

## ペルーの二重言語教育の二類型

青 木 芳 夫

### 一 はじめに

ペルーの現行憲法（一九七九年七月一二日発布）は、第三五条においてつぎのように規定している。

「国家は土着語の調査研究を奨励する。国家はまた、ケチュア、アイマラそのほかの共同体がかれら自身の言語によって初等教育を受ける権利を保障する。」

この条項は、土着語モノリンガルないし初歩的バイリンガルが優勢な学区に二重言語教育校を設置し、初等教育の低学年（四年間）では土着語を併用して教育しようとした二重言語教育令（一九七三年二月八日付）の方針を再確認するものであった。

土着語を母語とする教師がそのような学区で勤務するばあい、必要にせまられて土着語で説明したり補足したりす

る、いわば自然発生的な二重言語教育を別にすれば、なんらかの体系的な二重言語教育を受ける児童はいまなお非常に少数にすぎない<sup>①</sup>。本稿で比較検討するプーノ・プロジェクトとセルバ・プロジェクトは、そのかすくすくない実践例である。

ペルーは、約一三〇万平方キロの国土に一八〇〇万前後の人口を擁している。そして北西から南東方向に走るアンデス山脈がその国土を、太平洋岸のコスタ（沿岸部）、山岳・高地のシエラ（山岳部）、以東のセルバ（密林部）という特徴的な地帯に三分している。そして、スペイン語モノリンガルが優勢な都市的で西欧的なコスタにたいして、シエラとセルバは農村的で土着的である。

先スペイン末期にはシエラではインカ帝国がさかえ、ケチュア語が公用語として通用していた。今日、プーノ・プ

表1 プーノ県における5才以上の県民の常用語別構成 (1981年)

	5才以上の人口	スペイン語		ケチュア語		アイマラ語		三重言語
		モノ		モノ	バイ	モノ	バイ	
全県	752,663 (100%)	72,406 (9.6%)		139,831 (18.6%)	230,564 (30.6%)	117,106 (15.6%)	169,494 (22.5%)	17,697 (2.4%)
都市	243,576	49,109 (6.5%)		22,494 (3.0%)	106,528 (14.2%)	4,840 (0.6%)	46,715 (6.2%)	11,263 (1.5%)
農村	509,087	23,297 (3.1%)		117,337 (15.6%)	124,036 (16.5%)	112,266 (14.9%)	122,779 (16.3%)	6,434 (0.9%)

(出典) INE, *Censos nacionales VIII de población III de vivienda 12 de julio de 1981: Resultados definitivos de las variables investigadas por muestro*, Volumen B, Nivel nacional, Tomo I (Características de la población), Lima, 1984, pp. 197-198 から作成した。

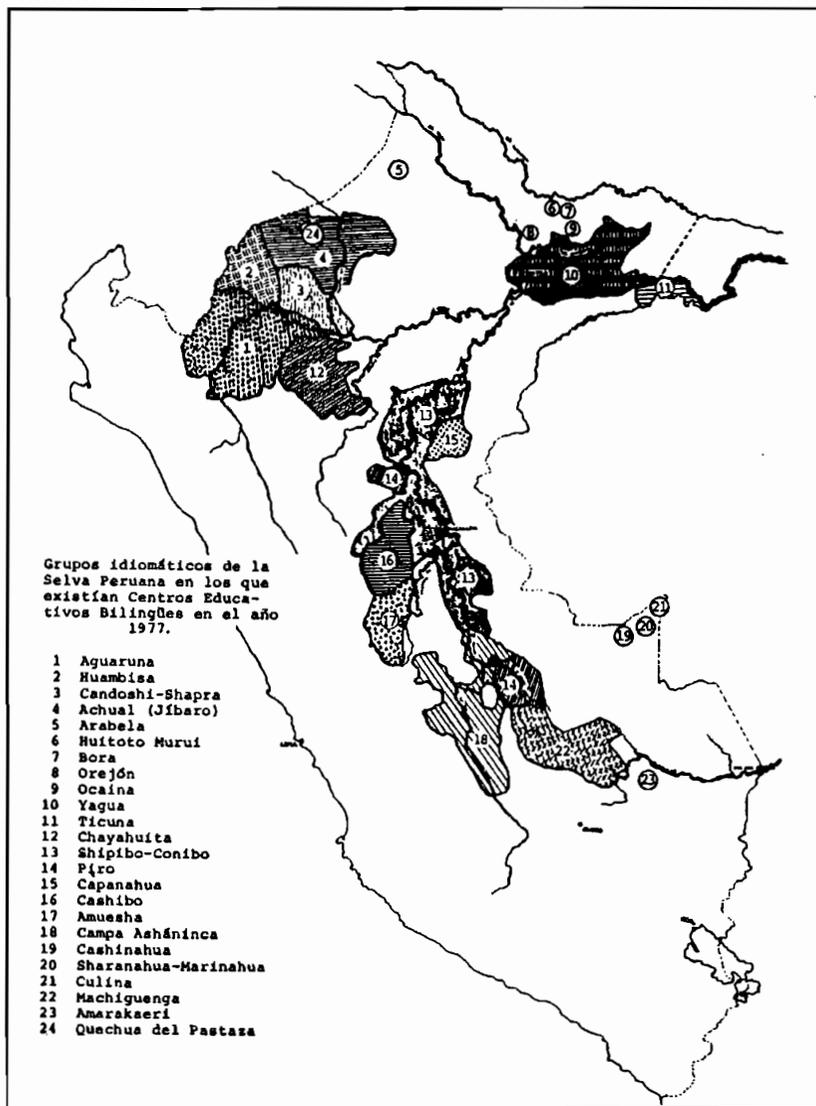
ロジエクトの舞台となつているプーノ県もまたシエラに属するが、ティティカカ湖をはさんでボリビアと国境を接するところから、スペイン語とケチュア語とアイマラ語の特異な三重言語圏を形成している。五才以上の県民の常用語別構成は、一九八一年の

国勢調査によれば表1のとおりである。

このプーノ・ロジエクトは、正式にはプーノ二重言語教育実験プロジェクトといい、ペルー・西ドイツ間の政府間協定(一九七五年一月締結)による国際技術協力事業としてはじまり、ドイツ技術協力会社 (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit) が①教科書の作製、②二重言語教師の養成、③教育モデルの評価の面で協力してきた。一九七七年から三年の準備期間をへて、一九八〇年度にはケチュア語圏とアイマラ語圏の計一〇〇校で二重言語教育が開始された。そのご実験は、おもに教員異動にともなう訓練済み二重言語教師の不足により、一九八三年から四〇校・四〇〇〇人の規模への縮小を余儀なくされたが、一九八七年度には世銀融資によりプーノ農村部全域で実施されるようになり、将来的にはクスコをはじめとするシエラ南部諸県のケチュア語圏にも拡大される見込みである。

一方セルバ・プロジェクトの舞台「図1」となつてきたセルバは、アマゾン源流域にあたることから「アマソニア」(ペルー・アマゾン)と呼ばれることもある。国土の六割を占めるセルバには、約一五〇万の人間が居住してい

図1 1977年現在、二重言語教育校の置かれていたセルバの諸民族集団



〔出典〕 Larson/Davis/Dávila, *op. cit.*, p. 28.

表2 ペルー・アマゾンの土着民族集団

民族集団	( [ ]内は各集団の固有の名称)	語族	推定人口
Achual	[Aents]	Jívaro	3,000
Aguaruna	[Aents]	Jívaro	25,000
Amahuaca	[Nokakáiwó]	Pano	1,000
Amarakaeri		Harakmbet	750
Amuesha	[Yánesha]	Arawak	4,500
Arabela & Vacacocha	[Tapueyacuaca]	Zaparo	215
Bora	[Memuina]	Bora	700
Campa-[Ashaninca], Nomatsiguenga & Poyenisati		Arawak	37,000
Candoshi(Shapra & Murato)		Jívaro	3,500
Capanhua	[Nuquencaibo]	Pano	700
Cashibo-Cacataibo	[Uni]	Pano	1,925
Cashinahua	[Caxinyo]	Pano	750
Chandinahua		Pano	200
Chayahuita	[Canpo piyapi]	Cahuapana	5,500
Cocama-Cocamilla		Tupí	25,000
Culina	[Madija]	Arawak	650
[Ese'jja] (Huarayo)		Tacama	950
Huachipaire		Harakmbet	375
Huambisa	[Huampis]	Jívaro	5,000
Iquito		Zaparo	200
Jívaro	[Aents]	Jívaro	1,400
Lamista	[Llakwash]	Quechua	20,000
Machiguenga	[Matisigenka]	Arawak	11,500
Marinahua		Pano	50
Mastanhua		Pano	500
[Matsés] (Mayoruna)		Pano	800
Ocaina	[Ibo: tsa]	Huitoto ?	260
Orejón-Koto	[Maai]	Tucano	450
Piro	[Yine]	Arawak	2,700
Quichua(del Napo)		Quichua	9,000
Quichua(del Pastaza)	[Inga]	Quichua	3,500
Quichua(del Tigre)	[Alama]	Quichua	2,600
Sapiteri, Arasaire & Pukirieri		Harakmbet	120
Secoya(Angoteros, Pioje)	[Pai]	Tucano	267
Sharanahua	[Onicoín]	Pano	700
Shipibo-Conibo		Pano	20,000
Ticuna		Ticuna	3,500
Urarina	[Duuxugu]	Tucano	1,500
Witoto		Huitoto	950
Yagua	[Nihamwa]	Peba-Yagua	3,150
Yaminahua	[Dáwá]	Pano	1,300
総計			201,462

(出典) Stephen Corry, "Los ciclos del despojo sistemático", *Pueblo Indio—Perú*, Año I, No. 1, 1985, p. 52. これら以外にも識別可能な集団が10くらい存在する。なお、[ ]内の固有の名称はつぎの記事から抜き書きした。"Los indios que 'forma' el ILV", *Pueblo Indio—Perú*, Año II, No. 5, 1986, p. 44.

る。そのうちセルバの土着語人口は二五万人と推定される。S・コリーによって作成された表2によれば、かれらは三九の民族集団、一五の語族から構成されている。

このセルバ・プロジェクトを協力・推進してきたのが米国のプロテスタント系のオクラホマ大学夏期言語研究所 (Instituto Linguístico de Verano) という民間機関である。同研究所はペルー教育省との一九四五年七月二八日付協定によりセルバの土着語の研究と「道徳的愛国的価値に堪ふる」教科書の翻訳に着手し、さらに一九五二年一月二八日付教育大臣令により、ウカヤリ県プカルパ市近郊のヤリナコーチャで二重言語教師の養成を担当することになった。セルバ農村キャンペーンの一環として、土着識字層を教師とする特殊学校を設立し、土着語兒童に基礎的文化(読み書き・算数)・職業訓練・文明生活の規範・国民理念・保健衛生技術を教育するためであった。そして一九五三年度に一人の教師と六民族集団・一一共同体・約二七〇人の生徒によって開始された二重言語教育は、一九七七年までには三二〇人の教師と二四民族集団・二一〇共同体・約一万二〇〇〇人の生徒を擁するまでに成長し、なごらくペルーの二重言語教育の主流を形成してきたのである。

る。

これらのプーノ・プロジェクトとセルバ・プロジェクトは、同じ二重言語教育とはいっても、じつは非常に対照的な二類型を構成している。一般的な分類の仕方によれば、両者はそれぞれメインテナンス・モデル(維持型)とトランジショナル・モデル(移行型)に属する<sup>(2)</sup>。これからは両プロジェクトの二重言語教育方式を、それぞれG T Z方式、I L V方式と呼ぶことにする。なお、本論にはいるまえに、二点断っておく。第一に、本稿はおもに教科書ならびに教師用手引によって両方式を比較検討するが、特にセルバ・プロジェクトについては、これまでに入手しえた資料は非常に限定されており、したがって本稿の分析結果もまた暫定的なものとならざるをえない。第二に、本稿はあくまで方法論を比較することを目的とするものであり、そのため両プロジェクトの背景にあるはずの歴史的・風土的・言語学的相違は可能なかぎり考慮からはずし、その検討は別稿にゆずることにした。<sup>(3)</sup>

## 二 二重言語教育——スペイン語と土着語——

### 1 土着語の文字言語化

ペルーの土着諸語は、インカ帝国の公用語であったケチュア語を含めて、例外なく文字をもたなかった。つまり音声言語にすぎなかった。したがって土着語を教授語として使用するためには、まず文字言語化する必要があった。

文字言語化についてILV方式は非常に明快であった。

つまり、なるべく簡単なアルファベットを使用し、正書法は「威信言語」であるスペイン語の正書法に似せてつくることにした。そのほうがあとでスペイン語を学習するときに役に立つ、というのが理由であった。ここでは識字化そのものよりもスペイン語への移行のほうが重視されている。

ケチュア語については、ペルー政府は一九七五年一〇月一六日の教育大臣令第四〇二三号により「一般的基礎アルファベット」を制定し、正書法の統一をこころみている。ただし方言間の差を考慮して、方言ごとに多少の補正が加えられている。クスコ県やプーノ県で話されているケチュア語(クスココリャオ方言)については五母音と二六字音の計三一音素に対応するアルファベットが制定された。

正書法に関連して注意すべき点は、ケチュア語もまた何世紀にもわたりスペイン語の干渉・侵蝕をこうむってきたことからくる借用語の問題であろう。同法は「まだ完全に

同化していない」借用語はスペイン語式に表記するように指示している。たとえば、ペルーは「Perú」、革命は「revolución」、ストライキは「huelga」となる。

これにたいしてGTZ方式<sup>(5)</sup>では、スペイン語からの借用語であろうと、ケチュア語モノリンガルが発音するおりに表記される。その結果、スペイン語の「libro」(本)は「livru」、「escuela」(学校)は「iskuyla」[ただし最近ではケチュア語の yachay wasi をあてている]、そして「auto」(自動車)は「awu」となる。固有名詞についても同様であり、地名では「Julica」(フリアカ市)が「Hulaka」に、「Cuzco」(クスコ市)が「Gosgo」、ちからは「Qusqu」となる。また人名については、フランシスコ・ピサロやドン・キホーテのようにスペインの歴史上や文学上の有名人だけが例外的にスペイン語式の発音どおり表記することができ、[N: "La asignatura de lengua materna"]。GTZ方式は、バイリンガルよりもモノリンガルの話す土着語を基礎にして、あくまで独自の体系をもつ言語に適合した文字言語化を追求したのである。

## 2 通過言語と持続言語

ペルーの二重言語教育令は、母語による識字化と第二言

表3 セルバ・プロジェクトにおける母語〔土着語〕とスペイン語の学年別比率

学年	母語	スペイン語
1a年	80% 母語の読み書き。母語による全教科の教育。	20% 教室の用語に親しむこと。第二言語としてのスペイン語の口頭教育
1b年	60% 母語の読み書き。母語による全教科の教育・説明。	40% 教室の用語に親しむこと。口頭スペイン語のつづき。スペイン語の読み書きの開始*。
2年	50% 母語の読み書き。多くの教育は母語による。	50% 口頭スペイン語。スペイン語による教課の復習。スペイン語の読み書き。
3年	35% 母語の読み書き。母語による説明。	65% 多くの教育はスペイン語による。口頭スペイン語。スペイン語の読み書き。
4年	20% 母語の作文。母語による説明は必要なきのみ。	80% スペイン語による全面的カリキュラム。口頭スペイン語。スペイン語の読み書き・作文・口述筆記。

\* 第二言語の読み書きは、現在では3年のときから開始される。しかし、スペイン語人口とつねに接触のあるグループは、もっと早く開始することを望んでいる。

(出典) Davis, "Las escuelas bilingües", en: Larson/Davis/Dávila, *op. cit.*, p. 147.

語としてのスペイン語教育を規定している。しかし、母語である土着語と国家語であるスペイン語との役割分担について、両方式の考え方にはへだたりがある。

表3は、ILV方式における両言語の役割分担(言語科目と教授語の両方における)を示している。明らかになように、学年があがるにつれてスペイン語の比重が高くなり、やがてすべての授業がスペイン語でおこなわれるようになる。

三・四年生にたいする新しいテーマの導入の仕方をみれば、「教師による説明」(elaboración)や「教師による質問・生徒による解答」(expresión)は一日目はまず土着語でおこない、二日目には同じ内容をスペイン語で繰り返す。それが五・六年生になると、授業はもっぱらスペイン語でおこなわれ、土着語はスペイン語のあとで補足説明(aclaración)を加えるためにのみ、たとえばスペイン語で出した質問を補足するために(ただし、質問内容を変えてはいけない)、使用することができる [A: 84]。

一方、次ページの表4は、GTZ方式における役割分担(ただし、言語科目における)を示している。ここでは四年間ではなく六年間二重言語教育をおこなっており、読み書

表4 プーン・プロジェクトにおける母語(土着語)とスペイン語の役割分担

	母 語	第二言語としてのスペイン語
1 年	土着語の使用による読み書きの教育；そのほか口頭表現力や理解力などの言語能力の開発。	下半期から口頭レベルでのみ第二言語としてのスペイン語教育；聴解力や口頭表現力の開発。
2 年	土着語の使用による言語科目の総合的發展（口頭表現力・読解力・作文力・文法）。	口頭・書記両レベルでの第二言語としてのスペイン語教育；スペイン語での読み書きの開始と口頭能力の定着・向上。
3～6年	土着語の使用による言語科目の総合的發展（口頭表現力・読解力・作文力・文法）。	口頭・書記両レベルでのスペイン語教育；読解力の定着と聴解力・口頭表現力の向上。

(出典)〔J: 23〕

き能力だけでなく文法をふくむ言語能力一般を、まず土着語で教育している。文法については、教育省の初等教育用指導要領では「スペイン語」で教育すべきだとされているが、これを「母語」と読みかえて、したがって、ケチュア語を母語とする児童にはケチュア語の文法から教えるべきだとしている。そして最終学年つまり六年生のときには、両言語の相違に気づかせるような仕方です。スペイン語と母語の文法を教える〔J: 23, 28〕。このような考え方は他の科目についてもいえ、スペイン語と土着語が教授語としての役割を共有できるようになることが理想とされている。ここからは、スペイン語と土着語を教授語としても言語としても対等にあつかおうとする姿勢がうかがえる。

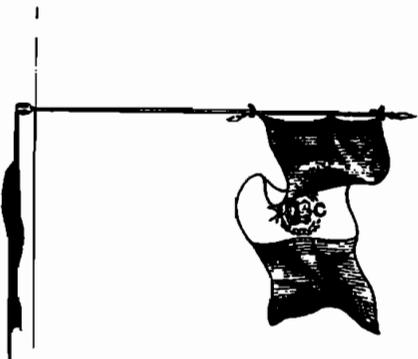
このように、ILV方式は土着語をスペイン語化までの「通過言語」とみなす傾向があり、それについてGTZ方式はスペイン語化したあとでも児童が完全に自己表現のできるような「持続言語」となることを土着語にのぞんでいるのである。

### 3 教科書にみる使用例

つぎに、ILV方式とGTZ方式の立場の相違が、じつさいにどのように教科書の中に反映してくるかを見てみよう。

28

Objetivo 2



Leccción 18

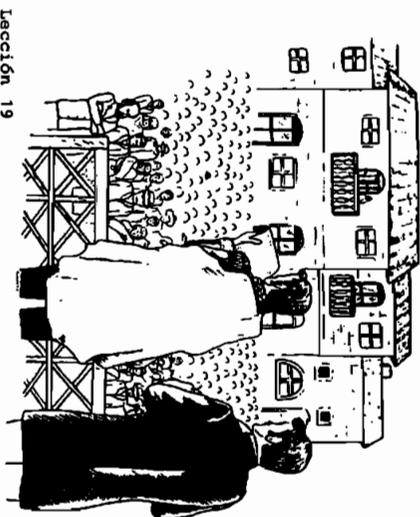
TEMA: NUESTRA PATRIA ES EL PERU.

- 1.- Dibujig oina pecao jaqui yoyo icanti jaque. Nato leccidn ashaquimara profesornin jato yoi ti jaque, non Mai riqui PERÚ aqin, PERÚ xi-qui noa jain ja, ja riqui jaqui jonin jati, jainoash non yosibo queyonl. Noara nato paron jabobiribi iqui, etc.
- 2.- Baqebaon shateti jaque quirica payomea 6 di-nianti jaque jaton quircain Parucamea mada, bandera, escudo, escarapala, o reteanancanl.

Objetivo 2

La Independencia

29



Leccción 19

TEMA: NUESTRA PATRIA, EL PERU, VIVIO ACONTECI-  
NIENTOS Y TIENE PERSONAJES QUE DEBEMOS  
CONOCER.

- 1.- Nato dibujobo oina pecao maestron jato yolti tsoa jonibori ishon.
- 2.- Baqebobetan maestro yoyoitl iqui nato non paron mascé januequi huanotabo.
- 3.- Baqebaon onanti copl maestron jato mahuaquintl iqui SAN MARTIN non PERU shadin piconi.
- 4.- FRANCISCO PIZARRO non incaho jascaashon queyoniribi mahuaqantl iqui.
- 5.- Cristobal Colon non ani paro noa jan icaá mai noconl ribi mahuaqantl iqui maestrobetan.

う。

図2は一・二年生用の社会科学の教科書『わたしたちの祖国』の土着語手引(シボ=コニボ人用)(D: 28-29)からとったものである。じつは、下線を引いた部分がすべてスペイン語からの借用語である。地名や人名といった固有名詞に加えて、「bandera」(国旗)・「escudo」(国紋)・「escarapela」(国章)など国家の象徴をあらわす名詞、さらには「profesor」や「maestro」(ともに先生の意味)、「dibujo」(絵)や「lección」(課)などの日常的な名詞にまでスペイン語が使用されており、また基本的な学習方法のひとつである「絵をかく」ことにまでスペイン語の動詞「dibujar」をあてはめていることなど、問題がのこる。

これにたいしてGTZ方式では、とくに低学年では、まだ同化していないスペイン語からの借用語の使用は控えられる。たとえば、一年生用のケチュア語の教科書『よるこび(Kusi)』にでてくる二一八の単語のうちスペイン語起源のものは一二にすぎなかった。<sup>7)</sup>ケチュア語式の発音どおりに表記されていることはいうまでもない。

しかし、土着語を教授語として、しかも対等に使用するために克服すべき課題があった。これまでそのような機

表5 GTZ方式におけるケチュア語の教授・専門用語

スペイン語	ケチュア語	日本語	ケチュア語からの直訳
oración	rimay	文	話すこと
sujeto	ruwaq	主語	行為する人
predicado	rimasqa	述語	「rimay」の過去分詞形
mayúscula	hatun qelqa	大文字	大きな文字
coma	samay ch'iku	句点	休止するしるし
completar	hunt'achiy	完成する	つめこむ
palabra falsa	llulla simi	間違ったことば	うそのことば

(出典) Büttner, op. cit., p. 205 の表からの抜き書き。

会を奪われてきたことからすれば当然のことであるが、授業用の用語や専門用語を土着語でつくっていかねばならなかったのである。表5は、言語の授業用にGTZ方式が考案してきたケチュア語用語の例である。算数の教科書の名前もスペイン語からの借用語の「Matinatica」(もちろんケチュア語式の表記)から「Yupasan」(「数えましよう」の意味のケチュア語)にかわった。そして、二重言語教師の代表

図 3

Sapanqa yupanaq chakinpi yupaykunata qilqay

PChS         .. ...	PChS         ... ..	PChS         .. ...	PChS         .. ...
---------------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------

Qilqasqa yupaykunata kuraqmanla sullkaman kuraq qilqawan t'akaspa churay

--	--	--	--

Escribe el número que se indica en cada yupana

C D U         .. ...	C D U         .. ...	C D U         .. ..	C D U         .. ..
----------------------------	----------------------------	---------------------------	---------------------------

Ordeno estos números de mayor a menor y coloca el signo que corresponde

--	--	--	--

- 〔訳〕「各ユパーナの下に数字を書きなさい」（ケチュア語）  
 「書いた数字を大きなものから小さなものへ、大きな文字で並べなさい」（ケチュア語）  
 「各ユパーナの示す数字を書きなさい」（スペイン語）  
 「これらの数字を大きなものから小さなものへ並べ、適当な記号をつけなさい」（スペイン語）

「1 + 1 = 2」を「Uno más uno son dos」とスペイン語でまなぶ。つまり、足算や引算の考え方は身近な資料を使って土着語でまなぶが、それを抽象化していくのはスペイン語によってなのである。

じっさい I L V 方式の考案者たちは、科学技術用語の不足が問題になるとは意識していなかった。児童が用語を必要とする頃にはスペイン語を習得しているし、教師が土着語で説明を加えることもで

が専門家に助言をあおぎながら、授業に必要な用語（スペイン語）を洗いだし、土着語の中から代替可能な単語を選びだし、教師全員の承認によって最終決定した。<sup>(8)</sup> このような作業が他の科目についてもつづけられている。

図3は、G T Z方式の三年生用の算数の二重言語教科書（ケチュア語とスペイン語、一九八五年）「0・1」からとったものである。ここでは両言語は対等であるし、問題も変えてある。ケチュア語のばあい、先スペイン期より十進

法であったことが有利かもしれないが、G T Z方式により児童は母語であるケチュア語（やアイマラ語）だけでも算数能力を全面的に発達させることができる。

これにたいして I L V 方式は、土着語による専門用語等の工夫にはあまり積極的でなかった。次ページの図4は、I L V 方式による算数の土着語教科書（アグアルナ人用）からとったものである。<sup>(9)</sup> 下線を引いた部分がスペイン語である。同じ文章の中でスペイン語と土着語がでてくるし

図 4

Leción 66

1. Profesor uchiñal suma y resta takamainal tarjetanum.
2. Uchi aujmainal tarjetan: Uno más uno son dos; dos menos uno son uno.
3. Profesor piñarunum agamaina ejercición, uchi aidau jñimainal piñarunum.
4. Uchi aidau papñin ejercición ayag takamainal suma y restan.

1 + 1 =	2 - 1 =	1 + 1 =
2 - 1 =	1 + 1 =	2 - 1 =

$1 + 1 = \square$   
 $\square + 1 = 2$   
 $2 - 1 = \square$   
 $2 - \square = 1$   
 $\square + \square = \square$

きるからである。算数や社会科学等の「考え方」(conceptos)「土着語でまなび、そのあとスペイン語で「用語」(terminología)」をまなび、というのがILV方式であった。これはスペイン語への教授語の全面的移行を前提にしてはじめて可能な、不平等を内包した分業体制であるとともに、

「J:13」。

GTZ方式によれば、これまでの学校教育が土着語児童の自己実現を阻んできたのはスペイン語の強制だけでは

使った教育、「地域文化」「土着文化」と国民文化の内容を統合したカリキュラムによって児童の総合的発展」をめざす教育である【J:13】。

教授語としての土着語の発達は中途半端に終わり、児童は母語である土着語にたいして、知らず知らずのうちに劣等感をいだくようになるであろう。

### 三 二重文化教育

1 二重文化教育と「文化に適應した教育」

二重言語教育令は、二重言語教育校のための「土着語の文化的特質を考慮にいれた特別カリキュラム」の作製を命じている(第五条)。しかし、その運用をめぐって両方式のあいだにかなりの相違を認めることができる。

GTZ方式は、みずからの方式を二重言語・二重文化教育(educación bilingüe bicultural)

と規定している。つまり、「二言語と二文化を

かった。西欧型のコスト的・都市的文化によって規定されたカリキュラムそのものが障害となってきたし、そのようなカリキュラムで学校教育をうけてきた結果、土着語人口自身の心の中に土着語や土着文化にたいする偏見と劣等感がすくうようになった。したがって、児童の属しているアンドスの・農村の世界を確認するところから、つまり二重文化教育として、出発しなければならぬとする〔S.: 5〕。

自然科学を例にとってみよう。二年生用の手引によれば、アンドス農村には科学的に裏付けられた伝統的な知恵や技術、自然現象にたいするアニミスム的解釈、植物や動物にかんする神話、そして人間と自然とのあいだの対等の関係を表現する儀礼がある。他方、西欧流の合理的で非人格的な説明や、科学的な方法があるが、それらはアンドス農村にはまだあまり体系的には適用されてこなかった。しかし、これら「アンドス科学」と「西欧科学」は本来排斥しあうものではなく、共存することができる。したがって児童は両方の解釈を学ぶべきだし、どちらの方法が優秀かは課題によって変わってくるだろうし、それは実験によって決すべきだとされる〔S.: 82〕。ここでは両者は対等にあつかわれている。

また、アンドス科学にもとづいた自然科学教育によって伝達すべき価値として①人間と自然とのあいだの均衡のとれた相互関係、②自然資源の保存ならびに合理的利用、③土着社会を特徴づけている人間と自然の関係の同定と西欧型社会のそれとの識別、そして④知識・慣習・技術などの土着伝統の再評価があげられている〔S.: 80〕。したがって、西欧技術は、これらの価値と矛盾せず、かつ身近な資源の利用により実現できるときにのみ、取捨選択されて採用される。たとえば、便所の設置、野菜の保存法、家庭菜園の耕作などの場合である。<sup>(15)</sup>

価値の伝達とともに重要な学習目標は、科学的方法（観察・計測・分類・伝達・実験・因果律にかんする仮説設定）の開発・習得である。もちろん、土着技術の伝統もまた祖先達による長期間にわたる観察・実験・解釈という科学的方法をふまえた成果である〔S.: 82 p. 79〕。ただし厳密に言えば、山田慶児の用語<sup>(16)</sup>を援用すれば、アンドス科学は工業社会以前の社会に特有の「自然学」的認識に立ち、西欧科学は「自然科学」的認識に立つ。二年生用と三年生用の教科書では重複するテーマが多いが、同じテーマについて両方の認識方法を学習するように配置されている。たとえ

ば、計測の仕方を見れば、二年生用ではいわゆる身体尺が使用されているのにたいして、三年生用ではメートル法が導入されている。

このようにして児童は、土着文化と西欧文化を明確に識別すると同時に関連づけながら、土着文化の再評価、つまり「再発見」と「再伝統化」を行なうことができるのである〔S: 81〕。

これにたいして、ILV方式では二重文化教育ということとは使われていない。一九六〇年代までのILV方式は二重言語教育の目的が「文明化 (civilización)」にあることを明言していた<sup>(13)</sup>。したがって、M・A・ジャックウエイの論稿「文化に適應した教育」(初稿は一九七五年)は、一九七〇年代のはじめにペルー政府が二重言語教育政策において文化的多元主義の方向をうちだしたことにより、ILVがそれへの回答をせまられた結果とみることができるといえる。

土着文化を考慮にいれたものとして、ジャックウエイはつぎのような「形式 (formas)」をあげている。①現地産の資材による校舎の建築。②授業時間の工夫 (例えば、七時から一時まで)。③土着語の教授語としての使用。④児童と同じ文化に属する教師による教育。⑤カリキュラム (教

材・教授方法)。

⑤について、簡単な批判をまじえながら紹介している。まず身近にある土着のものの道具的利用がある。イラストに描いたり、小石や種子を計算に使ったり、油料果実を石鹼のかわりにするのがこれに当たる。

第二に、セルバの舞台背景の利用がある。この傾向はスペイン語の教科書〔BVC〕に典型的に見られ、セルバを舞台にしてさえいれば、土着文化に適應したことになるという考え方である。じつさいには西欧文化のメッセージが伝達されることが多い。

第三に、自然科学や社会科学の分野では最初にセルバをとりあげることと二年生までは「八〇年代には四年生まで」二言語で教育することくらいしか配慮されていない。GTZ方式に見られるような土着科学技術と西欧科学技術とのあいだの緊張関係がここにはない。

第四に、土着語の読み方教科書はふつう「簡単な物語」から構成されるが、その題材として選好されるのはセルバの生物や家屋や民話〔EYF〕など、あたりさわりのない身近なテーマである。もちろん学年があがれば、都市や外国の生物や衛生などの新しいテーマもあらわれる。そして

ILVが土着語人口のあいだにひろめたいとする文化変容の方向が、つまり西欧文化のメッセージが「民話」の中にも巧妙に仕掛けられているかもしれない。<sup>(16)</sup>

そのほか、児童の学力に合わせた進度（算数やスペイン語文法）、手工芸の時間における民芸品の製作販売、農業牧畜生産と販売、保健衛生教育の重視などがあがっている。

「文化に適應した教育」の中でもっとも興味をひくのは、土着語による教科書作製への二重言語教師たちの参加である。また、一九七〇年代後半にペルー各地で開催された八回のワークショップ (workshops) において、土着語人口がみずからの土着語により多種多様な謄写本を作製して、成果をあげた。<sup>(16)</sup>

じつさい、ILVによれば、一九四六年から一九七五年までの三〇年間だけでも土着語人口は土着文化関係（伝説などのフォークロア）では五〇冊以上、それ以外のテーマでは約一三〇冊の教本作製に参加したとされる。しかし、いくつかの民族集団をのぞけば、その教本の大半は、ILV方式のオリジナル・テキストの土着語へのたんなる翻案か、都市や外国の動物や衛生などの新しいテーマについて児童がまず同じ文化に属する（あるいは、属していた）者

の目をとおして知るための副読本か、それとも民話集であるのが現状である。つまり、一部の分野にかたよっているし、体系的に用意されているわけでもない。

さらにILVは、土着語人口による教本作製を、主として「共同体の諸価値の保存」という次元で理解しており、外部世界にたいする貢献という面では「ペルー研究者のための民俗学的情報源」としてのみ評価している。<sup>(17)</sup>

このようにILV方式は、「形式」的にのみ土着的要素を二重言語教育の中にとりいれてすませようとした。たしかに民話のばあいのように、土着語や土着文化のある側面については評価しているが、それは家族や共同体のあいだでアイデンティティーの保持に役立つから評価するのであって、それ以上のものではない。土着文化や技術にかんするその豊富な知識の蓄積と部分的評価（たとえば、交叉イトコ婚制度のもとでの妻方居住、植物にかんする知識、焼畑農法の生態学的適合性など）<sup>(18)</sup>は、二重言語教育の中にかきられているとは限らない。たしかに「文明化」のような露骨な表現は少なくなったが、ILVが「文化変容 (aculturación)」<sup>(19)</sup>という目的そのものを変更したわけではない。ソフィステイクートされたにすぎないのである。

## 2 教科書にみる具体例

G T Z方式とI L V方式の土着文化にたいする見方の違いが教科書の中にどのように反映してくるか、見てみよう。

二重言語教育の行なわれるような地域はほとんどが近代医療システムの恩恵をうけない「無医村」であり、民間医療が非常に重要となる。G T Z方式では三年生用の自然科学の教科書〔T〕の最初の単元「薬草の収集」や、三年生用のケチュア語の教科書〔M〕の第六単元「手の骨折」(家庭療法)、四年生用のケチュア語の教科書〔O〕の第二単元「女医の来診」(集団検診による予防医学)のところでプーノ農村に伝わる民間医療が豊富に紹介されている。また、卒業生向けの『ヤナマユ村 一』〔U〕はケチュア語の読物であるが、衛生・栄養・医療・保健をあつかっており、一種の家庭医学書のようなおもむきをもち、もちろん民間医療の再評価のうえに書かれている。

これにたいしてI L V方式の教科書では、たとえば一年生用の『聴力・口頭スペイン語 一』〔B〕では、船のモーターの故障により村に立ち寄った親子づれが、生徒のあいだに風邪がはやっているのを知り、メディカル・センターま

で薬代(共同組合のコメの代金)をことづかって村を去る。

それが近代医薬の重要性・優越性を示唆していることは明白である。<sup>20)</sup>短絡的すぎるかもしれないが、過度の依存(経済的な従属をふくむ)におちいる危険があるうし、民間医療にかんする記述の不足はふしぎである。とくにI L V系の研究者自身がスペイン語で書きのこしているセルバの民間医療にかんする記事に接するとき、その感は強くなる。

商業についてみれば、G T Z方式のばあい、まだ物々交換の原理がいきている共同体の市(ケチュア語ではカトゥウ chaw)や地方の定期市のこと最初にでてくる(二年生用の社会歴史科学用の教科書〔R〕の第二単元第九課)。また、同教科書の八単元のうち三つまで労働をテーマにしており、なかでもアンデス農村の伝統的かつ代表的なアイニー(ayni)やミンカ(minka)など、互酬原理に立つ労働形態をとりあげている。これにたいしてI L V方式の一・二年生用の社会科学教科書(シビーポールコニーボ人向け)〔D〕では、第二二課のイラストは日常必需品とはいえず、おもに工業製品を販売している村の食糧雑貨店の店頭風景であるし、「わたしたちの生産物もプカルパ市で販売することができる」とテーマにあるように、貨幣経済や個人経済の浸

透を前提にするような、あるいは、それを推進するような組立てになっている。

ペルーはキリスト教国であり、一月二日は「死者の日」といって、重要な日である。この日には信者の家族はふつうお墓参りをする。両方式とも一月には墓地見学をカリキュラムの中に組み込んである。しかし、I L V方式の前掲教科書は「昔、わたしたちの祖先は、今日のような墓地をもっていなかった」(第一七課「共同体の地勢」)と説明しているだけで、埋葬や死者にかんする慣習にはなにもふれていない。これにたいしてG T Z方式の前掲教科書は、死者にたいする信仰が先スペイン期いらいほとんど変わっていない、死者は祖先の世界である「あの世 (unay pachá)」と「この世 (Kay Pachá)」を結ぶ絆として大切にされてきたことを強調している (第八单元第三七課)。

そのほか、I L V方式では第二九課「わたしたちは自然の脅威に気をつけなければならない」のイラストにえがかれている人物が銃<sup>23</sup>を携帯している点は奇異な感を与える。

これにたいしてG T Z方式では土着文化が豊富に、しかも体系的に紹介されている。たとえば、主食であるジャガイモの保存加工法 (チュニーニユ chünü) として知られる凍

結乾燥ジャガイモはアンデス高地の冬季の昼夜の寒暖を利用してつくる) や、チャルキ (charqui) と呼ばれる塩干し肉。ワルワル (waru waru) と呼ばれる、ティティカカ湖周辺独特の灌漑農法や、アンデス高地の階段畑。リヤマやアルパカといった高地の家畜。伝統的な食糧 (たとえば、動物性蛋白源としてのクイ<sup>24</sup>てんじくねずみの飼育や、キヌアの耕作)。すでに忘れ去られた文化、たとえばキープ (kipu) と呼ばれる結繩文字も伝達されるし、やはり先スペイン期の算盤であるユパーナ (yupana) のように、復元されて算数の授業に利用されるようになったものもある。

このように、G T Z方式の二重文化教育が土着文化の再評価に立っているのにたいして、I L V方式の「文化に適応した教育」は必ずしも土着文化とくに土着技術の再評価をめざすものではないのである。

#### 四 学校・共同体・国民社会

##### 1 学校と家族・共同体

この節では、公式教育機関としての学校が非公式教育のない手である家族・共同体とどのように関連づけられているかを、スペイン語用教科書を使って比較してみよう。

I・L・V方式の『聴力・口頭スペイン語 一』は、それまでのスペイン語用教科書の内容が「固まるしすぎて、共同体生活の時間的・空間的現実とかけはなれてきた」ことの反省から作成された[B: “Prólogo”]。また『いたずらっ子のペペ』の目的もまた「国民文化と土着文化の諸価値の相互尊重」にもとづく「ペルー・アマゾンの二五以上の諸言語集団の国民生活への統合」であった[C: iii]。前者の教科書はつぎのような物語から構成されている。

ひとりの少年が道で親子づれの客に出会う。客はコスタのチクラヨ市からメデイカル・センターに行く途中で、船のモーターが故障したためにその村に寄ったのであった。少年は客を自分の家に連れていくが、両親は狩猟や畑仕事のために留守であった。そこで客に請われて、少年は先生のところまで案内する(少年はここで退場)。先生は父親の家に案内するが、上流に行っていて留守であった。客は先生に案内されて、雑貨店で石鹼・クッキー・バナナを買い、そしてみんなで清涼飲料水を飲んだ。夜は先生がその土地の食事をつくり、客は父親の家で一泊した。翌日学校では風邪のために欠席者が多かった。そこで先生は客のために修理工を探しだし、薬を買うために共同組合のコメの代金を客にことづけることにした。客も無事に村から出発した。

そして後者の教科書は「訪問」(聴力・口頭スペイン語で学習すみの会話)と「いたずらっ子のペペ」の物語から構成されている。この物語のモティーフは、セルバの二重言語教育を定期的に巡回する学区監督官が少年ペペのいたずら癖をなおすというものである。

両方の教科書とも、たんなる語学の教科書ではなかった。前者の教科書では「外来者の訪問を軸に、現実味のある会話を組み立て、これらの会話をとおして、スペイン語の言語学的構造のみならず、国民社会の行動様式——必ずしも土着社会のそれとは一致しない——に対応する文化パターン」を教えることを目的としていたし、後者の教科書では、「立派な態度を身につける」という道徳教育的側面をかねそなえていた。そして両方の教科書に共通していえることは、生徒の家族とか共同体とかがほとんど姿をあらわさないことである。最初の教科書では、少年の役目は親子づれを先生のところまで案内したところで終わり、主役はあくまで先生と親子づれである。あとの教科書でも、本来家族や共同体がなすべきしつけを、学区の監督官が代行している。あたかも国民社会用のしつけと共同体用のしつけでは違ってもいっているようである。たしかにセルバ

の共同体から題材をとってはいても、それはいわば舞台として利用されているだけで、伝達されるメッセージはけっして土着のものではない。

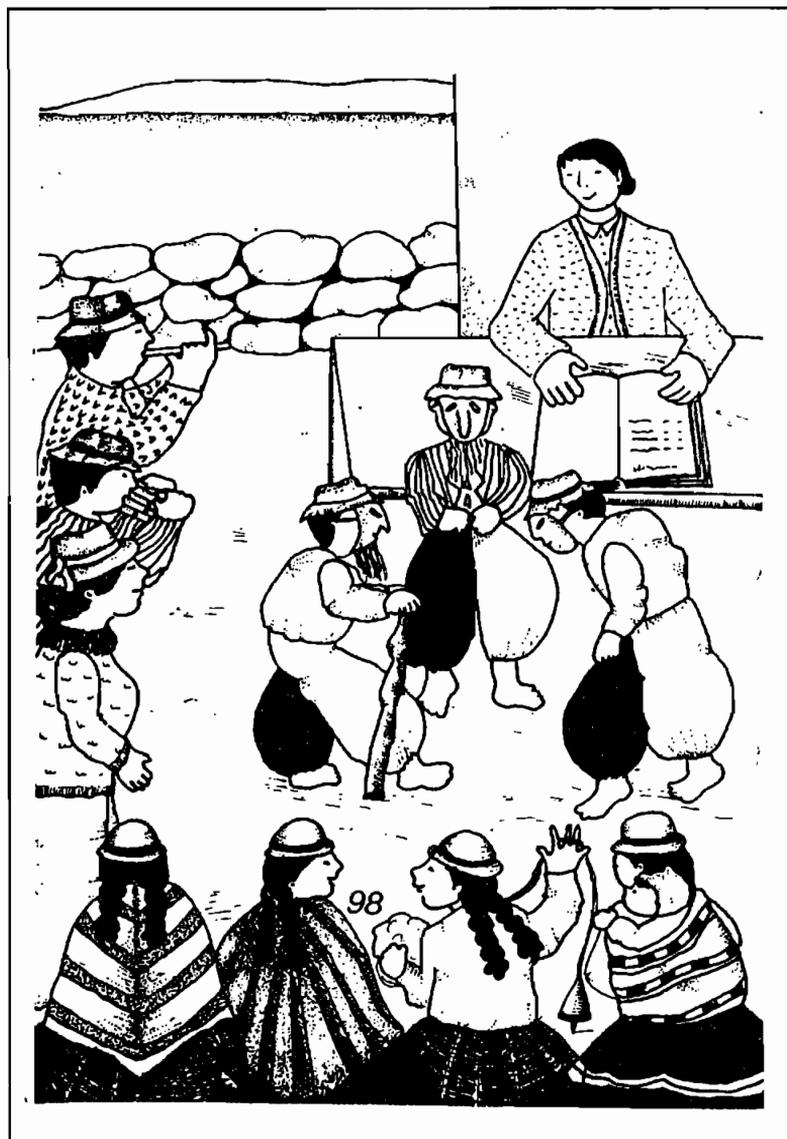
ここでは非公式教育をになっている家族や共同体と学校とは連続しているよりも断絶している。むしろ学校は、国民社会や西欧型のコスタの・都市的世界が共同体の中に開いた窓口として位置づけられている。そういう意味において学校は、ちょうど土着語がスペイン語化までの通言語であったように、土着社会と国民社会をむすぶ「架橋(puente)」なのである。<sup>(24)</sup>

これにたいして G T Z 方式の口頭スペイン語用教科書『ことば』[G]では、学校はたんに学習する場としてではなく、共同体活動の中心としてえがかれている。教室の外では両親たちが協働して新しい校舎を建てている。教室では促進員が母親たちを相手に手工芸のクラスを開くこともある。そして、学校の中庭では児童がフィエスタ(祭礼)で歌ったり踊ったりするのを、母親たちが楽しそうに見守っている(次ページの図5)。

たしかにスペイン語の時間は、西欧型のコスタの・都市的世界、つまり児童にとっては異文化の世界のことを教え

たい誘惑にもっともかられる科目であろう。そして学校に場面が設定されているのも、教師や来客や上級生とスペイン語を使う機会がもっとも多いからである。しかし、そこで話されるスペイン語はあくまでプーノ農村で話されるスペイン語であり、異文化の世界に属するものは最少限におさえられている。つまり、校舎の正面に掲揚されている国旗、教室の額縁の中の肖像画(ラテンアメリカ独立の父、シモン・ボリーバルとペルーの大統領で奴隷解放をしたラモン・カステイリヤと思われる)、女性の促進員とその服装、男性の教師の服装、そしてセメントくらしいである。そのセメント袋に書かれている商標もケチュア語で「石」という意味の「RUMI」である。このように、児童自身をふくめた共同体メンバーが主役をえんじている。

ここでは学校は、国民社会とよりも家族や共同体と緊密に関連づけられており、プーノ農村の児童は、それまで家族や共同体の中で実現してきた社会化過程を中断されることなしに、公式教育過程に参入することができる。G T Z 方式が維持・発展させたいとする土着文化・伝統技術をほぼそとながら伝えてきたのが家族や共同体による非公式教育であったことからすれば、これもまた当然の帰結であ



った。

## 2 教科書にみる国民社会像

GIZ方式のケチュア語用教科書はたんなる語学用教科書ではなく、自然科学や社会歴史科学、地理学的題材をふくんだ総合的な教科書である。その名称は、二年生用では『わたしたちの村(Ayllunchis)』、三年生用では『わたしたちの地方(Suyunchis)』、四年生用では『展望台(Quawana)』と変わっていく。名称から推測できるように、家族・共同体から地域社会、地域社会から国民社会へと学年があがるにつれて場面が拡大していき、低学年のときから国民社会に属することがらを上から押しつけるようなことは控えられている。たとえば、『わたしたちの村』では、プーノ農村の六七才のケチュア語児童の目に映る村の姿が素材になっており〔L: "Presentación"〕、異文化の世界は、ほとんどはいつてきていない。それが『わたしたちの地方』になると、プーノ高地の架空の村「コリャーナ」(ケチュア語で中心という意味)の日常生活を中心に話が展開するが、ティティカカ湖近郊の先スペイン期の遺跡シリユスタニへのトラックでの遠足の話(第三課)や、コスタ南部の中心都市アレキパから対照的な印象をうけて帰郷してきた二人

の青年の話(第五課「のんびり食事のできるところ」)が出てきたりする。ここでは、移住という切実な問題をおしとプーノ農村ともよりのコスタ都市とのあいだの相互関係が語られている。そして四年生用の『展望台』になると、地理学的要素が加わる。やはり児童の日常的経験を軸に話は展開するが、さまざまな地方の特徴もまた重要な題材となっている。また、共同体の日常生活の中に入りこんだ異文化の世界もえがかれるようになる。たとえば、カルナバルのときにアレキパからバスで帰郷してきた娘はすっかり洋装であり、学校の集団検診にやってくるのは白衣の保健婦であり、ラジオ放送やダムも出てくる。また、バスの行先表示や食堂の名称もスペイン語になっているし、地図の中の地名もスペイン語で表示され、ケチュア語名は括弧にくくられている。逆にいえば、このほうが現実の姿にちかく、低学年では意識的に異文化の要素が排除されていたのかもしれない。表紙からして、ティティカカ湖のまわりの山頂からシエラの民族衣装に身をつつんだ人々が風景を楽しんでいるところをえがいているが、よく見ると、川に向こうには熱帯の植物や家々が並んでいるし、手前には工場やビル、海や船が、つまりペルーの三大地方がえがきこ

まれているのである。

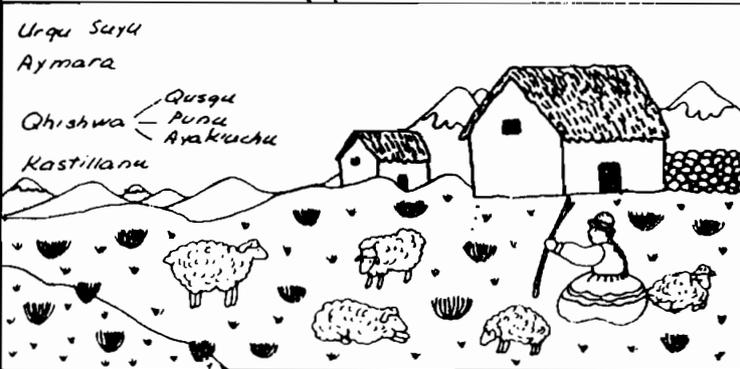
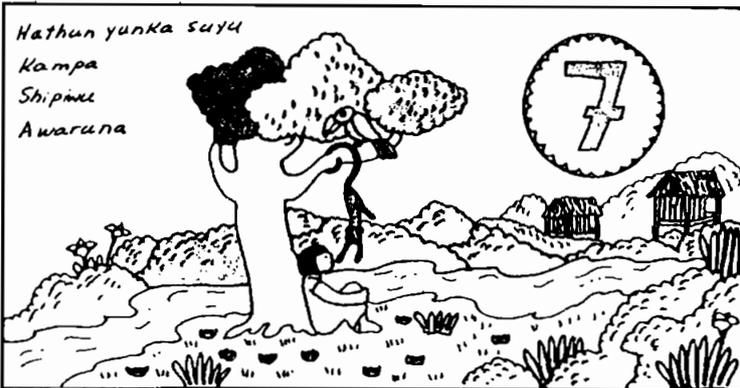
では、国民社会ペルーはどのようにえがかれているであろうか。七月二八日は、ペルーの独立記念日である。二年生用の『わたしたちの生活』社会歴史科学編では、この月にはじめてペルーの国民社会のことが出てくる。ここでは、家族が集まって共同体や村落 (*pueblo*) をつくるように、多くの村落が集まってつくったものが国民社会であると説明される。そして身近な具体例、たとえば、羊毛の生産・加工・流通経路をたどることによって、農民共同体と地方都市、さらには首都との関係が考察される。それと同時にクスコやアレキパの農村にはプーノと同じように農業や牧畜をしてくらしている人々のいることも教えられる【R: 40】。

つぎに国民社会が出てくるのは、十一月・十二月の章においてである。ここで国民史の英雄のひとりとしてとりあげられているのが、トゥパック・アマールである。かれはスペイン植民地末期に「伝統的土着的社会秩序を回復する」ためにアンデス南部で決起し、志なかばにして非業の死をとげた【R: 88-89】。またアメリカ大陸「発見」の記念日である一〇月一二日(今日では「種族の日」と呼ばれている)。

にちなんで一〇月には、かつてのコリャスーユ「発見」のようをインディヘナ年代記作者ワマン・ポーマ・デ・アヤラが一七世紀のはじめに書いた資料を教材にしている【R: 88】。これまでの教科書ならば、ピサロやポリーバルやサンマルティンがまず登場してくるはずのところである。

四年生用の『展望台』では、ペルーの三大地方「大熱帯地方 (*Hautun yunka suyu*)」・「沿岸地方 (*Mamagucha gaylla suyu*)」・「山岳地方 (*Urqu suyu*)」が民族・産業・言語・風土・建築・衣裳の面で比較検討されている。図6は、言語別の分布をあらわしている。コスタでも移住の結果、ケチュア語やアイマラ語やシピーボ語が話され、またケチュア語といってもクスコとプーノとアヤクーチョでは微妙な相違があることがわかる。つまり、ペルーは非常に多様で複合的な国としてえがかれているのである。じっさい、GITZ方式が追求するのは民族集団統合、諸民族集団の差異にもとづく統合、つまり「複合的国民 (*una nación plural*)」の形成なのである【J: 14】。

これにたいしてILV方式はどうか。一年生用のスペイン語教科書の表紙「次々ページの図7」にあるように、学校では毎朝整列して国旗を掲揚し、みんなでスペイン語の



# CASTELLANO AUDIO-ORAL No. 1

Gufa para la enseñanza del  
castellano como segundo idioma



MINISTERIO DE EDUCACION / EDUCACION BILINGUE DE LA SELVA

国歌を斉唱しなければならぬ。「都市や近郊農村の学校では最近では週一回くらいになっている」。これに象徴されるように、低学年用の教科書にも国民社会のこととがかなり頻繁に出てくる。「わたしたちの祖国」〔D〕は一・二年生用の社会科学教科書であるが、一年生の下半期に学ぶ第一八課から第二一課まではすべてそれにかんする題材である。イラストも

国旗、サンマルティンによる独立宣言、国紋と国旗、そしてふたたび国旗、と並べてある。それと同時にサンマルティン、ピサロ、コロンブスというなじみぶかい名前があがり〔四七ページの図2参照〕、国旗の色やその意味が吹きこまれていく。トゥパック・アマールもサントス・アタワルパ（一八世紀なかごろにセルバ中部で植民地政府にたいして抵抗運動を展開した）もでてこない。シエラのこともケチュア語やアイマラ語のこともでてこない。つまり、国民社会像についてみれば、コスタ都市のスペイン語児童向けに書かれた、これまでの教科書のそれとほとんど変わりないといえる。さらにいうならば、ILV方式のばあい、多様で複合的な社会であるはずのセルバ社会についていかなる地域社会像をえがこうとしているのかも不明である。各共同体は、セルバ地域社会とよりは、むしろ国民社会と直接（あるいはILVを介して）結合させられているように見える。

いいかえるならば、ILV方式は、GTZ方式の多元的国民統合にたいして、より一元的な統合をめざしているのである。

## 五 おわりに——国民社会の変革に向けて——

GTZ方式は、公式教育の場でケチュア・アイマラ両語やアンデス農村世界の文化をスペイン語や西欧型のコストアの・都市的文化と対等に扱おうとした。民族間・言語間の不平等を内包してきたペルーのような「国民社会」にとつて、そのこと自体が革命的であった。もちろん、数百年にわたり侵蝕・差別をこうむってきた土着語を教授語に、同じく土着文化を教材に使用するための工夫をこらす中で、GTZ方式はたんなる維持型から「維持||発展 (mantenimiento y desarrollo)」型の二重言語・二重文化教育へと発展せざるをえなかった〔J:1a〕。児童はアンデス農村社会にしっかりと根をおろしつつ、ペルーにはそれ以外にもさまざまな社会的・言語的・文化的世界があることや、近代的なコストアの・都市的世界に関連することからについてもまなんでいくであろう。

しかも、ただ漫然と授業を聴き (secular ciencia) ながらまなぶのではない。「科学」 (hacer ciencia) ながらまなび、その成果を日常生活に活用していく〔S:83〕。そのような教育実践からは主体的な人間が生まれてくるのである

う。じつさい、L・E・ロペスは、GTZ方式が養成したいのは「自国の複雑な問題を認識し、みずからの欲求と必要におうじて行動できるような主体的人間 (sujeito)」であるとのべている。<sup>(26)</sup> そのような人間ならば、ペルーの国民社会の変革に向けて行動を開始するはずである。

一方、ILV方式は、好むと好まざるとにかかわらず「文明化」が不可避であるという前提に立っており、したがって、それに先住民をいかに適応さすべきなのかを問題にする。一九六〇年代のはじめ、ILVはみずからの二重言語教育のおもな成果をつぎのようにまとめている。①社会改良と経済進歩への欲求。②健康の改善。③自治体 (municipalidad) の設立と官憲の選出。④選挙手帳や出生証明書などの文書の申請。⑤市民としての権利義務意識 (たとえば、憲兵隊の姿をみても森の中に逃げこまず、兵役に応じる)。<sup>(26)</sup> ⑥定住と集落形成。それにとまなう新しい農業技術の習得と耕地の確定。⑦外部の「文明化」世界にたいする理解、文化変容、スペイン語化。⑧迷信の撲滅。<sup>(26)</sup> 以上のようだが、ILVが先住民のあいだに引き起こそうとしてきた「変容」の内容であり、このような考え方は今日においても基本的には変わっていない。

もちろん、そのような変化をこれまでのように「支配 (dominación)」によって押しつけることには批判的である。しかし、それがみのある「交流 (intercambio)」によるならば否定せず、むしろ奨励する。したがって、ILVのフィールドワーカーが薬品や種子を与えたり、共同組合の組織化を手伝ったり、二重言語教育の手伝いをすることは正しいことだとされる。もちろん、そのような「援助」が一時的にせよ先住民の側に従属をもたらす危険性は認められているが、それほど重視されていない。<sup>(27)</sup> ここにはILVの側のパターナリスティックな姿勢が明瞭にあらわれている。

またILV方式が「文明化」に向けての文化変容をその大前提にするかぎり、二重言語教育もまた、「文化変容の速度をゆるめ、社会的緊張を減らし、そしてよりおだやかに適応させる」<sup>(28)</sup> ための、たんなる一時的手段として非常に低く規定されざるをえない。そして先住民の側からすれば、二重言語教育の目標はあらかじめ設定されており、必要な知識もまた上から与えられる。GTZ方式のように、知識は主体的・意識的に獲得すべきものではないのである。<sup>(29)</sup> このようにして、GTZ方式がより主体的な二重言語人

口を養成しようとしているのにたいして、ILV方式はより従属的な二重言語人口を生んできた。もちろん、ILV方式を反面教師にして、それを克服しようとする主体的な二重言語教師もまた出現しつつある。二重言語教師の組織化や先住民民族集団による社会・政治運動が一〇年前には想像すらばならないくらい速々とひろがりをもって進められてきていることを指摘して、本稿のむすびとした。

〔注〕

- (1) 教育省の推定によれば、一九八一年現在初等教育に在籍中の土着語児童全体の三・七パーセントしかそのような二重言語教育を受けていなかった。Luis Enrique López, Alejandro Ortiz, Juan Ossio, Inés Pozzi-Escot y Madelaine Zúñiga, *Perú 1984: Caracterización sociolingüística. Apuntes para un debate*, Lima, 1984, p. 18.
- (2) トランジショナル・モデルとは、国家語ならしめ主流言語を習得するまで母語ないし土着語を教授語に使用する方法であり、ブリッジ・モデルとも呼ばれる。一方、メインテナンス・モデルは国家語の習得以後も土着語を使用しつづけるようとする方法である。
- (3) たとえば、拙稿「ペルー・プーノ県の二重言語・二重文化教育—ある国際技術協力の軌跡—」『奈良大学紀要』二六号（一九八七年）。
- (4) Mildred L. Larson, "El rol de las lenguas vernáculas

frente a las lenguas de prestigio en la educación primaria", en: M. L. Larson, Patricia M. Davis y Marlene Ballena Davila eds, *Educación bilingüe: Una experiencia en la Amazonia peruana*, Lima, 1979, p. 48.

(5) 左記の論稿は、プーノ・プロジェクトにおけるケチュア語やアイマラ語の文字言語化にあたりコーディネーターをえんじてきた人物がまとめたものであり、有様である。Marie M. Bitner, "Consideraciones lingüísticas en torno a libros escolares en quechua puneño", *Revista Andina*, año 4, no. 1, julio 1986, pp. 195-210. なお、本稿ではあつかわなかったケチュア語の母音の数と、非常に微妙な問題も論じられている。

(6) ILVの創立者W. C. タウンゼントは二重言語教育について次のように語っていた。「ふちがび孤立をもちあつた【土着】諸言語が、ふちからの消滅を早める道具になつていく」（一九五〇年）。David Stoll, *¿Pescadores de hombres o fundadores de imperio?*, trad. por Flicia Barclay, Lima, 1986 (original: *Fishers of Men or Founders of Empire?*, Cambridge, 1982), p. 175.

(7) Bitner, op. cit., p. 202.

(8) *Ibid.*, pp. 204-206.

(9) 上記の論稿の中で用いられた以下の語。Olive A. Shell, "Capacitación de maestros bilingües", en: Larson/Davis/Dávila, op. cit., p. 177. 田所†† Gerardo Wipio D. y Martha Jakway (asesora), *Dekapal unimatai I: Guía experimental de enseñanza de matemática, primer*

*grado*, 1979) のように思われる。二重言語教師によって算数の教科書までも作成されるようになったという点では評価できぬ。

(10) Larson, op. cit., pp. 52-53.

(11) M. M. Bittner, "Nota explicativa" para: [U]. プロー・プロジェクトの出版物は、手引をのぞけばほとんどがケチュア語ないしアイマラ語のモノリンガルで書かれている。これは、I・L・Vの土着語による出版物には必ずスペイン語訳がついているのは好対照であり、ひとつの立場を明示している。

(12) 山田慶児「科学と技術の近代」東京、朝日選書、一九八二年、二四九—二七九ページ。

(13) ILV, "La educación del selvático peruano", en: *Mesa redonda sobre el monolingüismo quechua y aimara y la educación en el Perú*, Lima, 1966, pp. 133-140.

(14) Martha A. Jakway, "La educación adaptada a la cultura", en: Larson/Davis/Dávila, op. cit., pp. 321-335.

(15) ILVは世界各地で活動している。コロンビアではクイバ人の神話の中にキリスト教的教訓をのびこませたり定住化を示唆した例が報告されている。Stoll, op. cit., pp. 371-372.

(16) M. A. Jakway, "Talleres para escritores nativos", en: Larson/Davis/Dávila, op. cit., pp. 337-358 参照。  
このような方式はまずメキシコで一九七〇年にはじまった。

(17) Eugene E. Loos, P. M. Davis y Mary Ruth Wise,

"El cambio cultural y el desarrollo integral de la persona: Exposición de la filosofía y los métodos del ILV en el Perú", Larson/Davis/Dávila, op. cit., pp. 438.

(18) *Ibid.*, pp. 409-411.

(19) ILV方式に直接言及しているわけではないが、このようなG・T・Z方式は「文化変容」と呼ぶよりも「文化解体 (de-culturación)」と呼んで批判する。[R: 7]

(20) ILVのおもな活動分野には、聖書翻訳を中心とするプロジェクト・システム布教は別として、二重言語教育と医療と共同開発 (経済開発) がある。

(21) シビーボ・コニーボ人に限定しても、たとえば左記の文献には「etnomedicina」の項目の中で土着の薬草が列挙されている。民間医師 (curandero) と呪術師 (chaman) が区別されている。Lucille Eakin, Erwin Lauriant y Harry Boonstra, *Bosquejo etnográfico de los Shipibo-Conibo del Ucayali*, Lima, 1980, pp. 66-72.

(22) 考古学的資料によれば、かつては墓にいられて埋葬する習慣があった。しかし、過去百年間にはもて見られなくなっている。 *Ibid.*, p. 86.

(23) シビーボ・コニーボ人のばあい、今日では半数以上の家庭が銃を所持しており、単独ないし二人で狩猟をしたがる傾向があるとされる。 *Ibid.*, p. 10. 一方、マチゲンガ人にたいしてILVは毛皮等の販売目的の狩猟のため散弾銃の使用を広く、弾薬を提供した。関野吉晴「わがアマゾン・トゥチャーン一家と一三年」東京、朝日新聞社、一九八六年、一八八一—一九三ページ。

- (24) Larson, op. cit., p. 58. P. M. Davis, "Las escuelas bilingües: Los objetivos y su ejecución", en: Larson/Davis/Dávila, *op. cit.*, pp. 143-144. また、標題は「教授程度を高くしようとする」である。なお最近では、教授と過度の負担やならぬを反省せられておられる。P. M. Davis, "El programa y el maestro bilingüe", en: Larson/Davis/Dávila, *op. cit.*, pp. 241-261.
- (25) Luis Enrique López, "Presentación", en: [T: 5-7].
- (26) ILV, op. cit.
- (27) Loos/Davis/Wise, op. cit., p. 415.
- (28) Larson, op. cit., pp. 48-49.
- (29) フランスの識字教育家、A・フレイマンズベルの教育界にも大なる影響を与えてきた。彼の用語法を採用すれば、GIL方式の「課題提起型教育」にたいして、ILV方式は「銀行型教育」と呼ぶことがあつた。「被抑圧者の教育者」小沢有作はか訳、東京、画紀書房、一九七九年 (original: Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, 1970)。
- [参考] した教科書・手引の一覧]
- ヤン・プロシホクト——
- [A] *Manual de pedagogia para profesores bilingües de la seña*, Patricia Davis y Martha Jakway, 5ª ed. rev., 1983 (1ª ed. exper., 1976).
- [B] *Castellano audio-oral No. 1: Guía para la enseñanza del castellano como segundo idioma*, 4ª ed. rev., 1983 (1ª ed., 1971).
- [C] *Pepe, el travieso: Libro de lectura y escritura No. 2. Castellano como segundo idioma*, Ezequiel Romero, P. Davis, M. Jakway, Dean Rhodes, Tefilo Tapia S.\* y Benigno Urrea\*, 3ª ed., 1983 (1ª ed., 1977).
- [D] *Non Mai No. 1: Guía didáctica de ciencias sociales. Shipibo-Conto*, 1ª ed., 1982.
- [E] *Quirica 8: Libro de lectura No. 8. Shipibo-Conto*, Norma Faust y Hiliador Dávila\*, 2ª ed., 1982 (1ª ed., 1973).
- [F] *Quirica 9: Libro No. 9-Afanzamiento para la lectura*, Lucille Eakin, H. Dávila\* y Evaristo Lopez\*, 1ª ed. exper., 1979.
- (註) ILVの個々の教科書等には著者と編者の名前は明記されていない。ここではILVの出版目録の中から著者名を抜き書出した。なお\*印はILVのメンバーではない。
- ブーン・プロシホクト——
- [G] *Palabras: Texto de iniciación en el castellano como segunda lengua para el primer grado de educación primaria bilingüe*, Marie Magdeleine Bitner, ed. reajustada, 1983.
- [H] *Enseñanza de castellano oral en primer grado de educación primaria bilingüe (guía metodológica)*, Luis

Enrique López y M. M. Bütner, ed. exper., 1983.

[1] *Validación de material educativo de castellano oral para primer grado de E. P. B.*, Eleodoro Aranda Guzman y Eduardo G. Rosales Cadenas, 1984.

[2] *Enseñanza de lengua materna en un programa de educación bilingüe (guía metodológica para segundo grado)*, L. E. López y Manuel Valdivia Rodríguez, 1ª ed. exper., 1983.

[3] *Enseñanza de la lecto-escritura en quechua y aimara (guía metodológica)*, M. V. Rodríguez y L. E. López, ed. exper., 1983.

[4] *Ayllunchis: Libro de lenguaje en quechua puneño para el segundo grado de E. P. B.*, M. M. Bütner y Nonato Chuquimamani Valer, ed. exper., 1983.

[5] *Suyunchis: Libro de lenguaje en quechua puneño para el tercer grado de E. P. B.*, M. M. Bütner, N. Chuquimamani V. y Leo van Lier, ed. exper., 1983.

[6] *Suyunchis (guía para el docente)*, M. M. Bütner y L. van Lier, ed. exper., 1983.

[7] *Qhawana: Libro de lenguaje en quechua puneño para el cuarto grado de E. P. B.*, Sixto Arpasi Machaca, Hiltrud Huppers, L. van Lier, Florencio Madariaga Zapana, Norma Puraca Subia y Juan Quispe Tapia, ed. exper., 1984.

[8] *Yupusun: Qilqanapag 1*, Martha Villavicencio Ubillús, ed. validada, 1985.

[9] *Yupusun: Qilqanapag 3*, M. V. Ubillús, ed. exper., 1985.

[10] *Karusayunchis: Guía metodológica para el desarrollo de la asignatura de ciencias históricas sociales en el segundo grado de E. P. B.*, Teresa Valiente Catter y Angel Diaz Pari, ed. validada, 1986.

[11] *Karusayunchis: Guía metodológica para el desarrollo de la asignatura de ciencias naturales en el segundo grado de E. P. B.*, Annette Dietschy-Scheitler, Mauricio Espinoza Ramos y Brindis Mamani de Ochoa, ed. validada, 1986.

本館の蔵書番号は1234567890

[12] *Karusayunchis II. Ciencias naturales: Guía del maestro para el 3er. grado, Quechua*, A. Dietschy-Scheitler y Hermenegilda Cutipa S. de Mancha, ed. exper., s. f. [1984 (?)].

[13] *Yanamayn ayllu 1: Ahinata astawan allinta karusayman\*\**, M. M. Bütner, Françoise Cointet y N. Chuquimamani V., Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartholomé de las Casas", 1984.

(注) 強力なペリスコープを省略した。なお\*印の本は厳密に教科書等とはなっていないが、例外的にこの場合である。