

## メキシコにおける二重言語・文化教育の動向

松 久 玲 子

La tendencia de La educación bilingüe y bicultural en México

MATSUHISA Reiko

### はじめに

ラテン・アメリカ諸国の文盲、初等教育の問題を考える場合、独自の文化、言語を保持するインディヘナスの問題を避けて通れる国は、わずかにすぎない。

インディヘナスは、スペインによる征服以前からアメリカ大陸に住む原住民の子孫であり、現在でも部族毎に異なる言語を話し、部族段階または農民段階の自給自足的経済レベルにある。そして土着共同体を基盤とした協働的、政治宗教的組織に組みこまれている。部族的アイデンティティが強く、国民国家の成員としての自覚は希薄で、近代的西欧型の社会を志向する他の部分の国民とは異質の社会を構成している。統一的国民国家の形成と経済発展を志向し、初等教育の普及、文盲の一掃をめざす国家にとって、インディヘナス集団は、大きな障害と考えられている。

しかし、全人口の $\frac{1}{2}$ 以上をインディヘナスが占めるガテマラ、ボリビア、そして約 $\frac{1}{4}$ を占めるペルー、エクアドルにおいてさえ、一貫したインディヘナス政策、特に教育の分野における政策は、ほとんどとられていない。インディヘナスが、人口的にも少数派である国々においては、非インディヘナス集団の搾取にさらされ、貧困と悲惨な生活状態に放置されている<sup>1)</sup>。

メキシコは、1910年のメキシコ革命以降、教育を中心としたインディヘニスモ(indigenismo)<sup>2)</sup>政策を実施してきた。特に、1940年から今日に到るまで、人類学的理論を基盤とした統合主義の立場が一貫してとられてきた。メキシコにおける独自のインディヘニスモ理論の形成とそれを基盤とした政策の継続性は、ラテン・アメリカにおいて先駆的意味を持つものである<sup>3)</sup>。その意味で、メキシコのインディヘニスモ政策の成否と問題点を考察する事は、意義があると考えられる。

メキシコにおけるインディヘナス人口は、全人口の7.8%、約300万人で、このうちスペイン語と土着言語を話す二重言語人口は5.7%、土着言語のみのモノリンガル人口は2.1%を占める。インディヘナス人口は、絶対数において増加しているが、モノリンガル人口は減少しつつあり、二重言語人口の占める割合が年々増加している。この二重言語人口の増加は、インディヘナス人口の非インディヘナス社会への統合を意味し、インディヘニスモ政策の成功であると単純に考える事もできる。しかし、問題は、その「統合」がどのような形をとり、インディヘナスにとって何を意味するものであるかにかかっている。

インディヘニスモ政策の欠陥のひとつとして、政府主導、すなわち非インディヘナス集団による政策で、インディヘナス自身の主体性が反映されていない事が指摘されている<sup>4)</sup>。本論文では、政府主導型の統合政策が教育にどのように投影され、どんな問題を生み出しているのか、インディヘナスの統合政策の一貫としての初等教育を中心に考えてみたい。

第一章では、メキシコのインディヘニスモ政策の基盤である統合理論を考察し、それに対する批判をみる事により、インディヘニスモ政策の問題点を明らかにしたい。

第二章では、統合理論で主張された地域的統合が個人的統合にすりかわる中で、統合政策の核としての農村学校の教育が、どうかかわってきたかを土着文化の地位を軸に考察する。さらに、その統合が、インディヘナスの人々にどのような意味を持ったのかを、二重言語化したインディヘナスの土着言語への姿勢をみる事により、明らかにしたい。

以上の考察を踏まえ、第三章では近年の二重言語・文化教育の意義および二重言語教員によるインディヘナス主体の新しい運動の評価を試みたい。

### 1 インディヘニスモ理論とその批判

1940年にメキシコのバックアロで開催された米州インディヘニスモ会議 (Congreso Indigenista Interamericano) において採択された「統合」主義は、従来の同化政策に対し、インディヘナス独自の言語を尊重し、生活水準の向上を助ける事を主張する事により、インディヘニスモ政策の基本となってきた。

この統合政策の基盤となっていたのが、メキシコ人類学の父と言われるマヌエル・ガミオ (Manuel Gamio 1883-1960) の考え方である。彼はインディヘナスの文化的異質性を尊重しつつも、近代的かつ同質的な「国民文化」にインディヘナスを統合する事を主張した。すなわち、言語といったインディヘナス独自の文化要素を尊重しつつ、近代的技術や経済的援助により土着共同体の発展を促進し、社会的動揺をさけて土着社会の構造的変化をめざすメキシコの「文化変容」を提唱した。この考えは、初等前教育と初等教育の第一学年におけるスペイン語化を容易にするための土着言語の使用、および農業、手工業技術指導、地域資源利用による共同体レベルの生活水準の向上と経済開発計画という形で農村学校を基盤に実施された。

しかし、この「文化変容」をめざすインディヘニスモ政策は、ガミオの後継者であり、現在のインディヘニスモの第一人者であるアギレ・ベルトラン (Aguirre Beltrán)<sup>5)</sup> が、「インディヘニスモは、インディヘナスと一般に名指しされている異質のエスニック・グループに関する非インディオによる政策である<sup>6)</sup>」と規定しているように、インディヘナス自身による主体的な運動ではなかった。この点において、メキシコ・インディヘニスモは、「すぐれていると考えられる他の社会の干渉によって、各社会の自由な発展を妨げるべきではない」という文化的相対主義の立場から出発した文化変容の理論をとり入れながら<sup>7)</sup>、非インディヘナス集団を代表する国家による統合という矛盾を含んでいる。

アギレ・ベルトランは、ガミオの考え方を継承しながら、メスティソ<sup>8)</sup>を含めた地域的広がりの中で、インディヘナスの統合をめざす「地域統合理論」(teoría de integración regional) を提唱し、インディヘニスモ理論を発展させた。

メキシコ社会は、インディヘナスとメスティソ部分からなる二元的社会であり、農村という同一環境の下で、メスティソの中心地とそれを衛星のようにとりまき、その支配下にある土着共同体からなる「避難地域」(región de refugio) を形成している。その中で、インディヘナスは、エスニック・アイデンティティを保持しながらも、メスティソ社会にある程度統合され、共生している。この共生関係は、インディヘナスに対する経済的搾取に特徴づけられ、その社会構造は、

人種的文化的偏見と差別により強化されるカースト関係により維持されているとベルトランは考えた。

以上の認識から、彼は、共同体レベルの統合では不十分であり、「避難地域」における二元的構造を調和させる地域レベルの統合が必要であると主張した。それは、地方レベルのカースト関係から、国家レベルの社会的階級関係への移行により達成され、インディヘナスとメスティソ間の依存と搾取の構造は、その過程で消滅すると考えた。

このベルトランの考えは、1975、77年に開催された二度のインディヘナス民衆全国会議に強く反映された。この会議で、「労働者、農民、メキシコ全民衆の闘争への（インディヘナス）自らの統合」が、インディヘナスの置かれた悲惨な状況を乗り越える道であり、農民、労働者との連帯と、その手段であるスペイン語教育の必要性が強調された<sup>9)</sup>。

以上のインディヘナリズム理論に対し、人類学、社会学者からの批判がある。第一は、人類学内部からの批判で、ギェルモ・ボンフィル (Guillermo Bonfil) 等、反統合主義の立場からのものである。統合主義は、「インディオの解放」の名の下に、インディヘナスの文化的、社会的制度を破壊し、個々のインディヘナスの「非インディオ化」(desindianización) をもたらしたばかりでなく、インディヘナスとメスティソ間の搾取関係を温存し階級構造の中に組み込む事によって、最終的にはインディオの消滅を意味するものであると土着共同体の現状を踏まえ批判している<sup>10)</sup>。

この主張に対し、ベルトランは、「インディヘナスタの立場は、インディオの消滅を考えている」と述べている。しかし、一方で、「社会的カテゴリーとしてのインディオの終末は、必ずしも文化の消滅を意味しない。……新しい国民文化に吸収、統合される<sup>11)</sup>」という見解を示している。

第二に、マルクス主義的立場からの批判として、エクトル・ディアス・ポランコ (Hector Díaz-Polanco) は、資本主義的拡大の原理が文化的相対主義とあいられないという矛盾を、統合主義が含んでいる事を指摘している。「避難地域」におけるメスティソとインディオ社会の構造は、二元的構造ではなく、支配と被支配の構造を持つ搾取形態に他ならない。言語や文化的相連が搾取の手段として利用されているが、それは「カースト関係」というより、「階級関係」であり、インディヘナリズム政策はインディヘナスのプロレタリア化を助長しているというのがその主張である<sup>12)</sup>。

第三は、ロドルフォ・スタベンハーゲン (Rodolfo Stavenhagen) に代表される従属理論の立場からの批判で、ポランコが指摘したインディヘナスとメスティソ社会の構造をさらに詳しく説明し、次の様に述べている<sup>13)</sup>。

一般にインディヘナスは、ミニフンディスタ (零細農民) として、ラティフンディオ (大土地所有農場) で追加所得を得る事を余儀無くされ、資本主義的システムの過程でラティフンディオの低賃金労働の源泉となってきた。この農業構造を支えるのが土地所有の機構であるが、メスティソによる商業、市場、輸送、金融制度の独占は、インディヘナスを自給自足すら困難なミニフンディスタにとどめている。さらに、厳密な社会成層化を反映した白人とメスティソ層の政治参加の独占とインディヘナスの不参加は、農業改革の道を閉ざしている。

このような状況の下で、土着共同体は、支配集団が容易に権力を行使し搾取するための社会的、政治的道具としての役割と同時に、従属的集団が外部からの抑圧に直面し、連帯性とアイデンテ

ィティを維持する防衛的役割の二面性を持っているが、「個人的同化であれ、集団的 文化変容であれ、あるインディオがインディオである事をやめる時、彼は抽象的『国民社会』ではなく、特定の階級構造に編入される<sup>14)</sup>。」その結果、恒久的な安定した雇用をみつけられないサブ・プロレタリアートが増加し、周縁の人口<sup>15)</sup>の中に組み込まれていく。

以上の主要な3つの批判および土着共同体の分析を整理すると、統合理論に対し以下の問題が点が考えられる。

① 地域の統合が、現実にはメスティソとインディヘナス社会の格差をなくす国家レベルの階級的統合ではなく、搾取関係を維持したインディヘナスの低賃金労働者化、最下層の社会階級への統合になっている。その過程で、土着共同体レベルの「文化変容」ではなく、個人レベルの同化が促進されている。

② その結果、「社会的カテゴリーとしてのインディオが消滅したとしても、土着文化は国民文化の中に吸収、統合される」という形での土着文化の再生ではなく、インディヘナスの非インディオ化、すなわち土着文化の否定と土着共同体からの離脱という形の統合が促進されている。

共同体レベルの統合が成果をあげていない例として、全国レベルでの都市の周縁的インディヘナス人口の増加が、問題化している事があげられる。スタベンハーゲンが指摘するように、土地所有関係と農地解放の停滞、さらにメキシコ革命で分配された土地の細分化によるインディヘナス農民の零細化や、それを促進する恒常的農村人口の増加が、農村の貧困を深め、地域統合の柱のひとつである経済発展を阻害し、都市への人口の流入を促した。しかし、本論文では、これらの問題に深入りする事は避け、統合政策の重要な柱である教育政策が、前述の問題点にどうかかわってきたかを、考えてみたい。

## 2 統合教育における「土着文化」の地位

### 1) 農村学校における統合教育

1921年以降、農村に設置された農村学校は、全国に分散し独自の部族的アイデンティティしか持たないインディヘナスを、国民国家の成員として統合する教育機関であるとともに、土着共同体の生活水準の向上と開発の核としての役割を課せられてきた。本論文では、現状の把握が難しいため、民族誌による記述を基に、農村学校がインディヘナスの統合にどう関わってきたかを明らかにしたい。

一般に農村における就学率は低く、インディヘナス地域の就学率はそれをさらに下まわっている。就学年限は、1～3年程度である<sup>16)</sup>。その理由として、学校が遠距離にしかなく下宿させねば通学できないという地理的理由、子どもが零細農業において重要な労働力を担っている経済的理由、さらにメスティソとの対立、男女共学等にみられる伝統文化と近代文化の慣習の相違による対立等があげられる。

このような状況の下で、親が子どもを通学させる積極的理由は、スペイン語の習得にある。メスティソとの商取引や賃労働を通じた接触、裁判の際に、スペイン語の無知によりごまかされたり、不利益を被らないようにというのが大きな動機になっている。また、土地分配等の政策に対応するため、共同体の村長や役員に資格に、識字能力が要求される。就学の主要目的であるスペイン語学習の背景には、第一章においても述べたように、メスティソに代表される非インディ

ヘナスによる搾取と支配関係が存在している。

この非インディヘナス社会からの一方的支配関係は、学校内においても文化的に反映され再生産される。第一は、言語に関してみられる。大部分の子どもは入学時、ほとんどスペイン語を理解できないにもかかわらず、教授用語は、スペイン語しか使われない。教師が、授業中スペイン語以外の答えは正しくとも無視する状況が報告されている<sup>17)</sup>。

第二に、インディヘナスの子ども達は、教師やメスティソの子どもとの接触の中で、「インディオ」である事への劣等感を形成される。こうした状況について、J. R. シャンピオン (J. R. Champion) は、次の様な観察を報告している。「初等学校における経験からくるタラウマラの多くの人々の姿勢は、主にインディヘナスである事への劣等感を高められる事である。彼らは、しばしばメスティソ教師と生徒の両方から、伝統的身なり、相対的清潔さの欠除、生活の仕方について恥しい思いをさせられている。」また、「教師は、しばしば無意識にインディオと彼らの違いや優越感を強調する。多くの生徒が、その経験の全般的調子は、タラウマラ的なものは悪いからまねをしてはならない、そして chabochi (非インディオ) 的なものは正しいから学ばねばならない事を示していると語っている<sup>18)</sup>。」

このような経験の累積が、「今日の若い世代の間では、ナワトル語に対して否定的な姿勢がみられる。35歳以下の人々は、よその人のいる前で、ナワトル語を話す事を恥じる傾向があり、しばしばその能力を否定する<sup>19)</sup>」という指摘にもみられる様に、土着文化に対する否定的な態度を、インディヘナスの中に生み出す原因となっている。土着文化およびその価値観の否定の上に、西欧的近代文化が導入され、土着言語にかわるスペイン語化という形で、西欧的近代文化、すなわち非インディヘナス文化の優越性が、学校文化の中に浸透している。

また、学校教育の内容の不適性、教育内容を活用する場の不足が、地域開発の核としての農村学校の役割を阻害している。教育内容は、公教育省の規定するカリキュラムに従ったスペイン語の読み書き、算数、地理、メキシコ史、音楽、公民が中心であるが、低学年の大部分の授業は、スペイン語に費される。農村学校に遠距離から通学する子どものための寄宿舎 (albergüe)、寄宿学校では、付属農園で放課後、農業、養蜂、養鶏等の実習が行なわれているが、その規模は小さく農業開発の技術を身につけるものとは程遠い。土着地域での教育内容が、画一的な教科書の下に西欧的、都市的価値観を基盤とし、土着地域の環境を反映していない事が指摘されている<sup>20)</sup>。

以上のような学校教育に対し、学校外では、1～3年で中退した者の大部分が「村の他の者とほとんど変わらない」生活をしていると報告されている。識字や学校で受けた教育は、使う機会がなく、ほとんど忘れ去られてしまう。卒業生の中でも、土着共同体内で識字能力を生かせるのは、農村教師、村の書記、文化促進員 (promotor cultural)<sup>21)</sup> 等に限られている。それ以外の大部分は、農業に従事せざるをえないが、農地改革は停滞しミニフンディオの細分化が進む中で、旧態然の農業が継続している。

土着共同体の「文化変容」による地域的統合が、個人的統合にすりかわった背景には、農地改革の停滞とそれにより利益を享受する層が存在する社会構造が一因となっているのは、明らかである。土着地域の学校教育は、インディヘナスの側に立ち、そのような社会構造を打開するものであるよりは、むしろ土着共同体を基盤とする土着文化を否定し、支配者側の西欧的近代文化の知識と価値観を断片的におしつけたにすぎない。そういった教育内容の土着環境への不適性と知

識を活用する場の不足は、インディヘナスを旧来の生活様式に引き戻すか、メスティソ的価値観を受け入れ土着共同体から離脱する一部のインディヘナスの個人的統合のいずれかしか生み出す事ができなかったと考える。

## 2) 二重言語インディヘナスにみる土着言語に対する姿勢

第一節では、農村学校の側からの教育方向を明らかにしたが、第二節ではそれをインディヘナスの側がどのように受け止めているのか、1966年に夏期言語講座に参加したメキシコ市とオアハカ州のインディヘナスを対象にしたメキシコ自治大学の社会学研究所の調査<sup>22)</sup>を基に、土着文化を代表する言語に対する姿勢を手掛りとして、探してみたい。

この講座参加者のスペイン語学習に対する動機は、個人的動機、家族の圧力、共同体外への圧力の3つに分類されている。メキシコ市では、共同体外への圧力が最も強く、オアハカ州では家族の圧力、個人的動機、共同体外への圧力の順に動機の強さがみられる。

個人的動機には、漠然とした土着言語に代表される土着社会に対するスペイン語文化圏の優位、あこがれが反映されているのが、以下の言葉の中みとれる。

「スペイン語は美しい。トナカ語も美しいけれど、スペイン語はもっときれいだ<sup>23)</sup>。」

「大部分のマサテコの人々は、スペイン語を習いたいと思っている。なぜならスペイン語は彼らにとって、『より大きな進歩』を代表するものだから<sup>24)</sup>。」

「スペイン語は、よりよい文化と知識を与えてくれる<sup>25)</sup>。」

家族の圧力として、個人的動機と同様の見解からくる子どもへの親の期待、またスペイン語を話せない親や親類による強制がある。

共同体外への圧力としては、メスティソとの接触の機会が多い所で、土着共同体外の世界とのコミュニケーションの手段としてその必要性が認識されている。他に、よりよい職を求め共同体外へ出る、共同体内で村長、文化促進員、教師等非インディヘナス社会との仲介的職を得る必要条件として、スペイン語が考えられている。非インディヘナス社会との接触、共同体外での仕事を得る機会が多い程、共同体外への圧力が強い動機となる事が、メキシコ市とオアハカ州の動機の順位の相違として表われている。

次に、これらの二重言語化したインディヘナスにおけるスペイン語と土着言語の双方に対する姿勢をみると、スペイン語の使用、学習に関しては、調査対象者の立場上好意的である事が予期できるが、メキシコ市とオアハカ州の両グループに共通して、「公用語（スペイン語）を道具的基準から賞賛している<sup>26)</sup>」と報告されているように、道具的有用性をスペイン語に認めている。

土着言語の使用に関しては、メキシコ市では好意的である者となない者が、半々に分かれている。また、土着言語の使用に好意的な者の中にも、スペイン語話者の前での使用には、抵抗感がある事が報告されている。オアハカ州においては、土着言語の使用に好意的である方がない方を上まわっている。「結婚し、子どもができたなら、子どもにはスペイン語だけ教える」という発言もあるが、大部分は子どもに、「自分達の村の言葉であり、親の言葉である」土着言語を学ばせたいと考えている。一方、土着言語の使用に好意的でない理由として、「他の人々、特によそ者の前で、マサテコ語を話すのは恥しい」という発言がみられる。

以上みえてきたように、二重言語のインディヘナスの意識をみると、スペイン語は、土着共同体外の世界との接触の中で、コミュニケーションの手段として、「道具的基準」から評価されて

いる。一方、土着言語は、土着共同体の成員として、また祖先の文化を継承する者としてのアイデンティティの手段として深く浸透し、次の世代にも伝達したいと考えられている。この傾向は、土着共同体から離れ、メキシコ市に住むインディヘナスの次の発言の中にもみられる。「ラジオでマヤ語を聞くと、自分と同じ部族の仲間に気づいて、とてもうれしくなる<sup>27)</sup>。』

しかし、非インディヘナス社会に対する土着の人々の劣等感が、しばしばそのような意識をゆがめ、スペイン語を優先させる結果となっている。二重言語化し土着共同体を離れたインディヘナスは、第一章で述べたように経済的にも、また言語に反映されるように精神的にも、メキシコ社会の最下層におしやられている。

ところで、学校でのスペイン語教育は、親がスペイン語を話せる場合でも、子どもに教える時間的余裕がないため、メキシコ市でもオアハカ州でも、最初の学習機会であり、スペイン語力の向上に役立ったとされている。しかし、土着言語の使用は、インディヘナス、メスティソ教師を問わず、授業で土着言語を使用しない教師が数の上で一番多いと報告されている。農村学校の教育内容とその姿勢は、第一節で述べた通りであるが、ここでも土着言語が学校で占める地位は低く、二重言語化したインディヘナスにみる土着言語の保存と伝達の意識は、ほとんど反映されていない。

### 3 メキシコの二重言語・文化教育

#### 1) 二重言語教育の背景

1940年の第一回米州インディヘニスモ会議以降、メキシコでは「土着文化の尊重」の具体策として、教育における土着言語の使用、すなわち二重言語教育の試みが様々な形で、実験的になされた。それ以前は、土着言語の使用に否定的な見解が強く、学校教育の中でその使用が禁止されていたが、統合政策とともに、INI（国立土着民研究所）の教育機関や成人教育機関で、短期間のスペイン語教育の手段として、二重言語方式が試みられた。同時に、教師用の土着言語指導書も作られた。

しかし、それが学校教育の中に正式にとり入れられたのは、1964年からであり、初等前教育と初等教育低学年での児童のスペイン語化のための補助的手段としての色彩が強かった。二重言語教育の目的は、あくまでも統合政策の一環として、国民的統一のためのインディヘナスのスペイン語化であり、スペイン語と土着言語の併用もしくは学校教育全般における平行的使用ではなかった。また、前章で述べたように、学校文化における土着言語の地位は低く、二重言語化した土着地域の農村学校では、土着言語を使用する必要がなくなったという理由で、授業の中での土着言語の使用は次第に排除されていっている。

二重言語教育は、インディヘナスのスペイン語化のための補助的手段として位置づけられ、目的が達成されれば切り捨てられてきた。この姿勢は、前章でみたインディヘナスの中のスペイン語＝道具、土着言語＝アイデンティティという意識とは明らかに反対のものである。その背景には、土着文化の切り捨てと非インディヘナス集団への同化が意図されている。

#### 2) 二重言語・文化教育

1970年代半ばに、公教育省は二重言語教育に加え、二重文化教育を提唱した。その背景には、1968年に端を発したインディヘニスモ批判があるが、第一章で紹介した批判の個人レベルの統合

の反省として、土着共同体を基盤とする土着文化の尊重および共同体レベルの地域的統合を再確認する意味で、二重言語教育の言葉が加えられたと考えられる。

その二重言語・文化教育は、次のように規定されている<sup>28)</sup>。

二重言語教育：教授用の手段として、母語と国語の2言語を最大限に利用する。……二重言語教育を通じ、基礎的学習の最大の効果をあげる事と、5～7歳の子どもに言葉と言語の使用を促進させる事は、問題を解決し、学習環境に有効である。また、教育における生徒の母語の使用は、よりよい信頼と意思疎通の環境をつくる。

二重文化教育：各エスニック・グループが、言語、家族および共同体組織、衣服、音楽等他の多くの側面からなる独自の文化的価値を持つ事を、より広く知る必要があるという意識を獲得し、他に国民社会の文化、機能を知る重要性を認識する。

上の規定をみる限りでは、初等前教育と初等教育において、スペイン語と土着言語を使用する範囲を広げ、他のエスニック・グループを含めた土着文化の尊重を再確認しただけであり、それ以前の二重言語教育の範囲を出ていない。

二重言語・文化教育の実践に関しては、二重言語教員の増加に公教育省の姿勢の変化がみられる。二重言語教員と土着共同体の開発計画に携わり農村教師の補助的役割を果たす文化促進員の増加数は次の表のとおりである。公教育省は、土着地域における農村学校教師の二重言語教師化をめざしている。

| 年 度     | 二重言語教員 | 文化促進員 | スペイン語のみの<br>モノリンガル教員 | 計      |
|---------|--------|-------|----------------------|--------|
| 1970—71 | 1,730  | 1,921 | 164                  | 3,815  |
| 71—72   | 1,606  | 2,219 | 198                  | 4,023  |
| 72—73   | 1,829  | 3,669 | 127                  | 5,715  |
| 73—74   | 2,681  | 3,403 | 145                  | 6,229  |
| 74—75   | 3,728  | 3,280 | —                    | 7,008  |
| 75—76   | —      | —     | —                    | 12,057 |
| 77—78   | 6,029  | 8,001 | —                    | 14,030 |

資料：INI 30años después

以上の二重言語教師の増加は、土着地域における学校教育の充実と二重言語教育の要員確保を目的としたものだが、それが二重言語文化教育の内容的充実を保証するものか、次の点において疑問である。

第一に教員の養成に関して、二重言語教員と文化促進員の資格要件は、①(16～30歳の)勤務する地域出身のインディヘナスである事、②スペイン語と土着言語および方言ができる事、③基礎中等教育を修了している事で、地域に中等学校がない場合は、6年間の初等教育を修了している事である。以上の資格保持者で、1年間の訓練を受け、二重言語教員の下で3年間の実習を行なった後、文化促進員の資格を得る。また、正規の二重言語教員は、基礎中等教育修了後、師範学校を卒業した者で、インディヘナス教育の1年間のコースを師範学校で受ける。インディヘナス教育に携わる者の正規の訓練は、1年間にすぎない。

また、土着地域における初等学校3668校中、6年制の完全初等学校565校、6年制に満たない不完全初等学校は3103校である。(1978年)全国の完全初等学校30,000校、不完全初等学校24,64



2校と比べ、土着地域の教育の不備を示している。従って、文化促進員の資格も、初等教育修了レベルの者が多いと考えられる。二重言語・文化教育のための指導書、教科書が十分完備されていない現状において、二重言語教員、文化促進員の訓練の未熟さは、二重言語・文化教育の達成に十分であるとは言い難い。

第二に、二重言語教師について、「インディオの農村の多くの教師は、メスティソの中間層の下層にたどりついた人々であるか、教師となった目的が民族的関係の中での上昇であった人々である。典型として、彼らは自らの民族的または階級的アイデンティティに確信を持たない<sup>30)</sup>」と指摘されているように、二重言語教師の増員が、必ずしも土着文化の尊重や二重文化教育に直結するとは言い切れない。

第三に、二重言語・文化教育の監督機関として、INI と農村学校担当局の2系統がある事である。INI は、学区の二重言語者数、二重言語教師数の把握、二重言語教本の配布、奨学金や寄宿舎の管理を担当し、農村学校担当局は、カリキュラムや学校管理に責任を負う。インディヘナスに対する二重言語・文化教育は、INI が指導しているわけだが、土着言語のモノリンガル地域や農村学校が十分定着していない地域では、INI の主導権が発揮される。しかし、二重言語化し農村学校が定着してスペイン語で授業を行なっても支障のない地域では、INI の活動は寄宿舎や奨学金の管理に限定され、二重言語・文化教育はみられない。二重言語・文化教育は、スペイン語化の過渡的段階に実質上なっている。

以上の3点から、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到っているとは言えない。さらに、行政的責任の分割は、二重言語・文化教育の過渡的性格を決定づけている。

### 3) 新しいインディヘニスモ運動

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、インディヘナス出身の教員の間から新しい運動が生まれつつある。

1976年5月17～19日に全国インディヘナス教員集会が開かれ、1977年7月22～25日には文化促進員を加え、全国二重言語インディヘナス専門職同盟 (Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A. C., 略して ANPIBAC) が結成された。さらに、1980年10月9～12日に第1回 ANPIBAC 会議が開催された。

ANPIBAC は、既成のインディヘニスモ政策を、「INI は、インディヘナスの参加しない、必然的に自民族中心の概念を持つ人類学者の研究を基礎としたインディヘニスタ活動のプログラムを開発してきた<sup>31)</sup>」と批判している。また、INI による地域開発のプロジェクトにインディヘナス専門家が十分に参加できない理由として、「根底に、文化的優越性と劣等性の考え方を反映し、一致協力した活動を阻げ、「西欧社会の知識だけが価値を持つという支配的な考え方」が、二重言語教員や文化促進員を、「真の同僚としてでなくデータ収集者」として利用するにとどめていると述べている。「インディヘナス問題を生み出しているのは、エスニック・グループの文化的停滞や公用語が使えこなせないからでなく、450年間の搾取と差別である。」この状況を打開するためには、エスニック・グループが経済力をつけ、文化的再評価を行ない、変化の過程に実

際に参加する事だと主張した。

以上の認識を踏まえ、ANPIBAC は、①教育と生活の場における二重言語・文化化；二重言語・文化教育，地方単位の土着言語の公用語化，ラジオの二重言語番組，裁判における不公平是正，寄宿学校での文化的継続性の保持，②インディヘナス専門職の直接参加；教科書，技術手帳作成への参加，専門職養成のための奨学金充実，インディヘナス専門職の決定尊重，③二重言語教師の待遇改善，④経済開発を要求した<sup>32)</sup>。また，第一回会議では，二重言語・文化教育の一環として，土着言語の識字教育を初等教育にとり入れる事を主張した。

ANPIBAC の一連の運動は，非インディヘナス主導の政策を，インディヘナス自身の手にとり戻し，夏期言語講座に参加したインディヘナスの人々の無意識の要求を意識化し方向づける新しいインディヘニスモ運動としてとらえることができる。インディヘニスモ政策は，結果的に個人レベルの同化，土着共同体からの物理的または精神的離脱をもたらした。しかし，一方副産物として，ある意味で「統合された」インディヘナスの中の一部に，意識化された土着文化の再評価とインディヘナス自身による運動の芽を生み出したと言えよう。

## ま と め

インディヘニスモ理論は，土着共同体の地域的統合により，インディヘナスとメスティソ間の依存と搾取の構造をなくし，究極的に「インディオ」の消滅を目的とした。しかし，現実にはインディヘナスの土着共同体からの離脱とサブ・プロレタリアートとしてのメスティソ社会への編入という個人的レベルの同化しかもたらさなかった。

その原因として，農業改革の停滞とそれを温存する社会構造があげられる。インディヘニスモ政策の一環としての教育政策は，その構造を打開する力はなく，インディヘナスの文化基盤を無視した近代化志向と土着文化の否定は，インディヘナスに土着共同体から離脱しメスティソ化する個人的統合か，旧来の土着共同体に生きるかの二者択一的な姿勢を形成した。こうした個人的統合は，インディヘナスの中に土着文化への劣等感を形成し，経済的のみならず精神的にも，メスティソ社会の最下層に編入する結果をもたらした。

二重言語・文化教育は，土着文化の尊重を提唱しながらも，従来のスペイン語化のための土着言語の使用，非インディヘナス文化優位の延長上にあり，その域を出ていない。しかし，政策上の二重言語教師の増員は，インディヘナス主体の新しい運動の萌芽をもたらした。

二重言語インディヘナス教師の運動は，歴史的に形成されてきた土着社会および文化への否定的姿勢を打開するという意味で，非インディヘナス主導の政策では解決できなかった問題を解決する可能性を示している。そこに，従来近代的文化と土着文化を対立的に見，土着文化を停滞的劣性文化と考えてインディヘナスのエスニック・グループとしての存在基盤を否定するインディヘニスモ政策の限界に対し，インディヘナス自身の手による道をみいだす意義があると考えられる。

## 註

- 1) 各国別のインディヘナス政策の状況は，Alejandro D. Morroquin, *Balance del indigenismo*, Instituto Indigenista Interamericano, México 1977 に詳しい。
- 2) インディヘナス集団の文化を評価し，国民文化に統合していくと同時に，生活水準を向上させ，国民国家の成員として統合する事を目的とする運動。

松久：メキシコにおける二重言語・文化教育の動向

- 3) ボリビア、ペルーにおいて、メキシコの農村学校をモデルに中核学校運動が展開され、初等教育の普及に務めた。
- 4) Guillermo Bonfil et.al., *De eso que llaman antropología mexicana*, Nuestro Tiempo, México, 1970
- 5) 主要著書に、*Teoría y práctica de la educación indígena* (1953), *El proceso de aculturación* (1957) *Regiones de refugio* (1967) があり、その中で地域統合理論を形成した。
- 6) A. Beltrán, *Obra Polémica*, p. 24 Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 1976
- 7) Hector Diaz-Polanco, *La teoría indigenista y la integración*, p. 21 *Indigenismo, modernización y marginalidad*, Juan Pablos Editor, México, 1979
- 8) インディオと白人の混血をさす人種的概念であるが、今日では多数派としての非インディヘナス集団を代表して用いられている。
- 9) Instituto Nacional Indigenista, *30 años después: revisión crítica*, 1978
- 10) G. Bonfil, *ibid.* p. 39- p. 65
- 11) A. Beltrán, *ibid.* p. 15
- 12) H. Polanco, *ibid.*
- 13) Rodolfo Stavenhagen, *Las clases sociales en las sociedades agrarias*, Siglo Veintiuno, México 1979
- 14) R. Stavenhagen, 山崎春成訳「開発と農民社会」岩波書店 1981, p. 105
- 15) 現代の工業化の要請に応じて熟練度を高めている組織された産業労働者とは競争できる条件になく、従って産業予備軍としての代替可能性もなく、不安定かつ不確実な地の位結果として最低の所得と生活水準に甘んじ、経済発展につながる諸活動から疎外されて社会の最下層に統合されている人口。
- 16) 1965-70年、都市、農村の就学率を第1学年において100とすると、第4学年に達するのは、都市74、農村22となっている。
- 17) June Nash, *In the eyes of the ancestors*, Yale Univ. Press 1970 p. 307-308
- 18) J. R. Champion, *A study in cultural persistence: the Tarahumaras of northern México*, HRAF, 1963. p. 167
- 19) Oscar Lewis, *Life in a mexican village: Tepoztlán restudied*, Univ. of Illinois Press 1951 p. 34
- 20) Champion, *ibid.* p. 464
- 21) 政府の農村開発計画の要員として、農村教員を補佐したり、技術指導にあたる。
- 22) Georgina Paulin de Siade, *Los indígenas bilingües de México frente a la castellanización*, Instituto de Investigación sociales México 1974
- 23) *ibid.* p. 25
- 24) *ibid.* p. 38
- 25) *ibid.* p. 47
- 26) *ibid.* p. 123
- 27) *ibid.* p. 92
- 28) Ramón H. Lopez, *Acción educativa en las áreas indígenas*, Dirección General de Educación en el Medio Indígena, p. 107
- 29) Manning Nash, *The role of village schools in the process of cultural and economic modernization*, Social and Economic Studies vol.14, 1965 p. 131-143
- 30) John Middleton, *From child to adult*, Natural History Press 1970 p. 319
- 31) Grupo de Barbados, *Indianidad y descolonización en América Latina*, Nueva Imagen México 1979 p. 259
- 32) R. H. Ropez, *ibid.* p. 216-219

(本研究科博士後期課程)