

# オアハカ州(メキシコ)の先住民コミュニティ 中学校プロジェクト

米村 明夫

## はじめに

本稿は、オアハカ州(メキシコ)の先住民コミュニティ中学校プロジェクトの紹介と分析を、2014年2月の現地調査時に入手した同プロジェクトの報告書などを用いて行うとともに、そうした作業を通じて、メキシコで同様の先住民中学校がほとんどみられないのはなぜか、その今後の可能性はどうか、という問題にも接近しようとするものである。

本稿は、つぎの構成を持つ。Iにおいて、本稿の最終的な関心である「メキシコにおける全国的制度としての先住民中学校がなぜ存在しないか、今後はどうか」という問題について敷衍する。IIにおいて、1994年のサパティスタ武装蜂起による全国的な政治環境の変化のなかで、オアハカ州の先住民コミュニティ中学校プロジェクトが登場してくる経緯を説明する。これによって、この中学校プロジェクトの紹介と分析が、Iの問題関心に答えるにふさわしい位置を占めていることが示されよう。IIIでは、この中学校プロジェクトの理念・組織、教員像、教室での実践をみることによって、このプロジェクトのラジカルな性格を明らかにする。IVでは、教員確保、コミュニティとの関係、行政との関係など、プロジェクトのラジカルな性格がもたらす本質的な困難を論じる。「おわりに」において、近年のメキシコの教育改革によって、このプロジェクトが行政的な面にお

ける困難に直面しつつあることに触れ、Iの問題提起に答えることとする。

## I 問題設定—全国的制度としての先住民 中学校の不在

メキシコでは、1960年代に先住民に対するバイリンガルの初等教育が始まり、1970年代にそのバイリンガル教育に携わるバイリンガル教員自身を中心とした運動を通じて、理念的、制度的成長がみられ、1981年にはそれは公的教育制度となった。すなわちこの年、公教育省基礎教育副省内に先住民教育局が設置され、バイリンガル教育システムが、メキシコの公教育制度における正規のものとして認知されるに至った。そこでは、運動が主張してきたバイリンガル・バイカルチャリズムが指導的な理念とされ、初等教育および初等前教育が扱われることとなったのである。実態としては、すでに通常の(バイリンガルシステムでない)初等学校(小学校)がある先住民地域では、その学校が存続し、先住民の子供たちはそこに通うのが大多数であったが、理念的には(暗黙的にはあるが)、すべての先住民の子供たちは先住民システム、すなわちバイリンガルシステムの学校に行くこととされたといえよう(米村[1993a]; 米村[1993b])。1990年代には、先住民初等教育システム(バイリンガルシステム)は、それまで

学校のなかった先住民地域に行き渡った（米村[2002]）。メキシコで最大の先住民人口を擁する州であるオアハカ州の先住民地域の場合、憲法で規定された基礎自治体たるムニシピオ（村）の人口規模はだいたい数千人単位であり、それはさらに数百人単位のロカリダー（集落）に分割される。学校のなかった集落のほとんどでバイリンガル小学校、さらにバイリンガル初等前学校（幼稚園）が設置されるようになっていったのである。

1993年に総体教育法(Ley General de Educación)<sup>(1)</sup>が制定され、前期中等教育が義務化された。理念に沿って考えるならば、これにともなって、先住民教育局において先住民の子供たちのための前期中等教育を行うバイリンガル前期中等学校（バイリンガル中学校あるいは先住民中学校）を設置していくことが計画され、実施されていくはずであるが、実際にはそのような動きはなかった。そして、2001年には、公教育省内にインターカルチュラル・バイリンガル教育調整庁(Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe)が創設され、ここで先住民のための後期中等教育および高等教育が扱われることとなった。これは、1994年にチアパス州における先住民を中心としたサパティスタの武装蜂起があり、それ以降の国内政治における先住民の影響力の急速な拡大と、それへの政府の対応を反映するものである。先住民の運動の側からいえば、先住民の社会経済的地位の向上や自らの運動の強化をめざすとき、高等教育や後期中等教育への影響力の拡大すること、それらの教育レベルにより多くの先住民子弟が進学しやすい状況を作ることが、戦略的可能性および戦略的重要性を持ってきたのであろう<sup>(2)</sup>。こうして現時点において、メキシコでは、先住民のためのバイリンガルシステムの中学校（前期中等学校）は、公教育省によって認知された安定的な全

国的制度としては存在しないままである。

一方、オアハカ州では、まさにそうした中学校が「先住民コミュニティ中学校プロジェクト」として10校活動中である<sup>(3)</sup>。重要なのは、理念的にみると、この試みが単に少数者による特別な実験として無視できるものではなく、これまでの先住民運動、先住民教育運動の「正統」を引き継いでいるとみなせることである。なぜ、メキシコ全体でそうしたタイプの学校の普及が進まないのだろうか。今後もその可能性はないのだろうか。オアハカ州における先住民コミュニティ中学校ができてきた過程や現状を検討していくことは、同時にそうした疑問に対する答えを用意するものともなろう。

## Ⅱ 先住民コミュニティ中学校の登場 —全国的背景とオアハカにおける運動

オアハカ州において、どのような文脈から先住民コミュニティ中学が現れてきたのであろうか。オアハカ州における先住民のための前期中等教育学校で歴史的に最も古いものは、1976年から1979年の3年間、社会統合センター(Centro de Integración Social)として開かれた、バイリンガルプロモーター(promotor bilingüe)向けの3つの中学校である。バイリンガルプロモーターとは、バイリンガル小学校や幼稚園レベルの教員であるが、正規の小学校教員より学歴レベルが低い。この頃は、バイリンガルシステムが成長し始めた時期であり、バイリンガルプロモーターで初等教育修了レベルの学歴の者も少なくなかった。社会統合センターは、そうした者のために後期中等教育レベルの教育機会を与える機能を有していたのである<sup>(4)</sup>。

1984年に、同じような趣旨で、オアハカ

市において先住民教育労働者中学校 (Escuela Secundaria para Trabajadores de Educación Indígena) が設置された (IEEPO, DEI, CESC [2004: 11-12])。ただこれらの中学校は、基本的に学歴上昇によって労働条件改善を実現しようとする、バイリンガルプロモーターという教育労働者の要求に対応するものと解されるのであって、小学校に接続する先住民中学校、すべての先住民を対象とした先住民中等教育制度の形成を理解するうえで、本筋にあることのように思われない。

1994年、チアパス州における先住民を中心としたサパティスタ武装蜂起がメキシコを震撼させた。それは、メキシコにおける先住民運動勢力を飛躍的に強めるものとなった。先住民の教育というテーマは、これまでの実質的にバイリンガル小学校の問題という枠のなかにあったものから、より広く先住民の権利一般とつながって議論されるものとなった。オアハカ州でも新しい運

動の波が引き起こされ、教育に関しては3つのグループが、それぞれそうした権利主張を新しく担うものとして現れた (Maldonado Alvarado [2013: 7]; Maldonado Alvarado, (coordinador) *et al.* [2011: 8-9])。

最初に、先に述べた全国的な動向に沿う運動グループとして「ミヘ民族サービス (Servicios del Pueblo Mixe: SER)」からみていこう。この組織は、ミヘ民族地域の基礎自治体 (ムニシピオ) の団結をめざす運動として1970年代に始まったが、その創始者であるフロリベルト (Floriberto Díaz Gómez)<sup>(5)</sup> は、大学院修士課程で人類学を学んだ先住民知識人運動家である (黒田 [2002])。先住民知識人運動家やその組織は、運動におけるラジカルな潜勢力であったが、サパティスタ武装蜂起は、彼らの影響力を一挙に表面化し拡大した。そして、行政側でもその要求を受け入れざるを得なくなってきた。

1995年に、この州で最初の先住民教育固有のタイプの後期中等教育学校であるアユック・コミュニティ高校 (Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente) が設立された (米村 [2003]; 米村 [2010])。この高校は、その設立運動が盛んに行われていたフロリベルトの故郷のトラウイトルテベック (Tlahuitoltepec) 村に創られた。また1998年、オアハカ公教育庁 (Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca) に先住民教育局 (Dirección de Educación Indígena) が設置され、同じ年、オアハカ先住民言語研究開発センター (Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca)、2000年にオアハカ州立バイリンガル・インターカルチュラル師範学校 (Escuela Normal Bilingüe Intercultural del Estado de Oaxaca) が設立された。さらに、アユック・コミュニティ高校の実践をモデルとして、2001年にはコミュニティ総合高校 (Bachillerato Integral Comunitario) が11校設立され、2003年には、それらの高校をコーディネートし、またその教員養成を行う高等教育機能をも備えたオアハカ・インターカルチュラル総合教育高等カレッジ (Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca) が先住民教育局のなかに置かれた。そして、2011年に、この高等教育を担うアローテベック高等教育ユニット (Unidad de Estudios Superiores de Alotepec) がミヘ民族地域のアローテベック (Alotepec) 村で開設された。コミュニティ総合高校数は、2014年現在40校である。インターカルチュラル・バイリンガル教育調整庁のウェブサイトでは、公教育省によって設置された同タイプの高校として3つの州に計7校 (2008年現在) があるとされているから<sup>(6)</sup>、オアハカ州のコミュニティ総合高校の数は、群を抜いたものとなっている。

つぎに、本稿のテーマである先住民コミュニティ中学校設立につながる2つのグループをみよう。その第一は、オアハカ先住民教師・プロモーター連合 (Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca) である。この組織は、従来の先住民運動の主要部隊であったバイリンガルシステムの教員たちによって構成されており、1970年代から活動している。しかし、やはりサバティスタ武装蜂起の時期に転機が見られ、1995年に「教育運動 (Movimiento Pedagógico)」を始めている。それまでの先住民の教員の運動が労働条件の改善に専らであったのを改め、教育そのものに焦点を当て、先住民の言葉や文化を再評価、強化していくなどの指導原理によって、教育の代替策を建設していくことをめざすものである。この運動の特徴は、そのメンバーが村レベルの人々や学校との結びつきを強く持ち、そうした視線に基づく実践を志向することであろう。このような方向性を持って、同連合は、2001~2003年に「教育的共同労働プロジェクト (El proyecto Tequio Pedagógico)」という研修コースを主催している。「テッキョ (Tequio)」とは、先住民コミュニティ固有の慣習であり、コミュニティ共通の課題 (道路・公共建物建築等の土木工事、その他) に対する無償の共同労働提供を指す。このプロジェクトは、教員が教育者としてどのようにコミュニティ共通の課題に参加していくのか、ということを自らの運動の立場から追求し、同僚の間に広めていこうとしたものである (Maldonado Alvarado [2013: 7-8])。

他方、これとは別に、第二のグループである先住民局の支援を受けた教員たちが、先住民のための中学校のプロジェクトを独立的に構想していた (Maldonado Alvarado (coordinador) *et al.* [2011: 8-9])。このグループの性格や先住民局による支援

の内容がどのようなものであったかは、筆者の入手文献などでは述べられていない。しかし、先住民教育局の支援を受けていたということは、公教育庁内に新設されたこの部局に運動の影響力が何らかの形で浸透していることを示唆している。また、このグループが独立的に同様のプロジェクトを提起していたことは、同時期のバイリンガル教員の運動における新たな方向として、先住民中学校の創設というテーマが必然性を持っていたことを示すものであろう。

2003年、こうしたプロジェクトの一つが提案されたことを機に、オアハカ州公教育庁の長は、教育改善の諸提案の分析に責任を持つ「公教育庁・教員組合教育事項下位委員会」に対し、この新しい中学校プロジェクトの作成委員会の設置を指示した。それは、2つのグループのそれぞれの提案の調整過程でもあった。1年後、作成委員会は、先住民コミュニティ中学校プロジェクト提案を提出した。このプロジェクト提案の実施のため、この年3月26日に、公教育庁と教員組合は「原住民族コミュニティのための中学校プロジェクト (Proyecto de Secundaria para

la Atención de Comunidades pertenecientes a los Pueblos Originarios de Oaxaca)』<sup>(7)</sup>協定に署名した (IEEPO, Coordinación del proyecto …[2008: 6])。この中学校プロジェクトが、2004~2005学年度からパイロット段階として3年間、5つのコミュニティで実施されることになった。作成委員会はプロジェクト実施のためのプロジェクト調整局 (Coordinación del Proyecto) となり、行財政的には、公教育庁の戦略的プロジェクトユニット (Unidad de Proyectos Estratégicos) に属することとなった (IEEPO, DEI, CESC [2004: 5])。2007年には、改めてこのプロジェクトの協定の署名が行われ、実施校数が10校にまで拡大しつつ、現在まで継続しているのである (IEEPO, Coordinación del proyecto …[2014: 4] ; *Comunicado* (Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca) , 8 de Mayo 2014)。

ここで、冒頭において提起した問題に関連して、指摘しておくべき点が2つある。第一は、先住民運動全体における思想的・イデオロギー的の主導権が、先住民知識人運動家のもとにある状況が生まれていること、そのなかにオアハカ先住民教師・

プロモーター連合の運動が位置づけられることである。この運動は、バイリンガル小学校教員によるものであり、その「教育的運動」の指導原理である先住民言語や文化の再評価、強化も、文言上だけでいえば、従来の運動で唱えられてきたバイリンガル・バイカルチュラリズムと大筋は同じものともいえる。しかし、この新しい状況のもとで、その実質は異なったものになってきているのである。従来のバイリンガル・バイカルチュラリズムが、その理念を実現しようとする真剣な努力がないまま事実上お題目に終わった、そのことに対する批判こそが、この運動の実践へのエネルギーであり、またこの運動がより広い展望を持った政治的な運動のなかに位置づけられていることを見逃すことはできない。先に触れた、先住民教育局に支援された教員グループも同様の性格を持つと想像される。

第二に指摘しておくべきは、非先住民のなかに、先住民知識人運動家たちの思想・イデオロギーに共感を持ちつつ、その発展、拡散に積極的に協力する知識人がいて、ときには行政、とくに教育行政にかかわる重要な地位を持っていることである。それらの条件が教育行政に反映して、運動のさまざまな提案が実現しているのである (Maldonado Alvarado [2013] : 9)。

こうした思想・イデオロギー状況、そしてそれを反映した教育行政は、全国的なものでもある。「はじめに」で述べた2001年のインターカルチュラル・バイリンガル教育調整庁の創設は、まさにそうしたものであった。しかし、以上で述べてきたオアハカ州における先住民教育発展の経緯は、この州では、先住民運動をめぐる思想・イデオロギー状況の現実への影響がより深く表れていること、そうした深い影響がコミュニティ統合高校の数多くの設置や先住民コミュニ

ティ中学校のプロジェクトとして現れたことを示唆している。オアハカ州は、メキシコで最大の先住民人口を擁する州であり、また、メキシコで最も闘争的な教員組合組織が存在し (Martínez Vázquez [2005]; Yescas Martínez and Zafrá [1985]; Bautista Martínez and Briseño Maas [2010])、そのなかでの先住民教員が重要な比重を占めるという条件を持つ。こうした条件が、上で述べたより深い影響の表れに貢献していることはいうまでもない。しかし、なおつぎの問題を考える必要があるだろう。オアハカ州においても、この前期中等教育レベルの試みは、後期中等教育レベルのそれと比べれば、きわめて少数の実験的なものにとどまっている (学校数はそれぞれ10校と40校であるが、オアハカ州の全中学校数、全高校数中のそれぞれの比重はより大きな差を持つ)。それはなぜであろうか。それは、先住民コミュニティ中学校のプロジェクトの実践、拡大はより困難を抱えていることを意味しよう。次項で、この困難をもたらす先住民コミュニティ中学校のラジカルな性格についてみていこう。

### III 先住民コミュニティ中学校プロジェクトのラジカル性

#### 1 先住民コミュニティ中学の理念と特徴

このプロジェクトの理念と特徴はどのようなものであろうか。このプロジェクトの学校は、「中学校のない小さな原住民族ロカリダーを対象とし」「小学校での蓄積された遅れや中途退学の問題に関心を向け」「原住民族の言語を話すロカリダーで、この先住民コミュニティ中学のモデルに積極的、直接的に参加することを表明して約束するコミュニティにおいて設立する」とされている (IEEPO, Coordinación del proyecto……[2014: 6])。

このプロジェクトは、原住諸民族コミュニティが固有の知的資本を有する存在であることを認めるコミュニズムに基づくものであり (IEEPO, DEI, CESC [2004: 64]), 先住民の生活様式, その共同性を意味するコミュニティは, 教育活動の意義, 価値, 資源を提供する根源的な位置を占めている (IEEPO, Coordinación del proyecto... [2014: 45]; Maldonado Alvarado, (coordinador) *et al.* [2011: 11-13])。プロジェクトを説明した文書はつぎのように述べている。「われわれの提案では, ナショナルカリキュラムを不可侵のものとしている<sup>(8)</sup>。しかし, われわれは, 異なる認識, 前提から出発している。オアハカ州の知識人たちによって発展させられつつある, ある理論的な概念体系が重要である。このなかで, コミュニティという概念がとくに重要である。その理論的概念体系には, さらに, 伝統, 世界観, 人民 (あるいは村一元のスペイン語は *pueblo*), テリトリー, アイデンティティーなどが含まれる。ここで, これらの諸概念から出発して, 従来の学校観からの干渉を排して, しかしまた同時に人類の知識建設に参加する可能性を開きつつ, 主体がコミュニティの歴史を建設していけるようにする制度についての考察を行っていく」 (IEEPO, DEI, CESC [2004: 6])。

コミュニティ中学校を学校組織の面からみると, それは理事会によって統率される。理事会は, コミュニティの役職者, 父母, コーディネーター, エducator, および生徒のそれぞれの代表からなり, 学校生活にかかわる諸事項全体についての決定を行う。学校の責任者はコーディネーターである。法的, 行政的, 学校規律の諸件を扱い, 教育過程においてエducatorや助言者に同伴する。エducatorは元のスペイン語でエドゥカドール (*educador*) であるが, 通常の教員 (スペイン語でマエストロ (*maestro*)) という表現が生

徒や父母により上位にある含意を持ちがちであるのに対し, プロジェクトの理念に基づき, 関係性の平等を示すために用いられる。同じく, コーディネーターは, スペイン語でコーディネアドール (*coordinador*) であり, 通常の校長 (ディレクター (*director*)) に対して同じ目的で用いられている (IEEPO, DEI, CESC [2004: 97])。

そこでの教育方法としては, 構成主義的戦略が主張される。近年の教育学の教育方法の理論では, 教育心理学者ヴィゴツキーにまでさかのぼりながら, 社会科学分野で唱えられている社会構成主義的な視点を取り入れた, 構成主義的教育方法が最先端のものとして知られている。それは, 教育者が固定した学習内容を教えるのではなく, 学習者の主体性を重んじ, 学習者自身の関心, 動機による調査対象を決定し, 調査の実施を行い, その過程を通じて身につける調査能力の取得を目的とする方法である。教育者は, 教えるというよりも, そうした過程を助け, 促進するのが役割とされる。したがって, この先住民コミュニティ中学校プロジェクトの教育 (学習) 過程において核となるのは, 生徒が主体となる調査学習プロジェクトである。それは, 従来の授業で行われるような固定的な知識を記憶するのとは異なり, 生徒個人のコミュニティの生活やそのダイナミズムへの関心から出発する。そして, 生徒はグループとなって, コミュニティとの関連において問題を設定し, 調査対象, 調査枠組みを決定し, 調査の計画, 実施, 追跡, 評価を行い, 調査を通じての生徒集団やコミュニティとの相互作用による構成主義的な知の獲得をめざす (IEEPO, DEI, CESC [2004: 64, 69-70]; IEEPO, Coordinación del proyecto... [2014: 7])。

調査学習プロジェクト活動の節目において, エducatorが有していない概念や調査学習プロ

プロジェクト実施のための方法を提供することを目的とするセミナーがある。開始セミナーでは、コミュニティからの助言者（建設業者、農業者、音楽家、伝統治療者など）、エドゥケーター、あるいは州のプロジェクト総調整局（Coordinación General del Proyecto）に所属する6人の専門家グループで構成される外部助言者チームが運営を主催する。そこでは、調査対象の決定が行われる。途中セミナーは、外部助言者、エドゥケーター、またはコーディネーターが主催し、調査の進展がめざされる。調査学習プロジェクトの最後には、終了セミナーがエドゥケーターまたはコーディネーターによって主催され、調査したことや学習したこと共有が図られ、評価が可能となり、学習者のコンピテンシーが確定される。コンピテンシーとは、個人が置かれる社会や職場によって必要あるいは有用とされる社会的行動・判断能力や労働能力を指し、それはある程度具体化された諸項目の一覧表の形で示される。構成主義的な教育方法や最近の評価理論一般において、教育や学習によって獲得されるべきものは、学力という抽象的なものではなく、コンピテンシーであるとする考え方が広がっている。そこでは当然、評価も獲得されたコンピテンシーによってなされるべきということになる。さらに、このプロジェクトでは、評価は生徒たち自身によってなされるとされている（IEEPO, DEI, CESC [2004: 71] ; Maldonado Alvarado, (coordinador) *et al.* [2011: 16] ; Motola [2008: 13])。

## 2 エドゥケーターのプロフィール

教育において核心的な重要性を持つのは、教師である。このプロジェクトにおいても、それは同様に考えてよいだろう。そこで、教室での生徒たち（とエドゥケーター）による調査学習プロ

ジェクト活動の実践をみる前に、エドゥケーターのプロフィールについて、先住民コミュニティ中学校のモデルが当初予定していたもの、およびその実践によってどのように変わっていったかについて、マルドナード（Maldonado Alvarado (coordinador) *et al.* [2011: 25-26]）によって簡単にみておこう。

プロジェクト開始時点では、エドゥケーターのプロフィールとして、数年の勤務経験を持つ先住民教育の小学校教員が採用された。彼らの研修のためのカリキュラムと提案がデザインされ、実施された。しかし、先住民コミュニティでの教員経験が、先住民コミュニティ中学校プロジェクトにふさわしいという見通しは間違っていた。エドゥケーターとして仕事を始めた後、自分の仕事と生徒の学習可能性について確信を維持して、先住民コミュニティ中学校にとどまったのは、彼らのなかある者たちだけであった。研修は影響をあまり及ぼさず、小学校教員として身につけた授業をするというやり方を、先住民コミュニティ中学校プロジェクトにおいても用いてしまうのである。「われわれにわかったことは、この先住民教育のエドゥケーターのプロフィールは、彼にとって逆流に抗する努力をさせるものとなる、つまり、採用された元小学校教員は、このモデルが要請するやり方と制度的な従来の授業というやり方を折り合わせることを学ばざるを得なかった、ということである。結局、彼らは二者択一の選択が求められ、多くの場合彼らは、モデルをやめ、授業を行なう方を選ぶこととなった。」

そこで、つぎの年には、オアハカ・バイリンガル・インターカルチュラル師範学校の新卒生が採用され、研修が施され、コミュニティ中学に配置された。これによって、このプロジェクトの意図する一貫性のある教育実践が可能となった。

ところが、まだ問題があった。エドゥケーターが学年途中で学校を替わるときに、そうした欠員を補うための正規の策がないことであった。そこで、教員キャリアにはいないが、そのコミュニティの言語を話す青年を採用し、12月と5月に研修する方法がとられてきた。この初期研修は、効果的ではないことが時折あったが、コミュニティでの仕事という点では、この解決方法は効果的だったとされている。ただし、これらの教員は、時間給の体制のもとで契約がなされなおり、正規教員になれる可能性は実質的になく、さらに、中学校教員の初任給の4分の3にも満たない給与水準にある。先住民コミュニティ中学校プロジェクトのエドゥケーター供給、配置は安定的になっていないのである。

エドゥケーターに最初に行われる研修は、認識論的、哲学的、理論的、抽象的なものが多く、その教材のタイトルをみると『社会過程の意図的な潜在化としての理論化』『インディオの自治とコミュニティ』『人類の目的としてのエートス』『批判的弁証法に基づく社会調査方法の技術と方法のマニュアル』『未来の教育に必要な7つの知識』などが並んでいる。先に引用した「オアハカ州の知識人たちによって発展させられつつある、ある理論的な概念体系」の中身や、あるいはさらにその背景的な哲学、価値観などが扱われている。このなかで、『批判的弁証法に基づく社会調査方法の技術と方法のマニュアル』は、生徒による学習調査プロジェクトにおける調査のしかたをエドゥケーターに示したものである。その基本的哲学的立場は、唯物弁証法、批判的弁証法と述べられているが、内容を読むと構成主義的な立場を取り入れたものであることがわかる (IEEPO, DEI, CESC [2004: 80-91])<sup>(9)</sup>。

### 3 教室での観察報告

このプロジェクトでの一番の成功例と思われ、ユネスコのブリテン (Millán Figueroa [2011]) など、比較的多くの紹介がなされている、サン・アンドレス・ソラーガ (San Andrés Solaga) 集落の先住民コミュニティ中学校に焦点を合わせ、そこでのある観察報告事例を中心にみていこう (Slutsky-Moore [2011: 122-127])。2009年の時点で、この集落は人口が674人であり、サポテコ語を話す。農業が主要産業であるが、アメリカへの出稼ぎ者を多く出しており、その数は800人を超える (Maldonado Alvarado (coordinador) *et al.* [2011: 2-3])。

この中学校は、3学年(3学級)あり、それぞれの生徒数は学年に7人から11人である。メキシコでは、開校した年に第1学年に入学した生徒たちを第1世代、翌年に第1学年に入学した生徒たちを第2世代などと呼ぶ。この学校の場合2004年に開校したので、この観察報告時(2010年)は、第6世代が第1学年に、第5世代が第2学年に、第4世代が第3学年にいた。エドゥケーターの担任は、3年間継続する。ウーゴ (Hugo Miranda Segura) がコーディネーターであり、同時に、第6世代の子供たちの担任のエドゥケーターである。彼は、ソラーガの近くのサン・パブロ・ヤガニサ (San Pablo Yaganiza) で生まれた。現在そこには家族はいない。2004年にここに来るまでは、長い間先住民小学校に勤務していた。その他、2人のエドゥケーターがいる。2人とも、2005年のオアハカ州立バイリンガル・インターカルチュラル師範学校の卒業生であり、ソラーガで生まれ、家族もそこに住む。1人は、師範学校卒業後すぐにこの中学校に勤務することとなったが、もう1人は、2008年に来るまでは、ミステッカ地方で先住民小学校に勤務していた。これら3人の

エドゥケーターの学級などにおける教育態度、子供たちの様子、反応はもちろん違いはあるが、このプロジェクトの哲学、方法を体現するものとしては、基本的に同様のことが観察されている。ここでは、ウーゴの場合をみよう。

生徒たちは、グループごとに独立的に勉強（調査学習）する。モトーラ（Motola [2008: 13]）によると、これまでに行われた調査学習テーマは、「ソラーガの薬草」「ソラーガの歴史」「ソラーガの商業ルートと経済状況」「ソラーガの作物と害虫」「ソラーガにおける非意図的伐採と森林破壊の防止」「ソラーガの聖地」などがある。彼らは、図書室を利用したり、コミュニティで調査をするためにたびたび学校から出る。ほとんどいつも、彼らの間でささやきあっている。しかし、ときどき大きな声も出す。

ウーゴは、ときどき教室から出て行く。エドゥケーターの仕事は「適当なときに関与していくことであり、プロジェクトが予定したとおりに進んでいくのを待っていることである」と説明する。そして、彼の生徒たちが自主的に勉強するようにするには、自覚を持たせること、「自分でやるということを自覚させること」であるという。さらに、生徒たちが集団的に安心して仕事を進めるには「エドゥケーターと生徒たち、それから生徒たち同士が皆信頼し合うことが必要だ」というふうに表示する。

観察者は、「ウーゴは生徒たちとのやりとりで時間の多くを費やしてはしていない。彼は教室にいるときは、生徒たちの作業机からかなり離れたところにある自分の机のところに座って、本を読んでいる。そして、しばしばほかのエドゥケーターと話をしたり、あるいはほかのこのために、教室を出て行く。私には、生徒たちとウーゴそれぞれが自分の仕事をしているような感じがした。同

じ場所で仕事をしている。エドゥケーターは、疑問に答える用意ができています。両者の仕事は平等であり、違ってはいるが、どちらかがより構造的に優れているわけではない。彼がいうように、生徒たちを、彼らがコンピテンシーを発展できるように静かに放っておく。私はこれに、生徒の学習と成長の能力に対する信頼と尊重をみる」と述べている（Slutsky-Moore [2011: 122-123]）。エドゥケーターがいなくても、生徒たちが自分たちだけで学習を続けている様子は、他の観察者も報告している。また他校でも同様の報告がある（Motola [2008: 14] ; Antolínez Domínguez [2010: 59] ; Wagner [2007: 4]）。

他方、ウーゴにある種の「権威」があり、生徒たちにある種の「ディシプリン（しつけ）」があることも報告されている。「ときどき彼は、彼の生徒あるいは学校すべての生徒に、これからすること、あるいはある行動や知識の重要性について十分に話す。真剣に、間違いないように、ときどき説明を何回も繰り返し、それが終わるまで、そして質問を求めるとまで、生徒たちが参加することを求めない。私は、生徒が質問するのを見たことがない。彼が話すときは、生徒たちは彼を尊重して静かにしており、彼の指示に従う。伝統的な授業にもある『ディシプリン』がここにも多分にあるように思える（ただウーゴによると、これは普通いわれる、彼にとって押し付けを意味する概念の『ディシプリン』ではない。彼がこの中学校で行っていることは、生徒がそうした態度をとることを選んでいるので、押し付けではないのである）」（Slutsky-Moore [2011: 123]）。

こうしたエドゥケーターとしての態度、方針は、基本的に生徒たちの側でもそのようなものとして受け止められている。「生徒たちは、他のクラスと同様、私たちも先生とはうまくいっているが、

ただしそれは、私たちがきちんと行動しているときに限る、と大笑いしながら説明した。ある女生徒は、彼(担任のエducator)の仕事について、彼は一兵卒でクラスが隊長であると説明する。つまり、生徒たちがいうことを彼がやるという。もし彼の教え方に苦情があれば、それを別のやり方でやってもらうことができる。彼女にとって重要なのは、自分の仕事において創造的であり、そうであるよう自分で決める選択肢を持つことなのである。『私は』、参加し、学習し、エducatorにしたいこととそれをどのようにするかについて言う『権利がある』(Slutsky-Moore [2011: 126])。

以上、先住民コミュニティ中学校のあり方をざっとみてきたにすぎないが、それでも、このプロジェクトがめざすものが、教科内容を身につけさせ、理解させるという通常の教育とは異なり、生徒がコミュニティの生活やダイナミズムを理解しようとする自発的な態度や学習に焦点を当てたラジカルなものであること、先住民コミュニティを原理主義的ともいえる形で追求しているものであることがみてとれる。教員の熱意、教育理念に対する忠誠度が高く、教科の授業はまったくなく、英語の授業もない。理念的には同様の方向を後期中等教育レベルでめざしているコミュニティ統合高校でも、調査学習が重要な位置を占めているとはいえ、教科の授業が学校の活動の半分は占めている(米村 [2003])。また、コミュニティ統合高校の常なる問題点は、その理念に賛同する有能な教員をどのように獲得、維持するかということであった(米村 [2010])。

また、エducatorたちの熱心な実践によって、コミュニティ中学の方法が生徒たちに受け入れられつつあることがうかがわれる。しかし、この先住民コミュニティ中学校のラジカルな性格は、その普及を困難なものにすることが想像され

よう。次項でこの点を議論する。

## IV 先住民コミュニティ中学校普及の困難性

### 1 教育学的可能性と教員確保の問題

メキシコでは、全国学校学業達成評価(Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares)と呼ばれる試験がある。先住民コミュニティ中学校(4校、生徒数計43人)についてのその結果を分析した文書(no name [2009: 2])によると、2008学年度のオアハカ州における学校タイプ別の平均点は、先住民コミュニティ中学校413.9点に対し、通常中学校478.3点、技術中学校486.9点、テレビ中学校478.9点、教育審議会(CONAFE)中学校486.0点であった。先住民コミュニティ中学校の結果はかなり低い。この文書は、制度がまだ新しく、先住民コミュニティ中学校のエducatorたちの勤務経験が浅いこと、先住民コミュニティ中学校の教育がこの試験の受験者に有利な暗記型のものでないことを指摘している。

しかし、このプロジェクトの教育学的可能性を考えるうえで重要な指摘は、ソラーガ中学校に限定すると、その平均点がほぼ州平均のレベルにあるということである(no name [2009: 2])。また、この中学の卒業生たちが高校に進学して好成绩を示しているという報告もある(Antolínez Domínguez [2010: 59])。これらは、先住民コミュニティ中学校のプロジェクトが、理想や理念が先走った非現実的なものではなく、教育学的にみて、生徒たちの学力をほかのタイプの中学校と比べ遜色ないものとする可能性を有していることを意味する。試験の実施が、以下で触れるコミュニティの一部住民との対立が激化した翌年度のこ

とであったことを考慮すると、このプロジェクトの可能性はさらに肯定的に理解されるべきであろう。

ただ、ソラーガの先住民コミュニティ中学校のエducatorたちの教育実践をみると、彼らはこの教育モデルに深く賛同している者たちであって、このラジカルな教育理念の実現、教育方法の実践に熱心であった。試験における生徒たちの成績は、そうしたとくに熱心なエducatorたちもたらしたものとみえる。このプロジェクトを成果を上げつつ広めようとするとき、多数のこのような熱心な教員が必要となるが、そうした教員の確保は容易ではないだろう。教育行政の側からいえば、仮に先住民コミュニティ中学校のモデルに基づく制度を採用しようとするとき、そのための教員養成を行って得られる平均的な教員の教育力の水準が問題となる。この意味でも、同プロジェクトが全体として得た平均的な試験結果は、まだ行政を説得できるような水準にはない。

しかし、このプロジェクトの教育学的可能性がより目にみえた形で高まり、教員や教員志望者のなかで、その可能性を理解する者がより増えてくれば、教員確保の問題は必ずしも障害とならないだろう。以下でみるように、このプロジェクトのラジカル性がプロジェクトの普及にもたらす困難性の主要面は、教室での実践という意味での教育学的な範疇はんちゆうの外にある。

## 2 コミュニティとの関係

先住民コミュニティ中学校のラジカル性は、コミュニティとの関係においてどのような意味を持つのであろうか。実は、ソラーガの先住民コミュニティ中学校では、2007学年度に、一部住民がこの新しいタイプの学校に反発して批判を展開するという事件が生じた。「このとき一部の家族は、

ある小学校の教員に影響されて、この中学は中学に値しない、と決めつけた。アルフレッド（エducatorの1人）によると『状況はとても厳しく、議論はとても激しかった』（Slutsky-Moore [2011: 127]）。幸い、コミュニティの役職者たちは学校の側に立っていた。「一部の家族は、コミュニティから追放された。残った家族のなかでもモデルにあまり納得していない家族があり、それで、学校の方針にしたがわない問題行動を持つ『生徒が再び作られる』ということになった。学校の理事会は、監視委員を任命し、毎日委員の誰かが学校に行き、子供たちに対してクラスに行くか家に帰るか、どちらかに決めることを要求した」（Slutsky-Moore [2011: 127]）。激しい対立はこうして「解決」した。しかし、注意しなければならないのは、この村は、米国に出稼ぎ労働者を多く出している村であり、外部から孤絶した状況にあるのではないことである。事件直後の観察の報告書には、つぎのような住民女性の声が記されている。「ほかの人たちの頭で考えることはできないから、自分たちの歴史について話すのは結構なことだ。だけど、歴史は起きたことで、もうあるんだから、とくに勉強するようなことじゃない。今はほかのこと、学校では、いろんな教科や英語の勉強をしなきゃ。それが未来のためだよ。よい仕事を得るためには。歴史がだめって言ってるんじゃないけど、いい教育が必要だって言ってるんだ。なのに、この学校じゃ、歴史とサポテコ語ばかりだ（Antolínez Domínguez [2010: 64]）。」あるいは、生徒たちのこの学校に対する満足度は高いとしつつも、ある女生徒のつぎの発言を記録している。「もしもって教科があって、英語も勉強できればいい。今だとお祭りでアメリカからの人 came ときに、会話ができないから。英語はとっても大事だ（Antolínez Domínguez [2010] : 67)」。激しい対立が表面から

消えたとはいえ、同種の意見が濃淡の差はあれコミュニティ内に広範に存在していることは想像に難くない。スラツキー・ムーア (Slutsky-Moore [2011: 127]) は、エドゥケーターたちはこうした状況を知っているが、「教員たちは住民にモデルを説明し、結果をみせて、もう、モデルについて多数が納得していると信じている」と述べている。とはいえ、先住民コミュニティ中学校というラジカルなモデルは、ソラーガのように、経済的選択肢が限定されている小さい集落でこそ選ばれた、しかし矛盾をはらんだままの「解決」のようにみえる。それはそこでも中期的、長期的に安定的な「解」ではないだろう。

### 3 行政との関係

先住民コミュニティ中学校のラジカルな性格と行政の関係はどうであろうか。アントリネス・ドミンゲス (Antolínez Domínguez [2010: 71]) は2010年時点で、このプロジェクトが行政的には戦略的プロジェクトユニットという部署に属する、臨時的なものであることを指摘しつつ、つぎのようなソラーガのエドゥケーターの言葉を記している。「私の考えでは、このモデルは、弾丸を撃ちながら持ちこたえ、彼らが手を上げて『降参だ』と言っているくらいのところまで来た。本当のところはモデルがうまくいくなんで思っちゃいないが、インディオの好きにさせてやろう、というわけです。だけど、これが真剣に実行され、子供たちがちゃんと勉強して、コミュニティで起きること、それがなぜ起きるのかに関心を持ちながら学校を卒業するようになるのをみたら、そのときは、私たち全員を学校から放っばりだすだろうと思っています。しかしそのときには、この学校がもう本当にコミュニティのものとなっており、コミュニティが学校がなくなることを許さない、

私はそれを期待しているのです」。

このプロジェクトが現在10校にまで拡大してきているのは、現在のメキシコ、オアハカ州での先住民運動の存在、とくに教育行政におけるその大きさを物語る。とはいえ、その成果は安定したものというより、そのときどきの力関係において限られた一定の領域を与えられる、といった性格のものであると理解した方がいいだろう (Bautista Martínez and Briseño Maas [2010])。

### むすび

オアハカ州においてもなぜこのような中学校が少数であるのか、その理由は、基本的にそのラジカルな性格がもたらすコミュニティや行政とのかわりにおける困難性にあることを議論してきた。

実は現在、このプロジェクトの実践は、新自由主義を前面に押し出した中央行政の改革によって、さらに困難な状況に直面している。メキシコでは、2013年に教育条項に関する憲法改正が行われ、教育改革が進められつつある。それは基本的に、新自由主義的な経営方法を教育に当てはめ、教育の成果を生徒のメキシコあるいは世界共通の試験成績結果によって測ろうとするものであり、政治的には教員組合運動全般に大きな打撃を与えるようとするものである (米村 [2013])<sup>(10)</sup>。オアハカ州の闘争的組合、そのなかにある先住民の教育運動にも、当然大きな影響が及んできた。教育における新自由主義化の傾向は、20年ほど前より始まったが、同じ時期に生じたサパティスタ武装蜂起は、すでに述べてきたように、先住民運動の政治力を高めてきたのであり、2つの相異なる傾向が並行的に存在してきたのである。この先住民コミュニティ中学校のモデルの提案は、本来、新自由主義的な趣旨による「教育が社会的需要に

応える必要」の文言を、先住民コミュニティの需要に応える必要性の根拠として用いたり (IEEPO, Coordinación del proyecto…[2014]: 3)、通常の試験を適用しないことを、コンピテンシーの達成という点からナショナル中学校学習プランとの同等性を述べることによって正当化したりするなど (no name [2009: 4])、中央の教育行政と正面から対決することを避けながら、自らの領域を確保してきた。しかし、この中央からやって来た教育改革は、そうした余地を奪いつつあるように見える。今や敵の反撃が始まった。筆者がインタビューした州におけるこのプロジェクトの責任者ミジャン (Estanislao Millán Figueroa) は「改革は、われわれにとって『ハリケーン』だ。われわれを粉碎した。われわれは持ちこたえようと闘っているところだ。すごく難しい (2014年2月14日)」と語っていた。

以上から、冒頭に設定した問題「今後メキシコにおいて同種の中学校が展開されていくのか」にあえて答えようとするならば、それは、差し当たっては否定的なものにならざるを得ない。

## 注

- (1) ここで、「総体 (General)」とは、連邦、州、基礎自治体たるムニシピオ (村) すべてのレベルを指す。
- (2) ただし、先住民運動組織のなかで、各レベルの教育の相対的重要性、優先順位、戦略的位置づけといったことについて、自覚的な議論があるわけではない。
- (3) 他州で実施されている同様のプロジェクトはないとされている。
- (4) その制度的要請と実態との乖離<sup>かいり</sup>があり、またその歴史の変遷があるが、現在は、初等教育レベルの正規教員は、制度的要請としては、通常教育システムも先住民教育システムも4年間の高等教育レベルを修了している必要があり、同等である。バイリンガルプロモーターの学歴は、後期中等教育レベル卒に該当する。

- (5) 多くの文献で、姓ではなく、名で記されているので、ここでもそれに従う。
- (6) <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/desarrollo-de-modelos/bachillerato-intercultural-bi/> (2014年10月5日)。
- (7) indígenaを先住民、pueblos originariosを原住諸民族と訳すことにする。メキシコでは近年、indígenaという表現よりも、pueblos originariosという表現が先住民のアイデンティティや権利をより強く表現するものとして意識的に用いられる傾向にある。原住民という日本語は、蔑称的な響きを持つとして避けられてきたが、上述の意識を踏まえた訳としては、原住諸民族が適切と考える。なお、台湾でも、原住民という言葉は蔑称的な意味をまったく持たない、むしろ先住民のアイデンティティや権利を称揚する方向で使われるようになってきているという。
- (8) この部分は、中央教育行政に対しその方針に反するものではない、という姿勢を示すためのものである。出発点は異なるが、ナショナルカリキュラムに従っている、という主張である。
- (9) これは、インターネットからダウンロードできる。(http://manualmultimediasesis.com/sites/all/files/manual\_tecnicas/pdf/manual\_tecnicas.pdf (2014年10月7日))。
- (10) 世銀などの新自由主義的教育政策において、分権化が唱えられ、コミュニティや学校に権限を与えることが推奨されている。しかしこれは、外部から「客観的」に評価できる統一的な試験を行うこととセットになっており、中央からの統制と一体のものである。先住民のコミュナリズムとは本質的に対立するものである。

## 参考文献

### <日本語文献>

- 黒田悦子 [2002] 「先住民運動に参加するまでの遠い道のりーメキシコ、オアハカ州のミへの人々と指導者たちー」(黒田悦子編『民族運動の指導者たち: 歴史の中の人びと』231-249ページ)。
- 米村明夫 [1993a] 「メキシコのバイリンガル教育ー1981年オアハカ州ミッヘ民族地区調査結果の分析

- (I) (『アジア経済』 Vol.34 No.4 2-18 ページ)。
- [1993b] 「メキシコのバイリンガル教育-1981年オアハカ州ミッヘ民族地区調査結果の分析(II)」(『アジア経済』 Vol.34 No.5 21-36 ページ)。
- [2002] 「メキシコにおける初等教育の完全普及の展望」(『ラテンアメリカレポート』 Vol.19 No.1 2-9 ページ)。
- [2003] 「アユック・コミュニティ高校 BICAP-メキシコ先住民コミュニティの教育プロジェクト」(『ラテンアメリカレポート』 Vol.20 No.2 42-51 ページ)。
- [2010] 「メキシコ先住民トラウイトルテベック村の教育運動:歴史的展開と危機に直面する現在」(『ラテンアメリカレポート』 Vol.27 No.1 57-67 ページ)。
- [2013] 「メキシコの「教育改革」2013年憲法改正を中心に」(『ラテンアメリカレポート』 Vol.30 No.2 67-77 ページ)。
- <外国語文献>
- (no name) [2009] “La evaluación en la escuela de educación secundaria comunitaria indígena 2008 - 2009”. (電子ファイル: RESULTADOS ENLACE.doc)
- Antolínez Domínguez, Inmaculada [2010] “Una mirada a la secundaria comunitaria de San Andrés Solaga (análisis FODA),” *Educación Comunal*, No.3, pp.45-79.
- Bautista Martínez, Eduardo and Leticia Briseño Maas [2010] “La educación indígena en Oaxaca, entre la pedagogía y la política,” *Matices*, Vol. 5, No. 13, pp. 133-146.
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), Coordinación del proyecto de secundaria comunitaria indígena para la atención de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios de Oaxaca [2008] “Secundaria para la atención de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios en el estado de Oaxaca (Versión sintética)”. (電子ファイル: VERSION SINTETICA.doc)
- [2014] “La secundaria comunitaria indígena”. (電子ファイル: SECUNDARIA COMUNITARIA INDIGENA ENERO DE 2014.pptx)
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), Dirección de Educación Indígena (DEI), Coordinación Estatal de Secundarias Comunitarias (CESC) [2004] “Secundaria para la atención de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios del estado de Oaxaca”. (電子ファイル: SBI\_DOC\_PROYECTO\_ULTIMO.doc)
- Maldonado Alvarado, Benjamín (coordinador) with Javier Sánchez Pereyra, Luis Madrigal Simancas, Hugo Miranda Segura and Estanislao Millán Figueroa [2011] “San Andrés Solaga, un modelo para incluir, innovar y lograr pertinencia en la Educación Secundaria Indígena de Oaxaca”. (電子ファイル: PUBLICACION EN REVISTA.doc)
- Maldonado Alvarado, Benjamín [2013] “Balance del CSEIIO en el contexto de la educación comunitaria en Oaxaca,” in *10 años del CSEIIO: desde una mirada universitaria*. Carlos Luis Ramírez and Eduardo García Hernández, eds. Oaxaca: Unidad de Estudios Superiores de Alotepec, perteneciente al CSEIIO, pp.7-13.
- Martínez Vázquez, Víctor Raúl [2005] *¿No que no, sí que sí!: testimonios y crónicas del movimiento magisterial oaxaqueño*, Oaxaca: SNTE, Sección 22.
- Millán Figueroa, Estanislao [2011] “Secundaria comunitaria indígena de Oaxaca, México,” *Temas de Innovemos* (publicación digital) No.1 pp.13-14.
- Motola, Sarah [2008] “Educación alternativa creada por y para la gente de los pueblos originarios de Oaxaca que preserva la heterogeneidad de la cultura mexicana”. (電子ファイル: SARAH MOTOLA.doc)
- Slutsky-Moore, Raisa [2011] “¿Aprendemos juntos? guiando educación comunitaria en Oaxaca.” *Educación Comunal*, No.4 y 5 pp.117-144.
- Yescas Martínez, Isidoro and Gloria Zafra [1985] *La insurgencia magisterial en Oaxaca, 1980*, Oaxaca: IEEPO, Instituto de Investigaciones Sociológicas, Universidad autónoma ‘Benito Juárez’ de Oaxaca (IISUABJO).

Wagner, Julie [2007] “La Escuela Secundaria Bilingüe Comunitaria en San Pedro Yaneri, Ixtlán: educación para la preservación de cultura y lengua y la formación de alumnos autónomos”.(電子ファイル: ARTICULO JULIE WAGNER.doc)

付記：現地調査は、平成 24 ～ 26 年度科学研究費補助金による「先住民族の教育権保障に関する国

際比較研究」(早稲田大学岩崎正吾教授代表) 予算によって行われた。

インタビューの機会および資料提供をいただいたオアハカ公教育庁コミュニティ中学校プロジェクトの責任者エスタニスラオ・ミジャン・フィゲロア (Estanislao Millán Figueroa) 氏に感謝します。

(よねむら・あきお／アジア経済研究所)