

研究ノート

メキシコにおける二言語教育と住民の教育要求

青木利夫

1. はじめに

1992年、メキシコは、憲法の修正によって多文化・多言語国家であると規定され、多文化・多言語の状況を発展させることが政府の責任とされた。メキシコにおいて多言語・多文化が国家のかたちとして規定されたことは、言語学的には約56とされる先住民集団の独自の言語や文化が存続し¹、それらが公用語であるスペイン語や支配文化とされる「メスティーソ文化」・「白人文化」²に劣ることなく対等の価値をもつということが、少なくとも法律上は認められたことを意味する。しかしながらいうまでもなく、憲法を修正して多言語・多文化を規定したことが、ただちに先住民のおかれている社会的・経済的状況の改善へと結びつくわけではない。1994年、先住民の象徴的存在であるエミリアーノ・サパタ（Emiliano Zapata 1879-1919）に由来する「サパティスタ」を名のる武装集団が、南部のチアパス州で蜂起したことをみても、「先住民問題」の根は深いといえる。憲法を修正して多言語・多文化をもちこんだのは、逆にいえば、先住民の言語・文化がいまだ十分に尊重されていないということのあらわれでもあろう。それは、とりわけ先住民にたいするスペイン語教育において顕著にあらわれている。

先住民にたいするスペイン語の普及活動は、宣教師を中心に植民地時代から一貫して続いてきた。1821年の独立を経て、スペイン語化教育が国家主導のもと、都市だけではなく農村部や山間部を含めたメキシコ全土へと拡大するのは、1920年代になってからであった。その後も、スペイン

語化教育は、識字教育と並んで、あるいはそれにさきだつ国家の重要な政策として強力に推進されていく。その根底には、ヨーロッパの流れをくむ「白人文明」から取り残された先住民を、教育を中心とした広い意味での生活改善運動をつうじて「文明」の段階へと引きあげるという考え方があった³。そのため、先住民独自の価値や文化は、「文明社会」に統合される限りにおいて認められるにすぎなかった。

1968年、それまで順調に経済発展を続けてきたかにみえたメキシコでは、メキシコ・オリンピック開催のその年、学生を中心とした反政府運動が武力によって鎮圧され、多くの死傷者を出した。そのころから、それまでの先住民統合政策が批判され、先住民が自分たち自身の問題により直接的にかかわるような参加型の先住民政策が求められるようになる⁴。二言語教育は、こうした先住民政策全般の変化とともに、スペイン語のみを重視した教育のあり方が批判されるなか制度化されていった。本ノートでは、はじめにメキシコの二言語教育がどのように評価されてきたのかを、日本における研究を中心に検討する。そして、二言語教育にたいしてメキシコの先住民がどのように対応したのかを探り、そこからメキシコの二言語教育にたいする評価を問い直してみたい。

2. 二言語教育の歴史的背景

20世紀におけるメキシコの言語政策、とくに二言語教育政策については、日本においてもすでに、いくつかの先行研究がある⁵。ここではまず、これらの研究に依拠しつつ、メキシコにおいて二言語教育が導入された背景について簡単にのべておきたい。






さきにふれたように、国家主導によるスペイン語教育の全国的な普及活動は、1920年代にはじまり、当初は、スペイン語の必要性和優越性が疑われることなく、先住民言語の価値が考慮されることはほとんどなかった⁶。教育の現場においては、スペイン語による授業がおこなわれ、先住

民言語の使用は禁止されていた。さらに先住民言語を話す教師であっても、異なる言語が多数存在するメキシコでは、自分の出身地から遠く離れた地域に赴任した場合、子どもや親たちと意志疎通をはかる共通の言語をもつことが困難であった。こうしたことが、農村地域に学校を定着させるうえでの障害となり、学校教育が普及しなかった原因のひとつとなっていた。

1930年代になると、都市の「文明」から孤立し、遅れているとされた先住民社会の経済的・社会的・文化的発展とメキシコ国家への統合がめざされるなか、先住民の言語にたいする関心が徐々に高まってくる。先住民の問題を専門にあつかう政府機関や部局の創設、先住民の言語や文化を調査・研究する研究所の設立や海外の研究機関との連携、先住民言語を使用した授業を実験的におこなう教育プログラムの実施など、さまざまな活動がなされた⁷。そして、1940年代には、全国規模で展開された非識字撲滅キャンペーンのなかで、先住民の言語を用いてスペイン語の識字教育をおこなうための教本がつくられはじめる。こうした活動のなかで、もっとも重要な役割を果たした機関のひとつが、1948年に創設された全国先住民研究所（*Instituto Nacional Indigenista*、以下、INIと略す）であり、INIの管轄下で先住民居住地区において実際に活動した先住民調整センター（*Centro Coordinador Indigenista*）であった。

1951年にチアパス州ではじめて設立された先住民調整センターは、先住民村落の生活全般の改善を目指して、事務局のほか、農業畜産局、保健衛生局、教育局が設置された。それらの部局は、INIのほかに、それぞれの局に関連する省庁から補助をうけ⁸、その後、同様のセンターがメキシコ各地に開設された⁹。先住民にたいするスペイン語化教育にかんしては、スペイン語と先住民言語の両方を話せる地元住民が、1950年代はじめから二言語促進員（*promotor bilingüe*）として採用され、先住民の言語を利用したスペイン語化・識字化がより積極的にとりいれられるようになった¹⁰。すなわち、スペイン語を知らない子どもたちにたいし、スペイン語だけで教育をおこなうよりも先住民の言語を利用するほうが、より効率的にスペ



<p>uhvi chatara tata Lolo </p> <p> xifa ñt+ chachira Lalo</p> <p>noo quiy+ savahña </p> <p>tivñaou Lina nuhun </p> <p>-34-</p>	<table border="1" data-bbox="874 1160 1002 1227"> <tr> <td>ta</td> <td>ndt</td> <td>ht</td> </tr> <tr> <td>t+</td> <td>nda</td> <td>ou</td> </tr> </table> <p>tandht+ tindacu</p>  <p>nyehé ihya tachi tuyaha . tandht+ chachi t+ndacu . ña vaha t+ndacu . ¿ña tatan vaha chacouvi t+ndacu?</p> <p>-35-</p>	ta	ndt	ht	t+	nda	ou
ta	ndt	ht					
t+	nda	ou					

非識字撲滅キャンペーンにおいて使用されたミシュテカ語のテキスト

イン語化することが可能であると考えられたのである。その後、1963年、教育省管轄下の初等学校においても、先住民言語を教授言語することが認められ、INIの先住民調整センターの増加とともに、教育省とINIの連携が強化された¹¹。この時代になると、それまで唯一絶対であったスペイン語は、「第二言語」として位置づけられるようになる。さらに、1970年代にはいると、二言語教育に加え、文化という点からも二文化教育が規定され、1970年代半ば以降、二言語教師の数は急速に増加していった。

さて、1920年代以降、先住民居住地域への教育普及政策が本格化するなか、先住民の言語を排除したスペイン語化教育から、先住民言語を重視した教育への移行には、どのような意義があったのだろうか。

二言語教育にたいしては、先住民言語の価値を認めつつも、結局は、それをつうじてのスペイン語化教育となっているという批判的な評価がある。すなわち、二言語教育は、スペイン語の読み書きができるようになることを第一の目的としており、その意味においては、それまでの先住民にたいする一方的な同化主義的教育と同じ結果をもたらすと考えられたのである。たとえば、小林は、メキシコにおける言語政策について検討する前提として、つぎのような疑問を投げかけている。

この新インディヘニスモは、原住民族集団に対する教育が、「二重言語・二重文化教育」(educación bilingüe-bicultural)であることを明言している。この方針は、原住民族集団のスペイン語化(castellanización)と識字化(alfabetización)による言語的に同質な国民国家の形成という旧来の路線の全面的変更を意味するものと考えうるのであろうか¹²。

また、松久はつぎのように指摘する。

(略) 二重言語・文化教育は、スペイン語化のために土着言語を使用する二重言語教育の域を出ていないと考える。二重言語教師の登用により、

軽視されてきた土着言語、文化を教育にとり入れようとする姿勢はうかがわれるが、それが土着文化を積極的に評価する教育にまで至っているとはいえない¹³。

しかしながらその一方で、先住民の言語や文化の調査・研究が進むとともにそれらへの関心が高まり、また、教育をはじめとする先住民地域におけるさまざまな生活改善運動が展開されていくなかで、先住民自身がより積極的にこうした運動にかかわるようになったことが評価される。松久は、さきの引用に続いて、「当局の以上のような姿勢にもかかわらず、その副産物として、インディヘナス（先住民—引用者注）出身の教員の間から新しい運動が生まれつつある」¹⁴ とのべ、先住民自身による運動に期待をよせる。松久は、この「新しい運動」の例として、1976年の全国先住民教員集会、翌年の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）、そして、1980年の第1回 ANPIBAC 会議をあげている。

一連のこうした運動においては、たんなるスペイン語化のための手段として先住民言語を使用するのではなく、先住民言語を教授言語とするなど、二言語・二文化教育を徹底するよう主張がなされた。また、それまで非先住民によって進められてきた先住民問題にかかわる組織の運営や計画の立案のあり方が批判され、こうした作業を先住民自身の手ゆだねるなど、より積極的に先住民を参加させるよう要求がだされた。松久は、二言語・二文化教師をはじめとするこのような先住民主導の運動に、非先住民による政策の限界と先住民がかかえる問題の解決の可能性をみいだしている。

小林は、ANPIBAC が結成された先住民による全国集会が、大統領候補の選挙遊説と連動して組織されていたこと、ANPIBAC の初代総裁¹⁵ が教育省の顧問や局長として採用されたことなどを例としてあげ、先住民による運動が政府によって一部とりこまれていると指摘する。しかし一方で、既成の先住民組織とはべつに、農地問題をはじめとする地域の問題解決に

尽力している二言語教師が存在することを付け加える¹⁶。その点にかんして田中は、当時の与党である制度的革命党（Partido Revolucionario Institucional）の傘下にある全国農民連合（Confederación Nacional Campesina）が中心となり、INI や農地改革省が後援して開催された第1回全国先住民会議（Congreso Nacional de Pueblos Indígenas）が、政府関係者を会議場からしめだしておこなわれたことや、第2回先住民会議において、先住民政策に先住民自身を参加させるよう INI の再編が求められたことなどに注目し、農民の組織化をはかろうとする 1970 年代のメキシコ政府の思惑を越えて、先住民が政治意識をもつようになったとのべる¹⁷。

これらの論考は、メキシコにおいて導入された二言語・二文化教育のもつ限界とその意義を考察したものであるが、それとはやや異なる問題意識から書かれたものが、1981 年に現地の学校を視察した米村による研究である。米村は、メキシコの先住民教育が、1970 年代以降、先住民重視の立場へ移行したが、その内実は、先住民の言語・文化再生産の権利の実現にふさわしい内容・哲学に基づいておこなわれているか、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があると指摘する。そして、そのような従来の批判の当否に答えるとしたうえで、「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」¹⁸ とし、こうした「理想」に立って二言語・二文化教育を評価することの問題点をつぎのようにのべる。

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、あまりにも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た成果を否定することにもなりかねないのである¹⁹。

さらに、メキシコにおける二言語教育の成果を異なった角度から理解するためには、先住民居住地域の社会経済的・地理的な特殊性が教育の普及をきわめて困難なものにしているという「客観的な条件」を考慮すべきとする²⁰。そして、こうした条件のなかで、メキシコの二言語教育が急速に普及した背景としてつぎのような点をあげている。まず、それまで学校そのものが存在せず、また、多くの教師が赴任したがらない山奥の村にまで学校を設置し、教師を配置するという行政側の努力があったということ、その背後に先住民の教育要求があったということである。そして、現地での視察によって得られたデータから、直接住民の要求をとらえて分析することはできないとしながらも、行政側の努力が先住民の教育要求に合致したかたちでなされてきたことは容易に推察できるとのべる²¹。

行政側の努力と先住民の教育要求がどのように合致していたのかは、残念ながら、米村の論考では明らかにされなかったが、ほかの諸論考とは異なり、住民の教育要求に着目した点は非常に興味深い。

3. 住民の教育要求

かつて筆者は、1920年代にはじまる農村学校の普及にかんして、国家と住民とがそれぞれの価値や権利をめぐる「交渉」する新たな社会空間の創出という視点から論じ、そのなかでつぎのように指摘した。

学校の建設や教師の派遣を当局に請願するなど、積極的に学校教育を受けいれようとする村があった一方で、農村教師にたいする暴力にみられるように、国家主導による学校教育に強く抵抗していた地域も多くみられた。すなわち、この時代において国家が強力に推進した学校教育の普及運動は、国家支配層の意図したとおりに進んだわけではなかったのである²²。

ここで意図していたことは、行政側の努力と住民の教育要求との合致というさきの米村の推察と重なってくる。国家が、限られた教育予算内で全国各地に数多くの学校を設置し、教師を派遣するためには、関連施設の建設から教師の生活全般の世話をいたるまで、住民の全面的な協力が不可欠であった²³。このような状況のなかで、住民の教育要求の高まりと、それにもなう住民側の行政にたいする協力がなければ、農村地域において学校が急速に普及することはなかったにちがいない。しかし、先住民自身の国家にたいする教育要求が、必ずしもみずからの言語や文化の重視へと向かっていると仮定することはできない。そこで本ノートにおいては、農村部に住む住民の教育要求とはいかなるものであったのかという問いに答えるための手がかりとして、いくつかの異なる資料を検討してみたい。ただし、ここであつかう資料はごく限られたものであり、住民の教育要求の一部を紹介するにとどまることをあらかじめお断りしておく。

はじめに、実際の教育現場において活動する農村教師による回想録から、言語にかかわるところをみてみよう。農村教師は、国家機関の末端組織の一部をなしているとはいえ、さきにのべたように、住民の協力なしでは学校運営どころか自分の生活さえもままならない状況のなか、住民の教育要求に敏感にならざるをえない。それゆえに、農村教師による記録は、住民の教育要求を知る重要な手がかりとなるだろう。

ここでとりあげる農村教師フェリーペ・エルナンデス＝ゴメスは、オトミ語を話す先住民族出身である。かれは、1930年代に教職に就くが、とくに専門的な教職の訓練をうけたことはなく、病気などの理由から小学校5年、および上級の学校の補完コース1年を終了しただけあり、都市の師範学校を卒業したいわゆるエリート教師とは異なる。かれの回想録によると、1950年代はじめ、スペイン語のアルファベットによって表記されたオトミ語で書かれた教本が広く使われていた。その目的は、はじめにオトミ語をつうじてアルファベットを子どもたちに覚えさせ、その後スペイン

語を学ばせるということであった。しかし、フェリーペは、オトミ語をアルファベット化し、それを教材とする教育法のため多額の予算を投入することに強く反対する。

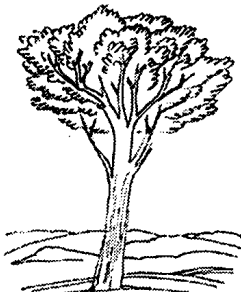
わたしの考えでは、スペイン語を禁止して唯一オトミ語だけによる教育を導入し、押しつけることは大きな間違いであった。基本的なことは、先住民をスペイン語化することであり、同時にスペイン語の読み書きを教えることなのだ。(略) 実際、当時、何千、何百万もの金が費やされ、メスキタル盆地のあらゆる村の親たちから抗議が起こった。こうして、このシステムは消滅した。わたしの判断では、このシステムがわたしの民族の文化的進歩を停滞させてきたのだ²⁴。

みずからもオトミ族であるフェリーペは、オトミ語やその文化を否定したり、差別したりしているわけでは決してない。スペイン語化をより効率的におこなうためにオトミ語を積極的に利用し、また、オトミ語による歌を子どもたちに教えるなど、オトミ語を否定するどころか逆にそれを誇りにさえ思っている。しかしながら、かれは、当時、二言語教育のシステムに協力するよう要請されたにもかかわらずそれを断った。なぜならば、大学や技術学校などより高度な教育をうけるためには、オトミ語はなんの役にも立たないからである。すなわち、地域の経済的・社会的発展のためのさまざまな技術を学ぶためにも、あるいは、スペイン語ができないためにだまされて土地を奪われないためにも、スペイン語は必要不可欠な道具であると考えられているのである。

つぎに、チアパス州チャムーラに住む先住民ロレンソとのインタビューをもとにして、村の日常生活が描かれている記録から、学校やスペイン語教育にかんする証言をみてみよう。

先生たちは、カスティーヤ（スペイン語—引用者注）とツォツィル（先





te' e

a	a	u
e	te	co
o	tu	cu
u		

e'	a'
te'	co'

te'	co'	catu
te' e	co' e	catu e

Que el alumno lea después de la página 1 de la Cartilla.

4

te' te'

te' e te' e

li'oy
te'
catu

catu
li'oy
te'

Que el alumno copie varias veces y una con líneas las palabras iguales, después de leer la lección de la página 2 de la Cartilla.

5

識字のためのツォツィル語による練習帳

住民言語のひとつ—引用者注)の両方で教えている。だからみんな、覚えるのも早いんだ。このほうがずっといい。しかも今は、男の子だけではなく女の子も学校へ行く。(略)今ではどの部落にも先生がいる。ただ、子どもを学校にやりたがらない親は今でもいる。とくに子供がひとりか二人しかいない場合、羊や馬がいても、子供を学校にやったら面倒みるもんがいなくなっちゃうからだ。(略)でも学校に行かせることがいいことだと考えてる親は、ずいぶんふえたよ²⁵。

ロレンソは、1950年代はじめ、INIがこの村に入りはじめたところからの学校の様子や村人の反応をこのように語っている。ロレンソ自身も、スペイン語教育の重要性を強く主張する父親によって、なかば強制的に学校に登録させられた。母親の反対もあったが、父親の強い要望で結局3年ほど通学し、スペイン語の読み書きがある程度できるようになったのちに村の書記を務め、さらに出稼ぎに出た農場の学校に通ううちにスペイン語がかなり話せるようになったとのべている。

最後に、教育大臣にあてて送られた農村住民の請願書を見てみよう。これは、直接的に住民の声を聞くことができるもっとも重要な資料である。残念ながら、手元にある資料はごくわずかであるが、そのうちのひとつに、オアハカ州サン・フアン・ピーニャスという村の住民が、村の学校を二言語教育がおこなわれるINIの所属から教育省の管轄へ移すよう求めているものがある。その理由としてつぎのようにのべられている。

繰り返しますが、われわれの村は、95%がミシュテコ語であり、社会文化においては非常に遅れております。われわれの村に滞在する教師もおりませんでした。われわれは、子どもたちがスペイン語を読み書きし、そして話すことを望んでおります。われわれはつねに同じ言語に慣れており、生活はまったくかわりません。子どもたちは、同じ状況のなかで生き続けているのです²⁶。

Dependencia.- Agencia Municipal de:
 San Juan Pinos, Municipio de:
 Juxtlahuaca, distrito del mismo
 Estado de Oaxaca.
 Oficio de solicitud. Número.- 39
 ASUNTO.- Estamos insistiendo sobre el cambio de
nuestra Escuela base a la 45. Juxt.

San Juan Pinos, Juxt. Oax. a 23 de Agosto de 1976.

C. Ing. y Profr.
 Víctor Bravo Abujá.
 Ministro de Educación.
 Secretaría de Educación Pública.
 México 1. D.F.

Los que suscribimos; Domingo Gutiérrez Vázquez Agente Municipal, Calixto Rojas Díaz Alcalde Constitucional, Marciano Flores Salazar Secretario Municipal, así como Marciano García Domínguez Presidente del Comisariado de Bienes Comunales, Camerino Estrada López Presidente del Consejo de Vigilancia y funcionarios que integran la H. Corporación Municipal.

Con relación a nuestra solicitud Número 38 de fecha 16 de Agosto del presente mes, estamos suplicando a Usted muy atenta y encarecidamente sea tan amable de atender nuestra solicitud del cambio de nuestra Escuela que pertenece al INEI. sea cambiada a la Zona 45 de Juxtlahuaca por convenir a nuestros intereses personales.

Repetimos el pueblo es el 95% de Idioma mixteco, estamos muy atrasados en la cultura social, no hemos tenido Maestros que permanezcan en nuestro pueblo, queremos que nuestros hijos aprendan a leer y escribir y hablar el Español, siempre estamos acostumbrados con el mismo idioma y tenemos ningún cambio de vida; y nuestros hijos siguen viviendo en la misma situación!

Por estas razones suplicamos muy encarecidamente sea tan amable de atender nuestra petición toda vez que no hemos podido obtener aquellos Maestros que trabajaron anteriormente y que se les recuerda por haber dejado una huella de trabajo en el pueblo! Esperamos sea atendida nuestra solicitud como lo deseamos y esperamos su contestación!

Respetuosamente!

El Agente Municipal!

Domingo Gutiérrez Vázquez

Secretario

Marciano Flores Salazar

El Alcalde Constitucional:

Calixto Rojas Díaz

Presidente Comisariado de Bienes Comunales

Marciano García Domínguez

Presidente Consejo de Vigilancia

Camerino Estrada López

Vecinos.

Juan Sixto Mérida

Pedro

Marciano Rojas Díaz

Remigio

Melicio

Oficio de Vigilancia

JUSTLAHUACA OAX.

村の学校を教育省管轄下へ移すよう要求する請願書

ここから読みとれることは、村の学校を一般の小学校と同じカリキュラムで授業がおこなわれるよう教育省管轄下へと移すことで、子どもたちのスペイン語習得を早めたいという住民の願いである。そこからは、スペイン語を習得することによって、「遅れた」生活を改善することができるようになるという住民の思いをうかがうことができる。

以上に引用したいずれの資料も、先住民言語を母語とする地域において、公用語であるスペイン語の習得を望む親たちの存在を示している。そこでは、先住民言語とスペイン語のどちらかに価値をおくかということは問題にならない。スペイン人による「征服」以来、500年にわたってスペイン語が支配言語として君臨し、メキシコに住む90%以上の人々がスペイン語を話す状況において、先住民がよりよい生活を求めて社会上昇をめざす際に、スペイン語が必須であることはいうまでもない。スペイン語ができないばかりにだまされたことが多いであろうかれらにとって、みずからの言語を守ることはべつに、スペイン語を獲得しメキシコ社会のなかで生きぬいていくことが重要なのである²⁷。

いうまでもなく、スペイン語を習得することに誰もが賛成しているというわけではない。うえにあげた第二の資料では、ロレンソが父親によって強制的に学校へ登録されたとのべたが、母親のほうは、息子が学校に行くことで家畜の世話をする労働力を奪われること、スペイン語を覚えることで息子が戦争にとられるのではないかという噂があったことなどから、息子を学校へ通わせることに猛反対している。同じ家族内であっても父親と母親では意見が真っ向から対立することもあり、ましてやひとつの村落のなかではさまざまな意見があろう。したがって、村全体が学校教育にたいして必ずしも同じ姿勢で臨んでいたわけではない。それは、農村教師の回想録をみても、教師に協力的な村人、非協力的な村人、反抗的な村人などひとつの村落のなかでさまざまな人々が描かれていることからもうかがうことができる。住民の教育要求は、地域や個人によって多様であり、それ

らが家庭内で、村落内で、そして、国家とのあいだで複雑に交錯しあっているのである。

4. むすびにかえて

先住民の言語を保持すること、スペイン語を習得する機会を保障すること、いずれを優先すべきか、あるいはその両方を求めるべきだろうか。この点について米村はつぎのようにのべる。

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²⁸。

ただし、ここで注意すべきは、「先住民」といっても決して一枚岩ではないということである。同じ村に住む先住民のあいだでも、経済力や政治力において大きな格差があるという例はどここの地域にもみられることであろう。また、教育をはじめさまざまな価値観をめぐるても、たとえば男女や世代の違い、個人的な考え方の違いは当然のことながら存在する。いうまでもなく、非先住民＝支配層、先住民＝被抑圧者とし、両者を対立させるような単純な枠組みでは、こうした多様性をとらえることはできない。

メキシコにおける二言語教育を、スペイン語化のための手段であり結局は支配文化への統合であると批判することにはいかなる意味があるのだろうか。また、二言語教育の方向を決めるのは先住民自身であるとしても、その「先住民」というのはいかなる人をいうのか。さまざまな価値観や利害がからみあう教育の場を読み解くためには、どのような立場の人がどのような意図をもって、あるひとつの教育政策や方法を選択するのかに注目することが重要となるだろう。

- 1 一般的には 56 言語とされているが、分類のしかたによっては大きく異なる（小林致広「メヒコのインディヘニスモと言語政策（その1）」神戸市外国語大学研究会『神戸外大論叢』第33巻第5号、1982、p.82）。ただし、これらの言語を話す人々の帰属意識は、言語よりも自分の所属する村にあるといえる。
- 2 ここでいう「メスティーソ文化」・「白人文化」とは、ある実体をもった文化というよりも、むしろ、メキシコのある社会をヨーロッパ社会や先住民社会から差異化し、その独自性、あるいは優越性を主張しようとする言説であると考えられる。
- 3 20世紀前半におけるメキシコの生活改善運動については、青木利夫「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、1999を参照のこと。
- 4 この経緯については、小林致広「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、1983、および、田中敬一「1970年代メキシコの先住民政策の転換」愛知県立大学外国語学部『紀要 言語・文学編』第32号、2000が詳しく論じている。
- 5 松久玲子「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、1982、松久玲子「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、1985、小林致広「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、1982、1983、1985、小林致広「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、1985、米村明夫『メキシコの教育発展—近代化への挑戦と苦悩』アジア経済研究所、1986、とくに第9章、米村明夫「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号、第34巻第5号、1993。
- 6 この点にかんしてしばしば言及されるのが、農村教育の専門家であり、教育省内でも農村教育担当部局の局長などを務めたラファエル・ラミーレス（Rafael Ramírez 1885-1959）である。かれは農村教師に向けたある講演のなかで、農村教師が先住民の言語を使うならば、教師自身が先住民の習慣や劣った生活を身につけ、やがてはインディオになるだろうとのべている（Ramírez, Rafael, *La escuela rural mexicana*, México, SEP, 1982 [1981], p.62）。
- 7 この点については、小林「メヒコのインディヘニスモと言語政策（その2）」に詳しい。
- 8 De la Fuente, Julio, *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, México, INI, 1973, p.230 [1964]
- 9 黒沼ユリ子『メキシコからの手紙—インディヘナスのなかで考えたこと』岩波書店、1980には、黒沼氏の夫が、イダルゴ州ウエフトラという村の先住民調整センター所長として、実際にセンター開設に尽力した様子が詳しく記されている。
- 10 1951年のユネスコにおける専門家会議の提言も影響を与えたとされる（Her-

- nández, Natalio, *in tlahtoli, in ohtli la palabra, el camino: memoria y destino de los pueblos indígenas*, México, Plaza y Valdés, 1998, p.85)。
- 11 Brice Heath, Shirley, *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*, México, INI, 1992, p.226 [1970].
 - 12 小林「メヒコのインディヘニスモと言語政策（その1）」、p.80。ここでいう新インディヘニスモとは、とくに1970年代以前の「開発・統合主義的インディヘニスモ」にたいして、「文化的多様性を保証する国家モデル」を模索する新たな先住民政策・運動をいう（同上、pp.79-80）。
 - 13 松久「メキシコにおける二重言語・文化教育の動向」、p.309。
 - 14 同上。
 - 15 ANPIBAC 初代総裁ナタリオ・エルナンデス (Natalio Hernández 1947-) は、ナウアトル語とスペイン語を話すバイリンガルで、二言語促進員から二言語教師となり、ANPIBAC 総裁を経て、教育省先住民教育局長などを歴任した。かれは、国立教育大学における講演のなかで、先住民教育がもつ現在の展望についておおむねつぎのように語っている。サパティスタの蜂起以前の先住民教育は、先住民村落のためだけのものとされ、二言語教師のしごとであり責任であると考えられてきたが、今は、メキシコ社会全体の変革へと向かう (Hernández, *ibid.*, p.113)。
 - 16 小林「メヒコにおける先住民教育—ANPIBAC の動向を中心に」、pp.44-48。
 - 17 田中、前掲書、pp.154-155。
 - 18 米村「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(1)」、p.3。
 - 19 同上、p.34。
 - 20 具体的には、先住民居住地域での生活条件が厳しいため教師の派遣や定着が困難であること、子どもたちも貧困や遠距離のため通学が保証されにくいことなどがあげられている。また、メキシコ政府の財政力、メキシコ社会全体の経済水準という客観的条件も考慮する必要があると付け加える（同上）。
 - 21 同上、pp.34-35。
 - 22 青木利夫「新たな社会空間としての農村学校—20世紀前半のメキシコにおける農村教師をめぐる」広島大学総合科学部『地域文化研究』第27巻、p.35。
 - 23 詳しくは、青木、前掲論文を参照のこと。
 - 24 Hernández Gómez, Felipe, “El maestro rural en las comunidades indígenas”, en *Los maestros y la cultura nacional 1920-1952*, Vol.2, México, SEP, 1987, p.38.
 - 25 ポサス、リカルド／清水透『コーラを聖なる水に変えた人々—メキシコ・インディオの証言』現代企画室、1984、p.169。
 - 26 Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Sección Escuelas Rurales Federales, Oaxaca, caja 10, exp.14/53.
 - 27 本文で引用したロレンソとのインタビューをおこなった清水は、ロレンソやその父親がスペイン語を受容したことに関連して、ペルーでのケチュア語公用語化にたい

してケチュア族が反対したことに注目する。そして、「こうしたケチュア族の反応のなかには、現代のペルー社会で生きていくために、むしろスペイン語が不可欠だとのきわめて現実的な認識とともに、自分たちの言語は自分たちで守れる、というケチュア族の自信、あるいは、言語に固執しなくとも、ケチュアとしてアイデンティティーは守れるという自信を読みとることが可能である」と指摘する(ポサス/清水、前掲書、p.277)。

28 米村「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)」、p.36。

※ 本ノートは、平成13・14年度文部科学省科学研究費補助金(奨励研究(A)・若手研究(B)・研究課題「メキシコにおける先住民統合教育から多言語・多文化教育への変容に関する研究」)の助成による研究成果の一部である。

The Bilingual Education and the Educational Demands in Mexico

Toshio AOKI

In Mexico the Spanish education for the *indígenas* (indigenous people) has continued from the colonial period. After the independence in 1821, it was in the 1920's that the Spanish education under the initiative of the State began to expand all over the country. And it has been propelled as one of the most important policies of Mexico in order to integrate the *indígenas* into the "Mexican society". In the schools the teachers used only Spanish and the indigenous languages were prohibited. The *indígenas*' particular cultures and languages were allowed to survive only on condition that the *indígenas* would become "Mexicans".

In the second half of the 1960's, however, it was required as a new policy that the *indígenas* should preferably be involved in their own issues because of the severe criticism on the old policy made by the non-*indígenas*. In the process of the change in this general *indígenas* policy, the bilingual education was introduced and institutionalized.

Some studies in Japan criticize the Mexican bilingual education in that its aim is neither to conserve nor to reproduce the *indígenas*' languages and cultures, but to impose Spanish on the *indígenas* children through their mother tongue. Other studies point out that the bilingual education has expanded the education to the areas where the school did not exist or the teachers did not want to go because of the economic or geographic conditions. And they also point

out that the State's effort to diffuse education and the educational demands of the indígenas might go hand in hand. But in order to illustrate their argument more concretely, it is necessary to search what educational demands the indígenas had.

According to some materials such as memoirs of the rural teachers, ethnographic studies, indígenas' petitions to the educational agencies etc., the indígenas has demanded the Spanish education for their children. Because the parents thought that the Spanish, as a official language, was a kind of important tool in order to survive in the Mexican society and to improve their own life. Apart from the conservation of their language, it is a realistic choice for the indígenas to acquire Spanish. The materials studied here are limited, so it is important to search the diversity of the inhabitants' educational demands from the various points of view such as gender, generation, social stratum, etc.