

## エクアドルの先住民二言語教育と女性

江原裕美

### < キーワード >

エクアドル 女性の教育 先住民教育 インディヘナ 農村教育 二言語教育 内発的發展 文化 民族的アイデンティティ

### < 要 旨 >

南米エクアドルでは、人種的階級社会の最下層に置かれてきたアメリカ先住民が組織的社会運動を展開し、新憲法に複数文化からなる国家観や先住民の集团的権利を明記させる成果を上げ、教育に関しては「異文化間二言語教育」を展開している。女子の教育はその中で大きく変化した。

20世紀後半、エクアドルの教育は国全体の統計では恒常的に拡大してきたが、都市と農村の別、人種集団別、社会階層別、年齢層別などで大きな格差が見られる。大部分が農村に住み、低所得であることの多い先住民集団が、教育の機会、質(学校の基本的設備、教員、落第と留年の率、学力など)からみて最も困難な状況にある。その要因の一つに、歴史的に白人や混血の人々からなる支配的社会階層の利益に基づいて形成されてきた教育の「適切性」の問題がある。中央集権的教育体制のもと、スペイン語のみを教授用語とし、教育内容は圧倒的に近代セクター向けで、土着の言語や文化は劣等視されてきた。

これに対抗する「異文化間二言語教育」は母語の使用、伝統文化の尊重により民族アイデンティティを確立させつつスペイン語文化にも開かれた教育を目指す。先住民女性指導者による今世紀半ばの先駆的試みを初めとして80年代以来の活発な先住民運動によって国の政策に取り入れられた。それは、解放、共生、政治的覚醒、生産を重要な理念とするもので、民族集団の権利と尊厳の回復のための重要な一歩である。

先住民の中等段階への進学は男女合わせてもまだ少数である。また先住民女子の教育はこの枠組みにより大いに拡大したが、未だに学年が進むほど女子生徒の数が男子生徒に比して減少するというジェンダーギャップが見られる。しかし、成功した二言語学校の実例からも女性の活発な活動とコミュニティの発展とは相補う関係にあることは明らかであり、先住民二言語教育全体の発展と女子教育へのサポートが望まれる。

### はじめに

エクアドル(スペイン語で赤道を意味する)は、南米大陸の左肩、太平洋に面した位置にあり、日本ではパナナとガラパゴス諸島を通じて主に知られている国である。日本の4分の3に相当する面積に人口1292万人、人種構成は混血(メスティーソ)が65%、アメリカ先住民が25%、ス

ペイン系白人等7%、黒人3%であり、豊かな自然と多様な文化や言語が保たれている。近年は先住民運動が組織力を増し、ラテンアメリカでも最も先鋭的と呼ばれるに至っている。

500年間にわたる先住民への抑圧に加え、1980年代以来の政治的経済的危機がその背景にある。構造調整によ

るネオリベラリズムの政策のもと、実質賃金の低下、エネルギー、公共運賃、生活物資の値上がり、銀行の倒産、預金の引き出し停止、といった生活条件の悪化に対し、国民は耐乏生活や物々交換でしのいできた。2000年には通貨価値の極端な下落による物価の上昇、インフレなどの混乱に対処するため、国内通貨のドル化が行われ、住民の窮乏化は一層進んでいる。

この状況に対しすでに1990年、先住民の運動団体の連合体であるCONAIE<sup>3</sup>が大規模な蜂起によって政府との対話を実現し、その後1992年には新大陸「発見」500周年の祝祭への抗議をはじめ、いくつかの抵抗運動を経て1998年の新憲法では、複数文化を基礎にした国家観や先住民の集団としての権利を盛り込むなどの成果を上げている。2000年1月には、先住民による道路占拠やストライキ、国会の占拠によって大統領の辞任を導いた。

そこに至る歩みにおいて、これまで排除されてきた先住民の言語を教授用語として用い、固有の文化を軸とした独自の教育「異文化間（言語教育）」を実現してきたことは、欧米的フレームワークの移植にとどまらない、地域における自らの文化の価値を基にした内発的な発展への模索として注目に値する。その過程で女性は就学機会をより多く得るようになった。同時に女性達自身が運動に積極的に参加していることも注目すべきである。

以上のような経緯から、本稿はエクアドルの先住民教育の歩みと女性の役割について考察することを目的とする。

### 1. エクアドル基礎教育の現状と先住民教育の拡大

20世紀の後半、統計上エクアドルの教育の普及はほぼ順調に進んできた。1950年、44%に達していた成人非識字率は、1999年には10.8%へと減少を見せている。24歳以上人口の平均教育年数も1974年の3.6年から、1999年の7.6年へと増加した。レベルの高い教育も次第に広がり、大学教育を受けたことのある人口も同じ期間に3%から17%へと大きな増加を達成した[Ministerio de Bienestar Social, 2000]。

表1に示されるように、1999年、初等教育の純就学率は男女ともほとんど差がなく90%を超え、中等教育では男女とも51%を上回っている。実数で言えばエクアドル全体で就学前から中等教育段階に在籍する生徒数は301万212人に上っており、国民の4人に1人は幼稚園から中学校のどこかに在籍している計算となる。1982年の数値がそれぞれ68.6%、29.5%であったのに比較すると共に

20%以上の大幅な伸びを示している[Ministerio de Educación y Cultura, 2000b]。男女間の格差については、初等および中等教育の就学率に関してはむしろ、女性の方が高い数値を示しており、高等教育においては依然として男性の就学率の方が高いが、その差は縮小している。

### 教育普及における格差の問題

しかし、これらの数値を地域や人種集団、社会階層などの面から見ていくと大きな違いがある。表2は初等、中等、高等教育の純就学率を居住地域別に示したものである。初等及び中等教育段階ともに都市と農村部の差は縮小してきたとはいえ、中等教育では2倍以上、高等教育では5倍を超え、依然としてきわめて大きな差が生じている。

人種（民族）集団による違いも大きい。表3は先住民（インディヘナ）とそれ以外の集団との間での比較であるが、先住民集団では成人非識字率は3倍以上、機能的非識字率も2倍以上の高さを示し、24歳以上での平均教育年数は約半分、大学教育の経験者も3分の1以下と明らかに差が生じている。さらに女性は男性に比べ、非識字の割合が高く、教育年数も少なくなっている。

貧困層とそれ以外の層でも格差がある。そしてその数字は先住民集団が示す値と似通っていることから、貧困層と先住民集団とはかなり重なり合っていることを示唆し

表1 教育段階別、男女別 純就学率 1982-1999 単位%

段階	1982			1999		
	男性	女性	両性	男性	女性	両性
初等教育	68.3	68.9	68.6	90.2	90.3	90.3
中等教育	28.8	30.3	29.5	51.3	51.5	51.4
高等教育	7.8	7.0	7.4	15.4	14.3	14.9

出典: Ministerio de Bienestar Social Dirección Nacional de la Juventud 2000 p.5.

表2 教育段階別、居住地域別 純就学率 1982-1999 単位%

段階	1982			1999		
	農村	都市	全国	農村	都市	全国
初等教育	63.6	74.9	68.6	87.9	92.2	90.3
中等教育	15.3	44.0	29.5	30.2	66.6	51.4
高等教育	1.7	11.7	7.4	4.1	21.6	14.9

出典: Ministerio de Bienestar Social Dirección Nacional de la Juventud 2000 p.4.

表3 人種集団別、男女別教育指標 1998 単位%

指標	インディヘナ			非インディヘナ		
	男性	女性	両性	男性	女性	両性
成人非識字率(%) (15歳以上)	18.8	41.5	30.8	7.8	10.5	9.2
機能的非識字率(%)	35.9	51.1	43.9	16.0	19.3	17.7
平均教育年数(24歳以上)	4.8	3.0	3.9	7.8	7.4	7.6
高等教育経験者率(%) (24歳以上)	7.9	2.3	4.6	17.3	15.0	16.1

出典: Ministerio de Bienestar Social Dirección Nacional de la Juventud 2000 p.6.

ている。(表4)また、年齢別にみると、すべての年齢層で女性の非識字率は男性を上回っていることが注目される。(表5)

以上から、エクアドルの教育は居住地域、民族(人種)、経済状態(社会階層)、年齢など様々な要素で分断されていることがわかる。農村部においては、住民のかなりの部分は先住民であることから、エクアドルにおいて最も深刻な教育問題に直面しているのは先住民集団であり、特に成人女性であることが明らかである。

教育の質の問題

教育の質をどうとらえるかについては様々な議論があり得るが、ここでは、学校の基本的設備、教師の資格、落第や退学の率、学力という4つの側面から考察する。

エクアドルの都市人口は60.4% [UNDP, 1999: 240]であり、農村に散在して住む人口が4割を占めるため、小規模校が数多く存在する。表6からわかるように、全学年がそろわない学校(不完全学校)、教師が1人だけという学校も数多い。電気、飲料水、下水設備、トイレ、コミュニケ

ーション手段のない学校も少なくなく、県別の差も大きい。エスメラルダス、モロナ・サンティアゴ、ナボ、スクンピオスでは学校のほぼ半分に電気が引かれていない。エスメラルダス、マナビ、パスタサでは飲料水のない学校が3割以上半分近くを占める。(表7)

教師の資格については県別の資料はないが、国を大きく3つの地域に分けてみるといずれにおいても都市に資格の高い教師が集まる傾向があり、大卒と、高卒か専門校卒の教師の割合は都市と農村でほぼ逆転している。(表8)

進級と落第については、エクアドルは他のラテンアメリカ諸国と同様、留年の率が高い。しかしそれも居住地域や所属集団により大きく異なっている。社会福祉省の調査によると小学校第1学年の留年率は都市と農村を比べると、都市6.5%に対し農村15.6%、男女では男子が9.4%に対し女子が11.8%、非貧困層が8.0%に対し貧困層は

表4 所得別、人種集団別 純就学率 1998 単位%

集団	初等	中等	高等
所得集団			
貧困	90.9	33.7	5.7
非貧困	87.7	61.0	15.8
人種集団			
インディヘナ	89.6	35.7	5.2
非インディヘナ	89.4	50.8	13.2
国全体	89.4	50.0	12.8

出典: Ministerio de Bienestar Social Dirección Nacional de la Juventud 2000 p.6.

表5 年齢別、男女別非識字率 1982-1998 単位%

年齢	1982			1998		
	女性	男性	両性	女性	男性	両性
15-24歳	7.5	5.5	6.4	3.0	2.7	2.9
25-64歳	23.2	15.2	19.2	12.3	8.2	10.3
65歳以上	47.1	35.1	41.3	42.8	30.3	36.7
全年齢	19.4	13.0	16.2	12.1	8.3	10.3

出典: Ministerio de Bienestar Social Dirección Nacional de la Juventud 2000 p.8

表6 6学年に満たない学校(不完全学校)と教師1人の学校の割合 1997-1998

種類	全学校に占める	全学校数	教師1人の	国立学校数
	不完全学校の割合(%)		学校の割合(%)	
農村	19.3	12998	49.7	11721
都市	10.9	4571	2.8	2420
地域				
海岸部	16.8	7988	40.0	5892
山地部	15.2	7302	35.5	6453
東部	24.4	2279	65.8	1796
国全体	17.1	17569	41.7	14141

出典: Ministerio de Bienestar Social Dirección Nacional de la Juventud 2000 p.16.

表7 学校の基本設備 1999-2000

県	電気無	飲料水無	下水設備無	トイレに対する	メディア
	%	%	%	生徒数	無%
アスアイ	9.5	10.5	22.8	27.2	6.7
ポリバル	30.8	9.4	29.7	31.6	3.9
カニャル	12.1	8.7	19.9	29.5	3.9
カルチ	4.3	3.3	14.7	20.6	1.4
コトバクシ	21.7	11.4	16.0	24.4	4.6
チンボラソ	10.0	3.0	19.3	29.9	3.0
エルオロ	7.3	3.1	26.6	35.9	0.6
エスメラルダス	48.6	46.0	33.5	49.7	1.3
グアヤス	9.4	17.8	12.7	42.8	0.7
インパブラ	22.9	3.3	27.2	23.8	0.5
ロハ	16.1	9.6	44.5	18.8	6.7
ロスリオス	28.2	26.3	27.1	43.6	4.6
マナビ	33.9	33.9	51.5	31.2	2.9
モロナサンティアゴ	50.0	17.9	54.8	23.7	3.8
ナボ	49.3	27.1	50.6	32.0	13.7
パスタサ	41.5	30.3	56.1	22.3	17.4
ビチンチャ	6.3	6.1	18.6	44.0	4.0
ツングラウア	2.9	4.8	16.7	25.0	3.3
サモラチンチベ	30.9	4.9	53.1	25.0	3.3
スクンピオス	54.2	23.4	38.2	29.0	8.4
国全体	22.3	16.8	30.8	33.4	3.9

出典: SIISE/SINEC/UNICEF 2000 p.6.

表8 地方・地域別教員資格 1999-2000

資格	教師資格		教師資格無		卒業資格無	
	大卒	高卒	大卒	高卒		
	専門校卒		専門校卒			
地方	%	%	%	%	%	
海岸部	都市	51.7	30.1	8.2	9.2	1.0
	農村	35.4	51.2	5.4	11.3	0.6
山地部	都市	56.0	26.1	9.1	7.5	1.4
	農村	30.8	61.1	2.0	5.3	0.9
東部	都市	45.1	35.4	5.0	13.7	0.6
	農村	23.1	56.1	4.2	15.4	2.3
全国		45.0	39.4	6.5	8.6	1.1

出典: SIISE/SINEC/UNICEF 2000 p.6.

14.0%、非先住民集団が10.1%に対し先住民集団が17.6%となっている(表9)。また、図表は掲げていないが小学校5年までを通してみると、留年や退学をせずに5年生に達する率は農村で58.2%、都市で85.5%と大きな差がある。全国でならしてみると、その率は女子が73.3%、男子が71.1%となる[Ministerio de Bienestar Social, 2000 9-10]。しかし、先住民を対象とする二言語教育プログラムに限った統計で見ると、明らかに女子の方が学年が進むに従って在籍する率が低くなっていく(表10、11)。

学力の点では、第6学年のスペイン語と数学の成績を全国学力調査システム(SXMLA)が調べたところでは、女子と男子では女子がスペイン語、男子が数学で上回るが、日立つほどの男女格差は見られない。20段階評価でスペイン語の全国平均値が11.15、算数が7.17であるが、都市と農村、公立と私立の学校による違いが大きい(表12)。

表9 小学校1年の留年率 人口集団別 1998

人口集団	留年率
地域別	
農村	15.6
都市	6.5
性別	
女性	11.8
男性	9.4
貧困度	
貧困層	14.0
非貧困層	8.0
民族集団	
先住民	17.0
非先住民	10.1
国全体	10.5

出典: Ministerio de Bienestar Social Dirección Nacional de la Juventud 2000 p.9.

表10 異文化間二言語教育の学年別登録生徒男女比(%) 1989-1999

1		2		3		4		5		6	
男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
51.1	48.9	52.4	47.6	51.8	48.2	53	47	52.7	47.3	56.6	43.4

出典: Ministerio de Educación y Cultura 1998 p.11.

表11 異文化間二言語教育の学年別登録生徒男女比(%) 1998-1999

1		2		3		4		5		6		7		8		9	
男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
50	50	50.2	49.8	50.7	49.3	51.8	48.2	52.7	47.3	53.5	46.5	51	49	63.2	36.8	54.9	45.1

出典: Ministerio de Educación y Cultura 2000a.

表12 学校種別、男女別第6学年学力調査結果(20段階中の平均値) 1996

科目	学校種別			範囲	性別	
	都市公立	都市私立	農村公立		全国平均	女子
スペイン語	10.73	13.31	9.41	11.15	11.59	10.74
算数	6.95	8.27	6.29	7.17	6.98	7.35

出典: Ministerio de Bienestar Social Dirección Nacional de la Juventud 2000 p.11

これまで見てきた4つの側面に関して振り返ると、第一の学校の基本的設備や第二の教師の資格は学校の物理的環境に関わる要因である。第三の進級(留年)と第四の学力はそれに対し、アウトプットないし成果の一部と見ることが出来る。第5学年までの留年と学力は全国平均で見ると男女差としては出ないが、都市と農村、先住民と非先住民、富裕階級と貧困階級の違いは明らかである。教育の質の面でも、先住民集団が最大の問題に直面していると言えよう。ジェンダーの問題も他集団に比して先住民集団の中で女子が学校に残留する率の低さとして現れてきている。

このように教育の質の面でも明らかに先住民集団が際立った落差を示していることは、単に物理的環境の不利さにとどまらない要因の存在を示唆している。これまでの教育自体の理念やあり方そのものが、多様な集団の文化の違いや彼らの必要性に対応してきていないと考えられる。教育の適切性(レレバンス)に問題があると考えられるべきであろう。

この意味において、近年の先住民運動の高揚とそこにおける二言語教育の要求は、彼ら自身が求める教育像を示し、異文化集団にとっての教育の適切性を考える材料を提供している。次節ではエクアドルの農村教育を中心に教育の歩みを振り返り、そこから生まれた先住民自身による二言語教育が目指すものとその意味について考察してみたい。

## 2. 農村教育のこれまで 植民地時代

アンデス先住民はスペイン征服以前からこの地に居住していた。山地、海岸部、アマゾン源流部に住む諸民族は異なる言語や文化を有していたが互いに接触があり、社会階層がなく、家族を単位とする互恵性に基づく社会を作っていた点で共通性があった。15世紀にはインカ帝国の統治下に置かれ、より進んだ技術や宗教、社会組織が持ち込まれ、言語的にもキチュア語の使用が拡大した。

1492年に始まったスペインの新大陸侵略はスペイン王室と教会の名のもとに残酷な方法で民衆を服従させ、様々な形態で先住民の労働を収奪し、彼ら人間として扱わなかった。植民地における教育は教会が支配していた。教会は、スペイン人(ペニンスラール<sup>6</sup>、及びクリオーリヨ<sup>7</sup>)の子どもの教育を主に行った。大衆向けの機会是非常に限られており、しかもその目的は先住民にキリスト教を広め、信者を獲得することにあった。

征服後しばらくは布教の必要性から、スペイン人の間で

も先住民の言語が学習されたが、やがて支配者の言語としてのスペイン語使用が強制されるようになった。また、女性は教育を与えられることはほとんどなかった。女性は妻、母という家庭内の役割に限定され、読み書きや知識は必要ないと考えられていた〔江原 2000〕。1500年頃から1800年頃に至る植民地時代、学校はスペイン語による教育を行い、ヨーロッパ(スペイン)の思想や価値、行動の規範に忠実な先住民やメスティーソ(混血)を育成することで植民地運営に貢献する役割を担うことになる〔Larrea 1990〕。

### 独立以降

19世紀に入ると南米大陸では小さな共和国が多数生まれた。植民地の支配階級であったクリオーリョ階級が独立を指導した。彼らはスペイン本国の商業独占やペニンスラールとの間の差別などに不満を抱いており、ナポレオン侵略による本国の混乱をきっかけに独立に向かう。しかし特権階級である彼らの思想は保守的で、啓蒙思想の影響も限られたものにとどまり、独立は支配者集団が入れ替わったに過ぎなかった〔加茂 1987〕。

エクアドルは1830年に独立したが、他の南米諸国と同様、社会構造は植民地時代と比べ大きな変化が見られなかった。各地の有力者が覇権を争って国内で混乱が続いたが、19世紀後半に至り、商人や実業家などを中心とする自由主義勢力が鉱山主、大地主などからなる保守主義勢力にうち勝って政権をとり国内改革を進めることになる。エクアドルでは1895年の自由主義革命でエロイ・アルファロ将軍(Eloy Alfaro)が政権につき、国内の近代化の一環として初等学校を増やした。中等学校、さらには初の女子の学校も作られる。しかし、農村住民への教育は法令上だけのものにとどまった。アルファロは先住民のために特別の学校建設を命じたが、暗殺により実現しなかったのである。

先住民に対する教育が「農村教育」という名前で国家の取り組みとして始まったのは、エクアドルでは1930年代である。1935年に教育省の再編成とともに農村教育部が作られ、初の農村師範学校も創設された。1938年には新しい教育法が公布され、農村の初等学校は4年間とし、成人のための課程も含むよう規定されている。農園主は労働者の子どものための学校を農園内に作るよう義務づけられたが、学校は開かれないことが多かった。そのため代わりに農工業育成税がかけられたが、こちらもほとんど守られることがなかった〔Eliás Cárdenas, 1995: 19〕。

学校がある場合も先住民の母語ではなくスペイン語の教授が中心であり、農村に適合したものではなかったのである。

### 第二次大戦後の教育

第二次大戦後、新興諸国の低開発状態が明らかとなり、ユネスコを中心に「基本的教育(fundamental education)」の普及と「地域社会の発展(community development)」が唱えられた。エクアドルの農村師範学校は基本的教育普及のため、一定地域の学校を組織化する動き「核組織化(nuclearización)」の中心という役割を与えられる。

60年代からは米国の「進歩のための同盟」を通じて当時の開発モデル「輸入代替工業化」が目指される。キューバ革命の要因となった低開発、進歩の遅れ、貧困などからラテンアメリカを救い出し、米国の道を歩ませようとする思想が根底にあり、「開発主義(desarrollismo)」と呼ばれる。これに基づくエクアドルの「経済社会開発計画1964-1973」は農地改革を実施して農民や先住民を生産と消費のシステムに組み込むことを意図している。その一環としての教育政策は、青少年の総合的発達、基本的知識の獲得、社会改革への参加、民族文化の高揚を目標として掲げ、先の「核組織化」を制度化することとなった。また農村小学校は4年間から6年間へと延長され、中等学校は6年間で基礎サイクルと多様化サイクルの構造となるなど今日の教育制度の原型が形作られたのである。

しかし、「開発計画」の年限の3年延長にも拘わらず、1977年に「核組織化」に参加した学校数は23組織、360校で、900人の教師、34000人の生徒にとどまり、これは農村小学校数全体の10.1%にしか過ぎなかった〔Eliás Cárdenas, 1995: 25〕。その原因は「開発主義」モデルが「地域の発展」をめざすための、構想、組織化、財源、教師の養成などの点で不備があったことを示している。しかし同時に、学校制度そのものにある国家による支配装置としての性質が、地域社会の変革への学校の参加を妨げてしまうという困難な問題があった。すなわち教師は多くが都市の中流階級の出身であり、行政組織の末端として農民に対して政策や権威を押しつける傾向が一般的であった。

学校においては彼らの独自の言語・文化は考慮されることなく、スペイン語化が当然とされていた。小学校入学後直ちに、先住民の子どもにとっては未知の言語であるスペイン語によって教育が始まる。民族の文化は劣等なものに見なされ、混血・白人支配階級の枠組みによる知

識や文化が教え込まれる。新しい言語と日常生活からかけ離れた教育内容を学ばなくてはならない彼らの負担には考慮がなされず、学習の遅れは個人の怠慢や人種的劣等性のためと見なされることになる。

近年に至るまでのこうした教育の在り方、歴史的経緯が先住民教育の今日的状況を作ってきた。異文化を擁する民族集団への「適切性」を無視してきたことが、先住民が「異文化間二言語教育」を求めなくてはならなかった背景であるといえよう。

### 3. エクアドルの先住民教育と女性

#### 異文化間二言語教育の意味

エクアドルの総人口の4分の1を占める先住民集団は単一ではなく、その民族(Nacionalidades)は10を数える<sup>2)</sup>。彼らはエクアドルが多民族国家であることを政府に認めさせ、社会の正当な構成員として、民族のアイデンティティを保ちつつ土地や自治に関する集団としての権利を行使していくことを望んできた。異文化間二言語教育が制度化されたことは、彼らが求めてきた権利の一部である。

異文化間二言語教育はエクアドル社会の文化交流性を高め、先住民の文化的アイデンティティと組織化を進め、先住民の生活の質を高めることに貢献することを目的としている。その原則は、母語を第一の教授用語とし、スペイン語を第二言語かつ両者の文化の橋渡しをするものと位置づけること、先住民の知識や社会的な実践を教育制度の一部として構成するものとし、先住民の生活のあらゆる側面での質の復活を促進すること、カリキュラムは二つの文化、科学の進歩、学生の必要に即した種々の側面を考慮に入れること、などである[Ministerio de Educación y Cultura, 1993]。

それは社会の最下層で差別と搾取に苦しみ、文化と言語を劣等視されてきた集団にとって尊厳復活のプロセスといえる。二言語教育は民族のアイデンティティの基盤を作ると同時に、彼らを取り囲む社会とのオープンな交流を確保するための必須の手段と位置づけられるのである。

#### 異文化間二言語教育の起源—地方の実践と国の取り組み—

異文化間二言語教育は先住民自身の内発的な教育への要求として、むしろ地方から様々な実践が生まれてきた。その先駆は、第二次世界大戦後先住民教育を始めた「エクアドル女性同盟(Alianza Femenina Ecuatoriana)」の中の一団で、そこには女性運動家として有名なネラ・マルティネス(Nela Martínez)とマリア・ルイサ・ゴメス・デ・

ラ・トレ(Maria Luisa Gomez de la Torre)などのパイオニアたちが参加していた。「インディオエクアドル連盟(Federación Ecuatoriana de Indios)」がこの計画に同調し、カヤンベ地区にインディヘナのためのいくつかの学校が作られたのが最初といわれる。先住民女性指導者ドロレス・カクアング(Dolores Cacuangó)がそれらの学校の教師であった。学校は先住民の言語を用い彼らの文化を生かしたもので、めざましい成果を上げた。これらは農園主の迫害を受けまもなく閉鎖されたが、先住民自身による教育の先例となった。

近年の一つの例にはコトバクシ県の先住民学校がある。海拔3500メートル強の高地であるキロトア地区では1970年代初めほぼ80%が非識字者であった。共同体の一つグアヤマでは、1976年頃から二言語(キチュア語とスペイン語)による識字教育を行う学校が生まれた。その特徴は伝統文化・価値観、母語を評価し、共同体全体で決定を行い、地元出身の教師のもと共同体自体によって管理される点である。同時に当時の農地改革のための闘争の中心ともなり地域と結びついていた点で、通常の学校とは異なっていた。

この試みは他の共同体にも移転されていく。1980年代に入り、それら同種の学校を持つ共同体出身の教師のために資格取得コースを開設したが、公的なものとして行政から認められなかった。しかし様々な努力により前期中等課程を作ることに成功し、1989年には後期中等課程も含む中等学校を設立し、1991年には二言語教師養成課程をその中に設置するに至ったのである[Torres, D. 1994: 134-136]。

コトバクシ県の実践における教育理念の特徴は4つ挙げられる。第一は「解放の教育」である。人間であることを否定するような内的外的条件からの解放を目指す。そのためには自ら決定が出来る人間を育てなくてはならない。教育者と学習者との関係を改め、民族の過去、知恵、文化、価値観を改めて知り、現実を批判的に解読する。自己意識、自尊心、そして自己決定へという段階を経ていくと考えられている。第二は「共同(共生)教育」である。支配関係を克服し、自由の中で個人が、服従によってでなく自らの意志で他への奉仕を行う。個人の価値を軽んじるのではなく、教育によって対話、分かち合い、自己評価、他人の尊重などを学んでいく。

第三の特徴は「政治的教育」である。組織とは目的を同じくし、共通の解決を求める人間集団である。それは自らを強化していくプロセスであって、目的を明らかにし、決定を民主的なものにし、参加を強めることに価値があ

る。抑圧の中にあったインディヘナにとってメンバーの真の必要を実現する意味でも組織化を学ぶことは非常に重要なものである。第四の特徴は「生産的教育」である。現代の「消費社会」は、人間の価値が所有する「もの」によって決められてしまう傾向を作り出し、人間を道具化する思想を生み出す。しかし先住民が経済的に自立できる力を付けていく必要も一方にある。先人の知恵を深めることにより科学万能論に陥ることを避けると同時に、進んだ技術や道具を取り入れてインディヘナの生活向上に役立たせるべきだとする考えである〔Torres, D. 1994: 142-148〕。

この例を始め、地方で独自に行われる小さいプロジェクトは数多かった。それらの方向性は決して単一ではなく、むしろ互いに摩擦を引き起こした面もあった。先住民集団自身の中でも自らの言語や伝統的知識の価値を認めないところもあった。これまでの生活の厳しさが、彼らをして、スペイン語の採用と自言語の放棄が生活向上の唯一の方法であると信じさせていたのである〔Ministerio de Educación y Cultura, 1998〕。

一方、国が関わる農村教育の試みは限られている。1950年に農村に巡回教育を行う「文化拡大農村巡回サービス」という組織が作られたが変化をもたらさずことなく消滅した。1952年には米国のプロテスタント系団体「夏季言語学インスティテュート」との政府の協定が結ばれたが先住民始め各方面からの反対運動により1981年には国外退去となった〔Chiodi, 1990〕。また、1956年から1975年の間には、国連が支援し、インディヘナ農民とスペイン語を話すメステイソ農民とを何ら区別なく教育することを目的としたプロジェクト「アンデス・ミッション (Misión Andina)」の試みが存在した。主に米国の財政的援助によりインパプーラとツングラウアにいくつかの学校を作っている。

1980年代に入り、教育省は先住民の教育を独自の課題として扱う体制を整えた。1985年から、ドイツとエクアドル政府の協定により「異文化間二言語教育プロジェクト」(Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural) が開始した。「エクアドル先住民連合 (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE)」が参加し、その要求により、1988年11月、「異文化間二言語教育局 (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB)」の創設が認められた。1989年の大統領令631号はこれを法律に定めた。DINEIBは、農村教育の分野に属すものでドイツ政府との協定による「異文化間二言語農村学校実現のための援助計画 (Proyecto EBI)」を含め、教育省のノンフォーマル教育担当の下にあ

った先住民教育プロジェクトをすべてその責任下に治めた。このことは先住民運動の要求の一つであり、政府が先住民への二言語教育の責任を引き受けたことを意味する点で、重要である。また同年CONAIEと教育省の間で学術的協力の協定が結ばれ、言語学的、教育的調査を行って、識字教育と識字後教育の教材を作ること、二言語教育に携わる人材を継続的に育成することが定められた〔Ministerio de Educación y Cultura 1998〕。

以上を示されるように「異文化間二言語教育」は先住民集団自身の中にも抵抗があったことや、国の政策課題としての認識が近年に至るまで確立してこなかったなど、紆余曲折を辿ったが、1990年代以降、登録人数は恒常的に増加している。

#### 異文化間二言語教育の推移と現在

DINEIB下での初年度1989-1990年度と1996-1997年度までにおける二言語教育を初等教育の段階に関して比較してみよう。1998年に発行された二言語教育に関する報告書から以下のようなことが明らかになる〔Ministerio de Educación y Cultura 1998〕。

1989-1990年度、本教育は20県のうち11県、38722人を対象としていた。ちなみに、当時エクアドル全国の初等教育登録者は184万3519人であり、二言語教育登録者はわずか2.1%を占めるに過ぎない。エクアドルの人口構成から見て、先住民の子どもたちの大多数は通常のスペイン語による小学校に通っていることになる。

この年度は38722人のうち89.2%が進級し、6.5%が落第し、4.3%が退学した。進級率の男女差は1.3% (男性が高い)、落第または退学では男女差はそれぞれ0.4%、0.2% (両者とも女性が高い)である。そして学年の進行に伴う登録生徒数の変化において、女子生徒の比率の減少が見られる。表10は6学年までの登録生徒の男女比である。6学年で、女子生徒が占める割合は男子の56.6%に対して、43.4%であり、ジェンダー格差が明らかに存在している<sup>19)</sup>。

9年後の1998-1999年度、異文化間二言語教育の登録者数は16県、83428人〔Ministerio de Educación y Cultura 2000a〕となった。同年度のエクアドルの初等教育登録者189万9466人〔Ministerio de Educación y Cultura 2000b〕の4.4%を占めている。二言語教育に通う生徒数は漸増している。これらから計算するとこのうち85.8%が進級、7.2%が落第、6.9%が退学となっている。落第や退学の率は89-90年度に比べて増えている。進級率、落第率、退学率の男女差はそれぞれ0.1% (男性が

高い)、0.01%、0.1%(両者とも女性が高い)となっている。それは89-90年度と共通であり、結果として女子の在学者数が減少する傾向は表11でも確認できる。

特に重要なのは、生徒全体の学校残留率を向上させることである。実数で見ると同年度、小学校初学年は男女とも約1万人強の登録に対し、6年生では男子が約5200人、女子が約4500人である。中学1年段階での登録者数は男子が約400人、女子が約200人となっている。小学校6年間を通じて在学者は半減し、中学校には6学年登録者の10分の1以下しか進まない[Ministerio de Educación y Cultura 2000a]と、言う現実がある。

二言語教育のこうした成果をどのように評価できるだろうか。また統計でとらえられない現実において、二言語教育の学校はどのような課題を抱えているのだろうか。学校訪問の報告を添えての考察で締めくくりとしたい。

#### 4. 学校訪問から

##### (1) マンサナパンバ二言語校

2000年12月7日、ツングラウア県の首都アンバトから約1時間のところにある二言語学校、「マンサナパンバ二言語校」を訪ねた。こちらはサラサカの人々の18コミュニティから来ている生徒を教えている。最も遠いところに住む生徒は1時間歩いて通ってくる。学校は11人の教師(5人が二言語話者、6人がスペイン語話者)が3歳から14歳まで107人(52人男子、55人女子)を教えている。

各クラスの人気はそれぞれ異なるが、中には人数が多すぎて教室が狭くなってしまう場合があり、教室の増設を望んでいた。電気は来ているが、飲料水が不足し排水設備も無い。教科書はスペイン語でもキチュア語でも教師のところに参考図書としてくるだけであり、全く不足している。買える生徒のみ買うが、買えない子供はそのままである。1年から4年生までは二言語を話す先生がすべての科目を1人でキチュア語により教え、その後は教科ごとに異なる教師が教えることになる。エクアドルの中でも地域によってキチュア語は異なる。サラサカ族が話すキチュア語は方言のキチュア語であるため、統一キチュア語を学んでいる。5年生からは英語も取り入れている。

牛やモルモットなどを飼って実物教育に役立て、トウモロコシ、キャベツ、レタス、大根、カリフラワーなどの有機栽培を行い、環境、土壌の劣化などの問題にも意識を高めて、同時に収入を生み出しているという。親たちは会を作っていろいろな面で協力している。織物を生産することで知られているが、コミュニティは貧しく、ガラバゴス

諸島に出稼ぎ先に行く例が出ている。子供は親を手伝って農業で働いている。

二言語教育の学校といっても、教師の半分はスペイン語のみを話す教師である。目立った女子教育の問題はなかったが、学校として教育の質を向上させるための財源は全く不足している。コミュニティの協力体制はあるが、コミュニティ自体が抱える貧困の解消と生活向上という課題があり、それらをつなぐ解決策を模索している過程にあると思われた。

##### (2) チブレオ・サン・フランシスコ本校

こちらは米州開発銀行の融資を受けた地域の教育開発プロジェクトのモデル地区にあり、その中でも中心的な学校となっている。このプロジェクトは各地の学校が7つのネットワークを作り、その中で自ら考案したそれぞれ全く異なる教育開発計画を実行するというものである。生徒一人あたり214ドルという豊富な資金が与えられている。

この学校は幼稚園から中等学校までを擁する中規模校である。リーダーが存在し、政治的教育的に住民に指導をして15年が経過し、二言語教育としては10年の経験を持つ。これまでもアメリカ、カナダなどの技術協力を得ており、毎週盛んに見学者が訪れているという。当日も他の学校から大勢の教師たちが研修に訪れていた。教室にはグループ活動のできる机が用意されていた。また図書室、食堂、木工室、運動場、コンピューター、ブランコなどの遊具もそろい、都会の公立学校よりはるかによい設備を享受している。

教育運営の仕方は先の学校と同様であるが、充実した設備を持った学校として生徒や親たちの誇りとなっており、授業が終わっても子供たちは帰りがらないという。生徒たちは自治会を組織している。男女の差別はなく、最初の会長は女子であった。また、地域とのつながりも強く、父親たちは学校評議会の中に加わり、政策決定に関わるようになっている。この評議会は教師や保護者、地域の代表からなり、教師の任免の権利も与えられている。織物を特産物とし現金収入も得られることから、地域の外へ出稼ぎに行く例はほとんど見られない。母親や地域の女性が共同で動物や蜂を飼ったり、織物を織るなど女性組織の活動も非常に活発と、言うことである<sup>11)</sup>。

#### 考察

チブレオ校を含む地区の二言語教育プロジェクトの目的は3つあるという<sup>12)</sup>。自尊心を高め自らのアイデンティティを



強化すること、他者の文化を尊重しつつ文化交流を進めること、生活の質を高めること、である。そのためにたどる道はそれぞれのコミュニティによって異なるのであり、自分たちが主体的に進めていくことが重要であるという。彼らは、自らの発展は、国家や援助団体が来て他律的に進めるのでは実現され得ない、しかし意識を高めた人々の決意は地域社会を大きく変えることができると語る。

強い民族差別が残存してきた社会の中で、先住民の言語、文化は、「怠惰」「無知」「無気力」などといったイメージに彩られ、それが先住民自身にもいつの間にか内面化されてきた部分がないとはいえない。二言語教育が重要なのは、それまで社会の最下層におかれて自尊心を失っていたインディヘナ集団が、尊厳を取り戻すための第一歩であるからである。発展の主体性を自らの手に取り戻すために、民族アイデンティティの再評価と強化とを実現する最も重要な手段が異文化間二言語教育であった。この教育の充実のためにも学校にとどまる率を向上させることが重要と思われる。

女性の問題はここにどう関わってくるのだろうか。歴史的に見て二言語教育の成立自体、女性の活動に多くを負っていた。そしてこの枠組みが先住民女性への教育機会の拡大に大いに役立っている。コトバクシ地域では、二言語教育の前は生徒の90%が男子であり、女子は10%に過ぎなかったという<sup>11)</sup>。その一方で生徒数の急激な減少は非先住民集団との格差が解消されていないことを意味しており、女生徒の減少が男子に比して多いことは、教育はジェンダー意識に基づく行動(本人および家族)を改めさせるに未だ至っていないことを示している。

学校訪問で見たところでは、女性達の活動が充実しているところでは、共同体の学校も充実している。女子の就学を実現することは先住民共同体全体の発展の上で重要であり、同時に就学機会の向上が共同体への活性化に反映すると言えよう。教育におけるより深い意識改革と地域社会の内発的取り組みを結びつけていくことが必要であることをこれらの結果は示唆している。その意味において、近年の先住民運動において、女性が男性と全く同等に参加していること、女性のリーダーを育てることを目的とするキチュア語先住民団体による「学校」(Escuela de Formación de Mujeres Líderes Dolores Cacuango, 1995～)も作られていることなどは重要である。自らの文化を大切にしながら内発的な発展を追究する上で二言語教育と女性の役割に今後も注目すべきであると思われる。

#### <注>

- 1) 米国情報庁(CIA)ホームページによる2000年7月の推測人口。
- 2) 新古典派の経済学に基づき、国家の規制を排し、通貨や貿易、市場の自由化により競争を促進して輸出競争力を高める経済政策。
- 3) エクアドル先住民民族連合(Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE)
- 4) 学齢であって学校に在籍している生徒数の、全学齢人口に対する割合。
- 5) 「インディヘナ」とは「土着の」「土地の」などの意味を持ち、先住民を指してしばしば使われる。これに対し「インディオ」という言葉は侮蔑の意味合いを持ってきた。ただし、近年、何ら恥じることのない民族的アイデンティティを自他に示すために自らを「インディオ」とあえて呼ぶ人々も出ている。本稿では先住民ないしインディヘナという用語を用いる。
- 6) スペイン本国生まれのスペイン人。
- 7) 新大陸生まれのスペイン人。
- 8) 先進国からの輸入品を国内で生産することによって国内産業を育成すると同時に市場を広げようとする経済政策
- 9) Shuar, Achuar, Siona-secoya, Huaorani, A'i (cofan), Quichuas del Oriente, Awa, Chachis, Tsashila, Quichuas de la Sierra という10集団。
- 10) 実数では、登録生徒数の26.5%は第1学年に、20.1%は第2学年に集中している。残り53.4%が上級学年ほど人数が減る形で分布している。ゆえに、上級学年は%上での男女差は大きいが実数としては少ないことになり、このことが全体で見たとときの進級、落第、退学の男女差が少ないことの原因であると思われる。
- 11) 2000年12月7日ツングラウア県アンバト市二言語教育ディレクター、アルベルト・グアビサカ氏とのインタビューから。
- 12) 同上。
- 13) 2000年12月4日、異文化間二言語教育局にてモンタルイサ博士。

#### <参考文献>

- 新木秀和 2000 「噴出するエクアドルの先住民運動—90年蜂起から1月政変へ—」『ラテンアメリカ・カリブ研究』第7号、つばきラテンアメリカ・カリブ研究会、pp36-43
- 江原裕美 2000 「エクアドルの女性と新たな開発」国本伊代編『ラテンアメリカ新しい社会と女性』新評論、pp173-195
- 加茂雄三 1987 『ラテンアメリカ・その歴史と風土』NHK市民大学。
- UNDP 1999 『人間開発報告書 グローバリゼーションと人間開発』国際協力出版会
- Chiodi, Francisco 1990 *La educación indígena en América Latina*, P.EBI & Abya-Yala, Quito, Ecuador.
- CODENPE 1999 *Elementos Básicos para la reconstrucción de las nacionalidades y pueblos del Ecuador*. Quito: CODENPE.
- ECUARUNARI 2000 *Rikcharishun: Periódico bilingüe de la confederación de pueblos de la nacionalidades kichwa del Ecuador* ECUARUNARI. marzo, julio, septiembre/octubre.
- Eliás Cárdenas, José 1988 *Hacia una nueva escuela rural unitaria*, Universidad Central.
- Larrea Cabrera, Gustavo 1990 *Hacia una nueva educación*, Abya-Yala.
- Lucas, Kintto 2000 *La rebelión de los indios*. Quito: Abya Yala.
- Merkx, Anniels 2000 "Proyecto Educación Bilingüe Intercultural" (EBI). (mimeo)
- Ministerio de Bienestar Social Dirección Nacional de la Juventud 2000 *Documentos de trabajo del SIISE La educación básica en el Ecuador: Problemas y propuestas de solución*, Quito.

- Ministerio de Educación y Cultura 1998 *Anuario Estadístico de educación intercultural bilingüe: Años escolares 1989 1990-1997 1998*, Quito.
- Ministerio de Educación y Cultura Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe 1993 *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*.
- Ministerio de Educación y Cultura 2000a FinPrimaria98-99.xls.
- Ministerio de Educación y Cultura 2000b "Año lectivo: 1998-1999 Datos Finales."
- Sanchez G., Iván (2000). "La educación en el Ecuador", "Deuda externa, deuda eterna", "La educación en derechos humanos en el Ecuador", "Inestabilidad política en el Ecuador", "Los migrantes ecuatorianos en el exterior", "El movimiento indígena en el Ecuador", "El partido político 'Movimiento Popular Democrático y la educación en el Ecuador', "Indiferencia frente a la problemática de los DD. HH.", (mimeo)
- SIISE/SINEC/UNICEF 2000 *Encuesta escolar de alerta temprana 1999-2000: Resultados preliminares*.
- Torres, D. Víctor Hugo 1994 *Interculturalidad y educación bilingüe, encuentros y desafíos*, COMUNIDEC.

(えはら・ひろみ 帝京大学助教授・国立女性教育会館客員研究員)