

メキシコのバイリンガル教育(II)

——1981年オアハカ州ミッヘ民族地区調査結果の分析——

よお むら あき お
米 村 明 夫

はじめに

- I 1981年バイリンガル教育調査の背景
- II 教育普及状況についての統計的分析
- III バイリンガル初等学校の実態と教師の意見
(以上, 前号)
(以下, 本号)
- IV 初等学校付設寄宿舎と生徒用寄宿舎の運営
- V バイリンガル教師の養成, 供給
おわりに

IV 初等学校付設寄宿舎と生徒用寄宿舎 (albergue escolar) の運営

初等学校付設寄宿舎は、バイリンガル初等学校に付設されたものであり(注1)、その寄宿舎にいる生徒はそのバイリンガル初等学校(あるいはそこにあるスペイン語化センター)に出席する。バイリンガル教育地区事務所担当地域内にはこれが11あり、いずれも各村(municipio)の中心ではない部落(comunidad)に存在している。

これに対し、生徒用寄宿舎(albergue escolar)は同じく初等段階(および初等前)の生徒のためのものであるが、学校から独立したものである。バイリンガル教育地区事務所担当地域には7つあり、6つまでが村の中心の部落に設置されている。残りの1つも含めいずれの部落も通常の初等学校を持っているから、生徒用寄宿舎の寄宿生は通常の初等学校(またはスペイン語化センター)に通うことになる。

これらの寄宿舎(注2)の設置、運営は、バイリンガル教育行政のひとつの柱ともいえるべき重要なも

のである。すなわち、すでに述べたようにバイリンガル教育は、もともと社会経済的・地理的条件のために教育普及の困難なところでの教育という側面を強く持つものであったが、その推進のためにはこのような措置(子供たちを寄宿させることによって、就学、進級を容易にすること)がどうしても必要なこととなったのである。

以下、寄宿舎運営の実態を、3つの寄宿舎(ab2, ab3, a0, 第3表参照)の長および国立先住民関係庁(Instituto Nacional Indigenista)の寄宿舎担当責任者とのインタビュー結果の分析を通じて明らかにしていこう(注3)。

1. 寄宿生の選定, 特性

これらの寄宿舎は、通学に困難な遠距離にある家庭の子供に宿舎を用意することによって、通学の機会を保障するばかりでなく、同時に、寄宿生の親の経済的な負担を軽減するという機能も持っている。すなわち、寄宿生は奨学金給与生(becado)と呼ばれており、彼らには宿泊、食事が無料で提供され、さらに、小遣い(predomingo, 週6ペソ)が与えられるのである(注4)。1家族からは複数の寄宿生を送ることはできないことになっており、教育機会・経済的機会を各家庭に平等に与えようとしているといえよう。また、a0では、奨学金給与生定員の50名に加え、10名の「追加者」(super-numerarios)を擁していた(注5)。「追加者」は、正式な認可を得た存在ではなく、政府からの週末の小遣いはもらえないが、宿泊サービスと食

第14表 寄宿生の選定基準

a b 2 ……	(1) 片親のみの子、または孤児 (2) 距離（3時間以内*） (3) 経済状態
a b 3 ……	(1) 遠距離（よその部落）からの子。規則では、寄宿生の10%がその部落のための分となっている。 (2) 片親のみの子、または孤児 (3) 経済状態の良くない家庭 (4) より出席しやすいように第6学年の子
a 0 ……	(1) 遠距離の子。規則で、寄宿生の10%以上がその部落の者であることは禁じられている。 (2) 片親のみの子、または孤児 (3) 貧困者 (4) 第6学年生

（出所） 第3表の入手（作成）資料②⑥～②⑧。

（注） * 行政当局の規則では、最高2時間半、最低30分となっている（第3表の入手（作成）資料③）。

事を得ている。これは、寄宿生の病気や親の移動等による寄宿生の減少に備え、常に定員50名を満たすための措置ということであったが、同時に少しでも寄宿生の数を増やして、家族の教育・経済的要求に応えようとしているものであることは明らかであろう。

寄宿生の決定は寄宿舎長の権限であるが、その過程では、「初等学校の教師たちが家庭訪問をし、両親と話し合う」(ab2), 「教師、宿舎の給食員や村の行政・教育当局が寄宿舎長を助ける」(ab3), 「父母を寄宿舎への登録の機会を知らせる会議に招請する」(a0) 等が行なわれる。

では、どのような子供が寄宿生として選ばれるのであろうか。3つの寄宿舎での寄宿生の選定基準を示したのが、第14表である。ab3とa0で言及されている規則とは、行政当局によって与えられたものであり、これら2つの寄宿舎でだいたい回答が一致しているのは、このためである。これに対し、ab2では、第6学年という基準がなく、また、他の項目の順位もab3、a0と異なっている。

これは、寄宿舎によって、規則がある程度弾力的に運用されていることを示しているとも考えられるし、たまたま規則を完全に覚えていなかっただけでも考えられる。

寄宿生の実際の特性をこれらの基準に照らし合わせて検討していこう。距離という基準に関しては、ab2の場合については、約7^里離れた2つの部落から11名、約2^里離れた2つの部落から13名、約1^里離れた1つの部落から2名、約16^里離れた1つの部落から1名、この宿舎のある部落の子供は21名が寄宿生であった^(注6)。この最後の21名というのは、寄宿生の10^名（5名）にその部落出身者をおさえるという規則に反している^(注7)。通学距離の遠さという点から、寄宿生になることが明らかに必要であるとする基準を2^里以上とすれば、約半数の子供たちのみがそれに該当している。残りの子供たちが寄宿生であることの意味は、主に、家族の経済的な負担を軽減することにあると推察される。

片親のみの子または孤児という基準に関しては、同じくab2の場合について、宿舎のある部落の子

第15表 寄宿生の学年・性別分布

	a b 2			a b 3			a 0		
	計	男	女	計	男	女	計	男	女
スペイン語化センター	0			2	1	1	1	1	0
第1学年	8			11	8	3	7	7	0
第2学年	7			9	4	5	8	6	2
第3学年	12			5	5	0	10	6	4
第4学年	8			11	6	5	12	9	3
第5学年	8			6	5	1	7	6	1
第6学年	7			6	6	0	4	4	0
計	50	25	25	50	35	15	49	39	10

(出所) 第3表の入手(作成)資料②⑥～②⑨。

(注) 空欄は、不明。

供21名中、7名がそれであった(全体で何名であるかは明らかでない)。これらの子供にとって寄宿舎は養護施設的な役割を果たしているといえよう。

経済状態という基準に関しては、適切なデータはないが、寄宿生の父親の職業がすべて農民(ranchero または campesino)とされていたことを述べておこう(注8)。

第6学年生を優先するという基準に関してはどうであろうか。第15表に寄宿生の学年・性別分布を掲げた。絶対数を見ると、第6学年生を優先順位の1つに数えていたab3、a0においても、第6学年生が他学年生に比べ必ずしも多いわけではない。しかし、この地域においては、進級の困難さ等の結果第6学年生が少ないことを考慮する必要がある(注9)。全生徒中の寄宿生の割合は、バイリンガル初等学校b2(ab2を付設)で45%、同b3(ab3を付設)で42%であったが、第6学年生に限れば、その割合は、b2で88%、b3で67%にのぼっている(注10)。すなわち、データ不足で計算不能のa0を除き、ab3および第6学年という基準に言及していなかったab2でも、この基準が重みを有しているといえよう。これは、行政側が、就学率全般の

改善というよりも、初等教育修了者の数を増やすという点に政策的なものを絞っていることを示すものである。

ところで、先の選定基準に性別の問題が表われていなかったが、男女平等化への政策的努力はないのであろうか。女子の初等教育修了率が男子のそれに比べて低く(第8表)、女子通学生の欠席率が、男子通学生のそれに比べても高かったことを想起こせば(第10表)、女子が寄宿生になることは、就学環境を大きく改善する方法といえるであろう。実態を見ると(第15表)、スペイン語化センター生徒を除く、寄宿生の男女比は、ab2では1:1、ab3では2.4:1、a0では3.8:1であった。これに対し、b2の生徒の男女比は、1.2:1、b3のそれは1.3:1であった(注11)。すなわち、ab2では、積極的に男女の教育機会の平等化を図った寄宿生の選定が見られる。他方、ab3では(そしておそらくa0でも)そのような努力がないか弱いと考えられ、また、女子を学校にやることにも増して寄宿生にすることへの親の側の強い抵抗がうかがわれる(注12)。

以上、寄宿舎長が述べたような基準がその宿舎

のある部落出身の寄宿生が多いという点を除けば、だいたいにおいて実際に効力を持っていることが確かめられたといえるが、ここで指摘しておかなければならないのは、この地域における寄宿生の割合の高さである。すなわち、全バイリンガル初等学校の在籍者の19.6%（寄宿制初等学校在籍者の51.6%）の者が寄宿生なのである（注13）。さらに、寄宿生選定の候補対象者（遠距離通学者や貧困家庭児等）が、実際に選定された者より多いと考えられることに異論はないであろう。寄宿舎の設置は、まさに、このような社会経済的、地理的条件の地域における教育普及に必要不可欠のものなのである。

2. 寄宿舎の職員と運営

寄宿舎は以上のように重要な意義を持つものであるが、同時に、その設置、運営は、行政側に多くの努力を要請するものである。ここでは、寄宿舎の職員の資格、運営上の問題等を見ることによって、この点を把握するよう努めよう。

この地域の計18の寄宿舎の職員は、1人の寄宿舎長 (director または jefe) と2人の給食員から構成されている（1寄宿舎のみ4人の職員から成っていたが、その構成は不明）。調査した3つの寄宿舎では、給食員はいずれも女性であった。給食員はほとんどが女性と思われる。ab2, ab3のバイリンガル初等学校付設寄宿舎の場合は、学校の校長が寄宿舎長を兼ねていた。

寄宿舎長の資格要件は、ab3の場合は、「中等学校を修了すること。ただし、実際には他の規則と同様にしばしば守られず、管理能力 (responsibilidad) が最も重要であり、それは、視学官 (supervisor) が判断する」と述べられており、a0の場合は、「師範学校課程修了者 (pasante) であること、学級担任を2年以上したことがあること」と述べられていた。おそらく、後者が公式的な基準であって、

前者はより現実に近いものである（注14）。

給食員の資格要件は、a0の寄宿舎長は「何らかの教育を受け、スペイン語を話すこと」としていた。ここでの給食員の学歴は不明であるが、ab3では、1人が初等学校卒、もう1人は初等学校1年修了であった。いずれの給食員も流暢にスペイン語を話していた。a0の寄宿舎長によれば、給食員の仕事は、食事の世話以外に、「交代で寄宿舎に泊り子供たちを見張ること（大きな子供たちは夜になると時々アルコールを飲みに出かけるので）」がある。月給は約5000ペソであり、これは教師たちの半分以下である。「ちゃんと教育のある者は、オアハカ (Oaxaca) 市あるいはメキシコシティにいったって、お手伝いさんをしてもっと稼ぐほうが好む」という。

寄宿舎の経常的な運営で重要なのは、子供たちに食事を与えること、すなわち給食の実施であろう。寄宿舎担当責任者によれば、給食を実施するために、各寄宿舎には、月々、9000ペソから1万ペソ相当の食料（とうもろこし350kgを含む）と生ものを買うための現金6000ペソ、経常費として2000ペソ、さらに小遣い50人相当分の1200ペソが支給される。食料は寄宿舎長が父母会のメンバーとアジュートラ (Ayutla) 村まで取りにいく。そこから国立先住民関係庁が用意する3台のトラックで各寄宿舎に運搬する（注15）。以前は、傷んだ古い食料が含まれていたが、今はその問題は解決した。ただ、「被抑圧地域および周辺化されたグループのための全国計画総合調整委員会」(Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados. 略称 COPLAMAR)（注16）は、特にとうもろこしに関して、遅れてよこしたり、黄色い低質のものをよこしたりする、とのことであった。

このように、給食の実施は困難を抱えながら行

なわれている。これと関連して、寄宿舎担当責任者は、ミシトラン・デ・ラ・レフォルマ (Mixistlán de la Reforma) 村同名部落の寄宿舎長の公金8000ペソの横領 (後にそれを返却)、タマスラパン (Tamazulapam) 村ティエラ・ブランカ (Tierra Blanca) 部落の寄宿舎長の汚職による更迭といった事実があったことを述べていた。現在では、寄宿舎の運営についてはより管理、監視が強められ、改善が見られたとのことであるが、これらの事実は、寄宿舎の制度を支える人材が不足していること、この制度が安定したものになっていくにはまだ時間が必要なこと、を示している。

以上、寄宿生の特性、寄宿舎の職員、給食の実施に関わる問題等を検討することを通じて、寄宿舎が子供たちの教育機会を広げていくうえで重要な役割を果たしていること、寄宿舎の設置、運営がそれを支える人材の確保、制度的安定といった点で困難を抱えながらも、行政的な努力が続けられていること、を明らかにしてきた。

同時に、ここで指摘しておかなければならないのは、寄宿舎の活動の教育的側面において、特にバイリンガル・バイカルチュラルという理念に沿った実践が行なわれているわけではないということである。ミッヘ (Mixe) 民族の文化の継承を意識的に行ない、その自覚・誇りを高めるための特別の活動はなされていないのである。言語的側面について見れば、寄宿舎生活の中では、スペイン語使用が強制されていないから、そこは子供たちにとってより自由なコミュニケーション空間であって、そこでは当然学校においてよりミッヘ語による会話の機会が多い。このことは、特に通常の初等学校に通っている生徒用寄宿舎の寄宿生にあてはまる。しかしながら、寄宿舎は、給食員の

資格要件がスペイン語を話すことであったことにも示されるように、子供たちがスペイン語に馴れていく場として機能していることを見逃してはならないであろう。筆者の観察でも寄宿舎長と子供たちの間あるいは子供たち同士の指示、会話は、ミッヘ語による理解を基本としながらも、スペイン語を用いることも全く違和感なく行なわれていた。つまり、寄宿舎は、生活しながらという、学校より自然な環境の中で抵抗感少なくスペイン語を学ぶ (「スペイン語化」の) 場ともなっており、ミッヘ語・ミッヘ文化の継承、再生産という点で、子供たちが自分の家族とともに生活している時と比べずっと不利な条件にある、という批判^(注17)は否定できないものである。第III節 (前号) で、バイリンガル教育の実態がバイリンガル・バイカルチュラル教育の理念から遠いものであることを述べた。学校が家庭と異質の文化・言語を事実上強制する、家庭と異質の世界であるとするならば、寄宿舎は学校と家庭の中間にありながら、すでにこの異質の世界への第一歩となっているということができよう。

(注1) 初等学校に寄宿舎が付設されたものを、スペイン語では、学校と寄宿舎を並列させて "escuela-albergue" と呼んでいる。本稿では、それを便宜的に、学校に注目する時「寄宿制初等学校」と呼び、寄宿舎に注目する時「初等学校付設寄宿舎」と呼ぶ。この地域では、連邦立の通常初等学校で寄宿舎を持つものは存在しない。寄宿制初等学校には、非寄宿生 (通学生) もいる。

(注2) これら2種類の寄宿舎は、いずれも、先住民教育局 (Dirección General de Educación Indígena) と国立先住民関係庁 (Instituto Nacional Indigenista) の共同で1973年以降に設置、運営されているものであり、ほとんど同様のものである。以下の記述では、区別した議論は行なわない。先住民教育局行政と国立先住民関係庁行政は、先住民の福祉を目的とする理念の共通性から、しばしば連携をもつてなされている。この地域では、ミッヘ地区先住民共同センター (Centro Coordi-

nador Indigenista de la Región Mixe) と呼ばれる INI の組織がこうした連携の核となっている。国立先住民関係庁の寄宿舎担当責任者は先住民教育局行政からの出向者 (maestro, comisionado) であり、また、バイリンガル教育地区事務所は、同センターの中にある。2つの行政組織の連携はこのような形で行なわれている。ところで、通常初等学校のみしかなかった部落も、スペイン語化センター、生徒用寄宿舎といった先住民行政系統の教育関係施策の対象となってきたことに注意しておく必要があろう。

(注3) この節では、以下特にことわらない限り、ab2, ab3, a0 の寄宿舎に関する情報は、それぞれの寄宿舎長とのインタビュー報告 (入手 (作成) 資料②⑥, ②⑦, ②⑧ [第3表]) に拠っており、18の寄宿舎全般に関する情報は、国立先住民関係庁寄宿舎担当責任者とのインタビュー報告 (入手 (作成) 資料⑩ [第3表]) に拠っている。

(注4) 入手 (作成) 資料②⑧ (第3表)。寄宿生は、週日は、水汲やまきひろい等の手伝いをしながら宿舎で過ごし、週末は自宅へ帰る。親は、毎土曜に子供の服、シーツの洗濯等のために寄宿舎へくる義務があるということであった。

(注5) この地域の計18の寄宿舎の定員 (奨学金給与生の枠) は、1つのみ45名であるが他はすべて50名とされている。a0 以外の寄宿舎で「追加者」がいるかどうかは確認していない。

(注6) 16²³離れた部落からの子供の父親は、この部落の出身で土地をここに持ち、結婚後移住したが子供をこの寄宿舎に送ることを望んだという。

(注7) バレセも、オアハカ (Oaxaca) 州の調査から、一般に寄宿生の中にその寄宿舎のある部落からの子供の割合が高いことを報告している (Varese, Stefano, *Indigenas y educación en México*, メキシコシティ, Centro de Estudios Educativos, 1983年, 101ページ)。

(注8) この地域では他の職を臨時、同時に行なっている場合でも農民と観念されることが多い。商人は、一般的には高い収入を持つものと考えられており、寄宿舎長たちも寄宿生の父親に商人がいると述べていない。

(注9) 進級試験の難しさに合わせて、これらの寄宿舎がいずれも1975年に設立されている (入手 (作成) 資料⑩ [第3表]) ことも、第6学年生が少ない1つの理由であろう。

(注10) あるいは、バイリンガル初等学校 b2 と b3 の生徒中の第6学年生の比率を見ると、b2 で7²⁴, b3 で

8²⁵であった。これに対し、スペイン語化センターの生徒を除く寄宿生中の第6学年生の割合は、ab2 で14²⁶, ab3 で12²⁷であった (第15表および入手 (作成) 資料②②, ②③ [第3表] より計算)。

(注11) 入手 (作成) 資料②②, ②③ (第3表) より計算。

(注12) 第8表で見た男女間の修了率格差の程度と比較しても、ab3, a0 における寄宿生数の男女間の格差の大きさが確認される。ab2 の寄宿舎長によれば、親たちは一般に子供を寄宿舎に入れて、家族の経済的負担を軽減しようとするが、どの子を寄宿舎に入れるかということを決する際には、家族の仕事を手伝える子は家に残すという選択が行なわれるということであった。この寄宿舎長は、言及していないが、この選択が性別と関連を持つことは容易に想像されよう。家事手伝いをさせるという理由以外に、女子を家の外におくことに対する心理的抵抗がある可能性もあるが、この点は確認していない。

(注13) ここでの数値は、本節の (注5) より寄宿生の数、 $18 \times 50 - 5 = 895$ (人)、および、第4表のバイリンガル初等学校の在籍者数に基づいて計算。したがって、「追加者」は含んでいない。

(注14) バイリンガル教育関係者の教育水準の低さについては、次節で扱う。

(注15) 車が入れないような山道では、ロバや人力にたよる必要があることはいうまでもない (たとえば、筆者が a2 を訪問した時は、ジープを降りてから2時間ほどの狭い山道を歩く必要があった)。

(注16) 国立先住民関係庁を中心とした先住民問題関係の諸機関の活動を全国および地域レベルで調整することを目的とし、1977年に設置された大統領直属機関。これを通じて、衛生、コミュニケーション、教育、飲料水、健全な商業をもたらすとしている。

(注17) Varese, 前掲書, 101~102ページ。

V バイリンガル教師の養成、供給

一般に、教育機会を提供しようとする行政側にとって、教師を養成、配置することは、学校の建物を建設すること等とならんで、その任を果たすうえでの要となる。しかし、このミッヘ民族地区のように地理的孤立性の高いところへの教師の配置は、通常教育、バイリンガル教育を問わず困難な

ものとなる。教師の多くは、そうした地区にいきたがらないし、いった後も働き続けたがらないのである(注1)。また、バイリンガル教育は、なかでも地理的孤立性が高い地域で行なわれるのが通例であるうえ、資格を持ったバイリンガル教師(スペイン語化センター指導員〔castellanizador〕を含む)の絶対的不足といった問題がある。バイリンガル教育の急速な拡大に教師の養成が追いつかないのである。こうした困難な状況の中でも今まで見てきたように教育機会提供の努力、すなわちスペイン語化センターやバイリンガル初等学校、寄宿舎の設置等が進められており、それらの施設の中には教育を担う者として、あるいは寄宿舎の運営を担う者として、バイリンガル教師の存在が必ず見出される。バイリンガル教師の養成、配置はどのように行なわれ、どのような問題を持ち、またどのように解決されているのであろうか。以下で、教師たちおよび関係者とのインタビュー報告に基づいて、これらの点を明らかにしていこう(注2)。

1. バイリンガル教師の養成と学歴

1973年以降のスペイン語化センター、バイリンガル初等学校の設置に伴うバイリンガル教師の需要に対し、行政は、新しくバイリンガル教師を養成することによって対応した。この結果バイリンガル初等学校の教師たちの多くは、この時以降に先生になった人々である。第16表は、5つのバイリンガル初等学校の全教師(付設のスペイン語化センター指導員を含む)の教育経験年数(1981年12月現在)を示したものである。b5の2名(およびb2の不明の2名)を除く全員が、8年以下の経験年数となっており、このことが確認できる。

また、第17表は、彼らの調査時点(1981年12月)での学歴を示したものである。この表にある教員研修所(mejoramiento profesional)とは、中等学校

第16表 バイリンガル教師の教育経験年数

学校	スペイン語化センター指導員	初等教育バイリンガル教師
b 1		6年----- 1名 7年----- 1名 8年----- 1名
b 2	3年----- 1名	5年----- 1名 6年----- 1名 7年----- 1名 8年----- 1名 不明* ----- 2名
b 3	2年----- 1名	3年----- 4名 6年----- 1名 7年----- 1名
b 4		3年----- 1名 6年----- 1名
b 5	3年----- 2名	3年----- 13名 20～30年--- 2名

(出所) 第3表の入手(作成)資料②①～②⑤。

(注) *タイプ文字が不鮮明のため。1桁であることは確かである。

第17表 バイリンガル教師の学歴

学校	スペイン語化センター指導員	初等教育バイリンガル教師
b 1		中等学校卒 1名 教員研修所で研修中 2名
b 2	教員研修所で研修中 1名	教員研修所で研修中 4名 教員研修所卒 2名
b 3	中等学校1年在学中 1名	中等学校3年在学中 1名 教員研修所で研修中 4名 ¹⁾ 師範学校課程修了 ²⁾ 1名
b 4		教員研修所で研修中 2名

(出所) 第3表の入手(作成)資料②①～②④。

(注) 1) うち1名は、高等学校を卒業(bachiller)。

2) pasante。

教育を修了した現職の教師に対し研修を行なう施設であり、3年間で師範学校卒の資格が与えられる^(注3)。建前としては、初等教育（および初等前教育）の教師の資格は、師範学校卒（通常は、中等学校卒業後4年間の課程）となっているが^(注4)、バイリンガル初等学校の教師（バイリンガル教師）およびスペイン語化センター指導員のほとんどが、これを満たしていないのである。この表にある4つの学校の場合、3名のみがこの資格を満たしていた。さらに、第16表（経験年数）と対照すれば、この地域におけるバイリンガル初等教育は、当初、かなり低い学歴の教師に担われていたことがわかる^(注5)。

このようにいわば教師の速成を図ると同時に、生活困難な地域での勤務に耐えられるように、教師の養成課程では、教育内容を通じて彼らの意識、モラルを高めるような工夫がなされている。バイリンガル教育地区事務所の教師の話によれば、教員研修所では、師範学校のカリキュラムに加え、「部落の開発」(desarrollo de la comunidad)「社会人類学」「法学」(procuración legal)および「衛生科学」の4教科がいずれも3年間にわたって教えられる。これらの教科の目的は、教師が村や部落のさまざまなことがらの手助けができるようになること、ならびに、先住民教育の自覚を高めることにある^(注6)。

行政当局はまた、教師の意識に働きかけるばかりでなく、いわば、外的な制約を課すことによって、この地域への教師たちの定着を図ろうとしてきた。すなわち、養成したバイリンガル教師の転勤できる範囲を、通常初等学校へのそれを認めず、この地域のバイリンガル初等学校のみに限定したのである。教員研修所での3年間の課程を終えると、通常初等学校の「教師」(maestro)という称号と給与などの待遇の点で同等の資格を持つとき

れている「バイリンガル・バイカルチュラル教師」(maestro bilingüe bicultural)という称号が与えられるが、この称号を持つ彼らは、その地域のバイリンガル初等学校のみでしか勤務できないのである^(注7)。一般に、バイリンガル初等学校の所在地が厳しい生活条件の地域であることを考えれば、このような制限は、バイリンガル教師が通常初等学校への転勤によってより快適な地域への移動を実現しようとするのを防ぎ、バイリンガル初等学校のための教師を維持、確保しようという意図に基づくものであることは明らかであろう。

2. バイリンガル教師の転勤と要求

実際にバイリンガル初等学校を増大させていくことが可能であったのは、こうした政策（バイリンガル教師の急速な養成、その過程において部落、地域に奉仕する意識を教え込むこと、教師の移動の制限）によるものであったといえるが、同時にこれらの政策は、バイリンガル教師たちの間で、新たな問題を引き起こし、問題解決のための要求を掲げた運動を生じさせることとなった。

このような状況を示すものとして、まず、バイリンガル教師たちの転勤の問題を挙げることができよう。

第18表は、5つのバイリンガル初等学校での校長たちの転勤の実態、その背景をまとめたものである。これからかなりの転勤がバイリンガル初等学校でも見られることがわかる^(注8)。これらの転勤はミッヘ民族地区内でのものではあるが、同一の村内にとどまらず、異なる村にまたがるものが多い。また、この表から、教師の転勤あるいは1つの学校への定着に関わる要因として次のようなものがあることがわかる。

転勤は行政的な必要から生ずる場合がある。全体として、バイリンガル教師が不足する中で、新

第18表 バイリンガル教師の転勤とその背景

b 1 の校長 (同村の中心部落出身, 25歳, 女, 独身, 子供1人)	この学校での勤続年数3年。他の部落で4年勤務。この部落の人々は協力的で、ここは気に入っている。転勤はいやではない。教育の必要のあるところへいくべき。生活に必要なものは皆ある。同僚とはうまくいっている。
b 2 の校長 (同村の中心部落出身, 32歳, 男, 既婚, 子供5人)	この学校での勤続年数6年。他所での勤務経験なし。両親もおり出生地 ¹⁾ であり、部落が気に入っている。他のところにはいきたくない。気晴らしの施設はないが、他の生活に必要なものはある (ここには、中学校、師範学校がある)。同僚ともうまくいっている。
b 3 の校長 (出身地聞き忘れ, 24歳, 男, 独身)	この学校での勤続年数1年。それまでに、4つの学校でそれぞれ6カ月、2年、6カ月、6カ月、勤務していた。今までの転勤の理由は、部落の協力が得られなかった、フリーホーレスと小魚ばかりという食事、気候に適応できなかった、等。ここの部落は協力するし、気候もよいので気に入っている。必要のあるところにはどこへでも転勤する。教育機会の不足している子供を助けるのが好きだ。食べ物是不十分で、気晴らしの施設は全くない。住居は不足しており、1部屋に5人の先生、もう1部屋に2人の先生が寝ている ²⁾ 。薬も足りない。村の診療所はテプステペック (Tepuxtepec) ³⁾ にある。研修のためには、オアハカ市までいかなくてはならず、時間がかかる。同僚とのコミュニケーションはうまくいっている。
b 4 の校長 (別の村出身, 24歳, 男, 独身)	この学校での勤続年数2年。それまでに2つの学校でそれぞれ、2年間ずつ勤務していた。部落の人々は協力したがらず、教師を尊重しないので、この部落は気に入っていない。テアンテペック (Tehuantepec) 地峡の地域に転勤希望を出すつもりだ。両親はオアハカ市に住んでいて、地峡からオアハカ市へは現在地と比較すれば交通の便は良い。食べ物、住居はよいが、気晴らしの施設が全くない。診療所まで3時間かかる。学校や教材が足りない。それから、橋をつくる材料が必要だ。川の水が増えた時に子供たちが学校にこれなくなる。同僚とはうまくいっていない。働かないので、働くようにいったら、けんかになってしまった。
b 5 の副校長 (同村同部落出身, 26歳, 男, 既婚, 子供なし)	この学校での勤続年数3年。それまでに3つの学校でそれぞれ1年、3年、3年、勤務した。ここ出身なので部落は気に入っている。転勤はしたくない。食料、住居はある。映画館がない。医療施設もある。学校が足りない。テレビ中等学校が始まったばかりだ。水道がない。同僚とはうまくいっている。

(出所) 第3表の入手 (作成) 資料㉑～㉕。

(注) 1) この村の中心部落トラウィトルテペック (Tlahuitoltepec) とこの学校のある部落テハス (Tejas) は徒歩で小1時間ほどの道のりである。

2) この学校では、先生たちは学校の宿舎に居住していた (子供たちの寄宿舎とは別の棟であった)。

3) 村の中心部落。

しくバイリンガル初等学校が建てられたり、子供がクラス編成基準に足りず、クラス数が減少したりした場合には、行政側の要請によって転勤が行なわれる。このような行政側 (あるいはその背後にある地域住民) の要請に応える姿勢が教師の中にもあることは、「転勤したいか」という質問に対し、現在の任地が気に入っているにもかかわらず、必要のあるところに行く、とする答えからうかがえる (b1, b3)。

しかし、教師の転勤の多くは教師自身の希望によるものであり、転勤が多く見られるという状況は関係者の間では好ましくない問題 (教師が地域に根づかないという問題) として意識されている。

教師たちはなぜ転勤したがるのであろうか。表によれば、第1に、出生地に対する選好という要因が挙げられる。それは、そこに両親、親族が住んでいる、という理由以外に、同じミッヘ民族同士でもその住む村によって、気候、言語、食料事

情、文化等の点で差異を彼らは感じており、より出生地のほうが生活しやすいということである。実際、現在の学校に比較的長く在任している教師は、b1の校長（3年）、b2の校長（6年）、b5の副校長（3年）等、その学校の所在する村の出身であった。第2に、部落の人々との関係の良好さの問題が挙げられる。この点は、教師たちによって意識されている重要な要因である。それは、単に、一般的な人間関係の良好さばかりでなく、「部落の協力が無い」ということと、「教師が尊重されていない」ということを並べた例(b4)が示すように、教師たちの職業上の行為の意義をどのように部落の人々、親たちが認めているかに関わってくる。また、部落の人々、親の協力としては、学校に関わる労働力、建設材料、資金の提供ばかりでなく、子供を学校にやること、親が学校の召集する会議に出席すること等が挙げられている。これらは、親、部落の教育への熱意を反映するものといえるが、「子供を学校にやること」が親の協力としてとらえられているような厳しい条件^(注9)の中で教師が働かなければならないことは、注目しておく必要がある。第3に主に都市との比較における生活の快適さの問題がある。娯楽、レジャー施設の不足が言及されている。第4は、オアハカ市へのアクセスの問題が挙げられる。これは、都市の提供する快適さへのアクセスという一般的な問題ではなく、彼らの多くが前述の研修をオアハカ市で受けているということによって切実な問題となっている。事例では、オアハカ市には、近いものでも3.5時間(b2)、最も遠い場合には、10時間(b4)もかかる。

教師が地域に根づかない問題は、通常初等学校の教師の場合より、バイリンガル初等学校の教師の場合のほうが深刻ではないといわれている^(注10)。

とはいえ、バイリンガル教師たちもミッヘ民族地区という地理的な制限の範囲内で、少しでも自分の希望の地域へ移動しようとし、かつ、移動しているのである。教員養成課程での教育は、教師たちに部落や民族への奉仕の意識を持たせるという点である程度効を奏しているものの、同時に個人（あるいは教師集団）としての利害、要求を意識させるものともなっていると考えられる^(注11)。

バイリンガル教師たちは、また、通常初等学校への転勤やミッヘ民族地区外への転勤を妨げる「バイリンガル・バイカルチュラル教師」という称号を廃止し、これを通常初等学校の教師と同じ単なる「教師」という称号に変更することを求めて運動している。この要求は、いうまでもなく、バイリンガル初等学校の教師を確保しようとする行政側にとって好都合のものではないが、インタビューした行政関係者の誰もが言及するほど教師たちの間で強いものとなっている^(注12)。このような強い要求・運動が生ずるのは次のような背景がある。すなわち、第1に、通常初等学校の教師という存在が、バイリンガル教師たちの心理や要求に影響を与えている。同じ村におり接触の機会も多い通常初等学校の教師が、同じ教師として比較の対象となるのは当然であろう。建前的には、2つのシステムは平等ということになっているが、実際には2つのシステム間の勤務条件には、格差が存在する。一般的に、通常初等学校が、バイリンガル初等学校より社会経済的に高い水準で、地理的に孤立性の低いところにあること、このことが、教師の教育条件や生活条件に大きな影響を与えることはすでに指摘してきた。また、勤務時間(帯)にも差がある。通常システムでは、授業が午前8時から午後1時まで続くが、バイリンガルシステムでは午前9時から12時までと午後3時から5時

までとなっている。授業時間としては、ともに5時間であるが、後者においては、午前と午後の授業の間に地域への奉仕活動を2時間行なうこととなっているのである(注13)。したがって、実質の勤務時間(拘束時間)は、バイリンガルシステムのほうがかなり長いといえよう。

しかし、教師たちの要求に影響を与えているものとして、こうした勤務条件の客観的な格差ばかりでなく、より心理的な側面にも注目すべきであろう。通常の初等学校教師はバイリンガル教師に対して、優越感を持っているといわれている。こうした心理は、学歴格差(バイリンガル教師たちの低い学歴の現状が意識されているばかりでなく、教員研修所で得られる資格も師範学校での修了資格より低いものと意識されている)(注14)によってもたらされているのである。「バイリンガル・バイカルチュラル教師」という称号は、このような差別意識を具現化し、維持していくものとなっているのである。

こうした状況の中で行政側も建前としては認める「平等」を実質化しようとする運動が生じるのは当然であり、また、その運動が「バイリンガル・バイカルチュラル教師」という称号を廃止するという要求に収斂していくことは、自然のことといえよう(注15)。

バイリンガル教師たちの運動の背景の第2として、教員養成政策の無計画的な変更に対する怒りを指摘しておく必要がある。バイリンガル教師の多くは、中等学校卒業後、バイリンガル教師の資格を得ることができるとされた高等学校レベルの「バイリンガル教育」の授業(5月、7月、8月、12月集中、計5セメスターで修了)を有料で受講したが(注16)、政策の変更によって、教師としての資格を得ることができなくなってしまった。そして、この授業を受講したということには何の価

値も認められず、バイリンガル教師の資格を得るためには、前述の教員研修所に新たに入り直さなければならなくなったのである。一般的なミッヘ住民にとって教師という地位は、社会的な地位の顕著な上昇であって、バイリンガル教師たちの多くはこの資格を得るために、何年にもわたって苦学してきた。したがって、このような行政的措置に対し、強い不満・怒りを抱いている。「バイリンガル・バイカルチュラル」という修飾のない通常の教師と同じ資格を要求するのは、このように無駄となった数年分を何らかの形で補償させるという意味合いを持つものといえよう。

以上、教員供給という問題が困難な状況にあることが明らかにされた。ミッヘ民族地区のような地域にも教育を普及しようという行政の姿勢は、もともと少数民族の運動、その中心となったバイリンガル教育の関係者、教師たちの運動によってもたらされてきたものである(注17)。したがって、教育の普及という点で、行政側と教師たちとに対立があるとはいえないが、それを行政側ではできる限り教師のモラルに依存するなど財政的な費用を少なく行なおうとするのに対し、教師たちは勤務条件の改善、通常初等学校の教師と平等な待遇で教育を行なうことを要求している点で、両者は一致しないのである。困難な勤務条件の中で教育に熱意を傾けること、地域のための奉仕的な仕事をする、バイリンガル教師として民族的な使命に応えること、これらはいずれも少数民族の運動自体の理念に基づくもの、バイリンガル教師としての誇りを持つことにつながるものともいえる。しかし実際には、それらは、教師たちに対して、低学歴・低資格に基づいて生ずる制約として劣等感を、あるいは、不当に設けられた差別として反

感を引き起こすことがしばしばなのである。

バイリンガル教師たちは、研修を通じて自らの学歴を高めていくこと、ミッヘ民族地区バイリンガルシステム内で希望地への転勤を行なうこと、さらに、教員資格から「バイリンガル・バイカルチュラル」という修飾をなくす運動によって、こうした状況に対応している。このような対応が、短期的に見れば、ミッヘ民族全体あるいはその子供たちの教育に益するというよりも、むしろそれに反する形でバイリンガル教師集団の待遇の改善に結びつく可能性があることは否定できない。たとえば、常識的に判断して、交通だけで10時間もかけて隔週受ける研修よりも、部落で子供たちやあるいは大人たちと何らかの活動をするもののほうが、子供たちの教育への貢献となることは明らかであろう(注18)。ただ、近代的な公教育制度を普及、整備していくということの要に、資格を持った教師を準備することがあるとするならば、このような過程は過渡的なものとして避け得ないのかもしれない。

(注1) 教師が農村・山村地域に根づかない問題は、メキシコ教育界の懸案事項となっている。本稿がこの問題をテーマとするプロジェクト(公教育省との会議の中で発議された)によって得られたデータをもとにしていることはすでに述べた(第1節「前号」)。また、このテーマについては、公教育省の審議機関である国立教育専門審議会(Consejo Nacional Técnico de la Educación)のプロジェクトでも扱われており、その成果は次の文献として公開されている。Beltrán Vera, Juan Manuel; Marja Cristina Hernández Salazar, “El arraigo de los maestros rurales,” *Educación*, 第7巻, 第4期, 第38号, 1981年10~12月, 9~90ページ。

(注2) 以下、この節での記述は入手(作成)資料⑫~⑮(第3表)によっている。

(注3) オアハカ市にあり、全国教員組合(Sindicato Nacional de Trabajadores de Educación, 略称 SNTE)によって運営されている。初等学校等が授業を行なう9月から翌年の6月までの隔週に2日間(土、日)と、夏

休みの間の集中的な講義に出席しなければならない。師範学校に比べ1年少ない就学年数なのは、現職にあるためにより容易に教育内容が身につくと考えられるから、とされている(入手(作成)資料⑬, ⑰, ⑳ [第3表])。このような資格付与が、労働組合の手によってなされているのは、メキシコの公的セクターにおける労働組合と政府との特色ある関係を示すものである。

(注4) ただし、厳格に言えば、卒業論文を提出し認定を受け、さらに資格試験に合格することによって、教師の資格を得ることができる。オアハカ州の初等学校の場合、州内の教師養成機関(9つの師範学校と1つの地方センター[Centro Regional])からの卒業生がほとんどであるが、これらの機関の多くの卒業生は、各教科の単位を取得するだけで、これらの条件を満たすことなく教員になっている、とのことであった(入手(作成)資料⑮ [第3表])。メキシコでは各教科の単位を取得しただけの者(課程修了者)を“pasante”と呼んでいる。

(注5) 全国教員組合のオアハカ地域の書記の話によれば、先住民教育局は、中等学校卒の者を教師とし、時には、初等学校卒で2、3カ月の研修を受けた者を教師とした(入手(作成)資料⑮ [第3表])。

(注6) 入手(作成)資料⑬(第3表)。別資料(入手(作成)資料⑰ [第3表])によれば、3年間の「人類学」の第1年目は「言語学」、3年間の「部落の開発」は、第1年目は「メキシコの経済問題」、第2年目は「社会統合」となっており、「衛生科学」は3年間ではなく2年間となっている。これらの内容が、第12表の教員養成課程の教育内容として言及されていたものである。

(注7) 入手(作成)資料⑫⑬⑮(第3表)。

(注8) 通常初等学校に関しては、全国教員組合オアハカ地域書記とのインタビューによれば、公教育省は、新卒の教師を避地の「困難」な(孤立性の高い)地域に赴任させるという政策をとっている。また、教師の転任は規則によって同一部落に2年間いた後に可能となる。しかし、ミッヘ民族地区に関していえば、赴任させられた教師のある者は2年、3年続くが、大半が1年で転任を希望し、実際に1年での転任の例が多く見られる(入手(作成)資料⑮ [第3表])。

(注9) このような回答は、3つの学校(b3, b4, b5)であった。

(注10) 入手(作成)資料⑭(第3表)。また、本節(注8)参照。

(注11) 「教師が地域に根づかない問題」をどのよう

に解決したらよいかという質問に対し、教師たちから、「本人の自覚の問題」(b1)、「部落の協力。たとえば、子供を学校にやること」(b3)、「視学官の援助」「付加給の増加」(b4)、「任地を教師の出生地にする」(b5)といった回答が得られている。これらの回答でも、教師の奉仕の意識を強調するものも見られるが、多くが、勤務条件を改善しろという要求になっている。こうした要求・権利意識は、教員養成課程にある「法学」「学校行政」といった授業や後述の教師たちの運動から生じていよう。筆者は、b3での視学官を交えた職員会議を傍聴する機会があったが、そこでは、転勤希望を出す資格が「権利」(derecho)という言葉で表現されており、またそれをめぐる説明、質疑応答にかなりの時間が割かれていた(入手(作成)資料⑨〔第3表〕)。

(注12) 入手(作成)資料⑫⑬⑭⑮⑯(第3表)。

(注13) 地域への奉仕活動の時間はだいたい2時間であるが、厳格に決まっているわけではない。b4の校長は、1.5時間と答えている。その内容は、スポーツ活動の組織化、衛生活動、住居の改善(b4では、散居状態にある住居を学校のそばに移すようにすすめている)、民芸品の作成、祭りへの参加、成人教育(現時点ではなし、過去に2校で)、学校の畑の世話、等である。こうした活動を教師たちに行なわせる政策は、1920年のバスコンセーロス(José Vasconcelos, 初代公教育相)の教育十字軍以来の伝統によるものでもある(Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, メキシコシティ, Centro de Estudios Educativos, 1986年, 320~331ページ)。

(注14) 入手(作成)資料⑫⑭(第3表)。

(注15) さらに、通常初等学校の教師の中にもわずかとはいえ教員研修所で「教師」の資格を得る者がいる(入手(作成)資料⑰〔第3表〕)。このことも、バイリンガル教師たちの平等意識に基づいた要求を強めていよう。

(注16) 入手(作成)資料⑬(第3表)。全国レベルでは、2万2000人の受講者があったという。

(注17) このような運動の組織として、一時期大きな影響力を持ったものに、ANPIBAC (Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A. C.)がある。その主張は、たとえば、“El proyecto educativo de los grupos étnicos mexicanos,” *Educación*, 第3巻, 第4期, 第39号, 1982年1~3月, 100~121ページに見られる。

(注18) 地域に根づかない問題の1つの表われとして、教師の欠勤がある。欠勤の原因の1つは、研修であると

いわれている。ここでの調査では、自分の学校においては教師の欠勤の問題はない、という答えが得られているが、一般的には、研修が週末にあるために教師の欠勤が金曜日と月曜日に多く見られると述べていた。

おわりに

オアハカ州ミッヘ民族地区におけるバイリンガル教育の普及が、10年足らずの間にかかなりの程度にまで進められてきたことが明らかにされた。

これを実現するために、スペイン語化センター、初等学校および寄宿制初等学校の設置、維持やバイリンガル教師の養成、配置等、ゼロに近い状態から始めなければならない中で、大きな行政的努力が要請されたことも明らかにされた。また、教師たちも教育条件の貧困や自らの勤務条件に不満を述べその改善を目指した対応を行ないながらも、教育を自民族の子供たちのために進めようとしていた。そして、このような教育普及は、さらに、初等学校のある部落ではほとんどの子供たちが一度は学校に就学すると推定されることに示されるような、一定水準にまで達しているミッヘ民族地区住民の教育要求を基礎にしたものと考えられる。

ただ、その教育の内容はミッヘ民族の文化・言語を再生産するという理念に基づいたバイリンガル・バイカルチュラル教育が実現されているというよりも、基本的に通常の教育の場合と変わらないものであった。バイリンガル初等学校や寄宿舎の活動の実態、教師の意識等を見てきたが、それは、バイリンガル・バイカルチュラル教育の理念からはかなり遠いものであった。つまり、それは、基本的に通常の教育システムと同じ教育内容を教えるということを前提としながら、低学年の間だけミッヘ語を教授用語として用いるというものであった。したがって、また、子供たちのスペイン

語化がこの教育の目的であると同時に、前提でもあったといってもよい。バイリンガルシステムは、基本的に、通常のシステムではきわめて教育普及が困難であった地域へ、メキシコ全国共通の教育制度を持ち込む、という意味を持っていた、と結論せざるを得ない。すなわち、バイリンガル教育という制度のもとで、行政側は、バイリンガル教師という厳しい地域での勤務に比較的耐えやすい教師たちを得ることができた。教育制度の持ち込みに教師の配置が肝要であったとすれば、この地域の出身者からバイリンガル教師を養成していくという道は、迂遠のように見えながら、実は他の地域からきた者にとっては著しく生活困難なこの地域にとどまる教師、積極的な使命感を持つ教師を確保する最も着実な方法であったのである。そして、このような状況は、ひとりミッヘ民族地区の場合に限られず、先住民地区全体にあてはまることは容易に想像されることである。

したがって、先住民の運動家たちがこのような現状を批判し、その変革を目指して、第1に、教師をはじめとする先住民自身および教育関係者の民族的な文化・言語に対する誇り、尊重の意識の覚醒、第2に、このような意識変革を基礎に、具体的な教育実践のレベルでは、教師がすぐに実践できるようなバイリンガル・バイカルチュラル教育のための教材、教育方法の開発の必要性を強調するのは、当然のことといえる^(註1)。

しかし、なお問題を抱えつつも急速な広がりを見せてきたバイリンガル教育を評価するのに、バイリンガル・バイカルチュラル教育の理想という基準のみで秤ろうとするのは、あまりに、一面的なものといわざるを得ない。それは、この理念を現実離れした空論に導くことに、また、バイリンガル・バイカルチュラル教育の運動自体が達成し

てきた成果を否定することにもなりかねないのである。メキシコのバイリンガル教育の成果を異なった角度からも理解するために、まず、指摘しておかなければならないのは、先住民居住地の社会経済的・地理的な特性ゆえに、教育内容のいかににかかわらず、そこでの教育の普及がきわめて困難なものとなっているという客観的な条件である。本稿では、ミッヘ民族地区での生活条件の厳しさゆえ、教師の派遣、定着が困難である一方で、子供たちも貧困や遠距離によって通学が保証されにくく、寄宿舎の設置を必要とするという現状を見てきた。生徒と教師が学校に集まるという最低限の条件すら大きな努力を通じてかろうじて実現されてきたのである。いいかえれば、仮に、この地域がいわゆるメスティーソ社会との言語的・文化的な差異がなかったとしても、その社会経済的水準の低さ、地理的な孤立性を前提とする限りは、教育普及の困難性は、避け難いものであるということである。このような条件のもとでは、行政、財政の担当者に教育方法あるいはその背後にある教育哲学といった問題について考慮する余裕が与えられてこなかったといつてよいであろう。また、メキシコの財政力、それを支えるメキシコ社会全体の経済水準という客観的な条件も考慮する必要がある。バイリンガル・バイカルチュラル教育の理念にしたがって、たとえば、先住民語をベースとした全教科の教科書をつくったりすることは、50を超える先住民民族数、各民族の人口数の低さからいって、非現実的なまでの行政的な負担を意味するであろう^(註2)。

バイリンガル教育は、以上のような客観的条件のもとで、さらに、先住民自身の要求に応じて普及してきたものであることは、いまひとつの重要な点である。すなわち、バイリンガル教育を評価

するための重要な基準のひとつとして先住民大衆の要求を理解する必要がある。本稿で分析の対象としてきたバイリンガル教育調査のデータからは直接に先住民の要求をとらえ、分析することはできない。しかし、バイリンガル教育の急速な普及が、山奥の部落にまで学校を設置し、教師を配置するといった行政側のかつてない努力とともに、その背後にあった先住民の強い教育要求によるものであること、また、その行政側の努力が先住民の教育要求に基本的に合致した形でなされてきたことによるものであることは、容易に推察できよう。今日、先住民の教育要求が高まっているが、それは、端的にいってしまえば、先住民の多くは学校で子供たちがスペイン語をはじめとする「外」の世界でも通ずる知識を身につけ、あるいは、資格を身につけてほしい^(注3)、そしてそのために、学校が子供たちにとって学びやすい場であってほしいという願いであるといえる。それは、学校が自分たちの文化や言語を攻撃したり、子供たちに劣等感を与えたりすることには反対するが、学校教育に通常教育と根本的、内容的に異なるものを要求したり、自民族の文化、言語の再生産の任務を負わせようとするものではない。教師たちのスペイン語を重視し、自民族の文化や言語をそれ自体として価値あるものとして教育しない現状、意識も、このような住民の教育要求を反映していたと考えられよう。

学校を自民族の文化、言語の再生産の場とはしないにしても、先住民文化、言語を身につけた子供たちにとって(親にとっても)近づきやすい場にする、学校の教師たちが先住民の文化を劣等視しないようにすることは、子供や住民にとって大きな意義を持つことなのである^(注4)。ミッヘ語に負の価値を与える中で、事実上強制的になさ

れ、母語を失うような「スペイン語化」ではなく、より自然なスペイン語の習得がバイリンガル初等学校や寄宿舎で行なわれていることは、ミッヘ民族の子供や住民にとって歓迎すべきことであることは疑いをいれないであろう。

1970年に成立したエチェベリア政権の政策は、以上見てきたようなバイリンガルシステムの量的質的拡大の画期を形成するものであり、それ以降の各政権にも引き継がれていくこととなった。その政策は、1960年代半ばからのアメリカにおけるインディアンや黒人等の少数民族の運動の盛り上がりを受けて、メキシコにおいても、経済生活の改善ばかりでなく、自らの文化・アイデンティティの尊重をも要求する少数民族の運動が広がっていく中でとられたものであった。このことは、数多くの少数民族を持つメキシコにとって、多様で豊かな文化という美しい理念の選択、掲揚を意味するものであったが、実際にそのことを実現するのは、1つの発展途上国にとって重すぎる荷であったといえよう。学校を基本的に、通常学校と同じ内容を先住民が学びやすい場所にするというバイリンガル教育の実態は、この美しい理念の厳しい現実との妥協であった。エチェベリア政権の先住民に対する教育政策は、先住民の運動に理念的に同調する姿勢を示すことによって、その運動のエネルギーを取り込もうとするものであったと同時に、政策を単なる理念、プロパガンダにとどめず、現実的・具体的な制度化を行なうことによって、その後の行政の基本方向を定めたものとして評価できよう。

このような現状を肯定することはバイリンガル・バイカルチュラル教育の理念の後退を強いるものである、とする運動の立場に立った批判的な見方^(注5)、あるいはまた、この運動は結局のところ、

美しい理念のもとに、運動の中核となっていた少数民族出身の教育関係者、教師たちの職の獲得と地位・待遇の改善という経済的な利益を実現するものであった、という運動に対する皮肉な見方(注6)も可能であろう。しかし、バイリンガル教育の施策とその成果は、先住民の運動とそれに応じようとする行政が現実と格闘する中で探りあててきたものであり、達成してきた成果であって、それらはそうした理念、運動なくしては絶対にありえなかったものなのである。今後どのような方向を展望するにせよ、このことを銘記しておかねばなるまい。

(注1) ANPIBAC, 前掲論文参照。

(注2) 1980年センサスによれば、メキシコの先住民の中で、最も大きい人口数を持つナワ(Nahua)民族の5歳以上人口はメキシコの5歳以上全先住民人口518万人の27% (137万7000人)であった。しかし、5歳以上全先住民人口の1割を超える民族は、他に、マヤ民族だけであり、一般的に、各民族がいかに小さい人口数を持っているかわからう(5歳以上ミッヘ民族人口は、5歳以上全先住民人口の1%強で、7万4000人となっている)。しかも、教材等をつくっていくうえでは、同じ民族語の中でも、互いに理解不可能な方言(変種)があるということ considering していかなければならない。ところで、初等教育ばかりでなく中等教育もバイリンガル化していくという方向も追求され、ミッヘ民族地区でも実験的に1つの中等学校がつくられた。初等教育も結局のところ、スペイン語理解を前提とするという現実を見る時、この実験はあまりに野心的で、成功の見込みの低いものといわざるを得ない。いずれにせよ、バイリンガル・バイカルチュラル教育の理念を実現していくことは、経済的な豊かさを必要とすることがわからう。

(注3) こうした意識は、たとえば、「教育のある女性には給食員になるより、オアハカ市あるいはメキシコシティでお手伝いさんになるのを好む」(第IV節で見た寄宿舎長の証言)といった点に見られよう。

(注4) 人々は教育を見る時、その方法や内容、あるいはその背後にある理論、理念よりも、それを行なう教師の態度、熱意をもって判断すると考えられる。通常

の初等学校の教師が、任地で不満を持ち、さらには、現地の言語・文化を軽視・蔑視し、勤務をしばしば怠り、子供の教育に熱心でないならば、そして、反対にバイリンガル教師が教育熱心であるならば、彼らにとってバイリンガル教育が好ましいものとされよう。実際、b5は、部落の住民が、教師の欠勤を理由に、通常の初等学校をバイリンガル初等学校に変えることを要求した結果バイリンガル初等学校となったものである(入手(作成)資料⑤〔第3表〕)。

(注5) あくまで現状を批判する者は、こうした学校教育の「自然」な浸透こそが、実は巧妙に民族の再生産の基盤を破壊していくものだ、と主張することができよう。本稿で言及した寄宿舎への批判もこれに通ずるものである。先住民の文化を劣等視しなくとも積極的に教えようとしなないのは、結局は、先住民の文化を剝奪することになる、という論点については、アメリカ黒人の場合について、次の論文が紹介している。中村(笹本)雅子「アメリカ合衆国における『黒人文化論』(その1)——アメリカ黒人の文化的アイデンティティ——」(『国際文化研究』第12号 1991年3月)21~37ページ。

ミッヘ民族地区のバイリンガル教育の現場において、自民族の文化を積極的に教えようとする努力が全く見られないわけではない。筆者は、視学官とともにb3を訪れた際に、この視学官がメキシコ革命記念日の歌の練習の中で、ミッヘ語の歌を歌うよう指導するのを見た。

ここで結論的にいえることは、さまざまな主張の当否を最終的に判断し、行動を選択し、バイリンガル教育の方向を定めていくのは先住民自身である、ということであろう。

(注6) このような意見を明示的に述べる人はメキシコにおいても見当たらないが、運動にそうした側面があることは筆者が接触した多くの研究者が認めるところであった。ただ、彼らが、その地域から出ていかない限り、そして、自分がその民族の一員であるという意識を失わない限り、彼らの地位向上は、長期的にはその民族の意識、文化を尊重する方向に貢献するものといえよう。

(アジア経済研究所地域研究部副主任調査研究員)

【付記】 本稿は1990年度「現代メキシコにおける政治・経済『危機』」の背景」研究会および1991年度「エチェベリア政権(1970-76年)と現代メキシコの政治・経済『危機』」研究会の成果の一部である。