JAMS

マレーシア研究

Malaysian Studies Journal

第 13 号　　2024 年

〈特集〉 **葛藤するマレーシアの教育——国民統合とグローバルな競争**

特集にあたって ---------- 久志本 裕子・杉村 美紀・鴨川 明子 1

マレーシア国民統合へ向けての教育の課題と可能性 ---------- 畝川 憲之 3

マレーシアの教育政策におけるグローバル・シティズンシップの育成と課題 ---------- 杉村 美紀 20

マレーシアの教育の歴史と現状——先行研究に見る国民統合とグローバリゼーション ---------- 久志本 裕子・鴨川 明子 34

〈論説〉

Sustainable Development of Chinese Education in Malaysia: A SWOT-PEST Analysis of Internal and External Environments ---------- WONG Shwu Huey 55

サラワクの政党政治——統一ブミプトラ保守党の優位政党化メカニズム ---------- 大室 元 79

〈フォーラム〉

マラヤ大学の大学世界ランキングを支える教員たちの貢献と疲弊 ---------- 木村 かおり 97

〈エッセイ〉

知識探訪——多民族社会マレーシアの横顔を読む（エッセイ 12 編）---------- 102

英文要旨 ---------- 117

日本マレーシア学会

【特集：葛藤するマレーシアの教育――国民統合とグローバルな競争】

特集にあたって

久志本裕子・杉村美紀・鴨川明子

マレーシアは、マレー人、華人、インド人を主要グループとする「民族」の枠組みが重要な意味をもつ「多民族国家」であり、そうした「民族」の枠で分けられた人々をいかに「国民」として統合するかが、1957年の独立以来一貫して教育における重要な課題とされてきた。一方で、特に1990年代以降にはグローバル化に伴う国際社会の変化への対応と、経済的な競争の激化に対する戦略も、教育政策における重要な課題になっている。これらの2つの教育上の重要課題は矛盾をはらんでおり、政策の次元でも、人々の選択の次元でも、様々な葛藤が見られる。

折しもマレーシアでは2022年11月に総選挙が行われ、新政権が誕生した。本特集は、新政権誕生後間もない2023年1月22日に行われた、日本マレーシア学会第31回研究大会シンポジウム「葛藤するマレーシアの教育――国民統合とグローバルな競争」をもとに組まれたものである。本特集は、シンポジウムの登壇者と企画者による論文から構成される。

本特集では、政治や経済及び社会変容のなかでマレーシアの就学前・初等・中等教育と高等教育において国民統合とグローバルな競争の相異なる2つのベクトルがどのように交差し、どのような葛藤が見られるのかを論じている。各論の概要は以下の通りである。

まず、畝川憲之による論文「マレーシア国民統合へ向けての教育の課題と可能性」は、独立以降の初等・中等教育制度の変容を概観することから始まる。特に、民族別・言語別に分かれており、民族アイデンティティを形成し強化する機能を持つ初等教育制度に着目し、その制度の変容が中等教育における民族間関係に影響を及ぼし、学校内民族分離を生じさせているとする。そして、現行の教育制度の中で民族間関係をどのように改善することができるかという独自の問題設定をした上で、国民戦線（Barisan Nasional: BN）政権が推進してきた、教育現場における民族交流政策（主にRancangan Integrasi Murid Untuk Parpaduan: RIMUP / Student Integration Plan for Unity）の効果を実証的に検討し、課題を明らかにしている。

畝川が描く国内の民族と国民統合の関係をめぐる葛藤の一方で、グローバル化や国際化を積極的に推進する中で国民統合との間に生じる葛藤もある。杉村美紀による論文「マレーシアの教育政策におけるグローバル・シティズンシップの育成と課題」は、まさにそうしたマレーシアらしい葛藤の新たな局面を描いている。まず、「マレー人の言語や宗教

を軸とした教育システムによって、教育を通じた国民統合が展開されてきた」マレーシアにあって、外国人労働者の流入や留学生移動などの人の国際移動が活発化してきたことにより、国民統合の過程で重視されてきた従来の「国民」概念にはおさまらなくなってきた現状を描いている。その上で、国際的な動向を反映し、SDGs（Sustainable Development Goals）の中で取り上げられるグローバル・シティズンシップの育成が、就学前教育から高等教育までの教育施策にどのように位置づけられているかを、グローバル化のもとで「重層化する「複合社会」とそこで生じる多文化共生問題という観点から」考察している。

久志本・鴨川によるレビュー論文では、本特集の前提となるマレーシアの教育制度を説明したうえで、マレーシア研究に携わる研究者のみならず、様々な目的で「マレーシアの教育」について知ろうと文献や論文を探している人々にぜひ手に取ってもらいたいと考える文献や論文を、ブックガイド的ないしはカタログ的に紹介している。マレーシアの教育に関する研究は英語やマレー語等を含めば膨大な量になり、分野も多岐にわたるが、今回のレビューでは、日本語で読むことができる文献を主たるレビューの対象とすることで、「教育研究」と「マレーシア研究」の双方を含み、これまでの研究の積み重ねを整理することを目指した。マレーシアの教育の歴史的展開に沿う形で、多分野にまたがる研究から、できるだけ多くの文献や論文を紹介するよう努めている。本特集の前提となるマレーシアの教育の歴史と現状をまず確認したいという方は、このレビュー論文を読んでから各論をお読みいただくと、より理解しやすいかと思われる。

以上の各論を合わせて見ると、マレーシアの教育政策の柱として掲げられてきた「国民統合」という目標が、国内の多様性との関係において従来抱えてきた葛藤に加えて、教育をめぐるグローバルな状況の変化への対応という新たな方向性との間にも葛藤を抱えるようになってきた状況が見えてくる。本特集がこの両者の合わさるところにマレーシアの教育の新たな特徴を読みといていく一助となれば幸いである。

【特集：葛藤するマレーシアの教育――国民統合とグローバルな競争】

マレーシア国民統合へ向けての教育の課題と可能性

畝川憲之

はじめに

多民族国家マレーシアでは民族間関係の改善、そして国民統合の達成が独立以来の最大の目標であり、これまでに目標達成へ向けて様々な政策がとられてきた。とりわけ、言語や教育に関する社会文化政策は、国民アイデンティティ形成へ向けての最重要領域であると考えられる。民族間のコミュニケーション言語の形成は国民統合の発展に寄与し（Enloe, 1970: 93）、また教育は国民意識の形成において非常に重要な役割を果たす（Shamsul, 1996: 346）と言われている。一方で、民族言語は民族アイデンティティを形作る最大の要素であり、教授言語として民族言語を使用する教育機関は民族アイデンティティ保護の要であると考えられる。つまり、国民統合を考える際には言語および教育政策の視点からの考察が必要不可欠であるといえる。

マレーシアの教育制度を見ると、初等教育はマレー語、華語、タミル語をそれぞれ教育言語とする教育機関に分かれており、つまり民族ごとに分離した状態にある[1]。初等教育が分離状態にあるのに対して、中等教育は英語あるいは華語を教育言語とする私立学校が存在するものの、公立学校はマレー語に一本化されており、中等教育以降は民族間の融合を図る制度設計となっている。

こうした制度設計は、マレーシアの政治体制と深く関係がある。マレー人を中心とする国家建設を行いたいというマレー人政党の考えがある一方、マレー人、華人およびインド系それぞれを中心とする政党が連立与党（国民戦線（Barisan Nasional：BN）を形成してきた政治体制の中では、完全なマレー人中心の国家建設を行うことができない。つまり、マレーシアの教育制度の維持は、BN内の民族を中心とする各政党間の妥協の産物であったと考えられる[2]。また、民族を中心とする政治体制（民族政治）、そして多極共存型の民主主義モデルが続く限り、現行の教育制度が大きく変化することは考えられない。政治体制の変容があったとしても、独立以降すでに70年弱続いてきた制度を変えることは非常に困難であると考えられる。

1　85-90％の華人は華語小学校に通っており、95％以上のマレー人はマレー語小学校に通っている（Segawa, 2009a: 167）。

2　詳しくは、Segawa（2017）, Segawa（2019a）の第3章を参照。

本稿では、こうした教育制度がマレーシアの国民統合にどのような影響をもたらしてきたのか、また現行制度の中で国民統合を発展させ、民族問題の改善を図ることはできるのか、これら各点の検証を通して国民統合へ向けての教育制度および教育政策の課題と可能性について考察を行う[3]。第 1 節では、独立以降の教育制度の変容を概観する。その後、民族ごとに分離している初等教育制度が民族間関係[4]にどのような影響をもたらしてきたのか考察を行う。第 2 節では、マレー語に一本化されている中等教育機関内の民族間関係を手掛かりに、分離している初等教育制度が国民統合の発展を妨げてきたことを明らかにする。そして、第 3 節では、現行の教育制度の中で民族間関係の改善をどのように進めることができるのか、BN 政権が推し進めていた民族交流政策とりわけ「統合へ向けた学生交流計画」（Rancangan Integrasi Murid Untuk Perpaduan: RIMUP / Student Integration Plan for Unity）の民族間関係改善への効果分析を通して、国民統合へ向けての教育政策の可能性について考察を行う。

Ⅰ　マレーシアの教育制度の変遷：初等・中等教育を中心に

1957 年独立当時の教育制度は、マレー語、華語、タミル語、英語それぞれを教育言語とする 4 つの型の初等教育機関、英語および華語を教育言語とする 2 つの型の中等教育機関から成っていた（図 1）。その後 1960 年にマレー語を教育言語とする中等教育機関が設立され、中等教育は 3 つの型を持つようになった。こうした多様な教育機関の存立、存続は、イギリス植民地期の分割統治政策の影響、初代ラーマン（Tunku Abdul Rahman）首相の民族融和政策によるものであったと言えよう。

3　本論は、2022 年度日本マレーシア学会研究大会シンポジウム『葛藤するマレーシアの教育：国民統合とグローバルな競争』において筆者が報告を行った「教育制度と民族関係」をもとに作成したものである。また、Segawa（2019a; 2019b）の要点をまとめたものである。

4　本論ではマレー人と華人の関係についての考察を行う。

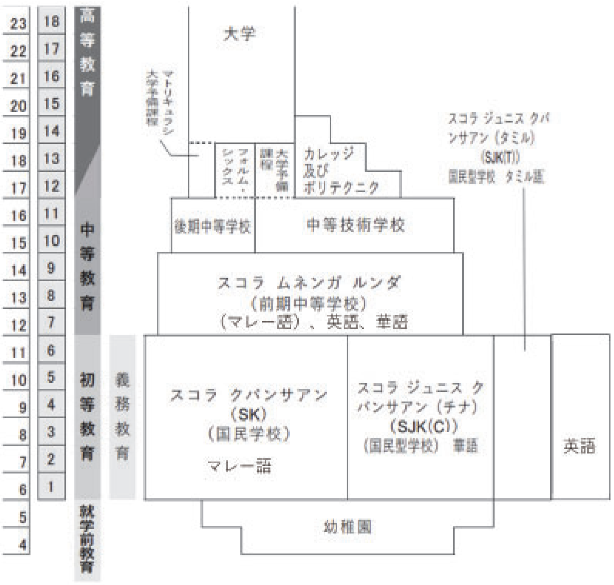


図1 1957年～1960年代までの教育制度
（出所）公益財団法人教科書研究センター（2020）に加筆

しかしながら、この教育制度は、1961年教育法の施行によって大きく変化することとなった。同教育法は、教育言語をマレー語に一本化することによって、国民意識の形成、国民統合の発展を目指すものであった。例えば、第21条2項は、いつでも教育大臣の意思によって非マレー語の初等教育機関をマレー語化できると記していた[5]。第26条A1項は、教育大臣がすべての初等教育機関の人事権を掌握することを記しており[6]、非マレー語による教育が教育大臣によってコントロールされることを示唆していた。また、23条は、マレー語および英語を教育言語とする中等教育機関だけが国家教育制度の枠組みに入ることを記していた[7]。つまり、華語を教育言語とする中等教育機関は国家教育制度の枠組み外とい

5 1961 Education Act, Section 21（2）: Where at any time the Minister is satisfied that a national-type primary school（non-Malay primary school）may suitably be converted into a national primary school（Malay primary school）he may by order direct that the school shall become a national primary school. カッコ内は筆者が加筆。

6 1961 Education Act, Section 26A（1）: On the date to be determined by the Minister, every board of managers and governors in any fully assisted school or fully assisted educational institution shall be wound-up in such manner as the Minister may determine; and thereupon it shall cease to employ and to be the employers of teachers and other employees and every instrument of management or government pertaining to such school or educational institution shall cease to have effect.
第26条Aは、1961年教育法が1971年に改訂された際に、同法に加えられた。

7 1961 Education Act, Section 23: It shall be the duty of the Minister to secure the provision of education in national secondary schools and national-type secondary schools. 同法の用語解説において、National secondary schoolsは国語を教授言語として使用する、national-type secondary schoolsは英語を教授言語として使用する教育機関と定義づけられている。

うことになる。

1961年教育法の施行と同時に第23条が適用され、華語を教育言語とする中等教育機関は公立の教育機関ではなくなった。華語による中等教育機関は、私立学校としてのみ存続が可能となり、当時70校あった公立の華語中等教育機関のうち、54校が英語中等教育機関へと移行し、16校だけが私立の華語中等教育機関として残ることとなった（図2）。その後も、政府は私立の華語中等教育機関に対してその存続を諦めるよう強いプレッシャーをかけ続けてきた。例えば、私立の華語中等教育機関の卒業資格は国立大学の入学要件に合わないとされ、同機関の卒業生は高等教育の場を海外に求めざるを得ない状況が作られた。また、華人政党を中心に華人社会が、同機関の卒業生の受け皿となるべく華語を教育言語とする高等教育機関の設立を進めたが、最終的に政府は1978年に同案を却下している。

1970年には第21条2項が発動され、英語を教育言語とする初等教育機関が1978年までに廃止され、中等教育機関も1982年までに廃止された（図2）。これによって、公立の中等教育はマレー語による教育機関に一本化されることとなった。また、廃止された英語初等教育機関はすべてマレー語初等教育機関となった。

1980年代に入ると、政府は、華語およびタミル語を教育言語とする初等教育機関の存続に強い圧力をかけ始めた。すべての初等教育機関において、言語教育（非マレー語の教育）と数学以外の授業はすべてマレー語で実施する、華語初等教育機関における学校行事などをすべてマレー語で実施するなどの方向性が示された。ただし、これらの案は、非マレー人社会からの強い反発により取り下げられている。

1996年に教育法の改正が行われ、これにより非マレー語を教育言語とする教育機関の存続への圧力は弱まったと考えられる。1996年教育法では、非マレー語による初等教育機関にとって存続への脅威であった第21条2項、そして第26条Aが破棄された。また、1996年法第28条は、教育大臣はマレー語の初等教育機関だけでなく非マレー語の初等教育機関を設立し、維持すると記している[8]。中等教育に関しては、第16条に、国家教育制度の枠組みの中にある教育機関は、政府立の機関、政府から補助金をもらっている機関、私立の機関の3つからなると記されており[9]、これは私立の華語中等教育機関が国家教育制度に組み込まれる、つまり教育大臣がその存在、存続を認めるということを示唆している。また、1996年に施行された私立高等教育機関法（Private Higher Education Institutions Act）は私立大学の設立を認めており、英語を教育言語とする高等教育機関、新紀元学院（New Era College）、南方学院（Southern College）のような華語を教育言語とする教育機関も設立された。その結果、私立の華語中等教育機関の卒業生の国内での高等教育機関への進学が可能となった。

---

8 1996 Education Act, Section 28: Subject to the provision of this Act, the Minister may establish national schools and national-type schools and shall maintain such schools.

9 1996 Education Act, Section 16: There shall be three categories of educational institutions in the National Education System, namely (a) government educational institutions; (b) government-aided educational institutions; and (c) private educational institutions.

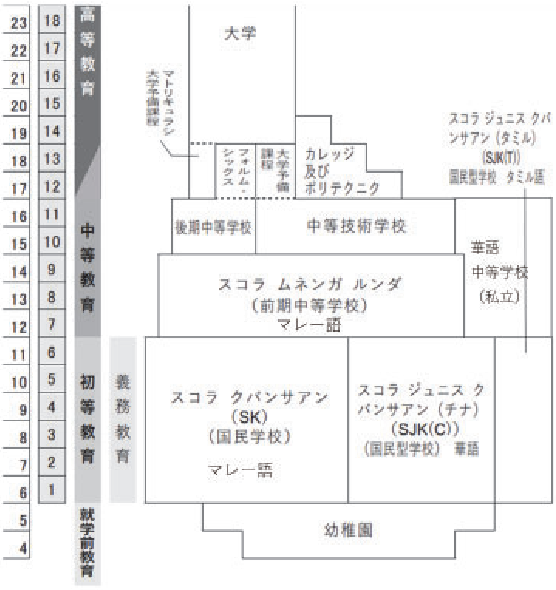


図２　現行の教育制度
（出所）公益財団法人教科書研究センター（2020）に加筆

このように1996年教育法において非マレー語による教育の容認、さらには促進とも捉えられる方向性が示された一方で、第17条は、1996年以前に設立された非マレー語の初等教育機関の教育言語はマレー語とすると記しており[10]、華語およびタミル語の初等教育機関の排除を示唆する内容となっている。また、第76条は、国家教育制度の枠組み内の教育機関における教育基準は教育大臣が決定すると記しており[11]、これは私立の華語中等教育機関が自治権を失うことになる可能性を示している。このように、非マレー語教育機関の廃止や縮小への圧力は完全に消え去ったわけではなく、政府は教育言語をマレー語に一本化することによって国民意識を強化し、国民統合を発展させるという目標を完全に捨てたわけではないと考えられる。

実際、第4代、7代首相のマハティール（Mahathir Mohamad）は教育制度の一本化が理想的な制度であると述べており（Bernama, 2009）、また元クダ州首相のムクリズ（Mukhriz Mahathir）は、非マレー語の教育機関は淘汰されるべきであり、国民統合の発展のためには単一の教育制度が必要であるとの考えを示している（Ghani, 2008）。統一マレー人国民組織（United Malays National Organisation：UMNO）婦人部（Wanita）も、マレー語を教育言語とする単一の教育制度の導入を政府に要求している（Bernama,

10　1996 Education Act, Section 17 (1): The national language shall be the main medium of instruction in all educational institutions in the National Education System except a national-type school established under section 28 or any other educational institution exempted by the Minister form this subsection.

11　1996 Education Act, Section 76: The Minister may make regulations for the supervision, regulation or control of the standard of education in private educational institutions.

2010）。

ただし、1980年代以降、マレー語、華語、タミル語それぞれを教育言語とする3つの型からなる公立の初等教育機関、マレー語を教育言語とする公立の中等教育機関、そして華語を教育言語とする私立の中等教育機関からなる教育制度は現在まで維持されている。

II　教育制度の民族間関係への影響

民族言語は民族アイデンティティの重要な要素であり、それゆえ民族言語を教育言語とする教育機関は民族アイデンティティの保護・強化にとって重要であると考えられる。とりわけ、初等教育の期間に社会的アイデンティティが形成されると言われており、さらには他の集団への偏見が生まれるとされる（Aboud, 1988; Hirschfeld, 1995; Houlette et al., 2004）。つまり、民族言語をもとに3つの型に分離されるマレーシアの初等教育は、民族アイデンティティを強化するだけでなく、民族間の偏見を作り出し、民族間の相互理解・尊重・信頼の醸成を困難にしてきた可能性があると言えよう。結果として、こうした教育制度が、民族間の壁を作り出し、民族間関係の改善および国民アイデンティティの形成を妨げる要因となってきた（Asrul, 2002; Shamsul, 2009; Zainal and Sallah, 2010; Lai, 2014）。また、初等教育における民族分離が、マレーシア社会の民族分離を永続化させるとも言われている（Chan, 2004）。

1．中等教育における学校内民族分離

初等教育における民族間の分離が、民族アイデンティティの強化、民族間の壁の創出につながっていることは、マレー語中等教育機関における学校内民族分離に関するNajeemah（2006）の研究より明らかとなっている。同研究によると、マレー人生徒の17.4％だけが華人生徒とよく一緒に勉強するのに対して、26.0％は全くしない、21.9％はほとんどしないとされる（表1）。華人生徒の14.9％だけがマレー人生徒とよく一緒に勉強するのに対して、21.8％は全くしない、30.9％はほとんどしないとされる（表1）。また、困った時に他民族の生徒に助けを求めるかどうかの質問において、70.3％のマレー人生徒は華人に助けを求めない、ほとんど求めない、72.9％の華人生徒はマレー人に助けを求めない、ほとんど求めないと回答している（表2）。同研究は民族間のいじめやステレオタイプの存在も明らかにしている（表3）。

表1　中等教育機関における他民族との学習傾向

	Always	Sometimes	Seldom	Never
マレー人生徒が華人と一緒に勉強するか	17.40%	34.70%	21.90%	26.00%
華人生徒がマレー人と一緒に勉強するか	14.90%	32.40%	30.90%	21.80%

（出所）Najeemah（2006）

表２　中等教育機関における他民族との協力傾向

	Always	Sometimes	Seldom	Never
マレー人生徒が華人に助けを求めるか	10.30%	19.40%	70.30%	
華人生徒がマレー人に助けを求めるか	5.40%	21.70%	39.70%	33.20%

（出所）Najeemah（2006）

表３　民族間のステレオタイプ

	華人の賛同	
	2006	2011
マレー人は怠惰である	71%	68%

	マレー人の賛同	
	2006	2011
華人は欲深い	63%	58%

（出所）Merdeka Centre（2006; 2011）
（注）質問内容は ‘How strongly do you agree with the following statements?’

さらに、華人生徒の約 10％程度が私立の華語中等教育機関に進学しており（Tan, 2000; UCSCA, 2004; Shen, 2006）、中等教育においても学校間民族分離が存在している。言うまでもないが、華語中等教育機関に通うほぼすべての学生が華語初等教育機関の卒業生であり、中等教育における学校間民族間分離は 3 つの型からなる民族別の初等教育制度にその原因があるといえよう。

こうした民族間の機関内分離は、高等教育機関や職場においても続いているとされる。高等教育において、学生は同じ民族の学生とグループを作る傾向が強いことを示す研究が数多くある（Jayasankaran, 2000; Chow, 2006; Rosila, 2006; Ramlee et al., 2009）。また、ムルデカ･センター（Merdeka Centre）の調査（20 〜 21 歳以上が対象）[12]（2006､2011）は、民族間にステレオタイプが存在していること、民族間の相互理解・尊重がうまく醸成されていないことを示している（表 3，4，5）。Najeemah の調査をはじめとする研究をもとに考えると、同センターの調査結果には、民族別の初等教育制度が少なからず影響を与えていると考えられる。

表４　他民族の文化・習慣への理解度

	2006	2011
華人の文化・習慣へのマレー人の理解	36%	36%
マレー人の文化・習慣への華人の理解	36%	41%

（出所）Merdeka Centre（2006; 2011）
（注）質問内容は ‘How well do you understand about the cultures and customs of Malays and Chinese?’

[12] 2006 年の調査では 20 歳以上が対象であり、回答数は 1013。2011 年の調査では 21 歳以上が対象であり、回答数は 2137。

表5　他民族への信頼度

	2006	2011
華人に対するマレー人の信頼	38%	32%
マレー人に対する華人の信頼	39%	34%

（出所）Merdeka Centre（2006; 2011）
（注）質問内容は ‘In general, how much do you trust or distrust people from the … community?’

2. 言語の壁：コミュニケーション言語としてのマレー語の習得

民族（言語）別の初等教育制度は、民族間のコミュニケーション言語としてのマレー語の習得においても大きな課題を生み出している[13]。Chua（1988）の調査によると、華語の初等教育機関の生徒の85％以上が初等教育5年生の時に実施された試験においてマレー語科目を落第しており、彼らのマレー語能力は非常に低いと考えられる（Segawa, 2019a: 140）。

筆者が2007年に実施した調査[14]によると、マレー語初等教育機関を卒業した華人の60～80％は、初等教育機関に在学中の自らのマレー語能力を「非常に高い（excellent）」、「高い（good）」と示している（スピーキング60.4％、リスニング70.8％、ライティング70.8％、リーディング79.2％）（表6）。一方で、初等教育機関に在学中の自らのマレー語能力を非常に高い、高いと示した華語初等教育機関を卒業した華人の割合は20～40％にとどまっている（スピーキング24.8％、リスニング36.7％、ライティング20.1％、リーディング41.3％）（表6）。約50％が初等教育機関に在学中の自らのマレー語能力を「まあまあ（satisfactory）」、約20％が「低い（unsatisfactory）」と示している（表6）。

公立の中等教育がマレー語教育機関に一本化されることによって、華人生徒のマレー語能力は大きく改善されるようである[15]。筆者の調査によると、華語初等教育機関・マレー語中等教育機関を卒業した華人の50％以上が、中等教育機関に在籍中の自らのマレー語能力を非常に高い、高いと示している（スピーキング56.5％、リスニング60.1％、ライティング53.3％、リーディング68.5％）（Segawa, 2009a: 141）。また、彼らの約58％が、マレー語による中等教育を受けることによってマレー語能力が大きく改善したと示している（Segawa, 2009a: 141）。

13　英語が民族間のコミュニケーション言語として利用されている状況、また各民族の生徒の英語能力に関する調査は今後の研究課題としたい。

14　2007年2月23日～25日にブキビンタンにおいて調査を行った。20歳代、30歳代を対象に175人に調査を実施した（有効回答数は157）。

15　マレー語の初等・中等教育機関を卒業した生徒のマレー語能力はさらに高いものとなっている。彼らの75％以上が、中等教育機関に在籍中の自らのマレー語能力を非常に高い、高いと示している（スピーキング77.1％、リスニング75.0％、ライティング81.3％、リーディング81.3％）（Segawa, 2009a）。Tan Chee Bengは、華人がマレー語による初等および中等教育機関で学ぶことによって、華語よりもマレー語のライティング能力の方が高くなると示している（Tan, 1988: 148）。

ただし、マレー語能力の改善は、中等教育の期間を通して徐々に進むと考えられ、中等教育初期には言語の壁がまだ高く存在していることが予測される。また、マレー語による中等教育を受けても 40％強の生徒が、中等教育機関に在籍中の自らのマレー語能力を「まあまあ」、あるいは「低い」と示しており、マレー語中等教育機関内での民族間コミュニケーションにおける言語の壁は存在し続けていることがわかる。

表 6
マレー語初等教育機関における華人のマレー語能力

	excellent	good	satisfactory	unsatisfactory	total
speaking	6 (12.5)	23 (47.9)	13 (27.1)	6 (12.5)	48
listening	5 (10.4)	29 (60.4)	12 (25.0)	2 (4.2)	48
writing	4 (8.3)	30 (62.5)	13 (27.1)	1 (2.1)	48
reading	6 (12.5)	32 (66.7)	8 (16.7)	2 (4.2)	48

華語初等教育機関における華人のマレー語能力

	excellent	good	satisfactory	unsatisfactory	total
speaking	3 (2.8)	24 (22.0)	56 (45.9)	26 (23.9)	109
listening	3 (2.8)	37 (33.9)	47 (43.1)	21 (19.3)	109
writing	2 (1.8)	26 (18.3)	60 (55.0)	21 (19.3)	109
reading	5 (4.6)	40 (36.7)	47 (43.1)	17 (15.6)	109

（出所）Segawa（2009a）

このように各民族言語による初等教育の実施が民族間のコミュニケーション言語の形成を妨げていることは言うまでもない。民族間のコミュニケーション言語の欠如が中等教育機関内における民族間交流を困難にしている一因であることは間違いなく、学校内民族分離を助長するものとなっているといえよう。

III　民族間交流政策の可能性

民族間交流が、民族間の偏見を減らし、民族間の相互理解・尊重・信頼を醸成し、民族間関係の改善に有効であることは、Contact Theory として多くの研究者によって証明がなされている。（Allport, 1954; Pettigrew, 1998; Stephan and Stephan, 2001; Pettigrew and Tropp, 2006; Weaver, 2007）。そして、幼少期の民族間交流が、偏見の減少、民族間関係の改善により大きな効果を示すとされている（Hallinan and Teixeira, 1987; Wood and Sonleitner, 1996; Wright and Tropp, 2005; McGlothlin and Killen, 2006）。

マレーシアにおいては、2000 年代に入る頃から教育現場における民族間交流が促進されることとなる[16]。そのひとつに RIMUP がある[17]。RIMUP は、主にマレー語の初等教育機

16　1997年より Vision School（複数の初等教育機関が同じ敷地内に存在する）の開設が始まった。同政策については、杉本（2005）、Segawa（2009a: 183-186）を参照。
17　もともと RIMUP は 1986 年に最初に実施されたが、その後中断と再開を繰り返し、Malaysia

関と非マレー語の初等教育機関の生徒[18]が、学術的な活動、芸術･文化、スポーツ･ゲーム、社会奉仕活動、愛国心育成活動などに参加することによって、異なる初等教育機関に通う生徒間の交流促進を行うプログラムである（Ministry of Education Malaysia, 2016）。同プログラムは、民族間交流によって偏見の減少、相互理解・尊重・信頼の醸成、民族間関係の改善を進め､国民統合へ繋げることを目指すものである。政府は｢マレーシア教育ブループリント 2013-2025｣（Malaysia Education Blueprint 2013-2025）において、RIMUP 活動の実施回数の増加、活動の質の見直しなどを通して、2016 年より同プログラムを強化する方向性を示している（Ministry of Education Malaysia, 2013: E-14）。

Education Blueprint が出された 2013 年には約 20％（約 1,550 校）の初等教育機関だけが RIMUP 活動に参加をしており（Ministry of Education Malaysia, 2014: 87）、政府は初等･中等教育機関の RIMUP 参加率を今後 60％にまで引き上げるといった数値目標を掲げた（Ministry of Education Malaysia, 2014: 87）。2014 年の参加率は 29.8％にとどまったものの（Ministry of Education Malaysia, 2015: 80）、RIMUP は確実に拡大傾向にあったことがわかる。その後､2015 年に政府は各学校が年間に少なくとも 2 回の交流活動に参加するといった目標を掲げ、また RIMUP への理解を深めるために全初等および中等教育機関への RIMUP 説明冊子の配布、オリエンテーションの開催、RIMUP 指導員による訪問指導などを行った （Ministry of Education Malaysia, 2015: 81）。このように政府は RIMUP 活動を量・質の両面から発展させる動きを示してきた[19]。

これまでに政府は、RIMUP が国民統合の発展に有効であることを示す調査結果、参加生徒および教員の発言を公開している。政府のアンケート調査によると、RIMUP 活動に参加した生徒の 83% が同プログラムは他の民族、言語、文化や宗教を理解するための機会を提供するものであり、同プログラムを通して他民族への寛容性や尊重が国民統合にとって重要であることを学んだとされる（Ministry of Education Malaysia, 2018: 4-13）。教育省の調査は、RIMUP の実施によってクラス内外での民族間交流が進んだとの結果を示している（Ministry of Education Malaysia, 2013: E-7）。 また、Education Blueprint の年次レポートには、RIMUP が民族間関係の改善、国民統合の発展に効果的に機能したことを示すいくつかの具体的な証言が掲載されている（Ministry of Education Malaysia, 2014, 2015, 2016 and 2018）。しかしながら、これらの政府の調査、報告書は、RIMUP がどのように民族間関係の改善に機能したのか、どの程度機能したのかを明確に示してはいない。

そこで、筆者は 2016 年 9 月、2017 年 8 月にクアラルンプールおよびスランゴール州の

Education Blueprint 2013-2025 に拡大が表明された。こうした歴史的な動きは Segawa（2019b）を参照。

18　政府のプログラム説明では、初等教育機関だけでなく、中等教育機関も対象となっている。

19　しかしながら、2016 年以降、Education Blueprint の年次レポートに参加校数（参加率）は示されなくなり、さらに 2019 年以降は RIMUP の名前さえもレポートに現れなくなっている。レポートにおいて言及されなくなった背景には、政権交代があると考えられるが、BN 以降の各政権が国民統合へ向けての教育の役割をどのように考えていたのかは、今後調査する必要がある。

27の初等教育機関の教員を対象にRIMUP活動に関するインタビュー調査を実施した。また、2018年にセランゴール州において実施された4つのRIMUP活動：3つの文化交流プログラム、1つのスポーツプログラム（4 × 100m リレー）の参加生徒を対象に活動直前、活動直後、活動1か月後、3か月後に民族間関係に関する同じ内容のアンケート調査を行い、RIMUPの民族間関係改善への効果、効果の持続性について検証を行った。RIMUP活動に参加した生徒に対して6つの質問を行い、すべての質問への回答は非常に肯定的から非常に否定的までの4ポイントスケール（1が民族間関係に非常に肯定的、4が非常に否定的）となっている[20]。数値が1に近づくほど民族間関係が良好であることを示すこととなる。

表7が示す通り、生徒へのアンケート調査を行った4つのプログラムすべてにおいて、活動参加直後のスコアが活動直前のスコアより小さくなっており、つまりRIMUP活動に参加することによって民族間関係の改善が見られたことがわかる。4つという非常に限られたサンプルではあるが、Contact Theoryが示す通り、マレーシアにおいても民族間交流が民族間関係の改善に寄与することを示していると言えよう。

表7　RIMUP活動の民族間関係改善への効果

活動内容	参加生徒数		スコア変化		
	マレー語学校	華語学校	活動直前	活動直後	差
文化交流1	10	11	1.976	1.5	-0.476
スポーツ（4 × 100m）	10	8	1.75	1.58	-0.17
文化交流2	10	10	2.333	1.425	-0.903
文化交流3	10	10	1.467	1.425	-0.042

（出所）筆者作成

ただし、先行研究の分析、教育省、国民統合省および初等教育機関でのインタビュー結果、RIMUP活動に参加した生徒へのアンケート結果を通して、RIMUPの民族間関係改善への効果を最大限に引き出すためには、いくつかの課題が存在することが明らかとなった。その1つが、RIMUP活動の期間が非常に短いというものである[21]。国民統合省が2015年に実施した社会関係指数調査（societal relationship index surveys）の資料、筆者の同省へのインタビュー結果[22]をもとに作成した表8が示す通り、活動期間が長い方が民族間関

20 質問は、国民統合省（Jabatan Perpaduan Negara dan Integrasi Nasional: JPNIN）が2015年に実施した民族間関係に関するアンケート調査（societal relationship index surveys）をもとに作成した。国民統合省の調査は、異なる民族集団の人々との関係に関する質問10個と異なる民族集団との関係に関する質問10個の合計20個からなる。筆者の実施したアンケート調査は、異なる民族集団の人々との関係に関する10個の質問から6個を抜き出したものとなっている。また、国民統合省のアンケート調査も4ポイントスケールとなっている。詳細はSegawa（2009b）を参照。

21 本論では活動期間、活動回数の視点からの考察を示している。その他の視点からの考察はSegawa（2019b）を参照。

22 社会関係指数調査に関する資料は一般に公開されていない。表8、9の出所となっている同調査の結果は、筆者が2016年、2017年に実施した国民統合省へのインタビューの際に入

係改善への効果は大きくなるようである。同調査は、民族間交流が民族間関係の改善にどのような影響を及ぼすのかを調査するために、国民統合省が27の民族間交流プログラムを対象[23]に、プログラム前後に実施したアンケート調査である。交流活動期間が1日の12プログラムのうち3プログラムにおいて実施前と後を比べて民族間関係の悪化（+0.05, +0.13, +0.10）が見られるのに対して、5日以上の活動においてはどのプログラムも民族間関係の悪化を示していない（表9）[24]。このことから交流活動期間が長い方が民族間関係の改善により寄与することがわかる。しかしながら、筆者がインタビュー調査を行った27の初等教育機関では、すべてのRIMUPが活動期間1日（数時間）だけの短期プログラムとなっていた。

表8　活動日数と民族間関係改善レベルの関係性

1日のRIMUP活動			5日以上のRIMUP活動		
活動前	活動後	差	活動前	活動後	差
1.532	1.474	-0.058	1.448	1.361	-0.087

（出所）国民統合省が2015年に実施した社会関係指数調査（一般には非公開）の結果をもとに筆者作成
（注）交流活動期間が1日の12プログラム、5日以上の6プログラムが対象

表9　活動日数と民族間関係改善レベルの関係性

1 Day Activities				More than 5 Day Activities			
	Before	After	Difference		Before	After	Difference
1	1.53	1.37	-0.16	13	1.44	1.34	-0.1
2	1.59	1.53	-0.06	14	1.48	1.28	-0.2
3	1.55	1.43	-0.12	15	1.45	1.35	-0.1
4	1.68	1.29	-0.39	16	1.49	1.39	-0.1
5	1.66	1.66	0	17	1.43	1.44	0.01
6	1.49	1.54	0.05	18	1.39	1.36	-0.03
7	1.42	1.37	-0.05				
8	1.63	1.56	-0.07				
9	1.5	1.37	-0.13				
10	1.69	1.82	0.13				
11	1.38	1.48	0.1				
12	1.42	1.44	0.02				

（出所）国民統合省が2015年に実施した社会関係指数調査（一般には非公開）をもとに筆者作成

手したものである。

23 国民統合省の説明によると、全27件のプログラムのうち22件のプログラムの調査が有効であった。交流活動期間が1日のプログラムが12件、2日から4日のプログラムが4件、5日のプログラムが6件となっている。

24 活動前と活動後のスコアの差異が微小（0.05未満）のものは、本研究では民族間関係の改善に効果を示した事例としては扱わないこととする。

表 10　RIMUP 活動における民族関係スコアの変化：活動前、活動後、活動 3 か月後

文化交流 1

	活動直前	活動直後	活動 1 か月後	活動 3 か月後
スコア	1.955	1.379	-	1.5
差	-0.576		-	0.121

スポーツ（4 × 100m）

	活動直前	活動直後	活動 1 か月後	活動 3 か月後
スコア	2.083	1.688	1.4	1.792
差	-0.395		-0.288	0.392

文化交流 2

	活動直前	活動直後	活動 1 か月後	活動 3 か月後
スコア	2.483	1.35	1.117	1.283
差	-1.133		-0.233	0.166

文化交流 3

	活動直前	活動直後	活動 1 か月後	活動 3 か月後
スコア	1.433	1.317	1.25	1.217
差	-0.116		-0.067	-0.033

（出所）筆者作成

RIMUP 活動の年間実施回数が少ないことも課題としてあげられる。Contact Theory、そして実際に RIMUP 活動参加直前と直後のアンケート調査結果を比較した表 7 が示すように、RIMUP 活動に参加することによって民族間関係の改善が見られることは確かである。しかし、この RIMUP の効果は持続するのかといった疑問が残る。そこで、活動直前、活動直後、活動 1 か月後、活動 3 か月後のアンケート結果を比較することとする。表 10 が示すように、活動終了後、時間がたつにつれて効果が薄くなり、そして特筆すべきは活動 3 か月後のアンケート結果の数値が上昇（民族間関係の悪化）に転ずることである。6 か月後、1 年後には数値が活動参加前の状態に戻って行くであろうことが予測される。つまり、民族間関係の実質的な改善には RIMUP 活動の継続的な実施が重要となる。しかしながら、政府が各学校の年間参加目標を 2 回に定めていた（Ministry of Education Malaysia, 2015: 81）ことからわかる通り、各学校の参加回数はほぼ年 1 回であり、これまでの RIMUP は民族間関係の改善に実質的な効果をほとんど出していなかったと考えられる。また、活動参加 3 か月後に数値が上昇することを考えると、年 2 回の参加目標が達成されたとしてもほぼ意味を持たないと言えよう。

おわりに

マレーシアの現在の教育制度（初等・中等教育）の主な特徴は、マレー語、華語、タミル語それぞれを教育言語とする 3 つの型からなる公立の初等教育機関、マレー語を教育言語とする公立の中等教育機関、そして英語あるいは華語を教育言語とする私立の中等教育機関からなるといったものである。1961 年教育法の施行による華語を教育言語とする公立の中等教育機関の廃止、また同教育法を受け 1970 年に行われた英語を教育言語とする公立の初等教育および中等教育機関の廃止を経て、現在の制度が形成された。今後も現行制度が維持されるであろうことが予測される。

民族ごとに 3 つの型に分離されるマレーシアの初等教育制度は、民族アイデンティティを強化するだけでなく、民族間の偏見を作り出し、民族間の相互理解・尊重・信頼の醸成を困難にしてきた、さらには民族間関係の改善および国民アイデンティティの形成を妨げる要因となってきたと考えられる。実際に Najeemah（2006）をはじめとする多くの研究が、初等教育における民族間分離が中等教育、高等教育における学校内の民族分離を引き起こしていることを明らかにしている。また、民族（言語）別の初等教育制度は、民族間のコミュニケーション言語としてのマレー語の習得においても大きな課題を生み出している。

ただし、現行の教育制度の下においても、民族間関係の改善は困難ではあるものの全く期待できないというわけではない。実際、政府は民族間関係の改善そして国民統合の発展へ向けて、Allport（1954）らが主張してきた Contact Theory に基づき、教育現場における民族間交流の促進を行ってきた。本論で示したとおり、RIMUP には活動期間、活動回数などの課題があるものの、正しく制度設計が行われれば国民統合の発展に確実に寄与できると考えられる。

しかしながら、政権交代とともに 2019 年以降、RIMUP をはじめとする教育現場における民族間交流政策が言及されることはなく、表舞台から消え去ってしまった。現政権には、交流促進に力を入れ、国民統合の発展に寄与する教育政策の実施を期待したい。

〈参考文献〉

法令・公文書

Education Act 1961, Federation of Malaya.

Education Act 1995, Malaysia.

Federation of Malaya (1951) “Report of the Committee on Malay Education” (Barnes Report).

Federation of Malaya (1956) “Report of the Education Committee” (Razak Report).

Ministry of Education Malaysia (2013) *Malaysia Education Blueprint 2013-2025: Preschool to Post-Secondary Education*. Putrajaya: Ministry of Education.

Ministry of Education Malaysia (2014) *Malaysia Education Blueprint 2013–2025: Annual Report 2013*. Putrajaya: Ministry of Education.

Ministry of Education Malaysia (2015) *Malaysia Education Blueprint 2013–2025: Annual Report 2014*. Putrajaya: Ministry of Education.

Ministry of Education Malaysia (2016) *Malaysia Education Blueprint 2013–2025: Annual Report 2015*. Putrajaya: Ministry of Education.

Ministry of Education Malaysia (2018) *Malaysia Education Blueprint 2013–2025: Annual Report 2017*. Putrajaya: Ministry of Education.

英語書籍・論文

Aboud Francis E. (1988) *Children and Prejudice*. New York: Basil Blackwell.

Allport Gordon W. (1954) *The Nature of Prejudice*. Reading: Addison-Wesley.

Asrul Zamani (2002) *The Malay Ideals*. Kuala Lumpur: Golden Books Centre SDN. BHD.

Bernama (2009) “To be Malaysian, we must go to the same school – Tun Dr Mahathir”, *Bernama*, 3 November 2009.

Bernama (2010) “Wanita: delegates call for single stream education system”, *Bernama*, 20 October 2010.

Chan Huan Chiang (2004) “Racial Polarisation and Room-mate Choices among University Students”, In Cheah Boon Kheng ed. (2004) *The Challenge of Ethnicity: Building a Nation in Malaysia*, Singapore: Marshall Cavendish International, 9-39.

Chow Kum Hor (2006) “No Quick Fix”, *New Straits Times*, 27 March 2006.

Chua Jui Meng (1988) “The Malaysian Chinese: The Way Ahead”, In Lin Liong Sik ed. (1988) *The Future of Malaysian Chinese*, Kuala Lumpur: Malaysian Chinese Association, 85-113.

Enloe Cynthia H. (1970) *Multi-ethnic Politics: The Case of Malaysia*, Berkeley: Centre for South and Southeast Asian Studies, University of California.

Ghani Ismail (2008) “Desperately Seeking Unity”, *Malaysiakini*, 11 December 2008, www.malaysiakini.com/letters/94714 (accessed 27 July 2015).

Hallinan Maureen T and Teixeira Ruy A. (1987) “Opportunities and Constraints: Black-White Differences in the Formation of Interracial Friendship”, *Child Development*, 58 (5), 1358-1371.

Hirschfeld L A. (1995) “Do Children have a theory of race?”, *Cognition*, 54 (2), 209-252.

Houlette Melissa A, Gaertner Samuel, Johnson Kelly, Banker Brenda S, Riek Blake M, Dovidio John F. (2004) “Developing a More Inclusive Social Identity: An Elementary School Intervention”, *Journal of Social Issues*, 60 (1), 35-55.

Jayasankaran, S. (2000) “A Nation Still Divided”, *Far Eastern Economic Review,* 163 (49), 26-8.

Lai Adrian (2014) “Foster Unity but Keep Schools”, *New Straits Times*, 14 October 2014.

McGlothlin Heidi and Killen Melanie (2010) “How social experience is related to children's intergroup attitudes”, *European Journal of Social Psychology*, 40 (4), 625–634.

Merdeka Centre (2006) *Public Opinion Poll on Ethnic Relations*, Selangor: Merdeka Centre.
Merdeka Centre (2011) *Survey on Ethnic Relations 2011 Peninsular Malaysia*, Selangor: Merdeka Centre.
Najeemah Mohd Yusof (2006) "Patterns of social interaction between different ethnic groups in Malaysian secondary schools", *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 21, 149-164.
Pettigrew Thomas F. (1998) "Intergroup Contact Theory", *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
Pettigrew Thomas F and Tropp Linda R. (2006) "A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory", *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (5), 751-783.
Ramlee, Mustapha, Norzaini, Azman, Faridah, Karim, Abdul, Razak Ahmad and Maimun, Aqsha Lubis (2009) "Social Integration among Multi-ethnic Students at Selected Malaysian Universities in Peninsular Malaysia: A Survey of Campus Social Climate", *ASEAN Journal of Teaching & Learning in Higher Education* (*AJTLHE*), 1 (1).
Rosila Bee Mohd Hussain (2006) "Ethnic Interaction and Polarization in Malaysia: Studies among University and College Students", *Proceedings of the 5th International Malaysian Studies Conference,* Malaysia Social Science Association, Penang, Malaysia.
Segawa Noriyuki (2017) "Double-layered ethnic politics in Malaysia: national integration, ethnic unity and social stability", *Commonwealth and Comparative Politics*, 55 (1), 63-81.
Segawa Noriyuki (2019a) *National Identity, Language and Education in Malaysia: Search for a Middle Ground between Malay Supremacy and Equality*, London: Routledge.
Segawa Noriyuki (2019b) *Ethnic Relations at School in Malaysia: Challenges and Prospects of the Student Integration Plan for Unity*, Singapore: Palgrave Macmillan.
Shamsul A. B. (1996) "Nations-of-intent in Malaysia", In Tonnesson Stein and Antlov Hans eds. (1996) *Asian Forms of the Nation*, Surrey: Curzon Press, 323-347.
Shamsul A. B. (2009) "Managing a 'Stable Tension': Ethnic Relations in Malaysia Re-examined", In Radhi Nungsari Ahmad and Alias Suryani Senja eds. (2009) *Readings on Development: Malaysia 2057*, Kuala Lumpur: Khazanah Nasional, 39-54.
Shen Tian Chi (2006) "Education Statistics Data in Malaysia". *Malaysia Chinese Education,* 5.
Stephen Walter G and Stephan Cookie White (2001) *Improving Intergroup Relations*, London: Sage.
Tan Chee Beng (1988) "Nation-Building and Being Chinese in a Southeast Asian State: Malaysia", In Cushman Jennifer W and Wang Gungwu eds. (1988) *Changing Identities of the Southeast Asian Chinese since World War II*, Hong Kong: Hong Kong University Press, 139-164.
Tan Liok Ee (2000) "Chinese Schools in Malaysia: A Case of Cultural Resilience", In Lee Kam

Hing and Tan Chee Beng eds. (2000) *The Chinese in Malaysia*, Selangor: Oxford University Press, 228–254.

The United Chinese School Committees' Association (UCSCA) (2004) *Dong Zong 50 Years*, Selangor: United Chinese School Committees' Association of Malaysia.

Weaver Charles N. (2007) "The Effects of Contact on the Prejudice between Hispanics and Non-Hispanic Whites in the United States", *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 29 (2), 254-274.

Wood P B and Sonleitner N. (1996) "The effect of childhood interracial contact on adult antiblack prejudice", *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 1-17.

Wright S C and Tropp L R. (2005) "Language and intergroup contact: Investigating the impact of bilingual instruction on children's intergroup attitudes", *Group Processes and Intergroup Relations*, 8, 309-328.

Zainal Khalim and Salleh Norshidah Mohamad. 2010. Ethnic Relation among the Youth in Malaysia: Toward Fulfilling the Concept of One Malaysia, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9, 855–858.

日本語書籍・論文

公益財団法人教科書研究センター（2020）『海外教科書制度調査研究報告書』https://textbook-rc.or.jp/kaigaihoukoku/（2023 年 9 月 21 日アクセス）

杉本均（2005）『マレーシアにおける国際教育関係――教育へのグローバル・インパクト』東信堂。

（せがわ・のりゆき　近畿大学）

【特集：葛藤するマレーシアの教育――国民統合とグローバルな競争】

マレーシアの教育政策における
グローバル・シティズンシップの育成と課題

杉村美紀

はじめに

マレーシアは、マレー系、インド系、中国系、その他から成る複合社会であり、1957年のイギリスからの独立以降、国民統合が重要な国家課題となってきた。同時に、経済発展のための人材育成も重要な課題であり、他国と同様に教育はこれら2つの国家課題を担う政策手段となっている。こうした教育政策には、国民のアイデンティティの育成に対して、マイノリティのアイデンティティや文化をどのように保持するかという相克がある。

一方、1990年代以降、グローバル化や国際化を積極的に進めるようになったマレーシアでは、高等教育を中心に政策の転換を図り対外的な国際交流や留学生政策にも力をいれるようになった（杉本, 2005）。加えて、深刻化している労働力確保とそれに伴う外国籍労働者の移入等により、近年では多文化共生実現をめぐり新たな課題が生じている。こうしたなかで、マレーシアの教育においても、国際的な動向を反映し、持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals: SDGs）の中で取り上げられているグローバル・シティズンシップという概念に注目した教育施策が登場している。本稿で取り上げるのはマレーシアの事例であるが、国家が、グローバルな動きにどのように向き合い、その際に展開される競合や求められる課題に教育がどのように対処するかという問題は、マレーシアに限らず多くの国民国家が対峙している。そこで本稿では、こうした国民統合とグローバルな競争という相異なる動きのなかで、教育で求められるグローバル・シティズンシップの育成がどのように位置づけられているか、その背景と課題を多文化共生問題という観点から、主として政策文書の分析を通じて考察する。

以下では、第1節において複合社会としてのマレーシアの教育政策と旧来の課題について概観したあと、第2節において従来、国民統合の過程で重視されてきた「国民」概念が、人の国際移動が外国人労働者及び留学生の流入が活発化するなかで、マレーシアにおいても、「国民」という概念だけにおさまらなくなっている状況について説明する。そのうえで、第3節において、マレーシアにおいてもグローバル・シティズンシップが焦点化されている実情と教育政策上の課題について整理する。

Ⅰ　複合社会としてのマレーシアの教育政策と旧来の課題

1. 国民統合のための「国民」の育成

マレーシアは、1957 年にイギリスからマラヤ連邦として独立し、マレーシアとして 1963 年に成立した。以来、国民統合と経済発展という国家課題と向き合ってきた。その要となってきたのが国民教育政策である。マレーシアの国民教育は、憲法で定められた国語、すなわちマレー語と、国の宗教であるイスラームを軸とした教育である。

マレーシアの憲法では、イスラームを信仰し、習慣上マレー語を話し、マレーの慣習を守る者を「マレー人」と定義しており、1970 年以降はマレー人並びにサバ州及びサラワク州の先住民を「ブミプトラ（マレー語で「土地の子」を意味する）」として特権を与えるブミプトラ政策が展開された。これによって、公職への就職や教育機会などにおいてブミプトラが優遇されてきた。例えば、国立大学入学者に対する民族別比率制度（クォータ制度）はその典型である。

これに対して、ブミプトラ以外の人々、すなわちマイノリティとして位置づけられる中国系やインド系は、初等教育こそ、それぞれの母語である華語やタミル語を教授言語とする無償の国民型小学校（national-type primary schools）で学ぶ機会が保証されてきたものの、中等教育以上の政府立学校（government schools）はマレー語だけを教授言語としているために、マレー人とは対等な教育機会が保証されないという状況が続いてきた。

また宗教についても、マレー人の宗教であるイスラームがムスリム生徒には必修教科とされ、ムスリムではない生徒は「道徳」の授業を代替科目として履修するものの、その内容にはイスラームの教えが反映されている。このようにマレー人の言語や宗教を軸とした教育システムによって、教育を通じた国民統合が展開されてきたのである。

言い換えれば、マレーシアでは、国民形成の柱として、国民像をマレー人とし、国民教育政策を展開してきた。こうしたマレーシアの国民教育政策が持つ構図には、マレー人というマジョリティと、それに対するマイノリティという図式が当てはまる。

2. 中国系にみる「国民」概念をめぐる差異

マレー人を中心にした国民教育政策に対して、「国民」であると同時にエスニック・グループとしてのアイデンティティを共に重視してきた中国系やインド系の動きは、マレーシアが国民教育のあり方を模索する中で重要な観点となってきた（竹熊 , 1998）。中国系やインド系は、それぞれのグループの母語である華語やタミル語を教授言語とする教育を重視し、初等教育では政府立学校として認められている華語国民型小学校やタミル語国民型小学校を選択する者が多い。

特に一部の中国系は、中等教育においても、政府立学校がマレー語だけを教授用語としていることを理由に、あえて政府補助を受けず、授業料と中国系コミュニティの寄付だけ

により私立の「華文独立中学」を 1960 年代より独自に運営してきた。マレーシア全国で 60 校ある華文独立中学は、教授用語がマレー語ではないことや、政府立学校が前期中等教育 3 年、後期中等教育 2 年、さらに大学準備課程 2 年という制度を取っているのに対して、前期中等教育 3 年、後期中等教育 3 年の別制度を取っていることを理由に、マレーシア政府によって公認されていない。これにより、華文独立中学の卒業資格も公には認められておらず、卒業生が進学を希望する場合には、マレーシア政府が実施する中等教育の修了資格試験を別途、マレー語で受ける必要がある。しかしながらその結果の進学や就職についても、前述のように、ブミプトラ政策のもとで不利な状況にある。こうした状況から、華文独立中学の卒業生は、1960 年代から 80 年代にかけては、台湾の大学に進学したり、あるいは英語圏を中心とする海外の大学に進学先を求めたりしてきた。特に、1981 年に、それまでシンガポールにあった華語高等教育「南洋大学」が国立シンガポール大学に統合され閉校となって以降は、進学先をめぐる課題がより複雑化した。マレーシア国内では、中国系が独自に華語高等教育機関「独立大学」を新たに設立する構想もあり、反対する政府との訴訟にまで発展したが、中国系側の敗訴に終わったことも華文教育活動に大きな影響を与えた。ただし 1980 年代の終わりから 1990 年代にはいり、マレーシアと中国の関係改善が進み中国との往来が可能になってからは、中国の大学との交流も開始されている（杉村, 2000）。

このように、政府の国民教育政策とは対峙してきた中国系であるが、その主張には、マレー人を根幹におき、マレー語とイスラームを中心とする国民統合を進める政府に対し、異なる考え方からマレーシア社会の統合と発展を考えてきた経緯がある。中国系の華文教育支持者は、これまで一貫して華語と英語、マレー語を共に重視する 3 言語主義を唱え、多様性を等しく重視する政策の在り方を求めてきた。華文独立中学においてもこれら 3 言語が必ずカリキュラムに盛り込まれてきたのもそのためである。いわば多文化・多言語主義を、グローバル化が言われる前から唱えてきたことになる。

この姿勢は、中国系の長年の願いであり、グローバル化が進む中で実現した華文高等教育機関、すなわち華語を教授言語とする大学においても一貫している。マレーシアではグローバル化の進展と、折しも高まった人々の進学要求に対応するため、1990 年代半ばに, 高等教育政策の多様化, 民営化を認め高等教育政策を大きく転換した。マレーシア政府は、1996 年の「私立高等教育機関法」によって私立高等教育機関の設立を認め、海外大学の分校開設等を容認するとともに、教授言語も従来のマレー語のみから、他言語を用いることも認めた。これを受け、長年にわたり母語による高等教育を希求してきた中国系は、懸案であった華文独立中学の卒業生の進学先の確保をするという目的も含め、華語による高等教育機関を 1990 年代に相次いで設立した。「南方学院（Southern College）」、「新紀元学院（New Era College）」、「韓江学院（現・韓江伝媒大学学院 Han Chiang University College of Communication）」がそれである。

こうした華文高等教育機関の特徴は、第 1 に政治的に自らを中立的な教育機関として位置づけていること、第 2 に多文化に配慮した全人的な教育を主としており, 生徒の自律性

と自由を尊重し，かつ科学技術の発展を重視した学術活動に重点を置くこととしている点にある。ここには，中国系もまた、民族の文化や伝統の保持といった伝統的な華文教育の意義だけではなく、マレーシアの教育機関として、社会発展に貢献する教育の役割を重視していることが示されている（杉村, 2015a: 91-92）。大塚（2021）は、これら3つの華文高等教育機関の設立にかかわる経緯を詳細に分析したうえ、これらの機関が、「主に華人が高等教育を受ける機会を確保するために生まれ、それに対して抑圧的に働く政府の政策に対抗し、妥協しながら発展してきた」（大塚, 2021: 21）と述べているが、その一方で、教授言語に対する姿勢には新紀元学院と他の2校（南方学院、韓江学院）との間には違いがあり、2校は「華語を教授言語とすることに必ずしも拘泥しない」動きがみられることを指摘している（大塚、2021：21）。

Ⅱ　グローバル化の下での人の国際移動とグローバル・シティズンシップ概念

以上みたように、マレーシアにおいては、国家課題としての国民統合と、マレー人の言語と宗教を軸とした国民形成と、それに対するマレー人以外の人々、すなわちマジョリティ対マイノリティの対峙という関係性がある。しかしながらグローバル化の進展は、この図式に変化を促してきた。ここではその変化の一つの指標として、「グローバル・シティズンシップ」という概念が教育政策に導入されるようになっている点に注目する。

1. グローバル・シティズンシップ概念の登場

グローバル化の進展により、国民国家の枠組みが問い直されるなかで、従来の国家が対象としてきた国民と、それ以外の人々の共存をどう考えるかということがある。移民や難民、外国人労働者、あるいは留学や国際結婚によって自国に入ってくる人々をどのように処遇するのか。あるいは逆に、同様の事情や理由で自国から出ていく人々をどのように処遇し、移動先国との関係をどう築くのかという問題がある。グローバル化が進む中では、こうした他国との関係や交渉・交流を抜きに自国の発展を維持することは難しい。

この課題は、国民だけを対象としてきた国民教育のあり方に変革を促している。池野（2014）は、近代公教育は、多くの国・地域において言語、歴史、文化を通して、「自国民を作り出してきた」が、「20世紀後半、1980年代以降、いわゆる情報化、グローバル化が進行するなかで、世界の各地で、またわが国でも大きな変化が生じ、近代教育の構成員教育に明らかな問題点が浮き彫りになってきた。」と指摘している（池野, 2014: 139-140）。池野によれば、「構成員教育」によって構成員としての自覚とアイデンティティを形成してきたものの、「異なった民族、文化や宗教をもった子どもたちはその共有空間とは別の空間を形成し、そこに留まり、共有空間を共有することはない。幾人かは地域社会や社会へ入りたいと考えているが、入ることができずにいる。彼らは、地域社会や社会から排除され、自らの集団を作り出す。」（池野, 2014: 146）とされ、こうした人々の包摂をどう考

えるかという時にシティズンシップ教育が導入されたという。

一方で、教育においてシティズンシップを考える必要性としては、自国にくる異文化を持った人々をどのように受け入れるか、またあわせて自国から出ていく人々の問題もあげられる。すなわち、グローバル化のもとで、自国の発展が他国との外交や経済交流、文化交流など多様な国際関係の中で考えざるを得なくなっている今日、自国の文化とアイデンティティを身につけた自国民を育てると同時に、異文化や他者に対する理解、交渉力、問題解決能力等のコンピテンシーを備えた人材として育てるかということも重要な課題となっている。

こうした中で提示されたのがグローバル・シティズンシップ教育である。この概念は、2012 年 9 月に国連事務総長が開始したグローバル教育ファーストイニシアティブ（Global Education First Initiative: GEFI）の 3 つの優先分野のひとつにあげられたことで、より広く周知され、以後、ユネスコでも取り組みが促進されるようになった。国際社会で取り組みが進む SDGs にある目標 4「教育」では「すべての人に包摂的かつ公正の質の高い教育を確保し、生涯学習の機会を促進する。」ことが謳われている。特にターゲット 4.7 では、「2030 年までに、すべての学習者が、とりわけ持続可能な開発のための教育と、持続可能なライフスタイル、人権、ジェンダー平等、平和と非暴力文化の推進、グローバル・シティズンシップ、文化多様性の尊重、持続可能な開発に文化が貢献することの価値認識、などの教育を通して、持続可能な開発を促進するために必要な知識とスキルを確実に習得できるようにする」ことが挙げられており、ここでもグローバル・シティズンシップに言及されている。

ユネスコによれば、このグローバル・シティズンシップの概念は、あらゆる年齢の学習者が、より平和で寛容、包摂的で安全な社会を築くために、地域的にも世界的にも積極的な役割を担えるようにすることを目的としており、認知、社会性・情緒、行動の学習の 3 つの領域に基づくとされる。「認知」は、「世界とその複雑さをよりよく理解するために必要な知識と思考スキル」である。「社会性」は、「学習者が感情的、心理社会的、身体的に成長し、他者とともに尊重し合いながら平和的に生きることを可能にする価値観、態度、社会的スキル」とされる。そして「行動」は「パフォーマンスや実践的な応用、関与」と説明されている（UNESCO, n.d.）。これらのコンピテンシーは、旧来型の国民教育に加えて、異なる文化や価値観を持った人々同士が共生する社会においてより必要とされる。自国に来る人びと、すなわち新たな「構成員」となる人々を含めた教育をどうするかという側面と、彼らを受け入れるに際しての自国の人々の教育、さらには自国から出て国際社会に活躍することも含めた教育のあり方を考えることを促すものといえる。この意味で、グローバル・シティズンシップの意味は、一義的に決まるものではなく、教育が行われる環境や、関わる人々の置かれた立場や位置づけによって、異なる場合もある。

人の国際移動が活発化する今日、こうしたグローバル・シティズンシップのもつ多義性はますます複雑になっている。人の移動は政策や政情の変化など、外的な要因によって「移動せざるを得ない」として起こる場合もあるが、逆に個人が移動を選択して起こる場合も

ある。また受け入れる側においても同様であり、受け入れざるを得ない場合と望んで受け入れる場合とではグローバル・シティズンシップのとらえ方も異なるものとなる。言い換えれば、人の国際移動は国家の政策と個人の選択の両方の要因に左右されており、そのためにシティズンシップの定義も移動が起こるコンテクストによって流動的にならざるを得ない（杉村, 2015b: 43）。

2. マレーシアにおけるグローバル化と人の国際移動

以上述べたグローバル・シティズンシップ概念の登場は、グローバル化が進むマレーシア社会においても、外国人労働者の流入や留学生移動による変化が様々な形で生じるなかで起きている。

このうち、外国人労働者の流入は、近年のマレーシア社会の変容に大きな影響を与えている。マレーシアは人口に占める外国人労働者の割合が世界でも高い国の一つといわれる。日本の約 0.9 倍といわれる国土に約 3,270 万人（2020 年）の人口を抱えるマレーシアでは、急激な経済成長を支える労働力が必要不可欠であったからである。このため、マレーシアではグローバル化の進展の中で外国人労働者を受け入れる方策をとってきた。しかしながらその一方で、国民としてのマレーシア人の雇用を確保する政策（Malaysian First）を掲げており、産業ごとに当該事業所で就労するマレーシア人に対する非熟練外国人労働者の比率に基準が設定されている。

マレーシア投資開発庁によれば、外国人労働者は製造業、建設業、プランテーション、農業、サービス業、家事手伝い部門で雇用することができるとされる。また国籍も指定されており、製造業、プランテーション、農業、建設業、サービス業には、インドネシア、カンボジア、ネパール、ミャンマー、ラオス、ベトナム、フィリピン（男性のみ）、パキスタン、スリランカ、タイ、トルクメニスタン、ウズベキスタン、カザフスタン出身者が、またインド出身者は、サービス業（調理師、卸売 / 小売、理容、金属 / スクラップ / リサイクル、繊維）、建設業（高圧ケーブルの固定のみ）農業 プランテーションでの雇用が認められている（Malaysian Investment Development Authority, 2023）。

こうした制限があるなかでも、マレーシア国内の約 1,490 万人の労働力人口のうち、2017 年では約 227 万人を外国人非熟練労働者が占めており、出身国別では、2015 年時点でインドネシアからの外国人労働者が最も多く、次いでネパール、バングラデシュが多い（厚生労働省, 2018: 287）。こうした外国人労働者割合は、人口比にして 10％強を占め、これはマレー系、中国系、インド系のエスニック・グループの比率と比べても、インド系をしのぐ数値となっている。

一方、留学生移動についてもグローバル化の下で大きな変化が見られる。マレーシアは、高等教育において自国の学生が数多く海外に留学する送り出し大国であった。これは、1980 年代までは、高等教育の需要に対して国内の受け入れ教育機関数が限られていたことに加え、前述のブミプトラ政策と、それに伴う国立大学入学者に対する民族別比率制度

によって国内での進学が難しく、海外に進路先を求めてきたためである。

しかしながら 1990 年代にはいり、グローバル化が進展すると、マレーシアに急増した私立高等教育機関は、英語によるプログラムを導入し、そのことが「マレー系」以外の国内学生を惹き付けるようになった。それればかりか、海外からの留学生がマレーシアに留学してくるようになった。

この背景には、英語で教育を受けることが出来ることや、比較的安定した社会環境、費用の安さがあげられる。加えて、マレーシアでは、旧英領時代からの影響として 3 年間でディプロマを取得できる制度となっており、欧米の英語圏へ留学するための「トランジット・ポイント」（杉村, 2010）としてくる留学生や、マレーシアがイスラームを国の宗教として尊重する国であることから、イスラーム圏出身者が留学しやすい環境にあるなど、マレーシア独自の特徴も加わり、今では留学生受け入れ国となった。留学生の出身国も、当初は中国、インドネシア、インド、タイなどアジアの近隣国が中心であったが、近年では中国やインドネシアは引き続き多いものの、イエメンやナイジェリア、エジプト、サウジアラビア、イラクなどの、アフリカや中東諸国も含め多様化している。

こうしたマレーシアの高等教育機関の状況を、金子（2023）は、「国境を越える高等教育を主体的に推進する戦略的なアクター」としてとらえ、留学生の受入れ戦略を分析するとともに、マレーシアへ留学してくる学生がいかに留学先を選択するか、また卒業後の就業や移民となるかという移行を分析している。そして、高等教育機関としての国境を越える高等教育推進の意義、ならびに個人にとっての進路選択としての意義など、新興国としてのマレーシアの留学生政策が、国際留学生移動の潮流のなかで存在感を示すようになっている実態を明らかにしている。同時に、留学生の定着に関するマレーシアの政策変化を提示している。

Ⅲ　グローバル化のもとでのマレーシアの教育政策とグローバル・シティズンシップ

1. 教育政策におけるグローバル・シティズンシップ概念の背景と多文化共生問題

外国人労働者と留学生移動に共通してみられるマレーシアの特質は、いずれも経済発展を支える人材獲得政策として戦略的に展開されているという点である。外国人労働者については、中国系やインド系を含めたマレーシアの国民との社会的立場を明確に区別し、絶対的に不足しているセクターの補填という意味で受け入れている。また、留学生についても、受け入れを促すとともに、国内の学生の高等教育需要に応じ、頭脳流出問題への解決を図ることにより、将来の人材確保を企図し、国際教育の拠点を形成する「教育ハブ」（Knight, 2014）とも分析されている。

こうした人の国際移動は人材の確保につながり、新たな文化の創生を促すが、同時にマレーシア社会に新たな多様化とそれに伴う多文化共生問題を生み出していることには留

意が必要である。グローバル化の下で急増する外国人労働者ならびに留学生受け入れは、いずれもこれまでのマレーシア社会になかった新たな文化摩擦や、それが時に差別や偏見を生む可能性も引き起こしている。熊谷（2014）は、業者による外国人労働者の搾取やメイドなどに対する虐待などの人権問題が生じていることに触れている。また、留学生の受け入れにおいても、中国人留学生と中国系マレーシア人、あるいは中東諸国からのイスラーム教徒の学生と同じムスリムのマレー系の学生の間では、表面的には文化的に類似しているものの、考え方や価値観が必ずしも同じではないことから、相互のあいだでの「異文化理解」が課題になっているといわれる。加えて増加するアフリカから来る留学生と、マレーシア人学生や地域のコミュニティとの交流が文化的に難しいことや、同じアフリカ出身者同士も、社会的背景の違いから多様性があることも指摘されている（杉村, 2017: 76）。

こうした人の国際移動が引き起こす文化の差異をめぐる問題は、マレーシアに限らず、様々な国においてグローバル化が引き起こす課題になっているが、マレーシアの場合は、もともと「複合社会」としてあった社会構造に加えて、そこに外国人労働者や留学生という移動する人々の階層が重層的に重なっていることが、状況をより一層複雑にしている（杉村, 2017: 77-79）。

2. 就学前教育から中等後教育についての教育施策とグローバル・シティズンシップ

グローバル化の下で重層化する「複合社会」は、さらに次の点でも新たな挑戦を突きつけている。それは、移動する非マレーシア人による多様性に対し、これまでの国民教育政策の方針は堅持しつつも、新たな課題に対峙しようとする施策である。

マレーシアの国家開発政策は、1970 年から 5 年ごとに提示される「マレーシア 5 カ年計画」の中でその方針が示されてきた。一方、教育政策については、5 カ年計画の方針のもとで、個別の施策が設けられている。現行の教育政策は、就学前教育から中等後教育については「マレーシア教育計画ブループリント（2013-2025）」が、また高等教育については「マレーシア教育計画ブループリント（2015- 2025）」において、それぞれ 2025 年までの教育改革の方向性が提示されている。いずれもグローバル化の進展に伴う社会情勢の変化やマレーシア国内の状況をふまえたうえで出された計画である。

このうち、就学前教育から中等後教育に関する施策は、教育省が、2011 年 10 月から 2012 年 12 月までの 15 か月間にわたり、マレーシアの教育制度の包括的な見直しを企図して検討されたものである。そこでは、国際的な教育水準を向上させ、マレーシアの子どもたちが 21 世紀のニーズに対応できるようにすることを目指し、教育政策に対する国民や保護者の期待の高まりを背景に、ユネスコ、世界銀行、OECD、地元の 6 つの大学の教育専門家、さらに、校長、教師、保護者、生徒、その他各界の一般市民にいたるまで、多くの情報を基に施策が練られた。また マレーシアの教育システムのパフォーマンスを、国際的なベンチマークに照らして、歴史的な観点も踏まえながら評価することも視野に入

れ、11の戦略的・運営的転換を提案している。それらは、①国際水準の質の高い教育への平等なアクセスを提供する、②すべての子どもがマレーシア語と英語に習熟し、追加言語の習得を奨励する、③価値観を重視するマレーシア人（Malaysians）の育成、④教師を選ばれる職業に変える、⑤すべての学校において：パフォーマンスの高いリーダーを確保する、⑥ニーズに応じた対応ができるように地元教育局や学校を促す、⑦ ICTを活用して質の高い学習をマレーシア全土で拡大する、⑧ 教育行政システムの能力とキャパシティを変革する、⑨保護者、地域社会、民間セクターとの連携、⑩生徒の教育成果を最大化する財政の効率化、⑪透明性を高め、国民に対する説明責任を果たす、という11項目である（Ministry of Education Malaysia，2013: 32-48）。

このうち、「マレーシア人」すなわち国民像について述べられている第3の戦略においては、育成すべき人材像について以下のように述べられている。

> 今日の学生たちは、これまでなかったような挑戦や武力紛争など、環境の変化に直面する社会に生きている。このような問題をうまく切り抜けるには、リーダーシップのスキルだけでなく、倫理的な決断を下す際の指針となる誠実さ、思いやり、正義感 、誠実さ、利他主義といった普遍的な価値観が求められる。同時に重要なのは、グローバル・シティズンシップの育成と、強いナショナル・アイデンティティの育成のバランスをとることである。（中略）すべての生徒は、核となる普遍的な価値観とマレーシア人としての強いアイデンティティを身につけたグローバル市民として学校を卒業する。学んだ価値観は、日常生活で実践することで、以下のような市民的行動につながる。すなわち、ボランティア活動の増加、国籍や宗教、民族が異なる人々を積極的に受け入れようとする意欲 、汚職や犯罪の減少である。また、すべての生徒は、自分自身の生活や家庭において、あるいはより広範な社会の一員として、リーダーとして行動する準備を整えて学校を卒業する（Ministry of Education Malaysia, 2013: 34）。

ここでいうように、グローバル・シティズンシップの育成とナショナル・アイデンティティの間のバランスをとることが重視されている点には、マレーシアが旧来の課題である「マレーシア人」の育成を引き続き図りながら、グローバルな視野や価値観も共に備えた人材育成に重点を置いていることがよく示されている。また、もともと多民族社会であるマレーシアにおいて、あえて他国籍、他宗教、他民族の人々の積極的受入れについて言及している点には、近年のマレーシア社会のさらなる多様化の動きを考慮していることが窺われる。すなわち、人材確保を主眼とした人の国際移動を促す政策の下で、他国籍の外国人労働者や留学生を戦略的に受け入れる必要性である。そして、その結果として生じている文化的差異をめぐる軋轢に対峙できるコンピテンシーを重視する教育を模索する方向性を見出すことが出来る。

3. 高等教育における教育施策とグローバル・シティズンシップ

同様の観点は、高等教育について出されたブループリントでも指摘されている。マレーシアの今日の高等教育については、前述のとおり「マレーシア高等教育ブループリント(2015- 2025)」にその施策が示されているが、ここでもまたグローバル化に伴う人の国際移動をふまえた施策がとりまとめられている。この「ブループリント」は、2007 年に当時の高等教育省が定めた「国家高等教育戦略計画」によるところが大きい。そこでは、マレーシアを高等教育における国際的な「教育ハブ」にするという目標が設定され、知識基盤社会をにらんでの高度人材育成と人材獲得という側面がより強く打ち出された。そして、この「国家高等教育戦略計画」の後継として 2015 年 7 月 にナジブ首相（当時）が発表したのが「ブループリント」である。本計画では、2007 年とは異なり、世界の留学生移動の一拠点となっているマレーシアの状況に鑑み、研究開発やイノベーティブな教育の重要性が強調されている。実際に、高等教育の「ブループリント」では全部で 10 のターゲットが掲げられている。それらは、①知情意のバランスと起業家精神に富んだ人材の輩出、②有能な人材の確保、③生涯学習、④質の高い技術職業教育訓練、⑤持続可能な財政システム、⑥高等教育機関のガバナンス、⑦イノベーション・エコシステム、⑧グローバル化のさらなる推進、⑨オンライン学修のグローバル化、⑩国立・私立の協働による高等教育制度改革である（Ministry of Education Malaysia, 2015: 19; 杉村, 2019: 45）。また実際の高等教育の具体的な施策については「マレーシア高等教育部戦略計画（2018-2022）」が準備された（Ministry of Higher Education, 2017）。

一方で、留学生数の量的な拡大と交流の活発化を中心に考えられてきた高等教育の国際化に加え、社会の目まぐるしい変化を受けとめ、求めるべき価値観や能力の問い直しと、革新的な科学技術や新たな知の創造を担うことができる人材育成及び確保という観点が重視されていることも注目される。マレーシアの高等教育研究者によれば、「ブループリント」による現行の教育改革と 2007 年の「戦略計画」と比較した場合、「国家教育指針」(National Education Philosophy: NEP）に基づき高等教育の意義と特徴を再確認し、NEP で謳われた「マレーシア人としてのアイデンティティ を持ったグローバル・シティズンの育成」という教育理念を重視している点が特徴的であるとしている（Wang et al., 2019: 424-426)。このことは、10 のターゲットの第 1 の項目において、グローバル・シティズシップについて以下のように述べられていることに示される通りである。

> すべての卒業生は、関連する分野知識・技能、倫理観・道徳観とともに、適切な行動やマインドセット、文化的・文明的リテラシーを身につけ、各人のウエル・ビーイングを高めることが出来るようにする。彼らは、マレーシア人としての強いアイデンティティを持ち、家族、社会、国家、そして国際社会の調和と向上に進んで貢献する覚悟と意志を持ったグローバル・シティズンとなる。このような全人的で起業家精神に溢れ、バランスの取れた卒業生は、価値を重視したマレーシア人を育成するという

マレーシアの基礎教育制度の目標の延長線上におのずと位置づけられるものである（Ministry of Education Malaysia, 2015: 20）。

ここでは、中等教育までの基礎教育制度と連続するかたちで、高等教育においてもマレーシア人を育成するとともに、グローバル・シティズンとしての資質をもった人材を育成するという目標が示されている。

4. グローバル化と国民統合のバランスと教育の役割

以上みたように、マレーシアにおけるグローバル化の進展と、そこでの国民統合の在り方には、グローバル・シティズンシップ概念の登場という新たな動きが含まれるようになっている。マレーシアの「ブループリント」が示された2013年から2015年にかけては、ちょうど国際社会においてSDGsの策定が進んでいた時期でもあり、SDGsの目標年である2030年と、マレーシアの2025年には差異はあるものの、マレーシアの教育政策はSDGsの策定と実施を意識していると理解することができる。しかしながら同時に、マレーシアの場合には、人の国際移動に伴う多文化共生問題も生じており、同問題にどのように対処するかについては、すでに2013年の時点で喫緊の課題であった。

こうした多文化共生問題とシティズンシップの関係については、マレーシアに限らず、すでに2000年代の初めからイミグレーションやグローバル化の下で他国籍の人々の移動が活発に行われるなかで、国民国家におけるナショナリズムと、それに対して新たなシティズンシップ教育をどのように考えるかが重要な問題として指摘されてきた。Banks（2008）は、グローバル化の浸透が、統合と多様化の間で揺れ動きながら、従来の国民を対象とする教育に対してグローバル・シティズンシップ教育をいかに展開するのか、コミュニティにおけるメインストリームの教育体系に対して、移動してきた人々の当該社会への同化の問題や、その人々が置かれた状況によって異なる複雑なアイデンティティ形成の問題に触れている。そのうえで、アメリカでの移民受け入れの例をとりながら、法制上決められたシティズン（legal citizen）に対して、多文化社会では「変容するシティズン（transformative citizen）」という概念を紹介している。

マレーシアの事例では、まさにこの「変容するシティズン」が問題になっているということができよう。ただし、そこでは、移動する人々のシティズンが課題になっているのみならず、受入れるホスト社会としてのマレーシア側の人々教育そのものについても、グローバル・シティズンシップという新たな人材像を模索しつつある。しかも、「複合社会」としての構造が重層化するなかで起きている多様化であり、旧来のようなマジョリティとマイノリティの対峙という図式だけでは把握できない複雑な課題がある。グローバル・シティズンシップ教育においては、学習者が現実の問題を批判的に分析し、創造的、革新的な解決策を考えることを促すとともに、物事を考える際の前提や世界観、勢力関係などを再考し、周縁に置かれている人々の立場に立った考え方や行動が求められる。マレーシア

の場合には、そうした対象とするステークホルダーが実に多様であることにも留意する必要がある。

おわりに

複合社会マレーシアにおけるグローバル化とそれに伴う人の移動は、国語と国の宗教を軸に、多様なエスニック・グループの人々を対象として行われてきた旧来の国民教育政策に対し、グローバル・シティズンシップを育てる教育を模索する方向性を生んでいる。そこでは、外国人労働者や留学生数の量的な拡大と交流の活発化を企図した教育の国際化に加え、社会の目まぐるしい変化を受けとめ、求めるべき価値観や能力の問い直しと、革新的な科学技術や新たな知の創造を担うことができる人材育成及び確保という観点が就学前教育から中等教育、そして高等教育にいたるまで重視されるようになっていることがわかる。

マレーシアの場合に特徴的なのは、第1に、移動する人々の流入がマレーシアの「複合社会」を重層化させ、従来のマジョリティ対マイノリティという二項対立的図式そのものの再考が促されている点、第2にグローバル・シティズンシップが、流入する人々との多文化共生問題に対峙するための重要な手段となり、マレーシアの教育そのものに新たな考え方を生んでいるという点である。グローバル・シティズンシップそのものは、SDGsの中でも言及され、国際社会のアジェンダとしても取り上げる機会が多いが、マレーシアの場合には、SDGsの目標として取り組んでいるというよりはむしろ、マレーシア社会が抱えてきた多文化共生問題への対処という意味で位置づけられている。

現行の「第12次マレーシア5カ年計画（2021年－2025年）」においては、「経済の再生」、「安全と福祉の強化」、「包括性及び先進的持続性」の3つの柱のもとに、将来に向けた人材育成、技術導入の加速化と技術革新、コネクティビティ拡大及び交通インフラ、公共サービスの強化の4つの政策課題が掲げられている。特に「防衛、安全保障、福祉、結束の強化」と題する第4章では、様々なステークホルダーが協力し、海外にいるマレーシア人の同胞を含め、愛国心とナショナリズムを高める必要性が説かれている。（Prime Minister’s Department, Malaysia, 2021: Chapter 4-29）。グローバル化が進む時代にあって、こうした国家課題が提示されている点には、マレーシアが引き続き国家統合の課題を重視していることを示している。社会の安定とグローバル化が進む経済発展の両輪のバランスを図り、教育政策を展開する上でも、マレーシア社会が根源的に抱えている多様性と包摂の問題をどう考えるかは、これまで以上に重要な課題になっている。それはマレーシアだけが抱える課題ではなく、世界の様々な国家が対峙している問題でもある。その際に、旧来の国民概念を越えるべく登場したグローバル・シティズンシップが、どこまで国家の枠組みに縛られずに、人々が共生する公共圏の新たな概念として、その定義と意義を人々の間に共有することができるか。また今日のグローバル・シティズンシップで求められているコンピテンシーを、教育を通じてどのように人々の間に育てていくことが出来るかが、グローバ

ル化時代における国家と教育のあり方を問い直すうえでの鍵になると考える。

〈参考文献〉

日本語書籍・論文

池野範男（2014）「グローバル時代のシティズンシップ教育――問題点と可能性：民主主義と公共の論理」『教育学研究』第81巻第2号、2014年6月、138-148頁。

金子聖子（2023）『国際移動時代のマレーシア留学――留学生の教育から職業・移民への移行』明石書店。

厚生労働省（2018）「東南アジア地域にみる厚生労働施策の概要と最近の動向（マレーシア）」『2018年海外情勢報告』283-297頁。

熊谷聡（2014）「マレーシアの外国人労働者」『IDE-JETRO』日本貿易振興機構、https://www.ide.go.jp/library/Japanese/Publish/Download/Overseas_report/pdf/1407_kumagai.pdf、2023年9月6日最終閲覧。

大塚豊（2021）「マレーシア華人系高等教育機関の発展に関する一考察――民族融和と敵対のダイナミズム」『大学教育論叢』7号、2021年3月、5-24頁。

杉本均（2005）『マレーシアにおける国際教育関係――教育へのグローバル・インパクト』東信堂。

杉村美紀（2000）『マレーシアの教育政策とマイノリティ――国民統合のなかの華人学校』東京大学出版会。

――――（2010）「高等教育の国際化と留学生移動の変容――マレーシアにおける留学生移動のトランジット化」『上智大学教育学論集』第44号、37-50頁。

――――（2015a）「国際化に伴うマレーシアの高等教育政策と華文高等教育の展開」『立命館国際研究』27（4）、83-99頁。

――――（2015b）「ヒトの国際移動と『グローバル・シティズンシップ』」『異文化間教育』42巻、30-44頁。

――――（2017）「マレーシアの『複合社会』と移動する人々――マイグレーションとしての外国人労働者・留学生に対峙する国民国家」杉村美紀編著『移動する人々と国民国家――ポスト・グローバル化時代における市民社会の変容』明石書店、65-81頁。

――――（2019）「人材育成と新たな多文化共生問題に挑むマレーシアの高等教育」『リクルートカレッジマネジメント』215号、（2019年March-April）44-47頁。

竹熊尚夫（1998）『マレーシアの民族教育制度研究』九州大学出版会。

英語書籍・論文

Banks, J (2004) “Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age” *Educational Researcher*, Vol. 37, No. 3 (Apr., 2008), 129-139.

Chang Da Wan, Morshidi Sirat and Dzulkifli Abdul Razak (2019) “Conclusion” Chang Da

Wan et al. eds. *Higher Education in Malaysia: A Critical Review of the Past and Present for the Future.* Penerbit Universiti Sains Islam Malaysia, 424-426.

Knight, J. (2014) *International Education Hubs: Student, Talent, Knowledge-Innovation Models,* Dordrecht: Springer.

Malaysian Investment Development Authority (2023) *Employment of Workers,* https://www.mida.gov.my/setting-up-content/employment-of-workers/, retrieved from MIDA Website on 3 September 2023.

Ministry of Education Malaysia (2013). *Malaysia Education Blueprint 2013-2025 (Preschool to Post-Secondary Education),* https://www.moe.gov.my/en/muat-turun/penerbitan-dan-jurnal/pppm-2013-2025-pendidikan-prasekolah-hingga-lepas-menengah/1207-malaysia-education-blueprint-2013-2025/file, retrieved from Ministry of Education Website on 6 September 2023.

Ministry of Education Malaysia (2015). *Executive Summary, Malaysia Education Blueprint 2015-2025 (Higher Education),* https://www.moe.gov.my/muat-turun/penerbitan-dan-jurnal/pppm-2015-2025-pt/1384-4-executive-summary-pppm-2015-2025/file, retrieved from Ministry of Education Website on 6 September 2023.

Ministry of Higher Education (2017). *Department of Higher Education Strategic Plan 2018 – 2022: In support of Malaysia Education Blueprint 2015-2025 (Higher Education).*

Prime Minister' s Department, Malaysia (2021), *Twelfth Malaysia Plan 2021-2025: A Prosperous, Inclusive, Sustainable Malaysia,* https://www.ekonomi.gov.my/sites/default/files/flipping_book/TwelfthPlan/mobile/index.html, retrieved from Ministry of Economy on 6 September 2023.

UNESCO (n.d.) *What is Global Citizenship Education?* https://en.unesco.org/themes/gced/definition retrieved from UNESCO Website on 3 September 2023.

（すぎむら・みき　上智大学）

【特集：葛藤するマレーシアの教育――国民統合とグローバルな競争】

マレーシアの教育の歴史と現状

先行研究に見る国民統合とグローバリゼーション

久志本裕子・鴨川明子

はじめに

マレーシアの教育に関する文献を探したい、と考えて「マレーシア·教育」といったキーワードを検索エンジンに入力した時に、そのテーマの専門家の書籍や論文がヒットしないという経験をしたことはないだろうか。筆者らは学生指導などの折に幾度となくそうした問題に直面してきた。その理由の１つとして、マレーシアの教育に関連する論文が、教育の研究だけではなく、多様な分野、多様な対象に分散していることが考えられる。マレーシアの教育の全体像を扱ったり、その全体としての教育の特質を論じたりする研究は基本的に存在せず、これまで行われてきたのはある時代、地域や特定の民族・言語・宗教あるいは特定の政策等に特化し、それに関わる教育の諸側面を論じた研究であった。それら具体的な対象を通じて教育のあり方自体を論じる研究もあれば、教育を通じて見えてくるマレーシアの政治や経済、社会や文化を論じる研究もある。このため、広く「マレーシアの教育に関わる研究」は多数存在しても、必ずしも「マレーシア」「教育」というキーワードでの検索にヒットしないと思われる。したがって、マレーシアの教育をある程度の全体像として把握するためには、こうした多岐にわたる研究を組み合わせてイメージを形成していくしかない。

このような状況を踏まえて、筆者らは、マレーシア研究に携わる研究者のみならず、様々な目的で「マレーシアの教育」について知ろうと文献を探している人々にぜひ手に取ってもらいたいと考える文献や論文を、ブックガイド的ないしはカタログ的に紹介する必要があると考えた[1]。そのため、本稿においては、日本語で読むことができる文献を主たるレビューの対象とし、補足的に日本の研究者によって英語で書かれた文献を基本的なレビューも加えた上で、多分野にまたがる多様な研究から、できるだけ多くの文献や論文を紹介するよう努めている。しかしながら、本稿における参考文献の記載は、必ずしも「これを参照して書いた」ということではなく、ましてや先行研究に対する批評的な意味合い

1　マレーシアについてこれから学ぶ場合や、教育を含めたマレーシアの概要を確認したいという方には鳥居編（2023）をまずお勧めしたい。また、イスラームに関しては久志本・野中編（2023）にマレーシアのイスラーム関連およびイスラーム教育関連の入門的説明が多数掲載されている。

も込められていない。むしろ、このテーマやトピックについては、参考文献に挙げた書籍や論文を参照して、「より詳しく学んでほしい」という意味合いを込めて文献情報を記している。そのことをあらかじめ断っておきたい。

以上に述べたように、本稿の目的は、マレーシアの教育に関係して、主に日本の研究者によって書かれた先行研究を概観し、その歴史と現状に関する主要な文献や論文を紹介することにある。その目的のもとで、本稿においては、まず、マレーシアの教育を理解するための前提として、Ⅰ章で学校体系図（学校系統図・教育制度図とも言う）をもとに、マレーシアの教育制度の全体像を説明する。次に、Ⅱ章でマレーシア独立に至るまでの教育の歴史的展開を、Ⅲ章で独立以降1990年代までの教育の展開をそれぞれ追い、Ⅳ章では1990年代以降現在に至るまでのグローバル化の中でのマレーシアの教育に関する課題を整理するという流れで、各時代、トピックに関連する文献や論文を紹介する。

なお、本稿で取り扱う学問分野・学問領域であるが、教育学研究では、比較教育学・国際教育が中心となる。加えて、マレーシアの教育について取り扱う論稿は、広く多分野・多領域に及んでいることは、過去の『マレーシア研究』掲載論文からも見て取ることができる（表1）。そのため、できる限り多分野・多領域から教育について論じている先行研究を取り扱う。また、利便性を考慮して、インターネットで入手可能な論文等を優先して掲載する。

表1　教育に関わる『マレーシア研究』掲載論文の一例（第1号～第11号）

著者名	発行号	発行年	タイトル	種別
金子奈央	第11号	2022	サバ社会の発展と教育	特集
内藤裕子	第6号	2017	マレーシアの中等教育における歴史考査問題にみる国家的価値観	研究ノート
田中李歩	第5号	2016	マレーシアの高等教育拡大過程と社会的認識――「機会」をめぐる言説を中心に	研究ノート
金子奈央	第3号	2014	国民教育制度確立期におけるマレー人コミュニティの教育議論	特集
篠崎香織	第2号	2013	ルック・イースト政策と「民族の政治」――教育機会の分配をめぐる政治	特集
田村慶子	第1号	2012	シンガポールの華人社会と南洋大学の創設	論説

（出所）『マレーシア研究』掲載の特集及び論説全45編及び研究ノート9編を含む計54編（特集の趣旨説明、書評論文、エッセイは除く）より筆者作成。

Ⅰ　学校教育制度の概要

マレーシアの学校は、教育省の管轄下にある政府補助学校と、それ以外の学校（州立、私立、インターナショナルスクール他）に大別できる。以下、本稿においては、教育省管轄の政府補助学校としての公立学校に焦点を当てて説明する。

マレーシアは、1980年代に6―3―2制を基礎とする現行教育制度を確立した。現行の

学校体系（図1）は、初等教育6年、前期中等教育3年、後期中等教育2年からなる。これら合計11年間の教育は、長らく無償で義務ではなかったが、2003年から初等教育6年間のみ義務化されている[2]。

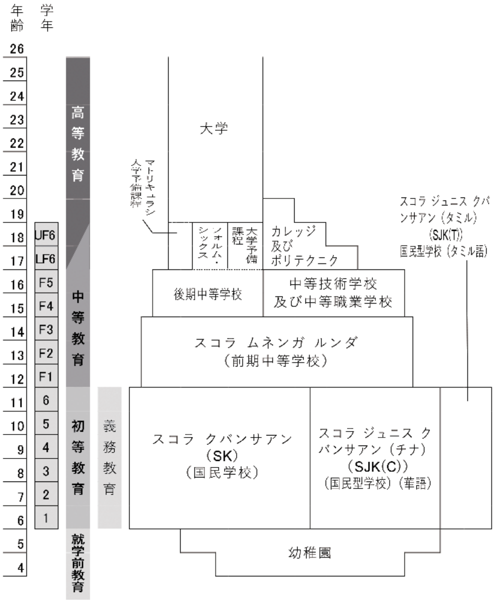


図1：学校体系図
（出所）鴨川（2023b）をもとに筆者作成。

マレーシアの学校体系の特徴の1つは、公立の初等学校が言語別に分かれている点にある。初等教育段階では、マレー語を教授言語とする国民学校の他に、教授言語別に国民型華語学校、国民型タミル語学校に分かれている。基本的な修了年限は3種の学校とも同じである。ただし、中等教育段階では、マレー語を教授言語とする国民中等学校に一本化されるため、初等教育段階から中等教育段階へ移行する際に、マレー語の成績が芳しくない生徒（一般的には華人やインド人の生徒）は、移行学級（Tingkatan Peralihan / Remove Class）に進み、マレー語教育を1年間受けることが義務付けられている[3]。

加えて、各教育段階の最終学年に全国統一試験が課されている点も特徴の1つである。まず、初等学校到達度試験（Ujian Pencapaian Sekokah Rendah: UPSR）を初等学校修了時に受ける。前期中等教育段階後には前期中等教育証書（Penilaian Menengah Rendah: PMR）試験があり、PMR試験の結果により後期中等教育段階で進学するコースが決められてきた。PMRは2013年の実施を最後に終了し、フォーム3評価（Pentaksiran Tingkatan Tiga: PT3）

2　マレーシアにおける初等教育は日本の小学校相当、中等教育は中学校相当、後期中等教育は高等学校相当である。

3　マレーシアの教育制度については、多くの先行研究で説明されている。たとえば、吉野（2014, 16-18）にコンパクトにまとめられている。

と呼ばれる試験に移行した 。2021 年には UPSR が、2022 年には PT3 がそれぞれ廃止され、学校単位で行われる評価制度（PBS）に移行している。

中等教育段階には様々な学校種がある。たとえば、政府補助学校である普通学校（Sekolah Biasa）、全寮制学校（Sekolah Berasrama Penuh）、宗教学校（Sekolah Agama）、準政府補助学校のマラ・ジュニア理科カレッジ（Maktab Rendah Sains MARA: MRSM）などがあり、それぞれに大学進学につながるアカデミックコース（日本の普通科に相当）が設置されている。さらに、中等教育段階において職業技術訓練を提供する機関として、技術学校（Sekolah Teknik）と職業学校（Sekolah Vokasional）が併存している。

後期中等学校の最終学年（フォーム 5）などにマレーシア教育証書（Sijil Pelajaran Malaysia: SPM）試験、中等後教育段階であるフォーム 6（Form six / Sixth Form）の修了前には、マレーシア上級教育証書（Sijil Tinggi Persekolahan Malaysia: STPM）試験がそれぞれ課せられる。SPM あるいはフォーム 6 の修了前に、マレーシア上級宗教教育証書（Sijil Tinggi Agama Malaysia: STAM）試験もある。なお、多くの生徒が受験するのは SPM であるが、SPM の結果により、フォーム 6 やマトリキュレーション（Matrikulasi）と呼ばれる大学予備課程に進学しなかった生徒は STPM を受ける [4]。

Ⅱ　植民地統治期から独立まで

現在のマレーシアは、マレー半島に位置する諸州を合わせた半島部と、ボルネオ島北部のサバ州とサラワク州から構成されている。しかし、イギリスによる植民地統治期には、半島部とシンガポールは海峡植民地と連合州、非連合州からなるイギリス領マラヤとして 1 つのまとまりとされ、現在のサラワク州にあたる地域は「白人王」ブルック家のおさめるサラワク王国、サバ州にあたる地域は英領北ボルネオという形で異なる管轄にあり、教育の展開も大きく異なる。以下では、現在のマレーシアの教育制度の原型となった半島部における教育の展開を中心に、歴史的経緯を振り返りたい。

1．植民地化以前のマラヤの教育

この地域の教育の歴史は多くの場合、1816 年に開校されたペナン・フリースクール（Penang Free School）に始まる西洋式学校とそれに続くイギリスの植民地統治の一環として設立、管理された近代的学校の歴史として描かれる。しかし、教え、学ぶ過程としての広義の「教育」はそれよりはるか以前から営まれてきた。多様な文化、ルーツを持つ人々が歴史的に交わりながら生活してきたこの地域における近代的学校が普及する以前の「教育」の全体像を描くことは不可能であるが、その一例として特に半島部のムスリムの間で形成されてきた「伝統的」イスラームの学びの場であるプンガジアン・クルアーン（pengajian al-Qur’an、クルアーン朗誦教室）やポンドック（pondok、イスラーム寄宿塾）

4　中等教育段階から高等教育段階への接続の詳細は、鴨川（2021）第 4 節に詳しい。

が挙げられる。半島部では特に15世紀以降にイスラームがゆっくりと広がり、1786年にイギリスがペナン割譲を受けて最初の拠点を築くころにはイスラームの聖典クルアーンやジャウィ（Jawi、アラビア文字で表記したマレー語）で書かれた様々な宗教書と、それを教える教師等が半島部各地に存在していた[5]。イギリスによる植民地化以前のこのような学びの営みを伝える史料はほとんどないが、植民地化以降も様々な形でイスラームの学びは継続されてきた。このため、「伝統的」なイスラームの学びのあり方は、主に植民地化以降に書かれた様々な史料やフィールドワークに基づく研究の中で描かれてきた（坪内, 1973; 坪内・坪内, 1993; 久志本, 2010; 2014）。マレーシアの教育の歴史を考える時、西洋近代的学校が持ち込まれる以前は「教育」が存在しなかったと見るのではなく、さまざまな学びの営みがすでにあったところに新たな形式としての「近代的学校」が持ち込まれ、それが大きな力を持つようになっていったという視点を確保しておきたい。

2. イギリスによる植民地化と近代教育制度の形成

イギリスによるマラヤの支配は、イギリス東インド会社が1786年にクダ王との交渉によりペナン島の割譲に成功したことに始まる。イギリスは当初、ペナン、マラッカ、シンガポールといった貿易拠点の形成に注力した。イギリスが半島部の諸地域への積極的介入を行うようになったのは19世紀後半のことであった。イギリスが初めてマレー人への母語教育を行うことを政策として決定したのは1854年のことであり、植民地政府補助によるマレー語学校が都市部を中心に広まり始めたのは19世紀末から20世紀初頭にかけてのことであった。それまでは都市部のエリート層を対象として英語を主に用いて教育を行う学校として、先述のペナン・フリースクールのような宗派に寄らない西洋式学校や、各種キリスト教系ミッショナリーによる学校、マレーの王族・貴族向けの学校などが設立されていた。都市の英語学校に通っていたのは主に商人や専門職といった富裕層で華人やインド人、ヨーロッパ系の子弟が多く、マレー人はわずかであった。

20世紀初頭までに各地のマレー王家への介入を通じて半島部の支配体制を確立したイギリス植民地政府は、エリート層のマレー人を行政官として養成すべくマレー人の王侯貴族の子弟を対象とする英語による近代的学校を設立するようになる。1905年に設立されたクアラカンサー・マレーカレッジは、イギリスのパブリック・スクールをモデルに英語でイギリス式の教育を行う全寮制学校で、イギリスの植民地統治を支える現地官吏の育成機関であった（坪井, 2011）。一方、農村に多く居住していた一般のマレー人に対しては基本的にマレー語による初等教育を行うにとどめ、「良き農民」を育てる以上の教育は受け

5　イスラームの学びのあり方を知るためには、そこで誰が、どのような知識を伝達してきたのかを知ることが重要である。マレー半島を含む東南アジア島嶼部地域で読まれてきた宗教書（キターブ）、それを書いたり教えたりすることで知識の伝達に携わってきたイスラーム学識者（ウラマー）についての研究は多数あり、それらも広義の教育、学びに関わる研究と考えることができる。主要な研究の例としては（van Bruinessen, 1990; Azyumardi, 2004; Kushimoto, 2012; 久志本, 2014; 黒田, 2020; 久志本・野中編, 2023）などがある。

させない方が良いという方針で、初等学校と教員養成学校からなるマレー語学校制度が形成された（左右田, 2005; Soda, 2022）。エリート層以外の一般のマレー人には、マレー語学校以外の選択肢としてイスラーム宗教学校（マドラサ）等もあった。20 世紀初頭には近代的学校教育がマラヤのみならずイスラーム世界に広まっているのを見たイスラーム指導者たちは、イスラームの教育もまた近代的学校の形式に従って行うことを構想し、イスラームと共にマレー語、算数、英語などを教える学校を各地に設立していたのである（Kushimoto, 2012; 久志本, 2014）。

イギリスは官僚育成のための英語学校とマレー人向けのマレー語学校については積極的に整備したものの、20 世紀初頭にピークを迎えた華人、インド人の教育については政府の方針と合わないような教育を行わないよう管理し、統計を取り、一部に補助を出すといった形の介入を行っていた（多賀, 1983）。錫鉱山の開発などに伴い急拡大した華人コミュニティにおいては、19 世紀に私塾が開設されるようになり、20 世紀になって近代的な華語学校が設立されるようになった（黄, 2022; 杉村, 2000）。ゴム農園をはじめとするプランテーション労働に従事するための労働力として移民が増加したインド人については、プランテーションの中に作られた居住区にタミル語やテルグ語といった各コミュニティの言語による初等段階の学校が設立されていた（古賀, 2022）

このようにして 20 世紀前半には、英語とマレー語、華語（標準中国語）あるいはその他の中国系諸語による学校、タミル語あるいはその他のインド言語による学校、アラビア語とマレー語の双方を使用するイスラーム宗教学校といった教授言語で階層と民族が分断された学校制度が形成されていた。英語学校は都市の移民富裕層およびマレー人エリート向けで、このうちミッショナリー系などに代表される都市の英語学校だけは様々な民族の富裕層の子どもが共に学ぶ空間となった。一方､植民地行政のもとで「マレー人」「華人」「インド人」といった民族枠組みが明確になってゆく反面、各コミュニティが教授言語別の学校制度によって分断されるという状況も起こっていた。マレー人コミュニティにおいても、富裕層と一部の成績優秀な学生は英語で教育を受け、農村の一般マレー人の多くはマレー語で教育を受け、宗教的意識の強い家庭の子どもはアラビア語とマレー語の双方を使用するイスラーム宗教学校で教育を受けていた。ロフの名著『マレー・ナショナリズムの諸起源（*The origins of Malay Nationalism*）』はいわゆる「教育研究」ではないものの、こうした言語と教育によって分断された社会の中からいかにマレー・ナショナリズムが形成されてきたかを論じている（Roff, 1967）。

3. 日本軍政期の教育

このようなイギリス統治下のマラヤの状況を一変させたのが 1941 年 12 月に始まる日本軍による侵略とそれに続く日本軍政期である。約 3 年半の短い期間ではあるが、この時期の日本による占領および教育に関わる諸政策は、その後のマラヤおよびマレーシア社会の形成に大きな影響を与えることとなった。この時期の日本による教育政策は、基本的に大

東亜共栄圏の共通語となるべき日本語と「日本精神」を植え付ける「皇民化教育」であった（石井, 1990; 宮脇, 1993）[6]。初等、中等学校での教育だけでなく、こうした精神を実現する現地の教員や指導者となる人物を育成する場として「興亜訓練所」がシンガポールやマラッカに設立され、その中で選抜された人物は南方特別留学生として日本に留学した。興亜訓練所の修了生には、戦後のマレーシアで政治をはじめ諸分野の指導者となった人物や、その後の日本との親善関係を担った人物も含まれている（明石, 2001）[7]。一方、一般の人々の教育の状況は、教授言語別の学校によって扱いが大きく異なった。マレー語学校の多くは 1942 年に再開したものの、「敵性言語」を使う英語学校は開校を許可されず、タミル語学校、抗日運動との関連が疑われた華語学校なども一部のみが開校を許可された状態で、日本語を使いカリキュラムを変更して初めて開校を許可されることとなった（クラトスカ, 2005)。占領下の学校では日本語を教授言語とするのは実際問題としては難しく、初歩的な日本語が教えられたほか、日本語の歌などがプロパガンダの主なツールとして使われた（松岡, 2009)。教員も教材も足りない状況の中で行われた日本語教育の現実は、「皇民化教育」のスローガンから想像されるよりもはるかに複雑であったことも指摘されている（松永, 2002）[8]。

4. 第二次世界大戦後から独立まで

日本軍の降伏後、イギリスによる統治が再開されたが、その統治方針はまもなく自治領としての独立を視野に入れたものへと変化していった。独立後を見据えた教育制度の確立に向けて最大の問題となったのは、言語と社会階層によって分断された諸学校の現状をどうするかであった。1946 年にはイギリスからマラヤ連合（Malayan Union）案が出され、すべての民族に等しく市民権を与えるとともにすべての言語別学校を維持する教育制度の案が示された（石井, 1978)。しかしマレー人からの強い反発を招いたことからマラヤ連合は廃され、1948 年には「マレー人の特別な地位」と各州スルタンの地位を保証する形のマラヤ連邦（Federation of Malaya）が成立した。このことは華人を主体とするマラヤ

6　日本占領下の教育政策及び教育に関連する史資料については、当時の教科書や教育に関わった人々のインタビュー記録（例：「日本のマラヤ・シンガポール史料調査」フォーラム編 1998 収録の「興亜訓練所の教官時代」）など、様々な史料が編集、出版され、今後も新たな視角の研究が展開できる状況が用意されている（「日本のマラヤ・シンガポール史料調査」フォーラム編, 1998; 明石編, 1999; 明石・宮脇, 2002)。

7　南方特別留学生として 1944 年に広島に渡ったアブドゥル・ラザク・アブドゥル・ハミド（Abdul Razak bin Abdul Hamid）は広島で被爆したが生き延びてマラヤに帰国し、その後日本語教育の教師として、また親日家として長年にわたり活躍した（オスマン・プティ, 1991; 宇高, 2012)。その息子のズルキフリ・アブドゥル・ラザク（Dzulkifli bin Abdul Razak）はマラヤ大学、マレーシアイスラーム科学大学、マレーシア国際イスラーム大学の副学長を歴任し、やはり親日家として各大学における日本語教育機会の拡大などに尽力している。

8　このほか、イギリス植民地期から日本占領期およびそれ以降の教育の変化を理解するには、この時代を生きた人物の自伝や伝記などが役に立つ。例としてマハティール（1999）など。

共産党の蜂起を招き、1948年から1960年まで続く非常事態宣言が発令された。独立に向けて教育制度のあり方が模索されたのはこのような状況下においてであった。1951年のバーンズ報告（Barnes Report）では1つの「国家」として「国民」を形成していくためには1つの「国民学校」制度に統一される必要があるという考えが示された。この報告に基づいて1952年に教育令（Education Ordinance 1952）が発布されたが、マレー語と英語による学校のみを「国民学校」として華語、タミル語は科目として教授可能とするものであったため、非マレー人社会から強い反発が起こった（杉村, 2000; 山田, 2000）[9]。

1955年には連邦議会選挙により連盟党（Alliance Party）政権が発足し独立に向けた準備が進められる中で、教育担当大臣ラザクのもとで教育に関する調査委員会が設立され、1956年に「ラザク報告（Razak Report）」[10]が提出された。ラザク報告ではマレー語を国語とすることを前提として、マレー語による初等学校を「標準学校（Standard school）」、英語、華語、タミル語による初等学校を「標準型学校（Standard-type school）」とし、中等教育では学校体系を一本化する現在の教育制度の原型が示された[11]。また、従来の植民地教育制度に組み込まれない形で各地にすでに多数存在していたイスラーム宗教学校に関しても、1956年には民間イスラーム学校についての調査も行われ、国民教育制度の一環として位置づける方向性が模索されるようになっていた（藤本, 1966; 金子, 2011）。

Ⅲ　独立後の教育と「国民統合」の課題

1.「国民統合と貧困の撲滅」を目指す独立後のマレーシア

(1) 独立から1960年代までの教育

1957年8月31日にマラヤ連邦は独立を迎える。マラヤ連邦憲法においては、マレー人の特別な地位が認められ、マレー語を国語とすることが定められ[12]、教育政策についてはラザク報告に基づく1957年教育法が発布された。1959年に教育実施の状況調査を踏まえて教育方針を議論する委員会が教育大臣ラーマン・タリブのもとに設置され、1960年に

9　バーンズ報告は言語別学校の取り扱いとナショナリズムの問題の文脈で着目されることが多いが、ジェンダーの視点から見る時、マラヤにおける女子教育の推進について多くのページを割いていることも注目に値する（鴨川, 2010）。

10　ラザク報告（Razak Report: Laopran Razak）は Report of the Edcuation Committee 1956 の通称である。

11　この時期の教育については、杉村（2000）、山田（2000）、杉本（2005）など、それぞれの関心に基づいて歴史的経緯をまとめる文脈でその一部として論じられているが、この時期の各報告の詳細な背景や内容、その意義自体に焦点を当てて研究した論考は、日本語はもちろん英語でも希少である。Fennell（1968）は第二次世界大戦後から独立までの教育政策を歴史学的に掘り下げた博士論文であり、インターネット上で入手できる貴重な先行研究である。

12　マレーシア憲法について、日本語では鳥居・竹下（1996）の翻訳と解説が参考になる。ただし、その後複数回条文の修正がなされているため、最新の情報については英語・マレー語の現行憲法の条文を参照されたい。

提出された「ラーマン･タリブ報告」[13] をもとに 1961 年教育法が発布された。1961 年教育法において学校の名称が「国民学校（Sekolah Kebangsaan）」と「国民型学校（Sekolah Jenis Kebangsaan）」という現在の名称となり、中等教育は英語もしくはマレー語を教授言語とする学校のみが国民学校として政府補助を受けることが決定された。華語、タミル語学校から中等教育に進学する際にはマレー語の移行学級に入るという現行制度の形が確立し、華語による中等教育を行う学校は私立としてのみ存続が許されることとなった（杉本 , 1998; 杉村 , 2000）。一方で、従来中等、高等教育に進む機会が華人に比べて少なかったマレー人が進学する機会は女子教育も含めて 1960 年代を通じて着実に拡大し、一定の教育を受け都市に住むマレー人が増えていった（鴨川, 2010; 久志本, 2021）。

1963 年 9 月、マラヤ連邦とシンガポール、サバ、サラワクによりマレーシアが発足する。しかし、このことは 1961 年教育法で定められた教育制度がそのまま全地域に適用されることを意味してはいなかった。シンガポールについては教育を含む諸分野の高度な自治が約束され、独自の教育制度が維持された（田村, 2013）。サバ、サラワクについては英語が広く使用されてきた教育制度を当面維持することが約束された。

新たな領域を含んで人口構成が変化したマレーシアにおいて、市民権と教育問題に代表されるマレー人と非マレー人の地位をめぐる対立は一層激しくなった。対立の中でシンガポールは 1965 年 8 月にマレーシアから分離することとなり、その後英語を中心とする独自の教育システムを形成することとなる（田村, 2000）。それでもなお続いた対立は、最終的に 1969 年 5 月 13 日に民族間暴動（5 月 13 日事件）を引き起こすことになった。

（2）新経済政策と教育

5 月 13 日事件におけるマレー人と非マレー人、特に華人との対立は、マレー人が政治的･文化的に優遇される多数派でありながら経済的に劣位にあるというねじれから来るものと解釈された。この解釈に基づき、1971 年から実施された新経済政策（New Economic Policy）において、貧困の絶滅と経済的機会が不均衡な社会構造の再編が目指され、マレー人の雇用機会を増やすためにマレー人は非マレー人よりも優先的に教育機会を獲得できるようになった。また、これまでマレー語と英語が教授言語とされてきた国民中等学校および英語国民型初等学校においては、英語クラスが順次マレー語に切り替えられ、最終的には初等教育における華語学校、タミル語学校のみを残して、初等教育から高等教育までをマレー語で完結できる教育制度を創り上げたと言える（手嶋, 2004; 吉野, 2014）。マレー人と先住諸民族を合わせた「ブミプトラ」に優先的に教育機会や奨学金を供与することで、ひいては産業にブミプトラが占める割合を増やすことを目指した一連の政策は、「ブミプトラ政策」の名で知られてきた。

政治的かつ人口的にマジョリティであるマレー人（および先住諸民族）を優遇するこの政策については、教育研究でも多くの先行研究で論じられてきた（竹熊, 1998；杉村,

---

13　ラーマン・タリブ報告（Abdul Rahman Talib Report: Laporan Rahman Talib）は、Report of The Education Review Committee 1960 の通称である。

2000；杉本, 2005；鴨川, 2022)。それらの先行研究の中では、たとえば、地方のマレー人を中心とするブミプトラに教育機会を供与するための全寮制中等学校やマレー語を教授言語とするマレーシア国民大学（Universiti Kebangsaan Malaysia: UKM）が設立された経緯や、そうしたブミプトラのための教育機関における教育の実態が論じられている（竹熊, 1998)。だが、新経済政策と切り離せないこの時期の教育について、実際のところブミプトラ優遇がどの程度「社会構造の再編」に貢献したのかといった経済との関係を主題とした研究は日本語では意外なほど少なく[14]、1970年代以降の高等教育政策を経済政策との関連で論じた田中（2016)、実際に人々が教育と職業機会をどの程度得られたのかを分析した田中（2021）などに限定される。

(3) イスラーム化政策と教育

1969年の民族間暴動を1つの契機として、1970年代前後からマレー人を中心にイスラームに関する意識の高まり（イスラーム復興）がみられるようになった（多和田, 2005)。よりイスラームを実践することとイスラームに添った社会の形成を求める「ダアワ運動」が、マラヤ大学や1970年に設立されたばかりのUKMを中心に盛り上がり、教育、法、経済などの諸側面においてイスラーム的価値を政策に反映しようとしない政府に対する批判を強めていった。1970年代末にはイスラーム諸団体の活動は政治勢力とも結びつき、政権の脅威とみなされるまでになっていた（久志本, 2014; 野中, 2018)。このような状況で1981年に発足したマハティール政権は、最大規模の団体であったイスラーム青年運動（Angkatan Belia Islam Malaysia: ABIM）のカリスマ的指導者であったアンワール・イブラヒム（Anwar Ibrahim）を政権に取り込み、政策の諸分野にイスラーム的要素を埋め込む「イスラーム化政策」を進めていった。この中で、1983年にはイスラーム教育の時間を約倍増させ、各教科にもイスラーム的価値を散りばめた初等教育新カリキュラムが導入され、またマレーシア国際イスラーム大学（International Islamic University Malaysia: IIUM）が設立されるなど、マレーシアの教育が一気にイスラーム的色彩を帯びることとなった（西野, 1997; 杉本, 1998; 手嶋, 1999; ロスナニ, 2010)。

だが、政府が教育を通じて上から進める「イスラーム化」は、マレー人の文化をマレーシアの基準とする同化圧力とあいまってオラン・アスリのような少数派の非ムスリム・ブミプトラに対する改宗圧力となったり、サバ・サラワクなど半島部から見た「周縁」地域のムスリムに対してマレー半島のイスラームのあり方を「正しい」ものと押し付けたりするような側面を持っていた（信田, 1999; 長津, 2004)。マレー人の間でさえ、政府が「正しい」イスラームとは何かを解釈する権限を独占するような意味を持ち、教育におけるイスラームの量的拡大を単純に「イスラーム的価値の反映」とはみなせないことが指摘されている（久志本, 2016)。

---

[14] 優遇政策の成果について英語で書かれた研究の例としてはLee（2014）が挙げられる。

2. 経済発展をめざす教育

(1) 教育の新しい試み

新経済政策以降のマレーシアの教育については、ブミプトラ政策のもとでの民族間関係に注目が集まりがちであるが、経済成長の目標やグローバルな教育動向に触発された新しい試みも見られるようになる。例として、1970年代以降、1980年代半ばまでに初等教育から高等教育までの主な教授言語はマレー語に切り替えられたが、経済発展をめざす目的からIIUMにおける英語教授を認めるなど、再度教育（教授）言語としての英語を取り入れる動向が1990年代から早くも見られるようになっていた（手嶋, 2004）。また、国際的な教育の動向に反応する形で環境教育や就学前教育などが進められてきた（手嶋, 1999）、経済発展をめざす教育が導入されている。

また、民族間の融和を促進するための新しい試みとして、ヴィジョンスクール（杉本, 2005）や「国民統合のための学生交流政策（Rancangan Integrasi Murid Untuk Parpaduan: RIMUP）」（Segawa, 2019a）といった新しい試みも取り入れられている。一方、国家の教育政策とは別の形で、ブミプトラ政策により高等教育の機会が狭められた華人を中心に、マレーシアの民間カレッジと西洋の大学をつなぐ「1 + 2」プログラムに代表される、トランスナショナルな高等教育の枠組みが開発された（吉野, 2014）。現在世界的に流行しているトランスナショナル教育については次節で詳細を述べるが、そのモデルがこの時期のマレーシアで開発されていたことは注目に値するといえよう。

(2) マレーシアと日本の教育交流――ルック・イースト政策

マハティール首相によるルック・イースト政策のもとで、マレーシアと日本との教育交流が盛んになる。特に、マレーシア人の日本留学熱は高まりを見せており、その動機についてまとめられている（竹熊, 1992）。同時に、日本語教育への関心も高まりを見せ、2021年度現在、日本語学習者数は約4万人と世界第10位に位置するまでに増加した（鴨川, 2021; 国際交流基金, 2022）。マレーシアの日本語教育において重要な役割を果たしているのが高等教育機関である（木村, 2016）。一方、マレーシアから日本への動きだけではなく、日本からマレーシアへの動きとしては、高等教育をめぐるODA援助が挙げられる（杉村・山田・黒田, 2006）。

3.「国民統合」のプロセスと矛盾

西村（1994）は、サバ州における国境近くのある小学校において、国民統合が隅々までいきわたっていることなど、国境近くの学校の中から見る「国民統合」のありようと経年変化をとらえている。

「民族」に基づく分断と対立の構図の維持について、Segawa（2019b）は華人の要求という側面からとらえている。また、タミル系の問題（山田, 2000）及びインド系家族のま

なざしも重要である（奥村, 2007）。さらに、オラン・アスリの教育問題も「国民統合」がもたらす矛盾が色濃くにじみ出ている（信田, 2004）。

「民族」に基づく分断は、ジェンダーと教育の問題に光を放つと同時に、影を落としている。中等教育段階ではエスニック間の進路分化のみならず、ジェンダーによるエスニック内部の進路分化が見られる（鴨川, 2009）。このような国内におけるエスニック集団間の進路分化は、国外への「頭脳流出」をもたらしている（田中, 2015）。

Ⅳ　グローバル化の中の教育

1．グローバルな潮流への対応

（1）1990 年代以降の高等教育改革と国際化

1990 年代後半以降、グローバルな潮流への政府の対応がますます加速していくことになる。この時期にもっともドラスティックな変化を見せたのは高等教育である。高等教育改革により、私立高等教育機関が相次いで設立されると同時に国際化も進み、これまで「エリート」中心であった高等教育機会が拡大することとなった（杉村, 2015）。

国内において、私立高等教育機関数が増加する一方で、海外への留学パターンの変化としてのトランスナショナル教育、留学生の流入という新しい動向も見られる。杉本（2014）は、「留学しない留学」というマレーシア国内における海外分校などの事例により、トランスナショナル教育の現状と課題を明らかにしている。杉村（2008）は、アジアにおける留学生政策の変化と留学生移動の新たなダイナミズムの中でのマレーシアの特徴について、そして、金子（2023）は、留学生の受入国としてのマレーシアにおいて増加する留学生の留学目的などを明らかにしようとしている。さらに、我妻（2011; 2014）は、オーストラリアの大学分校の事例を中心に、「マレーシアにおけるトランスナショナル高等教育の展開」を具体的にまとめている。

トランスナショナルな高等教育モデルが波及する中で、マレーシアの高等教育段階における英語の再主流化について論じられている（吉野, 2014）。この時期には、国際的な高等教育ランキング（たとえばTimes Higher Education World University Rankings: THE、QS World University Rankings: QS）における各大学の競争も加熱している。

さらに、公立大学を中心にエリートに限定されてきた高等教育をめぐる景色は、ジェンダーの観点からも変化が見られる。マレーシアの公立大学においては、「リバース・ジェンダー・ギャップ」、つまり、女性の高学歴化が進む一方、その影の部分として「男性の教育不振」が見られることが指摘されている（鴨川, 2020）。

（2）初等教育と中等教育への影響

グローバルな潮流への対応は、初等教育・中等教育段階においても例外ではない。初等・中等教育段階においては、英語教育の重点化、英語による理数系科目の導入という新しい

動きが見られる。さらに、OECDによる国際的な学力テスト（PISA）にマレーシアも参加するようになり、その結果はマレーシア教育ブループリントにおいて強調されている。PISAの結果が芳しくなかったことは、マレーシアの教員の質を問うこととなり、教員の養成、採用、研修及び評価における変化をもたらしている。マレーシアの教員についての制度面及び実態面などからの全体像は、小林（2012）に詳しい。

さらに、価値教育としての市民性教育・シティズンシップ教育に関わる教科が導入された（手嶋, 2013; 2017; Teshima and Kumaraguru, 2023）。しかしながら、マレーシアの市民性教育は、国民統合を強化する側面も否めない。

2. 排除の問題と包摂への課題

マレーシアにおける排除の問題と包摂への課題は、非常に複雑にからみあっている。「初等教育の普遍化（UPE）」という国際社会が掲げるグローバルな目標のもとで、多くの子どもたちに初等教育機会がいきわたるようになった（杉村, 2005）。マレーシアの文脈において、貧困の撲滅と国民統合という目標のもとで、ブミプトラに教育機会が優先して供与された結果、マレー人のみならず、ブミプトラに含まれる貧困層、遠隔地、先住民族の子ども（「学校に行けない子どもたち（OOSCY)」と呼ばれる）に、様々な就学支援策が実施された。その結果、初等教育機会は遍く行きわたることとなった（鴨川・金子, 2020; 鴨川, 2022）。

また、障害児教育・インクルーシブ教育に政府は力を入れているが、障害児教育制度の現状と課題（川島, 2015）とともに、実際に保護者が現状をどのように感じているかは重要な視点である（久志本, 2023）。

さらに、OOSCYの子どもたちの中でも、サバ州において、いかなる証明をも持たないフィリピンやインドネシアにルーツを持つ子どもたちにとっては、教育機会と教育の質の問題も残されている（金子, 2022; 鴨川, 2023a）。このように排除の問題と包摂に向かう上での新たな課題は残されたままである。

おわりに

本稿の目的は、マレーシアの教育 の歴史と現状に関係する日本語で書かれた先行研究を概観するべく、主要な文献や論文を紹介することにあった。こうした目的のもとで、カタログ的に先行研究を紹介してきたが、マレーシアの教育に関する先行研究の特質は、以下の3点に仮説的にまとめられる。

第1に、研究者によって、対象とする教育段階（初等教育段階から高等教育段階まで）、学校の設置形態（公立か私立か）、分析視点（エスニシティ、ジェンダー等）が分かれており、それぞれの論点があまり重ならない点が挙げられる。たとえば、JAMS掲載論文（表1）および2022年度JAMS研究大会シンポジウム「葛藤するマレーシアの教育――国民

統合とグローバルな競争」（2022 年 1 月 22 日）に登壇した話者の研究（図 2）からも、その一端をうかがい知ることができる。

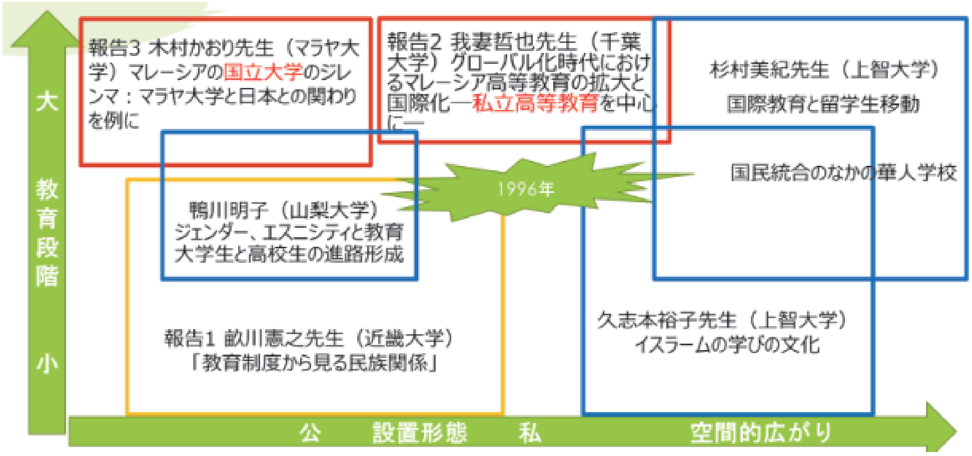


図 2　2022 年度 JAMS 研究大会シンポジウム「葛藤するマレーシアの教育――国民統合とグローバルな競争」登壇者の研究に関するマッピング
（出所）2022 年度 JAMS 研究大会シンポジウム「葛藤するマレーシアの教育――国民統合とグローバルな競争」鴨川明子、コメント 2 での資料（カッコ内所属は、当時）。

第 2 に、冒頭で述べた通り、教育学研究者だけではなく、様々な分野領域の著者による論稿が、主として「国民統合」あるいは各民族のナショナリズムやアイデンティティに関わる問いを切り口に執筆されている。主たる研究テーマや研究対象は多様で異なっているものの、教育に関する分析を通じて、様々な形で国民統合に関わる、大きな意味で政治的な側面の課題に取り組んでいる点には共通点が認められる。

第 3 に、教え学ぶ教育というよりは、発展を目指す「人材育成」という観点から、マレーシアの教育をとらえる先行研究が多いように思われる。言い換えれば、貧困撲滅と経済発展を掲げる政府の意図により教育はとらえられてきた。それゆえ、教育言語としての英語や高等教育を題材に、グローバリゼーションの影響のもとで、いかにして人材を育成するかという視点から教育を取り上げる論稿も増えている。

こうした先行研究を踏まえると、ナショナリズムや国民統合に関連する研究と、経済発展に関わる教育の人材育成的側面に関する研究が有機的に結び付けられてこなかったのではないかという問題点が見えてくる。つまり、1 人の研究者がそれぞれの側面から論じることもあるが、人々を結び付け、ある意味での平等性を追求するような教育の側面と、競争の原理で経済的に優位なポジションを確立しようとする教育の側面が様々な形で矛盾せざるを得ないという問題について十分に論じられてこなかったのではないだろうか。この問題はまた、「教育」研究の問題として見ると、政治的側面と経済的側面の重要性を踏まえたうえでも、それだけに引っ張られることなく、より広くまた根源的な意味での「教え、学ぶ」という事象が今のマレーシアにおいてどこに行こうとしているのかを見つめる

視点が不足しているのではないかという問題ともつながる。本特集の元となったシンポジウムはこのような問題意識から、国民統合と経済発展のバランスが「グローバルな競争への対応」の名のもと経済重視に一気に傾いてきたのではないかという懸念を持ちつつ、両側面を結び付けて論じ、広い視点から「教育」を見つめなおしたいという想いで企画された。

最後に、本稿では日本語に限ってもすべての先行研究を取り上げることはできておらず、また日本における研究を概観するという目的に鑑み、それぞれの論点に関連する膨大な量の英語およびその他の言語での先行研究はほとんど取り上げていない。ここに本稿の限界があると筆者は考えている。しかしながら、本稿をきっかけに、これまでの研究に欠けていた論点を見出して研究を展開する際には、本稿に挙げた日本語以外の文献に当たる必要があることは言うまでもない。本稿において紹介した研究で参照されている主要文献を手掛かりに、多言語の文献、資料を用いた研究が進むことを願っている。

〈参考文献〉

日本語文献

明石陽至（2001）「渡邊軍政——その哲理と展開（1941 年 12 月～ 43 年 3 月）」明石陽至編『日本占領下の英領マラヤ・シンガポール』岩波書店、25-89。

明石陽至・宮脇弘幸解題（2002）『日本語教科書——日本の英領マラヤ・シンガポール占領（1941 ～ 45）』（南方軍政関係資料 32）龍渓書舎。

石井均（1978）「マラヤ現代教育史研究（1）——マラヤ連邦独立までの教育政策を中心として」『岡山県立短期大学研究紀要』22、15-23。

———（1990）「大東亜建設審議会と南方軍政下の教育政策の策定——『大東亜諸民族ノ化育方策』の検討」『教育学研究』57（4）、321-329。

宇高雄志（2012）『南方特別留学生ラザクの「戦後」——広島・マレーシア・ヒロシマ』南船北馬舎。

奥村育栄（2007）「マレーシアにおけるインド人労働者家族の教育をめぐる諸問題」『日本学習社会学会年報』3、89-96。

オスマン・プティ（小野沢純ほか訳）（1991）『わが心のヒロシマ——マラヤから来た南方特別留学生』勁草書房。

金子聖子（2023）『国際移動時代のマレーシア留学——留学生の教育から職業・移民への移行』、明石書店。

金子奈央（2011）「公教育確立期におけるイスラーム教育の生き残り戦略」『「カラム」の時代 II——マレー・イスラム世界における公共領域の再編』（CIAS Discussion Paper No.19）京都大学地域研究統合情報センター、32-39。

————（2012）「マレー・コミュニティにおける国民教育制度に関する議論」『「カラム」の時代 III——マレー・イスラム世界におけるイスラム的社会制度の設計』（CIAS

Discussion Paper No.23）京都大学地域研究統合情報センター、33-39。
――――（2022）「サバ社会の発展と教育」『マレーシア研究』11、39-45。
鴨川明子（2009）『マレーシア青年期女性の進路形成』東信堂。
――――（2010）「1950年代以降のマレーシアにおける教育改革と女子教育」『アジア太平洋討究』14、109-119。
――――（2020）「マレーシアの公立大学における『リバース・ジェンダー・ギャップ』――進む女性の高学歴化、その光と影」長沢栄治監修、服部美奈・小林寧子編『教育とエンパワーメント』（イスラーム・ジェンダー・スタディーズ第3巻）明石書店、193-208。
――――（2021）「マレーシア――学力向上策と新しい初等・中等教育カリキュラム」大塚豊監修・牧貴愛編『海外教育情報シリーズ――東南アジア』一藝社、45-59。
――――（2022）「マレーシアの学校に行けない子どもたち（OOSC）――『最後のターゲット』貧困層・遠隔地・先住民に対する支援」『比較教育学研究』64、145-160。
――――（2023a）「サバ州におけるインドネシアにルーツを持つ子どもの就学機会とその課題――国境・境界地域に行き届く国民教育の透過性」『境界研究』13、83-106。
――――（2023b）「学校体系図　マレーシア」公益財団法人教科書研究センターウェブサイト、https://textbook-rc.or.jp/wp-content/uploads/2023/11/70331528227317af63f2006787b79fed.pdf。
鴨川明子・金子奈央（2020）「国境地域に行き届く国民教育制度――マレーシア（サバ州）－インドネシア（北カリマンタン州）」『比較教育学研究』60、148-162。
川崎有三（1983）「学校制度のシステム論的分析――マレーシアの事例から」『東京大学東洋文化研究所紀要』99、77-148。
川島聡（2015）「マレーシアの障害児教育制度の現状と課題」小林昌之編『アジアの障害者教育法制――インクルーシブ教育実現の課題』アジア経済研究所、145-162。
木村かおり（2016）「マレーシアの高等教育課程における日本語教育の現地化に向けて――日本人日本語教師にどのような役割が担えるのか」『言語文化教育研究』14、104-127。
久志本裕子（2010）「マレーシアにおける伝統的イスラーム知識伝達――構成要素と学びの意味」『イスラーム世界研究』3（2）、255-292。
――――（2014）『変容するイスラームの学びの文化――マレーシア・ムスリム社会と近代学校教育』ナカニシヤ出版。
――――（2016）「国家主導のイスラーム教育に描かれた宗教の「機能」――マレーシアにおける「イスラーム化」再考」『東南アジア――歴史と文化』45、25-43。
――――（2021a）「マレーシアで外国人が障害児を育てることの難しさ」『マレーシア研究』10、43。
――――（2021b）「マレー・ムスリムの女子教育はなぜ必要とされたのか――20世紀初頭から1960年代までのマラヤにおける女子教育観の錯綜」服部美奈、小林寧子、

長沢栄治編『教育とエンパワーメント』（イスラーム・ジェンダー・スタディーズ第3巻）明石書店。
――――（2023）「障害をめぐるイスラームの言説と共生の文化への可能性――マレーシアにおけるイスラーム解釈の狭小化の問題から」『文化人類学』87（4）、674-684。
久志本裕子・野中葉編（2023）『東南アジアのイスラームを知るための64章』明石書店。
クラトスカ、ポール・H（今井敬子訳）（2005）『日本占領下のマラヤ1941-1945』行人社（Kratoska, Paul H.（1998）*The Japanese Occupation of Malaya 1941-1945*, London: C. Hurst & Co.）。
黒田景子（2020）「シェイク・ダウドとポンドック（ポノ）の役割――マレー半島中部におけるイスラームの「越境する」学術ネットワーク」『宗教研究』94（2）、109-135。
黄蘊（2022）「華文学校をめぐる越境的つながり――インドネシア・北スマトラ、タイ、マレーシア・ペナンの華人間のネットワークと文化交流」『東南アジアのナショナリズムと華人「同化」の実像』（CIRAS Discussion Paper No.111）京都大学東南アジア地域研究所、45-60。
古賀万由里（2022）「マレーシアにおけるインド人のエスニシティ形成」『開智国際大学紀要』21、83-95。
国際交流基金（2023）『海外の日本語教育の現状2021年度海外日本語教育機関調査より』国際交流基金。「2021年度『海外日本語教育機関調査』結果」2022年11月24日No.2022-023、2。
小林忠資（2012）「マレーシア――世界水準の教員の育成に向けて」小川佳万、服部美奈編『アジアの教員――変貌する役割と専門職への挑戦』ジアース教育新社、238-257。
杉村美紀（1998）「マレーシアの高等教育における1990年代の改革動向――国民教育政策のもとでの多様化と民営化」『国際教育』4、21-35。
――――（2000）『マレーシアの教育政策とマイノリティ――国民統合のなかの華人学校』東京大学出版会。
――――（2005）「マレーシアにおける初等教育普遍化の過程と課題」米村明夫編『初等教育の普遍化――実現のメカニズムと政策課題』日本貿易振興機構アジア経済研究所、195-219。
――――（2008）「アジアにおける留学生政策と留学生移動」アジア政経学会編『アジア研究』54（4）、10-25。
――――（2015）「国際化に伴うマレーシアの高等教育政策と華文高等教育の展開」『立命館国際研究』27（4）、83-99。
杉村美紀、山田満、黒田一雄（2006）「マレーシアの高等教育における日本の国際教育協力」（JBICI Discussion Paper No.10）国際協力銀行開発金融研究所。

杉本均（1998）「東南アジアのイスラーム高等教育機関の国家性と超国家性――インドネシアとマレーシアの比較より」『京都大学教育学部紀要』44、65-85。
――（2000）「アジア諸国における教育の危機と価値教育――ブータンからブルネイまで」『比較教育学研究』26、54-64。
――（2005）『マレーシアにおける国際教育関係――教育へのグローバル・インパクト』東信堂。
――（2006）「マハティール政権期の高等教育改革――国家構想・政策転換・政治論争」鳥居高編『マハティール政権下のマレーシア――「イスラーム先進国」をめざした22年』アジア経済研究所、263-304。
――（2014）『トランスナショナル高等教育の国際比較――留学概念の転換』東信堂。
左右田直規（2005）「植民地教育とマレー民族意識の形成――戦前期の英領マラヤにおけるマレー語師範学校教育に関する一考察」『東南アジア――歴史と文化』34、3-39。
多賀秋五郎（1983）「20世紀初葉南洋華僑の教育と文化摩擦――英領海峡植民地を中心として」酒井忠夫編『東南アジアの華人文化と文化摩擦』巌南堂書店、219-261。
竹熊尚夫（1998）『マレーシアの民族教育制度研究』九州大学出版会。
竹熊真波（1992）「マレーシア人留学生の日本留学選択動機」『比較教育学研究』18、91-102。
田中李歩（2015）「マレーシアにおける頭脳流出」『アジア地域文化研究』11、193-215。
――（2016）「マレーシアの高等教育拡大過程と社会的認識「機会」をめぐる言説を中心に」『マレーシア研究』5、73-91。
――（2021）「マレーシアにおける教育・職業達成とアスピレーション――民族優遇政策下の各民族の教育・職業希求とキャリア規範」『相関社会科学』30/31合併号、41-52。
田村慶子（2000）『シンガポールの国家建設――ナショナリズム、エスニシティ、ジェンダー』明石書店。
――（2013）『多民族国家シンガポールの政治と言語――「消滅」した南洋大学の25年』明石書店。
多和田裕司（2005）『マレー・イスラームの人類学』ナカニシヤ出版。
坪井祐司（2011）「英領マラヤにおけるマレー人概念の土着化――スランゴル州におけるマレー人エリート層の形成」『東洋学報』93（2）、246-221。
坪内良博（1973）「クランタンの農村におけるポンド（寄宿宗教塾）――その現状と変容」『東南アジア研究』11（2）、223-223。
坪内良博・坪内玲子（1993）「あるポンドック（寄宿宗教塾）の変容1971-1992――避難所としての存続」『東南アジア研究』31（2）、89-103。
手嶋將博（1999）「マレーシアの環境教育におけるイスラーム的価値の導入――初等教育「理科」・「地域科」のカリキュラム分析を通して」『比較教育学』25、116-134。

――――（2004）「マレーシアにおける教育言語改革の課題――教育言語としての英語の導入をめぐって」『言語と文化』16、46-66。

――――（2013）「地域統合をめざすASEAN諸国における市民性教育――「ナショナル」を超える市民性育成にむけたマレーシアの挑戦」（特集：地域統合をめざすASEAN諸国における市民性教育）日本比較教育学会『比較教育学研究』46、134-148。

――――（2017）「マレーシアの市民性教育」平田利文編『アセアン共同体の市民性教育』東信堂、127-153。

鳥居高編（2023）『マレーシアを知るための58章』明石書店。

鳥居高・竹下秀邦（1996）「マレーシア連邦憲法――解説と翻訳」『総合的地域研究の手法確立――世界と地域の共存のパラダイムを求めて』（重点領域研究総合的地域研究成果報告書シリーズNo.24）、文部省科学砥究費補助金重点領域研究「総合的地域研究」総括班、26-160。

長津一史（2004）「『正しい』宗教をめぐるポリティクス――マレーシア・サバ州、海サマ人社会における公的イスラームの経験」『文化人類学』69（1）、45-69。

西野節男（1997）「マレーシアにおける教育改革とイスラーム化政策――価値多元化への対応をめぐって」『教育学研究』64（3）、290-299。

西村重夫（1994）「国民統合と教育――マレーシア・サバ州・N小学校の変容をめぐって」『東南アジア研究』31（4）、325-344 。

「日本の英領マラヤ・シンガポール占領期史料調査」フォーラム編（1998）『日本の英領マラヤ・シンガポール占領（1941～45年）――インタビュー記録』（南方軍政関係資料33）龍渓書舎。

野中葉（2018）「マレーシアのダアワ運動と高等教育機関のイスラーム化に対するインドネシアのインパクト――インドネシア人活動家イマドゥディン・アブドゥルラヒムを事例に」『「カラム」の時代 Ⅸ――マレー・ムスリムの越境するネットワーク2』（CIRAS Discussion paper No.78）、京都大学東南アジア地域研究研究所、41-49。

信田敏宏（1999）「改宗と抵抗――マレーシアのオラン・アスリ社会におけるイスラーム化をめぐる一考察」『東南アジア研究』37（2）、257-296。

――――（2004）『周縁を生きる人びと――オラン・アスリの開発とイスラーム化』、京都大学学術出版会。

藤本勝次（1966）「マラヤにおけるイスラム教育制度」『東南アジア研究』4（2）、192-229。

松岡昌和（2009）「日本軍政下シンガポールにおけるこども向け音楽工作」『アジア教育史研究』18、48-64。

松永典子（2002）『日本軍政下のマラヤにおける日本語教育』風間書房。

マハティール・モハマド（福島範昌訳）（1999）『日本再生・アジア新生』たちばな出版。

宮脇弘幸（1993）「マラヤ、シンガポールの皇民化と日本語教育」『近代日本と植民地（7）文化のなかの植民地』岩波講座、193-208。
村田翼夫（1971）「マレーシアの教育政策と教育計画」『京都大学教育学部紀要』17、160-190。
ロスナニ・ハシム（2010）「マレーシア国民教育制度の中のイスラーム教育」西野節男編『東南アジア・マレー世界のイスラーム教育――マレーシアとインドネシアの比較』東洋大学アジア文化研究所・アジア地域研究センター、3-18。
山田満（2000）『多民族国家マレーシアの国民統合――インド人の周辺化問題』大学教育出版。
吉野耕作（2014）『英語化するアジア　トランスナショナルな高等教育モデルとその波及』名古屋大学出版会。
我妻鉄也（2011）「マレーシアにおける豪州大学分校の比較考察――設置経緯とガバナンス構造を中心に」『国際教育』17、56-68。
――――（2014）「マレーシアにおけるトランスナショナル高等教育の展開――オーストラリア大学分校の事例を中心として」杉本均編著『トランスナショナル高等教育の国際比較――留学概念の転換』東信堂、225-240。

英語文献

Azyumardi, Azra (2004) *The Origins of Islamic Reformism in Southeast Asia: Networks of Malay-Indonesian and Middle Eastern ‘Ulama’ in the Seventeenth and Eighteen Centuries,* Crows Nest and Honolulu: Allen & Unwin and University of Hawaii Press.
Fennell, Thomas. R. (1968) “Commitment to Change: A History of Malayan Education Policy 1945-1957” , Ph. D. Thesis, University of Hawaii.
Kushimoto Hiroko (2012) “Islam and Modern School Education in the Journal Pengasuh: Review of the Kaum Muda - Kaum Tua Dichotomy” , *Studia Islamika*, 19 (2), 207-249.
Lee Hwok Aun (2014) “Affirmative Action: Hefty Measures, Mixed Outcomes, Muddled Thinking” , Weiss, Meredith (*ed.*) *Routledge Handbook on Contemporary Malaysia*, New York: Routledge, 162–176.
Roff, William (1967) *The Origins of Malay Nationalism*, Kuala Lumpur: University of Malaya Press.
Segawa Noriyuki (2019a) *Ethnic Relations at School in Malaysia: Challenges and Prospects of the Student Integration Plan for Unity*, Singapore: Palgrave Macmillan.
―― (2019b) *National Identity, Language and Education in Malaysia: Search for a Middle Ground between Malay Hegemony and Equality*, Oxon and New York: Routledge.
Soda Naoki (2020) *Conceptualizing the Malay World: Colonialism and Pan-Malay Identity in*

Malaya, Kyoto: Kyoto University Press & Trans Pacific Press.
Teshima Masahiro and Kumaraguru Ramayah (2023), “Citizenship Education in Malaysia: Through Surveys on the Development of Students’ Citizenship Abilities and ASEAN Awareness” , Hirata Toshifumi (ed.), *Civic and Citizenship Education for the 21st Century*, (A New Springer Briefs Book Series), Singapore: Springer Singapore, 135-155.
van Bruinessen, Martin (1990) “Kitab Kuning: Books in Arabic Script Used in the Pesantren Milieu” , *Bidragen tot de Taal-, Land- en Volkenkunde*, 146, 226-269.

（くしもと・ひろこ　上智大学
かもがわ・あきこ　早稲田大学）

【論　説】

Sustainable Development of Chinese Education in Malaysia: A SWOT-PEST Analysis of Internal and External Environments

WONG Shwu Huey[1]

Introduction

Chinese education has been prevalent in Malaysia for more than 200 years. After years of development, it has been closely integrated into the national education system, forming a complete, comprehensive, and standardised education system—from preschool to higher education. Mandarin（华语）is the mother tongue and first language of most Chinese people in Malaysia. Therefore, the Chinese education referred to in this study is not only Mandarin courses but also includes all educational and teaching activities conducted in Mandarin as the medium of instruction in 1,301 Chinese primary schools, 62 Chinese secondary schools, and 3 Chinese colleges/universities all over Malaysia[2].

Owing to the ever-changing global environment, Chinese education is entering a current epoch of rapid transformation with increasing educational innovation demands. Despite developmental progress, Chinese education continues to face numerous disadvantages and challenges, making reform a challenging yet inevitable task in the context of sustainable development.

What strategies are required for sustainable development of Chinese education in Malaysia? To answer this question, this study employs the PEST, SWOT analytical models to investigate the sustainable development of Chinese education. SWOT serves as the primary analytical framework for identifying internal strengths and weaknesses within Chinese education as well as external opportunities and challenges. Subsequently, strategies for the sustainable development of Chinese education were derived from the findings of internal and

1 王淑慧，Education Department, New Era University College.
This paper is the result of the author's research as a visiting researcher at the Center for Southeast Asian Studies, Kyoto University, from March to June 2023.

2 All references to Chinese education in this paper refers to Chinese education in Malaysia unless otherwise stated. Chinese education in other regions, such as Mainland China, Taiwan and Hong Kong, are not the subject of this paper. However, the author considers that the experience of Chinese education in Malaysia to be of referential significance in the development of Chinese education in other regions.

external environmental analyses.

This study primarily uses document analysis. The chief analytical documents included the *Malaysian Education Blueprint*, *Blueprint of Independent Chinese Education*, annual work reports of the United Chinese School Committees Association of Malaysia (马来西亚华校董事联合会总会: UCSCAM, also known as Dongzong) and United Chinese School Teachers' Association of Malaysia (马来西亚华校教师会总会: UCSTAM, also known as Jiaozong), *Chinese Education Bulletin*, as well as relevant literature. Comprehensive interviews were conducted with participants, including both domestic and international scholars, leaders of Chinese educational institutions, and principals of Chinese schools.

Ⅰ SWOT-PEST Analysis

SWOT analysis, also known as the Dawes matrix or TOWS analysis, is a comprehensive analysis of the strengths, weaknesses, opportunities, and challenges of situational analysis. It is a list of the internal and external conditions of the organisation, the original independent strengths and weaknesses, opportunities, and challenges of the organisation in the form of a matrix arranged in combinations, and a comprehensive analysis of the programme strategies that can be adopted under different conditions.

Internal environment refers to the structure and reality of Chinese education in Malaysia. This study analyses the internal strengths and weaknesses of the four aspects of education.

(1) Educational Orientation: The development policy of Chinese education includes its attributes, orientation, purpose, and educational path. Along with the evolution of the historical environment, educational orientation has adjusted and been expressed differently during different periods.

(2) Education System: It includes the system, content, activities, equipment, teachers, students, administration, and other elements of Chinese education. Each element is an independent entity, but is also related to and interacts with each other, constituting an organic whole.

(3) Educational Resources: These include educational funds, curricula and teaching resources, teaching support systems, and educational and teaching environments. They refer to important explicit or implicit educational elements that serve teaching and learning, and can assist learners in achieving their learning goals.

(4) Educational Management: Although leadership, planning, organisation, and monitoring of Chinese primary schools, secondary schools, colleges, and universities are under different management units, they remain public utilities collectively operated and managed by the Chinese community.

Educational development is deeply constrained by the general environment, and this study used PEST analysis to explore the external macro-environment of Chinese education.

(1) Political: This significantly affects the orientation and developmental direction of Chinese education. This positively increases the chances of sustainable development while negatively restricting the development of Chinese education to a greater extent.

(2) Economic: The economic environment has a direct and specific impact on the scale and structure of Chinese education, the direction and goals of talent training, and the setting and development of disciplines and specialties.

(3) Social: The social development constrains the development of education, which affects the philosophy of Chinese education, personnel training programmes, and the implementation of curricula and teaching.

(4) Technological: The development of technology in response to social change has led to a series of reforms in Chinese education in terms of the means of educational management, forms of educational presentation, and means of teaching.

Using the SWOT model, combined with the OSRM and PEST models afore mentioned, it is possible to effectively analyse favourable internal strengths and external opportunities as well as unfavourable internal weaknesses and external threats to Chinese education. These models help Chinese education to sort out the conditions that are favourable to them, such as how to make use of their own strengths to strengthen their position and how to make good use of the opportunities that are generated externally and seize them. In addition, Chinese education needs to recognise current problems and risks, such as how to improve its weaknesses to enhance its competitiveness, and how to cope with potential crises that may be brought about by the external environment. These elements play crucial roles in the development of Chinese education.

In the analysis of internal factors, it is important to focus on the advantages and benefits that the relevant factors bring to Chinese education. Simultaneously, internal factors negatively impact Chinese education. As long as Chinese education can take targeted measures for each part and identify programmes that can strengthen its advantages and reverse its disadvantages, it will be beneficial for sustainable development.

However, external factors such as political, economic, social, and technological factors have a significant impact on the operation and development of Chinese education. Chinese education needs to constantly focus on the opportunities and challenges of the external environment, flexibly adjust its strategies and operations and adapt to the changing market environment, and place itself in a favourable competitive position to increase the conditions for sustainable development.

Using the above analysis model as a framework, this study analyses the internal strengths and weaknesses, external opportunities, and challenges of Chinese education, and

combines document analysis and information from interviews to suggest strategies for its sustainable development, as presented in Tables 1 and 2.

Table 1: Components of SWOT analysis

Factors	Positive	Negative	Indicators and Factors to be measured	
Internal	Strength	Weakness	Educational Orientation	of Chinese education in Malaysia
			Education Systems	
			Educational Resources	
			Education Management	
External	Opportunities	Threats	Political factors	
			Economic factors	
			Social factors	
			Technological factors	

Table 2: Types of strategies suggested according to Components of SWOT

Internal Ciurumstances / External Ciurumstances	Strengths	Weaknesses
	Suggested Strategies	
Opportunities	S × O: Expansion Strategy	W × O: Reconfiguration Strategy
Threats	S × T: Diversification Strategy	W × T: Defensive Strategy

Ⅱ　Analysis of Internal Strengths and Weaknesses of Chinese Education in Malaysia

1. Internal Strengths of Chinese Education

(1) Educational Orientation: Inheritance and Preservation of Excellent Chinese Culture

Professor Guo Xi (郭熙) of Jinan University, the doctoral supervisor and director of the Overseas Chinese Language Research Centre (Jinan University) of the National Language Commission, indicated that the ethnic pride of Malaysian Chinese people is an indispensable factor for the sustainable development of Chinese education. Furthermore, this sense of identity is primarily derived from cultural identification, which combines Malaysian and Chinese culture that is gradually formed through local practices. He emphasises this as follows:

Chinese culture is a culture of progress, distinguished by its uniqueness and

> distinctiveness. It serves as an inspiration to the Chinese community, a group of hardworking people who strive for success wherever they go. This culture shapes our worldview and understanding of the relationship between people and the world. It is important for the next generation to continue on this path and carry on our culture, while recognising the significance of language in preserving it.[3]

The above viewpoint precisely illustrates that inheriting Chinese culture is the core value and educational orientation of Chinese education and that it is the educational philosophy or abstract spiritual existence of Chinese education. Chinese culture has been subconsciously accepted and recognised by the Malaysian Chinese community through the ideological process of daily practice, which has led to the formation of a national culture. This signifies the establishment of a unified mode of beliefs, values, and concepts within the Malaysian-Chinese community. Through the important cultural transmission channel of Chinese education, a group of talents which loves Chinese culture have been nurtured, and cultural exchanges have promoted folk exchanges among diverse ethnic groups, demonstrating the value of *harmony* and *compatibility* in Chinese culture.

(2) Education System: Possessing a Complete Chinese Education System

In Malaysia, the Chinese education system possesses a complete education system that covers primary, secondary, and tertiary levels. This complete educational system promotes continuous improvements in Chinese schools, curriculum settings, teaching effectiveness, and evaluation systems. This strengthens the formation of a hierarchical and classified education system in Chinese schools and promotes the continuous progress of Chinese education towards a new era.

(3) Educational Resources: Standardised Curricula and Regulatory Systems

Chinese education in Malaysia benefits from localised and standardised curricula and regulatory systems. This ensures that educational activities in Chinese schools align with national educational goals and objectives, while providing a consistent and high-quality educational experience for students. Chinese primary schools within the national education system, Chinese secondary schools led by UCSCAM, and Chinese higher education institutions regulated by the Ministry of Higher Education and the Malaysian Qualifications Agency (MQA) have all adopted standardised curricula and textbooks to regulate teacher and student education activities based on national educational goals. The Curriculum Development Division of Malaysia's Ministry of Education (MOE) manages textbooks for Chinese primary schools, whereas the UCSCAM Curriculum Bureau manages curricula for

3 Interview date: 15 March, 2021. Interview method: Zoom.

Chinese secondary schools. Although textbooks for Chinese higher education institutions are not unified, they are monitored by MQA's course evaluation system.

To keep up with the contemporary period, the MOE has attached significant importance to human development, which poses more demanding requirements for talent development in this new era. The MOE aims to develop school curricula which are committed to holistically developing children through intellectual, spiritual, emotional, and physical dimensions, as reflected in the National Education Philosophy. The fundamental objective of any education system is to ensure that students are equipped with the knowledge and skills required for success in life (MOE Malaysia, 2013: E-4).

Chinese schools are reforming their curricula in accordance with the Ministry. For example, Chinese secondary schools are reforming their curriculum structure by innovating in a cross-cutting, diversified, and integrated direction, focusing on student choice (UCSCAM, 2018: 54-87).

(4) Education Management: The Ethnic Causes in the Chinese Community

According to Guo (2020: 17), overseas Chinese people are supported by three major forces: Chinese community associations, Chinese schools, and the Chinese media. In Malaysia, the sustained development of Chinese education relies heavily on strong support and funding provided by Chinese community associations and enterprises. These organisations and businesses have demonstrated their support for educational activities, which is a crucial factor in the growth of Chinese education.

Leading organisations of Chinese education in Malaysia, such as UCSCAM and UCSTAM, play a pivotal role in reinforcing their leadership and defending Chinese education against difficulties and oppression. They spared no effort to fight for more space for the survival and development of Chinese education. During an interview, Bock Tai Hee (莫泰熙), the former Chief Administrative Officer of UCSCAM (1981–2006), highlighted the critical role played by UCSCAM and UCSTAM in the development of Chinese education. He explains this as follows:

> Prior to independence, the survival and growth of Chinese schools were largely attributed to the presence of a crucial organisational structure, the board of directors. These boards of directors came together to form the State Board of Directors Association, which eventually evolved into the National Board of Directors Association. Before the establishment of UCSCAM, UCSTAM was formed. Together, these two organisations united the masses and actively advocated for the rights and interests of the nation and education, guiding the direction of Chinese education

development.[4]

The UCSCAM and UCSTAM are actively exploring and developing new directions for the growth of Chinese education. They built upon the foundations of leading Chinese education to determine innovative solutions that would help them continue to thrive. Chinese media also plays an equally important role in the continuous development of Chinese education by innovating and transforming to meet current needs. Chinese education, community organisations, enterprises, and media are closely related and share a common fate. They have played a role in disseminating Chinese education and promoting its development.

All parties involved are attempting their best to gather Chinese community resources, establish and promote the development of Chinese education, and assist in cultivating the talent required by the country. Chinese education has become an ethnic cause jointly operated by the Chinese community.

2. Internal Weaknesses of Chinese Education

(1) Educational Orientation: The Impact of Enrolment and Competition

The decline in the Chinese birthrate and distribution of the Chinese population has led to an imbalance in the development of Chinese schools and the creation of competition for students. Although over 90% of Chinese parents continue to send their children to Chinese primary schools for Chinese education, the decline in the Chinese birth rate is directly reflected in the specific data of the decline in the number of Chinese primary school students. According to statistical data from MOE Malaysia, the number of Chinese primary school students as of February 2021 was 507,177, a decrease by 15.92% compared with 603,192 in 2010 (UCSTAM, 2021c).

Population migration and economic development are related factors, and the imbalanced distribution of the Chinese population in urban and rural areas has resulted in a significant gap in the development of Chinese primary and secondary schools. The students in Chinese secondary schools were primarily from Chinese primary schools. Although the development and scale of Chinese secondary schools in congregated areas and cities are large or medium, the decline in the number of Chinese primary schools also extends to the phenomenon of competition for students, with more competitive schools growing larger and less-developed schools shrinking. When interviewed, Principal Chok Nyuk Chaw (卓玉昭), from Papar Middle School, Papar, indicated the following:

4 Interview date: 21 June, 2021. Interview method: Zoom.

> Population urbanisation and demographic changes, coupled with the increasing prevalence of interracial marriages, have led to a decline in the number of Chinese students attending schools in remote areas, and the development of small Chinese secondary schools has become increasingly difficult.[5]

Principal Ng Jooi Seah (吴维城), Principal of Chung Ling Private High School, Penang, believes the following:

> The reduction in the number of Chinese primary schools will result in larger Chinese secondary schools becoming more self-reliant and establishing their own identities to enhance their competitiveness, making it difficult to standardise educational orientation in Chinese secondary schools.[6]

The dwindling number of Chinese primary school students and the emergence of private and international schools have intensified the competition among students. Consequently, Chinese secondary schools should reform their educational orientation and focus on catering to individual needs and circumstances.

(2) Education System: Shortage of Teaching Staff and Professional Inadequacy

The Malaysian Chinese education system faces long-standing challenges such as insufficient teaching staff and inadequate professionalism.

According to the MOE's February 2020 report, there were 1,125 teacher vacancies in Chinese primary schools nationwide. To address this shortage, the MOE assigned 471 contractual teachers to Chinese primary schools in June 2020. These contractual teachers are set to complete their tenure by February 2022. Although the MOE promised to provide in-service training to temporary teachers to improve their teaching skills, no further training was announced (UCSCAM 2021: 5). Consequently, vacancies remain, and temporary teachers are often hired to fill these gaps.

Moreover, the hidden danger of inadequate professionalism persists among them (Santhiram & Tan, 2015: 20). According to the MOE, of the 35,986 Chinese primary school teachers in 2020, 28,881 had university qualifications, 6,543 did not have university qualifications, and 562 had not received teacher training (UCSCAM, 2021: 6).

Although the shortage of teachers in Chinese secondary schools is not as severe as in Chinese primary schools, they continue to face similar problems with inadequate levels of professionalism among their teachers. Of the 4,885 teachers in Chinese secondary schools

---

5 Interview date: 1 March, 2021. Interview method: Zoom.

6 Interview date: 19 February, 2021. Interview method: Zoom.

nationwide, 9.60% had a diploma (in college), 69.15% had a bachelor's degree, 17.96% had a master's degree, and 0.72% had a doctoral degree. Additionally, 57.43% of the teachers had professional qualifications in education, while 42.57% did not (UCSCAM, 2022c: 400-402). This indicates that improving teachers' educational professionalism remains an important prerequisite for the sustained development of Chinese secondary schools. Principal Soh Chin Choon (苏进存), from Hin Hua High School, Klang, emphasised the importance of teachers' understanding of education professionalism:

> If frontline educators lack professional theoretical [qualifications], it may lead to insufficient consideration of the laws of educational development, resulting in an inability to grasp the relevant regularities of many educational or teaching developments, and a tendency to fall into the mindset of wanting to *transplant* the experiences of others who have succeeded. This can result in difficulties adapting to new situations or suboptimal outcomes.[7]

Therefore, teaching quality in Chinese colleges and universities is vital. Teachers' academic research abilities should be valued when improving their research and controlling teaching quality. This could help meet the professional growth requirements.

(3) Educational Resources: Insufficient Funding for Chinese Schools

The government's unbalanced allocation of education funding to different types of schools has led to Chinese primary schools not receiving the same treatment as national schools. Consequently, these schools face perennial funding shortages, and must rely on donations from the Chinese community to survive. This has severely hindered the development of Chinese primary schools. Chinese secondary schools and tertiary institutions rely on support from the Chinese community for funding. The allocation to Chinese primary schools in 2020 dropped to RM50 million from RM100 million in 2013.[8] Although Chinese secondary schools generally do not receive government funding, in 2019 and 2020, RM12 million and RM15 million were allocated to all independent secondary schools nationwide, and RM6 million was allocated annually to three Chinese tertiary institutions, each receiving RM2 million (UCSTAM 2021c: 127).[9]

(4) Education Management: Internal Conflicts within Chinese Education Organisations

7 Interview date: 24 February, 2021. Interview method: Zoom.

8 The allocation to national primary schools in 2020 was RM300 million (UCSTAM, 2021c).

9 After the coup d' etat in February 2020, the Perikatan Nasional government did not allocate funding for different types of schools in the 2021 budget proposal.

The advancement of Chinese education hinges on two critical leadership bodies: the UCSCAM and UCSTAM. Since their inception, these organisations have collaborated closely to confront discriminatory national education policies and defend the rights of Chinese education, thereby consolidating the unity of the Chinese community and facilitating the robust evolution of Chinese education for several decades.

However, over the past decade, disputes and serious disagreements concerning the approval documentation for *Sekolah Menengah* (high school) *Chong Hwa, Kuantan* have ensued between UCSCAM and UCSTAM. Moreover, various internal contentions within UCSCAM have unavoidably compromised the organisation's leadership and efficacy in guiding Chinese schools, resulting in profoundly adverse effects on the growth of Chinese education. Both the disagreements between UCSCAM and UCSTAM and the internal disputes within UCSCAM have tarnished the images of these two leading Chinese educational organisations and fragmented the forces driving the development of Chinese education.

Ⅲ　Analysis of External Opportunities and Threats for Chinese Education in Malaysia

1. External Opportunities

(1) Political Environment: The Belt and Road Initiative

Since the implementation of the Belt and Road Initiative (BRI), the *five connections* policy has made China's important connections with countries along the routes of political exchange, economic cooperation, cultural exchange, and the humanities, more closely linked. Chinese education is an indispensable part of cultural cooperation and exchange among countries and regions along the route. The Chinese government has rapidly increased funds to support the international dissemination of the Chinese language each year. The Overseas Chinese Affairs Office of the State Council and its affiliated Chinese Education Foundation have applied for special funds to support Chinese education. The China Scholarship Council can apply for Chinese government scholarships to support outstanding young Chinese overseas students studying in China (Wu, 2016: 11).

Professor Wu Yinghui (吴应辉), who is also the Executive Vice President of the Institute of Chinese International Education, Beijing Language and Culture University, mentioned the following in an interview：

> China's peaceful rise and development have positively impacted Chinese education and enhanced the status of overseas Chinese people. Promoting exchange and cooperation in the field of Chinese education between China and Malaysia can provide

development opportunities for Malaysian Chinese education. Thus, both countries should collaborate to improve the external environment of Chinese education and promote its growth.[10]

Further, Professor Wu indicated that the implementation of the BRI and the establishment of important cooperation platforms, such as the Asian Infrastructure Investment Bank for infrastructure construction in Southeast Asia, are driving economic trade growth between China and ASEAN. This will increase the demand for Chinese language talent and encourage more Chinese youth to study Chinese, thus providing a broad space for the development of Chinese education (Wu, 2016: 12).

(2) Economic Environment: The Belt and Road Initiative

According to the Belt and Road Trade Cooperation Big Data Report (2018) released by the Belt and Road Big Data Centre of the China Information Centre, six of the top ten countries along the Belt and Road with the largest trade volume with China are ASEAN countries, with Malaysia ranking third. From the perspective of tourism, information issued by China's Bureau of Statistics reveals that China's outbound travellers steadily rank first worldwide (Liu et al., 2020: 56). China has been a major source of inbound tourism for Malaysia. Tourism drives economic development and increases consumption. To attract more Chinese tourists, it is necessary to learn a language familiar to the source country, which inadvertently promotes motivation to learn Chinese and enhances the opportunities for Chinese schools to promote Chinese language learning. As the construction of the "Belt and Road" continues to advance, the demand for Chinese language talents in the countries along the routes is becoming more and more diversified, such as basic communicative general Chinese language talents, advanced Chinese language talents who are proficient in Chinese language and also understand Chinese culture, and composite Chinese language talents with specialised characteristics, which will further promote the support of the governments of various countries for Chinese language learning in the main nationalities (Wang, 2019: 126).

Mr. Tan Tai Kim (陈大锦), Chairman of the UCSCAM, emphasised the following in an interview:

Given the current challenges and uncertainties, adapting to the changing environment is crucial for sustainable development in Chinese education. To overcome parochialism, China must broaden its vision and embrace international integration. Chinese education must keep pace with the times, tackle unknowns with confidence, and forge ahead despite

10 Interview date: 25 May, 2021. Interview method: Zoom.

the obstacles. Collaboration with overseas forces, including Mainland China, is critical for the growth of Chinese education. Through regional cooperation, Chinese education can engage with the global community and move towards internationalisation.[11]

The Belt and Road Initiative has led to exchanges in many fields, and development and cooperation in various fields will inevitably promote the development of the field of education. This inadvertently enriches the connotation of Chinese education, creates a wider range of needs, and is an external opportunity to promote the development of Chinese education.

(3) Social Environment: Multiculturalism

Diversity is a prominent characteristic of Malaysia. Regarding the depth of ethnic history, various ethnic groups have entered the Malay Peninsula in different directions owing to different historical background factors over hundreds of years, except for the indigenous peoples, who constitute a small percentage of the population. They gradually nurtured and developed the culture of the land. *Diversity* is not only a trace of history but also an extremely vivid reality for Chinese education. With the trends of globalisation, internationalisation, and changes in domestic demographics, such as declining birth rates among ethnic Chinese people and changes in population structure, Chinese education faces a more complex multicultural environment.

In 2010, non-Chinese students in Chinese primary schools numbered 71,418, accounting for 11.84% of the total population. By 2020, this number had significantly increased to 100,644, accounting for 19.75% (UCSTAM, 2020: 130). In 2019, there were 1,628 non-Chinese students among the 81,712 students in Chinese secondary schools nationwide, indicating a steady annual increase from 923 in 2009 (UCSCAM 2022b: 394). These data indicate that Chinese education, which is situated in a multicultural environment, must respond to this development and inject a more diverse cultural thinking that respects differences, recognises and resolves conflicts, and coexists in the process of fulfilling its educational functions.

(4) Technological Environment: Fourth Industrial Revolution (IR 4.0)

The information age of science and technology will impact Chinese education, necessitating a shift towards an open educational philosophy, dynamic curricula, and personalised teaching to meet individual needs. These are the foreseeable trends that should be pursued.

At Chinese colleges and universities, it is necessary to promote science and technology research to reproduce new knowledge and technologies. Vocational Chinese

11 Interview date: 25 February, 2021. Interview method: Zoom.

colleges and universities should focus on cultivating talent for technology transfer, production, innovation and management. In Chinese secondary and primary schools, it is also essential to introduce science and technology education with a focus on cultivating comprehensive qualities such as scientific consciousness, scientific literacy, technology management, and innovative thinking. Therefore, optimising the configuration of teaching equipment, strengthening the quality of teachers, and promoting interaction among all educational elements can enable Chinese education to meet the new requirements of IR 4.0, and cultivate the talent needed by the country (Wong, 2019: 43).

2 External Threats to Chinese Education

(1) Political Environment: Unitary National Education Policy

The unitary ideology and thinking of *one country, one nation, one culture, one language* has been the dominant idea behind Malaysia's national policies since its independence. Under this dominant ideology, the multi-stream education system, formed by diverse ethnic groups, inevitably faces significant challenges. Native language education of non-Malay ethnic groups faces significant obstacles in terms of policy and resource allocation. The Chinese community has always been concerned about the transformation of Chinese primary schools. Therefore, governmental educational initiatives have received considerable attention.[12]

The development of Chinese primary schools has had a direct impact on secondary schools. Chinese primary schools were the main source of students in Chinese secondary schools. Under this policy, Chinese secondary schools were excluded from the national education system. The government does not provide any education funding, strictly controls their expansion, or recognises their unified examination, which severely limits the options for Chinese secondary school students to further their education.

Chinese tertiary educational institutions are also affected by unitary educational policies. To survive and develop, they must comply with various academic requirements of the Ministry of Higher Education, including administrative and teaching documents, the language of instruction, and the language for writing graduation theses, which must be in English or Malay. Therefore, a unitary national education policy has always been an external challenge for Chinese education in achieving sustainable development.

(2) Economic Environment: The Identity of Malaysian Chinese with Chinese Education

[12] For example, in 2019, the Ministry of Education decided to introduce a *Jawi* calligraphy art (*Seni Khat*) unit in Malay language for the fourth to sixth grades of Chinese and Tamil Primary schools.

After a long historical process of integration, the Malaysian Chinese people, particularly the younger generation, achieved multicultural integration and acceptance of both Eastern and Western cultures, resulting in the formation of a localised Chinese culture. Consequently, they have developed a cultural consciousness that critically reflects inherited Chinese cultural elements and rationally examines, clarifies, and integrates various cultural factors that exist and play a role in Chinese society (Li & Huang, 2009: 112). Chinese education is no longer considered a means of preserving the national culture. A more critical consideration is whether Chinese education can respond to social development trends and cultivate talent that meets the demands of the new social reality of win–win cooperation between industry and education.

Although there remains a clear urban–rural divide, the tuition fees of Chinese schools, particularly Chinese secondary schools, have been increasing annually. Moreover, the gap between tuition fees of urban Chinese secondary schools and international schools is narrowing. This phenomenon has created the perception that Chinese secondary schools are for the wealthy, which has impacted the new generation of parents who prioritise practical considerations over cultural emotions when selecting schools for their children.

The donation of educational funds by the Chinese community and parents' identification with and choice of Chinese schools are critical economic resources for their development of Chinese schools. Therefore, conscious thinking about the local Chinese culture is an inevitable step towards the development of a national cultural identity. However, it has also had an undeniable impact on the development of Chinese education.

(3) Social Environment: Social Changes Resulting in Development Imbalances

Several social changes have threatened the development of Chinese schools and created an imbalance. First, population changes and mobility have caused fluctuations in student enrolment, with populations moving to urban areas, resulting in some Chinese schools having many students. Furthermore, Chinese schools in aging communities and remote areas face student shortages, with a decreasing number of Chinese students and an increasing number of non-Chinese students.

Principal Fung Kok Chau (冯国超) stated the following in an interview：

> The changing population structure of the Chinese community has directly affected the development of Chinese education. Large schools with thousands of students coexist with small or micro schools with fewer than 100 or even just over ten students. The development resources of Chinese schools are extremely unequal in terms of both student enrolment and educational resources. This imbalance must be addressed

to develop them more effectively.[13]

Second, the growing gap between urban and rural development has increased the concentration of the Chinese population in emerging cities, resulting in explosive growth or overcrowding of Chinese primary and secondary schools with increasingly strengthened resource and development conditions. However, the development of Chinese schools in remote areas is relatively difficult or even in a state of decline.

Third, competition between international and private schools and foreign university branches has intensified, particularly in primary and secondary education. In recent years, international and private schools have grown rapidly owing to their advantages in terms of educational resources and environment, posing a significant threat to student enrolment in Chinese primary and secondary schools. The establishment of foreign universities in Malaysia has exacerbated the challenges faced by Chinese tertiary educational institutions.

(4) Technological Environment: Changes in Educational Dissemination and Technology

In the era of technology and informatisation, schools must urgently improve their technological infrastructure at all levels. In terms of teaching methods, traditional teaching methods, such as listening and computer-assisted teaching, have been surpassed by dual-line education, artificial intelligence-assisted teaching, and the integration of large amounts of technology and equipment with technologies such as big data. The rapid development of information technology has negatively affected concepts, communication methods, educational teaching technologies, and other aspects of the education sector.

First, it has brought about new requirements for communication methods and information technology in Chinese education, including the Internet, cloud technology, big data, and artificial intelligence. The development of various Chinese schools at all levels depends on their own development and communication capabilities as well as their values and operations.

Second, the integration of new technologies directly affects the transformation and reconstruction of teaching methods and orders. '*Internet +*' and hybrid teaching have encouraged more ubiquitous, self-directed, cross-disciplinary, cooperative, and other learning methods that combine modern technology; Chinese education must continuously adapt based on such developments.

Ⅳ Strategies for Sustainable Development of Chinese Education in Malaysia

The analyses of strengths and weaknesses of Chinese education in Malaysia and the

13 Interview date: 26 February, 2021. Interview method: Zoom.

positive and negative external factors surrounding Chinese education in Malaysia were crossed based on a SWOT-PEST analysis; the resulting strategies are summarised in Table 3.

Table 3: Suggested strategies for sustainable development of Chinese Education in Malaysia

Internal Ciurumstances / External Ciurumstances		Strengths	Weaknesses
		1. Inheritance and preservation of excellent Chinese culture 2. Possessing a complete Chinese education system 3. Standardised curricula and regulatory systems 4. The ethnic cause in the Chinese community	1. The Impact of Enrolment and Competition 2. Shortage of teaching Staff and Professional Inadequacy 3. Insufficient Funding for Chinese Schools 4. Internal Conflicts within Chinese Education Organizations
		Suggested Strategies	
Opportunities	1. BRI 2. Multiculturalism 3. IR 4.0	S×O: Expansion Strategy 1. Achieving organic integration with Chinese international education 2. Co-constructing and sharing regional education resources 3. Constructing a transformative concept of development	W×O: Reconfiguration Strategy 1. Chinese as a second instruction language 2. Strengthening fundraising mechanisms for managing Chinese education 3. Symbiosis between Chinese education and multicultural environment
Threats	1. Unitary national education policy 2. The Identity of Malaysian Chinese with Chinese education 3. Social changes resulting in development imbalances 4. Changes in education dissemination and technology	S×T: Diversification Strategy 1. Advocating for government recognition of Chinese education 2. Creating tailored development plans based on local conditions 3. Harnessing information technology to explore innovative resources	W×T: Defensive Strategy 1. Building leadership alliances to guide competition and cooperation 2. Continuously enhancing mechanisms for teacher professional development 3. Utilising dynamic educational information to foster development

1 Expansion Strategy (SO): Internal Strengths × External Opportunities

(1) Achieving Organic Integration with Chinese International Education
In the context of the BRI, the Chinese government expects to integrate resources for the promotion of Chinese international education and overseas Chinese education to enhance China's soft power. However, the Malaysian government expects that the Chinese teacher-training programme will eventually lead to the replacement of value-oriented Chinese education with instrumental need-oriented Chinese teaching, thus strengthening national and ethnic identity (Wang, 2017: 11). Jia Yimin (2019: 19-20) indicates that China's Ministry of Education has proposed the BRI education programme, and an increasing number of people around the world are learning Chinese; it is necessary to have a community of responsibility to spread Chinese language and culture worldwide. Under the condition of combining the internal advantages of Chinese education in Malaysia with the external opportunities of China's initiatives such as the BRI, the promotion of the organic integration of Chinese education and Chinese international education is an important strategy to capitalise on the development of the situation.

(2) Co-construction and Sharing of Regional Education Resources
It is advisable to strengthen cooperation among regions in the field of education, expand overseas cooperation, seize opportunities, and actively participate in regional education exchanges to cultivate international talent in response to the needs of the larger environment. Malaysian-Chinese education should better utilise and grasp opportunities for regional exchange and cooperation between education and academia, which the BRI will bring in the future. In addition to its connections with the ten ASEAN countries, it should also develop more opportunities to share educational resources and collaborate with China, Japan, South Korea, Australia, and New Zealand.

Professor Shi-Huei Ho (何希慧), the Institute of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei, suggested the following in an interview:

> We must capitalise on the opportunities presented by China's BRI and the Chinese Education Belt concept, as proposed by Chinese scholars. To ensure the sustainable development of Chinese education in Malaysia, we need to adopt a broader perspective and explore opportunities for collaboration with other regional Chinese education systems. By combining resources and working together, we can maximise the growth potential of Chinese education in Malaysia beyond its borders.[14]

[14] Interview date: 17 March, 2021. Interview Method: Zoom.

(3) Constructing a Transformative Development Concept

The role of awareness of change is to urge Chinese education to constantly seek new ideas and changes in response to the development trends of the general environment.
First, we establish a sense of sustainable development. In the new age of information technology, where technological development in various fields is rapidly changing, it is impossible to improve skills and abilities overnight, and it takes time to build skills and abilities.

Principal Chua Lee Lee (蔡莉莉), from Kuen Cheng High School, Kuala Lumpur, mentions sustainable development as follows：

> Are we willing to change? What needs to be changed and how can we meet the needs of a rapidly changing external environment? Therefore, we must return to the essence of education, emphasise education, think carefully about where we want to guide children, help them face their future, and have the confidence to move towards it.[15]

Second, we establish the awareness of resource sharing. As the times are changing rapidly and obstacles are numerous and difficult, it is more important for all types of Chinese schools to have an awareness of sharing resources and moving forward manually.

2 Reconfiguration Strategy (WO): Internal Weakness × External Opportunities

(1) Chinese as a Second Instruction Language

The steady increase in the number of non-Chinese students in Chinese schools is undeniable. Chinese teachers play multiple roles. They must provide Chinese education in their native language while teaching Chinese as a second language to non-Chinese students (Qian, 2018: 101). From an educational perspective that requires fair treatment of learners, Chinese schools should offer second-language Chinese education to non-Chinese students and assist them in constructing their use of Chinese language and literature. Using appropriate teaching methods can help these students learn and, based on their language-learning foundations, explore higher cultural realms, and generate more value recognition in Chinese education.

(2) Strengthening Fundraising Mechanisms for Managing Chinese Education

Raising funds for operating expenses from various sources is a common practice in the development of Chinese education. The Penang Chinese Secondary School Education Foundation (Persatuan Pendidikan Du Zhong Pulau Pinang) is an organisation worth

15 Interview date: 9 March, 2021. Interview method: Zoom.

emulating. The foundation is committed to assisting financially challenged Chinese secondary school students regardless of their ethnicity, awarding scholarships, assisting Chinese secondary school students in continuing their studies, taking care of the welfare of Chinese secondary school teachers, sponsoring Chinese secondary school educational activities, and promoting Chinese secondary school construction and development (PPDUZONG, 2023). Considering that operating funds are insufficient for the five Chinese secondary schools in Penang, the foundation has played an auxiliary role. Chinese educational organisations in various states generally establish independent school-education development funds, however, their benefits vary.

Chinese education should also actively leverage external opportunities to examine and promote the governance and construction of fundraising for operating expenses, to compensate for the shortcomings of the original fundraising methods.

(3) Symbiosis between Chinese Education and Multicultural Environment

Multiculturalism is not a fundamental reason for the tension between national and ethnic identities. The root cause is a lack of institutional mechanisms to tolerate differences and resolve tensions (Wang, 2017: 15).

In 2018, UCSCAM established a special project on the development of multiculturalism and invited experts from all sectors of society to join the committee to systematically promote multiculturalism in the long term (Jiang, 2019: 17). Through its rootedness in ethnic education, UCSCAM has promoted the development of multicultural education, expanded the educational landscape for the next generation, and achieved the inheritance and dissemination of national and multicultural cultures. Their efforts to bridge value conflicts between mainstream and ethnic cultures have enabled the symbiosis of Chinese education with the multicultural environment.

3 Diversification Strategy (ST): Internal Strength × External Threats

(1) Advocating for Government Recognition of Chinese Education

In response to the government's continued adherence to the policy of a unitary national education system, Mr. Wong Chong Way (王忠伟), former Chinese Language Supervisor, Department of Education, Selangor indicates the following:

> The government still honours its commitment to allow the Chinese and Indian communities to retain their mother tongue as a medium of instruction, which allows Chinese and Tamil schools to exist… The willingness of non-Chinese parents to send their children to Chinese schools demonstrates their growing confidence in Chinese

> schools, where students achieve excellent academic results and proficiency in multiple languages, such as Malay, English, and Chinese. We must continue to strengthen our academic achievements in mathematics and science, while simultaneously improving language proficiency.[16]

As such, organisations and groups involved in Chinese education must continue to prioritise the interests of Chinese education and actively seek recognition and support from both local and central governments, while leveraging internal strengths to gradually offset external threats.

(2) Creating Tailored Development Plans Based on Local Conditions

Chinese schools should actively expand their educational content and move in diverse directions based on regional development and individual resources. Brother Anthony Tay (郑文牍), Principal, Sibu Catholic Secondary School, believes the following:

> The focus of education should not be limited to teaching old knowledge but should also be closely related to the needs of reality. Therefore, the positioning of schools should be clear, with different conditions in different regions. Schools should [also] be run with greater inclusiveness and diversity, which will lead to a better future for Chinese education.[17]

(3) Harnessing Information Technology to Explore Innovative Resources

Based on the 'Malaysian-Chinese Independent School Teaching Platform Resource Station', UCSCAM collects and shares teachers' teaching videos or courseware, assisting teachers in preparing and teaching online more rapidly and effectively through resource sharing (Luo, 2020: 5).

In addition, Chinese schools can make efforts in the following areas: strengthening the integration of industry and education and inter-school cooperation and expanding educational and teaching resources in terms of platforms and technologies to cope with their own shortcomings. Seeking external support in terms of talent, technology, and capital to strengthen the application of online educational resources and improve the quality of talent training. With the development strategy of the Internet platform, it actively conducts the system and resource integration of distance education and creates educational characteristics in accordance with the development of the times while making a breakthrough in demand.

---

16 Interview date: 21 June, 2021. Interview method: Zoom.
17 Interview date: 4 March, 2021. Interview method: Zoom.

4 Defensive Strategy (WT): Internal Weakness × External Threats

(1) Building Leadership Alliances to Guide Competition and Cooperation

Institutions that have guided Chinese education, such as UCSCAM and UCSTAM, should revitalise organisational leadership and guide schools to integrate and share resources. Although there may be different opinions and voices, if there are negotiations and discussions with the development of Chinese education as the premise, the real leadership and guidance of institutions can be used to create a bright future for Chinese education.

Associate Professor Chi-Hung Wang (王智弘), the Graduate Institute of Education, National Changhua Normal University, proposed competitive and cooperative relationships among schools:

> For Chinese education to overcome its difficulties, alliances should be formed and resources should be integrated and shared to generate the concepts of *competition and cooperation*.[18]

(2) Continuously Enhancing Mechanisms for Teachers' Professional Development

In the past decade, institutions such as UCSCAM, New Era University College, and Southern University College have cooperated with universities in China and Taiwan to offer courses such as the 'Diploma in Education' and 'Master of Education' to enhance the educational professionalism of Chinese secondary school teachers. Additionally, these teachers can receive training or further education from their schools' academic affairs offices, teacher-training departments, domestic private colleges, and overseas alumni associations. The diversification of teacher-training institutions has led to various professional educational training courses for Chinese secondary-school teachers. Based on the principles of mutual learning and discussion, different types of Chinese secondary school teachers can effectively receive on-the-job training and education based on their respective conditions (Wong, 2015: 72).

(3) Utilising Dynamic Educational Information to Foster Development

At different levels and varying degrees, Chinese schools have individual advantages and characteristics that must be leveraged to develop sustainable and competitive educational activities. Therefore, while maintaining stable traditional educational activities, Chinese education should adapt to the development of the information age, expand the promotion of dynamic and informationalised education in various ways, and present the school's educational dynamics to the public to eliminate the school's inherent disadvantages

18 Interview date: 19 March, 2021. Interview method: Zoom.

and threats brought about by external environmental development, show progress and development to society, and gain support. Principal Soh Chin Choon stated the following in an interview:

> The future development of Chinese education is a *modernization* issue, which refers not to the modernisation of buildings, but to following the modernisation process of world education development or the needs of our society. Relevant developmental resources should be explored and created in combination with the school development conditions.[19]

New ideas and operational methods will unfold into new areas and development spaces in Chinese education. Different types of Chinese schools, academic units, and even leadership organisations can analyse the demands of the environment, adjust their operating strategies, or improve themselves based on their own advantages and move towards sustainable development.

Conclusion

In summary, regardless of the rapid social and sustainable development of Chinese education, everything at present is not immutable. Adhering to a narrow mindset may deprive one of the visions of progress and hinder the understanding of and closeness to the trajectory of the new era's giant wheel. Using the SWOT analysis model as a framework, this study explored four strategies for the sustainable development of Chinese education: expansion, restructuring, diversification, and defence. However, owing to the current situation, the strategies proposed in this study continue to face barriers, such as national education policies and racism. Nevertheless, these strategies attempt to enable Chinese education to seize external opportunities and leverage existing advantages, while minimising the negative impact of external challenges and internal weaknesses.

Therefore, these strategies are centred on Chinese education, with the internal and external environments serving as interacting backgrounds and both organically interconnected. Accordingly, Chinese education should adjust its strategies according to changes in the external environment and internal strengths and weaknesses and implement them based on the actual situation. Moreover, combinations of strategies should not be implemented in isolation; rather, they should be adjusted in tandem with the organisational structure and mode of operation. In combination with external opportunities and challenges, the driving force for the sustainable development of Chinese education is the emergence of changes adapted to educational policies, systems, resources, and governance.

[19] Interview date: 24 February, 2021. Interview method: Zoom.

<References>

Guo Xi 郭熙（2020）〈新时代的海外华文教育与中国国家语言能力的提升〉[Overseas Chinese Education in the New Era and the Improvement of China's National Language Proficiency]《语言文字应用》4, 16-25.

Jiang Wei-Chun江伟俊（2019）〈推广多元文化: 多元族群与文化发展专案〉[Promoting Multiculturalism: Special Project on Multicultural Ethnic Groups and Cultural Development].《华教导报》1(1), 17-23.

Jia Yimin 贾益民（2019）〈新时代世界华文教育发展大趋势〉[Major Trends in the Development of World Chinese Education in the New Era].《世界华文教学》6, 18-24.

Li Minghuan 李明欢, Huang You 黄猷（2009）〈海外华人族群文化与海外华文教育〉[Overseas Chinese Community Culture and Overseas Chinese Education]《福建论坛（人文社会科学版）》11, 108-113.

Liu Zhenping 刘振平, Yan Yaping 闫亚平, Luo Qingming 罗庆铭（2020）〈东盟华文教育政策的历史演进与深层动因探赜〉[Exploring the Historical Evolution and Deep Motivation of ASEAN Chinese Education Policy].《北部湾大学学报》7, 52-58.

Luo Li Rong 罗丽蓉（2020）〈"疫" 起行动抓住机会, 董总丰富在线教学资源〉[The "Epidemic" Take an Action to Seize Opportunities, UCSCAM Enriches Online Teaching Resources]《华教导报》2, 5-6.

Ministry of Education Malaysia (MOE Malaysia)（2013）*Malaysia Education Blueprint 2013-2025*, Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Persatuan Pendidikan Du Zhong Pulau Pinang (PPDUZONG) 槟城独中教育基金会（2023）槟城独中教育基金会章程 [Constitution of Penang Du Zong Education Foundation]. https://ppduzhong.wordpress.com/, accessed April 17, 2023.

Qian Wei 钱伟（2018）〈马来西亚华文小学可持续发展的考察与分析〉[An Examination and Analysis of the Sustainable Development of Chinese Primary Schools in Malaysia]《海外华文教育》1, 95-103.

Santhiram R., Tan Y.S. (2015) "The Development of Chinese Education in Malaysia: Problems and Challenges", ISEAS Working Paper, No.2, 2015, https://www.iseas.edu.sg/images/pdf/ WP2015-02.pdf.

United Chinese School Committees' Association of Malaysia (UCSCAM) 董总（2018）《马来西亚华文独中教育大蓝图》[Blueprint for Chinese Independent Secondary Education in Malaysia], Kuala Lumpur: UCSCAM.

——（2021）〈华小师资短缺问题〉[The Shortage of Teachers in Chinese Primary Schools].《华教导报》2, 5-11.

——（2022a）《2021 年工作报告书》[2021 UCSCAM Work Report], https://www.dongzong.my/v3/book/dongzong- book.html, accessed April 6, 2023.

—— (2022b)〈2021年全国华文独中学生基本资料统计〉[2021 Report on the Basic Statistics of Students in Chinese secondary schools], UCSCAM (2022a), 386-397.

—— (2022c)〈2021年全国华文独中教师基本资料调查分析报告〉[2021 Report on the Survey and Analysis of the Basic Data of Teachers in Chinese secondary schools], UCSCAM (2022a), 400-403.

United Chinese School Teachers' Association of Malaysia (UCSTAM) 教总 (2020)〈华小非华裔学生 2010年和 2020年数据〉[Non-Chinese Students in Chinese Primary Schools 2010 and 2020 Data]《2020 工作报告书》, 130, https://jiaozong.org.my/v3/images/stories/new/2021/july/2020_jzreport.pdf, accessed April 13, 2023.

—— (2021a)《2021 工作报告书》[2021 UCSTAM Work Report] https://jiaozong.org.my/v3/images/stories/new/2022/jun/2021_jzreport.pdf.

—— (2021b)〈2010-2021 华小数目和学生人数演变概况〉[An overview of the evolution of the number of Chinese primary schools and the number of students from 2010-2021] UCSTAM (2021a), 82-89.

—— (2021c)〈2012-2022 财政预算案下各类学校发展拨款〉[Special Allocation for Schools under the 2012-2022 Budget] UCSTAM (2021a), 110-113.

Wang Huanzhi 王焕芝 (2017)〈世界"汉语热"背景下马来西亚华文教育发展的困境与出路〉[The dilemma and the way out of the development of Chinese language education in Malaysia under the background of "Chinese language upsurge" in the world]《华文教学与研究》2(2), 10-16.

—— (2019)〈"一带一路"视域下海外华文教育发展的动力机制与策略：以东南亚为中心的探讨〉[The Dynamics and Strategies of the Development of Overseas Chinese Language Education under the Perspective of BRI: An Exploration Focusing on Southeast Asia]《海外华文教育》3, 122-129.

Wong Shwu Huey 王淑慧 (2015)〈马来西亚华文独立中学教师在职进修之教育专业文凭课程〉[Malaysian Chinese independent secondary school teachers' in-service refresher diploma program in education]《台湾教育评论月刊》3, 67-73.

—— (2019) "The Impact of the Fourth Industrial Revolution on Chinese Education in Malaysia", *Malaysian Journal of Chinese Studies*, 8(1), 35-44.

Wu Yinghui 吴应辉 (2016)〈东南亚华文教育发展问题的表象、本质、措施与机遇〉[The appearance, essence, measures and opportunities of the development problems of Chinese language education in Southeast Asia]《浙江师范大学学报（社会科学版）》1, 8-13.

2024 年 7 月 3 日掲載決定

【論　説】

サラワクの政党政治

統一ブミプトラ保守党の優位政党化メカニズム

大室　元

はじめに

言語、宗教、入境の管理といった特定の分野における広範な裁量を与えられたサラワクはサバと同様に他州以上の高度な自治を行っており、その政治的な自律性から、同州は例えるならマレーシアにおける「国の中の国」（山本, 2009: 7）のような独特の州といえる。観察可能な最大の特徴として半島とは乖離したユニークな社会を指摘できる。先住民族のイバン（Iban）人はビダユ（Bidayuh）人と合わせダヤク（Dayak）人と呼ばれ、出稼ぎの慣習から、焼畑移動耕作、都市への移住など、遠方へと移動する傾向から既存の研究は「移動する人々（People on the Move）」とも呼称する（Soda, 2007）。サラワクにおいて、ダヤク人は州全体の総人口の約36%で、同州では最大だが、マレー人は華人と同等の約24%で、むしろマイノリティである（State Planning Unit, 2021）。民族的観点ではダヤク人もマレー人もブミプトラだが、前者は宗教的観点からはキリスト教徒のため一般に非ムスリムのブミプトラに、後者は人口約5%のムラナウ（Melanau）人と同様にムスリム系のブミプトラに、それぞれ分類される民族である。

大まかにサラワクの民族政治を捉えると、英国の支配から独立した最初の数年のうちはイバン人の短期政権の時代だったが、1960年代の後半に入るとムスリム系のブミプトラの長期独裁政権の時代に移った。

1963年に行われた郡議会（District Council）選挙に際しては、ともにイバン人を支持基盤とするサラワク国民党（Sarawak National Party：SNAP）およびサラワク保守党（Parti Pesaka anak Sarawak：PESAKA）という2つの党の票が伸びて、州首相にはSNAPのニンカン（Stephen Kalong Ningkan）が初就任した（Lockard, 1967）。それによってイバン人が「サラワクの政治を支配する（dominate Sarawak politics）」（Tilman, 1964: 415）体制が成立した。しかしながら、華人による土地の購入を容易にする土地法案の提出によってムスリム系のブミプトラの民族感情を刺激したほか[1]、シンガポールの分離独立、そしてイ

1　大まかには混合地（mixed land zone）だけでなく先住地（native area land）においても華人による土地の購入を合法として、開墾を奨励し、先住地の売却金を利用したイバン人の定住耕作を促進する案であった。しかしながら、沿岸に暮らすムスリム系のブミプトラは恩恵に乏しく、基本的にその全体の反応は否定的だった（田村, 1988）。

ンドネシアの対決政策（Konfrontasi）という内憂外患から集権化を進める必要性を感じた連邦政府との間にも深刻な軋轢を生じさせるという極めて重大な結果を招くこととなった（田村, 1988; Chin, 2014; Lockard, 1967）。最後には、サラワクは連邦政府の介入に直面し、州首相であったニンカンは非常事態の宣言下における強権発動により強制解任された（田村, 1988）。

そして1970年代以降になり、イバン人による短期的政権が終わるとマレー人およびムラナウ人が力をつけ、新たに非ムスリムのブミプトラを中心とする政治からムスリム系のブミプトラを中心とする政治へと移った。注目される変化として、ブミプトラ党（Parti Bumiputera：PB）とPESAKAの合併により結成された統一ブミプトラ保守党（Parti Pesaka Bumiputera Bersatu：PBB）が主導する形でサラワク国民戦線（Sarawak Barisan Nasional：SBN）政権が発足した上に、同党が輩出する州首相によって熱帯林における開発が拡大した。連立与党はこれまでに政権交代をしておらず、2018年の総選挙直後、敗北後の国民戦線（Barisan Nasional：BN）から一斉離脱したSBNの構成政党により再度結成されたサラワク政党連合（Gabungan Parti Sarawak：GPS）は直近では2021年の州議会選挙で76議席（定数82）を獲得した。サラワクにおいて、ムスリム系のブミプトラを中心とする政治はなぜ、何によってその長期の安定を保っているのか。

Ⅰ　先行研究のレビュー

1．開発政治をめぐる先行研究

全体的にサラワクの体制持続のテーマに焦点を当てた研究は非常に少ない一方で、サラワク政治研究における主要な論点といえる「熱帯雨林政治（rainforest politics）」研究（Hurst, 1990）、すなわち森林開発をめぐる資源政治について論じた研究は注目に値する。1960年代以降、輸出産業としての木材の伐採の大規模化によって、民間企業が事業を行うために必要な公式の許可を得るためのプロセスがレント・シーキングの一種といえる「レント・シージング（rent seizing）」の温床となった（Ross, 2001）。そこでは、政治エリート（＝与党政治家）と経済エリート（＝開発事業者）が「非公式の個別的な関係（informal, particularistic relations）」（Dauvergne, 1997: 130）を構築し、前者からは事業許可が、後者からは政治献金が、それぞれ利益として供与される政財界の互恵的なネットワークが成り立つ（シュトラウマン, 2017; 森下, 2013; Dauvergne, 1997; Kaur, 1998; Ross, 2001）。この森林利権のシステムでは、州首相が常に率先して閣僚級のポストを兼任して主導権を握り、開発の実施をめぐる権限を集約しながら自らすすんで利権を追求しようと動いたことが最大の特徴といえる[2]。サラワクにおいて、ムスリム系のブミプトラは開発を所管する要

[2] 熱帯雨林開発の中心であったラーマン・ヤコブ（Rahman Yakub）とタイブ・マフムド（Taib Mahmud）は「木材マフィア」の異名をとった（シュトラウマン, 2017）。ラーマン・ヤコブは州首相と林業大臣（Minister of Forestry）を、タイブ・マフムドは州首相と資源計画

職を独占し権力を集中させ、いわゆる「ビッグ・シックス（Big Six）[3]」などの企業と癒着し、自分たちを頂点とする利権の構造を築き上げることによって政治の実権を握り続けているのであり、同州における権力の基盤は強固といえる。いわば「汚職による安定」（シュトラウマン, 2017: 115）である。

しかしながら、なぜそもそもムスリム系のブミプトラは長きにわたって要職を独占し続けているのか、ということは以上のような開発政治の展開をめぐる先行研究の知見だけでは説明できない。開発政治において権力を集中するにあたってはまず、政党政治において優位を獲得しなければならないが、既存の研究はそこまでは分析の対象としていない。サラワクの政治に見られるムスリム系のブミプトラの一強支配の実態に迫るには、政党政治における PBB の優位性の要因を分析し、開発政治における実権を握り続けるための前提を解き明かすべきだ。

2. 政党政治をめぐる先行研究

サラワクの主要な政党は民族ごとに結成された地方政党だ。PBB はムスリム系のブミプトラの有権者、サラワク統一人民党（Sarawak United People's Party：SUPP）は都市部の華人系有権者、進歩民主党（Progressive Democratic Party：PDP）とサラワク人民党（Parti Rakyat Sarawak：PRS）は内陸農村部のダヤク系有権者を中核的支持層とする地方民族政党である。サラワクにおいて、第 1 党として長きにわたって最多の議席を占めているのは PBB であり、2021 年に行われた州議会選挙に際しては史上初の単独での過半数を達成した。同州では通常、州議会における第 1 党となった政党の代表が州元首から任命されて州首相へと就任すると、行政機関にあたる州政府評議会（Majlis Mesyuarat Kerajaan Negeri：MMKN）[4] がその下に置かれる（河野, 2010）。ムスリム系のブミプトラが今日に至るまでずっとサラワクの開発政治の先頭に立っているのは、第 1 党の地位にある PBB の党員から行政府の首長である州首相が選出され、閣僚を決めるにあたっての裁量を得られるからである。

とはいっても、PBB の優位性の要因は何かを具体的かつ直接論じた研究は少なく、党としてのその強さは歴代の党首のラーマン・ヤコブとその甥であるタイブ・マフムド個人の采配の強さに帰せられやすい。両氏が中心となって開発のための事業許可の交付権を分配することを通じて党内における幹部全体の凝集性を維持していたと論じる研究が典型といえる（森下, 2013; Ross, 2001; Woon, 2012）。とりわけ、30 年以上という異例ともいえ

大臣（Minister of Resource Planning）を兼任し、自らの利権の構造を作った（森下, 2013）。

3 KTS 社、Rimbunan Hijau 社、Samling 社、Shin Yang 社、Ta Ann 社、WTK 社の 6 社の総称。木材伐採業者であるものの、熱帯雨林開発だけではなく、不動産業などの事業にも参入する複合企業である。

4 州によって呼び方に違いがあり、サバでは州内閣府（State Cabinet）、その他の州では州執行理事会（Executive Council）という名称である（河野, 2010）。

る長期にわたってPBB党首として君臨し続けたタイブの存在感は非常に大きく[5]、彼のことを現代のサラワク政治における強権的指導者（strongman）とみなす研究は少なくない（Chin, 2015; Hazis, 2011）。

しかしながら、PBBの強さを党首の権力の強さに矮小化し、両者を同一視することは非常に一面的といえよう。優位政党としての同党の地位は、指導者のリーダーシップという党内要因によって支えられている面もあるものの、政党間のパワーバランスという党外要因によって支えられている面もあるからだ。先行研究において、PBBの優位性の要因はこのような他党との議会内における勢力争いという視点から分析されておらず、同党は相対的に強いことを詳しく論じた研究は決定的に欠けている。華人政党とダヤク系の政党については個別の政党の歴史（Chin, 1997; Chin, 2004）はもちろん、政策争点あるいは投票行動をめぐる有権者との関係性（Chin, 1996a; Ting, 2021; Yi et al., 2016）、党内派閥に代表される組織構造（Chin, 1996b; Chin, 2017）に関連づけた視点から分析され、今日に至るまでの蓄積は多いものの、PBBの優位性の実態に迫った研究は少ない。これらの政党との相対的な力関係にも注目しながら、サラワクの政党政治の歴史を俯瞰し、PBBがその優位性をどう確立させたのかを検討すべきだろう。

3. 本稿の方針

サラワクにおけるムスリム系のブミプトラの一強支配について、本稿では主に「PBBの党勢はどのように他の与野党との勢力争いの末に歴史的に拡大したか」という点に注目して、議会での同党の優位を検討する。

次章ではサラワクの政党政治史における主要な政党の勢力関係の歴史的変化について考察する。最大与党であるPBBの優位性の成立要因として、同党の地盤の圧倒的な広さに加えて、他党の党勢の構造的な弱さを論じる。その次の章では、政党間関係の歴史的展開を踏まえ、2021年の州議会選挙を論じる。沿岸都市の華人政党は互いの票の奪い合いに、ダヤク系の民族政党は新党の台頭に、それぞれ直面している一方、ライバルがいないPBBが実質的に独り勝ちしている。Ⅱ章は歴史的な分析視角からみた傾向の把握を、Ⅲ章は今日的な分析視角からみた現状の整理を、それぞれの主要な目的としている。最後にⅣ章においてはブミプトラ系の民族政党同士の差異に注目してみたい。ムスリム系のブミプトラの政党は統合したのに、非ムスリムのブミプトラの政党は分裂したのは、後者にとっては河川の流域を中心として形成された社会の構造を横断するような民族としての共通の利益を形成しにくく、それによって対立がそもそも発生しやすかったことに原因があったと結論づけることができる。終章では以上の内容を総括する。

---

[5] PBBの運営におけるタイブの役割について、森下は「これまではタイブ・マフムド元州首相による強いリーダーシップと各派閥に対する巧みな政治的采配によって党内の統一が維持されていた」（森下, 2017: 53）と主張し、個人としての強力な権限を強調している。

Ⅱ　政党間関係の歴史的展開

1．PBB：合併を通じた地盤の広がり

ニンカンの失脚直後、タイブ一族を中心とする知識階級主導のサラワク先住民戦線（Barisan Ra' ayat Jati Sarawak：BARJASA）、そしてアバン（Abang）などの貴族階級主導のサラワク国家党（Parti Negara Sarawak：PANAS）両党が合併してマレー系の合流新党が結成され、PB として登録された（田村, 1988; Leigh, 1970）。しかしながら、1970 年の初めての州議会選挙で得られた議席の数は定数である 48 のうち僅か 12 で、党勢をいまひとつ拡大できなかった。それどころか、PB、PESAKA、そしてサラワク華人協会（Sarawak Chinese Association：SCA）という 3 党からなるサラワク連盟党（Sarawak Alliance Party：SAP）の合計獲得議席数は 23 にすぎず、SNAP と SUPP の議席を合計した 24 を下回った（田村, 1988）。以上のように、議会において、PB は単独でも連立でも優位に立つことはできない微妙な立場を強いられたのである。

当初は政権党として不安定だった PB は、1970 年の州議会選挙後に PESAKA を事実上吸収し、PBB として再編成された。1966 年には先述のように PANAS とも合併するなど、ムスリム系のブミプトラの民族政党は短い間に合従連衡を繰り返し、一枚岩的な政党組織を作ることによりスムーズな党勢拡大を図ったといえる。結成の当初から PBB は州議会内の約 40％の議席数を一貫して占有し、1990 年代以降、議席占有率は図 1 のように 50％

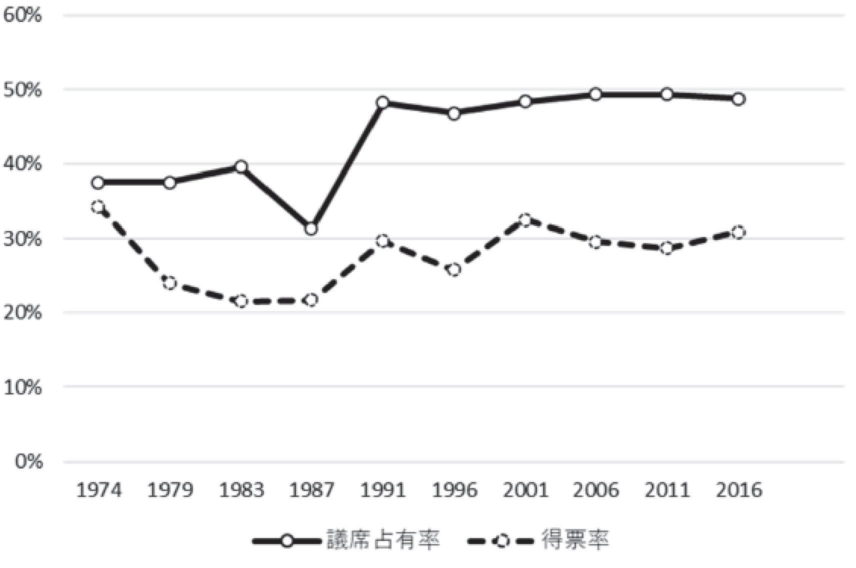


図 1　PBB の議席占有率と得票率の歴史的推移（1974 年～ 2016 年）
（出典）Hazis, 2011; Suruhanjaya Pilihan Raya Malaysia, 2011; Suruhanjaya Pilihan Raya Malaysia, 2016 をもとに筆者作成

前後を維持している。PBに比べると議席の割合は大幅に増えたが、最大の理由はPESAKAの支持基盤だった農村部選挙区のイバン人からの支持を獲得し、広範な地盤を得たことに求められる。中核であるムスリム系のブミプトラだけでなく非ムスリムのブミプトラによっても支持される、党としての民族的な境界線の緩やかさは、候補者を立てられる選挙区の多さという単純な意味でPBBの党としての優位性を支えている。

とはいえ、他党に対しても焦点を当てると、PBBに優位性を与えるのは絶対的な要因だけでなく相対的な要因でもあると考えられる。以下の各項で、華人政党、そしてダヤク系の民族政党による党勢の拡大を妨げる複数の要因を論じる。

2. 華人政党：狭く脆い地盤への依存

半島と同様、サラワクにおける多くの政党は独立の機運の拡大に伴って順次結成されたが、その例に反して、SUPPはマレーシア構想の策定以前の1959年6月に結成された同州で最古の政党だった（田村, 1988; Leigh, 1970）。連立与党における構成政党としては、ムスリム系のブミプトラと非ムスリムのブミプトラの政党間を結ぶ「仲介（power-brokers)」役を担う（Chin, 1997）。PBBとは前身政党であるPB時代からの長期的かつ安定した提携関係が続いているほか、当初から支持基盤が異なることから、選挙においては票を争う関係にはないが、両党には決定的といえる力の差が連立内において存在する。

結成の当初、SUPPは華人に加えイバン人の党員を擁し、「表面上は多民族の（outwardly multi-racial)」（Chin, 1996b: 513）政党として順調に支持を獲得したが、連邦政府の働きかけにより州議会選挙直後の1970年7月に連立与党に加わってからは、「右派で、保守の、華人政党（a right wing, conservative, Chinese-based party)」(Chin, 2012: 109）となった（田村, 1988）[6]。中央の意向を受け入れ、連立与党という枠の中で華人政党として生き残る選択をしたと解釈できるが、代償としてはそのイバン人の支持基盤を喪失したのである。先述のようにPBBはPESAKAの吸収合併に伴って農村部選挙区のイバン人に対してリーチを拡大させたが、連立に参加したSUPPは支持基盤を大幅に縮小させ、沿岸都市に偏在する華人系の有権者の支持政党に転換した。

それでもなお、連立に入ってからの議席占有率は25％前後で堅調に保たれており、華人政党としてはSUPPはサラワクで最大勢力となった。しかしながら、1996年に初となる議席を獲得した民主行動党（Democratic Action Party：DAP）に少しずつ地盤を侵食され、地元系と半島系の2つの党派間での勢力争いを生じた。1990年代以降、華人票をめぐる両党の競争は活発化しており、2000年代以降、図2のように議会内の勢力差は縮小している。サラワクにおける華人系の有権者は、地方選挙では地元志向の親華人的な利益配分

6　SUPPの連立参加については連邦政府と事前協議されていた（Roff, 1974）。連邦政府としては、PBと組ませることを通じSNAPの党勢縮小を促す明確な狙いがあったが（田村, 1988)、共産主義との関係をめぐって弾圧されていたSUPPには、州内における反逆分子としての扱いを連立参加によって変える意味があった。

への期待から一般に地方政党のSUPPに投票する一方で、国政選挙では連邦政府の反華人的な政策体系への批判から半島系のDAPに投票する「いいところどり（wanting it both ways)」をするとされた（Chin, 1996a)。その傾向は現在では不透明である（Ting, 2021)。

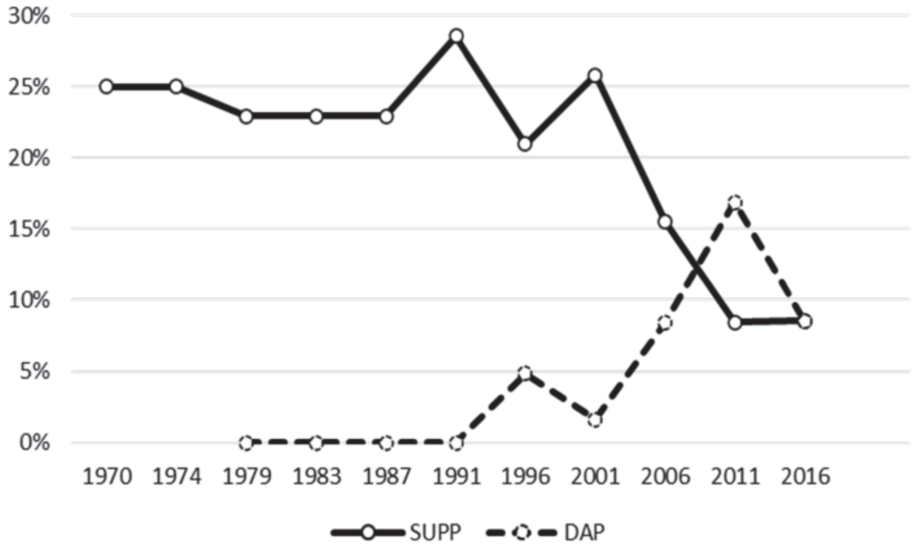


図2　主要な華人系政党の議席占有率の推移（1970年～2016年）
（出典）Hazis, 2011; Suruhanjaya Pilihan Raya Malaysia, 2011; Suruhanjaya Pilihan Raya Malaysia, 2016をもとに筆者作成

連立与党への参加が契機となって地盤が縮小したほか、ライバルとの競争が活発化してその限られた地盤が流動化するなど少しずつ、確実にSUPPの地盤沈下は進行し、議会内における同党の地位は不安定となった。狭小かつ脆弱である華人系の選挙区に依存する政党として、PBBの連立のパートナーとなることで長期的に与党のポジションにいるものの、同党にはもっぱら追従するしかなく、連立内における力の差は固定化している。都市部における華人系の浮動票を得るだけでPBBの優位性を崩すことは現実的ではない。

3. ダヤク系政党：繰り返す分裂と縮小

1970年代以降、イバン系政党のPESAKAはPBへと「売却（“sell-out”）」（Chin, 1996b: 513）され、イバン人の党員によっても構成されていたSUPPは連立与党に参加してからは華人政党に刷新されるなど、ダヤク系の民族政党は勢いを失った。それによって、一方のムスリム系のブミプトラが「中心」に、他方の非ムスリムのブミプトラが「周辺」に位置する不均衡な力関係が構築され（Ibrahim, 2013)、人口面ではマイノリティであるはずの前者がマジョリティであるはずの後者に政治的には優越する体制が次第に成立した。先

述のように非ムスリムのブミプトラを中心とする政治からムスリム系のブミプトラを中心とする政治へと移行したのだ。

しかしながら、ダヤク系の政党はそれでも再び自ら民族政治を主導しようとし、時としてPBBの優位性を脅かした。1987年に行われた州議会選挙に際しては、古参政党・SNAPからの分裂政党であるサラワク・ダヤク民族党（Parti Bangsa Dayak Sarawak：PBDS）の議席は合計15議席に到達し、初めてPBBの議席数に並んだ（Chin, 1996b）[7]。しかし2000年代になり、ダヤク系の政党は権力闘争を頻繁に繰り広げるにつれて分裂による党勢の縮小を幾度となく繰り返すようになり、連立与党内における「弟分（“little brothers”）」（Chin, 2004: 160）的存在となった。

ダヤク系政党の展開に関しては図3のように2000年代の前後に明らかに変化している。SNAPにおける内部対立によって、「ダヤキズム（Dayakism）[8]」に重きを置いた分裂政党のPBDSが1983年に新たに作られ（Chin, 1996b; Ibrahim, 2013）、20年間の長きに渡って二党分立が敷かれ続けた。しかしながら、2000年代、SNAPもPBDSも両党とも党執行部における権力闘争によって分裂した。前者からは現在のPDPの前身のサラワク進歩民主党（Sarawak Progressive Democratic Party：SPDP）が、後者からは現政権の連立にも参

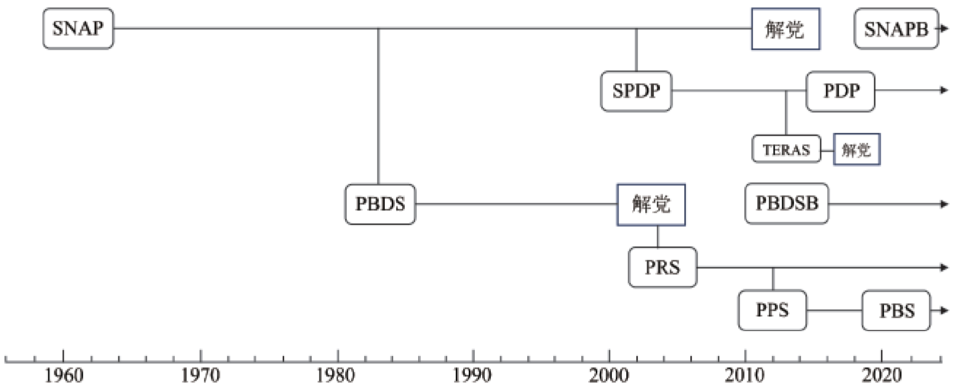


図3　ダヤク系の政党の展開[9]

（出典）Chin, 1996b; Chin, 2004; Hazis, 2018; Welsh, 2006をもとに筆者作成

7　この選挙の直前には、ラーマン・ヤコブが甥であるタイブ・マフムドに対しての不信任案をクアラルンプールのミンコートホテル（Ming Court Hotel）で公式発表し、PBDSの所属議員の多くが同調の姿勢を示した（Leigh, 1991）。この一連の「ミンコート事件（Ming Court Affair）」といわれる政変を契機とし、PBDSはラーマンの新党と合流し、政党連合の進歩集団（Kumpulan Maju：KM）を組んで同年の選挙を戦った（Chin, 1996b）。

8　先住慣習地（native customary land）における土地占有権をはじめ、ダヤク人を取り巻いているイシューを取り上げながら、支持を得るための「政治的なスローガン（a political battle cry）」（Puyok, 2024: 62）というべき決定的な役割を担っている。

9　本文においては言及していない図中の略語は、サラワク人民の力党（Parti Tenaga Rakyat Sarawak：TERAS）、サラワク労働者党（Parti Pekerja Sarawak：PPS）、そしてサラワク民族党（Parti Bangsa Sarawak：PBS）である。

加するPRSが、対立する党幹部による勢力争いから分派した。分党により結成されたPDPとPRSは与党として発展したが、母体のSNAPとPBDSは衰退し、前者は2013年に、後者は2003年に、解党することを余儀なくされた。とはいっても、2021年に新SNAP（SNAP Baru：SNAPB）が、2013年に新PBDS（PBDS Baru：PBDSB）が、結成されるなど両党の復興が模索されており、近年になりまた分裂の傾向が拡大しつつある。

Ⅲ　2021年サラワク州議会選挙

コロナ禍のサラワクで、非常事態宣言が延長となったことから実施されていなかった通算12回目の州議会選挙が2021年の暮れに行われ、76議席を獲得した連立与党が定数82の約93％を占有した[10]。PBBは擁立した合計47名の候補者全員を当選させリードし、議会における過半数の議席数を獲得するなど、優位政党としての地位をより強固にした。SUPPは前回行われた選挙と比較し約2倍となる13議席を、そしてPDPとPRSというダヤク系政党はSUPPの幹部により結成された新興多民族政党の統一サラワク党（Parti Sarawak Bersatu：PSB）の党勢拡大の影響により苦戦したが合計16議席を、それぞれ獲得しGPSの地滑り的勝利となった[11]。一方の野党は、PSBの4議席およびDAPの2議席のみで、希望連盟（Pakatan Harapan：PH）の党派としての存在意義は希薄となった[12]。総じて言うと、今までの政党の序列は変わらず、PBB主導のGPS体制は安定した政権の基盤を確立した。

ここでは、事例として2021年の州議会選挙を参照しつつ、現時点での主要政党の勢力関係を再検討する。

1．PBB：緩やかでハイブリッドなブミプトラ系の党として

PBBからの当選者を出した選挙区を大きく類型化すると、マレー／ムラナウ選挙区（28か所）、イバン選挙区（8か所）、ビダユ選挙区（5か所）、オラン・ウル選挙区（2か所）、そして混合区（4か所）だった。候補者を擁立する選挙区の選定では、ムスリム系のブミプトラからも非ムスリムのブミプトラからも支持を集めるという戦略的包括性ともいうべき方針を変えておらず、全体としては47議席を獲得するという同党にとっては過去最高の結果となった。議会での単独での過半数もまた史上初だった。

10　GPSとして選挙協力したのはPBB、SUPP、PDP、PRSという合計4党であった。

11　完勝したのは47名を当選させたPBBと11名を当選させたPRSの2党であった。野党に押されて7議席という結果に終わった2016年の州議会選挙のリベンジを固く誓うSUPPは、華人系の選挙区を中心として18名の候補者を擁立したが、3名はPSBに、2名はDAPに、それぞれ敗北して落選した。PDPは6名の候補者を擁立し、当選したのは5名であった。

12　GPSの「サラワク・ファースト（Sarawak First）」というスローガンによる有権者の地元回帰、新党の台頭、提携政党同士の間にあるイデオロギーの隔たりがPHにとって足枷となった（Jugah and Naim, 2024）。

ブミプトラの有権者全体を広く支持基盤としている緩い民族政党ではあるが、全47区における PBB の候補者の選挙結果によると、同党にとって最も固い地盤はやはりムスリム系のブミプトラを多数派とする選挙区である。マレー／ムラナウ選挙区において、PBB の候補者の平均得票率はおよそ 76.7％にもなり、80％に達する得票率となった選挙区はな

表1　2021年サラワク州議会選挙：全82選挙区における選挙結果一覧[13]

区番	区名	マジョリティ	当選	次点
1	Opar	ビダユ	SUPP	PSB
2	Tasik Biru	ビダユ	PDP	PBK
3	Tanjong Datu	マレー／ムラナウ	PBB	PSB
4	Pantai Damai	マレー／ムラナウ	PBB	PSB
5	Demak Laut	マレー／ムラナウ	PBB	PSB
6	Tupong	マレー／ムラナウ	PBB	PKR
7	Samariang	マレー／ムラナウ	PBB	AMANAH
8	Satok	マレー／ムラナウ	PBB	PKR
9	Padungan	華人	DAP	SUPP
10	Pending	華人	DAP	SUPP
11	Batu Lintang	華人	PSB	SUPP
12	Kota Sentosa	華人	SUPP	DAP
13	Batu Kitang	華人	SUPP	DAP
14	Batu Kawah	華人	SUPP	DAP
15	Asajaya	マレー／ムラナウ	PBB	PSB
16	Muara Tuang	マレー／ムラナウ	PBB	BEBAS
17	Stakan	混合	PBB	PSB
18	Serembu	ビダユ	PBB	PSB
19	Mambong	ビダユ	PBB	PSB
20	Tarat	ビダユ	PBB	PSB
21	Tebedu	ビダユ	PBB	PSB
22	Kedup	ビダユ	PBB	PSB
23	Bukit Semuja	混合	PBB	PSB
24	Sadong Jaya	マレー／ムラナウ	PBB	PSB
25	Simunjan	マレー／ムラナウ	PBB	PSB
26	Gedong	マレー／ムラナウ	PBB	PSB
27	Sebuyau	マレー／ムラナウ	PBB	AMANAH
28	Lingga	マレー／ムラナウ	PBB	PSB
29	Beting Maro	マレー／ムラナウ	PBB	PAS
30	Balai Ringin	イバン	PRS	PSB
31	Bukit Begunan	イバン	PRS	PSB
32	Simanggang	イバン	SUPP	PSB
33	Engkilili	イバン	PSB	SUPP
34	Batang Ai	イバン	PRS	BEBAS
35	Saribas	マレー／ムラナウ	PBB	PKR
36	Layar	イバン	PBB	PSB
37	Bukit Saban	イバン	PBB	PSB
38	Kalaka	マレー／ムラナウ	PBB	PSB
39	Krian	イバン	PDP	PSB
40	Kabong	マレー／ムラナウ	PBB	PSB
41	Kuala Rajang	マレー／ムラナウ	PBB	BEBAS
42	Semop	マレー／ムラナウ	PBB	PSB
43	Daro	マレー／ムラナウ	PBB	BEBAS
44	Jemoreng	マレー／ムラナウ	PBB	BEBAS
45	Repok	華人	SUPP	PKR
46	Meradong	華人	SUPP	PSB
47	Pakan	イバン	PBB	BEBAS
48	Meluan	イバン	PDP	PSB
49	Ngemah	イバン	PRS	PSB
50	Machan	イバン	PBB	PSB
51	Bukit Assek	華人	SUPP	DAP
52	Dudong	華人	PDP	PSB
53	Bawang Assan	華人	PSB	SUPP
54	Pelawan	華人	SUPP	DAP
55	Nangka	マレー／ムラナウ	PBB	PSB
56	Dalat	マレー／ムラナウ	PBB	PBK
57	Tellian	マレー／ムラナウ	PBB	PSB
58	Balingian	マレー／ムラナウ	PBB	PSB
59	Tamin	イバン	PRS	PSB
60	Kakus	イバン	PRS	PSB
61	Pelagus	イバン	PRS	PSB
62	Katibas	イバン	PBB	PSB
63	Bukit Goram	イバン	PBB	DAP
64	Baleh	イバン	PRS	PSB
65	Belaga	オラン・ウル	PRS	PSB
66	Murum	オラン・ウル	PRS	PSB
67	Jepak	マレー／ムラナウ	PBB	PSB
68	Tanjong Batu	華人	SUPP	DAP
69	Kemena	イバン	PBB	PSB
70	Samalaju	イバン	PRS	DAP
71	Bekenu	混合	PBB	PKR
72	Lambir	混合	PBB	PSB
73	Piasau	華人	SUPP	DAP
74	Pujut	華人	SUPP	DAP
75	Senadin	混合	SUPP	DAP
76	Marudi	イバン	PDP	PSB
77	Telang Usan	オラン・ウル	PBB	PSB
78	Mulu	オラン・ウル	PBB	PSB
79	Bukit Kota	マレー／ムラナウ	PBB	PSB
80	Batu Danau	イバン	PBB	PSB
81	Ba' Kelalan	オラン・ウル	PSB	PDP
82	Bukit Sari	マレー／ムラナウ	PBB	PSB

（出典）Suruhanjaya Pilihan Raya Malaysia, 2021; *The Star*, June 12, 2021 をもとに筆者作成

[13] 本文においては言及していない図中の略語は、人民公正党（Parti Keadilan Rakyat：PKR)、国民信託党（Parti Amanah Negara：AMANAH)、汎マレーシア・イスラーム党（Parti Islam Se-Malaysia：PAS)、そして無所属候補（calon bebas：BEBAS）である。

んと11区に上った。ここでは、圧倒的な同党の強さをより多角的な視点で論じるため、日本の衆議院議員選挙での重複立候補制度との関連で注目される惜敗率[14]の概念によって選挙戦の結果について分析したい。マレー／ムラナウ選挙区において、惜敗率の最大値はベティン・マロ（Beting Maro）選挙区における54.6%にすぎず、ダロ（Daro）選挙区、ダラッ（Dalat）選挙区、そしてサマリアン（Samariang）選挙区などは1桁台という特に低い惜敗率だった。28区全体における惜敗率の平均値は20.3%であった。いいかえれば、PBBの候補者は平均すると5倍の得票差を付けて次点の候補者を退けて選出された、ということだ。当選者の得票率を通じて見ても、次点者の惜敗率を通じて見ても、ムスリム系のブミプトラの有権者からなる選挙区はやはりPBBにとって潤沢かつ安定した得票源といえる。

第1党としてのPBBにとって、非ムスリムのブミプトラを多数派とする選挙区はもう1つの核だが、大票田であるムスリム系のブミプトラを多数派とする選挙区ほどの安定性はない。4か所の混合区と合わせて考えても、PBBの候補者の平均得票率はおよそ63.2%にすぎず、一部では次点者の得票数と拮抗した。19区全体における惜敗率の平均値は34.2%だったが、70%台後半となったパカン（Pakan）選挙区[15]およびバトゥ・ダナオ（Batu Danau）選挙区などのイバン選挙区をはじめ、一部の区ではそれほど票差は広がらなかった。

以上のことから示唆されるのは、PBBの党としての包括性の高さであり、一次的な支持基盤としてのムスリム系のブミプトラの全体的な支持を集めることで地盤を「固めている」だけではなく二次的な支持基盤としての非ムスリムのブミプトラの部分的な支持を集めることで地盤を「広げている」といってよい。純粋なムスリム系の政党でもなければ純粋な非ムスリムの政党でもないその境界の緩やかさに同党の強さはある。要するにハイブリッドなブミプトラ系の党なのだ。

2. 華人政党：一進一退の華人票争い

今回の選挙で、SUPPは華人系の選挙区で10議席を、イバン選挙区、ビダユ選挙区、混合区では僅かだが1議席ずつ得るなど獲得した議席の合計は前回の選挙を上回った。2000年代以降になって同党を脅かす「てごわいライバル（a formidable rival）」（Ting, 2021: 75）としての地位を築いたDAPは前回に比べてその議席数を大幅に減らしたが、最大の要因は核であった都市の地盤を失ったこと、すなわち華人系有権者のスイング投票であった。表2では過去3回の華人系の選挙区の選挙結果を一覧にし、各区における当選者

14　小選挙区における当選者（すなわち最多得票者）の得票数に対しての落選者（とりわけ次点候補者）の得票数の比である。いいかえれば、当選者に比べると落選者はどれほどの勢力差なのかという拮抗度の値である。日本においては小選挙区における惜敗率を調べることを比例区における「復活」可否を決めるための指標としている。

15　2000年代序盤、副党首としてSNAPの内部対立の立役者となり、SPDPの結成にも関与したベテランの議員であるウィリアム・マワン・イコム（William Mawan Ikom）議員の地元である。

と次点者の政党名と得票率を列挙しながら、近年における党派的な勢力関係の全体的なトレンドを図示している。時系列的に見てみるとDAPの弱体化は加速度的に進んでおり、2011年の時点では席巻していた同党の議席は2016年は一転して急減したほか、今回行われた選挙では再び減少して僅か2議席だった。総じて言うと、2000年代までは地元系と半島系の競合関係が著しかったが、2010年代からは半島系から地元系へのスイングが起きつつある。状況を言い表すならばSUPPによる捲土重来という様相を呈し始めている。

表2　華人系選挙区における党派勢力分布（2011年～2021年）

区番	区名	2011				2016				2021			
		当選者	得票率	次点者	得票率	当選者	得票率	次点者	得票率	当選者	得票率	次点者	得票率
9	Padungan	DAP	72.2%	SUPP	24.6%	DAP	64.3%	SUPP	34.9%	DAP	50.4%	SUPP	37.5%
10	Pending	DAP	67.5%	SUPP	31.8%	DAP	62.6%	SUPP	37.4%	DAP	40.3%	SUPP	36.1%
11	Batu Lintang	PKR	71.6%	SUPP	26.3%	PKR	61.6%	SUPP	36.5%	PSB	35.9%	SUPP	35.1%
12	Kota Sentosa	DAP	61.2%	SUPP	37.7%	DAP	58.2%	SUPP	41.8%	SUPP	43.0%	DAP	30.6%
13	Batu Kitang	N/A	N/A	N/A	N/A	SUPP	53.5%	DAP	38.3%	SUPP	57.7%	DAP	19.6%
14	Batu Kawah	DAP	50.9%	SUPP	47.2%	SUPP	54.1%	DAP	36.5%	SUPP	70.2%	DAP	21.8%
45	Repok	DAP	59.0%	SUPP	39.0%	SUPP	52.0%	DAP	45.4%	SUPP	73.2%	PKR	19.9%
46	Meradong	DAP	61.4%	SUPP	37.5%	SUPP	56.2%	DAP	43.8%	SUPP	58.2%	PSB	29.6%
51	Bukit Assek	DAP	73.0%	SUPP	25.4%	DAP	61.0%	SUPP	36.9%	SUPP	34.9%	DAP	28.4%
52	Dudong	DAP	49.6%	SUPP	47.9%	BN-direct	46.4%	DAP	36.1%	PDP	47.0%	PSB	17.9%
53	Bawang Assan	SUPP	56.6%	DAP	42.6%	BN-direct	61.6%	DAP	33.4%	PSB	43.2%	SUPP	36.6%
54	Pelawan	DAP	65.4%	SUPP	34.0%	DAP	58.3%	BN-direct	39.0%	SUPP	27.7%	DAP	27.1%
68	Tanjong Batu	N/A	N/A	N/A	N/A	DAP	59.1%	SUPP	40.2%	SUPP	35.4%	DAP	35.2%
73	Piasau	DAP	53.4%	SUPP	42.1%	SUPP	57.8%	DAP	42.2%	SUPP	66.6%	DAP	17.7%
74	Pujut	DAP	62.9%	SUPP	36.4%	DAP	52.6%	BN-direct	42.2%	SUPP	44.9%	DAP	32.2%

（出典）Suruhanjaya Pilihan Raya Malaysia, 2011; Suruhanjaya Pilihan Raya Malaysia, 2016; Suruhanjaya Pilihan Raya Malaysia, 2021をもとに筆者作成

しかしながら、「地元」と「半島」の党派間による争いを生じた選挙区もあり、「既成」と「新興」の党派間による争いを生じた選挙区もあり、華人系の選挙区の流動性に関してはやはり基本的に変わっていない。まず、プラワン（Pelawan）選挙区では得票差100票、2015年の選挙区割りによる区名の変更で新規名称となったタンジョン・バトゥ（Tanjong Batu）選挙区[16]においては得票差23票となるなど、SUPPにとって、勝ったとはいえDAPが健闘したため接戦となった選挙区が少なくなかった。また、与野党が入り乱れていたバトゥ・リンタン（Batu Lintang）選挙区もバワン・アッサン（Bawang Assan）選挙区もPSBが勝ち取ったほか、サイチョウの土地党（Parti Bumi Kenyalang：PBK）、そしてサラワク人民願望党（Parti Aspirasi Rakyat Sarawak：ASPIRASI）などの新党が参入し、かつてなく情勢が変化しつつある[17]。

16　変更前はキドゥロン（Kidurong）選挙区。この改定では、新たに11か所の小選挙区が作られ、現在の定数の合計82か所まで増加した（*Borneo Post Online*, December 23, 2015）。

17　PSBもPBKも華人政党ではない。しかしながら、両党ともそれほど選挙区別の民族構成を問題としておらず、PSBは70名を、PBKは73名を、それぞれ候補者として立候補させた。サラワクにおける野党にとっては通常、定数の半分を争うことすら相当の困難を伴うことから、初参加の両党からの大量の出馬は異例中の異例だった（Chin, 2022）。

制度的特徴により死票が多くなる傾向が見られる小選挙区制のため、結果を重視するならSUPPによる党勢拡大として現状を整理できるが、得票率はせいぜい50％ほどであり、同党はそれほど強固な地盤を確立していない。半島の党派も衰退しておらず、新興の党派も台頭しつつあり、華人系の選挙区の流動性はむしろ先鋭化している。その意味では、SUPPは今日においても華人系の浮動票を獲得することに大部分の議席数を依存するという不確実性を克服しておらず、同党は場合によってはすぐにまた党勢を縮小させてしまいかねない。このようなSUPPの不安定性については、PBBとの提携後、華人政党へと舵を切ったことからイバン人から票を得られなくなり、地盤を失ったことに原因を求められよう。華人からの支持獲得に頼りきっているからこそ、野党による党勢拡大に脅かされやすいのであり、こうした狭く脆い地盤は同党にとって最大の弱点といえる。

3. ダヤク系政党：連立内での従属と連立外での競争

今回はPDPとPRSの両党はイバン選挙区を中心として前回と同等の合計16議席を獲得したが、連立内のPBB、そしてSUPPの党勢拡大により、相対的に弱体化し、「弟分」としての位置づけは以前よりも鮮明となった。注目すべきは両党の地盤の狭小さである。サラワクにおいて、ダヤク人は先述のように人口規模は最大であるが、利益はもっぱら単一の政党ではなく複数の政党によって代表されており、連立内においては民族的な緩さをその政治的な強さとするPBBはもちろん、SUPPによっても利益代表されている[18]。PDPにせよ、PRSにせよ、連立を形成するにあたり他の党と地盤を共有しているのだ。合計29か所あるダヤク選挙区では、PDPとPRSはダヤク系の政党でありながら13議席を獲得したにすぎず、半分以上の15議席を獲得したのは提携政党のPBBおよびSUPPの2党であった[19]。統一候補擁立におけるPDPとPRSの下位政党同然といえる従属的な立場はやはり分裂と縮小の必然的な結果といえる。

そして今回の選挙からはPSBが加わったことで内陸農村地域のダヤク選挙区の競争性が高まりつつある。同党は2014年の8月になってSUPPから分離独立した統一人民党（United People's Party：UPP）の後継にあたる政党で、党としての歴史は長くはない一方で、ウォン・スンコ（Wong Soon Koh）党首を始めとする重鎮を擁するなど、「独立型の地方政党（standalone regional parties）」（Puyok and Naim, 2023: 236）として台頭中の新興政党である。今回の選挙で、既成政党のPDPとPRSは新興政党のPSBの参入を受けて農村部の地盤を崩され、クリアン（Krian）選挙区、メルアン（Meluan）選挙区、ゲマ（Ngemah）選挙区においては得票差1000票以下となった。歴史的には華人政党からの分裂政党であ

18 SUPPにとって、スリアマン（Sri Aman）県南部のシマンガン（Simanggang）選挙区は内陸農村における唯一の牙城で、今回の選挙によってフランシス・ハーデン・ホリス（Francis Harden Hollis）議員は通算で6選となった。

19 残る1つ、エンキリリ（Engkilili）選挙区においては、PSBから立候補したジョニカル・ラヨン・ギパ（Johnical Rayong Ngipa）が当選し、内陸農村のダヤク系の選挙区としては唯一の野党の獲得分となった。

るPSBだが、党の方針としてはダヤク人を中心とする民族からの支持獲得を広く重視しており、29か所のダヤク系の選挙区においては得票率の平均値は28%となるなど、農村における同党の党勢は拡大している。度重なる分裂と縮小に見舞われ、中小政党同然となったダヤク系政党にとって、内陸農村における票を争うライバルといえる。

今回の選挙はダヤク系政党を取り巻いている構造的脆弱性を浮き彫りにした。今までの疎遠な関係は変わらず、党派は分散し、党勢は縮小し、党としての一枚岩的な組織基盤は欠けている。SNAPという同一の政党の派生政党ながら、長きに渡ってPDPもPRSも互いに譲らず、連立内では周縁化され、連立外においてはPSBとの勢力争いで弱体化しつつある。PDPにせよ、PRSにせよ、再び政治の実権を握り、PBBの優位性を脅かすとは少なくとも今のところ考えにくい。

Ⅳ　考察

以上を踏まえるとブミプトラ系の党のせめぎ合いとしてサラワク政治の一面を捉えられる。ムスリム系のブミプトラの党に関しては統合と拡大を繰り返しつつ、その組織基盤を一極集中させ、PBBという1つの党へと一元化したが、非ムスリムのブミプトラの党に関しては分裂と縮小を繰り返しつつ、その組織基盤を多極分散させ、バラバラとなった。こうした違いはなぜ生じたのか、すなわち前者は最初から結束しようとしたのに、どうして後者は最後まで結束できなかったのか。

民族全体としての人口の規模、下位類型とされる集団の種類、そして居住地の広域性などの非ムスリムのブミプトラの人口動態の多様さの影響について政党政治の視点から分析できよう。まず、利益を集約する核としての1つの大きな組織を形成する難しさから、政党を作ろうとしても対立を生じがちだった。第2地区のイバン人と第3地区のイバン人が譲歩することができず結果としてサリバス（Saribas）川流域の出身者をその構成員とするニンカンのSNAPとラジャン（Rajang）川流域の出身者をその構成員とするトゥン・ジュガ（Tun Jugah）のPESAKAが結成されたことがその象徴である（田村, 1988; Leigh, 1970）[20]。また、最初の段階から一枚岩の政党を作りにくかったことから、複数の政党への政治家の分散を生じやすかったといえる。マレーシアが成立した当初から全主要政党がダヤク人のメンバーを擁していた点から非ムスリムのブミプトラの所属政党のばらつきを少なからず窺える（Chin, 1996b）。

政党を結成するにしても、党員を獲得するにしても、とりわけ非ムスリムのブミプトラにとって不利なのは居住地の広域性の影響である。彼ら／彼女らは川沿いに住み、水系を単位として形成された社会、つまり「流域社会」をなす（祖田, 2014）。船に乗ることによって流域から流域へと行き来できるとしても、「流域社会」ごとに言語も文化も千差万別な

20　ブルック王国時代、第2地区のイバン人は徴兵されていたが、第3地区のイバン人は徴兵されておらず、兵士として優遇される恩恵を得たかどうかで対立を生じたとされる（田村, 1988）。

らば、ただ1つの民族ナショナリズムを「想像」することも（アンダーソン, 2007)、そしてその受け皿となりうるナショナリスト政党を結成することも、難しいと思われる。「ダヤキズム」なるものが党是としては機能しにくい1つの大きな理由がここに見出されよう。地域的な垣根を越えられないため中核的な政党を作れないのである（Jawan, 1994)。

以上のような要因によって、分裂による縮小という、非ムスリムのブミプトラの政党のこれまでの脆弱性について部分的ながらも説明できるだろう。まとまれないことによって、他の民族に主導権を握られてしまい、党の運営に悪影響を生じるのである。SNAP にとって、PBDS 結成の要因にもなった 1980 年代の分裂においても、SPDP 結成の要因にもなった 2000 年代の分裂においても、契機はともに華人系の党幹部の動向であった。PBDS 結成をめぐっては、きっかけは華人系のジェームズ・ウォン（James Wong）の党総裁就任であったし（Chin, 1996b)、SPDP 結成をめぐっては、富豪のティオン・キンシン（Tiong King Sing）議員の党内での処遇問題から内部対立へと発展した（Chin, 2004)。PRS もまた富豪のソン・チーフア（Sng Chee Hua）議員の離反によって分裂しかけた（Chin, 2017)。他民族の党員に火種を蒔かれ、自民族の党員に亀裂を生じる、というパターンである。

おわりに

以上のことを踏まえて得られる結論としては、議会内における PBB の優位性は複合的なもので、ムスリム系のブミプトラだけでなく非ムスリムのブミプトラによっても支持されるという同党自身の支持基盤の広範さはもちろん、同党を脅かすに足る数の議席を得られず、追従するしかない他の党の脆弱さによっても支えられる形で成り立っている。華人政党の SUPP は連立与党への参加に伴う地盤の狭小化（1970 年代序盤）およびライバルとの競争に伴う地盤の脆弱化（1990 年代以降）により、ダヤク系の民族政党は二党分立（1980 年代中盤）および多党乱立（2000 年代以降）により、それぞれ党勢縮小するという歴史過程をたどった。PBB の優位性は絶対的要因だけでなく相対的要因によっても確立されている強固かつ安定した地位なのである。

注目すべきはブミプトラ系の民族政党同士の角逐であろう。ムスリム系のブミプトラの政党は統合によって強大化し、非ムスリムのブミプトラの政党は分裂によって弱体化し、対照的ともいえる展開史をたどった。河川の流域に根ざす社会の構造に阻まれ、後者にとっては民族ナショナリズムを「想像」することもナショナリスト政党を結成することも困難だったため、党の結束は幾度となく他の民族に翻弄された。

議会における PBB の優位性は強固といえる。非ムスリムのブミプトラの一定の支持を獲得している一部の新党は注目されるが、ムスリム系のブミプトラの強固な牙城を崩せるような有力な野党は現れておらず、ハイブリッドなブミプトラ系の政党としての PBB の集票力は安定している。ムスリム系のブミプトラの覇権はしばらく頑健といえよう。

〈参考文献〉

日本語文献

アンダーソン、ベネディクト（白石隆、白石さや訳）（2007）『定本　想像の共同体――ナショナリズムの起源と流行』書籍工房早山。

河野元子（2010）「マレーシアにおける地方行政と地方政府」永井史男、船津鶴代編『東南アジアにおける自治体ガバナンスの比較研究』アジア経済研究所、86-109。

シュトラウマン、ルーカス（鶴田由紀訳）（2017）『熱帯雨林コネクション――マレーシア木材マフィアを追って』緑風出版。

祖田亮次（2014）「ボルネオ内陸社会の流域『間』ネットワーク」『マレーシア研究』第3号、101。

田村慶子（1988）「マレーシア連邦における国家統一――サバ、サラワクを中心として」『アジア研究』第35巻第1号、1-44。

森下明子（2013）「サラワクの森林開発をめぐる利権構造」市川昌広、祖田亮次、内藤大輔編『ボルネオの＜里＞の環境学――変貌する熱帯林と先住民の知』昭和堂、187-220。

――――（2017）「サラワク州政治エリートの中長期的変化とマレーシア政治への影響」『マレーシア研究』第6号、43-55。

山本博之（2009）「2008年選挙後のマレーシア政治の行方――ブミプトラ政策、イスラム国家、州の機能」『季刊マレーシアレポート』第2巻第1号、5-20。

英語文献

Borneo Post Online, “EC chief: New seats now can be contested,” December 23, 2015, https://www.theborneopost.com/2015/12/23/ec-chief-new-seats-now-can-be-contested/（2024年4月11日最終アクセス）.

Chin, James (1996a) “The 1991 Sarawak election: continuity of ethnic politics,” *South East Asia Research*, 4 (1), 23-40.

―― (1996b) “PBDS and Ethnicity in Sarawak Politics,” *Journal of Contemporary Asia*, 26 (4), 512-526.

―― (2004) “Sabah and Sarawak: The More Things Change the More They Remain the Same,” *Southeast Asian Affairs 2004*, 156-168.

―― (2012) “Forced to the Periphery: Recent Chinese Politics in East Malaysia,” in Lee, Hock Guan and Suryadinata, Leo eds., *Malaysian Chinese: Recent Developments and Prospects*, ISEAS-Yusof Ishak Institute.

―― (2014) “Exporting the BN/UMNO model: Politics in Sabah and Sarawak,” in Weiss, Meredith L eds., *Routledge Handbook of Contemporary Malaysia*, Routledge.

―― (2015) “The ‘Pek Moh’ Factor and the Sarawak Parliamentary Seats,” in Saravanamuttu,

Johan., Lee, Hock Guan., and Osman, Mohamed Nawab Mohamed eds., *Coalitions in Collision: Malaysia's 13th General Elections*, Institute of Southeast Asian Studies.

—— (2017) "'Malay Muslim First' : The Politics of Bumiputeraism in East Malaysia," in Lemière, Sophie eds., *Illusions of Democracy: Malaysian Politics and People*, Amsterdam University Press.

—— (2022) "Malaysia in 2021: Another Regime Change and the Search for Malay Political Stability," *Southeast Asian Affairs 2022*, 195-210.

Chin, Ung-Ho (1997) *Chinese Politics in Sarawak: A Study of the Sarawak United People's Party*, Oxford University Press.

Dauvergne, Peter (1997) *Shadows in the Forest: Japan and the Politics of Timber in Southeast Asia*, The MIT Press.

Hazis, Faisal S (2011) *Domination and Contestation: Muslim Bumiputera Politics in Sarawak*, ISEAS-Yusof Ishak Institute.

—— (2018) "Domination, Contestation, and Accommodation: 54 Years of Sabah and Sarawak in Malaysia," *Southeast Asian Studies*, 7 (3), 341-361.

Hurst, Philip (1990) *Rainforest Politics: Ecological Destruction in South-East Asia*, Zed Books.

Ibrahim, Zawawi (2013) "The New Economic Policy and the Identity Question of the Indigenous Peoples of Sabah and Sarawak," in Gomez, Edmund Terence and Saravanamuttu, Johan eds., *The New Economic Policy in Malaysia: Affirmative Action, Ethnic Inequalities and Social Justice*, NUS Press.

Jawan, Jayum A (1994) *Iban Politics and Economic Development: Their Patterns and Change*, Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia.

Jugah, Ivy and Naim, Hafizan Mohamad (2024) "Pakatan Harapan's Performance in the 2021 Sarawak State Election," *Kajian Malaysia*, 42 (1), 35-48.

Kaur, Amarjit (1998) "A History of Forestry in Sarawak," *Modern Asian Studies*, 32 (1), 117-147.

Leigh, Michael (1970) "Party Formation in Sarawak," *Indonesia*, 9, 189-224.

—— (1991) "Money Politics and Dayak Nationalism in the 1987 Sarawak State Election," in Said, Muhammad Ikmal and Saravanamuttu, Johan eds., *Images of Malaysia*, Persatuan Sains Sosial Malaysia.

Lockard, Craig A (1967) "Parties, Personalities and Crisis Politics in Sarawak," *Journal of Southeast Asian History*, 8 (1), 111-121.

Puyok, Arnold (2024) "The 2021 Sarawak State Election and Dayak Politics: Dayakism, Development and Division," *Kajian Malaysia*, 42 (1), 49-73.

Puyok, Arnold and Naim, Hafizan Mohamad (2023) "Resurgence of Regional Coalitions in Sarawak and Sabah since the Federal Elections of 2018 and 2022," *The Round Table*, 112 (3), 230-248.

Roff, Margaret Clark (1974) *The Politics of Belonging: Political Change in Sabah and Sarawak*, Oxford University Press.

Ross, Michael L (2001) *Timber Booms and Institutional Breakdown in Southeast Asia*, Cambridge University Press.

Soda, Ryoji (2007) *People on the Move: Rural-Urban Interactions in Sarawak*, Kyoto University Press.

State Planning Unit (2021) *Sarawak Facts and Figures 2021*, State Planning Unit.

The Star, "INTERACTIVE: Candidates and key facts of the Sarawak Election," December 6, 2021, https://www.thestar.com.my/news/nation/2021/12/06/interactive-candidates-and-key-facts-of-the-sarawak-election（2024 年 4 月 11 日最終アクセス）.

Tilman, Robert O (1964) "The Sarawak Political Scene," *Pacific Affairs*, 37 (4), 412-425.

Ting, Helen (2021) "Chinese Politics in the 2016 Sarawak State Elections: Case Studies of Dudong and Bawang Assan Seats," *Kajian Malaysia*, 39 (2), 71-94.

Welsh, Bridget (2006) "Malaysia's Sarawak State Elections 2006: Understanding a Break in the BN Armor," Report prepared for National Democratic Institute.

Woon, Wilson (2012) "Single Party Dominance in Sarawak and the Prospects for Change," *Contemporary Southeast Asia*, 34 (2), 274-295.

Yi, Chai Shin., Yusuf, Nur Afisha., and Wei, Yong Sze (2016) "Sarawak State Election 2016: A Survey on Chinese Voter Behaviour in Padungan (N9)," *Journal of Administrative Science*, 13 (2), 1-8.

マレー語文献

Suruhanjaya Pilihan Raya Malaysia (2011) *Laporan pilihan raya umum dewan undangan negeri Sarawak yang kesembilan 2011*, Suruhanjaya Pilihan Raya Malaysia.

―― (2016) *Semakan Keputusan Pilihan Raya PRU DUN Sarawak Ke-11 (2016)*, Suruhanjaya Pilihan Raya Malaysia. https://mysprsemak.spr.gov.my/semakan/keputusan/pru-dun（2024 年 4 月 11 日最終アクセス）.

―― (2021) *Semakan Keputusan Pilihan Raya PRU DUN Sarawak Ke-12 (2021)*, Suruhanjaya Pilihan Raya Malaysia. https://mysprsemak.spr.gov.my/semakan/keputusan/pru-dun（2024 年 4 月 11 日最終アクセス）.

（おおむろ・はじめ　東京大学大学院）

2024 年 3 月 30 日掲載決定

【フォーラム】

マラヤ大学の大学世界ランキングを支える教員たちの貢献と疲弊

木村かおり

2023年6月マラヤ大学（University of Malaya）は、イギリスの大学評価機関であるクアクアレリ・シモンズ（Quacquarelli Symonds: QS）が発表した大学世界ランキング2024（QS World University Rankings 2024）で世界ランキング65位となり、6年連続マレーシアのトップ大学に輝いたと報道された。そのランキングに貢献する1つが「国際性」の項目である。これには、在籍外国人教員の割合が含まれる。実はマラヤ大学は、減ってしまった外国人教員数を回復するために、2019年に国外の研究者に声をかけ相当数をリクルートした。リクルートされた教員たちはコロナ感染症の流行が落ち着いた2021年から順次マレーシアに入国した。2022年6月、この1、2年にマラヤ大学に着任した教員たちのためにオリエンテーションが行われた。人文社会科学部（Faculty of Arts And Social Sciences）では、この時の新任の半数が外国人で、その中の1人が筆者である。

私はこれ以前にもマラヤ大学言語学部（Faculty of Languages and Linguistics）に所属していた。今回は人文社会科学部から声がかかり、ありがたくも再赴任することになった。ただ、コロナ禍で国境が封鎖されていたため、私が赴任できたのも2021年に入ってからだった。再赴任したときに同僚が私に溜息交じりで伝えたのは、「今マラヤ大学はランキング至上主義で、教員は数字だけで評価されている」という点であった。本稿では、この教員たちのため息の原因と国際化をめざすマラヤ大学について私論を述べたい。

マラヤ大学は、マレーシアのトップ大学であるし、世界ランキングの順位を上げようとすることに問題はないだろう。しかし、マラヤ大学の現場にいると、大学はランキング至上主義になるあまり、数字だけを見て、質を問うことを忘れていると感じる。

QS大学世界ランキングの評価項目にある「国際性」では、「留学生の割合」も指標となっている。留学生の割合も国際性を示す1つの指標であるということには異論はない。例えば、日本でも2008年に「留学生30万人計画」が策定された。本計画には、海外から優秀な留学生を誘致し、日本の大学で学ばせ、日本企業への就職を支援し、日本の経済と社会を支える人材として育成するという目的があり、また日本の大学の国際化を推進するという目的がある。確かに、留学生が増えることは、キャンパスの国際化につながるだろう。マレーシアでも、留学生の獲得は、国際化を示す指標の1つだと考えられている。

高等教育省（MOHE）は、マレーシア高等教育における国際化政策（Internationalisation Policy for Higher Education Malaysia）として、2020年までに20万人の留学生の受け入れるという目標を2011年に掲げた。さらに、教育開発計画2015-2025（Malaysia Education Development Plan 2015-2025）では、2025年までに25万人の留学生を受け入れることを目標に掲げた。コロナ禍で留学生数は一時減少に転じ、25万人という目標達成にはまだ

遠いが、マレーシアの受け入れ留学生数は、2000年前半から増加の傾向にあり、2023年現在、マラヤ大学の留学生数も再び増加している。

留学生の獲得がキャンパスの国際化につながると考えれば、マレーシアの大学における国際化は、日本では考えられないスピード感を持って行われている。国立大学であるマラヤ大学の2023年度の統計を見てみると、学生総数3万5,054人に対し留学生数は8,446人で、その割合は24.1%である。学部生の14.0%、大学院生の37.8%が留学生である（表1）。国立大学で留学生数が第2位のマレーシア工科大学の留学生数は4,987人で、全学生の16.7%（2023年）であるので、国立大学ではマラヤ大学に留学生が最も集まっていると言える。

数字を実感しやすいように、日本の大学と比較してみよう。内閣官房教育未来創造会議ワーキンググループによる2022年の調査報告によれば、日本の大学の在学生に占める留学生の平均割合は5.9%であり、マラヤ大学の24.1%はかなり高いと言えよう。また日本で留学生数トップの早稲田大学と東京大学の在学生に占める留学生の割合を見てみると、早稲田大学では学部生の5.7%、大学院生の37.5%、東京大学では学部生の2.1%、大学院生の27.0%が留学生である。このことから、数字の上では、マラヤ大学のキャンパスの国際化はかなり進んでいると言える。

表1　マラヤ大学の在学生数（2023年6月時点）

	国内生		留学生		合計
学部生	17,347人	86.0%	2,834人	14.0%	20,181人
大学院生	9,261人	62.2%	5,612人	37.8%	14,873人
合計	26,608人	75.9%	8,466人	24.1%	35,054人

（出所）マラヤ大学のサイト https://www.um.edu.my/um-fact-sheet から筆者作成

この数字は2020年までに高所得国入りすることをめざしたビジョン2020（WAWASAN2020）、2030年までに所得グループ、民族、宗教、サプライチェーンにおける公正かつ公平な分配によるいわゆる先進国としての持続可能な成長を達成することを目的としたシェアード・プロスペリティ・ビジョン2030（SPV2030）といった政府が推し進めてきた政策の結果生まれたものだろう。

だが、大学には教育省から獲得留学生数のみならず、様々な数字の形で目標が与えられた。そして、スピード達成を要求されたため、「数字の達成」が目標となった。そのために教員たちは、数字を作り出すことに執着し、疲弊しているように見える。では、どのような数字が求められているのか。

たとえば、マレーシアには、日本の文部科学省が掲げている「生きる力、学びのその先へ」というような教育者の想像力を駆り立てるような、それでいてあいまいな教育目標はない。あるのは、数字による明確な目標である。教育省は、教育青書の計画概要（Executive Summary Blueprint）で「国際基準の高品質の教育へアクセスできるように国が取り組んでいくこと」を強調し、2017年に「高等教育戦略計画2018-2022（JPT Strategic Plan 2018-

2022)」を発表した。この中で、教育の国際化（Collaboration for Global excellence）という目標で挙げられている指標には、①留学生獲得数（以下、インバウンド数）、②マレーシア人の留学プログラム参加比率（以下、アウトバウンド参加比率）、③ QS大学世界ランキングトップ100入り大学数（以下、QS大学Top100）、④科目別QS大学世界ランキングトップ50入り大学数（以下、科目別QS大学Top50）という4つのカテゴリーがある。この指標こそが高等教育戦略プラン2018-2022における主要業績評価指標（Key Performance Indicator: KPI）である。

上記の4つの指標カテゴリーは、教育省から大学、さらに学部に降りてきたときには、32の項目に分類される。32項目のうち24項目が③と④に関する項目である。①と②に関する項目は、8項目である。

これらの指標の細目が大学、学部から教員個人におりてきたとき、教員個人の査定項目KPIとして機能する。KPIは細かく点数化され、その点数が給料、昇給、契約の更新に直結する。そのため教員は大学の「数字」の目標達成に躍起にならざるを得ない。③と④を実現するためとして、以下のような細目目標が設定されている。教員個人でいくつ国際連携や産業界との連携を持っているか、インデックス別でのジャーナル投稿本数、引用数が何本であるか、学外および企業からの研究費および寄付金の獲得金額はいくらか、博士課程の指導学生数、発明、パテントはいくつか、などなどである。これらが点数化され、教員の評価となるため、教員は細目目標の達成に躍起になる。

③と④の対応に時間を割かれた教員たちは、①と②に該当するインバウンド学生のプログラムの内容の充実やアウトバウンド参加比率を上げることへの関心が低くなってしまうのは当然だろう。人文社会科学部の例を挙げると、中国研究所（Institute of China Studies）を通じて中国や台湾と実施するものを除き、学部で組み立てたアウトバウンドプログラムはない。また、送り出し先の大学との共同プログラム構築やオンライン国際協働学習（Collaborative Online International Learning）のプログラムを国外の大学に提案していこうという動きは学部にはない。だからといって、大学の国際部の職員が活発にプログラム構築を考えているわけでもない。留学生および国際交流課（Global Enrichment & Mobility division）は、学生に対して、現地で奨学金が受給できる留学や交換留学のスロットの提示を行うが、学生を送り出すためのプログラムの構築や、送り出し先の大学との共同プログラムを構築している様子はない。必要なのは、教育内容を共に構築する共同プログラムの数ではなく、送り出す人数を増加させることだからであろう。

インバウンドに関しても同様のことが言える。在学留学生数が増加しているのであるから、キャンパスの国際化が進行していると述べたいが、これも数字だけで内実が追いついていない。私は、留学生数の増加につれて、様々な国の留学生と国内学生が授業を離れて、自国の文化を紹介し合い、意見を交換し合っているといった光景がマラヤ大学のキャンパス内に広がっていくことがキャンパスの国際化だと考える。

ところが、キャンパスで様々な国の留学生と国内学生が活発に交流している姿はほとんど見かけない。マラヤ大学内でインバウンドとアウトバウンドを担当している留学生およ

び国際交流課が実施した交流イベントをサイトにあげているが、2018年から2022年までに「食と文化の国際イベント」という記録が1度あるだけである。日本の様々な大学の留学センター等のホームページに、イベントの予告や報告が次々とあがってくるのとかなり様子が違う。もちろん、マラヤ大学も交換留学や短期インバウドプログラムで来る留学生に対して歓送迎会を実施している。しかし､歓送迎会として実施するイベントは､ダイバーシティ構築、キャンパスのグローバル化、国際化を目指して実施しようとするイベントとは考えにくい。というのは、そのようなイベントは、様々な国の学生と協働しながら構築しようとするイベントというより、ホストとして準備しているイベントだと考えられるからである。そもそも、マラヤ大学には、様々な国から短期留学で学生が来ているのに、特定の国の学生を対象としたイベントしか存在していないように見える。その特定の国とは日本である。

実はマラヤ大学には、正規留学生としての日本人学生は多くないが、短期インバウンドではまとまった数の日本人学生が参加している。留学生および国際交流課の報告（2017～2021年）によれば、インドネシア、韓国、タイ、中国、日本、フィリピンからの留学生が留学生数の上位5位を占めている。しかし、このように複数の国から学生が定期的に留学しており、日本からの留学生数がトップを飾っているわけではないのに、日本以外の国とのイベントがほとんど見ないのである。

留学生数の増加が多様な国の学生とのダイバーシティ構築、キャンパスのグローバル化、国際化を意識した教育プログラム作りにつながっていかないのはなぜか。様々な国の留学生との多様な学びを目指したイベントを実施するよりも、確実に留学生が来る特定の短期プログラムのイベントを実施するほうが教員のKPIの点数をあげるからである。大学は留学生数でしかキャンパスの国際化の度合が示せないと考えているように思われる。

ここで私が懸念しているのは、マラヤ大学の学生が多様な国の学生と活発に交流していないという点ではない。マラヤ大学は、国際化を目指し、留学生を増やそうとしているはずなのに、大学も教員もグローバル人材を育成する国内生の教育を考えた国際共修のプログラム作りを行おうとしていない点である。おしゃべりするだけの国際交流では、国際共修としての教育の質が担保されない。おしゃべりだけなら学生たちは個人でも，寮の中でも行える。だが、ただのおしゃべりで終われば、「文化背景が異なれば、価値観が異なる」という意味や、「同じ言葉でも両者が持っている意味が違う」ということになかなか気づかない。そこにある何かしらの「ずれ」を見出しても、その「ずれ」の意味を考える時間が用意されていないからである。国際共修としての教育の質を担保するためには、学生が見えない「異なり」に気づき、両者の間にある「ずれ」の意味を考え、学び合えるような「意味のある国際交流」が必要である。そのためには、教師たちの教育的な仕掛け作りという教育的サポートが必要なのである。恒常的な教師の教育的サポートやプログラムがあって初めて国際共修という教育の質が担保されるのだ。だが、これまでインバウンドとアウトバウンドの数字を作り出すことにしか意識が向けられていない。

確かに、QS大学ランキングが上げれば、マラヤ大学は国外の学生に注目され、留学生

を獲得することができ、国際性を示す数字の目標を達成できる。だからまずランキングを上げようとするのであろう。だがそもそも大学ランキングとは、大学の教育、研究、国際性の質を示すものだったはずだ。おりしも、マレーシアの英語新聞『スター』が、2023年11月にQS大学世界ランキングのアジア版でマラヤ大学が上位にランクインしていることを取り上げた。だがFree Malaysia Todayのコラムニストは、上位にランクインしながらも、ランキングの順位を前年度から下げたことは、ランキングありきの態度を続けた結果だと指摘し、研究や教育の質を上げることをめざせば、ランキングは後からついてくるはずだと批判した。

これに加え、私は、教員に数字だけを追わせるのでなく、研究や教育の質を上げることを志向させることが教員の無駄な疲労を取り除けると主張したい。そして、活力みなぎる教員たちが新しい研究や国際共修を含めたユニークな教育実践を行い、キャンパスの国際化を推し進めてこそ、マラヤ大学はランキングを上げていけるのだと声を大にして言いたい。

（きむら・かおり　マラヤ大学）

【エッセイ】

知識探訪――多民族社会マレーシアの横顔を読む

マレーシアは、世界のさまざまなものを内に取り入れ、新しいアイデアを常に世界に向けて発信している社会です。

植民地化やそれ以前の経験から民族混成社会として形成されたマレーシアは、世界遺産として認められるほどの民族的多彩さを持つとともに、イスラム経済の分野で世界を先導しようとする積極性も備えています。国内では、ブミプトラ政策によって安定と成長をはかる一方で、教育を通じて人材育成の努力を重ねてきました。多数派であるマレー人はイスラム教を日々の暮らしの参照点としていますが、主要3民族のほかに多彩な民族世界があり、また、近隣諸国出身の外国人も成長と多様化をもたらす存在としてマレーシア社会に欠かせない存在です。このように多種多様な人々が集まるマレーシアでは、いろいろなメディアを利用して意見の調整がはかられてきました。

「知識探訪――多民族社会マレーシアの横顔を読む」では、マレーシアの日常生活で見られるものごとを切り口に、多民族社会マレーシアの横顔を紹介します。

■歴史と社会――混成社会のかたちと成り立ち
47年間封印の航空機事故、報告書公開（山本博之）
華人とゆかりの深いプドゥ刑務所：サン父子（黄穎康）
■政治と経済――ブミプトラ政策という挑戦
選挙運動ボランティアと投票・開票立会人の経験（イー・ジュンユエン・ジェイソン）
マレーシアのスタートアップ企業の勃興と経済変革（川端隆史）
■イスラムと宗教――日々の暮らしを支える参照点
華人宗教とヒンドゥー教の重なる領域（古賀万由里）
■文化とメディア――民族混成社会に公共圏を作る
マレーシアの音楽・ピアノ教育と資格試験（田中李歩）
■教育と研究――国際化と競争で人材育成
政権交代により衰退・消滅したiCGPAは汎用的能力育成方策のヒントになり得るか（川端千鶴）
根っこでつながる⁉「リバース・ジェンダー・ギャップ」と学校に行けない子どもたち（鴨川明子）
■民族――「三民族」では語りきれない多彩な民族世界
マレーシアの「ママック」（中島咲寧）
タワウにおけるキー（Kee）一族とマレー民族協会（伊藤眞）
■日本との関係
日本占領期のマラヤにおけるラマダンとハリラヤ・プアサ（黒崎友美）

JAMS研究大会のシンポジウムに参加して（山下晋司）

このコラムは、JAMSの協力による『The Daily NNAマレーシア版』の月刊コラム「知識探訪――多民族社会の横顔を読む」（2023年3月～2024年2月掲載分）を再掲したものです。再掲にあたり表現を一部変更し、写真や図表は割愛しました。執筆者の所属先は原稿発表時のものです（原稿発表日は本文の末尾参照）。過去の記事はJAMSウェブサイトで閲覧できます。

47年間封印されてきたサバ州の航空機事故の報告書を公開

山本博之

2023年4月、47年間封印されていた航空機事故の報告書が公開された。1976年6月6日、サバ州首相のフアド・ステファンらを乗せたGAFノーマッド社の旅客機がラブアン島からサバ州本土に戻る途中でコタキナバル空港付近の海上に墜落し、操縦士と乗客を含む11人全員が死亡した。

サバ州の初代州首相として広く親しまれていたステファンをはじめ、サバ州の各コミュニティーを代表する若い州閣僚たちが一度に亡くなったことで、サバ州の人々に大きな驚きと悲しみを与えた。

マレーシア政府はオーストラリアと合同の調査委員会を組織したが、積み荷の重量オーバーによる事故であるとだけ発表して、報告書は非公開とされたため、事故の原因についてさまざまな臆測を生んだ。

高名な霊媒師が事故の犠牲者の霊を招き、飛行機にしかけられていた爆弾が爆発したと話したこともあって、事故は何ものかによる陰謀だといううわさが流れた。霊の証言を信じた人はそれほど多くはなかったかもしれないが、陰謀説を否定しきれない背景があった。

当時、サバ州沖の石油開発を巡って国営石油ペトロナスとサバ州政府の間で条件の折り合いがつかず、交渉が行き詰まっていた。2カ月前に州首相に返り咲いたステファンは、サバ州の初代州首相として州の権利を連邦政府に強く主張し、連邦政府の介入で州首相を解任されていた経緯があり、連邦政府とペトロナスにとって一筋縄でいかない交渉相手だった。

ステファンは、連邦政府の財務相でペトロナス社長でもあるラザレイ・ハムザとラブアン島で会って石油開発について協議したが、条件の折り合いがつかず、次の予定地であるコタキナバルに向かう飛行機の中で条件調整を続けることになった。

ただし、サバ州副首相のハリス・サレーの提案で、ハリスとラザレイは別の便でコタキナバルに向かった。ステファンの事故死を受けて州首相に就任したハリスの最初の仕事は、ラザレイと石油開発の書類に調印することだった。サバ州の取り分は5%とされ、今日に至るまで連邦・州関係の筆頭の課題となっている。また、その条件で調印したハリスは連邦政府と裏で手を結んでいたのではないかともうわさされた。

今回公開された報告書によれば、気象条件が事故に影響を与えた可能性はなかったし、機体に爆発や火災の痕跡もなかった。積み荷は制限重量以下だったが、積み方の問題で機体の重心が後方の限界点より大きく後ろにあり、着陸のために旋回したときに機体のコントロールを失ってコタキナバル空港付近の海上に墜落し、水深2フィートの海底に衝突した。

また、操縦士は飛行経験が浅く、前夜の食事のために体調不良を訴えていたことに加え、当日は操縦士の規定の勤務時間を超過して疲労していた。報告書に重要な新事実は見当たらず、なぜこれまで非公開だったのか不思議に感じられた。

墜落現場である海上には6月6日にちなんだダブル6記念碑が建てられた。コタキナバルの開発により埋め立てが進み、現在は住宅地に囲まれた静かな公園になっている。毎年6月6日には遺族や関係者が訪れて追悼式を行っている。

ステファンの妻ラヒマは、まだ元気だったころ、追悼式に参列して他の犠牲者たちの遺族と一緒に大泣きして、しばらくするとからっとした顔になって、「さあ飲みに行こう」と参列者たちを誘って午後のティーに出かけて行ったものだった。ラヒマは夫の死の原因が何だったのかを知りたいと報告書の公開を訴え続けていたが、報告書が公開される1年前の2022年3月に亡くなり、報告書の公開の報せを聞くことはなかった。[2023.5.30]

（やまもと・ひろゆき　京都大学）

華人とゆかりの深いプドゥ刑務所：サン父子

黄　穎康

2022年1月、首都クアラルンプール中心部に商業施設、三井ショッピングパーク・ららぽーとブキビンタン・シティーセンター（BBCC）がオープンした。その一角に「1895」と書かれた歴史的な建造物が残されている。それは1895年に建てられ、1996年まで使用されたプドゥ刑務所（Pudu Jail）の門である。

プドゥ刑務所は第二次世界大戦中、日本軍の連合軍捕虜収容所として使用されたことがマレーシアではよく知られている。その跡地が偶然にも日本企業により再開発されたことで、マレーシアでは話題性が増し、一層注目されるようになった。

プドゥ刑務所の建設に携わったのは、華人の建設請負業者であるサン・ペン（San Peng/ 辛炳）である。サン一族は中国広東省の出身で、17世紀初頭にスランゴールに定住した最初の家族の一つと言われている。

サン・ペンは、19世紀半ばにサン一家の長としてクアラルンプールに居住し、スズの採掘で財を成すとともに、イギリス政庁の建設請負業者としてスランゴールの理事官（Resident）の官邸をはじめとした重要な公共施設、個人の邸宅やオフィスの建設を請け負った。1891年にプドゥ刑務所の建設を手がけ、1895年に完成した。

クアラルンプールでは華人が早くから都市計画に参与してきた。クアラルンプールは1857年以降、スズ鉱山の開拓に伴い開発されたが、1867年から1873年まで続いたスランゴール内戦で都市が破壊された。

内戦に介入しスランゴールを保護国としたイギリスは、道路や公共施設などインフラの整備を統括する公共事業部を1879年に設置し、都市環境の管理と改善を担う衛生局を1890年に設置した。イギリス植民地政庁は、イギリス人官僚に加え、イギリス人や華人の実業家を公共事業部の業者や衛生局の委員に任命した。華人カピタンのヤップ・クワンセン（Yap Kwan Seng/ 葉観盛）も委員に任命された1人であった。

サン・ペンはプドゥ刑務所の完成後間もなくして引退したが、1888年に長男のサン・アウィン（San Ah Wing/ 辛亜栄）を見習いとして事業に参入させていた。

サン・アウィンは父の事業を引き継ぎ、さらに発展させた。父の友人で、衛生局の委員でもある有力華商のロク・ユー（Loke Yew/ 陸祐）の会社で培った経験と人脈を基に、スランゴールで大規模なスズ鉱山開発に成功して財を成し、慈善家として多くの華人組織や学校の設立に関わった。特に1904年にスランゴール華人商務局（のちの中華総商会）の設立に積極的な役割を果たした。

また1902年にエドワード7世の戴冠式に際して欧州を訪問しており、イギリス政庁に欧州的な慣行に通じた人物として知られていた。イギリス政庁はサン・アウィンを衛生局委員に任命し（1905～1909年）、のちに訪問判事（visiting justice）に任命した。訪問判事は、刑務所を訪問し、受刑者の声を聞き、刑務所内の衛生の維持など刑務所の管理を担った。サン・アウィンは、父が建設したプドゥ刑務所でも職務を遂行したことだろう。

2人にとってゆかりの深いプドゥ刑務所は取り壊されたが、2人の名前は通りの名前として残されている。マレーシアには華人の名前を冠した通りの名前が数多くあった。しかし、マレー人中心の国造りが進展した中で、華人の名前を冠した通りの多くが改名され消えていった。

華人はマレーシアの都市建設に多くの貢献をしてきたが、そのことが公的な記憶から忘れ去られたり、消え去ったりしているように思われる。マレーシアの歴史の中で華人が果たしてきた役割と貢献をいま一度記録し、継承していけたらと思う。[2023.9.26]

（ン・ウェンホン　創価学会インタナショナル）

選挙運動ボランティアと投票・開票立会人の経験

イー・ジュンユエン・ジェイソン

2023年8月12日にマレーシアで行われた6州議会選挙で、希望連盟（PH）と国民戦線（BN）の与党連合はスランゴール州、ペナン州、ヌグリスンビラン州の政権を勝ち取り、野党連合の国民同盟（PN）はクランタン州、クダ州、トレンガヌ州の政権を保持した。今回の選挙で筆者は、スランゴール州でPHの候補者の選挙運動ボランティアを務めるとともに、当該選挙区のPHの投票立会人（PA）と開票立会人（CA）を務めた。

筆者が応援したのは2期目の当選を求める女性候補者で、優秀な若手政治家でもある。選挙区は首都クアラルンプールに隣接していて華人系有権者数が圧倒的に多いため、PHにとっては楽勝できる選挙区と見なされたものの、投票率が低いことへの懸念があった。

そのため候補者は、朝市、夜市、商店街を回り、自分への投票ではなく、まず投票所に行って投票するように呼びかけることが多かった。人々の反応は基本的に良かったが、クオーター制に関するインド人女子学生の質問をアンワル・イブラヒム首相が途中で遮るような応対をしたことに怒っている人もいた。

選挙活動では街頭演説も頻繁に行われた。筆者は候補者に同行して、アンワル首相や大物政治家が出席する超大規模の演説会に参加したり、コーヒーショップでの演説を応援しに行ったりした。聴衆の人数は2022年11月の連邦議会下院の総選挙と比べて少なく、聴衆より党員の方が多いと感じた時もあったため、党内からまずいのではないかという声も聞かれた。

筆者は投票日にPAとCAを経験した。筆者のシフトは、PAが午前8時から正午と午後4から6時で、CAは午後6時開始だった。担当したのは選挙区内の小学校のチャンネル9番（Saluran 9）で、有権者の年齢は50歳から54歳だった。対立候補の政党のPAとCAはいなかった。投票場の責任者によると、前回の選挙も相手政党の立会人は来なかったそうである。

正午までの投票率はかなり低く、全選挙区でも4割を超えていなかったらしい。その後は1時間ごとに50人くらいの投票があって投票率は順調に上がり、最終的に7割近くになった。開票のプロセスも順調で、PHは3桁の票を獲得し、他の政党は2桁の票を得た。

PAとCAの仕事も大変だったが、マレーシア選挙委員会（EC）のスタッフは、手洗いとお祈りを除いて、朝から晩まで同じ場所にいた。ただし残念ながらECに対する不信感は低くなく、投票のバツの書き方が悪かったり、投票済みを示すインクが票についてしまったりしたら廃票にされるのではないかと心配する人もいた。

今回の選挙で筆者は全国各地の方と知り合った。PHの連邦議会議員のアシスタントやボランティアは皆さん元気で、指示通りに候補者を全力で応援していた。選挙の結果は別にして、政治に熱情を持つ若者が大勢いたことを見ると、マレーシアの未来はきっと明るいと信じられた。[2023.8.29]

（EE Juin Yuen Jason 東京外国語大学大学院博士前期課程）

マレーシアのスタートアップ企業の勃興と経済変革

川端隆史

21世紀の幕開けとともに、世界のビジネスシーンにおいてテクノロジースタートアップ企業の存在感が一挙に増した。

私たちの日常生活に欠かせなくなったさまざまなサービスを提供するテクノロジー企業をみれば、米グーグルを提供するアルファベットは1998年、EC（電子商取引）のアマゾン・コムは1994年に創業しており、わずか四半世紀の間に世界時価総額上位5位以内に名を連ねるようになった。マレーシアも例外ではなく、過去10年ほどでテクノロジースタートアップが勃興してきている。

2021年7月には、マレーシアの新興テクノロジー企業のカーサムが初のユニコーン企業となった。ユニコーンとは、未上場企業で推定企業評価額が10億米ドル（約1,422億円）に達し、通常は創業後数年から長くても10年程度の企業を指す。

カーサムは2015年にエリック・チェンとテオ・ジウンエが共同創業した。中古車オークションの取引プラットフォームを提供し、現在では、シンガポール、タイ、インドネシアにも展開している。2022年にはシンガポールの自動車メディアのワップカーを買収するなど、ビジネスの幅を広げている。

中古車市場は情報の非対称性が大きく、また、取引業者の良しあしも分かりにくい。この課題を解決しようとしたのがカーサムのサービスだ。同社のプラットフォームでは買い手が安心して購入できるような情報を得ることができ、売り手はオンラインで買い手を広く集めることができるようになった。

スタートアップの勃興は、マレーシア経済の新たな成長の源泉として重要だ。マレーシアは、ユニコーンを多数輩出しているシンガポールとインドネシアに隠れがちだが、スタートアップにとってのビジネス環境は決して悪くない。

マレーシアのスタートアップに投資を行っている、シンガポールを拠点とするベンチャーキャピタルKKファンド創設者でゼネラルパートナーの斉藤晃一氏は、「マレーシア政府のスタートアップ支援は、投資資金や税制などを中心に他の東南アジア諸国よりも手厚く、優秀な地場人材も多い。起業しやすい環境」と評価する。

また、斉藤氏は、「マレーシアは人口が3,000万人規模と大きくないが、1人当たり国内総生産（GDP）が高いため1ユーザー当たりの平均消費も高い。フィンテック（ITを活用した金融サービス）企業への規制緩和により投資型クラウドファンディングやマイクロファイナンス、インシュアテック（ITを活用した保険サービス）分野での成長が目立っていることが特徴的」と続ける。

「立ち上げ当初から世界市場を視野に入れるスタートアップが多い」という点にも着目する。

政府もスタートアップ振興に力を入れている。2021年11月には科学技術・革新省は「マレーシア・スタートアップ・エコシステム・ロードマップ（行程表、SUPER）2021-2030」を発表し、情報プラットフォームとしてマイスタートアップ（MyStartup）も開設した。2022年7月にはイスマイルサブリ・ヤーコブ前首相が、「マルチメディアスーパーコリドー」の後継政策として「マレーシア・デジタル」を発表している。

また、マレーシア経済において重要な役割を果たしている財閥にもスタートアップの存在は影響を与えている。斉藤氏は、「財閥は創業者から2代目、3代目を迎えている。さまざまな分野で成功してきた親世代の事業を超えるには、デジタルによる新たな経済が最も有望だと考えている」と話す。

例えば、不動産開発などを中核に成長してきたサンウエー・グループは、中核の不動産業は創業者ジェフリー・チアのまな娘セレナが中心となって引き継ぎつつある一方、息子のエヴァンはKKファンドと組んで5,000万米ドル規模のベンチャーキャピタルファンドを生成した。

マレーシアのスタートアップエコシステムは、マレーシア経済を変革し、活性化をもたらす新たな要素として重要性を持つことになるのではないだろうか。[2023.12.26]

（かわばた・たかし　ジャパン・サウスイーストアジア・イノベーション・プラットフォーム（JSIP））

華人宗教とヒンドゥー教の重なる領域

古賀万由里

2020年2月にペナン州でヒンドゥー教の祭典「タイプーサム」に参加した際、ミルクの入ったつぼを頭に載せたり、重い荷、カーヴァディを担いだりするヒンドゥー教徒に交じって、頬や背中に串や針を刺して寺院を参拝する華人の姿を目にした。串や針を刺す行為は、何度も祭礼に参加した先達によりなされ、通常は苦痛を伴うが、信仰からくるトランス状態に入っていれば、痛みを感じないという。

華人の宗教は一般的に、仏教、道教、儒教の習合宗教であるといわれるが、なぜ異教のヒンドゥー教の祭礼に、自傷行為をしてまで参加するのだろうかという疑問を持った。

同じくペナン州のマーリアンマン寺院へ行くと、そこで出会った華人は、ヒンドゥー教のマーリアンマン女神は、観音と同じであるという。元々観音はインドでは男性であったとされるが、中国では女性的な姿となり、マレーシアやシンガポールでは、南インドの土着の女神と同じであると言われる。

首都クアラルンプール付近の商店や寺院では、太鼓腹でお金を持って笑っている像を目にした。ラッフィングブッダと呼ばれるその像は、華人には弥勒として認識されている。また、インド人にはインドで北側を守る財の神、クベーラ（日本の毘沙門天）と同一視され、ヒンドゥー寺院にラッフィングブッダが置かれることがある。元々はルーツが異なる神仏が、造形や性質の類似性から同一視されるのである。

さらにマラッカ州の郊外には、ヒンドゥー寺院と華人廟の合体した寺院（チンディアン寺院）がある。ヒンドゥー様式と中国様式を兼ね備えた寺院には、南インドのマドゥライヴィーラン神とカルマーリアンマン女神、それに華人の神、大伯公が祭られている。

マドゥライヴィーラン神に祈って病気が治癒した華人が祠を建て、その後で他の2神も祭られるようになった。祭礼の際には、インド人も華人も神霊に憑依され、火渡りの儀礼に参加する。

華人の神々とヒンドゥー教の神々が1カ所で祭られている寺院は、他にもペナン州やクアラルンプール周辺などにある。元々同じ地域に祭られていた神々は、それがヒンドゥー教であろうと道教であろうと、寺院を建設する際に合祀されていった。祭っていた住民が移住しても、神の絵や像が残されていると、残った住民がそれを一緒に祭るのである。　日々礼拝儀礼を行う人や霊媒師は、ヒンドゥー教徒の場合もあれば華人の場合もある。また祭礼の際にヒンドゥー司祭や師父が儀礼を司る。そのため祭り方や礼拝の仕方は、ヒンドゥー式であったり、中国式であったりする。そうした場所に集う人は、華人とインド人とでは礼拝の仕方は違うように見えるが、信仰は同じだという。

財、健康、力は、幸福な生活に欠かせないものであり、そうした願いを成就してくれる神々は、出身地がどこであろうと、ありがたい存在なのである。

ルーツは異なるが、さまざまな願いに応じてくれる多種多様な神々が、長い年月をかけて、移民の子孫の生活に溶け込んでいる。洗礼の儀式も入信の儀式も必要のない、ヒンドゥー教と華人宗教は、他宗教を取り込む寛容性を持っているのである。ヒンドゥー教や道教は、特定の民族に信仰されているため、民族宗教であるといわれる。だが、民族が移動し、定住するようになると、民族を超えて信仰されるようになる。[2023.6.27]

（こが・まゆり　開智国際大学）

マレーシアの音楽・ピアノ教育と資格試験

田中李歩

「ABRSM、何級持ってる？」

大学生時代、交換留学先のオーストラリアの大学寮で毎日のようにピアノを弾いていた筆者は、音楽を副専攻にしているマレーシア人学生と親しい友人になった。冒頭の質問は彼女からのもので、筆者がABRSM（英国王立音楽検定）というものの存在を知るきっかけとなったように記憶している。

あまり話題にはならないが、マレーシアでも私的な音楽教育、特にピアノ教育は以前から一部で盛んに行われており、例えば1990年代の新聞記事には海外のピアノコンクールで成果を上げた子どもたちが取り上げられている。

ただし、マレーシアのピアノ教育には日本とは異なる特徴もある。ABRSMやトリニティ・カレッジ音楽検定といった、楽器の演奏技術を認定する資格試験との関係の深さである。歴史的経緯から英国の音楽教育の影響が大きいこともあるが、こうした試験の受験がピアノ教育とほとんどセットになっており、ピアノ学習の大きな（時に最大の）目的となっているとも言える状況のようだ。中でもABRSMは世界的な認知度の高さもあり、マレーシアのピアノ学習者の親の大多数はABRSMを受験すべきだと考えているという研究結果もある。

一方で、資格の取得が重視されるあまり、試験に関係する演奏技術の習得にピアノ教育が偏り、試験に含まれない創造性や自発性といった要素が重視されないことが問題ともされてきた。人前での演奏ではなく試験室という限定的な場面での技術の証明がピアノ学習の目的と化し、子どもの持つ才能を駄目にしているとか、まるでタイピストかのようにピアノが打鍵できるだけの子どもを生み出している、といった批判も見られる。

それに対して、音感やリズム感、豊かな音楽性などを身につけることを目標に「楽しく学ぶ」ことを重視する音楽教育の手法をマレーシアに持ち込んだのが、日本から進出してきたヤマハである。ヤマハは1966年のシンガポール進出以来、東南アジア展開を進めており、マレーシアでも音楽教室をマレー半島部西海岸およびボルネオ島の都市を中心に開校している。

日本のヤマハ音楽教室と同様のカリキュラムを用いた独自の教育システムは、当初の日本においてそうであったようにマレーシアの音楽教育にとっても革新的なものであり、たとえその目的が製造している楽器の販促という要素を兼ねるにせよ、マレーシアの音楽教育シーンを変化させたとして一定の評価がなされている。

ただし、そのヤマハにも「ヤマハグレード」という資格試験制度が存在していることには留意すべきだろう。日本のヤマハ音楽教室でも、ヤマハグレードの10～6級程度までは学習の流れの中で取得されることもあるが、さほど大きな位置付けを占めてはおらず、ヤマハでの講師採用に応募できる資格とされる5級以上となると、受験のハードルが大きく上がるため多くの生徒は受験することすらない。

一方、マレーシアのヤマハ音楽教室では、グレード5級を取得するということがベンチマークとなっているようだ。ある教室のスタッフによれば、ジュニア（小学生）コースに通う生徒のうち体感で7割ほどは5級取得を目指すコースまで進んでいくのだという。

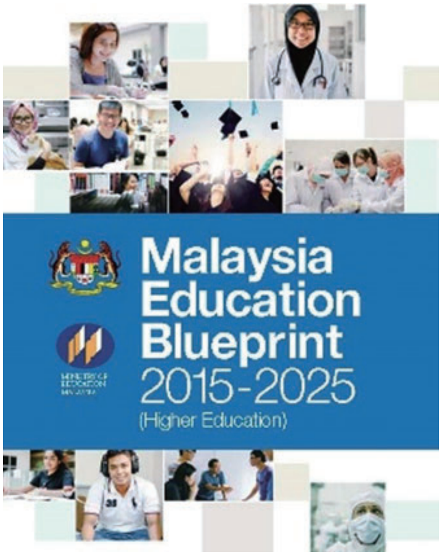
音楽検定試験の認知度が低い日本に比べ、マレーシアではその認知度・重要度が格段に高いと言える。自らの技能を資格という形にして証明することが重視され、「楽しく学ぶ」ヤマハ音楽教室でさえもグレード取得が大きな目標とされる音楽・ピアノ教育の状況は、マレーシア社会の資格試験主義を反映しているかのようである。[2023.11.28]

（たなか・りほ　一橋大学）

政権交代により衰退・消滅した iCGPA は
汎用的能力育成方策のヒントになり得るか

川端千鶴

「マレーシア高等教育計画 2015 ～ 25」（高等教育省 2015 年）は、マレーシア教育開発計画および国家高等教育戦略計画のビジョンと目標に基づいて策定され、21 世紀の課題に取り組む知識、技能、才能を備えた学生を育成することを目的としている。



マレーシア教育改革計画 2015-2025
（高等教育）

本計画の 10 の重点課題（Shifts）のうちシフト 1（第 1 目標）が「国家教育理念に沿った全人的視点や起業家精神、バランス感覚に富んだ卒業生の輩出」である。

マレーシア教育改革計画 重点課題 10

第 1 目標達成のための取り組みの 1 つとして、2015 年、高等教育における学習経験に基づいて、学生の全体的な達成度を具体化する統合評価システム「統合的累積的 GPA（Integrated Cumulative Grade Point Average：iCGPA）」が導入され、政府は 19 年度までに国内の全大学・全学部での実施を宣言した。

iCGPA 導入の背景は主に 2 つある。特定の知識・専門的技能のみならず倫理的な意思決定能力や急速な変化へのレジリエンス（柔軟性）が求められる中で、高等教育省が、マレーシア社会への貢献やグローバル展開に積極的に参画していくために学生が道徳心、ナショナル・アイデンティティー、多文化受容力と文明的リテラシー（cultural and civilisational literacy：beradab）、自己理解力、人間関係形成能力などを獲得する必要性を重視していることが 1 つ目である。

2 つ目は、高等教育修了者が身に付けるべき汎用的能力について、大学・産業界・卒業生間でニーズと認識にミスマッチが起きていることである。

iCGPA は、学習者の ADAB（倫理･価値観）や宣言的知識・機能的知識・専門的技能・技術的能力の統合的成長および学習成果を評価・報告するシステムまたは仕組みである。教育省（2015 年 7 月から 2018 年 5 月は教育省と高等教育省に分立）に規定されている 6 つの学生目標およびマレーシア資格枠組（Malaysian Qualification Framework）で定められている 8 領域の汎用的能力達成度を、各大学の授業を通して評価し、結果をレーダーチャート形式で示して成績証明書に記す。8 領域とは、（1）知識、（2）精神活動技能・実用的技能・専門技能、（3）社会的対応力・責任感、（4）価値観・態度・プロフェッショナリズム、（5）コミュニケーション能力・リーダーシップ力・チームワーク力、（6）課題解決能力・科学的判断力、（7）情報管理能力・

生涯学習能力、（8）管理的・起業的能力である。

ここで注目に値するのは、iCGPA は 8 領域の資質について従来型の評定と同様 0 〜 4 点の評定を成績表に併記できるとした点である。iCGPA の施策は当時、政府の強い上意下達により展開されていた故、各大学の教員や産業界において理解が行き渡っていなかった。筆者自身も、産学連携事業で継続的に協働させていただいているマレーシアの企業人の皆さまの中に iCGPA を知る方々をいまだ存じ上げない。

iCGPA は、2018 年 5 月の総選挙で野党連合から立候補し、92 歳で首相に返り咲いたマハティール政権により義務化が撤廃され衰退の一途をたどり消滅に至る。マレーシア国内でこれらの課題がある一方で、今日、汎用的能力の評価について日本をはじめ世界的に関心が集まっており、iCGPA の仕組みは今改めて汎用コンピテンス（能力）達成度評価方策に関する研究への示唆になり得るのではないかと思量する。[2023.7.25]

（かわばた・ちづる　北海道大学）

根っこでつながる！？
「リバース・ジェンダー・ギャップ」と学校に行けない子どもたち

鴨川明子

1990 年代後半のこと。留学先のマラヤ大学で、カフェテリアを上階からぼーっと眺めていると、ピンクや水色のスカーフを身にまとう女子学生が多いことに気づき、思わずシャッターボタンを押した。そして今でも、この写真を用いながら、大学の講義や学会発表で「リバース・ジェンダー・ギャップ（Reverse Gender Gap: RGG）」現象について説明している。

マラヤ大学のカフェテリアを上階から見た景色（筆者撮影）

マレーシアの教育を専門に研究を始めてから四半世紀が過ぎた。仮に研究生活を 50 年とすると、ようやくハーフアニバーサリーを迎えたと言ってよいかもしれない。そんな筆者が、マレーシアの教育に本格的に興味を持つようになったきっかけの 1 つに、冒頭の景色に象徴される、教育とジェンダーの問題がある。

もっとも、マレーシアの場合には、大学において、男性の方が女性よりも得ている教育機会が少ない「リバース・ジェンダー・ギャップ」が見られる点がとてもユニークで、この現象を「問題」とみなしてよいか否かは目下検討（研究）中である。

最近でこそ大学のジェンダーバランスはそこかしこで話題になっているが、マレーシアの場合には、90 年代後半に国を代表するマラヤ大学において、女性の数が男性の数を上回っていた。筆者は、こうしたユニークな点に光を当てたいと思って、マレーシアの教育について研究を続けてきた。

さて、マレーシアの教育は、どちらかと言うと批判にさらされることの方が多いように思う。誤解を恐れずに言えば、もう少し積

極的に評価されても良い面があるのではないか、とも思っている。たとえば、大学の「リバース・ジェンダー・ギャップ」もさることながら、「学校に行けない子どもたち（Out-of-School Children and Youth: OOSCY、ウスキーと呼ぶ）」の少なさも、光を当てたいと思っている現象の1つである。

東南アジア諸国連合（ASEAN）の国々は経済的に豊かになってきたものの、最後の数パーセントの子どもたちがなかなか小学校や中学校に行く機会を得ることができていない。そのことは各国政府や国際機関の間で問題視され、OOSCYに対する支援に力が注がれている。

そうした中で、国連教育科学文化機関（ユネスコ）統計研究所のウェブサイトによると、マレーシアのOOSCYは学齢期の子どもたちの、実に1.4％（2019年）にまで減少している。この割合は、他のASEAN諸国に比して非常に低い。

さらに、マレーシア教育省は、OOSCYに関するASEAN宣言ワークショップ（17年）において、先住民、ホームレスやストリートチルドレン、長期病気療養児、触法少年少女、未登録児童生徒（Undocumented Children）を対象に定め、OOSCYを支援するアクションプランを公表している。国連児童基金（ユニセフ）も、OOSCYを積極的に支援している。

しかしながら、筆者は、単に楽観的にマレーシアのOOSCYの現状を見ているのではなく、問題もまた残されていると考えている。まず、いまだ4万1,336人もの子どもたちが小学校に通うことができていない（ユネスコ統計研究所）という「事実」を無視することはできない。しかも、ユネスコ・バンコク事務所の担当者によると、この「事実」を表す数値の中には、移民や難民の子どもの正確な数は含まれていないとのこと。さらに、男の子の教育不振や教育離脱が顕著に見られる。

大学のリバース・ジェンダー・ギャップと、小学校や中学校に行けないOOSCYの「問題」は、実は根っこでつながっているかもしれない。この課題に、残り半分の研究生活を費やしたいと思っている。[2023.4.25]

（かもがわ・あきこ　山梨大学）

マレーシアの「ママック」

中島咲寧

マレーシアに行ったことがある人なら、「ママック（Mamak）」という言葉になじみのある人も多いだろう。ママックとは通常、インド系のムスリムが営む食堂を指す。

朝早くから夜遅くまで営業しており、比較的安価で、かつハラルの食事を提供するママックは、老若男女や民族、宗教の別を問わず、マレーシア国民全員が家族や友人とのおしゃべりを楽しむ空間として愛されている。他方、ママックという語は、インド系ムスリム集団そのものを指す意味合いもある（※世代によって異なるが、蔑称と考える人もいるため、言葉の使用には注意が必要である）。本稿では、他の民族集団に比べてあまり語られることのない当集団の歴史を、その食文化との関連の中でひもといてみたい。

初期のインド系ムスリムによるマレー半島への流入は、主として15世紀ごろのマラッカ王国の時代にまでさかのぼる。彼らは主にインド亜大陸の東側にあたるコロマンデル海岸から、ベンガル湾を渡って交易を行ったタミル系のムスリム商人たちであり、その中には商売の腕を買われて王宮専属の商人として重用された者もいると言われている。

マラッカが陥落した後はアチェやリアウ（現在はインドネシア領）などの港を拠点に

活動し、1786年にペナンが開港すると、華人商人などの他集団に先駆けてその多くがペナンに拠点を移した。後に港の周辺で商売を営む者が増え始めると、定住化した人口の増加とともに居住区が形成された。よって現在も国内におけるインド系ムスリム人口の多くはペナンに居住しており、他の地域に居住する場合でも世代をさかのぼるとペナン出身である場合が多い。

現在われわれがママックで楽しめる料理の多くは、こうして形成されたペナンのインド系ムスリム社会のなかで生まれ、やがて全国へ広まっていったものである。一方、いくつかの定番メニューのルーツに着目すると、当時のペナンには上述したタミル系の商人集団以外にも、多様な背景を持つインド系ムスリム移民が存在していたことがわかる。

例えば、ママックの定番、かつ既にマレーシア料理の定番でもあるロティチャナイ（Roti Canai、薄焼きパン）やテタレ（Teh Tarik、ミルクティー）は、当時流刑地であったペナンに罪人として流入し、後に解放された、インド亜大陸西側のマラバール海岸を出身とするマラバリ（Malabaris）・ムスリムたちが売り始めたのが最初であるとされる。また、ナシカンダル（Nasi Kandar、白米にカレーなどインド系のおかずを盛り付けたもの）は、昔はインド系ムスリムの男性がカンダーと呼ばれるてんびん棒の両端にそれぞれ白米とカレーの入った鍋をつり、肩に担いで売り歩いていたことが名前の由来と知られているが、その味の決め手となるスパイスの調合は、19世紀後半に生じた深刻な飢饉を理由にペナンに集団移住してきた南インド内陸部のカダヤナルール（Kadayanallur）村、テンカシ（Tenkasi）村出身のムスリム女性たちによって担われていたとされている。

ここから分かる通り、ママックの定番メニューの数々は、さまざまな理由でペナンに移動してきたインド系ムスリムたちの存在を背景に生み出され、当地域に根付いてきた。現在、多くのママックでインド出身の労働者が従業員として雇われ、彼らの手によってロティチャナイやナシカンダルなどの定番メニューが提供されていることを思うと、ママックの味が多様な背景を持つ人々によって守られている状況は、現在にも続くものといえるのかもしれない。[2023.10.31]

参照文献：Khoo, S. N. 2014. *The Chulia in Penang*. Areca Books.; Duruz, J. and Khoo, G. C. 2015. *Eating Together*. Rowman & Littlefield.

（なかじま・さきね　京都大学大学院博士課程）

タワウにおけるキー（Kee）一族とマレー民族協会

伊藤　眞

タワウの「キー一族」について述べたい。旧聞に属するが2011年、サバ州の南東部にあるタワウの市民ギャラリーでキー一族の写真展が開催された。それを伝える地元紙の記事には、「タワウの歴史はキー一族の歴史と同義語である」というキャプションが付けられていた。

それまでインドネシアからのブギス移民を追跡調査し、彼らからたびたびタワウにおけるブギス移民の中心的役割について聞かされていた筆者にとって、タワウにおけるキー一族の重要性を再認識させられる機会となった。

この写真展と合わせて、『キー・ファミリー』（キー・ファリダ編）が刊行された。写真満載の家族譜で、同書からキー一族の創始者であるキー・キム・スウィ（Kee Kim Swee, 1863～1942年）について知ることができる。キー・キム・スウィはラブアン生ま

れ、父は海南人、母はドゥスン人であった。20歳の時、サンダカンに向かう途中、船が遭難したがスールー人によって救助された。

それが縁でムスリムの村で暮らし、イスラムの教えを知る。1894年、北ボルネオ会社に採用され、タワウに開設された同社支庁に原住民で初採用の税収吏として配属される。翌年にはスールー出身の名門の娘ジャマティアと結婚、これを機に彼はキー・アブドゥラ（Kee Abudullah）を名乗るようになる。

その当時、北ボルネオ政府からタワウの原住民首長（Penghulu/Native Chief）を任せられていたのは、1884年に入植した14人のブギス人のリーダー、プアド（Puado）だった。キー・アブドゥラの結婚に際しては、プアドが花嫁の後見人として立ち会った。その花嫁は多産に恵まれ、子どもの数人はプアドなどブギスの有力者の子弟と婚姻関係で結ばれた。

キー一族の拡大はキー姓を父系的に継承しつつ、タワウにおけるイスラムの中心的な役割を堅持し続けたことにあると言っていいだろう。キー一族の者が中国系移民と結婚するのは稀で、むしろブギスなどのムスリム有力者の子弟子女との婚姻が多かった。キー・アブドゥラは1920年代に北ボルネオ会社を退職すると、タワウで初となる住民代表としての「オラン・カヤカヤ」（OKK）の称号を与えられた。

次のOKKの地位は三男のキー・アブバカル（1899-1953年）が継承した（在職1937～52年）。彼は、1936年には「タワウ・マレー民族協会」の前身となる「タワウ・ムラユ文通友の会」（Sahabat Pena Melayu Tawau）の設立に関わり（会長はアブドゥラの長男スレイマン）、1938年には「タワウ・マレー民族協会」（Persatuan Kebangsaan Melayu Tawau = PKMT）を組織し会長に就いた。戦時中の停滞を経て1946年に同協会を再興させた。第2代会長になったのもアブドゥラの娘を母に持ち、かつプアドの孫でもあった人物だった。なお、2011年時点でタワウ市長（district chief）の地位にあったのは、キー・アブバカルの子であるキー・モハマド・アユブ氏であった。同職は、代々、キー一族出身者によって占められることが多いようである。

タワウ・マレー民族協会のメンバーには、半島出身のマレー人はほとんどおらず、ムスリム華人、ブギス、ジャワ、バンジャール、ブルネイ、ティドン、スールー、さらにパキスタン系、インド系住民などであり、また彼らの混血であった。彼らをつなぐのは、ムスリムとしての一体性であった。

同協会は、その後、一時的に「タワウ・イスラム協会」（Persatuan Islam Tawau = PIT）に統合されるが、しばらくして「タワウ・マレー社会協会」（Persatuan Kemasyarakatan Melayu Tawau = PKMT、略称は前身と同じ）と改名されて復活する。そこに見られるのは、漠然とした民族的カテゴリーとしての「マレー人」というよりも、民族的多様性とムスリムとしての包括性を具現化した真の意味における「マレー人」である。その包括性を可能にしたのは、絶えず外来者を受け入れてきたタワウの境域的な土地柄も大きいが、キー一族の寄与を忘れてはならないだろう。[2024.1.30]

（いとう・まこと　東京都立大学名誉教授）

日本占領期のマラヤにおけるラマダンとハリラヤ・プアサ

黒崎友美

つい先日、マレーシアはラマダン（断食月）を迎えた。約3週間後にはハリラヤ・プアサ（断食明け大祭）を迎える。ムスリムが毎年迎える重要な宗教行事は、1942年2月に始まった約3年半に及ぶ日本占領期にはどのように祝われたのだろうか。

日本軍は42年2月15日にシンガポールを陥落させた後、マラヤに軍政を敷いた。同年3月の時点で宗教を担当する人物が軍政部にすでに配置されており、日本軍にとって宗教の扱いは当初から大きな関心事であったようだ。

軍政当局が同年4月に発出した文書には、宗教を保護し、信仰に基づく風習は努めて尊重し、民心の安定を図るとあり、軍政当局が宗教を軽視することなく、重要な事柄と位置付けていたことがうかがえる。宗教に関する事柄を扱う部署である文教科が発出した文書にも、宗教への絶対不干渉を根本的な方針にすることが明示されていた。

その一方で、いずれの文書にも、宗教を通じて日本軍による統治にムスリムを協力させようとする意図が示されていた。

軍政当局は、ムスリムの信仰心のあつさに強く印象付けられていたようである。軍政当局が発出した文書には、ムスリムの信仰心について、「敬虔」や「熱烈」といった表現が用いられている。

日本軍政下のマラヤで、ムスリムが最初にラマダンを迎えたのは42年9月のことであった。軍政当局はマラヤ各地に配置した日本人地方首長に対し、ムスリムの旧来の慣習を尊重するよう注意を促しており、ムスリムの信仰や慣習を尊重する姿勢を持つことが意識されていた。ラマダンに際する断食の開始も新聞で報じられた。

しかしその一方で、ラマダンに際して執り行われる礼拝で日本軍の戦勝祈願がささげられたとする新聞報道もあった。軍政当局はムスリムの信仰に介入するとともに、報道を通じてマラヤのムスリムが日本軍に協力的であるとする宣伝を行っていた。

軍政当局の同様の対応は、ハリラヤ・プアサにも顕著に表れていた。シンガポールで発行された新聞では、42年のハリラヤ・プアサに、礼拝で日本の勝利のために祈りがささげられたと報道された。43年には、イスラム指導者が戦争での日本の成功を祈り、ムスリムの家庭では犠牲となった日本軍兵士の霊魂のために祈りがささげられたと報道された。

ハリラヤ・プアサに際してはムスリムが参加する集いが催されていた。42年にペナン州で開かれた集いのプログラムには、集団礼拝が含まれていた一方で、イスラム教とは無関係の事項も含まれていた。

ペナン州長官による演説が行われたが、それは日本軍の宣伝的な要素を多く含み、ハリラヤ・プアサを祝うに即する内容とはいえないものであった。また皇居の方角を向いて敬礼を行う宮城遥拝が行われたり、集いの締めくくりに万歳三唱が行われたりした。

こうしたプログラムには、軍政当局が宗教行事を日本軍の宣伝に利用していたことが顕著に示されている。またムスリムにとってこうした行事は、自身が日本軍政下にあることを強く意識する機会となっていたといえる。

本稿で取り上げた事例はほんの一例に過ぎない。しかしラマダンとハリラヤ・プアサという現在の日常の一場面と照らし合わせることで、日本占領期を生きたマラヤのムスリムの日常について少しでもイメージを提供できれば幸いである。[2023.3.20]

（くろさき・ともみ）

JAMS 研究大会のシンポジウムに参加して

山下晋司

第 32 回日本マレーシア学会（JAMS）研究大会（2024 年 1 月 21 日、東京大学駒場キャンパス）で「混成社会マレーシアにおけるフィールド調査のあり方をめぐって――科研費プロジェクトによる共同研究の経験から」と題するシンポジウムが行われた。

主にサバ州を舞台に行われた 2 つの科研費プロジェクト――1998 ～ 2008 年度（代表宮崎恒二）と 2016 ～ 2023 年度（代表篠崎香織）――の問題点を検討し、今後の調査研究のために役立てるというものだった。私はディスカッサント（コメンテーター）として参加した。

「混成社会」とは「国民が多民族・多宗教・多言語であるとともに外国籍の定住者や短期滞在者も多い社会」のことである。宮崎科研ではサバ州をフィリピン、インドネシアからの移民の多い「ボーダー（境域）社会」と捉え、篠崎科研ではそこにおける社会統合が検討された。以下に 4 点ほど議論のポイントを整理してみる。

1. 合同調査。「合同調査」とは、共同研究を行う調査チームが一定期間寝食を共にしながら知見の共有を行う調査方法をいう。2 つの科研プロジェクトはこうした合同調査を含んでいた。これにより互いの知見を突き合わせ、調査内容を豊かなものにすることができる。シンポジウムではこの調査方法のメリットについて討議が行われた。

宮崎科研の合同調査の風景――ルングス族のロングハウスにて（2004 年、筆者撮影）

2. 非正規滞在者と調査言語。とくにフィリピン人の非正規移民が報告された。彼らは強制捜査を恐れ、自らを「不可視化」して暮らしている。それゆえ、しばしば調査が困難となる。また、使用言語によって得られる情報、コミュニケーションのあり方は異なってくる。したがって、どの言語を使って調査するのかがきわめて重要になる。

3. 調査者は透明人間ではなく、フィールドで生活する主体でもある。現地で飲食し、暮らしながら調査を行う。また、調査の目的や調査者の人生の段階――学生か教員か、若手か年配かなど――によって調査の仕方も変わってくる。こうした調査者の側面に光が当てられることはあまりないので、とても興味深かった。

4. 地域研究はかつて先進国と途上国の権力関係に基づいた「帝国主義的な」枠組みで行われていた。今ではそのようなことは許されない。現地のカウンターパートとの協働研究の体制を作り上げることが大切だ。また、宮崎科研と篠崎科研が行われた時期の違いもある。この間に東南アジアはめざましく発展し、世界情勢も大きく変わった。因みに、IMD「世界競争力年鑑」2023 年版によれば、日本の競争力総合順位は 35 位に後退し、マレーシアは 27 位、タイは 30 位、インドネシア 34 位となっている。そうした変化のなかで地域研究を位置づける必要がある。

こうして、本シンポジウムは今後のマレーシア地域研究のあり方を考えるうえできわめて有益だった。なお、これを機に登壇者が中心になって「紗葉（サバ）会」を立ち上げ、オンラインで研究会を開き、シンポジウムで提起された問題を掘り下げていくことになった。ご興味のある方は山下までご連絡いただければ幸いです。

（やました・しんじ　東京大学名誉教授）

【Summary】

Towards Development of National Integration in Malaysia: Challenges and Prospects of Education

SEGAWA Noriyuki

Malaysia, as a multi-ethnic country, has a core goal of improving ethnic relations and developing national integration. The Malaysian government has implemented various policies to achieve this goal over the past six decades. Education has been recognised as a particularly important arena for these efforts. Public primary education consists of three types: Malay, Chinese and Tamil schools. Many researchers have argued that this education structure causes inter-school ethnic polarisation and thus hinders the development of national integration. However, this structure has persisted partly due to Malaysia's ethnic-based political system.

In 2013, the government officially announced an initiative to strengthen and focus on the *Rancangan Integrasi Murid Untuk Perpaduan* (RIMUP: Student Integration Plan for Unity). This programme, under which students from Malay and non-Malay primary schools participate in joint activities, is intended to promote an ideal of 'unity in diversity' by enhancing ethnic interaction. The government expects that the RIMUP will become a main driver for developing national integration.

This paper examines the prospects and challenges of the education structure and policies in fostering national integration. To achieve this goal, the influence of the primary education framework on ethnic relations is explored by scrutinising several survey results and research studies. Furthermore, the effectiveness of RIMUP in improving ethnic relations is assessed by analysing the results of student surveys about ethnic relations. I conducted surveys among students before and after participating in a RIMUP activity.

The findings reveal that the structure of primary education has reinforced ethnic identity and expanded ethnic prejudice, preventing the development of mutual understanding, respects, and trust among students from different ethnic groups. This hinders progress in improving ethnic relations and advancing national integration. Analysis of student survey data suggests that while RIMUP contributes to the improvement of ethnic relations and the development of national integration, it faces some structural challenges such as the short duration and low frequency of activities. It is anticipated that the government will address these challenges to maximise the RIMUP's effectiveness and foster national integration.

【Summary】

Fostering Global Citizenship and Its Challenges in Malaysia's Education Policy

SUGIMURA Miki

In Malaysia, national education policies have been developed based on the national language and religion. However, in recent years, due to globalization and the accompanying movement of people, the internationalization of education to foster global citizenship is being explored. Additionally, with the increase in foreign workers and international students, there is a renewed focus on the values and abilities that should be emphasized, aiming to nurture and secure human resources capable of driving innovative science and technology and creating new knowledge, from early childhood education to secondary and higher education.

This paper examines the background and challenges of fostering global citizenship in education from the perspective of multicultural coexistence, amidst the two different currents of national integration and international competition. The research method involves analyzing policy documents presented by the Malaysian government.

The case of Malaysia is characterized firstly by the influx of migrating people creating a multilayered "plural society," prompting a reconsideration of the traditional dichotomy between majority and minority. Secondly, global citizenship has become an important tool for addressing the issues of multicultural coexistence brought about by the influx of people, introducing new ideas into Malaysian education itself. Although global citizenship is often mentioned in the context of the Sustainable Development Goals (SDGs) and frequently addressed as part of the international agenda, in the case of Malaysia, it is positioned more as a response to issues of multicultural coexistence rather than a goal of the SDGs.

The current "12th Malaysia Plan (2021–2025)" aims to nurture future human resources, accelerate the introduction of technology and innovation, expand connectivity, improve transportation infrastructure, and enhance public services, under the three pillars of "Economic Revitalization", "Strengthening Security and Welfare", and "Enhancing Inclusivity and Sustainability". The presentation of these national challenges in the era of globalization indicates that Malaysia continues to emphasize the issue of national integration. How to address the issues of diversity and inclusion, which form the backbone of Malaysian society, is increasingly important for achieving social stability and economic development, as well as

for the development of educational policies in the globalization era. This is not just an issue for Malaysia but one that countries around the world are facing.

In this context, global citizenship emerges as a new concept of the public sphere. It represents a way for people to live together, unbound by the confines of nation-states. This concept must be clearly defined, and its importance communicated to everyone. Malaysia’s approach raises the question of how to foster the necessary skills for global citizenship through education, which is crucial for rethinking the relationship between the nation-state and education in the age of globalization.

【Summary】

Party Politics in Sarawak: Dominance of Parti Pesaka Bumiputera Bersatu

OHMURO Hajime

This paper elucidates how Parti Pesaka Bumiputera Bersatu (PBB) has maintained a strong grip on political power since the 1970s in Sarawak, Malaysia, focusing on its historical achievement of a dominant position in the state legislature.

PBB's dominance owes much to the overwhelming breadth of its support base. PBB was formed as a result of a merger between Parti Bumiputera (PB), a merger between two Muslim Bumiputera-based parties――Barisan Ra' ayat Jati Sarawak (BARJASA) and Parti Negara Sarawak (PANAS)――and Iban-based Parti Pesaka anak Sarawak (PESAKA). Thus, PBB gained a significant advantage of obtaining support from Muslim and non-Muslim Bumiputera.

PBB's dominance is underpinned by the relative weakness of the other parties. In the early 1970s, Sarawak United People's Party (SUPP) lost support from rural Ibans as it became too oriented to its urban Chinese constituents; however, it also faced the rise of the peninsular-based Democratic Action Party (DAP), leaving it with a narrow and vulnerable support base. On the contrary, Dayak-based parties have repeatedly split due to intra-party power struggles, as seen in the formation of Parti Bangsa Dayak Sarawak (PBDS), resulting from the split of the Sarawak National Party (SNAP) in the mid-1980s and the formation of the Sarawak Progressive Democratic Party (SPDP) and Parti Rakyat Sarawak (PRS), following on the later split of SNAP and PBDS in the early 2000s.

The most recent state election, held in December 2021, clearly reflects the aforementioned inter-party power dynamics. PBB continued to demonstrate its unparalleled strength as a hybrid Bumiputera-based party, in part by obtaining support from non-Muslim as well as Muslim Bumiputera. In contrast, in some constituencies, Chinese- and Dayak-based parties were exposed to close contests with opposition parties.

From the above, one may wonder why non-Muslim Bumiputera-based parties split, whereas Muslim Bumiputera-based parties were able to consolidate and expand their party structures. The foremost reason is that non-Muslim Bumiputera live along the rivers and form diverse communities in their basins, making it difficult to form a single-ethnicity party to gain their votes. This is why non-Muslim Bumiputera-based parties have tended to see their internal order disrupted by party members from different ethnic groups, leading to fissures.

編集後記

本号は特集「葛藤するマレーシアの教育――国民統合とグローバルな競争」を企画しました。本特集は2022年度のJAMS研究大会（2023年1月22日）で実施された同タイトルのシンポジウムでの報告とコメントをもとに再構成したものです。さらに本号には、論説2本とフォーラム1本、エッセイ12本を掲載しました。ご寄稿くださった皆様に、また特集および論説の査読をお引き受けくださった皆様に、心より感謝申し上げます。（篠崎）

〔第13号編集委員会〕
篠崎香織（委員長）、小野真由美、河合文、佐久間香子

投稿募集

『マレーシア研究』への投稿を募集しています。下記の投稿要領およびJAMSウェブサイトに掲載されている募集要項に沿って原稿をお送りください。

・投稿は随時受け付けております。
・投稿先：編集委員会（malaysia_studies@jams21.sakura.ne.jp）

投稿要領

『マレーシア研究』は日本マレーシア学会の会誌であり、広い意味での「マレーシア研究」に関する会員による研究成果の発表およびこれに関連する情報を提供するため、1年に1回刊行されます。投稿は随時受け付けます。

1．投稿資格：会費を納めた会員および編集委員会が依頼した執筆者とします。
2．投稿内容：未発表のものに限ります。ただし、学会、研究会での口頭発表はこの限りではありません。また、同一の原稿を本誌以外に同時に投稿することはできません。
3．使用言語：投稿原稿で使用できる言語は原則として日本語とします。ただし、注記などにおいてはその他の言語を使用することができます（日本語・アルファベット以外の文字を使う場合は編集委員会にご相談ください）。
4．投稿原稿の種別：論説、研究ノート、書評論文、書評、フォーラムの5種類とします。投稿原稿の枚数は40字×30行を1枚と換算して、論説が15～20枚程度、研究ノートが10～20枚程度、書評論文が5～10枚程度、書評が2～5枚程度、フォーラムが1～3枚程度とします（いずれも注・図表・参考文献を含みます）。
5．執筆要領：投稿に際しては、本学会のホームページに掲載された「執筆要領」に準拠した完成原稿を提出してください。また、論説、研究ノートについては、要旨（1200字程度）を提出してください。
6．査読制度：論説、研究ノート、書評論文として投稿された原稿は、レフェリーによる審査結果を考慮の上、編集委員会が採否を決定します。
7．査読のない原稿：前項に該当するもの以外の原稿については、編集委員会が内容の適切さや学会の目的に照らした妥当性にもとづき掲載の可否を判断します。
8．英文要旨：論説または研究ノートとして採用された場合には約400語の英文要旨を提出してください。英文要旨は提出前にネイティブ・チェックを受けてください。ネイティブ・チェックにかかる経費は投稿者が負担するものとします。また、編集委員会が必要と考えた場合、同委員会は投稿者の経費負担によりネイティブ・チェックをかけることがあります。
9．著作権：本誌に掲載されたすべての原稿の著作権は日本マレーシア学会会長に帰属します。なお、原著者が本誌に掲載された文章を他の出版物に再録しようとする場合には、編集委員長に申請し許可を得てください。
10．ホームページ上での公開：『マレーシア研究』に掲載されたすべての原稿は、日本マレーシア学会のホームページにて公開します。
11．投稿先：投稿先および問い合わせ先は編集委員会メールアドレスとします。なお、投稿に際して、投稿者は、名前（フリガナ）、所属、E-mailアドレス、投稿題目、原稿の種別を明記してください。

『マレーシア研究』第13号

発行：2024年9月30日
発行者：日本マレーシア学会（JAMS）
（ウェブサイト）http://jams92.org/
（連絡先）〒187-0025
東京都小平市津田町2丁目1-1
津田塾大学学芸学部国際関係学科
光成歩研究室
日本マレーシア学会事務局
発行責任者：山本博之
編集責任者：篠崎香織

Malaysian Studies Journal

Vol.13（September 30, 2024）
Editorial Office: Japan Association for Malaysian Studies（JAMS）, c/o Mitsunari Ayumi, Department of International and Cultural Studies, College of Liberal Arts, Tsuda University, 2-1-1 Tsuda-machi, Kodaira, Tokyo, 187-8577, Japan
Website: http://jams92.org/
©2024 Japan Association for Malaysian Studies（JAMS）

Malaysian Studies Journal

Vol.13 2024

CONTENTS

〈Special Feature Articles〉

Conflict in Malaysian Education: National Integration and Global Competition

Introduction ----------- KUSHIMOTO Hiroko, SUGIMURA Miki and KAMOGAWA Akiko

Towards Development of National Integration in Malaysia: Challenges and Prospects of Education ------------------------------ SEGAWA Noriyuki

Fostering Global Citizenship and Its Challenges in Malaysia's Education Policy ------------------------------ SUGIMURA Miki

The Past and Present of Education in Malaysia: A Review of Previous Studies from the Perspective of National Integration and Globalisation ----- KUSHIMOTO Hiroko and KAMOGAWA Akiko

〈Articles〉

Sustainable Development of Chinese Education in Malaysia: A SWOT-PEST Analysis of Internal and External Environments ------------------------------ WONG Shwu Huey

Party Politics in Sarawak: Dominance of Parti Pesaka Bumiputera Bersatu ------------------------------ OHMURO Hajime

〈Forum〉

Faculty Fatigue Underpins University of Malaya Being Malaysia's Highest-ranked University in the World University Rankings ------------------------------ KIMURA Kaori

〈Essays〉

Malaysian Bricolage: 12 Short Essays on Multi-Ethnic Society

〈Summaries in English〉

Japan Association for Malaysian Studies (JAMS)

http://jams92.org/