

メキシコにおける農村社会改良運動と〈国民形成〉

— 1920年代の農村学校と「文化ミッション」を中心に —

青木利夫

はじめに

20世紀前半のメキシコにおいては、先住民が多く居住する農村地域へ教育を普及しようとするさまざまな試みが中央政府によってなされてきた。そうした試みは、先住民の生活を向上させるための努力として評価される一方で、国家によるメキシコの支配文化＝〈混血（メステイツ）文化〉への一方的な先住民統合であると批判されることが少なくない。確かに、当時の教育家の多くが、先住民文化の価値を認めようとしつつも、それを都市の白人文化よりも〈遅れた〉ものと措定し、ときとして〈迷信〉や〈ファナティズム〉として排除しようとしてきた。それは、スペイン語を強制し、先住民の言語を奪ってきたことに端的にあらわれている。それゆえ、教育の機能を「国家のイデオロギー装置」、あるいは「規律・訓練化」のための装置として、批判的に検討することの重要性はいまだに失われてはいない。

しかしながら、実際の教育普及活動においては、教育の対象となった住民が、ときには積極的に教育活動を担い、あるいは逆に拒絶したのであり、教育普及のあり方は一様ではない。すなわち、教育の普及が、先住民の一方的な支配文化への統合であるとは必ずしもいえないのである。この点にかんして、メキシコの農村地域でフィールド・ワークによる聞き取り調査、文献調査をおこないながら研究を進めている社会人類学・教育史学者ロックウェルは、学校教育が普及していなかった地域に設立された農村学校の

役割について次のような指摘をしている。

学校が設立されると、教師が媒介する新たなチャンネルが農村の選挙民と地元および連邦当局とのあいだにつくりあげられた。しかし、その話は別の側面をもっている。それらの学校にたいする革命後の政府の支配は、きわめて限られたものにすぎなかった。村人はさまざまなかたちで関与したのであった。(中略) 農村学校は、国家との関係が交渉され (negotiated)、地域の市民社会 (civil society) の枠組が強化される新たな空間となった¹。

また、教育史家ヴォーンは、メキシコの1930年代の農村教育を検討する研究において、農村学校が国家と村人とのあいだの「交渉の場」となったことに注目している。

真の文化革命は国家のプロジェクトにあるのではなく、このプロジェクトをめぐるおこった国家と社会の対話にあるとわたしは結論づけている。(中略) 田舎では、農民の興奮が新たな頂点に達した。農民はアシエンダ (農園) に侵入したり、エヒード (共有地) 集団を形成したり、学校を焼き払って、教師の耳をそぎ落としさえた。学校は、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土俵となった。その過程で、農村共同体は、地域のアイデンティティと文化を保持する場所を切り開いていった。その一方で、中央政府は社会正義と発展というおさまりの言質にもとづいて、包括的、多民族的、ポピュリスト的ナショナリズムをはぐくむことに成功した²。

学校という新たにつくられた「交渉の場」において、教師を「仲介者」として国家と住民のあいだで「権力、文化、知、諸権利」めぐるさまざまなかけひきがおこなわれていくなかで、新たな社会空間が編成されてい

く。こうした過程を明らかにするためには、制度や政策を検討するだけではみえてこない「交渉の場」としての学校や「仲介者」としての農村教師の役割を、個別の事例研究を積み重ねていくなかで検討することが必要となる³。

本論では、こうした研究の第一歩として、さしあたり1920年代にはじまった中央政府による農村学校の設立運動や「文化ミッション (las Misiones Culturales)」とよばれる、農村地域に派遣された教師・専門家集団の活動に焦点をあてる。農村学校や文化ミッションは、国家と村落共同体が接触する最前線の組織であり、そこで農村教師や派遣された教師・専門家たちが、どのような活動をし、どのような役割を担っていたのかを明らかにしたい。

1. 教育省先住民教育文化課の創設

1920年代前半、公教育の普及活動を強力に推進したホセ・バスコンセロス (José Vasconcelos 1882-1959) が、まずはじめにとりくんだことは、全国の教育を所管する教育省の再建であった。それ以前には、教育にかんする中央政府の最高機関として、1905年に法務教育省 (Secretaría de Justicia e Instrucción Pública) から独立して設置された教育芸術省 (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes) があったが、1917年、憲法を制定したベヌスティアーノ・カランサ (Venustiano Carranza 1859-1920) 大統領は、教育にかかわる権限を地方自治体に完全に委譲して教育芸術省を廃止していた。そこで、1920年、アルバロ・オブregon (Alvaro Obregón 1880-1928) 政権のもとメキシコ大学学長の職にあったバスコンセロスは、全国の教育を管轄する教育省を独立した省として再建するための法案を議会に提出し、公教育にかんする中央政府の権限を全国へ拡大するための第一歩を踏み出した。

1920年以前から、地方自治体が初等学校や師範学校を組織し運営している地域もあり、そのため、中央政府による教育の一律化は、すでに地方自

治体の学校が機能している地域では軋轢をひきおこす可能性もあった。バスコンセロスが議会に提出した法案において、教育省の設置は「地方自治体の自由および国内の自治という原則とは対立しない」⁴とわざわざ断っていることからわかるように、中央政府と地方政府の関係が微妙であったことがうかがえる。かれは、教育省の設置にたいする理解を求めるとともに、地方政府との協力関係を構築するため各地を訪問し、とくに小さな州においては、反対よりもむしろ援助を求める声のほうが強かったとのべ、中央政府と地方政府が全面的に対立していたわけではなかったことを示唆している⁵。そして、地方政府が運営する学校はそのまま地方に任せ、財政的基盤の弱い地方政府への援助や、地方政府では手の行き届かない農村への教育普及に重点を置くことが教育省の役割であるとした⁶。

1921年、バスコンセロスを初代大臣として教育省 (Secretaría de Educación Pública) が再建され、教育をつうじた国家権力の支配の手が、都市から遠く離れた農村部までのびていく道筋が徐々につけられていく。ここで注目すべきは、先住民教育にかんする特別な組織を教育省内に設置する動きが、バスコンセロスによる教育省再建のための法案には盛り込まれていなかったにもかかわらず、あらわれてきたことである。かれは、教育省の基幹となる組織として、学校課、図書館課、芸術課の三つの課を設置するように提案したが、議会においては、さらに先住民教育文化課 (Departamento de Educación y Cultura Indígenas) と識字教育にかんする組織が新たに加えられた⁷。大臣であるバスコンセロス自身は、メキシコ国民すべてに同じ教育を与えるべきであるという立場から、先住民にたいして特別な教育をほどこすことには否定的であり、先住民教育文化課の設置には反対していた。しかしながら、それにもかかわらず、最終的にこの課の設置が承認されたことは、先住民にたいする特別な配慮の必要性が政治家のあいだで認識されていたことを示している。

教育省内に先住民教育文化課がおかれた背景には、先住民の多く住む農村地域が、都市やその近隣地域とは大きく異なり経済的、社会的に非常に

厳しい状況におかれているという認識が当時の政治家や官僚に共有されていたということがある。たとえば、先住民教育文化課の長となったエンリケ・コローナ＝モルフィン（Enrique Corona Morfin 1887-1977）は、教育大臣に提出した報告書のなかで、先住民のおかれた状況について次のような問題を列挙している。

一般的に、（先住民は）スペイン語を知らず、メキシコのほかの地域とは連絡の悪い離れた地域に住み、経済的状況は厳しい。かれらはものとして不当に扱われたため、いくつかの部族においては、みずからが進歩していくためのエネルギーを奪うような無気力の状態が生じた。確かにきわめて正当なことであるが、先住民を取り囲むメスティーソ（混血）や白人に（先住民は）不信の念を抱いていた⁸。

1923年、文化ミッションの創設を議会に提案したプエブラ州出身の国会議員ホセ・ガルベス（José Gálvez 1873-1945）もまた、先住民社会が歴史的に抑圧されてきたため、〈遅れた〉状態のままであるという。

インディオにたいする愛を備えたもっとも有能で決然としたものによって、メキシコの真の征服に着手することのできる有効な集団が形成されるよう、適切に教師スタッフを選別するときである。真の征服とは、何世紀もまえから、はじめはスペイン人征服者に、やがては（中略）クリオーリョ（アメリカ大陸生まれの白人）によって搾取され、無気力な状態にある半数以上の住民を文明化することである⁹。

コローナ＝モルフィンやガルベスは、〈劣等な〉人種である先住民がメキシコ全体の発展にとって障害となっているというそれまでの通説に疑問を呈し、メスティーソや白人に劣ることなく同等の能力をもつ存在として先住民をとらえていた。こうしたとらえかたは、とくに19世紀以降ヨーロッパ

パで流行し、ラテンアメリカにも大きな影響を与えていた白人をもっとも優秀であるとする白人中心主義的な人種論を否定するものであった。そして、先住民の能力よりもむしろ、かれらがおかれている環境やそれまでの歴史的な状況のほうを問題にしたのであった。コローナ＝モルフィンは、人種ではなく環境の問題を解決することが重要であるとして、次のようにのべる。

もし、先住民の住居、服装、余暇、経済的状況、教育が向上するならば、一言でいえば、インディオの住んでいる環境がもつ社会的、地理的に特殊な状況がかれらのために改善されるならば、ほかのあらゆる民族の人々とも同様に現代文化を受け入れるだろうとわたしは確信している¹⁰。

先住民はメスティーソや白人と同等の能力をもつのであり、その社会的、経済的、地理的状況が改善されるならばかれらは「現代文化」を受け入れ発展するだろうという考えを裏返せば、先住民文化はメスティーソや白人のそれと比べ〈遅れて〉いるとみなしていることにほかならない。先住民は、人種的、生来的に劣っているのではなく、社会的、文化的に〈遅れて〉おり無気力となっているが、その原因は先住民を抑圧してきたこれまでの歴史であり、都市から隔離された地理的条件であるとされたのである。すなわち、〈人種〉にかわって〈文化〉による発展の相違が問題として認識されることとなり、その結果、〈文化〉によってメキシコ国民を差異化し序列化するいわば文化主義的な見方が導き出されてきたのである¹¹。

こうした見方からすると、先住民社会が〈遅れた〉状態から抜け出し〈発展〉するためには、文化的、社会的、経済的な状況を改善することが必要となる。ここに、都市白人層とは異なる先住民のための特別な教育、そしてそれを担う特別な人材の必要性がみいだされるのである。そして、その特別な教育を担うために中心的な役割を果たしたのが、農村の状況を

熟知した農村教師であり、その教師によって運営される「村の家 (la Casa del Pueblo)」とよばれた農村学校、そして、それを指導する文化ミッションであった。

2. 「村の家」と「文化ミッション」

教育省が再建された翌年、1922年にオブレゴン大統領が議会でおこなった先住民教育文化課にかんする報告によると、教育省は、非識字撲滅を目的として、先住民居住地域の経済的、文化的状況にかんする調査をするため教師からなる調査団を派遣している。派遣教師 (maestros misioneros) は、調査とともに、スペイン語の読み書き、農業、計算、市民教育 (civismo) などの基礎的な教育をほどこした。また、禁酒や貯蓄、協同作業といった新たな生活習慣を教えたり、土着の演劇や地元特産の農産物にたいする興味を喚起したりする任務も担っていた¹²。そうした活動には、派遣教師によって即席の教育を受けた青年が、「助言者 (monitor)」として協力し、また、識字運動には、すでに読み書きのできるものが、「名誉教師 (profesor honorario)」として動員されていく。やがて、「村の家」とよばれるようになる農村学校は、こうした活動のなかから生まれてきた。

しかしながら、対先住民教育への関心が高まり、そのための組織が整備されていく一方で、実際の活動を担う教師やそれらの教師を養成するための機関が絶対的に不足していることが、農村地域における教育普及運動にとって大きな課題としてうかびあがってきた。文化ミッションの提案者ガルベスによると、それまで派遣された教師は、農村の生活に必要な知識に乏しい師範学校出身の教師であった。さらにかれば、派遣教師の多くが政治的な力によって教師に任命され、勤務先では教育よりも商売にいそしむなどその任務を忘れ、教育省にたいする不信感を村人にうえつけたと厳しく非難している。そして、派遣教師というかたちでは、その活動をコントロールすることが難しいことから、農村教育にもっとも適した人材の選別が必要であると説いたのである¹³。

この時代、農村教師の絶対数の不足に加えて、都市で教育を受けた教師が農村の生活に関連する知識を欠くだけでなく、農村生活を嫌って地域に根づかないなど、農村教師養成にかかわる問題点が多くの研究で指摘されている。文化ミッションは、こうした農村教師の不足を解消し、先住民へ教育を普及するためのより有効な組織となるべく誕生したのである。

1923年にはじめて組織された文化ミッションは、教育、農工業、医療、ソーシャル・ワーク、音楽、スポーツなどさまざまな分野の専門家によって構成され、先住民居住地の中心地を探して各地域にそれぞれ三週間ずつ滞在して活動をおこなった。その第一の目的は、農村地域で働く教師にたいして現職教育をほどこすことであった。しかし、それだけにとどまらず、農村住民の生活全般の改善にむけて、農村教師だけではなく、村人を相手に直接さまざまな教育、訓練をおこなっていたことは重要である。1927年活動報告書（1928年）のなかで、当時の教育大臣ホセ・マヌエル・プイグ＝カサウランク（José Manuel Puig Casauranc 1888-1939）は、文化ミッションの目的を次のように規定した。

その第一の目的は、連邦教師の専門的な向上であり、第二として、といても重要性が低いというわけではないが、文化ミッションが活動する村々で、文化の向上、衛生状態の改善のために有用な宣伝をおこなうことである¹⁴。

文化ミッションは、農村学校を組織し、指導するという重要な使命をもった1920年代以降のメキシコにおける農村教育普及運動の中心的な担い手となっただけではなく、学校教育の領域をはるかに超えて、農村の住民と直接接触することによって国家による強力な農村社会改良運動を推進していく最前線の組織ともなったのである。コロナ＝モルフィンは次のようにのべて、教育を社会改革にむすびつけることがメキシコにおける農村教育のあり方であると主張している。

教育の切実な欲求というものは、40人かそれ以上の子どもや大人を、ほどよく白塗りされた四つの壁のなかに囲い込み、ほんのささいな個性の表現さえも許さず、まじめにじっとさせておくことを意味しているのではないと考えられる。われわれは、自分たちの学校の目標が、単に読み書き計算を教えるだけであるとは思っていない（中略）。先住民の集団すべてを識字化するということは、疑いもなく、わが国の経済にとってもっとも重要な要素のひとつであるが、単なる識字化が、先住民の団を救済し、（中略）人間の次元まで上昇させるために不可欠な社会改革をとまなわなければ、先住民が被っている災難にたいする一時しのぎにしかならず、彼らは機械の部品であり続けるだろう¹⁵。

村の家は、教室に生徒たちを集めて一斉教授によって知識を伝達するだけの場所ではなく、「人間の次元まで上昇させるために不可欠な社会改革」をもたらす場にしなければならないというのである。では、そのために、どのような活動が具体的におこなわれたのだろうか。コローナ＝モルフィンの報告書によると、スペイン語教育および読み書き計算といった基礎教育のほかに、次のような活動が、村の家における教育内容として計画されている。

農業：種子の選別、肥料、接ぎ木、播種、栽培、収穫、害虫駆除、樹木の植えつけなど。

園芸農・畜産業：養蜂、養鶏、養蚕、兎・羊・山羊・牛馬の飼育、果物・野菜の缶詰、花・果物の梱包。

地場産業：陶器、繊維、オターテ、トゥーレ、アシ、ヤシ、ゴムなどの製品の製造¹⁶。

手作業：大工仕事、皮なめし、理髪、石鹸づくりなど。

家政（女子向け）：修繕・繕い縫い、部屋着・パジャマ・子ども服な

どの簡単な衣服づくり，料理（パスタ・野菜・鶏などのスープ，異なる種類の肉や野菜が入った簡単な地元料理）。

素描：手作業に関連するもの。別に出される指導にしたがう。

自然にかんする知識：農業活動や園芸農・畜産業および見学による次の点にかんする観察・討論・実習。太陽と月の影響・雲と雨，地域の地形，既知の動物の世話・観察，衛生習慣を身につけるための皮膚・髪・口・鼻・耳・目にかんする簡単な観察。

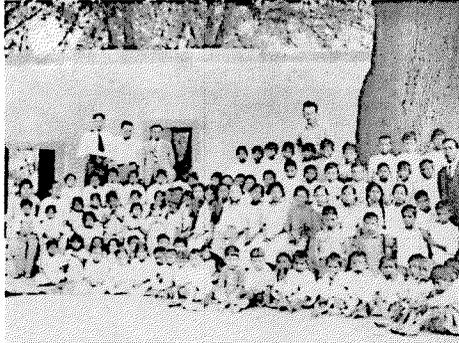
社会生活：村の家と村との関係にかかわること。村の家が提供する，あるいは村人の協力で開かれる定期的な昼食会，家族のパーティや国民祭・市民祭の開催。協力・協同の精神の促進と発展。労働・生産・消費・分配の協同組合として機能する自立した村の家の追求。

その他：社会見学，農工業や芸術・文化の宣伝としての映画の利用，衛生習慣の形成，スポーツ集団・運動会や楽団の組織，あらゆる活動をつうじた道德教育¹⁷。

文化ミッションの活動内容も上記の計画とほぼ同じである。1923年，イダルゴ州サクアルティパンに派遣された第一回文化ミッションの構成員は，団長以下，農村教育，石鹸・香水づくり，皮なめし，農業，音楽，体育・ワクチン接種という分野の専門家からなっている。翌年，モレーロス州クエルナバーカに派遣された第二回文化ミッションでは，上記の専門家に加え，家庭生活の改善を目的とした裁縫や料理などの家政学の専門家や，さらに，畜産・養蜂業，大工仕事の専門家も加えられた。その後も，地域によって若干の違いがありながらも，ほぼ同様の構成でメキシコ各地に文化ミッションが派遣される。

こうして，1920年代前半に，農村に密着した村の家という農村学校の設立と，それを指導する文化ミッションの中央政府による派遣が開始される。そして，1926年，プルタルコ・エリーアス・カーリエス（Plutarco Elías

Calles 1877-1945) 政権下において、村の家は「農村学校」という正式な名称が与えられ、また、教育省内には「文化ミッション局 (Dirección de las Misiones Culturales)」が設置されて常設の文化ミッションがおかれるにいたって、バスコンセロス教育大臣の時代にはじまる農村教育普及の体制がさらに整備され、拡大していくのである¹⁸。そこで、次の章では、前述の1927年活動報告書をもとにして、文化ミッションが実践した活動内容とその機能について検討する。



連邦学校の生徒たち (イダルゴ州) p. 124

3. 「文化ミッション」の活動とその機能

村の家や文化ミッションの活動は、いわゆる教養教育ではなく、上述したカリキュラムにあるような「実学」を中心としたものになっている¹⁹。ナヤリー州に派遣された文化ミッションからの報告には、そうした方向性が明確に示されている。

われわれは、真に教育的な観点にたつて、文化全般のセンターとして学校を改良するため、教師たちにより合理的な内部構成を推奨した。その構成は、啓蒙的な教科は少ないが、しかし、実際の生活に適用できるものを増やした計画を有していた²⁰。

「実際の生活に応用できるもの」を教えるところとして学校を位置づけることは、ナヤリー州だけに限らず、当時の農村教育の中心的な考えであり、そうした活動をおこなう場所として学校には可能な限り農場や作業場、家畜の飼育場が併設された。そこでは、子どもだけではなく大人もまた、実際に作業をしながら農工業生産に必要な知識や技術を身につけていく。それは、自給のための生産活動というだけではなく、居住地域以外の市場などで販売する商品を生産するための訓練でもあった。実際に、限られた教育予算を補うため、併設の農場や作業場で生産された商品売り、そこで得た収入を学校の必需品の購入にあてることも多かったようだ。



農業実習（メキシコ州） p. 113



工作教室（ナヤリー州） p. 98

文化ミッションの中心的な役割を担い当時の農村教育の代表的な教育家であったラファエル・ラミーレス (Rafael Ramírez 1885-1959) は、自ら参加した第一回の活動を振り返り、農工業の普及が村の経済的發展を促進するという新たな考えが、文化ミッションのおこなった活動によって教育省の幹部にもたらされたと指摘する²¹。すなわち、農村での教育活動は、農工業製品の生産に従事する生産者を育成するための技術訓練をほどこし、村の経済的發展に貢献することを目的のひとつとしていた。

この点にかんして、イダルゴ州の活動報告には、次のような興味深い事例が記されている。

ある地域では、文化ミッションが住民によりよい生活の機会を与えた。たとえば、テスココでは、ある少年が皮なめしに従事し、毎日野原に出かけてリスやほかの動物を狩り、皮をなめして市場に売りに出かけた。革を売り、自分の労働の成果を、未亡人である母親に走ってもっていき、それが弟たちを養うのに役立った。この少年は、文化ミッションが来るまえは、通りをうろつき家族の負担となっていた。やがて、かれは、生産者の一員となり、家族の真の支えとなった。この少年は、ミッションの工業担当教師のことばによると、すばらしい皮なめし職人となるであろう²²。



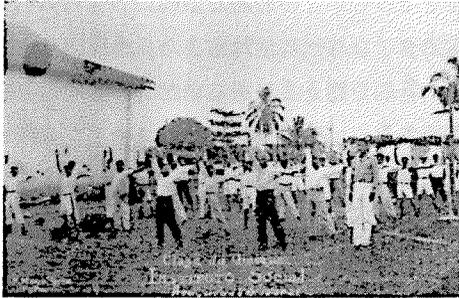
皮なめしをする子どもたち (メキシコ州) p. 113

文化ミッションの指導によって少年が技術を身につけることは、少年の家計の改善に役立つのに加えて、少年が革を生産して売ることとおして経済活動に参加するということにもつながる。確かに少年がかかわるのは限られた狭い地域での経済活動ではあるが、それが窮極的には国家全体の経済活動の一部ともなるはずであると考えられた。この点にかんして、ソノーラ州マグダレーナにおける文化ミッションでは、興味深い活動が報告されている。それは、講演会、祭り、チラシ、展示会をつうじて、メキシコ独自の「フォークロア」や習慣、芸術、産業などを住民に伝えようとする「プロ・メヒコ (Pro-México メキシコ促進)」キャンペーン活動のなかで、メキシコの通貨やメートル法による度量衡制度を商業活動において利用するよう奨励されていることである²³。皮なめしをはじめ、農村学校や文化ミッションの指導にもとづき身につけたさまざまな農工業の技術によって商品をつくり、それを市場で売るという行為には、当然メキシコの通貨や度量衡制度の知識が必要となる。それは、交通システムが発達し商品の流通が拡大していくにつれてますます重要となってくる。すなわち、少年の皮なめしは、単に家計の助けとなるというだけではなく、少年を「生産者の一員」として、また逆にその収入によって商品を買う「消費者」として国家全体の経済活動に参加させる訓練ともなっていたのである。

さらに、その少年の活動は、単なる生産者・消費者を育成するための訓練ということにとどまらない。そうした行為によって少年は、「通りをうるつき家族の負担」であることをやめ、母親を助け、弟たちを養う「家族の真の支え」となり、将来は、「すばらしい」皮なめし職人となることが期待されているのである。すなわち、少年にたいするひとつの技術訓練は、子どもたちの技術の修得とそれともなう経済的發展といった効果だけではなく、同時に、家族を助ける〈立派な〉少年の育成という道徳的な効果とむすびつけられている。ここに、当時の農村教育運動のもつもうひとつの役割をみることができる。それは、農村地域の生活の向上と地域経済、あるいはメキシコ全体の経済を發展させるということのほか、村人たち

の道徳を向上させるということであった。

技術訓練と同様、たとえば、体育やスポーツ、衛生教育、禁酒キャンペーンなどもまた、道徳教育の役割をもっていた。いうまでもなく、それらは、病気を予防し、身体を鍛えて健康な生活を送るという生活改善運動であるが、同時に、それをつうじて、精神においても〈健全な〉身体をつくることが目指されている。バハ・カリフォルニア州の報告には、「若者を、お気に入りの唯一の楽しみである酒場とビリヤードから引き離すためスポーツクラブを組織して」²⁴とあり、スポーツが、若者を〈悪習〉から引き離すという道徳的目的をもっていたことが明確に記されている。ヴォーンは、この時代にメキシコの農村学校でおこなわれていたスポーツ大会にかんして次のように指摘する。



体育の授業（ベラクルス州） p. 131



スポーツクラブ（ソノーラ州） p. 78

都会に住む教育省の教育家たちは、スポーツが、農村住民の制御できない衝動や激しい情熱を規律化できると期待していた。かれらは、運動会が、賭博や酒とむすびついた闘牛や闘鶏にとってかわり、「頹廢的な人種」を活性化するだろうと願っていたのである²⁵。

あるいはまた、イダルゴ州にある農村師範学校 (Escuela Normal Rural) からは、「衛生教育は、道徳や市民教育と同様に、学生生活すべての活動をめぐって根気強く実施されてきた」²⁶ という報告があり、ここでも衛生教育が道徳や市民意識にかかわる教育と同列に扱われていたことがわかる²⁷。すなわち、スポーツ活動や衛生教育、そして技術訓練といった教室外の活動は、その本来の目的に加えて、道徳的目的をもったいわば身体管理の手段ともなっていたのである。

さらに、教室内でおこなわれる活動もまた、生活向上のための知識を獲得するという本来の目的を超えて、あるひとつの方向性を有していた。教室内での活動のなかでとくに重視されていたスペイン語教育にかんして、ラミーレスは、ある講演のなかで農村教師にたいして次のような忠告をしている。

もしきみが、われわれの科学や知識を子どもたちに与えるためかれらの言語で話したならば、われわれがきみにもっていた信頼を失うことになるだろう。なぜならば、きみが統合されてしまうという危険をおかすからだ。子どもたちの言語を使うことに慣れることから始まり、気がつかないうちに子どもたちの属する社会の習慣を、やがては劣った生活様式を身につけていき、ついにはきみ自身がインディオとなるだろう²⁸。

民族的・言語的多様性が国民統合の障害になると考えられていた時代にあつて、〈国語〉となるべきスペイン語の読み書きを徹底して教えるとい

うことは当然のことと考えられていた。ラミーレスに限らず、当時の教育家の多くは、先住民をメキシコ国民の重要な一要素としながらも、農村教師が〈インディオ〉になる、すなわちメキシコが〈インディオ社会〉と化すことに警戒心をもっていた。なぜならば、ラミーレスが、「スペイン語の習得は、同時にかれらの習慣や生活様式よりも優れているわれわれの習慣や生活様式の獲得となるように注意すべきである」²⁹と語っているように、〈インディオ社会〉は都市白人層の社会に比べて〈遅れている〉とみなされていたからである。

インディオがわれわれを「理性の人」とよぶのは、われわれがスペイン語を話すからというだけではなく、違った様式で服を着たり食事をしたりして、かれらとは異なる生活をしているからであるということを知っておく必要がある。したがって、わたしが思うに、先住民村落の教師としてのきみの役割は、単に人々を「スペイン語化する」ことにあるのではなく、かれらを「理性の人」にかえることにあるのだ。このようにわたしがきみにのべるとき、わたしは、子どもたちだけではなく、村全体にたいして言及しているのだ（後略）³⁰。

つまり、スペイン語教育という教室でおこなわれるような授業もまた、コミュニケーションの手段としてのスペイン語の習得ということにとどまらず、それをつうじて、〈インディオ〉であることをやめ、より〈優れた文化〉、ラミーレスのことばを借りれば、メキシコ国民としてふさわしい「理性」を身につけることが目指されていたのである。

村の家や文化ミッションに代表される農村教育の対象となったのは、子どもたちだけではなくたことは明らかである。そのなかで、とくに注目すべきことのひとつが、生活の中心となるべき家庭において、とくに女性にたいするさまざまな活動がおこなわれたことである。その活動を指導していたのが女性のソーシャル・ワーカー（trabajadora social）であっ

た³¹。ソーシャル・ワーカーは、各家庭を訪問し、あるいは母親や若い女性を集めて、料理、裁縫、出産、育児、衛生などの指導をおこなう仕事を担っていた。1926年、教育省内に文化ミッション局が創設された際、初代局長に任命されたのが農村教育とソーシャル・ワークの専門家で女性のエレナ・トーレス（Elena Torres）であったことから、当時、ソーシャル・ワーカーが重視されていたことがうかがえる。

文化ミッション局は、ソーシャル・ワーカーにたいして次のような指示をだしている。

1. 教師とともにおこなう活動：衛生・病気予防・合理的な料理法・子育て・裁縫と女性の労働にかんするそれぞれのコースの開設、家庭および村の生活を向上させるための教師指導。
2. 村とともにおこなう活動：衛生、病気予防、応急手当、ワクチン接種、料理や女性労働を含む家事労働、幼児の食事と子育て、生活改善のための家庭訪問、集会や祭り、家計・祭り・レクリエーションにかんする団体やクラブなどの組織。
3. 学校の子どもたちとおこなう活動：ワクチン接種、教師の見本になるような衛生・家事にかんする授業³²。



料理実習（ドゥランゴ州） p. 156



家庭科実習（ソノーラ州）p. 76

以上の指示からもわかるように、ソーシャル・ワーカーの仕事は、衣食住にかかわる基本的な家事労働、家族の健康管理、出産や育児などにかんして、〈近代的〉知識や技術を村の女性に伝えると同時に、農村教師にとっての手本となることであった。さらに、母親クラブの組織や村全体でおこなう祭りやイベントの開催によって、近隣住民とのつながりを緊密にすることも重要な仕事であった。それは、家庭や社会における女性の仕事を明確化し、そのなかで非常に重要な役割を担う存在として女性を位置づけることによって、女性を積極的に社会参加させようという試みであった。たとえば、メキシコ州では、次のようなテーマの学習や講演がおこわれたことが報告されている。

教師の文化を広げるため、次のようなテーマで学習がなされた。（中略）家庭における衛生の必要性、公衆衛生、病気予防と健康維持、家庭の長・社会的存在・男性の補助者としての現代女性にむけた教育のタイプなど³³。

次のようなテーマが参加者のまえでとりあげられた。「学校は家庭の反映である」、「社会の中心としての近代女性」、（後略）³⁴。

家庭は、人々が生活するうえでの最小の単位であり、それを維持し、再

生産していくために中心的な役割を果たすのが母親であり妻である女性であった。そして、女性どうしがつながりを深めることで、個々の家庭がひとつの共同体を形成する。そうした意味において、女性は家庭の中心であるばかりでなく、社会の中心ともなる。しかしながら、それは、「男性の補助者」としてであり、女性が家事や育児、家計の補助となるような労働を放棄して、ほかの仕事を求めることは想定されていない。ソーシャル・ワーカーは、生活の向上という使命をうけて、家庭といういわば私的な場所に公的な立場で介入することをつうじて、女性の社会的役割を固定化するという機能を果たしていたのである。

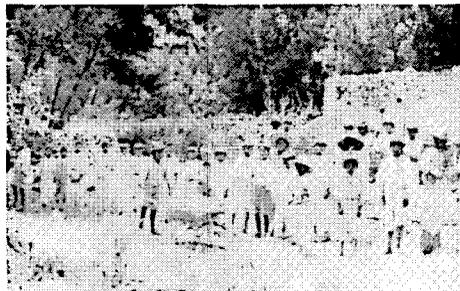
文化ミッションという末端組織の活動による公的な介入は、家庭という社会の最小単位から、さらに村全体にもおよんでいる。教育大臣ブイグ＝カサウランクは、1928年に開かれた農村師範学校校長会議において農村教師の性格について次のようにのべている。

現在における農村教師は、単に教育活動だけではなく、社会的な役割によって存在意義が与えられている。この点にかんして、多くの場合、農村教師の活動（中略）、教師の社会的活動は、あまりにも明確であるとともに広い範囲におよぶため、貧しい学校の狭い範囲を超えて村全体に行き渡り、集団の利益に資する事業に村人を動員している³⁵。

すなわち、農村教師もソーシャル・ワーカー同様、学校内での教育活動にとどまることなく、村全体にかかわる社会的な問題にも積極的に介入していくことが求められている。たとえば、村人とともに学校そのものを建設することからはじまり、学校の備品、運動場や動物の飼育小屋などの付属施設をつくることそれ自体、単に学校施設の整備という物理的な活動にとどまるのではなかった。そうした活動そのものが、村人の学習の場であり、同時に、教師と村人、あるいは村人どうしの連帯感を強めることとなる。また、母親クラブや子どもクラブ、スポーツクラブなどの集団の組織、

あるいは、村全体でおこなわれる祭りなどのさまざまなイベントの開催は、村の一体化を促進するための試みでもあった。ソノーラ州アラモスという村では次のような活動がおこなわれた。

アラモスにおいては、ソーシャル・ワークは相当の成功を収めた。村の分裂やはるか昔から存在する社会階級の亀裂にもかかわらず、集会や祭りをつうじて村の一体化を達成した。集会や祭りでは、仕事のなかで全員が団結し協力することによって、地域の経済的安定を再構築する方法について話し合われた³⁶。



学校の建設資材を運ぶ子どもたち（イダルゴ州）p. 124



共同食堂（ソノーラ州）p. 77

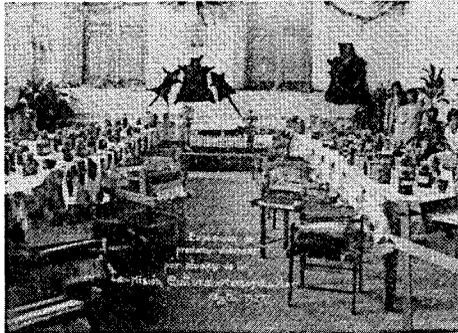
こうした活動は、村の一体化を進める一方で、同時に、村自体が〈メキ

シコ」という国家の一部であることを人々に意識させるものともなっている。先にふれたソノーラ州マグダレーナでおこなわれたキャンペーンはその一例である。

マグダレーナにおいては、「プロ・メヒコ」キャンペーンを開始して、人々のメキシコ化という活発な仕事にとりかかった。われわれの「フォークロア」、伝統的習慣、芸術、産業、必需品を知らせるため、(中略)講演会、祭り、文章による宣伝、展覧会などがそのキャンペーンにおいて利用された³⁷。



終了式でのダンス (ソノーラ州) p. 80



展示会 (ベラクルス州) p. 134

文化ミッションは、村人が村の一員であると同時にメキシコ人でもあると意識させること、すなわち「人々のメキシコ化 (mexicanización)」をさまざまな活動をつうじて試みる。ダンスや音楽などその地域の「フォークロア」をほりおこすと同時に、ほかの地域のそれを祭りなどをつうじて知らしめる。あるいは、宗教や農業サイクルにあわせた村独自の祭りに加えて、あるいはそれにとってかわるかたちで、メキシコ独立記念日に代表される国民の祝日が導入され祭りがおこなわれる。こうして、まったく知らない地域が自分の属する地域の一部として感じられ、面識のない人々が同胞のように思える「想像の共同体」=〈国家〉をつくりあげることにつながっていくように計画されていたのである。

むすびにかえて

本論では、文化ミッションを中心とした1920年代のメキシコの農村教育をとりあげ、国家が、個人を心身ともに〈健全な〉経済人・〈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家庭を据え、さらに大きな社会である村の一体化をはかり、そして〈メキシコ〉という国家へと包括しようとする試みを検討してきた。しかしながら、「はじめに」でもふれたように、こうした農村における社会改良のための教育運動が、それを推進してきた指導者たちの思惑通りに村人に受け入れられたかどうかはまた別の課題として残っている。

1927年活動報告書にも、文化ミッションが直面した住民の抵抗やそれによる失敗例が記録されている。住民が文化ミッションの活動に抵抗する最大の理由のひとつが、〈科学的〉知識にもとづく教育の普及をめざす文化ミッションが、宗教的な教義を〈ファナティズム〉として否定することであった。宗教を否定する国家の姿勢は、多くのカトリック勢力の抵抗にあり、教師の受け入れ拒否や追放、あるいは教師にたいする生活物資の提供の拒否をひきおこした。さらには教師にたいして暴力を加えたり殺害したりする事件も頻繁に起こっている³⁹。農村教師の回想録にも、村人の暴力

におびえ、ときには村から逃げ出していった様子がなまなましく語られている³⁹。

しかしその一方で、学校の建設や運営、教師への住居や食事にかんして積極的に協力していた村人もあり、また逆に、みずからカトリックの信仰をもっていることをアピールすることによって村人に受け入れられていった教師も存在した⁴⁰。あるいは、文化ミッションや農村教師がおこなう祭りやスポーツ大会などの活動を、その教育的・イデオロギー的意図とはまったく無関係に村の「祭り」として楽しんでいた例もある⁴¹。

すなわち、農村教育の普及のありようは、村の状況、時代、教師のあり方など、さまざま要素が複雑にからみあって日々刻々とかわっていくのであり決して一枚岩ではあり得ない。したがって、当時の農村教育を、メキシコの社会的、経済的、文化的発展のための試みとして賞賛したり、あるいは、逆に、国家による一方的な管理、統制、統合であるとして批判するような単純な見方ととらえることはできない。今後は、こうした一面的な見方にとどまることなく、さまざまな要素が複雑にからみあう農村教育という「場」を読み解いていくことが課題となる。

注

教育省 (Secretaría de Educación Pública) は SEP と略す。[] 内は初出年。

本文中の写真はすべて、SEP, *Las misiones culturales en 1927 / Las escuelas normales rurales*, México, Publicaciones de la SEP, 1928 より。写真に付したページ数は同書の掲載ページを示す。

1. Rockwell, Elsie, "Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930", Joseph, Gilbert & Nugent, Daniel eds., *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Durham, Duke Univ. Press, 1994, p. 171.
2. Vaughan, Mary Kay, *Cultural Politics in Revolution: Teachers, peasants, and Schools in Mexico, 1930-1940*, Tucson, The Univ. of Arizona Press, 1997, p. 7. (かつこ内は引用者。)

3. この点にかんして、吉見は、明治・大正期の学校行事、とくに運動会を近代社会における「祭り」として論じた研究において次のような指摘をする。

近代社会は、儀礼性や象徴性を排除して、合理的で規律・訓練的な権力のシステムを一元的に行き渡らせてきたわけではないのである。むしろ、近代社会は、ときにはそうした過去から引き継いだ「伝統」を転用し、またときには新たに「伝統」を発明しながら、その社会空間の重層的な編成のなかに国民ひとりひとりの身体を捕捉し、再編してきた。おそらく我々は、M・フーコーがかつて透徹した仕方では浮かび上がらせてきたような近代的な権力の微視的工学と、近代における象徴性や儀礼性の作動過程を浮かび上がらせようとするこれらの議論の接点を、具体的な事例分析のなかから探っていく必要があるのである（吉見俊哉「運動会という近代—祝祭の政治学」『現代思想』Vol. 21-7, 青土社, 1993, p. 55）。

メキシコにかんする個別の事例研究のうち、とくに本論とかかわるものとして、本文で引用した Rockwell, *op. cit.* はトラスカラ州の、そして Vaughan, *op. cit.* は、プエブラ州およびソノラ州の農村学校・教師と村のかかわりを論じている。また、前者の論文が収められている Joseph & Nugent eds., *op. cit.* は、20世紀前半のメキシコの各州（コアウイラ、ユカタン、チワワ、ミチョアカン、チャパス）における地方社会と文化、革命のプロセス、国家形成のかかわりを検討した論考をあつめたものである。なお、植民地時代から今世紀までのいくつかの農村地域における反乱や儀礼を扱った論集、Katz, Friedrich ed., *Riot, Rebellion, and Revolution: Rural Social Conflict in Mexico*, Princeton, Princeton Univ. Press, 1988, Beezley, William H., et al. eds., *Rituals of Rule, Rituals of Resistance: Public Celebrations and Popular Culture in Mexico*, Wilmington, Scholarly Resources Inc., 1994, および、メキシコを含めてポリビア、エクアドル、台湾、チカーノなどを対象とし、文化生産と教育の関係を人類学的視点から扱った論考を収めた Levinson, Bradley A. et al. eds., *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, Albany, State Univ. of New York Press, 1996 などとも参照されたい。

4. Vasconcelos, José, “Proyecto de ley para la creación de una Secretaría de Educación Pública”, *Diario de los Debates de la Cámara de Diputados de los Estados Unidos Mexicanos*, Año I, Período Ordinario, XXIX Legislatura, Tomo I, Núm. 49, 1920, p. 24.

5. Vasconcelos, José, *El desastre: tercera parte de Ulises criollo*, México, Ed. Botas, 1951, p. 15 [1938].
6. Vasconcelos, José, *Obras completas II*, México, Libreros Mexicanos Unidos, 1958, p. 1579. この時代、教育省は、教育の権限にかんして各州と契約や協定をむすぶが、その内容は州によって異なっていた (Loyo Bravo, Engracia, “Los mecanismos de la ‘federalización’ educativa, 1921-1940”, Gonzalbo Aizpuru, Pilar coor. *Historia y nación I: historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, El Colegio de México, 1998, p. 115)。
7. Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Obra antropológica X: teoría y práctica de la educación indígena*, México, F. C. E., 1992. p. 68 [1973].
8. *Boletín de la SEP*, Tomo I, Núm. 4, 1923, pp. 393-394. (以下 BSEP と略す。かっこ内は引用者。)
9. Gálvez, José, *Proyecto para la organización de las Misiones Federales de Educación*, México, Imprenta de la Cámara de Diputados, 1923, p. 14. (かっこ内は引用者。)
10. BSEP, p. 394.
11. ここで注意しなければならないことは、この時代に人種主義が完全に否定されたわけではないということである。当時、教育活動の一環としておこなわれた先住民にたいする〈文明化〉のためのさまざま実験や、1931年に「人種改良のためのメキシコ優生学会」が創設されたことに象徴される優生学の流行は、〈人種〉が、人間を類型化し差異化するための概念としてうけつがれていたことを示している。つまり、〈人種〉のほかに、新たに〈文化〉が人間とその社会を序列化する概念装置として加わったのである。その結果、この時代の先住民教育運動が、結果として、〈人種〉においてだけではなく〈文化〉においてもまた、二流、三流の〈メキシコ人〉を生み出すこととなった。この点にかんしては、青木利夫「メキシコにおけるナショナリズムと〈インディオ〉—20世紀前半の〈インディオ〉統合教育をめぐる」中内敏夫ほか編『人間形成の全体史—比較発達社会史への道』大月書店、1998で論じた。また、人種や文化、民族をめぐる議論として、トドロフ、ツベタン (永井ゆかり訳) 『「人種」・エクリチュール・文化』『現代思想』Vol. 16-14, 青土社, 1988 (Todorov, Tzvetan, “‘Race’, Writing, and Culture” in “Race”, *Writing and Difference*, Chicago, The Univ. of Chicago Press, 1986), 西川長夫『地球時代の民族=文化理論—脱「国民文化」の

- ために】新曜社, 1995, とくに第2章, 酒井直樹『死産される日本語・日本人—「日本」の歴史—地政的配置』新曜社, 1996, とくに第7章, パリバル, エティエンヌ『「新人種主義」は存在するか』および「人種主義とナショナリズム」パリバル, エティエンヌ / ウォーラーステイン, イマニユエル (若森章孝ほか訳)『人種・国民・階級—揺らぐアイデンティティ』大村書店, 1997 (Balibar, Etienne, *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*, New York, Verso, 1991) 所収なども参照されたい。
12. SEP, *La educación pública en México*, México, 1926, p. 220.
 13. Gálvez, *op. cit.*, pp. 13-14.
 14. SEP, *Las misiones culturales en 1927 / Las escuelas normales rurales*, México, Publicaciones de la SEP, 1928, p. 3. (以下 SEP / MC と略す。)
 15. BSEP, p. 396.
 16. オターテ, トウレとともに, 茎や繊維などを利用して建築資材や日用品などをつくるための植物。
 17. *Ibid.*, pp. 397-400.
 18. 1925年, 文化ミッションは, 11の地域に派遣され, 翌26年には常設の文化ミッションが6つおかれた。全体のより詳しい統計や経緯については, Hughes, Lloyd H., *Las misiones culturales mexicanas y su programa*, Paris, UNESCO, 1951, Sierra, Augusto Santiago, *Las misiones culturales (1923-1973)*, México, SEP, 1973などを参照されたい。
 19. 20世紀前半とくに農村教育の分野で活躍したモイセス・サエンス (Moisés Sáenz 1888-1941) が, アメリカ合衆国のジョン・ディーイ (John Dewey) のもとに学び, メキシコに進歩教育 (progressive education) を導入したといわれるように (Britton, John, "Moisés Sáenz: nacionalista mexicano", *Historia mexicana* 85 Vol. XXII, Núm. 1, México, El Colegio de México, 1972, p. 78), 当時のメキシコの農村教育もまた, 世界的に流行したいわゆる「新教育」運動の強い影響を受けていた。メキシコにおいては革命以前から, ヨーロッパの教育理論やアナーキズム, ロシア革命後のソビエトの教育運動など, 海外の教育思想・理論・実践が参照されてきたが, それがどのように受容され, 応用されていたのかは今後の課題としたい。
 20. SEP / MC, p. 93.
 21. *Ibid.*, p. 24.
 22. *Ibid.*, p. 105.

23. *Ibid.*, p. 75.
24. *Ibid.*, p. 82.
25. Vaughan, Mary Kay, "The Construction of the Patriotic Festival in Tecamachalco, Puebla, 1900-1946", Beezley, William H. et al., *op. cit.*, p. 224.
26. *SEP / MC*, p. 298.
27. フランスの歴史家ヴィガレロは、19世紀のフランスにおいて、産業都市の勃興にともない、「貧困」のイメージが社会不安を与えるようになったとのべ、それによって、「教育」と「清潔」の関連が変化したとして次のように指摘する。

貧者向けの「教育」と、清潔の習慣がしめる位置も変化した。ある連想法が、それまでなかったほど強調されるようになった。貧者が清潔にしていることは、彼らが道徳的であることの証拠であり、さらに「秩序」が保証された状態だとみる連想法がそれである（ヴィガレロ、ジョルジュ / 見市雅俊監訳『清潔になる〈私〉—身体管理の文化誌』同文館、1994、p. 251, Vigarello, Georges, *Le propre et le sale: l'hygiène du corps depuis le Moyen Âge*, Paris, Seuil, 1985)。
28. Ramírez, Rafael, *La escuela rural mexicana*, México, SEP, 1982, p. 62. [1981]
29. *Ibid.*, p. 65.
30. *Ibid.*
31. ドンズロは、ソーシャル・ワークに従事する女性家庭訪問員・専門相談員・指導員が、新しい職業として19世紀末から登場し、20世紀に入ってその影響力が大きくなってきたと指摘する（ドンズロ、ジャック / 宇波彰訳『家族に介入する社会—近代家族と国家の管理装置』新曜社、1991、第4章、Donzelot, Jacques, *La Police des Familles*, Paris, Éditions de Minuit, 1977)。
32. *SEP / MC.*, pp. 32-33.
33. *Ibid.*, p. 103.
34. *Ibid.*, p. 104.
35. *Ibid.*, p. 217.
36. *Ibid.*, p. 75.
37. *Ibid.*
38. 本論では宗教問題にふれることができなかったが、この時代、とくに1926年から29年にかけておこったクリステール戦争に代表されるカトリック勢力の抵抗が、

農村教育に大きな影響を与えていた。また、当時の教育省次官サエンスをはじめ多くのプロテスタント信者が教育行政にかかわっていたこと、サエンスの推進する文化ミッションがとくにカトリック勢力の強かった地域に多く派遣されたことなどから、これまで日本ではほとんど検討されることがなかったこの時代におけるプロテスタンティズムの役割を重視すべきだとする研究もだされている（大久保教宏「メキシコにおける市民宗教の創造とプロテスタンティズム—革命家モイセス・サエンスの思想と実験」日本宗教学会『宗教研究』310号、1996、同「メキシコ革命とプロテスタント・ナショナリズム—超教派雑誌『キリスト教世界』を通して」日本宗教学会『宗教研究』318号、1998、同「学校のために、祖国のために—プロテスタント教育家アンドレス・オスーナとメキシコ革命」日本ラテンアメリカ学会『ラテンアメリカ研究年報』No. 19、1999）。ただし、宗教対立のようにみえることも、農地改革に代表される政治的・経済的問題、地元権力者との関係など、そこにはさまざまな要素が複雑にからんでいる場合が多い。農村教師や文化ミッションは、そうした複雑な状況のなかで、教育以外の多くの問題にかかわって村人との関係を築かなければならなかったことを考慮に入れ、今後ともさらにさまざまな角度から、農村教育の問題を検討することが必要である。

39. Sánchez Jiménez, José, “Mi participación en la gesta educativa”, *Los maestros y la cultura nacional 1920-1952*, Vol. 2 Centro, México, SEP, 1987, Guzmán Nava, Ricardo, “Holocausto magisterial”, *Los maestros y la cultura nacional 1920-1952*, Vol. 4 Centro, México, SEP, 1987.
40. Valdés Aguayo, Juan, “Vida y trabajo en la escuela rural”, *Los maestros y la cultura nacional 1920-1952*, Vol. 2 Centro, México, SEP, 1987.
41. Vaughan, Mary Kay, “The Construction of the Patriotic Festival in Tecamachalco, Puebla, 1900-1946”. 吉見, 前掲論文, とくにp. 63, pp. 71-72も参照のこと。

Los movimientos del mejoramiento social en las comunidades rurales y "la formación nacional" en México: "la Casa del Pueblo" y "las Misiones Culturales" en la década de 1920

AOKI Toshio

Este trabajo tiene por objeto examinar los movimientos del mejoramiento social realizados en las comunidades rurales de México. En la primera mitad de este siglo, para el desarrollo nacional se elevó el interés por mejorar las situaciones económica, social y cultural en las regiones rurales donde vivían muchos indígenas. En esa época, muchos políticos y altos funcionarios consideraban que las culturas indígenas estaban mucho más "atrasadas" que las urbanas por las malas comunicaciones con las ciudades, las largas opreciones históricas etc. Por lo tanto, el gobierno federal tenía muchas esperanzas de la educación rural como uno de los medios más eficaces para mejorar las situaciones en que vivían los indígenas.

Mientras se estiman mucho las obras educativas del Estado como esfuerzos para el mejoramiento de las comunidades rurales, hay muchas críticas de que difundir la educación para los indígenas es incorporarlos unilateralmente a la sociedad dominante, la mestiza. Sin embargo, observando las actividades educativas en las comunidades rurales, había unos casos en que los habitantes participaban activamente en ellas y otros en que rechazaban a los maestros y las escuelas. Es decir, no podemos considerar que los indígenas fueran incorporados a la sociedad dominante por la educación. Más bien, como señalan Mary Kay Vaughan y Elsie Rockwell, debemos captar que las escuelas rurales constituyen un nuevo espacio donde los habitantes y el Estado se negocian por medio del maestro en torno a poder, cultura, derechos etc.

Como el primer paso para aclarar las funciones de escuelas rurales como "arena de negociación" y de maestros rurales como "mediador", enfocando "la Casa del Pueblo" y "las Misiones Culturales" en los años veinte, este trabajo examina sus actividades concretas realizadas para formar nuevos mexicanos, hogares, comunidades y "la nación".