

多様性を超えた統合へ ボリビアの教育改革・異文化間二言語教育の例

岡村 美由規

(広島大学教育開発国際協力研究センター)

1. はじめに

先進国、発展途上国を問わず世界の多くの国々では1980年代以降より教育改革を実施し、今日においても継続している。現代にみられる教育改革は多くの共通項があることが指摘されており、それらは分権化や私事化、管理主義的傾向、学校選択(チャータースクールやバウチャー制度)等に現れている(ウィッティ2000, 186-188頁, Wells & Holme 2005, p.19; Peters et al. 2000)。

しかし、それは現代における教育改革の一面を表すものである。教育改革が対象とする範囲は広く、またその意図は必ずしも教育制度・システムの改善に留まるものではない。メリットとクームスは教育改革を「病的な部分をよりよい状態に導く(Meritt & Coombs 1977, p.254)」ものと見なし改革の機能主義的側面を重視したが、ギンスバーグらは教育改革の非明示的な意図としてその政治目的や文化的作用も忘れるべきではないと述べている(Ginsburg et al. 1990, pp.475-477)。教育政策はある一定の価値判断や理念に基づいて決断されるものである以上、その内容も国はもとより時代によっても変化するものは自然である。スワンソンは、教育サービスの供給と消費に関する価値として次の5つをあげる: 「自由(liberty)」「平等(equality)」「友愛(fraternity)」「効率(efficiency)」「経済発展(economic growth)」である。そのうち前者の3つは17世紀初頭に出現し人権の概念を構成する本質的な価値であり、後者の2つは先の3つの価値を増進するものとして20世紀

以降の公共政策に主要な目的として現われてきたことを指摘する(Swanson 1989, p.273)。実際、先進6カ国(英国、フランス、米国、プロイセン、日本、ロシア)の教育改革の先駆的経験を概観したウィリアムスとカミングスは、教育改革の特徴として政治的変動と密接に関連して経済も重要な状況の要素であること、政治的変動は該当国の階級再編と関連しそれが教育改革の焦点に影響することを指摘する。さらに、教育改革のレトリックとして国際思潮を持ち出すとしても現実には土着の知識と経験、教育パターンを再生・創造する傾向があることも指摘している(Williams & Cummings 2005, p.5)。ここではスワンソンのいう5つの価値の政策と実施への展開のあり方、すなわち教育改革の形は、各国において歴史的に育まれたものに少なからぬ影響を受けることが示唆されている。

本稿では、ボリビアの教育改革について、とくに政治目的や文化的作用といった国民のアイデンティティ形成という視点から検討することを、ボリビアの異文化間二言語教育(intercultural bilingual education)を題材に行なうものである。それにより、今日のボリビアの教育に求められている課題を明らかにすることを意図している。

南米の内陸にあるボリビアは、20世紀以降大規模な教育改革が行われてきており、今日までに4回実施されてきた。

まず1905年の教育改革では、学校制度の整備を実施した。次に1952年の社会革命(ボリビア革命)を経て実施された1955年の教育改革では『教育法典』を策定し、先住民も

含めた全国的な無償義務教育を導入した。3回目は本稿でも取り上げる1994年の教育改革である。この教育改革で初めて先住民の言語や文化の多様性を認め、ポリビアを「多民族・複文化国家 (multiethnic and pluricultural nation)」と位置づけ、それを基に教育制度の刷新が行われた。そして4回目の教育改革は現在行なわれているものである。これは2006年に同国史上初の先住民出身大統領が誕生(モラレス政権)したことを契機として、2008年7月現在、新政権は「新自由主義体制の終焉と植民地国家の解体」をテーマに掲げ、新たな教育制度の構築に取り組んでいる。

これら教育改革の軌跡はそのままポリビア社会の国民統合への模索の歴史を描くものである (Contreras 1999; López 1994; Gustafson 2002)。さらに、その軌跡は公教育がどのように多様性に対処し、そして多様性がどのように国家を形づくるかを示すものでもある (Taylor 2004, p.3)。

ポリビアは人口約800万人のうち過半数を先住民が占め、36の先住民族とスペイン系移民、混血(メスティーソ)が居住し、33の先住民系言語と旧宗主国言語のスペイン語が話される。先住民族の多様性と国民統合との関係のあり方、またそのための方途は現在もなお大きな課題であり続けている。それは現モラレス政権が推進する植民地国家から脱却する教育の構築が遅々として進まないことにも現れている。

2. 1994年の教育改革の使命と異文化間二言語教育の位置

1980年代は「失われた10年」と称されるようにラテンアメリカ地域で債務危機が顕在化した時期であった。さらに域内諸国は次々に軍事政権から民主化へと政権交代し政治的にも大転換の時期であった。ポリビアも債務危機と民主化を経験しこの時期から国家再建

へ着手する。この背景のもとでポリビアは教育改革を1994年に開始した。

教育改革全体を貫く理念は「大衆参加 (Popular Participation)」と「異文化間二言語教育」の2点である。大衆参加の大衆とは、それまで実質的に政治の枠外におかれてきた先住民や貧困層などを指す言葉である。大衆参加は大衆の政治参加を制度的に保障することで民主政治を強化する試みであり、教育行政にも組み込まれた。1994年の教育改革は同時期に発布された「大衆参加法」「地方分権化法」とともに三大改革の一つとして位置付けられる。また教育改革の法的根拠である「教育改革法」は大衆参加法によってその条項の一部が構成される関係となっている。具体例として、大衆参加法によって都市部の住民組織、農村部の先住民共同体や血縁集団に法人格が与えられ、住民自身が地域開発の立案、実施、モニタリングを担う参加型の開発メカニズムが導入された。この住民参加のメカニズムは学校運営や教師の勤務評定等にも導入された。また地方分権化法によって新たに地方行政が整備されたことに伴い(県と市町村への大幅な権限委譲)、教育行政も県・市教育事務所を新設し、地域の特色に合った教育運営がなされるよう制度を変更した (Republic of Bolivia 1994a; 1994b; 1995b)。

国家再建のための国民参加の制度作りを大衆参加と地方分権が担ったとすれば、教育改革はそのために必要不可欠な人材育成と国民統合をその使命として担っていた。その使命のなかで導入された異文化間二言語教育は、国家の視点からいうならば、国家のための人材、すなわち教育すべき国民の範囲の拡大であり、それに伴い多様化した教育対象者それぞれに合致した教育内容の再検討である。つまり、教育の就学率の向上、中退率・留年率の減少により、出自・家庭の経済力の別なく真の意味で初等教育を普遍化させ、同時に学力も向上させることが求められた。つまり、スペイン語を母語としない児童の学校生活を

円滑に開始せしめ、母語による学習を促進することで、スペイン語による学習の効率・効果を向上させることが期待された。これにより内部効率、学力、スペイン語の運用能力の3つの向上が達せられると考えられた。

一方それまで政治の枠外におかれてきた先住民の視点からいうならば、異文化間二言語教育は先住民に対する教育をめぐる理念、あるいは自らの言語・文化への尊重と保証をどこまで国家に認めさせるか、先住民の復権を求めるプロセスの一部であるといえる(江原2007, 70-73頁)。ラテンアメリカにおける異文化間二言語教育は先住民教育と密接に関連付けられて研究されているが、その理由の一端はここに求められる(May & Aikman 2003, pp.141-142)。異文化間二言語教育の実態は政府と先住民との二つの文脈が複合し、それぞれの期待と現実が交錯していることに留意する必要がある。

3. 先住民にとっての教育

(1) 経済的利益のための二言語教育

ボリビアでの二言語教育は、歴史的に先住民の同化政策の手段であり、彼らのスペイン語化を第一義的な目的としてきた。1905年に「初等教育及び組織に関する総合政策」によって近代的学校制度が整備された。農村部では先住民を対象に、教師が複数の村を担当し巡回指導するという形の「地方農村巡回学校」が導入されたものの1908年に廃止となる。1914年、教育省にベルギー人教育学者のジョルジュ・ルマ(George Rouma)が着任し地方に居住する人々の人種的・身体的・知的諸条件の調査研究を実施した。その結果を踏まえ先住民教育専門の教師を養成する師範学校が2校設置された。そこでの教育内容は「量は少ないが優れていて、合理的であるが実用的なもの」が選択の基準であり、先住民をスペイン語化することが特に重要になった。ルマの考えは「先住民の言語は実際のな

文化として重要でない。だがスペイン語は書物や刊行物を通じて知識を獲得するために役立つという高い実益をもつ」というものである(皆川1976, 35頁)。そこには人種的分業に向けた実践教育の推進という議論が背景にあった。同時期の1907年に徴兵制が開始したこともスペイン語化を促進した面がある。軍関係者によってたびたび監督地区の学校が保護されたが、これにより任務が容易になったためである(Luykx 1999, p.45)。

先住民にとってもスペイン語の識字能力の習得は重要であった。ボリビアではスペインからの独立後(1825年)、鉱物輸出に基づく商品経済が急速に発展し、資本家層は、鉱山・輸出行への投資拡大への融資担保の源として先住民共同体の共有地に注目した。1874年には先住民共同体の共有地制度を廃止する法(「非継承法」)が成立し、そのため先住民は土地所有の文書化に直面する(吉江2007, 238-241頁)。スペイン語化の是非については議論があるところだが、スペイン語能力の獲得は先住民にとっても不可欠であったことの一つの証左である。

(2) 土着の教育モデル：アイマラ系先住民による「ワリサタ」

いっぽう、ボリビアの教育史のなかで先住民による先住民のための学校が存在する。通称「ワリサタ(Warisata)」である。

これはアンデス高地のチチカカ湖畔にある創立場所の名をとって「ワリサタ」と呼ばれ、先住民の手による先住民教育の祖形とされている⁽¹⁾。このワリサタが重要なのは、その実践が1994年の教育改革の際に教育行政やカリキュラムに取り入れられたばかりでなく、2006年以降の新教育法にはその実践に加え精神も全面的に取り入れられたからである。いうなればワリサタは国民でないにせよ多くのボリビア人が求めるボリビアなるものを体現していると考えられているといえる。ワリサタは単なる教育運動ではなく当時の先住

民運動(インディヘニスモ)の一部でもあったと理解され、また先住民が置かれている農村部の生活に即した教育実践でもあった。

ワリサタは平等主義思想を持つ混血系出身者のエリサルド・ペレス(Elizardo Pérez)とアイマラ系先住民出身の教育者・運動家のアベリーノ・シニャニ(Avelino Siñani)の2名によって1931年に創設された。ペレスのもつ先住民教育の考えは「都会までわざわざ連れてくる必要はなく、生まれ育った土地、日々自らの権利を守ろうと闘争している土地で教育を受けることがもっとも良い。また先住民の学校は識字のみを教えるのではなく、共同体によって経済的・社会的に運営されることが望まれる。そのためには共同体が土地を提供し住民が学校を建て、学校はその活動を共同体社会に広げ、共同体の調和的な発展に尽くさなければならない。子どもの学習プロセスには労働する能力を育てる活動がなければならない」というものである(Pérez 1962, p.81)。ワリサタ出身のアイマラ系先住民であるシニャニはペレスの考えに同調して自らの土地を提供した。そこに建設された学校が「ワリサタ」である。

ペレスの教育哲学により、ワリサタ学校ではカリキュラムにアイマラ共同体の文化や習慣とともに農業・漁業・手工芸が取り入れられた。敷地内に畑を作り、教師や児童、住民も共同で農作物を作り自給自足を目指した。またワリサタ学校には共同体の議会である「アマウタ」の活動場所ともなった。ワリサタ学校はしばしば「アイユ学校(Escuela-Ayllu)」とも称される。「アイユ(ayllu)」とはアイマラ語で祖先を同じくする人々が集まる共同体そのもの、共同体の機能、その共同体が共有する土地などを指す言葉であるためである。

アイマラ共同体ではアイユがいくつか集まって「マルカ(Marka)」を構成する。同じようにワリサタ学校をマルカに見立て「中核校(escuela central)」とし、周囲の各アイユ

に小規模の「周辺校(escuela seccional)²⁾」を設置した。中核校はマルカ全体を管轄すべく全学年及び必要な教材教具を備えた。またアイユに置かれた周辺校にラジオを通じてその運営管理の助言をした。このような中核校と周辺校から構成される農村部の学校の集まりを「ヌクレオ(学校群, el núcleo escolar)」と呼んだ。ワリサタ学校は、共同体の経済社会を開発し、それを子どもに継承させ、同時にマルカと同様の役割を担って周辺校の運営管理への指示も行っていたことから、共同体の開発センターのような存在であったといえる。

ワリサタのヌクレオの試みは周辺地域に広まり次々と学校群が作られていった(Pérez 1962, pp.178-197)。さらにワリサタ学校は数年後に先住民出身で先住民の児童を教育する教師を養成する師範学校となった。ワリサタ学校のような師範学校も周辺地域に開校されていった。ヌクレオは1936年に教育省によって正式に農村部の学校制度として認可され、1940年ごろには全国で16のヌクレオ、16の中核校と63の周辺校が開校していた。当時のワリサタ学校は22の周辺校と1000名の生徒、22名の教員を抱える大規模校となっていた(Ibid, pp.243-245, p.249)。ワリサタの活動はポリビア全土のみならず隣国ペルーやエクアドル、遠くは中米(グアテマラ、ホンジュラス、ニカラグア)にまで広まり、名声は域内に轟いた(López 2005, pp.73-74)。しかし、ポリビア革命前の1949年に既得権益の弱体化と先住民の勢力の伸張を恐れた地主による反対運動、都市部教員や教育省官僚によるエリサルド・ペレスへの嫉妬等によって閉校となった(Pérez 1962, pp.290-314)。

(3) 表層的な革命

ワリサタ消滅の数年後、ポリビアは社会革命を経験することになる(1952年)。革命によってそれまで「indio(インディオ、先住民の蔑称)」と呼ばれていた非白人・非混血の

先住民は、一斉に「カンペシーノ(農民)」と呼ばれることとなった。革命の翌年には農民(先住民)関連の諸問題を専有業務とする「農民省」が設置されている。1953年の農地改革法によって教育改革に先んずる形で農村部の教育について定められ、同法第140条によって共同体自らによる学校の設立・運営が可能になった(Trujillo 2004, p.71)。従来は殆どの場合地主が学校を建設・運営しており、学校に就学できるかできないかは地主の意向によって大きく左右されたため、共同体自らが学校を設立・運営できることが法的に保証されたことは先住民運動にとっては前進であろう。

しかし現実には法によって変わることはなく、農地の所有・運営・管理においても、また共同体による学校運営についても、実現には至っていない。グスタフソンによるグアラニ共同体の聞き取り調査によれば、当時から1990年代までは学校に通学できたとしても3年生までであり、それ以降は農作業への従事が子どもたちの義務となっていた。また教師はスペイン語しか話せず、したがって子どもが授業に出席しても内容の理解は不可能であったという(Gustafson 2002, pp.76-79)。ワリサタ学校の閉校後はヌクレオの活動も下火となり、また当初の共同体的な精神は薄れ、中核校は小学校の全5学年を備えるもの、周辺校は3学年までを備え複式学級によって授業が行われるもの、という形態のみが残った(López 2005, p.91)。

ボリビア革命によって先住民の社会における地位が向上したかといえ、そうではない⁽³⁾。先住民に対する呼称は変わったとしても階層そのものが解体するわけではない⁽⁴⁾。資産と社会ネットワークを持つ上流・中産階級(白人、または白人に近い混血)はその子弟を都市部の学校もしくは外国に留学させ、都市部の混血層は都市部の学校に子弟を就学させる。そして農村部に住む先住民の子弟は農村部の学校に通学する以外に選択

肢がない。ボリビアの社会構造は革命後も変化を見せず、人種別による構成そのままに維持された。さらに公教育が教育省(都市部)と農民省(農村部)とにそれぞれ地域別に管理されたことで一国内に2つの学校制度を持つことになった。このような学校制度のもとで都市部と農村部(すなわち白人とインディオ)との間に横たわる社会階層の差は縮まるとは考えにくく、その間にある物理的・精神的な差は広がるばかりであったと容易に想像できる⁽⁵⁾。

とはいえ、革命後に先住民を対象に彼らの母語を教授言語とする二言語教育が制度として導入された。当初はラジオを使い、アイマラ語やケチュア語を母語とする農民に役立つ情報を提供する番組が作られた。1960年代に国立言語研究所(Instituto Nacional de Estudios Linguisticos, INEL)が設立され、異民族間のコミュニケーション上の課題を解決し、よりよい理解を促進することが目指された(López 2005, p.93)。INELでは米国の言語学者によりアイマラ語とケチュア語による文法や音声学、アルファベット表記法が整備された。

二言語教育の実験的試みの一例として、ケチュア語に対するものがある。都市部との往来がほとんどない22コミュニティの6学校群で小学1年生から3年生を対象に行なわれた。目標は小学校4年生までにスペイン語が母語に取り替わることである。そのためのテキストと教授方法指針が作られた。授業科目は読み書き、スペイン語ヒアリング、算数である。スペイン語能力の習得のほかに、当該地域の農村部教育の専門性の向上、学校カリキュラムの見直しと二言語教育教材の作成、学校プロジェクトとつながった農業プロジェクトの実施、インフラや学校設備の改善等への貢献も目指された。しかし識字化の結果は思わしくなかったことが指摘されている(Ibid., pp.95-100)。

4. ポリビアなるものの再生と創造

(1) 国際環境の作用：異文化間教育の登場

「異文化間教育」はもともと1930年代のアメリカで移民二世の青年問題に対応することを主要目的として学校で採用された方法で、今日の多文化教育 (multicultural education) の先駆的試みとして位置付けられる (Grant 1997, p.190)。またフランス、オランダ、英国など旧植民地からの移民を受け入れる西欧諸国における相互文化性 (interculturality) は、移民を主流の文化に同化させる性格が強いものであった (López 2001, pp.367-368)。

しかし、ラテンアメリカでの異文化間教育は、先住民社会と主流派である社会の両方においてそれぞれの構成員の母語と文化を互いに尊重し促進する教育を目指すものである。ラテンアメリカ社会は、15世紀の新大陸発見とスペイン人等のヨーロッパ人の入植以来、常に実態として多文化社会である。そのため「このような歴史をもったラテンアメリカ地域における相互文化性は、異なる民族間の対話、交換、相互補完の機会として見なされる」 (López 2001, p.368)。したがって、異文化間教育は、学校教育を通じて子ども自身が生活する文化を自ら認識し、かつ、他の子どもが持つ文化が自分のそれとは異なっても同様にその価値を認める教育を意味する (DIGEBIL 1989, p.11)。また認識にとどまらず、一つの文化を保持しそれを使いこなす能力を持つとともに、他の文化的状況においてもその能力を発揮できる人間を養成するものでもある (Mosonyi & Rengifo 1983, p.212。引用はAikman 1996, p.153。)。ラテンアメリカの異文化間二言語教育にかかる国際支援の第一人者であるロペスは、「相互文化性は、(個々人がもつ) “違い” を消滅させるのではなく連結することを目指す概念である」と述べる (López n.d., p.13)。

異文化間教育が各国でカリキュラムに取

り入れられた萌芽はそれぞれの先住民運動の中に認められるが (江原2007, 67-71頁) それが教育政策として域内に取り入れられた直接の契機は1979年にユネスコ・ラテンアメリカ地域事務所によって開始された「教育分野基幹プロジェクト (Major Project of Education in Latin America and the Caribbean, Proyecto Principal de Educación)」である。右プロジェクトは先住民教育の国際ワークショップやセミナーを開催することで、先住民教育を同化主義的なものから文化尊重・維持のものへと転換させ、域内ネットワークを形成した (Aikman 1996, pp.153-155)。とくに1982年にメキシコのアオハカ州で開催された「先住民教育と識字に関する政策および戦略技術会合」では、言語・文化・思想が多元的である現状に合致するような先住民教育の検討に関して意見がだされた (Quintanilla & Lozano 1983, p.XV)。しかしその具体論においては意見の一致が見られず、基幹プロジェクトで出された異文化間教育の定義は「国家の構成員としての先住民と社会全体を統合する政体としての国家との対話」といった曖昧なものに落ち着いている (Aikman 1999, p.39-40)。

(2) ポリビア国内の作用：新自由主義政策と異文化間教育

ポリビアにとり1980年代から1990年前半にかけては国内情勢が大きく変化した時期である。18年間続いた軍事政権の終焉、1982年の民政移管を経て1985年に新自由主義経済政策が導入された。教育との関係でいえば新自由主義政策は公教育の機能観を変化させた。それは従来のような先住民も含めた国民の総スペイン語化 (同化) を目指すものとは全く異なるものである。

1982年に誕生した民主主義政権は国民の大きな期待を背負って誕生し、それは1990年代の教育改革の伏線を敷くものであった。まず第一点目に、軍事政権による弾圧的状況

からの開放は国民に開かれた政治参加への期待をもたらした。新民主主義政権の誕生とともに労働組合、先住民運動、その他の大衆組織やNGO等は、従来の国家統合・同化パラダイムの正統性に意義を唱え始めた。そこででてきたのがエスニシティの多元性、多言語、複文化といった概念である(López 2005, p.106)。第二点目に、この時代に導入された新自由主義政策が公教育の機能観を変化させた。同時代の人間開発アジェンダの影響も勿論あるものの(Corragio 1995)、ボリビア未曾有の債務危機の克服のため、人的資源の総動員と質の向上を最重要課題とした。そのためボリビアの国家形成において民族の相違を超えてコンセンサスを築きつつ国家運営をすることが重要となり、それに教育を活用することが重要となった。これらによって民族の多様性は「資源である(ETARE 1993, pp.9-10)」といった、従来の「障害物であり同化すべき存在である」という考えとは一線を画す認識上の転換が政府、教員組合、NGO等教育関係者にもたらされ、1994年に異文化間二言語教育を導入するに至る。この認識上の転換によりボリビアにおける異文化間教育は、国内に存在する多様な文化と民族への尊重の態度を養い、自らのものとは異なる文化や民族を持つ他者との民主的な相互作用を促すものと考えられることとなった(Hanemann et al. 2004, p.24)。教育省から1995年に出された教育課程編成細則は相互文化性(interculturality)を次のように定義する。

我が国における自然環境、社会経済、社会言語、社会文化、および地域は均質ではなく、多様な民族文化を持ち地理的にも分かれている諸地域に一層の責任と自治権の委譲が必要な現況に鑑みれば、教育法は相互文化性を資源とみなし、個人および社会の調和的な発達を促すための優位性とみなすと同時に、全ての学習者に対し多様な差異を保証・尊重・認識し価値を認める公教育

制度を構築するために存在する。

(República de Bolivia 1995a, Cap 1 Art. 2.
斜体は筆者)

それでは具体的に相互文化性を促す教育とはどのように構想されたのか。ボリビアでの異文化間教育は二言語教育と分かち難く結びついており、二言語教育とは即ち異文化間教育であり逆もまた然り、と認識されている(López 2005, p.112-120)。相互文化性そのものを育む教授法について明確に指し示す政策文書類はこれまでの筆者の調査の限りでは探索できていない。しかし教育改革では従来の教師からの一方的な教授ではなく学習プロセスそのもの、すなわち、教師と児童との関係性を変化させることが志向されたことは確認されている(2006年8月インタビュー)。

異文化間二言語教育は、従来スペイン語のみであった教授言語に、アイマラ、ケチュア、グアラニの3言語が加えられる形で行なわれた。農村部の小学校や先住民の児童は小学校入学後の3年間は母語(アイマラ語、ケチュア語、グアラニ語のうちどれか一つ)を第一教授言語として授業を受け、かつこれら母語の読み書きの学習が義務化された。この3年間はスペイン語を第二言語として基本的な読み書きを学習する。次の3年間で母語による授業とスペイン語によるそれが半分ずつの割合となる。最後の2年間でスペイン語のみによる授業となる。

一方、都市に居住しスペイン語を母語にする児童に対しては、二言語での学習は義務化されなかった。努力目標として第二言語として3つの先住民言語のうち1つを学習することが奨励されるに留まり、実現することはなかった。

5. 受容の諸相

異文化間二言語教育は、教師と児童に意識の変革を求め、新たな教授法と教材の開発を

行政に課し、新たな教授能力の習得を教師に要求し、そしてそれら全てを可能にする制度の改革を前提とするものであった。その結果について、いくつかの先行研究は明らかにしている。いずれも現状を断片的に照射するものではあるが、異文化間二言語教育の難しさを伝えている。

教育改革当初は異文化間二言語教育がなにもなのかさえ明確でなかった。しかし、カリキュラムの策定に際しては定義が狭としたものであっても教室での実践の改革こそがもっとも重要と考えられたのは確かである(2006年8月インタビュー)。そこでは生徒のもつ文化、互いの経験の交流から知識を構築していくことが学習過程と考えられ⁶⁾、それを中心概念として、モジュール(單元ごとに入れ替え可能な教科書兼学習帳)、教師用カリキュラム指針が開発され、現職教員研修が展開されていった。しかし、教室実践の改革こそがポリビアの教育改革をめぐる論争の多くの部分を占め、教員の教育改革への抵抗を強化した。モジュールや新カリキュラムといった全く未知の存在に出会った教員は技術面で途方に暮れた上に、教育者でありつつ自らも学習者となるというかつて経験したことがない事実に抵抗感を示す者も少なからず存在した(Talavera 1999; Archondo 1999, p.42-43)。

激しい教員の抵抗を乗り越えるのに必要なのは、保護者の理解である。多くの先住民の保護者にとって学校とはスペイン語の読み書きを習得せしめる場所という意識が歴史的に根付いている。その意識を変革するには、子どもがスペイン語の運用力を身につけ、かつ、生き生きとしていることが近道である。実際、村人の前で堂々と詩の暗唱をしたり、また地域の要人へ挨拶したりする事例も報告されている。教育省関係者はそのような事例を糧に、教育改革の正当性を教員組合を含む世論一般に対して説得し続けた(Archondo 1999; Albó & Anaya 2004)。もちろん異文化

間二言語教育を頑なに拒む村落も報告されている。自らを先住民と認識しつつ、しかしポリビアの独立、社会革命を経てなお変わらぬ先住民の社会的地位から脱却するために、あくまでも伝統的なスペイン語化を望む村も存在した(Yapu & Torrico 2003, pp.391-401)。

個別具体的に異文化間二言語教育の実態を見ていけば事例の数だけ事実も存在する。したがってそれ全体を評価するに足る分析・調査はまだ不十分である状況だが、少なくとも教育改革で導入された新たな教室実践の教授法や教材によって、異文化間二言語教育が目指す理念へ現実が一步前進したと考えられるかもしれない。しかし、相互文化性という理念が児童の日常生活にどの程度浸透したか、その途上にあるかどうかも含め現状では明らかにされぬまま、その正当性だけは2006年に教育改革が廃止された以後も変わらずに教育関係者によって継承されていることは事実として指摘できる。

6. 結びにかえて：“Patzi”法 先住民文化の代表性的問題

2006年モラレス新政権は教育大臣にアイマラ系社会学者のフェリックス・パツィを任命した。同人は1990年代に導入された“文化的多様性”“多元性”“多様性の中の統合(unity in the diversity)”といった概念について「表面的である」と断じ、先住民が政治や経済へ参加する機会が開かれたとはいえ真の民主化の創出に失敗し、ポリビア文化なるものを作り出すことはできなかったと主張する。そして従来のシステムに代わるものとして「共同体的システム」を提唱した(Patzi 2004, pp.187-191)。これは産業に直結する人材を輩出し、先住民の文化・政治・経済的復権を目指し、質が伴った教育への機会の公正を実現するものとしてモラレス新政権に迎えられた(República de Bolivia 2007, p.67)。

モラレス政権が誕生した2ヵ月後の2006

年3月、パツィ教育大臣の指示のもと教育省に「法第1565号廃棄・新法案検討委員会」が設立され、教員組合、キリスト教会、先住民運動体、在野の学者等が委員に就任した。3ヶ月ほどの検討期間を経て世に問われたのが「ボリビア新教育法“アベリーノ・シニャニ、エリサルド・ペレス”（Nueva Ley de Educación Boliviana “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”）」である。1930年代のワリサタ学校の設立者の名を冠していることから分かるように、アイマラ系先住民の農村部における共同体のあり方をモデルとするものである。法案の段階では全第4章4項67条から構成されていたが、国民各層の代表によってそれを討議する「全国教育大会（2006年7月）」において合意を得ることができず、結果、新法案として公にされたのは第1章第1条～第3条にある「公教育の原理、目的、目標」のみである（2008年7月現在）。この新法案はアイマラ系共同体が共有する価値観に近く、またパツィ教育大臣個人の思想が色濃く反映されているとして、一般国民には「パツィ法」と揶揄されている。教員組合やキリスト教会とも対立したパツィ教育大臣は2007年1月に罷免され、また2006年後半から政情が不安定になったことも手伝って新法案の討議は中断されたままであるものの、まだ廃案には至っていない。大統領がアイマラ系の出身であり、その政策がアイマラやケチュアといった高地の先住民寄りだと批判される状況において、はたして他の先住民組織が新法案へいかなる感触もっているのか、代表性という観点から疑問がわく。

ボリビアの状況は、先住民を某系民族というカテゴリーによって捉えられるような、一語でまとめられるほど単純な様相を呈していない。アイマラ、ケチュア、グアラニといった主要な民族は、それぞれ別個の先住民運動組織として、時にはセクターを横断した他の先住民運動組織や労働組合と連帯して、2000年以降ますます発言力を強めている

（Postero 2007, pp.217-221）。いっぽう個々人に目をむければ、居住地、出身地、生まれ故郷との関係性、居住地における経済的位置等、民族内で多様化した状況が観察されている（吉田1993）。吉江（2007）はアイマラ系を例に挙げ、母語を基準とした先住民の分類はもはや現実に即しておらず、「アイマラ語を話せないアイマラ」が増加するなかで職業組合、地区組織、支持政党や階層意識といった社会的、経済的、文化的属性がアイマラとしての帰属意識より重視される傾向を指摘する。この現実からは先住民による教育へのニーズの内容が多岐にわたるであろうことが推測される。おそらく今後は急激にはないにしろ、これまで見落とされてきた立場やグループの人々が表層に浮上し多様な要望が可視化されていく過程に入っていくのではないだろうか。

1990年代の教育改革は相互文化性という理念を一つの軸に据えてボリビア社会を根底から変革しようとする意図した。社会運動一般を支持基盤とする現政権は、誰の声を優先し資源を振り向けていくか一層難しい局面に差しかかっている⁽⁷⁾。1994年の憲法が高らかに謳い上げた「多様性を尊重し育みながら統一に向かっていく」理念は、1990年代の教育改革を経て、その実現に向かって紆余曲折の道を歩みだしたのかもしれない。そこではもはや教育改革が提唱した「多様性の中の統合」を見出すのは困難である。多様性こそ善しとする価値観が公的場面では普及したボリビアでは、その多様性を「越える（beyond）」統合を目指さざるを得ない。それがどれほど困難かは、2006年以降の新たな教育法策定の動きが止まっていることから窺える。そして1990年代の教育改革は、真に多様性を尊重するボリビア国を作ることがいかに困難な事業であるかを知らしめたものとして、またその実践を導入したのものとして、存在意義が認められるのである。

注

- (1) ワリサタはラパス県に位置し、首都より車で4時間ほどの場所にある。
- (2) 直訳は「区の学校」である。これは学校村より小さな行政単位の「区 (sección)」に置かれたためである。しかしここでは中核校との関係性を尊重して「周辺」とした。
- (3) これはポリビア革命が先住民の地位向上に寄与しなかったと言っているわけではない。ポリビア革命時に制定されたによって奴隷及び個人的奉仕が否定され(1955年憲法第2章第5条)地主による圧制から開放された人々も多く存在する。例えば、López (2005, p.92)。
- (4) ポリビアにおける白人と先住民＝インディオの関係について、吉田は以下のように簡潔に述べる。「インディオとは繰り返すまでもなく、白人の政治及び権力機構に対峙させられる民族的カテゴリーである。植民地支配という社会関係の中で構造化された民族的カテゴリーであるため、インディオ及びその文化は白人のそれに比べて劣ったものであるという偏見ないしはステレオタイプが植民地時代を通じて形成されてきた。しかし、インディオが白人よりも劣っているというレッテルを貼り付けられ、そうした差別による疎外感をより強く意識し出したのは、ある意味で植民地時代よりもむしろ独立後、特にポリビアでは1952年革命後のことである。インディオは農民(カンペシーノ)と呼ばれ、国家の一員としての政治的・経済的役割を果たすことを期待された。農民という名称が白人やインディオといった民族的なカテゴリーを取り払い、インディオの国家への統合を容易なものにしよとする意図を含んでいたことは確かである。しかし、実際問題として農民という用語はただ単にインディオに置き換っただけに過ぎず、民族差別的な社会慣行が廃絶されたわけではない。むしろ、彼らは地主の保護・監督を受けられない法的に平等な市民として扱われることになった分だけ、教育程度が低く、都市の社会的マナーを知らない二級市民に位置づけられること

になったのである。」(吉田1993, 50-52頁)

- (5) 教員の間都市(出身)と農村(出身)という、半ば明示的な人種による優越意識からくる差別は、学校教育においてもみることができる。例えばポリビアの国立大学の頂点に位置づけられる国立サンアンドレス自治大学は全国から優秀な学生が集まるが、学生によると先住民出身者のうち実質的に入学を許可されるのは少数だという。入学は無試験であり制度上は希望すれば全員入学できることになっているものの、指導教官を探すのが困難であるとの話であった。同大の教員に問うてみたところ否定と同意とが聞かれた。また師範学校や小学校において非先住民教師による先住民児童への、スペイン語を話さず母語を話すという理由による物理的・精神的暴力は日常茶飯事であった(Luykx 1999; Gustafson 2002, pp.91-92)。1994年教育改革で導入された児童中心主義カリキュラムは、学校現場での教員による児童への暴力を阻止するには教員のメンタリティーを変える必要があるという政策策定者の考えも含まれている。1994年教育改革導入以後の教育省内においても、白人・混血層から先住民出身の省員への差別は陰に陽に存在したという。(以上、2002年及び2006年7、8月パーソナルコミュニケーション)。
- (6) ポリビアではこの概念の理論的根拠を主にヴィゴツキーの発達論の最近接領域理論に求め、それを「構成主義 constructivismo」と呼んでいる。
- (7) 歴史的に富裕層が集まる東部低地の県に独立志向が高いが、2006年8月には早くも県の自治権をめぐる県投票が行なわれ、賛成の東部低地の県と、反対する高地(貧困層が多い)の県とで2つに結果が分かれる事態になった。2008年はさらに分裂の危機がせまり、東部低地の県の発言や行動は過激になりつつある。

参考文献

- ウィッティ、ジェフ (2000) 「教育改革を理解する コンドルの眼をめざして(福島裕敏訳)」藤田英典、志水宏吉編『変動社会のなかの教育・知識・権力 問題としての教育改革・教師・学校文化』新曜社, 180-216 頁 .
- 江原裕美 (2007) 「ラテンアメリカにおける教育と言語 異文化間二言語教育に見る「多元文化国家」への模索」『比較教育学研究』35号, 65-86 頁 .
- 皆川卓三 (1976) 『ラテンアメリカ教育史II』講談社 .
- 吉江貴文 (2007) 「アイマラ 近代ボリビアにおけるアイマラ系先住民と土地所有の文書化」綾部恒雄監修、黒田悦子・木村英雄編『講座世界の先住民8 中米・カリブ海、南米』明石書店、236-250 頁 .
- 吉田栄人 (1993) 「チョロの台頭にみるインディオ・アイデンティティの弁証法」『人文論集』44-1号, 37-61 頁 .
- Aikman, S. (1996). The Globalisation of Intercultural Education and an Indigenous Venezuelan Response. *Compare*, 26(2), 153-165.
- Aikman, S. (1999). *Intercultural Education and Literacy*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Albó, X. & Anaya, A. (2004). *Niños alegres, libres, expresivos- La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: CIPCA y UNICEF.
- Archondo, R. (1999). La camisa grande de la Reforma Educativa. *Tinkazos*, 2(4) 37-46.
- Contreras, M. (1999). Reformas y Desafíos de la Educación. In F. Campero, coord. *Bolivia en el siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea*. La Paz: Harvard Club de Bolivia.
- Corragio, J. L. (1999). Education Policy and Human Development in the Latin America City. In C. A. Torres & A. Puiggros (Eds.), *Latin American Education: comparative perspectives*. Oxford: Westview Press.
- DIGEBIL (1989). *Política de Educación Bilingüe Intercultural*. Lima: Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural.
- ETARE (Equipo Técnico de Apoyo para la Reforma Educativa) (1993). *Dinamización Curricular: Lineamientos para una política curricular*. La Paz: ETARE.
- Ginsburg, M., Cooper, R. & Zegarra, H. (1990). National and World-System Explanations of Educational Reform. *Comparative Education Review*, 34(4), 474-499.
- Grant, C. (1997). Multicultural Education. In C. Grant, & G. Ladson-Billings (Eds.), *Dictionary of Multicultural Education* (pp.235-236). Tokyo: The Oryx Press.
- Gustafson, B. (2002). *Native Languages and Hybrid States: A Political Ethnography of Guarani Engagement with Bilingual Education Reform in Bolivia, 1989-1999*. A thesis for a doctorate presented for Harvard University, Cambridge, Massachusetts.
- Hanemann, U., Utta von Gleich, L. & Rodríguez, L., Arispe, V., Casanovas, M., Choque, M., Jimenez, L., Machaca, G. & Sinani, C. (2004). *Nuevos Maestros para Bolivia –Informe de evaluación del Proyecto de Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe*. La Paz: UIE, UNESCO, GTZ.
- López, Huarto, L. E. (1994). *Balance y perspectivas de la Educación Intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano, Unidad de Apoyo y Seguimiento a la Reforma Educativa (ETARE).
- López, L. E. (2001). The question of inter-culturality and education in Latin America. In *Analysis of Prospects of the Education in Latin America and the Caribbean-Seminar on prospects for education in Latin America and the Caribbean, Santiago, Chile, August 23-25, 2000* (pp.360-382). Santiago: Andros Ltda.
- López, L. E. (2005). *De resquicios a boquerones: La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB ANDES y Plural Editores.

- López, L. E. (n.d.). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. [http://www.pucp.edu.pe/eventos/intercultural/pdfs/inter19.PDF]
- Luykx, A. (1999). *The Citizen Factory- Schooling and Cultural Production in Bolivia*. Albany: State University of New York Press.
- May, S. & Aikman, S. (2003). Indigenous Education: addressing current issues and developments. *Comparative Education*, 39(2), 139-145.
- Merritt, R. & Coombs, F. (1977). Politics and Educational Reform. *Comparative Education Review*, 21(3), 247-273.
- Patrinos, H. & Psacharopoulos, G. (1994). *Socioeconomic and ethnic determinants of grade repetition in Bolivia and Guatemala*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Patzí, F. (2004). *Sistema Comunal – Una Propuesta Alternativa al Sistema Liberal*. La Paz: EDCON Producciones.
- Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. (1994). *Indigenous people and poverty in Latin America. An empirical analysis*. Washington, D. C.: The World Bank.
- Pérez, E. (1962). *WARISATA: La escuela-ayllu*. La Paz: ceres/hisbol.
- Peters, M., Marshall, J. & Fitzsimons, P. (2000). Managerialism and Educational Policy in a Global Context: Foucault, Neoliberalism, and the Doctrine of Self-Management. In N. Burbules & C. Torres (Eds.), *Globalization and education – critical perspectives* (pp.109-132). New York and London: Routledge.
- Postero, N. G. (2007). *Now We Are Citizens – Indigenous Politics in Postmulticultural Bolivia*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Quintanilla, O. & Lozano, S. (1983). Presentación. In N. Rodríguez, E. Masferrer & R. Vargas (Eds.), *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Vol.1*. Mexico: UNESCO-III, VIII-XVII.
- República de Bolivia (1994a). *Ley 1565. Reforma Educativa*. La Paz.
- República de Bolivia (1994b). *Ley 1551. Participación Popular*. La Paz.
- República de Bolivia (1995a). *Dinamización y Organización Curricular*. La Paz: Ministerio de Educación.
- República de Bolivia. (1995b). *Ley 1654. Descentralización Administrativa*. La Paz.
- República de Bolivia (2007). *Plan Nacional de Desarrollo (7 de septiembre de 2007)*. La Paz.
- Swanson, A. (1989). Restructuring Educational Governance: A Challenge of the 1990s. *Educational Administration Quarterly*, 25(3), 268-293.
- Talavera, M. L. (1999). La Reforma Educativa: resistir e innovar. *Tinkazos*, 2(4) 29-36.
- Taylor, S. (2004). *Intercultural and Bilingual Education in Bolivia: the Challenge of Ethnic Diversity and National Identity Documento de Trabajo No. 01/04*. Instituto de Investigaciones Socio Económicas. [http://www.iisec.ucb.edu.bo/papers/2001-2005/iisecdt-2004-01.pdf]
- Trujillo, M. (2004). *Historia del Movimiento Sindical del Magisterio Rural Boliviano*. La Paz: U.P.S. Editorial.
- Wells, A. S. & Holme, J. J. (2005). Marketization in education: Looking back to move forward with a stronger critique. In N. Basica, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (pp.19-51). Dordrecht: Springer.
- Williams, J. & Cummings, W. (2005). *Policy-Making for Education Reform in Developing Countries – Contexts and Processes Vol. 1*. Lanham, Maryland: Scarecrow Education.
- Yapu, M. & Torrico, C. (2003). *Escuelas primarias y formación docente: En tiempos de Reforma Educativa Tomo I Enseñanza de lectoescritura y socialización*. La Paz: PIEB.