

メキシコにおける農村教師養成の歴史にかんする一考察

青 木 利 夫

広島大学大学院総合科学研究科

The History of Rural Teacher Training in Mexico

Toshio AOKI

Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Hiroshima University

はじめに

メキシコは、1821年に独立を達成するが、その後、国内の権力闘争や欧米諸国との対立など国内外の諸問題によって政治的・経済的に不安定な状況にあった。こうしたなか、公教育制度の確立に向けた努力がおこなわれるものの、それが具体化されていくのは、19世紀後半、とりわけポルフィリオ・ディアス（Porfirio Díaz 1830-1915）による長期独裁政権の時代を待たなければならなかった。この時代、初等教育の無償や義務を定める法律が制定されるなど公教育制度の整備が徐々に進められ、そして、独裁政権を打倒した1910年の革命を経て1920年代、1930年代において全国規模で学校教育が普及していく。

独立当初から、メキシコにおいて公教育を担っていたのは州および市政府であり、中央の連邦政府は、連邦区（Distrito Federal、通称メキシコ・シティ）および直轄地の教育のみを管轄していた。そのため、地域によって教育政策やその普及状況は大きく異なっていた。ディアス政権とその後の政権はいずれも、地方政府のもつ教育の権限に配慮しながらも、教育の「連邦化（federalización）」すなわち中央集権化を進めようとした。それは、教育の分野をつうじて、連邦政府の権限を連邦区

および直轄地の外へも拡大し、国家の存在感を高めようとする試みでもあった。その具体的な方策のひとつが、公教育の普及していない農村地域へ連邦政府が管理・運営する教育施設を設置するという政策であり、とくに1920年代以降、それが急速に推進されていくこととなる。

メキシコの農村地域には、スペイン語を理解しない先住民系人口も多く、住民の生活状況は、都市部のそれとは大きく異なっていた。そのため、農村地域における教育は、都市部の学校においておこなわれている教育の内容と同じものではなく、農村地域における特別な教育が必要であると考えられた。それは、読み書き計算にとどまることなく、農村地域の実情にそくした農工業の発展、衛生環境の改善、生活様式の変容などを目的としていた。「農村教育（educación rural）」と呼ばれるようになる広範囲にわたるその活動は、学校という限られた空間における子どもたちへの教育という狭い領域を超えて、農村地域における社会開発・生活改善運動とそれを担う市民の育成という役割を担っていた（青木 1999）。そこで、実際にそれを担っていく連邦政府の末端要員として、「農村教師（maestro rural）」というあらたな専門職が要請されることになるのである¹。

1920年代以降、急速に拡大する農村教育に対応

するため、農村教師の養成は連邦および地方政府にとって急務であった。しかしながら、都市部に設置されていた既存の教員養成機関において訓練を受けた教員は、都市部における教育とは異なる役割を与えられていた農村教育を実践するためにはかならずしも適任ではなかった²。それゆえに、質量ともに十分な農村教師を確保することは難しく、さらに、農村教師を短期間のうちに育成する教員養成制度の構築は大きな困難をともなう作業であった。

メキシコにおける20世紀前半の農村教育史については、メキシコおよびアメリカ合州国の研究者によって多くの研究がなされてきた。教育の制度・政策・思想にかんする研究をはじめ、ある地域の学校に焦点をあてた事例研究も、さまざまな地域において公文書やインタビューなどをもとに進められ、制度や政策史研究では見えてこなかった多様な学校の営みがより具体的に明らかにされている。本研究にかかわる農村師範学校研究においては、近年、1921年から1945年にかけての農村教師の養成にかんする詳細な研究が発表された(Civera Cerecedo 2008)。また、当時、実際の農村教育活動に従事した農村教師たちの回想録や伝記なども刊行されるなど³、公教育省をはじめメキシコ各地の文書館に保管されている文書に加えてさまざまな資料も蓄積され、実際にその時代を生きたとの声をもとに農村教育の歴史を見直す研究もはじまっている。

本研究もまた、当時の農村教師の視点からメキシコにおける教職の歴史を検討するという目的をもっている。しかしながら、日本におけるメキシコ教育史研究の蓄積は少なく、教員養成にかかわる研究はほとんどなされていないのが現状である。そこで、さしあたり本稿においては、先の研究に学びながら、農村教師養成の歴史を概観し、とりわけ、農村教育が全盛期を迎える1920年代から1930年代に焦点をあてて、この教員養成制度がメキシコの農村社会やそこで活動する教員にとっていかなる意味をもっていたのかを考察する。

1. 教員養成の開始

メキシコにおける基礎教育は、独立直後から、カトリック教会やランカスター協会 (la Compañía Lancasteriana) など、宗教団体や民間団体によってその多くが担われていた⁴。基礎教育を担う教員の養成機関については、1823年、ランカスター協会による師範学校が連邦区に設置され、その後、19世紀前半には、オアハカ州、サカテカス州、ハリスコ州、チアパス州において地方政府などによって教員養成のための学校が設立されている (Curiel Méndez 1981:428)⁵。

連邦政府が管轄する連邦区においては、1833年、副大統領バレンティン・ゴメス＝ファリーアス (Valentín Gómez Farías 1781-1858) の教育改革によって、男女別ふたつの師範学校が設置され、それぞれ6つの小学校が併設されることとなった (Almada 1967:110)。しかしながら、当時、政権交代が相次ぎ、また財政が逼迫するなどの政治的・経済的混乱のなかにあって、ゴメス＝ファリーアスの教育改革は実質的には機能しなかった (Bolaños Martínez 1981:20-21)。その後、19世紀後半になると、保守派勢力を押さえて、いわゆる自由主義派が権力を掌握すると、1867年には、連邦政府によって初等教育の義務・無償を定めた教育法が公布され、師範学校の設置も明記されるなど、管轄地域は限られていたものの連邦政府による公教育制度の整備も進められていく。

1876年、ディアスが大統領の座につき、その後、独裁政権が確立すると、メキシコは外資の積極的な導入による鉱山開発や鉄道建設、あるいは農業の近代化にともなう経済成長の時代を迎える。そうした「政治的安定」と「経済成長」を背景に、基礎教育の普及と教育部門の中央集権化が、連邦政府によって模索されはじめた。当時、公教育を管轄していた地方政府が運営する学校は、都市部を中心とした比較的大きな町に設置されることが多く、農村地域における教育の普及は非常に遅れていた。また、連邦政府は、連邦区および直轄地以外の地域に学校を設置する権限をもたず、地方の教育問題に直接的に関与することはできなかった。そこで、地方自治体ごとに異なる教育体

制を全国統一の基準によって統制しようとする連邦政府は、そのための方策のひとつとして初等教育の教員を養成する師範学校の設置を検討したのである。

1882年、当時の教育行政を所管していた法務公教育省 (Secretaría de Justicia e Instrucción Pública) の大臣となったホアキン・バランダ (Joaquín Baranda 1840-1909) は、教育をはじめさまざまな分野で公職を歴任するイグナシオ=マヌエル・アルタミラーノ (Ignacio Manuel Altamirano 1834-1893) にあてて、初等教育の教員を養成する師範学校を設置するためのプロジェクトを作成するよう依頼文を送った。そのなかでバランダは、1867年の教育法にある師範学校設置の規定と、1875年に提案された師範学校設置の議案とのいずれもが実現することはなかったと指摘し、国の状況が変わったことから、障害を取り除き師範学校を設置するときにきたと述べている。重要な点は、師範学校が連邦区のための学校であるべきか、あるいは、各州から一定の数の生徒を受け入れる全国規模の性格をもつべきかを定めるよう依頼していることである。こうした依頼の背景には、将来、全国の初等教育を統一しようとするバランダの明確な意図があった (López-Yañez Blancarte 1979:25-26)。

依頼を受けたアルタミラーノは2年あまりかけてこの問題を検討し、6巻におよぶプロジェクトを提出した。それによると、師範学校は連邦区の学生だけではなく、各地方政府から奨学金を得て派遣される学生をも受け入れる全国規模の性格をもって設置されるべきであるという提案がなされた。ただし、あくまでもそうした性格をもつというだけで、各州の独立性に鑑みて、奨学金を与える学生については法律が規定するものではなく、各州の決定に委ねられるということが明記された (López-Yañez Blancarte 1979:27-28)。すなわち、師範学校の設置によって、各州のもつ教育の権限を連邦政府が侵害するものではないということが強調されたのである。

アルタミラーノのプロジェクトには、連邦区における初等教育の教員資格の認定や初等教育で 사용되는教科書の決定は、この師範学校のみが

おこなうという提案が盛り込まれている (López-Yañez Blancarte 1979:28)。教員資格の認定や教科書の決定を一元化するというこの提案は、政府が教育の内容や質を一元的に管理・統制するということを意味している。この時代は、連邦政府に限らず各州政府も、教員資格の認定あるいは教員の任命という権限を握ることによって教育分野において介入を強めていく。しかしながら、教員に専門的な資格を要求するという政府の発意にたいしては、教育の自由という憲法の原則に反し、また、師範学校の卒業生が少ないことから教員の数を確保するうえで現実性に乏しいとして反対があったという (Arnaut Salgado 1996:20-21)。

このプロジェクトは修正が施されたのち、1885年に議会で承認され、2年後に師範学校 (Escuela Normal para Profesores) が開校した。また1890年、すでに開設されていた女子中等学校 (Escuela Secundaria para Señoritas) が女子師範学校 (Escuela Normal para Profesoras) へと再編された。こうして19世紀末には連邦区における師範学校が整備され、連邦政府はそれを全国の教員養成制度のモデルにしようとするが、それ以前から各州において教員養成を担う教育施設がすでに設置されており、連邦区の師範学校の影響はかならずしも全国におよんだわけではなかった (Arnaut Salgado 1996:21)。一方で、1880年代にはじまるベラクルス州における教育改革は、全国各地の教育政策に影響を与え、とりわけ1886年に開設されたハラーバ師範学校は、メキシコ教育史上もっ



図-1 連邦区の師範学校 (Escuela Normal para Profesores) の校舎 (La Enseñaza Normal, 1904:2)

とも重要な師範学校のひとつとなった (Larroyo 1986:318-326, Curiel Méndez 1981:429-431)。メキシコにおける教職の歴史を研究するアルナウ＝サルガードは、ハラパ師範学校が、連邦区の師範学校よりも多くの卒業生を輩出し、その卒業生たちが連邦区および各州において教育職に就いていたと指摘する (Arnaut Salgado 1996:23-24)。

さらに注目すべきは、ハラパ師範学校の創設者であるスイス出身の教育家エンリケ＝コンラド・レブサメン (Enrique Conrado Rébsamen 1857-1904)⁶が、ディアス大統領の依頼でベラクルス州以外の州においても公教育の推進、とりわけ師範学校の整備に尽力し、メキシコの教育改革に重要な役割をはたしていたということである。連邦政府は、地方の教育改革に功績のあった人物を利用しながら、ほかの地方および連邦政府による教育改革を促進しようとした。アルナウ＝サルガードも示唆しているように、この時代にメキシコの広い地域において教育制度の整備が進むなかで、教育の統一化が進むとともに、全国の教育改革にたいする連邦政府の介入が拡大してきたのである。

1901年、師範学校の設置を進めたバランダが法務公教育大臣を辞任すると、後任のフステイーノ・フェルナンデス (Justino Fernández 1828-1911) 大臣は、省内に法務担当と教育担当それぞれの次官を置き、後者にフスト・シエラ (Justo Sierra 1848-1912) を起用した⁷。そして、同年、師範教育部 (Dirección General de Enseñanza Normal) が設置され、ハラパ師範学校の創設者レブサメンが、連邦区の師範学校校長と兼任するかたちでその部長に任命された。教育担当次官職の創設、教員養成機関専門部局の設置は、ディアス政権において、教育政策とりわけ教員養成の重要性が認識されてきたことのあらわれであろう。1904年、レブサメンにかわって付属学校校長であったアルベルト・コレア (Alberto Correa 1857-1909) が部長に就任すると、9月15日の独立記念日およびディアス大統領の誕生日にあわせて、師範教育部の機関誌『師範教育 (La Enseñanza Normal)』の第1号が発行された。その巻頭には、「師範教育—われわれのプログラム」と題する記事が掲載され、メ

キシコにおける教員集団の問題が次のように総括された。

師範学校の教員たちは、非常に重要な集団をなしている。しかしながら、この機関の構成員おのおのは、あまりにも孤立してその職務に従事しているため、仕事のうえでのまとまりや統一性がほとんど存在しない (*La Enseñanza Normal*, 1904:1)。

この機関誌は、教員間の密接な関係を生み出し、共通の意識を呼び起こすことを目的として創刊された。当時、師範教育部が管轄していたのは連邦区の師範学校のみであったが、ここではメキシコ全国の教員が対象とされている。すなわち、連邦政府は、全国の教員集団をとりまとめていくことが必要であると認識していたのである。しかしながら、ディアス政権時代における教育の中央集権化という試みは、連邦政府の介入を嫌う地方政府の抵抗や、長期間におよぶ独裁体制に反対する政治勢力の拡大など、さまざまな問題に直面したまま1910年の革命によって独裁政権が崩壊したため、その後の政権に委ねられたのである。

2. 農村教育と農村教師の誕生

連邦政府が州および市政府の自治に配慮しながらも、全国にその影響力をおよぼそうととくに重点をおいた分野が、農村地域における教育であった。当時、比較的大きな都市や町には学校が設置されていたものの、先住民人口の多い農村地域においては、公教育がほとんど普及していなかった。連邦政府は、地方政府が設置する学校はそのまま地方に任せ、地方政府の手の行き届かない農村地域における教育に関与するというかたちで、メキシコ全土への影響力を拡大しようと試みた。たとえば、ディアス政権末期の1910年と革命勃発後の混乱期である1914年に制定された「基礎教育法」⁸において、連邦政府は、先住民にたいするスペイン語の読み書きや実用的な算数に限定した指導をおこなう「基礎教育学校」という教育機関を全国に設置することができるという規定が盛り

込まれた。

公教育が普及していない先住民居住地域におけるこの教育機関は、あくまでも既存の学校からは独立した限定的な機関であるとされている。しかし、これらの法律の制定は、連邦政府が管轄する基礎教育のための学校を全国へと普及することを手がかりとして、教育の中央集権化を推進しようとする連邦政府の試みのひとつであろう。また、教育の中央集権化をつうじて、国家の影響力を全国に行き渡らせようとした連邦政府の戦略だったともいえるだろう（青木 2007:33-34）。その試みは、1910年の革命によるディアス政権崩壊後も断絶することなく、のちの政権に引き継がれていったのである。しかしながら、革命勃発後は内乱が続き、連邦政府が推進しようとする教育政策はほとんど実効性をもたず、それが本格的に実行に移されるのは1920年代、国内の混乱が一段落してからであった。

10年におよぶ内乱状態を経て1920年代になると、連邦政府は、農地改革や教育改革などをつうじて国家の再建にのりだすこととなる。とりわけ農村教育はその中心的な政策のひとつであり、学校教育の普及していない地域において、スペイン語の読み書きや算数といった基礎教育のための連邦立の学校を設置しはじめる。1920年代前半のこの教育改革にかかわって中心的役割をはたした人物が、1921年に教育大臣に就任したホセ・バスコンセロス（José Vasconcelos 1882-1952）であった。バスコンセロスは、1920年、メキシコ大学学長という立場から、メキシコ全体を包括する教育制度の整備を模索し、手はじめに1917年憲法で廃止されていた公教育関連の省を再建するプロジェクトを作成した。その主眼は、それまで連邦区および直轄地における教育のみを所管していた公教育芸術省の権限を大きく越えて、メキシコ全土の教育を統括する連邦公教育省を創設することであった。そして、1921年、公教育省（Secretaría de Educación Pública）が設置されると、バスコンセロスはその初代大臣としてメキシコの教育改革に取り組んだ。

あらたに創設された公教育省は、全国各地に連邦小学校を建設しはじめるが、地方自治の原則に

抵触しないよう協定をむすぶなど、慎重に地方政府との関係を取りながら連邦立の学校を設置していく。基本的にはそれまでと同様、すでに学校が設置されている地域ではなく、いまだ学校教育が普及していない地域に、連邦政府が任命した教員を派遣して学校教育を開始した。そこで重要となるのが、先住民系住民が多く居住する農村地域において教育を普及するために必要な教育内容や方法の検討、および、実際の教育活動を担う教員の確保であった。

バスコンセロスは、「巡回教師（maestro ambulante,あるいはmaestro misionero）」と称する教員を地方に派遣し、農村地域の状況を調査したうえで、比較的人口の多い村において、読み書きのできるものを即席の教員として、ごく初歩的な教育活動を開始するという方法をとった⁹。また、地方政府が設置した学校の存在する地域においても、その学校が十分に機能していない場合は、それにかわって連邦政府が学校の運営にあたることもあった。公教育省の歴史文書館に残されている多くの文書のなかには、財政の厳しい地方政府が運営する学校の質の低下を訴えて、連邦立の学校を設置するよう公教育省や大統領に求める住民の請願書があり、州や市よりも連邦政府による学校運営を期待する住民の側からの声も少なくなかったことがわかる（青木 2007:40-42）。

先の「巡回教師」に加えて、もうひとつの重要な農村教育政策として、数名の専門家集団からなる「文化使節団（misiones culturales）」という組織が1923年に創設された。この文化使節団は、教育学者や農工業の専門家、医師や看護師、ソーシャル・ワーカー、体育や音楽の専門家などから組織され、比較的規模の大きな村に一定期間滞在し、その村をはじめ近隣地域一帯の教員や住民を対象に研修コースを開設した。教育家や専門家を各地に派遣するこうした仕組みは、即席の教員を見つけだし、また、資格や経験のないまま教員として働くものに現職教育をほどこすと同時に、地域社会の生活を向上させるという役割が期待されていた。文化使節団の派遣先が決定されると、その旨を知らせる通達が公教育省から派遣先をはじめ近隣の村々を統括する視学官や各学校に送られる。

そして、連邦立・州立・市立・私立を問わず、各学校から教員が集まるとともに、一般住民も研修に参加することができた。

これらの政策は、農村地域における教育普及を急速に進めるために、短期間のうちに教員の候補者を探しだして初歩的な知識を伝達するという利点はあったが、農村教師養成のための体系だった教育を与えることはできなかった。したがって、増大する学校の数に相当する教員の確保は、その質量ともに農村教育においてつねに大きな課題となっていた。前章で述べたように、19世紀前半からメキシコ各地で師範学校が設置されていくものの、師範学校を卒業し資格を得ることのできた教員は限られており、さらに、資格を得た教員の多くは、厳しい環境にある農村部ではなく都市部にある学校への就職を希望していた。したがって、学校教育を急速に拡大していくためには、小学校4年生程度の学歴をもち、スペイン語の読み書きができるといったものが教員として採用されることも多く、また、10歳代なかばというかなり若い年齢で教職に就くものもあった¹⁰。

こうした状況から、農村地域において教育活動を実施することのできる質の高い意欲的な教員を配置することは非常に困難であった。革命後の師範学校教員について研究するシベラ＝セレセードは、1920年代の農村教師をあらゆることに通じている「何でも学者 (todólogo)」と称し、医療や公共事業、農業生産のための貸付金の獲得など、勤務先の村落のためにさまざまな仕事にかかわる必要があったと指摘する。そして、19世紀から存在してきた師範教育について、そのような仕事を実行することのできる教員を養成するためには、「不十分であるばかりか不適切であった」と述べる (Civera Cerecedo 2008:13-14)。なぜならば、メキシコの農村地域は、自然環境や政治・経済・文化・言語などさまざまな側面においてそれぞれが非常に多様であり、それゆえ、地域の事情に疎いよそ者の教員が農村住民に受け入れられ、そこで教育活動をおこなうということにはかならずしも容易なことではなかったからである。

農村地域における教育は、子どもたちにたいする読み書き算をはじめとする基礎教育の伝達とい

う狭い範囲にとどまることなく、教育を受けたことのない成人にたいする教育、農村住民全体の意識の改革、農村地域の経済的・社会的・文化的発展などを含む広い範囲におよぶものであった。たとえば、校舎の建設や備品の作製にはじまり、スポーツ集団の組織、農業生産を高めるための農牧業技術の伝達、農村地域の実情にあった小規模な工業の育成、道路整備などの公共事業、エヒードと呼ばれる共有地獲得のための申請手続き、ワクチン接種などの病気予防、入浴や時間厳守などの生活習慣の改善、料理・裁縫・育児など、農村教師がかかわる活動は多岐にわたっている。それゆえ農村教師は、学校という狭い空間でおこなわれる教育とは異なる農村地域独自の教育を担うことのできる知識と能力が必要とされたのである。

師範学校を卒業して資格を得た教員であっても、都市部とは環境の大きく異なる農村地域における教育に十分な対応ができるとは限らなかった。むしろ、都市部で教育を受けた教員であるからこそ、農村住民の必要性を理解しないばかりか農村生活を不快に感じ、逆に住民からは拒絶されるということもあった。また、都市部の師範学校で学んだ教育内容や方法が農村住民の実際の生活からはかけ離れており、学校で教育を受けることがかならずしも農村の生活向上にはつながらないという批判も多く出された。そのため、農村地域のもつ特有の問題を解決するためのあたらたな教育内容・教育方法が模索され、公教育省内でも先住民人口の多い農村地域における教育を所管する専門の部局が設置されるなど、「農村教育 (educación rural)」という特別の専門領域とそれを担う「農村教師 (maestro rural)」という専門職が誕生することとなるのである。

3. 農業学校と農村師範学校

農村地域における教育が、都市部の学校における教育とは異なるものとして認識されるようになると、それを担うことのできる農村教師を養成するため、農村教育専門の師範学校の創設が構想された。それが農村師範学校 (Escuela Normal Rural) あるいは地域師範学校 (Escuela Normal

Regional)であった¹¹。農村師範学校の設置については、公教育省の再建以前から議論があり、1919年および1920年に開催された全国教員会議のなかでも取り上げられている（Civera Cerecedo 2008:33-34）。1920年の第2回会議の記録を見ると、「教育の連邦化」というテーマに続いて、第二のテーマとして「師範学校」が議論されている。そこでは、師範学校再編のためにはあらたな方向性を受け入れる必要があるとして12の方針が示され、その9番目に農村学校の教員養成について言及されている。

わが国において、非識字と闘うという今日の大きな必要性に対応するため、小規模の村むらには、農村学校のための教員を養成するという観点から、教育の実践的・理論的コースを開設する。このコースは、本来の師範学校の延長として、2年間にわたって実施される（Vázquez Santa Ana 1923:72-76）。

1923年1月の公教育省の官報には、師範学校のカリキュラムが提示され、そこでは、一般の師範学校の教育課程が5年間であるのにたいし、農村師範学校のそれは2年間とされ、基本的な教科についてはほぼ同じ内容であった。先に引用した第2回全国教員会議の方針でも、師範教育は5年間、農村師範は2年間とされており、これと符合している。ただし、官報においては、農村師範学校の課程において学生が身につけるべき能力として、基礎教育の付与ならびに農業や農村地域に適した小規模工業の指導ができるということがあげられており、農工業の学習に一日3時間以上があたりられるよう計画されていた（Meneses Morales 1986:371-376）。

農村教育を担う人材の養成という社会的要求をまえに、1922年、ミチョアカン州タカンバロ（Tacámbaro）農村師範学校、ドゥランゴ州ゴメス・パラシオ（Gómez Palacio）農村師範学校、さらに、1923年、イダルゴ州モランゴ（Molango）地域師範学校、ソノーラ州ウアタバンポ（Huatabampo）農村師範学校が開校する。これら初期の農村師範学校においては、校舎や備品などをはじめ学校と

しての設備が十分に整っておらず、学習計画も不明確なままであった。さらに、農村教育において重要な位置を占めている農業および小規模工業の実習に必要な土地や用具が不足していたため、教室における学習が中心とならざるを得なかった（SEP 1928:279-304, Civera Cerecedo 2008:35-38）。

1924年、バスコンセロスが教育大臣を辞任したのち、1920年代後半、ホセ＝マヌエル・プイグ＝カサウランク（José Manuel Puig Casauranc 1888-1939）教育大臣、モイセス・サエンス（Moisés Sáenz 1888-1941）教育次官の時代になると、農村学校および農村師範学校、文化使節団など、農村教育制度の整備がさらに進められた。農村教師の養成機関については、1925年から1927年にかけて、プエブラ州、トラスカラ州、モレーロス州、サン・ルイス・ポトシ州、ケレタロ州、ゲレーロ州、オアハカ州にも農村師範学校が設置された（SEP 1928:229-353）。1927年には、プイグ＝カサ



図－2 タカンバロ農村師範学校の教員・視学官・農村教師（SEP 1928:281）



図－3 モランゴ地域師範学校の教員と生徒（SEP 1928:287）

ウランク教育大臣の名前で、農村師範学校の目的、設置場所や付属施設の規模、カリキュラム、資格認定など、全8条からなる細かな規定が発表された。第5条では、入学希望者の要件として、基礎初等教育（小学校4年）を修了した15歳以上の男子および14歳以上の女子と規定されている（SEP 1928:223-226）¹²。

農村教育制度の整備が進む一方で、この時代は、連邦政府の反教会的政策に反発するカトリック教会や教会にしたがう住民の抵抗が激しくなり¹³、農村地域への政府の介入を嫌う地元権力者などの妨害とともに、そのことが農村師範学校における活動の妨げとなっていた。そのため、開校から一貫して教育活動を続けることが困難な農村師範学校も多く、閉鎖や移転を余儀なくされた学校もあった¹⁴。また、実習に必要な土地や用具の確保など、農村師範学校の運営には多くの費用がかかることから、各学校とも非常に厳しい財政状態であった。

こうした状況のなか、農村師範学校の実際の運営にあたっては、連邦政府がすべての費用を負担するのではなく、公教育省が州や市政府と協定をむすんだり、地域住民の協力を得たりする場合も少なくなかった。また当時、州政府が設置する師範学校についても、州政府の財政が厳しいなかで、連邦政府がなんらかのかたちでそれを援助することもあった。たとえば、革命後のトラスカラ州における教育問題を研究するロックウェルによると、師範学校の維持費用がかかりすぎるため、州知事が連邦政府にたいして師範学校を維持する費用を引き受けるよう依頼している。この依頼は受け入れられなかったが、奨学金については連邦政府の支援があったという（Rockwell 2007:186）。また、オアハカ州においては、フチタンという町に開設されている州立の師範学校にたいして公教育省から一日10ペソの補助が出されていた（AHSEP-DEPN caja 4654:exp.19）。ただし、フチタンには1926年、連邦政府による地域師範学校設置の計画がもちあがり、そのため州立師範学校への補助は打ち切られる。

このフチタンにおける連邦政府の地域師範学校開設をめぐることは、州立の師範学校がすでに地域

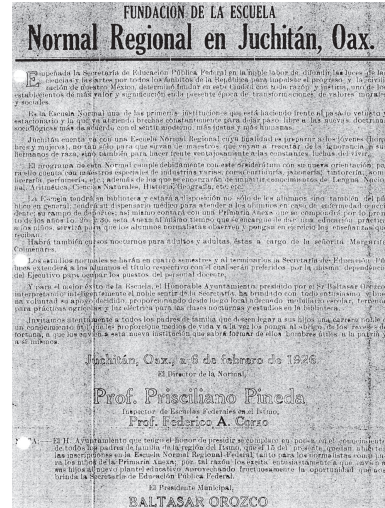


図4 フチタン地域師範学校の設立を知らせるビラのコピー（AHSEP-DEPN caja 4654:exp.19）

師範学校という名で設置されていたため、両者の関係について調整が図られている。たとえば、いずれかの学校をオアハカ州のほかの町に移すということも解決策のひとつとして検討されている。具体的にどのようにこの問題が解決したのかは、残されている資料が限られているため不明なところも多いが、州立の地域師範学校は6年間の教育課程をもち、連邦立の学校は2年間のみということから、州立学校を中等教育機関と位置づけたか、あるいはほかの町に移転させて、連邦立の学校を師範学校として開校するというかたちで決着したようである。フチタン地域師範学校にかんする公教育省への報告書には、フチタンの地元当局や地元住民の協力を得ていること、連邦政府の予算だけではやや不足するため州政府に補助を申請したことなどが記されている（AHSEP-DEPN caja 4654:exp.19）。こうしたことから、少なくとも地方の師範学校をめぐることは、連邦政府と地方政府がつねに対立関係にあったわけではなく、協力関係を築く場合もあったことがわかる。

こうして農村教育を担う教員の養成機関が少しずつメキシコ各地につくられていくものの、十分な学生数を集めることができない学校や多くの学生が中途退学する学校もあった。たとえば、トラスカラ州の師範学校では、1921年にはわずか13名の学生が登録しただけであり、州政府が市町村から選ばれた学生に奨学金を給付していたにもかかわらず

わらず、1922年には、20名の募集枠にたいして給付を受けたものは5名しかいなかった。ロックウェルはその理由について、おそらく、教員という職業の展望があまり魅力的ではなかったのであろうと推測している¹⁵。加えて、村出身の若者が都市社会のなかで軽蔑されることを恐れていたとも指摘する (Rockwell 2007:185-186)。また、1920年代初期に設立されたタカンバロ農村師範学校では、1922年から1927年までに男女あわせて274人が登録するも、卒業した学生はわずか39人に過ぎなかった (SEP 1928:285)。登録者数や卒業者数については、学校や時代によって差があるものの、いずれにしても、農村師範学校だけでは十分な数の教員を養成することは不可能であった。

上述のとおり、農村教育においては、読み書き計算という基礎教育に加えて、農村地域の生活向上につながるさまざまな知識が必要とされた。とりわけ、地域の特性にもとづいた農業や小規模工業の振興はもっとも重要な農村学校の役割と考えられていた。そのため、1926年、農業振興省 (Secretaría de Agricultura y Fomento) が、農業の専門家および農業指導のできる教員の育成をめざして、農業中央学校 (Escuela Central Agrícola) と呼ばれる農業学校を創設した。さらに、1933年になると、公教育省に農業教育農村師範課 (Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural) という部局が創設され、農業中央学校はこのあらたな部局に移され、農村師範学校・文化使節団とあわせて、農民地域学校 (Escuela Regional Campesina) として再編される¹⁶。その目的として、完成された技術をもつ農業労働者、農村地域の問題解決に貢献できる教員、そして、農村地域における経済発展や家庭生活の向上にかかわる専門家などの人材を養成することがあげられている。そして、この学校組織やそこでの労働それ自体をつうじて、学校が設置されている地域の発展を推進することが目標とされた (SEP 1940:11-14)。

農民地域学校の教育課程は4年間とされ、最初の1年間で初等教育を補完するための授業が実施され、つぎの2年間で農工業教育、そして最後の1年間で教員養成にかんする教育となっていた。ま

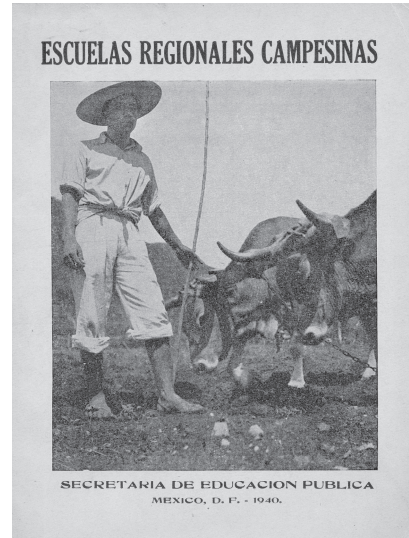


図-5 農民地域学校の授業計画書の表紙 (SEP 1940)

た、この学校には、それが設置される地域の地理的・経済的・社会的環境の調査をおこない、また、それにもとづいて社会活動を実施するための付属機関の併設が計画された。さらに、この学校の設置を推進したナルシソ・バソルス (Narciso Bassols 1897-1959) 教育大臣は、農村医療、獣医学、ソーシャル・ワークなどの科目を加えて、将来的には農民大学のような教育機関の創設も視野に入れていたという (Castillo 1965:357)。メキシコの教育政策史を研究するメネセス＝モラーレスは、この農民地域学校は、1930年代において大きな成功を収めた実験であったと述べる (Meneses Morales 1988:80)。またシベラ＝セレセードも、さまざまな困難を抱えながらもこの時代が農村教育の絶頂期であったと指摘し、農民地域学校が地域住民に認められ、農村出身の学生やその家族にとって社会的地位を向上させるための源泉となったという (Civera Cerecedo 2008:27,151-170)。その一方で、農民地域学校およびその前身である農業中央学校が、広大な土地を所有する大農園となり、学生や地域住民の労働力によって利益を得る組織へとかわっていったという問題点を指摘する研究もある (Loyo 2004)。

1920年代から1930年代にかけて、組織や内容を変化させながら整備されてきた農村教師の養成制度は、その実際の運用状況やそれによる影響とい

う点において、地域や時代によって大きく異なっていた。しかもこの時代においては、農村地域の学校教育が急速に拡大していくなかで、少数の農村師範学校だけで農村教育全体をまかなうだけの教員数を確保することは不可能であった。当然のことながら、師範学校を途中で退学したものをはじめ、教員養成にかんする訓練を受けたことのない資格をもたない多くのものが、農村学校の教員として採用されていたのが現実であろう。そして、1920年代末以降、農村教師の質がさらに問題視されるようになるにつれて教員採用の基準が厳しくなるなかで、師範学校を卒業して資格を得ているかどうか、資格を得ているとすればいずれの師範学校を卒業しているのかなどといった点が問われるようになる。すなわち、師範学校が、農村地域内の住民間や教員間において格差を生み出すという機能をはたすことになった。さらに、師範学校が一部のものの社会上昇の手段となり、出身地域からの若者の離脱をもたらすという結果にもつながったのである。

おわりに

20世紀前半のメキシコにおいて、学校教育を

全国に普及しようとする政策が、農村教育およびそれを担うあらたな専門職としての農村教師を生み、農村師範学校の設立が要請された。農村師範学校の卒業生は、高等教育機関への進学や、視学官や連邦・地方政府における農村教育関連ポストへの就職など、農村教師となるだけではなくはではなく、経済的・社会的地位のより高い教育関連の職に就く可能性も秘めていた。その結果、教員資格をもたない教師と師範学校卒業生とのあいだに格差が生じるだけではなく、師範学校の卒業生のあいだでも格差が生じるようになる。すなわち、教員養成制度の拡大および整備にともない、教員のあいだで地位や給与などの待遇をめぐる階層化が起こってきたのである。そして、教員数が増大し、その階層化が進むにつれて公務員である教員の利害も多様化し、教育職に携わる人びとの利益を守るための教職員組合のような組織もつくられていく。こうしたなかで、教員という職業にたいして、教員自身あるいは教育を受ける側である住民のとらえ方も変化していくだろう。教員が多様化・階層化し、組織化されていくなかで、農村教師という職業が、当時の農村教育に直接的に関与していた教員や住民にどのようにとらえられていたのか、この点については別稿を期したい。

注

- 1 メキシコにおける教師という職業は、19世紀には自由業として位置づけられていたが、19世紀後半から師範学校が整備されていくなかで、国家によって認定される専門職へと変化したと指摘される (Arnaut Salgado 1996:24-26, Civera Cerecedo 2008:24)。その意味において、「教員」とするほうが適切であると思われるが、本稿においては、“maestro rural”を「農村教師」と表記する。
- 2 ハラーバ師範学校の設立当初 (1886年) に立てられた6年間の授業計画では、スペイン語・数学・教育人類学 (教育学・生理学・衛生学・教育心理学の入門)・フランス語・英語・デッサン・歌唱・体操・自然科学・地理・歴史・公民・論理学・道徳・経済学などの科目が設定され、2年生において自然科学の一部として農工業に関連した授業が計画されていた (Zilli, 1961:20-22)。しかし、それは、かな

らずしも農村地域における教育を想定して組まれた授業ではないと思われる。また、1910年代後半に出された初等教育向け師範教育計画では、スペイン語・数学・地理・歴史・化学・デッサン・音楽・体育・軍事訓練・英語などに加え、動植物・手作業・衛生にかんする科目が置かれているが、農工業など農村教育に関連する授業科目は設定されていない (Meneses Morales 1986:200-201)。

- 3 *Los maestros y la cultura nacional 1920-1952*, 5 Vols., México, SEP, 1987, Sotelo Arévalo, Salvador, *Historia de mi vida: autobiografía y memorias de un maestro rural en México, 1904-1965*, México, INEHRM, 1996 など。
- 4 メキシコには、独立達成直前の1819年、ランカスターおよびベル方式の相互教育がスペインから導入され、それを実践する学校が設置されたといわ

- れる。1822年にランカスター協会が設立され、翌年には、ラ・フィラントロピア (La Filantropía) と呼ばれる教員養成学校が開設された。ランカスター協会は、独立後、建物の提供など政府の援助を受け、また、政治家など多くの有力者からの寄付をもとに基金をつくり学校建設の資金にあてた。その後、協会は、政治状況によって短期間、閉鎖を余儀なくされることもあったが、1890年、教育の権限を国家が掌握しようとしたディアス政権のもとで廃止されるまで存続し、メキシコの教育普及に多大な影響を与えた (Almada 1967:115-125, Ramírez Camacho 1979:14-16, Curiel Méndez 1981:427-428)。
- 5 ラミーレス＝カマーチョは、初期の師範学校のひとつとして、1849年に設置されたサン・ルイス・ポトシ州の師範学校をあげ、どれがはじめての師範学校かについては、立証可能な情報はないとする (Ramírez Camacho 1979:18)。クリエル＝メンデスと同じく、1824年オアハカ州、1825年サカテカス州、1928年グアダハラハラ市、1928年チアパス州において、それぞれ師範学校が設置されたとする研究もあり (Dueñas Montes, Francisco, *Historia de la escuela normal en el Distrito y en el Territorio Norte de la Baja California(1878-1947)*, Mexicali, Instituto de Investigaciones Históricas de Estado de Baja California, 1985)。独立直後の師範学校に歴史については、今後の課題としたい。
 - 6 レブサメンは、1857年スイスに生まれ、初等・中等教育の教員資格を取得したあと、ドイツの学校で校長を務める。その後、メキシコにわたり商家で家庭教師として働いたのち、言語学・歴史学・社会学などの研究をしながらエッセイを新聞に発表していた。ディアス大統領がレブサメンの仕事に関心をもち、ベラクルス州知事に彼を推薦したことから、メキシコにおける教育活動にかかわることとなった。
 - 7 1905年には、法務公教育省の改組により、教育部門が独立して公教育芸術省 (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes) が設置され、シエラが大臣に就任する。しかし、1917年憲法において、公教育芸術省は高等教育担当の大学局へと縮小され、高等教育前の教育については州または市の所管であるとされた (青木 2007:35)。
 - 8 1910年と1914年に出された基礎教育法の原語はそれぞれ、Ley de Instrucción Rudimentaria, Ley de Enseñanza Rudimentariaである。
 - 9 こうして誕生した学校は「村の家 (Casa del Pueblo)」と呼ばれ、1920年代後半には「農村学校 (Escuela Rural)」となった。
 - 10 たとえば、1924年にヌエボ・レオン州において実施された文化使節団の研修に参加した教員の登録名簿によると、最年少は、州立または市立の学校に勤務する13歳の教員で、連邦立学校の教員の最年少は15歳であった (AHSEP-DEPN caja 4654: exp.4)。
 - 11 農村師範学校 (Escuela Normal Rural)、地域師範学校 (Escuela Normal Regional) のほか、地域農村師範学校 (Escuela Normal Rural Regional) と呼ばれることもあった。
 - 12 入学要件にある学歴や年齢については、かならずしも厳密なものではなかったようである。
 - 13 メキシコにおいては、独立以降、強大な影響力を保持していたカトリック教会にたいして、教会勢力の弱体化をねらう国家が対立してきた。1917年憲法では、政教分離の原則のもと、宗教教育の禁止、教会による不動産所有の禁止、聖職者の市民権剥奪などが規定され、革命以後、両者の対立は激化した。1926年から1929年にかけては、「クリステロー」と呼ばれたカトリック信者の集団が武装蜂起して内乱状態となる。その後も対立は1930年代後半まで続いた。とりわけ農村地域に広まる学校とその教員は、クリステローの標的となることも多く、多くの教員が暴力を受けたり、命を落としたりした (青木 2006: 第2節)。
 - 14 シベーラ＝セレセードは、農村師範学校の移転について、連邦政府の学校にたいする反対によってやむを得ずおこなわれたという側面と、農村師範学校の影響力を異なる地域に拡大しようとする政府の意図があったと推測する (Civera Cerecedo 2008:37)。
 - 15 ロックウェルはこの点について詳しくは論じていないが、本文でも述べたように、当時の農村地域は非常に厳しい生活環境にあったため、出身地以外の地域に勤務することの多かった農村教師に

としては、生活や教育活動において大きな困難があった。また、カトリック教会や地元権力者との対立から、注13で述べたように、農村教師は危険にさらされることも多かった。さらに、給与の支払いが遅れるなどの問題も頻発していた。こうした諸問題が、農村教師という職業を魅力のないものとしている原因となっていたのかもしれない。しかしながら、就職場所の少ない農村地域において、公務員である農村教師は収入を得るための数少ない職業でもあったはずである。農村教師とは当時のメキシコ社会にあってどのような職業であったのか、教員自身あるいは市民の側から検討する必要があるだろう。

16 ただし、すべての組織が一度に農民地域学校に吸

収されたわけではなく、その後も存続する学校もあった。また、文化使節団や農村師範学校はのちに再開することになる。農民地域学校および農業中央学校の生徒の保護者の職業をみると、1933年では8つの学校に在籍する全672人のうち、農業従事者496人、家事などの家内労働従事者75人、商工業従事者17人、専門職および事務職70人、そのほか（軍人など）となっており、農業従事者が圧倒的に多いことがわかる。ただし、その多くが小規模の土地をもった農夫であり（405人）、農業従事者のなかでも相対的に豊かな層であったことがうかがえる（Civera Cerecedo 2008:128-129）。また、農業以外の職業についている家庭からも、これらの学校に通っている生徒がいたことは興味深い。

参照（引用）文献

- AHSEP-DEPN (Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Departamento de Enseñanza Primaria y Normal).
- La Enseñanza Normal*, Año 1, No.1, 15 de septiembre de 1904, México, Dirección General de la Enseñanza Normal en el Distrito Federal.
- Almada, Francisco R., 1967, “La reforma educativa a partir de 1812”, en *Historia Mexicana*, Vol.XVII, México, El Colegio de México.
- Arnaut Salgado, Alberto, 1996, *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Bolaños Martínez, Raúl, 1981, “Orígenes de la educación pública en México”, en Solana, Fernando et al.(coords.), *Historia de la educación pública en México*, México, F.C.E., 1981.
- Castillo, Isidro, 1965, *México y su revolución educativa*, México, Academia Mexicana de la Educación / Editorial Pax-México / Librería Carlos Cesarman.
- Civera Cerecedo, Alicia, 1997, *Entre surcos y letras: educación para campesinos en los años treinta*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense / INEHRM.
- Civera Cerecedo, Alicia, 2008, *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense.
- Curiel Méndez, Martha Eugenia, 1981, “La educación normal”, en Solana, Fernando et al.(coords.), *Historia de la educación pública en México*, México, F.C.E., 1981.
- Jiménez Alarcón, Concepción (coord.), 1979, *Historia de la Escuela Nacional de Maestros Vol.I 1887-1940*, México, SEP.
- Larroyo, Francisco, 1986, *Historia comparada de la educación en México*, México, Editorial Porrúa (1947).
- López-Yañez Blancarte, David, 1979, “La escuela normal para profesores de instrucción primaria 1887-1924”, en Jiménez Alarcón, 1979.
- Loyo, Engracia, 2004, “¿Escuela o empresa? Las centrales agrícolas y las regionales campesinas(1926-1934), en *Mexican Studies/ Estudios Mexicanos*, Vol.20, No.1, University of California Press.
- Meneses Morales, Ernesto, 1986, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos.
- Meneses Morales, Ernesto, 1988, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, México, Centro de Estudios Educativos / Universidad Iberoamericana.
- Palacios, Guillermo, 1999, *La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*,

- México, el Colegio de México.
- Ramírez Camacho, Beatriz, 1979, “Primeros intentos para la formación de maestros en el país”, en Jiménez Alarcón, 1979.
- Rockwell, Elsie, 2007, *Hacer escuelas, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, Zamora, El Colegio de Michoacán / CIESAS / CINVESTAV.
- Secretaría de Educación Pública(SEP), 1928, *Las misiones culturales en 1927: las Escuelas Normales Rurales*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública(SEP), 1940, *Plan de estudios, programas, reglamentos y disposiciones técnicas y administrativas dictadas en los años 1939-1940, para las Escuelas Regionales Campesinas del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural*, México, SEP.
- Vaughan, Mary Kay, 1997, *Cultural Politics in Revolution: Teachers, Peasants, and Schools in Mexico, 1930-1940*, Tucson, The University of Arizona Press.
- Vázquez, Josefina Zoraida, 1999, “Un siglo de descentralización educativa, 1821-1917”, en Pardo, Maria del Carmen (coord.), *Federalización e innovación educativa en México*, México, El Colegio de México.
- Vázquez Santa Ana, Higinio, 1923, *Segundo Congreso Nacional de Maestros reunido en la Capital de la República en los días del 15 al 28 del mes de diciembre de 1920*, Querétaro, Talleres Tipográficos del Gobierno.
- Zilli, Juan, 1961, *Historia de la Escuela Normal Veracruzana*, Editorial Citlaltépetl.
- 青木利夫, 1999, 「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
- 青木利夫, 2006, 「共同体における農村教師と住民—20世紀前半のメキシコ農村教師の証言」 松塚俊三／安原義仁編『国家・共同体・教師の戦略—教師の比較社会史』 昭和堂
- 青木利夫, 2007, 「メキシコ教育省の再建と教育の『連邦化』」 牛田千鶴編『ラテンアメリカの教育改革』 行路社
- ※本稿は、平成21年～23年度日本学術振興会科学研究費補助金(基盤研究(B)(一般), 研究課題「ヨーロッパ・アメリカにおける市民の『自分史』の調査研究」, 研究代表・島根大学教授・槇原茂)の助成による研究成果の一部である。

The History of Rural Teacher Training in Mexico

Toshio AOKI

After Mexico became independent in 1821, the establishment of the public educational system did not proceed smoothly due to political strife within the country and conflicts with foreign countries. In the second half of the 19th century when the Porfirio Díaz administration established an autocracy, the system of public education gradually improved. After the revolution occurred in 1910, school education began to spread even more quickly all over the country in the 1920's and 1930's.

For the revolutionary government, the expansion of public education into rural areas, where many indigenous peoples lived, was one of the most important policies in order to integrate the nation. Therefore, the government had to secure capable teachers who would serve in the rural areas. However, it was very difficult to set up the system rapidly. The teachers who graduated from normal schools did not want to work in the hard conditions of rural areas. Furthermore, the teachers trained in urban areas were not necessarily competent to educate the peasantry, because they did not have a thorough understanding of the local residents' needs.

The education in rural areas, which was different from the education in urban areas, required extensive knowledge and skills to improve the local residents' living conditions. For example, in addition to providing basic education for children, teachers were expected to instruct about agriculture, small industries adequate to rural areas, and medical treatment. It was necessary to design special education in rural areas, namely "educación rural (rural education)", and to train a new professional "maestro rural (rural teacher)" who would be able to lead that education. The government started with the establishment of normal schools for the purpose of training rural teachers in the first half of the 1920's, such as rural normal schools (escuela normal rural), and regional normal schools (escuela normal regional).

This paper explains the history of the rural teacher training system in the 1920's and 1930's, and analyzes how the system affected the relation among teachers and rural societies at that time.