による複系的な学校システムをもっていた社会では、ある言語システムの教育修了者が自身の子供を同じ言語システムに入れて教育を行うという形で言語システムごとの世代間再生産も多く見られた。

植民地時代のマレーシアにおいては、英連邦、特にイギリス本国との結び付きが強く、高等教育機関、教員養成機関の一部を依存していた。タミル語システムにおいてはインド本国から教員のリクルートをする事もあり、中国語システム

においてはシンガポール以外にも台湾、香港そして中国本土との間に密接な連繫を保っていた。またイスラム教徒であるマレー人たちの間ではアラブ諸国のイスラム系高等教育機関との関係が主に宗教指導者・教育者たちを中心にして見られた。つまり発展途上の過程においてはマレーシアの複系的な学校システムが、その高等教育課程の大部分をそれぞれのシステムごとにマレーシア地域外に依存していた事になる。独立後システムの発展により地域外依存度は大幅に減少しているが、今日もなお英語文化圏には高等教育課程のかかなりの部分を依存している。また政府がマレーシアに国際イスラム大学を創立した事はイスラム教徒たちにとっての学校システムに自己完結性を与えたと見る事ができる。

Ⅲ. マレーシア固有の問題

i) 基本的要件

マレーシアにおける学校教育制度を考えるにはマレーシア地域の政治的統合の在り方を振り返ってみる必要がある。学校システムが単体としてではなく、要素結合として機能している時に、その学校システムの統御を行なうのは政治的統合の権力主体だからである。19世紀初頭から20世紀後半にかけての政治状況は次のように3つの時期に要約できる。1) マラッカ型マレー地域社会 (*negeri*) の分立、2) イギリス植民地政府支配地域の拡大 (海峡植民地—マレー連合州—マレー非連合州/サバ・サラワク州) 及びスズ・ゴムを中心とした経済的發展、それに対応する形で中国人・インド人移民の大量流入・定住化、3) マラヤ連邦独立そしてマレーシア連邦結成。マレーシア地域において近代的な学校が開校されるのは第2の時期以降であり、また全国的な学校教育制度が整備されるのは第3の時期以降である。

マレーシア地域の社会システムの複雑さは歴史的に見てその地域システムの

近代化への対応の階層性（不均一性）及びその構成要素の不均質性にある。16世紀以来の半島部マラッカ型マレー地域社会がイギリス植民地体制に移行していく過程は次のようであった。まずペナン(Penang), マラッカ(Malacca), シンガポール(Singapore)という貿易拠点を海峡植民地としてイギリスの支配下に置き、次に植民地支配はスズ生産地そして後にはゴムの生産地ともなるセランゴール、ペラ、パハン、ヌグリ・スンピランの諸州からなるマレー連合州へと面的に拡大され、さらにイギリス植民地政府は半島部の政治的安定を目論で、タイと密接な関係にあった北部の4州ペルリス、ケダー、トレンガヌ、クランタンおよび南部のジョホールをもその支配下においた。この3つの地域の特性は極めて異なり、社会の諸側面においてその様相を異にする。16世紀からポルトガル、オランダの支配下にあったマラッカをはじめ、イギリスによって開発が行われたペナン、シンガポールは当初から都市的な性格を強く帯び、ヨーロッパ系住民、中国人、インド人、アラビア商人などの多様な民族が居住し、マレーシア地域にあって、マレー的／原住民的要素のごく薄い地域であった。後にマレー連合州となった4州は豊富な天然資源であるスズ鉱山を有し、従来はマラッカ型マレー社会の枠内で、こうした資源を小規模に開発していたが、海峡植民地へのイギリスの進出により、スズ鉱山、ゴム園労働者としての中国人・インド人の地域内への流入が始まり、クアラルンプール(Kuala Lumpur)、イポー(Ipoh)、セレンバン(Seremban)をはじめとする都市の急速な発展が見られるようになった。半島部にあって最後までイギリス植民地体制に組みこまれなかった北部4州には連合諸州のように経済発展の引金となるスズ鉱山を欠き、ゴム園適地も比較的少なく、伝統的なマレー稲作農村地域の特色を色濃く残していた。南部のジョホール州はシンガポールに近接し、スズ鉱山にもゴム園適地にも恵まれていたが、やはり連合州のような急速な経済発展・都市化を経験する事は少なかった。

一方ボルネオ島北部においてもブルネイ王国によりマラッカ型地域社会が存立していたが、イギリス人の手がここにも伸び、サラワクにはブルック王国が

勢力を振るい、サバにはイギリス北ボルネオ会社の影響が色濃く現われる。もともと半島部マレー人よりもフィリピン、インドネシア地域から、はるか昔に流入した原住民の多いこの地域にこうした西欧的な権力による政治・経済面における支配体制が確立したことは中国人の農業移民の増加をもたらし、広大な原生林を背後に控え、農村地域としての特色を強くもちながら、なおかつ、海峡植民地に見られたような西欧的・中国的な要素を混在させた社会を作り出した。このように多様な社会的相にある地域がマレーシア連邦の名のもとに統合されるのはようやく1963年の事である。構成要素の不均質性は従来からあった半島部のマレー人とボルネオ島北部の原住民という色分けが、19世紀後半以降の中国人・インド人移民の大量流入という形で複雑化する。もっとも19世紀の段階においては中国人・インド人の定住性は低く、社会構成要素としてもつ意味はマレー人や原住民とは異なる事が多く、植民地政府からマレー人と同等の関心と配慮を払われる事はなかった。しかし20世紀に入ってからこうした移民の定住化傾向が強まり、社会構成要素としての礎を作ると、マレーシア地域社会の様相もまた変貌を遂げるのである。独立後は1965年のシンガポールの分離独立を除いて、マレーシア地域は政治的に比較的安定した状態を保っている。

マレーシアの持つ固有の問題は次の2点に集約される。第1にマレー人、中国人、インド人などの多民族の共存、第2に植民地体制から独立近代国家への変貌である。多民族の共存は教育という知識・方法・体験の伝達過程に文化的な複雑さを持ち込んでいる。伝統社会内部における社会化の過程にはこうした複雑さは見出すべくもない。マレーシア地域における異文化の接触がそれぞれの民族が経験してきた近代化の度合の違いとあいまって、学校という社会空間内における異質な文化要素の混在を引き起こしたのである。マレーシアにおいては注意深く選択された教師・学生の間にのみ同一文化内での閉じた伝達過程が可能なのであり、教師・学生の制限の撤廃はすなわち伝達過程における複数文化の混在という現象を引き起こしている。

この複雑さは特に植民地政府時代の英語学校、独立後のマレーシア語学校において顕著に見られる。英語学校においては英語圏の教師が教育媒介言語として主に英語を用い中国人・インド人・マレー人たちに教えるというものであり、生徒たちに単に知識・方法の内容を教えるというのみならず、英語学校という異文化空間での体験を通して西欧化への大きな影響を与えた。独立後のマレーシア語学校においては事情はさらに複雑になる。ここにおいてはもはや外国人教師はごく僅かになり、マレーシア市民であるマレー人・インド人・中国人教師が共通語であるマレーシア語を教育媒介言語として生徒であるマレー人・インド人・中国人に知識・方法を伝えるのである。このマレーシア語はマレー語を母体にして産みだされたのであり、マレー文化の影響下にある。教師・学生である非マレー人にとっては、伝達の過程においてマレー文化の影響を受けざるを得ない。そしてマレー文化が英語圏に代表されるような西欧文化と違って近代化へ対応する基盤をもっていない事は非マレー人にとってマレーシア語学校という異文化空間への適応をより困難にしている。

植民地体制から独立近代国家への変貌はマレーシア地域の学校システムに大きな影響を与えた。イギリス植民地政府はその支配の原則である各民族集団ごとの分断統治を教育政策においても適用した。都市部に集中し、主に商業者、事務職、専門職などの中堅・エリート層の育成を目指した英語学校を除いて、各民族はそれぞれ母語学校での教育をうけるシステムが完成した。もっともイギリス植民地政府が最も関心を払ったのは土着のマレー人に対する教育に対してであって、政府の手による積極的なマレー語学校の設立、義務教育化の推進によりマレー語教育の普及に努めた。タミル語学校・中国語学校に対する関心はずっと低く、学校の設立主体はゴム園・サトウキビ園などのエステート経営者あるいは中国人コミュニティである事が多く、政府はもっぱら放任するかあるいは消極的な統制策をとるにとどまっていた。

こうした植民地政権下の学校システムは太平洋戦争時代の混乱をへて、マラ

マレー連邦が成立する1950年代によりやく大きな転換点を迎える。独立の際に問題となった市民権がマレー人以外の中国人・インド人にも与えられる事になり、学校教育システムにおいても、従来の各民族ごとの分立的なシステムから民族横断的な性格をもつマレーシア市民育成のための統合的なシステムへと変貌を遂げている。この過程において新政府がそれぞれの民族を代表する UMNO (統一マレー国民組織), MCA (マラヤ中国人協会), MIC (マラヤ・インド人会議) を中心にして作られた事は教育の面における統合化を積極的に進める働きをしたと見る事ができる。初等教育の段階でどの学校でも母語の他に英語とマレーシア語が必修科目となった事は統合化への第一歩と言えるであろう。そして統合化の途は母語教育横断的な教員養成学校の設立、さらに私立学校を援助学校化・公立学校化する事による公教育体制の確立といった形で現われた。そしてこの公教育体制下にあって、政府は中等学校段階における英語・マレーシア語学校への二元化さらにはマレーシア語学校への一元化、高等教育段階にあっても、英語から英語・マレーシア語二ヶ国語使用の移行期をへてマレーシア語化への統合を行なっている。

ii) 独立までの歴史的経緯 (1816～1956)

19世紀はマレーシア地域において伝統社会が「近代」との接触の開始を告げる時である。学校教育もまたこの時に始まる。海峡植民地に産声をあげた近代的な学校が、マラヤ連合州、さらにはマラヤ非連合州、サバ・サラワク地域にも設立されていく。

マレーシア地域において学校を考える上で、教育媒介言語を抜きにする事は出来ない。他の言語に先駆けて発展を遂げ、この地域において近代的な学校の「範型」を作り出して来た英語学校からその歴史的な発展過程を跡づけてみよう。
〈英語学校の発展〉

英語学校の発展は次のような経過をたどった。1) マレーシア地域初の西欧

式学校の創設（4年間の初等教育）；2）英連邦共通資格試験への参加・統一カリキュラムの制定，初等学校から中等学校への発展；3）教員養成部門の独立；4）植民地政府によるマレー人のための英語学校設立；5）高等教育機関の設立（システムの完成）。以下に各段階を追って詳述する。

(1) 西欧式学校の創設（1816年～） マレーシア地域に西欧式の近代学校が開設されるのは1816年のペナン・フリー・スクールを初めとする。その後マラッカ、シンガポールに同様のフリー・スクールが開校されるが、他地域への展開は比較的緩慢な早さで進み（末尾の資料1参照）、特に創設数が増加するのは1880年以降である。フリー・スクールはその名の通り、民族・宗教を問わず誰でも入学できる学校であり、宣教師団体が経営主体であるものの、学校を布教活動の場として積極的に利用するという意図は見られなかった。フリー・スクールに限らず英語学校の創設の主体は宣教師たちの団体が圧倒的に多く、英国国教会、メソジント派、カトリック系など各種ある。植民地政府が設立したものは1883年以降わずかに3校あるに過ぎない。授業科目は英語の読み書き、および簡単な算術などである。宗教的な科目は教えられる事がなかった⁽³⁾。生徒には中国人が圧倒的に多く、次にインド人やユーラシアン（アジア系とヨーロッパ系の混血）が続き、マレー人の生徒は極めて少なかった。（資料3，表1参照）

英語学校の創設された場所は都市に集中しており、中でも海峡植民地のペナン、マラッカ、シンガポールに創られる事が多かった。マラヤ連合州ではクアラルンプール、イポー、バッターワース（Butterworth）、クラン（Kelang）、セレンバン、カンパル（Kampar）など、そして非連合州ではジョホール州のムーア（Muar）などの都市部に設立された。

英語学校の有無は都市化・近代化の尺度であり、ここにマレーシア地域内の地域差が明確に現われる。都市部においては商業者・事務職・専門技術者を中心にして英語を媒介とするコミュニティが形成される。その1つの現われは海

海峡植民地におけるババ (Baba Chinese) と呼ばれる特異なコミュニティの出現である。中国人としての出自をもつものの、マレーシア地域に定住化し、マレー文化の影響を強く受けて大きな文化変容をおこしており、日常語としてはババ・マレー (Baba Malay) と呼ばれる福建方言からの借用語を多く含むマレー語を話す。このコミュニティの特異性はそれが単に部分的にマレー化したというばかりでなく、法律・医学・教育の専門職および西欧系企業の事務職として英語教育・イギリス植民地政府と強く結びついていた事である。英語学校の生徒の多数を占めていた中国人たちはこうしたババ・コミュニティの成員である事が多かったものと思われる。

(2) 中等学校への発展 (19c 末～) 英語学校のカリキュラムは各種の奨学金、資格試験のために次第に統一され、初等学校と中等学校が明確に分化していくのは19世紀末からである。初等学校は7年間の教育を行ない、中等学校は4年間の教育を行なった。また中等学校3年目のクラスの生徒は下級ケンブリッ⁽⁴⁾ジ試験を受ける事ができた。

独立前の段階における奨学金制度・資格試験制度はイギリス本国におけるさらに上級の英語教育を指向していた。つまりマレーシア地域においてその教育システムが未だ成熟していないために、イギリス本国に高等教育を依存せざるを得なかったのである。1885年には当時、海峡植民地総督であったセシル・クレメンティ・スミス卿 (Sir Cecil Clementi Smith) によりイギリス留学を目的としたクィンズ奨学金が設けられ、毎年2名の学生に与えられる事になった。1931年にはマレー連合州においても1名分をマレー人に確保することにして2名を同様な奨学金留学生とした。1885年から1939年までの海峡植民地とマラヤ連合州の留学生は合わせて88人である。その民族ごとの内訳は中国人46人、インド人8人、マレー人1人、ヨーロッパ人その他33人となっており、ここでも中国人が抜きん出ている。また専門別では医学31人、法律29人、工学4人、その他4人、学位を取得できなかった者11人となっており、医学、法律学などの

専門職への志向が強かった事がうかがえる。⁽⁵⁾ また1891年にマレーシア地域に導入されたケンブリッジ地方試験はカリキュラムの統一化に役立つとともに、マレーシア地域の教育水準をイギリス本国と比較するのに格好のものであった。マレー連合州においては上級ケンブリッジ試験合格者数が1919年にはわずかに47人であったが、20年後の1938年には671人と大幅に増加しておりこの間の教育の発展を物語っている。(資料3, 表4参照)

こうした初等教育から中等・高等教育への発展の過程において、その恩恵に浴する者はヨーロッパ人やユーラシアンのみならず、中国人などのアジア系住民にも機会が広げられていき、⁽⁶⁾ 英語教育はより強力な社会階層上昇のための手段となっていく。またこうした高等教育への接続化は、マレーシア地域内の学校で卒業生校長の誕生という結果をもたらした。⁽⁷⁾ この一連の出来事はマレーシア地域内での英語教育システムの部分的完成と見る事もできよう。

(3) 教員養成部門の独立(1905年～) 英語学校は学校数・生徒数共に着実に増加していったが、最も大きな問題点は質の高い教員の確保にあった。従来宣教師団体によって経営される事の多かった英語学校では教師の多くを宣教師たちに依存していたが、教員不足は次第に深刻化した。

1870年に教員不足を解消するために Wolley 委員会が生徒—教師制度の導入を推奨した。この制度は中等学校1年目を終了した生徒を対象に3年間、校長の指導のもとに勉学と教学を同時に行なうものであった。1905年にはクアラルンプールのヴィクトリア学院で教師のために初めての通常クラスが開設された。訓練を受ける教師はケンブリッジ試験資格を持っており、午前中に教え、午後または土曜日に教授法、英文学、工作を習う(期間は2年間、1925年以降3年間に延長)ものであった。卒業者には証書が贈られた。この通常クラスはベンヤンやマラッカにも設けられ、50年近くにわたって教師の主な供給源であった。⁽⁸⁾ 英語学校の教員についてもまた学生と同じく、中国人、インド人がマレー人をはるかに凌駕していた。例えば1920年代から1930年代にかけてマレー連合州に

おける英語学校の教員数を民族別に見ると中国人が24～30%，インド人が24～37%，ヨーロッパ人が16～21%，ユーラシアン15～18%とそれぞれかなりの割合であるのに対してマレー人の割合は極端に低く、2～4%に過ぎなかった。(資料3，表3参照)本格的な教員養成学校は1951年にイギリス本国のリバプール近くに Kirkby Teacher's Training College ができ、1956年以降にはコタ・バル (Kota Bharu)，ペナン，ジョホール・バル (Johore Bahru)，クアラルンプールにそれぞれ創設された。

(4) 植民地政府によるマレー人のための英語学校設立 (1905年～) イギリス植民地政府の教育政策は消極的なもので、英語による学校教育を主に宣教師団体に委ねていたが、マレー人に対しては積極的な政策を推し進めた。彼らは2つの対照的な政策を同時にとった。すなわち一般のマレー人に対してはマレー語による初等教育を行ない、マレー社会の伝統的なエリートである貴族階層(ないし地域の有力者たち)の子弟に対してのみ英語教育を行うというものがあった。1905年にクアラ・カンサル (Kuala Kangsar) にイギリス本国のパブリック・スクールにならったマレー学院が創設されるのを始め、幾つかのマレー貴族層のための英語エリート校が作られる。イギリスの目論みはこうしたエリート校の卒業生を植民地政府の行政官として採用し、マレーシア地域におけるマレー人の優位を保持させるためであった。この試みはある程度には成果をもたらしたが、逆に優秀なマレー人を行政部門に集中させ、商業、産業部門へのマレー人の進出を遅らせる一因ともなった。⁽⁹⁾

(5) 高等教育機関の設立 (1905年～) 1905年に医学校がシンガポールに創立され、1912年には Edward VII 医学校と改称された。1916年には英国の General Medical Council により大学と同等の地位をもつものとして認められた。さらに1928年、1935年にはそれぞれ歯学、薬学部門を増設した。一方人文・自然科学の分野の高等教育機関としては1929年にラッフルズ学院が開校し、英語学、歴史学、地理学、経済学、数学、物理学、化学の各分野で3年間の教育

を行なった。基準はロンドン大学をモデルにしたものであり、中等学校の教員養成を目的とした教育学の大学院コースも付設された。

1928年から1936年までのラッフルズ学院の卒業生の進路を見てみると、卒業生の数は高だか30人台であり、その卒業後の進路は大半が教師になる道を選び、残りの一部が役人・吏員ないし実業の世界に入っていた⁽¹⁰⁾。この事から独立以前においては、マレーシアの地域内での高等教育は主に医師・教師という極めて限られた職業従事者を作り出すに過ぎなかった事を示している。また海峡植民地からのマレーシア地域外の高等教育機関への進学者数は1926年に194人、1936年に158人であり、宗主国イギリスをはじめホンコン、アメリカなどの英語地域が過半数を占めるものの中国、インドなどアジア諸国にも留学生が少なからずいた。この医学校とラッフルズ学院が1949年に合併しマレーシア地域初の総合大学としてマラヤ大学が誕生した。1959年にはクアラルンプールに分校ができ、1962年にはそこがマラヤ大学として独立し、シンガポール校舎はシンガポール大学となった。

〈マレー語教育の進展〉

マレー語教育の進展はイギリス植民地政府の積極的な介入を持たなければならない。伝統的なマレー人の教育は村落のコーラン塾において行なわれ、その内容はコーラン経の暗唱が主であり、マレー語の読み書き、算術などの初等教育の要素は何も見られなかった。これらの塾の教師たちは *Imam* (宗教的な指導者) や *Haji* (メッカへの巡礼を終えた者) で、塾での教育はムスリム・コミュニティへのイニシエーションとも言える。

マレー語教育進展の過程は次のように跡付けられる。1) 植民地政府によるマレー語学校の設立; 2) ローマ字表記法の確立・マレー語辞書の完成 (マレー語のテキスト化); 3) 義務教育化; 4) 教員養成学校の設立 (初等教育システムの完成); 5) マレー人の教育における世俗教育と宗教教育の分化。

(1) マレー語学校の設立 (1870年代～) 政府のマレー語学校は海峡植民地

においては1850年代から、マラヤ連合州においては1870年代から1880年代にかけて次々と創設された。英語学校や中国語学校とは異なり、マレー語学校は個人や宣教師たちによって開かれる事はなく、設立当初から植民地政府の手厚い保護のものにあった事は注目に値する。マレー人たちにとって教育は獲得するものではなく、上から与えられるものであり、教育の価値もまた学校教育導入後に自覚されたものなのである。

当初は英語学校と同様に都市を中心に発展していったマレー語学校は20世紀にはいると農村部全域へと徐々に広がっていった。これは植民地政府のマレー語教育に対する思惑を反映している。すなわち、政府にとってマレー語教育は農村部のマレー人に対して学校システムの階梯を登りつめる事によって社会階層を昇る手段としてではなく、現状をあるがままに受入れるためのものであった。マレー語学校が独立まで終始一貫して教員養成学校以外の中等教育機関をもたなかった事はこのイギリス植民地政府の態度を如実に表わしている。

従来、世俗教育には縁のなかったマレー・コミュニティにマレー語学校を根付かせるために植民地政府がとった策は第1に宗教クラスの併設、第2に報奨⁽¹²⁾制度であった。実際に効果があったのは宗教クラスの方であった。マレー人に対しては反イスラム的でないばかりか、従来コミュニティ内で行なわれていた宗教教育の一端を担いうるものだという事を示し、マレー・コミュニティの学校に対する信任を得る事に成功した。この種の宗教教育は学校という同じ建物を使うものの、教師は異なり、また宗教教育のための授業時間は午後に設定される事が多かった。⁽¹³⁾つまり植民地政府は巧妙に学校空間という外部的な要素を、それにイスラム的要素を付加する事により、マレー・コミュニティに根付かせたと見る事ができるのであろう。

(2) ローマ字表記法の確立・マレー語辞書の完成 (1904年～) マレー語のローマ字表記法が1904年に R. J. Wilkinson により確立された。彼はまた1901年に最初のマレー語辞書を、1932年にはマレー語—英語辞書を編纂した。さら

に彼は多くのマレー語の古典をローマ字体で出版した。マレー社会における文字の意味がここで転期を迎えた事は非常に大きな意味がある。つまりマレー社会においては主に経典を表わす役割しかなかったアラビア文字だけの世界から容易に日常一般の事柄をも書き記す事ができるような第2の文字、ローマ字を獲得したのである。ローマ字表記法はその簡潔さばかりでなく、英語との文字の同種性もマレー語教育の発展に貢献する事が甚だ大きかった。ヨーロッパ系住民はもとより、英語教育を受けた中国人・インド人たちにとってもマレー語はより近づきやすい言語となり、独立後のマレーシア語・英語の必修科目化、英語からマレーシア語への転換においても大いなる助けとなったのである。

(3) 義務教育化(1900年代～) 1900年から1923年にかけてマレー連合州では7歳から14歳までのマレー人男子に義務教育を課した。同じ頃海峽植民地政府もまたこれにならった。これらの規制はマレー語教育の発展に大いに寄与した。また一面マレー人に対する義務教育の実施は植民地政府の苛立ちを表わすものとも受け取れる。20世紀初頭には移民の人口が全人口のほぼ半数弱にも達し、中国人・インド人の英語学校での優位は、本来「土地の子」であるマレー人の近代化への対応の遅れを表わしており、政府が期待していたマレー人貴族層の行政エリート化も十分には実現しない状況と、マレー人の就学率・通学率の緩慢な伸びは政府をしてマレー人だけに対する義務教育化に踏切らせた背景と言える。義務教育に女子が含まれない事はどこの社会にも見られる女子成員に対する閉鎖性の残存である。しかしながら女子の就学率も1930年代から着実に増加している。

(4) 教員養成部門の設立・学校の設立(1878年～) 英語学校と異なり、わずかな歴史しかもたないマレー語学校においては教員確保もまた困難であった。読み書きの伝統をごく一部にしかもたなかったマレー社会では識字層が極端に少なく、また従来はアラビア文字による読み書きが文字の普及に大きな障害となっていた。イギリス植民地政府の積極的な学校設立は学校数こそ増加させた

ものの、生徒数の増加や、教育内容の標準化には英語学校よりもよほど時間を必要とし、学校がその十全な機能を果たすようになるまでの時間遅れが、マレー語学校の教員養成にとって大きな障害となっていた。

こうした事態を打開するために様々な形で教員養成が試みられた。1878年にはトゥロ・ブランガ (Telok Belanga) のマレー学院に教員養成部門が付設された。訓練を受ける者はマレー語学校において初等教育5年級 (Standard 5) までパスしていなければならなかった。訓練は2年間行なわれた。しかしここでの教員養成はおもわしくなく、1895年にはこのマレー学院は閉鎖された。1900年にはマラッカにあらたな教員養成学校が設立された。ここでは3年間の教育が行なわれた。また1913年にはペラ州マタン (Matang) にもうひとつの教員養成学校が作られた。⁽¹⁴⁾ しかしながら種々の教員養成課程の設立にもかかわらず、マレー語学校の教員養成はその実をなかなかあげる事ができなかった。多くの学校は生徒一教師制度による急造の新米教師にその教育を委ねなければならなかったのである。ようやくマレー語学校の教員養成を目的とした Sultan Idris College が1922年に開設される事によって1つの画期をなした。この学校はその規模と学生の出身地の広汎さにおいて、従来の教員養成学校とは大きく異なっていた。開校以来、幾多の卒業生をマレー語学校に送りだすとともに、また1924年に付置された翻訳部によって「マレー語学校教科書シリーズ」や「マレー家庭文庫」などが出版され、さらに政府機関の出版物の翻訳も手掛けられ、マレー語の広汎な使用に大きく貢献した。⁽¹⁵⁾ 1935年には女子教員養成のための学校もマラッカに開校した。これらの教員養成学校は1958年まで唯一のマレー語中等教育機関であった。この事はマレー語教育発展の重大な足かせとなった。マレー語によって近代化に対応しようという努力はごくわずかであり、マレー語は常に英語教育の影に取り残された存在であった。⁽¹⁶⁾ マレー語が近代化への強力な機関車となるのは独立後の変革を待たなければならない。

(5) マレー人の教育における世俗教育と宗教教育の分化 20世紀にはいって

からのマレーシア地域におけるマレー語学校の増加は著しいものがある。海峡植民地においては1892年の189校から1938年には219校へ、マレー連合州では1898年の168校から1938年には569校へ、マレー非連合州では1916年の137校から1938年には381校へと著しく増加している。⁽¹⁷⁾農村部においては従来コーラン塾であったものが次第にアラビア文字やコーラン経を教えるばかりでなく、日常の読み書きも教えるようになり、世俗学校化し、後に政府のマレー語学校とな⁽¹⁸⁾っていったものと思われる。一方宗教教育は各村落において小規模に行われると共に北部の諸州を中心にしてポンドク(*pondok*)学校、あるいは *Al-Madrasah* 学校というより宗教に専門化した学校を生み出した。これらの学校は共に村落レベルでの初等的な世俗／宗教教育を終えた者たちのための学校となっていた。こうした宗教学校においては宗教教育と共にアラビア語の学習が重視され、卒業生の中にはアラビア諸国の高等教育機関、例えば *Al-Azhar* 大学などに留学する者もいた。

⁽¹⁹⁾
〈中国語教育〉

伝統的な中国人の教育に対する見方はマレー人のそれと大きく異っており、自らに教育のない者でも子弟の教育を重視した。資産のある者が自身の子弟に限らず広くコミュニティの成員たちのために多くの教育投資を行なった事はマレーシア地域における中国人の教育の発展を考える上で非常に大きな意味をもつ。またマレーシア地域の中国人が本土の中国人社会と密接な関係をもっていた事から、中国語学校は政治的な色彩を強く帯び、学校が単なる教育の場ではなく政治活動・政治教育の拠点となっていた事も少なくなかった。

中国語教育の発展は次のように展開した。1) 伝統的な教育を行なう学校の開校；2) 1911年以来の教育の近代化、中等学校への発展；3) 中国本土との連帯；4) マレーシア教育制度への編入

(1) 伝統的教育 19世紀初頭以来、相当数の中国人が海峡植民地を中心にしてマレーシア地域に居住していたが、中国語教育を行なっていた学校の歴史は

詳らかではない。一部に方言学校が散発的に設立されたという資料もあるが、⁽²⁰⁾全体像を明らかにする事は困難である。伝統的な教育は近代的な学校制度のもとではなく、むしろ教師を中心とした私塾的な色彩を強く帯びた雰囲気の中で行われていたものと考えられる。教えられる内容は古典的な「三字経」、「百家姓」や「千字文」などで、教育媒介言語はそれぞれのコミュニティで流通していた方言が用いられたものと思われる。

(2) 教育の近代化 こうした古典的な私塾の時代は中国本土での1911年の辛亥革命、そして1917年以来の「白話」運動により大きな転機を迎える。授業科目は従来の古典から口語体の「白話」に移って行き、また「三民主義」の精神が学校を媒介として普及していくのである。こうした流れに伴い西欧流の科学教育を取り入れる動きも加わる。教育媒介言語は方言にかわってあらたに中国本土の「国語」として選定された北京語が広く普及していく。さらに初等学校から中等学校への発展もこうした教育の近代化に対応して現われてくるのである。

(3) 中国本土との連帯 近代化を図った中国語学校は中国本土と密接に結び付いていた。それはひとつには孫文をはじめとする国民党の勢力がマレーシア地域を含めた「南洋」(東南アジア地域)に根強くあり、本土の改革を支援していた事にもよるが、実質的に学校の教科書や視学官を本土に依存していた事もその理由である。中国語学校で使用していた教科書は、上海の出版社のものであり、その内容は歴史・地理といった科目にいたるまで皆中国本土の記述で埋められていた。⁽²¹⁾また中国政府はマレーシア地域に住む中国人たちを、本国人として扱い、視学官の派遣ばかりか、中国語学校への援助計画も実施していた。⁽²²⁾このように中国語学校はマレーシア地域の中国人たちを中国本土に結ぶ強い絆となっており、また一面マレーシア地域における中国人コミュニティの他の民族に対する排他性・非融合性を高める働きをしていたのである。

(4) マレーシア教育制度への編入 こうした中国語学校の変容にさらに拍車

をかけたものが、植民地政府の統制である。中国人の定住化、中国語学校の政治化によって政府にとってますます中国語教育は放置しておけない問題となり、1920年には学校及び教師の登録制を敷き、同時に中国語学校に対しても援助制度を打ち出した。こうした政府の統制策に対し、中国語学校の多くはその統制下にはいり、中国語学校もまたマレーシア地域の学校システムの一要素となったのである。

最後に中国語学校について注目しなければならない事は、同じ移民であるインド人たちとは異なり、中国語教育と英語教育が必ずしも相互に排他的なものではなかった事である。教育効果には疑問があるものの、大部分の中国語学校では英語が科目として教えられ、またより重要な事は初等課程において中国語と英語の教育を同時に受ける生徒たちが少なからずいた事である。彼らは午前中に英語学校に通学し、午後には中国語学校（教育局には承認されていない）に通学し、文字通り中国語・英語のバイ・リンガルな人たちであった。⁽²³⁾ 彼らの存在が中国人コミュニティにおいて、言語による分裂をインド人たちほどには広げず、中国人コミュニティの包括的な発展に寄与していた事は言うまでもないだろう。

⁽²⁴⁾
〈タミル語教育〉

タミル語教育は他の母語教育に比べてずっと普及が遅れた。第1の理由はその対象となるインド人の人口が同じく移民を主とする中国人に比べて少なく、また大部分がエステート労働者であり、定着化の度合もまた中国人に比較して少なかった事があげられる。第2の理由はインド人移民の二極化である。移民は下層カーストの非熟練労働者とかなりの程度の教育を受けた事務職・専門技術職・商人とははっきりと類別される。後者は都市部に居住し、子弟を英語学校に通わせ、母語教育に大きな関心を払う事が少なく、また前者にあっては自立的な経済発展力に乏しく、教育のみならず社会生活の全般にわたってエステート経営者・植民地政府労働局に大きく依存していたのである。

タミル語教育の進展は次のように展開した。1) 散発的なタミル語学校・学級の開設; 2) 本格的なタミル語学校の設立(1870年～); 3) 労働規約によるエスレート学校の義務づけ(1923年～); 4) 教員養成の制度化の始まり(1937年～)

(1) 散発的な開校 マレーシア地域における最初のインド人のための学校は1816年に開校されたペナン・フリー・スクールに付置されたタミル語学校である。しかしこれは長く存続する事ができず、同様に1834年からタミル語学級を設けたシンガポール・フリー・スクールでも間もなく廃止されてしまう。1850年にはマラッカに英国国教会タミル語学校があったとされるが、これもまた短命のうちに廃校になる。同様の学校がシンガポール、ペナンにも存在した。これらの学校は全て宣教師団によるものであり、海峡植民地に定住していたタミル人を対象とするものであった。

(2) 本格的なタミル語学校の開校 1870年代以降にはタミル人が多く雇用されていたペナン島対岸の Province Wellesely やジョホール州にやはり宣教師団によってタミル語学校が作られる。1900年には植民地政府も乗り出して、ペラ州とヌグリ・スンビラン州に初めて政府のタミル語学校を設立した。また幾つかのコーヒー／ゴム園経営者も労働者を引き付けるためにタミル語学校を設けた。

(3) 1923年の労働規約 従来、規制も統制も全くなく、それぞれの経営主体にまかされていたタミル語学校について初めて明確な政策が打ち出されたのは1923年の労働規約においてである。この規約の中で10人以上の就学年齢(6～12歳)の子供を抱えるエスレートには学校を設立すべきである旨が記されている。こうしてタミル語学校の設立はエスレート経営者に委ねられたが、経営者は多くの場合、名目的に学校を設立するだけで、実質的な教育内容には頓着しなかった。彼らは教師を雇う事にお金をかけようとはせず、事務員、カンガニー(エスレートで雇用され、委任されてインド本国の自分の村やその周囲から労働者のリクルートを行っていた者)、さらには読み書きできる労働者までが

臨時の教師となった。

数字の上ではマレー連合州内でのタミル語学校数は1925年に235、生徒数8,153人、1930年には学校数333、生徒数12,640人と確実に伸びていった。

(4) 教員養成 1930年に初めてタミル語の知識をもった視学官が任命され、1937年にはタミル語学校の視学官が教育局に設けられ、従来全く放置されていたタミル語学校の教育内容に政府の監督が届くようになった。⁽²⁵⁾これと時を同じくして政府はタミル語教師の養成計画に乗り出した。この結果、幾つかの学校ではカリキュラムが改良され、より意味のある教育が生徒たちに与えられるようになった。⁽²⁶⁾このようにしてタミル語学校の改善も徐々に進んでいったが、その教育課程は初等教育に止どまり、しかも6年次のうち第4年次終了以前に学校をやめてしまう生徒が多かった。(資料3、表5参照)当然の事ながら英語やマレー語は教えられず、タミル語の読み書きと算術、そして上級のクラスで作文と地理が教えられるのみであった。

タミル語学校のこの後進性は1つにはエステートという特殊な空間から彼らが抜け出せずにいた事と密接に関連する。中国人たちのようにマレーシア地域外の母語による中等教育機関に進学する機会のほとんどなかった彼らにとってはタミル語の初等教育がもたらすメリットはごく小さく、社会階層上昇への手段となり得なかった。実際、学校数の増加に対して実際の初等教育課程終了者の数は際立って少なく、タミル語教育がインド人エステート労働者にもたらした影響の少なさを物語っている。

〈1930年代のシステムの断面図〉

学校単体間のダイアグラムの特徴はまず第1に4つの言語系統の並立である。初等教育においてはマレー語・英語・タミル語・中国語の4種の学校があり、英語学校は各民族の生徒を、その他の学校はそれぞれを母語とする生徒を主に収容していた。他の言語系統への移行課程はマレー語初等学校第5学年から2年間の特別クラスを経て英語学校第5学年に転入するコースがあるので、そ

他の言語系統間の出入りはほとんどなかった。特徴の第2はシステムの不完全性である。英語学校を除いて高等教育機関までの進学コースをもつ言語系統はなかった。マレー語・タミル語については初等学校ののちにあるのは教員養成課程あるいは職業課程のみであり、中国語学校においても中等教育が6年間用意されているだけであった。従ってマレーシア地域内で高等教育を受けようとする者は少なくとも初等学校第5学年において英語学校に在籍して、その後も英語教育コースをたどらざるを得なかった。

民族別に各言語学校への分配割合を見てみよう。1930年代の統計によればマレー連合州において中国人の7割から8割は中国語学校に学び、残りは英語学校、インド人の場合もほぼ同様で母国語のタミル語学校に7割程度が、残りは英語学校に在学していた。一方英語学校の生徒内訳は1930年代を通して中国人が50%前後、インド人27, 8%, マレー人15%前後、その他が7, 8%となっている。(資料3, 表2参照) マレー人はその大部分がマレー語学校に在籍していたと思われる。

1938年の初等学校と中等学校の在籍者数を言語システム別に学年ごとに調べてみるとそれぞれの特徴が浮かび上がる。(図1参照) 初等学校第1学年においては英語学校の在籍者が最も少ない。しかしながらマレー語、中国語、タミル語学校においては学年を経るに従って生徒数が目に見えて減少する。学年別の数学が明らかではない私立の中国語学校(生徒総数で援助学校の約8割)、タミル語学校(生徒総数で援助学校の約15%)の生徒数を考慮に入れても、第6学年においては英語学校の在籍者数が最も多かったものと思われる。つまり英語学校における進級率はこの時すでに極めて高かったのである。

中等学校においては英語学校の優位はより明確になる。第4学年までは入学者の6割程度、第5学年修了時にもその約半数が在籍していたものと考えられる。一方中国語学校は生徒総数において英語学校の15%程度と著しく少ないばかりでなく、その進級率においても劣っていた。第3学年までに入学者の約3

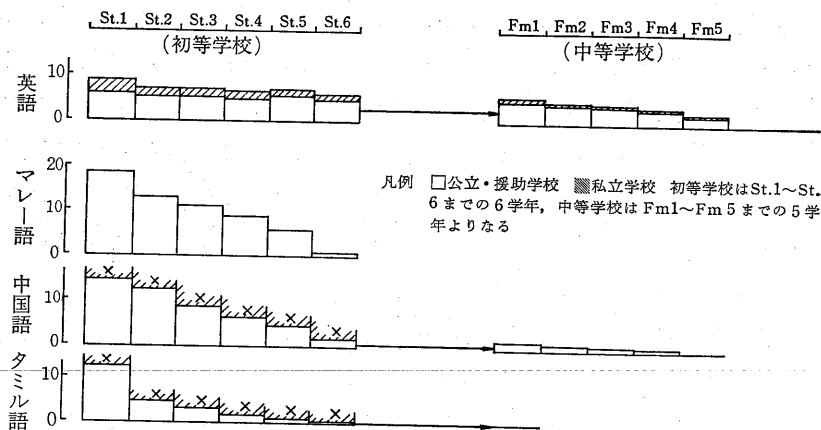


図1 1938年のシステム定量化ダイアグラム (単位: 生徒数 1,000 人)
(Ministry of Education Malaysia 1968, Table 4~19により作成)

分の2が脱落し、第5学年修了時にはその1割に満たない生徒しか在籍していなかったと考えられる。この中等学校における進級率の違いは英語学校が高等教育機関への進学機会をマレーシア地域内に多くもっていたのに対して、中国語学校は全くもっていなかった事によるものであろう。

女子生徒の割合は初等学校において、マレー語援助学校28.6%、英語援助学校32.4%、同私立学校31.0%、中国語援助学校29.0%、同私立学校23.8%、タミル語援助学校31.7%であり、中等学校においては英語援助学校27.1%、中国語援助学校33.2%である。言語システムごとに大きな違いは見られない。

iii) 独立後のシステム発展の方向と各民族の対応 (1956~)

1956年はマレーシアの学校教育制度を考える上で非常に大きな意味をもっている。この年に初めてマレーシア地域全体が政府による教育政策の視野にはいり、標準的な国民教育の在り方が明示されるようになったのである。⁽²⁷⁾ 当然の事ながら学校制度は一朝一夕に改編されるものではない。それは持続的、漸進的

にのみ変化させる事ができる。従って中央政府による統一的な教育政策がその実を上げるにはある程度長い歳月を必要とする。独立後の基本的な変化の方向はまず第1に援助学校の割合の増加、第2に教育媒介言語におけるマレーシア語への取れんという形に要約できる。⁽²⁸⁾この間の事情は一連の統計により容易にみてとれる。⁽²⁹⁾(資料3、表6、7参照) 公教育への移行は後進国の近代化において欠く事のできない要素であるが、第2のマレーシア語への取れんは多民族社会マレーシアに特有のものである。マレー人のマレーシア地域社会における正当性・代表性は植民地政府時代から一貫して様々な形で表現されてきた。英語からマレーシア語への転換は独立後の近代化をマレーシア化の中で行なおうとする極めて顕著な現われである。それは移民定住化社会を作りあげた中国人・インド人に対してのマレーシア化への要請であると同時に、従来マレー語教育がごくわずかに行なわれるか、あるいは全くなされていなかったサバ、サラワク両州の原住民にとっても半島との一体化への強力な要請であった。こうしたマレーシア語化に対する政府の強力な後押しは、非マレー人たちの反発を招かないではいられなかった。もっとも大きな反発は経済力に恵まれ、従来教育の分野で優位にたっていた中国人コミュニティからおこり、中等教育段階での英語学校のマレーシア語化に対抗し、私立の独立中学校創設により、中国語・英語教育の伝統を大幅に縮小された形ではあるが守り続けている。

独立後のシステムの発展は次のように跡づけられる。1) 全国的な教育制度の整備; 2) 初等・中等教育の拡充; 3) 教員養成学校の制度化; 4) 教育媒介言語のマレーシア語への切り換え; 5) サバ、サラワク両州の連邦加入; 6) 高等教育機関の整備; 7) イスラム教育の制度化

1) 全国的な教育制度の整備 (1956年～) この教育制度の全国化の第1の側面は統一的なマレーシア国民教育のカリキュラムの模索である。1つの具体例は語学科目の共通化にあり、マレーシア語学校における英語・マレーシア語2か国語化、タミル語・中国語学校における母語・マレーシア語・英語の3か

国語化が行われた。また他の科目についてもカリキュラムの共通化が進められた。さらに公立学校化・援助学校化を押し進める事により、連邦政府による強い統制を可能にする条件を作り出し、1962年以降の中国語中等学校に対する援助の打ち切り、1970年からの英語学校の段階的なマレーシア語化に際して大きな力を発揮した。

2) 初等・中等教育の拡充 初等教育は1962年に無償になり、また中等教育については従来入学試験が課せられてきたが1964年にこれが廃止され、進学が自動的となった事は中等教育の普及に大きなはずみをつけた。従来は30%~35%の小学校卒業生のみが中等学校に進学していたが、試験廃止後の例えば1967年には前年度小学校6年生在籍者の93%にあたる161,606人が中等学校に進学している。⁽³²⁾しかしながら中等学校3年の段階においては従来から行われているL.C.E. (Lower Certificate of Education Examination) が課せられ、それ以降の進学者を選別している。また女子の進学者数の増加も大きな変化の現われである。

さらに政府は従来顕著であった中等教育以後の都市と農村の格差を是正するために農村部に積極的に中等学校(大学予備課程、寄宿舎を併設したもの)を建設し、奨学金の枠を拡大した。しかしながら学校の設立が直ちに十分な教育機能の発揮にはつながらない。新設された学校は教育設備等について不十分である事が多く、⁽³³⁾量的な拡大の後の質的な向上が今後の課題となるだろう。

3) 教員養成学校の制度化 1948年に教育局は2年間の教員養成課程を中国人教師のために与えた。また1951年にはペナンに中国語訓練センターを設立した。1957年にはペナン、タイピン、トゥロ・アンソン(Telok Anson)、イポー、クアラランブール、セレンバン、マラッカ、ムーア、ジョホール・バル、コタ・バル、アロー・スター(Alor Setar)に教員の訓練センターが開かれ、2つのマレー語教員養成学校 Sultan Idris College とマレー女子教員養成学校は初等教育のための教員養成学校として再組織された。国の言語政策により全ての初等

学校の教師たちは訓練を受ける第1言語と共に、第2言語（非マレー人教師の場合はマレーシア語、マレー人教師の場合は英語）を習得する事が要求された。このようにして独立前には各言語系統ごとにはばらばらに行なわれていた教員養成を連邦政府が行なうようになった事は一方で教員の質の均一化を図るとともに、他方で初等・中等教育課程のカリキュラムの統一化にも大いに役立った。

4) マレーシア語化への切り換え マレーシア語化は2段階に分けて行なわれて来た。第1段階においては初等教育においてマレーシア語・英語・中国語・タミル語の4種の学校を並立させ、中等教育の段階において英語ないしマレーシア語学校の2種の学校にしぼり、高等教育機関において英語とマレーシア語を混用するものである。第2段階はよりドラスチックなかたちで行なわれ、初等・中等段階における英語学校をマレーシア語学校に変え、初等段階においてはマレーシア語・中国語・タミル語の3種の言語学校の存続を認めるものの、中等学校以降の教育機関においては、マレーシア語を主、英語を従とする学校のみしか認めないというものである。

1970年から英語学校の初等課程1年次を全てマレーシア語化する事に始まり、1982年までに大学予備課程の第2学年（upper form 6）に至るまでかつての英語学校は全てマレーシア語化される計画が作られた。またそれと並行して初等学校第4学年で教えられる歴史、地理、公民の科目がマレーシア語で教えられ、これは1968年以来、保健体育、図画工作、音楽などが第1学年からマレーシア語化されていた事と相俟って、1970年には英語学校において英語で教えられる科目を第4学年の時には数学と科学だけにしてしまった。⁽³⁴⁾

また第2段階の延長として、3種の資格試験 LCE, MCE (Malaysia Certificate of Education), HSC (Higher School Certificate) を英語からマレーシア語に逐次転換を行なった。1978年には LCE が廃止され、マレーシア語で行なわれる SRP (*Sijil Rendah Pelajaran*) のみになり、1980年には同様にマレー語の SPM (*Sijil Pelajaran Malaysia*) が MCE に、1982年には最後の HSC も STP (*Sijil*

Tinggi Persekolahan) に取って代わった。

1956年以降の公立化・マレーシア語化の波に対抗して中国人コミュニティは中等教育以降の中国語・英語教育の存続を独立（私立）中学に求めた。しかしながら中国語・英語による高等教育機関がマレーシア地域にはない現状では卒業生の進学先を海外の教育機関に依存せざるを得ない。実際、高等教育課程において海外に流出していく中国人の数は他の民族に比べて極めて多い。こうした事態を打開するために打ち出された計画が「独立大学構想」である。当初この構想は最大の中国人政党であり、また連合政府の与党の一員である MCA の消極的な不支持という不利な状況にあったものの、中国人コミュニティからの幅広い支持を取り付けた。しかしながら最高裁法廷まで争われたその創設の是非をめぐる「独立大学違憲訴訟」は結局中国人コミュニティの敗訴に終わり、長年の中国人たちの夢は砕かれた。

5) サバ・サラワク両州の連邦加入⁽³⁵⁾（1963年～） サバ地域に近代的な学校が開かれるのは1883年の事である。ローマン・カトリック宣教師団体によってサンダカン (Sandakan) にセントメアリ学校が設立された。以降1900年までに、バパール (Papar), プタタン, ジュセルトン, クダト (Kudat) などに宣教師団体により英語学校が開かれた。19世紀から流入しはじめた中国人たちによっても中国語学校が設立され、1909年には6校あったと言われている。さらに初のマレー語学校も1915年に開校している。後にこのマレー語学校は半島部のマラヤ連邦からの援助により公立小学校に再編成された。1930年にはこのようなマレー語小学校が10校あった。こうしてサバ地域には1941年現在公立マレー語学校⁽³⁶⁾28、宣教師団体の英語学校52、中国語学校59、日本語学校2校が存在した。いずれも初等学校である。

サラワクの戦前の教育状況は不明な点が多い。1940年に、中国語小学校が50校、中学校が10校あったという報告や、さらに宣教師団体の農業開発における大きな貢献が記されている事から、ここでもサバ州と同様、中国語学校、英語

学校が相当数あった事は容易に推し量れる。

サバ・サラワク地域には英国人支配の伝統と宣教師団体、中国人移民たちの影響が強く、半島部に比べてマレー語の要素は少なかった。マレーシア連邦の一員に成ってからのちも英語が公用語として使われていた事はそのひとつの現れである。しかしながら、半島一体化への政策は教育・言語の面でも強く現れ、1973年を限度とした公用語としての英語の廃止、英語学校のマレーシア語化など激しい変化を経験している。

6) 高等教育機関の整備 (1962年～) クアラルンプールのマラヤ大学分校の独立に続いて、1969年にペナンにマレーシア理科大学、1970年にはマレーシア国民大学、1971年には農業大学、1972年には技術大学が相次いで開校・大学への昇格をした。大学に代わる高等教育機関としては MARA 技術学院 (1954年)、Tengku Abdul Rahman 学院 (1969年)、Ungku Omar 技術学院 (1969年) などがある。教員養成学校を含めた高等教育機関の在籍者数は年々増加し、1959年から1976年にかけて約4倍に膨れあがっている。(資料3, 表18, 19参照) しかし年齢集団に占める在籍者数の割合を1967年と1979年の2つの時点で比べて見ると、初等教育レベルで90.7%から95.9%と高い水準を維持し、下級中等教育で51.7%から82.8%, 上級中等教育で16.4%から38.8%と大幅に増加しているのに対して中等教育より上のレベルの伸びは4.8%から9.1%, 大学教育にいたっては1.0%から1.6%に微増したにとどまっている。(資料3, 表17参照)

こうした高等教育機関の充実はまた、政府による強力なマレーシア化／マレー化政策のもとに押し進められてきた。中等教育以前の課程にはじまったマレーシア語化の波は高等教育機関にも同様に押しよせ、マレーシア国民大学は当初からマレーシア語を教授用語として用いる事を特色としていた。またマレーシア語化とは別に、従来、高等教育機関に在籍するマレー人学生の相対的な割合の低さに苦慮していた政府は積極的なマレー人優遇策を打ち出した。これまで主に HSC の成績によって決められていた大学入学可否を、これとは別の大

学ごとの規準を設けること、また民族ごとに成績の如何にかかわらず学生数を割⁽³⁸⁾り振る事を骨子とする一連の優遇策はマレー人の比率を飛躍的に高め、逆にこれまで総人口の割合に比して多くの子弟を高等教育機関に送っていた中国人・インド人の学生の割合を減少させた。

このようなマレー人優遇策は国内の高等教育機関に限らず、海外の高等教育機関に在籍する学生の奨学金についても、マレー人／非マレー人の差は甚だしく、非マレー人の大きな不満となっている。非マレー人はこうした政府の措置に対抗して、より多くの子弟を政府の奨学金に頼らず、国外の高等教育機関に送りだしている。特に中国人の間にその傾向が著しい。

政府のテコ入れは単に、高等教育機関の在籍者数を増加させるにとどまらず、特定分野、特に医学・理工学部におけるマレー人学生の比率の増加に積極的な策を講じている。学生数の枠をとるにとどまらず、特別の大学予備課程（例えばマラヤ大学では *Asasi Sains* と呼ばれるような）を「土地の子」たちだけのために開き、これまでマレー人の進出が著しくおこなっていた分野の開拓に乗り出している。

6) イスラム教育の制度化 従来、村のコーラン塾やポンドク学校、*Al-Madrasah* 学校で行われてきたイスラム教育も独立後に大きく変貌する事になった。Wan 1978 はペラ州の自分の生まれた近くの村の例をあげて村レベルでのコーラン塾の隆盛と、ポンドク学校、*Al-Madrasah* 学校の村内での影響力の低下、村人たちの世俗教育に対する評価の高まりを指摘している。⁽³⁹⁾ 伝統的なイスラム学校の衰退は政府による積極的な宗教科目、宗教学校の制度化と対をなしている。政府によって教育省直轄の中等宗教学校が各地に創立され、また州宗教局によって普通学校の宗教科目担当教師が選定されている。（資料3，表20参照）

〈1960年代のシステムの断面図〉

1960年代のシステムの第1の特徴はマレーシア連邦の結成により、半島部の

制度の統一化がされる一方で、半島部とサバ、サラワク両州の相違が際立つ事である。半島部においては初等学校段階での4言語系統の分立および6年の教育課程の統一化が図られ、中等教育課程ではマレーシア語ないし英語学校に集約され、他の言語系統からの進学者には特別(remove)クラスがそれぞれに用意された。マレーシア語中等学校3年次終了者には上級中等学校進学とは別に農業・職業学校への進学の途が残されている。大学には英語・マレーシア語どちらの大学予備課程からも進学できる。

サバ州では初等学校において英語、マレーシア語、中国語の3種があり、中等学校段階においてマレーシア語学校からの進学者は中国語、英語のいずれかに転学する。上級中学への進学の際には中国語から英語学校への特別クラスが用意され、また大学予備課程での同様の転学も可能となる。大学への進学は英語の予備課程からのみ可能である。また教員養成学校には英語、中国語のどちらの下級中等学校卒業者にも門戸が開かれている。

サラワク州ではシステムはより単純である。初等教育は中国語ないし英語で行なわれ、中等学校入学段階で中国語から英語への移行クラスが置かれ、また上級中学校、大学予備課程への入学時にも中国語から英語への移行が可能となる。

半島部、サバ、サラワク州を問わず何れの場合でも中等学校3年終了後にはLCE、5年終了後にはMCE、大学予備課程後にはHSCというそれぞれの段階に対応した共通資格試験が課せられ、上級クラス進学の可否を決める判断材料となっている。

1938年と同様のやり方で1967年の半島部の初等・中等学校の在籍者数を言語システム別・学年別に見てみると、どの言語システムもより発展している事がわかる。(図2参照)生徒数が全体に大幅に増加しているというだけでなく、英語以外のマレーシア語、中国語、タミル語の各システムにおいて初等学校での進級率が著しく高まっている。また英語学校の特別クラスには多くの生徒が

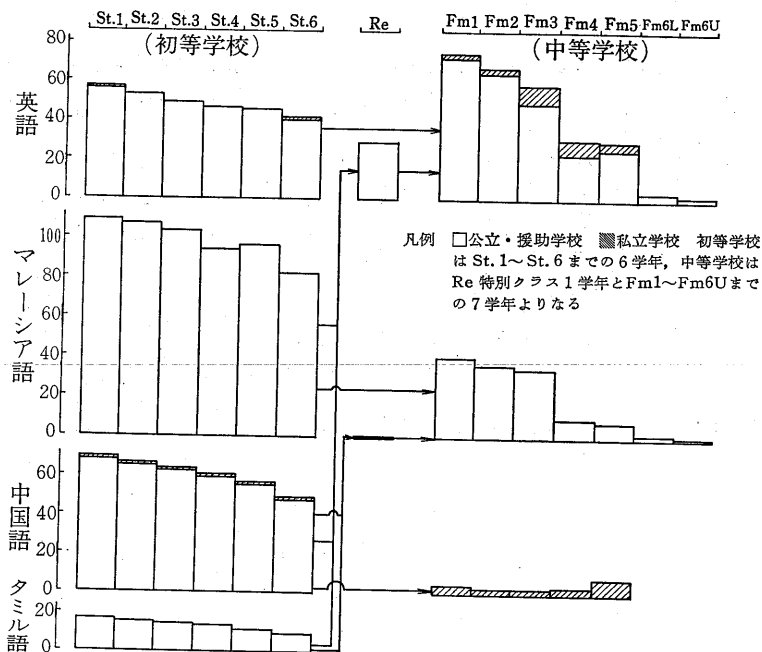


図2 1967年のシステム定量化ダイアグラム (単位: 生徒数1,000人)
(Ministry of Education Malaysia 1968, Table 4~19により作成)

集まり、英語中等学校の生徒数を増加させている。英語中等学校第1学年の生徒の約3分の1はこの特別クラスからの進学者であると推定される。マレーシア語システムにおいても中等学校が設立され、中国語学校をはるかに凌いで英語学校の4割程度の生徒数となっている。中等学校在籍者数の増加の第1の要因は先に述べた中等学校入学試験の廃止にある。第4学年以降に在籍者が急速に減少するのは、等4学年の進級の条件として LCE 試験に合格する事が必要だからである。英語学校では約半数、マレーシア語学校では約4分の3がこの段階で脱落している。中国語中等学校の第4、5学年の生徒が他学年に比べて多いのは、あるいは英語、マレーシア語中等学校から LCE 試験不合格者が流

入するせいであるかも知れない。

女子生徒の割合をまず援助学校について見ると、初等学校では英語学校41.0%，マレーシア語学校49.6%，中国語学校47.4%，タミル語学校52.0%であり、中等学校では英語学校40.1%，マレーシア語学校40.3%である。また私立中等学校では英語学校35.0%，中国語学校33.2%となっている。1938年の数字に比べて女子の割合が大きく高まった事を示している。母語学校に比べて英語学校での女子の割合が低いのはよりエリート校的な色彩を強くもっていたためと思われる。1938年の段階では男女共学校はほとんど見られなかったが、1967年には初等学校においては共学校の割合が93.7%，中等学校においては78.9%と飛躍的に増加している。もっとも初等英語援助学校のように共学校の割合が53.1%とあまり優位をしめていない例もある。

1966年のサラワク州における初等、中等学校在籍者数を学年別に見てみると英語学校では入学者の約4割，中国語学校では約7割の生徒が初等教育6年の課程を修了していた事がわかる。生徒数の比率は第1学年において英語対中国語が3：1，第6学年においては3：2程度になっている。しかし中等学校においては中国語学校からの特別クラスが設けられている事もあって英語学校と中国語学校の生徒の比率は第1学年において7：1と大きく広がる。英語学校の第4学年進級率は入学者の3割程度，第6学年在籍者はその1割程度である。中国語学校の場合はそれぞれ6割，3割程度と比較的高くなっている。英語学校では援助学校の割合が半数を越しているが中国語学校は大部分が私立学校となっており，その違いが進級率に反映しているのかも知れない。(資料3，表15, 16参照)

半島部と同じく女子生徒の割合は年々増加し，1948年に初等学校で30.6%，中等学校で28.6%だったものが，1966年にはそれぞれ42.6%，36.8%となっている。しかしながら半島部と比べるとやや割合は少ない。(資料3，表14参照)

〈1980年代のシステムの断面図〉

システムは1960年代に比べてより単純化され、統一化されている。連邦のどの州においても英語学校はマレーシア語学校へと改編され、中等学校以上はすべてマレーシア語の単一言語の学校のみが政府の援助学校として残された。中国語、タミル語学校は僅かに小学校段階で残されるのみである。3種の資格試験も全てマレーシア語によって統一されている。大学教育もその殆どがマレーシア語によって行なわれ、英語はごく一部の分野（例えば理工系や外国人教師により）で部分的に使われているに過ぎない。

この統一化に対応して、中国人、インド人の間では初等学校段階における学校選択に変化をおこさざるをえなかった。1971年から1978年までの民族ごとの学校統計はその傾向を顕著に表わしている。中国人は英語学校のマレーシア語化と共にかなりの部分、かつて英語学校に子弟を送っていた家庭の半数近くが中国語学校へとシフトした。1971年には中国人の英語学校での割合が21.7%から1978年には11.7%まで落ち、その減少分がほとんどそのまま中国語学校の割合の増加となって現われている。一方インド人については、むしろタミル語学校在籍者数がわずかに減り、マレー語学校入学者が漸増している。この事実から英語学校の廃止により、中国人はより中国的な指向を強め、インド人はややマレーシア的な色彩を強めたと見る事ができる。（資料3，表8～10参照）

サバ、サラワク州についてもサバ州では1976年に、サラワク州では1978年に初等学校段階での英語学校からマレーシア語学校への移行がほぼ完全に終了している。特に従来マレー語学校のほとんどなかったサラワク州での移行は急激である。中国語学校生徒の割合はサバ州で漸増し、サラワク州で5%程度減少している。（資料3，表13参照）

中等学校段階では1978年に半島部の3年次までのクラスがすべてマレーシア語化した。移行の過程ではマレー人が1971年のマレー語学校生徒割合55.3%からゆっくりと100%に移行していったのに対して、インド人は13.2%から100%

とやや早いテンポで、中国人にいたっては1971年の0.7%から4年後の1975年には9.3%までしか増加せず、実際に教授言語がシフトしはじめた1976年から1978年にかけて、55.7%, 86.7%, 100%と急激に移行した。ここでもまた民族ごとの対応の仕方が明確に表われ、マレー人が最も容易に適応し、中国人が最も頑強に英語教育に固執し、インド人はその中間という具合に特徴づけられる。(資料3, 表11, 12参照)

〈21世紀へのシステム展望〉

1985年の今日から15年後の21世紀を展望した時にマレーシア地域における学校システムはどのような姿をもってたち現れてくるだろうか。予想される第1のポイントはマレーシア語化のさらなる進展である。現在残されている初等教育段階における中国語、タミル語小学校はマレーシア語化されて国民学校 (*Sekolah Kebangsaan*) として統合されている可能性が強い。しかしながらマレーシア語化には中国人、インド人コミュニティからの強い反発が予想される。現在でさえ母語教育の細いパイプがかろうじて大学段階まで(中国研究学科、タミル研究学科)として残されているものの、母語文化の衰退を憂える声は強い。もしマレーシア語化が成功するならば、それは初等教育制度の単一化と同時に、制度内における科目の多様化すなわち中国人、インド人さらにはサバ・サラワクの原住民たちにとって母語文化を継承する場を与える事について十分な配慮をした場合であろう。

第2のポイントは進学率の増加である。特に大学等の高等教育機関への進学要望はますます強く、政府はその対応にせまられる事になるだろう。現在国外に流出している留学生たちをどれだけ国内の教育機関で受け入れる事ができるか。そのためには基本的には大学数の増加と地域的な配分が問題とされるであろう。特に半島部とサバ・サラワク地域、半島部西海岸と東海岸の教育環境における地域格差を是正するためには、サバ・サラワク地域と東海岸地域への大学設置は十分検討課題となり得るであろう。

最後に、これは第1のポイントとも関連する事であるが、学校システムのあらゆる面における民族の統合が課題となるだろう。単に現在ある中国語、タミル語小学校をマレーシア語化するだけでは、伝達する手段である教育媒介言語は変わっても、その送り手である教師と受け手である生徒はやはり同じ民族集団内で閉じたまま変らない可能性を大きく残している。もちろん学校システムにおける強引な民族融合政策が、例えばアメリカ合衆国の高校段階における強制バス通学のように、逆効果をもたらす事も多い。村落レベルの小コミュニティに根付いている小学校を無理に統廃合する事になればマレーシアにおいても相当な混乱が予想される。学校システムの改変はコミュニティの合意を得ながら漸進的に進めて行く事が肝要である。様々な政策上の困難さを抱えながらも、民族統合化へ向けての学校システムの変革は、マレーシア地域社会にとって21世紀への課題となり続けていくであろう。

- 1 「ギリシア時代のピュタゴラスの学校、プラトンのアカデメイア、アリストテレスのリュケイオンなどは討議の場というよりも教育機関として位置付けられるであろう。これらはやがてアテナイの大学に統合され、哲学、修辞学などの統合的、組織的な学校の端緒となった。紀元前後のローマ人は読み書き学校、文法学校、修辞学校という初等から専門にいたる学校制度をもっていた」(1971『哲学事典』, 平凡社, 245p.)
- 2 「公立学校であれ私立学校であれ、少なくとも中等教育に親しんでいる今日の人びとの共通の言語のなかで、学級(=学年)は子供あるいは少年・少女の置かれている位置を性格づけるような本質的な単位であると思われる。……だがそれなしには学院の性格が理解されないであろうこの学級という構造は、せいぜい十六世紀か十五世紀末の時期にまでしかさかのぼるものでしかなく、それが最終的な形態を獲得するのはようやく十七世紀初頭になっての事なのである」, フィリップ・アリエス, 1980, 『<子供>の誕生』, みすず書房(杉山光信・杉山恵美子訳) 168p.
- 3 Tan 1975, p. 199
- 4 Tan 1975, p. 202
- 5 阿部 1970, pp. 36-38
- 6 「1889年の(ケンブリッジ)試験にペナン・フリー・スクールの中国人学生 Yeoh

Guan-Seok が第2級でパスし、1900年にはさらに1級でパスしている。それまでヨーロッパ人や混血によってのみ獲得されていたすぐれた成績を英語を母語としない中国人が獲得するようになったことは注目しなければならない。そして、以後ますます中国人の抬頭が著しくなり、知的分野における中国人の圧倒的優勢が20世紀はじめから不動のものとなった」, 阿部 1970, p. 34

- 7 ペナン・フリー・スクールでは1891年に、ラッフルズ学院では1871年に卒業生の校長が誕生した。両者は共に英国に学び、修士号を獲得しており、母校の教育水準向上に努めた。(Tan 1973, p. 199)
- 8 「雇用された最初の教師たちはわずかの指導を受けただけで正規の訓練を受けていない生徒—教師たちであった。1904年 Raffles Institution と Raffles Girls' School に生徒—教師の訓練クラスが設けられた。1905年にはクアラルンプールに通常クラスが設けられ、ペナンとマラッカでは1907年と1913年に通常クラスができたが、この制度は1918年の教育会議で地元の教師をホンコンの大学に送る事を勧告するまで唯一の教師供給源であった。1928年には Raffles College が作られ、もうひとつの供給源となった。この間は当然、海外からヨーロッパ人の教師たちがリクルートされていた。」 Ministry of Education Malaysia 1968, p. 30, また Tan 1975, p. 202.
- 9 「Kuala Kangsar の Malay College (1905), ジョホール・バルの English College (1920) そしてマラッカの Malay Girls College (1942) のような伝統的な貴族階層たちのための教育機関の発展は貴族層と平民層の分離を心理的な意味においても社会的な意味においても有効にさせた。後に有能な(平民の)マレー人たちにもこうしたエリート養成機関に入学する機会が与えられたものの、このような改善の影響は卒業生が主にマレー行政サービス(MAS)やマレー公民サービス(MCS)などの植民地行政サービスに吸収されて行く過程を植民地政府がうしろだてる事によって制限された。マレー人に対する英語教育はこのようにして政治的な目的をもち、(行政の)職についた者が行政的・政治的な機能を行使する事に係わる事によって伝統的なエリートの地位を獲得する事になった。西欧流の世俗教育を受けたマレー人たちにとって、伝統的なエリートに職業の面でもまた利害の面でも自己同一視する事は彼らに威信と地位をもたらした。さらに、イギリス植民地政府がマレー人を官僚制において優遇した事は、他の分野への進出する理由を明らかに減少させた。教育はこうして(新たに)登場した官僚エリートをマレー社会の集団として効果的に吸収する事により地位システムを閉鎖的なものにした。」 Tham 1977, pp. 98-99.
- 10 阿部 1970, 第13表

- 11 阿部 1970, 第14表, 第15表
- 12 Loh 1975, pp. 13-14. Tan 1975, pp. 195-196
- 13 Loh 1975, p. 13
- 14 Tan 1975, pp. 196-197
- 15 Awang 1979, pp. 72-113
- 16 「一方マレー語教育は経済的な流動性, 特に専門的職業, 商業や産業に関連した職業に就く機会を十分には与えなかった。マレー語教育において優秀な成績をあげた大部分のマレー人は教職やジャーナリズム, そして行政サービスの地位にリクルートされた。」 Tham 1977, p. 99
- 17 Awang 1979, Table I, II, III, IV
- 18 「初期においては多数の宣教師団体による学校が創設され, そこでマレー人は彼らの言語で教えられた。一方宗教教育をとおしてアラビア文字を教えるコーラン学校が, 全国のほとんどの地域にあった。次第にこうしたコーラン学校は世俗学校に成長していき, やがて政府のマレー語学校となった。」 Ministry of Education Malaysia 1968, p. 16
- 19 この節で使われる歴史的な事実 は Purcell 1967 chapter xiii “Chinese Education in Malaya” pp. 223-234 から主にとっている。
- 20 Tan 1975, p. 198
- 21 Purcell 1967, p. 232
- 22 Purcell 1967, p. 233
- 23 Purcell 1967, p. 234
- 24 この節で使われる歴史的な事実 は主に Arasaratham 1979 chapter vii “Indian Education and its Social Effect” pp. 178-195 からとっている。
- 25 Arasaratham 1979, pp. 181-182
- 26 Arasaratham 1979, p. 182
- 27 「1956年の教育委員会レポート (Tun Abdul Razak が委員長をしていたので Razak レポートとして知られる事がおおい) はマラヤ連邦の独立前夜に出版されたが, それは子供たちの教育について様々な要望をもっているコミュニティの間の調整を行なった結果としての教育制度であるべき事を強調していた。……Razak 委員会では次のような言葉をつかっている。

連邦全体の人びとに受入れられ, また国家と文化の発展を促進し, 国民の要求を満足させるような国民教育制度を確立するためにはマレー語を国語とする一方でこの国に住む他のコミュニティの言語と文化の維持と発展を保証するものでなければ

- ならない。」Tham 1977, p. 109
- 28 「全ての宣教師団体の英語学校は当初 grant-in-aid 学校であったが1959年には全面的に援助されるようになった。……援助学校には全面的な援助と部分的援助の2つがある。(1967年現在) 全国の5,073の援助学校のうち49校が部分援助であるが、残りは皆、全面援助である。……(私立学校) には政府からの援助は何もない。」Ministry of Education Malaysia 1968, p. 15
- 29 従来のマレー語に英語などの外来語を付け加えた言語、マレー語が国語として定められてからはマレーシア語 (Bahasa Malaysia) と呼ばれる事が多い。
- 30 「1962年には4,020のうち15の部分援助学校を残して、教師の継続雇用を保証する事によって全面援助学校へ変わった。その見返りに共通のカリキュラム、時間割に一致させなくてはならなかった。」Ministry of Education Malaysia 1968, p. 18
- 31 「……1962年に無償の初等教育が全国に行き渡った。」Ministry of Education Malaysia 1968, p. 16
- 32 Ee 1975, p. 100
- 33 「Grik の中等学校は創立以来常に教職員不足におちいつている。大学卒業生のようなよい資格をもった教師は Grik には来たがらない、というのは Grik は働くにも生活するにも退屈な“ulu”な遠隔地であると思われるからである。町それ自身はカウボーイ・タウンで、何年も前の中国語、西欧語、マレー語、ヒンディー語の映画が映画館にかかる他には夜の楽しみは何もない所である。……第2に Grik は共産主義者のテロ活動地域である事でよく知られている。……第3によい資格をもった教師たちはたいいてい特権的な歴史のある学校、例えば Malay College, Royal Military College, Tengku Khursiah College, Sekolah Tuanku Abdul Rahman, Sekolah Alam Shah などの学校に送られる。またアロー・スター、クアラ・カンサル、イポー、ペナン、クアラルンプール、セレンバンなどの大都市に立地する多くの私立学校に優秀な教師が集中する事は言うまでもない。」Wan 1978, pp. 120-121
- 34 Ee 1975, p. 110
- 35 この節で使われる歴史的事実はおもに 阿部 1970, pp. 159-160, 178 によっている。
- 36 阿部 1970, 第58表
- 37 「マラヤ大学では 1960 年代後半に経済学部において国語 (マレーシア語) によって教えられる幾つかのコースを設け始めた。国語でコースを進める事ができるかどうかは国語で教える事のできる講師の確保と学生たち全般の国語の能力に大きく左右された。また教科書や経済専門用語、そして英語で出版されている教科書や雑誌

を使用する事に関連した読解力も問題となった。従って、マラヤ大学においてはマレー学科と経済学部の一部を除いて国語の使用は限られていた。カレッジでは国語はより広汎に使われていた。例えば Language Institute (クアラランブール, Pantai Valley の教員養成学校); Petaling Jaya にある MARA College と Muslim College などである。その他のカレッジ, 例えば Technical College, Serdang の Agricultural College やクアラランブール, ペナン, コタ・バル, ジョホール・バルの教員養成学校では英語の能力をもつ事が入学においてもその後の課程においても有利だった。」 Tham 1977, p. 121

38 Tham 1977, p. 134

39 「今日、他の村からコーラン教育を受けるためにやってくる子供たちはいない。どの村にもそれぞれ自身の教師たちがいる。……ほとんどの場合、教師たちは生徒たちの親族である。実際、この村にも何人かのコーラン教師がいるが、それぞれは4人から8人の学生たちを数えているにすぎない。……

今日では(コーラン教育は)もはや深刻に受け止められてはいない。村の多数の若い男女がコーラン教育を途中で投げ出している。その理由はたいてい親が、そして子供たち自身もコーラン教育よりも世俗教育に多くの関心を示しているからだ。……実際、子供たちが中等学校に通う頃にはコーラン教育は初等学校の時ほどに重要視されない。現在では世俗教育が子供の将来の職業や社会・経済的な地位を決める重要な要素となっているという単純な理由によって、コーラン教育よりも世俗教育にウェイトが置かれている。……

Ulu Kenderong の村には普通の村人たちよりも高いイスラム教育を受けた村人たちが何人かいる。これらの人びとは村の外にいて *pondok* あるいは *Al-Madrasah* 学校と呼ばれる、村で得られる初等的な教育よりも多くの事を学ぼうとする人びとに対してイスラム教の教えを広めるために設立されたイスラム教の機関で勉学を終えてきている。これらの機関は、より組織化されたイスラム教の機関が近年作られるまで、相当の期間にわたってイスラム教の知識の普及において主要な中心となっていたのである。

Upper Perak には *pondok* 学校は1つもない。*pondok* 学校に行って学業を続けたい者は *pondok* 学校のあるクランタン, ケダーあるいはタイ国南部の Patani に行かなくてはならない。*pondok* 学校に入学を許されるのは思春期に達した男子と20歳から30歳までの何人かの成人たちである。……

以前には *pondok* 学校の『卒業生』たちの幾人かには州宗数局から彼ら自身の村で教えてもよいという *surat tuliah* (資格証明書) が与えられた。彼らが村に戻る

と、仲間の村人たちからイスラムの儀礼的な側面を固守する *lebai* (敬虔な人) として十分に尊敬された。彼らはまた普通の村人たちよりもイスラムに関する深い知識をもっていると受け取られていた。彼らの生活は質素で、世俗的な物は何も欲しなかった。このため彼らは村の社会経済階層の中で低層に甘んじていた。……今日 *pondok* 学校から戻ってきた *lebai* は以前のような優位な地位を与えられる事はない。ほとんどの人びとは *pondok* 学校が古くさく、時代遅れで、おまけにその教えのある部分は *karut* (無意味) で真のイスラムの教えに従ってはいないと信じている。彼らの世俗的な物に対する否定的な態度はイスラムの教えではなく、めまぐるしく変わる現代の生活にあっていないと考えられている。州宗教局はもはや彼らの『資格』を受け入れず、州宗教局に認知された他の宗教学校に通う者に資格を与えている。この事は今では政府の援助と後援による『形式化されたイスラム』によってとってかわられようとしている『村のイスラム教』の影響力の低下を意味している。……

Al-Madrasah はイスラム教の教えをさらに追究しようとする人びとにその機会を与えるもう1つのイスラム教の機関である。*pondok* 学校と同じく、これらもムスリム・コミュニティにイスラム教の教えを広めるために打ち込んでいる個人によって作られた。しかしその教育内容は *pondok* 学校の講義内容に比べてより近代化されている。幾つかの *Al-Madrasah* は州宗教局により援助され、資格が認められている。その課程を終了した学生には彼らの村で教えるための『資格証明書』が与えられる。また幾人かは宗教局に雇われて *ustaz* (男) や *ustazah* (女) という世俗学校での宗教教師となったり、あるいは高い資格を得た者はクランのムスリム学院や近年ではマレーシア国民大学のイスラム学部に進学する。

pondok 学校と同様、*Al-Madrasah* も以前は高く評価されたイスラム教の機関であったが、今日ではもはやそのような事はない。*Al-Madrasah* で今日なお教育を受けている学生たちは、そのほとんどが世俗教育において失敗し、宗教教育をより高い教育を受けるための次善の手段としている者たちである。*Al-Madrasah* はもはや親たちにとって、子供たちを高い教育に送りこむための第1の選択ではなくなっている。」Wan 1978, pp. 111-116

資料1 マレーシア地域の主な学校の設立年表

(年)	(場所)	(学校名)	(経営主体)	(備考)
1815	マラッカ	中国語学校	London Missionary Society	初の中国人学校
1816	ペナン	ペナン・フリー・スクール	Anglican	(1920年に政府の手にわたる)
1818	マラッカ	Anglo-Chinese	London Missionary Society	
1825	ペナン	St. Xavier's Free School	Catholic	
1826	マラッカ	マラッカ・フリー・スクール	Anglican	(1878年に Government High School となる)
1829	Kampong Geram	広東語学校	C. H. Thompson	
1834	シンガポール	シンガポール・フリー・スクール	Anglican	(1863年に Raffles Institution と改称, 1902年に政府の手にわたる)
1842	ペナン	St. Margaret's School	個人 (後に Anglican)	
1852	シンガポール	St. Joseph's Institution	Catholic	
1852	ペナン	The Penang Convent	Catholic	(後に政府が経営)
1855	ペナン	マレー語学校		
1856	シンガポール	マレー語学校	政府	
1858	マラッカ	マレー語学校		
1862	シンガポール	St. Andrew's School	Anglican	
1878	Telok Belanga	マレー学院 (Malay College)	(教員訓練部付設)	(1895年閉校)
1883	タイピン	Central School	政府 (後に King Edward VII School と改称)	
1884	クアラルンプール	中国語学校	連合州初	
1885		海峡植民地初の女子マレー語学校		
1886	シンガポール	Anglo-Chinese School	Methodist	
1887	シンガポール	Methodist Girl's School	Methodist	
1888	シンガポール	Fairfield Methodist Girl's School	Methodist	
1890	セランゴール	Raja School	William Maxwell	(1894年に閉校し, その場所に Victoria Institution が創られる)
1891	ペナン	Anglo-Chinese School	Methodist	
1892	ペナン	Anglo-Chinese Girl's School	Methodist	
1893	クアラルンプール	ヴィクトリア学院 (Victoria Institution)	政府	
1893	クラン	Anglo-Chinese School	Methodist	
1893	クアラルンプール	Bukit Bintang Girl's School	Methodist-Plymouth Brethrem Mission	

学校教育制度のシステム論的分析

- 1895 イボー Anglo-Chinese School Methodist-Plymouth Brethrem Mission
- 1897 ケダー州に初のマレー語学校（貴族層対象）
- 1898 タイピン マレー教員養成学校（2年後に閉校）
- 1898 クアラルンプール Mission Boy's School Methodist
- 1899 クアラルンプール Convent of the Holy Infant Jesus Catholic
- 1899 クアラルンプール Mission Girl's School Methodist
- 1899 セレンパン St. Paul's Institution Catholic
- 1899 トゥロ・アンソン Anglo-Chinese School Methodist
- 1900 マラッカ マレー教員養成学校（1922年閉校）
- 1903 ムーア High School 政府
- 1903 クランタン州に最初のマレー語学校
- 1903 バッターワース Mission Boy's School Methodist
- 1903 カンパル Anglo-Chinese School Methodist
- 1904 マラッカ Mission Girl's School Methodist
- 1905 ヴィクトリア学院に英語学校教師のための通常クラス設置
- 1905 Kuala Kangsar マレー学院 (Malay College)
- 1905 シンガポール 医学校開校（1912年 Edward VII 医学校と改称）
- 1907 ペナン 英語学校教師のための2年間の通常クラス（男女）
- 1908 クアラルンプール 女子中国語学校（連合州で最初）
- 1913 シンガポール 南洋華僑中学
- 1913 マレー学院予備課程設置
- 1913 Matang マレー教員養成学校（1922年閉校）
- 1915 トレンガヌ州に初のマレー語学校
- 1919 ジョホールバル マレー教員養成学校
- 1921 Raffles Institution に商業クラス
- 1922 Tanjung Malim Sultan Idris College（マレー語教員養成）
- 1926 ペナン 商業学校 政府
- 1926 クアラルンプール 連邦職業学校
- 1926 セランゴール州で女子マレー語学校教員養成クラス開始
- 1929 シンガポール ラッフルズ学院 (Raffles College)
- 1929 コタバル（教員）訓練学校
- 1931 Serdang 農業カレッジ
- 1933 クランタン州で通常クラス開始

東洋文化研究所紀要 第99冊

- 1935 マラッカ マレー女子教員養成学校
- 1949 シンガポール マラヤ大学開校
- 1951 イギリス 教員養成学校
- 1962 クアラルンプール クアラルンプール分校マラヤ大学として独立

資料2 独立前のマレーシア地域教育行政史年表

- 1865 State Scholarship 如まる
- 1867 (海峡植民地イギリス植民省の直轄統治になる)
- 1872 海峡植民地に視学官を長とした教育局を設置
- 1886 Queen's Scholarship 始まる
- 1888 (北ボルネオ, サラワク, ブルネイがイギリス保護領になる)
- 1890 ペラ州に視学局設置
- 1891 Cambridge Local Certificate マラヤに導入
- 1892 セランゴール州に視学局設置
- 1893 ヌグリ・スンビラン州に視学局設置
- 1895 (マレー連合州結成)
- 1900~1923 連合州でマレー男子(7歳~14歳)に義務教育を課す。1900 ヌグリ・スンビラン州, 1908 パハン州, 1916 ペラ州, 1923 セランゴール州
- 1906 海峡植民地とマレー連合州の視学官制度を統一(教育局長ポスト新設)
- 1909 教育委員会設立
- 1910 Malay Administrative Service Scheme ができる
- 1913 パハン州, 視学官受入れ
- 1914 ジョホール州にマレー語視学官
- 1914 中国語教育協会(後に英領華僑教育協会)シンガポールに設立
- 1915 ペルリス州に調整官としての客員教員
- 1916 クラントン州に客員教員
- 1916 海峡植民地とマレー連合州にマレー語担当副局長任命(R. Winstedt)
- 1919 英語教育専門の主任視学任命
- 1920 トレンガヌに視学官任命
- 1920年代 私立学校への grant-in-aid system が成立
- 1920 学校登録法成立(教育局による学校・教師に対する統制始まる)
- 1923 ヨーロッパ人の中国語学校担当教育副局長および中国人視学官の任命

学校教育制度のシステム論的分析

- 1923 労働規約によりエステート・スクールの設置義務づけ
- 1923 政府の査察を受入れる事を条件に私立学校に対する援助開始
- 1925 学校登録法改正。教育局に教師採用の拒否権
- 1930 タミル語学校のための視学任命
- 1946 (サバ, サラワク地域イギリス直轄植民地)
- 1956 全国的な教育制度の開始
- 1957 (マラヤ連邦独立)
- 1963 (マレーシア連邦結成)

資料3 マレーシア地域教育統計表 (1947年以降)

表1 マレー連合州における英語学校の民族別学生割合 (1919~1937)*

年	1919	1920	1921	1922	1923	1924	1925
総 学 生 数	8,456	9,208	10,105	10,450	11,594	12,806	13,768
マレー人の割合(%)	9	10	13	15	18	18	19
中 国 人 の 割 合	48	48	47	46	46	48	49
イ ン ド 人 の 割 合	30	30	29	29	26	24	23
ヨーロッパ人及びユー ーラシアン人の割合	10	10	9	9	8	7	7
そ の 他 の 割 合	3	2	2	2	2	2	2

* Loh 1975, Table 10

表2 マレー連合州における中国人およびインド人学生の学校別学生割合 (1920~

年	1920	1921	1922	1923	1924	1925
中 国 人 学 生 数	—	—	—	—	18,312	22,141
英語学校の割合 (%)	—	—	—	—	34	30
中国語学校の割合	—	—	—	—	67	70
イ ン ド 人 学 生 数	7,070	6,937	7,496	8,553	10,147	11,325
英語学校の割合 (%)	39	42	40	36	31	28
タミル語学校**の割合	61	58	60	64	69	72

* Loh 1975, Table 6, Table 9 より併成 ** Telugu, Malaylam 方言が教育用語に全体の1%に満たない。

表3 マレー連合州における英語学校の民族別教員割合 (1920~1937)*

年	1920	1921	1922	1923	1924	1925
教 員 数	372	409	416	441	481	511
マレー人の割合 (%)	2	2	2	3	4	4
中国人の割合	25	24	24	25	26	27
インド人の割合	34	29	29	28	27	24
ヨーロッパ人の割合	20	20	21	19	18	18
ユーラシア人の割合	18	17	16	17	17	15
その他の割合	1	8	8	8	8	12**

* Loh 1975, Table 16 ** この年だけセイロン人がインド人ではなくその他に分

学校教育制度のシステム論的分析

シンガポール地域は除かれている)

1926	1927	1928	1929	1930	1932	1933	1935	1937
14,509	16,283	16,185	17,113	17,997	17,477	16,417	16,496	17,161
19	17	17	16	16	15	17	15	15
49	49	49	50	49	50	49	50	50
23	25	26	26	27	27	27	27	28
7	6	6	6	6	6	6	6	6
2	2	2	2	2	2	1	1	1

1937)*

1926	1927	1928	1929	1930	1932	1933	1935	1937
24,018	26,432	29,262	31,958	31,221	28,676	30,316	37,697	48,196
30	28	27	27	29	31	27	22	18
70	72	73	73	72	69	74	78	82
12,287	14,711	16,025	16,829	17,476	15,352	—	19,632	20,046
27	26	26	26	28	30	—	23	24
73	74	74	74	72	70	—	77	76

使われている学校を約10校含む、しかしこれらの学校の生徒数はタミル語学校生徒数

1926	1927	1928	1929	1933	1935	1936	1937
541	589	616	656	622	562	579	597
3	3	2	3	4	4	4	4
25	26	26	26	29	29	30	30
31	31	37	35	32	32	31	31
17	17	17	17	16	17	16	17
16	16	17	15	17	17	17	17
8	7	1	4	2	1	2	1

類されていたと思われる。

表4 マレー連合州における上級ケンブリッジ試験合格者数 (1919~1938)*

年	1919	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926
合格者数	47	48	79	77	106	118	139	128

* Loh 1975, Table 12

表5 マレー連合州におけるタミル語学校第4学年終了試験合格者数 (1921~1927)*

年	1921	1922	1924	1925	1926	1927
全生徒数	4,343	4,505	7,010	8,153	8,944	10,909
合格者数	26	30	40	57	86	85
合格者割合(%)	0.6	0.7	0.6	0.7	1.0	0.8

* Loh 1975, Table 8 より作成

表6 半島部初等学校生徒数の変化 (1938~1967)*

年	1938	1947	1956	1957	1958	1959
マレー語私立学校	0	6,165	551	910	306	613
マレー語援助学校	56,904	164,528	391,461	441,567	465,561	478,195
援助学校割合(%)	100.0	96.4	99.9	99.8	99.9	99.9
マレー語計	56,904	170,693	392,012	442,477	465,867	478,808
マレー語割合(%)	26.9	37.6	45.2	43.6	43.0	43.2
英語私立学校	9,776	11,839	36,168	30,229	26,442	24,162
英語援助学校	32,141	45,174	99,707	130,360	148,720	162,333
援助学校割合(%)	76.7	79.2	73.4	81.2	84.9	87.0
英語計	41,917	57,013	135,875	160,589	175,162	186,495
英語割合(%)	19.8	12.6	15.7	15.8	16.2	16.8
中国語私立学校	38,736	51,158	40,532	50,750	47,692	35,646
中国語援助学校	47,411	139,191	250,692	310,458	340,450	349,480
援助学校割合(%)	55.0	73.1	86.1	85.9	87.7	90.7
中国語計	86,147	190,349	291,224	361,208	388,142	385,126
中国語割合(%)	40.8	42.0	33.6	35.6	35.8	34.8
タミル語私立学校	3,451	1,432	805	604	738	633
タミル語援助学校	22,820	33,954	47,407	50,766	53,908	56,297
援助学校割合(%)	86.9	96.0	98.3	98.8	98.6	98.9

学校教育制度のシステム論的分析

1927	1928	1929	1930	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938
117	166	227	209	408	393	354	503	498	546	671

1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967
810	1,009	406	29	0	0	0	0
485,976	502,032	500,968	523,974	530,439	555,349	575,991	591,560
99.8	99.8	99.9	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
486,786	503,041	501,374	524,003	530,439	555,349	575,991	591,560
43.1	43.2	43.2	44.5	44.2	45.0	45.0	44.7
21,875	21,910	20,743	19,012	17,902	9,947	5,851	3,156
177,439	196,190	208,840	216,404	233,672	243,408	269,997	289,056
89.0	90.0	91.0	91.9	92.9	96.1	97.9	98.9
199,314	218,100	229,583	235,416	251,574	258,355	275,848	292,212
17.6	18.7	19.8	20.0	21.0	20.9	21.5	22.1
28,744	25,686	14,250	11,025	7,990	6,762	5,456	4,814
354,474	352,345	348,171	339,829	340,845	340,724	347,061	355,771
92.5	93.2	96.1	96.9	97.7	98.1	98.5	98.7
383,218	378,031	362,421	350,854	348,835	347,486	352,517	360,585
33.9	32.5	31.2	29.8	29.1	28.1	27.5	27.2
495	438	361	336	306	487	341	364
60,726	63,917	66,504	67,649	69,362	72,828	76,350	79,203
99.2	99.3	99.5	99.5	99.6	99.3	99.6	99.5

東洋文化研究所紀要 第99冊

タミル語計	26,271	35,386	48,212	51,370	53,836	56,930
タミル語割合(%)	12.4	7.8	5.6	5.1	5.0	5.1
私立学校総数	51,963	70,594	78,056	82,493	75,178	61,054
マレー語割合(%)	0	8.7	0.7	1.1	0.4	1.0
英語割合	18.8	16.8	46.3	36.6	35.2	39.6
中国語割合	74.5	72.5	51.9	61.5	63.4	58.4
タミル語割合	6.6	2.0	1.0	0.7	1.0	1.0
援助学校総数	159,276	382,847	789,267	933,151	1,007,830	1,046,310
マレー語割合(%)	35.7	43.0	49.6	47.3	46.2	45.7
英語割合	20.2	11.8	12.6	14.0	14.8	15.5
中国語割合	29.8	36.4	31.8	33.3	33.8	33.4
タミル語割合	14.3	8.9	6.0	5.4	5.3	5.4
援助学校割合(%)	75.4	84.4	91.0	91.9	93.1	94.5
総生徒数	211,239	453,441	867,323	1,015,640	1,083,010	1,107,360

* Ministry of Education Malaysia 1968, Table 4~11 より作成

表7 半島部中等学校生徒数の変化 (1938~1967) *

年	1938	1947	1956	1957	1958	1959
マレー語私立学校	—	—	—	—	—	—
マレー語援助学校	—	—	2,871	2,315	1,850	670
援助学校割合(%)	—	—	100.0	100.0	100.0	100.0
マレー語計	—	—	2,871	2,315	1,850	670
マレー語割合(%)	—	—	3.2	2.2	1.5	4.9
英語私立学校	2,945	726	16,996	19,441	22,705	25,534
英語援助学校	17,353	12,510	42,201	48,235	57,204	64,593
援助学校割合(%)	85.5	94.5	71.3	71.3	71.6	71.7
英語計	20,298	13,236	59,197	67,676	79,909	90,127
英語割合(%)	86.3	80.0	66.3	63.9	65.3	65.9
中国語私立学校	—	528	3,127	5,426	6,509	8,673
中国語援助学校	3,215	2,692	23,832	30,052	34,029	37,181
援助学校割合(%)	100.0	83.6	88.4	84.7	83.9	81.1
中国語計	3,215	3,220	26,959	35,478	40,538	45,854
中国語割合(%)	13.7	19.5	30.2	33.5	33.1	33.6

学校教育制度のシステム論的分析

61,221	64,355	66,865	67,985	69,668	73,315	76,691	79,567
5.4	5.5	5.8	5.8	5.8	5.9	6.0	6.0
51,924	49,403	35,760	30,402	26,198	17,196	11,648	8,334
1.6	2.1	1.1	0.1	0	0	0	0
42.1	44.7	58.0	62.5	68.3	57.8	50.2	37.9
55.4	52.4	39.8	36.3	30.5	39.3	46.8	57.8
0.9	1.0	1.1	1.2	2.8	2.9	4.4	4.4
1,078,620	1,114,480	1,124,480	1,147,860	1,174,320	1,217,310	1,269,400	1,315,590
45.1	45.0	44.6	45.6	45.2	45.6	45.4	45.0
16.5	17.6	18.6	18.9	19.9	20.4	21.3	22.0
32.9	31.6	31.0	39.6	29.0	28.0	27.3	27.0
5.6	5.7	5.9	5.9	5.9	6.0	6.0	6.0
95.4	95.8	96.9	97.4	97.8	98.6	99.1	99.4
1,130,540	1,163,530	1,160,240	1,178,260	1,200,520	1,234,510	1,281,050	1,323,920

1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967
—	41	115	225	314	—	394	556
4,953	8,158	13,224	19,910	28,067	67,484	97,477	128,069
100.0	99.5	99.1	98.9	98.9	100.0	99.6	99.6
4,953	8,199	13,339	20,135	28,381	67,484	97,871	128,625
3.2	4.6	6.7	8.7	12.3	19.5	24.3	27.8
26,303	30,723	33,275	39,465	45,045	39,165	33,623	25,809
72,499	84,347	119,217	135,233	151,386	208,363	242,719	286,254
73.4	73.3	78.2	77.4	77.1	84.2	87.8	91.7
98,802	115,070	152,492	174,698	196,431	247,528	276,342	312,063
62.9	64.2	76.2	75.7	85.2	71.6	69.0	67.4
14,124	17,948	34,410	35,799	35,507	30,470	26,141	22,221
38,828	37,793	—	—	—	—	—	—
73.3	67.8	—	—	—	—	—	—
52,952	55,741	34,410	35,799	35,507	30,470	26,141	22,221
33.7	31.1	17.2	15.5	15.4	8.8	6.5	4.8

東洋文化研究所紀要 第99冊

タミル語私立学校	—	—	—	—	—	—
タミル語援助学校	15	93	310	440	164	10
援助学校割合(%)	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
タミル語計	15	93	310	440	164	10
タミル語割合(%)	0.1	0.6	0.3	0.4	0.1	0.0
私立学校総生徒数	2,945	1,254	20,123	24,867	29,214	34,207
マレー語割合(%)	—	—	—	—	—	—
英語割合	100.0	57.9	84.5	78.2	77.7	74.6
中国語割合	—	42.1	15.5	21.8	22.3	25.4
タミル語割合	—	—	—	—	—	—
援助学校総数	20,583	15,295	69,214	81,042	93,247	102,454
マレー語割合(%)	—	—	4.1	2.9	2.0	0.7
英語割合	84.3	81.8	61.0	59.5	61.3	63.0
中国語割合	15.6	17.6	34.4	37.1	36.5	36.3
タミル語割合	0.1	0.6	0.4	0.5	0.2	0.0
援助学校割合(%)	87.5	92.4	77.5	76.5	76.1	75.0
総生徒数	23,528	16,549	89,337	105,909	122,461	136,661

* Ministry of Education Malaysia 1968, Table 12~19 より作成

表8 半島部小学校の教育媒介言語別生徒数割合 (1971~1978年)*

年	マレーシア語		マレーシア語 (前英語)		中国語	
	生徒数	(%)	生徒数	(%)	生徒数	(%)
1971	629,686	43.2	337,560	23.2	413,270	28.4
1972	641,988	43.0	336,768	22.6	435,266	29.2
1973	666,439	43.5	335,297	21.9	450,903	29.4
1974	671,540	43.2	324,576	20.8	465,541	30.0
1975	712,459	44.9	313,060	19.7	480,984	30.3
1976	730,342	45.6	304,313	19.0	487,877	30.4
1977	734,236	45.6	302,449	18.8	493,809	30.7
1978	742,723	45.9	300,753	18.6	498,311	30.8

* Ministry of Education Malaysia 1980, Jadual 5 A より作成

学校教育制度のシステム論的分析

267	301	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—
0	0	—	—	—	—	—	—
267	301	—	—	—	—	—	—
0.2	0.2	—	—	—	—	—	—
40,694	49,013	67,800	75,489	80,866	69,635	60,158	48,386
—	0.1	0.2	0.3	0.4	—	0.7	1.1
64.6	62.7	49.1	52.3	55.7	56.2	55.9	53.1
34.7	36.6	50.8	47.4	43.9	43.8	43.5	45.7
0.7	0.6	—	—	—	—	—	—
116,280	130,298	132,441	155,143	179,453	275,847	340,196	414,323
4.3	6.3	10.0	12.8	15.6	24.5	28.7	30.9
62.3	64.7	90.0	77.2	84.4	75.5	71.3	69.1
33.4	29.0	—	—	—	—	—	—
0.2	0.2	—	—	—	—	—	—
74.1	72.7	66.1	67.3	68.9	79.8	85.0	89.5
156,974	179,311	200,241	230,632	260,319	345,482	400,354	462,909

タミル語		計
生徒数	(%)	生徒数
77,192	5.3	1,457,698
78,758	5.3	1,492,780
78,854	5.1	1,531,493
79,674	5.1	1,554,331
80,404	5.1	1,586,909
80,103	5.0	1,602,635
78,841	4.9	1,609,335
76,446	4.7	1,618,233

表9 半島部小学校の学校別・民族別生徒数割合(%) (1971~1978年)*

年	教育言語 民族	マレーシア語					マレーシア語 (前英語)				
		マレ ー人	中国 人	イン ド人	その 他	計	マレ ー人	中国 人	イン ド人	その 他	計
1971		98.3	0.2	0.8	0.6	99.9	46.3	33.7	18.7	1.2	99.9
1972		98.0	0.3	1.0	0.7	100.0	49.4	30.8	18.6	1.2	100.0
1973		97.8	0.3	1.2	0.7	100.0	51.8	28.4	18.5	1.3	100.0
1974		97.9	0.2	1.3	0.7	100.1	54.2	26.0	18.6	1.3	100.1
1975		97.7	0.2	1.4	0.6	99.9	55.1	24.0	19.4	1.4	99.9
1976		97.6	0.2	1.5	0.6	99.9	55.8	23.0	19.9	1.3	100.0
1977		97.6	0.2	1.6	0.6	100.0	56.6	22.1	20.2	1.1	100.0
1978		97.5	0.3	1.8	0.4	100.0	56.6	21.6	20.9	0.9	100.0

* Ministry of Education Malaysia 1980, Jadnal 5 A より作成

表10 半島部小学校の民族別・学校別生徒割合(%) (1971~1978年)*

民族 教育言語	マ レ ー 人						中 国 人						
	マ マ(英) 中 タ 計					民族 割合	マ マ(英) 中 タ 計					民族 割合	
年	1971	79.6	20.1	0.3	0.0	100.0	53.4	0.3	21.7	78.0	0.0	100.0	36.0
	1972	78.7	20.8	0.4	0.0	99.9	53.6	0.3	19.3	80.4	0.0	100.0	35.9
	1973	78.5	20.9	0.5	0.0	99.9	54.2	0.3	17.6	82.1	0.0	100.0	35.4
	1974	78.5	20.8	0.6	0.0	99.9	54.4	0.2	15.5	84.3	0.0	100.0	35.0
	1975	79.5	19.7	0.7	0.1	100.0	55.2	0.3	13.7	86.0	0.0	100.0	34.7
	1976	80.0	19.0	0.8	0.1	99.9	55.6	0.3	12.7	87.0	0.0	100.0	34.4
	1977	80.0	19.1	0.9	0.1	100.1	55.7	0.3	12.1	87.6	0.0	100.0	34.4
	1978	80.0	18.8	1.1	0.1	100.0	55.9	0.4	11.7	87.9	0.0	100.0	34.2

* Ministry of Education Malaysia 1980, Jadual 5 A より作成

表11 半島部援助下級中学校の言語別・民族別生徒数割合 (1971~1978年)*

年	教授言語 民族	マレーシア語									
		マレー人 (%)		中国人 (%)		インド人 (%)		その他 (%)		計 (%)	
1971		113,833	94.6	1,098	0.9	5,099	4.2	283	0.2	120,313	99.9
1972		135,843	92.7	2,347	1.6	7,866	5.4	437	0.3	146,493	100.0
1973		159,716	90.1	5,016	2.8	11,872	6.7	565	0.3	177,169	99.9

学校教育制度のシステム論的分析

中 国 語					タ ミ ル 語				
マレー人	中国人	インド人	その他	計	マレー人	中国人	インド人	その他	計
0.6	99.2	0.1	0.1	100.0	0.4	0.0	99.5	0.0	99.9
0.8	99.0	0.2	0.1	100.1	0.4	0.0	99.5	0.0	99.9
1.0	98.8	0.2	0.1	100.1	0.4	0.0	99.5	0.0	99.9
1.2	98.5	0.2	0.1	100.0	0.5	0.0	99.4	0.0	99.9
1.3	98.3	0.3	0.1	100.0	0.6	0.0	99.3	0.0	99.9
1.5	98.1	0.3	0.1	100.0	0.6	0.0	99.3	0.0	99.9
1.6	98.1	0.3	0.1	100.1	0.6	0.0	99.3	0.0	99.9
1.9	97.7	0.3	0.1	100.0	1.2	0.1	98.8	0.0	100.1

イ ン ド 人						そ の 他					
マ マ(英) 中 タ 計					民族割合	マ マ(英) 中 タ 計					民族割合
3.6	43.4	0.4	52.7	100.1	10.0	45.9	51.1	2.9	0.2	100.1	0.6
4.3	42.3	0.5	53.0	100.1	9.9	49.5	47.6	2.7	0.1	99.9	0.6
5.3	41.5	0.6	52.6	100.0	9.7	50.2	47.0	2.5	0.3	100.0	0.6
5.8	40.4	0.7	53.1	100.0	9.6	50.2	46.9	2.7	0.1	99.9	0.5
6.5	40.0	0.8	52.6	99.9	9.6	49.2	47.4	3.3	0.1	100.0	0.6
7.2	39.6	0.9	52.2	99.9	9.5	52.2	44.0	3.7	0.1	100.0	0.6
7.7	39.9	1.0	51.3	99.9	9.5	53.2	42.5	4.3	0.1	100.1	0.5
8.8	41.0	1.0	49.2	100.0	9.5	50.6	43.2	6.2	0.1	100.1	0.4

英 語									
マレー人 (%)		中国人 (%)		インド人 (%)		その他 (%)		計 (%)	
91,946	32.5	155,539	54.9	33,651	11.9	2,116	0.7	283,252	100.0
94,361	32.4	161,456	55.4	33,676	11.6	2,027	0.7	291,520	100.1
92,491	31.7	165,039	56.5	32,321	11.1	2,156	0.7	292,007	100.0

東洋文化研究所紀要 第99冊

1974	182,359	88.6	7,371	3.6	15,471	7.5	655	0.3	205,856	100.0
1975	201,814	84.2	18,476	7.7	18,712	7.8	712	0.3	239,714	100.0
1976	260,759	63.1	114,044	27.6	37,192	9.0	1,452	0.4	413,447	100.1
1977	329,105	57.0	189,758	32.9	55,642	9.6	2,779	0.5	577,284	100.0
1978	355,747	54.4	229,526	35.1	65,561	10.0	2,854	0.4	653,688	99.9

* Ministry of Education Malaysia 1980, Jadual 7 A より作成

表12 半島部下級中学校の民族別マレーシア語在籍生徒割合(%) (1971~1978)*

年	民族	マレー人			中国人		
		総生徒数	マレーシア語割合	民族割合	総生徒数	マレーシア語割合	民族割合
1971		205,779	55.3	51.0	156,637	0.7	38.8
1972		230,204	59.0	52.6	163,803	1.4	37.4
1973		252,207	63.3	53.8	170,055	2.9	36.2
1974		282,977	64.4	54.6	183,607	4.0	35.4
1975		305,700	66.0	54.4	198,493	3.3	35.4
1976		332,244	78.5	55.6	204,759	55.7	34.3
1977		348,353	94.5	55.0	218,801	86.7	34.5
1978		355,747	100.0	54.4	229,526	100.0	35.1

* Ministry of Education Malaysia 1980, Jadual 7 A より作成

表13 サバ州・サラワク州における援助小学校の言語別生徒数割合(%) (1971~1978)

年	教授言語	サバ州					
		マレーシア語(%)		英語(%)		中国語(%)	
1971		—	—	—	—	—	—
1972		—	—	—	—	—	—
1973		74,449	61.1	24,606	20.2	22,857	18.7
1974		75,677	61.3	24,734	20.0	23,008	18.6
1975		77,443	61.7	24,780	19.7	23,369	18.6
1976		103,610	81.4	0	—	23,661	18.6
1977		104,708	81.6	0	—	23,553	18.4
1978		105,369	81.0	0	—	24,665	19.0
							計(%)
							121,912 100.0
							123,419 99.9
							125,592 100.0
							127,271 100.0
							128,261 100.0
							130,034 100.0

* Ministry of Education Malaysia 1980, Jadual 5 B より作成

学校教育制度のシステム論的分析

100,618	32.2	176,236	56.4	33,105	10.6	2,308	0.7	312,267	99.9
103,886	32.3	180,017	55.9	35,578	11.1	2,276	0.7	321,757	100.0
71,485	38.8	90,715	49.2	20,635	11.2	1,438	0.8	184,273	100.0
19,248	34.3	29,043	51.8	7,369	13.1	410	0.7	56,070	99.9
0	—	0	—	0	—	0	—	0	—

インド人			その他の			計		
総生徒数	マレーシア語割合	民族割合	総生徒数	マレーシア語割合	民族割合	総生徒数	マレーシア語割合	民族割合
38,750	13.2	9.6	2,399	11.8	0.6	403,565	29.8	100.0
41,542	18.9	9.5	2,464	17.7	0.6	438,013	33.4	100.1
44,193	26.9	9.4	2,721	20.8	0.6	469,176	37.8	100.0
48,576	31.8	9.4	2,963	22.1	0.6	518,123	39.7	100.0
54,290	34.5	9.7	2,988	23.8	0.5	561,471	42.7	100.0
57,827	64.3	9.7	2,890	50.2	0.5	597,720	69.2	100.1
63,011	88.3	9.9	3,189	87.1	0.5	633,354	91.1	99.9
65,561	100.0	10.0	2,854	100.0	0.4	653,688	100.0	99.9

年)*

サラワク州							
マレーシア語 (%)		英語 (%)		中国語 (%)		計 (%)	
1,751	1.2	99,253	67.8	45,380	31.0	146,384	100.0
6,208	4.1	98,175	65.2	46,259	30.7	150,642	100.0
12,169	7.7	98,167	62.4	46,934	29.8	157,270	99.9
19,308	11.7	98,329	59.7	47,185	28.6	164,822	100.0
26,802	15.5	97,675	56.3	48,945	28.2	173,422	100.0
35,128	19.3	96,969	53.4	49,447	27.2	181,544	99.9
61,215	31.8	79,740	41.4	51,734	26.8	192,689	100.0
145,557	73.2	1,741	0.9	51,680	26.0	198,978	100.1

表14 サラワク州における初等・中等学校生徒数の変化 (1948~1966)*

年	初等学校	女子の割合%	中等学校	女子の割合%	年	初等学校	女子の割合%	中等学校	女子の割合%
1948	32,414	30.6	1,050	28.6	1958	82,216	36.9	8,716	33.3
1949	34,526	31.0	1,296	28.0	1959	88,587	37.7	8,556	32.2
1950	37,670	31.0	1,753	26.9	1960	94,773	38.6	9,266	32.8
1951	39,734	31.4	2,550	30.0	1961	97,577	39.6	11,244	32.8
1952	41,914	32.8	3,537	27.0	1962	99,691	40.1	14,779	34.3
1953	44,499	32.6	4,573	28.1	1963	105,885	40.4	17,727	34.2
1954	47,543	33.8	5,245	29.6	1964	111,835	40.8	21,977	35.1
1955	53,257	33.8	6,271	31.2	1965	119,416	41.2	26,059	35.8
1956	61,852	35.5	7,174	32.5	1966	135,114	42.6	30,214	36.8
1957	71,414	36.2	7,993	32.9					

* Ministry of Education Malaysia 1968, Table 136 より作成

表15 サラワク州の初等学校生徒数 (1966)*

学年 学校の種類	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6
援助英語学校	25,429	18,106	15,829	13,936	9,674	9,484
援助中国語学校	8,531	6,380	7,350	6,503	6,515	6,232
小 計	33,960	24,486	23,179	20,439	16,189	15,716
私立英語学校	184	163	178	164	144	199
私立中国語学校	10	44	8	23	14	14
小 計	194	207	186	187	158	213
総 計	34,154	24,693	23,365	20,626	16,347	15,929
英 語 学 校	25,613	18,269	16,007	14,100	9,818	9,683
中 国 語 学 校	8,541	6,424	7,358	6,526	6,529	6,246

* Ministry of Education Malaysia 1968, Table 139 より作成

学校教育制度のシステム論的分析

表16 サラワク州の中等学校の生徒数 (1966)*

学年 学校の種類	Tr	Fm 1	Fm 2	Fm 3	Fm 4	Fm 5	Fm 6
公立・援助英語学校	1,501	4,210	3,778	2,863	1,129	982	551
公立・援助中国語学校	—	—	—	—	—	35	69
小 計	1,501	4,210	3,778	2,863	1,129	1,017	620
私立英語学校	1,948	3,366	2,396	1,862	1,349	515	—
私立中国語学校	44	1,896	793	637	412	399	259
小 計	2,012	4,462	3,189	2,499	1,761	914	259
総 計	3,513	8,672	6,967	5,362	2,890	1,931	879
英 語 学 校	3,449	7,576	6,174	4,725	2,478	1,497	551
中 国 語 学 校	44	1,096	793	637	412	434	328

* Ministry of Education Malaysia 1968, Table 140 より作成

表17 援助学校・教育機関に在籍している年齢集団の割合(%) (1976~1979)*

学校のレベル	年齢集団	1967	1977	1978	1979
初 等 教 育	6+~11+	90.7	97.1	97.3	95.9
下級中等教育**	12+~14+	51.7	75.1	78.5	82.8
上級中等教育	15+~16+	16.4	35.9	38.2	38.8
中等教育以後***	17+~18+	4.8	9.4	9.5	9.1
大 学 教 育	19+~24+	1.0****	1.5	1.6	1.6

* Ministry of Education Malaysia 1968, Table 2 及び Ministry of Education Malaysia 1982, p. 3 Table 1

** 技術学校, 職業学校などの全ての援助学校を含む

*** 援助学校のあらゆる種類の Form 6 のクラス, 技術学校, 教員養成学校, MARA 技術学院, Ungku Omar 工学院, Kuantan 工学院, Tuanku Abdul Rahman College を含む。

**** 19+~21+の年齢集団との比較

東洋文化研究所紀要 第99冊

表18 教員養成学校在籍者数の変化 (1956~1967)*

年	初等学校	中等学校	計	年	初等学校	中等学校	計
1956	—(1) ^{**}	569(3)	—(4)	1962	5,787(16)	1,657(6)	7,444(22)
1957	1,485(11)	838(3)	2,323(14)	1963	4,508(16)	1,593(6)	6,101(22)
1958	3,627(15)	1,044(5)	4,671(20)	1964	4,433(16)	1,488(6)	5,821(22)
1959	5,479(15)	1,235(5)	6,714(20)	1965	4,691(16)	4,423(28)	9,114(44)
1960	5,459(15)	1,411(5)	6,870(20)	1966	4,598(15)	5,666(28)	10,264(43)
1961	5,885(16)	1,395(5)	7,280(21)	1967	5,080(15)	4,859(34)	9,939(48)

* Ministry of Education Malaysia 1968, Table 34, 35 より作成

** () 内は学校数

表19 高等教育機関在籍者数の変化 (1959~1976) *

年	教員養成学校	農業カレッジ	技術カレッジ	大 学	計
1959	6,714 (20)	75 (1)	314 (1)	323 (1)	7,103
1960	6,870 (20)	78 (1)	422 (1)	654 (1)	8,024
1961	7,280 (21)	84 (1)	516 (1)	1,010 (1)	8,890
1962	7,444 (22)	82 (1)	509 (1)	1,341 (1)	9,376
1963	6,101 (22)	75 (1)	543 (1)	1,736 (1)	8,455
1964	5,921 (22)	88 (1)	646 (1)	2,225 (1)	8,880
1965	9,114 (44)	113 (1)	682 (1)	2,835 (1)	12,744
1966	10,264 (43)	266 (1)	701 (1)	3,603 (1)	14,834
1967	9,939 (49)	437 (1)	752 (1)	4,560 (1)	15,688
1968	6,010 (18)	548 (1)	913 (1)	5,560 (1)	13,037
1969	2,687 (19)	565 (1)	872 (1)	6,726 (2)	10,850
1970	2,927 (11)	586 (1)	952 (1)	8,230 (3)	12,695
1971	2,952 (11)	744 (1)	1,008 (1)	9,783 (3)	14,487
1972	3,402 (12)	1,091 (1)	1,057 (1)	10,867 (3)	16,417
1973	4,601 (13)	—	—	15,036 (5)	19,637
1974	5,657 (14)	—	—	16,197 (5)	21,854
1975	6,182 (14)	—	—	17,603 (5)	23,785
1976	8,686 (18)	—	—	19,748 (5)	28,434

* Malaysia 1977 Official year book, Table 16 及び Ministry of Education Malaysia 1968, Table 34, 35, 60, 62, 64 より作成

表20 教育省直轄国立中等宗教学校生徒数 (1977~1979)*

州	1977	1978	1979
ペ ル リ ス	297	268	413
ペ ナ ン	367	284	521
セ ラ ン ゴ ール	120	220	299
ヌグリ・スンピラン	129	252	312
マ ラ ッ カ	489	560	646
ジ ョ ホ ール	86	145	208
ト レ ン ガ ヌ	568	622	632
ク ラ ン タ ン	382	416	496
計	2,438	2,767	3,527

* Ministry of Education Malaysia 1982, p.19 Table 16

参 考 文 献

- 阿部宗光編, 1970, 『マレーシア・シンガポールの経済発展と教育計画』, アジア経済研究所
- Arasaratham, Sinnappah, 1979, *Indians in Malaysia and Singapore*, Oxford University Press. (revised edition)
- Awang, Had Salleh, 1979, *Malay Secular Education and Teacher Training in Malaysia*, Dewan Bahasa dan Pustaka, Kuala Lumpur.
- Ee, Tiang Hong & Wong, F. Hoy Kee 1975, *Education in Malaysia*, Heinemann Educationl Books, Kuala Lumpur.
- Khoo, Kay Kim et al eds., 1980, *Islam di Malaysia*, Persatuan Sejarah Malaysia, Kuala Lumpur.
- Khoo, Kay Kim & Mohd. Fadzil Othman eds., 1980, *Pendidikan di Malaysia*, Persatuan Sejarah Malaysia, Kuala Lumpur.
- Loh, Fook Seng, 1975, *Seeds of Separatism*, Oxford University Press.
- Ministry of Education Malaysia, 1968, *Educational Statistics of Malaysia 1938 to 1967*, Dewan Bahasa dan Pustaka, Kuala Lumpur.
- , 1980, *Laporan 1979*, Ministry of Education Malaysia, Kuala Lumpur.
- , 1982, *Education Statistics of Malaysia 1976—1979*, Ministry of Education Malaysia, Kuala Lumpur.
- 文部省編, 1981, 『我が国の教育水準 (昭和55年度)』
- 文部省大臣官房調査課, 1972, 『マレーシアの教育—アジア教育協力調査団報告書資料編(上)—』
- Nagata, Judith, 1979, *Malaysian Mosaic*, University of British Columbia Press, Vancouver.
- Tan, Ding Eing, 1975, *A Portrait of Malaysia and Singapore*, Oxford University Press.
- Tham, Seong Chee, 1977, *Malays and Modernization*, Singapore University Press.
- Purcell, Victor, 1967, *The Chinese in Malaya*, Oxford University Press. (paper back ed.; original ed. in 1948)
- Wan, Hashim, 1978, *A Malay Peasant Community in Upper Pearak*, Penerbit University Kebangsaan Malaysia.