

メキシコにおける多文化主義と教育

—1970年代の先住民教育・農村教育を中心に—

青木利夫

はじめに

1940年代から1960年代にかけて、メキシコは輸入代替工業化などの経済政策のもと、全般的には順調な経済発展を遂げ、「メキシコの奇跡」とよばれる安定成長を続けた¹⁾。しかし、順調に推移してきたかにみえた経済成長も、1960年代後半には行きづまりをみせはじめ、それを打開するためルイス・エチェベリーア＝アルバレス (Luis Echeverría Álvarez) 政権 (1970-1976) は、所得の再配分、社会福祉の拡大、農業開発などの政策をかかげ、公共投資を大幅に増やした。その後のホセ・ロペス＝ポルティージョ (José López Portillo) 政権 (1976-1982) においても、大量の埋蔵油田を背景に海外からの借り入れによる公共投資の促進がはかられた。こうした積極財政のもと、経済成長率が維持される一方で、財政赤字や対外債務の増加、インフレ率の上昇などの問題をかかえ、1982年には未曾有の金融危機に直面することになる (米村 1986: 136-138、谷浦 2000: 49-55)。

1982年に発足したミゲル・デ＝ラ＝マドリール＝ウルタード (Miguel de la Madrid Hurtado) 政権 (1982-1988) は、経済の再建を最優先課題として、世界銀行や国際通貨基金 (IMF) などの支援を受け入れ、財政支出の削減、国営・公営企業の民営化、貿易の自由化、外資の導入など、いわゆる新自由主義 (ネオ・リベラリズム) 的な経済政策への転換をはかった。カルロス・サリーナス＝デ＝ゴルタリ (Carlos Salinas de Gortari) 政権 (1988-1994) になると、そうした政策がさらに加速され、インフレ率が抑制されて経済は成

長傾向へと向かった。そして、1994年には、サリーナス政権にとってとくに重要な政策であったアメリカ合州国およびカナダと締結した北米自由貿易協定 (NAFTA) が発効し、またこの年、メキシコは、経済協力開発機構 (OECD) に加盟したのである。

しかしながら、メキシコが「先進国」の仲間入りをはたそうとした1994年、南部のチアパス州において、マヤ系先住民を中心として組織されたサパティスタ民族解放軍 (Ejército Zapatista de Liberación Nacional、以下EZLNと略す) と名のる集団が武装蜂起した。新自由主義的経済政策の成果としてもたらされた経済発展とは対照的に、チアパスという先住民系の人口が多数を占める地域において、先住民たち自身が、長年にわたって貧困や抑圧、差別に苦しんできた現実とその解決をメキシコ政府のみならず、インターネットなどをつうじて世界に訴えたのである。

一方メキシコ政府は、先住民の問題にたいしかならずしも無策だったわけではなく、一定の対応をとっていた。たとえば、EZLNが蜂起する前の1990年に、先住民の文化や伝統の尊重を求めた国際労働機関 (ILO) 条約第169号を批准した。その後、1992年の憲法の改定において、メキシコが先住民族からなる複数文化の構成要素 (composición pluricultural) をもつ国であると明記され、さらに2001年の改定では、先住民の権利や自治などについてより具体的な条項が定められた²⁾。すなわち、1980年代以降のメキシコにおいては、グローバリゼーションのもとで導入された新自由主義的な経済・社会政策が推進されるなかで、複数文化主義 (pluriculturalismo) が制度化

されていったのである。

オーストラリアの多文化主義を研究する塩原は、「国家によって定められた理念」としての多文化主義をベネディクト・アンダーソンの議論にならって「公定多文化主義」³⁾と定義し、オーストラリアにおけるネオ・リベラリズムと多文化主義の関係について、つぎのように述べる。

オーストラリアの多文化主義が、ネオ・リベラリズムへのこうした動きが本格化する直前である1970年代半ばに国家理念として導入されたことを考えると、本書でオーストラリアの事例に注目する第一の理由が明らかになる。すなわち、国家によって定められた理念（公定多文化主義言説—塩原）や政策としての「オーストラリアン・マルチカルチュラリズム」は、まさにネオ・リベラリズムの台頭とほぼ時を同じくして展開してきた。（中略）つまり1980・90年代をつうじて、オーストラリアにおいて、多文化主義の公定言説はネオ・リベラリズムを補完する論理へと、変質していったのである（塩原2005：14）。

移民や先住民などマイノリティの権利や諸価値を認め、彼／彼女らの抑圧からの解放と貧困からの脱出、差別のない平等な社会の構築をめざしているはずの多文化主義が、逆に、抑圧を強化し生活を破壊しかねないネオ・リベラリズムを補完する論理へと変質していく危険性をもつという塩原の指摘は示唆に富む。いうまでもなく、状況の異なるオーストラリアとメキシコを単純に比較することは安易にすぎるであろう。とはいえ塩原が指摘するように、「多文化主義とネオ・リベラリズムという、ふたつの社会的理念・潮流が同時進行している時代にわれわれが生活している、ということ自体に、異論は少ない」（塩原2005：10）のであり、新自由主義的な政策を積極的に導入しているメキシコにおいてもこの両者の関係を検討することには意味があるだろう。本稿では、こうした問題意識のもと、両者の関係を問うための前提となる作業として、メキシコにおける複数文化主義の導入期と考えられる1970年代から1980年代はじ

めの先住民教育および農村教育を検討したい。

1. 20世紀なかばの先住民教育政策

20世紀のはじめから、長年にわたってメキシコ政府の重要な教育政策のひとつとなっていたのが、山間部など中心都市から離れた地域への学校教育の普及であった。とりわけ、スペイン語を母語としない先住民が数多く居住する農村地域においては、スペイン語教育や読み書き計算を中心とした基礎教育をはじめ、農村生活を向上させるための衛生サービスや技術指導など、多少の濃淡をとれないながらも政府主導によるさまざまな取り組みが一貫してなされてきた。とりわけ、1948年に設置された全国先住民研究所（Instituto Nacional Indigenista、以下INIと略す）は、教育省とともに、中央および地方政府、研究機関や国際機関などと協力しながら⁴⁾、20世紀後半のメキシコの先住民教育政策において国家の中心的な機関としての役割をはたしてきた。

INIによる教育政策のなかでとくに注目されるのは、スペイン語と識字の教育において、先住民言語を利用する教育方法を採用したことである⁵⁾。先住民言語の利用は1930年代後半から実験的に試みられてきたが、学校教育においては多くの場合、先住民言語の使用を禁じてスペイン語のみによる教育をおこなう直接法が採用されていたのである。1963年になると、先住民言語とスペイン語の二言語による教育は、正規の教育制度のなかに組み込まれることが決まり、二言語教育（educación bilingüe）を実行する全国組織として、文化振興担当員・二言語教員全国機構（Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües）⁶⁾が設置されることになった。文化振興担当員は、教育省の所属となり師範学校卒業の教員による研修を受けることが義務づけられる（Scanlon 1982：90）。そして、1964年には、全国識字プログラムが開始され、識字教育運動が繰り広げられた。また、INIの活動計画を先住民居住地域において実施するための組織として先住民調整センター（Centro Coordinador Indigenista）が、1951年、はじめてチアパス州に開設されると、

1970年までには、チワワ州、オアハカ州、ユカタン州などそのほかの先住民居住地域に11のセンターが設置された（I N I 1978：389）。

この時代の先住民教育については、制度や施設の整備にともない、学校数や生徒の登録数、文化振興担当員の数など量的な拡大がみられた。しかし、I N I の副所長や教育省の先住民教育担当官を歴任したサロモン・ナマー（Salomón Nahmad）によると、こうした成果の一方で、都市部と比較して農村部、とくに先住民居住地域において多くの教育問題があったという。たとえば、学校を途中で放棄する子どもが多かったこと、予算が限られているなかで質の高い二言語教員や文化振興担当員の確保が難しかったこと、また、適切な学校管理・運営が行き届かず教員の欠勤も多いためスペイン語の普及が進まなかったこと、さらに、高い人口増加率に教育の提供が追いつかずにそれが先住民居住地域の「周縁化」および「低開発」を助長したことなどをナマーは問題点として指摘している（I N I 1978：231-232）。

I N I を中心として実施された政府主導の先住民政策は、先住民居住地域を経済的・社会的・文化的に「遅れた」地域と位置づけ、その地域住民の生活改善と「国民社会」への「統合」によるメキシコ社会全体の発展を目的としてきた。しかしながら、1960年代後半になると、メキシコの言語的・文化的同質性を高め経済的・社会的発展をめざす統合主義的な先住民政策に鋭い批判がだされるようになる。こうした先住民政策は「官製インディヘニスモ」とよばれ、その思想や政策にたいする批判については多くのところで論じられてきた⁷⁾。その批判のひとつは、政策の担い手がつねに非先住民であり、非先住民によって「統合」の対象とされた先住民自身は、支援の手をまつ客体として位置づけられたことに向けられた。また、先住民の文化やアイデンティティを考慮しない「国民社会」への統合は、結局、先住民社会を破壊し、先住民をメキシコ社会の最底辺に再編することになったと批判された。二言語教育についても、先住民言語の利用があくまでもスペイン語化のための手段とされており、先住民言語の尊重につながるどころか、スペイン語が普及するにつれ

て先住民言語が劣ったものとみなされるようになるという批判がだされた。すなわち、1960年代までの二言語教育は、多様な言語や文化を認め、それぞれを対等な価値をもつものとして尊重するという「多文化主義」とは異なる原理にもとづいていたのである。

1970年代になると、スペイン語化による「国民統合」という大きな方向性においてはかわらないが、その方法やスペイン語の位置づけなどにおいて先住民教育政策にも変化がみられるようになる。以下では、まず1970年代におこなわれた数々の教育政策のうちおもなものについて簡単にふれたのち、とくに農村部および先住民居住地域における教育政策を検討してみたい。

2. 教育改革の時代

1960年代末ころからメキシコ経済が行きづまりをみせるなか、都市の肥大化、人口の増加、貧富の格差の増大などにもなると社会不安が高まると、社会的な不満が学生や労働者、先住民によるストライキや反政府抗議運動などのかたちで表面化する。そして、1968年、メキシコ・オリンピック開催に沸く首都において、学生や市民による抗議運動が軍隊によって鎮圧され多くの死傷者をだしたいわゆるトラテロルコ事件が起こった。この事件は、政府にたいする国民の信頼を失墜させ、メキシコ史上の重大な事件として、今日にいたってもなお多くのメキシコ人に記憶されている⁸⁾。

この武力鎮圧の責任者と目された当時の内務大臣エチェベリーアは、2年後の1970年、大統領に就任し、失った国民の信頼回復と、政治・経済・社会各分野の諸問題の解決に取り組まなければならない。こうした厳しい国内の状況のなかで、エチェベリーア政権にとって教育政策は、さまざまな問題に対処するためのひとつの「目玉商品」（米村 1986：141）となったのであり⁹⁾、広範囲におよぶ一連の教育政策はまさに「教育改革」と称された（Latapí 1982：65, Menenes Morales 1998：172）。そうした教育政策重視の具体的な要因について、米村は以下の4つの点を指摘している。第一に、都市を中心として初等・中等教育に

たいする国民の教育要求が高まってきたこと、第二に、農村住民および少数民族をメキシコ社会へ統合する必要性が明確になってきたこと、第三に、技術系学校の発展が遅れる一方で、工業化にともなう技術者養成の必要性が高まってきたこと、そして最後に、トラテロコ事件の責任者とされたエチェベリーアが、大衆に支持される大統領というイメージを構築するために教育改革を提起する必要があったことをあげている（米村 1986：139-141）¹⁰⁾。

1960年代までのメキシコの工業化および経済発展、人口増加、都市の肥大化などにもなう社会の変化のなかで、国民に求められる知識や技術も大きくかわっていく。政府は、そうした変化に応じた人材の育成をめざして教育政策全体の見直しを検討し、国民もまたみずからの生活向上をめざして学歴や知識、技術などを身につけるために教育を要求するようになる。しかしその一方、都市を中心とした経済発展や生活様式の変化のもとで、その恩恵にあずかることのない都市の貧困地区や農村部に住む多くの人びと、すなわち「発展」から取り残され「周縁化されている」人びとにたいして学校教育が十分にいきわたっていないことが大きな問題とされた。そうした地域への教育の普及、それによる住民の生活向上、そして農村地域の「国民社会」への統合をいかに達成するかという問題が政府の重要課題として再認識されたのである。

たとえば、エチェベリーア大統領は政権発足後まもなく、教育改革調整委員会（Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa）を設置し、学生、教師、親、専門家などから広く意見を聞くためのさまざまな活動をメキシコ各地において実施した。この委員会は、学校教育を受けていない子どもや成人のために教育制度を拡大すること、周縁化された集団に優先的に対応することなどを提案した（Menenes Morales 1998：173-174）。そして、第1回政府報告書のなかで大統領が「教育制度の拡大以上に、機会の平等をもたらすものはない」（Latapí 1982：67）と述べたように、政府は、教育機会を全国民に等しく提供するため、教育制度のさらなる拡大をめざしてさまざ

まな教育政策を打ち出したのである。

エチェベリーア大統領のもとで実質的に教育改革を推進したのは、教育大臣に就任したビクトル・ブラーボ＝アウーハ（Víctor Bravo Ahuja）であった（Latapí 1982：64）。航空工学を学んだブラーボ＝アウーハは、いくつかの技術教育専門の高等教育機関で教鞭をとったのち、教育省に招かれ技術教育担当部局の責任者として多くの業績を残す。さらに、1968年から2年間、オアハカ州知事として社会・経済・教育など幅広い分野において多くの政策を実施した。教育大臣に就任してからも、専門である技術教育分野をはじめとして就学前教育から大学院教育にいたるすべての教育課程において改革を実施したほか、教育法の改正、教育省の組織改革、教科書の改訂、出版事業の推進、ラジオやテレビなどのマスメディアの教育への利用など、教育全般にわたって広範な改革を進めていった（Menenes Morales 1998：168-170）。

1976年、エチェベリーア政権にかわってロペス＝ポルティージョ政権が発足したあとも、こうしたブラーボ＝アウーハによる教育改革は、修正が加えられながらさらに強化されていく。とりわけ、それまでも重要な課題となっていた都市の貧困地区や農村部など「周縁化」されている地域への教育の普及は、新政権にとっても引き続き克服すべき課題とされていた。1977年には、そうした「周縁地域」の発展に向けて政策に一貫性をもた



1972年、オアステペックで開かれた第3回先住民教育セミナーの様子（“INI acción indigenista”, No. 229, julio de 1972）

せるため、I N Iをはじめとする関連機関を組織化して、大統領直属の「貧困地区および周縁集団の全国計画総合調整委員会（Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados、以下COPLAMARと略す）」¹¹⁾が設置され、その委員長の職を、ロベス＝ポルティージョ政権下でI N Iの所長となったイグナシオ・オバージェ＝フェルナンデス（Ignacio Ovalle Fernández）が兼任した。この委員会の活動のおおよそ70%は先住民居住地域に振り向けられ、医療、物流、住居、飲料水、道路、電気などさまざまな分野のプログラムとともに、教育の分野においては、教育省と共同で「周縁地域の子どものための学校の家プログラム（Programa SEP-COPLAMAR de Casas-Escuela para Niños de Zonas Marginadas）」が実施された（I N I 1988：56-68）。さらに後述するように、ロベス＝ポルティージョ政権は、「すべてのものに教育を（Educación para Todos）」というプログラムのもとで、とくにスペイン語および基礎教育普及のための関係機関を組織してさまざまなプログラムを計画するなど、メキシコ人全員への教育普及に向けて前政権の政策をさらに発展させていった。

ここで1970年代の広範な教育政策全体について詳しく論じる余裕はないが、本稿の問題関心にかかわる教育政策として、二言語・二文化教育および小規模村落における教育政策にしばってみよう¹²⁾。

3. 先住民居住地域における教育政策

エチェベリーア政権下の教育改革のなかでもっとも重要な改革のひとつが、1973年におこなわれた連邦教育法（la Ley Federal de Educación）の改定であった。先住民教育にかかわる条項としては、その第5条第3項において、「土着言語の使用を損なうことなく、国語教育をつうじてすべてのメキシコ人に共通言語を普及する」と明記され（Latapí 1982：69）、先住民言語の使用が法的に承認された。しかし条文からもわかるように、この法律は、先住民言語の価値を積極的に評価する

というよりも、あくまでも共通言語としてのスペイン語の普及という目的を定めたものであり、その目的を達成するさいに先住民言語の使用をさまたげないと規定したにすぎない。

先に述べたように、メキシコにおいては、1930年代後半より先住民言語を利用した識字化、スペイン語化をめざした教育法が導入される一方で、先住民言語をまったく使用せず、あるいはその使用を禁じて、スペイン語だけを用いたいわゆる直接法が広くおこなわれていた。そうした状況のなかで、この法律の改定は、学校教育において先住民言語が尊重されるための法的な根拠を与えたという点で一定の意味をもつ一方で、メキシコの言語政策は相変わらずスペイン語化が最優先の課題であることを示している¹³⁾。それは、1974年にはじまるスペイン語化のための全国プログラムが開始され、全国の先住民居住地域に多くのスペイン語化センターが設置されたことからわかる¹⁴⁾。

教育法の改定のほか、1970年代前半におこなわれた重要な改革が教育省の組織の再編であった。1970年、教育省は、民衆文化学制外教育局（Subsecretaría de Culturas Populares y Educación Extraescolar）のもとに、先住民教育に関連する部署をまとめて先住民地域学制外教育部（Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena、以下DGEEMIと略す）を設置し、先住民にたいする教育政策を統括する部局とした。前者の責任者には、I N Iの所長であったゴンサーロ・アギーレ＝ベルトラン（Gonzalo Aguirre Beltrán）が兼任することとなり、教育省とI N Iの連携が強化された。

教育の方法としては、I N Iを中心に推進され、前政権のもとで正規の教育制度に組み込まれた二言語教育を基本的に踏襲することになる。1970年までに約3,500人弱であった二言語の文化振興担当員は、1976年には約14,500人となりDGEEMIの所属となっていた（Hernández 1998：85-86）。そして、二言語教育に加えて、先住民文化への配慮の必要性から二文化教育（la educación bicultural）に向けた計画が開始され（I N I 1987：232-233）、二言語・二文化教育の実施期間は、初等教育課程6年間とされた。また、1970

年から1976年までのあいだ、I N Iの先住民調整センターがそれまでの12から一挙に70にまで増設され（I N I 1978：389）、遠隔地に住む生徒のために寄宿舎がもうけられるなど、制度や組織の改善、人材の養成に加えて、実施機関や施設の量的な拡大も積極的にはかられた。

ロペス＝ポルティージョ政権においても、メキシコ全土へ基礎教育を普及するための政策が続けられる。教育省の組織が再び改組され、1978年には基礎教育局（Subsecretaría de Educación Básica）のもと、先住民教育専門の部局として独立した先住民教育部（Dirección General de Educación Indígena、以下DGEIと略す）が設置された。それは、正規の教育課程としてではなく、通常の学校教育へ移行するための暫定的なものとして位置づけられていた先住民教育が、正式に初等教育課程のひとつとして認定されたことを意味している（Scanlon 1982：92、米村 1986：172）。

ロペス＝ポルティージョ政権の代表的な教育政策である「すべてのものに教育を（Educación para Todos）」プログラムは、こうした教育改革の中心をなすものであるといえよう。このプログラムの実施にあたっては、「周縁集団のための全国教育審議会（Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados）」という特別な組織が教育省のもとにつくられ、「周縁集団のための全国教育プログラム（Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados）」が開始された。当時の教育大臣フェルナンド・ソラーナ（Fernando Solana）は、このプログラムが開始されるさいに開かれたセレモニーのなかで、成人も含めた非識字者の数、学校が不足している子どもや小学校を修了していない子どもの数などを具体的な数値で示しながら、識字教育や基礎教育がいまだ不十分であることを強調しつつ、つぎのようにこの計画の重要性を述べた。

（極端な周縁化が、国民社会への統合に必要な読み書きができない人びとのあいだに起こるとしたうえで—引用者注）ここに、国家が「周縁集団のための全国教育プログラム」に与える重要性がある。このプログラムの目的は、すべて

のメキシコ人がみずから、個人的・集団的に生活の質を向上させるために不可欠なアルファベットの使用と基礎教育を保障することである（Solana 1982：78）。

ここからもわかるようにこのプログラムは、子どもから成人まですべてのものにスペイン語の識字と基礎教育を与えようとするものであり、とくに農村地域や先住民居住地域、あるいは都市の貧困地区に住む人びとが対象とされていた。プログラムの実施にあたっては、教育省が調整役となり、住民により近い各州の政府が地域の実情にあわせて実施の責任を追うことが想定されていた。また、州政府のほか、教育振興にかかわる有志の団体、全国教育労働者組合（Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación、以下SNTEと略す）、全国父母連盟（Confederación Nacional de Padres de Familia）などが、このプログラムを実施する全国教育審議会に代表をだしている。実際の活動は、初等教育、識字教育、成人教育の3つのサブ・プログラムにわかれて実施された¹⁵⁾。ここでは、本稿の関心から、スペイン語化プログラムについてさらに検討したい。

教育省は、このプログラムの実施をDGEIおよびI N Iに委託し、両者は一年かけて、先住民言語のみを話す先住民居住地域を対象としたスペイン語化実施計画を作成する。この計画では、就学前児童にたいするスペイン語化、および寄宿舎にかんするプロジェクトが考案された。就学前教育プロジェクトについては、その第一の目的として、以下のように定められた。

就学前の単一言語先住民児童にスペイン語の学習を開始させ、——子どもたちの文化的・言語的アイデンティティを損なうことがないように——、二言語小学校への入学と就学を保障する（SEP 1979：56）。

就学前児童にたいするスペイン語化教育は、児童がその後、二言語小学校に入学し、そこで中途退学することなく修了するための準備段階として位置づけられる。このプロジェクトにおいては、

先住民の言語に加えて、1973年に改定された連邦教育法にはなかった「文化的アイデンティティ」に言及されている。そして、スペイン語は、ほかのメキシコ人とのコミュニケーションをはかり、先住民共同体の利益を守るための「道具」として位置づけられている。目標としては、1978年10月から翌年6月までに5歳から7歳までの単一言語話者の児童4万人にたいして就学前教育およびスペイン語化を開始するとされている。また、1978年、当時のINIの所長でCOPLAMARの委員長でもあるオバージェ＝フェルナンデスも、INIがかかげる政策の基本方針のうち教育にかんしてつぎのように述べている。

地域の計画やプログラムに応じて、文化的アイデンティティを損なうことなく、共同体独自の利益を守り、交渉するための道具として、そして、多様な民族とほかの社会とのあいだで意思疎通をはかるためのつなぎとして、さまざまな民族集団のなかでスペイン語の学習を促進する。(INI 1978: 17)。

INIにおいてもまた、先の就学前教育プロジェクトとおなじ方針がうたわれている。すなわち、文化的アイデンティティを尊重し、スペイン語を先住民言語にとってかわるものとしてではなく、あくまでも第二言語として、あるいはコミュニケーションの道具としてとらえようとする姿勢が明確にあらわれている。さらに、オバージェ＝フェルナンデスは、メキシコの文化的多様性を反映する国民意識の強化をうながすということもINIの方針としてあげている (INI 1978: 17)。政府内においても、メキシコが複数の文化を有する国家であり、そうした複数の文化を尊重したうえでの国民統合をいかにめざすべきかという問題がより明確に意識されるようになってきたといえるであろう。1982年に発行された全国教育専門審議会 (Consejo Nacional Técnico de la Educación、以下CNTEと略す) の機関誌『教育 (Educación)』は、「国民文化、土着文化、教育 (cultura nacional, culturas nativas y educación)」という特集を組み、その序文において国家のアイデンテ

ィティと文化の複数性についてつぎのように記した。

ラテンアメリカ全般、とくにメキシコにおけるナショナル・アイデンティティと民族・文化の複数性の問題は、われわれの国々の方向と行き先をめぐるあらゆる真摯な議論の出発点をなす (CNTE 1982: 6)。

そして、INIの副所長やDGEIの部長を務めたナマーは、同機関誌において「多様性の尊重」の重要性を明確に述べた¹⁶⁾。

われわれの望むメキシコが国家の統一性 (unidad nacional) をもつためには、多様性の尊重が求められる。国家の統一性と考えられているものと、住民の文化的均一性 (uniformidad cultural) とのあいだには混乱があるかもしれない。メキシコ人は全員、メキシコの根源そのものがその本来の住民 (población original) にあるということ承認するとわれわれは考える。それゆえに、二言語・二文化教育のプログラムは、それ



DGEIが出版した『複数文化のメキシコに向けて—スペイン語化から二言語・文化先住民教育へ』の表紙。スペイン語のほか、複数の先住民言語の教科書がかかげられている。

ぞれの民族集団 (grupo étnico) の状況に適した教育を公正に与え、それによって、先住民共同体においてよりよい生活環境、よりよい福祉を得ることが可能になると考える (CNTE 1982: 51)。

4. 小規模村落における教育政策

これまで教育省ならびに I N I の先住民教育政策を中心に検討してきたが、本節では、農村部のなかでもとりわけ小規模村落における教育普及のための機関となった「全国教育振興審議会 (Consejo Nacional de Fomento Educativo、以下 CONAFE と略す)」の活動について検討したい¹⁷⁾。

CONAFE は、教育省から切り離された法人格をもつ公的機関として設置され、そのおもな任務は、正規の教育制度が行き届いていない小規模な村落に基礎教育を普及することであった。この機関の具体的な教育活動は、1973年ゲレーロ州において、コミュニティ・コース・プログラム (Programa Curso Comunitario) とよばれる実験的な試みとして開始される。そのほか、教育省や I N I などの政府機関とともに、前節で述べたような先住民教育に関連するさまざまな取り組みにも協力している。たとえば、遠隔地に住む子どもたちのための寄宿舎の設置、二言語教育を受ける先住民の生徒に向けた奨学金の支給、スペイン語化運動、正規の学校に通えなかったものにたいするオープン教育用の教科書の配布などが、1970年代前半におこなわれている。また CONAFE は、子どもを対象とした基礎教育の分野だけではなく、農村地域の経済的発展をめざして、農林水産業や工業技術の指導にかんするさまざまなプログラムにも関与した (CONAFE 1981: 77-85)。

こうした多くの活動のなかでとりわけ重要なものが、コミュニティ・コースをつうじた基礎教育の普及であった。このコースは、CONAFE が調整役となり、教育省と密接に連携しながら、村落住民、州政府、民間団体など、連邦政府以外にも広く協力を得て開設された。このコースの指導にあたるのは正規の教員ではなく、コミュニティ指導員 (instructor/a comunitario/a) とよばれ

る教員資格をもたない人びとであった。指導員は、中学校以上の教育歴をもった青年を中心とした希望者のなかから条件にあったものが選ばれ、彼／彼女らに研修を受けさせることで短期間のうちに即席の指導員が育成された。1973年当初、100ヶ所の村落でコースが開設され、4,000人弱の生徒にたいして初等教育 1、2年生レベルの教育がおこなわれていた。その後、1975年には教育研究の専門家らによって指導員向けのマニュアルが作成され、初等教育 4年生までレベルが引き上げられた (CONAFE 2000: 27)。

このコースが開設される地域は、教育省による正規の学校が設置されていない学齢人口の少ない村落である。教育省の調査によると、当初、こうした村落は 14,000ヶ所、子どもたちの人口は 50万人と見積もられ、そのなかで、学齢人口が最低 25人いることが設置の条件とされた (CONAFE 1975: 50)。こうした条件のもと、CONAFE はは



CONAFEの役割 (上)、コミュニティ・コース開設までの流れ (下) を図式化したもの (CONAFE 1974: 62, 64)。

じめに、この教育システムの目的や意義などを、州知事をはじめとする地方自治体の関係者、財界や専門家集団、労働者や農民などの民間組織、そして村の住民らに広報することから着手した。そして、実際に教育活動をおこなうための資金、資材、人材を集めて管理・運営するもっとも大きな組織として、各州に財団法人民間農村教育振興協会（Patronatos Estatales de Fomento de Educación Rural Particular, A.C.）が設置された。協会のおもな役割は、銀行や産業界などの先にあげた民間の諸団体に資金を中心とする支援を要請し、条件を満たした村落に「村落委員会（Comités Comunitarios）」を組織することである。村落委員会は、教室を建設するための土地や資材、労働力を提供するとともに、指導員と1年間の契約をかわして宿泊や食事などの援助をする。

指導員は、上述したように中学レベルの教育課程を終えた15歳から20歳のもののうち、とくに農業技術学校を卒業しているものが採用された。ただし、これらの指導員たちはかならずしも教員になるための訓練を受けていたわけではなく、条件を満たしたうえで採用試験に合格したのち、教育的な基礎訓練を受けなければならない。この訓練は、資格をもった教員が各専門分野に応じて講師となり、4週間にわたっておこなわれる。具体的には、スペイン語、算数、自然科学、社会科学、農業技術、芸術、レクリエーション、スポーツ、学校組織と管理、教材開発に関連した研修が計画され、2週目と最終週に訓練生に対する評価がおこなわれることになっている（CONAFE 1975：69）。

また、このコースは、中学校を卒業した青年に、知識を生かせる仕事を提供するというもうひとつの側面をもっていた。1980年代になってこのコースが正規の教育制度に組み込まれると、指導員は中等教育を引き続き受けるための奨学金というかたちで、その報酬を受け取ることになる。指導員に期待された役割は、子どもたちにたいする基礎教育だけにとどまらず、農業や地域の規模に応じた産業の育成、農産物の売買などに関する指導も含まれていた。こうした仕事は、たんに収入を得るだけでなく、みずからの能力をさらに向上さ

せるための実践的訓練としても位置づけられていた。

このプログラムの興味深い特徴のひとつが、資金調達のかたにあった。CONAFEは教育省から独立した組織であるため、このコースの開設や運営にかかわる予算は、かならずしも連邦政府がすべてを負担するわけではない。教室を建設する場所や資材については、コースの開設を望む村落が負担することになっている。支出のうちもっとも大きな部分を占める指導員の人件費については、CONAFEが75%、州政府が25%とされている。ただし、指導員の村落における生活全般については住民が支援する。銀行や財界などの民間の支援団体からは、資金援助に加えて図書、家具、文具などの物質的な支援を受ける。さらに興味深い資金調達の活動として、世界各地におけるスポーツくじにかんする調査をおこない、国立富くじ協会（La Lotería Nacional）をつうじてそれを導入したことがあげられる（CONAFE 1981：28-29, 84-85）。このようにみえてくると、CONAFEによる教育システムは、地方政府のほか、住民を含めた民間に広く負担を振り分けることで、連邦政府の支出を押さえ込むことのできる仕組みになっていることがわかる。

1970年代の後半になると、それまでのコースの実績にかんする調査によって、正規の教育プログラムと同等の教育効果がみられたという結果から、CONAFEの活動は、試みの段階から実質的な運用の段階に入る。1978年、CONAFEは、メキシコの31州に支部を設置し、教育内容は6年間の初等教育全課程にまで拡大された。コースの開設箇所も順調に増加し、1980-1981年には14,500あまりの村落において、25万人以上の子どもが登録するまでになった（CONAFE 2000：277）。また、1980年には、5歳の子どもたちにたいする教育を目的とした「コミュニティ就学前教育プログラム」の実験もはじまる。そして、1981年、このコミュニティ・コースは、正規の教育プログラムとして国家の教育制度のなかの一部として組み込まれ、このコースの卒業生は教育省より小学校卒業の認定がされるにいたったのである。

むすびにかえて

1970年代なかばになると、二言語教員を中心とした先住民の団体が各地で組織されるようになり、1975年にははじめての全国先住民会議 (Congreso Nacional de Pueblos Indígenas、以下 CNPI と略す) が開催された¹⁸⁾。翌1976年には、先住民二言語教員が組織する専門家同盟である全国二言語先住民専門職同盟 (Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A.C.、以下 ANPIBAC と略す) が誕生し、二言語・二文化教育の導入を積極的に推進する。先住民教員たちは、国家主導の二言語・二文化教育が、あくまでも国家すなわち非先住民によって計画されたものであり、二言語教員はそれを実行するだけに過ぎないと主張する。さらに、教育の内容や方法についてもあいまいで、先住民の言語や文化を伝達するものにはなっていないと厳しく批判し¹⁹⁾。国家主導の二言語・二文化教育とは異なる二言語・二文化先住民教育 (educación indígena bilingüe bicultural) を提唱した。そして、先住民言語を教授言語とし、教育の哲学、目的、内容、方法、評価についても先住民の文化が優先されるべきであるとしたうえで、「われわれは、われわれであることを放棄することなく、メキシコ人となりたいのである」と述べた (CNTE 1982: 100-121)。

1979年にミチョアカン州オアステペックで開催された第1回全国二言語・二文化教育セミナーにおいて、この二言語・二文化先住民教育は「固有の文化体系のなかにおいて人間と共同体がつくられ発展するために奉仕する」と定義された (CNTE 1982: 100-121)。そして、「インディオたちが被ってきた経済的搾取、文化的支配、社会的抑圧にたいして闘うこと」が、国家主導の教育とはことなる「新たな教育」の目的であるとされたのである (Pérez Pérez 2003: 69)。

I N I の創立40周年にあたる1988年、「インディヘニスモ」が直面している問題をめぐるラウンド・テーブルが開催された。発表者のひとりエクトル・ディアス＝ポランコは、発表の最後をつぎのように締めくくった。

わたしはかつて、I N I は消滅すべきだと主張しました。今も同じ意見を抱き続けています。しかし、わたしは制度的空白をもたらすのではなく、その機関にべつの内容を与えようと提案しているのです。今の構造、方向性、官僚的体質を消滅させるべきだと言っているのです。問題なのは、先住民によって運営される先住民の機関をつくり、ただちにその目的とあらたな任務を決めることです。したがって、インディヘニスモについては、もちろん、できるだけ早く国民の視界から消えるべきでしょう (I N I 1988: 339、強調ディアス＝ポランコ)。

先住民がみずからの問題にかんする政策の決定や実施に主体的に関与する参加型の先住民政策は、1970年代末から提唱されるようになる (田中 2000: 155-156)。それは、先住民自身にとっては大きな前進かもしれない。しかしながら、この点についてはさまざまな評価がある。たとえば、小林は、CNPIが当時の政権与党である制度的革命党 (Partido Revolucionario Institucional) の一部門である全国農民連合 (Confederación Nacional Campesina) の下部組織として組み込まれる危険性があること、発言力を強めてきた二言語教員が教育省の要職に就くなど体制側に取り込まれたり、地方における抑圧的な支配層 (カシーケ) へと転化したりする危険性があることなどを指摘する (小林 1983b, 1985b)。また、ペレス＝ペレスが「メキシコ国家は、非政府運動を誘導することに決して飽きることはなく、こうした理念 (先住民主導の二言語・二文化教育—引用者注) をみずからのものとしてふたたび取り込むのである」 (Pérez Pérez 2003: 69) と述べるように、国家が先住民の提起する理念や方法などを取り入れて、国家の都合のいいように流用する可能性もあろう。

さらにファーヴルは、先住民集団による自治管理政策が経済危機の深刻化した1980年代初頭から一般化する傾向があったと述べ、国家はこの時代に、教育や保健衛生など社会福祉の分野から手を引き、権限を民間や地方に移管しはじめたことを問題とする (ファーヴル 2002: 149)。教育の分

野をみると、1970年代は、教育改革と教育拡大の時代であり、政府が教育政策に力を注いだことは確かであろう。しかしその一方で、20世紀初頭より教育省の権限を強化しようとしてきた連邦政府が、財政危機のなかにあって肥大化した官僚組織である教育省と強力な教職員組合を前にして、脱中央集権化にとりかかった時代でもあった²⁰⁾。

前節で検討したCONAFEの組織や実施の形態をみると、教育省が中心的役割をはたしてはいたが、州政府に実施の権限を与え、民間団体にも支援を求めた。さらに指導員の世話や校舎の建設など住民自身にも負担を負わせるとともに、指導員という制度をつくり資格のない安価な人材を利用することで、教育費用のなかでももっとも割合の高い人件費と設備費を削減することが可能になった。CONAFEの例は、国家の財政支出の削減、脱中央集権化の流れと無関係ではないだろう。ファーヴルは、先住民集団による自治管理政策の確立はネオ・リベラリズムがもてはやされた状況下であったと指摘するが（ファーヴル 2002：149）、先住民教育政策からみると、1970年代は、ネオ・リベラリズムに向かうまさにその直前で複数文化主義の言説が生み出されてきた時代であった。国家が意図するかどうかはべつとして、この時代に、二言語・二文化教育にみられるメキシコの「多文化主義」の公定言説が、ネオ・リベラリズムの流れと結びつくその可能性を胚胎したといえるのではないだろうか²¹⁾。

注

- 1) 1954年から1970年の年平均実質成長率は7.0%、年平均インフレ率が3.8%で、物価が安定していたために民間投資が増加した（谷浦 2000：49）。
- 2) 1992年の改定では、職業の自由、男女平等、子どもにたいする親の義務などを定めた第4条に、複数文化の規定や先住民の権利についての項目が付け加えられ、2001年の改定で、先住民にかんする項目が第2条に移された。第2条はもともと奴隷制を禁止する短い条文であったが、それが全面的に改定され、先住民のアイデ

ンティティや権利、先住民共同体の自治などにかんして、AとBにわけられた17の項目が定められた。なお、この条文は、「メキシコ国家（la Nación Mexicana）は唯一にして不可分である」という書き出しではじまり、メキシコが統一体のなかで複数文化を有していることがうたわれた。また、2001年、先住民の権利や文化にかんする法律が議会で承認されたが、EZLNはこれを拒否している（北條 2006：43）。

- 3) ラテンアメリカの「公定多文化主義（official multiculturalism）」について、ウエイドは、コロンビアやニカラグアなどを例に、「公定多文化主義が、抵抗にうまく対処するための戦術上の巧みな策略へと簡単にかわるかもしれない」と指摘する（Wade 1997：107）。
- 4) たとえば、1949年、国連教育科学文化機関（UNESCO）と共同でメスキタル盆地において、先住民オトミーの文化変容と社会統合をめざしたプログラムが実施され、1952年には、メキシコ政府のそのほかの省庁が関係するプログラム「メスキタル盆地先住民資源」が開始された。
- 5) 20世紀におけるメキシコの教育政策、言語政策についてはいくつかの研究があり、筆者もすでに論じたことがあるので、詳しくはそれらを参照のこと（松久 1982、1985、小林 1982、1983a、1985ab、米村 1986、1993、青木 1999、2002など）。
- 6) 1963年に開催された第6回全国教育専門審議会（CNTE）全国総会において、この機構の設置が決議されたが、二言語教員の代表的存在であるナタリオ・エルナンデス（Natalio Hernández）は、それまでの先住民居住地域におけるさまざまな試みが積み重ねられてきたこと、UNESCOが子どもたちの発達において母語の確立が重要であると指摘したことがその背景にあると述べる（Hernández 1998：85）。実際の活動としては、INIが設置した先住民調整センターがある地域に加え、教育省がイダルゴ州メスキタル盆地のオトミー、およびプエブラ州とベラクルス州のナウワトルのふたつの言語集団地域で、おおよそ就学前から小学2年生レベルまで二言語教育がおこなわれ、それを修了した生徒は6

- 年制の通常の小学校か先住民寄宿学校に進んだ。ただし、二言語教育のシステムからスペイン語による一般の教育システムに移行するさいには、先住民言語やその文化が拒否あるいは軽蔑されるなどの問題を引き起こしたという (Scanlon 1982: 116)。この点について、メキシコを代表する社会学者・人類学者ロドルフォ・スタベンハーゲンは、スペイン語を修得することによって先住民を脱先住民化し、そのアイデンティティを破壊するという目標が、スペイン語のみによる直接法とはべつの方法、つまり二言語教育で達成されると述べている (スタベンハーゲン 1981: 136-137)。
- 7) 「インディヘニスモ」は、先住民を意味するスペイン語のインディヘナ (indígena) からくる用語であるが、狭義には、とくに20世紀前半のラテンアメリカ諸国で起こった先住民の権利や価値を擁護する政治的・社会的・文化的潮流を指す。先住民擁護運動と訳されることもあるが、カタカナ表記されることが多い。メキシコにおける「官製インディヘニスモ」批判については、松久 1982、小林 1983b、田中 2000などを参照のこと。
- 8) トラテロルコ事件については、当事者の証言を数多く集めたルポルタージュ、Poniatowska, Elena, *La noche de Tlatelolco*, México, Ed. Era, 1971 (北條ゆかり訳『トラテロルコの夜—メキシコの1968年』藤原書店、2005)などを参照のこと。
- 9) エチェベリーアは、1969年、大統領候補としてつぎのように述べた。

われわれの問題のすべては、ひとつの問題、教育のそれにつながっているか、関連している。われわれは、自分たちの革命を絶えざる改革の過程として理解している。それゆえに、その改革のなかで教育改革は特別の位置を占めているのである。いかなる経済的・社会的進歩も、大衆教育なくしては、文化の恩恵がさまざまなレベルにおいて国民に届かなければ、可能とはならないのである (Latapí 1982: 65)。

- 10) 米村は、こうした国内の問題に加えて、「発展途上国」の教育政策に関与したUNESCOや世界銀行、OECDなどの国際機関や、社会改良のための教育政策を重視したアメリカ合州国が、1970年代のメキシコの教育改革に影響を与えたと指摘する (米村 1986: 143-146)。
- 11) COPLAMARには、I N Iのほかに、注4で指摘した「メスキタル盆地先住民資源」など、いくつかの先住民居住地域を対象としてすでに活動していた公的機関が組み込まれた (I N I 1978: 19, I N I 1988: 56)。COPLAMARとI N Iの関係について、メキシコの先住民問題に詳しいフランスの社会学者・人類学者であるファーヴルは、1960年代末からのインディヘニスモ批判によって、I N Iが先住民政策の独占権を失って弱体化し、COPLAMARに統合され、主導権を失ったと述べる (ファーヴル 2002: 148)。
- 12) 先住民居住地域や小規模村落における1990年代の教育政策については、米村 2003が詳しく論じている。
- 13) 1993年に発効した一般教育法 (la Ley General de Educación) 第7条第4項においては、「先住民言語の発展を保護奨励することを損なうことなく、国語—スペイン語教育をつうじてすべてのメキシコ人に共通の言語を奨励する」と改められた。1990年代前半の教育改革については、斎藤 2004: 31-51を参照のこと。さらに2003年には、先住民言語の権利にかかわる法律の制定とともに、「教育をつうじて、国家の言語的複数性の知識と、先住民の言語にたいする権利の尊重を奨励する」と改定され、ここにいたって共通言語=スペイン語の普及という長年にわたって追求されてきた政府の目標にかわって、言語的複数性および先住民言語の尊重という理念が公的に表明された。
- 14) このセンターにおけるスペイン語教育の方法は、ブラーボ=アウーハがオアハカ州知事時代に設立したオアハカ州社会調査統合研究所 (Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca) において考案され、1,450ヶ所のセンターで5、6歳の子どもを対

象に4万人がスペイン語教育を受けたとされる (Menenes Morales 1998: 183)。

- 15) 正確には、1. すべての子どものための初等教育計画 (Programa de Primaria para Todos los Niños)、2. スペイン語化計画 (Programa de Castellанизación)、3. 成人のための識字と基礎教育および識字者の社会統合計画 (Programa de Alfabetización y Educación Fundamental para Adultos e Integración Social de los Alfabetizados) である。
- 16) 同じく1982年、ナマールの協力のもとでDGEIから『複数文化のメキシコに向けて—スペイン語化から二言語・文化先住民教育へ』という論文集が出版された (Scanlon 1982)。最初のページには、「本書は先住民教師に捧げられる」という献辞が、スペイン語のほか複数の先住民言語で記されている。
- 17) この機関については、斉藤 2004第5章に紹介されている。また、1990年代の動向については、米村 2003が論じている。
- 18) この会議においては、「パツクアロ憲章」という宣言が、そして、1977年には第2回全国先住民会議において社会経済発展のための行動計画がだされた (I N I 1978: 361-381)。
- 19) 先住民のなかには、スペイン語教育を重視し二言語学校よりも一般の普通学校に子どもを通わせたいと望む親も少なくなかった。メキシコにおいてある一定の職業や地位を獲得し、よりよい生活を求める場合、スペイン語の修得は必須でありそれが先住民にとってはひとつの現実的な選択であろう。その点については、青木 2002第3章を参照のこと。
- 20) 20世紀はじめの中央集権化については、Arnaut 1998第4章から第7章、および青木 2007を参照のこと。また、教育の脱中央集権化については、Arnaut 1998第8章、第9章、および斉藤 2004第3章を参照のこと。脱中央集権化のもっとも重要な政策として、1992年、教育省、各州知事、教職員組合 (SNTE) の三者によって「基礎・教員養成教育近代化のための国民合意 (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal)」が締結され、連

邦立の基礎教育および関連の教員養成教育の機関が各州に移管された。

- 21) 1999年、I N I 創立50周年を記念したコロキアム「インディヘニスマス—批判的省察」が開催され、翌年、同名の刊行物が出版される。そこには、コロキアムにはなかったテーマとして「インディヘニスモと多文化主義」が付け加えられ、3つの論考が掲載されている。そのうちのひとつを執筆したスタベンハーゲンは、最後につきのように記した。

あらたな多文化社会をいかに構築するか、真の多文化的市民権 (ciudadanía multicultural) をいかに構築するか、それがわれわれの時代の挑戦である。レトリックのうえだけではなく実践においても、国家的・国民的集合体のなかでいかに文化的多様性を尊重するか (Gutiérrez Chong 2000: 95)。

この問題提起にこたえることは筆者の能力を超えるが、はじめに引用した塩原は、ネオ・リベラリズムに対抗する原理として「福祉国家的多文化主義」という興味深い案を試論的に提示する (塩原 2005: 終章)。こうした問題提起を念頭におきつつ、新自由主義的政策が強化された1980年代以降のメキシコの「多文化主義」を問うことを今後の課題のひとつとしたい。

参照 (引用) 文献

- 青木利夫、1999、「メキシコにおける農村改良運動と〈国民形成〉—1920年代の農村学校と『文化ミッション』を中心に」広島大学総合科学部『人間文化研究』第8巻
- 青木利夫、2002、「メキシコにおける二言語教育と住民の教育要求」広島大学総合科学部『地域文化研究』第28巻
- 青木利夫、2007、「メキシコ教育省の再建と教育の『連邦化』」牛田千鶴編『ラテンアメリカの教育改革』行路社
- 受田宏之、2007、「先住民二言語教育の理想と現実—メキシコのオトミーの事例」米村明夫編

- 『貧困の克服と教育発展—メキシコとブラジルの事例研究』明石書店
- 小林致広、1982、1983a、1985a、「メヒコのインディヘニスモと言語政策(その1)～(その3)」神戸市外国語大学研究会『神戸外大論叢』第33巻第5号、第34巻第1号、第35巻第6号
- 小林致広、1983b、「メキシコのネオ・インディヘニスモ」日本ラテンアメリカ学会『ラテンアメリカ研究年報』No.3
- 小林致広、1985b、「メヒコにおける先住民教育—ANPIBACの動向を中心に」神戸市外国語大学研究会『神戸外大論叢』第36巻第2号
- 齊藤泰雄、2004、「グローバリゼーション・インパクトと教育改革に関する研究—メキシコを中心に」平成13～15年度科学研究費補助金研究成果報告書
- 塩原良和、2005、『ネオ・リベラリズムの時代の多文化主義—オーストラリアン・マルチカルチュラルリズムの変容』三元社
- スタベンハーゲン、ロドルフォ(山崎春成ほか訳)、1981、『開発と農民社会』岩波書店
- 谷浦妙子、2000、『メキシコの産業発展—立地・政策・組織』アジア経済研究所
- 北條ゆかり、2006、「メキシコにおける先住民のための開発政策の変遷—INIからCDIへ」『滋賀大学経済学部研究年報』Vol.13
- 松久玲子、1982、「メキシコにおける二重言語・文化教育の動向」京都大学教育学部『京都大学教育学部紀要』第28巻
- 松久玲子、1985、「メキシコにおけるインディヘナス統合教育—二言語教育を中心として」小林哲也・江淵一公編『多文化教育の比較研究—教育における文化的同化と多様化』九州大学出版会
- ファーヴル、アンリ(染田秀藤訳)、2002、『インディヘニスモ—ラテンアメリカ先住民擁護運動の歴史』白水社(Favre, Henri, *L' Indigénisme*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996)
- 米村明夫、1986、『メキシコの教育発展—近代化への挑戦と苦悩』アジア経済研究所
- 米村明夫、1993、「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)、(Ⅱ)」アジア経済研究所『アジア経済』第34巻第4、5号
- 米村明夫、2003、「メキシコにおける初等教育発展の現状と完全普及のためのプログラム」米村明夫編『世界の教育開発—教育発展の社会科学的研究』明石書店
- 米村明夫、2007、「メキシコ先住民地域における競争的な教育発展—オアハカ州ミッヘ民族の3つの村の事例」米村明夫編『貧困の克服と教育発展—メキシコとブラジルの事例研究』明石書店
- Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, 1982, "El proyecto educativo de los grupos étnicos mexicanos", CNTE, *Educación*, Vol.VIII, No.39.
- Arnaut, Alberto, 1998, *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*, México, El Colegio de México/CIDE.
- Brice Heath, Shirley, 1992 (1970), *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*, México, INI.
- Calvo Pontón, Beatriz et. al., 1992, *Una educación ¿ indígena, bilingüe y bicultural?*, México, CIESAS.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1975, *Cursos comunitarios: educación para el desarrollo de la comunidad rural*, México, CONAFE.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1981, *CONAFE: una década*, México, CONAFE.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2000, *Equidad y calidad en la educación básica: la experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*, México, CONAFE.
- Gutiérrez Chong, Natividad et. al. (coors.), 2000, *Indigenismos: reflexiones críticas*, México, INI.
- Hernández, Natalio, 1998, *in tlahtoli, in ohtli la palabra, el camino: memoria y destino de los pueblos indígenas*, México, Plaza y

- Valdés/CIPAE.
Instituto Nacional Indigenista, 1978, *México Indígena: INI 30 años después, revisión crítica*, México, INI.
- Instituto Nacional Indigenista, 1988, *Instituto Nacional Indigenista 40 años*, México, INI.
- Latapí, Pablo, 1982 (1980), *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, México, Ed. Nueva Imagen.
- Meneses Morales, Ernesto, 1998 (1991), *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*, México, Centro de Estudios Educativos/ Universidad Iberoamericana.
- Meneses Morales, Ernesto, 1997, *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*, México, Centro de Estudios Educativos/ Universidad de Iberoamericana.
- Pérez Pérez, Elías, 2003, *La crisis de la educación indígena en el area tzotzil. Los Altos de Chiapas*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa.
- Ramírez Castañeda, Elisa, 2006, *La educación indígena en México*, México, UNAM.
- Scanlon, Arlene Patricia et. al., 1982, *Hacia un México pluricultural: de la castellanización a la educación indígena bilingüe y cultural*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública, 1979, *Educación para Todos*, México, SEP.
- Solana, Fernando, 1982, *Tan lejos como llegue la educación*, México, FCE.
- Wade, Peter, 1997, *Race and Ethnicity in Latin America*, London, Pluto Press.

※本稿は、平成18～20年度日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究（B）（海外学術調査））、研究課題「グローバル化時代の多文化主義と社会運動」（研究代表 東京外国語大学外国語学部教授 鈴木 茂）の助成による研究成果の一部である。

Multiculturalism and Education in Mexico: Rural and Indigenous Education in the 1970's

Toshio AOKI

In Mexico after the revolution occurred in 1910, the new government initiated the spread of school education all over the country. Especially the policy encouraged the expansion of public education into rural areas where many indígenas (indigenous people) lived. The government tried to assimilate or integrate the indígenas into "Mexican society", namely the dominant society. The indígenas' proper cultures and languages were not much taken into consideration. After this, although the indígenas' languages were used in the rural schools from the second half of the 1930's and 'bilingual education' started in the 1960's, the final aim was to compel the indígenas to learn Spanish through their own languages.

At the end of the 1960's, however, some anthropologists began to criticize this educational policy toward the indígenas, asserting that it neglected the indígenas' "human rights" and extinguished their proper cultures and languages. In the 1970's, under a rising tendency to respect the indígenas' rights and cultures, "bicultural education" was introduced along with bilingual education. The indígenas elite, many of whom were bilingual teachers trained in bilingual education, were promoted to participate in policy making and its

execution. In the second half of this decade, the government framed some new educational policies in order to spread school education even more over remote and isolated districts under a programme named "Educación para Todos (Education for All)".

In 1982, Mexico confronted an unheard-of economic crisis. The government intended to rehabilitate the country's economy and adopted so-called neo-liberal economic policies typified by accepting support of some international organizations such as the IMF and the World Bank. One of the most symbolic neo-liberal policies was the signing of NAFTA with the United States and Canada. However, the shift toward neo-liberal policies has not brought an improvement in the indígenas' lives, but has actually made conditions worse.

The educational reforms carried out in the 1970's helped the participation of indígenas and the spread of bilingual and bicultural education (multicultural education) over rural areas. Yet, the policies of this period would lead up to the neo-liberal policies of the 1980's.

This paper analyzes the rural and indígenas education of Mexico in the 1970s' in order to consider the relation between multiculturalism and neo-liberalism.