

メキシコ先住民の教育機会への対応

(1920年代～60年代)

よね むら あき お
米 村 明 夫

はじめに

I 先住民地域の農村学校

II 農村学校以外の選択

おわりに

はじめに

メキシコでは、1910年代以降に先住民地域を含む農村地域への教育普及の努力が本格化する。しかし、先住民地域での教育普及は、1970年に至ってもきわめて不十分なものであった。まず、学校がない部落が少なくなかった^(注1)。また、農村学校がある場合でも、そのほとんどは、第3学年までしかないものであった^(注2)。こうした緩慢な教育普及過程の実態や原因がどのようなものであったかを理解するためには、政府の教育施策に注目するばかりではなく、それに対する先住民の対応を検討することが不可欠であろう。本稿は、2つの文献、ハビエル・カステジャーノス「先住民地域における教育過程——ミッヘ民族とサポテッコ民族の証言——」^(注3)と清水透「コーラを聖なる水に変えた人々」^(注4)に集められた教育体験に関する証言に基づいて、1920年代～60年代頃のエデュケーション・オポチュニティに対する先住民の対応を論じようとするものである。証言は、彼らの教育体験（教育に関する態度、選択行動、動機、教育過程における内面的体験、等）を語ると同時に、それを通じて、教育施策の実態をも示すものとなっている^(注5)。本稿で

は、証言の示すミクロ的事例を、既存研究の示すマクロ的過程（歴史的・政策的背景）の中に位置づけつつ紹介し、分析するという作業が行なわれるが、このような先住民の側、ミクロレベルからの接近が、制度・政策の側、マクロレベルからの接近を補完するものであることが示されよう。

本稿の構成は次のとおりである。第I節では、農村学校の普及過程における先住民の対応と農村学校の実態を扱い、第II節では、農村学校より「高い」教育を求めた先住民の場合に焦点をあて、彼らの動機とその教育体験、先住民的な価値と教育を通じてもたらされた近代的な価値との葛藤、等を扱う。最後に、以上の2つの節で見た先住民の対応が、教育普及過程の中でどのように位置づけられるか考察して結びとする。

ここで、本論に入る前に、本稿で多用される証言に関して、混乱を避けるための若干の注釈を行なっておきたい。本稿では、上述の2つの文献に含まれる計5人の証言による5つのケースを対象とした分析が行なわれる（これらの証言事項の一部を整理したのが表1である）。その際、5つのケースの比較が可能なように、表1で示した家族関係（たとえば、父親、息子、等）の呼称をいずれのケースにも一貫して用いるように努める。どうしてこのようなことを述べるかといえば、証言の引用部分では、そこでの登場人物たちの呼称が、次の事情から、表1で示した家族関係と対応していな

表1 本稿で扱われる証言者の主要特性

ケース	民族(州)	父の生年	息子の生年	息子の教育	息子の職業
①	サポテッコ (オアハカ州)	?	1951年	村の学校後、オアハカ市で1年間養育院 (ospicio) から学校へ、5年間初等教育寄宿舎 (internado) に行き、初等教育を修了。	公教育省の役人。
②	サポテッコ (オアハカ州)	1897年頃	1935年以降	息子たちのある者は、地区の中心の村へ、残りの者は、オアハカ市へ(娘をのそき全員、家庭から離れ、スペイン語を話す地域へ)。そこで、初等教育を受ける。	長男は自転車で写真屋の配達人、次男は3つのホットケーキの屋台の主人、三男はアルコール中毒で、時々兄のホットケーキ売りの手伝い、四男・五男は連邦政府の役人。
③	ミッヘ (オアハカ州)	?	1950年代末頃	村の学校後、サポテッコのソーゴチヨ村(行政的にはミッヘ民族地区にある)の初等教育先住民青少年寄宿舎 (internado) に3年間、初等教育修了。	村の書記を経て、メキシコシティへ出、そこで連邦政府の役人となる。
④	サポテッコ (オアハカ州)	?	1955年頃	村の学校で、第1学年を1年、第2学年を2年勉強。スペイン語のみを話す村へ引っ越しする。そこで、第2学年から、中等学校第1学年まで修了。	農民(メキシコシティに行ってみたいと考えている)。
⑤	チャムーラ (チアパス州)	1897年頃	1937年頃	村の学校で、3年間勉強(読み書きを覚える)。後に、フィンカ(農園)の学校に仕事を終えてから行き、スペイン語を話すのを覚える。	農民。村の書記、等を経て、村の宗教的な役職にもつく。

(出所) ケース①～④は、Javier Castellanos, “El proceso educativo en el medio indígena: testimonios de mixes y zapotecos,” Secretaría de Educación Pública, *Diagnóstico y evaluación de alternativas educativas para la población indígena*, tomo II, México, D.F., 1982, mimeo, pp. 330-370, ケース⑤は、リカルド・ボサス; 清水透『コーラを聖なる水に変えた人々——メキシコ・インディオの証言——』現代企画室 1984年に基づいて作成。

い場合があるからである。第1に、これらの証言は、その証言者が誰であるか、という点で統一されていない。すなわち、ケース②以外の4ケースでは、息子が証言者である。これに対し、ケース②では、父親が主要な証言者であるうえに、話者は父親本人ではなく、第3者の形式で表われる。つまり、このやや異例の形の「証言」では、父親を含め家族全員が3人称で語られている(注6)。第2に、②以外のケースで、1人称「わし」「私」というのは、基本的には、証言者(息子)自身を指していることはいうまでもないが、家族等の会話を思い出してそのまま語る時に、証言者以外に

1人称が用いられる時がある(ケース⑤にこの場合が見られる)。そこで、証言の引用の際に、各証言において各人物が初めて登場する時ごとに、たとえば「私[=息子]」等のように、表1で示した親子関係との対応を、[]を用いて付記することとした(その他、筆者による付加も[]で、また、筆者による省略は、[……]で示してある)。

(注1) このことを直接に示す統計は乏しいが、いくつか傍証を挙げることができる。1970年に、農村地域で初等教育機会を提供していた農村学校(escuela rural)が、農村人口の15%ほどを擁する地域に存在しなかった。このことは次のように推定できる。1970年の農村学校数は、

3万3848であった。他方、農村の部落(localidad)が、その擁する人口が多い方から、1部落1学校を占めていくとすると、人口500人から2499人までの1万1705部落は、すべて学校を持つが、人口100人から499人までの2万8055部落ではその79% (2万2143部落)のみが学校を持ち、残る5912部落と、人口1人から99人までの5万5650部落では、学校がなかったことになる。したがって、農村人口中の学校を持たない部落の人口が占める割合は、15%ほどと結論される(Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*, México, D.F.: Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, 1991, p. 34, および, Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Industria y Comercio, Dirección General de Estadística, *IX censo general de población. 1970, resumen general*, México, D.F., 1972, p. 7)。農村人口の2割ほどを占める先住民人口は、地理的に孤立性の高い地域に住み、地理的に孤立性の高い地域ほど、学校がない可能性が高いから、先住民地域が学校を持たない確率は、かなり高いであろう。この確率の最大値としては、75% (=15/20) が得られる。

他方、1980年の先住民子弟の就学者の4割ほどがバイリンガルシステムの学校に就学していた(Stefano Varese, *Indígenas y educación en México*, México, D.F.: Centro de Estudios Educativos, 1983, p. 46, cuadro 9.3)。1970年代以降に普及するバイリンガルシステムの初等学校は、その大部分が学校のなかったところに来たから、この数値は、大雑把に言えば、70年頃の先住民地域で、学校を擁していなかった地域の人口の割合の最小値と考えてよいであろう(既存の通常システムをバイリンガルシステムに切り替えた例がないわけではない。しかし、そうした例は、教師の側の抵抗や行政的な理由から、数少ないものであったと考えられる。米村明夫「メキシコのバイリンガル教育(I)——1981年オアハカ州ミッヘ民族地区調査結果の分析——」[『アジア経済』第34巻第4号 1993年4月] 12ページ(注5)/同「メキシコのバイリンガル教育(II)——1981年オアハカ州ミッヘ民族地区調査結果の分析——」[『アジア経済』第34巻第5号 1993年5月] 28~32ページ, 36ページ(注4)参照)。

(注2) 農村初等学校の16%のみが第6学年を有していたが、残りの84%は、第2学年または第3学年までしかなかった(Meneses, *Tendencias educativas... 1964-1976*, p. 31)。

(注3) Javier Castellanos, "El proceso educativo

en el medio indígena: testimonios de mixes y zapotecos," Secretaría de Educación Pública, *Diagnóstico y evaluación de alternativas educativas para la población indígena*, tomo II, México, D.F., 1982, mimeo, pp. 330-370.

(注4) 清水透「コーラを聖なる水に変えた人々」(リカルド・ボサス, 清水透『コーラを聖なる水に変えた人々——メキシコ・インディオの証言——』現代企画室 1984年, 所収)。

(注5) カステジャーノスによるものは、公教育省の1982年公開の先住民の教育状況に関する報告書に含まれているものである。そこで、カステジャーノスは、自分は研究者ではないことを述べつつ、4人の証言を採録し、それぞれについて簡単なコメントと、最後にやはり簡単な総括的考察を行なっている。本稿の目的からいうと、この証言集には、採集時期、証言者の生年、職業、等について明確な記述がない、という欠点がある。また、証言が、教育に関するものに限定されている点は、教育に関する情報を集中的に得られるという意味では利点であるが、逆に、社会的背景を知るうえで、情報に欠けるうらみもある。また、実際に採集されたであろう多くの証言のうち、公開された部分の採用の基準が明確にされておらず、おそらく、それぞれのケースについて、もっとも「興味深い」と思われる部分だけが、掲げられている印象を受ける。したがって、これらの証言の分析は、情報の不足を、常識や歴史的・社会的背景などに関する知識でできる限り補いつつ、進めていくほかない。

他方、清水によるものは、父子2人の証言集のうち、息子のそれである。この証言集は、特に教育に限ったものではなく、彼らの体験等全般に関わるものであるが、息子の証言においては、父母の教育観、息子の教育体験が比較的詳しく語られている。また、清水は、この証言を採取した村を中心舞台とする歴史研究『エル・チチョンの怒り——メキシコにおける近代とアイデンティティ——』(東京大学出版会 1988年)を公開しており、歴史的・社会的背景についての知識が必要な場合、それを参照できるという利点もある。

その他に、メキシコの先住民に関するこの種の証言は、全く見当たらない。したがって、カステジャーノスの証言集は、先に述べたような問題点を含んでいるにもかかわらず、教育普及における先住民の側での対応の分析を行なううえで、貴重な資料を提供しているものといわなければならない。また、一般に、このような証言を編

集していく仕事は、文化人類学的手法であるが、そこでは、伝統的な文化、宗教、儀礼が関心の中心であり、清水のように近代化過程に焦点をあてた研究は、歴史研究という立場からなされた異例なものといえるであろう。

(注6) カステジャーノスは、このケースについては、父親本人からと、周りの人々からの聞き取りによって、ケース①、ケース③、ケース④については、息子たち本人からの聞き取りによって、「証言」を作成したとしている (Castellanos, “El proceso educativo...,” p. 330)。ケース②の叙述には、明らかにカステジャーノスによる解釈がかなり入り込んでおり、彼のコメント部分との「接統性」がきわめて高いものとなっている。ただ、カステジャーノス自身が先住民 (ピッツァアルテッコ) であることは、その解釈の妥当性を高めていると考えてよいだろう。

I 先住民地域の農村学校

1. 農村学校への反発と受容

メキシコにおいて、農村が本格的な教育普及の対象になったのは、1910年のメキシコ革命以降のことである。近代的な国家建設を目指した革命は、農民を含めた国民統合、農村の近代化を重要な課題としたが、教育の普及はその柱とされた。教育は、国民意識を醸成し、国民を国家の統一的な行政機構に組み込んでいくための作業の不可欠の部分であり、また、人々の意識の変革を通じて政府の近代化政策への支持を得るための強力なメディアであると考えられた。こうして、農村学校が子供の教育ばかりでなく、成人の読み書きの教育も行ない、さらに人々の意識、生活様式、生産方法、生活意識、等の変革をもたらす近代化のセンターとして構想された。その設置政策は、1920年代以降、革命後の各政府によって強力に推進され、30年代には、先住民居住地域においても各自治体 (municipio) の中心的な部落 (localidad) には農村学校が見られるようになっていく (注1)。タンネ

ンバウム (F. Tannenbaum) は、1933年の時点で、20年代以降の教育政策を、革命の経験、革命の過程で見出された価値の結晶化したものとして、「教育運動は、革命が努力したことのうちでも最も広がりを持っている。[……]農村学校は、今やすべての州に、事実上すべての自治体 (county) にある。[……]学校が、都市とは全く異なった原初的で農村的な世界へくることは、メキシコの新しいナショナリズム、すなわち、メキシコが統一された国民 (a unified people) であり、単に統一された政府ではない、ということを認知するための最も明らかな証拠である」と、楽観的に報告している (注2)。

しかし、このような意識の変革を含めた社会改革的な目的と結びついていた農村学校は、必ずしも歓迎された存在ではなかった。特に、先住民地域においては、スペイン語や近代的な考え方・生産方法によって外部社会と自分たちの社会がより直接的に結びつけられることを、過去の経験からして好ましくなく思う者は少なくなかった。それは、根本的には、自分たちの社会組織や生活の再生産が破壊されること、あるいは再生産のための行動様式、価値観、文化が破壊されることに対する恐れであった。証言を見よう。

ケース⑤ [1940年代] 親爺はわし [=息子] に読み書きを覚えさせたかったんだが、わしだけじゃなくお袋もいやがった。あの頃は多くの村の者たち、とくに年寄りたちだが、子供を学校に入れたら、カスティーヤ [=スペイン語] の読み書きや話し方を覚えちまって、結局戦争に引っ張られちゃうんだ、と言っていた。こういう年寄りの話をお袋も聞いていたわけだ。[……] お袋は、[……] カスティーヤを覚えれ

ば、自分と親爺だけ残されて、わしはメキシコかどっかへ連れてかれるだけだ、と言ひ張るだけだ(注3)。

ケース⑤ [1940年代] 政府が[……]リンゴが25本、ナシも25本、スモモも25本、それをわし [=息子] ら生徒ひとりひとりにくれたんだ。だがお袋は、果樹はいやだと言って、羊に食わそうとした。フィンカ [=農園] から帰ってきた親爺にわしは言いつけた。「ねえ父さん、学校から果樹の苗木をもらってきたんだけど、母さんは僕のこと叱るんだ。もし樹に果物が実ったら、カイシュラン [=サン・クリストバル(都市)の者] が村にはいつてくる、って言うんだ。果物ができると言うことが知れたら、カイシュランが押し寄せてきて、僕たちはここに住めなくなるって言うんだ」(注4)。

これらには、スペイン語普及が、徴兵を可能とするもの、自分たちを国家権力の直接的な支配下におくものであり、また、果樹の栽培に体现される近代化(開発)が、外部の者による土地の収奪にきっかけを与えるものである、といった直観的な理解およびこうした理解に基づく不安が示されている。共同体の生活の再生産の基本たる人と土地を奪おうとするなにものが、学校を通じてもたらされようとしているととらえられているのである(注5)。

こうした先住民の「自分たちの生活の再生産を破壊するのではないか」という学校に対する不安は、1924年に大統領に就任したカリェスが性急に進めた反教権主義の政策という歴史的な経験によって強められ、この政策が放棄されてからも、すぐには失われることのない生きた記憶であり続け

た。カリェスの反教権主義政策は、学校から聖職者を排除し、また、公立学校の教師を通じて直接反宗教的な観念を子供たちに植え込もうとするものであり、反宗教的な観念を持った教師たちは地域における反教権主義の政治的勢力となった。農村における精神・文化生活の支柱はカトリックであったから、多くの農村住民は、それへの攻撃を自分たちに対する攻撃と受け取った。カトリック聖職者の私立学校の自由を求める声明に端を発するクリステーロスの反乱(1926~29年)を担ったのは、先住民を含むこのような農村住民であった(注6)。メキシコ中西部の諸州において兵士数計5万人ほどの規模に達したクリステーロスの反乱は、民衆的、自発的な性格を持つものであり、それは、武装闘争にまで至らないものを含めれば、政府の反教権主義政策に対するきわめて広範囲の反感の存在を反映するものであったと考えてよいであろう。

先住民地域においても、農村学校の教師(maestro rural)となった者たちは、政府の方針に従って、先住民の宗教慣行・意識を国民的な統一、近代化の障害とみなして、教会、祭り、祭りと結びつく飲酒の慣行への攻撃を始め、農村学校は紛争の舞台となっていた。証言を見よう。

ケース② クリステーロスの反乱の時も、彼 [=父親] は、出身の共同体で教師として働いていた(この共同体の住民たちの何人かは、この教師の態度のせいで、当時をとて抑圧的な時期だったと、覚えている)。彼は、祭りを行なっている村人の家に自ら赴いて、メスカル [=サボテン酒の一種] の瓶を壊しに行く等、共同体に着くや、直ちに、村の役職者たちや宗教上の役職者に対抗して、反アルコール運動を開始した

と語る。これは彼に対する攻撃を引き起こし、宗教家たちは、彼が女生徒や住民の妻女を犯したと非難した。彼は、同様に宗教勢力と闘っていた政府の助けで、教会を閉鎖し、それを教室に変えた。アルコールがないように、祭りは抑制された^(注7)。

教育を通じた反宗教主義イデオロギーの浸透政策は、1934年に就任したカルデナス大統領の下での社会主義教育を指導理念とした教育行政によって頂点に達した^(注8)。それは、しばしば教師たちをカトリックに熱意を持つ住民との紛争に巻き込み、時には、教師たちは暗殺等の暴力の犠牲者となったのである^(注9)。

しかし、実はカルデナス大統領は、先住民の信頼を勝ち取るための柔軟な措置の必要性に気づいており、早くから、教育における反宗教主義の撤回を訴えていた^(注10)。また、非常に限られた実験的な性格のものだが、先住民の教育についても今日のバイリンガル教育の先駆となるアプローチを試みようとした^(注11)。こうした施策と並んで、あるいはそれ以上に重要なのは、彼が強力に推し進めた先住民の土地の返還、土地所有の確認政策であろう。先住民の共同体の土地（それは、彼らの生活にとって根本的な意味を持つものであるにもかかわらず、最近まで掠奪の対象とされることが少なくなかった）の所有権を認知したことは、政府の政策に対する彼らの信頼感を大きく高めたのである^(注12)。

ケース⑤の父親は、果樹ができるようになるとカイシュランがやってくるという母親に対して、次のように言っている。

ケース⑤ [1940年代] 「誰が言ったか知らん

が、そんなことは信じるんじゃない。お前の親爺さんもお袋さんも読み書きができなかった。そういう人たちは、噂を信じちまうもんだ。政府がわたらの土地を奪うことはない。これから、いろいろわたらを助けてくれるはずだ。今にみていろよ、少しずつこの部落にだって道ができて、車が走るようになる。今はただ道がないから、政府もここまでは車で助けにきてはくれないんだ。もしわたらがこれからも長生きできれば、この木の実はおしらも食べられる。いずれにせよ、息子たちが大きくなる頃には、立派に実をつけるはずだ」^(注13)。

彼は、冤罪で牢に入り、そこでスペイン語を覚え、さらに徴兵を受け、ウェルタ派、カランサ派、続いてビジャ派の兵として、メキシコ革命に参加するという数奇な運命を辿った人物であり、自らの経験を次のように語り、子供を農村学校にやることに積極的な態度を示す。

ケース⑤ [1900年頃～革命前] 子供たちを学校に行かせるために、ある日マヨール [=警備・治安にあたる役職者] たちが部落にやってきて、こう言ったんだ。「女の子は行かなくてもいい。男の子だけだ」。それを聞いた親爺たちは、わし [=父親] にナグアをはかせ女の恰好をさせた。[……] 「わしには息子はいませんよ。ひとり子供はいますが、女の子でねえ」[……] こんなわけで、わしはカスティヤを覚える機会を失ったんだ。そして、そのために戦争に行くはめにもなったんだが、行ってみるとまったく、わしはさみしい思いをした。大半の兵隊も、仲間たちも女たちも、本を読んだり勉強したりしてるんだ。何がいいことか、何が

悪いことか、なんかをだ。「ああ神様、なんであの親爺の畜生は、僕を学校に行かしてくれなかったんでしょう」。そうわしは心で思った。だがわしも、仲間たちに教えてもらって読み書きを覚えていった。[……] 読み方も書き方も知らなけりゃあ、わしみたいに馬鹿をみることになる^(注14)。

このように、革命は、多くの先住民を兵士として巻き込み、広範囲の地理的移動を通じての自民族以外の世界との接触やスペイン語の有用性の自覚をもたらしした社会的・文化的事件でもあった^(注15)。そして、その後の社会経済発展も、先住民社会にまで、物、人、情報の移動、接触範囲を広げ、スペイン語学習、教育一般の有用性を感じる者を増加させることになるとはいえず、そうした者は、1960年代に至るもなお先住民の間では少数派であった。

2. 教育の実態

農村学校が先住民自身の強い教育要求という支えを有していなかったことは、その教育実態からも推察される。証言を見よう。

ケース② [1920年代～?] 教室でのことをいえば、彼 [=教師=父親] が望んだことが実現したことはまずなかった。子供たちは、1週間くると2週間休んだ。当時はだれもが蚤を持っていた。[……] 病気が多くて学校はうまくいかなかった。この教師の生徒だった者も、彼をただとても強圧的な人物だったと覚えているだけだ。[……] さまざまな理由で、サポテツカ山の色々な共同体に転勤させられた。共同体の人々は、彼がアルコールを飲み過ぎるのを見て、すぐにその交代を当局に願い出た^(注16)。

ケース⑤ [1940年代] いっしょにはいった2人の友だちはすぐに逃げちまった。ひとりは1カ月くらい、もうひとりは、1カ月半くらいただで叔父さんたちといっしょにフィンカに逃げちまった。[……] 学校の先生は、カイシュランだった。サン・クリストバルに住んでいて、月曜に奥さんとやってきて学校に2人して泊まる。[……] 先生はツォツィル語はまったくだめで、カスティーヤだけだ。教えてくれたのはカスティーヤだけだが、ともかくもまあその先生はおっかない人だった。1年しかもたない先生もいれば5、6カ月でいなくなる先生もいた。先生が話すカスティーヤがわからないと、時には、「何でわからないんだ」と怒鳴りつけて、わしらを定規でたたかなぐることもあった。こんなことをする先生は、すぐやめさせられちまったんだ。いい先生の場合だけ、1年とか2年とか続いたんだ。[……] わしは1年めも終わり2年めに、そして3年めまで勉強した。その頃には読み方も書き方もわかっていだし、サインの仕方も知っていた。ただ、カスティーヤを話すのはまだ無理だった。カスティーヤで話しかけられても。答えるのはまだできなかった。読み書きだけはできたんだが。もっと大きくなってからだ。わしは、フィンカにも学校があったんで、朝6時から仕事を始めて午後の2時に終わると、3時からはその学校に行った。夕方4時までとか6時までとか。フィンカには、子供連れのインディヘナがたくさんやってくるんで、多分政府が金を出して学校をやったんだと思う。わしは読み書きはできたんで、その学校の先生は、わしにこんな質問をするだけだった。「ブエノス・ディアス、ブエナ

ス・タルデスはどういう意味か」とか、「これはカスティージャで何と言うか」とかだ。わしが口で言えないと先生が教えてくれる。それをわしはノートに書き取る。こうして2回ほどフィンカに行き、その間学校に通っただけで、かなり話せるようになった^(GE17)。

ケース① [1950年代末] 学校には、11歳から16歳の大きい子供ばかりだったのに、わし[三息子]は、6、7歳だった。そこでは、先生はただスペイン語だけを話していて、わしらに話すことはわからなくて、わしは何にも覚えなかった。これは、好都合だった。終わりにしたいというと、何かいっぱい先生は答えたが、わしらは何にもわからず[……]だけど、ともかく遊びに出て、次の日まで学校には戻らずというわけだ。ずっとこんな具合で、やっと、こんなことに気がついた。少々スペイン語を話す大きな子供たちは、サボテッコ語を教室で話していると、250に離れた所から、土レンガを運んでくるという罰を受けていた。おそらく、わしらも同じ罰を受けていたんだが、わしらはスペイン語がわからないので、罰だということがわからなかったんだ。こんなふうに、学校には行っていたんだが、覚えるべきことは何にも覚えなかったし、先生もけっして気にかけていなかった。何故って、そのことについては、何にも言っていなかったし、それとも、何か言っていたんだけど、わしらが理解していなかったのかもしれない^(GE18)。

ケース④ [1960年代] 実は私[三息子]は学校を大事だと思ったことは全然ないんだ。もし、何にも理解しないなら何になるんだ。この

村で学校へ行き始めた。2年間だったと思う。何を教わったか思い出せない。遊んでばかりいたからね。それに私らの教師は村の者で酒を飲んでばかりいた。ちょっとくると黒板にちょっと書いて、自分は家に帰ってしまった。こんなふうに村では学校生活を過ごした。[……]我々はイストラン地区(distrito de Ixtlán)に移らなければならなかった。私は、兄弟と一緒にその村の学校に就学した。最初はそこではあまり慣れなかった。もうみんなスペイン語を話していて、自分が話せるのは兄弟だけで、誰とも遊べなかった。けれど少しずつ、彼らをわかるようになって遊べるようになった。学校は、私には同じようなもんだった。村では、先生はスペイン語だけで教えた。生まれた村の学校では、第1学年に1年間、第2学年に2年間いた。父が働いていたここでは、また、第2学年ということになった。それで私は少しは読むことができたし書くこともできたが、その学校の子供たちはみんな私よりできた。前の学校ではできるほうだったが、ここでは、一番だめだった。しかし、私は何にもわからないということが気づかれなようにクラスの中でしたことは、静かにすわって遊ばず、仲間の誰ともおしゃべりしないことだった。先生から質問を受けないために、さも何かを読んでいるか書いているかのように、顔を見られないようにうつむいていた。私は何にも理解していなかったんだから^(GE19)。

一応就学登録した者が欠席・脱落していく等、住民の学校に対する熱意の欠如ばかりでなく、教師たちの強圧的な態度や不熱心な授業態度、教育方法としての直接スペイン語化法(先住民語を用いない)の採用、生徒の授業の理解の程度がきわ

めて低いことなどが読み取れる。これらは、例外というよりも、普遍的なものであったろう。統計によれば、1965年頃のものリンガル先住民地域における6～14歳人口の就学率は10.5%であった^(注20)。この数値の極端な低さは、かなりの部分が学校のない部落が多かったことによって説明されようが、学校のある地域に限定しても就学状況はけっしてよくなかったのである^(注21)。先住民の多くの者にとっては、近隣の農園への出稼ぎを含めた農業を中心とする従来の生活の再生産を構想する限り、学校は、その必要性も有用性も強くは感じられない存在であった。また、就学をした者の中でも、家庭生活、日常生活で全くスペイン語を用いない環境の中で、3年間程度でスペイン語を学ぶという困難を克服するほどの勉学意欲、条件のあった者は多くはなかったろう（教育熱心な父親を持つケース^⑤では、農村学校へ3年通学後、フィンカの学校^(注22)で学んで、初めてある程度のスペイン語会話が可能となっていた^(注23)）。農村学校の社会改革へのコミットメントは、公的な建前は別として、その後大きく後退し、多くの場合その活動は教室内に限られていた^(注24)が、先住民地域の農村学校の教室での活動の実質的な主要目標としての子供たちのスペイン語化も、効率的に進められていたわけではなかった。ただ、スペイン語学習に熱意を持つ先住民の家族にとって、たとえその要求が十分満たされないにしても、農村学校以外にそのチャンスを見出すことは容易ではなかった。

農村学校の実態は、政府にとっての国民統合の必要、他方でその制度的・財政的裏づけの貧困（3年制が大部分ということに端的に見られた）、さらに、先住民の側では、教育に熱心だが農村学校以外のチャンスを見出せなかった一部家族の教育要

求と、村での伝統的な生活の持続を考えるゆえに教育の必要を感じない多数の家族の教育への消極的な態度、といった諸要因間の妥協的な総和として理解されよう。

（注1） メキシコの行政区分は、上位から下位へ、州（estado）、地区（distrito）、自治体（municipio）、部落（localidad）となっている（英語のcountyは、municipioに対応していると考えられる）。他方、共同体（comunidad）や村（pueblo）は、人々の「我々」意識によって基礎づけられた表現として日常的に用いられるものである。「我々」意識の境界はシチュエーションによって柔軟に変化するものであるが、2つの言葉のいずれも、多くの場合、localidadに対応した集団あるいは地理的範囲（だいたい歩いて学校へ通える範囲で成立）を指していると考えてよい。本稿では、行政区分として用いていることを強調する時以外は、「共同体」または「村」を用いる。

（注2） Frank Tannenbaum, *Peace by Revolution: Mexico after 1910*, New York: Columbia University Press, 1968, Third printing and second Paperback printing (Originally published under the title, *Peace by Revolution: An Interpretation of Mexico*, 1933, Columbia Paperback Edition, 1966), pp. 263-264.

（注3） 清水「コーラを聖なる……」161ページ、および164ページ。

（注4） 同上書 167ページ。

（注5） ここで示された先住民の近代的なものに対する態度、直観は、根柢のないものではない。近代的な国民国家形成において、徴兵制は不可欠な一部をなしており、日本やドイツのように上からの近代化がなされたところでは、徴兵制も上からの強制的な性格を持って実施されていく。メキシコにおいても、1916～20年に、アメリカの侵攻の脅威に備えて初等学校での軍事教育が全国的に実施された。その後1942年に、徴兵制法が施行される。ただし、先住民に対しては、強制されなかった。スペイン語を解さないということが、国家のより直接的な支配に対する有効な障壁になっているという理解は、チャムーラにおいて、革命直後のいわば先住民地域に対する権力の空白期に、村の「伝統派」によって、村長はスペイン語を解さないという条件が設けられたことにも示されている（清水『エル・チチョンの……』95ページ）。

また、ディアス期の近代化は、農民の土地の収奪を伴うものであった。そもそも、スペイン人による征服以来、

先住民の持つ資源（金、銀、鉱物、水、石油、肥沃な土地）は、それが外部に知られれば、必ず収奪の対象となっていたことを忘れることはできないであろう。鶴見俊輔『グアデルーベの聖母』（筑摩書房 1976年）の中では、ヤキ民族の場合について、白人の来るのを避けて鉱物の開発はしないこと、徴兵に応じていないこと、などが述べられている（43, 44ページ）。

（注6） カリエス大統領期の世俗化政策・教育政策と教会勢力との衝突、クリステロスの反乱については、皆川卓三『ラテンアメリカ教育史 I』講談社 1975年 265ページ、273～274ページ／小坂かずみ「メキシコのクリステロス戦争」（『国際関係学研究』津田塾大学 1980年 別冊II），および Jean A. Meyer (translated by Richard Southern), *The Cristero Rebellion: The Mexican People between Church and State 1926-1929*, Cambridge: Cambridge University Press, 1976, 参照。

（注7） Castellanos, "El proceso educativo...", pp. 347-348.

（注8） そこでは、連邦教育局に対し、教師は、自分が無心論者、カトリックに対する非妥協的な敵対者であり、それを壊滅させることなどを宣誓しなければならなかった (Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, México, D.F.: Centro de Estudios Educativos, A.C., Universidad Iberoamericana, 1988, p. 154)。

（注9） *ibid.*, p. 91.

（注10） カルデナスは、1936年の2月以来、反教権主義を強調する者に対し、抵抗を長びかせ、経済成長を遅らせるものとして、一連の演説を通じ批判を始めた (Meyer, *The Cristero Rebellion...*, p. 205)。大統領と教育局の方針の乖離、教育局の方針に影響を与えた教師の組合運動 (Meneses, *Tendencias educativas...*, 1934-1964, pp. 159, 322, 385, 550等参照)、また、それらの現場における実践とのずれ（たとえば、ケース②の父親は、1935年の結婚を契機に、アルコールを飲み始める等、その反宗教主義の態度を改めている）は、興味深いテーマであるが、ここでは深入りは避ける。

（注11） 1939年のタラスコ計画 (El proyecto Tarasco) が母語教育を基礎としたスペイン語教育を実施した（小林致広「メヒコのインディヘニスモと言語政策（その2）」『神戸外大論叢』第34巻第1号 1983年8月）94～95ページ）。

（注12） 1936年にカルデナスが創設した先住民総務局

の長には、アグラリスタ（土地改革主義者）のグラシアノ・サンチェス (Graciano Sanchez) が任命された。教育普及のためにも農地の返還が重要であるという考えは、いわゆるインディヘニスタ（先住民の福祉・生活改善に携わる政府関係者）に引き継がれてきた。たとえば, Salomon Nahmad Sitton, "La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México," Instituto Nacional Indigenista, *30 años después: revisión crítica*, México, D.F., 1978, p. 235参照。

（注13） 清水「コーラを聖なる……」167～168ページ。

（注14） 同上書 158～162ページ。

（注15） Lucio Mendieta Núñez, *México indígena*, México, D.F.: Editorial Porrúa, 1986, p. 55.

（注16） Castellanos, "El proceso educativo...", pp. 348-349.

（注17） 清水「コーラを聖なる……」165～166ページ、168ページ。

（注18） Castellanos, "El proceso educativo...", pp. 335-336.

（注19） *ibid.*, pp. 363-364.

（注20） Meneses, *Tendencias educativas... 1964-1976*, p. 35.

（注21） このため、当局の側は、督学のための強制的な措置をとることもあった (Luz Elena Galvan de Terrazas, *Los maestros y educación pública en México: un estudio histórico*, México, D.F.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1985, pp. 359-387／清水「コーラを聖なる……」165ページの注。最近の例としては、米村「メキシコのバイリンガル教育(1)……」13ページ)。

（注22） 1934年に、憲法 123 条に基づき、大企業はその中に学校を設けることが義務づけられ、カルデナス期にピークを迎えた (1935年に2017校あった)。その大部分は、アシエンダ（フィンカ）にあった (Meneses, *Tendencias educativas... 1934-1964*, pp. 88-89)。

（注23） 教育方法に関しては、母語をも利用したスペイン語の教育方法、先住民の言語の尊重の政策、思想は1920年代から見られる。しかし、その実践は、1960年代前半までは、きわめて限られたものであった（小林致広「メヒコのインディヘニスモと言語政策（その1）」『神戸外大論叢』第33巻第5号 1982年12月）88～93ページ／同「メヒコのインディヘニスモ……（その2）」79～98ページ、および Julio de la Fuente, *Educación, antro-*

pología y desarrollo de la comunidad, Mexico, D.F.: Instituto Nacional Indigenista, 1964, primera parte: educación).

(注24) 1931～34年に公教育大臣を務めたナルシソ・バッソルス(Narciso Bassols)の親しい友人でもあったある政府高官は、次のように嘆いている。「我々の無力ゆえの、農村学校と農村教育の悲しい結果を見ると、苦い涙がさそわれる。使命感と熱意を持った当初の先生たちはほとんど残っていない。我々は、ただ、教育らしいこともしようとしない官僚たちだけを見出し、そして、エヒードの大衆は、毎日、我々から遠ざかっていく」(Ricardo J. Zevada, *Calles, el presidente*, México, D.F.: Editorial Nuestro Tiempo, 1971, pp. 137-138 [Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, D.F.: Centro de Estudios Educativos, A.C., 1986, pp. 462-463に引用されている))。

II 農村学校以外の選択

1. 村外の教育機会の選択

先住民の中にも、前節で見てきたような3年間程度の不十分な教育を提供する農村学校では満足できず、より高い程度の教育を求めて村の外の学校に子弟を送り出す家族があった。その場合子供は、6年制の初等学校のあるところ、スペイン語が日常的に話されるところで、家族や自民族の仲間から切り離された生活を強いられることになる。たとえ、公的な経済的援助が期待できる場合にせよ、そのような生活のもたらすであろう困難を考えれば、村の外で教育を受けさせるという選択には、強い動機が必要であろう。教育を通じた「成功」、これこそが、他の村人とは異なった教育選択をした先住民家族の動機であった。証言を見よう。

ケース① [1950年代末] 父さんは、畑の仕

事もあったから家族の生活のためにもっと稼ぐ必要もなかったんだが、地位を高めていくべきだ、それは、ただ学校へいくことで可能となる、と考えていたんだ。わし [=息子] は、父さんは絶対学校で何を教えているかなんていうことに気をつかったことはないと信じるね。彼にとっては、ことは自動的なんだ、つまり、「学校＝成功」なんだ(注1)。

ケース② [父親の] 母は[ビッジャアルテッカだったので]、サポテッコ語を話さず、スペイン語だけを話した。それで、子供たちは、みんなバイリンガルとなった。[……]村には学校がなかった。[……父親は]家族とのいざこざで、20歳の時[1917年頃]に、オアハカ市に行った。街では、物担ぎ、ボーイ、配達人などいろいろな仕事をした。そこで、勉強するのを感じて始めた。やがて、いくつかのミッへの村で自治体の教師(*maestro municipal*)として働くことができるようになった。さらに、ビューロクラシーの階段を昇って連邦の教師(*maestro federal*)になれた。それを彼 [=父親] は、自分の仕事ぶりで得た大成功と考えている(注2)。

ケース③ [1960年代頃] 両親はいつも貧しかった。上の兄弟——ひとりの姉とふたりの兄——は、村にいて勉強する機会はなかった。それで、先生が、私 [=息子] がとっても頭が良く、他の子よりよく知っている、神様からさずかった勉強の能力を生かすべきだ、とビッジャ・アルタ(Villa Alta)に勉強に行くことを勧めているのを知ると、私にそれを勧め、父を説得してくれた。父は、反対で、勉強をしにいった者は、怠け者になって戻ってくる、自分は勉強

を必要とせず、食べるのに困ったことはない、といった。でも、彼らは主張した。自分たちは学校へ行かなかった。それで、畑仕事以外何も知らないんだ^(注3)。

ケース①②の父親は、ともに退職した教師であり、教師となった経歴を誇りとしている（一般に、農村において教師は、経済的にも社会的権威に関しても高い位置にあるといつてよい^(注4)）。そして、その教育を通じた「成功」という自らの経験に基づいて、息子たちにも、農村学校より高い教育を受けさせようとする。ケース③では、逆に、1人の姉、2人の兄が「教育を受けられなかったので畑仕事にしかつけない」という自らの「負」の経験を通じて、この息子が教育を高めていくこと、それを通じて「畑仕事以外のことができるようになる」ことを期待している。

これらの息子たちがどのような施設、教育機関にいたのか証言のみからは確定できないが、教育史の資料等と照らし合わせて、次のように推定できよう。ケース①では、農村学校に少しいた後、オアハカ市の養育院(hospicio、厚生省によって援助される)に受け入れられ、そこから市内の初等学校に通っており、後に、同市にある貧困家族子弟のための公的な施設と推察される「寄宿舎」(internado)に移っている^(注5)。この「寄宿舎」とは、公教育省管轄の「初等教育寄宿舎」(internado de enseñanza primaria)と思われる。これは、カルデナス期に創設された「軍人の子供たち」学校(Hijos del Ejército)を前身としており、成績は良いが経済的に貧困な労働者、農民の子弟向けの施設であった。養育院のような施設がいくつくらいあったかは不明であるが、「初等教育寄宿舎」は、都市および人口1万人程度の町に設置され、1947年

には22校（寄宿生数は計7495人、オアハカ市の寄宿舎は307人）、52年には24校あった^(注6)。「寄宿舎」は、農民の子弟も対象としたものであるが、その所在から考えて労働者の子弟が多かったのではないだろうか。先住民の子弟でこのような施設に入った（入れた）者は、施設の存在に関する情報へのアクセス、関係者とのコネクション、熱意等の点で、極端な少数派であったと考えてよいであろう。

ケース②では、学齢期になると5人の息子はいずれも、スペイン語が話される場所(lugares castellanizados)、すなわち、地区(distrito)の中心であるビッジャ・アルタ(San Ildefonso Villa Alta)部落かオアハカ市へ送り出された^(注7)。そこで下宿していたのか、寄宿舎にいたのかなどは述べられていない。父親は、当時は教員をしていたし、畑も持っていたから、下宿をさせることが経済的に可能だったかもしれない。しかし、それにしても、5人の息子にこのような教育を受けさせるというのは、きわめて強い熱意、信念ともいえるべきものがあつたといつてよいであろう。証言の採択者カステジャーノスは、その心理を「部落での自分の試み〔反宗教主義的实践等〕の失敗を前にして、その理論の成果を自分の息子たちで示そうとしたのだ」と憶測している^(注8)。

ケース③では、息子（ミッヘ民族）は、農村学校に通ったのち、近接したサボテッコ民族のソーゴチョ部落(San Bartolomé Zoogocho、1960年の人口1000人程度^(注9))にある「寄宿舎」(internado)に行っている。この「寄宿舎」は、公教育省管轄であるが、ケース①とは異なり、先住民の子弟のために先住民地域に設置された「初等教育先住民青少年寄宿舎」(internados de enseñanza primaria para jóvenes indígenas)と考えられる^(注10)。1964

年には、23校で10～14歳の子供たち計5221人が就学しており、この年の初等教育修了者数は、1053人であった（ここでは、初等教育の中・高学年にあたる教育を行っていたと思われる）^(注11)。1965年頃のモノリンガル先住民6～14歳人口は、22万人ほどであった^(注12)。したがって、ケース③もまた少数派の事例であることは疑いないが、それは近代的教育制度の影響がより広く、先住民一般にも及びつつある過程を映し出しているケースとしても注目すべきであろう。すなわち、教育制度の整備という観点からいえば、初等教育の修了という点に目標を設定した寄宿制の教育施設が辺鄙な先住民地域に設置され、その生徒としては、末端の農村学校での優秀生徒が、教師の推薦を通じてリクルートされており、先住民子弟もピラミッド的全国的教育システムに潜在的に接合されるようになってきている。人々の教育観という観点からいえば、「教育がないゆえに畑仕事以外できない」という「負」の体験が語られるということは、他方で、「教育を通じての成功」の例が身近に（おそらくは同世代者の中に）存在し、それがモデル的なものとして意識され始めていることを意味しよう。証言によれば、寄宿舎の生徒たちが共同でテレビを買ったりしており、時期的にも1960年代も後半以降のことと推定され、メキシコの農村も含めた近代化、社会経済的発展の影響が窺われるのである。

2. 教育の獲得とアイデンティティの危機

これらの農村学校以外の教育機会の選択は、まず子供に家族や同じ民族の遊び仲間と離れた生活を強いる。そして、子供がこの困難に耐えつつ勉学にいそしみ、首尾よく卒業していくためには、「教育を通じての成功」、そのための教育の重要性という価値観を子供たち自身も内面化していくこ

と、家族や教師が学校内外でさまざまな方法でこの内面化を促していくことが必要である。しかし、この過程は平坦なものではなかった。すなわち、「教育を通じての成功」という近代的な価値観は、子供の所属していた民族的な文化の価値の否定、そうした価値への攻撃という形をとってもたらされ、子供たちにアイデンティティの危機を引き起こすことになる。証言を見ていこう。

ケース① 父さんは、酔った時には、わし [= 息子] にスペイン語で話しかけた、「覚えるように」といって。でも、全然、村では覚えなかった。[……父さんは] 多分自分の死をすでに予感して、少なくともわしが初等学校を終えられるような方法を探した。[……] わしは、そのころには、もう学校へ行くことの重要性を納得していた。学校も、「街の学校ならもっとよく覚えるから」、もっといいというわけだ。父さんの影響だね。[……] 寄宿舎に入ってから2カ月後に父さんが死んだ。葬式に参列するようわしを連れにきて、それから、何もなかったようにわしを街に戻した。勉強が第一で、他のことはどうでもよかったんだ。わしも、そう思っていた。わしのすべきことは、教えられたことを覚えることだって。それに街では何かといいめに会うためには規則をちゃんと守らなけりゃ、てことに気づいたんだ。それで父さんの死んだ後は、勉強に逃避した。わしはお手本みたいな生徒になった^(注13)。

こうしてこの息子は、父親と父親の遺志を継いだ母親の支えの下で勉強に没頭していく。しかし、寄宿舎での生活と教育過程は、先住民への差別に満ちたものであり、彼が寄宿舎での生活に適応し、

勉強に熱心になればなるほど、村とのつながりを切っていくことを求めるものであった^(注14)。それゆえ、自分の所属すべき世界をめぐる深刻な葛藤がもたらされるのである。

ケース① わし [=息子] はここ [=養育院] でスペイン語を学んだ。今、どうやって覚えたか思い出すと、叩かれたり、辱められたりしてだった。それを覚えられないほうがよかったと考える時もあるんだ。夫人は絶えず、わしの出自が野蠻の原因だとわしに言っていた。でも、それだって変えられてしまったんだ。この学期の終わりに、村に戻ったとき、自分の母語をもう話すことができなかった。理解はできるが、話せなかった。2度と正しくサポテッコ語を話せなくなってしまった。その時は、心配になった。おそらく、まだいた仲間たちとのコミュニケーションが必要だったからだろう。ひとりである時に、何かサポテッコ語をしゃべろうと準備して、それで誰かにそれを言おうとすると、言葉が出てこないんだ。母さんにぼくがしゃべるまでほっておいて、と言うと、母さんは、サポテッコ語を忘れたほうがいいと信じていて、こう答えるんだ。「何言っているんだい。サポテッコ語がしゃべれるからって何の役に立つんだい。」[……] 学期末の休みごとに、わしは、街の生活に完全に入ってしまうか、空きのある故郷の学校に戻るか、悩んだ。第2学年の学期休みには、わしは、うまくはなかったが、サポテッコ語で話すことができるようになっていた。子供たちは、まだわしを受け入れてくれた。[……] わしは、その土地の人間でありたかった。母さんは絶対に、街に帰るな、などということは口にしなかった。彼女にとっては、わし

が街で勉強を続けることは、決まったことだった。[……] 第3学年は寮の孤独を感じ始めた時だった。[……] その年の休みは、わしには憂鬱だった。[……] 第4学年には、[……] 貧困ということに気づくようになった。その学期休みには、自分の将来は決まったと思った。街だ。あるべきもの、美しいもの、自然なものだから。わしの村なんてかまひやしない。だれも自分のものについて考えることなんて教えてくれなかった。それに、寄宿舎では、街の出身ならよかったが、インディオ、悪い者の住む山の出身は運の悪いことだったんだ。それで、第5、第6学年には、自分の出身を偽るようになった。[……] だけど、第4学年の学期末の休みが終わった時に、母さんや自分の村を棄てるという今まで感じたことのなかった悲しみがやってくるようになった。でも、それをごまかすことを知っていた。母さんも同じことをしていたんだ。どちらも、すこしでもそのことに気がつけば、そこで、勉強もなにもかも終わりにしていたと思う。残念ながら、ふたりともその勇気がなかったんだ。[……] ただ、初等学校を終えるだけで、こんなたいへんな道を歩まねばならないなんて信じ難いことだけどね^(注15)。

この息子は、初等教育を修了した後、村に戻り、公教育省の役人になっている。「サポテッコ語を忘れたほうがいい」と言い、子供を「街の世界」の住人にしようとした母親の真摯な姿は、息子にとっては、自らの所属すべき場所（自分の村）を代表して止まないものであったのである。

ケース②では、息子たちはいずれも街に住んでおり、自分の村の農村学校以外の教育機会という選択が、父親と息子たちにわだかまりとして残っ

ていることが述べられている。

ケース② 今日、彼〔＝父親〕は、子供たちの行動を苦々しく思っている。彼が年をとって、ひとりでいるところに、子供たちが戻ってきて、彼がじきに手放すその場所を継ぐべきだと彼は考えている。子供たちは、そのために彼が犠牲を払って受けさせた教育を生かしてはいないのだから。〔……〕けれど、彼ら〔＝息子たち〕はみんな彼らを母親から引き離れたやり方、父から受けた愛情が少ないことをとがめている。もし、今のように皆が離れ離れでなければ、貧しくとも、一緒に幸せだったと考えているのである^(注16)。

息子たちの「家族と一緒にいたかった」という回顧的願望は、少年時代のアイデンティティを巡る不安の経験とその今日までのトラウマ的持続を示唆するものであろう。

以上の2つのケースに対し、ケース③では、教育過程における「教育を通じての成功」という価値観の内面化はスムーズに行なわれたように見える。

ケース③ 〔寄宿舎に〕3年間いて、私は優秀な学生として目立ち始めた。ほとんど遊ばず、勉強ばかりしていた。兄たちが自分を励ましてくれた。15日ごとに村に戻った。兄たちは、私には何もさせず、時々私が勉強しているかどうかを見るためにノートをチェックした。でも彼らは何にもわからなかったの、ただノートを眺めるだけで満足して、もし、いっぱい書いてあると、よろしい、といって満足していた。〔……〕寄宿舎では、先生たちはいつも、私らの

生活をとっても悪いといていた。でも、勉強、宿題をやること、教室で遊ばないことで、私たちの生活は良くなるというんだ。先生たちは校長先生や、自分たちをお手本にした。そりゃ否定なんかできないさ。私も時々先生たちの村に馬で迎えに行って、彼らの家を見た。皆、いい生活をしていた。それで勉強した者、義務を果たした者が良い生活ができるものと納得した。それで私は、勉強をもっとできるようにがんばらなくちゃと思った^(注17)。

この息子が、寄宿生活でアイデンティティを巡る葛藤に陥らなかったのは、寄宿舎が民族が異なるとはいえ近接の先住民地域の部落にあったことが大きく作用していたと考えてよいであろう。証言から教師たちも先住民地域の出身と推察でき^(注18)、このような環境の中で、成功のための教育の重要性を強調しても、街の寄宿舎の場合のように先住民的な価値への直接的な攻撃が、しばしば行なわれたとは考えにくい。また、15日ごとに自分の村に帰ったことも、自分が村から切り離されていく、所属する場所を失っていく、という感覚をもたらさなかった要因として挙げることができよう。しかし、初等教育を修了した後、教育を通じて得た「成功」を目指す価値観と村の生活、文化をよしとする価値観との対立、葛藤が始まるのである。

ケース③ 寄宿舎で初等学校を終えたが、そこでの勉強が役立ったのは確かだ。村に戻って、6カ月ほど両親と一緒に生活して、村の人間としてテッキョ〔＝共同労働〕に参加していると、村の書記にさせられた。〔……〕正直言って村のために何か一生懸命にやることはなかった。

研究ノート

2年間書記だった。この時、いろんな友達をつくった。メキシコシティに働きにいかせながら、女房を法的に離婚させてくれたのもその友達のひとりなんだ。書記の仕事が終わってから、メキシコシティに行った。そこで、学校や村の役所で覚えたことが何でも役立つということに気がついた。シティには、2人の同郷者と着いて、少し経ってチョコレート工場働くことになった。我々3人は同じ仕事で同じ賃金だった。だけど、私はタイプが打ててスペイン語が十分に話せたので、ある時オフィスでの仕事にまわされることとなった。これで、賃金が他の2人より増えた^(注19)。

ここには、村の生活にあきたらずメキシコシティに出ていくという選択に端的に示されるように、「個人的成功のための教育」という価値観とそれに従った行動（さらにそれらが順調に機能して「成功」が得られていくありさま）が如実に述べられている。そこでは「成功」という近代的価値観と村での生活をよしとする価値観の相剋は意識されていない。しかし、メキシコシティでの「成功」は、さらなる「成功」を求めさせ、彼は自分の先住民族への帰属を否定するという極限的な選択を行なうに至る。彼は続けて次のように証言している。

ケース③ どうしてかわからないが、すぐに、私は自分の出身を否定し始め、オアハカ出身と言わず、ミチョアカン出身と言った。私は自分が他の2人より偉いと感じて、それに2人もそう思っていたので、彼らに私が同郷者だ、と言わないように説得した。服装まで、彼らと違うようにした。でも、いつもほとんど土曜日は私や彼らの部屋に集まって酒を飲んだ。街や仕事

場では違うようにして、重要人物と思われる人と友達になった。それはうまくいった。2年後に、大蔵省で働いている人物と知り合いになり、彼の助けで、この職場に入ることができた^(注20)。

「教育を通じての成功」という価値観の体得とその価値観に基づく実践が先住民であることの否定につながるものであることを、ケース①の息子は寄宿舎で知るが、ケース③の息子はメキシコシティの社会的現実から学び取る（あるいはおもいらされる）のである。だが、先住民であることの否定というこの選択は、彼にとっては、アイデンティティの危機に決着をつけたというより、その始まりであり、「成功」のための自らの行動に対する疑問を感じ始める契機となる。結局、彼は、ミッヘ民族というアイデンティティに戻り着くこととなり、メキシコシティで役人としての仕事を続けながらも、同郷人と村を援助する運動に参加するようになる。その経緯は語られていないが、彼の先住民としての意識の覚醒は、メキシコにおける1970年代の先住民の運動の叢生と急速な発展という歴史的背景と結びついたものであったことは間違いないであろう。

(注1) Castellanos, "El proceso educativo..." p.338.

(注2) *ibid.*, pp. 346-347.

(注3) *ibid.*, pp. 353-354.

(注4) ケース①の息子も、自分の子供時代に父親はすでに教師をやめていたにもかかわらず、村人が父親を教師と呼び、そのために自分の行動範囲を制限するような「保護の被膜」ができていた、と述べている。*ibid.*, pp. 332-333.

(注5) 「経済状態が子供を街の学校にやるほど十分じゃなかったんだ」と述べられている。*ibid.*, p. 338.

(注6) Meneses, *Tendencias educativas... 1934-*

1964, p. 282, pp. 365-366.

(注7) 1960年には、ビッジャ・アルタ自治体では、その住民の16%がスペイン語のみを、41%がスペイン語と先住民語を話した(Secretaría de Industria y Comercio, Dirección General de Estadística, *VIII censo general de población. 1960, estado de Oaxaca*, tomo II, México, D.F., 1963, p. 2368, cuadro 33)。この自治体の中心であるビッジャ・アルタ部落では、スペイン語を話す人口の比率はさらに高くなろう。

(注8) Castellanos, “El proceso educativo...,” p. 352.

(注9) Secretaría de Industria y Comercio, Dirección General de Estadística, *VIII censo general de población. 1960, localidades de la República por entidades federativas y municipios*, tomo II, México, D.F., 1963, p. 78.

(注10) 先住民地域に設置された internado と呼ばれたもの、あるいは internado を持った教育施設の歴史的な経緯については、資料によって名称、年度等に若干の相違があるが、次のように整理できる。internado indígena (文献によっては internado de educación indígena) と称するものが1932年に10校(文献によっては11校)あり、ここでは子供を対象としていた(Meneses, *Tendencias educativas... 1911-1934*, p. 575/Nahmad, “La educación bilingüe...,” p. 227)。これらの internado indígena は、1936年(文献によっては1937年)に centro de educación indígena に編入される。その数は1936年に29校、37年に33校であった(Meneses, *Tendencias educativas... 1934-1960*, p.78/Ricardo Pozas Arciniega, “Educación,” Gonzalo Aguirre Beltrán y Ricardo Pozas Arciniega, *La política indigenista en México: Metodos y Resultados*, tomo II, México, D.F., Instituto Nacional Indigenista, 1981 [primera edición: 1954], pp.210-211)。ある程度の教育を受けた青年を対象とし、農業技術等を学び、近隣の先住民の村にそれを伝えていくことを目的としていた。青年向けの職業教育という性格は、後に、centro de capacitación económica に改編されることによってより明確となる(1949年に19校。Meneses, *Tendencias educativas... 1934-1960*, p.355)。しかし、また子供と青年たちに初等教育と農業教育を与えるものとして、centro de capacitación indígena にとって代わられ(1958年に21校あった。*ibid.*, p. 406)、さらに青少年に初等教育を与える機関として、

internado de enseñanza primaria para jóvenes indígenasへと代わっていく。

(注11) *ibid.*, p. 467。これらの数字に関して、就学者全員が寄宿生であるとは明記されていない。ひとつの部落に複数の初等学校を設けることの実経済性、現在の先住民地域のバイリンガル寄宿制初等学校の状況からの類推等によれば、通学生がかなり含まれると考えてよいように思われる。

(注12) Meneses, *Tendencias educativas... 1964-1976*, p. 35.

(注13) Castellanos, “El proceso educativo...,” pp. 333, 336, 338-339.

(注14) この寄宿舎において、子供たちの不利、不遇を補償しようというより、それらを規範に反するものとして断罪することによって矯正しようとする傾向が存在したことは、次の証言からも知られる。「今は、時々思う。わしはそいつらと寄宿舎で知り合ったんだが、組合たかりのボス(charro)、詐欺師、麻薬の売人、盗品の買人、すごくずるい商人、アルコール中毒者が、この寮からどうして沢山出ているか、それは、おそらく、その境遇ばかりでなく、寄宿舎でずっと耐えてきたことに対する償いを得ようとしているからだ、と」(*ibid.*, p. 344)。このような「教育方針」による攻撃が、先住民であるという「負」の価値に対して容赦なく降り注いできたのである。都市の貧困層向けの施設が、「手に負えない子供たち」(ogros, 人喰い鬼のこと)の棲み家になっているのを公教育省は変えようとしたが、これから見るとそれに成功したようには思われない(Meneses, *Tendencias educativas... 1934-1960*, p. 282)。

(注15) Castellanos, “El proceso educativo...,” pp. 337-340, 342-345.

(注16) *ibid.*, pp. 349-350.

(注17) *ibid.*, pp. 354-355.

(注18) この時期から、公教育省は、先住民地域には先住民地域出身の教員を用いる方針を持つようになった(Meneses, *Tendencias educativas... 1934-1960*, p. 467)。

(注19) Castellanos, “El proceso educativo...,” pp. 357-358.

(注20) *ibid.*, p. 358.

おわりに

革命以来の政府の近代化政策、その一環としての教育施策は、先住民の間にも少しずつ浸透しつつあった。教育（スペイン語）の価値を認め、子供を学校へ行かせようとする者（家族）が現われたのである。このような教育要求を持つ者として、次の2つのタイプが存在した。

その第1のタイプは、子供の将来に関して、村での農業を中心とした生活を前提としながらも、教育（スペイン語）の有用性を認める者であって、この場合、子供は農村学校での学習にいそしむように仕向けられる。このタイプの者は、子供の将来についての「近代的」な職業を展望しないし、そのための経済的な準備も持たない。しかし、村が農村全体の近代化の中にあること、外部との接触が、経済的レベルおよび行政的レベルで日常化していくこと、したがって、子供が村での生活を続けることを前提としながらも、教育（スペイン語）が有用ないし必要であることを、体験や村での地位等から察知するのである。それはまた、外界からの知識に関心を寄せる開明主義的な性向、パーソナリティと重なり合っている。ケース⑤の父親がこのタイプといえよう。この場合、彼らにとって「外国語」ともいうべきスペイン語を身につけるには、3年間程の不十分な教育環境、村人（子供の仲間）の大半が学校に無関心であるという困難な条件の下で努力する必要があった。

第2のタイプは、子供の将来に関して、村での農業を中心とした生活ではなく、「近代的」な職業を展望した者であり、そのためには、スペイン語の識字、会話に関する流暢さばかりではなく、初等教育修了という制度化された「学歴」が最低

条件として必要である（極端な場合には、「学歴」さえあれば、教育の内容の理解はどうでもよい）と感じている。「学歴」を得るために、さまざまな犠牲を払いながら、子供は村の外の学校にやられる。このような展望や経済的可能性は、このタイプの者の体験、職業からもたらされる。ケース①～③がこのタイプにあてはまる。

第2のタイプにおいては、成功（「近代的」な職業の獲得）を目指す意識、そのための不可欠の経路としての学歴の重視、すなわち「学歴主義」という近代的な価値観、行動様式の浸透、その積極的な受容をはっきりと見てとることができる。しかし、先住民の「学歴主義」は、彼らのおかれた社会経済的および文化的条件により、次のような困難に遭遇せざるを得なかった。まず、その社会経済的条件は、近代的な職業に就くのに十分な学歴の獲得を妨げた。彼らにとって初等教育卒の学歴すら相当の努力を通じて得られたものであったが、他方、たとえば農村教師（彼らにとっての成功の身近なモデルが農村教師であったことはすでに示唆してきた）になるための必要学歴も急速に上昇していた^(注1)。ケース②の父親は通常の初等学校での教育を経ずに農村教師となっていた。これに対し、ケース③やケース④の息子たちは、学校を終えた後村で公職に就かなかった（就けなかった）。農村地域、先住民地域では、人材不足のために、公式的な基準は実際には守られていなかったことが少なくなかった^(注2)とはいえ、初等学校卒程度の学歴では、すでに1960年代には農村教師を典型とする村レベルの公職も保証されていなかったのである。また、先住民という存在、その文化がメキシコの主流であるメスティーソ社会の中で劣等視されてきたという文化的条件は、成功を目指す価値観を身につけ実践していくことと自ら

の出自との関係に対立的なものとし、時には、ケース①やケース③で見たようなアイデンティティの危機という深刻な事態をもたらした^(注3)。さらに、成功を目指す教育の過程でメスティーソ的な価値観を身につけていくことには、獲得される学歴水準の低さも関わって、別の危険も待ち構えていた。「成功」よりも「街に住む」ことを志向する可能性である。一般に、初等学校卒程度の先住民や農民に開かれた街での職業機会とは、工場労働者、運搬夫、ボーイ、建設労働者、行商人、等の単純労働であった^(注4)。それらの職に就くことは「成功」ではないが、一度、街の生活に慣れ、あるいは街の生活にあこがれ、街の世界の価値観に親しんだ者にとっては、村よりも快適な環境での生活を保証するものと感じられ、農村教師などの村での「成功」は放棄されることになるのである。ケース②の3人の息子たち（配達人、ホットケーキ屋台の主人、その助手）がそれにあたろう^(注5)。

いずれにせよ、これら2つのタイプの者にとって、教育を通じて目指したことの成就是簡単ではなかった。このことは、1960年代まで先住民の間での教育要求が概して弱いものであったことの一因を説明しよう。つまり、たとえ教育の有用性を認めたとしても、そのためのコストやリスクが大き過ぎると感ずるのが多数者だったのである。

1970年代に入ると、先住民の就学状況は、バイリンガルシステムの普及を中心的な牽引力として、急速な改善を見せる^(注6)。上述の2つの「先覚者」タイプの人々から、社会経済的な変化を背景として、先住民大衆の間へも強い教育要求が広がっていったのである。1960年代から顕著になった農民や農民の子弟の出稼ぎの量やその地理的な範囲の拡大現象、特に、都市を典型とするようなスペイ

ン語を話すことを前提とし、「学歴」が評価される労働市場への参加は、70年代には先住民にも及ぶものとなった。そこでは、次の第3のタイプとして特徴づけられる家族が増大するようになる。すなわち、このタイプの家族は、村での生活の再生産を展望するが、新しい社会経済的な条件の中で、出稼ぎを典型とするような外部世界との積極的なつながりのなかでのみ村での家族の生活の再生産が可能なること、それは子供の教育を通じて可能となること、を感ずるのである。そこでは、教育に対する一般的・抽象的有用性の感覚、あるいは「成功」を動機とするというよりも、いわば「生存戦略」の不可欠の一部としてスペイン語能力や初等教育修了証書の有用性や必要不可欠性がとらえられており、強い教育要求が発生することとなる^(注7)。

この第3のタイプの教育要求に対応した施策はバイリンガルシステムによる学校の普及という形態をとることになった。1970年代のメキシコ社会の政治的、文化的な変化を背景に、「生存戦略」をより積極的に理念化したともいえるべき先住民の権利、言語・文化の再生産の権利、バイリンガル・バイカルチュラルの教育理念が唱えられ、教育普及の中心にこの新しいシステムによる学校が置かれるようになったのである^(注8)。ケース①やケース③の息子たちの体験や行動がこうした動きと密接に関連したものであることは容易に想像されよう。こうして、半世紀以上も前にメキシコ革命が設定した課題（先住民を含めた国民的な基盤の上に近代化を進める、そのために初等教育を限なく普及させる）が、1970年代以降に、先住民自身の側からの要求を基礎に、異なった角度から改めて遂行されていこうとする^(注9)のであるが、その検討は、本稿の範囲を超える。

(注1) 農村学校の創設時(1921年)には、初等学校4年修了者に3カ月の研修を施していた(Meneses, *Tendencias educativas... 1911-1934*, p. 322)が、ほぼ同時期に設置された地域師範学校(normal regional)では、初等学校卒業(6年課程)後2年間のプログラムが規定されていた(*ibid.*, pp. 375-376)。10年後には、さらに1年追加され(Meneses, *Tendencias educativas... 1934-1964*, p. 80)、その後さらに1年追加、1940年代の半ばには、初等学校卒業後、6年間の教育を必要とした(*ibid.*, p. 272)。

(注2) 1959年にメキシコ全国で10万5883人の教師中2万7187人が無資格教員であった(Meneses, *Tendencias educativas... 1934-1964*, pp. 465, 632)が、それは農村地域に集中していたと考えられる。無資格教員の教育、資格付与を行なう連邦教員研修所(Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1945年創設)の登録者は、1964年に2万1411人であった。これは無資格教員の最低数を示すものであるから、60年代にもなお、農村地域ではかなりの無資格教員がいたのである(*ibid.*, pp. 494-495)。

(注3) こうした事態は、成功を目指す行為が、個人的な利益の追求のみではなく(あるいは個人的な利益の追求というよりも)自己の所属する集団の利益や社会的な利益につながるものだ、というイデオロギーが存在する場合には避けることができよう。農村教師の養成課程で与えられる「村に奉仕する」という観念はこのようなものとして機能していると考えられる。ケース①の父親は、「村の問題に積極的に関わっていた」(Castellanos, “El proceso educativo...,” p. 333)し、ケース②の父親は、メキシコ革命のナショナリズムを背景に当時の教育界の中で支配的であったイデオロギー(文化的・言語的統一、合理主義、反宗教主義)を先住民にも益をもたらすものと信じていた。

(注4) 米村明夫「メキシコ首都圏における低所得労働力の増大と教育」(石井章編『ラテンアメリカの都市と農業』アジア経済研究所 1988年)247~249ページを参照。ただ、若年者に限定しなければ、メキシコの労働力全体がホワイトカラーを含めてかなり低い教育水準であったから、ケース③の息子のように、熱意、能力の高さ、運のよさ、コネクション等によって、学歴の不足を補って公職を得ることもあり得たのであろう。

(注5) メキシコシティに置かれ、初等教育機会を提供した先住民生徒の家(Casa del Estudiante Indígena,

1925~32年まで存在)は、出身民族地域の農村教師の養成を目的としたが、実際に農村教師として農村に戻ったのは24人の者にすぎず、大半の者は労働者、事務員、あるいは雑役夫として都市に残った(Meneses, *Tendencias educativas... 1911-1934*, p. 617/Pozas, “Educación,” pp. 208-209)。デ・ラ・フエンテによれば、先住民生徒の家に代わって地方に置かれた internados も同様の結果を示したという(De la Fuente, *Educación, antropología... 1911-1934*, p. 71)。この internados とは、第II節の(注10)の1932年に10校あった internado indígena のことと思われる。

(注6) Varese, *Indígenas y educación... 1911-1934*, p. 34.

(注7) 先住民(農民)の「生存戦略」としての出稼ぎの重要性については、Lourdes Arizpe, *Campesinado y migración*, México, D.F.: Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1985, pp. 27-66, を参照。都市では単純労働においても「学歴」が有用であることについては, *ibid.*, pp. 60-61/米村「メキシコのバイリンガル教育(II)……」p. 24/同「メキシコ首都圏における低所得労働力……」p. 248, 参照。工場労働者はいわゆるお手伝いさんより高い教育水準を持つ(必要とする)こと、また、お手伝いさんも急速に初等教育修了程度の水準を必要とするようになったこと、が示されている。

(注8) 米村明夫『メキシコ教育発展——近代化への挑戦と苦悩——』アジア経済研究所 1986年 157~183ページ。

(注9) 先住民の要求を近代化という文脈でとらえようとするには批判があるかもしれない。ただ、筆者の知るところでは、メキシコにおいては、先住民の運動指導者レベルでも民衆レベルでも近代化と先住民の文化を対立的に設定する者は少ないように思える。たとえば、Batalla Bonfil, y otros, *Conciencia étnica y modernidad*, Gobierno del estado de Nayarit, Instituto Nacional Indigenista, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1991, あるいは、Genaro Domínguez, “Las demandas de los indios,” Instituto Nacional Indigenista, *Instituto Nacional Indigenista 40 años*, México, D.F., 1988, p. 264, 参照。

(アジア経済研究所地域研究部副主任調査研究員)

〔付記〕 本稿は1992, 93年度「ラテンアメリカの社会変動と諸階層」研究会(主査 米村明夫)の成果の一部である。