

# 先住民の教育と 「インターカルチュラルな状況」の出現 —メキシコの事例

米村 明夫

## はじめに

近年、教育の世界でインターカルチュラル教育という言葉がしばしば聞かれるようになった。その背景には、「インターカルチュラルな(異文化集団間の接触の必要性・必然性が社会的に自覚された)状況」がある。こうした状況の出現には、①国際的な移民の増大、②先住民運動の興隆によるその発言権の増大、という国・地域によって大きく異なる事情が存在する[Dietz and Mateos Cortés 2011]。したがって、現実のインターカルチュラル教育や「インターカルチュラルな状況」を深く理解するには、①を念頭におくか②におくかの限定が必要である。本稿の議論は、②の場合に限定しており、以下で「インターカルチュラルな状況」あるいはたんに「状況」と表現、略記するとき、それは「先住民運動の興隆によってもたらされたインターカルチュラルな状況」を含意していることを確認しておきたい。この限定の必要性は、本論の進行によってより明らかになる。

本稿の目的は、この「インターカルチュラルな状況」と先住民にかかわる教育の関係を、メキシコの事例に則して検討することにある。そのためつぎの構成をもって議論を進める。1節において、本稿の鍵となる概念である「インターカルチュラルな状況」についての一般的な定式化を行う。2節以降は、メキシコの事例を論ずる。2節で、メキシコにおける「インターカルチュ

ラルな状況」の出現が、1994年のサパティスタの武装蜂起によって明確化されたことを説明したうえで、3節において、この「インターカルチュラルな状況」のもとで、インターカルチュラル教育の理念・制度・実践が、従来の先住民にかかわる教育の理念・制度・実践へ浸透していったことをみていく。4節においては、「インターカルチュラルな状況」へ至る過程を、人口・住居センサスの統計データによって、その言語・意識・教育の側面から検討し、先住民が受けてきた教育の意味を考察する。3節では、「インターカルチュラルな状況」が近年の先住民の教育のあり方にどのように影響を与えているのかが論じられているのに対し、4節では逆に、これまでの先住民の受けてきた教育が、どのように「インターカルチュラルな状況」を作り出すのに貢献しているのかが議論される。「おわりに」において、「インターカルチュラルな状況」という一般的定式化の意義を論ずる。

## 1 「インターカルチュラルな状況」の一般的な定式化

メキシコの事例に入る前に、本稿の鍵となる概念である「先住民運動がもたらしたインターカルチュラルな状況」について、一般的・分析的な概念として定義し、簡単な説明を加えておきたい。

「インターカルチュラルな状況」とは、先住民が存在する社会において、政府の政策や社会経済的な進展によって、国民社会への先住民の統合が進展するが、経済的・政治的・社会的な構造的差別が持続し、そのために、この構造的差別解消を求める先住民運動が、その運動の戦略的に重要な一部として、自らの文化の再構成、再創造を主張、実践する社会政治的状况であり、社会全体や政府もそれに対応する必要性を自覚した社会政治的状况である。そして、この「状況」下のインターカルチュラル教育とは、この「状況」において先住民運動が主張し、政府が対応して形成されつつある先住民教育にかかわる固有の教育理念・政策・実践の全体を指すものである。

この概念定義を、集団間や文化間の関係という観点から、従来の研究成果に基づいて敷衍すれば、次のようなものとなろう<sup>(1)</sup>。少数者(先住民)社会・文化と多数者(メスティーソ)社会・文化の関係性は、従来に増して密度を高めてきており、多数者たるメスティーソの文化による先住民文化への浸透を妨げるさまざまな地理的、言語的、社会・文化的「壁」はすでに崩壊している[黒田 2013]。伝統的な意味での先住民文化は、言語を含め、放置すれば弱体化、消失していく構造的な圧力にさらされている。それは先住民がメスティーソになりつつあること、あるいはメスティーソと社会・経済・政治的に平等化しつつあることを意味するのではなく、社会・経済的・社会的な「構造的差別」の関係は維持されたままである。しかし同時に、この文化浸透の過程は、先住民の側での完全に受動的な過程ではなく、これまでも主体性をもって取捨選択が行われてきた側面がある。そのようにあらためて形成されていく文化は、たとえ伝統的な外観からは先住民性が失われたようにみえても、先住

民集団が自らの存続や発展を願いながら、従来の先住民文化の適応、変化、部分的放棄を通じて維持してきたものと考えらるべきであろう[Medina 1998]。

「インターカルチュラルな状況」における先住民運動による自己の文化の再構成、再創造とは、このような圧倒的な多数者文化のもとでの主体的な取捨選択を先住民自身が自覚化したものである[Varese 1987]。それは同時に、多数者集団たるメスティーソとの関係についての変革をめざし、少数者と多数者の公正な関係を作り出し、構造的な不平等を是正していくことをもめざした、自文化の維持と変革との混合物としての新たな自文化の生産であるといえる。したがって、そこでの文化とは伝統的なものとして固定されているのではなく、きわめてダイナミックなものである。このダイナミズムをもたらす重要な要素として、同一の先住民コミュニティ間の連帯から、さらに異なる先住民間の連帯への拡大がある[Leyva Solano 2001]。

「インターカルチュラルな状況」におけるこのような先住民運動の文化的ダイナミズムは、文化の次元にとどまるものではなく、強く政治的・社会的な意味を帯びているものであり、先住民運動全体にとっての戦略的重要性をもつ。さらに重要なのはこの「状況」においては、そうした先住民の側からの問題提起に対し、メスティーソ社会は敏感な状態になっており、建前としては肯定的に受け止めることが主流となっていることである。ベンゴアは、こうした状況を「ラテンアメリカにおける先住民の出現」と呼んでいるが[Bengoa 2000]、「インターカルチュラルな状況」とは、それを分析的概念として定式化したものといえるだろう。

## 2 メキシコにおける「インターカルチュラルな状況」の出現

### — 1994年サパティスタの武装蜂起 —

メキシコにおいて、「インターカルチュラルな状況」の出現の画期を示すものとなった事件は、チアパス州における先住民族を中心に構成されたサパティスタ国民解放軍 (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) による1994年の武装蜂起である。

蜂起後、サパティスタ国民解放軍と政府とのあいだに交渉が開始され、両者の合意が「サン・アンドレス協定」と呼ばれる文書の調印によって確認された [Gobierno Federal y el EZLN 1996]。サパティスタの運動は州レベルの広範な先住諸民族の連帯を基礎としていたが、この武装蜂起の後の交渉は、急速に先住民の全国レベルの運動と要求を糾合する性格のものとなった。彼らの要求は、先住民の自治と文化の認知を柱とし、そこには当然、教育への権利が不可欠のものとして包含されていた。

「サン・アンドレス協定」の共同声明のタイトルは「先住民の権利と文化」と銘打たれており、その第1項目の最初の部分では「先住諸民族は、彼らに対する構造的な貧困、搾取、そして政治的排除を決定してきた従属、不平等、そして差別の諸形態の対象となってきた」と記されている。「インターカルチュラルな状況」における構造的差別が確認されているのである。

こうした差別を是正するために政府がすべきこととして、最初に掲げられたのは「自治を規定する憲法の枠組みのなかで、国民の統一を保証しながら、自由な決定の権利が行使される (同声明の第3項目の第1番)」という自治の保証である。

また、教育についても「国家は先住民のその固

有の文化空間内での教育を尊重しなければならない。国家が行う教育は、インターカルチュラルなものでなければならない。異なる教育段階への先住民コミュニティのアクセスを可能とするリージョナルな教育ネットワークの統合が促進される (同項目の第5番)」と述べられている。ここでは、「インターカルチュラルな状況」における先住民による教育要求とそれへの政府による対応の結果 (合意) が、インターカルチュラル教育として示されている。

こうして、少し時間をおくが、協定の合意を具体化したものとして、先住民の自治や教育にかかわる2002年の憲法改正、教育にかかわる2001年の公教育省内へのインターカルチュラル・バイリンガル教育総調整局 (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe: CGEIB) の創設が行われていく。

## 3 メキシコのインターカルチュラル教育 — 「インターカルチュラルな状況」下での先住民の教育 —

### (1) ユネスコの『インターカルチュラル教育の指針』

一般に、インターカルチュラル教育は、インターカルチュラリズムあるいはインターカルチュラリティ理念に基づく教育理念・制度・実践の全体であるとされる。

ユネスコの『インターカルチュラル教育の指針』では、社会は異なる文化をもつ諸集団によって構成されるとし、そうした社会における「インターカルチュラリティとは、ダイナミックな概念であり、諸文化的集団間の関係の発展を指すものである。それは、多様な文化の存在と公正な相互作用と対話と相互尊重を通じて共有された文化的表現を生み出す可能性として定義されてきた」と述べ



創立75周年の生徒の記念作品を持つパブロ・シダール小学校の先生たち(オアハカ州ミヘ民族地域トラウイトルテベック村)。

2011年12月7日米村撮影

る[UNESCO 2006, 17]。つまりそれは、諸文化的集団間の関係に焦点を当て、それが諸文化的集団相互にとって公正で相互を尊重するような関係となり得ることを指摘したもの、そうした可能性を示すものである。とくにそうした可能性に言及するのには、(現実はその反した状況にあり)それを実現するのが好ましいという理念的な含意がある。指針はまた、「インターカルチュラル教育は、受身的な共存を超えて、異なった文化集団間の理解、尊重、対話を創造することを通じて、多文化的な社会においてともに生活していく発展的で持続可能な方法を獲得することをめざす」とする。つまり、インターカルチュラル教育が上記のインターカルチュラルリティの実現を理念とする教育であることがわかる。

インターカルチュラルティ理念は抽象度が高く、「はじめに」で述べた①移民の増大を背景とした社会におけるインターカルチュラル教育と、②先住民運動の興隆を背景としたインターカルチュラル教育のいずれにも通用する普遍性がある。しかし当然、そうした理念に基づく教育が提起されるようになった事情、適用しようとする教育場面が、これらの背景によって大きく違う。

前者①のインターカルチュラル教育では、多数派(ホスト)社会の側からの移民の子どもの教育への関心が出発点であり、ホスト社会の学校に移民の子どもの在籍するなかでの教育のあり方が問題となっており、移民の子どものホスト社会の子どもの双方が一緒にいる教育場面が実際的にも理論的にも重要な焦点のひとつである。

他方、本稿が扱う②のインターカルチュラル教育では、先住民運動の興隆を背景とする「インターカルチュラルな状況」がもたらした教育への関心が前提であり、先住民運動が主体的な契機となっている。したがって当然それは、従来の先住民教育の場(先住民が多数を占めるコミュニティや地域、そこにある学校)が主要な場となって、この「状況」のもとでの先住民運動の教育をめぐる主張と、それへの政府の対応を通じて展開されることとなる。

## (2)メキシコにおけるインターカルチュラル教育<sup>(2)</sup>

メキシコでは、公教育省のもとで、初等前および初等教育レベルの先住民教育が1970年代より急速に発展し、1990年代には小さな集落にも広がるようになり、先住民の子どもの教育へのアクセス可能性という点では完成の域に近づいた。しかし内容的には、それは「バイリンガル・バイカルチュラル理念」を掲げ、メスティーソ言語(スペイン語)・文化に対し先住民言語・文化の同等性、共存性を主張し、後者の存続を通じた先住民コミュニティの再生産をめざすものとされていたが、初等レベルの低・中学年まで教授用語として先住民母語が使用されることを除けば、その実質は普通の初等教育とほとんど変わらないものであった[米村 1993a; 1993b]。

1980年代の半ばには、インターカルチュラル教育の理念が国際的に唱導されるようになり、メ

キシコを含めラテンアメリカの先住民教育へもその理念やインターカルチュラル教育という言葉の浸透が始まった。その理念がどこまで積極的に受け入れられたか、制度化あるいは実態化されていたかとかかわりなく、インターカルチュラル教育、インターカルチュラル教育理念という言葉が、いわばお飾りあるいは看板として従来の先住民教育のうえに重ねるかたちで掲げられ、あるいはなかに混じっていった<sup>(3)</sup>。

他方、先住民運動のなかでは、先住民自らの主体性を強調する傾向が、同じく1970年代を起点として広がっていった[小林1983]。そこでは、先住民コミュニティというものが、価値理念的な核、運動論的な基礎としておかれていたが、教育運動として、そうした先住民コミュニティ的な原理を追求した実践も試みられていた。

コミュニティ的原理の教育は、公的制度として発展してきた従来の「バイリンガル・バイカルチュラル理念」による先住民教育への批判でもあった。したがって、コミュニティ的原理の教育を支持する関係者は、「バイリンガル・バイカルチュラル理念」に代わる理念、コミュニティ的原理を適切に表現・支持する理念を求めている。そして、1980年代の半ばから浸透しつつあったインターカルチュラル教育という言葉に、しだいにコミュニティ的原理の教育の意味を込めるようになり、自分たちの教育理念、めざす教育のあり方としてその言葉を積極的に採用するようになっていった。

先に2節で述べたように、1994年のサパティスタ国民解放軍の武装蜂起後に結ばれたサン・アンドレス協定では、「先住民の教育はインターカルチュラルなものでなければならない」とされた。それは、ここで述べたように、コミュニティ的原理に志向する先住民教育運動の関係者たち・支持者たちが、その教育のあり方をインターカルチュ

ラル教育として表現するようになっていたことを反映している。

では、このコミュニティ的原理の教育とはどのようなものであろうか。それは、価値や生活の根源としてのコミュニティと、主体性の尊重された学習者を結合する教育であり、そうした結合によってコミュニティ・メンバーとコミュニティ双方の発展を直結する教育ということができる。その教育方法は、コミュニティの問題を発見するための学習者によるコミュニティ調査、問題解決のための学習者を主体とした調査・研究、その際の必須ツールとしてのコンピューター利用（インターネットへのアクセス）、コンピューターリテラシーの育成、学習者自身による主体的・集団的な取り組みをもたらす集団学習、知識を教え込むものとしての「教員」に代替して学習者の主体性を尊重しながら学習活動を補助・促進する「促進者」、などによって特徴づけられる<sup>(4)</sup>。

このコミュニティ的原理の学校としての明確な骨格をもち、公的な認可・支持を得、モデル的な意味をもつこととなったのが、サパティスタ蜂起の1年後の1995年に創設された、オアハカ州のミヘ民族地域トラウイトルテベック村のアイユック・コミュニティ高校(Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente)である。

他方、政府によるインターカルチュラル教育にかかわる方針の最初のものとしては、1997年、師範大学における教員養成課程の学習計画として、先住民教育学のなかにインターカルチュラル理念が採用されたことが指摘できる。これによって、先住民教育システムの前期初等教育、初等教育レベルで、インターカルチュラル教育理念がその主導的なものとされることが明らかにされた[Mateos Cortés 2010, 105-106,169]。

さらに、少し遅れて2001年に、公教育省インター

カルチュラル・バイリンガル教育総調整局が創設され、その目的として、「インターカルチュラル・バイリンガル教育が、先住民人口の必要に対して高い質の水準をもって応えることを保証すること」が掲げられた [Secretaría de Educación Pública 2001, 58]。この組織の役割として、非先住民との協力、非先住民の参加を促進して、その目的を果たしていくことも規定されているが、その中心的な関心対象が先住民であることは明らかであろう<sup>(5)</sup>。インターカルチュラル・バイリンガル教育総調整局のサイトをみると、インターカルチュラル教育とは「公正な相互交渉と諸個人・諸文化・諸民族・諸コミュニティ間の対話のあるべきものとする、社会を考え直し、組織し直すための哲学的な代替案である。そうした相互交渉と対話は、包摂と平等性の条件のもとでなされるもの」と述べられており、上記のユネスコの「指針」の枠組みが踏襲されている [CGEIB 2016]。

インターカルチュラル・バイリンガル教育総調整局の政策としてとくに重要なものとして、インターカルチュラル大学（現在12校）が挙げられるが、その他インターカルチュラル高校（19校）の設置、流入してくる先住民の子どもが在籍する都



アユックコミュニティ高校 (BICAP) の校門と標識 (オアハカ州ミヘ民族地域トラウイトルテベック村) 2016年02月13日米村撮影

市の学校のためのインターカルチュラル教育プロジェクト、なども重要である。

インターカルチュラル大学、インターカルチュラル高校では、先住民教育運動で追求されてきたコミュニティ的原理 (コミュニティや地域に志向する傾向) を基本的に受け入れて<sup>(6)</sup>、設計・運営されているといえる。それは、たとえばインターカルチュラル大学の地域に密着した教育目的・学生構成基準に反映されている。

都市に少なくない先住民の子どもがいることは従来から知られていた。そこに教育的関心が向けられ、公的なプロジェクトのつくられていくのは、「インターカルチュラルな状況」によって先住民の存在やその子どもたちの教育権がより公共の関心となっていったことの反映であるといえよう。ヨーロッパや北米のインターカルチュラル教育の背景となった移民の増大とは異なるが、メキシコの都市でも、それと同様の教育関心がもたらされたのである。

ただし同時に、インターカルチュラル大学での非先住民学生枠の設定にみられるように、インターカルチュラル・バイリンガル教育総調整局の施策には、インターカルチュラル教育として、そのなかに非先住民も参加するかたちを作っていくという意図がみられる。先住民移民の子どもが在籍する都市の学校のためのインターカルチュラル教育プロジェクトもまた、非先住民を含んだ教育場面を設定したものである [CGEIB 2004a, 104]。

これらのインターカルチュラル教育のあり方は、従来行われてきた先住民教育とは異なるものとしてのインターカルチュラル教育を明確化したものといえる。そこには、公教育省内における独自の存在意義の確認や、対先住民運動に対する自律性の維持という組織論的動機も働いているだろう。しかしいずれにせよ、この組織の基本的性

格が、先住民運動の教育要求を大筋において受け入れながらその施策を進めようとするものであることは、否定できないように思われる。

また、オアハカ州では、先に述べたアユック・コミュニティ高校をモデルとしたコミュニティ総合高校が40校、それをさらに前期中等教育レベルにも適用した先住民コミュニティ中学校が10校存在する。これらは州教育庁管轄の学校であるが、基本的に先住民の教育運動の成果を強く反映したものである<sup>(7)</sup>。

メキシコにおけるインターカルチュラル教育

は、メキシコの「インターカルチュラルな状況」のなかで、先住民運動と政府や州の対応を通じて形成されてきた理念、制度、実践であり、現在もそうしたものとして形成されつつあるといえよう<sup>(8)</sup>。

#### 4 メキシコにおける「インターカルチュラルな状況」の出現過程と先住民の教育 —人口・住居センサスデータからの接近—

1920年代に始まる政府の先住民に対する教育政策や近代化政策は、言語面において先住民語能

表1 人口・住居センサスによる先住民語話者人口の推移

	対象人口	先住民語話者					
		(1) 絶対数 (百万人)	(2) 国民中の割合 (%)	先住民語のみ		スペイン語も話す、もしくは不詳	
				(3) 先住民語話者中の割合 (%)	(4) =(2)×(3) 国民中の割合 (%)	(5) 先住民語話者中の割合 (%)	(6) =(2)×(5) 国民中の割合 (%)
1895	全人口		16.1				
1900			15.3				
1910			12.9				
1921			13.7				
1930	5歳以上人口	2.3	16.0	52.7	8.4	47.3	7.6
1940		2.5	14.8	49.7	7.4	50.3	7.4
1950		2.4	11.2	32.5	3.6	67.5	7.6
1960		3.0	10.4	36.5	3.8	63.5	6.6
1970		3.1	7.8	27.6	2.2	72.4	5.6
1980		5.2	9.0	22.7	2.0	77.3	7.0
1990		5.3	7.5	15.8	1.2	84.2	6.3
2000		6.0	7.1	16.6	1.2	83.4	5.9
2010	3歳以上人口	6.9	6.6	15.9	1.0	84.1	5.6

(出所) 2000年までの(1)(2)(3)は、INEGI (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática) 2004. *La población indígena en México*. Aguascalientes, México: Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI): 3, 4, 21。2010年は、“05\_01B\_ESTATAL.XLS”, (<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=27302&s=est>, 2015年01月30日ダウンロード)。

力再生産のための環境を崩しつつ、スペイン語を話す人口を拡大してきた。それは、先住民が多数派社会に統合されていく過程でもあった。しかしそれは、植民地化以降に生じてきた先住民意識の喪失を意味するメスティーソ化とは異なるものであり、構造的な差別をともしつつも、先住民意識の持続や自覚、先住民運動の高揚を、すなわち「インターカルチュラルな状況」をもたらすものでもあった。ここではそうした過程を、人口・住居センサスの先住民の言語、意識、学歴のデータから論じ、そのうえで先住民が受けてきた教育の意味を考察する。

#### (1) 国民統合の進展と先住民言語の再生産力の後退

「表1 人口・住居センサスによる先住民語話者人口の推移」をみよう。スペイン語能力の有無は、国民社会への統合を示す重要な指標であり、これによって、先住民の国民社会への統合の歴史的傾向を確認できる。

表1の「(4) 先住民語のみ話者の国民中の割合」は、スペイン語を話さない先住民語のみの話者の人口を示しており、国民社会への統合が進んでいない部分を示すものとみることができる。それは、1930年には8.4%であったが、2010年には1.0%となっており、その80年間の明白な減少傾向がみてとれる。2010年の1.0%という数値は、近年の教育普及を考えると、おもに高年齢層に対応するものと推定されるので、今後さらに減少して0%に近づいていくことが予想される。

こうした国民統合は同時に、先住民の文化（なかでもその文化の重要な構成要素である先住民語能力）を破壊、消失させていく傾向をも強くもつものであった。このことを、「(2) 先住民語話者の国民中の割合」の推移によって検討しよう。統計のある1895年には、それは16.1%であったが、一

度減少傾向を示し1910年に底を打った後、増大傾向となり、1930年には16.0%と、ほぼ最初の水準に戻っている。こうした変化が何を意味しているのか、あるいは現実を正確に反映しているのかを確言するのは難しい。そこで、1930年以降の傾向に注目することとしよう。それは明らかに、2010年の6.6%まで、1980年を唯一の例外として、減少傾向を示している（このような場合、1980年の例外は何らかの誤差によって生じていると推定でき、この間現実には先住民語話者の国民中の割合は一貫して減少していたと推定してよいだろう）。それは、人口における先住民言語の再生産の能力が長期的に低下してきたことを意味していよう。

ただし、ここで若干の留意点がある。第1に、「(2) 先住民語話者の国民中の割合」の動向は詳しくいうと、①「先住民語話者人口の子ども出生力とスペイン語のみ話者人口の子ども出生力との比」と②「先住民語話者人口の子どもによる先住民語能力受け継ぎ度」というふたつの要素の積が1より大きいか小さいかで決まる<sup>(9)</sup>。①については、「先住民語話者女性1人当たりの生児出生数」と「スペイン語のみ話者女性1人当たりの生児出生数」との比較から、1よりかなり大きいと推定される [INEGI 2009, 11]。他方「(2) 先住民語話者の国民中の割合」が減少傾向にあること、つまり①×②が1より小さいことは表1の検討から確認されていた。したがって、②は1より十分小さくなければならないと推定される。すなわち、スペイン語のみ話者人口の子どもたちが全員スペイン語能力を受け継ぐ（受け継ぎ度=1）のに対し、先住民語話者人口の子どもたちの先住民語能力の受け継ぎ度②は、1よりかなり低い値をもつと推定される。この②の指標の1からの乖離<sup>かいり</sup>の大きさこそが、文化（先住民言語）の破壊、消失の程度を反映している。

第2に、表1の「(1) 先住民語話者絶対数」をみると、1940年を除き、1930年から2000年まで増加傾向にある(2010年は、対象とする年齢基準に変更があるので比較できない)。「先住民語話者人口の子ども出生力」の水準が、「先住民語話者人口数」の動態的定常状態を維持する水準を上回った高い水準にあり<sup>(10)</sup>、その水準が上記②の1からの乖離を埋める以上のものであることを示している。先住民語話者の絶対数の増加やその大きさが、社会的、政治的、そして文化的パワーとして、文化の維持にとって大きな意味をもつことも否定できない。ただ、先住民言語の再生産能力に焦点を当てるとき、「先住民語話者人口の子ども出生力」の水準よりも上記の②が本質的重要性をもつものと考えべきであろう。

第3に、先住民言語は、つねに一貫して消失の圧力のみを受けてきたわけではない。1970年代からは、初等教育におけるバイリンガルシステムが形成、拡大してきて、スペイン語使用の強制や先住民語使用に対する抑圧の程度は低まってきた。さらに、とくにサパティスタの武装蜂起後は「インターカルチュラルな状況」が顕示的になり、先住民の側での自覚的な自言語能力の回復、維持、強化の努力や、先住民の要求に対応する政府による同様の政策がなされてきた。上記でみてきた数値は、言語消失の圧力が存在する一方で、それに抗しようとする先住民による努力や政府の施策の影響も反映しているものであり、それらがなければ先住民言語話者はより減少していただろう。

## (2) 先住民のアイデンティティ意識と先住民言語能力

ところで、先住民とはどのように定義され、あるいは認定されるのだろうか。先住民が個人あるいは集団として、法的、社会的、政治的な主体

と認められるには、この認定の問題が重要であり、それが「インターカルチュラルな状況」出現とかわりがあることは明らかであろう。

国連の「少数者差別防止・保護に関する下部委員会」(Sub Commission on the Prevention of Discrimination and Protection of Minorities)の特別報告者マルティネス＝コボは、先住民とは、彼ら自身の自己感覚や他者との関係においても自己についての認識に従って認められるべきであるとし、さらに先住民集団によるそのメンバーの帰属の有無を決定する権利を提起している[Martinez Cobo 1987, 28]。1989年の国際労働機関(ILO)先住民条約は、これに従い、先住民の自己意識をその基本的な基準とした。

サン・アンドレス協定では、このILO先住民条約の規定を引くかたちで、「その先住民としてのアイデンティティの自覚が、諸先住民族についての規定が適用される諸集団を決定するための基本的な基準として考慮されるべきである(同声明の第3項目の第1番)」と述べられていたのに対し、2002年の憲法改正では、第2条に「その先住民としてのアイデンティティの自覚が、諸先住民族についての規定が適用される諸個人を決定するための基本的な基準として考慮されるべきである」とされた<sup>(11)</sup>。

1節において「インターカルチュラルな状況」における集団間の関係、文化間の関係について言及したが、実はこの問題に関連してとくに重要なのは、個人が個別の具体的な先住民集団との関係やそこにおける役割をもっているか、その文化を身につけているか、ということと同時に、先住民集団に所属しているという感覚、すなわち先住民アイデンティティ意識をもっているかどうかということである。そのような意識は、「インターカルチュラルな状況」では、自分の生まれた家族、そのコミュニティ、同民族、さらに国内の先住民全

体、ラテンアメリカの先住民とのアイデンティティ意識にまで広がり得るものである。そしてそれは、先住民としての社会的、政治的行動に影響を与え得るのである。

先住民とは誰か、あるコミュニティが先住民コミュニティであるか否かという問題は、法令の規定の基準を実務的、行政的にどのように適用するかという問題でもあるが、政治的な性格を帯びており、客観的・固定的に決定することができない性質をもつ。さらに、それぞれの環境において偏見や差別がどのようなかたちで存在する環境

か、そうした環境で各自がどの程度自分のアイデンティティ意識を自由に表明するか、といった問題もあるから、個人レベルの「正確な」先住民把握を行うことは困難であり、その境界は、条件によって変化し得るものでもある。しかし、当人や当該コミュニティの自己意識は客観的、歴史的支えをもつものであり、先住民認定におけるこの基準の基本的な妥当性・現実性は肯定するべきものであろう。以下で、この先住民としての自意識をもつ人口に注目し、そうした自意識と先住民言語能力の関係をデータで検討し、その意味を考察

表 2 先住民自意識の有無と先住民言語能力の有無（3歳以上人口・2010年）

(a) 人口絶対数（人）

先住民語会話能力	計	先住民としての自意識		
		有	無	不詳
計	105,661,364	15,703,474	89,060,064	897,826
有	6,986,413	6,553,829	400,012	32,572
無	98,185,806	9,143,098	88,586,074	456,634
不詳	489,145	6,547	73,978	408,620

(b) 各会話能力グループ中の割合（%）

先住民語会話能力	計	先住民としての自意識		
		有	無	不詳
計	100.00	14.86	84.29	0.85
有	100.00	93.81	5.73	0.47
無	100.00	9.31	90.22	0.47
不詳	100.00	1.34	15.12	83.54

(c) 各自意識グループ中の割合（%）

先住民語会話能力	計	先住民としての自意識		
		有	無	不詳
計	100.00	100.00	100.00	100.00
有	6.61	41.73	0.45	3.63
無	92.92	58.22	99.47	50.86
不詳	0.46	0.04	0.08	45.51

(出所) "05\_01A\_ESTATAL.XLS", (<http://www.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=27303&s=est>, 2015年01月29日アクセス)。

する。

「表2 先住民自意識の有無と先住民言語能力の有無(3歳以上人口・2010年)」は、上記2010年人口・住居センサスにおける先住民としての、自意識にかかわる質問項目と言語能力にかかわる質問項目のクロス集計結果である。(a)は、3歳以上人口のこのふたつの質問項目によってクロス分類された各グループの絶対数、(b)は、言語会話能力によって分類された各グループを100%として、そのなかでの先住民自意識によっての分布をパーセント表示したもの、(c)は、先住民自意識によって分類された各グループを100%として、そのなかでの言語会話能力によっての分布をパーセント表示したものである。

まず、(b)の太い外枠で囲まれた行に注目しよう。これは、メキシコ3歳以上人口中の先住民としての自意識の有無の分布を示す。14.9%が先住民としての自意識を抱いている。

では、そうした自意識と先住民言語会話能力の関係はどうであろうか。先住民としての自意識をもつ人口を100%として、その先住民言語会話能力の分布を示したのが、(c)の太い外枠で囲まれた列である。先住民言語会話能力を41.7%が有するのに対し、58.2%は有していない。こうした結果は、表1の検討の際に議論してきたように、先住民言語話者の子どもたちのなかに先住民言語能力を受け継がない者が出てきていると同時に、そうした先住民言語能力を失った子どもたちや、さらにその子どもたちのかなりの部分が先住民としての自意識を持続させていることを示唆している。

先住民としての自意識と言語能力の「ずれ」の存在は、自己の文化の喪失感や被剥奪感として強い意味をもち得るものであり、それは言語能力や文化の再生願望やそのための行動につながる契機をもち得る[米村 1994]。しかし、そうした「ずれ」

の存在自体は、先住民がメスティーソ化していく歴史的過程でつねにあったであろうと推定される。かつて、政府の先住民政策は、先住民のスペイン語化による国民社会への統合を通じて、先住民という社会的カテゴリーの社会的重要性が低下していくことを明示的、あるいは暗黙的に仮定していた。このような態度は、先住民としての自意識と言語能力の「ずれ」がある程度生じたとしても、そのもつ社会的な意味は認めようとしなかったといえよう。先住民であるか否かを、その言語能力の有無によって決めるという方法は、他に方法が見当たらないという消極的な理由であるにせよ、長年にわたって社会的にも、学会においても広く受け入れられていたものでもあった。

「インターカルチュラルな状況」は、先住民言語会話力がなくなっても先住民が主体として存続し得ること、実際に存在していることを社会的、法的に認知させるものであった。センサスに、自己認定・自己意識による先住民認定を行うかたちの質問項目が設定されたこと自体が、先住民運動の成果であり、2000年センサスの結果が公表されて以降は、意識と言語能力の「ずれ」が、国民全体にみえるかたちで示されることとなった<sup>(12)</sup>。先住民という社会的カテゴリーの重要性、失われてきた文化や言語の再生産力を取り戻すという主張の正当性が、あらためて確認されることになったといっていよう。

### (3) 先住民の学歴——教育普及の到達点

「表3 先住民言語能力の有無・先住民自意識の有無別の学歴分布(3歳以上人口・2010年)」は、「2010年人口・住宅センサス」のデータに基づき、表2で分類された人口グループについて、さらに年齢区分によって分割したうえで、各グループの学歴分布を示したものである[Mena Vázquez 2011, 50]。

この表では、表2における「不詳」にかかわるグループは除かれ、先住民としての自己意識の有無と先住民語会話能力の有無にしたがって分類された①②③④の4つのグループの場合が示されている。①は、非先住民人口(多数派=メスティーソ人口)を構成するもの、②と③は、先住民人口を構成するものとみなしていいだろう。④については、先の注12で指摘したように、性格が不明なの

で、ここでは議論の対象としない。

この表をみると、3~12歳までの場合では、①②③の3つのグループの学歴水準はほぼ等しいが、それ以外の年齢層ではいずれの場合でも、学歴の高い方から①②③の順で並んでいることが明白である。非先住民(メスティーソ)のグループ(①)と先住民のグループ(②および③)のあいだの教育機会格差の存在が歴然としている。先住民への

表3 先住民言語能力の有無・先住民自意識の有無別の学歴分布(3歳以上人口・2010年)

年齢グループ	先住民意識・先住民言語能力の有無による4グループ分類			学歴						
	先住民言語能力の有無	先住民意識の有無		無し	初等前教育	小学校	中学校	高校, 基礎師範学校	大学学部レベル	大学院
3-12歳	①	無	無	16%	27%	57%	1%			
	②	無	有	17%	27%	56%	1%			
	③	有	有	19%	24%	57%	1%			
	④	有	無	19%	23%	57%	1%			
13-18歳	①	無	無	1%	0%	20%	54%	24%	1%	
	②	無	有	1%	0%	24%	54%	20%	0%	
	③	有	有	4%	0%	39%	46%	11%	0%	
	④	有	無	3%	0%	36%	48%	13%	0%	
19-29歳	①	無	無	1%	0%	15%	31%	27%	25%	1%
	②	無	有	2%	0%	21%	34%	26%	17%	0%
	③	有	有	9%	0%	41%	30%	15%	5%	0%
	④	有	無	5%	0%	32%	30%	18%	15%	1%
30-60歳	①	無	無	5%	0%	31%	26%	17%	18%	2%
	②	無	有	7%	0%	40%	27%	14%	11%	1%
	③	有	有	25%	1%	53%	13%	4%	3%	0%
	④	有	無	13%	1%	42%	18%	11%	13%	2%
61-69歳	①	無	無	17%	1%	52%	12%	8%	10%	1%
	②	無	有	31%	1%	46%	7%	5%	9%	1%
	③	有	有	52%	1%	42%	3%	1%	1%	0%
	④	有	無	23%	2%	57%	9%	5%	5%	1%
70歳以上	①	無	無	31%	1%	50%	8%	4%	5%	1%
	②	無	有	40%	1%	50%	4%	2%	2%	0%
	③	有	有	66%	1%	31%	1%	0%	1%	0%
	④	有	無	38%	1%	48%	3%	2%	6%	1%

(出所) Mena Vázquez, Jesús 2011. "La población indígena en el censo de población y vivienda 2010." *Reporte CESOP*, No. 44, Análisis de resultados del CENSO 2010: 50.

(注) 上記言語能力・意識の分類の順番,表記は,わかりやすいよう原典から変えている。空白欄は,年齢的に非該当であり,ゼロであると推定される。

教育が普及し、その学歴水準は上昇したが、メスティーソとの格差が依然として存在するという意味で、「構造的格差」が維持されているのである。

格差が維持されているとはいえ、②③における教育普及は、とくに若い世代で顕著である。③のグループをみると、その13～18歳では、小学校修了以上の者が96%、中学校修了以上の者が57%を占め、19～29歳では、高校修了以上が20%、大学学部レベル以上が5%を占める。②のグループをみると、その13～18歳では、小学校修了以上が99%、中学校修了以上が74%を占め、19～29歳では、高校修了以上が43%、大学学部レベル以上が17%を占める。小学校を修了していない者もある。しかし、小学校修了以上の者の占める割合のこの高い水準から考えると、コミュニティ単位で修了率をみれば、子どもたちの8割以上、9割以上が小学校を修了しているコミュニティがほとんどであると推定される。このことは、コミュニティ単位で考えれば、ほぼすべての先住民コミュニティが国民的教育システムに強く接続していることを意味するが、それは教育以外の面でも、先住民コミュニティでの住民の生活が国民社会に接続されるようになってきていることをも意味しよう。したがって、今や小学校の非修了者も含めたほぼすべての先住民コミュニティの住民が、国民社会の参加者となっていると考えてもさしつかえない。

ところで、②と③の間の格差も大きく、それも構造的に維持されている。この格差には政府の先住民への教育普及政策の結果が反映していると考えられる。すなわち、その政策により、先住民のある世代が教育を通じてスペイン語能力を得ることが、つぎの世代の教育機会獲得を有利なものとする一方、そうした過程は先住民語能力を奪うものとなっている。このような現象は、個人単位でも生ずるし、コミュニティ単位、地域単位でも

生ずる。先住民人口の半分以上を占めるまでに至っているこの②のグループは、それがもつ「先住民語会話能力 無」という性格によって、もとより、このような過程で生じた先住民の高い学歴の人々を含む傾向をもつものとなっているのである。③のグループは、先住民語を話すことによって、誰にもすぐわかるという意味で典型的な先住民であり、かつ、ここでみた学歴水準のように社会経済的格差の最底辺にいる。これに対し、②のグループは、学歴水準でいえばむしろメスティーソ社会のより近くに位置しており、言語的には先住民としての特徴が失われ、他者から先住民として認識されにくい存在である。彼らが先住民としての自意識を維持していることの社会的意味は大きい。

#### (4) 「インターカルチュラルな状況」と教育の意味

重要なのは、「インターカルチュラルな状況」とは、先住民運動自身が、教育が広く普及したという現実、そしてまた多くの先住民がすでに固有の言語を失っているという現実を受け入れ、その否定的側面よりも肯定的側面を生かした新しい戦略をとるようになってきた結果でもあるということである。



すわって何かを待っている家族(オアハカ州ミヘ民族地域アユトラ村)  
2008年12月1日米村撮影

先住民、すなわち先住民意識を持続している人々のなかにおける高い教育や広く普及した教育は、彼らが運動を組織しようとしたり、あるいは運動が彼らにその主張を伝播しようとしたとき、より容易にそれを実現していく主体と環境を準備するだろう。実際、1970年代から80年代の半ばまでの先住民運動の主役として目立ったのは、先住民教育システムの形成過程で育成されてきたバイリンガル教師たちであり、運動のリーダーたちはそのなかから頭角を現した人々であった [ANPIBAC 1982; Varese 1990]。さらに、「インターカルチュラルな状況」における先導的なイデオロギーとしての、先住民の主体性を強調する先住民主義の担い手は、大学教育や大学院教育を受けた人々のなかから広がっていった [Vargas Delgadillo 1994; Julián Caballero 2002]。先住民意識の自覚化、先住民運動のリーダーシップの形成、運動への参加・共感の広がり、それらと先住民のあいだでの教育普及には密接なかかわりがあるだろう。

コミュニティ的なものを志向する先住民の教育運動では、後期中等教育や高等教育に関心が向けられてきたが、それは先住民全体の教育水準の上昇や、先住民運動全体における高い段階の教育の戦略的重要性についての意識、などと関係する。それらのコミュニティ志向の教育では、教授用語としては、むしろスペイン語が前提とされる。とくに高等教育段階のインターカルチュラル大学では複数の異なる言語の先住民学生を擁することになるからである。こうしたあり方は、「インターカルチュラルな状況」の一面をよく表している。バイリンガル・バイカルチュラル教育は、こうした状況での指導的な教育理念になり得ないのである。

インディヘニスモ（政府主導の「先住民主義」）やバイリンガル・バイカルチュラル教育は、その実態が

理念から異なるものとしてしばしば批判されてきた。しかし、先住民文化や先住民言語の再生産に成功しなかったにせよ、そうした理念、考え方が広がったことや、学校教育がなかった地域にそれを届けられるようになり、それが今日の先住民の大衆的な教育水準向上をもたらしたことは否定できない。そしてそれも、「インターカルチュラルな状況」の出現に貢献することになったのである<sup>(13)</sup>。

## おわりに

「インターカルチュラルな状況」と先住民の教育との関係についてのメキシコの事例への接近は、より一般的に他国の事例にも適用可能性をもつ。それは、さまざまな事例を比較し、位置づけを与え、分析するための視点、軸を与えよう。たとえば、他のラテンアメリカ諸国ばかりでなく、先住民（運動）が重要性をもつ台湾でも「インターカルチュラルな状況」があり、そこに至るまでの先住民のための教育の発展とその「状況」下での新しいインターカルチュラル教育の模索があるように思われるが [小川 2009]、比較的な視点から分析を行うことが可能であろう。

「インターカルチュラルな状況」の定式化は、一国内でもさまざまな事例の比較・位置づけを可能にする。メキシコ国内においては、インターカルチュラル教育として注目を浴びているのは、2節で述べたようなコミュニティ的原理に基づく教育や、同様にコミュニティや自治の意義を強調する極に至っているサパティスタ自治区において展開してきた自治的な教育や学校の実践である [Baronnet 2012; Cerda García 2011]。近年の研究動向ではそれらに関心を寄せる傾向が目立つが、そうした傾向自体が「インターカルチュラルな状況」を反映しているものといえる。また、後者についての研究では、教育方法や教育実践の中

身それ自体よりも、その背景を詳細に描き出す傾向がみてとれる。「インターカルチュラルな状況」の定式化は、それらの研究動向や個々の研究の意味をより容易に理解できるものとしよう。

しかしまた、「インターカルチュラルな状況」の自覚的な定式化の意義は、それがまだ注目されていないが重要性をもつと思われるテーマの発見、位置づけに資するものであるということである。たとえば、筆者がそのようなテーマと考えるひとつに、先住民自身によるスペイン語能力の向上を目指す教育運動がある<sup>(14)</sup>。「インターカルチュラルな状況」の自覚的な把握は、この「状況」が先住民にとって、個々の既存の先住民文化や言語の伝承への拘泥を意味しないこと、したがって当然スペイン語排斥を意味するものではないこと、それどころか、自身が連帯し、また経済的・社会的・政治的地位を高めるために、スペイン語能力の水準を大衆的レベルで向上させていく必要性の認識をもたらしていること、および先住民のなかにあるそうした方向での認識や動きの重要性についての理解を可能とする。スペイン語能力向上の教育運動は、「インターカルチュラルな状況」における先住民自身による教育的挑戦であり、それは長期的にみれば必須のものといえるだろう。

## 注

- (1) このような「インターカルチュラルな状況」の把握は、特定の研究によって確立したというよりも、メキシコを含むラテンアメリカの先住民運動にかかわる研究全体のなかで発展し、共有されるようになってきたものであり、それを筆者なりに概括したものである。ここで該当個所に付した参考文献は、そのなかで代表的なものというよりも、筆者の目にしたもの、記憶に残っているものという性格が濃い。
- (2) メキシコのインターカルチュラル教育を理解するには、それを「インターカルチュラルな状況」と合わせて理解することが不可欠である。インターカ

ルチュラル教育に関するメキシコでの研究状況をみると、実態を報告するものや理念的哲学的な議論など、非常にたくさんの文献があるが、その多くがそうした視点を持っていない。そのため、インターカルチュラル教育概念の茫漠<sup>ぼうぼく</sup>さから逃れることができないままとなっている。そのほか、言説分析のアプローチを採用したものがある[Mateos Cortés 2010]。しかしこのアプローチでは、研究上の困難性は回避されたように見えるが、対象とされたインターカルチュラル教育にかかわる茫漠さ自体はそのまま残されている。本稿のアプローチに一番近いものとしては、Dietz y Mateos Cortés [2011]がある。しかしこれも、方法的に言説分析の立場をとっており、理論(言説)の歴史的羅列という性格のものとなっているように思われる。

- (3) たとえば、ユネスコの比較教育雑誌Prospectsの「ラテンアメリカにおけるインターカルチュラル・バイリンガル教育」特集号[Unesco 1990]参照。
- (4) この学習者の主体性を尊重する教育は、デュイの進歩主義、経験主義教育の伝統を汲むと同時に、発達心理学における構成主義的な教育方法を取り入れたものである。国際学力試験(PISA)の上位国であるフィンランドなど、北欧において実践されてきたもので、教育学の分野では先端的、流行的なものといえる[福田 2009, 35]。
- (5) これまで先住民教育を扱ってきた公教育省の副基礎教育省内にある先住民教育局を残したままこの新しい組織を作ったので、それらの間の組織的棲み分けを含蓄するために、その公的規定、説明はわかりにくいものとなっている。たとえば、CGEIB [2004a, 18]では、先住民を対象とした基礎教育を含むすべての教育レベルの教育の改善、文化的に適切な教育の促進と、すべてのメキシコ人を対象としたインターカルチュラル教育の促進とされている。
- (6) コミュナリティという先住民の教育運動が提出し、インターカルチュラル教育につながるものとする概念を、肯定的に参照している[CGEIB 2004b]。
- (7) これらコミュニティ的原理の学校などを紹介した日本語の文献としては、米村 [2014; 2003]、斉藤 [2015]、などがある。
- (8) そもそも先住民の教育運動の側からいっても、通常の学校はどのような教育レベルにおいても公的財政の支持なくして実現は不可能に近く、実現したコ

コミュニティの原理の学校も基本的には公的な教育システムの一部となり、その制約のもとにある。

- (9) ①は、おおむね「先住民言語を話す家庭の出生率とスペイン語のみを話す家庭の出生率の比」といえることができる。ただここでは、1より大きいか小さいか、といった数量的な議論をしているので、理論的な根拠に基づいた表現が要求される。厳密さを望む読者のために、人口学用語との関連など、さらに説明を加える。

「人口の子ども出生力」は理論上の概念であり、人口学のコーホート合計特殊出生率に類似している。男女合わせてある時点での15歳人口をコーホートとする。この時点での15歳人口の先住民言語話者人口数をA、スペイン語のみ話者人口をBとする。このコーホートの女性の49歳までの生児出産数を累積的に数えていく。先住民言語話者の女性と先住民言語話者の男性の間に生まれた子どもは、「先住民言語話者人口の子ども」と数え（これをaと表わそう）、スペイン語のみ話者の女性とスペイン語話者のみの男性の間に生まれた子どもは、「スペイン語のみ話者人口の子ども」と数える（これをbと表わそう）。これら言語能力が男女で異なる組み合わせのもとで生まれた子どもについては、A:Bの比率で、「先住民言語話者人口の子ども」と「スペイン語のみ話者人口の子ども」として振り分けて数えることにする（それぞれの数をa'、b'と表わそう）。こうして得られた「先住民言語話者人口の子ども」人口数(a+a')をAで割ったものが、「先住民言語話者人口の子ども出生力」であり、「スペイン語のみ話者人口の子ども」人口数(b+b')をBで割ったものが、「スペイン語のみ話者人口の子ども出生力」である。この時、もしa:b=A:Bならば、必ず、(a+a'):(b+b')=A:Bが成立している。この時必ず、((a+a')/A):((b+b')/B)=1も成立する。

つぎに、「先住民言語話者人口の子ども」人口の内、先住民言語話者となる者の数をaとし、「スペイン語のみ話者人口の子ども」人口の内、先住民言語話者となる者の数は0とする。「先住民言語話者人口の子どもによる先住民言語能力受け継ぎ度」とは、a'/(a+a')のことである。以上のように定義すると、((a+a')/A):((b+b')/B)=1かつa'/(a+a')=1の時に、「先住民言語話者人口」と「スペイン語のみ話者

人口」の分布は動的に安定する。

人口学のコーホート合計特殊出生率では、男性が先住民言語話者で女性がスペイン語のみ話者である場合のその間に生まれた子どもについて補足されず、それは、スペイン語のみ話者人口の子どもとして扱われる。そうすると、その子どもたちのなかから先住民言語話者が出てくる可能性があり、「『スペイン語のみ話者人口の子ども』の内、先住民言語話者になる者の数は0とする」という仮定に理論的な無理が生じてしまう。

- (10) たとえば、2005年の「先住民言語話者女性一人当たりの生児出生数」(15-49歳の平均)を見ると、2.7である（「スペイン語のみ話者女性一人当たりの生児出生数」は1.7）[INEGI 2009, 11]。
- (11) 協定では、集団としての先住民の自覚が集団としての先住民認定の基準となっているのに対し、憲法では、個人の先住民としての自覚が個人としての先住民認定の基準になっており、後者では個人の権利が前者での集団的権利より優先するものとなっている。この違いの政治的な意味は大きい、ここでは議論をセンサスの結果の解釈に集中する。
- (12) また少し細かい点だが、(b)によって、「先住民語会話能力 有」の者を100%としたとき、その5.7%が「先住民としての自意識 無」となっている。これは、「先住民語会話能力 有」であれば、「先住民としての自意識 有」であろうとする予測に反するケースが一定程度存在することを意味する。そこには、先住民文化・言語・社会についての非先住民研究者や先住民地域で活動するさまざまなタイプの非先住民が含まれると推定されるが、この数値の大きさからして、親など家族が先住民であり先住民言語能力をもつが、何らかの理由で先住民としての自己認識を持たない者の存在をも示唆しているように思われる。
- (13) ここでの議論は、インディヘニスモとインディアニスモ（先住民自身の主体性を強調する先住民主義）の対立的な側面を強調した従来の見方を批判するLeyva[2001]の議論につながる。
- (14) オアハカ州では、本に親しむことによってスペイン語能力を高めようとする「本の祭典」という小学校教員による教育運動が2000年頃から始まり、近年も続いている [El Piñero de la Cuenca [22

abril 2009]; Ciudadanía Express 2009; Ciudadanía Express] 2013]; Unoaxaca 2013。

## 参考文献

### <日本語文献>

- 小川佳万 2009. 「台湾における原住民教育の可能性: 多文化社会の象徴としての学校」『比較教育学研究』(39) 59-73.
- 黒田悦子 2013. 『メキシコのゆくえ - 国家を超える先住民たち』勉誠出版.
- 小林致広 1983. 「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』32 (5) (12月) 61-77.
- 斉藤泰雄 2015. 「メキシコにおける先住民大学 = インターカルチュラル大学の制度と機能」岩崎正吾編『先住民の教育権保障に関する国際比較研究』科学研究費補助金基礎研究 (A) 海外学術調査 (課題番号24252011) 平成26年度最終報告書 135-152.
- 福田誠治 2009. 「新自由主義と北欧」『比較教育学研究』(39) 29-43.
- 米村明夫 1993a. 「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 - (I)」『アジア経済』34 (4) (4月) 2-18.
- 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』34 (5) (5月) 21-36.
- 1994. 「近代化と教育 - メキシコ先住民の証言の分析 - 」『教育社会学研究』(54) (7月) 127-145.
- 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』20 (2) 42-51.
- 2014. 「先住民地域のコミュニティ中学: メキシコ・オアハカ州のプロジェクト」『ラテンアメリカレポート』31 (2) 74-89.

### <外国語文献>

- ANPIBAC (Alianza Nacional de Profesionales Indígenas A.C.) 1982. "El proyecto educativo de los grupos étnicos mexicanos." *Educación: revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación* (39): 101-121.
- Baronnet, Bruno 2012. *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de la selva lacandona de Chiapas,*

- México.* Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Bengoa, José 2000. *La emergencia indígena en América Latina.* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Cerda García, Alejandro 2011. *Imaginando zapatismo: multiculturalidad y autonomía indígena en Chiapas desde un municipio autónomo.* México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana; México, D.F.: Miguel Ángel Porrúa.
- CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe) 2004a. *Hacia un modelo de educación intercultural bilingüe en el contexto urbano: memoria del I encuentro multidisciplinario.* México, D.F.: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).
- 2004b. "Comentarios de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe al proyecto "Secundaria para la atención de los pueblos originarios en el estado de Oaxaca". unpublished document of Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).
- 2016. "La interculturalidad," (<http://eib.sep.gob.mx/diversidad/>, 2016年10月20日アクセス).
- Ciudadanía Express 2009. "Organiza IEEPO 'La Fiesta de los que leen' en Juchitán," 22 de abril (<http://ciudadania-express.com/2009/04/22/organiza-ieepo-%E2%80%99Cla-fiesta-de-los-que-leen%E2%80%9D-en-juchitan/>, 2015年2月6日アクセス).
- 2013. "Anuncian La Guelaguetza Infantil de Lectura," 25 de mayo (<http://ciudadania-express.com/2013/05/25/anuncian-la-guelaguetza-infantil-de-lectura/>, 2014年01月19日アクセス).
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés 2011. *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.* México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).
- El Piñero de La Cuenca 2009. "Con respaldo del IEEPO inició en Juchitán la Primera Feria del Libro y sus Lectores 'Fiesta de los que

- leen’,” 22 de abril. ([http://elpinerodelacuena.com.mx/epc/index.php?option=com\\_content&view=article&id=8829:con-respaldodel-ieepo-inicio-en-juchitan-la-primera-feriad-del-libro-y-sus-lectores-qfiesta-de-los-que-leenq&catid=59:oaxaca&Itemid=515](http://elpinerodelacuena.com.mx/epc/index.php?option=com_content&view=article&id=8829:con-respaldodel-ieepo-inicio-en-juchitan-la-primera-feriad-del-libro-y-sus-lectores-qfiesta-de-los-que-leenq&catid=59:oaxaca&Itemid=515), 2014年01月19日アクセス).
- Gobierno Federal y el EZLN 1996. Pronunciamiento Conjunto que el Gobierno Federal y el EZLN enviarán a las instancias de debate y decisión nacional,” (<http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres/pronuncia.html>, 2015年10月19日アクセス).
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática) 2004. *La población indígena en México*. Aguascalientes, México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI).
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) 2009. *Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena*. Aguascalientes, México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).
- Julián Caballero, Juan 2002. *Educación y cultura: formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huitepec*. México D.F.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Leyva Solano, Xochitl 2001. “Neo-zapatismo: Networks of Power and War.” unpubshed PhD thesis in Social Anthropology, University of Manchester.
- Martínez Cobo, José R 1987. *Study of The Problem of Discrimination against Indigenous Populations: Volume V Conclusions, Proposals and Recommendation: Final Report (Last Part), Submitted by the Special Rapporteur, Mr. Jose R.Martínez Cobo*. New York: United Nations.
- Mateos Cortés, Laura Selene 2010. “La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz”. Tesis de doctrado en antropología social, Universidad de Granada.
- Medina, Andrés 1998. “Los pueblos indios en la trama de la nación: notas etnográficas,” *Revista Mexicana de Sociología*, 60 (1), Jan. - Mar.:131-168.
- Mena Vázquez, Jesús 2011. “La población indígena en el censo de población y vivienda 2010,” *Reporte CESOP* (44) : 43-52. “Análisis de resultados del censo 2010”.
- Secretaría de Educación Pública 2001. “Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe”. *Diario Oficial: órgano del gobierno constitucional de los estados unidos mexicanos*, 568 (15), 22 de enero: 58.
- UNESCO 1990. *Prospects* 20 (3). (Issue 75) “Intercultural Bilingual Education in Latin America.”
- 2006, *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO, Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector.
- Unoaxaca, 2013. “Guelaguetza infantil y de lectura, fomento a la educación,” 29 May. (<http://www.unoaxaca.mx/1/guelaguetza-infantil-y-de-lectura-fomento-a-la-educacion>, 2014年01月19日アクセス).
- Varese, Stefano 1987, “La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco de un desarrollo nacional autónomo,” in *Educación en poblaciones indígenas: políticas y estrategias en América Latina*. Zúñiga, Madeleine, Juan Ansion and Luis Cueva ed.. Santiago de Chile: UNESCO, OREALC. 169-191.
- Vargas Delgadillo, María Eugenia 1994, *Educación e ideología: constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México D.F.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; Ediciones de la Casa Chata.

(よねむら・あきお／アジア経済研究所)