

メキシコのバイリンガル教育 (I)

—1981年オアハカ州ミッヘ民族地区調査結果の分析—

よね 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, 本号)
(以下, 次号)
- 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

はじめに

メキシコにおいては、ある人が先住民民族 (grupos indígenas) に属するかどうかは、言語を基準 (先住民固有の言語を話すか否か) として把握されるのが通例であり、研究の上でも実際的な方法としてそれがもっぱら採用されている。1930年以降のセンサスによれば、第1表に見るように、5歳以上人口全体に占める先住民人口の割合は50年までは減少し、それ以降は大きな変化を見せず、だいたい1割弱の水準にとどまっている。また、先住民人口は、「スペイン語をも話す」(バイリンガル, bilingüe) 人口と「スペイン語を話さない」(モノリンガル, monolingüe) 人口に分けられる。同じく、第1表によれば、人口全体に占める「スペイン語を話さない」先住民人口の割合の一貫した減少を指摘することができるが、1950年に3割の水準に至って以降、その減少はわずかとなっており、80年でも2割の水準にある。

こうした先住民人口の歴史的推移は、メキシコ

の社会経済発展やそれを支えた諸政策、特に教育政策のありかたと密接に関わるものであるが、これを国民統合および先住民民族再生産という視点から評価する時、基本的に2つの立場がある。第1は、国民統合の基本的要件としての言語統一 (スペイン語化) を重視する立場である。この立場からは、スペイン語化の課題はほぼ達成されたという意味で、現状が高く評価され、それはこれまでの先住民居住地域にまで及ぶ社会経済的な発展 (メスティーソ社会との交流)、教育の普及による成果としてとらえられる。第2は、メキシコ国民と

第1表 メキシコ5歳以上人口中
先住民語を話す者の割合 (%)

年	バイリンガル	モノリンガル	計
1930	7.59	8.44	16.03
1940	7.47	7.37	14.84
1950	3.91	3.61	7.52
1960	5.79	3.32	9.11
1970	5.62	2.15	7.77
1980	6.43	2.04	9.01

(出所) 1930年から70年までは、Varese, Stefano, *Indígenas y educación en México*, メキシコシティ, Centro de Estudios Educativos, 1983年, 36ページ, 第1.3表 (原資料は各年のセンサス)。

1980年については、*X censo general de población y vivienda, 1980, resumen general*, メキシコシティ, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 1984年。

(注) 1980年については、先住民語を話す者のうちバイリンガルかモノリンガルか不明の者がいるためそれらの和と計が一致しない。

してスペイン語の習得の必要性を認めながらも、先住民族(文化)の再生産を尊重する立場である。人口流出やメスティーソ社会からの経済的浸透、支配は、先住民族の文化的凝集力、あるいはその基盤を破壊し、先住民族の再生産を困難なものにしてきた。過去の普通の(バイリンガルでない)学校教育は、先住民族の文化・言語の破壊の先兵ですらあった。この意味で、過去はきびしい批判の対象とされる。そして、この立場では、新しいバイリンガル教育が、先住民族の文化再生産の権利を具現化するものとして、構想されることとなる。第1の立場でも、必ずしもバイリンガル教育が否定されるわけではないが、それは、地理的孤立性も高く、教育普及の最も困難な(数パーセントの「スペイン語を話さない」人口の住む)地域における「スペイン語化」の便法とされる。これに対し、第2の立場は、「スペイン語化」につながるバイリンガル教育とは異なるものとしてのバイリンガル・バイカルチュラル教育という理念を打ち出すのである。

メキシコの教育行政においては、1970年代以降特に80年代に入って、建前のレベルでは、第2の立場への移行が顕著であるといえるが^(注1)、その内実をめぐっては、強い批判が存在する^(注2)。すなわち、1970年代以後確かに制度的・数量的な面から見ればバイリンガル教育は急速に拡張した^(注3)が、それがはたして先住民族の言語・文化再生産の権利の実現にふさわしい内容・哲学に基づいて行なわれているといい得るものなのか、その実態は、「スペイン語化」に近いものにすぎないのではないか、という批判である。

本稿は、1981年に筆者自身が行なったオアハカ(Oaxaca)州ミッヘ(Mixe)民族地区におけるバイリンガル教育の調査結果に基づいて、この批判の当

否に答えを与えようとするものである。ただし、本稿では先住民族の権利という思想的な到達点(理想)に立って、そこから見て不十分とされる現実を裁断するという、事実上、最初から否定的結論が準備されているような立場は避けたい。バイリンガル教育の実態をできる限り忠実にとらえつつ、そのさまざまな成果や不十分な点がどのような条件によって規定されているのかを明らかにすることに意を尽すこととする。このような姿勢は、何よりも他国の人々の行なってきた努力を理解するために要請されるものであると同時に、理想を現実の中で生かすための施策を探索することにもつながるものといえよう。

以下、第I節において、本バイリンガル教育調査の背景、内容と調査対象の特性をごく簡単に述べ、第II節において、統計データに基づきミッヘ民族地区における教育の普及状況全般を分析する。残る3つの節では、関係者とのインタビュー結果を素材として、教育活動、教育行政の実態の分析を行なう。第III節では、バイリンガル初等学校の実態、第IV節(以下、次号)では、初等学校付設寄宿舎等の運営、第V節では、バイリンガル教師の養成、供給、が扱われる。これらの3つの節において、第II節で得られた概観をマイクロレベルで確認するとともに、そうした実態がどのような条件によって規定されているのかという問題に接近する。「おわりに」では、以上の調査結果とその分析を踏まえて、総括的な考察を行なう。

(注1) 米村明夫『メキシコの教育発展——近代化への挑戦と苦悩——』(アジアを見る眼69)アジア経済研究所 1986年参照。

(注2) わが国においては、小林致広氏がこうした批判的見解の紹介者となっており、「アメリカ大陸の原住民運動——バルバドス第2宣言をめぐって——」(『神戸大学論叢』第32巻第5号 1981年12月)／「メヒコのイン

ディヘニスモと言語政策」(その1)(その2)(その3) (『神戸大学論叢』第33巻第5号 1982年12月, 第34巻第1号 1983年8月, 第35巻第6号 1985年1月) / 「メヒコにおける先住民教育——ANPIBACの動向を中心に——」(『神戸大学論叢』第36巻第2号 1985年9月) / 『沈黙を越えて——中米地域の先住民運動の展開——』(研究叢書第16号) 神戸 神戸市外国語大学研究所 1986年, 等, 多数の紹介, 論文, 著書がある。

(注3) たとえば, Varese, Stefano, *Indigenas y educación en México*, メキシコシティ, Centro de Estudios Educativos, 1983年, 46ページ, 第8.3表および第9.3表参照。

I 1981年バイリンガル教育調査の背景

筆者は1981年から83年にメキシコの第三世界経済社会研究所 (El Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo) の客員研究員であった。1981年の12月この研究所のプロジェクト「農村教師が地域へ根づかない問題」^(注1)のオアハカ地域における調査員として同研究所研究員ミゲル・ピネダ (Miguel Pineda Ortega) とともに, オアハカ州ミッヘ民族地区を訪れた。

ミッヘ民族地区は, ミッヘ語を話すミッヘ民族の居住する地域であり, 行政的には19の村 (municipio) に分割される^(注2)。1980年のセンサスによれば, その人口は, 総計9万4617人であり, その84%がミッヘ語を中心とする先住民語を話し, 30%がスペイン語を話さない, いわゆるモノリンガルであった。社会経済的側面を見ると, この地区の労働人口の70%が, とうもろこしやコーヒー栽培を中心とする農牧業に従事しており, また, 各家庭の水道の普及率は22%, 電気の普及率は15%であった (ミッヘ民族地区住民の村別の諸特性を第2表に掲げた)^(注3)。

この地区の行政的に中心となる村は, アジュートラ (Ayutla) 村であって^(注4), 教育関係の機関や

国立先住民関係庁 (Instituto Nacional Indigenista, 略称 INI) の支所がおかれている。われわれは, これらの機関の関係者からインフォメーション, 統計データを得ると同時に, この地区のいくつかの村の初等学校等を訪問して, その校長, 先生たちにインタビューを行なった。こうして得られた資料を第3表に掲げた。

このプロジェクトは, 全体としては少数民族に対するバイリンガル教育に焦点をあてたものではなく, 他地域での調査が主で, ミッヘ民族地区での滞在は5日間というわずかなものであった。また, 筆者も農村教師が地域に根づかない問題, 少数民族に対するバイリンガル教育の問題いずれについても予備知識に欠けたまま参加することとなったため, 必要なことを聞き落としと思うこともあり, 今振り返ってみると, このバイリンガル教育調査の結果はバイリンガル教育の実態を知るという観点からは, 不十分な面も少なくない。しかし, 調査は, 調査許可, 現地関係者の好意を得ながら, この地域の交通手段の未整備という困難な条件のもとでなされたものであり, 研究者にとってこのような機会は容易に得られるものではない。バイリンガル教育の実態を論じるための資料はきわめて限定されており^(注5), 不十分とはいえ, この調査によって得られた資料もより研究を進めていくうえの第一歩として役立つものであろう。以下では, このような資料的な価値をも考慮して, 調査結果を若干詳しく述べ, そのうえで, 分析, 考察を行なうものとする。

(注1) このプロジェクトの実施によって得られた資料は, 筆者等の手元に残されることとなったが, プロジェクトの成果が報告書等の形でまとめられたり, あるいは, 公刊されることはなかった。プロジェクトのバイリンガル教育関係部分を便宜的に, バイリンガル教育調査

第2表 ミッヘン民族地区住民の諸特性 (1980年)

村 (municipio)	人口 (人)	産業別人口 (経済活動人口中の割合, %)			先住民人口 (5歳以 上人口中の割合, %)		初等学校 就学者(6 ~14歳人 口中の割 合, %)	初等学校 修了者(6 ~14歳非 就学者中 の割合, %)	識字者 (15歳以 上人口中の割合, %)		公共サービスを受 けている世帯 (個人 住居中の割合, %)		
		農牧業	商業	サービ ス業	不詳	バイリンガル + モノリンガル			モノリン ガル	男	女	水道	電気
Districto Mixe													
Asunción Cacalotepec	1,684	58.2	0.1	3.5	38.2	97.3	54.4	45.6	40.7	63.2	54.8	13.2	0.0
Espiritu Santo Tamazulapam	5,213	53.0	12.0	6.9	16.1	98.0	50.6	52.1	11.6	45.4	28.7	40.5	15.9
Mixistlán de la Reforma	3,100	80.2	0.2	1.3	17.1	95.2	37.3	53.9	9.1	58.0	46.3	46.7	0.5
San Juan Cotzocom	15,773	71.1	4.5	6.6	14.3	56.9	6.5	66.8	31.7	79.2	73.4	12.3	38.4
San Juan Mazatlán	9,180	83.3	0.9	2.1	11.4	68.0	27.9	61.8	12.4	66.6	52.9	2.7	7.7
San Lucas Camotlán	2,735	68.7	0.2	10.3	20.4	93.5	48.3	42.8	4.3	39.0	19.2	4.9	0.0
San Miguel Quetzaltepec	4,273	77.5	0.4	14.5	7.7	99.4	59.0	不明	2.9	35.3	18.2	30.6	0.0
San Pedro Ocoatepec	1,591	81.0	1.0	0.0	17.5	98.9	43.2	65.2	32.6	67.8	59.7	74.3	1.4
San Pedro y San Pablo Ayutla	3,993	49.0	5.4	6.9	29.5	96.0	35.6	55.3	25.4	52.8	41.4	45.7	29.4
Santa Maria Atoatepec	2,672	69.3	0.8	2.5	25.8	98.9	38.0	71.8	47.8	72.7	64.5	79.6	0.2
Santa Maria Tepautlali	1,163	76.0	3.6	0.6	11.7	98.2	63.5	56.7	10.8	26.8	8.4	22.7	39.1
Santa Maria Tlahuitoltepec	6,674	62.4	3.1	3.0	22.2	99.1	53.1	42.4	12.3	46.0	31.1	17.8	13.5
Santiago Atitlán	1,342	56.0	0.0	1.1	42.5	98.2	37.6	31.9	18.6	52.5	31.8	15.2	0.0
Santiago Ixcuintepeec	950	89.8	0.0	0.0	9.8	95.6	25.0	52.4	11.9	51.7	41.3	5.0	0.0
Santiago Zacatepec	3,348	74.5	7.2	3.5	14.3	97.9	31.9	47.8	13.5	70.8	64.8	11.8	0.6
Santo Domingo Tepuxtepec	1,222	81.2	0.6	0.9	15.8	99.2	64.2	42.3	4.1	24.6	10.1	26.4	4.6
Totonpec Villa de Morelos	5,164	63.7	2.6	10.6	18.7	84.1	21.1	65.8	34.4	66.0	60.6	32.9	7.8
Districto Yautepec													
San Juan Juquila Mixes	4,581	70.1	2.5	3.1	16.0	89.5	45.5	59.9	18.5	49.3	37.7	27.5	6.6
Districto Juchitán													
San Juan Guichicovi	19,959	72.2	2.0	6.9	14.5	81.7	14.5	46.5	15.9	52.8	41.6	12.2	20.9
計	94,617	70.5	2.7	5.7	17.0	83.7	29.9	55.5*	17.2	57.7	46.3	22.3	15.2

(出所) Secretaría de Programa y Presupuesto, Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, *X censo general de población y vivienda*, 1980, *Estado de Oaxaca*, Tomo 20, Vol. I, メキシコシティ, 1984年, 第1, 4, 7, 15, 22表/同センサス, Tomo 20, Vol. II, メキシコシティ, 1984年, 第4, 5表。

(注) * San Miguel Quetzaltepec を除く。

第3表 入手(作成)資料一覧

<統計, 背景的資料等>

- ①スペイン語化センター統計(1981-82年度, 学年始め)
- ②通常初等学校統計(1981-82年度, 学年始め)
- ③少人口地域の教育オルタナティブのメニュー
- ④バイリンガル初等学校統計(1981年1月31日, 学年途中)
- ⑤同上(1981年6月30日, 学年末)
- ⑥バイリンガル初等学校・寄宿制初等学校別統計(1981年6月30日, 学年末)
- ⑦同上(1981年10月15日, 学年始め)
- ⑧バイリンガル初等学校学校別統計(1981-82年度, 学年始め)
- ⑨寄宿制初等学校職員会議に関するメモ
- ⑩初等学校付設寄宿舎および生徒用寄宿舎に関するメモ
- ⑪特別手当てに関するメモ
- ⑫通常教育システム教師とバイリンガル教育システム教師について(元ミッヘ民族地区先住民共同センター長とのインタビュー)
- ⑬教員養成について(ミッヘ民族地区先住民共同センター長とのインタビュー)
- ⑭教師が地域に根づかない理由(ソーシャルワーカーとのインタビュー)
- ⑮教員資格および転勤の条件(教員組合書記とのインタビュー)
- ⑯教師が地域に根づかない理由(オアハカ教育計画局の関係者とのインタビュー)
- ⑰教員研修について(教員研修所地方センター no.19 の関係者とのインタビュー)
- ⑱ミッヘ民族地区に関する一般的データ

<教師, 校長, 副校長, 寄宿舎長とのインタビュー>

	学 校 略 号	所在地 (localidad, municipio)	イ ン タ ビ ュ イ ー
⑲	r 1	Ayutla, Ayutla	校長(女, 63歳)
⑳	同上	同上	教師(女, 38歳)
㉑	b 1	Guadalupe Victoria, Tlahuitoltepec	校長(女, 25歳)
㉒	b 2	Tejas, Tlahuitoltepec	校長(男, 32歳)
㉓	b 3	Llano Crucero, Tepuxtepec	校長(男, 24歳) (教師(女)(出席データ))
㉔	b 4	Loma Linda, Tepuxtepec	校長(男, 24歳)
㉕	b 5	Asunción Cacalotepec, Asunción Cacalotepec	副校長(男, 26歳)
㉖	a b 2	b 2 に付設	寄宿舎長(b 2 の校長に同じ)
㉗	a b 3	b 3 に付設	寄宿舎長(b 3 の校長に同じ)
㉘	a 0	Drasnal, Ayutla	寄宿舎長(男)

(注) r : 通常初等学校, b : バイリンガル初等学校, a b : バイリンガル初等学校付設寄宿舎,
a 0 : 通常初等学校生徒用寄宿舎。

と呼ぶことにする。

(注2) 狭義のミッヘ民族地区(Distrito Mixe)は、
17の村から成っており、ミッヘ語を話す住民のいる村と

してはこの他に、サン・ファン・フッキーラ・ミッヘ
(San Juan Juquila Mixes)村、サン・ファン・ギチコビ
(San Juan Guichicovi)村(いずれもミッヘ民族地区に

隣接する地区内にある)が挙げられる。

(注3) 日本人による、アジュートラ (Ayutla) 村とトラウィトルテペック (Tlahuitoltepec) 村をフィールドとしたミッヘ民族の文化人類学的研究としては、Kuroda, Etsuko, *Under Mt. Zempoaltepell: Highland Mixe Society and Ritual*, 大阪, National Museum of Ethnology, 1984年がある。

(注4) 公的には、サカテペック (Zacatepec) 村がこの地区の中心 (cabecera) とされているが、地理的な理由等からアジュートラ村が、実質的な中心となっている。

(注5) 1970年代以降のものとしては、Secretaría de Educación Pública, “Diagnóstico y evaluación de alternativas educativas para la población indígena,” 第1～3巻, ミメオグラフ, メキシコシティ, 1982年, (この第1巻は, Varese, 前掲書, として公刊されている) がある。

II 教育普及状況についての統計的分析

1. 進級状況に関する通常初等学校とバイリンガル初等学校の比較

ミッヘ民族地区の教育は、行政的には、バイリンガル教育を行なう先住民教育局 (Dirección General de Educación Indígena) と通常の教育方法による運営を行なう初等教育局 (Dirección General de Educación Primaria) の2つの系統によって扱われている(注1)。この地区レベルでは、前者にあたるものとして、先住民教育監督ゾーン統括局 (ミッヘ高中地) (Jefatura de Zona de Supervisión de Educación Indígena, Contlora Mixe Alta y Media), 後者は、山岳地域サービス部支所 (Sub-sede 702 del Departamento de Servicios Regionales de la Sierra) がそれである。これらの機関はともにアジュートラ村にある。以下では、それらを、それぞれわかりやすくバイリンガル教育地区事務所、通常教育地区事務所と呼ぶことにしよう(注2)。前者は17の村を、これに対応する後者のゾーン27は12の村

を含むが、それらの11が重なり合っている。すなわち、同一の村において2つの系統の初等学校が併存することが一般的に見られる。ただ、さらに、部落 (localidad) レベルまでおりると、1つの部落に2つ以上の初等学校があることはない(注3)ので、このレベルで見れば、初等教育に関しては2つの行政系統は、地域的分担をしていると考えられる(注4)。一般化していえば、各村の中心的な部落には、1930年代から60年代までに通常教育システムの初等学校が設置されており、その他の部落では、学校がないままであったのが、72年以降、バイリンガル初等学校 (primaria bilingüe) がそれらの部落に設置されるようになった、と理解してよいであろう(注5)。第4表は、ミッヘ民族地区における初等学校の就学者数をこれらの行政系統別 (さらに、バイリンガル初等学校の場合については非寄宿制・寄宿制別、通常初等学校はすべて非寄宿制であり、ゾーン別) に示したものである。また、第5表は、進級状況を知るために、各学年の就学者が1年若い学年の就学者に比べ占めるパーセンテージ (第2・1学年比, 第3・2学年比, 等), および第6学年の就学者が第1学年の就学者に比べ占めるパーセンテージ (第6・1学年比) を示したものである。これらは大雑把ではあるが、子供たちの各学年における進級状況を反映するものと考えられよう。

この地域においても、最近の就学率 (就学年齢に達した後、一度は学校にいったことのある者の率) はかなり高い (学校のある部落においては、おそらく9割前後) と考えられる(注6)。しかし、就学後の進級率は、バイリンガル教育システム、通常教育システムいずれも、極端に低いものと推察される。たとえば、第5表の第6・1学年比を見ると、最も高い場合でも40% (通常初等学校・ゾーン27) であった。これは、近年の若年 (低学年) 人口の

第4表 ミッへ民族地区初等学校就学者数 (1981-82年度, 学年始め) (単位: 人)

	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
バイリンガル初等学校 (非寄宿制)	1,337	1,103	826	571	438	281
(寄宿制)	926	727	505	304	225	135
	411	376	321	267	213	146
通常初等学校 (ゾーン27)	1,429	1,067	909	775	627	449
(ゾーン37)	669	527	457	451	354	266
	760	540	452	324	273	183

(出所) 第3表の入手(作成)資料②および⑧。

第5表 ミッへ民族地区初等学校就学者数学年間比 (1981-82年度, 学年始め) (%)

	第2・1 学年比	第3・2 学年比	第4・3 学年比	第5・4 学年比	第6・5 学年比	第6・1 学年比
バイリンガル初等学校 (非寄宿制)	82	75	69	77	64	21
(寄宿制)	79	69	60	74	60	15
	91	85	83	80	69	36
通常初等学校 (ゾーン27)	75	85	85	81	72	31
(ゾーン37)	79	87	99	78	75	40
	71	84	72	84	67	24

(出所) 第4表より計算。

増加, 急速な就学人口の増大・進級率の改善, 等を考慮しても, なおかなり低いものといわざるを得ない。この地域全体が教育普及という点で困難を抱えている地域ということができよう。

次に, バイリンガル初等学校と通常初等学校を比較すると, 概して, 前者の進級状況は後者に比して悪い。たとえば, 第6・1学年比に関して, 前者21%, 後者が31%と10ポイントの差がある(バイリンガル初等学校と地域的な対応のある通常初等学校ゾーン27を比べるとその差はより大きなものとなっている)。このことは, バイリンガル教育システムの通常教育システムに対する劣等性を示すものであろうか。この評価にあたっては, バイリン

ガル初等学校のある地域は, メスティーソ地域との近接性が低く, 社会経済的水準も低く, 先に述べたように, バイリンガル初等学校の設立時期は1972年以降である(エチェベリア政権の新しい政策の展開とともに始まる新しいものである)こと, を指摘しておく必要がある。この資料の時点である1981年においても, 非寄宿制バイリンガル初等学校の32校中23校までが, 第6学年までの生徒を有するものとなっていなかった(寄宿制バイリンガル初等学校11校は, すべて, 第6学年までの生徒を有していた)。これに対し, 通常初等学校(計25校)では, 第6学年までを有していなかったのは, ゾーン37の13校中1校のみであった。したがって,

これらの点を考慮すれば、バイリンガル教育システムに見られる進級状況は、通常教育システムに於いて見劣りするものではない、ということもできる。また、特に寄宿制バイリンガル初等学校に注目すれば、それは通常初等学校のゾーン27にはやや劣るものの、同じくゾーン37に比べれば逆にそれに優る成果を挙げている^(注7)。寄宿制バイリンガル初等学校は、後に詳しく見るように、通学距離の大きさ、経済的理由による学校放棄等、教育普及のより困難な地域における補償的な施策である。したがって、寄宿制バイリンガル初等学校を、バイリンガル教育システム全体が持つこのような補償施策的な性格を典型的に示すものと考えらるなら、そこで示された成果は注目に値するものであろう。

以下では、バイリンガル教育の普及状況に焦点をあて、より詳しい分析を行なうこととしよう。

2. バイリンガル初等教育の普及状況

バイリンガル教育地区事務所の初等教育に関する担当地区の人口は、1981年に2万4551人（男1万2236人、女1万2315人）、6～14歳人口は5525人（男2825人、女2700人）であった^(注8)。これに対し、6～14歳で、バイリンガル初等学校就学者数は、4556人（男2497人、女2059人）であった^(注9)。これは、憲法に規定された義務教育の「需要」を82歳^(注10)（男88歳^(注10)、女76歳^(注10)）満たしていることを意味する^(注10)。

この数字は、かなり高いものであり、行政当局の高い教育普及への意欲を表わすものといえるが、2つの点を保留しなければならない。第1に、この需要の充足率計算においては、初等学校が設置されていない部落が含まれていないことである^(注11)。第2に、初等学校が設置されている地域（担当地区）のみを対象とする場合でも、先に見た進級率の低さの問題を考える必要がある。実は、

充足率の高さと先に見た進級率の低さの共存は、大量の落第生の存在を示唆しているのである。

ここで、教育普及を評価する適切な基準として、個人が初等教育をきちんと修了しているかどうかを問題にするものとし、この視点から、学年末進級試験の可否に関するデータ等を用いてより立ち入った分析を行なうこととしよう。

まず、初等学校に入学する者の数はどのぐらいと考えられるのであろうか。就学者データによれば、1981-82年度の新入学の1年生は905人であった^(注12)。他方、6～14歳人口5525人を9で割ることによって、1歳さきみの人口をおおまかに推計すれば、614人が得られる。これらの数字を対照すれば、新入学の1年生の中には6歳以外の年齢の者がかなり含まれていることが推定できる。またこのことは、6歳の者が全員入学したことを意味するものではないが、近年では初等学校の存在する部落においては、子供たちのほとんどが、初等学校に入学することを示していると考えてよいであろう。

次に、初等学校入学後の進級状況はどうであろうか。第6表は、学年末在籍者中①進級試験に合格しかつ進級した者（第6学年については、単に、進級試験に合格した者）の割合、②留年した者の割合、が示されている^(注13)。また、第7表は、第6表で得られた数値をもとに、この数値を固定して（すなわち、進級・留年状況が現状のままで改善がないとした時）、第1学年に入学した子供たちの6年後、7年後、8年後……等の初等学校修了者率をシミュレーションしたものである。このシミュレーション数値は学年始めから学期末に至るまでの間に生ずる学業放棄者を考慮していないので、かなり高めのものと考えてよい。

第7表によれば、全く留年なしに（すなわち、6

第6表 ミッヘ民族地区バイリンガル初等学校進級状況（1980-81年度，学年末）

	第1学年		第2学年		第3学年		第4学年		第5学年		第6学年	
	① 次学年 への進 級者率	② 同学年 での留 年者率	① 次学年 への進 級者率	② 同学年 での留 年者率	① 次学年 への進 級者率	② 同学年 での留 年者率	① 次学年 への進 級者率	② 同学年 での留 年者率	① 次学年 への進 級者率	② 同学年 での留 年者率	① 学年末 試験合 格者率	② 同学年 での留 年者率
非寄宿制	0.577	0.380	0.597	0.349	0.510	0.170	0.691	0.216	0.690	0.269	0.897	0.145
寄宿制	0.633	0.269	0.681	0.266	0.719	0.193	0.710	0.206	0.760	0.194	0.904	0.077
計	0.596	0.342	0.627	0.320	0.589	0.179	0.700	0.211	0.725	0.231	0.901	0.105

(出所) 第3表の入手(作成)資料⑥に基づいて計算。

(注) 小数点以下第4桁以下切り捨て。

第7表 バイリンガル初等学校修了者率のシミュレーション

	6年間で 修了する 者	7年間で 修了する 者	7年間以 下で修了 する者	8年間で 修了する 者	8年間以 下で修了 する者	9年間で 修了する 者	9年間以 下で修了 する者
非寄宿制	0.075	0.115	0.190	0.104	0.295	0.073	0.369
寄宿制	0.151	0.183	0.334	0.130	0.465	0.072	0.537
計	0.101	0.140	0.241	0.116	0.357	0.074	0.432

(出所) 小数点以下第4桁以下切り捨て。

(注) 第6表の数値を固定して計算。

年後に) 修了する者の割合は、非寄宿制の場合で8%、寄宿制の場合でも15%ときわめて低い。ただ、第6表でわかるように、留年率もきわめて高いことから、留年経験を持ちながらも(すなわち、7年以上かかりながら)初等学校を修了すると推計される者の割合は、むしろ、先の数値よりも高いものである。たとえば、1回だけ留年して修了する者は非寄宿制で12%、寄宿制で18%となっている。しかし、留年を何回も繰り返しながらも初等学校を卒業する者は例外的と考えられること、先に述べたように、学年の途中で学業放棄する者が存在すること、を考慮して、2年留年して修了する者(8年間以下で修了する者)までを、最終的に修了できる者の割合を示しているものと仮定しよう。その値は、非寄宿制の場合30%、寄宿制の

場合で47%、この地区全体では36%の水準となっている。

この数値は、義務教育がすべからくゆきわたるべきという点からいえば、全く不十分なものである。しかし、事実上教育機会がなかった地域において、10年足らずのうちに達成されたものであること、また、メキシコにおいて、進級試験による不合格、それを契機とする学校中退が少なくないこと(注14)、を考えれば、重要な前進が見られたとあってよいであろう。

初等教育の急速な普及状況は行政側の努力とともに人々の側の熱意とによるものと想像されるが、その状況の中での男女差の問題が興味をひこう。第8表は、第7表と同じ計算を男女別に行なったものである。非寄宿制の場合ではその差はきわめ

第8表 男女別バイリンガル初等学校修了者率のシミュレーション

	6年間で 修了する 者	7年間で 修了する 者	7年間で 以下で修了 する者	8年間で 修了する 者	8年間で 以下で修了 する者	9年間で 修了する 者	9年間で 以下で修了 する者
非寄宿制							
男	0.069	0.112	0.181	0.106	0.288	0.078	0.366
女	0.079	0.115	0.194	0.099	0.294	0.065	0.359
寄宿制							
男	0.162	0.197	0.359	0.142	0.502	0.079	0.582
女	0.131	0.157	0.289	0.112	0.402	0.062	0.464
計							
男	0.102	0.147	0.249	0.125	0.374	0.082	0.457
女	0.097	0.129	0.227	0.102	0.330	0.062	0.393

(出所) 小数点以下第4桁以下切り捨て。

(注) 第3表の入手(作成)資料⑥に基づいて、第7表と同様の方法で計算。

て少ないが、寄宿制の場合では男子の方が修了率は高く、2年留年して修了する者までの割合で見れば、10ポイントの差が見られる(全体では、4ポイントの差)。しかし、この差は、ミッヘ民族の伝統的な男女差の大きい文化から考えると大きな前進といえることができる。実際、担当地区での15歳以上の非識字者は男子で4割、女子で6割と推定され^(注15)、年上の人々ほど男女差がはっきりしている。バイリンガル教育は、教育機会の男女差を減少させるものとして機能しているのである。

3. スペイン語化センター(バイリンガル初等前教育)の普及状況

また、この地区のバイリンガルシステムによる教育普及に関しては、初等前教育を担当するスペイン語化センター(centro de castellanización)への就学状況に触れておく必要がある。初等前教育は、バイリンガル教育システムのみによって行なわれている^(注16)。1981年のこの地区の就学者データによれば、16の村の計51センターにおいて、5～7歳の子供1479人(男775人、女子704人)が就学していた^(注17)。センターの多くは、通常初等学

校あるいはバイリンガル初等学校に付設されている。各センターは、自らの存在する部落の子供たちを対象とするが、そうした対象者(5～7歳人口)中、スペイン語を話さず、スペイン語化センターに通っていない者864人が報告されている^(注18)。すなわち、対象者の6割強が初等前教育を受けていると考えられる。ただし、そもそもスペイン語化センターがない部落も数多くあることを指摘しておく必要がある^(注19)。

以上、ミッヘ民族の住む地域が一般に教育普及が困難で遅れている地域であること、この地域で新しく展開されるようになったバイリンガル教育は、従来から行なわれてきた通常教育と優劣つけがたいまでに成長してきたと考えられること、を述べてきた。すなわち、初等教育の進級状況の問題、あるいはその男女差の問題、スペイン語化センターへの不十分な就学状況、そのさらなる設置の必要等、今後の課題が残されていることは明らかであるが、同時に、量的側面からは、1970年代以降の行政側のバイリンガル教育普及の努力が実

りを見せてきたことも見逃すことはできないのである。

(注1) 以下において、バイリンガル教育、またはバイリンガル(教育)システムという時、公教育省先住民教育局が担当している教育、または教育システムを指す(この呼び方は、行政当局にしたがったものである)。その内容・方法がこうした呼び方にふさわしいものであるかどうかは、第Ⅲ節で扱う。

(注2) ミッヘ民族地区の村は、地理的な高度によって高地、中地、低地に分類される。バイリンガル教育地区事務所の担当地区は、だいたい高地および中地の村である。また、通常教育地区事務所の担当地区は、ゾーン27、ゾーン37、ゾーン75の3つのゾーンに分割されるが、ゾーン27とゾーン37を合わせたものが、だいたいミッヘ民族地区に対応する。また、ゾーン27は中高地、ゾーン37は低地にだいたい対応する。したがって、バイリンガル教育地区事務所の担当地区は、通常教育地区事務所の担当地区のゾーン27にだいたい対応している。以下での議論、作表は、通常教育システムに関しては、ゾーン27および37のみに限定して行なうものとしよう。

(注3) ひとつのみ例外が見られた(タマスラパン〔Tamazulapam〕村リンダ・ビスタ〔Linda Vista〕部落)。この部落は、地理的にさらに2つに分割されると思われる。

(注4) 現地での関係者の話では、どの系統の小学校を選ぶかは、親の権利に属する問題であるとのことであったが、部落を越えた通学は、部落間の地理的距離の大きさ等からいって、実際にはほとんどないと考えてよさそう。

(注5) 初等学校の正確な設立年のデータはない。通常初等学校に関しては、現地での聞き取りによれば、かなりの部分が1930年代に創立され、ほとんどが60年代までに設立されていたとのことであった。バイリンガル初等学校については、Lyons, Raymond F. ほか、“Funciones y perfil de los directores de instituciones educativas en Oaxaca,” (Materiales de trabajo, Segunda revisión), ミメオグラフ, 1981年, 20ページ。

オアハカ州全体の統計を見ると、1972-73年度の連邦立の初等学校数は、2596であり、そのほとんどが通常システムに属していたと考えられる。1980-81年度のそれは3301であり、うち800がバイリンガルシステムに属していた(Gobierno del Estado de Oaxaca, Comisión de

Planeación y Control de la Inversión Pública, Secretaría de Programación y Presupuesto, Coordinación General de los Servicios Nacionales de Estadística, Geografía e Informática, *Manual de estadísticas básicas del estado de Oaxaca 1982*, 第1巻, オアハカ, 1982年, 227, 380, 391ページ)。すなわち、1960年代までにだいたいの通常システムの初等学校が設立されており、70年代以降の学校数の増加は、主にバイリンガルシステムの学校設立によるものであること、が裏づけられる。

(注6) 本稿第Ⅱ節第2項参照。

(注7) 通常システムの中で、2つのゾーンによる差が何故生ずるかは、興味深い問題である。一般にゾーン37のほうがそのコーヒー農場の存在によって、ゾーン27より高い経済水準にあると考えられている。ひとつの解釈としては、このコーヒー農園における児童労働が、就学を困難なものとしている、というものがあろう。

(注8) 入手(作成)資料⑤(第3表)。

(注9) 入手(作成)資料⑧(第3表)。

(注10) メキシコ合衆国憲法は、6年間の初等教育を6~14歳の間に受けることを規定している。メキシコでは、初等教育の需要充足率として、就学者数をこの年齢グループ人口で割ったものがしばしば用いられる。厳密に言えば、ある時点で就学していない者の中には初等学校修了者が含まれていることを考慮する必要がある。しかし、ここでは、6~14歳非就学者中の初等学校修了者の割合は2割弱と考えられる(第2表)から、大きな誤差は生じないであろう。また、ここでの人口データが就学登録時点のものということが保証されていないので、いずれにせよ、これらの数字を額面どおり日本的な厳格さで受けとめることは不適切である。憲法第3条, 第31条, 教育法第16条, 第53条, 初等学校業務法第16条参照。

(注11) 初等学校が存在しない部落も含めた場合の充足率については、通常・バイリンガルシステムを合わせたものとして、第2表の「初等学校就学者(6~14歳人口中の割合)」(1980年)がある。それは、ここでの数字よりかなり低くなっていることが、観察できる。

(注12) 入手(作成)資料⑥(第3表)。

(注13) ここで、1-①-②は、学業を放棄した者(ドロップアウト)の割合を示すこととなる。

(注14) 筆者は、メキシコの全国レベルの初等学校修了率について、1978, 79年のデータに基づいて、だいたい、同様の方法での推計を行なった。初等学校修了に6年要する者37%, 7年要する者18%, 8年要する者5%

であった(米村 前掲書 56ページ)。

(注15) バイリンガル教育地区事務所初等教育担当地区の15歳以上人口中の非識字者数は、男3072人、女4770人であった(入手(作成)資料⑤〔第3表〕)。これより、男については、 $3072/(12236-2825 \times (1 + 6/9)) = 0.408$ 、女については、 $4770/(12315-2700 \times (1 + 6/9)) = 0.610$ 。ミッヘ民族地区全体については、第2表の「識字者(15歳以上人口中の割合)」、参照。

(注16) スペイン語化センターは、建前的には、先住民居住地域の子供たちのための初等前教育制度であるが、実際には、一般的な初等前教育制度としての性格よりも、その呼び名が示すように、子供たちを初等学校でのスペイン語学習に備えさせておくという特別の目的がより強く意識された性格のものである。それゆえ、バイリンガル教育の理想を追求する立場からは、批判が存在する(ただ実際には、スペイン語の単語や挨拶を教えるぐらいのきわめて単純な内容のものであることが報告されている。Varese, 前掲書, 88~90ページ, および Secretaría de Educación Pública, 前掲ミメオグラフ, 第2巻, 269~293ページ)。この時点(1981年)での、このような批判への行政的コミットにもかかわらず、現地においては、スペイン語化センターという呼称が用いられていた。理念的な議論と現実のずれを示すものであろう。

(注17) 入手(作成)資料①(第3表)。

(注18) 入手(作成)資料⑤(第3表)。

(注19) この一方で、スペイン語化センターは、通常初等学校のある村の中心的な部落には必ず設置されている。このことは、バイリンガル教育行政の及ぶ地域的な広がりを示すものであると同時に、スペイン語化センターが通常初等教育に備えたスペイン語化の機能を持つものであることを物語っているものともいえる。

III バイリンガル初等学校の実態と 教師の意見

この節では、バイリンガル初等学校の教師たち(主に校長)とのインタビュー結果に基づき、バイリンガル初等学校の実態を明らかにするとともに、その実態をもたらす諸条件を教師たちがどのように把握しているか、その実態についてどのよ

うな意見を持っているかを分析する。

1. 児童の就学状況とその規定要因

インタビューを行なった5つのバイリンガル初等学校(b1~b5)の勉学、就学状況を簡単に見ておこう。まず、学年末試験の合格率は、第9表のとおりである。第6表にだいたい対応しており、かなりの者が不合格となっている。

また、子供たちの学校出席状況もあまりよくない。第10表は、b3の第2学年生徒の9月、10月の出席率を示すものである。ここは、寄宿制初等学校であったので、寄宿生の出席率を100%と仮定した時の通学生(非寄宿生)の推定出席率も示してある。寄宿制初等学校は概して辺鄙な所にあるから、ここの出席状況をバイリンガル初等学校の標準と考えることはできないであろうが、それにしても、通学生の出席率は低い水準である。特に、女子のそれは極端に低い。

こうした状況を教師たちは、父母会や家庭訪問において、子供を学校に続けてやるように父母を説得する、特別授業を行なう、授業を繰り返す、他の教育方法を用いたりする、といった方法で克服しようとしている。父母を説得して効き目のない時、50%の罰金を科す、というものを挙げているもの(b3)もあったが、これは例外的といえよう(注1)。

もちろん、かんばしくない就学状況の改善がこのような努力のみで容易に進むものではないことは、教師たち自身よく知っている。彼らの指摘するこうした状況の背景的要因を列挙すれば次のとおりである。第1は家庭の貧困である。家の仕事を手伝わねばならないこと、労働に従事しなければならぬ(家の経済を助けるためや学校の教材を買うため)こと、が挙げられる。また、貧困に密接に関連するものとして、親が職を求めて移動す

第9表 5つのバイリンガル初等学校の学年末試験の合格率*

b 1	……全科目平均55%，一番低いのはスペイン語で50%。
b 2	……第1学年67%，第2学年61%，第3学年63%，第4学年70%，第5学年75%，第6学年100%。
b 3	……第1学年77%，第2学年60%，第3学年71%，第4学年70%，第5学年78%，第6学年91%。
b 4	……全学年60%。
b 5	……全学年75%。

(出所) 第3表の入手(作成)資料㉑～㉕。

(注) *学年末試験合格というためには、全科目について合格点をとらなければならない。したがって、b 1のこの意味での合格率は50%以下のはずであり、「全科目平均」とは異なった値となる。

るのについていかなばならないこと、食料事情が悪く勉強についてこれないこと、病気しがちなこと、が指摘されている。第2に後に見るように、片親(主に母)のみの子および孤児の多さを加えることができよう。このような子供たちが経済的その他の面から勉学・就学に不利な状況にあることは容易に想像がつこう。地域全体の中でこのような子供の比率がどれくらいであるかのデータは得られなかったが、日本に比べるとかなり高いように思われる。第3として指摘されるのは、女子の場合の結婚である。11歳ぐらいから結婚が行なわれるという。第4は、学校に上級学年がない場合である。第5は、通学距離、通学条件の問題である。通学距離については、かなり遠い場合があると推測される。教師の地域への奉仕活動として、親たちに対し住居をより近づけるようにすすめる(b 4)というのが挙げられている。また、橋がないため雨などによる増水で川を渡れず学校にこられない、という例(b 4)も存在する。第4、第5の点は、直接的には行政側の責任ともいえるが、同時に地域の住民数の少なさを反映するものであり、おそらく、貧困と密接な関連を持つものと思われる。

また、教師たちは学校の教育条件、教育環境の悪さを指摘している。インタビューの対象となった5つのバイリンガル初等学校ではいずれも教室

が足りていず、教科書が届いていない学校がそのうち2つあった(注2)。

その他、教具、教材、運動場の不足、さらに学校組合、寄宿舎の調理場、文化活動の材料がないこと等が指摘されている。こうした状況は、子供たちに興味をわかせたり、わかりやすく教えようとする教師の教育活動を困難なものとし、時には、やる気を失わせるであろうことは、想像に難くない。

以上、就学状況およびこれを規定する家庭の経済的条件や学校の教育条件等、いわば、教育の量的あるいは外的なことがらを述べてきた。次に、いわゆる教育の質的あるいは内的なことがらともいべき教育内容、教育方法といった問題を、特に、地域(自民族)にあったそれを追求しているか否かといった観点から考察しよう。

2. 教育内容・教育方法の実態

まず、国によって定められた教育プログラム(日本でいう指導要領)の教授率を第11表に示す(注3)。ここでいう教授率とは、教師が教育プログラムのどれだけを教えたかを示すものである(注4)。学校による差がかなり見られるが、それは各学校の方針や実態を示すものというより、教授率という指標自体が多分に大雑把なものであるために生じたものと考えたほうがよいかもしれない。しかし、次のようなことはいえよう。教師たちは概し

第10表 寄宿制バイリンガル初等学校 (b3) 第2学年の出席率

	男	女	計
生徒数 (うち寄宿生)	13(6)	14(2)	27(8)
9月 (学校日数 20日)			
延べ学校日数	260	280	540
延べ出席日数	182	114	296
出席率 (%)	70.0	40.7	54.8
寄宿生の出席率を100%とした時の非寄宿生の推定出席率 (%)	44.3	30.8	35.8
10月 (学校日数 21日)			
延べ学校日数	273	294	567
延べ出席日数	193	135	328
出席率 (%)	70.7	45.9	57.8
寄宿生の出席率を100%とした時の非寄宿生の推定出席率 (%)	45.6	36.9	40.1

(出所) 第3表の入手(作成)資料⑳および㉑より計算。

て、国によって定められた全国共通の教育内容がこの地域に著しく不相当であるとは意識していない。ただし、社会科学に関しては2つの学校(b4とb5)で、自然科学に関しては1つの学校(b4)で、かなり低い教授率が示されており、それは、それらの教科の教育内容がこの地域に不相当であると教師たちが感じて教えない結果と解釈し得る(注5)。

この問題と関連して師範学校等、教員養成課程(注6)で受けた教育を、この地域への適用可能性という点で教師自身どう感じているであろうか。これを第12表に示した。教員養成課程の教育を、2人の教師(b1とb5)が肯定的に、2人の教師(b2とb3)が非実地的なものとする否定的に評価し、残る1人の教師(b4)は全体としては肯定的に評価しつつも、技術的知識の教育不足を指摘している。おそらく、教員養成課程の教育の非実地性を批判的にとらえている教師は、学校での教育実践において、生徒に対する教育内容や教育方法を地域に合った実地的なものとする必要性をより強

く感じ、そのための方策を探している者であろう。

第11表や第12表の結果は、教師の間に地域に合った教育内容・方法が必要であると意識するようになる契機があり、また、実際にそのような意識が存在することを示すものである。しかしながら、このような意識が強く顕在的な形であるとはいえないことに注意しておく必要がある。先に生徒たちの就学状況がかんばしくないことを見たが、その背景的な要因として教師たちが挙げたのは、家庭条件や教材の不足等の物的な教育条件であり、そもそも教育内容や教育方法を根本的に変えなければならないのではないかと、という問いの存在、さらに、そこから導かれる自らの教育実践に対する問いかけの存在を思わせるような回答は見当たらなかったのである。

地域に合った教育方法の問題として具体的に検討すべきものとしては、いうまでもなくバイリンガル教育法の問題がある。これは、どのように行なわれているのであろうか。それを示すのが第13表である。ここでは、比較のために、通常初等学

第11表 教育プログラム教授率

b 1	……100%	
b 2	…… 80%	
b 3	…… 80%	
b 4	…… 60%	(数学70%, スペイン語70%, 自然科学40%, 社会科学40%, 体育80%, その他80%)
b 5	…… 50% ¹⁾	(数学70%, スペイン語70%, 自然科学70%, 社会科学50%, 体育70%, 芸術70%, 音楽はたいへんすぐれている ²⁾)

(出所) 第3表の入手(作成)資料⑳～㉓。

(注) 1) この数字は、各教科の平均ではなく、最低値をとったものと考えられる。

2) ミッヘ民族は音楽にすぐれた民族であり、各村ごとに吹奏楽隊を持ち、子供たちの一部は早くから参加する。

第12表 教員養成課程の教育内容のミッヘ民族地区における適切性について

b 1	……地域の条件に適応しており、さらに付け加えるべきと思うことはない。
b 2	……地域の条件にあまり適応していない。師範学校や教員研修では14教科教えており、教科数は十分だが、内容がこの地域への適用可能性に欠けている。
b 3	……理論ばかり教えて実際のでない。この地域へは適用できない。
b 4	……地域の条件に適応している。[ただし]この地域における機械の使い方や大工仕事に関する技術的な知識は欠けている。
b 5	……最近地域に関する知識を教える傾向にある。必要なことはすべて教えている。

(出所) 第3表の入手(作成)資料㉑～㉓。

(注) [ただし]は筆者による追加。

校(r 1)でのインタビュー結果も含めてある。まず、「①学校でのミッヘ語の使用状況」からは、教授用語としてのミッヘ語の使用状況を知ることができる。r 1ではミッヘ語は用いられていない。バイリンガル初等学校では用いられており、その使用の程度は一見すると学校によって差があるように見えるが、b 5以外の学校では程度の連続性が表現されていないことを考慮すれば、b 5の事例がだいたいの状況を表わしていると考えてよいであろう。

次に、「②スペイン語学習状況」を見ると、いずれの学校においても入学時には、スペイン語の理解はきわめて低く、高学年生になると、スペイン語の理解がかなり高くなることがわかる。ここで注目できるのは、通常初等学校とバイリンガル

初等学校がスペイン語の学習状況において同程度の結果を示している点である。すなわち、スペイン語学習ということに関する限り、いずれの教育方法も甲乙つけがたいということである。また、ここで見られた②に関するバイリンガル初等学校の結果は、だいたい①から推察されるミッヘ語の使用の減少状況に対応している。すなわち、そこではスペイン語の理解力に応じ、ミッヘ語の使用を減らしていつていることがわかる。

「③通常初等学校の第1, 2学年の教授過程でミッヘ語を用いたらどうかという意見について」に関しては、当然のことながら、すべてのバイリンガル初等学校で肯定的な回答が与えられている。これに対し、通常初等学校(r 1)の校長と教師は、否定的な意見を述べている。

第13表 初等学校の授業におけるミッヘ語使用状況

	① 学校でのミッヘ語使用状況	② スペイン語学習状況 (スペイン語での理解が十分 となる学年)	③ 通常初等学校の第1、2学年の 教授過程でミッヘ語を使用した ら ¹⁾ どうかという意見について。
r 1 (校長)	使わず	ある者は第2学年から、他の 者は第5学年までかかる。	必要なし。なぜなら、われわれは 子供がスペイン語を話せるように 努力しているのだから。
r 1 (教師)	同上	第3および第4学年。	必要なし。なぜなら、子供たちは 彼ら同士および家族の中では通常 ミッヘ語で話しており、できる限 り長い時間スペイン語に触れるよ うにした方がいいから。
b 1	第1および第2学年。	第4学年。	賛成。子供の理解を増すためには それがよい。
b 2	第3学年までミッヘ語とスペイン 語を合わせて教え、後はスペ イン語のみを用いる。	第6学年。	賛成。
b 3	第1学年から第3学年まで。	第6学年。	賛成。小さな子供たちは全然スペ イン語を知らないのだから。
b 4	第1および第2学年。この学年 までは必要だ。		大賛成。
b 5	基本的に、第1学年から第3学 年まで。第1学年は100%、第2 学年80%、第3学年50%、第4 学年25%、第5学年25%。	第3学年から。	生徒の理解のためには、それは理 想的だ。その土地の出身者であれ ば、その土地のいまいわしも知っ ているからなおよい ²⁾ 。

(出所) 第3表の入手(作成)資料⑱~㉕。

(注) 1) 現実には、使用していない。

2) ミッヘ語には数種の方言(dialectos)があり、中には互いに理解が困難なものもある。

こうした結果から、次のことがいえよう。第1に、通常システム、バイリンガルシステムのいずれを問わず共通して見られるスペイン語学習の重要性の認識である。通常初等学校では、授業内容の理解よりも、スペイン語の使用・学習が優先的な位置を占めている。バイリンガル初等学校においても、ミッヘ語とスペイン語は同等の重みを持って、スペイン語のみが学習の対象であり、ミッヘ語は教授用語として補助的に(低学年を中

心として)使用されているにすぎない。すなわち、バイリンガル初等学校においても高学年では、スペイン語で授業が行なわれており、そこでの教育は事実上、通常初等学校と変わらないものである。第2に、先の指摘と合わせて、通常初等学校の第1、2学年でミッヘ語を用いることに関する仮定的な質問への答えから、バイリンガル初等学校におけるミッヘ語の使用は、子供の理解を高めるという観点を中心にとらえられている、

ということが推察される。ミッヘ語そのものを価値あるものとしたり、ミッヘ文化の一部として位置づけて、積極的に称揚し教えようとする姿勢は見られない。こうした状況は、住民が実際にメキシコ社会で生活し、あるいは職を得るなどしていく中で、スペイン語の必要性、有用性を感じるのは必然的ともいえる一方で、ミッヘ語に関しては、すでに学校で特に教わらなくとも、子供たちは身につけている、という現実にも規定されている。教師たちが、子供による教育内容の理解を助けるという自分たちの仕事と直接関わる実際的な観点からばかりでなく、このような住民の認識・現実にも最も近いところにいることから、先に見たようなバイリンガル教育観を示すようになるのはいたって自然なことであろう。

以上、バイリンガル初等学校の実態を明らかにしてきた。就学状況はかんばしいものではなく、教師たちはこれをこの地域の家族の経済的貧困、行政的対応の不十分さによるものとしていた。他方、教育内容、教育方法に関しては、バイリンガル初等学校におけるそれは、低中学年の教授過程でミッヘ語を用いるといういわば技術的なことを除けば、ほとんど通常初等学校のそれと変わらないものであった。すなわち、それは理念的に主張されたバイリンガル・バイカルチュラル教育から

はほど遠いものであった。そして、そのことを問題視する意識、あるいはそのことをかんばしくない就学状況と関連させてとらえようとする意識は、教師たちには見られなかったのである。

(続く)

(注1) 本節第1項は入手(作成)資料⑩~⑳(第3表)によっている。通常初等学校も事情が同様と考えられる場合には、それも含めて記述している。

(注2) メキシコでは、初等教育段階では教科書は無償配布とされている。

(注3) メキシコの初等教育段階では、全国一律の教育プログラムにしたがって、全国一律の教科書が政府によって作成、配布される。他方、少数民族語による副教材(その民族の民話等をローマナイズして編集したもの)が政府のプロジェクトによって作成されており、1980-81年度現在で22の少数民族に対応したものがあつた(Hernández M., Jorge; A. Guzmán, "Trayectoria y proyección de la educación bilingüe y bicultural en México," *Educación*, 第3巻, 第4期, 第39号, 1982年1~3月, 83~86ページ)。このエルナンデス等の文献によれば、ミッヘ語の7変種について副教材があるとされているが、現地ではこの種の副教材が子供たちに対して使用されているということはなかった。

(注4) スペイン語による質問、En qué proporción se cumplen los programas?に対する回答。

(注5) 教授率が全教科で80%という数字を示している学校(b2)ではあるが、「残りの20%は適用不可能または子供たちが理解できない」というコメントが得られている(入手(作成)資料⑳〔第3表〕)。

(注6) 教員養成については、第V節(次号)で論ずる。

(アジア経済研究所地域研究部副主任調査研究員)