

新たな社会空間としての農村学校

—20世紀前半のメキシコにおける農村教師をめぐる—

青木利夫

はじめに

1920年代以降、メキシコにおいて本格的にはじまる農村地域への公教育普及の活動は、読み書き計算といった基礎教育の範囲をはるかに超えた農村社会改良運動という性格を有していた。それは、国家が個人を心身ともに〈健全な〉生産者・消費者である〈メキシコ国民〉として育成することをめざし、その基本的な社会単位に性役割分業にもとづく家族を据えて、さらに大きな社会である村の一体化をはかって〈国家〉へ包括しようとする試みでもあった⁽¹⁾。しかし、こうした試みにたいする住民の対応は地域によって大きく異なっており、教育普及のありかたは決して一様ではなかった。学校の建設や教師の派遣を当局に請願するなど、積極的に学校教育をうけいれようとする村があった一方で、農村教師にたいする暴力にみられるように、国家主導による学校教育に強く抵抗していた地域も多くみられた。すなわち、この時代において国家が強力に推進した学校教育の普及運動は、国家支配層の意図したとおりに進んでいったわけではなかったのである。

このような状況は、国家を〈近代化〉するための主要な手段として学校教育をとらえていた国家の支配層にとって、早急に克服すべきものとして認識されていた。いうまでもなく、世界のほかの国々と同じくメキシコにおいても、識字率や就学率が社会の〈文化的水準〉をはかる指標のひとつとされ、学校教育は、社会の〈発展〉にとって絶対不可欠な推進力と考え

られている。こうした立場からは、学校の建設や教師のうけいれ、子どもの通学など教育の普及にかかわることにまったく協力しない、あるいはそれに抵抗する住民の〈意識の低さ〉が問題とされる。実際に、メキシコの家支配層や教師の多くは、教育の普及に非協力的な住民を、教育の意義を理解しない〈無知〉で〈迷信〉にとらわれた存在としてとらえることが多かった。

たとえば、1930年代、教職に就いたある農村教師は、当時、教育にかする憲法条項の改正に代表される教育改革の流れのなかで住民に広まっていた間違っただ(2)を信じる「無垢な」人々を「無知の犠牲者」として、つぎのようにのべる。

その当時、農場だけではなく都市においてさえも、多くの、とてつもなく多くの無知があった。それが、わたしたちの仕事にたいするあらゆる嘘や狂信的で悪意のこもった考えをはびこらせた。(中略) こうした社会病理は、圧倒的な非識字と文化的遅れにたいするわたしたちの闘争活動を不安で満たしたのである(3)。

学校教育の普及活動を「非識字と文化的遅れにたいする闘争」ととらえるこの教師の認識は、当時の家支配層や多くの教師たちに広く共有されていた。そして、この「闘争」の遂行を妨げる大きな要因である住民たちの〈無知〉や、それを利用して家による教育の普及を妨害するカトリック司祭や地域権力者の支配から彼らを〈救済〉し、メキシコ社会の〈発展〉を支える〈メキシコ国民〉とすることが自分たちの役割である、と多くの教師たちが考えていたといえるだろう。

しかしながら、農村地域に派遣された教師たちは、〈無知〉で〈文化的水準〉の低い住民を〈救済〉することのできる状況にあったのであろうか。あとの章でみるように、農村地域における〈無知〉なる住民の〈救済者〉を任ずる教師は、その〈無知〉な住民の支援なしでは、教育活動をおこな

うどころか自分自身の生活さえも成り立たせることができなかった。それゆえ、実際の教育の場において圧倒的に優位な立場にある住民をまえに、教師たちは、教育省が定める教育の理念や計画にしたがって「闘争活動」を遂行するよりも、むしろ地元住民のさまざまな要求に応じて臨機応変に対応せざるを得なかったのである。その点について、社会人類学的な手法で当時の農村教育を研究するロックウエルはつぎのように指摘する。

教師たちは、国家の教育政策を、地域の知に訴えることばで再解釈した。実際、学校の受容は、新たな文化実践へとつながると同時に、地域の価値や利益にそった社会空間へと学校をかえるために教師がもっている能力によって大きく左右される⁽⁴⁾。

学校が住民にうけいれられるかどうかは、学校を「新たな文化実践」の場とし、「地域の利益にそった社会空間」にかえるだけの能力を教師がもちあわせているかどうかにかかっており、そのためには、教師が国家の教育政策を地域住民に理解されるよう解釈し直さなければならないとロックウエルはのべる。換言すれば、学校は、国家が統治のための権力をはりめぐらせようとする「イデオロギー装置」あるいは「規律・訓練の装置」という一面をもちながら、同時に、住民がみずからの価値や利益を追求する「新たな文化実践」の場でもあった。そして、教師の派遣と学校の建設によって新たに編成されてくる社会空間は、「権力、文化、知、諸権利をめぐって、激しい、そしてしばしば暴力的な交渉の土俵となった」⁽⁵⁾のである。この「土俵」のなかにあって、国家と住民との「交渉」の仲介役となったのが農村教師であった⁽⁶⁾。

ロックウエルは、うへの引用に続いて、教師たちが実際の教育現場において国家の教育政策を「再解釈」した事例が、本稿でとりあげようとしている農村教師の回想録集に示されていると指摘する。本稿では、うへののべたような問題意識にもとづき、この農村教師の回想録集を中心に住民の

請願書などの史料を加えて分析し、「交渉」の仲介役となっていた農村教師がどのような位置におかれ、そして、みずからはどのような立場をとり、どのような役割を担わされることとなったのかを検討したい。

1. 農村地域における教師の位置

1920年代以降、それまで学校のなかった農村地域を含め、メキシコ全土へ教育を普及しようとする中央政府にとって、実際にその計画を実行する教師の確保が大きな課題となっていた。師範学校を卒業し資格を有する教師は、生活水準が低いとみなされていた農村地域の学校に赴任することを好まない場合が多く、とりわけ農村教師の不足は深刻であった。そのため、小学校を卒業して読み書きはできるものの、教職にかんする専門的な訓練をうけたことのないものが、無資格のまま教師として採用されることも多かった。そうした教師の多くは、資格をもつ教師が行きたがらないような地域、すなわち、都市からは遠く離れた農村や山村の学校へと派遣された。

当時、教職を希望するものは、各州におかれた連邦教育局へ出向き、学業証明書などの必要書類を提出し、その審査をへて教師に任命された。各教師の勤務先は、教育局が管轄する地域における学校の有無や教員数、生徒数、予算などを考慮して決定されたため、教師に採用されたものは、必ずしも希望した村に派遣されるとは限らなかった。その結果、中央政府によって設置された連邦農村学校⁽⁷⁾の教師は、自分の出身地やその近辺の村ではなく、ときには、出身地以外の州にある村の学校に勤務することも少なくなかった。しかも、自分の派遣される村がどこにあるのかわからず、あるいは、その村の名前さえも聞いたことがないといった場合もあった。

農村教師に任命された教師は、教育局から辞令などの書類をうけとり、各自で勤務先へ移動することになるが、勤務先の所在地を特定し、そこへ行くまでの手段を確保するなど、教師に任命された直後から大きな困難に

直面することとなる。そのため、学校を卒業したばかりの十代の若い教師のなかには、家族や親類につきそわれて勤務地へ赴くものも多かったようだ。しかし、さきにのべたように、指定された農村学校の多くは、交通手段や道路さえも整備されていない山間部の奥地などに位置しており、そこへ到達するまでの道のりは非常に厳しいものであった。

コリーマ州の古い地図では、(学校がある) その地点を見つけることは困難だった。まさに、その州のもっとも深い山間部にあった。そこには古い獣道が存在するかどうかさえもわからなかった。その地域を知っていて、さらに、地理的に険しい地点に教師を連れていくための馬を都合してくれる人を雇い入れる必要があった⁽⁸⁾。

シエラ・マードレ・オクシデンタル(山脈)をとおってエル・サルト村まで旅客列車で4時間、山脈全体を横切ってファン・マヌエルという木材キャンプ地まで貨物列車で10時間、獣道を2日間、わたしはついに、エル・サボテ村(勤務地)に到着した⁽⁹⁾。

赴任先に向けて出発した農村教師は、勤務地の村からもっとも近い鉄道駅まで列車で移動し、そこからは馬やロバ、あるいは徒歩で数時間、ときには数日間かけて荷物をかかえたまま指定された村へ行かなければならなかった。教育局は、任命した教師が赴任するさいに手当を支給し、また、赴任先の村の当局者に連絡をとって案内人や馬、場合によっては警護まで手配することもあったが、すべての教師が同じような便宜をうけられたわけではなかったようだ。さらに、移動中には、山賊や反政府勢力のほか、気象状況などさまざまな危険が常につきまとい、そうした危険を回避するためにも道案内や警護などが必要であった。実際に、山のなかで襲われたり、嵐にあつて道に迷ったりしたために命の危険にさらされながらも、村人の助けによってかろうじて難を逃れたことを回想録のなかに記す

教師もいた⁽¹⁰⁾。

まったく知らない土地へ赴任する農村教師にとって、勤務地の場所の特定から、そこまでの移動方法や手段にいたるまで、指定された勤務地への移動にかかわるあらゆる問題にかんして、その地域に詳しい住民の協力が不可欠となっていたのである。そして、移動のさいのこうした制約は、赴任後も教師の生活に直接関連するさまざまな場面においてつねにかかわってくる。たとえば、中央政府の職員である農村教師が給料をうけとる場合、勤務地の村を管轄する中央政府の財務担当事務局がある町まで直接出向くことになっていた。また、農村教師には、自分の希望とは無関係に理由もわからないままべつの学校へ異動するよう命令が出されることも多く、教師はそのたびごとに転居しなければならなかったのである。そのほかにも、村では手当できないような大きなけがや病気の治療が必要なとき、帰省や出張のときなど、村を離れ再び戻るさいには、移動手段や道案内の確保といった問題に必ず直面することとなる。このように、農村教師は、移動という生活にかかわる基本的なことにおいて、まさに赴任という最初の段階から、完全に村に依存せざるを得なかったのである。

ようやく村に到着した教師をまちうけていたつぎの問題は、村役をはじめとする村の住民たちが、よそ者である教師をうけ入れるかどうかということであった。教師は、勤務地に到着するとまずはじめに、村役などの村の責任者に面会し、教育局から発行された辞令などの関連書類を提示して、承認をもらわなければならなかった。

当時、学校の先生には、教師として着任したことを証明する関係書類に署名をもらうため町当局に出頭する義務があった。この要件を満たさなければ、公務員のための手続きをおこなうことはできず、したがって、公務にたいする給料の支払い命令が下ることはあり得ないことだった⁽¹¹⁾。

教師は、村において教育活動をおこなうにあたって、まずはじめに村役にうけいれてもらい署名をもらうことが先決であった。たとえ教師が、教育省つまり国が発行した辞令を提示したとしても、村役が政府の派遣してきた教師を認めるという保証はどこにもなかった。もし、村役が署名を拒否すれば、教師は、辞令どおりに着任したとは認められず、給料をうけることができなかったのである。さらに、赴任先の権力者が学校の設置や政府からの教師の派遣に消極的あるいは否定的な場合、教師は、書類に署名をもらい無事に着任できたとしても、その後、さまざまなかたちで圧力をうけることが頻繁に起こっていた。

(わたしが働いていた)農場の所有者にとって、わたしがペオン(農業労働者)たちを指導することは都合のよいことではなかったため、わたしの存在が不快であるということをわたしに感じさせはじめた。最初はやんわりとしたやり方であったが、のちに、直接的な行動へと移った。わたしを襲わせようと3人の人間に金を払ったのだ。しかし、ある親がタイミングよく警告してくれたため、夜のうちにひっそりと脱出し、当局へ訴えた。犯人は捕らえられ罰せられたが、それ以来わたしは、白い目で見られ、わたしの教育活動を誹謗する報告書が教育当局へ送られ、それが教育省まで届いた¹²⁾。

すなわち教師にとって、村の権力者と良好な関係を築きあげることが、教育活動をおこなうにあたってもっとも重要な要素のひとつであった。そして、さらに深刻な問題となっていたのが、実際に教育をうける側である住民が学校や教師にどのような対応を示すのかということである。村役が教師をうけいれ、村人に協力をよびかけたとしても、村人が学校教育に無関心であったり、反発を感じていたりすることも多く、子どもを学校に行かせない例も数多くみられた。たとえば、宗教を排除しようとする学校教育にたいし、カトリック教会が強い抵抗を示していたことは周知のところ

であるが、教会が教育機関をもっている地域においては、宗教を否定する政府の学校に強い不信感を抱いていた村人が、公立の学校ではなくカトリック教会が関係する教育機関に子どもを通わせていた。また、住民のなかには、教育のための分担金を負担したり、あるいは、子どもの労働力を奪われたりすることにたいして、学校教育の必要性を認めるところか、逆に生活を妨害するとして強く抵抗するものもいた。さらに、それまで学校教育とはまったく無縁であった多くの農民たちが、学校教育そのものに意義をみいだすことなく、また、よそ者である農村教師を信用することがなかったという場合もあっただろう。

さまざまな理由によるこうした村人の無関心や抵抗は、これまで多くの研究で指摘されてきたが、本稿で検討している回想録をみても、多くの教師が同様の体験をしてきたことがわかる。そして、そうした状況のなかで、教師がほかの勤務地への異動を教育局へ申し出ることもあったが、必ずしもそれが認められるとは限らず、逆に、教師の指導力不足を疑われる可能性もあった。そこで教師は、村人の協力を得て教育活動を実施するためにさまざまな努力を強いられることとなるが、具体的にはどのような問題に直面していたのであろうか。

中央政府によって学校の開設が決められた地域には、学校自体が存在せず、同様に、教師の住む家も確保されていないことが多かった。しかも、政府から支給されるものは、黒板やチョーク、ノートや鉛筆、図書などであり、校舎や備品、教師の住居などの設備にかかわる政府の支出はほとんどなかったと思われる。したがって、莫大な費用や労力を必要とする土地の獲得、校舎の建設、教師の住居の確保、机・椅子や棚などの作製、運動場や付属施設の建設・整備など、すべて住民による分担金や寄付、労働力の提供によっておこなわなければならなかった¹³⁾。

教師にとってさらに深刻な問題となっていたのは、みずからの住居の確保に加えて、食料をはじめとする生活必需品をどのように村で手にいれるのかということであった。さきにのべたような移動のさいの負担を考える

ならば、生活に必要なものはすべて村のなかで調達するしかない。しかし、村人が教師に部屋を提供したり住居の建設に協力したりするかどうか、また、食料など生活に必要なものを売るかどうか、教師が勤務先で生活していくうえでそうした根本的な問題の解決は、村人が学校や教師をどのようにとらえているのかによっていた。たとえば、村人が食料の提供を拒否したため、食事に困った教師はつぎのように当時を振り返っている。

わたしの食事にかんする問題は、解決するのが非常に困難であった。ビスケットかチーズとフランスパン、そして（中略）一杯の新鮮な水だけの食事でも週間も過ごした⁶⁴。

この教師は、食事に困った原因として前任者が貧しい住民に過度な負担となるほど食事の世話になっていたため、村人が教師に食事を提供することに抵抗したことをあげている。結局、ある年老いた女性の好意でわずかな金を払い一日三度の食事をとることができるようになった。また、べつの村では、各家がもちまわりで教師に食事を提供することとなり、費用を負担することなく食事をとることができた教師の例もあった⁶⁵。しかし、村人が教師にたいして食事の提供や食料の販売を拒否することとなれば、教師は食事さえもできない状況におかれることになるのである。

このように、当時の農村教師は、任命後の村への赴任にはじまり、村における自分や家族の基本的な生活、そして、教育活動にいたるすべての点において完全に村に依存せざるを得なかった。そのため、アメリカ合衆国の教育史家ヴォーンがロックウェルの研究に依拠しつつ、「連邦教師は、学校を建設し、設備を整えるための材料において、そして、住居や食料において村に依存しているため、村人のいうことを聞き、彼らの関心事に対応する以外に選択の余地はなかった」⁶⁶と指摘するように、農村教師は、教育活動をおこなう前提として、住民にうけいられるよう住民の感情や考えを理解し、それにあわせて行動することが求められていたのである。

換言すれば、教育省による教育の理念や計画が、村の意向と一致しない場合であっても、村の意向を無視した一方的な活動をおこなうことは現実的には不可能であったに違いない。それどころか、もし、村の意向に背くようなことがあれば、教師が勤務地の村で生活することもできず、ときとして、さきの引用にもみられるように、教師にたいする嫌がらせや脅迫、あるいは、暴力や殺害にまで発展するおそれもあったのである。

これまでの多くの研究や農村教師の回想録においても指摘されているように、学校が破壊され、教師の耳や鼻がそがれ、女性教師が暴行され、教師が森のなかで暗殺され、あるいは村の広場で首をくくられ木に吊されるといった悲惨な事件は枚挙にいとまがない。教師は、村の経済的、社会的、文化的水準を向上させるという強い意志をもって赴任してきたとしても、そしてまた、教育省の指示に忠実であろうとしても、教師のまえにさまざまな問題がたちふさがる実際の教育現場においては、第一に村の意向に配慮することを余儀なくされたのである。そこで教師は、なんらかのかたちで教育活動がおこなえるよう村人にうけいれられるべく、村人と接触するなかでその手法をみいだしていかなければならなかった。

2. 村の価値と農村教師

村における生活そのものから教育活動にいたる多くの点にかんして村の協力を依存せざるを得ない教師は、どのようなかたちで住民との折り合いをつけようとしたのであろうか。この点について、農村教師の回想録からいくつかの例をあげつつ検討してみたい。

まずはじめに、1930年代、グアナフアト州にある農場につくられた学校¹⁰の教師となったマリーア・グアダルーペ・ピメンタルの回想録をみてみよう。彼女によると、赴任先の農場の所有者は、ローマで教育をうけ宗教に傾倒しているが、自分の農場で働く農民を召使いか奴隷のごとくにあつかっていた。そして、「深いキリスト教の精神と時代にそぐわない専制

主義的な行為のあいだにある矛盾をまったく理解することがなかった」¹⁸⁾とその農場主を非難し、さらに、彼の豊かな生活と農民たちの貧しい生活とを対比させ、そこには大きな格差が存在していたことを指摘している。つまり、勤務地の権力者である農場主の差別的な態度、あるいは、その農場にはびこる貧富の格差にたいして批判的な感情を抱いていた。しかしながら、勤務地へ連れていった長男がはじめて聖体拝領をするさいに、立会人となる代父 (compadre) をこの農場主に任せている。農場主を代父とするということは、マリーアが彼と擬似的親族関係をむすぶことを意味した¹⁹⁾。勤務先の村に知人のいないマリーアにとって、農場主に代父を頼まざるを得なかったのかもしれないが、不信感を抱いている農場主とこうした関係をもつことがはたして彼女の本意であったかどうか、回想録にはその経緯が記されておらず、うかがい知ることができない。しかし、農場主との強固な関係を築いたことによって、マリーアや子どもの安全が確保されることとなったのである。

この主人、マヌエル氏は、わたしの長男がはじめて聖体拝領をうけるときの代父であった。そのことが、学校と後援者のあいだの関係をよくし、わたしたちを保護してくれるまでになった。そのおかげで、わたしたちはクリステローたちの犠牲にはならなかった²⁰⁾。

1930年代は、いったん下火になったカトリック教徒による反政府運動が、教育にかんする憲法第3条の改正などをめぐって再び活発化し、多くの教師が狙われていた時代である。マリーアもこの時代のカトリック信者による反政府運動を恐怖と不安をもたらすものとして描き、自分や子どもが嫌がらせや脅迫をうけ、あるいは生命の危険さえも感じていたことを記している。こうした状況のなかで、意図的かどうかはわからないものの、マリーアが勤務地である農場でもっとも権力をもつ農場主と良好な関係を保ったことによって、自分や子どもの生活や生命を守ることができたのであ

る。

つぎに、当時の教員養成機関としては上級の学校であった国立教員学校（La Escuela Nacional de Maestros）の卒業生アデーラ・ウイサール・クリエルの〈祭り〉にたいするかわりかたをみてみよう。彼女は、農村地域における教育活動にかんする回想の部分で、勤務先の村がおこなっていた祭りと新たに学校が組織した祭りとを並列させて描いている。彼女が赴任した村や近隣の村では、ロデオなど男たちによる荒っぽい催し物がおこなわれ、女性はそれを喜んで見物している。また、酒を含めたさまざまな食べ物や商品を売る露店が数多く出され、村人たちは家族そろって祭りに出かけている。しかし、アデーラとともに暮らしていた母親とアデーラは、祭りに行くことは決してなかった。村人たちが熱心に彼女たちを誘っても、あるいは祭りに出かけるさいの便宜をはかっても、アデーラは仕事を理由にすべて断り続けた。なぜならば、祭りでは荒っぽい催し物や飲酒などが原因で争いごとが絶えず、ときには死者さえもでていたからである。一方で、学校が主催する祭りにかんしてはつぎのように記している。

学校のお祭りはとても楽しく、まさに家族のためのものだった。祭りは、歌やゲーム、演説、簡単な踊りをおこなうことから構成されていた。A（アデーラ）教師と父母会の会議において祭りを組織することが合意されたとき、全員が協力した。どのようなたぐいの商品についても、商売人は学校へ入ることが許されなかった⁽²⁾。

学校でおこなわれる祭りには、老若男女を問わず村に住む人びと全員が、事故や争いごとに巻き込まれることなく安心して参加することができる。そこでは、教育省の定める活動計画にそって、歌や踊り、体操、ゲーム、演説などがおこなわれた。商売人の立ち入りを禁止したのは、おそらく酒の販売を防ぐことが第一の目的であったに違いない。古くから村が独自におこなってきた祭りには絶対に参加しなかったアデーラであるが、いわゆ

る教育を目的とした学校の祭りにかんしてはそれを積極的に組織し、村人全員の参加をよびかけている。

村の祭りと学校のそれにたいするアデーラのこうした態度の違いは、アデーラが村独自の〈文化〉をどのようにとらえていたかを端的に示している。彼女が、荒っぽい男の遊びや飲酒、喧嘩などが支配する村の祭りに嫌悪感を抱いていたことは明らかである。村の外部から来たエリート教師であるアデーラにとって、村において以前からおこなわれていた〈伝統的な〉祭りは、単に〈野蛮な〉祭りにすぎないのであって、村の歴史や価値観など、祭りをおこなう村独自の論理がそこにあるということを理解しようとする姿勢はまったくみられない。

しかしながらアデーラは、〈危険な遊び〉や飲酒など、当時、国家支配層が秩序を乱す〈悪習〉として排除しようとしてきた習慣が横行するこうした村の祭りをやめさせようとすることはなかった。むしろ、そうした習慣から巧みに距離をとることによって、村人との軋轢を避けていたように思える。そして、村の祭りとはまったく無関係なかたちで学校の祭りを組織する。エリート教師であるアデーラは、農村地域に腰を据えて積極的に農村教育を担うというよりも、たまたま農村地域にしか職がなかったため、とりあえず短期間、農村学校においてキャリアを積み、できるだけ早い時期に都市の学校へ転出する機会をうかがっていた。そこから考えても、あえて村の習慣や価値観と衝突することは避けて、それをそのままにし、学校というべつの空間において新たな〈文化〉の実践²⁰を試みることで、村のなかでおかれている自分の位置と教師としての立場との両立をはかったといえるだろう。

最後に、20世紀前半のメキシコの学校教育において繰り広げられた国家と村との価値をめぐる闘争のなかで、もっとも大きな焦点となっていた宗教にかんして、農村教師がその問題とどのようにかかわっていたのか、いくつかの事例を検討してみたい。周知のごとく、19世紀より続く国家の反カトリック的な政策は、1917年憲法にもうけつがれ、教育にかんしては第

3条において、公立私立を問わず学校における宗教教育が禁止されるなど、憲法上は宗教が教育から切り離されることとなる。当時の国家支配層は、住民に深く根づいているカトリックの信仰にもとづく考え方や習慣などを、ときとして〈狂信主義〉として否定し、〈科学的〉知識にもとづく〈近代的〉生活習慣の導入や生産性の向上をめざした。また、強大な勢力を誇るカトリック教会に支配される住民を、そこからひきはなして〈メキシコ国民〉として国家へとりこもうとしていた。農村教師は、教育をつうじてもっとも効率よくそうした目的を達成するという役割を担わされていたのである。しかし、政府の設置する学校は、住民から「悪魔の学校 (la escuela del diablo)」とよばれ、そして、教師は「悪魔」の手先とみなされ、強い抵抗にさらされることも多かった。

しかしながら、すべての農村教師が宗教を否定していたのか、あるいはそもそも教師自身が信者であることはなかったのだろうか。一般的には、当時の学校は反カトリックであり、それが住民との軋轢をもたらしたとされるが、実際はそれほど単純ではなかった。たとえば、女性教師ソレダー・ポンセ・デ・レオンは、学校の仕事のない空き時間にはミサに参加していた。また、勤務先の村において、友人である夫婦に子どもができたとき、その子どもの洗礼にたちあうよう依頼され、なんのためらいもなく承諾している。ただし、政府の学校教師であるソレダーを代母とすることに、司祭のほうが悪に抵抗を示している。さきにふれた農村教師マリーアの場合も、自分の子どもに洗礼をうけさせていることから考えても、教師が、習慣化されている宗教儀式にかかわることすべてを拒絶するほど宗教にたいして厳密だったわけではないだろう。

さらに、自分も信者でありキリスト教について深い知識があることを村人に示すことによって、村人の信頼を得ることに成功した教師も存在したのである。そうした教師のひとりであるファン・バルデス・アグアージョは、教職にかんする特別な訓練をうけることもなく、はじめて訪れる土地で農村教師としての第一歩を踏み出すこととなった。叔父の付き添いで村

にたどり着くこともでき、村の権力者であるエヒード委員長²³の協力もと
りつけた。しかし、学校にはエヒード委員長の子どもたちなど数名しか集
まることはなかった。なぜならば、村の子どもたちの多くは、近くにある
カトリック系の私立学校に通っており、さらに、村人から信頼のあつ司
祭が、政府の学校を「悪魔の学校」とよび、村人に政府の学校を拒否す
るよう説いていたのである。ファンは、生徒が集まらないことで失職するの
ではないかと恐れ、この司祭を利用する決心をした。かつて神学校に通っ
たことのある彼は、ミサの手順にかんして多少の知識をもちあわせていた
ため、ミサの手伝いを申し出ることにしたのである。司祭が執りおこう儀
式のかたわらで、村人の不信の目にさらされながら無難に手伝いをこなし
たファンは、その日以来、司祭の信頼を得ることとなり、ファンの学校に
は多くの生徒が集まってきた。

さきにのべたように、憲法において教育と宗教の分離が規定され、教育
からの宗教の排除が強く求められていた時代にあつて、中央政府の農村学
校教師が、たとえ学校外であったとしても宗教儀式に深く関与することは
好ましいことではなかったであろう。実際に、ある視学官による教育省へ
の報告書には、宗教に熱心な女性教師にかんする記述があり、視学官はそ
の教師を異動させるよう提案していることなどをみても、教師が宗教にか
かわることは問題とされたに違いない²⁴。ファンの場合、彼自身が熱心な
信者であったかどうかはわからない。あるいは、回想録で彼がのべている
ように、職を失うことを恐れて司祭を利用しただけのことだったかもしれ
ない。しかし、いずれにしても、教師が宗教儀式のなかで司祭に協力して
いたということが各学校を視察している視学官の耳に入れば、ファンの農
村教師としての立場は危ういものとなっていただろう。しかし、専門的な
訓練をうけないまま不安をかかえて教師となったファンは、村から信頼さ
れている司祭に認められることで村人にうけいれてもらい、教師としての
職を保持しようとしたのである。それは、政府の進める反宗教的な政策に
反しても、村の価値体系にみずからをあわせることによって、村での地位

を確立せざるを得ない無力な農村教師のぎりぎりの選択だったのではないだろうか。

こうした農村教師たちの例をみると、村の権力者や村の価値観を巧みに利用したり、それに自分をあわせたり、あるいは、村の価値観にはかかわらなかつたりすることによって村における自分の位置を確保しつつ、農村教師としての仕事を遂行していたことがわかる。政府の政策に忠実になるよりも、村の価値体系に忠実になることの方が、教師にとって生存をかけた現実的な判断だったのである。

3. 教師を利用する村人たち

この時代における農村教育の普及運動は、必ずしも順調に進んだわけではなかったことはこれまでも繰り返しのべてきた。しかしながら、すべての住民が学校教育に反対していたわけではなく、学校教育の普及を積極的に推進しようとする動きをみせる村も少なくなかった。それは、村役や親たちが、学校の設置、教師の派遣や交代、あるいはまた、財政的基盤の弱い州立の学校から中央政府直轄の学校への移行などを求める請願書を教育大臣あてに送っている例が数多くみられたことからもうかがえる。たとえば、1927年、ミチョアカン州のある村の住民が連名で、教育大臣にあてて住民名簿とともに請願書を提出し、人口に応じた学校の増設を訴えた。

この地区に連邦農村学校が設立されて以来、わたしたちは、この地における学校設置の交渉をしまりました。わたしたちのところよりも人口の少ないほかの場所において学校が設立されたにもかかわらず、わたしたちは、自分たちの請願に対応してもらったことがありません。ここでは人口が非常に多く、男子校ひとつと女子校ひとつに十分な男女の生徒たちが存在しています²³⁾。

Al C. Secretario de Educación Publica Federal
M é x i c o , D.-F.

Los subscritos,vecinos de este lugar y padres de familia en su
mayoria,ante Ud. respetuosamente comparecemos y exponemos.-

Desde que se establecieron las escuelas rurales federales en este
distrito,hemos venido gestionando la instalación de escuelas en es
te lugar,y,aunque en otros lugares de menos población que el nues
tro,se hanestablecido escuelas,nosotros nunca hemos conseguido que
se atienda a nuestra solicitud,siendo así que aquí la población es
muy numerosa y existen alumnos de ambos sexos en suficiente nume
ro para una escuela de niños y otra de niñas,como lo probará el pa
drón que tenemos el honor de acompañar a la presente.-

Por las razones expuestas y constandonos que los señores -
Tomas Amezcua y Amelia Pallares son personas de conducta muy reco
mendable y de reconocidas aptitudes,suplicamos a Ud. atentamente -
se sirva ordenar sean nombrados como directores,respetivamente, de
ambas escuelas.-

Es gracia que solicitamos.-

SUFRAGIO EFECTIVO-NO REELECCION.-

San José de la Montaña, Dto.de Coahuila, Mich., a 10 de enero de 1927

01513
3M

COPIA DE CU	ENCARGADO

Guillermo Betancourt
Angel Blanco
Celestino Lopez
Hilberto Mendonza

Juan Barajas
Jesus Barajas
Dolores Galvan
Hilberto Betancourt

教育大臣にあてた学校の設置を求める住民の請願書

この要求にたいして教育省は、学校の設置に応じられるかどうか調査するよう州教育局に指示し、さらに、教育局がこの学区を担当する視学官にこの問題の対応を任せている。また、1928年、同じくミチヨアカン州のある村において、通学する生徒が少ないことを理由に学校が閉鎖されるという知らせを聞き、住民たちが教育省の担当部局につきのような文書を送っ

た事例がある。

事実を申し上げて、わたくしたち父母の大部分が子どもを学校に通わせない理由を明らかにいたしましょう。校長のフランシスコ・マルティネス氏は、はじめは州政府の、そして現在は連邦政府の管轄である（中略）学校を何年もまえから指揮し、今も指揮しておりますが、この村の若者たちに進歩をもたらすことはありませんでした。生徒たちにとって、まちがいなく嫌悪の対象でした。わたくしたちが子どもを学校に通わせることができなかった理由はそれです。しかし、校長を交代していただければただちに、わたくしたちの絶対的な責任において、生徒の登録が150人を下回らないことを確約いたします。現在では、この地にいる子どもたちの3分の2も出席しておりません²⁹⁵。

この請願書の最後で住民たちは、マルティネス校長の代わりに、この学校で助手として働いている教師を校長とするよう要求している。こうした教育にかんする請願書は、教育大臣だけではなく、大統領へ直接送られることもあり、住民が学校教育に積極的な関与をしていたことがわかる。

教師の勤務先の決定と同じく、学校を設置する場所や教師の数は、州の連邦教育局が、管轄する地区の学校数や生徒数、教師数などを教育省に報告したうえで、それにもとづき予算などを考慮して教育省が承認するかたちで決定された。したがって、住民たちの要求がすべてうけいられるわけではなく、住民による教師の派遣要請を予算の不足を理由に断る場合もみられる。たとえば、ある村において、学校の守衛をしていた用務員が解雇された例があった。住民は学校管理の重要性を訴えてそれに反対し、州教育局に解雇の撤回を求めたが認められなかったため、さらに教育省に書簡を送り州教育局による決定の見直しを要求した²⁹⁶。教育大臣や大統領にまで直接請願書を送るというこうした住民の行動は、無視できない力を持ち得たはずである。それは、実際に、学校の設置や教師の派遣をはじめと

する住民のさまざまな要求にたいし、教育省の担当官が関係各所に指示を出したり、あるいは直接住民に返事をするなど、なんらかの対応をしている公文書が数多く残されていることからみとれる。

さらに、こうした学校の設置や教師の派遣を要求するような住民の積極的な学校教育へのかかわりは、子どもたちのための教育に限られることなく、州や中央政府を相手にした住民の政治的なかかわりを示すものでもあった。学校閉鎖に反対するさきの請願書では、なぜ子どもが校長に反感をもっていたのか明確には示されていないが、住民は、子どもたちへの教育的配慮から教師の交代を要求しているようにもみえる。しかし、教師の派遣や交代の要求は、必ずしも子どもたちにたいする教育的配慮からなされただけではなかった。ときには、教育的問題よりも、むしろ村全体の政治的、経済的問題に学校や教師が深く関与することも少なくなかった。ふたたび、農村教師の回想録にもどってみよう。

（サベ・チコ校に）到着して3日後、わたしは農民の集会を開いた。そこでミゲル・マルンゴという年輩の男性がいった。

「先生が来てくれてよかった。われわれは、エヒードを組織するために活動的な教師を派遣するよう教育局に申請したのですよ。」

わたしは何も知らなかったし、その地域さえも知らなかった。ただちに、ペドロ・ラモス氏をエヒード委員会の委員長とする執行部が任命された。リストには、サンタ・アナ農場の土地を申請するものが42人を数えた。農場主は女性であった。わたしは、ドゥランゴ州の農地課への写しとともに、首都の農地課に申請をした²⁹。

1920年代以降、中央政府は、農村地域における地元権力者に対抗し、教育改革とならんで重要な政策となっていた農地改革をつうじて農民の組織化をはかり、国家による農村地域の支配を強化しようと試みた。そして、その試みを遂行するための末端機関となっていたのが農村学校であり、教

師が住民と直接接するなかでそれを実行する役割を担っていた。一方、住民側は、学校の設置や教師の派遣を申請し、施設の建設をはじめ学校運営や教師の生活などにかんして教師に協力することで教師との関係を深め、その結果、土地の獲得など住民の利益確保をめざして州や中央政府と交渉をおこなうさいの窓口を得ることとなった²⁹。さきの引用では、住民が、土地の獲得に協力してくれる教師を派遣するよう申請したことが明確に示されている。すなわち、土地の申請に必要な書類の作成から政府機関への提出やその手続きにおいて、住民は、国家から派遣されてきた教師を利用しようとしていたことがわかる。

また、教育の分野にとどまらないこうした教師の役割は、土地の獲得だけではなく、さまざまな領域におよんでいたと思われる。たとえば、林業を中心としたある村では、不法に森林開発をする企業を訴えるため、教師が村人から援助を要請された例がある。

その企業のトラックには交通プレートがなく、木材の配送伝票もなかった。開発は非法であった。エル・カリサル村は、村の代表を指名し、わたしがその運動の助言者となった。その企業にたいする不服の申し立てが起こされ、その地区の議員や州知事に問題が提起された³⁰。

結局、州知事はこの不服申し立てをとりあげることがなかったため、この村の住民もまた、中央省庁の担当部局と大統領に直接書簡を送って問題を訴え、最終的には水資源省によってこの企業の開発は差し止められることとなった。この回想録からは、教師が村人にたいして具体的にどのような援助をおこなったのかはわからない。しかしながら、ここでも教師が、村における問題解決のため、村の代表とともに州や連邦政府当局と交渉するさいの相談役として期待されていたのである。また、教師が、勤務地の地域内で生じた問題にかんして、住民から協力を依頼される場合もあった。たとえば、1920年代後半、農村教師となったある男性教師は、村人から町

役場の移転についてつぎのような相談をうけている。

われわれは、以前から町役場はここロサリオにあるべきで、今のインデではないはずだと考えてきました。われわれは、この手続きが成功するためにとるべき最善の方法について、あなたに指導してほしいのです⁸³。

こうした依頼を受けた教師は、村人の署名入りの請願書を作成し、この地域を管轄するドゥランゴ州の国民革命党 (el Partido Nacional Revolucionario)⁸⁴の委員会へ行くよう指導する。この教師はまた、別の村において、土地を獲得しようとして組合をつくった農民の相談をうけて、自分自身はさほど詳しくない土地問題を解決しようと、村人とともに知り合いである労働組合の指導者のもとを訪ねたこともあった。その結果、農場から出ていくように農場主に迫られることになったが、村人の援助で仕事を続けることができたとのべている⁸⁵。

このように、国家の末端組織である農村学校の教師は、村における教育にかんすることだけでなく、土地獲得をはじめとするさまざまな村の問題にかんして、住民が訴える多くの要求に対応しなければならなかった。完全に村に依存せざるを得なかった教師にとって、住民がつきつけてくる多様な要求がたとえ教育以外の問題であり、そしてまたその問題に精通していなくても、そうした住民の要求に応えることが、村にうけいられ教育活動をおこなうことを可能とする道だったのである。

むすびにかえて

農村教師は、住民にたいする識字教育をはじめとする基礎教育、社会改良につながるさまざまな活動や農民の組織化といった役割を国家によって担わされてきた。それと同時に、土地問題をはじめとする勤務先の村がか

かえるさまざまな問題にかんして、それを解決するための助言者、とりわけ、村と州・連邦政府とをつなぐ仲介者となるよう住民によって期待された。すなわち、農村教育の拡大をつうじて、国家がメキシコの隅々にまでその支配の手を伸ばしていく一方で、住民の側は、みずからの利益を求めてさまざまな要求を突きつけるためのルートを獲得したのである。農村教師は、国家と村との「交渉の場」である学校という新たな社会空間において、両者の狭間にたって利害の調整をはかるという非常に微妙な立場にある存在であった。

しかし、これまでのべてきたように、農村学校を実際に運営する教師は、住民の要求を最大限に優先させなければならなかった。教師が追放されることの多い村へ赴任することとなったある教師は、回想録のなかでつぎのようにのべた。

（その村は）非常に要求の多い村であった。というよりむしろ反抗的であった。彼らは、教師が自分たちのやりかたで仕事をしよう望んでいた。それゆえに、教師たちはその村では続かなかつたのである⁶⁴。

「要求が多く反抗的な村」というのは、あくまでも、農村教師の立場からみたひとつの村の姿であろう。しかし、村の側からすれば、学校の建設にはじまるさまざまな学校運営を担うことで、子どもたちの教育に加えて、村の利害を調整するための新しい社会空間を積極的につくりあげ、それにふさわしい教師を求めるということになるであろう。その結果、教育を普及し統治のための権力を拡大しようとする国家は、それまでの教育政策の見直しをはかりながら、こうした村の要求に対応するよう迫られることになるのである。

本稿で検討してきた回想録は、とくに1920年代から1940年代を中心に活躍した農村教師によって書かれたものであるが、この回想録をみても明らかのように、貨幣経済の浸透や移住、農工業技術のさらなる発展、マイノ

リティの諸権利の主張など、メキシコの国内外におけるさまざまな政治的、経済的、社会的状況の変化は、住民の教育要求を大きく変化させてきた。そして、そうした状況や住民の教育要求の変化につれて、国家の側も教育政策を変更してきた。1950年代以降、スペイン語化教育一辺倒の政策から、二重言語・二重文化教育へと政策を変更し、さまざまな実験的試みを開始したのも、そのあらわれであろう。そして、そうした教育政策の変更には、それまでの教育普及活動にたいする住民側の対応のありかたが大きな影響をおよぼしていたことは想像に難くない。今後は、さまざまな社会状況の変化に対応した住民の教育要求や教育政策の変化を、それらをつなぐ具体的な場としての学校、あるいは仲介者としての教師という視点から読み解いていくことを課題としたい。

注

- (1) 詳しくは、青木利夫「メキシコにおける農村改良運動と〈国民形成〉—1920年代の農村学校と『文化ミッション』を中心に」広島大学総合科学部『人間文化研究』第8巻、1999を参照されたい。
- (2) たとえば、教育をうけた子どもが軍隊にとられロシアに送られるといった噂もそのひとつである。
- (3) *Los maestros y la cultura nacional: 1920-1952*, Vol. 3, México, SEP, 1987, p. 132. (以下、MCNと略す。)
- (4) Rockwell, Elisie, "Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930", Joseph, Gilbert M., et. al. eds., *Everyday Forms of State Formation: Revolution and Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Durham, Duke University Press, 1994, p. 199.
- (5) Vaughan, Mary Kay, *Cultural Politics in Revolution: Teachers, Peasants, and Schools in Mexico, 1930-1940*, Tucson, The University of Arizona Press, 1997, p. 7.
- (6) 筆者は、注(1)に掲げた小論において、国家による教育普及の試みが、住民にどのよううけいれられたのかという問題を今後の課題とし、国家と住民との「交渉の場」としての学校やその「仲介役」としての農村教師の役割を具体的に検討する必要があるとのべたが、その点にかんしては問題提起をただけで十分には展開し得なかった。本稿は、さきの小論の続編をなすものである。
- (7) 1921年に教育省が再建されるまでは、州などの地方自治体が公教育にかんする権限をもっていた。その後、農村教育の普及を重要な政策のひとつとする教育省は、地方自治体の手が届かない地域に学校を設置する任務を担った。中央政府による農村学校

を連邦農村学校 (escuela rural federal) とよんだ。

- (8) *MCN*, Vol. 4, p. 95. (かっこ内は引用者注。以下同様。)
- (9) *ibid.*, Vol. 1, p. 223.
- (10) たとえば, *ibid.*, Vol. 1, p. 228, Vol. 2, pp. 123-124, Vol. 4, pp. 100-108など、移動している教師が危険に遭遇し、村人に助けられたことが語られている。
- (11) *ibid.*, Vol. 4, p. 59.
- (12) *ibid.*, Vol. 4, p. 82.
- (13) 村人の負担によって学校が建設された結果、村人にはみずからが学校を所有するという意識が生まれ、教師よりもむしろ村人が学校を管理するところもあった。その点についてロックウェルは、学校の鍵の保管をめぐる教師と村人の対立から明らかにしている (Rockwell, "The Key to Appropriation: Rural Schooling in Mexico", Levinson, Bradley A. et. al. eds., *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, Albany, State University of New York Press, 1996, p. 314)。また、日本においても学校の管理をめぐる同様の状況がみられたという指摘がある (花井信「近代日本地域教育の展開」梓出版社、1986。とくに第1章第1節参照)。
- (14) *MCN*, Vol. 5, p. 58.
- (15) *ibid.*, Vol. 1, p. 224.
- (16) Vaughan, *ibid.*, p.19.
- (17) 1917年に制定された憲法の第123条において、農工業や鉱業にかかわるすべての企業は、都市から離れたところに位置する場合、そこに居住する労働者のために学校や医療施設など必要なサービスを提供するよう義務づけられている。この条項にもとづいて設置された学校を123条学校とよぶことがある。
- (18) *MCN*, Vol. 2, p. 136.
- (19) コンパドラスゴ (compadrazgo) とよばれるカトリック教徒によるこの慣行には、とくにラテンアメリカにおいては、子どもの洗礼を契機として、親が有力者と儀礼的な親族関係をむすぶことで、精神的なつながりだけではなく、代親となった有力者から社会的、経済的な協力関係をとりつけるという側面がある。
- (20) *ibid.* 19世紀より続く国家とカトリック教会の対立が1920年代にはますます激しくなり、1926年から1929年にかけて内戦状態 (クリステロ戦争) となった。カトリック側に立ち、政府の反宗教的政策に反対して闘った信者はクリステロとよばれた。本文にあるように、その運動は、1930年代に再び活発化する。
- (21) *ibid.*, Vol. 2, p. 96.
- (22) 教育活動のなかで重視されていた祭りやスポーツ大会、展覧会は、村全体を対象とした規律・訓練のための装置であったが、同時に、村人にとっては、国家が意図した〈教育的〉効果とは無関係に、そうした場が自分たちの共有する新たな社会空間となっていた。この点にかんしては、Vaughan, "The Construction of the Patriotic Festival in Tecamachalco, Puebla, 1900-1946", Beezley, William H., et. al. eds., *Rituals of Rule, Rituals of Resistance: Public Celebration and Popular Culture in Mexico*,

- Wilmington, Scholarly Resources, 1997 [1994] を参照。また、日本の明治期における運動会にかんして興味深い指摘をしている吉見俊哉「ネーションの儀礼としての運動会」吉見俊哉ほか『運動会と日本近代』青弓社、1999からも示唆を得た。
- (23) エヒードとは、国家から土地の利用権を獲得した農民の集団組織、およびその土地のことをさし、その組織の代表がエヒード委員長である。本稿の第3章でも若干触れるが、直接的な教育活動とはいえないエヒードの組織化に、農村教師が深く関与することも多かった。
- (24) Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Primaria en los estados y territorio, Sección Escuelas Rurales Federales, Michoacán, (以下 AHSEP と略す。) caja 152, exp. なし。この視学官が教師の異動を提案したのは、宗教にかかわることだけが問題とされたのではなく、教育活動においても十分な働きをしていないことも原因であった。しかし、視学官は、この教師を「狂信的なカトリック信者」とよび、宗教的なつながりから住民に好かれていると指摘して、教師が宗教に熱心であることを問題視している。
- (25) AHSEP, caja 153, exp. 8.
- (26) AHSEP, caja 2, exp. 4.
- (27) AHSEP, caja 1, exp. 10.
- (28) MCN, Vol. 1, p. 227.
- (29) Rockwell, *ibid.*, 1996, pp. 304–305.
- (30) MCN., Vol. 5, p. 203.
- (31) *ibid.*, Vol. 1, p. 99.
- (32) 2000年まで長期にわたり与党の座にあった制度的革命党 (el Partido Revolucionario Institucional) の前身で、1910年に勃発した革命のなかで台頭してきた諸勢力が集合して1929年に結成された。
- (33) *ibid.*, pp. 91–92.
- (34) *ibid.*, Vol. 5, p. 195.

Rural School as a New Social Space: Rural Teachers in the First Half of the 20th Century in Mexico

Toshio AOKI

The rural education started from 1920's in Mexico is characterized as the movement of social improvement. In the rural area, the state intended to create "the Mexican nation" and accomplish the national integration through the education. It means that the school is considered as the apparatus of ideology and discipline. The inhabitants in the rural area reacted in various ways to the rural education brought by the state. Some villages received it actively, others neglected it, and others refused it violently. In other words, they were never in a passive state.

The inhabitants, for example, petitioned the state to establish school and dispatch teacher. They organized parents society and educational committee, cooperated in the construction of schoolhouse, equipment, ground etc. Furthermore, they helped their teacher with his life in every aspect, such as house, food, travel and so on. Consequently the rural teachers could not help but depend on the inhabitants in the village where they got positions. And they had to listen to the opinions of the inhabitants and follow their values and customs. If not, they could never carry out the school activities, nor even live in the village. In fact, there are many cases in which the rural teachers were attacked or killed.

At the same time, the inhabitants utilized the rural teachers in

order to pursue their own benefits. For instance, the teachers were expected to proceed acquisition of *ejido* (communal land) for the inhabitants, to resolve a number of conflicts in the village, etc. Their works were not confined to the field of education. The school was not only a space for the education but also constituted a social space where the inhabitants negotiated over power, right, culture etc. among themselves and between the inhabitants and the local or central authorities. And the rural teachers could take a functional role as “mediators” in these negotiations.