「公共空間」としてのメキシコの農村学校

—国家と教師と共同体の関係史—

広島大学 青木利夫

はじめに

メキシコの歴史をおおざっぱに振り返るならば、アステカ文明やマヤ文明をはじめ多くの文明が栄えた先スペイン期、スペインによる「征服」のちその統治下におかれた植民地期、そして19世紀はじめの独立期とその後の国家建設期から革命を経た現代ということになる。こうした歴史のなかで特筆すべきは、300年という長期にわたってスペインの植民地支配が続いたこと、そして、そのなかで先住民とスペイン人を中心とする広範な混血が進んだことである。長期の植民地支配のもとでつくられてきた社会構造とそれと密接に関係する人種構成は、現在においても政治、経済、文化などさまざまな領域において多大な影響をおよぼしている(青木 2017)。

メキシコでは1992年、憲法が改定され、複数文化からなる唯一不可分の国としてメキシコが規定された。コロンブスのいわゆる「発見」から500年のち、複数の先住民文化がメキシコの根幹をなす重要な要素であることが正式に認められたのである。それは、同質的文化による国家統合から複数文化による国家統合へとという国家理念の大きな転換であった。植民地時代をつうじて先住民文化は、スペインによって「文明化」されるべき「野蛮」な文化とされ、1821年にメキシコが独立国家となり、さらに20世紀にはいってもなおそれは「文明化」の対象であり続けた。そして独立以後、その「文明化」の役割を担ってきたのが学校教育であり、とりわけ先住民系住民が多く居住する農村地域におけるそれは、国家の重要政策の一部となってきた。ただし、国家理念の転換ともなる1992年の憲法改定へといたる20世紀最後の四半世紀は、その先住民にたいする教育政策にとって大きな変革の時代であった。

次節でみるように、国家主導による学校教育が

メキシコ全土に普及しはじめるのは、1910年に勃発した革命が一段落する1920年代からであった。学校教育は、それまで国家がその存在を十分に示すことのなかった地域へ、みずからの影響力を拡大する手段のひとつであった。とりわけ農村地域の先住民共同体は、村を維持するための独自の統治のしくみをもつなど、国家からはある程度距離をおいた社会を築いていた。国家は、学校教育をつうじて、そうした独自の論理や価値観をもつ社会に介入し、国家というもうひとつの社会の論理や価値観を導入しようとした。また、19世紀末以降、急速に進む近代化から今日のグローバル化の時代にいたる政治的、経済的変化もまた、国家による介入と密接にかかわりながら、共同体の統治や子どもの「ひとりだち」のしくみなど、共同体独自の論理や価値観を大きく変容させてきた。

本稿は、20世紀メキシコのこうした政治的、経済的、社会的変化のなかで、学校教育をめぐる国家と先住民共同体とがそれぞれの論理や価値観をめぐるどのような交渉を繰り返してきたのか、先住民教育を中心に検討することを目的とする。そして、多元的で重層的な社会であるメキシコを例に、「公共社会と教育」の関係を考えてみたい¹⁾。

1. 農村学校をめぐる交渉

農村教育のはじまり

1821年の独立後、公教育の権限を握ったのは州や市などの地方政府であり、中央の連邦政府は、連邦区(メキシコ・シティ)と一部の直轄地域の教育を管轄するのみであった。ただし、政府による学校が設置されたのは、おもに連邦区や州都をはじめとする都市部が中心であり、農村部ではカトリック教会などによる学校があったものの、公教育が普及している地域は限られていた。メキシコ全土を視野に入れながら公教育制度の整備が進

められるようになったのは、独立直後の混乱期を経た19世紀最後の四半世紀であり、連邦政府は、地方政府の教育にかんする権限に配慮しつつも、国家が主導して学校教育を全国に普及しようとした。それは、国家の影響力を全国へ拡大するとともに、共通語であるスペイン語に代表される同質的な文化を普及し、それにもとづく国民統合を成し遂げようとする試みのひとつであった。

この時代のメキシコは、独裁政権のもとで経済発展する一方で、貧富の格差の拡大、先住民反乱や労働争議の頻発などの社会的な問題を抱えていた。そして、30年にもおよぶ長期の独裁政権にたいして民主化を求める声が高まるなかで、1910年には大統領の再選に反対する勢力が蜂起し、革命が勃発した。その後、10年にわたる内戦状態が続いたのち、1920年に成立した革命政権のもとで国家再建の道を歩みはじめる。しかしながら革命によって政権がかわったとはいえ、少なくとも教育政策にかんしては、国家の影響力の拡大、国民の育成と統合、近代化による経済発展という点において方向性に変化はなかった。とりわけ、公教育が普及していなかった農村地域への学校設置は、革命以前から一貫して国家の発展にとっての重要な政策とされてきた。

1920年代以降、それまで学校のなかった地域において、公教育の普及が積極的に進められ、「村の家 (casa del pueblo)」や「農村学校 (escuela rural)」と呼ばれる新たな空間が急増することとなるが、それは、住民にとってどのような意味をもったのだろうか。学校が子どもにたいする教育の場であることはいまでもないが、政府は、農村地域の学校をそのためだけの機関として位置づけていたわけではなかった。それは、スペイン語の読み書き算といった基礎教育のほか、学校でおこなわれるべき教育として、さまざまな活動が計画されていたことにあらわれている。たとえば、地域の実情にあわせた農牧業や小規模産業の振興、昼食会や学校祭の開催、スポーツや音楽のための集団づくり、料理や裁縫など女子向けの指導、病気予防や衛生習慣の形成など多岐にわたっている。すなわち政府は、農村学校をつうじて、子どもにたいして基礎的な教育を与えるだけでなく、地域全体の社会改革につながるような活動を計画し

ていたのである。

こうした「社会改良運動」として計画された農村教育は、以前の地域社会にはなかった新たな知識や技術とともに、その地域がもっているものとは異なる価値観をもたらすことになった。それゆえ、住民が政府の推進する農村教育を受け入れることは、それまでとは異なる文化を受け入れることにもつながる可能性がある。しかしながら住民は、国家が意図するような「社会変革」をそのまま受容したのであろうか。中内は、教育と教育的発達の歴史を、人びとの心身の管理の制度と意図の歴史、すなわち国家の意図した歴史としてだけみるのではなく、そうした「制度と意図のなかで、あるいはそれをこえて生きてきたものの生き方とその意図の歴史」として読み解こうとする(中内1992:2)。こうした視点からメキシコの農村地域における学校教育の普及の歴史をながめてみると、国家主導の学校教育にたいして、受容、利用、無視、拒絶などさまざまな対応をとってきた住民の姿が浮かび上がってくる。

学校への住民のかかわり

それでは、国家の制度と意図のなかで、あるいはそれをこえて、メキシコの農村地域に住む住民は、どのように学校という空間をとらえていたのだろうか。もちろん、住民のすべてが学校にたいして同じような反応を示していたわけではなかった。たとえば、学校にかかわる出費を嫌う、子どもの労働力が奪われることを望まない、よそのの教師が村に介入することに不信感をもつ、あるいはそもそも学校教育を不要とみなすなど、さまざまな理由から子どもの就学を拒否する住民は少なくなかった。その一方で、学校教育に意義をみだし、学校の設置を積極的に働きかける村もあった。その場合、住民は、学校施設の建設や教師への生活支援など、さまざまなかたちで学校に協力してきた。そこでまずは、学校教育を受け入れようとする住民が、学校の施設をめぐるどのようにかかわったのかについてみてみよう。

1920年代以降、急速に進められていく学校の設置にあたっては、国家がすべての費用をまかなうことは不可能であった。そのため、土地の取得や校舎の建設、いすや机などの備品の製作、運動場

や農場や作業場の整備、そのほか学校に必要なものを確保するうえで、地域住民の協力が不可欠であった。公教育省は、学校を設置する地域を選定しそこに教師を派遣するが、学校そのものの建設は、住民が資金や資材あるいは労働力を提供することによっておこなわれた。そのため、学校設置を積極的に進める村においては、学校は国家の管轄下にあるのではなく、住民の共有財産であると認識されることもあった(Mercado 1992:83)。その結果、学校の鍵を誰が管理するのか、授業時間外に校舎や備品をどのように使用するのか、すなわち学校の所有や利用をめぐる、教師あるいは公教育省と住民とのあいだにさまざまな軋轢が生じたのである(Rockwell 1996:314-315)。

つぎに、公教育省によって派遣される教師の受け入れをめぐる、住民がどのような位置にあったのかを検討してみたい。当時、教師の派遣は、公教育省がそれぞれの地域の状況を踏まえて決定しており、教師にたいする給与も国家が支払っていた。したがって、教師の派遣をめぐるは国家に決定権があったといえるが、しかしながら、勤務先の村での教師の生活という点からみると、教師は国家から派遣されてきたとはいえ圧倒的に無力であることがわかる。なぜならば、住民の協力なくしては、教育活動だけではなく村での教師の生活したいが成り立たなかったからである。教師の派遣先は、本人の希望通りになるとは限らず、出身地とは無関係に派遣されることも多かった。また、学校が設置される村は都市から遠く離れた地域にある場合もあり、交通網が整備されていない時代、場所や状況のわからない勤務地へ教師が移動するさいには、その方法や手段について地域住民に頼らざるをえなかった。また、農村地域の勤務地においては、住居や食料の調達など衣食住といった基本的な生活の確保という点においても、住民の協力を得ることが必要とされたのである。

村での教師の生活において住民が優位な立場にあるということは、住民が教師にしたがうのではなく、逆に教師が住民にしたがわざるをえないという状況におかれることを意味するだろう。20世紀前半に教職にあった農村教師たちの回想録をみると²⁾、住民によって受け入れを拒否されたために生活に困ったという事例、あるいは逆に住民に

受け入れられたために生活には支障なく順調に仕事を進めることができたという事例が数多く記録されており、住民との関係をいかに取り結ぶかが教師にとって重要であることがわかる。もし教師が、住民の意思にそぐわない活動を強制しようとするならば、その教師は住民からの協力を得られずに村の生活に困窮することになる。さらには、暴力的に村を追い出され、ときには命の危険にさらされることさえもあったのである。

このようにみえてくると、学校は、子どもの教育のため、あるいは農村地域の社会改良のために、国家が子どもや住民を管理・統制・指導する場としてのみ機能していたのではないということがわかるだろう。教師は、公教育省が定めた計画にもとづく活動をつうじて、農村社会において国家の意図を貫徹することができたわけではなかった。住民の側は、学校の建設や整備をみずからの手でおこなうことによって、あるいは教師に協力したり圧力をかけたりすることによって、学校を自分たちの共有財産として管理下に置き、学校や教師を都合のいいように利用することで、子どもたち、あるいは村全体の利益を追求しようとしたのである。

メキシコにおける農村学校は、国家と住民とがそれぞれの利益や権力や価値をめぐる交渉を繰り返し広げるいわば「公共空間」であり³⁾、教師はその両者のはざまにあってみずからの利益を守りつつも、国家と住民との仲介役の機能を果たすよう求められたのである。次節では、仲介役とされた教師が、どのような役割を担わされたのかを検討したい。

2. 仲介者としての教師

村における教師の位置

農村地域への教育普及にとってもっとも重要かつ困難な課題は、教師の確保であった。メキシコでは、19世紀後半から都市部において州政府などによる師範学校が少しずつ設置されるようになるが、急速に拡大する農村教育に対応するだけの教師を養成することは不可能であった。そのため、農村学校普及の黎明期においては、師範学校を卒業して資格や一定程度の知識をもったものが農村

地域に派遣されることもあったが、スペイン語の読み書きができる程度の若者が教職にかんする訓練を受けることなく教師になることも多く、教師の水準には大きな格差があった。とはいえ、資格や知識をもっているか否かということよりも、派遣先の環境がどのようなものかということが、教師にとって職務を遂行するうえで重要な問題となっていた。先述のとおり、教師が派遣される農村地域は、移動から衣食住など基本的生活にいたるまで厳しい環境にある場合もある。さらには、勤務先の村で強い影響力をもっているカトリック司祭や地域の支配者とどのような関係を築くかが教師にとってより重大な課題となっていたのである。

メキシコでは独立以降、植民地時代から絶大な勢力を保ってきたカトリック教会を後ろ盾とする保守派と、自由主義的な政策を遂行しようとする自由派との覇権争いが続いたが、19世紀なかば以降は自由派の勢力が優勢となった。しかしながら、農村地域においてはカトリック教会のもつ影響力は大きく、国家の影響力を全国へと拡大したい政府は、教会財産を没収するなどの反カトリック政策を推進してきた。また、カトリック教会が教育においても大きな影響力をもっていたことから、1917年制定の憲法によって公教育における宗教教育を禁止するなど、政府は教育政策においてもカトリック教会の弱体化をはかった。

政府は、学校教育をつうじて神の存在を否定し、かわって「科学的」知識、「合理的」思考を住民に植えつけようとする。一方、カトリックを信仰する人びとにとってそれは、自分たちの価値体系を否定するものであり、簡単に受け入れられるものではなかったであろう。また聖職者は、政府による反カトリック政策を強く批判し、住民にたいしては政府の学校を「悪魔の学校」、そして教師を「悪魔の手先」と吹聴し、子どもたちを就学させないよう呼びかけた。国家と教会との対立は1920年代末に激化し、反政府運動を展開するカトリック信者が反乱を起こすなど、地域によっては内戦状態となり、学校や教師はカトリック信者たちによって真っ先に攻撃的とされたのである。

聖職者のほか、農場主や鉱山主、そのほか村を支配している村ボスなど地域に強い影響力をもつ有力者が教師に敵対することも多かった。革命後、

政府は、農場主や鉱山主にたいして、使用している労働者の子どもたちのための学校を設置するよう法律で義務づけており、その出費を嫌う地主たちが存在した。また、教師が革命の理念を説くことによって、労働者がみずからの権利を主張して団結することに強い警戒心をもつ地主も多かった。さらには、革命政権が教育政策と並んで重視する農地改革によって、土地を奪われることを恐れた地主は、教師が住民に協力して農地改革にかかわることに抵抗していた。地主だけではなく、膨大な土地を所有していたカトリック教会もまた、教師が革命の理念を住民たちに説明したり、土地の獲得に協力したりすることに抵抗し、地主と同様に教師の活動を妨害しようとしたことも少なくなかったのである。

政府は、地域を支配しているカトリック教会や有力者の影響力を弱め、国家の影響力を強化しようとする。一方、教会や有力者は、地域におけるみずからの影響力を保持するために国家の介入を最小限にとどめようとする。教師は、そうした国家と地域の有力者層との覇権争いのあいだに立って、みずからの位置を確保せざるをえない状況にあったのである。さらに、聖職者や地主による直接的な妨害とともに教師を苦しめたのが、地元の有力者の影響下にある住民が、衣食住などにかかわる教師の生活にたいする協力や子どもたちの就学を拒否することであった。また、地域の有力者と住民とが対立している村においては、教師はどちらの立場に立つべきか難しい選択を迫られた。回想録を残したある農村教師は、「社会のなかに存在する集団のあいだでバランスをとる」ために、校長は確実な能力と広い視野をもつべきであるとする。そして、その集団とは「豊かなものと聖職者」および「農民とエヒード」⁴⁾であるとし、その関係が学校に決定的な影響をおよぼしていると述べている (García González 1987:114)。

前節で述べたように、遠隔地にある村では、公務員である教師であっても国家の支援をあてにすることはできず、学校教育にたいする住民の理解を得られなければ、教師は教育活動どころか村での生活もままならず、さらには命の危険にさらされることさえもあった。教師は、みずからの安全を確保し、さらに教育活動を遂行するために、有

力者をはじめ地域の住民と良好な関係を築くため、あるいは関係を損なわないため、村の多様で複雑な政治的、経済的、文化的状況を把握し、そのなかで慎重かつ適切な行動をとることを余儀なくされたのである。

教師の戦略

教師は、複雑な社会関係をもつ村において、ときには聖職者や地主など村の有力者との関係を損なわないよう慎重に行動し、ときには一般の住民の多様な要望に耳を傾け、村のなかで多くの人びとに受け入れられるようさまざまな「戦略」をめぐることになる。そこで、農村教師の回想録からいくつか例を取り上げて、教師たちの「戦略」をみてみたい。

まず、自分の子どもとともに勤務地で暮らした女性教師の例である。彼女は、その地域を支配する農場主が労働者を見下し、専制主義的な態度をとることに批判的であったが、その農場主に子どもの聖体拝領のさいに立ち会う代父⁵⁾になるよう依頼した。不信感を抱いている農場主を代父にすることはこの教師にとって本意ではなかったかもしれないが、その結果、村において自分や自分の子どもの安全が確保されたと述べている。

つぎに、村に強い影響力をもっている司祭を利用しようと画策した若い教師の例である。かつて神学校に学んだことのある彼は、その経験をもとに、司祭が取り仕切るミサの手伝いをしたことで司祭の信頼を得ることとなった。その結果、それまで誰も出席することのなかった学校に、その司祭の呼びかけによって子どもたちが集まってきたのである。この教師にとって、たとえ学外であったとしても司祭に協力するということは、反カトリック政策を掲げる政府に疑われる危険性があった。しかしながらそれは、就学を拒否する住民の信頼を得るために、「敵」であるはずのカトリック司祭をも利用しようとする若い教師の苦肉の策だったといえるだろう。

このように、村の有力者との良好な関係を築くことは、教師にとって自分の生活を安定させ、順調に仕事を続けるための重要な「戦略」であった。とはいえ、上述したように、村にとってよそのものである教師は、有力者との関係のみに配慮するだ

けでは十分とはいえない。地域によっては学校の設置に積極的であり、教師の派遣を強く望む村もあったが、その場合、地域住民は、州政府や公教育省、あるいは大統領にあてて請願書を送り学校の設置や教師の派遣を依頼することが多かった。そのような村の住民であれば、派遣されてくる教師が子どもたちのため、村のために働いてくれるかどうかを厳しく吟味し、住民の期待にそわない教師であればほかの教師との交代が求められたのである。しかも住民たちは、子どもにたいする教育だけではなく、村のさまざまな問題に関与して住民に協力することを教師に求めていたのである。

農村教師の回想録には、たとえば、不法な森林伐採業者の告発、町役場の設置をめぐる対立する村落間の仲介、そのほか道路整備などの公共事業や医療活動など、学校とは直接関係のない活動や問題の解決をめぐる住民から助言を求められた記憶が多く語られている。とりわけ村の共有地となるエヒードの獲得にあたって、教師は住民から書類の作成や申請などにかんして支援を求められることが多かった。スペイン語の読み書きができる教師は、住民よりは多くの知識を有しているとみなされ、さらには国家の末端の公務員として政府とのつながりをもっていると期待されたのであろう。その結果、教師は必要な技術や知識をもつもたないにかかわらず、住民の要求すべてに応じることができないまでも、住民の協力要請にたいしてなんらかの対応をせざるをえなかったのである。

こうした住民の期待にたいして教師は、住民の信頼を得るためにはやむをえず対応するという場合もあろうが、村の発展に貢献したいという強い信念をもって対応する場合もあった。たとえば、村の教師を「かけがえのない人物」とするある教師は、村における多様な活動について、「教室における毎日の仕事のほかに、農民にたいしてエヒードの土地や、農作業のための道具や種の要求書、道路の申請書を書く手助けをした」と述べる(Brito Sansores 1987:55)。この教師は、当時の農村教師を「村の指導者」と呼び、メキシコ地域社会の発展に向けて道を切り開いたと自負している。

20世紀前半のメキシコの農村教育の拡大を担っ

てきた教師には、このような自負をもつものも多かった。ただし、「村の指導者」を自任する教師であっても、既に述べたように住民の要求を無視した一方的な活動をするのは難しい状況にあった。それゆえに、教師は住民の要求を優先し、国家が定める教育方針や内容に留意しながらも、ときにはそれを無視したり、あるいは住民が受け入れられるようにずらしたり、さまざまな工夫を凝らしながら国家と共同体とのあいだにたって仲介者の役割をはたしていたのである。

3. 公教育に取り込まれる先住民文化

同化のための先住民教育

20世紀はじめごろになると、人種的、社会的、文化的に「劣る」とされてきたそれまでの先住民にたいする認識にたいし、先住民の権利や価値を見直す動きが政治、経済、社会、文化などのさまざまな領域においてもみられるようになる。そうした潮流を「インディヘニスム」⁶⁾と呼び、メキシコやペルーなど、先住民人口の多い地域においてそうした動きがあらわれる。20世紀前半のメキシコで拡大していく農村教育も、先住民居住地域の経済的、社会的、文化的「発展」をめざした「インディヘニスム」の潮流に位置づけることができるだろう。先述したように、教育内容をみると、スペイン語の読み書きや算数などの基礎教育に加え、地域の事情にそくした農牧業や小規模産業の育成などにかんする授業がカリキュラムに組み込まれ、学校教育の範囲をこえた「社会改良運動」ともいえるような活動が展開された。

ここで留意すべきは、こうした教育計画がつけられたその根底には、先住民は人種的、生物学的には劣るものではないが、都市の白人やメスティーソに比べ、社会的、文化的に「遅れた発展段階」にあるとする支配層の認識があったということである。そのため、たとえば「遅れた」言語とされた先住民言語の学校での使用が禁止され、授業ではスペイン語が教授言語となりスペイン語による直接教授法が中心となっていた。また、先住民言語を話すことのできない、あるいは勤務地で話される言語を理解できない教師が派遣されることも多く、その場合、教師と生徒あるいは住民とはス

ペイン語を介する以外に意思の疎通をはかる手段がなかった。それゆえ、言語をはじめとする先住民文化じたいが学校教育において重視されることはなく、また一方ではスペイン語化も順調には進まず、農村教育はさまざまな問題を抱えていたのである。

20世紀のなかばごろになると、スペイン語を習得させるためには、先住民の言語を介したほうが効率的であるとする考えから、先住民言語を使ってスペイン語教育をおこなう方法が採用されることもあった。そして、スペイン語の識字化を進めるために、先住民言語をアルファベットで表記した教科書がつけられるようになった。さらに1960年には、先住民言語とスペイン語の両方による教育が正規の教育制度に組み込まれ、そのための組織がつけられるとともに識字運動が展開された。こうした試みは、一見すると先住民言語に配慮した教育方法とも考えられるが、結局はスペイン語の習得が第一の目的であり、先住民言語はあくまでもスペイン語化のための手段にすぎなかった。その結果、先住民言語を遅れたものとする見方が温存または強化され、スペイン語の習得によって先住民言語が忘れられていくという結果をもたらすと批判された。

学校教育をはじめとする政府主導のこうした先住民政策は、結局のところ先住民居住地域を「遅れた」地域と位置づけて、教育をつうじてその「遅れ」を解消し、都市支配層のもつ主流文化へ先住民を「同化」あるいは「統合」することがその目的とされた。1960年代後半になると、こうした先住民政策を「官製インディヘニスム」として、その家父長主義的、温情主義的な思想や政策にたいして批判が出されるようになる。それは、政策の担い手が都市の支配層すなわち非先住民であり、先住民自身はその主体性がはじめから指定されておらず、支援をまつ客体として位置づけられたというものであった。「官製インディヘニスム」は、先住民のアイデンティティや文化を無視した一方的な「国民統合」であり、それが先住民社会を破壊し、あるいはメキシコ社会の底辺に再編するものであったというのである。

先住民参加型の先住民教育

1970年代になると教育改革が積極的におこなわれるなかで、先住民言語とスペイン語の両方を使用する「二言語教育 (educación bilingüe)」が拡大するとともに、先住民文化に配慮した二文化教育という理念が打ち出され、「二文化二言語教育 (educación bilingüe bicultural)」が構想されるようになる。また、先住民言語とスペイン語の両方の言語を話し、教員養成の訓練を受けた二言語教師が中心となり、先住民の利益を求める団体が各地で組織され、1975年には全国先住民団体が集まる全国会議が開かれるまでにいたる。翌年には、二言語教師によって全国二言語先住民専門職同盟という組織が結成されると、二言語教師たちは国家主導の先住民教育を批判し、先住民主導による「先住民二文化二言語教育 (educación bilingüe bicultural indígena)」を提唱した。先住民の専門家集団によるこの新たな教育の理念は、それまでの政治的、経済的、文化的、民族的差別や抑圧を克服し、先住民文化やアイデンティティの尊重、民族の平等、政治参加を追求することであった。そして、教育においては、西洋文化ではなく先住民文化を基準とするよう訴えたのである (青木 2009:4)。

こうした先住民による一連の活動は、それまで国家による救済の対象とされてきた先住民自身が、みずから手で社会を変革していこうとする主体的な動きとして評価される。その一方で、その背後には政権与党の影響があり、結局は先住民参加による活動が国家の思惑通りに進められているのではないかという批判もある。さらに、1980年代から加速する世界的なグローバル化と1982年のメキシコの金融危機をきっかけとする新自由主義政策への転換という時代のなかで、先住民自身の主張が国家の公的言説へと取り込まれることで、先住民の運動が分裂したり弱体化したりするという問題が生じたと指摘される (青木 2015b:212-213)。

その後1990年代に入ると、前述のように政府は憲法を改定し、メキシコが複数の文化から構成される国であることを規定した。そうした国家理念の転換を踏まえて、先住民教育政策においても、二文化二言語教育にかかわって新たに「二言語文化間教育 (educación intercultural bilingüe)」が導

入されることとなった。この新たな先住民教育は、メキシコには複数の文化が存在するという考えからさらに踏み込んで、その複数の文化のあいだには不平等な関係が存在しているという認識のもと、その不平等の解消を目標としたのである。

1992年の憲法改定に続き、政府は2001年にも憲法を改定し、先住民の権利にかかわる部分を大幅に変更した。こうした憲法の改定や新たな教育政策の導入という点からすれば、政府は、先住民をめぐる国内の不平等や格差を解消しようとする政策を進めているようにみえる。しかし、ここで注意すべきは、こうした理念や政策の変更が、実際に先住民の生活の向上や権利の保障につながっているのかという点であろう。1994年に武装蜂起して世界を驚かせた先住民集団「サパティスタ民族解放軍」⁷⁾は、政府が約束した先住民の自治などをめぐる合意が守られていないとして2001年の憲法改定には反対している。すなわち、政府が進める先住民政策については、かならずしも先住民自身が賛成しているわけではないということがわかる。この点について、先住民運動のある支援者は、二言語文化間教育で使われている「文化間性 (interculturalidad)」が政府によって主張されることによって「文化間性の官製化」がおり、それが先住民にたいし、わずかな、そして限られた権力を割り当てる一方で、新自由主義的政策の産物である社会経済的不均衡を不可視化させると批判する (Sartorello 2009:82)。

確かに、20世紀最後の四半世紀以降の先住民自身によるさまざまな主張や活動は、教育をはじめとする先住民文化に配慮した国家の政策の一部に取り込まれ、国家の都合のいいように流用されたという側面がある。しかしながらそうした主張や活動が、国家主導の先住民政策に影響を与え、ときには変更を迫り、その結果、先住民が新たな権利を獲得し、また国家と先住民との関係に修正をもたらす力となったという側面も一方で無視することはできないであろう。こうした複雑な関係のなかであって力を尽くしたのが、とりわけ二言語教師であった。メキシコ革命から100年がたち、理念や制度をかえながら今日まで続く学校教育のなかで、地域の指導者として、あるいは国家と共

同体とをつなぐ仲介役として二言語教師は育ってきたのである。

そうした教師によって先住民の文化や権利が守られようとしていることは重要な点であろう。しかしながら、問題はそれほど単純ではないだろう。なぜならば、言語をはじめとする先住民文化を学校教育のなかに取り入れることについては、すべての先住民系住民が賛成しているというわけではないからである。たとえば、二言語教育が導入されてから今日にいたるまで、先住民言語よりもスペイン語を優先すべきであるとする教師や親が多く存在していた。スペイン語が共通語として圧倒的に支配するメキシコ社会において、スペイン語を話すことができるかどうかは、よりよい生活を求める子どもの将来にとっては大きな問題である。また、現在では、「共同体 (comunitario)」「文化間 (intercultural)」という形容詞のついた高校や大学がメキシコ各地に設置され、先住民の言語や文化それに関連する教育内容を備えた授業科目が開設されている。しかしながら、こうした高等教育機関で教育を受け、先住民の言語や文化を身につけた若者たちが、それを活かして職を得ることができるのかどうか疑問である(青木 2015a:119-123)。

さらに、先住民文化を尊重した教育内容をもつ学校をめぐることは、子どもたちの教育をめぐる問題以外でもさまざまな問題を引き起こす。たとえば、就職先が限られている農村地域においては、教師は公務員として相対的に安定した職業であり、教師が地域の特権層となることもある。また、先住民教育を重視する政策によって新たな学校の設置が検討されるさい、どの村に学校を誘致するか近隣の村むらのあいだで対立が起こる場合もある(米村 2003、小林 2007)。すなわち、先住民系住民の多い農村地域であっても、その地域内においては、学校教育をめぐるさまざまな格差や対立あるいは軋轢があり、すべての住民が同じ立場にあったわけではないのである。国家と共同体との関係だけではなく、こうした地域内のさまざまな関係をどのように調整するか、それもまた教育の領域において大きな課題となっているといえるだろう。

おわりに

20世紀前半のメキシコにおいて普及していく農村教育は、国家の影響力を全国に拡大するとともに、農村地域の経済的發展および国民の育成とその統合のための装置でもあった。一方、住民にとってそれは、子どものための教育にとどまらず、みずからの利益や価値や権利を追求するための手段ともなった。すなわち農村学校は、教師を「仲介役」として、国家と住民とが、さまざまな覇権をめぐる交渉や駆け引きを繰り返す「公共空間」あるいは「社会空間」として機能していたということになるだろう。

ただし、前述のとおり、同一地域内、同一共同体内であっても、住民どうしの関係は多元的、重層的でありすべての住民が同じような考えをもっているわけではない。新たに設置される学校を受容するか否か、受容するとすればそこに何を求め、どのような協力をするのかさまざまな点において、政治的立場、性別、階層、世代などの相違によって対応は異なっている。教育内容をめぐることも、スペイン語と先住民言語のどちらを優先するか、農業実習やスポーツなどと基礎教育のどちらを優先するかなどさまざまな意見の相違がみられた。

学校教育にたいするこうした多様なかわりかたは、メキシコ社会の政治的、経済的、社会的変化とともに農村地域がそれまで保持してきた価値観や権力関係、すなわち村の秩序も変容を迫られるなかで、住民がどのような価値を選び、そしてどのような住民間の関係を築いていくのかという問題と密接に関連している。「公共空間」としての農村学校における国家と教師と共同体の関係に焦点をあてながらそうした問題を考察することは、時代とともに絶えず変化し続ける現実としての「公共社会」、そして多元的で複雑な「大衆市民社会」がどのように再編されていくのか、その過程を明らかにすることとなるだろう。

註

- 1) 本稿は、これまで筆者が発表してきた論考を、「公共社会と教育」というテーマを念頭におきつつ整理し直したものである。

- 2) *Los maestros y la cultura nacional 1920-1952*, 5 vols. México: SEP, 1987.
- 3) 20世紀前半のメキシコ教育史を研究するヴォーンは、教育をめぐる国家と住民との駆け引きの歴史を「交渉 (negotiation)」という概念で分析し、農村学校を「権力、文化、知、諸権利をめぐる激しい、そしてしばしば暴力的な交渉の場」としてとらえた (Vaughan 1997:7)。
- 4) 「エヒード」とは、もともと先住民共同体の共有地をさしていたが、革命後の政権が進めた農地改革によって土地の利用権を与えられた農民の集団組織とその土地をさす。
- 5) メキシコでは、子どもが洗礼を受けるさい、第三者に名付け親になってもらう代親制度 (compadrazgo) がある。これによって代親となったものは、将来にわたって子どもの後見人になるとともに、実親とも疑似的な親族関係を結ぶことになる。実親は自分よりも力のあるものに代親を依頼する 경우가多く、子どもだけではなく親自身も困ったときに代親に支援を求めることがある。
- 6) 20世紀に入ると、植民地時代から続く蔑称である「インディオ」にかわって、先住民を意味する「インディヘナ (indígena)」という用語が使用されるようになる。「インディヘニスモ (indigenismo)」とはその用語に由来し、先住民の権利や価値などを復権し、それを擁護しようとする政治的、経済的、社会的、文化的潮流全般をさす。「先住民主義」あるいは「先住民擁護主義」などと訳されることもあるが、「インディヘニスモ」と表記されることも多い。
- 7) 新自由主義的な政策の象徴でもある北米自由貿易協定 (NAFTA) が発効する1994年1月1日、「サパティスタ民族解放軍」を名乗るマヤ系先住民を中心とする集団が、グアテマラとの国境にあるチアパス州において武装蜂起した。この運動で注目すべきは、サパティスタがインターネットなどを使ってみずからの主張を積極的に世界に発信し、世界の注目を集めて多くの支持者を獲得したことである。マイノリティの権利擁護、貧困、それと密接にかかわるグローバリズムなどの問題に関心をよせる団体やジャーナリストを中心に、この運動にたいする世界的な支援が広まり、政府は慎重な対応を迫られた。

参考文献

- Brito Sansores, William (1987) “¡Adiós maestro rural!”, en *Los maestros y la cultura nacional 1920-1952*, Vol.5, México: SEP.
- García González, Paula (1987) “La escuela rural: visión

emancipadora del pueblo”, en *Los maestros y la cultura nacional 1920-1952*, Vol.4, México: SEP.

- Mercado, Ruth (1992) “La escuela en la memoria histórica local: una construcción colectiva”, *Nueva Antropología*, Vol.XII, Núm.42, México: CNCT/UAM.
- Rockwell, Elsie (1996) “Key to Appropriation: Rural Schooling in Mexico”, in Levinson, Bradley A., et. al. (eds.) (1996) *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, Albany: State University of New York Press.
- Sartorello, Stefano Claudio (2009) “Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol.3, Núm.2, RINACE.
- Vaughan, Mary Kay (1997) *Cultural Politics in Revolution: Teachers, Peasants, and Schools in Mexico, 1930-1940*, Tucson: The University of Arizona Press.

青木利夫 (2017) 「ラテンアメリカの植民地支配と独立の経験—植民地近代を考える」水羽信男編『アジアから考える—日本人が「アジアの世紀」を生きるために』有志舎。

青木利夫 (2015a) 「公教育制度としての先住民教育の限界—メキシコの二言語文化間教育をめぐる」青木利夫・柿内真紀・関啓子編『生活世界に織り込まれた発達文化—人間形成の全体史への道』東信堂。

青木利夫 (2015b) 『20世紀メキシコにおける農村教育の社会史—農村学校をめぐる国家と教師と共同体』溪水社。

青木利夫 (2014a) 「地域の指導者としての教師の役割—メキシコの先住民教育をめぐる」『欧米文化研究』(広島大学大学院総合科学研究科欧米文化研究会) 第21号。

青木利夫 (2014b) 「開う地域の変革者としての農村教師—20世紀前半のメキシコにおける教師の記録」横原茂編『個人の語り—ナラティブ/エゴ・ドキュメント/シティズンシップ』ミネルヴァ書房。

青木利夫 (2009) 「メキシコにおける二言語・文化間教育の導入をめぐる—考察」『文明科学研究』(広島大学大学院総合科学研究科紀要Ⅲ) 4巻。

青木利夫 (2008) 「メキシコにおける多文化主義と教育—1970年代の先住民教育・農村教育を中心に」『文明科学研究』(広島大学大学院総合科学研究科紀要Ⅲ) 3巻。

受田宏之 (2007) 「先住民二言語教育の理想と現実—メキシコのオトミーの事例」米村明夫編『貧困の克服と教

- 育発展—メキシコとブラジルの事例研究』明石書店。
- 木村元 (2012) 「教育制度の社会史研究にむけて」木村元編『日本の学校受容—教育制度の社会史』勁草書房。
- 黒田悦子 (2002) 「先住民運動に参与するまでの遠い道—メキシコ、オアハカ州のミヘの人々と指導者たち」黒田悦子編『民族の運動と指導者たち—歴史のなかの人びと』山川出版社。
- 小林貴徳 (2007) 「ローカルからみつめるインターカルチュラル教育—メキシコ、ゲレロ州先住民大学創設をめぐるねじれた現実」『紀要』(京都ラテンアメリカ研究所) 7号。
- 小林致広 (2012) 「ナシオン・プレベチャの試み—メキシコ・ミチョアンカン州における先住民地域自治の模索と挫折」太田好信編『政治的アイデンティティの人類学—21世紀の権力変容と民主化にむけて』昭和堂。
- 中内敏夫 (1992) 『改訂増補 新しい教育史—制度史から社会史への試み』新評論。
- 吉田和隆 (2012) 「メコスの歓喜：メキシコ、ワステカ地域における『伝統の創造』に関する一考察」『欧米文化研究』(広島大学大学院総合科学研究科欧米文化研究会) 第19号。
- 米村明夫 (1993) 「メキシコのバイリンガル教育—1981年オアハカ州ミッヘ民族地区調査結果の分析 (I)、(II)」アジア経済研究所『アジア経済』第34巻第4,5号。
- 米村明夫 (2003) 「アユック・コミュニティ高校BICAP—メキシコ先住民コミュニティの教育プロジェクト」『ラテンアメリカ・レポート』(アジア経済研究所) Vol.20, No.2。
- 米村明夫 (2010) 「メキシコ先住民トラウイトルテベック村の教育運動—歴史的展開と危機に直面する現在」『ラテンアメリカ・レポート』(アジア経済研究所) Vol.27, No.1。