

ナバホ・コミュニティ・カレッジ¹⁾

— 民族自決と多文化教育の試み —

黒岩 裕

<要旨>

この小論の目的は、1968年にアメリカ最初の部族大学として設立されたナバホ・コミュニティ・カレッジを紹介し、その教育の特徴を分析することにある。まず1868年以後のナバホ族の学校教育の歴史を概観し、その上でナバホ・コミュニティ・カレッジの設立の背景とその後の展開を紹介する。さらに、アメリカ先住民による部族大学の問題点や特徴に触れた上で、ナバホ・コミュニティ・カレッジの教育理念やカリキュラムの特徴を分析する。ナバホ・コミュニティ・カレッジは同化主義と多文化主義の相反する二つの力の上に成立した教育機関であり、カリキュラムにおいても同化主義と多文化主義の二重構造があることを論じた。同大学は、学校教育という西洋的な制度の器に、ナバホの文化・歴史・言語という先住民の魂を盛り込もうとする「和魂洋才」ならぬ「先魂洋才」の試みでもあり、制度的な二重構造を持つものとも解釈できる。さらに、大学側が提供しようとする教育と学生が求めている教育の違いにも触れ、目的意識における二重構造があることも論じた。ナバホ・コミュニティ・カレッジの将来は、カリキュラム、制度、目的意識におけるこれらの二重構造が今後どのように展開するかにかかっている。

キーワード：アメリカ先住民、ナバホ、教育、部族大学、多文化教育、

Key word: Native American, Navajo, Education, Tribal College, Multicultural Education

1. はじめに

アメリカ南西部、インディアンカントリーと呼ばれる一帯に、アメリカ先住民ナバホ族²⁾のインディアン保留地がある。アリゾナ州、ニューメキシコ州、ユタ州の3州にまたがるナバホ族の保留地は、全米で278ヶ所あるインディアン保留地の中で最も広く、面積は約2万4千平方マイルに達する。ウエストバージニア州の面積に相当するこの保留地には現在約13万人のナバホ族が生活している。フラッグスタッフやギャラップなど保留地周辺の地方都市や西海岸の大都市で生活するナバホ族もいるが、現在も保留地に対する帰属意識は強く、やがては保留地に戻る傾向がある。

ナバホ族が現在保留地のある地域にやってきたのは、今からおよそ1千年前のことと考えられている³⁾。1848年に彼らの土地がアメリカ合衆国に併合されるまで、ナバホ族は長年スペインやメキシコの入植者の侵略を食い止めてきた。しかし、1863年に生活基盤の羊を大量に殺されたナバホ族はアメリカ軍に投降することとなり、約8千人のナバホ族がニューメキシコ州の

ボスク・レドンドの強制収容所に送られた。彼らは4年間の強制収容を経て1868年ようやくナバホの土地に戻ることを認められた。

保留地の大部分は乾燥性の大平原で、メサと呼ばれる台形の岩山が点在し、キャニオン・デ・シェイのような険しい渓谷地帯もある。朝夕と夏冬の温度差は大きく、冬には降雪も記録される。ナバホの広大な保留地は地理的に孤立した環境にあり、アメリカの白人社会との物理的・文化的な距離を長年維持する結果となった。舗装されていない道路も多く、現在も交通網や通信網は十分に整備されているとはいえない。貧困家庭の割合はアメリカの平均を上回り、アルコール中毒、飲酒運転、自殺などの社会問題も抱えている。しかしその一方で、ナバホ族は他のアメリカ先住民に比べて、人的資源や天然資源の点で恵まれている。保留地内では、ウラン、石炭、石油、天然ガスなどの天然資源が採掘されており、ナバホ族の受け取る採掘料は年間1億ドルを越える。また、18万人のナバホ族は、政治家にとっても無視できない政治的な力を形成している。「アメリカの第三世界」と呼ばれるインディアン保留地は雇用機会が限られており、失業率も非常に高い。ナバホ保留地の場合、主な雇用分野は、牧畜業、鉱業、織物や銀細工などの伝統工芸品の製作、教員、保健センターや連邦政府・部族政府の職員などとなっている。

2. ナバホの学校教育

アメリカの学校教育が導入されるまで、ナバホでは、自然、地域社会、家族など、身の回りの環境が学校や教室の役割を果たしてきた。子供や若者たちは、そこから部族メンバーとしての責任や掟、歌や宗教儀式、狩猟や放牧の技術を学んできた。また、物語や伝説を通して歴史や文化も継承された。ナバホは学校教育という制度に全く依存せずに若い世代を教育してきたわけである。外部のアメリカ社会との接触がなかった時代には、伝統的なナバホの教育は、自分たちの社会で生きていく技能と力を伝授するだけでなく、若者の心に自尊心や年長者に対する敬意を養うという働きももっていた。

ナバホの世界に、学校教育という制度がもたらされたのは、連邦政府との「1868年条約」以降のことである⁴⁾。この条約は、自らの土地を追われ、遠隔の地に1864年から1868年まで強制的に移住させられていたナバホの人々が故郷に帰ることを認めると同時に、ナバホの子弟の教育に関する取り決めも含んでいた。この条約によって、6歳から16歳の子供30人につき一つの家が提供されて、さらに初歩的な英語を教える教員一名が派遣されることが決められた。この取り決めに基づき、1869年一人の女性教師がインディアン局からアリゾナ州フォート・ディファイアンスに派遣された。これがナバホにおける最初の学校教育となったが、この試みは失敗に終わった。

1870年代には、ナバホに対する学校教育は、キリスト教長老派のミッションに委ねられた。長老派はまずフォート・ディファイアンスに通学制の学校を設立したが、この試みは失敗し、彼らはさらに1880年に同じフォート・ディファイアンスに全寮制の学校を開校した。初年度

1880年の入学者は20名に過ぎず、1887年に先住民の子供の義務教育が始まった後も、入学率の低さには変わりはなかった。ナバホの親の間で全寮制学校教育に対する信頼は低く、病弱な子供だけを選んで全寮制学校に送る家庭もあった。19世紀後半から20世紀初めのアメリカでは、全寮制学校は、インディアンを「文明化」する最も有効な手段と見られていた。20世紀に入ると、ナバホの保留地にも全寮制の学校が相次いで建設され、これが20世紀初めのナバホにおける学校教育の主流となった。

しかし、1928年のメリアム・レポート(The Meriam Report)は全寮制学校に基づく同化教育を厳しく批判し、先住民の子供たちの特別な事情にあったプログラムを新たに創設することを提言した。さらに1934年には、先住民の文化と伝統に深い理解を示すインディアン局長官ジョン・コリア(John Collier)のもとでインディアン再組織法が成立し、二言語教育、多文化教育、成人教育、高等教育、さらにナバホの教員養成などの画期的なプログラムが導入された。これらの流れを受けて、ナバホ保留地でも多くの全寮制学校が閉鎖され、新たに通学制・全日制の学校が開校された。この時期、ナバホの学校教育の内容は同化主義から多文化主義へと大きく方向を転換した。

第二次世界大戦の際、ナバホの兵士は訓練の一部として英語教育を経験し、ナバホ語は太平洋戦争で暗号として重要な役割を果たした。この戦争体験は、ナバホの人々の間に英語教育や同化教育を必要と考える意識を生んだ。さらに、1950年代に実施された連邦管理終結政策も、ナバホの学校教育を同化教育の方向に後退させることとなった。

1960年代の公民権運動の時代には、ナバホの学校教育は再び同化主義から多文化主義へと方向転換した。民族自決の運動は学校教育にも影響を与え、再び、二言語教育、多文化教育が重視されることとなった。この時代のもう一つの特徴は、ナバホ族自らが運営する学校教育が始まったことである。その代表的な例が、1966年開校のラフロック実験校と1968年開校のナバホ・コミュニティ・カレッジである。

ラフロック実験校の特徴の一つは、白人の教育関係者や行政関係者ではなく、ナバホ族の地元住民による学校運営が実施された点にある。学校理事は全員がナバホ族で構成され、清掃など学校関係の仕事を地元住民に開放し、学校と地域社会との絆を深める試みも行われた。二つめの特徴は、ナバホの言語と文化を中心に据えたカリキュラムにある。授業はナバホ語で行われ、ナバホ語は、科目として教えられるだけでなく、卒業要件に含まれることとなった。他の特筆すべき点は、ナバホ・メンタル・ヘルス・プログラムにおけるメディソンマンの養成である。メディソンマンと呼ばれる祈禱師は、ナバホ社会で中心的な役割を果たす重要な存在で、このプログラムは、多文化教育の方針を明確に象徴するものとなった。

しかし、1969年にエドワード・ケネディ上院議員を座長とする委員会の提出した報告書(The Kennedy Report)では、同化主義に基づく学校教育の悲惨な状況が依然として残っていることが報告された。同報告書は、全寮制の小学校に依然として7千人ものナバホ児童が収容されていることや、全寮制の学校から家に逃げ帰ろうとした二人の少年が途中で凍死した例などを報告している。ケネディ・レポートを受けて、1970年代は、ラフロック実験校のような

契約校だけでなく、公立校や連邦政府インディアン局の運営するBIA校においても、ナバホ族による自主的な学校運営と多文化教育が進められた。アリゾナ州内の保留地にある公立校では、1970年代末には、理事の8割以上をナバホが占めることとなった。BIA校においても、1960年代同様二言語教育、多文化教育が実施され、ナバホ族の教員や教育行政関係者を増員し、個別指導などの新たな教育方法が導入された。

このように1960年代70年代を通して、ナバホの学校教育は民族自決と多文化教育の方向に大きく前進したが、これらの改革は必ずしもナバホの学校教育の成功を意味しなかった。ナバホの学校教育が長年抱えてきた問題の一つに、学校教育に対する不適応ということがある。この不適応の問題は、中途退学という形ではっきりと表面化する。学校によって中途退学の定義が違うことなどもあって、中退率の推定値には大きなばらつきがあるが、1986年に実施された調査によると、ナバホ保留地とその周辺地域における高校卒業以前の中途退学者の割合は全体で31%に上っている⁵⁾。これに加えて、転校の経験者も30%に上る。興味深いのは、中途退学した生徒のうち、学校に戻ることを全く考えていない生徒は9%に過ぎず、さらに大学進学を全く考えていない生徒も中退者の30%に過ぎない。逆にいえば、中途退学者の91%が学校に戻ることを、70%が大学進学を考えていることになる。これらの数字から、中退経験者を含むナバホの若者が、アメリカ的な学校教育の価値を概ね肯定している事がわかる。

中途退学の理由としては、学業成績よりも、人間関係を含めた学校生活の方が大きな要因となっている。成績不振を中退の理由として挙げているのは6%に過ぎない。また、中退者のうち自分の学業成績をGoodと評価している割合は38%、Very Goodが7%、Averageが44%となっている。中途退学者が挙げる理由として多かったのは、学校生活が退屈(20.5%)、他の生徒とのめめごと(15.5%)、長期欠席による成績保留(14.2%)、妊娠・結婚(9.6%)、教師とのめめごと(7.8%)となっている。

中途退学した生徒としなかった生徒を比較すると、生活様式(羊の所有、メディスンマンの利用、ウィンター・ストーリーをナバホ語で語る、ナバホ語の歌を歌うなど)の点では両者に違いはほとんどない。しかし、英語にふれる機会、学業を継続することに関する家族の態度、通学の手段については両者に大きな違いが認められた。英語については、5歳以前に英語に触れる機会があったのは、中退者が26%で、中退しなかった生徒が51%となっている。学校に行くことについて家族や親戚の励ましを受けていた割合は、中退者で57%、中退しなかった者で82%となっている。広大で冬には雪も降るナバホのリザベーションでは、通学手段の問題が学業継続に少なからぬ影響を与えるという特殊事情がある。中退しなかった生徒は中退した生徒に比べて、スクールバス以外の交通手段(歩いて行ける、自家用車を使う)を持っている割合が高くなっている。このように中途退学の問題は、学校だけでなく、家庭環境や地域の交通事情とも関係のある複合的な問題となっている。

1960年代70年代の改革で解決されなかったもう一つの問題は教育予算の問題である。広大な保留地という立地条件のため、ナバホの公立校では、通常教育費に加えて、教職員の住宅を手当とする予算と通学のための交通手段を確保する予算が必要となる。そのため、本来の

教育に割り当てられる予算は、他の地域と比較して低くならざるを得ない。「1868年条約」やその後の連邦政府との関係のため、ナバホ保留地の公立校は、例外的にその予算の多くを連邦政府に依存しているが、アメリカでは教育は本来州の責任事項となっている。そのため、連邦政府と州政府がナバホの教育予算の責任をお互いに押し付けあう状況が生まれた。さらに、教育予算の財源となる地元の税収の不足も、ナバホの公立校の財政基盤を不安定なものとする原因となっている。予算の問題は後に述べるように、先住民の高等教育にとっても深刻な問題となっている。

3. ナバホ・コミュニティ・カレッジ

ナバホ・コミュニティ・カレッジは1968年に、アメリカ最初の部族大学(Tribal College)としてアリゾナ州のナバホ保留地に開校した。ナバホ・コミュニティ・カレッジの開校が実現した背景にはいくつかの社会状況があった⁶⁾。まず最初に、アメリカ先住民が既存の教育機関に大きな不満を抱いていたことが挙げられる。さらに先住民の不満は教育制度だけでなく、彼らの置かれた社会経済状況全般にも向けられた。黒人による公民権運動に鼓舞されたアメリカ先住民は、AIM(American Indian Movement)などの組織を設立し、民族自決を一層強く求めるようになった。この民族自決の気運の高まりも、先住民による先住民のための高等教育機関設立の背景にある。更に、1960年代と70年代にコミュニティ・カレッジが広まったことも部族大学の設立に弾みをつけた。コミュニティ・カレッジは地域住民が求める教育を提供する地元根ざした2年制の短大で、一般教育以外に、4年制大学への編入準備や職業教育を担当し、入学基準も非常に緩やかなものとなっている。これらの特徴をもつコミュニティ・カレッジは、部族大学を設立する際のモデルとして機能した。最後に、部族大学を支援するいくつかの立法措置が取られたことも部族大学の設立・運営を後押しした。1965年教育法(Education Act of 1965)の第3編は、発足したばかりの教育機関を支援する資金を提供することを定めている。1972年インディアン教育法(Indian Education Act of 1972)や1975年インディアン自決・援助法(The Indian Self Determination and Assistance Act of 1975)は先住民による先住民のための高等教育を行政と資金の面から支えることとなった。更に、1978年に成立した部族運営コミュニティ・カレッジ法(The Tribally Controlled Community College Act of 1978)は、フルタイムの先住民学生の数に応じて資金を提供するもので、部族大学の主要な財源となった。ナバホ族の長年の夢が実現した背景にはこれらの社会事情が存在した。

ナバホ・コミュニティ・カレッジは、ラフロック実験校の校長として民族自決の教育を実践し、高等教育における民族自決を主張するロバート・ローゼルを初代の学長として1968年に開校した。ナバホ・コミュニティ・カレッジ設立の趣旨は、まず何よりもナバホによるナバホのための高等教育機関を創設することにあった。それまでは、ナバホの教育に関する権限のほとんどが先住民ではなく白人の手の中にあったことを踏まえて、第二代目の学長ネド・ハタスリは1970年に「白人は運転席に座るべきではない。彼らはこの大学を指揮・管理するべきでは

ない」と述べている⁷¹。

大学が最初の学生を受け入れて、実際に授業が始まったのは1969年の春学期であった。入学に関する方針は基本的に全入、つまり18歳以上の志願者を全て受け入れるというものであった。そのため、1969年春学期に登録した301名の学生の中には、高校を中退した人や、他の大学を中退した人が多く含まれており、最初の学期の学業的な成果は芳しいものではなかった。この最初の学期については、62名の学生は全く単位を取得せず、113名が中退したとの記録もある⁷²。

ナバホ・コミュニティ・カレッジに入学する学生の経済的な事情のため、学費はできるだけ低いレベルに抑えられていた。学費に大きく依存できないという制約があるなか、大学運営資金は設立当初、OEO(Office of Economic Opportunity)の交付金、1965年教育法第3編による補助金、さらにナバホ州政府やその他の団体からの寄付金で賄われていたが、1971年にナバホ・コミュニティ・カレッジ援助法(Navajo Community College Assistance Act)が成立し、財政的な基盤は安定した。この法律が成立した2年後の1973年には、アリゾナ州ツァイリー(Tsile)に1,200エーカー(約486万平方メートル)の新キャンパスがオープンした。教員のオフィスや教室、さらに博物館を収容する6階建てのNed Hatahli Cultural Centerや図書館、さらに10棟ある定員30名の平屋の学生寮など、キャンパスの建物の多くはナバホの伝統的な住居ホーガンを模して八角形をしている。同じく1973年にはシップロック(Shiprock)に分校が開校し、学期ごとの登録学生数も徐々に増加し、1975年春学期には1,000人を超えた。

ナバホ・コミュニティ・カレッジのキャンパス



Ned Hatahli Cultural Center (中央の建物)



学生寮

学生数が増加する一方、1970年代は、大学にとって混沌の時代でもあった⁷³。学生や一部の教員の士気は低く、教員や運営担当者の転職率も高かった。例えば、1977年から78年にかけて、61名の教員のうち28名が離職している。大学評議委員会は全員がナバホ族で構成されているが、大学の運営に深く関わり、大学運営に関する教員の決定権を大きく制限する傾向があった。さらに、大学評議委員会の政治的な思惑や繰返採用も混乱の原因となった。これらの事情もあって、1970年代の前半、ナバホ・コミュニティ・カレッジは進学を目指すナバホの高校生

から高い評価を受けていなかった。1970年代初めの長期的な課題として、大学がナバホらしさのイメージを獲得すること、つまり名前だけでなく実質的にも「ナバホの学校」であるとの評価を得ることが指摘されている。

1970年代の学校運営が不安定なものとなった別の要因として、カリキュラムに関する教職員の考え方の違いがある。一方では、ナバホ・コミュニティ・カレッジにおける教育の第一の目的は、他の大学では行えないこと、つまりナバホ研究にあるとする考え方がある。この考え方を支持する人は、同時に大学の教職員がナバホの文化に通じたナバホによって構成されるよう主張した。その一方で、ナバホ研究も必要であるが、大学の第一の使命は、保留地の外のアメリカ社会や編入した4年制大学で十分にやっていけるよう、基礎的な学問能力を養成することにあるとする見方がある。さらに、これら2つの中間に位置する3つめの見方として、保留地の外の世界で必要とされる知識や技能を養成することとナバホ研究は互いに相反するものではなく、両立し、かつお互いを補完するものであるとの見方がある。この考え方は大学の公的な見解ともなっているが、教職員がこの点で意見が一致していなかったことが、混乱の要因となった。

一方、1970年代の学業的な成果としては、まず1970年から1980年の間に卒業した学生の8割以上が別の高等教育機関に編入・進学したことが挙げられる。卒業後の進路に関するデータのあるこの期間の859名の卒業生のうち750名が卒業後も4年制大学やその他の教育機関で勉強を続け、140名が学士を、11名が修士を、さらに1名が博士を取得している。その他の大きな成果として、1976年に2年制大学として公的に認定されたことがある。これは、奨学金の給付や編入後の単位認定の点で、学生にとって実質的な意味をもつ大きな一歩となった。

現在ナバホ・コミュニティ・カレッジは、ツァイリーのメインキャンパス、シップロックの分校以外、保留地内の6ヶ所にコミュニティキャンパスを持ち、2001年春季学期の履修者数は1,977人となっている。1994年度から1996年度にかけての学生の構成は表1の通りで、様々な背景をもつ幅広い年齢層のナバホ学生に貢献していることが分かる¹⁰⁾。

表1. ナバホ・コミュニティ・カレッジの学生：1994—1996年度

性 別	男性:27% 女性:73%
年 齢	20代:40% 30代:24% 40代:16% 10代:16% 50代:3% 60以上:1%
人 種	ナバホ:92% 白人:6% その他:2%
婚 姻	既婚:33% 独身:67%
学 歴	高校卒業以上:89% 高校卒業未満:11%

出典) Diné College: Trends in Student Demographics for Academic Years 1994-1995, 1995-1996, 1996-1997.

ナバホ・コミュニティ・カレッジの開校をきっかけとして、その後、先住民による部族大学はアメリカ西部と中西部の諸州で相次いで設立され、その数は1980年代末には24に、2001年

には33に達した。これらの部族大学は保留地のみで通用する特殊な教育機関というわけではなく、2001年の時点で、ナバホ・コミュニティ・カレッジを含む28の部族大学が大学としての公的な認定を受けている¹¹⁾。学士プログラムや修士プログラムをもつ部族大学もあり、ナバホ・コミュニティ・カレッジでは、現在アリゾナ州立大学と提携して初等教育の学士号を授与している。

カーネギー財団は、全米24の部族大学を2年の歳月をかけて調査し、1989年の報告書で、部族大学の特徴や問題点を指摘している¹²⁾。部族大学は、他のコミュニティ・カレッジ同様、幅広い分野の一般教育科目を提供する一方、地域に根ざした職業教育を提供するという特徴がある。職業関連のプログラムの中で多くの部族大学に共通しているのは、幼児教育、社会福祉、事務職の職業訓練などである。幼児教育は保留地内の保育所や、教育的に恵まれない家庭環境の子供に通常よりも早く義務教育を開始するヘッド・スタート校で働く機会を得ることにつながり、社会福祉や事務職のプログラムは、連邦・州・部族政府の職員として働く機会につながっている。

部族大学の学生数は大学によってばらつきがあるが、最も規模が大きいのがナバホ・コミュニティ・カレッジであり、サウスダコタ州のオグララ・ラコタ・カレッジも1,000人を超えている。1989年の時点では、部族大学のフルタイムの学生は総計で4,400人に上り、1981年の1,689人から飛躍的に増加した。部族大学に通う学生は、一般の大学の学生よりも年齢層がかなり高く、女性の割合が高いこと、独身で子供のいる女性が多いこと、さらに年収が全国平均を大きく下回っている人が多いことなども、一般の大学と比較した際の特徴となっている。

部族大学の関係者については、学長や理事、さらに学生の大部分が先住民であるのに対し、教員のほとんどがインディアン以外の出身となっている。一方少数ながら、公的な教育をほとんど受けていないものの、先住民の言語、哲学、芸術、歴史の専門家として教壇に立つ先住民もいる。あるいは、部族の長老が先住民研究科目の内容を考証する場合もある。しかし一方で、地理的に孤立していることや収入が他の大学に比較して低いため、教員の離職率が高いという問題も共通して抱えている。

設備の面では、ナバホ・コミュニティ・カレッジのように、広大なキャンパスに食堂、ジム、学生寮などを備えた恵まれた条件のものもあるが、多くは予算が入るたびに建物を一つずつ建て増していくというやり方で設備を整えている。中には、刑務所、インディアン局の建物、下水処理工場、トレーラーを教室や実験施設として転用しているケースもある。ナバホ・コミュニティ・カレッジは例外的に、ナバホ・コミュニティ・カレッジ援助法のため、1980年代末には年間400万ドルの予算を支給されていたが、他の部族大学は部族運営コミュニティ・カレッジ援助法の下で、学生数に比例して支給される予算に大きく依存している。この法律では、当初学生一人当たり4,000ドル、その後は6,000ドルの予算が支給されることになっていたが、学生数の急増のため1989年の実際の支給額は、部族大学合計で850万ドル、学生一人当たり1,900ドルとなっている。初等中等教育の場合と同様、教育予算の問題は部族大学の抱える大きな問題の一つとなっている。

4. ナバホ・コミュニティ・カレッジの教育理念とカリキュラム

ナバホ・コミュニティ・カレッジの2001年度のステイタス・レポートや履修案内には、大学の教育理念が示されているが、教育理念としてまず最初に述べられていることは、Sa'ah Naaghaaí Bik'eh Hózhóónの哲学を大学教育に適用するということである¹³⁾。このように、ナバホの哲学がナバホ語のまま教育理念として使われていることは、多文化教育に対する大学の強い決意を示している。Sa'ah Naaghaaí Bik'eh Hózhóón(SNBH)とはナバホ哲学の基本を成すもので、いくつかの意味を含有する概念である¹⁴⁾。まず最初にSNBHは、この世を創造した神々を意味し、ナバホはこの神々の子孫であると認識されている。SNBHには、これとは別に、聖なる人々の生き方(Blessing Way)という意味もある。Blessing Wayとは、感情的に幸せで、肉体的に健康で、道徳的に健全で、経済的に自足して安定している状態で、宇宙や自然と調和しながら生きる生き方であり、これは同時に、地上の聖なる人々であるナバホの生き方でもある。ナバホにとって学びとはこのBlessing Wayの原則を真に内面化するプロセスのことを意味する。課題を終えてしまえば授業の多くを忘れてしまうアメリカ的な教育システムの中にはこのような真の内面化のプロセスは存在せず、この点がナバホの教育哲学のユニークな特徴と考えられている。

このSNBHの理念の下、ステイタス・レポートと履修案内には4つの教育目標が示されている。まず最初の目標は、Nitsáhákees(Thinking), Nahatá(Planning), Iiná(Living), Sihasin(Assurance)を通して、教育の目的をSNBHに沿って明確に定義し発展させるよう学生を指導することと定められている。ここでいうThinking, Planning, Living, Assuranceとは、人生の成熟化のプロセス、つまり、知識の真の内面化の4つの段階を意味している。

第二の目標はナバホの言語、歴史、文化を学ぶことにある。第三は、多文化社会、技術社会でさらに学問を続けたり働くための準備を提供することである。最後の第四の目標はナバホ族の社会的、経済的、文化的な幸福のために社会的な責任を果たし、コミュニティサービスを提供し、学問と研究を行うこととされている。

これら4つの目標を1972年度の履修案内に書かれた7つの教育目標と比較すると、かなり大きな変化を認めることができる。まず一つは2001年度の教育目標は、1972年度のものに比べて、ナバホ哲学の考え方が明確に反映されており、ナバホの文化や言語を強調する内容となっている。もう一つの違いは、1972年度の教育目標は、4年制大学に編入する学生のために基礎的な学問を提供することや、職業技能を身に付けたい学生のために職業訓練プログラムを提供することなど、実利的な目標が中心となっているのに対し、2001年度の教育目標は多文化主義の考えを哲学的、抽象的に表現したものとなっている。この30年の間に、大学の教育目標が、アメリカ的な実利主義から、ナバホの文化と伝統を重視する多文化主義の方向に変化したことが窺える。

先に述べたようにナバホ・コミュニティ・カレッジの教育目標の一つはナバホの言語と歴史と文化の研究にある。この考えに従って、準学士の学位の取得を目指す学生は、学位の分野に

関らず、一般教育の中で「ナバホ・インディアン研究」の科目を3科目(9または10単位)履修しなければならない¹⁵⁾(表2)。

表2. 一般教育科目の構成と必修単位

一般教育科目の分野	AA	AS	AAS
コミュニケーション	9	9	6
人文・芸術	6	3	—
数 学	4	4	3
ナバホ・インディアン研究	9	9	9
体 育	2	2	2
科 学	4	4	—
社会科学	9	3	—
合 計	43	34	20

注) AA : Associate of Arts, AS : Associate of Science, AAS : Associate of Applied Science
出典) Diné College: 2001-2002 General Catalog, p22.

一般教育の「ナバホ・インディアン研究」の分野では、学生は「ナバホの文化」(3単位)「ナバホの歴史」(3単位)「ナバホ語」(3または4単位)の3科目を履修しなければならない。さらに、これら3科目は、ナバホ語と英語で授業が行われることになっており、その意味でもナバホ語の維持・習得を促すものとなっている。日本のキリスト教系の大学におけるキリスト教学同様、ナバホ・コミュニティ・カレッジにおける「ナバホ・インディアン研究」はその教育理念を体現する科目群であり、カリキュラムにおける大学の独自性を示す科目となっている。

「コミュニケーション」の分野は英語オプションとナバホ語オプションの2つのコースに分かれていて、それぞれ2科目6単位または3科目9単位の履修が必要となっている。どちらを選ぶかは学生の選択に任されているが、幼児教育専攻の学生はナバホ語オプションの履修が定められている。この「コミュニケーション」分野もこの大学のカリキュラムの特徴といえる。

ナバホ語教育は、大学の「ナバホ研究センター」(Center for Diné Studies)に所属する「ナバホ語プログラム」(Navajo Language Program)の教員が担当している¹⁶⁾。2001年度の履修案内には15のナバホ語科目が紹介されているが、これらの中には、初級者向けのものから中・上級者向けのものまで、語学力レベルによって分けられた科目や、医療など特別の目的のためのナバホ語科目、ナバホ語の文法や言語学の科目など幅広い科目が取り揃えられている。毎学期約600人の学生がナバホ語科目を履修するが、ナバホ語の能力については、全くの初心者から流暢に話せるものまで大きなばらつきがある。学期ごとの履修者の4分の3はナバホ語を話すことができるか、あるいは少なくともナバホ語を理解することができる。クラス分けは基本的に、学生がナバホ語のネイティブ・スピーカーか否かを基準として行われていて、ネイティブ・スピーカーでない学生のためには、NAV101, 102, 201, 202の4つの科目が用意されている。これらの科目では第二言語習得の教授法が用いられているが、ユニークなのは、NAV101以外の

科目では、地域社会の中で実際に15時間から45時間ナバホ語を使うことが求められている点である。例えば、NAV201では、支部会の集会や伝統行事に参加したり、実際にナバホ語を使いながら地域社会の仕事を手助けしたり、地元のナバホ語話者と一対一で話したりして、合計30時間、実際にナバホ語を使わなければならない。一方ネイティブ・スピーカーのためには、NAV211, 212, 301の3科目で主に読み書きが指導される。ここでも、ナバホの大学ならではのユニークな指導法が用いられている。例えばNAV301では、学生が自分の書いた物語や作文を地元のナバホ語のラジオ放送局KTNNで実際に朗読したり、地元の新聞Navajo Timesに掲載したりしている。アリゾナ州とニューメキシコ州では、現在州がナバホ語教員の資格認定を行っているが、将来ナバホ語の教員になることを目指す学生のための科目も用意されている。

ナバホ語プログラムの教員たちがこれらの科目や教授法でナバホ語の維持・発展に努めている一方、大学の外の世界におけるナバホ語の現実には厳しいものがある。現在ナバホ語の話者は約8万人いるが、近年話し手の数は急速に減少している。1930年にはスペイン語を話す少数の例外を除いて、ナバホ保留地の全ての人がナバホ語しか話せなかったが、現在では5歳前後の年齢層のほとんどの子供が英語しか話せない状況となっている¹⁷⁾。その中間の世代でも話し手の減少が進行中で、大学の学生部長によると、15年前に彼が大学に着任した時は学生食堂の学生の約半分がナバホ語を話していたが¹⁸⁾、現在では、学生食堂でナバホ語を話す学生は全くいない。

大学のナバホ語プログラムの責任者は、言語の使用状況を、社会のあらゆる場面で最も活発に使われているStage 1から、アイヌ語のように消滅する直前のStage 8に分類するモデルを使ってナバホ語の現状を分析している¹⁹⁾。彼はナバホ語の現状を言語消滅に近いかなり危険な状態のStage 6またはStage 7とみなしている。彼自身も大学のナバホ語教育がナバホ語の衰退を食い止めるためにできることは非常に限られていることを認め、ナバホ語の維持・発展のために、家族、近所、地域社会がナバホ語のネットワークを形成することを提案している。

ナバホ語の話者が若年層で減少している主な理由として、親が子供に対してナバホ語を使わなくなったことが挙げられる²⁰⁾。ナバホ語の現在の使用状況を子供、親、祖父母の3世代に分けて考えると、親と祖父母の世代では多くの人がお互いにナバホ語で話すのに対し、子供に対しては、親の世代のほとんどが英語で話し掛けている。子供たちがナバホ語を話さない理由として親が指摘していることは、子供の友達が英語を話す、子供がナバホ語を恥ずかしいと思っている、学校でうまくやるため親が子供にナバホ語を教えない、学校がナバホ語にふさわしい環境となっていない、親のどちらか一方がナバホ語の話者でない、などとなっている。ナバホ語に対する熱意の点で大学の内と外で大きな違いがあるものと思われる。

ナバホ・コミュニティ・カレッジでは、先に述べたように、ナバホ研究を目的とする科目・プログラムが用意されている一方、保留地の外の4年制大学への編入を目的とする科目・プログラムも準備されている。例えば「教養」「社会科学」「初等教育」を専攻するプログラムでは、4年制大学に編入できるようにカリキュラムが構成されており、その主要な目的も4年制大学編入に必要な学力の養成に置かれている。また、「社会科学」を専攻するプログラムの科目の多く

は、編入後4年制大学で単位が認められるものとなっている。このようにナバホ・コミュニティ・カレッジのカリキュラムは、主に、ナバホ研究を目的とする多文化教育と4年制大学編入を目的とする同化主義的教育の二種類から構成されている。

学生の専攻分野を分析すると、大学の提供しようとする教育と学生の求めている教育が必ずしも一致していないことが分かる。ナバホ・コミュニティ・カレッジでは、1996年度に171の学位(準学士)が授与されたが、その内訳を専攻分野別に見ると、最も多かったのが「教養」(Liberal Arts)の84件で、「社会科学」(Social Science)の24件と「初等教育」(Elementary Education)の23件がそれに続いている²¹⁾。ナバホ研究に関するものは、「ナバホ語」(Navajo Language)の学位が1件、「ナバホ文化」(Navajo Culture)の学位が2件、「ナバホの歴史とインディアン研究」(Navajo History & Indian Studies)が1件の合計4件(2%)に過ぎない。その前年1995年度の統計を見ても、授与された延べ245件の準学士の中で最も多かったのは、「教養」(103)「社会科学」(44)「初等教育」(28)の3専攻であり、ナバホ研究に属する専攻分野で授与された学位は7件(3%)だけであった。ナバホ語を専攻した場合、将来の職業の選択肢として、ナバホ語の教師、バイリンガルの教師、通訳・翻訳、人類学・言語学の研究者などが想定されているが、この専攻で学位を取得した学生は、1995年度は3名だけとなっている。大学の教育目標の一つはナバホの言語と文化の継承にあるが、ナバホ研究の分野で学位をとるナバホの学生は極めて少ない状況となっている。これは、学生の入学動機が、多くの場合4年制大学編入や就職という形でのアメリカ社会への同化にあるためと考えられる。ナバホ研究を目的とする多文化教育に関しては、大学側と学生側の熱意にかなりの落差があるものと思われる。

5. おわりに

ナバホ・コミュニティ・カレッジを含めたナバホの学校教育を振り返ると、そこには常に、アメリカの主流社会に同化しようとする同化主義の力と先住民の伝統や文化を維持しようとする多文化主義の2つの相反する力が、お互いせめぎあうような形で働いてきたと考えられる。どちらの力が優勢かは時代とともに変化しており、現在は設立当時に比べて多文化主義の傾向が強くなっていると思われる。いずれにせよナバホ・コミュニティ・カレッジは、これら2つの力が働いた結果生まれた教育機関であり、大学のカリキュラムにもこれら2つの力の影響を見て取ることができる。同化主義の力は、一般の4年制大学への編入を目指すプログラム・科目として具体化されている。一方、多文化主義の力は、ナバホ研究のプログラム・科目としてカリキュラムに反映されている。この点でナバホ・コミュニティ・カレッジのカリキュラムは、同化主義と多文化主義の二重構造をもつものと解釈することができる。

ナバホ・コミュニティ・カレッジには制度上の二重構造も存在する。ナバホ・コミュニティ・カレッジは、大学教育という西洋的な制度の器に、ナバホの哲学・文化・言語という先住民の魂を入れようとする点で、「和魂洋才」ならぬ「先魂洋才」の試みともいえる。この意味で、ナバホ・コミュニティ・カレッジは制度上の二重構造をもつ教育機関ともいえる。大学

として公的な認定を受けるためには、ある程度同化主義の力と妥協する必要がある。その一方で部族大学としてのアイデンティティを維持するためには、ナバホ独自のカリキュラムを提供し、ナバホ族による民族自決的な大学運営を維持する必要がある。ナバホ・コミュニティ・カレッジはこれら2つの力のバランスの上に成立しているものといえる。公的な認定制度については、部族大学の学長、教員、経営者はおおむねその存在意義を認めているが、大学認定機関の部族大学に対する認識と理解は必ずしも十分ではなく、先住民による大学認定機関の設立を求める声もある²²⁾。先住民による大学認定機関が設立されれば、大学教育という借り物の器を維持するために同化主義の力に妥協する必要はなくなり、より独自性の強い教育を行うことが可能になるかもしれない。つまり、制度上の矛盾を解消することができる。ただし、大学の存在意義を最終的に認定するのは、大学認定機関ではなく、部族大学に通う部族出身の学生自身であるということも事実である。

さらに、大学の教育理念と学生が実際に求めている教育の間にも無視できない落差が認められる。大学側と学生側の目的意識の開きもナバホ・コミュニティ・カレッジの二重構造を形成している。ナバホ・コミュニティ・カレッジの将来は、カリキュラム、制度、目的意識におけるこれら3つの二重構造が今後どう展開するかにかかっているといえる。

注

- 1) ナバホ・コミュニティ・カレッジは1998年にDiné College (ディネ・カレッジ)と改称されたが、ここでは設立当時の名称を使うこととする。
- 2) 現在広く使われているナバホ(Navajo)という呼び名はスペイン人入植者が使い始めたもので、ナバホの人々は、The People(人々)という意味のナバホ語、DinéまたはDineh(ディネ)という呼称を使うこともある。
- 3) Raymond Friday Locke, *The Book of the Navajo*, 5th ed. (Los Angeles: Mankind Publishing Company, 1992) 6-8.
- 4) ナバホ族の学校教育の歴史は以下の文献を参照。Hildegard Thompson, *The Navajos' Long Walk for Education: A History of Navajo Education* (Tsaile, Arizona: Navajo Community College Press, 1975); Steve Pavlik, "A Short History of Navajo Education: Part I," *Journal of Navajo Education* 2.2(1985): 25-34; "A Short History of Navajo Education: Part II," *Journal of Navajo Education* 2.3 (1985): 7-11.
- 5) Elizabeth A. Brandt, "The Navajo Area Student Dropout Study: Findings and Implications," *Journal of American Indian Education* 31.2 (1992): 48-63.
- 6) Norman T. Oppelt, *The Tribally Controlled Indian College: The Beginnings of Self Determination in American Indian Education* (Tsaile, Arizona: Navajo Community College Press, 1990) 31-33.
- 7) Lloyd Lynn House, "The Historical Development of Navajo Community College," diss., Arizona State University, 1974, 67.
- 8) House 74.
- 9) Oppelt 36-39.
- 10) ナバホ・コミュニティ・カレッジの学生の詳細については以下の資料を参照した。Diné College: Trends

- in Student Demographics for Academic Years 1994-1995, 1995-1996, 1996-1997.
- 11) Betsy Mennell Putman, "Can Tribal College Maintain Identity While Seeking Legitimacy?" *Tribal College Journal of American Indian Higher Education* 13.1 (2001): 19.
 - 12) The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *Tribal Colleges: Shaping the Future of Native America* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1989) 23-37.
 - 13) ナバホ・コミュニティ・カレッジの2001年度の教育理念については以下の資料を参照した。
Diné College: Year 2001 Status Report; Diné College: 2001-2002 General Catalog.
 - 14) ナバホの教育哲学については以下の文献を参照。Herbert John Benally, "Navajo Philosophy of Learning and Pedagogy," *Journal of Navajo Education* 12.1 (1994): 23-31; Patricia Anne Davis, "Thoughts on Diné Education," *Journal of Navajo Education* 12.1 (1994): 15-17; Wilson Aronilth Jr., *An Introduction to Navajo Philosophy* (Tsaile, Arizona: Navajo Community College Press, 1994).
 - 15) ナバホ・コミュニティ・カレッジのカリキュラムの詳細は Diné College: 2001-2002 General Catalogを参照した。
 - 16) ナバホ・コミュニティ・カレッジのナバホ語教育については以下の文献を参照。Clay Slate, "Promoting Advanced Navajo Language Scholarship," in Leanne Hinton and Kenneth Hale, eds., *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (Boston, Mass.: Academic Press, 2001) 389-410.
 - 17) ナバホ・コミュニティ・カレッジ、ナバホ語プログラム Clay Slate 氏との2001年9月6日のインタビュー。
 - 18) ナバホ・コミュニティ・カレッジ学生部長 Mark Retasket 氏との2001年9月6日のインタビュー。
 - 19) Clay Slate, "On Reversing Navajo Language Shift," *Journal of Navajo Education* 10.3 (1993): 30-35.
 - 20) Evangeline Parsons-Yazzie, "Navajo-Speaking Parents' Perceptions of Reasons for Navajo Language Attrition," *Journal of Navajo Education* 13.1 (1995): 29-38.
 - 21) Diné College: Trends in Student Demographics for Academic Years 1994-1995, 1995-1996, 1996-1997.
 - 22) Putman 23.