

Title	バングラデシュにおける「エスニック・アイデンティティー」と教育：批判的教育学の可能性
Sub Title	Ethnic identity and education in Bangladesh : possibilities of critical pedagogy
Author	北村, 友人(Kitamura, Yuto)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1998
Jtitle	哲學 No.103 (1998. 12) ,p.107- 130
JaLC DOI	
Abstract	In this paper, I investigate the process of acquiring ethnic identity, as this is influenced by a society's economic, political, and cultural environments, analyzing ethnic identity in Bangladesh as a case study. The People's Republic of Bangladesh twice developed independence: from India and Pakistan. Throughout their independence movements, their religion (Islam) and language (Bengali) were two principal means to acquire an ethnic identity as Bangladeshi. In this paper, I shall describe the historical background of Bangladesh and define ethnic identity, especially in the context of Bangladesh. Then, I apply critical pedagogy to analyze the influence of education on the process of acquiring an ethnic identity as a Bangladeshi. Critical pedagogy has spoken out for the people under the oppressed circumstances. Even though there have been notable influences from Europe and Latin America, critical pedagogy has been mainly developed in the North-American contexts since late 1970s and paid less attention to other regions such as South Asia. Thus, this paper will be an initial attempt to apply notions of critical pedagogy in the context of South Asia, especially of Bangladesh.
Notes	
Genre	Journal Article
URL	<a href="https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000103-0107">https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000103-0107</a>

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

# Bangladeshにおける「エスニック・ アイデンティティー」と教育

——批判的教育学の可能性——

北 村 友 人\*

## Ethnic Identity and Education in Bangladesh: Possibilities of Critical Pedagogy

*Yuto Kitamura*

In this paper, I investigate the process of acquiring ethnic identity, as this is influenced by a society's economic, political, and cultural environments, analyzing ethnic identity in Bangladesh as a case study. The People's Republic of Bangladesh twice developed independence: from India and Pakistan. Throughout their independence movements, their religion (Islam) and language (Bengali) were two principal means to acquire an ethnic identity as Bangladeshi. In this paper, I shall describe the historical background of Bangladesh and define ethnic identity, especially in the context of Bangladesh. Then, I apply critical pedagogy to analyze the influence of education on the process of acquiring an ethnic identity as a Bangladeshi.

Critical pedagogy has spoken out for the people under the oppressed circumstances. Even though there have been notable influences from Europe and Latin America, critical pedagogy has been mainly developed in the North-American contexts since late 1970s and paid less attention to other regions such as South Asia. Thus, this paper will be an initial attempt to apply notions of critical pedagogy in the context of South Asia, especially of Bangladesh.

\* カリフォルニア大学ロサンゼルス校教育学大学院社会科学・比較教育学科博士課程

The unity and solidarity of the Bangalee nation, which, deriving its identity from its language and culture, attained sovereign and independent Bangladesh through a united and determined struggle in the war of independence, shall be the basis of Bangalee nationalism (Article 9 of the Bangladesh Constitution)<sup>(i)</sup>.

From the perspective of critical social theory, identity has to be considered in the context of the conflictual relationship among perception, experience, language, culture, power, and history (McLaren, 1995a, p. 229).

## 序

本稿は、「エスニック・アイデンティティ ethnic identity」の形成過程において、教育という営みと社会の経済的・政治的・文化的な環境とが、どのような相関関係にあるのか明らかにすることを目的とするものである。そのケース・スタディとして、バングラデシュ人民共和国 (the People's Republic of Bangladesh) におけるエスニック・アイデンティティ獲得の歴史を取り上げる。ここでは、とりわけ文化的影響に焦点を絞り、なかでも宗教と言語という二つの重要な文化的象徴を中心に、バングラデシュの人々にとってエスニック・アイデンティティがどのような意味を持っているのか、その文化的な側面を考察する。その際、パウロ・フレイレ (Paulo Freire) の思想と、その影響を色濃く受けている批判的教育学理論 (critical pedagogy) を理論的枠組みとして踏まえつつ、エスニック・アイデンティティ獲得の過程における教育の役割と可能性についての分析を試みることにする。

1980 年代初頭より、批判的教育学はヨーロッパやラテン・アメリカの

思想や理論の影響を色濃く受けながら、アメリカの教育社会学において一つの潮流を形成してきた。モロウ (R. A. Morrow) とトレス (C. A. Torres) は、アメリカに於ける批判的教育学理論が「フランクフルト学派の批判理論 (critical theory), ネオ・グラムシ派の文化的マルクス主義 (neo-Gramscian cultural Marxism), そしてポスト・構造主義やポスト・マルクス主義などの言葉で括られ、発達してきた諸理論」(Morrow & Torres, 1995, p. 309) の影響を受けてきたことを指摘している。更には、フレイレやチェ・ゲバラ (Che Guevara) といったラテン・アメリカ出身の思想家や革命家たちの影響も非常に大きい (McLaren, 1995b; 1997a)。これらの思想的・理論的影響を受けながら、社会の中で抑圧された状況下に生きる人々のための教育の在り方を、批判的教育学は探り続けてきた。しかしながら、これまでの批判的教育学を理論的枠組みとした研究の多くは、(ラテン・アメリカを含む) 欧米の社会状況の分析や批判が中心的課題として見据えられ、その他の諸地域 (特に、アフリカ、中近東、南アジア等) に関する研究が不足している<sup>(iii)</sup>。したがって、それらの地域の社会的文脈を批判的教育学理論に基づき分析する試みの一つとして、本稿の学的意義が認められるであろう。

また、バングラデシュは1947年にインドより、1971年にパキスタンより分離独立して以来、政治的安定や経済的発展を目指してきたが、いまだその実現には程遠い状況にある。バングラデシュの人々のアイデンティティを分析することは、そうした社会開発を妨げている諸要因を考える上で、一つの手掛かりとなるのではないか。本稿の第1章で示すように、エスニック・アイデンティティは学習の成果として後天的に獲得されるものである、と様々な分野の先行研究が指摘している。エスニック・アイデンティティはその民族集団の歴史や文化を反映しており、バングラデシュの人々にとってはベンガル文化 (特にベンガル語) とイスラム教が、彼らのエスニック・アイデンティティの形成に強い影響を与えている。

けれども、政治を安定させ、経済を発展させるために様々な困難を抱え続けているバングラデシュの歴史を振り返ると、この二つの要素（文化と宗教）だけで彼らのエスニック・アイデンティティ形成について語ることはできない。そこには、さらに政治的な観点を盛り込むことが必要となってくる。

そこで、私は現代社会におけるエスニック・アイデンティティを二つの領域に分けて考えてみる。すなわち、「文化的アイデンティティ cultural identity」と「政治的アイデンティティ political identity」である。文化的アイデンティティとは、言語、宗教、習俗・習慣などをもとに形成され、その民族集団社会で生活する過程を通して、普通は無意識の内に獲得されるものである、と私は定義する。それに対して、政治的アイデンティティは、社会の現状を意識し自覚することを通して、自ら学びとっていくアイデンティティである、と考えられる。つまり、自らの生活する民族集団社会における歴史や権力構造といったものを認識し、理解する過程を通して、政治的アイデンティティは獲得されるものである、と私は定義する。このように自らの存在や自らの生きている空間を客観的に認識し、それらの現実と意識的に向き合っていく過程を、パウロ・フレイレは「意識化 (conscientização) の過程」と呼ぶ (Freire, 1970/1997)。そういった意味で、この政治的アイデンティティは、実際には意識化された文化的アイデンティティである、とも言えるだろう。

そして、特に抑圧された状況下で生きる人々にとっては、その被抑圧状況から自らを解放していくために、この政治的アイデンティティを獲得することが重要になってくる。そのアイデンティティ獲得の過程において、自分たちの社会の歴史や現状に対する批判を意識化していくことを助ける、それこそが教育の役割である、と言えるのではないだろうか。そういった教育の在り方を考えるために、ここではフレイレの思想を中心に、批判的教育学と呼ばれる理論的枠組みをバングラデシュの人々が置かれて

いる状況に照らし合わせ、教育の持っている可能性について考察を加えることにする。

## 1. エスニック・アイデンティティーとしての宗教と言語

### 1) エスニック・アイデンティティーとは

バングラデシュの人々にとってのエスニック・アイデンティティーについて考察を加える前に、まず「エスニック・アイデンティティー ethnic identity」をどのように定義すべきか、という問題から考えていく必要があるだろう。

心理学者であるフィニー (J. S. Phinney) は、ある民族集団 (エスニック・グループ) が歴史的に形成してきた言語・習慣・行動規範・価値観・知識などの文化パターンを基礎とする、その集団内で共有されている態度や感覚といったものを、エスニック・アイデンティティーと定義している (Phinney, 1990)。そして、このエスニック・アイデンティティーは単純に与えられているのではなく、そのような文化パターンをもとに学習を通して獲得されるものである、ということを指摘している。また、社会学者のアンソニー・ギデンス (Anthony Giddens) は、それぞれの社会における文化的な習慣や行動の違いが、それぞれの民族集団におけるエスニック・アイデンティティーの違いを生み出している、と説明する (Giddens, 1989)。ギデンスの定義も、エスニック・アイデンティティーは自然発生的に身に付くものではなく、それぞれの民族集団間の文化的慣習や行動の違いを学習した成果として獲得されるものである、ということを強調している。彼の言葉を借りれば、エスニック・アイデンティティーは「すべて学習された wholly learned」ものなのである。

さらに、上述のようなエスニック・アイデンティティーの定義を考えるうえで、「文化」とは何であるのか、という視点が問題になってくる。文化人類学者のクリフォード・ギアーツ (Clifford Geertz) は、文化とは「意

味の網」であり、文化を形成する様々な意味体系はこの網の中で紡ぎ出される、と説明する (Geertz, 1973). 彼によれば、社会が内包する意味体系の中で文化パターンが作られ、このパターンに沿って人々の行動や理解の在り方といったものが決められていく。したがって、アイデンティティー獲得の過程も、このパターンを必然的に学習していく過程として捉えている (Rosaldo, 1982).

したがって、アイデンティティー獲得という学習の過程は、ジャック・デリダ (Jacques Derrida) の主張する概念をあてはめれば、「差異 difference」(つまり「他者」との継続的な比較や対照) を通して行われる、とすることができるだろう (Sultana, 1996). そして、この学習過程の中で言語が重要な役割を担っていることを、ヘンリー・ジル (Henry A. Giroux) は指摘している。ジルによれば、(社会的な面でも、個人的な面でも) アイデンティティーを形成する意味体系は「シグニフィエ (signifiers) 間の差異の果てしない働きかけ合い」を通して言語が産み出しているのである (Aronowitz & Giroux, 1991, p. 75). さらに文化人類学者のウィリアム・ティアニー (William G. Tierney) は、アイデンティティーと「差異」に関して、人は他者との「差異」によって自分自身を定義づけすることができるのであり、自と他の発見を促す教育という営みの中ではそれらが中心的な問題として意識されねばならないと指摘する (Tierney, 1994).

これらの議論のいずれも、エスニック・アイデンティティーが学習の過程を通してア・ポステリオリ (後天的) に獲得されるものである、という立場を支持している。エスニック・アイデンティティーは、個人として、また民族集団の一員として、学びを通して身に付けていくのであり、その過程は社会の経済的・政治的・文化的状況からの影響を強く受ける。特に、抑圧された立場にある人々にとって、その影響は非常に大きい。このエスニック・アイデンティティー獲得の過程は、歴史の集積であると言え

るだろう。そこで、本稿では、どのようにバングラデシュの人々がバングラデシュ人としてのエスニック・アイデンティティーを獲得してきたのかを分析するために、(東パキスタン時代を含めて)バングラデシュの歴史的事実を振り返る。特に、バングラデシュの人々のエスニック・アイデンティティーを形成する二つの重要な文化的要素、つまりイスラム教とベンガル語に焦点を当てる。そのなかでも、本稿に於いてはとりわけ言語に焦点を絞り、言語とアイデンティティーの関連について分析を試みることにする。

現代社会において、教育の場には様々な問題や葛藤が噴出している。それらは、個々の社会において異なる様相を呈してはいるであろうが、他者との共存や共生という社会生活の根底に関わる問題をはらんでいる。具体的な諸問題として、人種、階層、ジェンダー（性役割）、性的マイノリティー（同性愛者等）などに関する問題が挙げられる。これらの問題を教育の場において考える上で、アイデンティティーの問題がクローズアップされてくる。例えば、田中克彦(1991)はアイデンティティー形成過程における言語の役割に言及して、「正しい」言語教育を通して「国民」という統一されたアイデンティティーの確立を図る上で、学校が大きな役割を果たしてきたことを指摘している。そのうえで田中は、「国語」という単一の規範言語の学習過程において、いかに各地方、各共同体、各家庭における言語の独自性といったものが無視されてきたかを詳述する。そして、「国語」という単一の規範言語の創出が、社会のエリート層にとって、彼等の特権的地位獲得と保持のために大きな役割を果たしてきた。さらには、古典語と外国語の知識が、エリートと民衆の間を隔てる有力な道具だとなることを指摘している。これらの規範言語・古典語・外国語といった言語の知識が、より高い学歴を、より高い経済力を、そして、より高い社会的地位をエリート層にもたらす。それと同時に、これらの言語は、同



じエスニック・アイデンティティを有している一般民衆と自らを差別化し、エリートとしてのアイデンティティを形成する上で重要な要素となる。なぜなら、これらの言語を操るということは、他者（この場合は、民衆）との明確な「差異」を意識することであり、その「差異」の中に自らの存在を認めることを意味するからだ。したがって、このような社会階層とアイデンティティの関係は、エスニック・アイデンティティを考える上で忘れてはならない問題である。この問題に関しては、本稿の第2章に於いて更なる考察を加えることにする。

また、エスニック・アイデンティティと言語の関係について、かつて被植民地時代を経験した多くの第三世界の国々において見られる問題について、ケンボ・シュア (Kembo Sure) は次の点を指摘している (Sure, 1996)。植民地統治下から解放されたこれらの国々は、それぞれ国家の規範言語（つまり「国語」）として自分たちの土着言語か、かつての宗主国の言語か、どちらかを選ばねばならない。けれども、これは非常に難しい選択をこれらの国々に迫ることとなる。なぜなら、かつての宗主国の言語を使用すれば、欧米諸国との政治的・経済的な結び付きを保持することができ、「即効的かつ現実的な利益」を確保できると考えられる。このような立場をとることを、シュアは「ネイショニズム nationism」と呼んだ。それに対し、自分たちの土着言語を用いることでそれらの利益を放棄し、その代わりに国家の文化的象徴（すなわち言語）という「象徴的利益」を手に入れ、国民の連帯感を高めようとする立場が、「ナショナリズム nationalism」であると表現している (Sure, 1996, p. 190)。したがって、この国語を決める過程で、どちらのイズムに立つかの選択を通して、自由な国家のアイデンティティの尊重と過去の被植民地支配の歴史からの解放が、それぞれの国家で試されることになる。バングラデシュのケースで言えば、「ベンガル語」という文化的象徴の保持が、自由な国家のアイデンティティの尊重という面で、非常に大きな意味を持ってきたのである。

それでは、実際にバングラデシュの人々が自分たちのエスニック・アイデンティティーを獲得するためにどのような歴史を経てきたのか、宗教と言語という二つの重要な文化的象徴に焦点を絞りながら振り返ってみる。

## 2) ベンガルの歴史とイスラム教

イスラム教がインド半島のベンガル地方（特に、東ベンガル、現在のバングラデシュ）に広まったのは、8世紀のことであった。それまで厳しいカースト制に縛られたヒンドゥー教が広く信仰されていた地域に、人々の平等と団結を説くイスラム教は大きな衝撃を持って迎え入れられた。カースト制のもとでは、不平等な身分制度によって決められた生まれつきの階層に、一生縛られて生きて行かねばならない。ところが、イスラム教ではアラーの神のみが唯一絶対な存在であり、その神のみが善悪を決すことができるという「ターイド Tawhid」と呼ばれる教理のもと、全ての人間は平等であると説かれる。したがって、コーランの教えに従うことにより、誰でも精神的な高みへと導かれて行くことができる。この考え方は、特にカーストの低階層を構成していた貧しい人々に、非常に魅力的に映った。そのような人々の想いを背景に、13世紀にトルコがベンガル地方を制圧すると、イスラム教は貧しい人々の間に非常な勢いで広まって行った。ただし、どれほどイスラム教が広く浸透しても、ヒンドゥー教、仏教、そして土着の伝統文化の影響は、ベンガルのイスラム教徒の中から消え去った訳ではなかった。特に、ヒンドゥー教がベンガル語に非常に強い影響を与えたことなどもあり、ヒンドゥー教の影響は色濃く残ったと言える (Hossain, 1994)。

そもそもヒンドゥー教は、「ダルマ dharma」と呼ばれる教理のもとに不変の社会階層制度（カースト）が正当化され、低階層に位置付けられた人々への差別と偏見を生み出してきた (Singh, 1992)。ここでは、それぞれの人が自らの家系の社会的階層を受け継ぎ、生まれ落ちた階層にふさわ

しい生き方をすることが、宗教的また道徳的な義務であるとされる。さらに、このカースト制度下の階層は、政治・経済制度における権力関係や貧富の差などに対応する (Berreman, 1979)。低カースト層の人々は、少数の高い階層の人々によって政治的にも経済的にも搾取されてきた。そのため、カースト制による抑圧から逃れようと、低階層者たちの中にはイスラム教徒へと改宗する者が出てきた。しかし、改宗も彼らの政治的・経済的な被抑圧状況を大きく変えることはできず、20世紀に入るとイスラム教徒たちはヒンドゥー社会からの独立を目指し、「パキスタン運動 Pakistan Movement」と呼ばれる政治運動を展開していった。したがって、パキスタン運動はイスラム教徒としてのアイデンティティーを守るための運動であったが、単に宗教や文化の保持を目指しただけなく、イスラム教徒たちが自由な政治的・経済的な活動を行える新たな社会の創設を目指した政治運動であった、と言える (Das, 1981)。

さらに、イギリスによる植民地統治下の時代を通して、政治的・経済的状况だけでなく教育環境といった面においても、インドのイスラム教徒たちはヒンドゥー教徒たちと較べて常に不利な立場に立たされ続けてきた。例えば、1911年の段階で、ヒンドゥー教徒の間の識字率が11.9%であったのに対して、イスラム教徒の間ではわずか4%に過ぎなかった。そして、英語教育を受けたことのある人々の割合を見てみると、ヒンドゥー教徒の間では全体の1.8%の人が英語教育を受けた経験があったのに対して、イスラム教徒の間では0.25%の人しかそのような機会を持つことができなかった<sup>(iii)</sup>。さらに、このようなデータをヒンドゥー教徒の中でも上層階級（上位3つのカースト層：Brahmin, Baidya, Kayastha と呼ばれる階層）に属する男性に限って見てみると、識字率が約60%、英語の識字率が15～30%という非常に高い数値を示している (Kabir, 1994, p. 41)。これらのデータはインド全土に関するものであるが、ベンガル地方の状況も例外ではなく、イスラム教徒たちがヒンドゥー教徒と較

べて不利な教育環境に置かれていたことを窺い知ることができる。

こうして、カースト制による抑圧から逃れるために、ベンガル地方に居住する多くの低カースト階層者たちがイスラム教徒へと改宗したのだが、更なる問題を彼らは抱えてもいた。それは、ベンガルのイスラム教徒内における2つの異なる階層（つまり、都市部に居住しウルドゥー語を話す上層階級と、そのほとんどが農村で生活しベンガル語を話す貧農たちである下層階級）に関する問題であった。このうち、上層階級の人々は、ベンガルの低階層者たちより、むしろ富裕なヒンドゥー教徒たちと共通する文化を有しており、自分たちのことを「アシュラフツ ashrafts（貴族）」と称し、下層階級のイスラム教徒たちを蔑視した (Kabir, 1994)。それに対して、下層階級のイスラム教徒たちはベンガルの貧しいヒンドゥー教徒たちと文化的に近く、万人の平等を強調するイスラム教を同じように信仰したとはいえ、この文化的な違いによる階層間の心理的な隔絶は非常に根深いものがあった。このような階層間の関係は、その後の「新植民地主義 neo-colonialism」と呼ばれる国内での「中心-周辺」関係が成立するひとつの要因ともなった。つまり、かつての植民地主義においては宗主国が植民地から搾取するという構図ができていたのに対して、独立後の旧植民地内では一部のエリート階層が一般大衆から搾取するという構造があり、それを産み出した土壌には階層間の心理的隔絶などがあったと言える。

19世紀の後半には、インドにおけるイスラム教徒の社会的地位を向上させるために、シード・アーマ・カーン卿 (Sir Syed Ahmad Khan) が「一国内二国家理論 the two nation theory」と呼ばれる制度の実現を提唱した。この「一国内二国家」とは、インドという一つの国内にヒンドゥー教徒とイスラム教徒がそれぞれ政治体制を確立させ、共存していく、という概念であった (Baxter, 1984)。この考え方は、特にイスラム教徒たちに大きなインパクトを与え、インド社会におけるヒンドゥー教徒とイスラム教徒の対立を顕在化させるきっかけとなった。この制度が実際に

施行されるということとはなかったが、これをきっかけとしてイスラム教徒の社会的地位に関する議論が盛んになり、時にはイスラム教徒たちによる暴動さえも起こるようになった。その背景には、ヒンドゥー教徒とイスラム教徒の間の経済的格差とイスラム教徒たちへ対する様々な差別的待遇への、イスラム教徒たちの不満があった。これらの動きは、1940年代に入ると、ヒンドゥー教徒が権力の中枢を握るインドと分離してイスラム教徒による自治国家を建設しようという動きが、急速に高まって行った (Das, 1981)。そして、1945年の第二次大戦後にイギリスで行われた総選挙の結果、インドにおける植民地支配からの撤退を主張する労働党が与党となり、1947年8月15日に1858年の直轄地化以来およそ100年ほど続いたイギリス統治時代が幕を閉じた (Baxter, 1984)。

この植民地時代の終焉に伴い、イスラム教徒の国家「パキスタン」がインドから分離独立した。しかしながら、このパキスタン建立は非常に変則的な形をとり、イスラム教徒が数多く居住していたインド半島の東西の端に、それぞれ東パキスタンと西パキスタンという二つの国を作り、それが一つの国家として機能していくことになった。いわば、「二国内一国家」制度とも言える形態をとったのである。そして、この東パキスタンを形成したのが、イスラム教徒を数多く抱える東ベンガル地方であった。そのため、東ベンガルに居住していたヒンドゥー教徒たち（特に、裕福な者たち）は、インドに属する西ベンガル地方へと移住していった。

### 3) 言語運動とバングラデシュの独立

パキスタンは、民族的対立に関する様々な問題を抱えながら誕生した。何しろ、東パキスタンと西パキスタンでは政治・経済状況、文化的伝統などが著しく異なっており、そのうえ両国間にまたがる1200マイル（約1920キロメートル）という距離が深刻なコミュニケーション不足の原因ともなり、東西パキスタンの足並みを揃えることは非常に難しかった。特

に、中央政府が西パキスタンに置かれるなど政治や経済の中心が西に偏っていたため、東パキスタンは政治的にも経済的にも不利な環境に置かれていた<sup>(iv)</sup>。けれども、政治的・経済的な不平等よりもベンガル人たちにとって最も耐え難い屈辱であったのが、彼らの文化に対する差別であった。それは、西パキスタンが基本的には厳格なイスラム教の影響のもとにその文化を発展させてきたのに対して、東のベンガル文化が元々この地方に根付いていたヒンドゥー教の影響と後に広まったイスラム教の影響を共に受けてきたことに起因した。このため、西パキスタン人たちは東パキスタンの文化（主にベンガル文化）のことを、純粋なイスラム教の文化であるとは見做さなかったのである (Das, 1981)。

そういった文化的な相違の中でも、特に言語の違いが、東西パキスタン間の精神的な隔絶に拍車をかけた。西パキスタンではウルドゥー語 (Urdu) をはじめ数種類の言語 (Punjabi, Sindhi, Pushtu, Baluchi 等) が話されていたが、なかでもウルドゥー語が最も広く用いられていた。そして、このウルドゥー語と東パキスタンの公用語であったベンガル語は、共にサンスクリット語から派生してきたにも拘わらず、前者はイスラム教の影響下で発達してきたのに対し、後者はヒンドゥー教の影響も色濃く受けてきたなど、その文字や文学的伝統などにおいて著しく異なる言語であった (Baxter, 1984)。そのため、ウルドゥー語を話す人々は、ベンガル語を正統のイスラム教徒の言語とは考えず、ベンガル語を話す人々のことも敬虔なイスラム教徒であるとは見做さなかった。

そして、1948年3月には、西パキスタンの指導者であり、パキスタンの憲法制定議会の議長でもあったジンナー・モハマド・アリ (Jinnah Mohamad Ali) が、「パキスタンの公用語はウルドゥー語であり、他のいかなる言語でもない。それが誰であれ、あなた達を誤った方向へ導こうとする輩は、まさにパキスタンの敵なのだ。一つの言語のもとに、はじめて国家は統合され、一つの国家として機能していくことができるのだ」

(Baxter, 1984, p. 31) と東パキスタンを訪れた際に語り、ウルドゥー語をパキスタンの唯一の公用語にすると宣言した。このジンナーの宣言は、多くの東パキスタン人の反発を招き、パキスタンにおけるベンガル語とベンガル文化の地位を守ろうという「言語運動 the language movement」が沸き起こるきっかけとなった。

そういった流れのなか、パキスタン運動の中心となってきた「イスラム教徒連盟 the Muslim League」を脱退したベンガルの知識人たちによって、「アワミ・イスラム教徒連盟 the Awami Muslim League (AML)」<sup>(v)</sup> (以下、アワミ連盟) が1949年に結成された。このアワミ連盟と大学生たちを中心に、1950年代、60年代を通じて西パキスタンの政策に対する抵抗運動(＝言語運動)が展開されていった。この運動を通して学生たちは東と西の平等を求め、特にダッカ大学(Dhaka University)の学生を中心として数多くの抗議活動を行った。

そして、1952年2月21日、その後の言語運動にとってのターニング・ポイントとなる事件が起こった。その日、ダッカ大学の学生たちは、言語問題などを含む様々な問題に対して東パキスタン政府が弱腰であることに抗議するため、立法府まで抗議行進を行った。学生たちが立法府に近づき抗議活動を始めたとき、警備にあたっていた警官隊が発砲し、4人の学生が死亡、数多くの負傷者が出た。この事件を境に、パキスタンにおけるベンガル文化は自分たちの手で守って行かねばならないという気運がエリート層を中心に盛り上がり、言語運動がその激しさを増していった。この言語運動は様々な政治運動と結び付きながら、パキスタンにおける東の地位向上を目指して数多くの抗議活動を行っていった。そして、一連の運動は最終的に東西間の戦争へと発展し、1971年、東パキスタンがパキスタンより分離独立し、「バングラデシュ人民共和国 the People's Republic of Bangladesh」が誕生した(Ahmed, 1990)。

東西パキスタン時代、西の政治指導者や知識人、学生たちは、イスラム

教こそが東西を結び付ける最も重要な絆であると強調し続けた。しかし、東の指導者や知識人たちは、西の東に対する政治的・経済的優位を正当化するために、イスラム教が利用されていると感じてきた。文化的に西パキスタンよりもインドの西ベンガル地方と共有するものが多かった東パキスタン人の目には、政治問題や言語問題などに対する西パキスタンの態度は、そういった文化的相違を軽視し、西に都合良く宗教を利用しているだけだとし映らなかったのである (Das, 1981)。

## 2. エスニック・アイデンティティー獲得のための 批判的教育学

本稿の冒頭で私が定義づけした「文化的アイデンティティー」と「政治的アイデンティティー」に関して、その議論を深めていく上でバングラデシュのケースは非常に解りやすい例として考えられる。バングラデシュは統合された一つの国家であり、9割近い人々がイスラム教を信仰する。そして、ほとんど全ての人々が共通の言語（ベンガル語）を使用し、多くの人々がベンガル地方で伝統的に継承されてきた習慣や価値観などを共有している。そういった意味で、バングラデシュの人々の文化的アイデンティティーは、イスラム教とベンガル文化を中心として形成されていると言うことができる。しかしながら、これだけではバングラデシュの人々の政治的アイデンティティーまで捉えることはできない。クレイグ・バクスター (Craig Baxter) は、近代国家としてのバングラデシュを形成するためには「民衆に広く受け容れられた共通の目標」(Baxter, 1984, p. 114) が必要であると指摘した。つまり、バングラデシュに民主的な政治体制を確立するという目標のもとに、単にベンガル人やイスラム教徒であるだけでなく、近代国家バングラデシュに生きる近代的市民バングラデシュ人としての政治的アイデンティティーを獲得することが大切である、と提言した。

この「近代国家における近代的市民としての政治的アイデンティ



ティ」を考えるうえで、カラフ (S. Khalaf) の説く「適応的近代化 adaptive modernization」の概念が示唆に富んでいる (Khalaf, 1987). 適応的近代化とは、近代的な価値観と伝統的な価値観とを共存させる道を探る態度のことを意味する。これをバングラデシュのケースに当てはめて考えると、ベンガル文化やイスラム教といった伝統的価値観と近代国家としてのバングラデシュを支える近代的価値観をいかに共存させていくか、という問題が提起される。それは、例えばバングラデシュの指導者ジーア・ラフマン (Ziaur Rahman) が「バングラデシュ人 Bangladeshi」という呼び方を強調したことにも現われている (Kabir, 1994). 1970 年代半ば迄、「バングラデシュ人 Bangladeshi」と「ベンガル人 Bengali」という言葉は、明確に区別されることなく用いられてきた。けれども、たとえ同じベンガル文化を継承してはいても、インドのベンガル地方で生活する人々とバングラデシュの人々は、宗教的に異なると同時に政治的にも異なる存在であることを、彼は指摘した。すなわち、ベンガル文化の継承者であると同時に、バングラデシュという近代国家を支える近代的市民でもある「バングラデシュ人」という存在を意識化することの重要性を訴えたのである。

このジーアの主張に見られるように、客観的な要素（この場合は、「バングラデシュ人」という言葉）を通して自分たちの存在を意識化するなかで、政治的アイデンティティは獲得されていく。そういった意味では、バングラデシュの人々が自分たちは単なる「ベンガル人」ではなく「バングラデシュ人」なのだと意識したとき、初めて自らのエスニック・アイデンティティと客観的に向き合うことができるのかもしれない。このことをフレイレは「意識化」という言葉で表し、「自分」（あるいは「自分たち」）は何者なのか、「自分（自分たち）」と他者はどのように区別されるのか、現実と呼ばれるものがどのような意味を「自分（自分たち）」にとって持っているのかななどの問題について、批判的に捉えていく態度の重

要性を説いた (Freire, 1970/1997). この「意識化」の過程において、個人的な存在としての「自分」に気付くだけでなく、社会的な存在としての「自分（自分たち）」——バングラデシュの場合、「バングラデシュ人としての自分（自分たち）」——を認識することが、エスニック・アイデンティティー形成・獲得のために必要である。そして、そのような認識は、日常的に営まれる「学習」や「他者との対話」を通して形成されていく。

こういった「学習」や「他者との対話」は、特に抑圧された状況の中で生きる人々が自分たちの環境を変えるうえで重要な役割を果たす、とフレイレは主張する (Shor & Freire, 1987). 彼は、いわゆる特権階級が民衆を支配し搾取する構造が半ば恒久的に造り上げられている社会において、自分たちの存在に対する意識などについて、エリートと民衆の間には埋め難いギャップがあると指摘する。そのような社会では、民衆は自己の存在などについて無知であり、自分を取り巻く環境について盲目にならざるをえない。だからこそ、「学習」や「対話」を通して自らの存在を意識化していくことが必要なのだ。そして、支配者たちに押し付けられるのではなく、自らの力で自分たちのエスニック・アイデンティティーを獲得することが大切なのである。

このようなフレイレの説明をバングラデシュの状況に照らし合わせてみると、バングラデシュという国家を建設してくる過程で、エリートたちは明確な政治的アイデンティティーを意識化してきたのに対して、民衆の意識は非常に曖昧なものであった、ということが見えてくる。そのような意識を持った少数のエリートたちは、知識人や学生として独立運動の中心となったが、大多数の民衆たちはそういった動きに寧ろ巻き込まれていった、ということが言えるのではないか。フレイレは、人間の認知や思考、行動などにおいて言語が大きな影響を及ぼしていることを指摘しているが、民衆の間には言語を通して自分自身の存在を意識化する機会が乏しいという現実がある (Freire, 1970/1997). なぜなら、エリート層の人々は

家庭内教育や学校教育などの場において「学習」や「対話」の機会に恵まれているが、多くの民衆は言語を通して改めて自らの存在を振り返る場を持っていない。そのため、バングラデシュ人としてのエスニック・アイデンティティーを明確に意識することなく、エリートによって導かれたパキスタン運動や言語運動に、政治的に利用されながら巻き込まれていった。

特にバングラデシュのような所謂「開発途上国」と呼ばれる国の教育の場においては、特権階級が教育を独占している状況が広く見受けられる。その原因のひとつとして、経済発展を望む途上国では上級レベルの教育へ力を注ぐ傾向にあることが挙げられる (Huq et al., 1983; Orivel & Sergent, 1988 等)。そこには、「専門的・技術的知識」を経済成長や社会開発の鍵と看做す伝統的・支配的イデオロギーの影響が色濃く見られる (Carnoy & Samoff, 1990)。このような専門的・技術的知識は上級レベルの教育において伝達されるのだが、ショウダリー (Kowsar P. Chowdhury) によると「不平等なエリート社会においては、初等教育を無視して、中等教育や特に高等教育を重視する傾向がある。それら上級レベルの教育は、民衆を支配・搾取するための『学習』や『文化』を、少数の人間が独占するうえで役立っている」(Chowdhury, 1984, p. 14)。そのような傾向は、権力を握っている少数の富裕なエリートによって教育が独占され、伝達される知識の正当性が彼らに委ねられる原因となる。そのため、エリートによる教育の独占は、政治や経済の場における権力の独占と相互補完の関係にあると言える。ミシェル・フーコー (Michel Foucault) は、教育を通して権力者たちが、いかに彼らの政治的ヘゲモニーを正当化する言説を確立してきたかを詳述し、「すべての教育制度は、知識と権力を保持する者が、それらの知識や権力と共にある言説の所在を制限したり維持するための政治的手段である」(Foucault, 1972, p. 227) と指摘している。

このように学習の場やそこで伝達される知識などを特権階級の人々が独

占している状況下では、民衆が主体的に自らのエスニック・アイデンティティーを見い出していくことは困難である。そういった状況を打破するためには、批判的教育学において定義される「教育の力」を理解しなければならない、とアイラ・ショール (Ira Shor) は主張する (Shor & Freire, 1987)。批判的教育学では、伝統的・支配的イデオロギーから人々を解放する力が教育にはある、と考える。教育は、人々が「批判的好奇心、政治意識、民主的行動、知的な吟味考察の習慣、そして社会変動への関心」(Shor & Freire, 1987, p. 132) などを身に付けることを助ける。特に開発途上国においては、エリートが自らのヘゲモニーを保持するために教育を利用する傾向が強いが、それと同時にエリートたちの言説に対して批判的な目を向けることを助ける力が教育にはある、ということも事実である。教育を通して自分（自分たち）の歴史や文化を認識することで、伝統的・支配的イデオロギーに囚われない自己のアイデンティティーを確立することを目指す。そこでは、被抑圧状況からの「解放 liberation」が、教育の究極的な目標となる。

その目標を達成するために、フレイレは「課題提起型教育 problem-posing education」の重要性を訴えた (Freire, 1970/1997)。課題提起型教育とは、教師と生徒（更には、指導者と民衆）が相互の対話を通して知識や思考の体系を造り上げていく教育の在り方を意味する。そこには、フレイレが「生徒であると同時に教師であるような生徒と、教師であると同時に生徒であるような教師 teacher-student with student-teacher」という言葉で表わしたように、教育者と学習者は常にどちらの立場にも立ちうる、という前提がある。教育者は教えるという行為を通して同時に学び、学習者は学びを通して同時に教育者へ何かを伝えたり、触発したりするのである。そこでは、伝統的・支配的イデオロギーによって造り上げられた知識などを無自覚的に伝達するのではなく、批判的・目的意識的に問題を捉えていく態度が重視される。そういった関係の中で生きる教育者につい

て、マイケル・ピータース (Michael Peters) とコリン・ランクシャー (Colin Lankshear) は次のように述べている。

「教育者は、社会正義を遂行するためのプロジェクトにおいて、拡散 (decentering)・置換 (displacing)・変換 (transforming) などの媒介として概念化される。そして、その役割は単に教室の中だけのものでなく、教育者自身が生きている社会全体にまで及ぶものである」 (Peters & Lankshear, 1995, p. 33).

ここで重要なことは、教育者を単なる知識の伝達者やモラルの体现者として捉えるのではなく、学びの過程において学習者の意識化のプロセスを助ける批判的・目的意識的な媒介として捉えることである。

## 結 び

本稿では、バングラデシュにおけるエスニック・アイデンティティ獲得の歴史を振り返り、その過程で宗教と言語という文化的象徴が大きな影響を及ぼしてきたことを明らかにした。そして、人々がエスニック・アイデンティティを形成していくうえで教育がどのような役割を果たしているのか、パウロ・フレイレの思想や批判的教育学が提出してきた幾つかの概念を基に考察してきた。

けれども、ここではあくまでもバングラデシュの歴史を概観したに過ぎず、様々な歴史的事象や社会状況、人々の心情などをダイナミックに捉えるまでには至っていない。例えば、エリートと民衆の間ではエスニック・アイデンティティに関する意識が異なることを指摘した。しかしながら、大きく「民衆」という言葉で括った概念は、必ずしも単純なものではない。同じ「民衆」の中でも、貧富の差や社会的地位の違い、各地方や各共同体ごとの異なりなどは当然のごとく存在するため、それらの問題を検

討していくことが今後の課題として挙げられる。

また、男性と女性では社会的な位置付けが非常に異なるため、それぞれの立場に立った考察が必要となる。男性優位のバングラデシュ社会において、女性がどのようにエスニック・アイデンティティを意識してきたかという問題も、今後の重要な課題として残っている。

更には、本稿の理論的枠組みとしてアイデンティティを文化的なものと政治的なものとに分けて考察し、文化的アイデンティティが無意識的に備わっているのに対して、政治的アイデンティティは意識的に獲得していかなければならないことを指摘した。したがって、教育の役割は、主に政治的アイデンティティの獲得に向けられているのであるが、そもそも文化的アイデンティティと政治的アイデンティティは同一の方向に向かうものなのかどうか、という問題を考えねばならない。もし、両者に対立・不調和の図式が成立するのであるならば、そうした事態に対して教育の役割はどのように位置付けられるのか。本稿の議論のベースとなっている図式そのものを批判的に吟味していくことも、今後の課題であろう。

こういった課題を一つ一つ克服していくことが、これからエスニック・アイデンティティと教育の関係について研究していくうえで必要となってくる。教育を通して、人々は自分自身を見つめ、自分の生きている世界を認識し、自らを自由に解放 (liberation) していくことができる。このプロセスを理解することは容易でないが、教育という営みの持つ役割と可能性について考えていくうえで、その仕組みの解明が重要な示唆を私たちに与えてくれることだろう。

#### 引用文献

- Ahmed, R. (1990). *Religion, Nationalism and Politics in Bangladesh*. New Delhi: South Asian Publishers.
- Aronowitz, S. & Giroux, H.A. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture,*

- & *Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baxter, C. (1984). *Bangladesh: A New Nation in an Old Setting*. Boulder: Westview Press.
- Berremen, G. D. (1979). *Caste and Other Inequities: Essays on Inequity*. Meerut (India): Fölklore Institute.
- Carnoy, M. & Samoff, J. (1990). *Education and Social Transition in the Third World*. Princeton: Princeton University Press.
- Chowdhury, K. P. (1984). *Efforts in Universalization of Primary Education: The Case of Bangladesh*. Buffalo: Comparative Education Center, State University of New York at Buffalo.
- Das, M. (1981). *From Nation to Nation: A Case Study of Bengali Independence*. Calcutta: INDIA.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock.  
(ミシェル・フーコー／中村雄二郎訳 (1995). 『知の考古学』河出書房新社)
- Freire, P. (1970/1997). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum Publishing Company.  
(パウロ・フレイレ／小沢有作他訳 (1979). 『被抑圧者の教育学』亜紀書房)
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1989). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.  
(アンソニー・ギデنز／松尾精文他訳 (1995). 『社会学』而立書房)
- Gulati, C. J. (1988). *Bangladesh: Liberation to Fundamentalism*. New Delhi: Commonwealth Publishers.
- Hossain, M. H. (1994). *Traditional Culture and Modern System: Administering Primary Education in Bangladesh*. Lanham: University Press of America.
- Huq, M. S. et al. (1983). *Higher Education and Employment in Bangladesh*. Dhaka: The University Press Limited. Copyright: Paris: UNESCO.
- Kabir, M. G. (1990). "Religion, Language, and Nationalism in Bangladesh". In Ahmed, R. (Ed.), *Religion, Nationalism and Politics in Bangladesh*. New Delhi: South Asian Publishers.
- Kabir, M. G. (1994). *Changing Face of Nationalism: The Case of Bangladesh*. New Delhi: South Asian Publishers.
- Khalaf, S. (1987). *Lebanon's Predicament*. New York: Columbia University Press.

- McLaren, P. (1995 a). "Post-Colonial Pedagogy: Post-colonial Desire and Decolonized Community": In McLaren, P. (Ed.), *Postmodernism, Postcolonialism and Pedagogy*. Australia: James Nicholas Publishers. pp. 227–268.
- McLaren, P. (1995 b). *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*. New York: Routledge.
- McLaren, P. (1996). "Liberatory Politics and Higher Education." In Giroux, Lankshear, McLaren, & Peters (Ed.), *Counternarratives*. New York: Routledge. pp. 117–148.
- McLaren, P. (1997 a). "Critical Pedagogy and Globalization: Thirty Years after Che." (Final draft distributed in the class at UCLA: In printing).
- McLaren, P. (1997 b). "Japanese Education in a Critical Perspective." (Final draft distributed in the class at UCLA: In printing).
- Orivel, F. & Sergent, F. (1988). "Foreign Aid to Education in Sub-Saharan Africa: How Useful Is It?." *Prospects*, XVIII (3), pp. 458–469.
- Peters, M. & Lankshear, C. (1996). "Postmodern Counternarratives." In Giroux, Lankshear, McLaren, & Peters (Ed.), *Counternarratives*. New York: Routledge. pp. 1–39.
- Phinney, J. S. (1990). "Ethnic Identity in Adolescents and Adults: Review of Research". *Psychological Bulletin*, 108(3), pp. 499–514.
- Rosaldo, M. Z. (1982). "Toward an Anthropology of Self and Feeling." In Shweder & LeVine (Ed.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 137–157.
- Shor, I. & Freire, P. (1987). *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. New York: Bergin & Garvey.
- Singh, V. P. (1992). *Caste Community and Conflict in Social Change*. New Delhi: Commonwealth Publishers.
- Sisson, R. & Rose, L. E. (1990). *War and Secession: Pakistan, India, and the creation of Bangladesh*. Berkeley: University of California Press.
- Sultana, R. G. (1996). "Adult Education and the Politics of Knowledge: The Relevance of Malta's Dun Gorg Preca." *International Journal of Lifelong Education*, 15 (4), pp. 272–285.
- Sure, K. (1996). "Expression of National Ethos in a Non-Native Language." *Journal of Third World Studies*, Vol. XIII, No. 2, Fall, 1996, pp. 189–208.
- 田中克彦 (1991). 『言語からみた民族と国家』 岩波書店



Tierney, W. G. (1994). "On Method and Hope." In Gitlin, A. (Ed.), *Power and Method: Political Activism and Educational Research*. New York: Routledge.

山本哲士(1996).『学校の幻想 教育の幻想』筑摩書房

注

- ( i ) これは, Kabir (1994, p. 190) からの引用である. 憲法の全文を見るためには, Constituent Assembly of Bangladesh, *The Constitution of the People's Republic of Bangladesh* (Authorized English Translation), 1972 を参照せよ.
- ( ii ) 日本に於ける批判的教育学の可能性を探るためには, ピーター・マクラーレン (Peter McLaren) と日本の研究者たちとの間で行われた対話 (McLaren, 1997b) や, 山本(1996)を参照せよ.
- ( iii ) これらの数値は非常に低いため, 統計的に妥当であるかどうかを判断することは容易でない. けれども, ヒンドゥー教徒とイスラム教徒の間に明らかなギャップが存在したことだけは言えるだろう.
- ( iv ) 詳細は, Ahmed (1990); Baxter (1984); Das (1981); Gulati (1988); Kabir (1994); Sisson and Rose (1990) を参照せよ.
- ( v ) その後, 「Muslim」という言葉は連盟の世俗性を示すために削除され, 「the Awami League (AL)」へと名称を変えた. 「Awami」とは, 「人民の」を意味する (Gulati, 1988).