

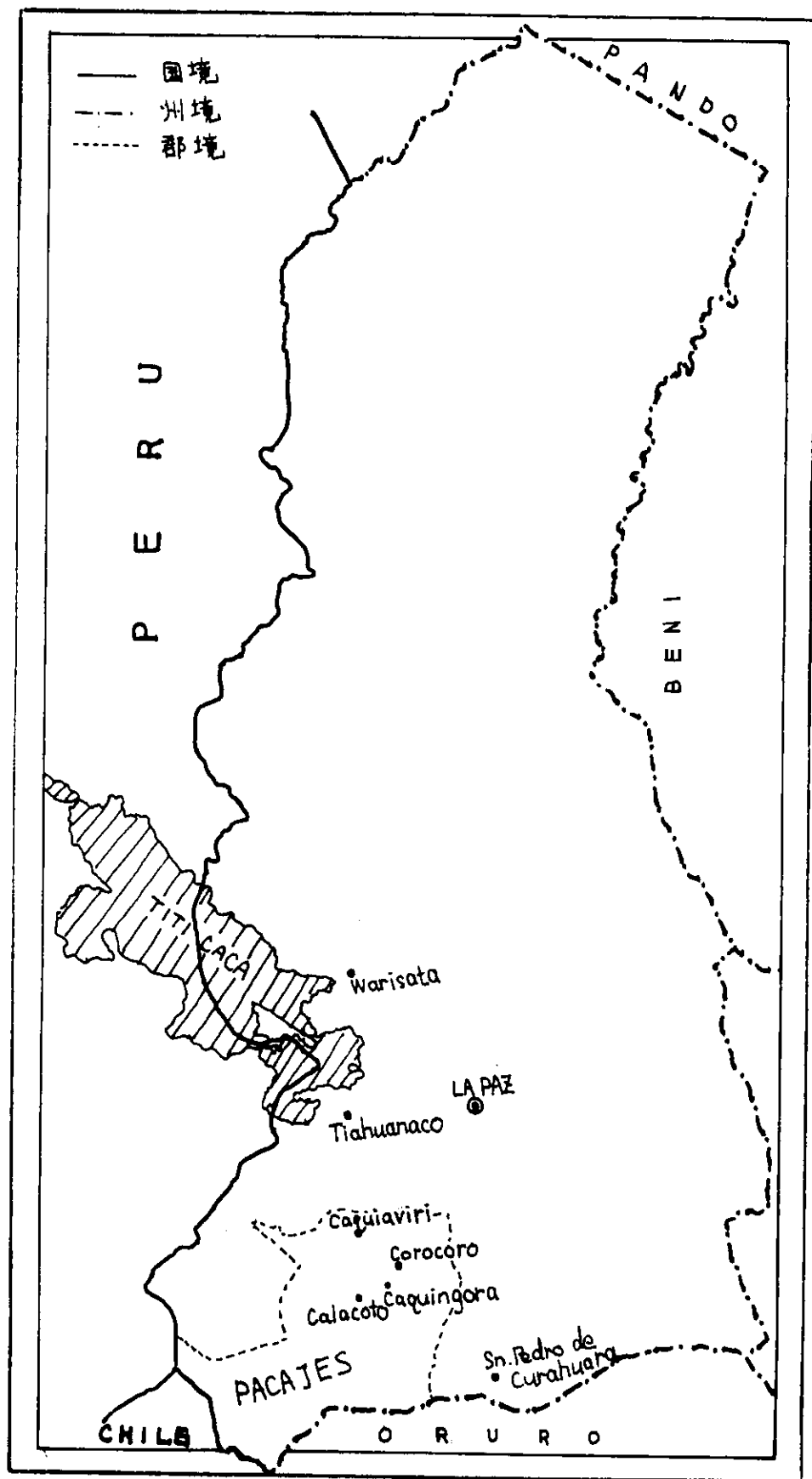
20 世紀前半のボリビアにおける
先住民教育と植民地主義

吉 江 貴 文

博 士 （ 文 学 ）

総 合 研 究 大 学 院 大 学
文 化 科 学 研 究 科
地 域 文 化 学 専 攻

平 成 13 年 度



地図2 ラパス州

謝 辞

本論文の執筆にあたっては多くの方々の指導と助言をいただいた。とりわけ主任指導教官として論文に何度も目を通し助言してくださった藤井龍彦先生、総合研究大学院大学在学中の主任指導教官として調査計画の段階から御指導くださった友枝啓泰先生(現広島市立大学教授)、副主任指導教官の山本紀夫先生には深く感謝の意を捧げたい。また国立民族博物館の齋藤晃先生には、現地調査の段階から多くの時間をさいて助言をいただき、また論文執筆にさいしても暖かい励ましと的確なアドバイスを数多くいただいた。心からお礼を申し上げたい。総合研究大学院大学で行われた博士論文執筆のための論文ゼミナールで発表の機会と有益なコメントを下された田村克巳先生、黒田悦子先生をはじめとする諸先生方。同ゼミナールに参加し忌憚なき意見を聞かせてくださった大学院生の方々には心より謝意を表したい。

またボリビアにおいては現地調査の立案から実施まで一貫してお世話になったマウリシオ・ママニ氏。ラパスの国立民族誌・民俗学博物館に研究員として迎えて下さったウーゴ・ダニエル・ルイス館長。アイマラ語の個人指導を賜っただけでなく、アイマラ文化への扉を快く開いてくださったラジオ・サンガブリエルのクレメンテ・ママニ・ラルータ氏。ボリビア国立ラパス文書館での調査を快く受け入れ、資料収集に関する的確なアドバイスを下さったラウラ・エスコバリ・デ・ケハラス館長、国立サン・アンドレス大学のクララ・ロペス教授。さらには農民促進研究所(CIPCA)のハビエル・アルボー所長ならびに同研究所付属図書館の方々に感謝したい。

現地調査では多くの人々の協力と支えと励ましを賜った。すべての人々のお名前を挙げて謝意をささげることはできないが、カキアビリ村での調査に協力してくださった村長フランクリン・ミゲル氏、村での住まいを提供して下さるとともに、多くの村人を紹介し、調査の便宜を図ってくださったエミリオ・マルドナード氏にはとりわけお礼申し上げたい。

最後に、本論文の第2章についてはラテンアメリカ学会西日本部会(2000年4月22日)、第3章については日本民族学会(2000年5月21日)において、本稿とほぼ同じ題目で発表の機会をいただき、参加者の方々から貴重なコメントをいただいた。

以上、記して深く感謝の意を表する。

目次

序章 課題と方法	3
第1章 先住民教育の黎明	23
第2章 カシーケ運動と先住民教育	40
第3章 1930年代における先住民学校建設運動の展開	79
第4章 先住民学校建設運動と国民文化論	109
終章 結論	140
参考文献	147
図版	165

序章 課題と方法

1. はじめに	4
2. 20世紀前半におけるボリビアの歴史的概況と先住民教育	7
2-1. 20世紀前半のボリビアの歴史的概況	7
2-2. 先住民教育の展開	9
3. 植民地主義をめぐる文化人類学的アプローチ	11
4. ボリビアの先住民教育に関する最近の研究動向	16
5. 本論の構成	19
6. フィールド調査と資料について	20
注	21

1. はじめに

1994 年、ボリビアでは歴史的にみて画期的といえるような教育基本法の改正が実施された。新たに制定されたボリビア教育基本法のなかで、とりわけ先住民教育との関連から注目されるのは、現在のボリビアにおける社会的・文化的条件と教育の役割を定めた、次のような条項である。

第1章第1条 ボリビアの教育の目的と基盤

第5項 (ボリビア教育の基盤は)文化交差性 *intercultural* と二言語性 *bilingüe* にある。

社会的・文化的異種混交性 *heterogeneidad socio-cultural* を前提とし、すべてのボリビア人が互いに尊重しあう環境を求めるものである。

第6項 (ボリビアの教育は)すべてのボリビア人の権利であり、義務である。民族、文化、地域、社会的条件、肉体的・精神的・知覚的条件、性、年齢、宗教についての差別や制約を取り払い、社会全体の参加に基づいて構築し、発展を促すものである。

第7項 (ボリビアの教育は)革新的である。現在と未来の世代の国民精神を改革する、新しい歴史構想を目指した教育原理を抱くものである(JURISBOL 2001)。

1994 年の教育基本法の最大の特徴は、現在のボリビアの社会的・文化的条件を異種混交的と位置付け、文化交差性と二言語性を教育基盤に据えた点にある。それはつまり、ボリビアが多民族・複文化社会であるという認識を前提とした上で、そうした認識を国民の間に浸透させるために教育が積極的な役割を果たすことを確約するものであった。その意味でこの改正は、ボリビアにおける先住民教育の歴史上、重要な出来事となったのである。

しかしながら 94 年に基本法が改正される以前のボリビアにおける教育の歴史は、スペイン統治時代のボリビア社会を彷彿とさせるような、植民地主義的精神を色濃く反映する道のりであったといえる。従来の教育制度は、直接には 1952 年のボリビア革命にもとづいて制定された基本法をベースとしていた。そこでは近代国家の建設を最大目標とする政府の方針に沿い、先住民を統合主義的・同化主義的教育の対象とする教育理念が貫かれていた。そのため先住民文化の多様性も国民統合を妨げる要因として排除の対象に追いやられていった。そうした状況と比較して考えると、上述の改正法がいかにそれまでの教育理念を根底から覆すものであったかがわかるだろう。この改正法はボリビアが複合的な歴史的・文化的ルーツをもつ社会であるという現実を引き受けた上で、多民族的・複文化的国家の建設を目指したまったく新しい教育体制の構築を本格的に始動させるための重要な契機となったのである。そしてこのような理念を現実のものとして具体化するために 1994 年から始められた教育改革プロジェクト(*Proyecto de Reforma Educativa*:以下 PRE94 と略称)は、ボリビアの先住民教育に関する動向のなかで、いま最も注目を集める試みとなっ

ている。

PRE94は当時の与党、国民革命運動党(Movimiento Nacionalista Revolucionario: 以下MNRと略称)の主導により、1994年から2009年まで15年という長期的な視野に立って構想された大規模なプロジェクトである。PRE94では、初等教育段階における先住民諸語の習得を含めた二言語教育を公式に導入し、文化交差性を重視した教育カリキュラムの作成、先住民教育委員会による公教育政策への参加や地域社会の積極的な学校運営への関わりを重視するなど、ボリビアの教育政策史上でもまれに見る、大胆な変革が目指されている。その成果についてはボリビア国内のみならず、ラテンアメリカ諸国を含む海外の国々からも大きな注目が集まっている¹⁰⁾。しかしながら、PRE94が内外から大きな関心を集めている理由は、それが単に先住民教育における画期的な改革であるという面だけにはとどまらない。PRE94は教育という一分野の枠組みをこえて、ボリビアさらにはラテンアメリカ社会の歴史の流れを大きく変える可能性を秘めた企てなのである。

文化人類学者の落合一泰は、現在のラテンアメリカの文化史や民族間関係史を研究する上で、〈植民地〉や〈征服〉をめぐる問題への視点を欠かすことはできないとしている。その理由を〈植民地〉という旧制度や観念が独立を境に克服された過去の歴史的課題ではなく、まさしく現在のラテンアメリカ社会の仕組みの基層をなし、現在の民族と国家、あるいは民族間の社会関係を規定している、極めて今日的な課題であるからだとして述べている(落合1997: 141)。ここで落合が言及している植民地主義的支配とは、「見る側(語る側)」と「見られる側(語られる側)」のへだたりを維持拡大し、視線(語り)を独占して相手をもっぱら見られる(語られる)だけの存在に固定化し、オブジェ化するような制度や観念を指している(落合1996: 63)。そのような「表象の封じ込め戦略」(落合1996: 63)に基づいた植民地主義的支配は、政治的に西欧の統治から脱却してすでに2世紀近くを経ようとしている今日のラテンアメリカ諸国の多くにおいても根深く残っている。とりわけ近代以降導入された行政・司法制度、市場経済システム、学校教育制度、さらには文学、芸術、マス・メディアなどの様々な機構を通し、一層強力なかたちで維持・再生産されているのである。

そうした状況に対してPRE94を開始したMNR政権は、とりわけ先住民問題に関して従来見られなかった斬新な発想に基づく政策を次々と実行し、21世紀の新しいボリビア社会の構築に向けて総合的な社会改革の実現に着手している。例えばボリビアの歴史上初めてアイマラ系先住民を副大統領に登用したり、94年発令の新憲法において、ボリビアが多民族によって構成される(multiétnica)複文化(pluricultural)社会であるという認識を最初に示している。PRE94は、そうしたMNR政権の推進する社会改革路線を実効性のあるものとするための柱として計画された政策であった。PRE94は、ボリビアが多民族によって構成される複文化社会であるという認識に基づいて、国民人口の過半数を占める先住民層の積極的かつ主体的な教育への参加を可能とするような道を切り開いた点で、500年前のヨーロッパとの〈出会い〉にまで起源を遡られる、先住民と非先住民の植民地主義

的關係に対して根本からメスを入れる画期的な改革なのである。

こうしたことからわかるように、PRE94 の成果に内外から大きな期待が寄せられる背景には、教育を始めとして現在ボリビアで行われている一連の社会改革路線を根底で支える基本理念のあり方に、ボリビア社会ひいてはラテンアメリカ全体に根強くはびこってきた植民地主義的支配を克服するようひとつの可能性を見出そうとする強い思いが存在するといえるだろう。PRE94 を柱とする、先住民教育における脱植民地主義的な潮流は、まさに現代のボリビア社会を揺るがす大きな原動力を形成しつつある。

ところがボリビアの教育史を今いちど紐といて詳しくみると、PRE94 が目指すような脱植民地主義の試みには、ひとつのモデルとなる前例が存在したということがわかるのである。それが 1930 年代のボリビアにおいて展開された先住民学校建設運動である。この運動は大きく見れば、一方において 20 世紀初頭から自由主義政権が推進した西欧中心主義的な近代化教育への対抗手段として、また他方においては 1910 年代から地方農村部に起こってきた先住民を主体とする学校建設の影響を受けるかたちで展開された国民文化運動である。先住民学校の建設を通じて土着文化の再生と西欧中心主義の克服を目指したこの運動は、ボリビア社会に根強くはびこる植民地主義的支配からの脱却を目標に展開された教育改革であるという点において、PRE94 と共通する要素を多くもっていた。とりわけ、PRE94 の柱となっている先住民諸語の習得を視野に入れた多言語教育、文化交差的視点を重視したプログラムの導入、先住民の代表によって構成される先住民教育委員会の設置と先住民による教育政策への主体的参加、学校をとりまく地域社会全体を視野に入れた学校群制度の導入などといった方針は、60 年前のボリビアで展開された先住民学校建設運動の脱植民地主義的な理念と基本的に通底するものであるといつてよい。さらに視野を広げてみれば、近代化教育の導入から植民地主義の克服へと向かうプロセス全体が、20 世紀前半に展開された先住民教育をめぐる一連の動きのなかで、ボリビアの歴史上すでに経験されたものなのである。

本論は、この PRE94 の先駆けともいえる 1930 年代の先住民学校建設運動を中心として、20 世紀前半のボリビアにおける先住民教育の展開を追うことによって、教育や学校という制度をめぐる言説や実践のなかで先住民と非先住民の植民地主義的関係がどのように構築されていったのかを具体的に検討し、植民地主義という状況における言説や実践の錯綜する政治力学の仕組みを解明することを目的としている。20 世紀前半のボリビアにおける先住民教育の歴史を植民地主義という視点から今一度捉えなおすことは、現在のラテンアメリカ社会における国家や民族、あるいは民族間の〈出会い〉や〈衝突〉がもたらす文化社会関係の原点を究明するという意味からも、また脱植民地主義を目指して現在進められている PRE94 の行く末を占うという意味からも、極めて今日的な課題につながる研究として位置付けることができるだろう。

2. 20 世紀前半におけるボリビアの歴史的概況と先住民教育

2-1. 20 世紀前半のボリビアの歴史的概況

それではまず 20 世紀前半におけるボリビアの歴史的概況と先住民教育の関係を簡単にまとめながら、本論における課題を探っていくことにしよう。

冒頭でも触れたように、現在ボリビア共和国は多民族国家であるという認識が一般化しつつある。おもに言語区分に依拠した統計によれば、全人口約 741 万人(1992 年現在)のうち、約 34%を占めるケチュア系、約 23%を占めるアイマラ系を中心に 30 以上の多様な先住民族集団が、ボリビア国民の半数以上を構成するとされている(ALBO et. al 1990: 197; DE MESA et. al 1997: 759-762)。こうした比率に多少の増減はあるにしても、先住民が人口の多数を占めるという社会の基本的骨格は、植民地時代から現在まで一貫するボリビアの特徴となっている。

他方において政治的・経済的・社会的に見ると、先住民は植民地時代以降、スペイン人、クリオーリョ(アメリカ生まれのスペイン人)、メスティソ(スペイン人と先住民の混血)を中心とする非先住民支配層によって従属的地位に追いやられ、被支配者として長いあいだ搾取の対象に貶められてきた。ボリビアは 1825 年にスペイン統治からの独立を果たし、政治的には主権を有する独立国家となった。しかし 19 世紀以降も、経済的には鉱物輸出モノカルチャーによって西欧国家に強く依存し、政治的なレベルでも植民地時代の統治機構や階層構造がそのまま独立国家の内部において温存される状況が続いた。そのため独立によって支配者がスペイン人からクリオーリョ・メスティソ層にとって代わられたけれども、国内における政治・経済・社会構造の植民地状況は依然として維持されたのである。こうして人口的に少数派であるスペイン人、クリオーリョ、メスティソが社会の支配層を構成し、多数派である先住民が被支配層を構成するという植民地主義的構造は、16 世紀に始まるスペイン支配以降、一貫してボリビア社会の基層をなす仕組みとなってきたといえるだろう。

しかしながら非先住民による先住民支配という基本的骨格は植民地時代以来一貫して持続されているけれども、それを可能にしている支配の仕組みや装置の具体的なありかたには、スペイン統治時代と独立期以降のあいだに大きな違いをみてとることができる。スペイン統治下の植民地社会における先住民は、本国スペイン人を頂点とする垂直的な階層構造のなかで最下層を占める隷属的集団として周辺的位置付けを与えられ、武力的な弾圧と経済的搾取を通じた直接的・暴力的な支配によって治められる存在だった。それに対して独立以降、とりわけ 19 世紀末から 20 世紀前半にかけての、いわゆる近代と呼ばれる状況が発生するにつれ、先住民に対する植民地主義的支配にはひとつの転換期が訪れる。

この時期、西欧的な国民国家の建設という政治的課題が支配層の言説の中心に浮上し始めたボリビアでは、人口的多数派を占める先住民の存在を植民地時代とは異なる意味において捉えようとする意識が形成されるようになった。とりわけ非先住民支配者層の政治的言説のなかで先住民の存在が国民化の対象として見出されるようになり、政治的・社会的

コンテキストにおいても先住民の存在が中心的位置を占めるような状況がつくられていった²⁰。ペルーの歴史家フローレス・ガリンドは、そうした先住民に対する意識のあり方の変化を捉え、ラテンアメリカにおける 20 世紀を「忘却された者(インディオ)の再発見」の世紀と名付けた。しかしながらそうした 20 世紀におけるインディオの再発見のプロセスは、同時に先住民に対する新たな植民地主義的支配の仕組みが形成される道のりでもあった。そうした点を 20 世紀前半のボリビアの状況に即して、もう少し詳しく見ることにしよう。

1825 年にスペインの植民地支配から独立したボリビアは、19 世紀後半に構造的転換期を迎えることになる。独立以後の共和国政府において権力を握っていたのは、植民地時代の旧体制を継承する銀鉱主・大農園主・教会を中心としたスクレの保守派グループであった。しかしながら独立から約半世紀を経た 1860 年代以降になると、錫を中心とする鉱物輸出経済の急成長を背景として、それまで一地方都市にすぎなかったラパスのブルジョアジーを中心とした自由主義者が政界の新興勢力として台頭してくる。そして両者の対立は最終的に 1899 年の連邦戦争に発展し、この戦いに勝利をおさめた自由主義派は、以後 30 年にわたりボリビアの政権を掌握することになる。

1899 年に政権の座についた自由主義派は、国の近代化を政策目標に掲げ、旧植民地的体制の改革と中央集権的な国家体制の確立を目指して数々の社会改革を断行した。例えば権力基盤を支える経済面では、輸出中心型の開放策や積極的な外資導入を提唱するとともに、国内における鉄道網の整備や土地・労働力市場の形成によって資本主義体制の基盤整備を図っていった。そして、こうした自由主義イデオロギーに基づく近代国家建設プランが推進される中、当時のボリビア人口 160 万人のうち、約半数を占める先住民の存在に新たな政治的関心が注がれることになる。とりわけ先住民人口が多数を占める農村部は、植民地時代から継承される封建的な在郷権力者の牙城でもあったことから、地方社会にはびこる前近代的な社会構造をいかにして切り崩し、先住民層を中央集権的な国家システムに組み込むかが近代化政策を成功させる上での鍵となっていったのである。

そこで自由主義政権が特に力を入れて推進した政策のひとつが先住民教育の普及であった。自由主義派は、従来から近代化政策の柱として学校教育制度の普及、ことに大衆教育の無償化と義務化を提唱していた。というのも 19 世紀西欧思想の影響を強く受けた自由主義者の理想とする国家は、自由を享受できる自立した市民で構成される、人種的・社会的・経済的統合度の高い国家であり、そうした国民の育成には教育の普及が不可欠とされていたからである。さらに先住民教育は、資本主義的経済体制の下支えとなる労働力供給源として農村社会を位置付け直し、近代的産業システムのなかに先住民を組み込もうという国家経済論的見地からもとりわけ重要視されることになった。こうして自由主義政権による国家主導型の近代化政策が進められるなかで、先住民教育が非先住民による植民地主義的支配の新たな仕組みとして機能することになっていったのが 20 世紀初頭におけるボリビアの状況であった。

このようにして 19 世紀後半から台頭してきた自由主義勢力による近代化路線は、約 30 年にわたってボリビア政治の柱として進められることになる。それに対して 1920 年代後半になると、それまで錫モノカルチャーに支えられてきたボリビア経済は世界規模で起こった大恐慌と鉱産物価格の暴落の影響によって壊滅的な打撃を受け、輸出依存型開放経済は破綻に追い込まれる。それにより「錫男爵」を中心に形成された自由主義政権も政治的・経済的基盤を失っていく。そのため 1899 年以降 30 年にわたってボリビアの政権を握り、西欧志向の近代化路線を進めた自由主義政権も 1920 年代後半には大きな危機的状況を迎えるのである。

他方では、1920 年代後半から都市に住む中産階級や学生などの新しい勢力が政治的に力を蓄え、鉱山労働者を中心とした社会運動と協力することによって大衆の政治参加への意識が高まっていく。さらに農村部でも封建的支配や土地収奪に不満を抱く先住民が相次いで反乱を起こし、1921 年のヘスス・デ・マチャカや 1927 年のチャヤンタにおける大規模な先住民反乱と弾圧という出来事につながっていく。こうした国内状況に加え、国際的にも 1918 年のメキシコ革命や 1920 年代のペルーにおけるインディヘニスモの昂揚などの影響を受け、自由主義政府の寡頭支配層が進めてきた先住民に対する国内的植民地主義政策に対する不満が大きくなっていく。そして 1935 年にパラグアイとのあいだに交わされたチャコ戦争に敗れることで自由主義政権は最終的に崩壊し、西欧化・近代化路線を進めてきた自由主義イデオロギーも力を失っていく。代わって、都市の中産階級や労働運動などの支持を幅広く取り込んだ軍事社会主義政権が就任し、民族主義的ナショナリズムの時代が始まるのである。こうして 1930 年代以降のボリビアは、社会的・政治的・経済的状況がダイナミックに変動し、新たな社会秩序の到来を予感させる転換期へと移り変わっていく。それまで支配的秩序を構成していた自由主義派の権力基盤は弱体化し、西欧的国民国家を理想とする近代化路線が力を失っていく。一方で脱西欧志向の文化ナショナリズムが高まり、「一民族一国家」に代わるような新しいボリビア社会像やボリビア的な要素が求められるようになる。そうしたなか、人口的に多数派を占める先住民の存在は、自由主義政権時代とは異なる意味において再び注目されるようになっていく。その結果、先住民文化を政治戦略に取り込んだ新たな国家像が形成されていくなかで、先住民学校の建設という新たな教育運動が盛り上がるのが 1930 年代である。

それでは次にこうした歴史状況を背景として先住民教育をめぐるさまざまな試みがどのように展開されたのかをみておこう。

2.2. 先住民教育の展開

ボリビアにおいて先住民が近代的教育制度、すなわち学校制度に基づいた識字や算数などの教育の対象として政治的言説のなかに最初に登場するのは 19 世紀後半のことである。黎明期における先住民教育をめぐる議論は、自由主義的イデオロギーに基づいて構想され

た近代国家の建設プランに沿うかたちで、先住民層の国民統合政策の一環として提唱されたのが始まりであった。当時の先住民教育策を支える基軸は、先住民を近代的教育システムによって改良することにより、文明的な生活様式を身につけた市民として編成しなおすということに置かれていた。そうした方針に基づいて 20 世紀初頭には、当時近代文明の最先端をいく社会と考えられていたヨーロッパから教育使節団がボリビアに招聘される。それにより、「未開」段階にある先住民をいっきに近代社会の主体的な担い手としての市民へ改良しようという教育的試みがなされていくのである

こうした自由主義政権時代の先住民教育を貫く基本精神は、先住民を〈教育される(語られる・見られる)対象〉としてのみ措定し、為政者の国民統合策にかなう理想的〈先住民像〉に再編成しようとするものであった。その点において、16 世紀に起源を遡られるような文化的植民地主義と通底する先住民観に支えられていたといつてよいだろう。近代化政策は植民地主義と密接につながっていたのである。しかしながら西欧中心主義的なヘゲモニー構造に自ら同化することにより、西欧文明に比肩しうるような自己成型を図ろうとする点で一致していた非先住民支配者層(クリオーリョ、メスティソ)のあいだでも、先住民教育に対する考え方はさまざまに揺れ動く状況にあった。それは例えば、理想としての西欧と未知の先住民という二重の関係をめぐるギャップや、先住民性の評価といった問題をめぐる揺らぎであった。そうした状況のなかで、近代化教育をめぐる議論が植民地主義といかにダイナミックな関係を取り結んでいったのかを理解するためには、当時の為政者のあいだで国民社会における先住民の位置付けをめぐってどのような議論が交わされ、それが先住民教育にどう影響していったのかを具体的に検討する作業が求められよう。

もっとも、国民統合策の一環として近代教育の導入を目論む為政者の思惑に反して、その後の先住民教育は、むしろ近代化路線から逸脱する方向へと展開していくことになる。その理由のひとつとして 1910 年代ごろから地方農村部を中心に先住民を主体とした学校建設運動が広がりを見せたことが挙げられる。その母体となったのがカシーケ運動である。「カシーケ」とは、もともと土着の先住民首長に対してスペイン人支配者が用いた名称であった。カシーケ運動が起こる背景となったのは、19 世紀末に政府が近代化の一環として進めた土地私有化策と、それに伴う先住民共同体の土地の収奪であった。共同体崩壊の危機を迎えた先住民たちは土地所有権をめぐる司法闘争に打開策を求め、対抗戦術の一環として支配者側の論理を身につけることを目的とした私設学校の建設に着手する。植民地時代のカシーケの末裔を名乗る先住民の出現は、こうした私設学校の建設を組織化し、共同体の枠を超えた学校建設運動を発展させる上で大きな力となっていく。

このような先住民社会から内在的に発生した学校や教育に対する関心は、本来為政者の進める近代化教育とは大きく異なるものであり、むしろ近代化への抵抗手段であったはずである。にもかかわらず、カシーケたちが先住民教育の推進をめぐって展開する国家との交渉の過程では、一見すると支配的言説への接近を思わせる〈近代化〉や〈国民統合〉に

対する迎合的な態度が示されていくのである。こうしたカシーケ運動にみられる支配的言説との関わり方を深部から理解するためには、同化政策や国民統合といった「支配する側」の思惑に単純に絡めとられないような戦略を、いかにして先住民社会が編み出していったのかを詳細に分析する作業が求められる。そうすることにより、教育を柱として進められる植民地主義の動きにたいして、「支配される側」に位置付けられた先住民社会がどのような対応を編み出していったかを明らかにすることができるだろう。

こうした 20 世紀初めにおける先住民教育の二つの流れを統合・克服する試みとして、1930 年代に新たな先住民学校建設運動の動きが発生してくる。この運動は自由主義政権時代に進められた西欧中心主義的な近代化教育に批判的な非先住民教師を中心に、先住民と協力してボリビア各地の共同体に「ヌクレオ núcleo(本来は“核”を意味するスペイン語)」と呼ばれる学校群を普及させる運動として展開された。先住民ヌクレオの特徴は、植民地化(=西欧化)以前の土着的要素(=先住民性)の再生を前面に立てた、脱植民地主義のシンボルとして学校建設という点にあった。当初、実験的試みとして始められた先住民ヌクレオの建設は、西欧中心主義の枠組みを乗り越えようとする国民文化運動と連動することにより、国内はもとより、ラテンアメリカ諸国において国際的名声をえるムーブメントとして急速な発展を遂げていく。が、最終的には 10 年という短い期間のうちに終焉を迎えてしまうのである。このような脱植民地主義の理念を掲げた画期的な先住民学校建設運動において、カシーケ運動にみられたような先住民社会から内在的に派生した教育や学校に対する関心はどのように受け止められ、反映されていったのか。さらには非先住民教師と先住民が協力し合うなかで教育する主体と教育される客体の関係はどう築かれたのか。それはまた先住民性や先住民文化の真正性をめぐる問題とどのように絡んでいったのか。

本論はこうした 20 世紀前半のボリビアにおいて展開された先住民教育や学校という制度をめぐるさまざまな言説や実践を詳細に分析することにより、「支配する側=非先住民」と「支配される側=先住民」のあいだに非対称的な権力関係が生成される仕組みを多元的な角度から明らかにし、先住民教育が植民地主義とどのように関わってきたのかを通時的に辿ることを目的とする。

3. 植民地主義をめぐる文化人類学的アプローチ

近年、人類学・歴史学・文学などの研究分野では異文化間表象の政治性と歴史性を植民地主義との関連から分析するアプローチが広く展開されている。そうした研究は、特にサイードによる『オリエンタリズム』(1978)のなかで明らかにされた他者表象の政治性を、具体的なフィールド研究によって得られた調査データと文献資料に基づいて批判的に検討するというかたちで、1990 年代以降活発に進められてきた。

サイードの『オリエンタリズム』が人文・社会科学に与えた影響は多岐にわたる。しかし植民地主義というテーマに絞って言えば、特に次のような認識を切り開いたことを指摘

できる。つまり植民地主義的な支配構造が、政治的抑圧や経済的収奪などの権力機構を通してのみ生産されるのではなく、異文化間の接触によって生じる表象の相互作用という非暴力的な過程においても維持・再生産されるものである、という視点である。換言すれば、植民地主義という状況は、政治的・経済的に独立を果たしたのちも、独立国家と旧宗主国との関係や独立国家内部の広い領域において長期的に維持・再生産されうることである。それはまた、植民地支配による直接的・間接的影響は、従来考えられていたような時間的・空間的境界をはるかに越えて、植民地や独立後の旧植民地における社会的・文化的仕組みの基層を形成している可能性があるということをも意味する⁹⁾。したがってそのような状況を鑑みれば、現在の人文・社会科学のアプローチにおいて、植民地支配の関係を抜きにしたアジア、アフリカ、南北アメリカ等の地域でのいかなる民族文化の研究も、所詮はある種のフィクションであることを免れない、との前山の指摘は正しいといえるだろう(前山 1994: 3)。独立後 2 世紀近くを経過したラテンアメリカ社会において、今改めて植民地をめぐる問題への現在のアプローチの必要性が唱えられるのもそのような問題認識の浸透を受けてのものだといえる。

こうした視点に基づいて異文化間表象の政治性を西欧と非西欧の植民地主義的關係から論じた事例研究は、方法論の違いから大きくふたつの系統に分けられるだろう。そのひとつは、メアリー・プラットの『帝国のまなざし』(1991)に代表されるような文学研究における言説分析である。プラットは、18 世紀半ばから 1980 年代にかけての帝国主義的拡張期において、植民地主義を展開する西欧と植民地化される非西欧のあいだに現出する文化的衝突の場を「接触領域」という概念で捉え、言説を通して西欧と非西欧のあいだに非対称的な権力関係が生成される仕組みを、主に旅行記などの西欧知識人によってかかれたテクストを題材として分析した。プラットの研究はヨーロッパ、アフリカ、北アメリカ、ラテンアメリカを含む環大西洋地域を対象としているが、非対称的な権力関係を生成する異文化間表象の場を接触領域という共通概念において捉えようとした点において、植民地主義をテーマとする地域研究に新たな視点をもたらしたといえるだろう。

こうしたプラットの接触領域という概念をうけて、西欧による植民地主義の対象となったラテンアメリカの現地支配層のテクストを読み解くことにより、「植民する側」だけでなく「植民される側」が、非対称的な権力関係を再生産していく仕組みを明らかにした研究が、林みどりの『接触と領有—ラテンアメリカにおける言説の政治』(2001)である。林の研究では、19 世紀アルゼンチンで出された複数のテクスト(旅行記、地図、小説、回顧録、日誌など)を読み解くことによって、西欧の植民地主義的言説だけでなく、被植民者である現地クリオーリョ支配層が脱植民地主義的文化を生成するさいに、征服者の言説を流用することによって自己成型をおこなう現象が分析されている。その際、現地支配層(クリオーリョ)の言説に書きこまれた葛藤のなかに、被支配層の文化的あらわれや抗争の側面を解明するという戦略的な読解の可能性を示そうとする点が林の分析の特徴となっている。

こうした文学研究における言説分析は、従来、政治学や経済学が取り上げてきた侵略、征服、政治的抑圧や経済的搾取などの直接的・暴力的支配とは異なる領域において、非対称的な権力関係の生成される仕組みを明らかにした点で、植民地主義研究に新たな視点をもたらしたといえるだろう。しかしながら他方において、文学研究が取り上げる対象は旅行記、小説、日誌など、もっぱら「支配する側」の書いたテキストが中心である。そのため、分析の重点も植民地主義的言説の支配的な側面に置かれる傾向がつよくでており(林 2001: 8)、同じ植民地主義という時空間を共有する状況において「支配される側」がどのように対応したのかという、植民地主義のうみだすもうひとつの側面には関心がはらわれていない。林の研究はそうした指摘をも踏まえ、植民地社会のクリオーリョ支配層のテキストにみられる多奏的な書き込みのなかに、被支配者の文化的あらわれを析出させようという読みの戦略が意図されていることは評価されるが、基本的な題材として「支配する側」の言説を対象としている点ではサイドやプラットの分析と共通する。

こうした文学研究のアプローチとは対照的に、文化人類学の領域では、もっぱら「近代世界システムの中心から見れば局地的とでもいえる辺境の小さな諸社会」(山下・山本 1997: 11)を考察の対象とし、植民地状況を主に「支配される側」の対応に焦点を当てて捉えなおそうとするアプローチが展開されてきた。その意味では、文学研究が行ってきたような、支配層によって書かれた中心的言説を対象とする分析からは必然的に抜け落ちる領域を、意識的に補完するアプローチとして位置付けることができるだろう。

もともと文化人類学において、植民地主義を扱った研究は『オリエンタリズム』以前から存在した。その先駆的なものとしては、ワースレイの『千年王国と未開社会』(1957)が挙げられるだろう。ワースレイは、メラネシアにおいて 19 世紀末におきたカーゴ・カルト運動を植民地支配という歴史的状況において考察し、メラネシア人が植民地主義を克服するための主体的な抵抗の一形態であると解釈した上で、この運動を 20 世紀に展開されるナショナリズムの先駆的形態と位置付けた。こうした研究は、それまで「支配する側」の視点に立った「オフィシャルな歴史」としての植民地主義の捉え方から、植民地化される側の「下からの」歴史研究への道を切り開いたという意味において先駆的であるといえよう(栗本 1997: 20)。しかしながら同時にこうした「オリエンタリズム以前」の植民地主義に関する研究は、植民地状況における関係を、植民する者／植民されるもの、西欧／非西欧、主体／客体、中心／周辺、合理／不合理といったさまざまな二項対立的な図式によって類型化した上で、そこにおいて生じる文化的現象を伝統から近代へといった文化変容の単線的モデルや、同化／抵抗というステレオタイプの対応関係として理解しようとする傾向がみられる。その点において、植民地主義という状況を一面的にしか捉えられないという制約を受けた研究でもあった。

それに対して、「オリエンタリズム以後」に蓄積されてきたフィールド調査に基づく研究では、植民地主義に対する視点のとり方そのものが、大きく変わったといえるだろう。そ

の特徴をひとことでいえば、植民地主義を政治的・経済的な統治の機構や搾取のシステムとして捉えるのではなく、まったく異なる複数の文化が出会い、衝突する文化現象の場として捉える視点が導入されたことである。その結果、文化人類学の調査研究における主な関心の対象は、植民地権力の直接的支配や統治システムの分析に向けられるのではなく、むしろ植民地状況における「支配する者」と「支配される者」、あるいは主体と客体の相互作用的な関係のあり方に焦点が移っている。そして、そうした関係がどのようなプロセスを通して生産・再生産されているのかという仕組みを問うような、植民地状況における異文化接触の歴史を解明しようとするアプローチが主流になりつつある。

そのような視点の変化を受けて取り組みがなされた研究として、例えば山下・山本の編集した『植民地主義と人類学』(1997)が挙げられる。この論集は、植民地主義という経験をローカルな社会の視点から分析することにより、植民地の当該社会の側が植民地状況にいかに対処してきたかを、オセアニアの事例を中心として具体的に明らかにしている。とりわけ植民地状況下の接触領域において、西欧による支配の対象となった個人、民族、国民を「植民地主義の文化を生きる主体」として設定することにより、「支配される側」の対応をより能動的に描き出そうとする視点が強調されている。例えばクック諸島における土地権法廷を植民地官吏の導入した土地制度に対する現地社会の対応という視点から分析した棚橋論文、トレス海峡社会の葬送儀礼における実践をキリスト教文化に対する翻訳的適応として分析した前川論文、西ケニア・マラゴリ社会におけるキリスト教受容を敗者の創造的抵抗という視点から捉えなおした松田論文などは、いずれも植民地支配というマクロな状況を視野に入れた上で、「支配される側」が植民地状況にいかに対処してきたかを、抵抗から協力、拒絶から流用まで、さまざまな形態を通じた文化の生成という視点から明らかにしている点で共通する。

さらに中林が編集した『紛争と運動』(1997)では、脱植民地主義運動における文化モデル形成の問題が検討されている。具体的には、メキシコのサパティスタ運動におけるサパタ像(落合)、インドの住民運動における救済者(鹿野)の例が論じられているが、こうした研究から分かるのは、植民地状況において「支配される者」によって形成される文化的抵抗のモデルのあり方が非常に多様性をもっており、西欧／非西欧とか近代／伝統といったステレオタイプの二項対立的な図式では到底把握することはできないこと、むしろ「支配するもの」との相互作用のなかで抵抗の主体が能動的に構成されるということである。永渕によるオランダ植民地時代のバリ社会における伝統の創造の過程を分析した論文(1994; 1998)をも含めたこれらの研究は、植民地主義を「支配される側」に押し付けられる外部的要素として位置付けたワースレーのような見方とは異なり、「支配される側」の文化的主体構成を内面から分析する上でも植民地主義への視点がいかに不可欠であるかに目を向けさせたという点で重要である。

その他にも植民地主義に関する文化人類学的アプローチとしては、例えば栗本が編集し

た『植民地経験—人類学と歴史学のアプローチ』(1997)が挙げられる。この論集では、植民地という状況を支配と搾取、略奪のシステムとしてみるのではなく、多様な文化や異なる人々が交錯する場として捉え、そうした異文化接触の生じる舞台において多様な行為者間に生じる相互作用の様態が、アジアとアフリカの事例を中心に論じられている。例えば、ケニアの植民地体験を独立後の司法制度に見られる異種混合状況に読み解こうとする松園論文、インドとスリランカにおける供儀への権力の介入をコロニアルとポストコロニアル状況において比較した田中論文、南部スーダンにおける植民地政府の軍事的討伐を植民地する側とされる側の出会いとして分析した栗本論文など、地域によってさまざまに異なる植民地経験のあり方が示されるとともに、植民地状況下において発生する支配する側とされる側の相互的なイメージの形成やコミュニケーションの過程に働く政治的な力の作用が明らかにされている。

こうしてみると植民地主義をテーマとした文化人類学研究は、特に 1990 年代後半以降盛んになり、その対象も司法・行政制度、社会運動、宗教、儀礼など多様な分野にひろがる傾向がみられる。他方において、こうした文化人類学的アプローチに共通するような「支配される側」の対応に焦点を当てた分析は、先述の文学研究が展開してきたような植民地主義的言説の支配的な側面に対するアプローチと、具体的にどのようにかみ合うのかという点は今ひとつ不鮮明なままである。

つまりこれまでの植民地主義研究では、一方において、文学研究における言説分析は、植民地主義という状況が「支配する側」の政治権力や経済機構による暴力的な抑圧や搾取だけによって成り立つものではないことを明らかにし、異文化間の接触によって生じる表象の相互作用という非暴力的過程のなかに植民地主義的支配の仕組みが潜んでいることを明らかにした。が、そのような支配的言説がさらに「支配される側」との対応関係においてどのようなダイナミズムを生じるのかについては関心が払われない傾向がみられる。それに対して文化人類学的アプローチは、「支配される側」の視点に基づいて植民地主義を「下からの経験」として描き出すことにより、非支配者の主体的対応の多様な形態を明らかにした。しかし他方において、「支配する側」のマクロな統治体制を議論の前提として自明視することにより、支配的言説に生じる揺らぎや葛藤、さらにはそれが「支配される側」との対応関係に及ぼす影響といった面には目が向けられていない。つまり植民地主義に対する文学研究と文化人類学のアプローチは、これまで互いに補完的な領域を扱ってきたけれども、両者のあいだには依然としてひとつの溝が存在するということができるだろう。それに対して植民地主義とは、真島が述べるように、「支配する側のイデオロギーの流通過程から、地方行政官による統治の個人的な解釈と実践を経て、現地住民が独自に受信した植民地メッセージにまで至る、無数のコミュニケーションの交錯に媒介」(真島 1997: 99)された多層的なプロセスとして成り立っているのである。したがって、そうしたプロセスの全体像を捉えない限り、植民地主義が非対称的な権力関係を生成する複雑な仕組みを明らかにしたと

はいえないだろう。

以上のような問題点を踏まえた上で、本論では、20 世紀前半のボリビアにおいて展開された先住民教育をめぐる言説や実践を、「支配(教育)する側」と「支配(教育)される側」の境界領域において生成された複数の対応関係として分析することにより、先住民教育と植民地主義のダイナミックな関係を多角的な角度から把握することに努める。前節でみたように、20 世紀前半のボリビアは、植民地時代から継承される垂直的階層構造を特徴とする封建社会から、自由平等な市民で構成される近代社会への脱皮を図ろうとする移行期にあった。そうした状況の下で、先住民教育をめぐる言説や実践は非先住民支配層と先住民被支配層という異なる階層が交錯しあう境界領域を発生させてきた。とりわけ近代教育の端緒となる 20 世紀初頭から 1930 年代にかけては、先住民教育の具体的なあり方をめぐって先住民と非先住民のあいだで、さらには先住民や非先住民のなかの利害や関心を異にする人々のあいだでさまざまな議論が交わされ、教育や学校をめぐる実験や試みが多角的な場面において展開された。そうしたプロセスにおいては、〈教育する主体〉と〈教育される客体〉をめぐる先住民と非先住民の葛藤、〈住民性や先住民文化の真正性をめぐるイメージの交錯、西欧／非西欧と先住民／非先住民という二重構造の構築、先住民と国民文化の関係をめぐる議論など、植民地主義的言説に特有の錯綜した政治力学が展開されていった。

本論はこうした 20 世紀前半のボリビアの状況のなかで、教育や学校という制度をめぐる先住民と非先住民の間に生じた複数の呼応関係を非対称的な権力関係を生み出す境界領域として捉えることにより、先住民教育をめぐる言説が植民地主義的状況に絡みとられていくプロセスの全体像を包括的かつ重層的に把握するように努めるものである。具体的には、20 世紀初頭の近代教育導入にさいしての先住民教育をめぐる言説、1910 年代から 30 年代にかけてのカシーケ運動と近代教育をめぐる先住民社会の葛藤、1930 年代の先住民学校建設運動と脱西欧化、同じく先住民学校建設運動への批判と国民文化論という 4 つのテーマを取り上げる。こうした 20 世紀前半に展開された先住民教育をめぐる 4 つの動きを相互関連的に分析することにより、植民地主義的状況が「支配する側」と「支配される側」のあいだに生成される仕組みを、複数の境界領域における言説の分析から微視的に解明することが本論の基本的なねらいである。

4. ボリビアの先住民教育に関する最近の研究動向

ボリビアのように複雑な民族構成をもつ国家においては、教育や学校という制度をめぐる言説や実践の歴史と植民地主義は無関係ではありえない。だとするならばこれまでのボリビアにおける研究のなかで先住民教育はどのように扱われてきたのだろうか。

ボリビアにおける先住民教育の研究といえば、1970 年代までは国家の推進する公教育や教育法を対象とした制度史的な考察が中心であり、為政者側の歴史観や近代教育論をそのまま踏襲した研究が進められてきた(CARDENAS 1992: 5-6)。それに対して 1980 年代

以降は、先住民の推進したインフォーマルな教育や学校建設運動の歴史に着目し、それを先住民の社会史の一環として位置付け直そうとする研究が精力的に展開されるようになった。とりわけ 1980 年代以降の研究では、それまで利用されることの少なかった地方行政文書と先住民をインフォーマントにした聞き取り調査を組み合わせることによって、より「アンデス的な」視点に近い位置から先住民の歴史の再構築が試みられた。その中心となったのが国立サン・アンドレス大学の研究者を中心に構成されたアンデス口承史研究所 (Taller de Historia Oral Andina: 以下 THOA と略称) が行った一連の調査・研究である。

THOA の研究における初期の代表的成果としては、例えば、ロベルト・チョケの論文 (CHOQUE 1985) が挙げられる。この論文では、ボリビア高地社会において 1910 年代から 30 年代にかけて植民地時代のカシーケの末裔を名乗る先住民が中心となって共有地の回復闘争を軸とした先住民運動を展開していたことが明らかにされた。そして、それが 19 世紀後半から発生してきた土地収奪に対する先住民共同体の抵抗闘争と密接な関わりを持っていること、さらにはこの運動が発展するなかで教育や学校の役割が重視されるようになったことが分析された。この論文を通じて、とりわけ研究者の注目を集めるようになったテーマが先住民社会と教育の関わりであった。そこでシルビア・リベラを中心とする THOA の研究グループは、カシーケ運動の中心的リーダーの一人であるサントス・マルカ・トゥーラの子孫や関係者に対する聞き取り調査を行ったり (THOA 1984)、カシーケ運動に書記として直接参加したレアンドロ・コンドリ・チューラへのインタビューを実施することにより (CONDORI y TICONA 1992)、口頭伝承に基づいたカシーケ運動の歴史的再構成を進めていった。

さらにカレン・クラウレはそうした研究を基礎に、先住民教育をより広い社会史のコンテキストに位置付ける試みを行った。クラウレの『先住民学校—共同体抵抗のもうひとつのかたち』(CLAURE 1989) は、共有地の回復闘争や先住民の権利擁護の要求から先住民教育の推進へと発展していったカシーケ運動が、先住民共同体の伝統的価値観・組織の復興を理念として展開された 1930 年代の先住民ヌクレオ建設の土台となったという解釈を提示した。その上で、19 世紀後半の土地収奪に対する抵抗運動からカシーケ運動、さらには 1930 年代の先住民ヌクレオの建設へと連なる過程において、先住民社会に「抵抗のイデオロギーの蓄積」が行われ、それが後の農民運動に起源をもたらすひとつの原動力になったという仮説を組み立てた。

その後もカシーケ運動と先住民教育に関する研究は積重ねられた。例えば、19 世紀末から 20 世紀前半にかけてアルティプラーノの先住民共同体がおかれていた社会的状況を詳細な文書資料の検討に基づいて明らかにしたカルロス・ママニの研究 (MAMANI CONDORI 1991) やティコナの研究 (TICONA 1992) は、具体的な事例研究として重要である。さらには先住民教育をテーマとした論文集『先住民教育—市民権か、植民地化か?』(1992) や、シモン・ポリバル・アンデス大学の機関誌『DATA』の『ボリビア共和国にお

ける教育改革特集号』(1994)なども出版された。これらの論文集では、カシーケ運動を中心とした20世紀前半における先住民教育の歴史を概観的にまとめた研究(CHOQUE 1992, 1994; CONDE 1994; SORIA 1992)や、クリオーリョ支配者層による先住民教育策を通時的に辿った研究(CALDERON 1994; MAMANI 1992)、さらには1950年代以降に行われた教育改革や二言語教育に関する分析まで含め、より広い視点から総合的に先住民教育の歴史を見直そうという試みがなされている。

こうした1980年代以降の先住民教育研究における最大の成果は、何よりもまず、地方行政文書や口頭伝承の調査に基づいてカシーケ運動と先住民を主体とした教育や学校建設の歴史を再構成したことにある。それによって先住民教育の歴史に新たな光が投げかけられただけでなく、従来の歴史研究でまったく省みられることのなかったボリビアにおける「民衆心性史」の研究に目が向けられるきっかけがもたらされたといえるだろう。

しかしながら他方で、こうした先住民教育へのアプローチは、方法論的にみていくつかの問題を抱えていることも事実である。そのひとつは、THOAの研究を中心とした社会史的アプローチでは、先住民を主体とする社会運動という解釈の枠組みが強調されるため、結果的に先住民教育をめぐる言説や実践が「伝統の復興」や「抵抗の手段」といった一面的なイメージに収束される傾向がみられる点である。このような理解の方法は、近代化論や文化変容論とは逆の意味において、近代／伝統、同化／抵抗という固定化された図式を自明のものとして受け入れることにつながっているといえるだろう。そこでは例えば、カシーケ運動の近代教育への対応にみられるような、「支配する側」との相互作用において抵抗の主体が構成されていく複雑なプロセスは、分析の対象から完全に見落とされてしまうことになる。

それに関連して生じてくる第2の問題は、社会史的なアプローチの特徴である「下からの視点」の強調が、他方において先住民教育を取り巻く植民地主義という包括的なコンテキストへの視点を見失わせているという点にある。とりわけTHOAの一連の研究では、先住民教育をめぐるマクロな動きが捨象されたり、「支配する側」の先住民教育策を既知の前提として、詳細な分析の対象からあらかじめ排除する傾向がみられる。例えば、1930年代の先住民スクレオ建設をカシーケ運動に直接つながる先住民の抵抗運動と位置付けたクラウレの研究において、非先住民教師の役割が単なる協力者に過ぎないものとして退けられているのはその典型であろう(CLAURE 1989: 58)。こうしたアプローチは、現実には先住民教育に関わる人々が織り成す錯綜したプロセスを見失わせるだけでなく、植民地状況を維持・再生産させている言説や実践の政治力学についての理解を誤らせ、それを単純化された因果論へと還元させてしまう恐れがあるといえる。これまで述べてきたことからわかるように、20世紀前半のボリビアにおける先住民教育をとりまく言説や実践は、「支配する側」と「支配される側」が複雑に交渉しあう境界領域に生成する現象であり、どちらか一方の立場を取り上げて分析したのでは見えてこないような錯綜した要素が絡んでいる問題であ

る。例えば、カシーケ運動にみられるような先住民の教育や学校に対する関心のあり方にしても、近代化への抵抗運動であるとするならば、支配的言説への接近や同化の身振りが示されたのはなぜなのかといった微妙な問題に答えるためには、自由主義政権時代の近代教育策の影響を無視しては理解しえないであろう。

本論は、こうした従来の研究の問題点を踏まえた上で、20世紀前半のボリビアにおける先住民教育の歴史を植民地主義との関係という視点から具体的に検討しなおすことを基本的な目的とする。とりわけ教育や学校という制度をめぐる言説や実践が非対称的な権力関係、すなわち植民地主義、を生成させる仕組みにつながっていく状況を、「支配する側」の「統治心性」と「支配される側」の「民衆心性」の対応関係の分析を中心として、多元的な角度から明らかにするのが本論のねらいである。そうすることにより、従来のボリビアにおける先住民教育の研究では見えてこなかったような、教育や学校という制度と権力関係のつながりという問題について包括的に見直すことが可能となるだろう。それはまた、現在ボリビアにおいて進められている教育改革プロジェクトの行方を歴史的原点に立ち返って見つめなおす契機をももたらすはずである。

また、教育や学校といった制度を植民地主義との関係という視点から取り上げた研究は、ボリビアもしくはラテンアメリカという地域の枠を超えて、文化人類学の領域全体を見渡しても非常に限られるのが現状である。数少ない例外としては、日本の台湾支配と日本語教育の影響を、独立後のパイワン社会におけるカタカナ使用の読み替えと現地の人々の主体的対応という側面まで含めて論じた松澤の論文(1997)や、エジプトにおける近代化政策とエジプト社会の植民地化を関連づけるなかで、近代的学校教育の果たす役割を論じたミッチェルの著作(1988)、20世紀初頭のジャワ・ムスリム社会における学校導入の形態の多様性をインドネシアの近代化および植民地政策と対比させて論じた新井論文(1997)などが挙げられる。しかしながら松澤論文における教育制度の扱いは言語政策に限られ、後の二者も議論の中心は近代化政策との関連において学校制度を論じることにおかれている。したがって教育や学校をめぐる言説を中心テーマとして取り上げた上で、植民地主義との関係を包括的に論じた研究としては本論が最初の試みである。その点において文化人類学における先住民教育の研究への貢献という意味からも、本論の果たす役割は大きいものと思われる。

5. 本論の構成

本論は、全体を通して20世紀前半における先住民教育の展開を多元的な角度から理解することを基本的な目的としている。1章はボリビアにおいて先住民が最初に近代教育の対象として語られるようになる19世紀後半から、教育実験の行われる20世紀初めにかけての自由主義政権時代の先住民教育策を論じる。当初、先住民教育は啓蒙による市民化を目指した同化論として出発するが、20世紀初頭における教育実験の失敗という経験を踏ま

え、限定された意味での国民として先住民を社会の周辺に囲い込む人種分業論へと転換していく。そうした西欧的な近代教育が導入される過程で、国民国家にふさわしい先住民がいかに編成されようとしていたのかを明らかにする。

2章では自由主義政権の近代化政策への対抗手段として1910年代から1930年代にかけて起こったカシーケ運動を取り上げる。特に土地所有をめぐる司法闘争から学校建設運動へ展開していったカシーケ運動のなかで、先住民が非先住民との関係において抵抗する主体として自己を構築するさまを明らかにするとともに、カシーケ運動における近代化や国民統合といった支配的言説への対応を分析することで、支配層による「表象の封じ込め」をすり抜けようとする先住民側の戦略を読み解いていく。

3章では脱植民地主義を理念として1930年代に展開された先住民学校建設運動を取り上げる。そこでは純粋な先住民文化の再生を求めて先住民学校の建設を進める非先住民教師と、脱先住民化を希求する先住民との衝突を描き出すことにより、脱西欧という理念が新たな国内的植民地主義という状況を生成していく構図を明らかにする。

4章でも引き続き先住民学校建設運動を取り上げるが、さらに広い社会的コンテクストにおいてこの運動がどのように評価されていったのかに焦点を当てるとともに、国民文化をめぐる議論に巻き込まれることによって先住民学校が破壊の対象となっていたプロセスについて分析する。

6. フィールド調査と資料について

本論で扱う資料は、筆者が1994年3月から1997年6月にかけてボリビアに滞在して行ったフィールド調査において収集したものである。

ボリビアにおける現地調査では、当初1930年代の先住民学校建設運動を主な研究テーマとし、当時の関係者を対象とした聞き取りを中心に資料収集を進める予定でいた。しかし実際に調査を進めていく過程で、研究対象となる年代を20世紀初頭における近代教育の開始時点にまで遡らせる必要があることがわかってきた。そのため資料収集の方法も聞き取りを中心とするだけでなく、当時の出版物や政府刊行物、新聞記事、裁判記録などの文書資料などをできるだけ幅広く集め、先住民教育の歴史を可能な限り具体的に再構成できるように務めることにした。そこで各章ごとに主に依拠した資料について簡単に説明を加えておきたい。

1章では当時の教育政策に関わった政府関係者や知識人の出版物・政府刊行物を主な資料としている。

2章では、ボリビア国立ラパス文書館(Archivo Nacional de La Paz: 以下 ANLP と略記)において収集した2種類の文書史料を主に使っている。ひとつはラパス州 Departamento de La Paz パカーヘス県 Provincia Pacajes の土地台帳および土地巡察記録(Padrones y Revisitas: 以下 ANLP-PR と略記)である。この史料は、主に土地台帳に記載された土地

所有者の変遷を追うことにより、19世紀から20世紀前半にかけてのパカーヘス県におけるアシエンダの形成と変化、並びに先住民共同体との関係をつかむことを目的としている。特に1870年代における政府の土地政策が先住民社会にどのような影響を及ぼし、それがカシーケ運動とどうつながっていたのかを土地記録の面から明らかにすることをねらいとしている。そこで史料調査においては、共和国期以降(1825年)からボリビア革命(1952年)までに作成された記録を対象とした。具体的には1852年、1859年、1862年、1867年、1871年、1882年の土地台帳・巡察記録、1893年、1905年、1916年、1929年、1947年の巡察記録が含まれる。ラパス文書館に保管されている共和国期の土地関係資料としては1852年の記録が最も古く、ボリビア革命以前のものでは1947年の記録が最後である。

もうひとつは、1900年から1950年にかけてのパカーヘス Pacajes 県の地方裁判所(Corte Supremo de Distrito: 以下CSDと略記)記録である。この史料は、第2章で扱う非継承法以後に生じた土地所有問題を、地域社会のレベルから具体的に解明することを目的として調査した。したがって本来は1870年代から1940年代までを調査対象とする予定だったが、ラパス文書館に保管されているパカーヘス県関係の裁判史料が20世紀以降のものであったため、実際には1900年から1950年までについて調査を行っている。

3章と4章では聞き取り調査と文書資料を併用している。聞き取り調査は1996年8月から1997年3月にかけてラパス州パカーヘス県カキアビリ郡で断続的に行った。なお、このときに実施したインタビューのなかで、カシーケに関連する部分については、2章の執筆でも参考にした。文書資料としては、当時学校建設に関わった人々が記した出版物、先住民教育に関する政府刊行物や新聞記事を主に用いている。とりわけ新聞には当時学校建設に携わった関係者が投稿を行っていた。また社会的注目を集めた先住民学校の建設に関し、事実関係についての報道や、学校建設をめぐる論争も多く掲載されており、新聞記事は重要な役割を果たしていたといえる。新聞資料の調査は、ラパス市定期刊行物資料館(Hemeroteca Municipal de La Paz)とラパス市立図書館(Biblioteca Municipal de La Paz)において、エル・ディアリオ EL DIARIO の1930年から1941年にかけての記事を対象に行なった。エル・ディアリオはリベラル系の日刊紙で、ラパスを中心として、当時のボリビアで最大部数を発行しており、先住民教育に関する報道にも力を入れていた。調査においては、1925年ごろから1943年までの記事に目を通したが、実際に学校関連の記事が掲載されていたのは1930年から1941年に集中していた。

本論では以上のような複数の資料を併用することにより、20世紀前半のボリビアにおける先住民教育の歴史を多角的な視点から再構成できるよう務めた。

注

(1) 例えば日本でも平成10・11年度に行われた中村雄祐を代表とする文部省科学研究費補助金基礎研究『多言語社会における基礎教育に関する学際的研究—南アメリカ諸国との関

連において』のなかで PRE94 を対象とした研究が行われている。

(2) こうした状況に呼応するようにして 19 世紀末頃から知識人や政治家のあいだで「インディオをどうするか」という議論が盛んになされるようになり、いわゆる「インディオ問題」が、にわかに国政を左右する重要な課題として注目されるようになっていった。ボリビアにおけるインディヘニスモ文学の先駆とされるアルシデス・アルゲーダスの『銅の人種』(1903)やリゴベルト・パレーデスの民族誌的作品『インキシビ』(1903)がこの時代に相次いで出版されたのも、先住民問題に対する時代的な関心の高まりを反映する現象として解釈できる。

(3) さらに植民地主義という概念自体も、従来用いられてきた「19 世紀後半から 20 世紀前半に欧米、および日本といった近代世界システムを中心的に担った列強たちが世界各地に及ぼした支配関係」(山下・山本 1997: 13)という狭義の意味から、むしろ「近代において形成され、植民地支配を正当化した、文明と未開という支配する側とされる側相互の他者イメージ」(栗本・井野瀬 1997: 31)を生産・再生産する植民地的なイデオロギーという広い意味において捉えなおされるようになった。そのため、「オリエンタリズム以降」に蓄積されてきたフィールド調査に基づく研究においては、西欧と非西欧の接触の原点である「15 世紀末のコロンブスの時代から現代に至るまでの長い歴史的時間」(山下・山本 1997: 13-14)が、研究の対象として取り上げられるようになっている。本論におけるアプローチも基本的にはこうした立場にたつものである。

第 1 章 先住民教育の黎明

1. はじめに	24
2. 先住民の〈市民化〉教育	24
3. 農村巡回学校の失敗	27
4. ジョルジュ・ルマの教育学	29
5. 人種分業論への吸収	33
注	38

1. はじめに

ラテンアメリカ社会で使われる「インディオ」という用語は、もともと 15 世紀におけるスペイン人征服者とアメリカ大陸との「出会い」における誤解から生まれた呼び名である。もとより当時のアメリカ大陸に「インディオ」を名乗る集団が存在したわけではない。しかし非先住民社会の支配者層は、そこが旧大陸の一部ではないと判明した 16 世紀以降も、被征服者である先住民を対象化しイメージ化する概念として「インディオ」という呼び名を使いつづけてきた。それは現在に至るまで受け継がれている。落合 (1997: 139) が言うように、現代ラテンアメリカ社会において征服や植民地の記憶が過去の出来事ではなく、今日のラテンアメリカ社会の精神や仕組みの基層をなしているのであり、そのようなラテンアメリカ社会の基層をなす植民地的記憶とは、とりもなおさず「インディオ」という言葉のなかに凝縮されているのである。そして近代ボリビアの先住民教育をめぐる問題も、そのような表象による支配の構図の中で展開された。

先住民に教育を施そうという構想が、ボリビアの支配者のあいだで最初に語られるようになるのは 19 世紀半ばのことである。当時のボリビアでは自由主義思想の影響を受けた政治家や知識人が台頭し始め、近代国家への脱皮が現実味を帯びて語られるようになっていた。そのなかで先住民は非先住民社会の支配者層によって前近代性の象徴と解釈され、彼らの描く図面にしたがって理想の先住民像に作り変えられるべく、近代化教育の対象となっていく。当初、先住民教育は啓蒙による先住民の市民化を目標として始められるが、教育実験の失敗という経験を踏まえ、やがて限定された意味での国民として先住民を社会の周辺部に囲い込む動きへと転換していった。このような教育方針の転換の背景には、保護・同化の対象から差異化の対象へと移り変わる先住民像の変化とともに、その流れを生みだした近代特有の先住民に関する新しい知の編成が存在した。

本章ではこのような流れを踏まえ、近代国家の形成期に当たる 19 世紀後半から 20 世紀初頭のボリビアにおいて、先住民教育をめぐる議論のなかで、国民国家にふさわしい先住民がいかにかに編成されようとしていたのかをみることにする。先住民教育を通じてボリビアの知識人たちはどのような先住民像を作り上げようとしていたのか。それをたどることによって植民地的記憶が近代という脈絡においてどのように読み替えられ、再生産されていたのかという歴史過程の一端が明らかになると思われる。

2. 先住民の〈市民化〉教育

先住民に教育を施そうという構想は、すでに 19 世紀半ばから自由主義思想の影響を受けた政治家や知識人たちを中心にしばしば提唱されていた。例えばナルシーソ・カンペーロは 1857 年に出された『革命案』という著書のなかで、「原住人種の子供や若者への徳育と知育」を目的とした「中央大学校」の設置を提案しており、「今日まで無知と貧困の中に沈んでいる」原住人種が、「荷役獣のよう」に扱われるのをやめさせ、教育を授けるならば、「国

家にとって間接的に2倍3倍の貢献となるであろう」と先住民教育の有益性を語っている。また1870年代にはモラーレス内閣の外務・内務大臣を務めたカシミーロ・コラルも、国力の源は国家を構成するメンバーのまとまりと統一性にあるとした上で、人種や言語のばらつきを克服するための先住民教育を訴えている(LORA 1979: 173)⁴⁾。

このような近代国家の形成期にあたる19世紀後半から20世紀初めにかけて自由主義者たちのあいだで交わされた先住民教育をめぐる議論には、国家の有益性という観点が強調されていることと並んで、いくつか共通する基本的特徴が見いだせる。例えば1905年に始めて先住民教育が正式に実施されたときの教育大臣で、先住民教育の開拓者となるミハエル・サラーチョは次のように述べている。

悲観的な見方をする人たちが言うほどインディオは文明に反抗的ではない。洗練された国の市民となるにふさわしい人々である。彼らの正当な望みを、教育を受ける至高の権利を奪ってはならない(GUILLEN PINTO 1918: 39)⁵⁾。

このようなサラーチョの表現に見られるように、自由主義者たちがもっていた先住民教育に対する基本理念は、何よりも先住民に文明人としての教養を身につけさせ、近代的な国民国家の成員にふさわしい「市民」に変えることを目標とした啓蒙教育にあったといえる。また先住民が教育を受けることを「至高の権利」と位置付けていることから分かるように、ある意味では先住民にも平等な権利を認め、先住民を対等にみなす人道主義的な理念に支えられていたとも考えられる。

このような啓蒙主義的な教育理念の背景にあったのは「すべての人間は生まれながらにして平等である」という人間観である。それは19世紀にヨーロッパからもたらされた自由と平等の原理に従った近代的な社会理念として、当時のボリビア上流社会でも自由主義者を中心に広く受け容れられていた。しかしこのような啓蒙主義的な見方は、今日の人類学的思想の主流である相対主義の観点からいえば、すべての人間が同一であるべきだという普遍をアプリアリに措定しているがゆえに、「すべての〈われわれと似た人々である〉人間は生まれながらにして平等である」という植民地主義的同化と差別の論理に容易に転化するという性質をあわせもっている。つまり「われわれと〈似ていない〉人間」は、人間というカテゴリーにさえ当てはまらないものとして排除の対象となるのである(リーチ 1985: 96)。例えば次のカシミロ・コラルが行った先住民教育の見通しに関する演説の一説には、そうした啓蒙教育の論理が内包する植民地主義的側面がよく表われている。

もしもインディオがその衣装や長髪をやめ、われわれの交わしている言葉を話すようになれば、彼らの進歩と向上はもはや疑いないでしょう。(略) もはや自らの状態を恥じることもなくなり、自己卑下もやんで、今以上のものになることを望み、啓蒙に

よって常にもたらされる新鮮な欲望を満たすために、これまで以上に働くことでしょう。(略) 市民としての権利や義務を知るようになれば、もはや役人や地主の管轄区域で搾取される商品とはならないでしょう。そうしてわれわれと同じ利益、権利、保証や未来をもてると理解したならば、向上のために他のものがしているのと同じように喜んで働くことでしょう (LORA 1979: 174)。

今は粗野な身なりで野蛮な言葉を話す「卑しい身分のインディオ」であっても、文明生活の快適さに目覚めたり、言葉の学習をとおして権利や義務など文明的な観念を学べば、自ずからわれわれと同じ「市民」であることに気づくだろう、というのがコラルの演説の趣旨なのだが、このように「われわれの言葉を話す」「われわれの衣装を着ける」、「彼らの長髪をやめる」「彼らの衣装を捨てる」という表現の背後には、常に「彼らがわれわれを模倣する」という一方的な同化の図式がアプリアリなものとして成立している。そこで前提とされているのはわれわれの文化こそが文明であるという自文化中心主義的な普遍主義であり、それに対比される彼ら=先住民は「自らの状態を恥じ」「自己卑下している」ものとして、固有の価値も、比較に値する文化ももたない、否定的な存在として位置付けられる。

そしてわれわれの文化がより普遍的な真理に近いものとして「彼らの野蛮な風習」に対してつねにヘゲモニーを構成する。そのような普遍主義のもとでは自文化は決して相対化されることがなく、他者との真の対話が成立する余地がない(小田 1997: 185)。自文化の基準に照らして不合理と映る身なりや言語などの差異は、普遍的真理たる文明の条件を満たさないものとして「劣等」、「未熟」、「欠陥」といった形容をふされ、普遍と特殊の関係に置き換えられて種差化されていくのである。例えば先に挙げたサラーチョは先住民教育の推進に国民すべての協力を求めるという演説のくだりで次のように述べている。

インディオ教育はひとりや数人の力で、あるいは政府だけの力でできる仕事ではありません。効率的に続けるためには、みなが力を合わせねばなりません。気高くも寛大なるボリビアの貴婦人方が慈善の心に目覚め、この子供たちを守るため連帯し、またその病を宿す魂を、この知の盲者を、子供のまま成長を止めてしまった我が同胞を癒すために団結するならば、何と美しいことでしょう(GUILLEN PINTO 1918: 43)。

このように先住民はいまだ成長途上にあってお守り役を必要とする子供や、病を癒すために慈悲深き人々の介護にすがる病人に比されることによって未熟な存在、欠陥のある存在として位置付けられ、普遍的な真理たるわれわれの文化=文明による保護や啓蒙という名のもとに、非先住民の側からの一方的な操作介入の対象となっていく。

このような文明という名の自文化による介入は、さらに救済の論理にすりかえられることによって、先住民の側からも求められているものとして正当化されていく。

原住民の救済のためにすでになされてきたこともあります。しかしやるべきことはまだたくさんあります。(略) 彼(インディオ)は今この瞬間も、あなたのために家や富を忠実に守り、あなたの意のままに常にあなたを待ち続けているのです。私たちが気晴らしに興じている今も、彼はアルティプラーノの暗い寂寞の中を、リヤマと犬のほかにつきそうものもなく、歩んでいるのです。苦しみや疲労を、遠い山並みにこだますうめき声にも似たサンポーニャの暗い音色で紛らわし、その単調な音色に涙を滴らせ、赤銅色の頬をぬらしながら(GUILLEN PINTO 1918: 44)。

こうした自らに固有の価値を認めない、ひたすら受動的で主体性を欠いた先住民という想定のもとに、先住民が非先住民たちによって教育される対象として措定されるとき、非先住民と先住民のあいだには明らかに「教育するもの」と「教育されるもの」という関係に支えられた支配-被支配の絶対的な隔たりが生じる。しかしその権力関係は救済という論理によって隠蔽され、先住民は未熟な存在という与えられた自画像を受け容れるべく、自発的に服従する主体として教導されていくことになる。

このようにして「すべての人間は生まれながらにして平等である」という人道主義的な原理を出発点とした先住民の市民化教育は、他文化との差異を固有の価値として認識するような相対的視点を欠いたがゆえに、他者との対話を成立させる余地をもつこともなく、植民地主義的な同化の論理へと転化していくのである。

3. 農村巡回学校制度の失敗

19世紀半ばから自由主義者のあいだで論じられてきた先住民教育の構想が政策として実現するのは、自由主義政権が正式に発足する1899年から6年を経た1905年のことである。ボリビアで初めて設置された先住民学校は、農村巡回学校と呼ばれるものだった。この名前は、ひとりの教師が数キロはなれた複数の村を担当し、一定期間をあげながら移動して回る、という独特の方式からつけられた。巡回学校制度はアメリカ合衆国の原住民政策を手本に採用されたもので、アメリカでは原住民教育の方法として実際に成功を収めていたとされる。巡回学校の教師が携帯する教材などもアメリカ合衆国から直輸入された。この制度が当時、どのくらいの規模で実施されたかは資料が残されていないのでわからないが、教育省の覚書などから推測される限りでは、首都ラパス市近郊にあるいくつかの村々だけを対象に行われた実験的な性格の強いものだったと思われる³⁾。

すでに述べたような先住民教育に対する基本認識はこの農村巡回学校制度にも通底するものだった。当時の教育大臣ミサエル・サラーチョは教育覚書のなかで、先住民教育の目的が「インディオが市民となること」にあると述べており、「友愛と尊敬の心をもって彼ら(先住民)に文明の初級教本を渡し、先住民が祖国を愛して、犠牲となることを学」べば、先

住民にはもともと「よりよい生活や文化的救済への渴望」があるのだから教育の推進は容易であるとの見解を表わしている(LORA 1979: 185-186)。

このような基本認識から導き出される先住民教育法として巡回学校では模倣による習得、すなわち文明人にふさわしい衣装・言葉・作法などをかたちの上で真似るという学習法が採用された。具体的に教える科目としては、何よりもスペイン語の読み書きが優先され、その他にキリスト教の公教要理や算術などの基礎教養科目が加えられた。これらの科目は、当時都市部の白人やメスティーソを対象にした学校で教えられていた科目と基本的に重なるものである。

自由主義者たちの先頭に立って先住民教育を推進した教育大臣のサラーチョは巡回学校制度の先行きについて当時、楽観的な見通しを持っていたようであり、教育覚書のなかでも「この制度はもっとも獐犢かつ反抗的な北米原住民種を文明化してきたのだから、われらの温厚なる先住民を文明する」のは容易だとの見解を表わしている(LORA 1979: 185)。

しかし、こうしたサラーチョの楽観的な見通しにもかかわらず、巡回学校制度は農村部に根づくことなく、3年ほどであえなく終わってしまう。巡回学校が軌道に乗らなかった原因として、その直接の推進者であるサラーチョは、地方権力者の非協力的な態度や教育当局の組織の脆弱さなど、いわば実践面での障害を挙げている。確かに当時の地方農村社会では大地主を中心とした地方ボス、ヴェシーノと呼ばれるメスティーソ層、村の当局者などのいわゆる地方有力者たちが権力を握っており、彼らは学校の進出を自治的領域への国家介入の象徴とみなして先住民教育の実施に反対の立場を取っていた。そしてこうした地方有力者の影響力を恐れた先住民層も子供たちを学校に通わせることに消極的であった。あるいは農村部に派遣された教師自身がこうした地方権力構造の中に取り込まれてしまい、ヴェシーノと同じように特権階級側にまわって先住民を搾取するという事態も生じていた。例えば1908年の覚書には、ある巡回教師の任命に当たり「先住民に何らかの見返りを求めたり、教材を売りつけたり、家内労働をさせたり、日用品を安く売るよう命じたり」してはならないことが、教育大臣サラーチョの直々の署名入りで厳命されたことが記されているが、こうした指示がわざわざ出されること自体が逆に、そのころいかに教師の間に腐敗状況が蔓延していたかを物語っている(LORA 1979: 187)。

しかしながら1908年に退陣したサラーチョのあとに続く教育大臣や、先住民教育に関心を払う知識人などの関係者たちは、当事者の見方とは非常に異なる角度から巡回学校の失敗を分析していた。彼らの視線は政治的争いや組織の混乱などの表面的な問題を超えて、もっと根本的な前提となる先住民観の違いという認識的領域に向けられていた。そしてそのような基本認識における隔たりに目を向けさせる契機となったのが、当時最新のヨーロッパ式教育学のボリビアへの導入という出来事であり、それにもなって生じた実証主義的な人間科学の方法論との出会いであった。

ときあたかも、巡回学校が始まる1905年頃、ボリビアの教育界には大きな革新の波が

押し寄せていた。1899年に正式に発足した自由主義政権は、この頃、国家主導型の近代的な教育体制の確立を目指して大胆な教育改革に望む。この教育改革を先頭に立って指揮したのが、ボリビア初の師範養成機関として1909年に設立されたスクレ師範学校の初代校長ジョルジュ・ルマ Georges Rouma である。ルマはヨーロッパ最新の教育メソッドをボリビアに導入するための切り札としてベルギーからわざわざ招請されていた。そして専門分野の教育学だけでなく、師範学校での教育を通して当時最先端を行くヨーロッパの実証科学の方法論を知識人のあいだに広めることによって、ボリビアの知的土壌全体に大きな影響を与えることになる。それが先住民教育の流れと具体的にどのように関わってくるかについて次節以降で論ずることにする。

4. ジョルジュ・ルマの教育学

教育学者ジョルジュ・ルマは1881年、ブリュッセルに生まれた。故国ベルギーでは、独自の教育メソッドを開発したことで世界的に知られる教育学者ドゥクロリーとともに総合病院を設立し、医師として臨床的な仕事や研究にも携わっていた。ルマは教育学者として「社会学的教育学」という教育学一般についての新しい概念を提示するとともに、臨床的な分野では異常児の教育に強い関心を持ち、異常児の言語障害や知的障害に関する専門書を著していた。

ルマは1909年にボリビアに赴任すると、スクレ師範学校の校長として教育制度改革に着手するかたわら、先住民に対し積極的な人類学的関心を向け始める。もともとルマの教育学は実証科学的な方法論に強い影響を受けて形成されたものであった。実証科学の方法論では、ある現象の解明にはフィールドにおける観察や実験による再現のプロセスが重視される。そのため実証科学的なアプローチに基づいた教育学でも、実践的な場における観察や実験によって得られた子供の発育や生物学的・心理学的・社会的特性に関する一次的データの分析が不可欠とされていた。加えてルマの教育論では、人間の人格形成に及ぼす環境的要因の作用がとくに重視されており、個人の人格は環境的要素の総和により形成されると考えられていた。こうした実証主義者ルマがボリビアというまったく新しい環境の下で先住民という未知の対象に出会ったとき、その対象に科学的分析の目を向けるようになったのはある意味で自然の成り行きだったといえるかもしれない。こうして、ルマがボリビアに初めて導入した教育学が当時西欧の学問的世界において最先端をいく実証科学の流れを忠実に受け継ぐものであったこと、またルマ自身、そうした実証科学の落し子として現われた異常児教育の専門家であったことは、はからずもボリビアにおける先住民教育のその後の流れに少なからぬ波紋を投げかけることになる。

さて、ルマはボリビアに赴任して最初教育活動の一環として、全国の児童の身体測定調査の実施を依頼されると、ケチュアやアイマラといった先住民の住む農村部に積極的に出かけるようになる。さらには自ら指揮をとって師範学校の教師や生徒をメンバーとする

調査チームを組織し、先住民の知的・身体的条件を知る目的で人類学の調査を行うようになる²。その際、調査の方法論として、ベルギーでの教育経験に基づいてドゥクロリーの協力によって自ら考案した「自由画」という検査法を用い、先住民の知能を測定するという実験を行った。この時に行われた実験の結果については、後に『ケチュアとアイマラ・先住民の図画』(ROUMA 1933a)というタイトルで短い論文にまとめられ、王立ベルギー人類学・先史学会誌に発表されている⁴。ここではその論文に基づいて、ルマが行った実証科学の実験・観察法により、ボリビアの先住民がどのように分析されたのか見てみたい。

そこでまず最初に、ルマが開発した「自由画」という調査法の特徴を概観しておくことにする。自由画というのは、文字どおり、調査の対象となる子供に紙と鉛筆を与え、自由に描かせることによって得られた人や動物や物などの図画のことである。ルマとドゥクロリーはこの自由画に描き出されたさまざまな特徴を所定の基準に基づいて分析することにより、子供の思考力や観察力を客観的に評価し、その結果に基づいて対象となる子供の知的発達度を体系的に測定する科学的検査法を開発していた。この検査法では、図画の内容が子供の知的発達度と直接の相関関係にあることが前提とされており、図画の構図や表現力などの観点に基づいて、具体的にいくつかの知的発達段階が設定されていた。そして各段階に分けられた自由画には、それぞれ正常児童を標準とした知的精神年齢が定められていた。そのようにして子供の描いた図画は、構図や表現力などの観点から、それぞれどの段階に属するか判定され、その段階に応じて子供の知的精神年齢が割り出されることになる。こうして判定された精神年齢を実年齢と比較することによって、異常の有無が判別できるだけでなく、標準値との偏差を割り出すことにより、異常の度合いも客観的に診断できるようになるのである。

さらにドゥクロリーによれば、自由画検査法において描かれる図画とは、「人類の創世期にまだ記号文字を知らない原始人が意志の疎通をはかるために用いた象形文字」のようなものであり、一種の図像言語と理解できる。だから文字の読み書きを知らない人や、自らの内面的思考を直接言葉で表現できないような子供が対象でも、自由画の解釈を通じて「心のもっとも奥底に隠された思考」にまで踏み込んだ理解が可能となるのである。そのため自由画検査法は、通常の意志伝達に支障のある児童にも応用可能な技術として広く認められ、とりわけ通常のコミュニケーション形態に障害があるとされる異常児童の教育に有効な方法として普及していた。こうした絵画テキストのもつ普遍的通訳性が、先住民というコミュニケーションに障害のある未知の相手に接近しようとするとき、一層有利に働くと考えられたであろうことは想像に難くない。

さて、ルマが実際にボリビアで行った自由画実験において、直接検査の対象となったのは、ラパス県やコチャバンバ県の農村部に住むケチュア系とアイマラ系の先住民であった。対象となった先住民は、すべて 20 歳前後の成人といってよい年齢で、そのほとんどは文盲だが日常生活において知的には全く正常だとされる人々であった。なかには子供のころ

に巡回学校の教師によって数ヶ月から数年の教育を受け、読み方・書き方の初歩を習った経験を持つ人も含まれていた。しかしながら読み書きの基礎を習った人でも、紙に絵を描くという経験を持つものではなく、鉛筆でさえ見るもの始めてというケースがほとんどを占めていた。

このような特徴を持つ先住民が最初に描いた図画は、自由画検査法の分類基準に基づくと、「幼児段階」という範疇に属すとの診断が下された。この段階の図画の特徴は、例えば人をモチーフにした絵の場合、人物像は丸と線だけで描かれる単純な構図の線画として表われ、身体部位は区別されない。また、被写体と用紙の上下の対応関係は一定せず、足を空に向けた人が描かれたり、一枚の用紙に上下左右さまざまな方向で人や動物が描かれたりするなど、方向感覚の欠如が顕著である。さらに幼児に特有に見られる線の揺らぎや筆遣いの戸惑いも観察される。こうした幼児段階の特徴を持った自由画は、正常児童の知的精神年齢に換算すると3歳から4歳相当と診断される。

しかし一通り図画を描くという経験を持つことにより、鉛筆と用紙の扱いを覚えた先住民の自由画は急速な発達を示すようになる。そうした先住民が、自由画検査法における次の段階の「正面人物画」にまで到達するには、わずか数時間の練習しか要しない。この段階における自由画では、人物の頭と体が区別されるようになり、輪郭も複数の線で構成されるようになる。目鼻や四肢などもきちんと加えられるが、構図については正面から見たシルエットに限られる。この段階に相当する精神年齢は5歳から8歳と診断される。したがって3歳相当の幼児段階から5歳相当の正面人物画段階まで、正常児童なら通常2年かかる進歩を、先住民はわずか数時間で達成してしまったのである。

ところが正面人物画段階を過ぎると、先住民の自由画上達速度はいちじるしい鈍化を始めるようになり、次の「側面人物画段階」に到達するまでには数週間の練習を要してしまう。さらによくはないことに、先住民の自由画の上達は、最終的にこの段階で停滞してしまうのである。この最終的な停滞という実験結果に対してルマが示した解釈は、先住民の客観的な知的精神年齢がこの水準に相当するからだということであった。その結果、自由画検査法による実証科学的な実験から導き出された客観的な判定として、先住民の知的発達度は正常児童の12歳相当と診断されることになり、先住民の精神には何らかの異常の兆しが感知されていくのである。

ルマの自由画実験の内容は大まかに以上のようにまとめられる。ところで近代教育の導入を宅されたルマが、ボリビアに赴任して最初に行った教育活動として先住民に関する実証科学的調査の実施にこだわり、実際に農村部に入り込んで先住民を対象とした自由画検査を施そうとしたのはなぜなのだろうか。換言すれば、ルマはこの実験から得た経験を先住民教育との関係でどのように位置付けようとしていたのだろうか。その問題を考えるためには、自由画実験とも密接な関わりをもつ知能検査という概念と、近代的な教育制度の成立を取り持つ関係を理解することが鍵になると思われる。そこでまず知能検査がいつご

ろどのようにして編み出されたのか触れてみたい。

歴史的にみて、「知能」という概念が西欧の学問的世界において最初に主題化されるのは、19世紀末フランスにおける公教育制度の普及に伴ってのことである。桜井(1984)によれば、このころ教育の義務化に伴ってすべての児童が学校に通うようになると、それまで問題にされてこなかった正常でない児童の存在が表面化し始める。学校生活に適応できないこれらの児童は「情緒不安定児童」、「知恵遅れ児童」、「精神薄弱児童」と名づけられ、教室内の秩序を乱すもの、学校が担うべき固有の社会化をさまたげる児童集団として、その処遇が問題視されるようになる。そうした折り、1905年にはビネとシモンが知能検査を考案し、学校の規範秩序に適合できない正常でない児童を合理的に選別する方法をもたらす。知恵遅れ児童や情緒不安定児童たちは、その劣等状態を知能程度という概念によって数量化され、等級づけがなされていく。こうした差異化イデオロギーによって排除された正常でない児童たちは、教室内の秩序を乱さないように隔離され、正常な児童に要請される規範秩序への不適応児童として特別学級へと囲い込まれていくのである。

このように知能検査は、その誕生の当初から近代教育の普及と密接に結びついて編みだされてきた。ある意味では知能検査の発明こそが近代教育の普及に道を開いたといってもよい。それは知能検査が子供の選別—規格化作業に飛躍的な生産性の向上をもたらすことにより、学校秩序を確立するための制度的な柱となりえたからである。そして知能検査が子供の選別—規格化作業においてそれほど大きな役割を果たせた理由は、それが初めて人間の能力を定量的に表わす技術をもたらし、人間の内面世界に可視性を設定したからではないかと考えられる。19世紀までに行われてきた教育では、人間の精神や能力は個人の内面に隠された世界に存在するものとして、他者による知覚の対象とはされてこなかった。知能検査はそこに客観性の光を当て、計量可能な尺度を持ち込むことによって、人間の精神や能力を記述可能で分析可能な客体として提示してみせたのである。そうして可視性を設定された精神や能力は互いに比較・評価の対象となり、画一的基準によって不適応児童という混沌要因を弁別する指標として機能することで学校秩序の確立に大きく貢献するようになる。

ルマが自由画実験をおこなった目的の一つも、近代教育の対象として客体化された先住民の内面世界に分析のメスを入れ、そこに科学的な操作の前提となる可視性を設定することにあつたのではないかと考えられる。3節で述べたように、巡回学校によって端緒を開かれたボリビアの先住民教育は、対象としての他者を正確に把握できないまま、混沌のなかで失敗に終わってしまう。そうした混沌状況を脱するためにボリビアに赴任したルマが最初に行ったのは、まず教育の対象となる相手の科学的特性を明確にし、対象の特徴に見合った教育の方向性を見定めることだったのである。その手始めとしてルマが行ったのが、先住民という未知の対象に科学的検査という「客体化の儀式(フーコー 1977: 190)」を施し、先住民を未知の領域から分析可能な水準に引き上げようとするのであった。そうして先

住民の内面的な能力に可視性を設定することで、教育という秩序の確立に必要な不可欠な諸条件の整備を行おうとしたのである⁹⁾。

さらに実験科学の定量化技術が導入されることにより教育にもたらされる効果は、可視性の設定だけにとどまらない。人間の能力が計量可能な尺度により表わされることで学校普及に不可欠とされる、さらに重要な二つの可能性への道が開かれる。その二つ可能性とは差異化と効率化の道である。知能検査によって診断された個々人の能力は、比較され評価され分類される対象となる。そして個々人はそれぞれの資格に応じてより緻密に差異化され、正常と正常でないものは序列化されていく。そうした差異化・序列化にもとづいて、各人の適性が特徴づけられ能力が位置付けられ、どのような役に立つのか指示される。そして個々人はそれぞれの特色をもっとも生かした教育に向けられるべく、配置されていく。こうした差異化と効率化への動きはやがて能力別編制として実を結び、最大限に生産性の高い教育システムを支える基本原理として教育現場に取り込まれていく。

ルマによって自由画検査法が試みられた段階で、先住民の差異化への予兆はすでに現われていた。自由画検査法の実験の結果、先住民の知的精神年齢には異常の兆しが感知され、先住民の精神は構造的に特異なものであるとの認識に客観的な裏づけが与えられていく。そうして異常児としての認定を受けた先住民は、正常児を対象としてプログラムされた市民化教育からは隔離の対象となり、学校秩序への不適応児童として特別学級へ囲い込まれることになる。それが具体的に先住民教育という脈絡のなかでどのように実現されていくのかは次節で見えていくことにする。

5. 人種分業論への吸収

先住民教育への実証科学の導入。それは先住民の内面世界に新たな発見をもたらすとともに、先住民という差異の存在に光が当てられる契機ともなった。先住民は実証科学の定量的思考に導かれて未知の存在=他者として発見され、自分たちとは異なるものとして教育学者たちにより対象化されていく。例えば教育学者のエンリケ・フィノトは1919年の教育改革に向けた提言のなかで次のように述べる。

(インディオという)気質や能力がいまだ未知の人種、本格的科学的研究の端緒が開かれたばかりの人種の問題が一気に解決されようとは、どうして考えられるだろうか(FINOT 1917: 79)

先住民は未知の存在として位置付けられ、気質や能力における差異に教育の焦点が向けられていく。フィノトの「インディオは自分たちとは異なるもの」という差異への認識をめぐる発言のなかでひとつ注意をひくのは、そうしたわれわれと先住民との差異の源泉が人種の違いに求められている点である。そのような人種的差異への認識は、一方で教育制度

の人種的差別化への提言につながっていく。例えば 1910 年に教育大臣となるバウティスタ・サアベドラは大臣覚書のなかで先住民教育に触れて次のように述べる⁽⁶⁾。

この人種(インディオ)も、他のすべての人種と同じように現代文明の道を歩めるような適性をもっていることを、数は少ないがいくつかの例が証明している。(略)ただ先住民の存在様式や精神にあった教育制度を採用しなければならない。これまで行われてきたように、インディオを白人やメスティーソと対等に扱って、ひとつの枠組みに押し込めるようなことはしてはならない(SAAVEDRA 1910: CXXX)。

先住民教育の可能性は認めながらも、白人やメスティーソとの人種的差異が強調され、教育制度の上で区分を設けるべきだと主張される。さらにサラーチョの後を受けて教育大臣に就任したブスタマンテも、教育制度の成否と人種的差異の相関をことさらに重視する。

人種の心理学・生理学的同一性に基ついて作られた制度は、ことごとく悲惨なまでの失敗を繰り返してきた。逆に精神や身体の違いを考慮し、それに合わせた教育はすばらしい成果を上げてきた。たとえば次のような例がそれに当たる。ヤンキーによる黒人、褐色人、フィリピン人の例、ベルギー人によるコンゴの例。フランス人によるモロッコ、マダガスカル。スウェーデン人による北極ラップ、フィン人の例 (LORA 1979: 198)。

ブスタマンテの考えでは、人種的差異は心理や生理などの社会・生物学的次元に及ぶものであり、人種が異なれば、人間としての基本的な身体・精神構造も異なっていることを意味する。だから人種的に異なる人間集団に対して、画一的に同じ教育制度を適用するのは前提からして無理があるということになる。現に教育制度に人種区分を採用している北米やヨーロッパの先進諸国ではすばらしい教育成果が挙げられているではないか。

このような認識は一方で「すべての人間は平等である」ことを前提として先住民に画一的な市民教育を行おうとした 1905 年の巡回学校制度への直接的な批判につながる。例えば先に挙げたエンリケ・フィノトは巡回学校制度の失敗を振り返って次のように述べる。

1907 年の公共教育省覚書には『農村巡回学校はインディヘナの共同体アイリョを回り、基礎教養を教える』とある。つまり先住民に『基礎教養』を教えることでインディヘナ人種の教育問題が解決すると信じられていた。(略)一方、1905 年の検討草案には、『巡回学校で教えるのは、読み書き、公教要理の暗唱、算数、ボリビア憲法と地理』とある。祖国、法、政治組織、市民教育をほんの少しでも頭に浮かべたことさえない哀れなインディオにボリビア国憲法の概念とは(FINOT 1917: 80)

「インディオはわれわれとは異なる人種である」との基本認識を前提とする教育学者たちからすれば、先住民教育においてもっとも重要なのは人種に適した教育制度を導入することである。にもかかわらず白人やメスティーソを対象とした基礎教養を一律に課そうとした巡回学校は、人種的差異に対する客観的認識を欠いた非科学的な制度であり、失敗は当然の成り行きであった、ということになる。フィノトは更に続けて、制度の差別化だけでなく、人種能力にあわせた教育内容の変更をも主張する。

われわれの見たところ、インディオには知育よりも、その特異な気質、精神を変える教育が必要である。読み書き、算数、公教要理の暗唱など教えていてはそれは達成できない。先住民はふさわしい環境で教育し、その能力を目覚めさせ、潜在力を引き出し、よりよい生活習慣を教えねばならない (FINOT 1917: 81-82)

このように読み書き、算数、公教要理などの抽象的な思考力を要する知育は先住民の能力に適さないものである。したがってそれに代わるような、先住民の潜在力にあわせた教育内容の是正が要求されるのである。

このような教育学者たちの先住民教育に対する新たな認識は、ルマが実証科学的な実験データに基づいて構築した先住民観と底流において通じ合うものである。つまり先住民とは生物学的・先天的に異なる身体・精神構造を備えた未知の人種であり、その教育を成功に導くためにはまず最初に人種的能力の違いを科学的に究明した上で、そうした差異にみあう教育制度を採用することが不可欠だとする認識である。このような差異への認識はある意味で将来の相対主義的な人間観の発展につながる可能性をはらんでいた。例えば先住民との差異に固有の価値を認め、それを教育内容に生かせるように更なる調査の実施を促すため、次のような提言を行う知識人もいた。

インディオの慣習、適性、道徳・肉体的条件などの詳しい調査をおこない、その内なる本質から導かれた固有の原理や法則にのっとってインディオを教育しなければならぬ (Jose Luis Reyes—[LORA 1979: 193 より])。

しかしながらこのような(人種的・民族的)差異への認識を出発点とした相対主義的見方は、認識論のレベルにおいて諸刃の剣ともいえる性質を内包していることに注意せねばならない。つまり、もしも差異への認識が契機となって他者への関心が深まり、自己を束縛する状況を把握しようとする態度に変わっていけば、相対主義は脱中心化の運動につながる。つまり自分とは異なるけれども固有の価値をもった他者の存在を認識し、差異に対する権利を他者の権利として認める立場である。上のルイス・レジェスのような見方には、

その萌芽を認めることもできよう。だがもし他者との差異が解消不可能なものとして絶対化され、自他の区別が固定化されてしまえば、相対主義はそれぞれの差異の内部に他者を閉じこめるアパルトヘイト化の動きに変わっていく可能性もはらんでいる。さらにこうしたアパルトヘイト化の動きによって固定化された差異が、国家を典型とするような体制における統合の論理と結びつくとき、差異は差異として体制の周縁部に積極的に動員されることによって中心における均一性を支える装置として働くこともある。そのとき差異は国家という体制の統合を支える一要素に還元されてしまうのである（大内 1996; 木名瀬 1997）。

ルマの時代以降にボリビアの先住民教育の基本方針をめぐって打ち出されてきた新たな方向性は、後者に相当するような「差異の動員」と呼ばれる動きに連なるものだった。つまり人種をめぐって明らかにされてきた差異への認識は、自分たちとは異なるけれども固有の価値をもった存在としての他者理解に向かうのではなく、国家の有益性という観点が優先されることによって、ボリビア社会の産業促進を支える一要素として先住民を積極的に動員するような方向へと教育の目的は転換されていったのである。そこで最後にそのような先住民教育の新たな方針への転換がどのようにして国家の統合論理にすりかえられていったのかについてみていくことにしたい。

スクレ師範学校においてジョルジュ・ルマの教えを受けた経験のある教育学者ギジェン・ピントは、先住民教育の向かうべき新たな方向について次のように述べる。

インディオ教育が向かうべき道をはっきり示さねばならない。インディオをどのような活動に携わせるべきだろうか。医者や記者や弁護士を育てるべきか。（略）インディオはとびぬけた働き手であり、自分の家の作り手であり、衣服や食料の生産者であり、何世紀にもわたって古くから受け継がれてきた仕事人である。昔から働き手である者がそれ以外の何になれようか。（略）もし先住民がはるか遠い時代から手仕事を習いとしているなら、インディオの教育学はそれを土台とすべきである。知育偏向は、先住民を相手とするとき、とてつもない間違いを犯すことになる（GUILLEN PINTO 1918: 154）。

ここでは昔からの生活の中で自然に育まれてきた姿として「手仕事に長けた働き者」という先住民像が強調される。そこで先住民が生業として携わってきた生産活動は先住民に天性として備わっている資質に基づくものと捉えられ、生産は先住民本来の能力と解釈されていく。

そしてこうした「手仕事に長けた」先住民の能力は人種論に併合されることによって、人種別分業の論理に読み替えられていく。例えばサラーチョの後を受けて教育大臣に就任したサンチェス・プスタマンテは次のように述べる。

自然が急に飛躍を遂げるのでない限り、異なる人種が共存していくにはそれぞれが自分の社会的役割を果たし、それぞれのなわばりを維持すべきである。突然の変化や融合は社会に破滅をもたらす (LORA 1979: 198)。

ブスタマンテの考えでは、ある社会を構成する人種には本来担わされているそれぞれに固有の役割が存在する。それらの人種的役割がひとつに調和されることで国家が成立する。もしも異なる人種がひとつの役割をめぐる競争するようなことになれば、調和は保てなくなり社会は崩壊してしまう。そしてこのような人種別分業論のなかに位置付けられた先住民が担う役割こそ生産なのであり、白人やメスティーソはそれに支えられるかたちで消費や知的活動に携わる。こうして成り立った人種別分業の論理に取り込まれることによって、先住民に固有の能力としての生産は資本主義国家を支える土台としての産業へと変質していく。その結果として生まれてくるのが先住民農夫・鉱夫・職人説である。

インディオという人種が滅亡するのでない限り、インディオの果たす役割は昔も今も将来も農業にある。次いで採鉱、小商い、織物、左官、陶工などのさまざまな手仕事がある。こうした自然の摂理から先住民を引き離して、スペイン語の教本やライフルを手を持たせ、選挙に連れて行くのはインディオの適性を無視するとともに、政治的安定基盤を切り崩すものである (LORA 1979: 198)。

このような人種論の流れを受けて先住民の教育は、ボリビアの資本主義的経済体制の発展を支える農業・鉱業・手工業労働力の育成システムとして国家的産業振興策に吸収されていく。その結果先住民教育は、ボリビアの産業生産力向上に直接役立つような生産至上主義的な実践教育へと向かう。次のようなサアベドラの発言はそうした流れを決定づけるものである。

ボリビアで原住民が果たす役割は基本的に生産と建設である。だから原住民教育の土台は労働生産のシステムと手段を向上させることに置かねばならない (SAAVEDRA 1910: CXXX)

このような人種別分業に向けた実践教育の推進という議論の流れを受け、政策レベルでも先住民教育の分野に二つの新機軸が打ち出される。一つは「インディオの民族的・社会的条件に合った、原住民のためのモデル学校を作ること (SAAVEDRA 1910: CXXXII)」であり、具体的には先住民教育専門の教師を養成する機関が新らしく設立される。それが1915年にラパス県のウマラとコチャバンバ県のコロミにそれぞれ創設される農村師範学

校である。

もう一つは、1919 年の教育改革に際しての「インディヘナ人種教育法」の制定である。その中では特に先住民教育の方向性として職業教育の推進が強調され、農村部における職業学校の設置も構想として打ち出される。教育法のなかでは先住民の職業学校の役割について次のように述べられている。

職業学校に求められる任務の中心は農業にある。また陶工、大工、塗装工、靴職人、仕立て屋などの育成も怠ってはならない。さらに生徒各自がいろいろな才能を蓄え、身の回りにある自然からもたらされる物質的手段を利用し、いろいろな問題を実際に乗り越えられるよう、十分な能力の備わった人間を育成する（第 32 条）。

このようにしてすべての人間を対象とした市民化教育から隔離された不適応児童の先住民は、人種的分業の論理に支えられた職業教育という名の特別学級に能力別編成されることにより、国家の産業育成策を底辺で支える人的資源として動員されていくのである。

注

(1) 本章で扱う自由主義政権時代の教育政策に関する参考文献のなかには、原史料を入手するのが困難なものがいくつかあった。そのため複数の研究書から原史料に相当する部分を引用している。

ギジェルモ・ローラ Guillermo Lora の『教員組合運動 1825-1932、学校・農民、大学改革 1908-1932』（1979）は、共和国期以降のボリビア教育史を総括的に論じた著作である。この著作は、体制的な教育政策に対する批判的傾向が強く出ているとはいえ、共和国時代以降の教育政策関連の史料を幅広く引用しており、教育史を研究する上で欠かせない文献である。とりわけ第二部第 2 章の『思想家、政治家、公文書に基づく先住民教育』では、共和国期における先住民教育政策について、50 人以上の為政者、思想家などの著作や行政文書を引用しており、資料的価値も高い。本論でも、カシミール・コラル、ナルシーソ・カンペーロ、ミサエル・サラチョなどの文章をそこから引用した。

(2) ギジェン・ピントの『インディオの教育』は、1919 年にボリビアで最初に制定された「インディヘナ人種教育法」にあわせて出版された、先住民教育政策への提言書である。内容的には、大きく 1825 年の独立から自由主義政権時代までの先住民教育政策を論じた前半部と、将来的な方向性に対するピントの提言をまとめた後半部に分かれる。同様な性格を持った出版物として、エンリケ・フィノトの『ボリビアの教育学の歴史』（1917）も挙げられる。

この本の著者であるギジェン・ピントは 1910 年ごろに、後述のジョルジュ・ルマ率い

るスクレ師範学校を卒業したあと、1919年には児童応用学校の校長を務めていた。ピントについては本論第3章で先住民学校建設運動を推進した中心人物の一人として、さらに詳しく論ずる。1930年代の先住民学校建設運動では、本章で述べるような立場とはむしろ対照的といえるような先住民教育論を展開することになる。しかしながら少なくとも1910年代に書かれた文章からは、本章で分析したような文明化論に近い考え方をもっていたことが伺える。同様な傾向は、エリサルド・ペレスをはじめとする、第3章に登場する先住民学校建設運動の推進者の多くについてもみられる。彼らの多くは、もともと自由主義政権時代に教育に関する薫陶を受け、1920年代以降にインディヘニズム思想などの影響を受けながら、30年代の学校建設へと先住民教育に対する考え方を変化させていったのである。したがって1930年代の先住民学校建設運動とは、こうした先住民を取り巻く時代的環境の変化を反映したものだと考えることができる。

(3) この制度のために1905年には2万ボリビアーノスの予算が組まれた。1905年のボリビア全体の公共教育向予算は約885万ボリビアーノスだから、先住民教育には全体のわずか0.2パーセントが割り振られたに過ぎない(CALDERON 1994: 74)。したがって先住民教育は、全国的な普及をねらった政策というよりも、あくまで実験的な試みとして行われたと見るべきだろう。

(4) さらにルマは、この時の調査に基づいて『ボリビア高地のケチュアとアイマラ』、『ケチュアとアイマラ—ボリビア・アンデスの土着民の研究』などの本を著し、1921年にはベルギー自由大学から人類学の学位を授与されている。

(5) 先住民を科学的に分析しようとする試みがボリビアの知識人のあいだに広まったのもこの時代である。例えばボリビア地理協会が設立され、先住民の言語や文化についての研究論文が多く出されている。また少し時間は遡るが1903年にフランスから人類学の調査団としてクレキ使節が派遣され、ティアワナコ遺跡や先住民の頭蓋骨測定などの調査分析が行われた。その成果は1908年に3巻本としてパリで出版されている(POOLE 1997: 134-141)。

(6) バウティスタ・サアヴェドラは社会学者としてアイユ共同体の分析をおこなっている。詳しくはSAAVEDRA (1987[1913])を参照のこと。

第2章 カシーケ運動と先住民教育

1. はじめに	41
2. 先住民と国家の互酬協定の崩壊	42
3. 非継承法と先住民共同体の囲い込み	43
4. バカーヘス県における土地収奪と慣習法的言説の無力化	45
5. カシーケ運動の登場	51
6. カシーケによる国家との関係の提示	53
7. カシーケ運動の発展—嘆願文書と先住民アイデンティティー	60
8. パルトローメ・デ・ラスカサス原住民教育センターと 抵抗の装置としての学校	63
注	69

1. はじめに

まず始めに、次の一文を読んでいただきたい。

全国のカシーケたち、親たちは、正式な法手続きに基づいてすべての村々に学校が設置されるよう求めてきました^①。学校が円滑に運営されるよう、すべての州や県にに通告を出してきました。しかしながら、子供たちに教育を受けさせたいというわれわれの願いは果たされることなく、これまでの努力も無駄に終わってきました。われわれが無知なままでは役人たちのせいです。彼らはわれわれを手助けするどころか、邪魔をしてきました。これまでに先住民が読み書きを学んでいたなら、祖国のためにどれほど役に立ったことでしょう。仕立て職でも、大工でも、農夫でも、みなが仕事をもち、ボリビアの進歩と産業の発展にその知恵を役立てることができたでしょうに(1927年10月26日国会覚書より。下線は筆者による強調)(MAMANI CAPCHIRI 1992: 87-88)。

この文章は1927年に、カシーケを名乗る先住民代表14名が連名でボリビア国会に提出した要望書の一部を抜粋したものである。この文章が作成された本来の目的は、地方農村部に学校を設置してほしいという先住民たちの要望を政府関係者に直接伝えることにあった。この要望書が提出された1920年代というのは、前章で触れたようなクリオーリョ・メスティソ支配層の推進する国民統合を目的とした先住民教育策が、実質的な成果を挙げられないまま停滞していった時期とほぼ重なる。そのような1920年代に、まるで政府の主導に呼応するかのように、当の先住民の側から学校設置を求める声が挙がっていたという事実にも注目しておきたい。しかしそれ以上に興味をひかれるのは、要望書の中で先住民自身が訴えている学校設置の理由についてである。そこには当時の政府が唱えていた先住民教育論のスローガンと奇妙に重なるレトリックが用いられているように思われる。例えば学校で先住民に(スペイン語の)読み書きを教えることが「祖国ボリビア」の進歩・発展につながるという国益優先の教育観や、「仕立て職」や「農夫」として生産活動に貢献することで先住民が国家発展を支える人的資源となりうるという産業育成論を持ち出しているところは、1章で論じた自由主義政権の推進する先住民教育策の焼き直しをみているかのようである。

上記の要望書を作成したのは、1910年代からアルティプラーノ西部の農村部を中心に拡がりをもせたカシーケ運動の代表者たちだった^②。カシーケ運動とは、教育政策と並ぶ近代化の柱として19世紀後半に自由主義政権が進めた土地私有化政策と先住民共同体のアシエンダ化に対抗するために、先住民が起こした司法闘争を中心とする一連の動きを指す^③。19世紀末から20世紀初頭にかけての先住民社会は、政府の主導により1870年代から進められた土地私有化策の影響で、共同体アイデンティティーの危機を迎える状況にお

かれていた。それに対して 1910 年代にカシーケの末裔を名乗る先住民代表がアルティプラーノを中心とした共同体に出現し、土地訴訟による司法闘争に打開策を求める動きを開始する。そして、そのような司法闘争の過程でカシーケたちは先住民社会を取り巻く問題の根本的原因が近代国家と先住民の関係の在り方そのものにあることを認識していく。

本章の中心テーマは、司法闘争を中心とする運動のなかでカシーケたちが近代化や国民国家という存在をどのようなものとして捉え、それを自らの活動にどう対応させていったのかを考察することにある。とくに、近代化による国民統合政策への抵抗を契機として起こったカシーケ運動が、それと相反するようにして、上述に示した支配的言説への迎合的態度をとったのはなぜなのか。そもそも、支配者側が国民統合政策のなかで同化の装置として位置付けた学校を、カシーケたちの側から要望するようになった背景にどのような理由があったのか。そうしたカシーケ運動のプロセスを考察するなかで見えてくるのは、同化／変容あるいは反乱／抑圧といった単純な二元論的枠組みでは捉えきれない、近代国家と先住民の複雑な相互作用の成り立ちである。そしてまた、「国家の動向に無知で閉鎖的なインディオ」という支配者側のイメージを逸脱し、支配者側の言説を流用したり読み替えることによって、近代化による囲い込みに飲み込まれまいとする先住民の巧妙な戦略なのである。

2 先住民と国家の互酬協定の崩壊

そこでまず最初に、1910 年代にカシーケ運動が登場する背景として、1825 年の独立から 20 世紀初頭にかけて地方農村部における先住民社会がどのような状況に置かれていたのかを、先住民共同体と国家の互酬協定という言葉キーワードに見ておくことにしたい⁽⁴⁾。

19 世紀におけるボリビア国家と先住民共同体の関係を「互酬協定」という用語で特徴づけたのは、イギリスの人類学者トリスταν・プラットである (PLATT 1982b: 40)。プラットによれば、互酬協定というのは国家と先住民共同体のあいだで了解された暗黙の相互依存を意味し、後者が前者に租税を納めることで国の財源を賄う見返りに、前者は伝統的共同体の半自治的権利を保証するという形で成立した関係である。互酬協定はもともと、植民地時代にスペイン王室と先住民共同体のあいだに樹立された関係であった。ところが 1825 年のボリビア独立後の新憲法において先住民共同体が廃止されたことにより、いったんは解消される。しかし独立直後の脆弱な経済基盤を抱える新生国家にとって税収の支えとなる先住民共同体の存在を無視することは現実的とはいえなかった。一方の先住民共同体にとっても、互酬協定の枠組みは自立的な生産システムの維持が可能にする要であった。こうした双方にもたらされる現実的利害の一致から、19 世紀においても互酬協定の枠組みは事実上継続されることになる。その結果、国家は地方レベルの生産基盤への不干渉という姿勢を続けることによって、独立後も半自治的な先住民共同体の存在を容認することに

なったのである⁸⁵⁾。

ところが19世紀後半に生じた政治的・経済的变化が、互酬協定の行方を大きく左右する。鉱物輸出経済が急成長した1860年代、商都ラパスのブルジョアジーを中心とした自由主義者が政界の新興勢力として台頭してくる。彼らは国の近代化と中央集権的な国家体制の確立を目標に掲げ、その柱となる輸出中心型の経済開放策や積極的な外資導入を推し進めるとともに、鉄道網の敷設や土地・労働力市場を形成などの基盤整備に着手することによって資本主義体制の確立を図ろうとした。こうした近代国家の建設が進められるなか、当時のボリビア人口160万人のうち、約半数を占める先住民層の存在に政治的関心が集まってくる。先住民人口が多数を占める農村部は封建的な郷権力者の牙城でもあったことから、いかにして地方にはびこる前近代的な社会構造を切り崩し、先住民層を中央集権的な国家システムの中に取り込むかは、国の近代化を達成する上で避けて通れない課題と位置付けられたのである。

とりわけ、それまで互酬協定の枠内で半自治的に維持されていた先住民共同体は、土地の共有制度や伝統的な労働慣行に基づいた独自の生産システムを持つ社会として機能していただけではなく、固有の役職制度や統治機構をもつことによって政治面でも地方ごとに独立した権力システムを生み出す母体として働いていた。そのような先住民共同体の間接統治機構は、中央集権的な国家体制を目指す自由主義者たちの目には封建的なスペイン植民地時代の名残として映っていた。そのため、ボリビアの近代化を進めるには、農村部に残るこうした前近代的な社会制度の改革に着手し、共同体の古いしきたりや慣行を根元から断ちきることが何よりも不可欠な条件と考えられた。そこで地方権力の解体と農業制度の近代化という課題を一気に解消する切り札として、共有地を解体してそれまで正式に土地所有権を与えられていなかった先住民に私有権をあたえ、自営農民化するという考えが語られるようになる。こうした構想は、表向きはヨーロッパからもたらされた自由と平等の原理に従った近代的な社会理念に基づく政策とされていた。しかし裏を返せば、近代的な生産技術の導入を目論む自由主義派にとって、先住民共同体は時代遅れの原始的生産システム以外のなにものでもなく、資本主義経済体制の成立を阻む障害とみなされていたことを意味していた。こうして自由主義派の主導により1870年代には先住民共同体制度の廃止と土地の私有化策が正式に実施され、それまで暗黙の了解として共同体とのあいだに保たれていた互酬協定は、国家の側から一方的に破棄されるに至る。

3. 非継承法と先住民共同体の囲い込み

19世紀後半から進められた自由主義改革の決め手となったのが、1874年10月5日に発令された「非継承法 Ley de ex-vinculación」の施行である⁸⁶⁾。すでに述べたように、非継承法の表向きのねらいは、それまで正式に定められていなかった先住民の土地所有権を法的に整備することにあった。具体的には、全国民の60%以上を占める先住民に対して土地

所有権を保証すると同時に、先住民を絶対的な財産権に守られた正式な市民として格付することが目論まれた⁷⁾。例えば非継承法の条文を読むと、第1章第1条でまず、「オリヒナリオ、フォラステロ、アグレガード、その他いかなる階級であれ、土地を保有する先住民は現在の境界および指標に定められた所有地に対し絶対的な財産権を持つ」として、土地所有権の保証が定められている⁸⁾。さらに第5条では、民法の市民財産権に基づいて先住民が土地所有権を売買・行使する自由も与えられることになっている(BONIFAZ 1953: 231)。このようにして共和国独立以降、あいまいな状態に置かれていた先住民の土地所有権は、非継承法によって国家法の庇護のもとで正式に画定されることになったのである。

しかしながら第1条や第5条が先住民の土地所有権の認定や市民としての権利保証を定めている一方で、非継承法の真の目的が、むしろ、先住民共同体の解体と私有地化による土地収奪の促進に置かれていたことは、その他の条項や細則を検討すれば明らかであった⁹⁾。例えば第七条の規定によると、土地所有の主体として認められたのは民法の定める市民としての個人に限られていた。それまでの慣わしにおいて先住民の土地所有形態の主流を占めていた、共同体の名に基づく団体的所有権は一切認められていなかった。さらに土地所有権だけでなく、「共同体 *comunidad*」という名称を用いて行政手続きを行うことさえできないようになっていた (BONIFAZ 1953: 231)。つまり公式には先住民共同体の法人格や法的行為における代表権が認められないのはもちろんのこと、共同体という存在そのものが行政機構の上から抹消されたわけである。このように非継承法は、先住民の絶対的財産権を認めることを強調しながら、他方では所有の主体である共同体の権利を否定することによって、事実上先住民共同体を解体に追いこみ、私有地化による土地収奪に向けた条件整備を狙うという巧妙な施策であった。

そのような政府のねらいは、1880年12月1日に出された非継承法細則によって土地私有化の具体的な手順が制定された時点で一層鮮明に浮き彫りとなった。この細則では、私有地化の前提となる土地の測量・鑑定を目的とした巡察委員会の設置とその構成・役割についての具体的な内容が定められていた。それによると、まず巡察実施委員会は各県ごとに設置され、巡察吏、県副知事、農地測量技師、地方司祭で構成される。そして委員会は管轄する県内の共同体を巡回して、土地所有主となる先住民を記載した土地台帳を作成し、地勢や面積などに基づいた土地評価額を算定する。巡察の終了した土地については、その所有権保持者が土地評価額に応じて5から50ポリビアーノスの不動産税を60日以内に国家に納め、土地権を確定することが義務付けられる。そこで所定期間内に所有権保持者が納税を完遂できなかった場合、土地権の所有主は自動的に国へと移行する。こうして所有権の対象者が不在となった土地については、国の定める競売にかけられた上で別の所有主への権利移行が認められる、という一連のプロセスが土地所有権確定の全体の仕組みとなっていた。しかし、その具体的な対象となる先住民社会においては、もともと土地の私有観念になじみがなく、貨幣経済も浸透していないという状況が前提として存在していた。

したがって非継承法の手続きをそのまま実行に移せば、先住民のほとんどが期間内に所定の手続きを履行できず、土地権を失効するであろうことは火を見るより明らかだった。つまり非継承法の実態が、私有権譲渡に名を借りた先住民共同体の強制売却制度だったということは、こうした手続きのあり方からも判断できるだろう。

そして非継承法による先住民共同体の土地収奪の影響は、巡察実施委員会による土地測量の始まった 1880 年代以降、顕著に現れた。歴史学者グリースハーバーの研究によると、非継承法に基づく土地私有化が実施された 1881 年から 1920 年までの 40 年間に、非先住民系地主(つまりクリオーリョ、メスティノ)に売却された先住民共有地の割合は全国平均で 30% に上る。その被害を最も多く受けた地域が自由主義派支配層の拠点である首都ラパス市近郊とその西部に広がるアルティプラーノの先住民共同体だった。例えばこの時期にアシエンダ地主の手に落ちた共有地の割合は、ラパス市から最も近いセルカード県では 72%、アルティプラーノ北部に位置するオマスーヨ県で 32%、西部のパカーヘス県で 33%、ラパス北部渓谷にあるラレカハ県では 33% に上ったという(GRIESHABER 1991: 114)。

このような先住民社会の存在を根底から脅かす未曾有の事態が、先住民共同体のレベルにおいて具体的にどのような影響を及ぼしたのだろうか。また当初、先住民はそうした状況をどう認識し、対処しようとしたのだろうか。その点を理解するために、カシーケ運動の発祥地でもあるラパス州パカーヘス県の土地問題をめぐる裁判事例に基づいて、非継承法以降に生じた土地収奪の実態について見ていくことにする。

4 パカーヘス県における土地収奪と慣習法的言説の無力化

土地問題をめぐる裁判事例を理解する前提として、まず最初のパカーヘス県における土地収奪の概況をみておくことにしたい。先述のグリースハーバーによると、非継承法以降に生じた土地収奪のプロセスのボリビア全体における傾向として、1881 年から 1886 年にかけての前期と 1905 年から 1915 年にかけての後期という二つの大きなピークが見られるという。その内訳を見ると、1881 年から 1920 年までの 40 年間に売却された共有地総数 12,158 件のうち、40% が前期 5 年間に、37% が後期 10 年間に集中している(GRESHABER 1991: 114)。この区分に従うと、パカーヘス県が非継承法以降に生じた土地収奪の影響を明らかに受ける時期は後期、すなわち 1905 年から 1915 年に該当する。

パカーヘス県がこの時期に集中的な土地収奪の対象となった主な理由として挙げられるのが、20 世紀初頭に中央政府が進めた近代化政策の影響である。パカーヘス県でも非継承法に基づいた土地測量自体は 1880 年代から始められていた。しかしながらパカーヘス県はもともと土地の商業的価値が低い地域だったこともあり、植民地時代から継承されたアシエンダの売買など、一部の例外を除いて、先住民共同体は手付かずのまま残されるケースが多かった。ところが 1899 年に自由主義政権が正式に発足し、輸出経済振興策の一環として、ボリビア全土を結ぶ鉄道敷設事業が始められた頃から状況が一変する。鉄道敷

設計画の一部として、1906年から1913年にかけてボリビアの首都ラパス市とチリの主要輸出港アリカ市を結ぶ路線の建設が進められる。この路線はパカーヘス県南部を縦断する形で敷設され、鉱山地区として知られるコロコロ町には主要駅も設置された。そのためコロコロ町と隣接するカキンゴラ郡やカラコト郡、カキアビリ郡など、パカーヘス県南部地域も首都ラパスとのアクセスが格段に向上する。そのため従来低く見積もられてきた土地の商業的価値が、都市圏への農産物供給地として飛躍的に高まることになる。その結果、パカーヘス県の先住民共同体の土地も不動産投機の対象として都市部の資本家に狙われるようになり、それまでアシエンダが存在していなかったカキンゴラ郡、カラコト郡、カリヤパ郡などにまで土地収奪の手が伸びるようになる。

さらに1905年から始められた鉄道建設事業の影響によって、この地域にもたらされたもう一つの現象として、新興のアシエンダ地主層の台頭が挙げられる。それまでパカーヘス県に存在したアシエンダの地主階級は、都市部の政治家や資産家など植民地時代から続く、いわゆる名家が中心であった。ところが鉄道路線によって新たに結ばれた沿線部の村々では、ヴェシーノと呼ばれる農村部に住むメスティソ小役人が豊かな経済力をベースに、新たな地方支配階級としてのしあがり始めたのである。彼らは鉄道網の広がりを利用して、大規模な流通業を線路沿いに展開することで資産を蓄え、それまで先住民が担ってきた零細な家畜運搬業を駆逐していった。そして鉄道運搬事業によって獲得した財力をもとに周辺部の村々の土地を購入し始め、新たなアシエンダ地主となって勢力を伸ばし始めたのである。このようにして政治的・経済的影響力を強めた多くのヴェシーノたちが、新興アシエンダ地主として農村社会の支配者階級に食い込むようになっていったのが1905年以降のパカーヘス県の状況であった。

次に挙げる事例は、まさにこのようにして台頭してきたヴェシーノ出身の新興アシエンダ地主と先住民共同体の間に生じた土地所有権をめぐる争いである。この事例で最初に裁判を起したのはアシエンダ地主の側であった。しかし、ここでは先住民側がどのような手段を用いて対抗し、それがいかなる結果をもたらしたかに注目して分析を進めることにより、中央政府の進めた近代化政策が地方社会の先住民共同体を取り巻く状況にどのような影響を与えたのかを具体的に見ていきたい。

事例1、パカーヘス県カキアビリ郡コントルノ旧共同体の裁判¹⁰⁾

この事例は、パカーヘス県コロコロ町で卸売商を営むヴェシーノ、ニカノール・オビエドが同県カキアビリ郡のコントルノ旧共同体成員25人を相手取り、1908年から1913年にかけて行った裁判が発端となっている。当時オビエドはカキアビリ郡内にグアンコとミリュニという二つの農園を所有する大地主であった。オビエドの訴えでは、グアンコ農園敷地内にあるトルウマという畑で、彼と農園労働者が1908年10月から1909年4月にかけて6回に渡り、隣接するコントルノ旧共同体成員から暴行や放火などの被害を受けて

いた。そのうち特に重要と思われる3件を要約すると、以下のようになる。

1908年10月31日

グアンコ農園内のトトルウマという畑で農園労働者たちが大麦の種まき作業を行っていたところ、隣接するコントルノ旧共同体のミゲル・エレラ、アルバレス・カタリら7名によって襲撃された。この事件でグアンコ農園のロサ・グアクリャという女性が殺され、マヌエル・ママニが負傷した。オビエドはコントルノの成員を畑荒らし、殺人、傷害で告発した。

1909年3月9日

前年10月31日に襲撃事件のあったトトルウマで、オビエド所有の家屋13軒が未明に放火され、全焼した。オビエドは、コントルノ旧共同体成員が犯人だとして、ミゲル・エレラ、グレゴリオ・センテーリャス、クレメンテ・アルバレス・カタリら7人を告発した。

1909年4月8日

ルイス・アリアガを主犯とするコントルノ旧共同体の成員200人近くがトトルウマで騒動を起こし、農園労働者が収穫したばかりの大麦800キンタールを持ち去った

[ANLP-CSD-2,3,4,5,6,7,]

ところが裁判が進められるなかで、被告側コントルノ旧共同体成員の反対弁論に基づいて事件が再構成されてみると、オビエドの描いた出来事と矛盾する点が多く現れてきた。被告側の立場から事件を要約すると、おおよその輪郭は次のように描き出される。

コロコロ町の商人ニカノール・オビエドは、事件前年の1907年にカキアビリ郡のグアンコ旧共同体の土地の大部分を売買契約によって手に入れ、自らのアシエンダとしていた。オビエドはアシエンダのさらなる拡張をたくらみ、グアンコに隣接するコントルノ旧共同体の土地を手に入れようと画策した。そして最初の事件の起こった1908年10月31日、かねてより狙いをつけていたトトルウマ、コパラカの畑で大麦の種まき作業をしていた村人のところに行き、金や猟銃を贈って土地売却に同意させようとした。村人たちがこの申し出を拒否すると、怒ったオビエドは自らの農園労働者にトトルウマを襲撃させ、強引に大麦を蒔こうとした。それを村人たちが阻止しようとして争いとなり、結局、農園労働者たちを追い払った。

土地獲得をあきらめないオビエドは、翌1909年1月21日にトトルウマ、コパラカ、マカルコタという3つの場所の畑を、その所有者のクレメンテ・アルバレス・カタリ、グレゴリオ・ラモス、マヌエル・コンドリから総額500ポリビアーノスで購入したとして、売買契約文書をラパス市の資産管理委員会に提出した。しかしコントルノ旧共

同体の成員はこの文書が偽造されたものだとして売買契約を認めなかった（同年 8 月 10 日には、コントルノ共同体成員約 150 名の連名でオビエドを文書改竄罪で逆に告発している）。

そして 3 月 9 日になると、コントルノ共同体の村人はオビエドの土地契約文書改竄訴訟について話し合うため、村役であるアンドレス・コルケ宅で集会を開いた。その後で村の道普請とトトルウマの大麦畑の収穫作業を共同でおこなった。その晩にミリュニ農園のコロノたちがトトルウマを襲撃し、クレメンテ・アルバレス・カタリの小屋など 13 軒に放火した。

さらに 4 月 8 日には再びトトルウマの畑に村人 200 人近くが集まり、大麦の収穫を行った。それをトトルウマの所有権を主張するオビエドが窃盗だとして訴えた[ANLP-CSD-1,4,5,7]。

被告側証言の要点を、オビエドの見解との違いに注目してまとめると次のようになる。第一に被告側主張では、繰り返し暴行・傷害を起こしたのは旧共同体成員側ではなく、オビエドのほうであった。第二に事件の舞台となったトトルウマの畑はオビエド所有のグアンコ農園ではなく、コントルノ旧共同体の所有地に属していた。第三に事件全体の背景には、トトルウマの土地所有権をめぐる従来からの争いが深く関わっていた。つまり被告側の解釈では、事件の大きな要因としてアシエンダ地主による先住民共同体の土地収奪問題が存在しており、原告側が傷害事件として告発した一連の事件も、アシエンダ拡張をたくらむヴェシーノの暴力的手段から共同体成員側が身を守るためにとった自衛的行為だった、ということになる。

そして、このような被告側反対弁論を裏付ける上で一つの争点として浮上してきたのが、事件の舞台となったトトルウマという土地の帰属問題であった。すべての事件で現場として登場し、アシエンダ地主による土地収奪の対象と被告側が位置付けるこの土地が、もしもその主張どおりコントルノ旧共同体の所有地だということが証明できれば、一連の事件における加害者と被害者の関係も逆転する可能性が出てくる。そこで旧共同体成員側はトトルウマの帰属を明らかにするため、1909 年 8 月 10 日に約 150 名の連名でオビエド氏を土地契約文書改竄罪により告訴した。オビエド側はトトルウマの所有権の根拠として、1909 年 1 月 21 日に土地売買契約を交わしたことを挙げていたが、それに対して被告側は土地契約書に売却人として名を連ねている 3 名は、もとより土地所有権を有しておらず、契約は法的に成立し得ないとの理由からオビエドを逆控訴したのである。

コントルノ旧共同体成員による事情説明では、売買の対象となったトトルウマ、コパラカ、マカルコタという畑は基本的に個人の用益権を認めているサヤニャではなく、共有地であるアイヌカに該当することになっていた。一般的にいて、アンデス高地のアイマラ系先住民のあいだでは、共同体の土地は利用形態に応じてサヤニャとアイヌカの二種類に

分けられている。サヤニャというのは、脈絡によっては土地一般を指す用語として使われることもあるが、より狭い意味では特定の世帯に用益権が属する土地を指しており、一般的には宅地やその周辺にある畑などが該当する。それに対してアイヌカというのは、土地利用法や用益の配分が共同体成員の合意によって決定される土地で、一般的な意味での「共有地」という概念で捉えることができるだろう。アイヌカでは作物のローテーションや作業の時期などはすべて共同で決められる⁽¹¹⁾。ただし収穫物に関しては、アイヌカのなかにカリユパ *callpa* と呼ばれる割当地が世帯ごとに割り振られている⁽¹²⁾。こうしたアンデス社会における土地利用形態の区分に従うと、問題の土地契約書に記載されたトルウマ、コパラカ、マカルコタについて、署名主として記載されているアルバレス・カタリやグレゴリオ・ラモスに認められている権利は、アイヌカのなかのカリユパで得られた収穫物に対する用益だけであり、土地譲渡・売買の決定権はそもそも有していないということになる⁽¹³⁾。したがって本来コントロールノ旧共同体成員に所有権のある共有地について、全員の同意なしに作成された土地契約文書は法的に効力を有さない、というのが被告側陳述の大筋であった。

このような被告側説明のなかで本論の主旨から特に注目したいのは、旧共同体成員たちの主張の拠り所となった土地所有をめぐる観念についてである。彼らが土地に対して持っている基本認識では、共有地のアイヌカはもとより、私的用益権を認めているサヤニャであってさえ、共同体の土地で個人の判断により自由に譲渡・売買できるような、いわゆる私有地と呼べるものは慣例として存在しないというのが土地問題に関する大原則であった。そうした私的財産権という概念によって捉えられるような所有観念を基本とするのは近代法の律する世界においては自然なことであるが、アイマラ社会の慣習法的世界においては、土地は本来共有財産として維持される、という考え方のほうがむしろ自然の法則であり、共同体の成員がそれを知りながら売買契約文書に署名するということは常識的に起こり得ないという認識が彼らの出発点となっていた。言い方をかえれば、旧共同体成員側は土地問題を従来通り共同体内の規範である慣習法概念によって把握し、それを主な論拠として近代法の律する司法の場で契約無効を訴え出たということになる。

それに対してオビエド側が1909年1月21日に交わしたとされる売買契約は、非継承法の定める正式な法的手続きに則って行われ、ラパス市資産管理委員会という公式な機関を通じて受理されたものであった。契約文書の中には、1883年にカキアビリで行われた土地測量で各人に配布された土地権利書が含まれており、そこには「コントロールノ旧共同体の成員であるアルバレス・カタリは不可分地主 *propietarios proindiviso* であり、登記簿に定められた土地区画(例えばトルウマ)に対して私有権 *título individual* を有する」という記載が盛り込まれていた⁽¹⁴⁾。もちろん、このような私有権利書が実際の共同体における日常生活においてなんら効力も持たないものであり、共同体成員にとって現実的な価値を持たない存在であったことはいうまでもない。しかしながら非継承法が施行された1880年代以

降、少なくとも法律上は共同体が廃止され、すべての土地が私有化されていたのだから、土地係争問題などで正式な場に判断が委ねられれば、裁定の基準として取り上げられるのは土地登記簿に記載された個別の土地区画であり、私有権利証書である可能性はきわめて高かった。理はオビエド側にあったのである。

結局、この裁判ではオビエドが交わしたとされる土地契約証書の無効性を完全に立証することはできなかった。そのため傷害事件の告発についてもオビエド側の主張が認められる形となり、1912年に主犯格とされるコントロールノ旧共同体成員数人に実刑判決が下されて終わっている⁽¹⁵⁾。この結末については、現在残されている裁判資料から判断しても納得し兼ねる点は多々見出せる。事件全体の構図は、明らかに当時各地で繰り広げられていたアシエンダ地主による不当な土地収奪の典型例に当てはまるし、オビエドが提出した契約文書についても偽造と判断できる証拠をいくつか指摘することができる(例えば、明らかに故人となっている人物が署名しているなど)⁽¹⁶⁾。ところが現実には法的手続きに則って作成された公文書の有効性をくつがえすことはできなかった。

このような裁判の結果を通して旧共同体成員の脳裏に刻印された教訓とは、もはや土地所有問題は従来のように共同体の慣習法によって律せられる領域にあるのではなく、国家の定める法的秩序の世界＝成文法の論理によって規定されるものとなっていたという事実である。確かに、2節で述べたように先住民と国家の互酬協定が成立している状況では、先住民共同体には一種の治外法権が認められており、共同体内の土地問題については伝統的な規範の枠内で解決することが許されていた。それに対して1880年代から施行された非継承法が先住民社会にもたらした影響とは、それまで国家が直接介入してこなかった共同体内の慣習法的領域にまで外部権力の支配が及ぶという状況を生み出したことであった。この事件において仲介役を果たした裁判所という機関は、もともと近代化の浸透を目指す国家権力を背景とした組織であり、そこで慣習法という前近代的と位置付けられる価値体系を前面に出して対抗するというのは、槍で戦車にいくさを挑むに等しい無謀な行為であった⁽¹⁷⁾。パカーヘス県の場合、アシエンダの土地収奪が激しくなったのは1910年代以降であったが、地域によってはもっと早い時期から上に述べたような争いは頻発していた。その結果がグリースハーバーが統計的に示したような30%に上る先住民共有地の消滅という現象となって現れたのであった。

こうして自由主義政権が推し進める近代化政策による先住民共同体の囲い込みが徐々に浸透する中で、先住民社会が拠り所とする慣習法的言説は着実に無力化されていった。それはつまり、先住民社会が生存の糧となる土地の所有権を物理的に奪われるというだけでなく、自己の正当性を訴えるための基本的な拠り所さえ奪われるという危機的状況に先住民が追い込まれることを意味していたのである。

5. カシーケ運動の登場

このような危機的状況に対する打開策として、1910年代にパカーヘス県を中心としてひとつの運動が広まっていく。それがカシーケ運動である。そこでまずカシーケ運動がどのようにして始まったのかを見ておくことにしよう⁽¹⁸⁾。

カシーケ法廷代理人 *caciques-apoderados* 運動を最初に始めたのは、パカーヘス県南部のクラワラ郡あるアルーマ共同体出身のマルティン・バスケスという人物であったとされる。バスケスの生まれたクラワラという地域は、カキアビリ郡やカラコト郡の東隣に位置する。パカーヘス県のその他の地域と同じように、1910年ごろからやはり、周囲のアシエンダによる土地侵略をたびたび受けるようになっていた。そのためクラワラの共同体成員のなかから何らかの対抗手段を求める声が挙がっていた。そこで当時アルーマ共同体の代表であったマルティン・バスケスは、1912年ごろ地元の弁護士モンロイ兄弟と契約し、有効な法的手段がないかを模索し始める。モンロイ兄弟は地方弁護士としての実務経験が長く、農村部での不当な土地収奪事件を見てきたため、メスティソでありながら農民運動に共鳴を感じていた地方有力者であったとされる(FLORES 1979: 91-94)。すでに述べたように1874年の非継承法発令以降、先住民共同体の正式な法人格は剥奪されており、土地所有をめぐる代表権も否定されていたことから、共同体成員が集団で合法的に土地侵略に対して抵抗するという道は基本的に断たれていた。そこでバスケスとモンロイ兄弟が協議の結果考え出したのは、植民地時代にスペイン王室が発行したコンポシション文書を利用することにより、現在の共同体の土地所有権を法律的に確定するという方法であった。

彼らがこのような方法を考え出す上で伏線となったのが、非継承法の修正条例として1883年11月23日に公布されたひとつの政令である。その政令は「植民地時代のコンポシション証書によって保証された土地はその名義人の所有地であることを認め、1874年10月5日法に定められた巡察を免除する」という一文からなり、スペイン植民地時代に王室が大地主に対して与えた土地所有証書の有効性を批准し、非継承法の適用に例外を設ける旨の法律であった(本論ではこの法律を便宜的に「コンポシション批准法」と呼ぶことにする)。

この政令の対象となったコンポシションとは、正確には「コンポシション・デ・ティエラ *composición de tierra*」と呼ばれ、植民地時代にスペイン王室が行った土地の下賜制度を指している。16世紀の新大陸征服以降、インディアスの土地は原則的にその支配者たるスペイン王室にすべて帰属することになっていた⁽¹⁹⁾。しかし16世紀末になると、エンコミエンダと呼ばれるそれまでの土地支配制度が先住民人口の減少により崩れ始め、スペイン王室もヨーロッパにおける王朝争いのため財政的に逼迫するようになる。そこで王室は土地政策の改革と財源確保の一举両得を狙って、インディアスの土地を有償でスペイン人に譲渡する制度を採用する。このときに定められた土地売却の手続きがコンポシション・デ・ティエラ(土地の調停)であり、1590年から18世紀初めまで数回にわたって行われた。

この制度はスペイン植民地における私有地の起源と考えられており、同時にアシエンダの起りともなった。土地の購入者の中には、すでに土地を私有地として利用していたスペイン人有力者の他、レスグワルドスとして共同体に与えられた土地の名義人であるクラーカ(カシーケ)も含まれていた⁽²⁰⁾ (SPALDING 1984: 180-181; 染田 1989: 145-146)。

このような 300 年近く前に発行された土地所有証書が 1883 年の政令で再び取り上げられた背景には、1874 年の非継承法によって測量・売買の対象となった土地からアシエンダを救済するというねらいが含まれていた(MAMANI CONDORI 1991: 57)。政令の出された 1880 年代、農村部にアシエンダを所有する大地主の多くは都市に住む政治的・経済的支配層に属していた。いわば非継承法を制定した当事者にあたる。彼らは自己の権益を保護するために、非継承法によって定められた土地測量の対象からアシエンダを除外することを目論んだ。すでに述べたようにアシエンダの起源はコンポシション制度によって与えられた土地証書に辿ることができる。そこで証書の効力を法的に批准することによってアシエンダを非継承法の対象から外し、土地所有権の温存を図ろうとしたのである。それは別の角度から見れば、非継承法による土地測量・売買の対象を先住民共同体に絞るという意図にもつながっていた。もちろん共同体のなかにもカシーケを名義人としてコンポシション証書を獲得した例はあったはずだが、300 年近く前のスペイン語で書かれた古文書を保管している先住民が現れる可能性は極めて少なく、当のカシーケ制度も 19 世紀にはすでに廃止されていた。だからコンポシション証書を盾に取れば、非継承法の対象は自ずから先住民共同体に絞られるだろうと考えられたのである。

ところがバスケスとモンロイ兄弟が考えたのは、たとえコンポシション証書が手元に残っていなくても、スペイン王室が発行した正式な行政文書であれば、その原本や写しが行政機関付属の文書館に残されているのではないかとということであった。その前提に基づいて、彼らは具体的に次のような手順からなる戦略を立てた。①まず植民地時代のコンポシション制度によって旧共同体の土地権名義人であるカシーケに与えられた土地所有証書の原本もしくは写しを探し出す。②次にその証書の名義人であるカシーケの正式な子孫を見つけ出す。③そしてその子孫を共同体の正式な法廷代理人として立て、コンポシション批准法に基づいて土地権認定訴訟に持ち込む。

バスケスとモンロイ兄弟の考えた戦略の斬新な点は、手元に文書が残されていないにもかかわらず、多くの共同体が法律を最大限に利用できる有効な手立てを具体的に編み出したところにある⁽²¹⁾。そこでバスケスはこの方法を実現するために、1912 年から 1914 年にかけて周辺の共同体を歩いて回り、司法闘争運動の支持者を増やすとともに活動資金を募っていった。そして 1914 年にはペルー副王領の首都であり植民地時代の行政文庫が保管されている可能性の高いリマ市を自ら訪れて古文書を探し出し、複写文書を手に入れることに成功する。リマ市から帰ったバスケスは、さっそくラパス市のセメンテリオ地区で先住民集会を開き、持ちかえったコンポシション文書を公にした。この大集会にはラパス州周辺の各地から

100 人を超える先住民代表者が集まったという(MAMANI CONDORI 1991: 64)。このようにして運動の支持者を増やす一方で、コンポシオン文書の名義人であるカシーケの子孫を探し出す活動を広めていった。その過程で、バスケスの出身村であるクラワラは、植民地時代にはカリヤパという共同体の属村であり、カリヤパは「マルカ・トゥーラ」というカシーケの所領であったことがわかってくる。そこでバスケスは、植民地時代のコンポシオン証書に土地名義人として出てくる「マルカ・トゥーラ」というカシーケの係累にあたると思われるサントス・マルカ・トゥーラという人物を探しだす。ところがこのサントス・マルカ・トゥーラはバスケス以上にカリスマ性や指導力を備えた人物であったらしい。そのため 1914 年の大集会以降国家権力に追われるようになり、家・財産の没収や投獄などにより運動の第一線から退くようになったバスケスに代わり、マルカ・トゥーラがカシーケとしてカリヤパの代表権を引き継いでいく。マルカ・トゥーラは、スクレ、ポトシ、コチャバンバなどで古文書探しを継続するとともに、カシーケのネットワークを広げ、運動全体の組織固めを担うようになる。それが後に「カシーケ法廷代理人 *caciques-apoderados*」と呼ばれる、カシーケの末裔を名乗る先住民たちによって展開された司法闘争運動に発展するのである²⁴。

6 カシーケによる国家との関係の提示

このようにしてカシーケ運動は、とりあえず土地返還に有効な手段を司法闘争に見出していった。しかしこの司法闘争は、事例 1 で見たような慣習法的言説と関わるある点について、先住民の存在を脅かすようなもうひとつ別の問題を内包していた。それはカシーケ運動が司法闘争の拠り所とした法律という存在そのものに内在する問題であり、カシーケ自身もそれがもつ意味をかなりを自覚的に捉えていた。そのことは例えば、1920 年代にカシーケがたちが提示したつぎのような文章に示されている。

われわれが保障を求めようとすると、また別の処罰法が考え出されました。われわれを迫害する者たちが判事に何か言うだけで、われわれは反乱者として告発されるのです。判事たちはわれわれを捕らえる命令を出し、われわれが考えもつかないような罪で投獄し、容赦なく追い回すのです。つまり、法律の厳正さというのは、われわれの敵が要請するときだけに、存在するのです。このような不平等のそもそもの起源は、白人とインディオに対してまったく同一の規準で法律が制定されたときに遡れます。われわれは、祖国の法律が書かれている言葉を知らず、読むこともできません。それでもわれわれは法律に従わなければならないのです。法律では、われわれの慣習やカシーケ制度などはなくなったものとみなされています。しかしそれらは、われわれのあいだでは生きているのです(THOA 1984: 15)。

この文章の特に後半部分には、カシーケが法律というものをどのように捉えていたのかがよく表わされている。カシーケたちの認識では、現在法律とされているものは、実際には「われわれ」にとって「読めない言葉(スペイン語)」で書かれ、「われわれのあいだに生きている慣習」を否定するような、異文化的存在として映っていた。一方、司法の執行レベルで生じている不平等の原因が「白人とインディオに対してまったく同一の基準で法律が制定された」ことにあるという考え方は、逆説的にいうと白人とは別の基準で制定された法律、すなわちインディオの法律の存在を示唆している。それをカシーケたちは、「われわれのあいだで生きている」「われわれの慣習やカシーケ制度など」と表現しているのである。このようなカシーケたちの法律認識を二項対立的な区分に表してみると、「白人／インディオ、白人の法律／われわれの慣習、法律の言語(スペイン語)／われわれの言語(アイマラ語)」という図式に整理されるだろう。そしてこの図式からわかるのは、カシーケたちが法律という制度を、基本的に白人すなわちカーラ *q'ara* の慣習に由来する特殊文化だと認識していたことである。「カーラ」とはアイマラ語で白人を意味する言葉であり、「カーラの世界」と「ハキ(アイマラ語で‘人’を意味する)の世界」という分類は、アイマラの人々が現実世界を把握する際の基本的枠組みを構成する区分となっている。

さらに上の文章からは、近代法の基本理念である平等主義や普遍主義といった原理が、実際には差別主義や同化主義の裏返しでしかないという、1章で述べたような植民地主義の構造をカシーケたちが認識していたことも伺うことができる。つまり法律の基本理念である厳正さや同一基準といった表現の文字通りの意味からいえば、法律とは平等主義や普遍主義を建前としてつくられた制度ということになる。しかしながら実際にはカーラの慣習に由来する様々な約束事を、カーラの言語であるスペイン語によって成文化したに過ぎない法律が、平等主義や普遍主義の名のもとに異文化的存在である「われわれインディオ」対しても「同一の基準」で行使されるならば、結局、法律の正義はカーラ世界のためにのみ機能することになる。そのため現実には「われわれが考えもつかない罪で投獄」されたり、「法律の厳正さというのは、われわれの敵が要請するときだけに存在する」という事態が生じている。一方で「カーラの法律」とは異なる基準で機能する「われわれの慣習や制度」は、カーラのいう同一基準の原理にしたがって、「なくなったものとみなされる」ことで存在価値を否定され、排除されてしまう。その結果、平等主義を謳った法律がわれわれにもたらすのは、同化主義的な異文化受容の強制か、反乱者としての従属的地位への排除のいずれか、ということになる。このような法律という普遍的制度に仕組まれた植民地的支配の構造を、カシーケたちは自らの生きる日常的な経験のなかで見抜いていたのである。

しかし、このような近代法のもつ植民地主義的性格を認識していたにもかかわらず、現実世界においては、カシーケたちは法律というカーラの特権文化を土台にして戦う道を選ばざるをえなかった。上述のような状況を踏まえると、カシーケたちがスペイン語の読み書きを身につけ、法律の論理にしたがって戦うということは、結果としてカーラの慣習＝

特殊文化を受容することにもつながりかねず、同化主義を受け入れる道を自ら切り開く可能性もあったといえるだろう。かといって逆に、カーラの文化を全面的に拒絶して、ひたすら自らの文化に閉じこもるという選択肢をとることは、「カーラ＝支配者、インディオ＝被支配者」という絶対的な力関係の差を前提とした20世紀前半のポリビアの社会状況においては、前節で見たようなアシエンダによる暴力的な収奪に対して、されるがままの状態を許容する結果につながることは火を見るより明らかであった。このような同化か収奪かという、いずれにしても先住民にとっては受入れがたい二者択一を迫られた状況に対し、カシーケたちは、法律という支配者側の制度を前提とした上で、なおかつ同化主義にとりこまれないような抵抗の戦略を、司法闘争の過程で編み出していったのである。

次に挙げる事例は、そうしたカシーケ法廷代理人の一人が1920年に起した実際の裁判記録に基づいている。この事例では司法闘争のプロセスにおいて、カシーケたちがいかにして法制度の枠組みに留まりながらも、同化主義に飲み込まれることなく、支配的言説に対抗しようとしていったのか、という戦略の特徴がよく現れている。

事例2 カシーケ法廷代理人フランシスコ・タンカラの土地共同所有権認定訴訟

この裁判で原告として登場するのは、カラコト郡の先住民総代表であり、カシーケ法廷代理人を名乗るフランシスコ・タンカラという人物である。タンカラがいつ頃からカシーケ運動に加わったのか詳しい資料はないが、少なくとも1917年にはラパス州知事宛の文書の中で「カシーケとしての法人格をカラコト共同体成員から承認している」人物として現れており、1918年にはカシーケとして「インディオを扇動」した罪で投獄され、その際に植民地時代にコンポシション証書や17、18世紀の裁判記録などが押収されたという記録も残されている(CHOQUE 1985: 11; RIVERA CUSICANQUI 1981: 2)。

タンカラの所属するカラコトはパカーヘス県南部に位置し、北境はカキアビリ、東境はコロコロ町に接している。本節の始めに述べたような地域事情から、やはり1910年ごろにアシエンダによる土地収奪の影響を受けるようになっていた。例えば、事例1で取り上げたアシエンダ地主オビエドもカラコトへの進出を図っていた節が見られ、1909年から1914年にかけて、カラコト郡内のサンタロサ旧共同体に対して境界侵犯訴訟を起こしている⁽²³⁾。フランシスコ・タンカラが1920年2月に起した裁判は、このようなアシエンダ地主による土地収奪への対抗手段としてとられたものと考えられる。

タンカラ訴訟の基本的な提訴理由は、コンポシション批准法による土地所有権の獲得に置かれていた。ところが訴訟文の陳述をよく読むと、この裁判を展開する上でのタンカラの関心は、必ずしも土地所有権認定を勝ち取ることだけにあつたのではないように思われるのである。というのもタンカラの訴訟陳述のかなりの部分が、法律的証明の手続きよりも、むしろ植民地時代を中心とした過去から現在までの土地所有の経緯を歴史的背景を踏まえて記述することに割かれているからである。もしもタンカラがこの裁判の目的を土地

所有権認定だけに絞っていたとするならば、そのような植民地時代の歴史を説明する必要はなかったはずである。逆にいえば、本来の趣旨から外れるように見えるタンカラの歴史記述を読み解くことによって、この裁判におけるタンカラの意図を明らかにできるのではないと思われる。それはさらにタンカラの訴訟を支える母体となったカシーケ運動の特徴を探る上でも有力な手がかりとなるだろう。

そこでまず、以下にタンカラの陳述内容を簡潔にまとめてみた。タンカラの陳述は植民地時代における土地所有権の起源として、スペイン王室と先住民の関係から説き起こすところから始まっている。

16世紀に新大陸を征服したスペイン王室は、アルト・ペルー(現ボリビア)とバホ・ペルー(現ペルー)領に絶対的な支配権を確立し、その土地のすべてを王領とした。そして、副王トレド時代にレパルティミエント制度が導入されると、征服以前から新大陸に存在した先住民に対し、納税などの王室への義務を果たすのと引き換えに共同体での定住が認められるようになった⁽²⁴⁾。これにより王室と先住民の庇護―奉仕関係が成立した。そのようにして、すべての土地は王室に属すが、古からの権利を有する先住民についても暫定的に土地を保有することを認める、という植民地時代の土地所有制度が出来上がったのである。

16世紀末になるとスペイン王室は土地の一部を売却することによって財源を賄おうとした。当時カキンゴラ伯爵領を構成していたカラコトとカキンゴラは、共同体成員がコンポシシオンの手続きを経て土地所有権を購入した。コンポシシオンは王室にとって重要な収入源でもあった。カラコトとカキンゴラの先住民は、財産権を法的に保証し継続するために、王室に対する納税などの義務を果たしていた。カラコトとカキンゴラの先住民がいかに王室に貢献したかということは、例えば1619年にカキンゴラが納めた26000ペソの税がリマ市のサンタアナ病院で使われたり、1620年にカラコトが納めた7000ペソが王室に直接贈られたという記録からも証明されている。カラコトとカキンゴラに所属する共同体成員の財産権は、スペイン王室が植民地時代に交付したコンポシシオン証書により合法的に承認され、王室に対して納税などの義務を果たすことでその権利は批准された。王室と先住民のそうした関係は植民地時代末期まで続いており、1810年に公布された法令でも「土地所有はいかなる理由においても現状のままに留められる」とする、現状維持の司法原理 *utiposidetis* によって批准されている⁽²⁵⁾。

タンカラ陳述の要旨は以上のようになる。一読してわかるように、この文章の内容は、植民地時代を中心に先住民共同体の土地所有の起源・継承から現在に至るまでの歴史的変遷が語られたものである。したがってまずタンカラ陳述に関しては、それが土地所有をテ

一マとした歴史記述として構成されている、という特徴が確認されるだろう。

さらにタンカラ陳述の内容を具体的に追ってみると、その関心の焦点が植民地時代における先住民と国家の互酬協定とコンポシション制度の解釈に置かれていることがわかるだろう。例えばタンカラの説明によると、植民地時代の土地所有の起源は「すべての先住民の土地はわれわれの祖先がスペイン王室から獲得したもの」という理念に求められる。そこで強調されているのは、先住民共同体の土地所有の根源がスペイン王室＝植民地国家の権威に由来するという歴史的事実である。そして、そのようにして発生した土地に対する原初的権利は納税などといった王室への義務を果たすのと引き換えに、あるいは王室への財政的な貢献により継承されてきたという。「サンタアナ病院への納税」や「王室への贈与」の記録はそれを具体的に証明するものである。ここでは互酬協定という表現こそ用いられていないが、タンカラの説明している庇護と奉仕の関係が2節で述べたような互酬協定の理念に通ずることは明白であろう。そしてそのような歴史的関係の全体を保証する記録文書がコンポシションで与えられた土地権利書なのである。スペイン王室が公布したコンポシション証書は、互酬協定を国家の側が権威づける歴史的痕跡として先住民の記憶に刻印され、植民地時代から共和制移行期を通じて(おそらく非継承法発令まで)、その効力が維持されてきたのである。

このようにタンカラ陳述全体の通奏低音をなすテーマは、植民地時代における互酬協定とコンポシションの成り立ちとその歴史的意義についての解釈を、裁判所という公の場を通じて国家の側に提示することにあつたといえるだろう。それではなぜタンカラは、この裁判の脈絡で互酬協定やコンポシションについての歴史解釈を提示する必要があつたのだろうか。

この裁判の基本的目的が1883年コンポシション批准法に基づいた土地所有権の認定にあつたということを考慮すると、この陳述も当然そのような趣旨に沿って展開された可能性は高いはずである。そこで1883年のコンポシション批准法の発令された背景について振り返ってみると、この法律はもともと1874年非継承法の追加条項として作成されていた。非継承法は、近代国家の建設を進める自由主義派が中心となり、国民統合策の柱として、互酬協定に象徴される先住民共同体との歴史的関係を断ち切ることを目的に制定された法律である。それに対してコンポシション批准法は非継承法の修正条項として発令されたが、政府側の目的は大地主のアシエンダ救済に限定されており、非継承法の基本理念を犯すものでも、互酬協定に象徴される植民地時代の制度やスペイン王室の権威について何らかの含みをもたせたものでもなかった。政府にとってコンポシション批准法と非継承法は近代化と国民統合の推進という共通コンセプトに基づいて作成された一対の法律であり、いずれにも通ずる目的は先住民との歴史的関係の改革にあつたといつてよい。

ところがタンカラの陳述からわかるのは、少なくとも彼の歴史認識の上では1883年のコンポシション批准法は、植民地時代のコンポシション・デ・ティエラへと直接出自を辿

られるという意味において、非継承法よりもむしろ互酬協定の系譜に連なる法律として解釈されていた、ということである。タンカラ陳述の内容は、植民地時代のコンポシション・デ・ティエラをいわば原点とした上で、1883年コンポシション批准法について独自の視点に基づく歴史解釈を施したものにほかならない。そこで強調されるのは、コンポシションに支えられた先住民と国家の歴史的関係の厚さであり、植民地時代からの連続のなかにある互酬協定がもつ意味の重要性である。そしてこのような歴史認識に立つ限り、1883年に発令されたコンポシション批准法の役割を政府側の意図どおり、大地主救済の便宜的措置という位置付けで片付けることは難しくなるだろう。むしろコンポシション・デ・ティエラ本来の伝統に従って、植民地時代からの歴史に連なる互酬協定の有効性を共和国政府自身が批准したという意志表明として受入れるほうが自然である。換言すれば、タンカラにとって1883年のコンポシション批准法は、16世紀のコンポシション・デ・ティエラ、1810年の現状維持の司法原理へと系譜的に連なる、共和国政府による新たな互酬協定の締結宣言として解釈された、ということになる。

タンカラがこの裁判をとおして訴えようとしたのは、このようなコンポシション批准法を取り巻く歴史解釈の一つの可能性だったのではないかと考えられる。タンカラの認識において、1883年のコンポシション批准法の発令は、共和国政府が非継承法によっていったん否定しようとした歴史を再び見直す手がかりと映ったのである。共和国政府は近代法の制定により互酬協定の歴史を断ち切ろうとしたのだが、タンカラ側は逆に近代法の意味を読み替えることにより、互酬協定をめぐる先住民と国家のあいだに成立した関係の記憶をよみがえらせようとしたのである。植民地時代のコンポシション制度を持ち出したのがほかならぬ共和国政府であったことにより、国家とのあいだに歴史解釈をめぐる対話の道筋を開く可能性が生まれたのである。そして法律を読み替え、歴史を意味づけ直すという対話的戦術をもちいることによって、4節で見たような近代法に基づいた支配的言説による囲い込みと慣習法的言説の無力化という危機的状況のなかで、先住民の側が主体的に主張する手段を再び自分たちのもとに取り戻そうとしたということになるだろう。そのように考えれば、タンカラがなぜコンポシション批准法に基づいた裁判陳述を、歴史記述という手法を用いて展開しようとしたのかも理解される。土地所有権認定に端を発したこの裁判は、タンカラにとって、国家の側が忘却の彼方に追いやろうとした過去をめぐる記憶を歴史記述という手法をもちいて甦らせることにより、現在との連続性に繋ぎとめようとする政治的機能を帯びた実践だったのである。そして彼の認識では、共和国政府が1874年非継承法によって断ち切ろうとした過去こそが、現在に統合されるべき正統な歴史の系譜だったということになる。

この事例からわかるように、タンカラが司法闘争で展開したのは、カーラの文化である法律をそのまま受容することで、カーラの論理にしたがって自らの権利への認知を得ようという、同化主義への迎合的対応ではなかった。同化というのは、他者の文化や価値観を

一方向的に受容することを意味している。それに対してタンカラが土地訴訟を通して展開したのは、法律という他者の文化システムを意識的かつ戦略的に理解し、習得した上で、それを自らの解釈にひきつけ、読み替えることによって抵抗の手段に変えていくという、かなり操作的な対応である。このような異文化への対応方法を、同化主義と区別するために、ここでは仮に「カーラの文化を身にまとう」という概念で捉えておきたい⁽²⁶⁾。そのときに重要なのは、法制度というカーラの文化を身にまといながらも、カーラと同じではないこと、それを少しずつ読み替え、解釈に差異を生み出すことによって自らの主体性を維持していくことにある。つまり司法闘争の過程で、支配的言説を構成するカーラ文化に対してタンカラがとった態度は、法制度という枠組みを維持しながらも、法律という内容を読み替えることによって、支配者側が目論むような同化とは一線を画す対応の仕方を選択することであったといえるだろう。

このようにしてカシーケ法廷代理人フランシスコ・タンカラは法律の読み替えによる歴史の意味づけ直しという対話的戦略のなかに、近代法による困い込みによって失われつつあった先住民の主体的権利を取り戻す道筋を見出していったのである。ところで事例2の司法闘争がこのような対話的戦略を用いて展開されたということは、事例1のケースとの比較という視点からもいくつか興味深い点が生じている。事例1と事例2の違いは、タンカラがコンポシション批准法という法律に通じ、それを有効に活用する術を知っていたのに対し、コントロールノ共同体成員はそのような知識を持ち合わせなかったという、情報操作を巡る表面的な戦術の違いに還元できるレベルのものではない。事例1と事例2の陳述は、先住民を取り巻く問題を捉える視点、背景となる社会状況への認識、主張を展開する上で用いられる方法など、基本的な点で全く異なる次元に立って構成された論述と見ることができる。

例えば、事例1のコントロールノ旧共同体成員の陳述では土地所有権をめぐる主張を繰り返すに際し、土地は本来共同体のものであるとの基本認識に立って、慣習法に基づく論理が展開されていた。これは、いわば互酬協定によって成立した土地所有のあり方を共同体の側から一方向的に描いたもの、すなわち内側の視点から捉えたものである。言い換えれば、事例1の陳述は共同体の内在的論理に根ざす慣習法的世界のなかで構成された語り、いわば外部に閉ざされたモノローグとして組み立てられていた。それに対して、タンカラ訴訟も裁判に至るもとの動機は、事例1と同様にアシエンダ地主による土地収奪への対抗手段として法的措置に発していた。ところが実際に展開された陳述の内容を見ると、タンカラの関心の焦点は土地問題そのものよりも、互酬協定やコンポシションといった制度を通じて先住民の権利がいかんにして国家との関係において守られてきたかを歴史的に証明することに置かれていた。つまりタンカラは、現在進行中のアシエンダ地主による土地収奪と先住民共同体の崩壊という問題が表面的な現象であることを認識した上で、その背景に国家と先住民の関係という歴史的状況の変化があることを理解していたのである。そ

の結果として、タンカラの司法闘争に対する基本的な視点は、事例1に見られたようなアシェンダとのあいだに生じた地域争議という捉え方から、先住民と国家の関係に派生する歴史的問題として捉えようという、時間的・空間的な広がりを持つ認識に転換していったのである。おそらくタンカラ(とその母体組織であるカシーケ運動)は司法闘争という、それまで経験したことのない世界との接触の過程において国家や法律という異文化的存在と出会うなかで、他者との関係において先住民共同体=自己の存在理由を立証しようとする自己相対化の視点を身につけていったのであろう。その結果タンカラ陳述の焦点は、共同体の慣習法という内部の論理にとらわれるのではなく、国家という他者とのあいだに通約可能な認識基盤を開こうとする対話的行為として組み立てられていったのである。そしてまさしくタンカラの視点が、慣習法的世界の外部にある、異質な論理により構成される存在=国家に向かっていたという意味において、支配者側が目論むような同化主義とは一線を画す、先住民との関係を前提としたもうひとつの国家との関係のありかたを積極的に示そうとする意識をカシーケ運動の展開のなかに見出だすことができるのである。

ここまでに取り上げてきた二つの裁判の事例は基本的によく似たコンテキストのなかでおこったものである。約10年という時間的な間隔を除けば、訴訟の主役となった当事者、舞台となった地域、背景にある社会状況などにおいて多くの共通点を見出すことができる。にもかかわらず、訴訟の内容、特に両者の間で用いられた方法や問題認識については大きな差異が生じていた。つまりタンカラ訴訟のような主張が成立するにいたる背景には、先住民問題を捉える視点の広がりや社会状況への認識の深まりといった面で、10年という年月の開き以上に、質的な相違が生まれることを前提としていたといえるだろう。そしてそのような司法闘争の経験を通して得られた方法論や問題認識の深まりを糧として、カシーケ運動は国家を対象とした直接的な「対話」という次の段階の活動を展開し始めるのである。

7. カシーケ運動の発展—嘆願文書と先住民アイデンティティー

当初、マルティン・バスケスを中心に始められたカシーケ運動は、1910年代中ごろまで地方レベルでの個別的な司法闘争を中心に活動が継続されていった。しかしながら司法闘争の結果に関しては、カシーケたちの問題認識の深まりという面は別にして、現実的な実りはほとんどあがらなかったようである。記録に残されている裁判資料がわずかなため確実なことは言えないが、少なくとも裁判によって先住民共同体の土地が返還されたり、団体的所有権が法的に認定されたという事例はこれまでのところ見つかっていない⁽²⁷⁾。先住民の土地問題に関する国側の見解は非継承法の発令によってすでに明確にされており、法の原則を曲げるような判決がこの段階で出される可能性は極めて薄かったと思われる。それどころか中央政府や地方官憲が反乱や扇動を理由にカシーケたちを投獄するという強硬手段に訴えたことで、バスケスが編み出した司法闘争という戦術は徐々に行き詰ま

りを見せるようになる。

そのような状況の変化に応じ、サントス・マルカ・トゥーラがカシーケ運動のリーダーシップを引き継いだ 1910 年代後半から 1920 年代にかけて、運動の戦術に大きな転回が生じることになる。この時期における運動の焦点は、当初中心的な位置を占めていたアシエンダを対象とする土地返還裁判から、先住民と国家の関係を公の場で根底から問い直すような戦術へと移行していったのである。前節のタンカラ訴訟が起された 1920 年はこのような運動の移行期に位置しており、そうした状況が両者を折衷したような訴訟内容にも反映されているものと思われる。そのような焦点の移動に伴い、運動形態にも変化が現れる。1920 年代に新しく登場したのが、国会や検察といった行政・司法当局さらには大統領などの国家権力の代表者を対象に、直接カシーケの要望を文書にして提出したり、新聞などのメディアを通して先住民の訴えを広める嘆願文書運動であった。つまり、国家との関係にあり方について先住民代表としてより直接的に訴えかける対話戦術へと発展していったのである。

例えば土地問題に関連して、1923 年にサントス・マルカを筆頭とするカシーケ 20 人の連名で国会に提出された要望書をみてみよう。この要望書のなかで「共和国すべての先住民の代表」であるカシーケたちが提案しているのは「ボリビア共和国全土における土地測量のやり直し」である。具体的には「1824 年以降に制定された法律に基づいて共和国全土の土地測量のやり直し」を「われわれ先住人種 *nuestra raza indigena* が巻き込まれている訴訟問題への唯一の解決策」として提唱し、その手続きとして中央政府が各県知事に対して「土地検察人、農地測量技師、各郡の司祭で構成される特別査察委員会の設置」を命ずるように訴えている(ALP-CSD-10)⁽²⁹⁾。つまり 1874 年の非継承法に基づいて全国各地で行われた土地測量をいったん白紙に戻した上で、土地所有権の画定作業をもう一度やり直すことを求めているのである。ただしカシーケの構想する新たな土地測量は、コンポシション批准法によって認められた先住民共同体の権利に基づいて、過去 40 年のあいだに土地収奪の対象となった先住民共同体を非継承法発令以前の状態に戻すことを前提としていた。

このような提言内容からは、前節でみたタンカラ訴訟と根底において通じる問題認識を読み取ることができる。タンカラの場合にはコンポシション批准法の解釈という形をとり、この嘆願では土地測量のやり直しという提言になっているが、いずれにしても非継承法を軸とした歴史の意味づけ直しを意図している点で同じ視点に立つ考え方といえよう。そしてどちらの場合にも、1880 年代以降地域レベルで頻発するようになったアシエンダによる土地収奪という現象が表面的な問題であり、より根本的な原因は非継承法の発令という国家の先住民政策の基本方針にあるという認識を持っている点で共通するのである。異なるのはタンカラの訴えが裁判を媒介とした間接的な訴えであるのに対し、この提言は国家に直接提出された嘆願文書という形態をとっていることであろう。いずれにしても、先住民と国家の関係の理想的なあり方について、カシーケの側から具体的な提言を行っている

いうこと、すなわち国家との関係構築においてカシーケが積極的に主導権を握ろうとする姿勢において、両者の間には共通点が見られる。このように国家という大きな枠組みの存在を前提とした自己定義から読み取れるのは、「外部社会の存在や動向に無知で閉鎖的なインディオ」というイメージとは程遠い、国民としての位置付けを明確に意識した先住民の存在なのである。

上記要望書の内容でもう一点注目したいのは、文章の端々で用いられている「共和国すべての先住民の代表」や「われわれ先住人種」といった言い回しについてである。こうした表現から読み取れるように、もともとパカーヘス県を中心とした地域活動として始まったカシーケ運動は、このころになると全国規模の広がりをもつ先住民組織へとネットワークを発展させ、活動内容の面でも先住民運動としての方向性を強めていった。例えば 1920 年代にサントス・マルカの書記として働いたレアンドロ・コンドリ・チューラの回想には 23 人のカシーケが登場するが、彼らの出身地はパカーヘス県やオマスーヨ県などのラパス州内からポトシ州、スクレ州、コチャバンバ州まで、全国規模の広がりを示している (CONDORI y TICONA 1992: 95-129) ⁽²⁹⁾。民族的にみても、アイマラ系だけでなくケチュア系のカシーケが加わるなど、より先住民代表としての傾向を強めている。上記の要望書でも、本文の締め括りとして「ラパス州、コチャバンバ州、スクレ州、ポトシ州、オルーロ州のすべての先住民、正統なカシーケ *caziques de sangre* たちが満場一致で提出している」点が強調されているが、こうした表現からも、カシーケたちが先住民の声を代弁するリーダーとしての自意識を高めていった様子がうかがえる ⁽³⁰⁾。

さらに組織的な広がりという面から見ると、1910 年代の司法闘争運動によって地方官憲による迫害を頻繁に受けるようになったカシーケたちが、このころから活動の拠点を農村部からラパス市内の先住民居住区に移していったことの影響も大きい。その過程でカシーケ運動は、都市に住む地方出身者の移民組織との紐帯を強めていく。例えば 1924 年 10 月に地区検察庁に対してカシーケ名で提出された申請書をみると、ラパス市内に職業組合を結成する旨の認可が求められている。そのなかに出てくる「左官、裁縫職、仕立て屋、鍛冶屋、錠前屋、塗装職、人足、屠畜業」といった職業の多くは、出自において先住民とのつながりを強くもつ地方出身者によって占められていた。この申請書では、職業組合結成の動機として「(都市の職業人が)われわれと協力し、われわれの活動において相互扶助を行うことが必要である」という理由が挙げられているが (ALP-CSD-10)、こうしたことから職業組合を通じた地方出身者の組織化が都市におけるカシーケ運動の母体強化と深く関わっていたことがうかがえるだろう ⁽³¹⁾。

実際、嘆願活動を展開していた 1920 年代のカシーケ運動のひとつの特徴は、従来の共同体の枠組みを越えた先住民というアイデンティティを強く自覚していたことが挙げられる。嘆願活動において作成された文書のなかで、要望の主体として使われている用語は、先に挙げた「共和国すべての先住民の代表」や「われわれ先住人種」のほか、「土着人種 *la*

raza autoctona」、「先住民の大多数 los indigenas en su generalidad」などいくつかあるが、いずれも先住民に該当する概念が集合的な自称名詞として用いられている点で共通する。このような表現がカシーケたちによって常用されていたということは、つまり自らのアイデンティティーを先住民として自覚した上で、国家に対して名乗りを挙げているのだということの意味している。これは前節で取り上げたフランシスコ・タンカラの訴訟文も同様である。それに対し、事例1で取り上げたコントルノ旧共同体の訴訟では、「先住民」もしくは「インディオ」という用語が呼称や身分を示す役割以外で、自称として使われている例は見られない。この訴訟では非先住民の側が「先住民」という名づけを行うことはあっても、それを先住民自身が自覚的に名乗るという例は見られないのである。そこには先住民という集合的アイデンティティーに対する自覚は見られない。

ただしカシーケ運動の過程で醸成されていった先住民というアイデンティティーは、出自や文化などの共通性に基づいた、内実を伴う実体的な民族アイデンティティーという概念と混同することはできない。人類学者の松山(1996)はオーストラリアのアボリジナリティを分析した論文の中で、集団的アイデンティティーを構成する要素として生物学的出自、文化的継続性という二つの代表的要素のほかに、政治的抵抗という枠組みの重要性を指摘しているが、1920年代のカシーケ運動の過程で現れてきた先住民というアイデンティティーは、まさしく政治的抵抗の枠組みとして構築されたものであった。つまりカシーケ運動の過程で現れてきた先住民というアイデンティティーは、出自や言語などの生物学的・文化的要素を必ずしも共有しない人々が、国家という共通する対立項との相互関係のなかで、自らを抵抗する主体として構築するためのイデオロギーとしてもちだした共同意識と捉えることができるだろう。中心社会によって排除され、抑圧され、周辺化された人々が、逆にそのような経験を共有の財産として団結する過程で、支配者側に対する抵抗の絆として見出されていった最大公約数的な枠組みが先住民というアイデンティティーであったのである。そのようにして被支配者という立場を共有する地方出身者や組合組織との紐帯を強めたカシーケ運動は、先住民というアイデンティティーを戦略的に纏うことによって、従来の共同体の境界を乗り越えた先住民の権利を要求する社会運動として発展していったのである。

8. パルトローメ・デ・ラスカサス原住民教育センターと抵抗の装置としての学校

このようにカシーケ運動が先住民運動へと発展し、支配者層への嘆願が積極的に展開される過程で、運動の焦点のひとつとして浮上してきたのが学校建設構想である。学校建設の要望が嘆願文書に登場するようになるのは1919年ごろだと思われる。例えば1922年にラパス州知事に宛てて提出された要望書には次のような記述が見られる。

資料によれば公共教育では、公立・私立の学校569校が運営されています。しかし先

住民階級はこの義務から締め出されています。そこでわれわれはすべての共同体において、官営であれ、自前の運営であれ、学校が設置されることを求めてきました。教育を奪われてきたわれわれは、1919 年以来、要請を行い、現在までに許可も得ました (THOA 1984: 39-40)。

学校建設の要望が、1919 年という時期に行政当局に対してなされた背景としては、官製先住民教育策との関連を考える必要があるだろう。1 章で述べたように、1905 年ごろから始められた自由主義政権による先住民教育策の流れは、1910 年代後半から 20 年代にかけて停滞期に入っていた。国は、先住民学校の建設を地方自治体や農園地主などの個人に任せ、それを間接的に補助することで直接負担を減らそうとする政策に移行しつつあった。例えば 1921 年に政権の座についたパウティスタ・サアベドラ大統領は、地方農村部の支持を高めるねらいもあり、先住民学校建設の推進法案を議会に提出しているが、その内容を見ると、アシエンダであれ先住民村落であれ、60 家族以上が住まう地区について小学校を設置することを義務付けた上で、それらの学校が建設された場合には、備品・教材・教科書などを国が提供する(第 1 条および第 3 条)、という規定になっている(MAMANI CONDORI 1991: 83)。カシーケたちがこの時期に学校建設の要望書を政府に提出したのは、このような政府側の動きを受け、農村部における先住民学校建設にいまいちど目を向けさせようという意図があったからだろうと思われる。

ところでカシーケたちは、そもそもなぜ学校をそれほどまでに欲したのだろうか。例えば 1920 年代にカシーケの書記として働いたレアンドロ・コンドリ・チューラは、その証言集のなかで学校についても触れている。コンドリ・チューラは、ティアワナク郡のワンコリーユ共同体の出身だが、幼くして生家がアシエンダに接収されたため、ラパスに移民として移り住み、先住民教区司祭の庇護を受け、パン屋の徒弟奉公などをしながらスペイン語を身につけていった。そして 20 代前半からスペイン語能力を買われてカシーケたちを手伝い始め、後に書記として働くようになった人物である。20 年代のカシーケ運動で提出された嘆願文書の多くは彼の手で作成されており、学校建設でも中心的な役割を担っていた。彼の証言によると、カシーケたちは当時、学校について次のような考えをもっていたという。

土地はわれわれのものだったのだ。どうしてカーラが主になるのか? われわれの土地を取り戻そうではないか。全力で戦わなければならない。しかし学校のためにも戦わなければならない。…学校がなければならない。われわれは奴隷でいることをやめなければならない。囚われの身でいてはならない。われわれは自由になりたいのだ (CONDORI y TICONA 1992: 63)。

共同体に学校を設置しよう。それが民家であってもかまわない。学校がありさえすれば、法律によると、学校がなければだめだ。それが大事だ。子供たちは読み書きを学ばなければならない。それで自分たちを守るのだ(CONDORI y TICONA 1992: 88)。

このように学校の存在が「奴隷状態から解放」され、「土地を取り戻す」ために必要な手段として捉えられていることからみても、学校建設がカシーケ運動で展開されてきた土地回復運動の延長線上に浮かび上がった構想だということは間違いない。これまで見てきたように、19世紀後半に始まる近代化政策による困い込みが、先住民の日常生活の領域にまで影響を及ぼすなかで、カシーケたちは国家という他者との対話を強いられてきた。その過程で、自らの要求を正確に表現し、的確な戦略を築き上げるためには、支配者側の論理を理解することが不可欠だという認識がカシーケたちのあいだに醸成されていった。特に1910年代の司法闘争の経験を通じて、カシーケたちは法律の知識やスペイン語の読み書き能力といったカーラの文化を学ぶ必要性を切実なものとして受け止めるようになっていた。ところが現実には、サントス・マルカを始めとする初期のカシーケ運動推進者の多くが教育経験をもたず、法律はもとより読み書きのできないものがほとんどだった。そこでカシーケたちは自らの権利を自らの口で語れるような後継者を組織的に育成する手段として、先住民学校をすべての共同体に普及していくという構想に辿りついたのである。学校という制度は先住民に「自由」をもたらすための鍵であり、「自分たちを守る」ために必要な手段として認識されるようになっていた。

さらに先住民学校や教育の必要性についてはカシーケだけでなく、地方の先住民のあいだでも早くから認識されていた。例えばこの当時の地方農村部では、先住民退役兵や都市生活の経験者を教師として雇い、主に読み書きを教える私設学校を自前で建設する例が各地に現れていた。しかしこのような私設学校のほとんどは非合法活動であったために、地方権力者や官憲から迫害を受けることもしばしばだった。例えば1923年に作成された大統領宛ての要望書には次のような記述が見られる。

先住民は無知のために地方領主の酷使に従わされてきました。彼らは類を見ないようなひどい扱いをわれわれに強要し、われわれの不満に対しては反乱を口実にして口封じを行ってきました。権力を盾にわれわれを動物のごとくに扱い、目の敵にしています。われわれの無知に付け込んでの悪行や欺瞞を挙げたらきりがありません。このような理由から、共和国全土での学校建設を大統領に要望します。現在われわれはそれを実現しようとしていますが、郡部の悪賢いヴェシーノたちが妨害し、読み書きを学ぶものは処罰され、その仲間は手足を切り落とされたり目をくりぬかれると言って先住民を欺き、このような嘘を撒き散らすことによってわれわれを仲たがいさせ、つけ込もうとしています[ANLP-CSD-10]。

カシーケ運動の特徴は、このような地方の人々の声をすくい上げる形で嘆願運動を展開し、先住民の要望を支配者側に伝わる回路へと流通させることで、学校建設を合法的に援護しようとしたところにある。しかしながら嘆願運動のなかで表明される支配者への語りかけのなかでは、土地回復運動とのつながりや、先住民に自由をもたらすといった、支配者に対する抵抗の手段としての学校の意味づけは隠蔽され、カシーケたちの要求は支配的言説に流通可能な語りとしてあきらかに構成しなおされていくのである。例えば上述の地方社会における先住民の窮状を記した要望書の件は、あらかじめ次のような冒頭部を冠して提示されている。

共和国大統領閣下ならびに共和国の代表者方々

人類が進歩のために企てるもっとも有益な事業が教育であります。教育は国民に進歩と発展をもたらします。このような真理に基づき、われわれ共和国すべての先住民は、教育を求めるわれわれの声を上呈することに満場一致で合意しました[ANLP-CSD-10]。

この冒頭部に見られるような、教育を「人類の進歩」や「国民の進歩」といった普遍的価値に重ねる言説は、まさに 1910 年代に自由主義政権が近代化プロジェクトの一環として進めた先住民教育策を読む者に喚起させる文章となっている。こうした冒頭部に続いて、先ほどのような地方領主の横暴が描かれ、最後に「先住民の発展に極めて必要であることから、国営の農村学校、師範学校の創設を各地区もしくは共同体に命ずるよう到大統領へ要望する[ANLP-CSD-10]」と締めくくられれば、この要望書を読んだ者の頭には、近代化という国策に賛同して学校建設を進める先住民に対し、国民の進歩に背くような態度をとり、学校建設を弾圧する封建的な地方領主という図式が容易に浮かび上がることだろう。

また、本章の冒頭で取り上げた要望書には次のように述べられていた。

これまでに先住民が読み書きを学んでいたなら、祖国のためにどれほど役に立ったことでしょう。仕立て職でも、大工でも、農夫でも、みなが仕事を持ち、ボリビアの進歩と産業の発展にその知恵を役立てることができたでしょうに(1927 年 10 月 26 日国会覚書)(Mamani CAPCHIRI 1992: 87-88)。

先住民を教育することが国の産業発展に貢献するという考え方は、1 章で述べたような先住民を資本主義的経済体制の下支えとなる労働力育成システムに組込もうとする、国民統合策との共通性を読む者に強く印象づける。

このようにカシーケたちによって 1920 年代に提出された学校建設嘆願書に共通するの

は、いずれの文書においても、冒頭や末尾で「進歩」、「発展」、「国益」、「文明化」といった支配的言説に重ね合わせられるような表現や論理がちりばめられている点である。このような学校建設の要望書のなかでカシーケたちが表明する近代化や国民統合への迎合的態度は、文字通り解釈すれば、先住民側が中心社会の支配的言説へ接近することを示すようにも見うけられ、政府の同化主義的教育政策を受容しているかのような印象を与えるものとなっている。

ところが一方で、当時サントス・マルカと並んで中心のカシーケの一人となっていたサントス・コルネーホは、先住民学校について次のように述べている。

カーラのスペイン人教師は要らない。彼らはろくなことを教えないからだ(THOA 1984: 41)。

このようにカシーケたちは支配者側の言説に迎合するような要望書を作成することで先住民学校の建設認可を政府に要請する一方で、支配者の代理人であるカーラの教師が先住民を教育することは拒否していたのである。つまりここで重要なことは、学校の建設にはあくまで自らの手で携わり、学校の運営を自らの意志でおこなうこと、すなわち学校運動の主体性をあくまで自分たちがとりつづけることにあったといえる。そのようにして学校という制度的枠組みはそのままにしつつ、その内容を読み替えることによって、官製先住民教育策において同化の装置とされた学校を、抵抗の手段に変えていこうとしたところにカシーケ運動の真のねらいがあったのである。だから要望書のなかでカシーケたちが示した同化を受容する身振りとは、自由主義政権の推進した同化主義的教育政策を文字通り承認したことを意味するのではなく、むしろ学校建設に対する支配者側の認可を取り付けるための戦術として解釈するのが妥当であろう。学校建設運動も、タンカラ訴訟の事例と共通するような、「カーラ＝支配者：インディオ＝被支配者」という現実認識に立った上で、支配者側の言説や装置をいったん取り込むことによって先住民の抵抗の手段に構成し直すという、カシーケ運動に一貫する文化戦略として位置付けることができる。

そしてこのような学校建設に対するカシーケたちの思いはやがて、運動の推進母体となる、ある結社の設立へとつながっていく。それがシバルトロメ・デ・ラスカサス原住民教育センターである。この結社は、カシーケのような都市住民と地方在住者とが力を合わせるための機関として、先住民の「健全な育成」に向けた学校普及を達成することを目的に1930年に組織された。結社名の由来となったラスカサスの名前は、書記のレアンドロ・コンドリの発案によるもので、彼がかつて読んだ本に出てきた「インディオの擁護者である司祭」の名にちなんでいるという⁶²⁾ (CONDORI y TICONA 1992: 85)。結社設立の正式認可を求めるため、1928年に内務大臣に提出された、サントス・マルカを筆頭とする15人のカシーケの署名入り文書には、結社化の構想について次のように記されている。

われわれ先住民は法の健全な精神のもと、結社を組織することで全員一致しました。われわれは祖国のため、そしてわれわれの人種の幸福のために純粋な理想を育むことを望みます。……このような目的のため、われわれは結社を組織します。議長、役員、書記、会計からなる委員会をそれぞれの県と行政区に置き、会員から月ごとに会費を集めます。この資金はわれわれの身を守るため、子弟の教育のため、そしてわれわれ先住民の進歩のために使われます(SORIA CHOQUE 1992: 64)。

そして 1930 年にラパス市内の先住民居住区に活動拠点を構えることによって、バルトロメ・デ・ラスカサス原住民教育センターは正式に発足する。1930 年に作成された結社規約によると、組織の目的や構成についての主な点は次のように記されている。

第 2 条 結社の成員は、カシーケ、共同体の役職者と成員、先住民児童のすべてで構成される。

第 3 条 役員は会長、議長、副議長、会計、書記 2 人、評議員 2 人で構成される。

第 4 条 選挙は公開投票で行われ、ラパス市創立記念日の 10 月 20 日に就任式が行われる。

第 8 条 結社の目的は、近代教育学に則った学校の創設、インディオの経済向上に役立つ農業技術の普及である。

第 9 条 結社は政治に介入しない。結社の旗はボリビア国旗である(SORIA CHOQUE 1992: 65)

この結社設立にあたって、最大の配慮が払われたのは、いかにして結社活動を合法化するかであった。そのような意図は結社規約にも伺える。例えば、役員就任式をラパス市の創立記念日と重ね合わせたり、結社の旗をボリビア国旗とするなど、市民としてあるいはボリビア国民としての位置付けを明確にしようという配慮がなされている。また結社の目的についても、近代教育学の導入や経済的向上を強調することで、支配者側の想定するような同化論や産業育成論から逸脱しないような内容が盛り込まれている。さらにこの規約をもとに作成された結社設立趣意書は、ボリビア各地の行政当局や教会に提出され、1931 年にはボリビア総検事局、ラプラタ大司教、スクレ学校区などによる正式な認可を取りつけることにも成功している(SORIA CHOQUE 1992: 66)。

ところがこの結社は 1932 年に勃発したチャコ戦争の影響で、実質的には一年弱で活動を終えることになってしまう。戦時体制の強化で団体活動に対する政府の規制が強まり、母体となるカシーケ運動が事実上活動停止状態に追いこまれたためである。しかし活動期間は短かったとはいえ、バルトロメ・デ・ラスカサス原住民教育センターは、それまでの

カシーケ運動の集大成として位置付けることができるだろう。

カシーケ運動は、もともと自由主義イデオロギーに基いて推進された近代化政策以降に生じた収奪に対抗するための運動として始まったという意味で、近代化に対する先住民の抵抗運動として理解することができるだろう。しかし植民地主義的支配構造が色濃く残る20世紀始めのボリビア農村社会において、カーラ対インディオという絶対的な力関係の差を前提とした上で先住民が慣習法的世界に固執するということが、すなわち先住民文化の固有性＝差異を強調するということは抵抗の戦術として現実的な有効性を持つものではなかった。先住民文化は近代化に対抗しようとする運動を推進するための原動力とはなり得なかったのである。そうしたなかでカシーケたちの選んだ戦略とは、支配的言説をそのまま受容する同化でも、それを全面的に拒絶する排除でもなく、むしろカーラの文化を意識的かつ戦略的に理解し、習得した上で、それを自らの解釈にひきつけ、読み替えることによって主体的な抵抗の手段に変えていくという、かなり操作的な対応であった。とくに司法闘争の経験を通して、支配的言説への接近や同化の身振りを示すことが、逆説的ではあるが、先住民社会の主体性を回復するためにもっとも有効な文化戦略だという認識が、カシーケ運動のなかに形成されていったのである。それと同時に、国家という他者との接触経験を通じて、支配者側の思惑とは異なる先住民と国家の関係を提言する運動へと発展していった。そしてそのような抵抗戦略の要となったのが、ある意味では支配者側の同化策の装置となるべき学校であった。カシーケたちは学校を支配の装置ではなく、先住民の声を産み出す装置に換えることで抵抗の手段に生まれ変わらせようとしていったのである。バルトロメ・デ・ラスカサス原住民教育センターはそのような活動の中心となるはずの機関であり、20年にわたる闘争経験からカシーケたちが導き出したひとつの回答が先住民の未来を紡ぎ出すこの結社の活動に込められていたといえるだろう。

注

(1) カシーケ Cacique とは、植民地時代にスペイン人支配者が用いた土着首長に対する名称。後述の注(5)で述べるように、植民地時代のアンデス社会における共同体の組織は基本的に、親族的な紐帯に基づいた人々で構成されるアイリュをベースとして構成され、複数のアイリュが集まって、共同体内における「地区」と呼ばれる双分組織を形成していた。それぞれのアイリュには「ヒラカタ jiaqata」と呼ばれる首長が存在し、そうしたアイリュのヒラカタの中から地区のヒラカタが選ばれていた。カシーケはそうした共同体役職者の最上位に位置し、共同体全体を統轄する首長としての役割を果たしていた。したがってカシーケは複数のアイリュから構成される共同体全体の最上位首長として位置付けられる。

しかし一方で、カシーケは植民地行政機構における最末端の役人としての仕事も担わされていた。ある意味では、植民地時代におけるカシーケの特徴は、先住民社会における特

権的な貴族階級として地位と、植民地行政における最末端官僚としての地位という、対立する二つの機構のはざまにおいて矛盾するふたつの顔を持っていた点にあるといえる。植民地官僚としてのカシーケの最も重要な役割は、共同体における徴税や鉱山労働者派遣などの責任を負うことにあった。その見返りとして、カシーケには植民地政府によっていくつかの特権が付与されていた。例えば、租税・賦役の免除、地位の世襲相続、共同体の土地・労働力利用の権利などである。本章5節で述べるように、16世紀末以降に実施された植民地政府による土地売却制度において、カシーケが名義人となって共同体の所有地を購入する例もあった。さらには植民地期末期の18世紀には特権的な地位を利用して私有地を増やすカシーケが現れるようになり、それが19世紀以降にアシエンダ地主へと変化していく例も報告されている。しかし正式な官僚としてのカシーケ制度は、1825年のボリビア独立後に公布された憲法で廃止されている。なお植民地時代のカシーケ制度についてはCHOQUE 1993; 染田 1989: 147-149も参照せよ。

(2) アルティプラーノとはペルー南部からボリビア北西部にかけて広がる高原平野のこと。アンデス山脈の東山系と西山系のあいだに広がっているため、平地でありながら高度3500m～4500mに分布するという特徴を持つ。歴史的には、インカ帝国の首都であったクスコを始め、ティティカカ湖周辺で栄えたティワナクが位置するなど、先スペイン期におけるアンデス文明の中心地でもあった。

(3) アシエンダとは植民地時代の16世紀末以降に発生した大土地私有制度のこと。

(4) 植民地期から共和国期にかけてのボリビアにおける共同体の基本概念については、次のようなハーバート・クレインの定義に準拠する。クレインは共同体を、先スペイン期から存続していた複数のアイリュ *ayllu* と呼ばれる擬制親族集団が、植民地期に集住化されることで形成された集団と定義している。具体的には次のように述べている。「(先スペイン期の)アイリュとは団体的土地所有者集団として規定される。アイリュの所属成員は、アイリュ内で個人に割り当てられた土地区画において耕作を行なった。先スペイン期のアイリュは擬制的親族集団だった。しかしひとつのアイリュが耕作する権利を持つ土地は、必ずしもひとつの地域に固まっていたわけではない。それが(植民地期に)スペイン人の集住計画によって明確な土地領域を持つ集落へと再編された。その際、通常複数のアイリュがひとつの自由インディオ共同体 *comunidad india libre* を構成した。アンデスでは伝統的にひとつの共同体に属するアイリュがいくつか寄り集まって地区 *parcialidad* を形成していた。地区は「上の *de arriba*」地区(アナンサヤ *anansaya*)と「下の *de abajo*」地区(ウリンサヤ *urinsaya*)という半族に分かれていた。植民地期・共和国期の人口統計において「共同体のアイリュ」として記録されたものは、実際にはこの「地区」であった。なお私の定義する用語では共同体 *comunidad* とは、複数のアイリュから構成された自由インディオ共同体を指す。通常この共同体には、(所属する)すべてのアイリュを代表する政治機構が存在した (KLEIN 1995: 18-19)。」

さらに付け加えるならば、こうした植民地期までの自由共同体 *comunidad libre* は、1825 年のボリビア共和国独立に伴って法律上廃止される。しかし本論第 2 章 2 節以降で述べるような経緯から、19 世紀後半まで事実上その存在が黙認されていた。そうした状況は、この時期に作成された土地台帳記録に自由共同体という記載項目が見られることから確認される。1874 年の非継承法は、こうした自由共同体の消滅を目的として発令された法律だった。しかし本章の注(9)で説明するように、実際には共同体レベルでそうした法律に実効性を持たせることは不可能であった。そのため政府も既成事実としての自由共同体の存在をある程度認めざるをえないという状況は、20 世紀以降も続いた。その結果、非継承法発令以降の公式文書には、共同体を指す用語として「旧共同体 *ex-comunidad*」という表現が用いられている。

(5) ボリビア共和国独立後の 1829 年 7 月 2 日に出された大統領令では、先住民の義務は次のように定められている。

2 条 行政官と司祭は、召使い 1 人、ロバ飼い 1 人、成人女性の家事手伝い一人を週交代で持つことができる。不当な仕事につかせたり、財や食糧を彼らに要求してはならない。奉仕の間の食事を提供する。

3 条 郵便賦役人を行政官は 2 人、代官は 1 人持つことが許される。これも週交代で行われる。

4 条 先住民は、その他の市民と同様に橋と道路の建設や修復に応じなければならない。

6 条 先住民は階級に応じて法が定める租税を納める義務がある(BONIFAZ 1953: 20-21)。

このような国家に対する義務の見返りとして、先住民共同体には土地の団体的所有と半自治的な伝統的役職制度の存続が暗黙のうちに認められていた。

(6) 「非継承法」を始めとする法令の引用に関しては、次の二冊を主な参考とした。ひとつは、ホセ・フローレス・モンカーヨが編纂した『インディオに関するボリビア立法—1825 - 1953 年』(1953)である。この法令集は、1952 年のボリビア革命後、政府の後援に基づいて 1825 年以降(共和国期)に発令された先住民関連の法律、条例、大統領令を網羅的に集め、年代順に編纂した資料である。もうひとつはミゲル・ボニファス博士が編集した『先住民・農業立法』(1953)である。こちらは国立サンシモン大学から出版された先住民関連の法令集である。両者の出版年、内容などはほぼ重なるが、実際に取り上げられている法令に若干の違いがあるため、本論では相補的に引用した。

(7) 非継承法では土地私有化と併行して、税制改革も実施された。それにより従来の先住民を対象とした人頭税が廃止され、すべての市民に一律に課税される「不動産税」の導入が定められた。具体的には植民地時代から継承された 10 分の 1 税が 1880 年 8 月に廃止され、年間土地評価額の 8%の直接税が徴収されるシステムに取って代わられることになった(KLEIN 1995: 168)。それまでの先住民税が、国家による庇護に対する見返りとして先

住民が奉仕するという「貢物 *tributo*」の理念に支えられていたのに対し、非継承法により導入された不動産税は、同等な資格を持った市民による出資を基調とする税金 *contribución* の概念に支えられていた。これによって国家と先住民の関係も庇護と奉仕の関係に支えられた植民地主義体制から、権利と義務によって構成される近代国家と市民の関係へ移行することが目論まれたのである。また経済面からは労働力＝資本への課税から生産高＝利潤への課税へ、という資本主義の論理によりかなった税制への移行を目指したものであった。

このような抜本的な税制改革が導入された背景には、国家歳入に占める先住民税の重要性が 19 世紀後半になって急激に低下したという構造的要因もあった。サンチェス・アルボルノスの試算によると、独立直後の 1831 年に国家歳入の 40%以上を占めていた先住民税の割合は、1871 年には 13%にまで落ち込んでいる(SANCHEZ-ALBORNOZ 1978: 198)。逆に 1860 年代以降、鉱物やコカの輸出が急増し、1880 年にはそれらからくる税収入の割合が 31%にまで拡大していた。そのため、仮に土地の私有化によって先住民からの税収割合が下降しても、1874 年の時点では、もはやそうした減少を懸念するまでもないほどに先住民税の役割は小さなものとなっていたのである。

(8) オリヒナリオ、フォラステロ、アグレガードとは、植民地時代における共同体成員の土地所有と税制上の区分。本来は、オリヒナリオが「生え抜き」、フォラステロとアグレガードが「他所から来たもの」を指す用語だった。こうした植民地時代の先住民共同体制度については、染田 1989:143-145; PLATT 1982: 52-53 を参照せよ。

(9) 例えば非継承法の公布に先立って 1874 年 9 月 9 日に大蔵委員会から提出された草案では、立法化の背景となる先住民の現状について次のような分析が行われている。

先住民はインカ時代の共同体制度を踏襲しており、十分な人格を持っていない。つまり(先住民は)農奴と化しており、その当然の報いとして悪税を被っている。彼らが現在の悲惨な状況を克服し、市民の地位に昇ることはありえない。……因習的で規模の小さな農耕にささげられた土地が、産業の発展や公共の富をすべて支える農業の発展に貢献することはないだろう(BONIFAZ 1953: 161)。

このように国の近代化と産業の発展を進める上で、共同体や伝統的な土地利用形態は取り除かなければならない障害であるという考え方が、非継承法を支える基本的立場だった。

(10) 非継承法によって法的に廃止されてしまった共同体 *comunidad* という名称に代わって、訴状文のなかでは、旧共同体 *ex-comunidad* という表現が用いられている。実質的には両者は同じものと考えてよい。

(11) こうした共同作業のシステムは、この地域ではマンタス *mantas* と呼ばれている。

(12) 原文では次のように記されている。

entre los comunarios del Contorno tienen por costumbre repartirse terrenos (callpas) , en distintos lugares, haciendo sus chacras en mancomun[ANLP-CSD-7].

(13) 原文では次のように記されている。

el derecho de todos los que son excomunarios no está deslindado y la manera que tienen de usufructuar es en lo proindiviso , es decir hacer el cultivo por el sistema, conocido con el nombre de mantas en consecuencia el señor Oviedo no ha podido adquirir una o dos sayañas en el Contorno de Caquiaviri sin comprometer los derechos de los demas[ANLP-CSD-5].

(14) 「不可分地 *propiedad proindiviso*」とは、非継承法実施の際に共有地に代わる制度として共同体内の土地に与えられた名称だった。1874年に発令された非継承法では、私有化のプロセスとして政府の派遣する巡察吏が土地測量を行い、評価額を算定した上で売却するという手続きが定められていた。ところが実際に土地測量作業が始まると、私有化に反対する共同体側の抵抗が相次ぎ、巡察吏が何もできないままに引き返すという事態が各地で発生した。そこで政府は 1880 年の非継承法細則発令に際して、先住民の反対によって土地の分割測量が不可能な場合には、「不可分地」という概念によって共同利用地の存在を認めたまま測量を行う、という妥協案を採用した。ただし共同利用地とはいっても、そのなかに区画が設けられ、各利用者に対して個別の土地所有権が与えられるということになっていた。こうした妥協案は、土地登記簿の作成が完了しなければ売却手続きに移れないという現実問題に直面した政府が、「不可分地」でありながら個別区画の私有権を認めるというダブルスタンダードを用いることによって、共同体の法人格を認めることなく土地台帳作成を形式上完了させるために考え出した苦肉の策であった。それによって共同体の抵抗を最小限に抑制しながら、既成事実として土地私有化事業を進めてしまおうというのが政府側の意図であった。したがってこの制度は共同利用地でありながら、個別区画に対しても土地所有証書が与えられるという矛盾した内容を当初から含む玉虫色の制度であった。

(15) 主犯格のクレメンテ・アルバレス・カタリら 3 人に極刑、ルイス・アリアガラ 4 人に禁固刑のほか、村人多数に対して公共労働や禁固刑などの有罪判決が下されている [ANLP-CSD-5].

(16) 原文では次のように記されている。

por que el vendedor Manuel Condori falleci[er]ón en 26 de Abril de 1,891, es decir, ahora diez y ocho años mas o ó menos, y el dichoso comprador Oviedo habia operado el milagro de resurrección de ese Condori en condiciones mas ventajosas que Cristo Crucificado[ANLP-CSD-1].

(17) クランチーが 11、12 世紀のイギリスの裁判の事例を挙げて説明しているように、文字文化が十分に浸透していない社会では、裁判所においても文書より口頭での証言に信用が置かれるという状況も存在した (CLANCHY 1993:294-296)。しかしながら 20 世紀初頭

のボリビアにおける裁判所制度は、文書により高い信頼性を置く近代法の理念に従って機能するシステムとして位置付けられる。したがってクランチーが分析したような状況とは基本的な違いがみられる。なお先住民社会と文書化という問題については、カシーケ運動と司法闘争のテーマと絡め、いずれ稿を改めて論ずる予定である。

(18) カシーケ運動については FLORES 1979: 90-99; SORIA CHOQUE 1992: 59-75; THOA 1984 も参照せよ。

(19) インディアスとは 16 世紀以降スペインが植民地化したアメリカ領の総称。

(20) レスグワルドス *resguardos* とは、16 世紀末にペルー副王領で行われた先住民共同体の集住化政策において、各村の周囲 1 レグワ(約 5.5 キロメートル)以内に割り当てられた共有地のこと。正式にはティエラ・デ・レスグワルドス *tierra de resguardos* という(染田 1989: 134)。

(21) コンポシション批准法に基づいて先住民が土地所有権を主張するという裁判の事例は、早いもので非継承法発令後の 19 世紀末にすでに現れていた(MAMANI CONDORI 1991: 56-57)。しかしながら、発行から 300 年以上を経た古文書を保管している先住民のケースは稀であり、実効性のある共同体の防衛手段として、当時、広がりを見せることはなかった。

(22) こうしたカシーケ運動誕生の経緯からある程度推測されるように、植民地時代の貴族階級としてのカシーケと、20 世紀に登場したカシーケは、実体としてはまったく別のものとして捉えるべきだと私は考えている。植民地時代のカシーケ制度は、1825 年のボリビア独立以降に公布された法令により廃止されている。その際、カシーケに対する特権やカシーケという称号もすべて失われている。それまでカシーケが果たしていた共同体における徴税などの職務は、政府から派遣されたコレヒドール *corregidor* と呼ばれる役人が行なうようになる。したがって本論の対象となる 20 世紀前半は、植民地時代の貴族的階級としての「カシーケ」が消滅してから 100 年ほどたった状況にあった。

それに対して 20 世紀のカシーケが誕生した経緯、彼らのカシーケとしての権威、さらにはカシーケ運動そのものの起源は、すべて植民地時代に作成された文書の複写に辿られる。しかしながらそうした文書に記載されているカシーケと「自称」カシーケを 300 年という時を隔てて結びつける歴史的証拠は、実際には存在しないといってよい。彼らの主張から伺える根拠は、文書に記載されているカシーケと姓が同じといった程度のものだが、そうしたカシーケとの系譜関係や正式な子孫であることを証明する文書は存在していない。むしろカシーケ運動を展開した人々は、「カシーケ」という称号を用いてはいるが、社会的地位という面から見れば、植民地時代の貴族的カシーケとは異なり、普通の村人と何らかわらない平民といえるような人々であったと考えられる。そうした人々が植民地時代の文書を根拠に国家に対抗する運動を展開したという点に、この運動の特異性があるといえるだろう。

(23) この境界侵犯訴訟でも、やはり裁判の焦点は慣習法対成文法という構図に当てはまるものだった。サンタアナ共同体は、大きな石や丘など、先住民社会で伝統的に用いられてきた指標を境界として主張したのに対し、アシエンダ側は非継承法に基づいて作成された書類に記載されている境界を主張した。

(24) 16世紀後半の副王トレド時代に制度化された原住民労働力割当制度は、アンデス地域では本来レパルティミエント *repartimiento* ではなく、ミタ *mita* 制度と呼ばれていた。しかしタンカラ文書ではレパルティミエントと記されているので、本章でもそのまま用いることにする。またアルト・ペルー(現ボリビア)のミタでは、特にポトシ銀山での採鉱労働にむけた徴発が最も重要な役割を担わされていた。

(25) 本論の内容に即して、史料から要旨を抜粋するとおおよそ次のようになる。

Desde los comienzos de la vida colonial y en concept del derecho de conquista, el Monarca de España ejercía un dominio absoluto en extesas comarcas territoriales del Alto y Bajo Perú.-----todas pertenecían a la Corona en nombre del dominio eminente qu se atribuía al Rey.-----tadas las tierras a grícolas y de pastoreo, pagaban tributos exhorbitantes-----el Virrey don Francisco Toledo, hizo la reparticion de las tierras constituidas en comunidades, las mismas que se dividieron en ayllos y estancias ----- con este nuevo sistema agrario los indigenas que puebla el altiplano andino, quedaron fraccionados en la division civil de agregados y originarios que pagan anualmente al Estado el impuesto territorial ó indigenal-----De esta suerte los indios fueron establecidos en comunidades por el Vi-Rey Toledo, como se dijo, lo que dió margen a la formacion y desarrollo del repartimiento y division de las tierras, a los originarios indigenas pobladores del continente americano. -----los derechos y prerrogativas de los comunarios pertenecientes a Calacoto y Caquingora, hasta la finalizacion del año mil ochocientos ochenta y seis, demostraron clara é inarguiblemente la procedencia de sus dominios, poniendo de relieve el derecho legítimo de los terratenientes emanadas ú originadas del pago efectuado a la Corona de España, que consolidó el derecho de propiedad, mediante cédulas de composicion, expedidas en la época de coloniaje.----- Nada mas claro que se hubiese acentuado este derecho que nace del hecho historico de que los indigenas en su genelidad poseian tierras antiguamente con caracter precario, pues todas pertenecían a la Corona en nombre del dominio eminente que se atribuía al Rey -----Constituidas como se hallaban las tierras de comunidad adquiridas por compra que se denominó “Composicion de la Corona de España” fue este el titulo de propiedad general que tienen mayor parte de las antiguas comunidades como Calacoto y Caquingora, pues que la venta de tierras a titulo de composición, fue un ingreso importante para las cajas de dicha corona -----los titulos de dominio---han sido

obtenidos en composición con la mencionada corona por compra legal que se hizo de las tierras.-----La comarca de Calacoto formaba parte integrante del Condado Caquingora o sea siglo XVI. La corona hizo pesar sobre Caquingora durante diez y siete años el pago de las imposiciones, o como se llamaba entonces, de situacion que consistia apartir de 1619, en depositos efectivos de dinero. -----Por ejemplo la suma de veintiseis mil pesos de doce reales y medio fueron destinados al Hospital de Santa Ana , de la ciudad de Lima y en 14 de Octubre de 1620, pagaron el saldo de siete mil ochocientos pesos.-----todos los indigenas comunarios de Calacoto y Caquingora, son propietarios -----El principio juridico del utiposidetis de mil ochocientos diez, establece claramente que todos los territorios permanezcan tal cual se hallan demarcados, sin que pueda alterarse su situacion geografica, bajo ningun concepto. ----se acreditan los indiscutibles derechos que tenemos todos los excomunarios de los cantones CAQUINGORA Y CALACOTO, a todas las tierras adquiridas por nuestras antepasados de la colona de España[ANLP-CSD-9].

(26) ここで取り上げた文化を「身にまとう」という概念は、外来の文化的諸要素を自らの伝統的な観念や価値に基づく文化形態へと接合するプロセスを、植民地状況における周辺社会の主體的・戦略的反応という面から把握しようとする概念であるという意味において、前川のいう「翻訳的適応」という概念と基本的に共通する要素をもっている(前川 1997a: 71-72; 1997b: 628)。ただし前川のいう「翻訳的適応」が、宗教・儀礼などの文化システムの構造における長期的な変容を指しているのに対し、本論のケースは、裁判という限定された場における短期的な実践を扱っているという意味において両者のあいだには違いがある。前川が分析しているような、キリスト教文化と土着文化の接合による儀礼の意味構造の変容に比べ、カシーケ運動における外来の文化的要素、すなわち法律への対応は、その「翻訳」の性質がより「一時的な模倣」としての意味合いが強くでており、その意味からもより実践的と位置付けられるかもしれない。そうした違いから本論では、あえて「身にまとう」という表現を用いているが、これは場合によって、いったん「まとった」ものを再び「脱ぎ捨てる」という可能性も含み込んだ概念として用いている。

(27) パカーヘス県を管轄とするコロコロ裁判所に関して残されている資料では、カシーケが登場する記録として、先に挙げたタンカラの事例のほかにも、カキアビリ郡のカシーケ、マテオ・アルファロ関わった 1925 年の訴訟例がある[ANLP-CSD-10]。ただし残されている資料の内容が不完全なため、訴訟の具体的な中味や経緯についての詳細は不明である。また今回の調査では、パカーヘス県の資料だけを対象としたが、その他にもカシーケが多く出現している地域(例えばチチカカ湖周辺の諸県)がある。そうした地域についての資料調査は今後の研究課題としたい。

(28) 資料の ANLP-CSD-10 は、基本的にカシーケがかかわった裁判に関する文書であ

る。しかしながらこの裁判の過程でカシーケたちは、おそらく訴訟の基礎資料として用いるため、過去にカシーケたちが行政機関に提出した文書の複写を裁判書を通して請求している。それに対する回答、すなわち「国会への要望書」や「大統領への嘆願書」のオリジナルをタイプ文書で複写したものが ANLP-CSD-10 の資料には多く含まれている。本論では、こうした文書に記載されている内容を、カシーケたちの「国会」や「大統領」に対する訴えを検討するための資料として用いている。本来はカシーケが国会などに退出したオリジナルの行政資料を文書館などで探すべきだが、そうした調査についてはいずれ行なうつもりでいる。

なお引用箇所について史料の原文を記すと次のようになる。

Pedimos la revista general——conforme al capitulo octavo de la Codificacion de Leyes, decretos, órdenes supremas referentes al sistema agrario o tierras de excomunidad a partir de mil ochocientos veinticuatro——como única medida para evitar el estado de litigios en que se encuentra, nuestra raza indigena, pedimos señor Prefecto que se nombre una comision revisitadora——y que el Supremo Gobierno mandará practicar la revista general de toda la República por una comision especial de un revistador del Subprefecto de cada provincia de su Secretario, de un perito agrimensor titulado y del Párroco de cada canton.

(29) レアンドロ・コンドリ・チューラ Leandro Condori Chura は、本人がインタビューのなかで述べている経歴によると、1905年にラパス州インガビ県ティワナコ郡のワンコーリュ共同体で生まれた。カシーケ運動に書記として参加したのは1925年、すなわち彼が25歳のときである。THOAによる聞き取り調査は、1983年から1986年にかけて断続的に行われているので、チューラが78歳から81歳の時の相当する。

(30) 史料の原文では次のように記されている。

Todos los indigenas de la República de los departamentos de La Paz, Cochabamba, Sucre, Potosi, Oruro de todas las provincias, cantones, comunidades, unanimemente todos los Caciques de sangre originarios agereados, por junto todos los propietarios.

(31) カシーケと地方の農民との直接的な関係についてはいくつかの可能性を考える必要があるだろう。レアンドロ・コンドリ・チューラの証言によれば、カシーケ運動においてカシーケを名乗った人々は23人いたが、それぞれの置かれた状況は必ずしも同じではなかった。一方において、カシーケが主張した土地返還や学校建設などの要望は、本論でも述べたように、当時の農村社会の人々の考え方を代表するものであったことは事実である。その意味でカシーケ運動を支持したり、経済的に支援したり、集会に参加する人々が農村社会に多くいたということは、チューラの証言などからも裏付けられる。実際に本章6節の裁判で取り上げたフランシスコ・タンカラは、当時のカキンゴラでヒラカタ（村長）を務める人物でもあり、その意味で共同体の支持を得ていたと考えられる。

他方において、封建的な地主層が支配する当時の農村社会において、地方権力者と真向から対立したり、土地をめぐる騒動を起こしたカシーケたちには、共同体から疎まれる要素をもっていたことも事実である。実際に私が聞き取り調査を行ったところでも、カキアビリという村のカシーケは、しばしば官憲に追われたり、村の共同作業に参加できなかったりしたため、村に居づらい状況が生じていたという。本論で触れたマルティン・バスケスやサントス・マルカなど、カシーケ運動のリーダーも同様な状況を経験していたという記録もみられる。カシーケ運動の活動の中心が、農村部ではなく、ラパス市に据えられていたというのも、そうした状況を反映していた面もある。チューラの証言によれば、カシーケたちはラパス市内の先住民居住区に拠点を構え、自分の村とラパスを行き来しながら活動していたという。裁判に関する文書や要望書の作成などの実質的な活動も、ラパスで行われていた。カシーケたちが都市に拠点を置いて活動していたという特徴は、文書やメディアを媒介とした運動の形態とあわせて、先住民運動としてのカシーケ運動の位置付けを際立たせる特徴になっていたといえるだろう。

(32) バルトローメ・デ・ラスカサスは、スペインによる征服直後の16世紀にインディオ擁護運動を展開したスペイン人聖職者。その著書『インディアスにおける破壊についての簡潔な報告(1552年)』のなかで、スペイン人征服者によるインディオの虐待を激しく糾弾し、征服事業の中止をスペイン国王に訴えた。また征服の正当性を訴えるセプルベダとのあいだに交わされたバリャドリッド論争(1550-51年)は、その後の植民地政策に大きな影響を与えた(詳しくはレイス・ハンケ: 1974; 1979を参照のこと)。

第3章 1930年代における先住民学校建設運動の展開

1. はじめに	80
2. 1930年代における先住民教育の再興	80
3. 国民文化と先住民	82
4. 「田舎」への空間的遷行	86
5. 学校建設の舞台	89
6. 先住民学校の建設プロセス	92
7. 先住民側の反応	96
8. モニュメント化される学校	103
注	105

1. はじめに

本章では 1930 年代に進められた先住民学校建設運動を取り上げ、1 章で述べた先住民教育や 2 章のカシケ運動などとの関連を踏まえながら、その展開を見ていくことにする。

1930 年代にはボリビア各地に 16 の先住民学校が建設されるが、本章ではそれらのうちカキアビリとワリサタの 2 校を主に取り上げる。この 2 校は年代的に最も早く建設が進められたというだけでなく、先住民学校に対する新しい認識や理念を明確に示すことによって、後に建設される先住民学校のモデルとなった。その意味で 30 年代の学校建設運動の全体像を理解する上で最も重要な位置を占めているといえよう。両校の建設にはギジェン・ピント、ナッティ・デ・ギジェン・ピント夫妻とエリサルド・ペレスという新しい世代の学校教師がそれぞれ深く関わっていた。彼らのもつ先住民や先住民文化に対する考え方には、20 年代以降に現われたインディヘニスムなどの影響が色濃く反映されており、それが運動全体の展開にも大きく影響した。そこで本章では彼らの考え方を踏まえた上で、先住民学校の建設が基本的にどのようにして構想され、実現されていったのかを見ていくことにする。

2. 1930 年代における先住民教育の再興

1910 年代に自由主義政権下で進められた官製の先住民教育策は、結局、実質的な成果をあげられないまま、1910 年代後半から徐々に尻すぼみ状態となっていった。そして 1919 年に先住民教育法が制定されたのを最後として、1920 年代には先住民教育政策に批判的立場をとる共和党が国政の実権を握った影響により、先住民学校の建設は事実上停滞期に入る。

そうした状況に再び変化の兆しが現れるのは 1930 年代に入ってからである。ボリビアの政治的局面においては、1920 年代後半におこった世界大恐慌のあおりを受けて不況に陥った経済政策の責任を追及された共和党政権に変わり、1930 年 6 月に軍部を後ろ盾としたブランコ・ガリンド政権が成立する。その結果、ガリンド大統領の腹心であり、1910 年代の官製先住民教育策を中心となって進めたサンチェス・ブスタマンテが中心となり、それまで有名無実化していた 1919 年先住民教育法が施行に移されることになる。そして 1930 年 7 月には新たな教育改革が実施されることになり、先住民教育の推進機関として先住民教育総局を公教育省内に設置することや、先住民師範学校をラパス市に新設することが新たに決定される。この教育改革によって誕生した先住民教育総局は、組織系統の上で公教育省の管轄下におかれたが、実質的に先住民問題に関する政策の全権を委ねられ、独立した予算配分を受けるなどの好待遇を与えられた特別機関という位置付けがなされていた。そして先住民教育総局の主導により、1931 年 3 月には実際にラパス市内のミラフローレス地区に先住民師範学校が新設される。その師範学校の初代および二代目の校長に任命されたのが、のちの先住民学校建設運動の中心人物となるアルフレッド・ギジェン・

ピントとエルサルド・ペレスである。ところが初代校長のギジェン・ピントは学校が開校して1ヶ月も経たない4月に、後任となるエリサルド・ペレスも2週間ほどで校長職を辞任してしまう。

この2人がミラフローレス師範学校長の職を短期で辞したのは、彼らの考える先住民学校の理想とブスタマンテを中心にミラフローレスに建てられた先住民師範学校とのあいだに基本的な考え方において乗り越えられない相違が存在したからである。ミラフローレスの先住民師範学校は、近代化理念の影響を強く受けた1919年先住民教育法に基づいて、職業訓練中心の実業学校を目的として創られていた。この施設は、ラパスという都市の真っ只中に建設され、地方から先住民師弟を集めて教育するという方式を取っていたことから明らかなように、先住民の文明化と市民化を基本理念とする学校だった。その意味で20世紀初頭に自由主義政権が進めた先住民教育策を基本的に継承した学校であったといえるだろう。それに対しピント夫妻やペレスの構想する学校は、先住民の歴史的伝統の再生を志向するまったく新しいタイプの学校であった。彼らがそのような先住民学校を着想するに至った背景としては、先住民や先住民文化に対する認識がブスタマンテらの世代とは大きく異なっていたことが挙げられるだろう。ともあれギジェン・ピントとエリサルド・ペレスは、独自の理想に基づいた先住民学校の建設を実現するために、自ら先住民の暮らす地域、すなわちワリサタやカキアビリに入りこんでいくのである。

一方、有力な指導者を続けざまに失ったミラフローレスの先住民師範学校は事実上機能停止状態に追い込まれる。そうした事態を重視した先住民教育総局は、問題の穏便な收拾を図るため、ピントとペレスが学校建設に着手したワリサタとカキアビリへ便宜上学校の場所を「移転」という決定を下す。そしてペレスとピントをそれぞれの校長として派遣するという形で表向きには妥協がなされていく。しかし実際には、あまりにも大胆なピント夫妻とペレスの学校建設構想が教育総局の保守的な主流派にそのまま受け入れられたわけではなかった。表向きの「移転」という言葉とは裏腹に、ペレスとピントを待っていたのは最低限の給与保証が与えられるだけの冷遇といえる扱いであった。ところが時間が経過して彼らの学校建設の評判が政府部内にまで伝わるようになると、大統領を始めとする有力者のあいだにも熱烈な支持者が現われるようになる。やがて1937年には、時の軍事政権の後ろ盾などもあって、エリサルド・ペレスが先住民教育総局の局長に就任するまでに認められていく。そうして国の正式な庇護を受けたワリサタとカキアビリの先住民学校も、ミラフローレスの先住民師範学校に代わり、ボリビア式教育の理想モデルとして称えられるまでに事態は変化していくのである。

ところで1930年代に、このような先住民学校の建設を独自に推進したギジェン・ピントとエリサルド・ペレスの経歴にはいくつかの共通点が見られる。二人はいずれも1909年に開校されたスクレ師範学校でジョルジュ・ルマの教えを受け、教師としての基本的な素養をそこで身につけている¹⁾。ルマについては1章でも触れたように、当時ヨーロッパで

も最先端の実証主義科学の方法論をボリビアにいち早く取り入れ、フィールドでの実験・観察に基づいて収集された客観的なデータを用いて独自の教育学を構築した人物だった。とりわけボリビアに赴任してからは、実証科学の手法を応用して農村部で人類学的調査を行うなど、ボリビアの先住民文化や歴史に対する関心も高かった。さらに、それを実際の教育活動に応用していこうとするなど、科学者としての柔軟な姿勢ももち合わせていた。そのようなベルギー人教育学者、ジョルジュ・ルマにスクレ師範学校で教えを受けたギジェン・ピントやペレスは、ボリビアにおいて実証主義的教育学の洗礼を受けた最初の世代の教育者だったといつてよい。しかしながら 20 世紀初頭にルマの導入した実証主義的教育学が、産業育成という国家主導の政策により、その後の先住民教育の展開のなかで人種的差異化の論理に取り込まれていったのに対し、教え子であるピントやペレスは先住民の歴史・文化に対する認識や、先住民教育への実践的な取り組みという点で前世代とは非常に異なる態度をとっていくことになる。そうした違いが生じた背景としては、ピントやペレスが若いうちから教師として実際に先住民と接触する機会を多くもち、農村部の実状を理解していたことや、1920 年代にメキシコやペルーなどを基点としてラテンアメリカ社会に広まったインディヘニズム思想の影響などが挙げられるだろう。いずれにしてもピントやペレスは先住民の歴史・文化に対する関心をことのほか強く持ち、それが土台となって新しいタイプの先住民学校が着想されていくのである。それでは彼らの着想の土台となった先住民や先住民文化に対する考え方とはどのようなものだったのだろうか。その点を次節以降で具体的にみていくことにする。

3. 国民文化と先住民

ギジェン・ピントとエリサルド・ペレスは学校教師であるとともに文筆家でもあり、先住民問題や教育をテーマとした著作をいくつか出版している。そこでこの節では、主にそうした著作物を手がかりとして、彼らの先住民に対する考え方を見ていくことにしたい。

ギジェン・ピントは、その妻ナッティ・ペニャランダと共著で、カキアビリにおいて採集した先住民の民間伝承や説話などをまとめた『永遠の魂』というモノグラフを出している。この本は、アイマラ系先住民のあいだに伝わる神話・伝説・民間信仰や諺・渾名などの中から代表的なものを集めて簡単な解釈を加えたもので、おもに学校用副読本として利用するために出版された。その序文のなかで、先住民教育に関連させて次のように述べている。

すべてのボリビア人が、自らの血に流れるわれわれの要素を愛せるようになること……高貴なるコリャの地の子孫を愛し、その伝統を守り、文化を繁栄させること、それが真の愛国者には求められる。民族の美や芸術が、借り物の近代主義によって窮地に追いやられ、廃れていくのを見過ごしてはならない。固有な美をもつ土着のも

のをなんとしても守らねばならない。(PEÑALANDA DE GUILLEN PINTO 1974: 26)。

「コリャ」というのはアルティプラーノに住むアイマラ系先住民を指す名称だが、この一文からもわかるように、ピント夫妻は基本的に先住民の文化や伝統を近代主義＝西欧文化の侵食から守らねばならないボリビアの文化遺産であるとの認識をもっていた。このような認識をささえる価値体系を図式的に表わすならば、《西欧＝近代＝外来＝一般＝他者(借り物)／非西欧＝伝統＝土着＝固有＝自己(われわれ)》という二元論的な枠組みにまとめることができるだろう。このような二項対立的な価値区分において先住民文化はまず、西欧＝一般に対抗しうる固有の要素として解釈される。換言すれば、先住民文化は非西欧的であること＝西欧との差異の源泉として価値づけられるのである。さらに西欧＝他者／非西欧＝自己という対立項に沿って先住民文化は「自らの血に流れるわれわれの要素」として自己の側に引き寄せられていく。こうして西欧との差異として動員されることにより、先住民文化は「われわれ＝ボリビア」という文化的主体の拠り所となるのである。一方、土着文化と対立する近代主義＝西欧文化に対しては「借り物」と形容されるような他者化がはかられ、「われわれボリビア人」に対抗する外来の要素として排除の対象となっていく。その結果、近代主義という西欧文化の侵食に対して、土着の先住民文化の擁護を唱えるという民族主義的言説が生み出される。つまりピント夫妻のモノグラフが表わすのは、西欧という外部を差異化することにより、ボリビアという内部が文化的主体として形成されていくプロセスであり、西欧中心主義を脱する差異の源泉として先住民文化が動員されていく状況なのである^②。

このような先住民文化をボリビアの文化的主体の拠り所とする言説は、彼らの歴史認識によってさらに強化される。例えばギジェン・ピントは1933年に行われた先住民教育をテーマとする講演で、先住民文化が「紀元前数千年に溯る古い起源」をもち、西洋文化に劣らない古い歴史を持った文化であることを強調した上で、「われわれボリビア人はみな運命的に先住民に起源をもつ」と述べている^③。ボリビアの国民文化の形成を先住民の歴史や文化との連続性において捉えようとするこうした認識は、先住民と白人・メスティソを一つの過去を共有する存在として示すことによって同じボリビア人という枠組みのなかで民族としての一体性を主張する一方で、西洋文化との差異を強調することによって西欧化からの克服を図ろうとする脱植民地主義的な動きにつながるものだといえるだろう。そのようにしてボリビアという一体化された文化的主体の構築が図られる言説のなかでは、先住民文化とは先住民だけのものではなく、クリオーリョやメスティソ層をも含めたボリビア人全体の国民文化の核として位置付けられ、擁護の対象となっていくのである。

このような先住民文化をボリビアという文化的主体の形成と関わらせ、その起源の探究と現在のボリビア社会における再生を先住民学校の役割に結び付けた考え方は、エリサル

ド・ペレスによっても共有される考え方である。

ペレスは 1930 年代のワリサタでの経験にもとづいて、学校建設のプロセスを克明に記録した『ワリサタ』という本を残している。この本は全体が 3 部構成の 13 章から成っており、第一部は、先住民の歴史や文化に対するペレスの考え方と先住民学校に対する理念の表明、第二部と第三部をあわせた後半の 10 章は、1931 年から 1941 年までに実際に行われた学校建設のプロセスを年代順に追ったドキュメント風の内容になっている。

その第一部においてペレスがまず強調するのは、ボリビアという国が人口の半数以上を先住民が占める「インディオ」の国であるという現実を直視すべきだ、ということである。確かに植民地期、共和国期を通じてボリビアを政治的・経済的・文化的に支配してきたのは白人・メスティソだが、実際に町や道路の建設に労働力を提供し、食糧や鉱物の生産を支えてきたのは、常に人口の多数を占める「インディオ」層であった。だからボリビアという国の建設を実際に担ってきたのはスペイン人でもクリオーリョでもなく、インディオだといつてよい (PEREZ 1963: 28)。そのような客観的事実を、現実としてまず受け容れるところからボリビアという文化的主体の形成が始まるのである。

次に問われるのは、そのような国家形成の礎となってきた先住民が現代においても歴史的・文化的に祖先の遺産を継承していると言っているのかという問題である。換言すれば現在のボリビア社会においても先住民が文化的主体の担い手となりうるような歴史的構成員と位置付けられるのかである。その問いに対しては、植民地時代から 400 年にわたって続く奴隸的支配によって、先住民社会の様々な制度や慣習の多くが破壊され失われていったことは確かである。しかし社会の制度や組織が破壊され、変容を受けたというのは表層的な現象であり、その奥で先住民の「原始的本質」と呼びうる「インディオ」の精神は不変のままに生き続けているのだ、とペレスは答える (PEREZ 1963: 27)。問題はそのような原始的本質をいかにして探り出し、そこに新しい生命力を吹き込むことによって文化的主体の核となるべく現代社会に再生していくか、という点にある。以上のような議論を踏まえた上で、先住民文化の原始的本質を求める拠り所として、植民地支配＝西欧化の影響を受ける以前の純粋状態にあったとされるインカ社会にペレスの目はむけられていく。それはペレスにとって先住民社会の理想形態でもあったのである。

ペレスがインカ社会を探究するにあたって具体的な手がかりとしたのは、ガルシラーソ・デ・ラ・ベガ、ムルア神父、サンタクララ・デ・グティエレスといった植民地時代に著されたクロニスタの記述や、インカ社会主義国家説を唱えて当時の歴史研究に多大な影響を与えていたルイス・ボーダンの著書などである。そうした書物のなかで描き出されているインカ社会とは、例えばアンデスの厳しい自然環境を克服した高度な社会組織力、長い歴史の中で培われた協同主義的な労働組織や共同的土地利用システム、その基礎にあったアイリユ共同体の機能、伝統的な権威に基づいた地方首長制度、精神的に高いレベルにあったとされる宗教の存在など、高度で調和的な文明に支えられた豊かな社会を指してい

た (PEREZ 1963: 28-38)。ペレスの理解するところでは、そうした一種の理想郷としてのインカ社会のうち、のちのスペイン人による植民地支配＝西欧化によって完全に破壊されたのは主にインカ国家の支配層を支えた上部構造、例えば軍事組織や貢納制度など、である。それに対して先インカ期からアンデス社会を支えてきた基本的な仕組み、例えば伝統的共同体システムや協同主義的な経済組織などは、単に植民地支配による完全な破壊を免れたというだけでなく、現在の先住民社会に至るまで基本的に受け継がれているのである (PEREZ 1963: 59)。

ペレスにとって、このような民族の歴史的背景は、現代における先住民学校の役割を考える上で最も重視すべき要素の一つであった。そこでインカ社会の分析を通じてペレスが導き出した現代における先住民学校の役割とは、まず第一に先住民文化の継承主体としての伝統的共同体の機能を完全に再生させることであった。アンデス諸民族にとって先住民共同体は植民地化以前の記憶をとどめる歴史的主体であり、また先住民文化の「原始的本質」を宿す「社会的細胞」として位置付けられる (PEREZ 1963: 39)。だから学校建設を通じて共同体を再生することにより、植民地時代に失われた先住民集団の記憶＝歴史を蘇らせ、先住民文化を真の意味で国民文化の核となるべく再生していくこと、それが先住民学校に課せられた最も重要な使命なのである。

以上のように展開されるエリサルド・ペレスやピント夫妻の議論に共通するのは、植民地化＝西欧化以前の土着的要素を対抗文化として持ちだすことによってボリビアという文化的主体の形成をはかり、西欧中心主義的な支配の枠組みを乗り越えようとする脱植民地主義ナショナリズムの意識である。その支えとなったのが、ボリビアの国民文化の形成を先住民の歴史との連続性において捉えようとする新しい歴史認識であり、先住民の歴史や文化を国民的アイデンティティーの核に据えることによって文化的主体の形成をはかろうとする新たな自意識の芽生えであった。そのようなナショナリズムの意識を背景として西欧文化に対抗する文化的モデルの模索が図られ、その過程で先住民文化がすべてのボリビア人を代表するような、いわゆる国民文化の核として見いだされていったのである。それは一方で、白人・メスティソ＝支配者／先住民＝被支配者という植民地主義的な二極構造に長く支配されてきたボリビア社会において、先住民文化が初めて固有の価値を認められる契機とも重なっていた。したがって脱西欧的な文化的モデルの模索が、先住民文化の価値の発見をもたらしたということができよう。

先住民の歴史や文化に対するこうした認識は、1章で述べたようなそれまでの先住民教育を支えていた基本観念からすれば非常に異端的な立場にあるといっていよう。自由主義政権時代の先住民教育論では、先住民とは西欧文明に比肩しうような固有の文化をもたないために一方向的同化の対象となる劣等的存在であるか、人種的差異により排除されていくような他者として位置付けられていた。文明社会への同化論であれ、人種的差異に基づいた他者化論であれ、先住民の文化や歴史に固有の価値を認めるという見方は存在

しなかったし、ましてやそれを「われわれ(メスティソ・クリオーリョ)」の一部としてアイデンティファイするという認識が発生する余地は全くなかったといつてよい⁽⁴⁾。逆に自由主義政権時代の西欧的価値を受容することによって近代化が図られる状況においては、先住民という差異は非西欧的な負の要素として同化＝消滅もしくは周縁への排除の対象とされていった。それに対して脱西欧への道が模索されるようになった 30 年代には先住民という差異が自己を構成する要素として、むしろ肯定的に評価されるようになり、国民文化の内部に取り込まれていったのである。

その意味では、自由主義政権時代の先住民教育論が西欧文化のヘゲモニー構造に組みこまれた文化的植民地主義の延長線上にあったのに対して、1930 年代に展開された先住民学校の建設は、西欧中心主義からの脱却を図ろうとする社会状況のなかで、ボリビアという文化的主体を担うものが何なのかをあらためて問い直す国民文化再編の中核をなす運動であったといえるかもしれない。しかしながらそこで西欧との差異として動員されていった先住民文化とは、必ずしも同時代に生きる現実の先住民社会に実在するものではなかった。それは植民地化＝西欧化以前のインカ社会という過去へ、歴史的に遡行することによって見いだされた文化であった。換言すれば、インカ社会というある種の理想郷においてのみ存在する純粋状態＝虚構の文化であり、現実の先住民社会においては実体をもたない先住民文化だったのである。ピントやペレスを先住民学校建設に駆り立てた真の原動力とは、そのような虚構と実体のギャップをいかにして埋めるかというジレンマの克服にあったともいえる。そのため過去の理想をもとに探求された本質に照らし合わせて、現在の後継者とされる先住民社会が学校建設を通じて再生の対象となっていくのである。

4. 「田舎」への空間的遡行

さて、実際に先住民学校の建設に着手するにあたって、ペレスやピント夫妻にはどうしても妥協することのできない、一つのこだわりがあった。それは先住民学校を先住民の暮らす環境＝田舎 *campo* のなかに建設するということである。例えばペレスはミラフローレスの先住民師範学校の校長職を辞した当時を回想して次のように記している。

頭の中にはまだ何の構想もなかった。ただインディオの環境の真っ只中にインディオの学校を創りたいという想いに駆られていた (PEREZ 1963: 81)。

校長職を辞したばかりで先の見通しはたらず、頭の中にまだ何も浮かばない状態であったにもかかわらず、先住民学校を「インディオの環境の真っ只中」に建てるという一点についてだけはすでにはっきりと意識していたのだとペレスはいう。実際、このあとすぐに彼はその思いに導かれて地方農村部をまわり、学校建設を実現する場所を探す旅に出る。当然のことながら、旅に出た当初、彼の頭には「インディオ」の環境＝田舎 *campo* に学校

を建設するという以外、具体的な実現に向けた青写真は描かれていなかった。どのような方法で学校を建設するか、あるいは予算をどのようにして調達するかといった当面の問題についての解決策は白紙の状態に置かれていたといつてよい。だとするならば、そのような現実味の薄い段階において、学校建設構想の核として彼を駆り立てた田舎への衝動とは如何なるものだったのだろうか。

実はこのような田舎への想いに駆られていたのはペレスだけではなかった。ピント夫妻も同じような考えをもっていた。それはすでにミラフローレスの先住民師範学校の開校式の演説でギジェン・ピントが次のように述べていたことから伺うことができる。

われわれは学校が先住民の暮らす地方の真っ只中に設置されることを望んできた⁸⁵。

ペレスと同じような思いに駆られたピント夫妻も、ギジェン・ピントが師範学校の校長職を辞すとすぐに地方農村部をまわるようになり、ペレスとは別のルートを辿りながら先住民学校建設の場所を探す旅に出ている。ピントは田舎に固執する理由を示唆するように、先の演説に続けて次のように述べている。

山の裾野や平原など、インディオが闘ったり悲しんだり、厳しい自然を克服するために試行錯誤を繰り返している場所に(学校を建設せねばならない)。民族の創始者が出現した聖なる湖もそこにある。その岸边にはかつて文明が花開いていた。遺跡や廃虚のなかに今もその功績が誇らしげに示されている。もう一度同じ場所で新しい時代の始まりに挑もうとするのはそれほど向こう見ずではないだろう⁸⁶。

「民族の創始者が出現した」場所には先住民文化の起源にまつわる記憶が刻み込まれている。遺跡や廃虚には厳しい自然を克服して独自の文明を築き上げてきた先住民の歴史が視覚的に埋め込まれている。ピントにとって田舎とは、そのような先住民の歴史や文化を喚起させる要素がアイコンのごとくちりばめられた象徴的空間であった。先住民学校が構想された背景に先住民の歴史や文化の再生という理念があったという前節の趣旨からいえば、その実現にもっとも相応しい舞台として先住民文化を居ながらにして感じさせる空間としての田舎が選ばれたのは自然の流れであるということもできよう。

田舎という空間に込められた象徴的意味から、先住民学校建設の舞台として最もふさわしいのだとする考えには、もとよりペレスも共鳴するところであった⁸⁷。しかしながら彼はそれだけではなく、自由主義政権時代に建設された農村師範学校の失敗例をもとに、もう少し実務的な面からも田舎に先住民学校を建設することの理を説明している。

彼が取りあげたのは1910年にラパス市のソポカチ地区という住宅街に設置された全寮制の先住民師範学校の例である。この学校に集められた生徒はいずれも各地の農村部から

連れてこられた文盲の先住民児童たちだった。寄宿舎での生活は、先住民児童に不便を感じさせないように手厚いもてなしがなされ、ベッドとマットを備えた寝室や清潔なトイレ、食堂などの「快適」な設備がすべて整えられていた。ところが実際に寄宿舎での生活を始めた先住民児童たちは、夜中の寝静まった頃になると快適なはずのベッドから降りてしまい、土間に直接ポンチョをひいて寝るようになった。また食堂に対してもあからさまな嫌悪感を示し、用意されたスプーンやナプキンを使わず、調理場に座って食事をするようになった。トイレに対しては中に入ることにさえ恐怖を引き起こしたという。結局、寄宿舎での生活にうんざりした生徒たちの多くは夜中に逃げ出してしまい、この先住民学校は大失敗に終わった。こうした失敗の教訓からペレスは、先住民は都市的環境には馴染まないのだと考える。そして先住民学校は先住民の慣習に反するようなものであってはならないこと、そのためには学校を先住民の暮らす環境＝田舎に建設すべきであることを説くのである（PEREZ 1963: 67-68）。もちろんこうした見方に対しては、問題は環境ではなく慣習の違いではないかとの反論も成り立つだろう。しかしペレスにとって慣習とは周りの環境や風土に根差したところから生まれてくる有機的なものであり、仮に学校だけ隔離して都市のなかに擬似的田舎の環境を作り上げたとしてもそれは意味のない対処法に過ぎなかった⁹⁾。何より次に述べるような空間認識とあわせて考えると、先住民師範学校の失敗は単なる慣習の違いに帰結しえない教訓を含んでいたのである。

田舎を先住民の暮らす環境ととらえ、そこに先住民学校を建設するという考え方の裏には、実は非先住民的空間である都市から先住民学校を隔離するという意図が隠されていた。つまり都市＝白人・メスティソの支配する場であるのに対し、田舎＝先住民の支配する場という、ある種の空間的二項対立として両者の関係は捉えられていたのである。例えばペレスは 1941 年のラパス大学での講演において「都市とは社交的な市民の集う場であるが、それは田舎とはまったく相容れない空間である」と述べている（PEREZ 1963: 466）。そして白人・メスティソに代表される都市とは、植民地時代以来スペイン人が持ち込んだ西欧文化を象徴する空間であるのに対し、先住民に代表される田舎とは先スペイン期からの伝統を受け継ぐ土着文化を象徴する空間なのであった。だから先住民文化の再生を理念とする先住民学校の実現のためには、西欧文化に汚染された都市的環境からいかに離れるかが問題となり、田舎に建設の場を求めることによって物理的・空間的にメスティソ化の影響をできる限り排除せねばならなかったのである。例えばペレスは学校建設の場を模索する旅の途中で、サンティアゴ・デ・ワタというチチカカ湖畔にある町の住民から好意的な反応を得たにもかかわらず、メスティソの影響を理由に建設を断念している。サンティアゴ・デ・ワタはラパス市から 100 キロほど離れたところにある田舎の町で、アイマラ系先住民も多く住んでいる有力候補だったのだが、町の中心人物の中にメスティソがいて植民地時代の悪習を受け継いでいる、との理由から最終的には断念に至る（PEREZ 1963: 81-82）。ここからもわかるように田舎であるというだけでは十分ではなく、メステ

イソの物理的接触からできる限り隔離された純粋な先住民の空間が求められていた。その理想として最終的に見いだされたのが、田舎に残されている自由共同体＝アイリュだったのである。そこには、ピント夫妻の言葉を借りれば、「無尽蔵で純粋な(先住民文化の)鉱床」が埋蔵されているのであった(PENALANDA DE GUILLEN PINTO 1974: 11)。

このように田舎への固執という背景には、先住民文化を象徴する空間という意味に加えて、メスティン化による汚染から先住民文化を隔離するという意図が隠されていた。そのために学校建設の舞台は、都市空間＝西欧文化から離れた田舎へと物理的に溯ることによって、自由共同体＝アイリュという純粋な先住民文化を宿す囲い地へと求められていったのである。前節で述べたようなインカ社会という理想状態への希求が現代から古代へという歴史的・時間的な遡行によって実現されていったとするならば、田舎への固執は、都市から田舎へという空間的な遡行（正木 1995:201-218）によって先住民文化の純粋状態が見いだされていくプロセスであったといえることができるだろう。

それは逆にいえばブスタマンテらの主導でミラフローレスに設置された先住民師範学校の構想からピント夫妻やペレスが離反していく大きな要因ともなっていた。ピント夫妻やペレスが当初から田舎での学校建設を志していたにもかかわらず、現実には先住民師範学校はミラフローレス地区という都市の真っ只中に建設されてしまったのであるから。もっとも、ミラフローレスの先住民師範学校は 1919 年先住民教育法に基づいて、先住民の文明化を基本理念として建設された学校であり、田舎という純粋空間において先住民文化の再生を目指すピントやペレスの考え方と最初から相容れない存在であったのも確かである。こうした齟齬がきっかけとなって両者は官製の先住民学校に見切りをつけ、自らの理想とする先住民学校を実現できる舞台を求めて先住民の暮らす環境へと入り込んでいったのである。

5. 学校建設の舞台

こうして先住民学校建設の舞台は都市から田舎へ、さらには先住民共同体へと求められていった。ペレスとピント夫妻が学校建設の舞台を求めて彷徨した探索の旅のルートについては具体的な資料がないため、今から正確に再現することは難しいのだが、おおよそのところ、前者はラパス市から北方へ、現在のロス・アンデス県からオマスーユ県へと向かい、後者はラパス市から南西方面へ、現在のインガビ県からパカーヘス県へと向かったのではないと思われる。ところが彼らの理想にかなうような先住民学校の建設を実現できる自由共同体を当時のボリビア社会において見出すのは、それほど容易なことではなかった。その要因としては、封建的風土の根強く残る農村社会で強大な勢力を振るう地方ボスや農園領主による強硬な反対、見ず知らずのよそ者、特に非先住民を受け入れたがらない先住民の姿勢、共同体の地理的立地条件に難があるといった、さまざまな障害が存在した。しかしより根本的な問題としては、2 章でも触れたように 19 世紀後半以降に進んだアシエ

ンダ⁹⁾による囲い込みによって、候補となる自由共同体の数自体がそもそも激減していたという社会的背景を挙げることができるだろう¹⁰⁾。

ともあれ最終的には、ペレスはオマスーユ県のワリサタ、ピント夫妻はパカーヘス県のカキアビリにそれぞれ辿り着き、前者は1931年8月、後者は1932年9月頃から共同体に住み込んで学校建設を開始することになる。そこでまず学校建設のプロセスを検討する前に、それぞれの舞台として選ばれた両地域、すなわち彼らが実際に見出した田舎がどのような特徴を備えていたのか、概要を見ておくことにしたい。

まずペレスが選んだワリサタは、ラパス市から100キロほど北に位置しており、行政的にはオマスーユ県のアチャカチ郡に属する自由共同体である。オマスーユ県は4000メートル前後のなだらかな平原が続くアルティプレーノの東端に位置し、イリャンプ、イリマニ、ワイナ・ポトシなど6000メートル級の高峰を抱くレアル山脈と、チチカカ湖に挟まれた帯状の地帯にある。50キロほどの幅で南北に走るこの地帯は、レアル山脈から流れ出る豊富な雪解け水と、アルティプレーノで最も温暖な気候にめぐまれているために、農業生産に適した地域として昔から知られてきた。そのため3800メートルという高度では通常考えられないトウモロコシ栽培もこの地域では例外的に行われている。とはいえ主産物を構成するのはジャガイモ、オオムギ、オカ、オリュコ、キヌアなど、アルティプレーノに典型的な作物である。温暖な気候と豊かな水資源のおかげで農業生産性はアルティプレーノで最も高く、それに比例して人口密度もアルティプレーノで最も稠密な地帯となっている (ALBO 1979: 7-12)。

オマスーユ郡は歴史的にみても由緒ある地方として知られている。考古学や民族史学の資料によると、先インカ期にはウマスーユ(「水の地」を意味する)を名乗る、独自の文化をもった王国がこの地方に形成されていたという。そしてインカ統治下の15世紀には、パカーヘスなどともにアイマラ系を中心としたコリャスーユ地方に組み込まれる。ところが16世紀以降のスペイン植民地時代になると、農業生産性や人口密度の高さといった地の利がスペイン人征服者のアシエンダ地主に目をつけられる原因となり、アルティプレーノでは他地域に先駆けて17世紀後半にアチャカチを中心とした複数のアシエンダが形成されるようになる。アシエンダ化はその後進み、独立直後の1846年の土地台帳では、アチャカチ郡の構成はアイリュと呼ばれる共同体が10に対し、アシエンダは30を占めるようになっている (ALBO 1979: 16-19)。さらに共和国時代の19世紀後半以降にアシエンダの攻勢はいつそう強まり、1914年にはアシエンダの数は48に増えたのに対し、旧共同体はわずか6にまで減っている (PAREDES 1955a: 26-27)。最終的にオマスーユ郡におけるアシエンダ拡張は1953年の農地改革直前まで続き、1950年までこの地区で独立を保つことのできた共同体はわずか4にすぎなかった (ALBO 1979: 18)。1930年代に学校建設の中心舞台となったワリサタは、17世紀以降にアシエンダによる猛烈な浸食を受けたアチャカチ地方にあって、最後まで独立を保ち続けたわずかな生き残りのうちの一つであり、かつ

残された共同体の中では人口的に最大規模を誇る集団であった。

一方ピント夫妻のたどり着いたカキアビリは、首都ラパス市から南西 130 キロほどのところにある。1930 年当時、同名の町を中心として 12 の旧共同体と 21 のアシエンダで構成されており、カントン(郡に相当)と呼ばれる一つの行政区に位置付けられていた。

カキアビリ郡は、地理的には標高 3800 メートルから 4000 メートルにかけてなだらかな起伏の続くボリビア・アルティプレーノの中央部に位置する。カキアビリ領内には南北に低い山並みが走り、中でも最も標高のあるワイワシ山 (4320 メートル) の麓に張り付くようにしてカキアビリ町が広がっている。気候的にはアルティプレーノに特有の冷涼な乾燥ステップ地帯に属するが、チチカカ湖に源流をたどるデスアグアデーロ川とその支流がカキアビリ領を西から南へと囲むようにして流れ、周辺の山々からそそぎ下る小川とあわせた水資源には比較的恵まれている。そのためジャガイモやキヌア、オオムギなどの栽培や、牛やリャマなどの家畜飼育と組み合わせられた農牧業が古くから営まれている。

歴史的に見ると、カキアビリが行政上カントン(郡)になるのは 1825 年のボリビア独立以降のことだが、その起源は先スペイン期に溯ることが出来る。先インカ期にはすでにカキアビリのあるパカーヘス地方が、近隣のルパカ、ウマスユなどと並んでアイマラ系先住民の「王国」を形成していたとされる。パカーヘス王国で最古の要衝であるカキアビリには首都が置かれていた。15 世紀のインカ征服期には、タウンティンスーユを構成する 4 つの州のうち、コリャスーユに組み込まれた。16 世紀のスペイン植民地時代になると鉱山都市ポトシと、ラパスやペルー南海岸をつなぐ交易ルートの中継地点として栄えるようになる。またその頃には行政的にパカーヘスが 5 つのレパルティミエントに分けられ、カキアビリはそのうちのの一つとして、あるスペイン人侯爵に割り当てられた。レパルティミエントとは、16 世紀に植民地当局がとった原住民労働力割り当て制度で、植民者は原住民に保護と教化を保障する代わりに、管轄下の原住民を労働者として利用することができた。当時のレパルティミエント・カキアビリには 23 のアイリュが属し、貢納インディオは 1500 人を数えたという記録も残っている。1825 年にボリビアが共和国として独立してからは一時的にインガビ県に属したこともあったが、1867 年以降は再びパカーヘス県の帰属となった (PAREDES 1931: 1-15)。

19 世紀後半になると、カキアビリから 30 キロほど離れたコロコロ町が鉱石の採掘によって栄え始め、鉱山労働者向けに農産物などを供給する後背地および宿地としてカキアビリが利用されるようになる。鉱山の繁栄は 20 世紀前半まで続く。1913 年にはラパスーアリカ鉄道の停車駅がコロコロ領内に設置され、ラパス市ーコロコロ経由でのカキアビリへのアクセスも一層向上する。こうした交通の便や、ラパス市から 100 キロほどの圏内にあるという立地条件のよさ、鉱山町コロコロを支える農牧地帯としての重要性などの理由から、19 世紀後半から 20 世紀初めのアシエンダ拡張期には、カキアビリの共有地の多くが大地主による収奪攻勢に晒されることになった、という地域史については前章でも触れた。

る。その結果、1953年の農地改革までにカキアビリ領内のアシエンダ数は21に増えたのに対し、共同体は13へと激減していった。そうしたアシエンダの拡張に対する共同体の側の抵抗も激しく、大きな騒乱として知られているものだけでも、1910年代にカキアビリを中心としてパカーヘス県一帯に広がった反乱（FLORES 1979: 90-99）、農地改革直前の1940年代後半のアシエンダの打ちこわしや農民蜂起などがおこっており、カキアビリはボリビアでも随一の農民運動の盛んな地域として知られるようになった。

このように学校建設の舞台となった地域を見てみると、いくつかの共通する特徴が浮かび上がってくる。まず第一に、16世紀のスペイン人による征服以前に先住民文明が栄えた地であり、歴史的由緒をもつ地域である。次に、伝統的な先住民文化を継承する「純粋な」先住民や先住民共同体が今日まで残っている。第三に、その一方でスペイン人の略奪やアシエンダによる共有地の収奪といった植民地支配の影響を強く受けながらも、それに甘んずることなく激しい抵抗運動が見られた地域である。それは言い換えれば純粋な先住民文化の「精神」をより濃密に宿す地であることを意味する。

こうしてペレスは1931年から1937年まで、ピント夫妻は1932年から1937年までそれぞれの共同体に住み込み、学校建設を直接推進していく。1937年以降は学校建設運動が全国に波及した影響もあり、両者は直接共同体に住み込むことはなくなるが、それぞれの意向を受け継いだ教師たちを中心に1940年頃まで学校建設は続けられていくことになる。

6. 先住民学校の建設プロセス

それでは、自らが目指す先住民共同体にたどり着いたペレスとピント夫妻は、それぞれの共同体において実際にどのような学校を建設したのだろうか。以下の議論では、私が1996年8月から1997年3月にかけて断続的に行ったカキアビリ住民に対する聞き取り調査や、学校建設の当事者が残した記録、当時視察を行った行政官や新聞記者などの記録をもとに、実際に建設された先住民学校がどのような特徴を持っていたのかを見ていくことにする。

すでに述べたように、ペレスやピント夫妻にとって先住民学校とは文明化=同化のためにあるのではなく、むしろ先住民文化の創造される場と位置付けられていた。先住民学校は教育を受けることによってアイマラ、ケチュアといった民族性を失うような、伝統社会から乖離した場所ではなく、むしろ先住民の暮らす自然環境や社会的慣習のなかから先住民自身の手によって生み出されるものであった。そのような考えを実現する手段として、先住民学校の建設には彼らが先住民的であるとする制度や組織が積極的に取り込まれていった。実際にペレスやピント夫妻が建設を進めた先住民学校に共通する特徴をまとめると、次の3点を挙げることができる。第一に先住民学校を疑似アイリュ的な場とすること、第二に伝統的な権威システムによって学校を運営すること、第三に先住民の伝統文化を継承する機能を持たせることである。

まず第一のアイリュとは植民地化される以前の先住民共同体を指すが、この場合には基本的に生産と消費が分離する以前の自己充足的な共同体と理解すれば良いだろう。彼らが意図したのは、先住民学校に経済的な意味での生産機能を持たせ、共同体における産業活動の中心に据えることによって、アイリュのような経済的に自立した集団的生産システムを確立することであったと考えられる。

そのために先住民学校の組織や機構も、通常の都市型学校とは非常に異なるものとして構想されていた。例えばカキアビリにピント夫妻が建設した先住民学校ウタマ Utama の校舎は現在でも残されているが、この学校の敷地内には今でも菜園が設置されており、野菜や果物などの実験的な栽培が行われている。さらにウタマ本校舎から7キロほど離れたところにあるカジャ・セントロ村には、当時当時ウタマの分校が設けられていたのだが、その周囲の土地は学校用の家畜放牧地として利用されていたという。このように、アイリュ的な共同体システムの構築を目指した当時の先住民学校の敷地内には、実験用の農地や放牧地、菜園や畑が設けられ、先住民児童による家畜飼育や野菜栽培などの農牧実習が試みられていた。学校の畑で収穫された作物などは、校舎敷地内に併設された寄宿舎の生徒を扶養するために消費されたという。また、寄宿舎にはサンティアゴ・デ・マチャカ、アチリなど、遠方の共同体出身の児童40人から50人ほどが生活しており、月曜の早朝に寄宿舎にやってきて土曜の午後には共同体の親元にかえるという方式を取っていたという。また学校放牧地で採られたヒツジの毛などから作られた織物や帽子は先住民自身の利用に充てられた。

さらに学校付属施設として様々な生産活動を行う作業場や工房も校舎敷地内に設置されていた。例えばレンガや漆喰を焼くための釜、大工仕事をするため作業室、機械工場のほか、鍛冶、織物、帽子作り、陶工など生活に必要なさまざまな製品作りを教える工房が整えられた。そこで生産されたレンガや漆喰は学校建設に利用されたほか、学校備品として必要な机、椅子、黒板などの工作も行われた。ウタマでは、こうした機械工や織物などの工房は本校舎横の敷地に、寄宿舎と並んで建設されていたという。それらの施設があった場所は、現在は教職員の宿舎として利用されたり、倉庫として一部残されている⁽¹⁾。そのような倉庫内には、当時使われた農具や工具などの残骸が今でも保管されている。こうして先住民の自然環境から生み出されたものに基づいた生産・消費活動が先住民学校を中心に組織されることにより、学校と共同体が一体となった経済的な自己充足システムとして機能するような試みがなされたのである。

このようなタイプの先住民学校は後にヌクレオ *núcleo* と呼ばれるようになる。ヌクレオとはスペイン語で果実の種や細胞核などの「中心」に当たる部分を意味する。それが先住民学校の名称として用いられるようになったのは、学校が共同体における経済活動の「中心」として機能するという意味に加えて、学校と共同体の関係が自己充足的な有機体モデルとして発想されたことによる(PEREZ 1963: 188-190)。いわば共同体は細胞、学校はその

中心となる核のようなものであり、両者は一体となって一つの生命体を構成する、という訳である。ちなみに 1994 年の教育基本法でも、ボリビアの小学校の名称はヌクレオと付けられているが、それもこのような先住民学校と共同体の関係を意図してのものと思われる。

カキアビリとワリサタの先住民学校はやがて周囲の共同体に分校を建設することにより、ヌクレオを中心とした一つの学校群を構成するに至る。ヌクレオと分校の関係もある意味で経済的相互扶助システムをなしていた。例えばワリサタから北に 20 キロほど離れたところにあるソラタ共同体では、ワリサタにはない木材資源が豊富に利用できたため、ソラタ分校では建設資材として木材供給中心に生産活動が行われた。ソラタで得られた木材は、作業設備の整ったワリサタに運ばれ、そこで扉や窓枠などに加工されてから分校に配られた。またカキアビリでも、例えばコマンチェという共同体は白石材の産地であったため、門柱などに用いる石材加工に生産活動が特化していった。これほど特徴的な産物をもたない分校でも、原料の供給と加工といったヌクレオとの経済的相互扶助関係は多かれ少なかれ維持されていた。こうして分校を含む学校群の分布はヌクレオを中心として半径数十キロの範囲に及んだ。例えばワリサタではソラタ、クルパンパなどの周辺共同体を含めて 1934 年までに 33 の分校が、カキアビリでは 1937 年までにカジャ・セントロ、リピ、コリャナなど 6 共同体に約 30 の分校が建設されたという⁴²⁾。

ところで 1930 年代初めにカキアビリとワリサタで最も精力的に行われたのは、上述のようなさまざまな施設を含む大規模な先住民学校を、先住民自身の手によって建設していくことだった。先住民学校は文字どおり、土をならして平地を造り、日干しレンガを作って積み上げ、石を切り出して礎石に加工するといった基礎工事から始められた。学校の敷地は、かつて公用地として使われていたり、地主が不在となった未利用地が共同体により提供された。学校建設の作業には生徒たちも参加した。生徒たちは例えば建設作業班、農作業班、工房班などのグループに編成され、日替わりでそれぞれの作業に従事した。年長者はレンガ積み、石積み、レンガ運びなどの力仕事、年少者はアドベ作りなどの軽労働を分担した。しかし実際に中心的な労働力を担ったのは共同体の成員たちだった。共同体では屋根の葺き替えや農作業の折りに、アイニやミンカと呼ばれる互酬的な労働交換を組織することがあるが、学校建設でもそのような制度が活用された。そうして共同体ごとに週替りで作業が分担されることによって学校建設が進められた。

このような先住民学校の建設を中心となって組織し運営したのが、各共同体を代表する先住民たちで構成された自治議会である。議会を構成する委員は、学校建設に協力するそれぞれの共同体から選ばれ、毎週ヌクレオで運営会議が開かれた。ワリサタでは土曜日と月曜日、カキアビリでは日曜日に開かれていたという⁴³⁾。この会議には学校教師が「アドバイザー」として参加し、さらには任意の共同体成員も加わることができた。

この議会で永久職として選ばれて重鎮的役割を果たしたのが、村人のあいだで特に尊敬

を受けている何人かの古老たちであった。彼らは、ペレスの言葉によれば「ほとんど気づかないうちにアマウタと呼ばれるようになっていた」ため、後には機構全体が「アマウタ議会」と名づけられることになった(PEREZ 1963:125)(カキアビリではマリユク・アマウタと呼ばれた。マリユクとはアイマラ語で共同体の長を指す)。アマウタという名称は、インカ時代に王家の歴史を記憶し伝承したとされる賢人に由来しており、文字どおり「インカ帝国の創設よりも前から根づいていた彼らの伝統や土着文化が破壊されていなかった(PEREZ 1963: 100)」ことを示すとともに、先住民自身が伝統文化を継承しながら主体的に学校を運営していることを証明する格好の材料でもあった。

アマウタ議会は、上に述べたような建設作業の共同体ごとの労働割当てや時間割などのほか、学校に関わる事項のすべてを統括しており、学校の規律にまつわる諸事などを含め、すべて先住民自身が主体となって話し合い、意見を交換し合う場であったという。例えばカキアビリのアマウタ議会で取り上げられた事項として、次のようなものが挙げられている。①分校建設を希望する共同体の代表者との話し合い ②学校にそぐわない精神をもった共同体には懲罰を与える ③ヌクレオの諸施設の建設担当 ④学校の畑・家畜などの世話を分校に割り当てる ⑤生産・消費協同組合の組織 ⑥寄宿舎の管理 ⑦個人的な揉め事の調停など(REYEROS 1937: 57)。いずれにしてもアマウタ議会の特徴は、先住民自身が学校運営に関する最高決定権を握っているということであり、教師といえども先住民と同等以上の権力を持たないという平等主義にあった。

その他に注目される活動としては、毎週ヌクレオを舞台として行われた民俗芸能の時間が挙げられる。民俗芸能の時間というのは、先住民のあいだに昔から伝わっている土着的な歌や踊りを生徒たちが演じ、村人や教師たちとともに伝統文化を学ぶという催しだった。このような催しはカキアビリでは「アイマラの時間」とも呼ばれていた。そこで披露されるのは、例えばアイマラ語による説話や伝説の語り、管楽器や太鼓による音楽の演奏、祭りのときなどに演じられる踊りなどであった。例えば私がインタビューを行ったカキアビリのカジャセントロ村に住むある古老(70歳代)は、当時学校で使ったアイマラ語の唄の歌詞を記した手帳を今でも保管しており、実際に歌ってみせてくれた。こうした唄は村に古くから伝わるものであったり、なかにはピント夫妻がアイマラ語で作詞したものなども含まれていたという。このようにして民俗芸能の時間は、アイマラという民族文化の土台を育て、保存する機能を先住民学校にもたせることによって、伝統社会に根ざした学校をつくるという目的で設けられていた。

一方、非先住民である教師たちにとって民俗芸能の時間は、これまで知られていなかった先住民の心理的構造や内面を発見するためのこの上ない契機となった。先住民の歌や踊りには、伝統文化の底流に育まれる原始的本質がふんだんに表われているからである。3節で触れた『永遠の魂』というピント夫妻の著書も、このような機会に披露された伝説や神話を中心にまとめられたものだった。そうした直接的なふれあいの中で非先住民に発見

された先住民の魂=内面は、教師たちの手を通じて文字化されることで記録に残され、「永遠」に保存されていったのである。さらに保存されるだけではなく、非先住民に対して先住民文化の価値を認めさせるための手段としても積極的に用いられた。例えば 1935 年にはペルー、メキシコ、ウルグアイ、エクアドル各国の教育大臣を含む政府関係者をワリサタに招いて先住民児童による音楽と文学の発表会が開かれている。そこで披露されたのは「コリ・ピルピント(黄金の蝶)」や「クシイ・ティカ(クモの花)」といったアイマラ語の歌や踊りである⁽¹⁴⁾。また 1937 年にはラパス市の市立劇場にブッシュ大統領以下、当局関係者を集めて、ワリサタとカキアビリの生徒による民俗芸能の発表会が催された。この時には教師と生徒あわせて総勢 200 人がラパス市を訪れた。発表会ではアマウタ古老が大統領を前にしてアイマラ語で挨拶と歓迎の意を表明した後、先住民児童による民俗芸能の披露が行われている⁽¹⁵⁾。こうして都市部の非先住民聴衆が先住民児童によって「整然と演じられる様々な踊りを見たり、土着の歌に耳を傾ける」機会をできるだけ多く設けることによって、先住民文化の「民族的・芸術的価値」が国民文化の礎として広く承認を受けるよう目論まれていった⁽¹⁶⁾。

このようにして先住民学校にはペレスやピント夫妻が先住民的だと考える制度や組織が積極的に取り込まれ、先住民の暮らす環境の中に先住民自身の手で学校が創り出されていった。そのようなプロセスを通じて先住民学校には先住民文化の原始的本質となる精神が吹き込まれ、植民地時代に失われた先住民集団の記憶を蘇らせる母体装置となるべく建設が進められていったのである。

7. 先住民側の反応

一方カキアビリやワリサタの村人の側は学校建設の進行をどのように見ていたのだろうか。この点に関して、特に学校建設が始められた当初、1930 年代前半の村人たちの印象はかなり共通している。もっぱら前節で述べたような生産設備を備えたヌクレオと分校を建設する作業についての記憶が中心を占めているからである。実際に当初、学校において行われたのも、石を切り出したり、土を集めて日干しレンガを作ったり、大作業を手伝うなどの建設作業が主であったらしい。それはカキアビリで私が行った村人への聞き取り調査でも確認できた。例えばカリ・アルタ共同体出身の E.C.氏は、カキアビリで学校建設が始まった頃にちょうど 7 歳になったので学校に通い始めたのだが、そこで教わったことはもっぱら大工仕事であったという。ヌクレオの工房には大工道具が一式そろえられており、ウルデンシオ・アラルコンという大工教師が指導をしていた。E.C.氏は見様見真似でカンナの使い方を覚え、連日、学校建設に用いる木材の加工を担当した。また毎週水曜日にはヌクレオから 7 キロほど離れたカジャ・セントロ共同体の敷地内にある畑に行き、ジャガイモ、オオムギ、カニヤワなどの作物の世話もした。年長になって、寄宿舎の班長なども任された E.C.氏は、その後教師としてナサカラ共同体の分校建設にも協力したとい

う。またエフラ共同体出身の D.Q.氏は学校建設が始まったとき 12 歳で、最初の生徒のひとりとして学校に通ったが、そこではもっぱら仕事しかなかったという。25 キロほど離れたバジピアンという町から木材を運んできたり、シスカという山から石材を切り出し、加工するのが彼の仕事だった。D.Q.氏も後に教師となり、カシリユンカ共同体の分校建設に協力している。このように学校に通った経験をもつ村人へのインタビューでも、特に学校建設の初期段階における印象で最も多く聞かれたのは、建設にともなう作業や畑仕事などの生産活動についての記憶だった。

ただし学校である以上、教室での授業もまったく行われなかったわけではない。例えば 1936 年にメキシコの教育視察団の一員としてワリサタを訪問したアドルフォ・ベラスコ氏は授業の様子について次のように報告している。

(初等過程の)生徒たちは、教室に行くものと作業室に行くものの二手に分かれる。前者が午前中教室で授業を受けているあいだ、後者は作業室で仕事をする。それぞれのグループには教師が一人ずつ付き、生徒に学習科目を割り当てる。授業時間は、午前中は夏季だと 7 時 30 分から 11 時 30 分、冬季だと 8 時から 12 時、午後は 13 時 30 分から 16 時 45 分までである(VELASCO 1940: 31-32)。

このように生徒たちは二つのグループに分けられ、少なくとも半日は授業を受けていたのである。実際に村人へのインタビューの中でも、スペイン語、算数、社会、理科といった授業が確かなに行われていたという話は聞かれた⁽¹⁷⁾。しかしベラスコ氏は同時に、授業の内容について次によいにも述べている。

ワリサタの教員で正式な資格を持っていたのは全体の 2 割程度しかいない。そのため教室での授業において、基礎科目の進め方に系統だった秩序が見られない。また生徒の学習速度は遅く、知的発達も凡庸である(VELASCO 1940: 31)。

教員の 8 割が正式の資格をもっていないという指摘に示されるように、教室での授業がほとんど重視されていなかったことも明らかである。もとよりペレスやピント夫妻の構想するヌクレオ型の先住民学校において、教室での授業は始めから副次的な要素としか位置付けられていなかった。そのことは学校建設に協力する教師たちの選択にもはっきり表わされている。例えばピント夫妻は先住民学校の教師に不可欠な素養として「土着言語の習得」を挙げ、ペレスも「田舎の環境に適応できる素養」や「先住民の価値を信じていること」などを重視している⁽¹⁸⁾。実際、ピント夫妻とともに 1932 年にカキアビリに赴任した教師たちは、大工、機械工、農業などの専門家であり、1931 年にペレスが連れてきた 3 人の教師にしても正式の教員ではなく、個人的に協力を要請した人々であった。いずれも教室

での授業より、田舎での生活に早く適応し、大工や機械工として学校建設に貢献できる人材が選ばれていたのである。

ところが教室での授業よりもアイリュ的先住民学校の建設を進めるという教師たちの基本方針は、当の先住民自身には必ずしも評判の良いものではなかった。特に学校建設の初期段階では、授業よりも学校建設を優先する教師たちと先住民のあいだにすれ違いが生じていた。その原因はどこにあったのだろうか。

すでに2章で述べたように、ペレスやピントが先住民学校の建設を始める30年代より以前に、アルティブラーノ各地ではすでに先住民自身の手による学校建設運動が展開されていた。これは先住民自身が授業料を負担して教師を雇い、数人の生徒を対象としてスペイン語の読み書きを教える私塾のようなものだった。教師として雇われたのは都市での生活や軍隊経験によってスペイン語を覚えた先住民が中心であった。最初はアルティブラーノ各地の村々で個別に発生していた私設学校は、やがてカシケ運動を契機として組織化され、先住民学校を求める運動として先住民のあいだに広く展開されていった。彼らが共通して学校に求めたのはスペイン語の読み書きであり、その背景には自らを語る権利を手に入れるという思いが隠されていた。

このような30年代以前に展開された先住民自身による学校建設運動の影響は、ワリサタやカキアビリにも確実に波及していた。例えばワリサタでヒラカタという村役の最高職に就き、後にペレスのよき協力者となるアヴェリーノ・シニャニという人物の経歴はその典型である。彼はもともとワリサタ出身だったが、若い頃に身分を隠してフリーナという町に移り住み、スペイン語の読み書きを学んだ。その後自らの学んだことを同胞に分け与えることを決心して、ラパス県、オルーロ県のアルティブラーノ各地に私設学校を開き、スペイン語の読み書きを中心とした教育を広めてまわる。そして1900年頃に生地ワリサタに戻ってからも教育活動を続け、チキパ、スニャシウィなど地元のいくつかの共同体に私設学校を建て、スペイン語を教えていった。さらに自らが教えるだけでは飽き足らず、自由主義政権時代の1909年にミサエル・サラーチョが教育大臣となり、先住民教育を積極的に推し進めた頃には、ワリサタに教師を派遣するよう嘆願も行っている(SIÑANI DE WILLCA 1992:127-130)。ペレスがやってくる30年代にはワリサタで事実上最高権力者となり、自らが「アマウタ」の中心として先住民学校の建設に協力するのである。アヴェリーノ・シニャニのように私設学校と関わりを持った人物は、カキアビリにも何人か見られる。例えばカリ・アルタ共同体でフアン・コバやカジャ・パシ共同体のフランシスコ・コンドリなどは、やはり独自の意志によってスペイン語を学び、後に私設学校を開くことで先住民教育に貢献している。さらにカシリエンカ、エフラなどにも30年代以前に私設学校があり、退役軍人などを教師として雇ってスペイン語を教えていたことがあったという。またリンピ共同体からは、2章で述べたカシケ運動に直接参加したマテオ・アルファロという人物も現われている。こうした人々は私設学校の普及を通して先住民教育に寄与した

というだけでなく、ペレスやピント夫妻が 30 年代に進めた先住民学校建設でも重要な役割を果たしている。すでに述べたようにアヴェリーノ・シニャニはワリサタの最高権力者としてペレスに協力しているし、カキアビリでも早い段階で学校建設に協力した共同体には、フアン・コパやフランシスコ・コンドリのような指導者と呼ばれる人物がいたのである。

こうした状況から推測されるように、1930 年代初めにワリサタやカキアビリで先住民学校が建設されるという話を耳にしたとき、先住民たちがまず頭に思い浮かべ、また欲したのはスペイン語の読み書きであった。だから実際にやってきた教師たちが授業よりも学校建設を優先する姿を目にしたとき、先住民側の戸惑いは隠せなかった。例えば学校建設を始めた頃の先住民たちの反応についてペレス自身は次のように記している。

先住民の共同体成員はそのような方式を理解していなかった。先住民たちはサラーチョ大臣と同じような「師範主義」の精神を持っており、学校は読み書きを覚えるためにあるのだと考えていた。だから子供たちが学校活動をほったらかして建設作業に協力することに反対していた。先住民たちは「そのためにわれわれがいるんだから」と言い、どんな仕事も引き受ける代わりに子供たちを時間の無駄になるような仕事のためにわずらわせないでくれと言っていた(PEREZ 1963: 104)。

「師範主義」と言うのは、自由主義政権時代に行われたような文明化を基本テーゼとする知育中心の教育を推し進める立場のことである。ペレスはカシーケ運動に代表されるような先住民側の学校をめぐる闘争に秘められた深い歴史を理解していたわけではなかった。そうしたペレスの目から見れば、先住民たちのスペイン語の読み書きを学びたいという態度は、先住民的であるよりもむしろ一時代前に推し進められた師範主義＝非先住民化教育を模倣するものと映っていた。それは非西欧的な固有文化を求めて学校建設を進める教師たちには受け容れがたい考え方でもあった。彼らにとって、先住民は植民地化＝西欧化以前の歴史的・文化的遺産を継承し、それを担う主体でなければならなかったのである。

そこでこうした乖離を乗り越えるために学校教師たちがとった手段は、先住民の説得である。例えば「スペイン語の読み書きを優先すべきだ」と主張する先住民に対しては、現在でもスペイン語の読み書きができる先住民はいるが、それが現実に白人と対等に扱われる条件となり得ているだろうか、あるいは白人による横暴から逃れるための手段としてスペイン語が役立っているだろうか、と問いかける。さらに、中途半端にスペイン語を覚えることで、むしろ白人にとって都合の良い召し使いに変わっているのではないかと反論していく。その一方で、逆にスペイン語を知らなくても西欧にはない教養を備えたアマウタのような例があることを示して、先住民文化の価値を先住民自身に認めさせ、自覚させていくのである。

こうして学校建設が始められた当初、非先住民である教師たちと先住民のあいだには一見奇妙と思われるようなねじれ現象が生じていた。先住民文化の固有性を強調し、さらなる先住民化を進めようとする非先住民教師たちと、むしろ先住民化からの脱却を求めようとする先住民という構図のねじれである。このねじれは、突き詰めていけば学校が誰のために、何を目的として建てられるのか、さらにはボリビア社会において先住民とはどのような位置を占めるのか、といった問題を改めて問い直す契機となるはずだった。

ところがこのような内部におけるねじれは公にされないまま、一方で外部に対してはあくまで先住民が主体となって進められる学校建設というイメージが流布されていくのである。例えば1934年2月に公教育大臣フアン・サインツを始めとする教育視察団に同行して、建設中のワリサタ先住民学校を訪れた『エル・ディアリオ』紙の記者は学校建設の模様を次のように報告している。

2年前に私はワリサタ校の開校式に出席した。そのときはまだ本館の壁が建てられていたにすぎなかった。それでも敷地の提供を申し出た先住民たちの熱意を見れば、いずれ模範的な施設になるだろうことは予感させていた。事実、2年たち、ワリサタはすでに先住民たちの欠かせないコロニーとなっていた。……ここを初めて訪れたサインツ大臣やコロンビア・メキシコの外交団などは、すでに出来上がったものを見て唖然としたまま立ちすくんだ。そして学校建設に協力を惜しまないことを約束した。……そしてまだ建設中の構内で、先住民の児童たちが男も女もいっしょになり、わきめもふらずに織物、帽子、寝台を作ったり、削ったり、色を塗っているのを見てわれわれはさらに驚きを覚えた。……だが言葉を失うほどの驚きに出くわしたのは、このようなワリサタ校の運営がすべてアマウタという先住民の自治議会によってなされていることを知らされたときである⁽¹⁹⁾。

先住民学校を訪れる視察団を襲うのは、予想もしなかった光景が目の前に繰り広げられることに対する驚きの連続であった。このようにしてアマウタが中心となって、先住民の手で主体的に組織・運営される学校の様子は視察者たちに強い驚きをもたらし、彼らの記憶に深く刻印されていった。その印象は、先住民によって建設された巨大で豪華な校舎を目の当たりに見た驚きを経験したあとだけに、一層強く残ったことだろう。だが視察団のあいだに驚きをもたらす要因は、学校の光景のほかにもう一つ存在した。それは先住民自身である。彼らの目の前にいる先住民は、それまで抱いていたイメージとはおよそ掛け離れた先住民だった。彼らが従来もっていたイメージとはおよそ次のようなものである。

われわれの見慣れていた先住民は主体性のまるでない、黙りこくった従順な先住民だった。先住民の考えることはすべて一人よがりだ、とわれわれは思っている。

欲深くてけんか好きで、鞭で動かすしかないと思込んでいる⁽²⁰⁾。

ところが先住民学校で目にしたのは、そのような思込みを打ち破る、今まで見たことのない先住民の姿だった。そこには自らが主体となって学校建設を進め、伝統的制度によって学校を運営し、整然として秩序だった生産活動がおこなう先住民が存在した。それだけでなく、白人の前でも恐れることなく自らの意思を表明する、一個の自立した人間としての先住民の姿がそこには見られた。例えば教育視察団を前にしてアマウタのひとりが行った演説の模様を同記者は次のように記す。

そしてひとりが立ち上がった。彼の名前は残念ながら聞き取れなかった。彼は「こんにちは Buenas Tardes」と大臣に挨拶をし、正確なアイマラ語で流暢に次のように述べた。「ワリサタ共同体は大臣ならびに政府要人各位の訪問を心より歓迎いたします。そしてまた心からの喜びを感じながら、ワリサタ学校が先住民救済のシンボルであることを宣言いたします。……読み書きを学びたいというわれわれの思いは昔からありました。しかし教育はもはやわれわれには似つかわしくないのだと思っていました。しかしエリサルド・ペレス先生が神の使いのごとくやってきて、自分たちの力で学校を創立する可能性をわからせてくれたのです。われわれは身を粉にして全力で彼に協力しました。……片時も目を放さずに、この家を土台から作り上げたのはわれわれです⁽²¹⁾。

そこにいるのは「主体性のまるでない、黙りこくった従順な」先住民とは掛け離れた、白人の代表である教育大臣に対しても対等に語りかけ、自らの意志を明確に表明する先住民であった。このようにしてまったく予想もしなかった先住民の真の姿を発見したことが、非先住民たちに衝撃的な驚きをもたらすもう一つの要因となったのである。そしてそのような先住民の姿は、目の前に聳え立つ巨大な学校の残像と重なり合うことによって、固有の価値に支えられたゆるぎない先住民文化の証しとして非先住民のあいだに深く印象づけられていった。

けれども一方で、このアマウタの演説を先住民側の視点から読み取るならば、そこにはもう一つ別の姿も見えてくるはずである。つまり一方で、学校建設の可能性を開いてくれた白人の代表である教師に対する感謝の気持ちをもちながら、他方では読み書きを学ぶことに対する自らの意志や、学校を建てたのはわれわれであるという自負を断固として白人たちに示したいという、二つの交錯する思いに揺れ動く先住民アマウタの姿である。

そのうちどちらがアマウタの真情に近いものであるかは、1936年に教育省公式監査員を前にして演説を行ったカキアビリのアマウタ、シプリアーノ・ティニニの次のような言葉のなかに表わされている。

私たちの頭が光で満たされるとき、私たちはすべての人間と対等に目を合わせるようになるでしょう。そして盲者ではないのに何も見ない、聾者ではないのに何も聞かない、哑者ではないのに何も話さない、という恐ろしい不幸もわれわれに終わりを告げるでしょう。そのためにわれわれはこの偉大な学校を建てたのです。それがウタマです。「君の家」という名前がすべてを語っています。ご覧ください。それはわれわれの娘です。そして母になるでしょう。その壁の土にはわれわれの汗、われわれの努力、われわれの意志、われわれの喜びが込められているのです(GUILLEN PINTO y PEÑALANDA DE GUILLEN PINTO 1945: 14)。

「ウタマ」というのはカキアビリの学校に対して村人たちがつけた呼び名で、アイマラ語で「君の家」を意味する。カキアビリの村人が学校を家という原郷的なイメージに喩えた裏には、学校をわれわれの回帰すべき場所、共同性の原点としたいという願いに加えて、新しい世代の子供たちを育てる場としての学校に託された村人たちの未来への希望が込められている。その意味で先のアマウタが、奇しくも同じく学校を家に喩えて演説を行っているのは興味深い。

ところでもしもシブリアーノ・ティニニ氏が先住民文化を自己のものと認識し、固有の価値を自覚していたとするならば、非先住民の代表者を前にして、自らを「見ない者」「聞かない者」「語らない者」として表わすというのは矛盾ではなかろうか。先住民文化を劣位とみなす従来の白人側の言説を、自ら容認することにつながるからである。それでもあえて彼がそのような表現を用いたとするならば、それはむしろ「盲者」として、「聾者」として、「哑者」として自己を表わすことによって、自らが被支配者として従属的な地位に置かれてきた現実社会の力学を客観的に認識していることを白人側に示すためであろう。そしてそれを認めた上で、自らの従属的な地位から脱するために支配者側＝非先住民の言説をあえて取り込むことによって自己を構築していこうとする、2章で描いたような先住民とも共通する「主体的」な姿が、このアマウタたちの態度には伺えるのである。そのような現実認識から出発する先住民側が、非先住民と「対等に目を合わせる」ため、自らの目で「見」、自らの耳で「聞き」、自らの口で「語る」ために必要な手段として求めたのが、スペイン語に代表されるような支配者側の言説であり、文化だったのではないか。そして学校こそ、その希望をかなえる唯一の場だったのである。

このようにしてみると、ワリサタやカキアビリに建設された学校は、非先住民と先住民が直接協力し、力を合わせることによって完成した合同作品だということができるだろう。その意味で先住民も主体として参加したという点で間違いはない。しかしその背後にある両者の思惑は、必ずしも一致していたわけではない。むしろ歴史的・文化的背景の違いによってもたらされる壁が、両者のあいだには確実に存在していた。しかしこの二つ力が決定的な亀裂を生じるまでに至らなかったのは、学校建設の実現という一点において両者を

結びつける共通目標があったからである。先住民化を求める非先住民と脱先住民化を求める先住民という奇妙にねじれあう二つの力は、学校建設という絆によってかろうじて一つに繋ぎ止められていたのである。

8. モニュメント化される学校

最終的に学校建設が進められた 30 年代には、カキアビリとワリサタに、ヌクレオと分校をあわせてそれぞれ数十の学校が建設された。そのなかでもワリサタの本校舎、カキアビリのウタマと呼ばれた本校舎、カジャ・セントロの分校校舎などの建物は現在でも教育施設に利用されており、部分的に取り壊されたり改修された個所を除いて基本的に当時の姿をとどめている。これらの建造物の造りは現在の基準に照らしても際立っており、豪華といえるほどの仕上がりである。校舎の内部には複数の教室と講堂を備え、30 年代当時はさらに別棟として寄宿舎や食堂、様々な作業工房を加えた大規模な施設であった。今も残る石とレンガで造られた本校舎の外観は、アドベ作りの簡素な平屋建て民家が散在するアルティプラーノの広大な景観のなかでひとときわ抜きんでており、遠くからの眺めでもひとめで識別することができるほどの威容を誇っている。私がカキアビリでインタビューを行ったある古老はウタマの校舎を指して「知の神殿 *Templo de Saber*」と形容したが、そうした表現にも違和感を覚えないほどに見るものを圧倒する雰囲気を出し出す建物は、学校というよりも古代アンデスに建造された歴史的モニュメントを見るものに想起させる。

しかし、そのような印象を抱くのもまったく的外れとはいえない。というよりもむしろ、ある程度、意図的な計算から導き出されたものといったほうがよいだろう。カキアビリやワリサタの校舎を眺めてまず気がつくのは、建物の所々に施された独特な装飾である。例えばカキアビリの「ウタマ」は屋根の勾配に特別な段差を設けることによって正面からの眺めがアンデス山脈の山並みを思わせるようなラインに描かれている。また校舎正門や正面窓の周りには、古代アンデスの祭祀建造物で宗教的シンボルを納める場として用いられる壁がんのような枠どりが施されている。さらに正門の上部にはコンドルや猫科動物といった古代アンデス文化にしばしば現われるモチーフを模したレリーフが嵌め込まれている。このような建物の装飾をギジェン・ピントは「ティワナク様式」と呼んでいる²²⁾。そうした名称からも推察されるように、校舎建設のモチーフには 10 世紀以前にボリビア北部を中心に栄えたティワナク文化の古代遺跡建造物の意匠が用いられていた。だから古代アンデス文化を連想させるさまざまな技巧が校舎の外装に施されたのは設計者の明確な意図によるものということができる。

同じような意図はワリサタの建造物にも見いだすことができる。エリサルド・ペレスはワリサタの校舎を建設するにあたり、インカ時代の建築様式を手本として用いるため、チチカカ湖にある先スペイン期の古代遺跡へ視察に出かけている。この視察旅行にはペレスや設計担当の教師のほか、インディヘニスタ造形芸術家のマリーナ・ニュネス・ブラード

や作家のヨランダ・ベドレガルなども同行し、インカ時代に「選女の館」や宗教センターが置かれていたとされる太陽の島と月の島で古代遺跡の装飾や外壁などが調べられた (PEREZ 1963: 171-172)。その成果はワリサタの校舎設計にいかんなく発揮されており、ワリサタ本校舎正門の門柱に猫科動物の石像が彫られたり、校舎の外壁には古代遺跡に施されたものとよく似た波形の装飾がなされるなど、建造物の外回りには一見して先スペイン期の建築様式を彷彿とさせるようなモチーフが随所に散りばめられている。

さらに校舎のなかに入ると、回廊の内壁のところどころに先住民の生活や文化をモチーフとした壁画が描かれているのも特徴的である。例えばカキアビリのカジャ・セントロ分校の階段踊り場の横壁には「パチャママ・リュックターナ(パチャママの目覚め)」と題する壁画が描かれている。この絵はアンデスの地母神パチャママに捧げるメサと呼ばれる儀礼の場面をモチーフにしたもので、民族衣装を纏った先住民たちが中央で燃やされる儀礼用の品々を見つめ、背景にはアンデスの山並みが配置されている。この壁画を描いたのはマルコス・ロンバリラという亡命エクアドル人画家で、先住民学校の運動に共鳴し、教師として協力したインディヘニスタだという。またワリサタの校舎にも、多くの壁画が描かれている。絵のモチーフには、例えばチチカカ湖で葦船を漕ぐ姿や農作業の場面など、先住民の日常生活が多く使われている。これを描いたのもマリオ・イリャネスという亡命ペルー人画家で、ワリサタの学校建設に賛同し、インディヘニスタ教師としてボリビアに滞在したという。

こうして学校建造物に古代アンデスの遺跡をほうふつとさせるような装飾が刻まれ、先住民の宗教や生活を題材とした絵画が内壁に描かれることによって、学校空間はいわば先住民文化のイメージを表象するメディアのように用いられていた。このような過剰とも思える装飾や壁画の製作に貢献したのが「インディヘニスタ」として総称される、先住民文化の価値を賞揚する芸術家や作家などの文化人である。当時、先住民の土着文化に国民的アイデンティティーの拠り所を求める思想運動を展開していたインディヘニスタたちは、カキアビリとワリサタで先住民が主体となって学校建設が進められているという評判を聞きつけ、自らの思想や理念を体現するためのユートピア的な空間を求めて学校建設に集まってきたのである。そうしたインディヘニスタたちの力によって、先住民学校の校舎は土着文化の歴史やイメージを表象・記憶するモニュメントとして装飾が加えられていったのである。それは一方で先住民文化をめぐる表象の主体が、先住民の手から離れ、インディヘニスタという非先住民によって占有されていくという状況にもつながることを意味していた。

そのような豪華な装飾を施した巨大な校舎の建造に向かう傾向に対しては、学校建設に反対する立場から辛辣な批判も寄せられていた。例えば教育省の公式監査員として 1936 年にカキアビリを訪れ、先住民学校の建設状況を視察したラファエル・レジェーロスは、その報告文書のなかで「校舎の規模はとてつもない。その全容が拝めるようになるまでに

何年もかかるだろう。ボリビアの都市部で一番良い学校の外観さえ上回るのだから。」と述べ、先住民学校の校舎が常人の想像を超えた規模で建設されていることに驚きを表明した上で、そうした豪華な施設が過度の出費を招き、新たな先住民労働力の搾取につながりかねない、という理由からを批判を展開している(REYEROS 1945: 177)。さらにレジェーロスは、先住民教育事業の一環と始められた学校建設が、互いに競い合うようにして校舎の豪華さの度合いを高めていく状況に関して「教育事業の成否があたかも建築学的な成果、つまり学校という観念を豪華な校舎によって有形化すること、で判断されるかのようだ」と皮肉交じりに述べている。しかしこの指摘は逆説的な意味において 1930 年代に進められた先住民学校建設運動の核心をつくものであった。

すでに述べたことから明らかなように、自由主義政権時代に推進された先住民教育策は、30 年代に至って明らかに先住民学校建設に取って代わられた。それはある意味で、先住民あるいは先住民文化に対する認識の変化を象徴する出来事であった。先住民文化は排除されるべき異質性から、称揚されるべき差異=固有性へと移し替えられ、先住民は教育される対象から土着文化を担う主体へと置き換えられていった。しかしながらそのような転換は、非先住民によってあらかじめ認められたベクトルの範囲において予定されたものにすぎなかった。前節で述べたように、先住民学校の持つ意味を深く議論することによって、非先住民と先住民の主客関係が転倒する可能性もまったくなかったわけではないが、現実にはそのような方向に進むことはなかった。非先住民が認めたのは、あくまで植民地化=西欧化以前の歴史的・文化的遺産を継承し、それを担う主体としての先住民であり、西欧に対する対抗文化として見いだされた土着性という表徴を身にまとう先住民という存在に限定されていたからである。先住民学校の建設とは、そのようにして新しく創りだされた先住民像が、非先住民社会において広く承認を得られるために催される公開審問のような手続きだったのである。だから学校建設が先住民教育本来の目的にすり替わっているという点を見抜いたレジェーロスは、逆説的にこの運動のもつ意味を正確に理解していたといえる。いうならば、先住民自身の力によって見上げるほど巨大な学校を建設し、先住民文化を有形化するプロセスにこそ、この運動の本質が宿っていたといえるのだから。

注

(1) 1930 年代の先住民学校建設運動に直接・間接的に関わった人物のうち、ジョルジュ・ルマの教えを受けたものは他にも何人か見られる。例えば先住民教育総局の初代局長であるフベナル・マリアカ、後に創設される先住民教育監査局を通して学校建設への批判を展開することになるドノソ・トレス、ジャーナリストとして学校建設を擁護する論説を張ったサトゥルニーノ・ロドリゴ、ボリビアを代表する知識人であり、先住民教育策にも強

い影響力を持ったエンリケ・フィノトなど。1章で述べたように、ルマの師範学校が全国から選ばれたエリートの養成期間として機能したこととあわせて考えると、先住民学校建設運動が、20年代から30年代にかけて形成されつつあった新しい世代の知識人層の動向と密接なつながりをもっていたという事実が明らかになるだろう。

(2)このような反西欧的ナショナリズムは、西欧／非西欧、近代／伝統、外来(借り物)／内在(われわれの要素)という西欧を枢軸とした基本構造そのものを既知の権威として受け容れている点で、脱植民地主義運動としては根源的な制約を抱えていたともいえる。そのような構造の枠内において反西欧を強調すればするほど、西欧という他者のヘゲモニーを逆説的に承認してしまうと同時に、非西欧としての自己が西欧のアンチテーゼとして構成されることによって抽象的・非歴史的存在として固定されていく恐れをはらんでいるからである。そのような根源的な制約が、学校建設運動のその後の展開において表出してくる先住民像の固定化という問題を引き起こすひとつの要因になったとも考えられる。

(3) El Diario, 04/X/1933.の記事からの引用。

(4) 1922年に出版されたボリビア共和国史上初の本格的歴史書であるアルシデス・アルゲダスの『ボリビア総史』は、そのような先住民観が端的に映し出されたケースとして挙げることができるだろう。この歴史書ではボリビア史の最初の記述は1809年から起こされている。これはスペイン植民地支配から独立して、ボリビア共和国が成立する1825年を念頭に置いての年代設定だが、『ボリビア総史』という表題にもかかわらず、先スペイン期からアンデス高地や東部アマゾンで展開されてきた先住民の歴史や文化については完全に黙殺されており、先住民の存在を排除することによって国民社会の形成を図ろうとするクリオーリョ・ナショナリズムの影響が顕著に表れた例と捉えることができるだろう。

(5) El Diario, 24/III/1931.

(6) El Diario, 24/x/1931.

(7) 例えばペレスは「インディオの学校はインディオの環境に設置せねばならない。インディオがその姿をとどめようと闘っている場所に」と述べている (PEREZ 1963: 81)。

(8) こうした考え方の背景として、20世紀前半のボリビア哲学において、ひとつの思想的潮流を形成した「風土論」の影響を伺うこともできる。ボリビア風土論の特徴は「大地が人間を造り、人間が文化を創る」というフランツ・タマヨの言葉に象徴されるように、環境・人間・文化を不可分な有機的關係として捉える独特の観念にある。30年代には、「アルティブラーノこそボリビア文化を生みだす母なる大地」といったフレーズとともに、ボリビア・ナショナリズムを支える思想的基盤をなしていった。こうした立場をとるボリビア人思想家の代表としては、ロベルト・ブルデンシオ、ウンベルト・ブラーサ、カルロス・メディナセリなどが挙げられる。また南米周遊旅行の途中、1929年にボリビアを訪れたリトアニア人哲学者ケイセルリング伯爵の神秘主義思想も、ボリビアでは風土論の一種として解釈され、強い影響力をもった。彼の思想についてはペレスの著作のなかでも直接言及されてい

る。

(9) アシエンダとは中米、アンデス諸国などに特徴的に見られる伝統的な大農園をさす。起源はスペイン植民地時代の16世紀末に溯る。独立後の19世紀末にはラテンアメリカの資本主義体制化の進展にともない、アシエンダに隣接する共同体への土地収奪が急激に進んだ。またボリビア・アルティプレーノの場合、アシエンダ化された共同体の生産様式がそのまま利用され、身分の上で共同体成員の小作化が進められるのが特徴的である。通常、大農園地主である白人は都市部に居住し、アシエンダには地元の有力メスティノなどが雇われて共同体を管理する。このようなアシエンダによる支配下におかれていない共同体が逆に「自由共同体」と呼ばれていた。

(10) 歴史家のハーバート・クレインによれば、1847年にはボリビア全体で1万1千以上の自由共同体が存在し、約47万8千人が属していたが、1930年代には502共同体、5万人以下へと激減している(KLEIN 1993: 185)。またパカーヘス県に限られる資料だが、シルビア・リベラによれば1881年から1920年までの約40年間に、パカーヘス県では78,088ヘクタールの共同体がアシエンダ化されたという(この数字には1881年以前から存在するアシエンダは含まれない) (RIVERA 1978: 106)。

(11) ただしこうした学校施設のうち、当時の形を残したまま現在も使用されているのはウタマ本校舎とカジャ・セントロの分校校舎だけである。その他の付属施設は、いずれも40年代以降に破壊もしくは放置されている。

(12) 分校については廃屋などを利用した仮設建物まで含めると、その数はさらに増えるものと思われる。また各共同体に1校ずつというわけではなく、共同体の中の地区ごとに分校を設けているところもあった。そうした点を含めて、カキアビリ全体で50校近くの分校があったのではないかとの話も聞かれた(カリ・アルタ共同体、E.C氏談)。

(13) 後述の「アイマラの時間」とともに、土曜日に開催されたとの話も聞かれた(カシ・リュンカ共同体、H.M氏談)。いずれにしても終末の土曜・日曜にかけて各共同体の代表者がヌクレオに集まり、会合や催しなどを開いたという点では共通している。

(14) El Diario, 19/XI/1935.

(15) この発表会に当時ウタマの生徒として参加したカジャ・セントロ共同体のD.Q.氏は、「プトウトゥ」という題名の詩を朗読したところ、発表会を見にきたアシエンダ地主から「共産主義者」として非難されたという。プトウトゥというのは牛の角でできた角笛のことで、アイマラの人々のあいだではしばしば戦いの合図として用いられるが、アシエンダに対する先住民の反乱運動を想起させるシンボルとして解釈されたことが原因らしい。このように「発表会」は非先住民のあいだに学校建設の共鳴者を増やすいっぽうで、保守派を中心とする敵対者の危機感を煽るという面もあったようである。

(16) El Diario, 26/VII/1937.

(17) チャコ共同体のH.M氏によれば、教室には地図や人体模型もあったという。さらに

彼は「ガラスビンに詰められたヘビ」についても良く覚えていた。これはアルコール漬け標本のことを指すと思われる。こうした教材は社会の授業や理科の実験用として用意されていたらしいが、実際に使われたという話は聞けなかった。

(18) El Diario, 24/III/1931.

(19) El Diario, 01/II/1934.

(20) El Diario, 03/II/1934.

(21) El Diario, 01/II/1934.

(22) El Diario, 19/IX/1934.

第4章 先住民学校建設運動と国民文化論

1. はじめに	110
2. 先住民ヌクレオの拡大政策	110
3. 先住民学校建設運動に対する批判派の形成	113
4. 特別審議会調査報告書の学校評価	116
5. メスティソという国民像の登場	119
6. 国民社会の主体とメスティソ	122
7. 批判派の教育改革構想と農民化論	126
8. 先住民教育のゆくえ	132
注	134

1. はじめに

1931年のワリサタを契機に開始された先住民学校建設運動は、翌年から始められたカキアビリを含め、順調に建設が進められていった。そして先住民ヌクレオの具体的な形が明らかになり、運動の成果が目に見えて現れるようになった1935年頃から先住民学校建設運動に対する評価には大きな変化が生じるようになる。ここで仮に1931年から1934年にかけての展開を前期とし、1935年から1940年にかけてを後期と位置付けるなら、後期における運動の展開には、一言でいって飛躍と衰退が同時に進行するという、激動のプロセスが生じるのである。

この時期の先住民学校建設運動は、政府の体制的な支援を受けることで全国各地に先住民ヌクレオのネットワークを拡大するとともに、ボリビアの国境を超えて海外にまでその影響力を及ぼすほどに大きな運動となっていく。ところが一方ではそうした運動の急速な成長に対して、国民文化と先住民の位置付けという面から反対を唱える批判的勢力も形成されるようになり、先住民教育のあり方をめぐって国民的な関心を集める議論が交わされていくのである。

そこでこの章では、こうした先住民学校建設運動の後期の展開に焦点を当て、賛成、反対両面の立場を通して学校建設の位置付けを検討していきたい。そのことにより、1930年代という時代状況のなかで、先住民教育と植民地主義をめぐる議論がどのような意味をもっていたのかをさらに掘り下げることができるだろう。

2. 先住民ヌクレオの拡大政策

先住民学校建設運動の発展プロセスにおいて最大の追い風となったのは、皮肉にも1932年から35年にかけてパラグアイとのあいだに交わされたチャコ戦争の敗戦経験であった。この戦争は多くの兵士の犠牲とチャコ地域のパラグアイへの割譲という、大きな痛手を伴う結果をボリビアにもたらした。しかし、その経験が国民人口の過半数を占める先住民層に対する政治的関心を高める上では大きな後押しとなったのである。というのもチャコ戦争大敗の大きな要因であるボリビア軍の近代化の遅れに関し、その最大の原因として前線兵士の大半を占めた先住民層の国民統合問題が指摘されるようになった。そのため1934年から共和国大統領となっていたデハダ・ソルサーノは、戦後の国家再建策の柱として先住民の国民統合に一層力を注ぐことになる。ソルサーノ大統領がとりわけ目をつけたのが先住民学校建設運動だった。すでに1930年半ばには目に見える成果を挙げていた学校建設について、ソルサーノ大統領は先住民政策の柱に据えることとし、政府の全面的な支援の下に先住民ヌクレオのボリビア全土への波及に乗り出していくのである。

ソルサーノ政権時代に行われた学校建設運動支援策で特に重要なのが、教育法の改革である。ソルサーノ政権下において発令された新法によって、先住民ヌクレオの公式採用と全国的拡大への下地が整えられていった。例えば、1935年8月13日には、先住民ヌクレ

オの全国規模での展開を直接の目的とした政令が出されている。この「8月13日」令では、前文においてワリサタとカキアビリに建設された先住民学校について「実りある成果がもたらされ」、「先住民の能力向上の可能性を証明した」と高い評価を与えた上、それまで両校で実験的に行われていた「ヌクレオ」という先住民学校システムについて、初めて教育制度としての明確な定義を与えている。そこに記された定義によれば、ヌクレオ・システムとは「あるひとつの学校による指導と協力のもと、一定地域において調和的に機能する国公立の先住民学校群」を指すものである。さらにヌクレオ・システムをボリビアにおける先住民教育の標準形態として採用することも定められ、「先住民教育総局の作成する計画に基づき」、ヌクレオ・システムを軸として「ボリビアにおける先住民学校の形態とメソッドの統一を図るもの」とする旨が決定されている⁽¹⁾。

さらにこの8月13日令では、ボリビア全土を対象として13校の先住民ヌクレオを新設することも定められていた⁽²⁾。それにより既設のワリサタとカキアビリ、さらに戦時中の1934年から着工されていたカイサ校(ポトシ州)の3校とあわせて、合計16のヌクレオが全国に展開されることになったのである。この16ヌクレオの設置場所は「居住する先住民の人口密度」に応じて次のように定められていた。「チュキサカ州3校、コチャバンバ州3校、ラパス州3校、オルーロ州2校、ポトシ州2校、ベニ州1校、サンタクルス州1校、タリーハ州1校」である⁽³⁾。その結果、ベニ州やサンタクルス州など、それまでの先住民教育の対象に入っていなかった東部熱帯低地の少数民族居住地域が含まれることで、先住民ヌクレオのネットワークは、文字通り、ボリビア全土(もともと先住民人口の少ないパンド州を除く)に拡大されることになった⁽⁴⁾。このようにして法律上での公式化と政府の強力な支援を得ることにより、それまでボリビアの教育界において周辺的な位置にあったヌクレオという先住民学校システムは、国家の推進する先住民統合策の中核として飛躍的な発展を遂げることになったのである。

その後、政治的な面では1936年6月に軍の若手将校を中心としたクーデターが起こり、ソルサーノ大統領は政権の座から追われることになる。しかし続いて成立した軍事評議会政府においても先住民学校建設運動に対する順風は変わることがなかった。というよりも、軍の若手将校を中心とする革新政権が誕生したことにより、先住民学校建設運動に対する支援はますます強くなったといえるだろう。チャコ戦争の敗戦を経験した軍の若い層には、もともとインディヘニスモ運動や先住民政策全般に対して強い関心を抱くものが多かったからである⁽⁵⁾。

そこで次に軍事評議会政権下において施行された学校建設運動支援策についてみてみよう。まず1936年12月16日には先住民農民教育法の抜本的な改正令が出されている。このときの改正令で全面的な見直しの対象となった法律は、1931年の教育改革で成立した先住民教育規定、つまり先住民学校建設運動が始まる直前に定められた規定であった。そしてこの36年改正の最大のねらいが、1931年以降ワリサタやカキアビリのヌクレオで実

践されていた先住民学校の理念や方法論を新教育規定のなかに全面的に取り込むことだった。具体的にみると、改正法の条例では、先住民教育の中心的制度が先住民ヌクレオであること(16条)、学校が土着的な集団主義的社会制度(アイリュや共同体)の維持向上を目的とすること(46条)、ヌクレオの活動目的が農牧業や建設といった経済の自立にあること(19条、23条、26条)、先住民が独自の運営委員会を持つこと(27条)、そして先住民学校の教師は先住民文化や先住民の大義に関心を払うこと(20条)が盛り込まれている。つまり先住民学校建設運動の基本理念が明確に反映されている、といえるだろう。さらに組織面では、先住民ヌクレオの新設や計画・運営の母体機関として、それまで全国教育委員会の下部組織であった先住民教育総局に全権を委ねることが定められている(FLORES MANCAYO 1952: 349-352)。そして政令公布直後の1937年1月には先住民教育の最高機関となるべき、この総局の長として、ワリサタの先住民ヌクレオ建設で実績を築いたエリサルド・ペレスが迎え入れられた。こうして先住民学校建設運動は、民族主義を標榜する軍事評議会政府の体制的庇護のもとで一層の推進力を与えられ、国家事業の柱として急速な成長をとげていったのである。

ところでここまでは、先住民学校建設運動の国内的評価を中心に見てきたのだが、軍事評議会政府時代には運動の名声を海外にまで広めるようなプロジェクトも構想されていた。それがアメリカ大陸各国の先住民政策に携わる関係者や知識人を一堂に集めて議論を行う、第一回米州インディヘニスタ会議のラパス開催計画である。このプロジェクトは軍事評議会政府がそれまで行ってきた民族主義政策の集大成として、またボリビアにおける先住民政策の成果を国際的に知らしめるメイン・イベントとして企画されたものであった。なかでも政府のねらいは、先住民ヌクレオという画期的な教育実験の成功例を足掛りとして、ボリビアにおける先住民政策の成果を大々的に喧伝することにあった。それにより軍事政権の国際評価を高めようと期待したのである。その証拠として、ボリビア開催が正式決定された直後の1938年2月に結成された大会実行委員長には、教育大臣のペニャランダが抜擢された。その他の委員会役員にも、ラパス市長やメキシコ大使といった政治家に混じって、先住民教育総局長エリサルド・ペレスや同局広報部長のロアイサ・ベルトランなど、先住民学校建設運動の関係者が多く選ばれていた。

結局、当初の予定で1938年8月にラパス市で開かれるはずだった大会は、二度にわたる延期を余儀なくされた末、メキシコのパツクァロに開催地を変更して1940年4月に実施された。そのため歴史上は「幻の大会」として終わっている⁹⁾。しかしパツクァロ大会にも、ボリビア公式使節団の一人としてエリサルド・ペレスが派遣された。そこで彼は先住民教育をテーマとした分科会発表も行っている。『ボリビアにおける先住民教育の過程と現在までの成果』という題目で行ったペレスの発表は、各国代表の分科会出席者からも好評を得ることになった。その結果、大会の最終宣言において、彼の発表内容を原案とした「先住民教育計画に関する決議」が採択されている。この「決議」の条文では、例えば先住民学校

が共同体内に設置され、伝統や慣習を考慮したシステムとして構築されること、地域の先住民が学校の組織・運営に参加すること、本校を核とするシステム(ヌクレオ)を編成することなどが謳われている。つまり先住民学校建設運動の10年にわたる経験が、国際的に認知されたといえるだろう⁷⁾。そしてこの大会発表が直接のきっかけとなって、ヌクレオを柱とするボリビア式先住民学校制度は、グアテマラ、エクアドル、ペルーといった先住民人口を多く抱える国で次々に採用されていくことになる⁸⁾。こうした結果からみれば、「第一回米州インディヘニスタ会議」のボリビア開催という軍事評議会政府にとっての最大の夢は幻に終わったものの、先住民学校建設運動にとっては、パツクァロ大会への参加が国際的飛躍への重要な足掛りになったといえるだろう。

こうして1931年に二人の異端派教師による実験的試みとして始められた先住民学校建設運動は、9年の歳月を経るあいだに国家的な関心を集める重要なプロジェクトへと変貌していった。さらには国境をはるかに超え、アメリカ大陸における先住民政策の最先端を行く野心的な試みとして、ひろく国際的名声を集めるまでに成長していったのである。

3. 先住民学校建設運動に対する批判派の形成

このようにして先住民学校建設運動が海外で高い評価を受けるきっかけとなった米州インディヘニスタ会議が閉幕してまもなく、1940年8月にボリビア国内では先住民教育に関する二冊の調査報告書が出版されていた。『ボリビアにおける先住民教育の現状』と『わが国における先住民教育の実態』というタイトルをもつそれらの報告書は、ボリビアにおける先住民教育の現状および将来展望を総括的にまとめた文書であった。この報告書を作成したボリビア全国教育委員会特別審議会による学校視察は、米州インディヘニスタ会議と並行するようにして、同年4月から各地の先住民ヌクレオを対象に行なわれていた。結論を先取りしていえば、この調査報告書で示された先住民学校建設運動に対する評価はすこぶる否定的なものであった。それまで進められてきた先住民教育プロジェクトの根本的な構想見直しや、先住民学校建設計画の白紙撤回を求める強い内容をもっていた。そして最終的にはこの調査報告書の決議が決め手となり、1940年以降、それまで進められてきた先住民教育事業に大幅な方向転換が迫られることになる。その結果、先住民教育関係部門の大規模な組織改革や要人追放、学校建設予算の削減など、強圧的ともいえる肅清策が断行されることになる。それにより、1930年代に一斉を風靡した先住民学校建設運動には、1940年以降、予想もしないほど急速な終焉が告げられていくのである⁹⁾。

それでは、一方において先住民政策の最先端を走る試みとして国際的舞台でも評価を高めつつあった先住民学校建設運動が、ほとんど同じ時期に国内では批判の矢面に立たされる、という矛盾する現象が生じた原因はどこにあったのだろうか。

この問題に答える上でまず考慮に入れねばならないのは、先住民学校建設運動に対して異議を唱える人々、いわゆる「批判派」というのはボリビア国内において意外に早い段階か

ら形成されていたという事実である。例えば当時の主要日刊紙エル・ディアリオの1935年5月25日付をみると、全国教育委員会ポトシ学区長ヒメネスによる、カイサの先住民ヌクレオに対する批判が掲載されている。それによるとポトシ州カイサで建設が進められている先住民ヌクレオには先住民が通学しておらず、先住民学校本来の使命が果たされていないとの指摘がなされている。ヒメネスによると問題はさらに根深いものであった。つまり先住民学校の管理運営は先住民教育総局の独裁的な支配下に置かれ、第三者の介入を許さない仕組みになっているため、内部で弊害が生じてもすぐに対処できないという状況が背景にあったのである。それに対してヒメネスは、唯一の解決策として先住民教育の管轄を全国教育委員会に移管させることを提言している⁽⁴⁰⁾。

さらに1937年には、オルーロ州に新設される予定だった先住民ヌクレオが建設が進められないままに放置されている、という問題をきっかけに先住民学校建設運動に対する批判が起こっている。このヌクレオは、「生徒が集まらない」ことなどを理由に2度にわたる建設予定地の移転を余儀なくされた末、作業がストップしていた。さらにオルーロのヌクレオをめぐるのは、学校関係者による建設予算の使い込みや、建設資材の流用疑惑も絡んで波紋が広がった。そのため教育大臣が直接現地に赴いて実状視察を行った上、管理責任者である先住民教育総局長エリサルド・ペレスに対して責任を問うという事態に発展している(CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940a: 85-90)。

このように先住民学校建設運動に対する批判は、一部の層を中心に1940年以前から燃っていた。そうした批判が世論の表舞台に急浮上する直接のきっかけとなった出来事が、1939年9月に発覚した先住民ヌクレオの公金横領事件である。この事件は「複数の先住民ヌクレオで学校予算の私的流用が行われている」との指摘を受けた教育省が、財務管理局を通して当時のカイサ先住民ヌクレオの校長に学校予算の補償として6万ボリピーアノスの請求書を送った、というところから公になった⁽⁴¹⁾。この公金横領は、その後の成り行きからみると事件としての信憑性には欠けるものがあつた。しかし金銭問題に絡むスキャンダラスな話題が当時脚光を浴びつつあつた先住民学校を舞台に生じたという社会的影響力から、事の真偽以上に世間の注目度が高まっていっただけでなく、先住民学校建設運動に対する批判論を強力に後押しする出来事となったのである。その証拠に、批判派の中心論者であり、後に先住民教育監査室長となるラファエル・レジェーロス(Rafael Lejeune)は、この公金横領事件をきっかけとして、事実上の先住民学校建設運動批判キャンペーンを展開している。レジェーロスは、それまでの先住民教育事業に対する見直し論を1939年9月5日から15日にかけてエル・ディアリオ紙上に連載した。そのなかでレジェーロスは先住民学校の理念や組織、先住民の社会的・経済的位置付け、さらにはボリビアにおける人種問題など、多岐にわたる視点から先住民教育の現状にまつわる問題点を論じている⁽⁴²⁾。

こうした先住民学校建設運動に対する批判論の動向を振り返ってまず分かるのは、時期的にみて、いわゆる批判派の形成について考える上でも1935年ごろがひとつの転換点と

なっていることである。最初に見たように、1935年というのは先住民学校建設運動が前期から後期へと移行していく分岐点、つまり先住民ヌクレオが二人の異端派教師の試みた教育実験から体制的庇護のもとに国家的プロジェクトの柱へと成長していく時期にあたる。そのような飛躍のプロセスに歩調を合わせるようにして、対極の見方に立つ批判派が形成されていったのである。いいかえれば、先住民学校建設運動を通して示された様々な理念や方法論が、教育界の周辺部で起こった泡沫の実験から国家プロジェクトの中核へと変貌したことが、同時に批判派を生み出す土壌ともなったことを意味する。

そしてもうひとつ重要なのは、いわゆる批判派と呼ばれる人々のなかで中枢をなしていた母体が、冒頭の調査報告書を作成したボリビア全国教育委員会のメンバーに重なるという事実である。ボリビア全国教育委員会は、もともと先住民教育を含む、教育行政全体を統轄する組織であり、文字通り、教育界のトップに位置付けられる機関であった。ところが1936年12月の教育法改正により、先住民教育総局の権限が大幅に見直され、先住民教育関連の予算執行権や人事権を含む独立機関としての格付けがなされた。その結果、形式上の所属母体であるボリビア全国教育委員会との衝突がしだいに表面化するようになっていった。先ほど取り上げたカイサ校に対する告発や、オルーロ州の先住民ヌクレオ問題、公金横領事件をきっかけとした批判キャンペーンなどは、いずれも全国教育委員会のメンバーか、その支持者が主体となって展開したものである。したがって批判派の動きが強まった背景には、先住民教育の主導権をめぐる政治抗争としての面があったことは否めない。とりわけ1939年8月に起こった軍事評議会政権の崩壊という出来事は、そのような政治的対立に拍車をかけた。この政変を契機に、体制的支援を失った先住民学校建設運動に対する批判派の攻勢が加速することになる。ただし批判派の動向が単なる利権争いだけに収束しえない要素を含んでいたことは、後でみるような批判派の主張を検討する際に明らかになるだろう。

いずれにしても、米州インディヘニスタ会議が開催された1940年というのは、国内的にはむしろ先住民学校建設運動に対する本格的な逆風の嵐が吹き荒れる時期に重なっていたということがわかるだろう。そして本節の冒頭で触れた特別審議会が設置され、先住民ヌクレオ視察に基づく調査報告書が作成されたのは、まさにそうした状況の真っ只中においてであった。この特別審議会は、直接には1939年9月の「公金横領」事件をきっかけとする学校批判に答えるために教育大臣の直属機関として同年10月に設置されたものである。それと同時に、以前から存在した先住民学校建設運動に対する擁護派と批判派の論争に決着をつけるという意図も含まれていた。したがって建前上、審議会の立場は中立のはずだった。しかし実際に選ばれた委員の顔触れには当時の趨勢を反映するように全国教育委員会側に大きな偏りがみられる。つまり審議会が圧倒的に批判派寄りの意見を代表していたことは否めない¹³⁾。結果として、調査報告書も先住民学校建設運動に対して断罪を下すかのような、異端審問の色あいを強く帯びたものとなったのである。しかしながら逆に

考えると、中立であるはずの特別審議会の偏向を前提とすれば、その意見をもとに作成された調査報告書は、批判派の理念が集約されたテキストとして位置付けることが可能であろう。つまりこの報告書の内容を詳しく分析することによって、批判派がなぜそれほどまでに先住民学校建設運動に対して強く異議を唱えようとしたのかという理由を、政治的対立とは別の面から読み解くことができるのである。さらには、そうした批判派の立場を解明することによって、先住民学校建設運動が 1930 年代という社会状況のなかに占めていた存在意義への理解を一層深めることができるだろう。そこで次節以降では審議会調査報告書を中心的な手がかりとして、批判派の立場をさらに明らかにしていきたい。

4. 特別審議会調査報告書の学校評価

前節でも触れたように、特別審議会が 1940 年 8 月に提出した調査報告書は『わが国における先住民教育の実態』と『ボリビアにおける先住民教育の現状』という二冊の文書から構成されていた。そのうち前者は、各地の先住民ヌクレオの現状に関する個別分析とそれに対する審議会評価を中心にまとめられたものである。後者は審議会委員長のドノーソ・トーレスが主筆となって先住民教育全般に関する問題点を論じたものである。この二冊の調査報告書は、記述内容の細部に関して若干のばらつきも見られるが、基本的に内容を補完しあうものと位置付けることができる。何より二つの調査報告書の論調には、先住民教育の現状に関し、全面的な見直しを求めるという基本姿勢において統一性をみとることができる。そこで以下ではまず、審議会が下した全体的評価がどのようなものだったのかを調査報告書の記述に基づいてみていくことにしよう。

先住民教育の現状について審議会が下した総合評価は、調査報告書の冒頭にみられる次のような記述に集約されている。

先住民学校には明確な科学的システムが存在しないという結論に達した。……先住民学校に求められる目的が何なのか、インディオの教育に求められる規範とはどのようなものなのかは正確にわかっていない。視察をしたいずれのヌクレオでも、教育の方向性や計画性を見出すことはできなかつたし、学校活動の基礎的養成さえみられなかつた。まして、先住民教育に求められる役割、目的、価値、展望を確立するための思想など、何をか言わんやである(CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940b:11)。

先住民学校に「教育の方向性が見出せない」という評価に至る根拠は、視察の際に確認された次のような状況に具体的に示されていた。

授業計画は存在しない。授業の準備をしている教師もいない。教材もない。昨年フ

リサタ校を卒業したばかりのある（先住民）教師は言った。「授業のテーマは頭の中から浮かんでくるのだ」と。授業法については言うまでもない。それぞれの教師が自己流にやるだけである。こうしてボリビアの先住民学校は、即興と独断と放任に彩られた恐るべき実験の場となっている(CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940b: 23)。

さらに、こうした即興の教師による計画性のない授業によって、能力を欠いた先住民教師が再生産されるという悪循環が先住民ヌクレオでは多発していた。一例を挙げると、1939年度にワリサタ校では14人の卒業生が教員資格を得ていた。先住民ヌクレオにおける教員養成課程では、原則として教育学の専門科目10単位と1年の専門課程を経て師範卒の学位が与えられることになっていた。しかし先住民ヌクレオの視察において発覚したところによると、先住民教育の指導者たちは「従順な者の中から協力者を選ぶために、読み書きもろくにできない生徒」に教師としての資格を与えていた。そうした「インディヘニスタ教師」たちは「一部の例外を除いてすべて即席であり、わずか二、三年の経歴で校長にさえ昇格」していた(CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940a: 108)。そうした混乱を具体的に裏付ける証拠として、過去にワリサタ校で教師を務めた経験のある人物が教員養成の実態について次のように語ったという。

彼ら(生徒たち)は校長命令により、遅くとも11月には学位を取得する予定です。その知らせに私はとても驚きました。理由はいくつかあります。第一に、彼らは学習期間が短くて、なんの実習もしていないこと。第二に、学習の程度も浅くて混乱している上に、考え方も定まっていないこと。第三に、授業も教育内容も審査がされていないこと。要するに、彼らに専門教育は施されておらず、教師になるだけの養成は遂げられていない(CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940b: 26)。

このように実際に先住民ヌクレオで活動した経験を持つ教師が「養成が遂げられていない」と判断する生徒が教師として次々に卒業するという、混乱した状況が先住民ヌクレオでは発生していた。そして、そうした混乱状況のなかで師範資格を取得した先住民教師に対し、調査報告書は次のような評価を与えている。

先住民教師の大半はすぐれた左官や大工になれるだろうし、貧しさに耐え、労働に打ち勝つ丈夫な体を持つだろう。しかし教育者としてみれば、一般教養さえ欠いた粗悪な教師であることは、筆記試験を行えば明らかである。…………その資格認定証は無効とするのが当然である。そのような認定証の保有者が、3年間の特殊養成を経て師範学校を卒業した(都市部の)教師の2倍の給料を受けるようなことがあってはならな

い(CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940b: 43)。

一方で、こうした「資格もないにわかづくりの校長と教師たち」は「校舎の建設にばかり携わっていた」(CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940a: 131)。そしてその校舎はといえば、

アシエンダ風の巨大な館であり、未永くプロパガンダを続けていくために考え出されたものである。野外劇場、屋内舞台、石壇などの舞台では、学校を訪問する役人たち、記者、外国人を前にただ観覧のためにのみインディオに派手なパレードを演じさせ、感激させている。ところが近代的な建築に欠かせない、トイレ、洗面所、シャワーといった基本的な衛生設備は整えられていない。門構えの完成が優先されているのである。こうした校舎の敷地確保や建設に使われる人材および資金の浪費は犯罪的である(CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940a: 131)。

といったような教育施設としての基本的要件を満たさない、問題点を多くかかえた代物であった。さらに学校運営全般に関しても、

ワリサタやカキアビリでアマウタ委員会にゆだねられている運営は、まったくの混乱を呈しており、生徒たちの無規律や教師の無秩序は顕著で、ヌクレオ全体に反乱精神とバカ騒ぎが蔓延している(CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940a: 115)。

として強い批判が加えられている。

このように視察を通して観察されたヌクレオの実態からは、先住民教育の現状が基本理念、計画性、教師の質、授業内容、学校運営など、いずれの面においても教育機関に求められる最低水準にも達していないことが明らかにされていた。報告書の冒頭に記されたような先住民ヌクレオに対する厳しい評価は、こうした学校視察の結果から導き出されたものだといえるだろう。

このような調査報告書の評価は、所々に散りばめられている辛らつな表現に審議会の偏向をうかがわせる部分も確かにある。しかし個々の指摘内容に関しては主観的の一言で切り捨てられない要素を含んでいた。というよりむしろ、ある意味では先住民ヌクレオで行われている教育の実態を正確に照らし出している面さえ見出すことができる。例えば調査報告書のなかで言及の対象となっているいくつかの点、教員の性格の偏り、作業中心の授業、豪華な校舎、アマウタ委員会による運営などは、逆説的ではあるけれども3章で分析したような先住民学校建設運動の諸特徴を十分把握した指摘となっている。もちろんそうした内容の「正確さ」がそのまま調査報告書の評価基準を「正しい」とする判断につながるわ

けではない。しかし少なくとも批判派の見解が、政治的対立に派生する表面的中傷だけに収束しえない性質のものであったことは十分読み取れるだろう。調査報告書の冒頭に述べられているような主張内容からは、批判派と擁護派の対立の根本的原因が先住民教育に対する考え方の違いにあったこともうかがえる。「先住民学校の目的」や「インディオ教育の規範」といった指摘に象徴される、先住民教育の位置付けをめぐる問題である。そこで次節以降ではそうした点に焦点を絞り、批判派の考える先住民教育とはどのような内容をもつものだったかを報告書の記述を中心として追求してみたい。

5. メスティソという国民像の登場

批判派が先住民学校建設運動の根本的問題として特に注目したのが、「先住民学校をアイリュもしくは共同体のなかに建設する」という運動の基本方針にまつわる部分についてであった。例えば、批判派の中心論者であり、審議会委員ともなっているラファエロ・レジェーロスは、1939年の新聞論説のなかですでに「先住民だけの居住区域に先住民学校を建設するということは、インディオ的なものとメスティソ的なものとのあいだに壁を設けることである」との理由を挙げて学校建設運動に対する批判を展開している。レジェーロスによれば先住民教育本来の目的とは「学校、社会、日々の労働においてインディオ、メスティソ、白人が一緒になることで、白人もメスティソもインディオもない、ボリビア人という意識を生み出す」ことであった。それに対して現在進められている先住民学校建設運動の方針は、そうした基本目的から大きく逸脱するものと映っていたのである¹⁴。

このようなレジェーロスの立場を基本的に踏襲し、さらに発展させたのが1940年の特別審議会調査報告書であった。特に審議会決議と学校改革案をまとめた『わが国における先住民教育の実態』にはそうした見方が明確に反映されている。例えば報告書の後半には先住民学校をそれぞれのアイリュのなかに建設するという運動の理念について、「インディオを国民社会全体から孤立させる」ものであり、「社会階級もしくは社会集団のあいだに憎悪の楔を打ち込もうとするのは、ボリビアという家族の安全を足元から掘り崩すことである」との批判が述べられている。その上で、そうした「国民社会のなかに先住民共和国を創る」ような教育理念に基づいて「インディオを社会的接触から隔離すれば、文明化と進歩の道に前進はない」というのがこの報告書の結論のひとつであった(CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940a: 105)。

こうした報告書の記述から推察されるように、批判派が「先住民学校をアイリュに建設する」という運動の基本方針に固執したのは、単にそれが先住民を空間的に隔離することで教育の効率を悪化させる、という実効性の問題にとらわれたからではなかった。むしろ重要なポイントは、現在進められている先住民教育策の根底に国民社会の将来に影響を及ぼすような人種主義的傾向の遍在を批判派が読みとっていた、という点にある。例えば調査報告書の序文では「自前の学校で自前の教師を育成し、インディオをインディオ自身の手で

救う」という先住民学校の理念は、「むしろ彼らを特殊な階級に閉じ込めるもの」であり、「人種主義原理を唱えるのとまったく変わらない」として、運動の方向性に「人種主義的」との位置付けを与えている(CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940a: 13)。その上で調査報告書は、「真の国民社会、愛国心に基づいた純粋なボリビア主義を必要とする国にとって、階級や人種の区分は危険な要素であり、排除しなければならない」との考えを示し、学校建設運動の「人種隔離的」傾向が国民統合の推進に障害になるとの根拠に基づいて批判を展開した(CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940a: 4)。

このように批判派は、先住民ヌクレオの建設理念を人種主義の論理として捉え直し、そこでの教育をある種の人種隔離政策と見なすことで批判論を繰り広げたのである。だとするならば一方で、現在進められている「人種隔離」的先住民教育策に代わりうるような、批判派の提唱する先住民教育の理想とはどのようなものであったのだろうか。その点に関して調査報告書は、結論において提示された先住民教育改革案のなかで「ボリビアの民族的到達点はメスティソ(混血)化にある。固有言語を話し、国民精神を持たない人種集団を憎しみと対立のなかで形成させてはならない」と述べている。こうした表現からも分かるように、批判派の構想する先住民教育の最終目標は明らかに混血化に据えられていた。だから調査報告書が提唱する先住民ヌクレオ改革の具体案も、「寄宿舎と学校は先住民 60%に対し、メスティソ 40%を受け入れる」という、学校の混血化を推進する内容のものとなっていた(CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940a: 136)。

ところでボリビアにおける先住民教育と人種論の結びつきという現象には、1 章で論じたような 1910 年前後の実証科学をベースとした教育策が先駆けとして存在した。当時の先住民教育策のベースとなった人種論の最も大きな特徴は、純粋人種の実在を共通認識として議論が展開されていたところにあった。そこでは「インディオ」を国民的エネルギーの源に据える「インディオ」肯定論であれ、「インディオ」を劣等人種とみなす退行人種論であれ、純粋人種としての「インディオ」の実在を想定し、純粋人種であることを優等人種のひとつの条件とするという点で共通性がみられた。一方で混血という現象は、「インディオ」でもなく白人でもない、両者の欠点を併せもった雑種的存在を生み出す要因として、いずれの立場でも否定的評価がなされていた。そしてこのような純粋人種という生物学的差異に由来する垣根が人種分業論という、ある種の人種的囲い込み策を支える根拠となり、それまで主流にあった啓蒙主義的人間観をベースとする同化論への道を閉ざすことにつながっていったのである。

それに対して批判派の提唱するメスティソ論は、純粋人種の実在を否定することで成り立つという意味において、かつての人種分業論とは対極にある考え方と位置付けてよいだろう。メスティソ論によれば、人種の常態は混血にこそある。厳密な見方をすれば、純粋人種という概念は歴史的に実在したことのない空想の産物にすぎなかった(OTERO 1954[1935]: 29)。だからメスティソ論と人種分業論のあいだには、単に人種をめぐる議論

の重心が「インディオ」からメスティソに移動されたという以上に、人種概念をめぐる認識基盤に大きな違いがあったといえることができる。そしてそのような認識基盤の転換をもたらした背景にも、やはり実証科学の方法論から生まれた人類学の影響を伺うことができる。例えば当時のボリビアを代表する人類学者であり、先述のトーレスらの先住民教育論にも影響を与えたアドルフォ・オテーロは、1935年に出された『インディオの形質と特徴』という著書のなかで人種観念の根本的転換に理論的裏づけを与えている。彼は人種の一般的存在形態が、それまで考えられていたような純粹状態よりもむしろ混血にあるということを実証科学的視点から明言した⁽¹⁵⁾。このようにメスティソ論を展開する批判派が、「アイリユ共同体に学校を建設する」という方針に人種隔離的との位置付けを与えた背景には、かつての人種分業論の影がちらついていたのである。こうした20年を隔てた議論をみても、先住民教育における人種論の影響がいかに根強いものであったかがわかるだろう。

ところでこのようなメスティソという人種概念が、新たな国民像として影響力を持ち始めたという現象は、1930年代のボリビア社会の特徴として捉えることができるだろう。メスティソという概念が、この時代の先住民教育論の脈絡に登場してきた要因はいくつか考えられる。先に述べたような人種論の変化により、血の融合という生物学的論理が国民社会内部における人種的・民族的多様性を包摂する原理として評価されるようになったということもそのひとつである。さらにメスティソという西欧にも北米にもない新たな人種を強調することが、独自の国民的アイデンティティーを模索していたボリビア社会で受け入れられ易かったという、国民統合論としての有利さも考えられる。もっとも、この時代にメスティソが国民像の新たな選択肢として台頭するのは、何もボリビアだけに限られた現象ではない。むしろメスティソという国民像の登場については、1920年代以降のラテンアメリカにおける国民文化論の潮流という面から捉えておくことが必要であろう。なかでもラテンアメリカにおけるメスティソ論の先駆としてしばしばとりあげられるのは、1925年にメキシコで発表されたホセ・バスコンセロスの宇宙的人種論である。宇宙的人種論は、歴史的に異人種混交を特徴とするラテンアメリカにおいて、いずれコスモポリタンな混血人種=宇宙的人種が創造されることで人類合一を達成した最終文明が誕生するだろう、という壮大な構想に基づくメスティソ文明論であった。

このようなメスティソ論が理想の国民像として1920年代以降のラテンアメリカ社会において急速に受け入れられていった状況に関連して、鈴木(1999)は、南北アメリカ大陸を比較し、両者の違いを浮き彫りにしている。鈴木によれば、同じような人種・民族問題を抱える新大陸国家でも、アメリカ合衆国においては文化多元主義や多文化主義といった、多人種、多民族の共生をめざす運動を中心に人種・民族問題への対処法が展開されたのに対し、スペインやポルトガルの植民地であったラテンアメリカ諸国では、身体的・文化的な混血を通じた均質な国民や国民文化の形成という考え方が浸透してきた(鈴木1999: 41-42)。つまり1920年代以降のラテンアメリカ諸国におけるメスティソ論とは、各国に共通

する人種・民族問題への対処法であったと同時に、西欧社会とは異なる国民的アイデンティティを創り出そうとするラテンアメリカ独自の脱植民地主義的言説として特徴づけることができるのである。ラテンアメリカでは、先住民の征服と支配に象徴される植民地主義的歴史を逆手に取ることによって、人種や民族の葛藤に彩られた歴史を混血という人種的差異の融和によって克服しようという独自の試みが展開されたといえるだろう。

こうしてみると 1930 年代に行われた先住民ヌクレオの建設は、植民地主義的状况を克服するために現れた二つの異なる考え方、すなわち先住民文化論とメスティソ論が真正面からぶつかり合う最前線となっていたことがわかる。先住民教育をめぐるボリビアの試みが先住民政策の最先端として国際的評価を広げていった状況は、そうしたぶつかり合いにさらに拍車をかける大きな要因となったのである。

6. 国民社会の主体とメスティソ

このようにメスティソという国民像は 1920 年代以降、しだいにラテンアメリカ諸国に浸透し始め、1930 年代後半にはボリビアの先住民教育論にも影響力を及ぼすようになっていった。すでにみたようにメスティソ論とは、多様な人種の融合というラテンアメリカ社会の特徴を生かすことで人種や民族の対立を乗り越え、混血という新しい人種観念に基づいて、西欧社会にもみられない新たな国民国家の理想像を構築しようという脱植民地主義的な議論であった。とはいっても、先住民層が多数を占めるとされた 1930 年代ボリビアの社会状況を鑑みた場合、批判派がなぜ最初から先住民的要素を国民社会の中心になり得ないと位置付けたのか、という基本的な点についての疑問は依然として残るのではないだろうか。さらにこうした疑問を敷衍していけば、批判派の提唱するメスティソという国民像において、多数派を占めるとされる先住民的要素が具体的にどう融合すると考えられたのか、という問題にもつながってくるだろう。そしてこうした疑問を明らかにすることは、結局、批判派がなぜ先住民学校建設運動に対して強硬に異議を唱えたのかという根本的な問いに近づく手がかりともなるはずである。

そこでこうした一連の問いに答えるために、ここではまず批判派がメスティソという国民像のなかで先住民的要素を具体的にどう位置付けていたのかという点からみていくことにしたい。その点に関してメスティソ論の根底をなす見方は、審議会報告書にみられる次のような表現に代表される。

現在の国家的威信の礎も、白人やメスティーソのルーツも、インディオの歴史に辿れる (CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940b: 46)。

長い目でみても、またボリビアの歴史プロセスに照らして考えても、インディオはこの国の未来を象徴する。それはボリビア人の大半がこの人種の系譜を引いていると

いう明白な事実から生ずる、確かな主張である。そしてそれは誇るべきことでもある。インディオは、世界に名だたる普遍文化と肩を並べるような歴史と活力に支えられたすばらしい文化をもっていた。だからインディオのもつ道徳と生命の力は、一枚岩の国民社会にさまざまな可能性をもたらす源となるだろう(CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940b: 7)。

こうした報告書の記述をみてまずいえるのは、メスティソ論が先住民的要素を国民社会の中心ではないにしても、国民的アイデンティティを構成する重要な要素として評価していたということである。複数の人種・民族の融合という混血性の由来をなす先住民的要素は、少なくとも国民社会の未来に可能性をもたらす重要なファクターとして位置付けられていたといえる。しかしながら一方で、こうした見方に共通するもうひとつの特徴として挙げられるのは、先住民的要素を「誇るべき」「すばらしい」と賞賛する批判派のまなざしが、いずれもその歴史性という面に集中していることである。例えば過去形で語られる「(インディオの)すばらしい文化」とは、一方で「未来に可能性をもたらす要素」として肯定的に評価されながらも、実際にはインカに象徴されるようなスペイン植民地化以前の土着文化を念頭においた、過去の先住民的要素を理想化する描き方の典型例としてみることができる。また先住民的要素が現在の「(メスティソ)国家」の人種的文化的「ルーツ」であり「礎」であり「源」であるという位置付けは、いいかえれば先住民を国民社会の現役構成員として評価しているわけではないということを暗に示すものである。つまり、こうしたメスティソ論のひとつの特徴は、先住民的要素を国民的アイデンティティの原点として理想化し、称揚することで、先住民の存在意義を歴史的過去に固定化しようとする言説として構成されている点にある、といえるだろう。そしてとりわけ興味深いのは、このような歴史化された先住民を称揚する言説が、実は批判派が異議を唱える先住民学校建設運動にも共通する特徴であったということである。すでに3章でみたように先住民学校建設運動も、インカ社会に象徴される過去の先住民文化に国民的アイデンティティの拠り所を求め、その再生を学校建設の柱に据えて展開された運動であった。そうした面から考えると、表面的に対立しあうようにみえる両者の立場も、出発点となる先住民文化への認識という点では同じ土台に立つ議論であったといえるのかもしれない。

ところがメスティソ論を主張する批判派の立場では、一方でこうした先住民的要素を称揚する言説を展開しながら、他方ではそれと対立するような否定的先住民像を提示することによって学校建設運動に反対していったのである。例えば先に挙げたレジェーロスは1937年に行ったカキアビリ校の視察に基づいて、先住民学校建設運動の基本理念に対して次のような評価を下している。

「インディオの救済」というが、それはかなり曖昧である。インディオの「千年文化」

について語られると混乱はさらにます。「千年文化」を再生させたり、復活させただけの十分な資料は、悲しいことに存在しない。……だからその考察に入ると、すぐにインカ時代の経済制度や土地配分、労働組織が引き合いに出されるのである(REYEROS 1937: 89-90)。

また審議会報告書の主筆であるトーレスも、次のような理由から学校建設運動が展開する先住民文化の再生という考え方に対して批判を加えている。

征服者による支配によって大きな破壊を被った人種が停滞しているのは明らかである。……4世紀にわたる奴隷化で、インディオがその個性や主体性を失ってしまったとしても当然である(DONOSO TORRES 1946: 172-173)。

さきほどの先住民文化の称揚から一転したこのような見方に共通するのは、ヌクレオ建設に対する批判の矛先がもっぱら過去の先住民文化を文字通り現在の共同体に再生させようという運動の理念に向けられている点である。トーレスらに代表されるメスティソ論者は確かに、先住民的要素を現在のメスティソ国家の人種的文化的ルーツとして位置付け、国民的アイデンティティーの拠り所として称揚していった。が、その一方で同時代に生きる先住民に関しては、植民地時代の支配によって個性や主体性を失った人々として描き出し、歴史的に近代以前の段階で破壊され停滞してしまった人種という評価を下していったのである。学校建設運動が4世紀もの時間を飛び越えて、インカ時代の経済制度や土地配分、労働組織を持ち出そうとするのは、彼らからみれば、そうした歴史的断絶という現実の有り様を逆説的に証明する行為に過ぎなかった。しかもそのような再生の対象となる「千年文化」についてさえ、具体的内容や歴史的系譜関係を検証するに足るだけの客観的資料は残されていない。だから学校建設運動が先住民ヌクレオの建設を通して再生しようとしている先住民文化は、批判派の目には実証的裏づけを欠いたフィクションにすぎないものと映ったのである。その結果、歴史的に個性を失った民族である現在の先住民を主体として新しい国民文化を構築するという先住民ヌクレオの方針は、議論の前提に無理があるものとして否定されていった。

こうしてみると先住民的要素に対する認識という面から比較した場合、過去の先住民文化を称揚し、それを現在に再生しようとした学校建設運動に対し、批判派の展開するメスティソ論は、国民社会のルーツとして称揚される先住民と前近代的な民族として排除の対象となる先住民という二つの異なる先住民像を使い分ける、二面性を含んだ議論であったかのようにも思われる。ところがそうした見方に対して、ペルーの歴史家C.メンデスは、むしろそのような二重の先住民像をめぐる語りの反復こそ、近代以降に生じた先住民支配の典型的手口であり、同時代に生きる先住民を政治や社会の主体から排除するために仕組

まれた支配者層のナショナリズム的言説を構成している、との分析を示した。メンデスによれば、二重の先住民像をめぐる言説は、一方において過去の先住民を国民社会の起源として称揚することで、国民国家の構成メンバーとしての先住民の位置付けを既成事実化するという作用をもたらす。ところが過去の先住民を称揚する言説は、他方において、語るすべをもたない過去の「インディオ」を既に国民社会の一員として組み込んだという既成事実化の効果により、同時代の先住民層が自らの口で下からのナショナリズムを語り始めるのを封じ込めるという抑圧的作用をもたらすことにもつながる。19世紀初頭の独立以降、支配者層が創り出してきた先住民をめぐる語りのなかで、特にインカという歴史的理想をめぐる表象が繰り返し用いられてきたのも、そうした抑圧的效果を狙ったものに他ならない。こうしたことから考えると、過去の理想化された先住民と現在の排除の対象としての先住民という二重の先住民像をめぐる言説は相互に矛盾するどころか、むしろ現実の先住民から政治的社会的主体としての資格を剥奪するという作用において補完的な役割を担う一貫性のある論理として理解できる、とメンデスは分析する(MENDEZ 1995: 28-34)。

こうした二重の先住民像をめぐるメンデスの解釈が、批判派の提唱するメスティソ論の基本的性格をいかに言い当てているかということは、メスティソ論がそもそも、先住民の固有文化の再生を理念として現在形で進められている学校建設運動に反駁する論理として用いられたという事実からも、ある程度推し量ることができるだろう。しかしそうした解釈は、批判派の提唱する先住民教育論において描き出されるメスティソ像が実際にどのようなものであったのかをみることによってさらに裏付けられることになる。例えばこれまでにもしばしば取り上げてきたトーレスが先住民教育論のなかで想定する混血化とは、具体的に次のような状況を意味していた。

この混血化は生物学的な面だけでなく、社会的にも実現されねばならない。例えば衣服である。仮に字が読めたりスペイン語ができるインディオがいても、リュチュ、ポンチョ、バジェータズボン、サンダルを身に着け、背中にケビを背負っていたら、道端で兵士につかまって掃除をさせられるといった目に会うことは間違いない。あるいは軽蔑的な口調で「インディオ」といわれ、道から追われるだろう(DONOSO TORRES 1946: 179-180)。

このようなトーレスの想定する混血化のプロセスによって生じたメスティソとは、興味深いことに1章で見た啓蒙主義的同化論の提示する文明人像に奇妙なほど一致する特徴を備えているのである。つまり読み書きができ、スペイン語が話せる上に、ポンチョ、バジェータ、リュチュといった「インディオ」の弁別指標となるような異趣的要素をすべて剥奪することで現れる普遍的人間像である。換言すれば、トーレスの考えるメスティソ=国民像のスタンダードとは、かぎりなく文明人=白人に近い姿を備えた普遍的人間像だったということになる。したがって、そこで想定される混血化とは、あくまで「インディオ」が

人種的社会的文化的に白人に接近することで達成される混血化であって、その逆やそれ以外のパターンは認識されていなかったのである。つまりメスティソ論の特徴である人種的融合の可能性は、批判派の想定する混血化のプロセスにおいて、むしろ社会的文化的な一元化を進めるのに適した原理としてのみ用いられ、「インディオ」の同化=消滅の論理として作用していったということになる。その際に多様な血の融合による人種・民族問題の克服というメスティソ論の理想は、国民社会の同質性を混血という生物学的要因に帰すことで自然化し、先住民という既存の差異を限りなく排除する混血による同化の論理へと転化されていったのである。そうした点からみても、メスティソという新たな国民像の登場が、一方において先住民を歴史的に消滅した人々として解釈することにより、同時代に生きる社会的政治的主体としての資格を剥奪しようとするような、ある種の歴史観と連動していたという見方が裏付けられるだろう。

こうしてみると批判派は先住民学校建設運動を人種主義と性格付け、国民統合への障害という観点から非難しながらも、自らはそれを克服するための議論を十分に構築しえなかったということがわかるだろう。批判派は純粋人種の否定と混血的融合という新たな人間観をベースとして、脱植民地化を目指した新しい国民像を、先住民学校建設運動とは異なる選択肢として提示しようとした。しかしながら結果的にはメスティソという、もうひとつの人種の言語に依存して先住民教育を語ろうとしたことにより、むしろ 30 年前に否定された同化論へと限りなく先祖帰りする道に嵌ってしまったのである。

7. 批判派の教育改革構想と農民化論

このように 1940 年 8 月に特別審議会が提出した調査報告書の内容は、先住民教育の現状および学校建設運動に対する否定的な見解で統一されていた。そして最終的に下された結論も先住民ヌクレオに対して事実上の建設中止を命ずる内容となっていた。その上で、報告書は審議会の構想する独自の先住民教育改革案を 32 項目にわたって提示した。その内容について、主な点をまとめると以下ようになる。

- ①先住民教育は全国教育委員会の管轄とし、初等教育部門として扱う。
- ②現在の先住民教師は退職させる。学校の運営は能力のある師範教師に任せ、その職務は教育面に限られる。
- ③学校は先住民とメスティーソの共学とする。
- ④教育内容はスペイン語と農業教育を重視する。
- ⑤校舎はもっと簡素で経費のかからないものとする。

批判派が提示したこのような改革案の骨子は、一言でいえば、教育の一元化ということに集約される。前節までに分析したような人種主義批判からメスティソ論に至る先住民学

校建設運動への評価に基づき、先住民ヌクレオの諸問題を引き起こした根本的原因として審議会が引き出したのは、先住民教育が固有の理念やシステムにしたがって運営されているという、独立性にまつわる問題点であった。とりわけ先住民教育を制度的組織的に独立させ、都市部の普通教育とは異なる特別分野として扱ったことからくる弊害については報告書のなかで繰り返し取り上げられた。例えば、通常の教員基準には到底そぐわないような「インディヘニスタ」教師の存在や、都市部の学校に比べて過剰なほど豪華で装飾が施された校舎の建設にしても、そうした特別扱いがあったからこそ初めて可能となる問題であった。さらに運動の推進母体である先住民教育総局の独立性については、そうした弊害を生み出し、誤った教育方針を打ち出した象徴として、とりわけ非難の槍玉に挙げられることになった。例えば総局の独立性については、調査報告書のなかで次のように記されている。

先住民教育総局は、昨年(1939年)12月まで管轄の省庁(全国教育委員会)に属していた。しかし学校統一規定に明記されているにもかかわらず、一般教育とは異なる機関のごとくに扱われていた。管轄大臣の監視をほとんど受けないこのような独立性のために、予算計画、資金投入、人事権、学校の建設や閉鎖に関し、広い裁量権が与えられた。……規定の曖昧さにより、先住民教育は無制限の独裁に委ねられ、誰も入り込めない活動領域となっていた(CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940b: 30)。

その上で3節で取り上げたような事件に関しても、批判の矛先は当事者ではなく、母体組織の恣意的運営や先住民教育の独立性といった背景に向けられていった。例えば報告書の記述にしたがえば、カイサの先住民ヌクレオは「教育制度というよりも、前任の校長たちによってあたかも私有荘園のごとくに運営されていた」という状態にあり、それがカイサの横領事件を引き起こす温床となった。しかしそうした状況を作り出した根本的原因是、管轄機関である先住民教育総局に与えられた「無制限の独裁」に求めることができる、とされたのである(CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940b: 32)。

このような問題への対応策として打ち出された審議会の教育改革案は、何よりもまず、先住民教育総局の独裁、ひいては先住民教育という分野そのものの独立性を解消することに焦点を当てて作成されていた。最初に改革の対象となったのも、従来の先住民教育における制度的組織的な独立性を是正することであった。具体的には、それまで全権を委任されていた先住民教育総局を廃止して先住民教育の自治を解消した上で、先住民ヌクレオの組織、管理運営、規律面など、すべての面における権限を全国教育委員会に帰属させることにした。このような制度的組織的改革により、それまでの先住民教育において生じたような、誤った自治によってもたらされる混乱状況の再発を未然に防ぐ、とされたのである(CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940a: 129)。

また教育内容やカリキュラムという面においても、メスティソを国民文化の中心に据えた人種的・社会的・文化的一元化という基本的な考え方にしがつて、「先住民教育は都市で行われている教育と内容的に同じでなければならない」という方針が打ち出された(CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940b: 19)。そのため先住民教育は全国共通の初等教育部門に組込まれ、教育委員会の作成するカリキュラムにしたがうものとされた。そのような教育内容や授業カリキュラムの変更のなかで、最も基礎となるのはボリビアの国語であるスペイン語の読み書きであった。また、これまで先住民児童を対象としてきたヌクレオについても、メスティソとの共学を受けいれるというシステムの変更により、教育の一元化という方針がより徹底されることになった。このようにして、それまでのヌクレオ建設を支えてきた先住民教育という分野の独立性は、制度的組織的な面からも理念の上からも、事実上消滅することになったのである。

ところがこうした教育の一元化という方針が貫かれるなかで、ひとつ注目されるのが改革案の④として挙げた農業教育の推進という項目である。農村部の学校において農牧業教育をカリキュラムに組込むという方針自体は以前からみられるものであった。したがって、それだけでは特別際立った特徴を持つ方針とはいえない。3章で見たように学校建設運動においても、農牧業実習は先住民ヌクレオで実施されていた。さらに遡れば自由主義政権時代の先住民教育でも産業育成策の一環として取り入れられていた。しかしながらここで注目されるのは、そうした農業教育の推進策を支える考え方の違いである。

そこで比較のために、まず前章で分析した先住民学校建設運動の農業教育に対する考え方を簡潔に振り返ってみよう。先住民学校建設運動がヌクレオの建設を通して示そうとした一つの理念は、学校を擬似共同体=アイリュ的なシステムとして構築することにあった。アイリュは先住民固有の文化を育む母体集団として重要であり、経済的に自立した先住民共同体の構築が先住民の文化的再生を実現するための基礎となるという考え方があったからである。学校建設のプロセスにおいて農業や牧畜といった生産活動を授業の中に取り入れることは、生産と消費が分離する以前の共同体における自己充足的機能をヌクレオにもたせ、アイリュのように経済的に自立した集団システムを確立する上で欠かすことのできない要素であった。そのために先住民ヌクレオの活動のなかで、学校農園における農牧業の実習は、先住民の自治や民族文化活動と並んで重視された活動のひとつに位置付けられたのである。

それに対して批判派の提示した教育改革案は、農牧業教育をまったく別の角度から位置付けていた。例えば調査報告書は先住民ヌクレオで実施されている農業教育を取り上げ、その根本的問題として次のような点を指摘している。

国家の経済活動にインディオを併合するという、国家の定めた目標に対して、明確な教育学的指針が欠けている(CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940a: 131)

つまり批判派の考え方では、先住民学校における農業教育の役割を定める上で最も重要なのは国家経済における「インディオ」の位置付けを明確にすることであった。それは具体的にいうと、次のような点を指している。

インディオが消滅したらボリビアはどうなるのか。農村や鉱山で誰が彼らの代わりを務めるのか。アルティプラーノの荒涼とした気候やセルバの灼熱にだれが適応できるのか。インディオは国民社会で最大多数を占める構成員であり、大地を耕し、鉱山を掘ることで国家経済を支えている(DONOSO TORRES 1946: 176)。

すでに見たように批判派の提唱する改革案は、教育の一元化、すなわち白人も、「インディオ」もないボリビア人の育成を基本理念として構想されていた。しかし国家経済の機能という面から捉えた場合、食糧の生産・供給に携わることで経済基盤を下支えするのは、依然として農村人口の多数を占める「インディオ」層である。こうした国家経済における「インディオ」の役割という観点に立つとき、現在の先住民ヌクレオで実施されている農業教育にはいくつか問題があることに気づかされるという。そのひとつがヌクレオに設置された工房における職業教育の推進である。その点について調査報告書は次のように論じている。

先住民ヌクレオは、インディオが農牧業や大地への愛情を育むための教育を怠ってきた。むしろ彼らを逸脱させている。大工、鍛冶、製帽、織物などの工房を設置することは、農民としての定めを忘れさせ、職工として都市への出稼を進めることになる。身近なアイリュで工房が繁盛することはないのだから。工房設備に費やされた資金で土地、農具、農業機械、種、家畜、家禽などを購入すれば、先住民教育に真の原理をもたらすことができたろう(CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940b: 24-25)。

先住民ヌクレオに工房を設置した本来の意図が、農業教育と並んで、先住民共同体における自給経済を確立することに置かれていたという点については3章でも分析した。だが批判派の考え方では、むしろそうした職業教育が都市への農村人口の流出を促し、農業教育を阻害する要因として捉えられていたのである。そうした見方についてレジェーロスは次のように説明している。

左官、大工、製帽職人を卒業させたカキアビリの学校を例として取り上げてみよう。彼らが製帽や大工の作業場を開いたり、左官として働き始めようとするとき、共同体の側の環境や需要が整っていなければ、彼らはより高い賃金や生活レベルを求めて都

市に出る以外ないのではないだろうか。さらに、都市で職を求めるというだけでなく、共同体では疎外され、先住民社会や地域にとって完全なよそものになってしまうだろう。……都市における職工労働者の過剰と、田舎の過疎化という大きな問題を引き起こすことになるだろう。……農業に適した環境で農民よりも職工を育成しようというのは、田舎の生活の根本に害をもたらす。……人間資本を都市にひきぬくことで、田舎を過疎化し、農業生産や経済に損害を与えるような状況を学校が作り出すのは間違いである(REYEROS 1937: 86-87)。

このように工房での職業教育は先住民を賃金労働への従属に招くことにより、農村人口の都市流出を引き起こす原因となるものである。その結果、一方においては国民経済の下支えとなる農業を衰退に導き、他方においては都市に流出した職工労働者による人口過剰という二重の問題を引き起こすことになる、というのが批判派の論理であった。こうした論理は一見すると、先住民の田舎における生活の根本に共同体を据え、農業生産に基づいた経済を確立させることを優先するという意味において、むしろ先住民学校建設運動が掲げた農業教育本来の意図にも通底する要素を持つような印象を受ける。しかしそうした印象は、調査報告書が提示する次のような国家の定めた目標に沿った農業教育の改革案を読むことによって払拭されることになる。

- ・すべての学校に農地と試験場を付属させ、近代的な農牧産業機械、農機具、道具類を提供する。
- ・牧畜に力を入れ、ヒツジ、リヤマ、アルパカ、ヤギ、ウシ、ブタなどの飼育を奨励する。
- ・家畜の品種改良を行える獣医施設と繁殖場を学校に備える。
- ・チーズ、バター、ケーキ、缶詰肉の製造・加工といった小規模な農牧産業を振興する。
- ・生産・流通・消費協同組合の組織化を促進する(CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940a: 139)。

こうした改革案の農業教育構想は、先住民学校建設運動が推し進めたような先住民共同体の自給自足経済の達成とは明らかに異なるものである。むしろその対極といえるような都市への供給を目的とした農牧産品の開発・生産の強化であり、新たな需要に向けた農業技術の近代化による生産効率化・増産化計画であるといつてよい。つまり批判派の構想する農業教育推進策を支えた思想とは、増大しつつあった都市における食糧需要を満たす安定的供給源としての農業生産者育成計画であった。換言すれば、批判派の農業教育論は、田舎の自立した「インディオ」を都市に従属した生産者としての農民に変えようという、「インディオ」農民化構想につながっていた。その点について調査報告書は次のように明記してい

る。

先住民を労働者に変え、都市に移住させてはならない。学校の最終目標は、先住民を偉大な農夫に変えることにおかねばならない (CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION 1940a: 140)。

こうした「インディオ」農民化プランをベースに考えると、当時の先住民ヌクレオで実施されていた田舎における自給自足経済の確立という農業教育の基本方針が、批判派の改革案を脅かすものであったことは明白である。先住民ヌクレオの成功は、都市への食糧供給源を切断させ、国家の経済基盤に不安定な要素をもたらすということを意味していたからである。

こうしてみると批判派の改革案における農業教育推進策は、一方において工房における職業教育を廃止することで「インディオ」が都市に流出するのを食い止めながら、他方において田舎における農業技術を近代化することで増大する都市の食糧需要に見合った効率的生産システムを確立しようという、まさしく国家経済における「インディオ」の役割を念頭においた農民化構想であったといえるだろう。換言すれば、国民経済の中心である都市における生産・消費活動からは先住民を排除しながら、同時に都市という中心を支える周辺として、役割を限定された生産者・消費者として先住民を田舎に固定化することで成り立つ国家主義的経済分業論であった。「インディオ」農民の育成教育は、その最も基本となる土台として位置付けられていったのである。

ここまで見てくると批判派の「インディオ」農民化構想が、実は1章で分析した人種分業論に極めて似通った要素をもつ考え方だということがわかるのではないだろうか。両者の違いは、人種分業論が先天的能力という生物学的差異を根拠に先住民を産業育成という国家主導型の論理に組込んでいったのに対し、批判派の立場では、人種問題を解消する代償として、生物学的差異を根拠とした分業論を唱えることができなくなった、という点にある。それに代わるものとして批判派が導入したのが、都市と農村の関係をベースとした経済分業論の視点であったといえるだろう。しかしながら、もともとメスティソ化によって人種的・社会的・文化的同化を目指し、教育の一元化を骨子とした改革案を提唱する批判派にとって、一方において経済分業論的見地を導入することで「インディオ」という差異を温存しようとするのは、ある意味で矛盾する議論だったといえるだろう。教育の一元化という趣旨に沿えば、工房での職業教育や都市への移民は、むしろ批判派のほうが積極的に推進すべき考え方であった。しかしボリビアの経済構造を現実問題として捉えた場合、メスティソ化＝「インディオ」の消滅という教育策を一律に課すことが都市住民の生活を脅かすという不安はぬぐい切れなかった。だから批判派は、あえて矛盾するような農業教育論を展開せざるをえなかったのである。

さらに当時の状況として、先住民の都市への流入が現実社会問題として浮上しつつあるという背景も存在していた。特にチャコ戦争後のボリビアでは、徴兵によって共同体の生活から切り離された先住民帰還兵などが都市に多く住み着くようになっていた。彼らは「チョロ cholo」と呼ばれる都市在住の先住民層を形成し、いわゆる都市化問題を引き起こし始めていた。批判派の掲げる「インディオ」農民化構想に、そのような 1930 年代後半に出現した社会問題への対応策という面が含まれていたということは考えられる。そうした先住民の都市流入に対する批判派の潜在的不安を端的に表すものとして、ふたたびレジェーロスの議論を取り上げてみよう。

先住民は都市とは異なる世界に住んでおり、都市をまったく知らない。大都市とはなんのつながりもない。アイリュと都市の分離は絶対的なものである。時には大都市を恐れている。……インディオにとって都市はうんざりさせられる場所である。行き交う車や都会人の軽蔑に晒される。都市に足を踏み入れるやいなや、自由が奪われ、我を失う。どうということもない些細な罪で警察に引っ張られる。牢屋から手荒に引き出され、広場や街路の清掃をさせられたり、馬小屋の掃除に連れていかれる。兵舎の門の近くを通ったり、休んだりすると、兵士に腕をつかまれ、足蹴にされながら公共奉仕に出される。……都市からはなんの恩恵も受けない(REYEROS 1937: 81-82)。

都市が先住民にとって異世界であるという見方は、「学校、社会、日々の労働においてインディオ、メスティソ、白人がいつしよになる」ことを唱えたレジェーロス自身の立場と根本的に矛盾するものである。こうした議論は、人種分業論という明確な論拠を否定したなかで、「インディオ」という差異を部分的に温存させようとするために捻り出された苦し紛れの見解としかいいようの性質を帯びている。

こうした点まで含めて考えると、批判派の作成した改革案のなかに教育の一元化という方針とは食い違う、別の基準が紛れ込んでいたことは否めないだろう。批判派の農業教育論は、「インディオ」を農民というより見えにくい形に変えることで人種的ニュアンスを薄めながらも、都市と農村の分業論というかたちのなかに「インディオ」という差異を温存させようとするような、ダブルスタンダードを用いた差別の隠蔽化を意図するものであった。そうしたダブルスタンダードはまた、先住民が人口的に多数を占め、いみじくも批判派自身が認めているように経済機能の中心を担っているという現実があるなかで、メスティソを中心とした国民国家建設という理想を性急に唱える、批判派の教育改革案が抱えた根本的矛盾を端的に表すものだといえるだろう。

8. 先住民教育のゆくえ

こうして特別審議会調査報告書が提出され、先住民学校建設運動の成果に対して否定的

な結論が出された 1940 年から 1941 年にかけて、各地の先住民ヌクレオに対する徹底的な「破壊活動(エリサルド・ペレスによる表現)」が進められることになった。例えばワリサタの先住民がエリサルド・ペレスに送った手紙によれば、破壊活動によるヌクレオへの影響は次のようなものだったという。

織物工房は瓦礫に変わった。子供たちの支えである畑は荒地となった。……ヒツジ、ブタ、ニワトリは処分された。資材や工具の倉庫は空っぽになった。……電気も役に立たなくなった。学校の工房で製作したすべての調度品についても、あるものは消えてしまい、あるものは壊れたまま放置された。……分校は活動を停止し、孤立してしまった。アマウタ議会は廃止され、われわれは学校との一切のつながりを奪われてしまった。……闘いを続けようとしたわずかな教師も、結局は打ち負かされ、黙らされるのが常となった(PEREZ 1963: 402)。

その他の先住民ヌクレオについても事態は同様であった。いずれも校舎の建設作業は全面的に停止され、工房は廃止され、先住民で構成された学校議会も解散させられた。学校建設を積極的に推進したとされる校長や教職員の多くは教育界から追放されることになった。その結果、先住民児童の通学率は急激に落ち込み、寄宿生もそれぞれの共同体に引き上げるなど、先住民ヌクレオの活動そのものが停滞することになったのである。

一方において調査報告書のなかで批判派が提唱した改革案も、十分なかたちで実現に移すことはできなかった。1939 年に軍事評議会政権が崩壊した後、1940 年代の政治的局面においては、短期間に何度も政権が入れ替わる混乱状況が続くようになっていた。旧体制の保守派による巻き返しが起こったり、国民革命運動(MNR)のような新興勢力が台頭するなど、流転する状況のなかで、先住民教育にたいする政治的関心は次第に希薄になっていった。その結果、各地の先住民ヌクレオは、1940 年以降、舵取り役を失ったまま、事実上、10 年以上にわたって上述のような放置状態に晒されることになる。

そうした先住民教育の混乱状況に一応の終止符が打たれるのは、1952 年のボリビア革命以降のことになる。革命によって誕生した MNR 政権は、「諸階級の協調」を基本テーゼとする革新政党として「インディオ」の地位向上を前面に掲げ、先住民の政治参加を推し進めた。そうした政策の一環として、農村部への学校普及にはとりわけ力を注いだ。こうした MNR 政権以降の先住民教育について論じるためには、本稿とは別に論考を要するだろう。また本論の直接のテーマからも外れるので、ここで詳しく触れることはしない。ただ一点だけ注意を喚起しておきたい。それは、MNR 政権以降に進められた先住民教育策の基本には、批判派の展開した論理と共通する要素がいくつか見られる、という点である。例えば MNR 政権は「インディオ」という蔑称を廃し、「農民 campesino」という名称をいち早く導入した。そして「インディオ」農民を母体とした生産者組合運動の全国組織化に体制

的支援を与え、先住民層の国民経済への統合に力を注いだ。他方において教育面では、先住民居住区域の学校でもスペイン語を公用語としたメスティソ化教育を推進した。こうした MNR 政権以降の先住民教育策のベースは、1930 年代の先住民学校建設運動よりも、批判派の提唱した教育論に近いものだといつてよいだろう。

そこで、こうした MNR 革命以後における先住民教育が、本論で議論してきたようなさまざまな運動や議論とどう関わっているのか、さらにはそれが現在進められている PRE94 教育改革の流れにどのような影響を与えたのか、といった問題についての比較分析は、今後明らかにしていくべき重要なテーマとして最後に押さえておきたい。

注

(1) El Diario, 27/Ⅷ/1935. の記事の引用。

(2) El Diario, 27/Ⅷ/1935.

(3) 1935 年 8 月 13 日政令に基づいて、1940 年までに実際に建設が進められたヌクレオの地域別分布を建設開始年度順に列挙すると次のようになる。

ワリサタ(ラパス州 1931 年)、カキアビリ(ラパス州 1932 年)、カイサ(ポトシ州 1934 年)、クラワラ(ラパス州)、パカス(コチャバン州)、カサラベ(ベニ州)、サンアントニオ・デ・パラペティ(サンタクルス州)、タリーナ(ポトシ州)、カナスモロ(タリーナ州)、モホコーヤ(チュキサカ州)、リーカ(ポトシ州)まで 8 校が 1936 年、ヘスス・デ・マチャカ(ラパス州)、サンルーカス(チュキサカ州)、クリーサ(コチャバン州)、モレー(ベニ州)、チャパレ(コチャバン州)の 5 校が 1937 年である (DONOSO TORRES 1940: 17)。

1935 年当初の計画に比べると、建設総数の 16 校は同じだが、州別配分に若干の変更がみられる。実際に建設が行われた先住民ヌクレオは、チュキサカ州が 1 校、オルーロ州が 2 校ずつ減らされたのに対し、ラパス州、ポトシ州、ベニ州がそれぞれ一校ずつ増やされている。このうちオルーロ州の場合は、当初クラワラ・デ・カランガスを建設地として着工されたにもかかわらず、そこが先住民居住区ではないとか、住民の十分な協力が得られないといった理由により建設中止となり、移転を 2 度ほど繰り返した末に廃校となるという騒動を引き起こすことになった。この事件は、後に学校建設運動に対する批判が沸き起こってくる際のひとつのきっかけとなった。

また先住民ヌクレオの普及度を測る目安として、1937 年 7 月時点でのヌクレオ別学童数の一覧を掲載しておく(モレーとチャパレはまだ建設が始まっていないので統計に含まれていない)。

ヌクレオの建設地区	学童数(人)
ワリサタ	1438

カキアビリ	627
カイサ	716
クラワラ	397
バカス	228
カサラベ	276
サントコ・デ・パラティ	162
タリーナ	111
カナスモロ	113
モホコーヤ	25
リーカ	392
ヘス・デ・マヤ	104
サンルーカス	100
クリーサ	150

合計 4839

(出典 SANGINES URIARTE 1967: 22)

(4) El Diario, 27/III/1935.

(5) 軍部は、1920年代の経済不況を招き、勝てる見込みのないチャコ戦争に兵士を巻き込んだ旧体制の政治に対してもともと強い不信感を抱いていた。そうしたなかから、国政の改革を唱える若手将校を中心にクーデターが起こされた。その結果、成立したのが軍事評議会政府である。若手将校の中核にいたダビッド・トロ陸軍大佐と、その後継となるヘルマン・ブッシュ陸軍中佐に率いられた軍事評議会政府は、旧体制を支えた自由主義者や保守派オリガキー層の排除を徹底した。そのためにアメリカ系石油会社の国有化や錫鉱山財閥の弱体化など数々の改革を断行し、民族主義的な軍事社会主義体制の確立をスローガンとすることで既存の支配階級に対抗していった。こうした革命政権の支持基盤として想定されるのは、大企業主やアシエンダ地主などの保守派層であるよりも、中小企業主や教員、知識人などに代表される都市中間層や20年代から政治勢力を強めつつあった労働者運動などであった。いわゆる大衆層である。そして何よりも既存のオリガキー体制から排除されていた多数派の先住民層の支持を掘り起こすことには、都市中間層や大衆運動の共感を得るという副次的効果も含め、特に重要な影響力が含まれていた。

さらに軍部と先住民のあいだにはチャコ戦争を通じて特別な関係が成立していた。チャコ戦争におけるボリビア軍の主力部隊は、従来農村部で暮らす先住民を強制的に徴兵したにわか造りの兵士で構成されていた。特に前線部隊に送られた兵士のほとんどは武器の扱いも良く知らない先住民たちであった。そうした即席軍の統率の乱れが戦力低下を招き、ひいては敗戦につながったという批判が軍内外から挙がっていた。そのようながい経験

から軍部のあいだには、国民統合を進めるために先住民政策を挺入れることが国家再建への近道であると認識が広まっていたのである。1935年当時、すでに世間で高い評価を得ていた先住民学校建設運動を支援することは、先住民統合政策の強化という観点からも、戦後の国家再建政策の柱としても、打ってつけの好材料であった。そのため1939年まで続く軍事評議会政権のもとでは、先住民ヌクレオの建設を中心に、さまざまな先住民政策が施されることになったのである。

(6) 最終的に1940年4月14日から24日まで10日間にわたって開催されたパツクアロ大会には、アメリカ大陸の19ヶ国から140人を越す代表が集まった。そこで政治経済から教育文化まで、先住民問題に関連する幅広い分野で18分科会による議論が行われた(INSTITUTO PANAMERICANO DE GEOGRAFIA E HISTORIA 1940: 1-36)。参加者のなかにはエクアドルのホルヘ・イカーサ、ペルーのホセ・マリア・アルゲダスやウリエル・ガルシアなど、当時のラテンアメリカを代表するインディヘニスタ作家や思想家が多く含まれていた。この大会は、のちにボンフィル・バタージャが「ラテンアメリカにおけるインディヘニスモ政策の基礎となる(BONFIL BATALLA 1979: 14-15)」大会と評したように、それまでの同化主義的政策から、先住民の固有文化を尊重する統合主義への根本的転換を促す重要な契機となった大会である。その意味では、後のラテンアメリカ諸国における先住民政策の転換点となる歴史的大会として位置付けることができるだろう。

(7) ペレスの発表に基づいて、最終宣言に採択された決議の全文は次のようになる。

第38条 先住民教育計画

1. アメリカ諸国は先住民に教育を施すことで、国の生活および発展に直接参加できるようにする。
2. 先住民学校は、当該の先住民共同体の伝統や慣習、地理的条件、経済的可能性を考慮の上組織され、活動区域の特徴に合わせて創られねばならない。
3. 学校は先住民共同体のなかに設置し、住民を離村させないような運営を目指す。学校の最終目標は住民の経済的・社会的向上にある。
4. 地域住民、特に父兄は、学校の組織・運営に積極的に参加する。学校建設に自発的に貢献し、精神的・物理的支えとなり、学校活動にも参加する。
5. 先住民居住区のエducational計画は本校と調和した組織の編成を目的とする。本校には、幼児段階から専門過程までが付属する。小学校は各共同体に設置される。
6. 効果のある教育活動を実現し、先住民共同体と教育現場をつなぐことを目的として、道路建設計画が並行的に推進される。
7. 熱帯低地住民や、その他の移動民を対象とした特別学校を設置する。この学校については汎アメリカ協会の人類学的研究を参考にする。また教育問題を最優先課題とするよう協会に要望する(INSTITUTO PANAMERICANO DE GEOGRAFIA E HISTORIA 1940: 22-23)。

(8) このうちペルーの状況については、FELL 1996 を参照せよ。

(9) このような 1940 年を境とした学校建設運動をめぐる状況の変化やその原因については、歴史学や教育史などの面からも研究がなされている。例えば 1977 年には、カトリック系教育機関のボリビア教育活動調査センターが中心となり、主にフリサタでのヌクレオ建設に関わった当事者を対象とするアンケート調査が行なわれている。この調査では 30 年代の学校建設に直接携わった教師、村人、教育関係者、新聞記者や知識人などを対象として、記述式の質問調査が実施された。具体的には、学校建設のプロセスをいくつかの段階に分け、それぞれの回答者がどの段階でどのような関わりを持ち、またそれが当時の社会状況とどのように関係していたと受け止めているか、といった項目について回答が求められている。その調査結果は『フリサタ“アイリュ学校”；その失敗の原因』というタイトルの報告書にまとめられた。この報告書によると、先住民学校の破壊の原因として当事者が挙げているのは①当時のペニャランダ保守政権によるインディヘニスモ運動の弾圧 ②教育省における内紛もしくは全国教育委員会の強制介入 ③地元の大農園主による迫害 ④校舎建設に資金を使いすぎた、などであった(SUBIRATS F, et al 1977: 63-65)。

このような調査や序章で述べた THOA による一連の研究を含め、1930 年代の学校建設運動に関する再考の動きがボリビアにおいてみられるようになるのは、1970 年代後半以降のことである。それ以前に出された文献としては、学校建設に直接関わった教師や教育関係者が執筆した記録が挙げられる。ペレス(1963)をはじめとして、バイロン(1942)、クラウレ(1949)、ギジェン・ピント(1945)、レデスマ(1953)、レジェーロス(1937)、ベラスコ(1940)など、参考文献の 1-2、既刊資料に掲載した文献の多くは、このカテゴリーに分類される。こうした文献の多くは、学校建設が事実上停止した 1941 年から 1952 年のボリビア革命までの時期に出版されている。なおこれらの文献については、本論では研究ではなく、資料として扱っている。

1950 年代から 1970 年代にかけて学校建設に関する研究が行われなかった理由としては以下のような事情が考えられる。本章 8 節でも触れたように、学校建設を推進した当事者たちの多くは、1940 年以降、教育界における発言力を奪われていった。そしてボリビア革命前後の混乱状況のなかで、エリサルド・ペレスはアルゼンチンの亡命し、ギジェン・ピントは 1952 年に亡くなるなど、学校建設の関係者は次第のその存在感を失っていく。一方、1952 年のボリビア革命以降に進められた先住民教育においては、学校建設運動とは対極ともいえるような統合主義的傾向の強い政策方針が取られた。そうしたなかで 1930 年代に行われた先住民ヌクレオの実験は、スピラッツらによる調査の題名に象徴されるように「失敗」と位置付けられるのが一般的な評価となっていく。そのようにして 1930 年代に行われた先住民学校の実験をめぐる記憶は教育関係者や研究者のあいだでも次第に忘れ去られるようになっていった。1950 年代以降に学校建設に関する研究が出されなかったのは、そうした事情が影響していたのではないかと考えられる。

それに対して 1970 年代後半から 1980 年代になると、ボリビアにおいても多言語教育の試みが行なわれるなど、先住民教育に対する新たな考え方が生まれるようになる。そうしたなかで 1930 年代の先住民学校建設運動は、文化的多様性を重視した先住民教育の先駆的存在として見直されるようになり、THOA をはじめとした新しい世代による研究対象として注目されるようになっていったのである。

(10) El Diario, 25/V/1935.

(11) El Diario, 6/IX/1939.

(12) El Diario, 5/IX/1939; 6/IX/1939; 8/IX/1939; 15/IX/1939. なお批判の具体的内容は後述の批判論の主張とほぼ重なる。

(13) この特別審議会のメンバーには、先住民教育監査局長ラファエル・レジェーロス、同局部長マックス・バイロン、全国教育委員会副委員長ドノーソ・トーレス、考古学者として知られるアルトゥーロ・ポズナンスキーなどが名を連ねていた。いずれも全国教育委員会の中心的メンバーを兼ねており、前々から学校建設運動に対して批判的な姿勢をとっている面々だった。こうした審議会構成メンバーの偏りについては、エリサルド・ペレスをはじめとした複数の識者から批判の声が寄せられた。そのため 1940 年 10 月には構成メンバーを入れ替えた再審委員会が任命されている。この再審委員会が 10 月 25 日に提出した報告書は、先住民教育の現状を高く評価しており、前審議会が 8 月に下した結論は全面的に覆されている。再審委員会報告書では、例えば、先住民教育が明確な理念と目的に基づいていると記され、先住民学校がボリビア独自の国民教育学を生み出すもとであると位置付けられた。そして既存の先住民ヌクレオの完成を支援すべきだという要望が述べられている(El Diario, 25/X/1940)。しかしながら、その時にはすでに先住民教育総局は解体されており、現場教師のほとんども追放されていた。そのため、再審委員会報告書の内容が実効性を持つことはなかった。

(14) El Diario, 19/IX/39.

(15) オテロがその著書『インディオの形質と特徴』(1954[1935])で展開している人種論の特徴は、

①人種の一般的存在形態は純粋状態ではなく、メスティソ(混血)にあると考える

②その上で、さまざまな人種という区分自体の有効性は否定しない

③人種的特徴の生成変容における環境的影響を重視する

という 3 点にまとめることができる。

オテロによれば、人種というのは人類学の議論のなかで最も多く取り上げられてきた概念のひとつである。しかしこれまで様々な弁別指標を用いて人種区分が行われながら、結局、分類学上の混乱に陥っている用語として位置付けられる。そしてそのような混乱をもたらしてきた根本的原因是、これまでの議論のなかで人種の一般的状態が純粋性や単一性に求められてきたという共通認識にあるという。それに対してオテロの考えでは「人種

的に最も純粋だと見られてきたところでも、実際には最も複雑な婚姻関係が結ばれていた。つまり歴史的に見た場合、人種の一般的状態は単一性にあるのではないのである。人種の典型的状態はむしろ逆、つまりメスティソという現象にある」(ADOLFO OTERO 1954[1935]: 29)。こうしてオテロはまず、人類学における人種概念の根本的転換を求める。しかしながら人種の常態がメスティソにあり、純粋性や単一性に一般的状態はないとしながらも、他方で人種という区分の有効性自体をオテロは否定しなかった。というのも歴史的に長いスパン、すなわち通時的視点を採ればあらゆる人種のあいだで常に混血が行われているけれども、最も短いスパン、所与の時代に特定地域に住んでいる人間集団同志を比較すれば、そこに標準的特質を共有する人種集団を弁別することができるというのである(ADOLFO OTERO 1954[1935]: 29-30)。だから人種とは「絶えず生成と変容の過程にあり、接触や時間に醸し出されて新たな人種の出現が刻々と準備されるような流動的現象であり」、「暫定的概念」であると述べている(ADOLFO OTERO 1954[1935]: 31)。こうしてオテロは、通時的にはすべての人種が「流動的現象」であり、その常態は混血にあるとしながらも、共時的にみれば単一性を認めることができるとして、人種という概念そのものの有効性は擁護したのである。さらにそうした共時的概念としての人種特徴が形成される要因としてオテロが強調したのが、混血という生物学的働きに加えて、環境的要因であった。ただしオテロがいう環境とはアルティプラーノや谷といった、いわゆる自然環境だけに留まらず、都市や農村、鉱山や工業地帯といった社会的環境まで含めた広い概念であった。彼はそれを周辺環境と名付け、所与の時代の特定地域に住む人種集団の特徴形成には、人間の「変革と創造の力」によって生み出される周辺環境の影響が強く作用するとした(ADOLFO OTERO 1954[1935]: 37-38)。だからアルティプラーノに住む「インディオ」は、当然アルティプラーノという自然環境に強く適応した人種なのだけでも、同時にアルティプラーノという環境はスペイン征服以前と以後では同じ状態にはないので、そうした周辺環境との相互作用によって「インディオ」自体も変わっているのである(ADOLFO OTERO 1954[1935]: 42)。つまりオテロの周辺環境論とは、人種の特徴形成において混血化という文字通りの生物学的要因に加え、人間の働きによって生じる人為的变化の役割を重視する考え方であったといつてよい。オテロの人種論の概観は以上のようなものであった。

終章 結論

1. 結論 141

注 146

1. 結論

本論においては、20 世紀前半のボリビアで展開された先住民教育をめぐるいくつかの言説や実践を詳細に検討することにより、先住民と非先住民の間に非対称的な権力関係が生成される仕組みについて多元的な角度から分析を加え、先住民教育が植民地主義とどのように関わってきたのかを具体的な事例に基づいて解明するよう努めてきた。

ボリビアの先住民教育の歴史に関する従来の研究では、教育を通した近代化とそれに対する先住民の抵抗という二項対立の図式が暗黙の了解として自明視されてきた。そのため教育や学校という制度をめぐる展開される「支配する側」と「支配される側」の対応関係の複雑な様相やその変容についての具体的分析には目が向けられてこなかった。それに対して本論では、教育や学校という制度をめぐる権力関係が生成される仕組みを、「支配する側」のイデオロギーの形成から「支配される側」の解釈と実践までを含めた多層的なプロセスとして捉えた。そのうえで「支配(教育)する側」と「支配(教育)される側」の境界領域において生成された複数の言説や実践を詳細に分析・解明することにより、先住民教育と植民地主義の関係を具体的に明らかにするよう心がけてきた。このようなアプローチは、従来の先住民教育をめぐる研究からは抜け落ちている視点であるといつてよい。

ボリビアにおいて先住民が近代教育の対象となるのは、国民統合の推進を唱える自由主義者が台頭する 19 世紀後半のことである。当初、先住民教育は啓蒙による市民化を目指した同化教育論として出発する。同化教育論は、当時のヨーロッパからもたらされた「すべての人間はうまれながらにして平等である」という社会理念を受けて構想されたものであった。それは一面において、先住民を対等な人間とみなす人道主義的要素を含んだ考え方と位置付けることもできる。しかしながら、このような西欧的なまなざしに支えられた同化教育論は、他方において異文化的要素を固有の価値として認識するような相対的視点を欠いていた。そのため自文化中心主義的な普遍主義という人間観へと容易に転化することにより、事実上、先住民文化の消滅という植民地主義的言説を構成していったのである。

ところがこうした同化教育論を柱とする先住民教育策は、20 世紀初頭に行われた農村巡回学校制度の失敗という実践的な経験を踏まえ、限定された意味での国民として先住民を社会の周縁に囲い込む人種的分業論へと転換していくことになる。そのような転換の契機となったのが、1909 年にスクレ師範学校長として赴任したベルギー人教育者ジョルジュ・ルマの行った教育改革であった。ルマがヨーロッパから導入した実証主義的教育学は、「自由画法」という知能検査の実験を通して未知の存在であるボリビアの先住民の内面に定量化の光を当てることにより、異なる人種=異常児=他者としての先住民の発見をもたらしたのである。しかしながらこうした人種的差異への認識は国家の統合論理と結びつくことにより、他者理解よりもむしろボリビアの資本主義的経済体制の発展を支える一要素へと還元されていくことになる。その結果、後の先住民教育策の主流は、実証主義科学の方法論に基づいて先住民という差異を先天的異常児として絶対化=固定化した上で、産業育成と

いう国家主導型の論理に当てはめ、先住民を生産労働力として社会の周縁部に動員することをねらった人種分業論へと変容していったのである。

このように自由主義政権時代の教育政策において初めて近代教育に組み込まれることになった先住民は、西欧的なまなざしのもとで国民化の対象として再編されていくことになる。しかしながら他方において、そうした西欧的なまなざしはボリビア社会における受容の過程において重層的に複合され、またボリビアのコンテクストにあわせて再解釈されていった。その結果、先住民像をめぐり、独自の仕方で構成される複眼的なまなざしが生み出されたのである。当初、西欧的価値の受容によってボリビアという国民国家の形成を図ろうとする為政者の教育政策において、先住民という差異は非西欧的な要素として同化＝消滅の対象となり、国民社会からの排除を目論む言説にくみ込まれていった。ところが教育実験の失敗や先住民との接触という実践的な経験、さらには実証科学というもうひとつの西欧的なまなざしの導入という試行錯誤のプロセスを経て再解釈されることにより、やがて教育政策の主流は、先住民を国民社会の周縁へと囲い込む人種分業論に変容していったのである。このようにして西欧的なまなざしはボリビア社会に受容される過程で複数の言説を構成し、錯綜する先住民像を生成していった。そして先住民教育をめぐる支配的言説を重層的に構成することにより、内なる植民地主義の生産装置として機能していったのである。

ところがその後の先住民教育の展開は、自由主義政権が構想した近代化路線に沿うようには進んでいかなかった。その原因のひとつとして挙げられるのが、1910年代から30年代にかけて、カシーケを名乗る先住民を主体として展開された教育運動の存在である。この運動は、19世紀末から進められた近代化政策と土地私有化による先住民共同体の崩壊という状況への対抗策として始められた土地返還をめぐる司法闘争に端を発する。土地所有の正当性をめぐる司法闘争のプロセスにおいて、カシーケたちが用いた戦略の鍵となったのは、共同体内で効力をもつ慣習法的言説ではなく、カーラ(白人)文化に由来する近代法という支配的言説を模倣することだった。しかしながら司法制度や近代法、スペイン語という白人文化の受容を前提とした模倣戦略において、自ら同化への道に陥りかねない状況を打開するためにカシーケたちがとったのは、法律の内容を自らの解釈にひきつけて読み替え、慣習法的言説に接合したり組み合わせることによって抵抗の手段に変えるという方法、すなわち近代法を「支配する側」の言説から脱コンテクスト化することだったといえる。

こうした司法闘争の経験を通して、支配的言説の効力を認識したカシーケ運動は、1920年代になると嘆願文書活動と教育運動の推進へと重心を移していく。嘆願文書活動のなかでカシーケたちが提示する〈近代化〉や〈国民統合〉のためといった表現は、一見すると中心社会の支配的言説への接近を示すようにも見える。が、実際には〈非先住民＝支配者：先住民＝被支配者〉という現実認識を前提とし、支配する側の言説をいったん模倣し、剽窃した上で先住民側の論理へと構成し直すという、司法闘争にも共通する生き残りのため

の文化戦略を表すものであった。さらに嘆願文書のなかで示される先住民という集団的アイデンティティーの出現は、それが従来から自覚されていた実体的概念であるよりも、非先住民との接触によって事後的に構成された政治的抵抗の枠組みであったことを示唆している。こうした嘆願文書の言説分析を通じて、〈先住民性〉や〈先住民のアイデンティティー〉といった概念が、歴史的・社会的コンテクストに応じて構築される戦術的資源としての一面を持つことが明らかとなった。

このようにして司法闘争や嘆願文書活動を通して非先住民社会との交渉を展開してきたカシーケ運動が、最終的にバルトロメ・デ・ラスカサス原住民教育センターの設立という教育運動に辿りついたことは、先住民社会における教育や学校という制度の位置付けを考える上で示唆的である。司法闘争や嘆願文書活動から読み取れるカシーケ運動の特徴は、中央政府の推進する近代化や国民統合策による囲い込みに対して、支配する側の言説をそのまま受容する同化でも、全面的に拒絶する排除でもなく、白人文化を意識的に模倣した上で、それを自らの解釈にひきつけ、読み替えるという交渉戦術にあった。こうしたカシーケ運動の発展形態として進められた教育運動も、表面的には 20 世紀初頭から政府が推進してきた近代教育の受容や国民統合策への迎合もしくは同化を意味するように思われる。が、実際には支配的言説による囲い込みに対する先住民を主体とした抵抗戦術の一環として位置付けられるのである。司法制度や近代法、スペイン語といった慣習法的世界とは大きく異なる知識や技術に習熟し、支配的言説に対抗するためには、それに適合した制度、すなわち教育や学校の導入が必要だという発想に至ったことが、バルトロメ・デ・ラスカサス原住民教育センター設立の要因となった。教育や学校という制度は、支配する側の言説を慣習法の言説に接合させたり、組み替えるための技術を習得する装置として、カシーケ運動の将来的発展を支える上で要となる手段であった。このようにして支配層が国民社会への先住民の同化・動員の装置と位置付けた教育や学校という制度は、カシーケ運動をとおしてその役割を組み替えられ、脱コンテクスト化されていった。そして植民地主義を克服するための、支配される側による主体的な抵抗の装置へと変換されていったのである。

1930 年代に展開された先住民学校建設運動は、ある意味で、このような先住民教育をめぐる二つの流れの中から生まれたものだということができる。この運動は自由主義政権時代に設立されたスクレ師範学校で育成を受けながらも、1920 年代以降の国内的ナショナリズムの昂揚やインディヘニズム思想の影響を受け、西欧中心主義的な近代教育路線に批判的な立場をとる非先住民学校教師を中心として約 10 年にわたりボリビア各地で展開された。運動を支える基本理念は、先住民文化を国民文化の核として見出すことにより、西欧中心主義的な支配の枠組みを乗り越えようとする脱植民地主義的な考え方におかされていた。1930 年代に実際にボリビア各地の農村部に建設された先住民学校では、擬似アイリュ的システムや伝統的権威制度の復活など、先住民の文化的要素がふんだんに盛り込まれる

ことによって、植民地時代に失われた先住民の集団的記憶を蘇らせる装置として学校建設が進められた。それはある意味で、ボリビア社会における先住民あるいは先住民文化に対する認識の変化を象徴する運動であった。この運動を通じて、先住民文化に対する認識は排除されるべき異質性から称揚されるべき差異＝固有の価値へと変化し、先住民は教育される対象から土着文化を担う主体へと置き換えられていったからである。しかし一方で非先住民学校教師たちの念頭にあったのは、植民地化＝西欧化以前の土着的要素を対抗文化として持ち出すことによってボリビアという文化的主体の形成を図ろうとするナショナリズムの意識であった。そこで西欧との差異として動員された先住民文化は、植民地化以前の過去へと歴史的に遡行することによって見出された虚構の文化であり、主体としての先住民の役割とは、西欧の対抗文化として見出された土着性としての先住民に限定されていた。先住民学校の建設は、そのような虚構と実体、過去と現在のあいだに横たわる溝を埋めるための実践として構想されたのである。

しかしながらこうした先住民学校の建設に対して、特に初期段階における先住民側の反応は必ずしも芳しいものではなかった。学校建設の対象地区となったフリサタやカキアビリを含むアルティプラーノ地域の先住民社会では、1930年代以前からすでに先住民を主体とする教育運動が展開されていた。そこで先住民が教育や学校という制度に求めたのはスペイン語学習に象徴されるような、支配的言説と慣習法的言説を接合する技術の習得であり、脱先住民化を可能にする装置としての役割だった。そのため学校建設の現場では、植民地化＝西欧化以前の歴史的・文化的遺産の継承という先住民性を求める非先住民学校教師と、脱先住民化を求める先住民社会とのあいだに奇妙なねじれ現象が生じることになったのである。非先住民学校教師によって先住民文化の再生を担う主体としての役割を期待された先住民指導者＝アマウタが、非先住民支配層で構成された視察団を前に発した演説のなかで、自らの社会的位置付けを「見ない、聞かない、話さない者」として形容したことには、先住民層を従属的な地位に貶めてきた植民地主義的構造を克服するために、あえて支配する側の言説を取り込むことによって自己を構築していこうとする支配される側の主体的な姿勢が表わされていたのである。したがって、こうした先住民社会から内在的に発せられる声に耳を傾け、先住民学校の役割を根本的に問い直すことは、スペイン統治期からボリビア社会に深く根付いた植民地主義を最深部から顕在化させる足掛りとなったはずであった。しかしながら現在形で発せられた先住民の声は学校建設の過程で十分に掬い取られることはなかった。ボリビア各地に建設された先住民学校の校舎は先住民の歴史や文化を表象する装置としてモニュメント化され、先住民文化の価値や正当性をめぐる物語は非先住民社会のなかで独占的に消費されていった。その結果、先住民文化の再生を理念とする学校建設運動は言説をめぐる先住民支配の力学を克服するまでには至らず、脱植民地主義を理念とした先住民学校建設運動の戦略も表面的な結果に終わらざるをえなかったのである。

このように先住民学校建設運動は内部的に葛藤を孕みながらも、チャコ戦争後に成立した民族主義政権の強力な後押しを受けることにより、結果的には1935年以降、急速な発展を遂げることになる。国内的には先住民学校建設運動が国民統合政策へと吸収されることにより、先住民ヌクレオの全国的な建設拡大が進められた。国際的にも米州インディヘニスタ会議で高い評価を受けるなど、ラテンアメリカ社会における先住民政策の最先端を行く試みとして、いくつかの国々で教育制度に採用されていく。しかしながらこのような先住民教育運動の国策化は、ボリビアの国民像をめぐる政治的議論の前線に学校建設が巻きこまれるきっかけとなり、メスティソ論を唱える批判派との対立を促す要因ともなっていた。メスティソ論はもともと、多様な人種の融合というラテンアメリカ社会の特徴を生かすことで人種や民族の対立を克服し、西欧社会にも見られない新たな国民国家の理想像を構築しようという脱植民地主義的な議論であった。しかしボリビアにおける先住民教育論の脈絡では、先住民文化の消滅を唱える歴史観と連動することにより、同時代に生きる社会的政治的主体としての資格を先住民から剥奪する植民地主義的言説を構成していったのである。このような批判派を中心とする政治勢力の働きかけによって1940年以降に行われた、先住民学校建設運動への粛清ともいえる大幅な権力介入が、運動の終焉の大きな原因となったといえるだろう。

さらに、このような批判派の唱えた教育の一元化という方針に基づいた改革が、1952年ボリビア革命以後の教育政策のベースとなったことは重要である。1952年に始まったボリビア革命は、民族の自立と諸階級の協調を目標として行われた、メキシコ革命につぐラテンアメリカで第二の社会革命であった。しかしながら革命政権の意向を受けて1955年に実施された教育改革は、「先住民の地位向上」というそのスローガンとは裏腹に、統一学校 *Escuela Unica* という制度や先住民のスペイン語化教育に表わされるような統合主義的方针を柱とするものであった。教育政策という面に限って言えば、1930年以前の自由主義政権時代の先住民教育に原型を辿られるような、植民地主義的色彩の濃いものへと後退していたのである。1930年代の先住民学校建設運動は、結果として先住民社会から内在的に発せられる声を十分に救い上げることはできなかったが、他方において非先住民学校教師と先住民との学校建設活動を通じた直接的な交流のなかで、異文化間の接触にともなう対立や葛藤を経験し、先住民学校の役割に関する根本的な問い直しや、先住民教育と植民地主義の関係をめぐって対話を深める兆しが芽生えつつあったことも確かである。その意味で先住民学校建設運動という教育史上でも特異といえる歴史の実験が、10年という短期間の活動によって挫折を余儀なくされ、その後の政治的混乱のなかで忘却されてしまったということは、ボリビアの先住民教育の展開をさらに50年以上にわたって遅らせる直接の原因となったといっても過言ではないだろう。

以上のように本論では、20世紀前半のボリビアにおける先住民教育の歴史を植民地主義との関係という視点から捉えることにより、教育や学校という制度をめぐる言説や実践の

なかで非先住民と先住民のあいだに非対称的な権力関係が構築されていく仕組みを具体的に検討してきた。本論における考察を通してあらためて浮き彫りとなったのは、ボリビアのように複雑な民族構成をもつ国において、教育や学校という制度をめぐる議論することは、必然に民族間の権力関係をめぐる政治力学の問題に関わってこざるをえないという事実である。例えば、現在進められている PRE94 に関しても、すでに文化交差性を重視した多言語教育の具体的な進め方をめぐって、人類学者や言語学者、政策担当者らを巻き込んだ論争が 1999 年に起きている。この論争を詳細に検討した中村は、政策をめぐる対立の背景にある根本的問題が「テキスト・読み書き」概念をめぐる土着的解釈と西欧近代的解釈の食い違いに起因するものであることを指摘している¹⁾ (中村 2000: 44-45)。PRE94 が当初目標としたように、従来の先住民教育の基本理念を根底から覆すような改革となるためには、こうした具体的な問題について、政策担当者から教員、児童、地域社会まで含めた幅広い議論を呼び起こし、PRE94 の歴史的意義を再確認した上で、個別的な教育政策に関する修正をその都度おこなっていく作業が不可欠だろう。本論において展開したような、教育や学校という制度をめぐる言説の力学を具体的な社会的・文化的・政治的コンテキストとの関連のなかで読み解いていく歴史的考察・研究は、そうした問題を検討する上でのひとつの重要な手がかりとして位置付けられるのではないだろうか。

注

1) この論争は、人類学者デニース・アーノルドらを中心とする研究者グループが、1999 年にボリビアの学術雑誌ティンカーソに発表した、PRE94 の多言語教育に対する批判論文が発端となった。アーノルドらの批判の要旨は、PRE94 の多言語教育が、表向きは文化交差性を掲げていながら、実際にはアンデス地域のテキスト実践の歴史(織物、歌、キープなどを含めたテキスト使用法)を軽視し、印刷物を中心とした西欧近代的テキストに基づいた読み書き教育を重視することによって支配文化の押し付け政策になっている、という点にあった。それに対して PRE94 の政策担当者は、文化交差性の目的が先住民言語・文化の歴史的存続・発展にあるとの基本認識にたった上で、そのためには先住民諸語による出版文化の育成が不可欠であるとの主張を展開した(中村 2000: 37-46)。

参考文献

1. 資料

1-1. 未刊史料(ボリビア国立ラパス文書館保管文書(Archivo Nacional de La Paz 引用はANLPと略記))

・ここに記すのは本論で使用した未刊史料のうち、地方裁判所(Corte Supremo de Distrito:CSD と略記)記録のパカーヘス(Pacajes)に属す分についてである。また本文中で引用の際はANLP-CSD+番号で表記している。

番号	所 在	日 付	内 容
1	Juzgados 1900-1909	1909.5.10.	Testimonio que por mandato judicial se franquea de la escritura del poder otorgado por los vecinos I indigenas del canton de caquiaviri en favor del procurador Enrique Cusicanqui.
2	Juzgados 1900-1909	1909.6.12.	Pide se requiera como interesa.previo informe del Secretario. Nicanor U. Oviedo, vecino de esta, a lo respecto de Ut. digo
3	Juzgados 1900-1909	1909.4.29.	Manuel Demetorio Encinas, Cura de esta parroquia de Caquiaviri, ante los respetos de Ud digo.
4	Juzgados 1900-1909	1909.11.08.-1912.1.23.	Testimonio. Señor Juez Instructor. Se querella,contra los personas que nombra por el grave delitos que relaciona y pide se organice el correspondiente sumario.
5	Juzgados 1900-1909	1909.4.24.-1913.1.28.	Sentencia.En el juicio criminal seguido a querella de Nicanor U.Oviedo contra los excomunarios del Contorno de Caquiaviri.
6	Juzgados 1910-1919	1912.2.29.	Ofrece como pruebas los documentos que acompaña y pide providencia como interesa

- 7 Juzgados 1910-1919 1912.3.12.
Manuel Aruviri en el juicio criminal que se nos sigue a querrela del señor Nicanor U.Oviedo, por los supuestos delitos de homicidio,tumulto,robo de cebada y otros ante U. con respeto me presento y digo.
- 8 Juzgados 1910-1919 1914.10.14.
Ramon Castillo Y. ante U. respetuosamente digo: que para sincerar mi conducta torpemente mancillada y b[v]ilipendiada en el juicio criminal a denuncia de Dr. Nicanor U.Oviedo.
- 9 Juzgados 1920-1929 1920.1.07.
Con los adjuntos actuados, pide revocatoria del proveido que indica, caso contorario apela. Francisco Tang[q]ara y Anacleto Valeriano en la diligencias de posesión , ante usted con el debido respeto digo.
- 10 Juzgados 1920-1929 1925.01.14.
Mateo Alfaro,Manuel Choque Tarqui,Domingo Yujra,indigenas comunarios de Caquiaviri,San Andres de Machaca y Viacha, de las provincias de Pacajes e Ingavi, presentandonos ante las altas consideración de su autoridad con todo respeto expresamos.

1-2. 既刊資料

BAIRON, Max Agatón

1942 La educación del indio en Bolivia. *América Indígena* 2(3): 7-10. Méxco.

BONIFAZ, Migúel

1953 *Legislación agrario-indigena*. Cochabamba: Imprenta Universitaria.

CLAURE, Toribio

1949 *Una escuela rural en vacas*. La Paz Universo.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION

1940a *El estado de la educación indigenal en el país*. La Paz.

1940b *El estado actual de la educación indigenal en Bolivia. Informe del Vice-Presidente del Consejo Nacional de Educación*. La Paz COOPER, Fredrick & Ann L. Stoler.

DIRRECCION GENERAL DE ESTADISTICA Y CENSOS

- 1950 *Censo demográfico 1950*. La Paz: Ministerio de Hacienda y Estadística.
- FINOT, Enrique
- 1917 *Historia de la pedagogía boliviana*. La Paz.
- FLORES MANCAYO, José (ed.)
- 1953 *Legislación boliviana del indio*. La Paz: Instituto Indigenista Boliviano.
- GUILLEN PINTO, Alfredo
- 1919 *La educación del Indio*. La Paz: Gonzalez y Medina.
- GUILLEN PINTO, Alfredo y Natty Peñaranda De Guillen Pinto
- 1945 *Utama*. La Paz: Gisbert y Casanovas.
- INSTITUTO PANAMERICANO DE GEOGRAFIA E HISTORIA
- 1940 Información general. El Primer Congreso Indigenista Interamericano. *Boletín bibliográfico de antropología americana* 4(1): 1-36. México.
- MERCADO DE PEÑALOSA, Pedro de.
- 1885 Relación de la provincia de los Pacajes. In *Relaciones geográficas de Indias II*. Marcos Jiménez de la espada. pp51-64. Madrid: Tipografía de Manuel G.
- LEDESMA, Bernabé
- 1953 Proceso de la educación indígena. *Inti Karka* 2(2): 29-45. La Paz.
- OTERO, Gustavo Adolfo
- 1954[1935] *Figura y carácter del indio*. La Paz: Editorial Juventud.
- PAREDES, Rigoberto
- 1931 Descripción de la provincia de Pacajes. *Boletín de la Sociedad Geográfica de La Paz* 1-124. La Paz.
- 1955a(1914) *La Provincia de Omasuyú*. La Paz: Ediciones "ISLA" .
- 1955b(1911) *La Paz y la provincia El Cercado*. La Paz: Ediciones "ISLA"
- PEÑALANDA DE GUILLEN PINTO, Natty
- 1974 *Espíritu Eterno*. La Paz: Empresa "Universo" .
- PEREZ, Elizardo
- 1963 *Warisata*. La Paz: Empresa Industrial Gráfica E. Burillo.
- RENE-MORENO, Gabriel
- 1989[1901] *Notas biográficas y bibliográficas*. (Segunda Edición) . La Paz: Banco Central de Bolivia.
- Republica de Bolivia
- 1901 *Censo general de la población de la Republica de Bolivia. Según el empadronamiento de primero de Septiembre de 1900*. La Paz.
- REYELOS, Rafael

- 1937 *Caquiaviri*. La Paz: Editorial Universo.
- 1946 *Caquiaviri. Escuelas para los indígenas bolivianos. (Segunda edición ampliada)*. La Paz: Editorial Universo.
- 1949 *Historia de la educación en Bolivia, 1825-1898*. La Paz: Tall. Edit. Unicerso.
- 1952 *Historia de la educación en Bolivia. De la independencia a la revolución federal*. La Paz: Universo.
- 1963 *Historia social del indio boliviano: el pongueaje*. La Paz: Editorial Fenix.
- 1970 *La educación pública en Bolivia. Kollasuyo* 73: 54-100. La Paz.
- RODRIGO, Saturnino
- 1942 *De mi tierra*. Buenos Aires: Editorial Celta.
- ROUMA, Georges
- 1915 *Pedagogia sociologica. Los influjos del medio en la educacion*. Madrid: Libreria Espanola y Extranjera.
- 1933a *Dessins d'Indiens Quitchuouas et Aymaras. Separata del Boletin de la Sociedad Real de Antropologia y de Prehistoria*, Tomo XLVIII: 68-81. Brusels.
- 1933b *Quitchuouas et aymaras: Etude des populations autochtone des andes boliviennes*. Bruxelles: Bulletin de la Société Royale Belge D'antropologie.
- SAAVEDRA, Bautista
- 1910 *Memoria de Justicia e Instruccion Publica presentada al congreso ordinario de 1910 por el misistro del ramo*. La Paz.
- 1987[1913] *El Ayllu*. La Paz: Libreria Editorial Juventud.
- SALAZAR MOSTAJO, Carlos
- 1983 *Warisata mia: y otros artículos polémicas*. La Paz: Juventud.
- 1986 *La taika: teoría y práctica de la Escuela-Ayllu*. La Paz: Editorial Universitaria.
- 1991 *WARIZATA: historia en imagenes*. La Paz: Ediciones Graficas E.G.
- 1995 *3 ensayos disidentes*. La Paz: Empresa Editora Urquiza S.A.
- SALINAS M, Ramón (ed.)
- 1989 *Las constituciones de Bolivia 1826-1967*. La Paz: Don Bosco.
- VELASCO, Adolfo
- 1940 *La escuela indigenal de Warisata, Bolivia*. Departamento de Asuntos Indigenas. México.

2. 研究書、論文

新井健一郎

1997 「20世紀初頭ジャワ・ムスリム社会における学校の導入—学校を通して見たイスラーム諸勢力」『社会人類学年報』 23: 87-114。

大内 裕和

1996 「動員される差異 戦時期雑誌『教育』の郷土・女性・植民地」『現代思想』 24-7: 97-113。

大塚和夫

1997 「二人のエドワードと二〇世紀人類学—『当世エジプト人の風俗と慣習』と『オリエンタリズム』のはざままで」『植民地経験—人類学と歴史学からのアプローチ』(栗本英世・井野瀬久美恵編): 346 - 365, 人文書院。

小田 亮

1997 「文化相対主義を再構築する」『民族学研究』 62-2: 184-204。

落合一泰

1996 「文化間性差、先住民文明、ディスタンクシオン」『民族学研究』 6(1): 52-80。

1997 「〈征服〉から〈インターネット戦争〉へ—サパティスタ蜂起の歴史的背景と現代的意味」(中林伸浩編)、『岩波講座 文化人類学 第6巻 紛争と運動』: 137-168, 岩波書店。

春日直樹

1997 「『テンペスト』の弁明—植民地主義批判に向けて」『植民地経験—人類学と歴史学からのアプローチ』(栗本英世・井野瀬久美恵編): 366 - 382, 人文書院。

木名瀬 高嗣

1997 「表象と政治性 — アイヌをめぐる文化人類学的言説に関する素描」『民族学研究』 61-1: 1-20。

栗本英世

1997 「討伐する側とされる側—すれ違う相互認識」『植民地経験—人類学と歴史学からのアプローチ』(栗本英世・井野瀬久美恵編): 145-169, 人文書院。

栗本英世・井野瀬久美恵

1997 「序論—植民地経験の諸相」『植民地経験—人類学と歴史学からのアプローチ』: 11-46, 人文書院。

栗本英世・井野瀬久美恵編

1997 『植民地経験—人類学と歴史学からのアプローチ』 人文書院。

小林致広

1983 「メキシコのネオ・インディヘニスモ」『ラテンアメリカ研究年報』 No.3: 106-127。

サイード、エドワード.W.

1993 『オリエンタリズム』 平凡社。

桜井 哲夫

1984 『「近代」の意味 制度としての学校・工場』 日本放送出版協会。

齋藤晃

1993 『魂の征服—アンデスにおける征服の政治学』 平凡社。

鈴木茂

1999 「語りはじめた「人種」—ラテンアメリカ社会と人種概念」『〈南〉から見た世界 05
ラテンアメリカ—統合圧力と拡散のエネルギー』(清水透編): 39-72, 大月書店。

関根康正

1994 「オリエンタリズムとインド社会人類学への試論」『社会人類学年報』 Vol.20:
27-61。

染田 秀藤編

1989 『ラテンアメリカ史』 世界思想社。

滝沢武久

1971 『知能指数—発達心理学から見た IQ』 中央公論社。

田中雅一

1997 「〈供儀〉のゆくえ—コロニアル・インドとポストコロニアル・ランカ」『植民地
経験—人類学と歴史学からのアプローチ』『植民地経験—人類学と歴史学からの
アプローチ』(栗本英世・井野瀬久美恵編): 263 - 288, 人文書院。

棚橋訓

1997 「裁かれるマオリ・カスラム—ポリネシア・クック諸島と土地権法廷」『植民地主義
と文化—人類学のパースペクティブ』(山下晋司・山本真鳥編): 36-64, 新曜社。

辻豊治

1983 「ペルーインディヘニスモの形成と展開—1920年代インディヘニスモ論争をめ
ぐって」『ラテンアメリカ研究報告』 No.3: 82-105。

デクールド、アリス

1943 『異常児の教育』 博文館。

トドロフ、ツヴェタン

1986[1982] 『他者の記号学—アメリカ大陸の征服』(及川馥・大谷尚文・菊地良夫訳)、
法政大学出版局。

中林伸浩

1997 「序—紛争の文化、運動の文化」『岩波講座 文化人類学 第6巻 紛争と運動』(中
林伸浩編): 1-20, 岩波書店。

中村雄祐

2000 『多言語社会における基礎教育に関する学際的研究—南アメリカ諸国との関連に
ついて—』 平成 10~11 年度科学研究費補助金基礎研究C(1) 研究成果報告書。

永渕康之

- 1997 「文化的権威の歴史化とその開示—バリにおけるヒンドゥー、法、カースト」『植民地主義と文化—人類学のパースペクティブ』(山下晋司・山本真鳥編): 212-241, 新曜社。

橋本和也

- 1997 『キリスト教と植民地経験—フィジーにおける多元的世界観』 人文書院。

バスコンセロス、ホセ

- 1988 [1925] 「宇宙的人種」(高橋均訳) 『現代思想』 16(10): 106-123。

浜本 満

- 1996 「差異のとらえかた」『岩波講座文化人類学 第12巻 思想化される周辺世界』(清水昭俊編): 69-96, 岩波書店。

林みどり

- 1995 「歴史叙述と〈法外なもの〉の在り所—19世紀アルゼンチン思想における自己領有の問題—」 『思想』 No.851:45-65。

- 2001 『接触と領有—ラテンアメリカにおける言説の政治』 未来社。

ハンケ、ルイス

- 1974 『アリストテレスとアメリカ・インディアン』 岩波文庫。

- 1979 『スペインの新大陸征服』 平凡社。

ヒューム、ピーター

- 1995 『征服の修辞学—ヨーロッパとカリブ海先住民, 1492-1797』 法政大学出版局。

フーコー、ミシェル

- 1977 『監獄の誕生 監視と処罰』 新潮社。

古谷 嘉章

- 1996 「近代への別の入り方—ブラジルのインディオの抵抗戦略—」『岩波講座文化人類学 12巻 思想化される周辺世界』(清水昭俊編): 255 - 280, 岩波書店。

- 1998 「芸術／文化をめぐる交渉—グアテマラのインディヘナ画家たち—」『国立民族学博物館研究報告』 23巻1号: 35-93。

前川啓治

- 1997a 「文化的「主体」と翻訳的適応—トレス海峡社会の墓石除幕儀礼を中心に」『植民地主義と文化—人類学のパースペクティブ』(山下晋司・山本真鳥編): 65-99, 新曜社 東京。

- 1997b 「文化の構築—接合と操作」『民族学研究』 61-4: 616-642。

前山隆

- 1994 「ポスト植民地主義と文化人類学—主としてカリブ地域研究の視角から」『社会人類学年報』 Vol-20: 1-26。

正木 恒夫

1995 『植民地幻想 イギリス文学と非ヨーロッパ』 みすず書房。

真島一郎

1997 「植民地統治における差異化と個体化—仏領西アフリカ・象牙海岸植民地から」
『植民地経験—人類学と歴史学からのアプローチ』 (栗本英世・井野瀬久美恵編):
97-145, 人文書院。

増田義郎、山田善朗、染田秀藤編

1984 『ラテンアメリカ世界—その歴史と文化』 世界思想社。

松澤員子

1997 「日本の台湾支配と原住民の日本語教育—パイワン社会におけるカタカナの受
容」『植民地経験—人類学と歴史学からのアプローチ』 (栗本英世・井野瀬久美恵
編): 326 - 345, 人文書院。

松園万亀雄

1997 「裁判官のかつら—ケニアの植民地体験と法文化の異種混合状況」『植民地経験—
人類学と歴史学からのアプローチ』 (栗本英世・井野瀬久美恵編): 221-242、人文書
院。

松山利夫

1996 「受容から抵抗へ—アボリジニの生活の展開」『岩波口座文化人類学 12 巻 思想化
される周辺世界』 (清水昭俊編): 223 - 254、岩波書店。

山下晋司・山本真鳥編

1997 『植民地主義と文化—人類学のパースペクティブ』 新曜社。

山下晋司・山本真鳥

1997 「序論—植民地主義と文化」『植民地主義と文化—人類学のパースペクティブ』
(山下晋司・山本真鳥編): 11-35, 新曜社。

山路勝彦

1994 「植民地台湾と〈子供〉のレトリック—〈無主の野蛮人〉と人類学 2」 『社会
人類学年報』 Vol.20: 63-87。

リーチ

1985 『社会人類学案内』 岩波書店。

ALBARRACIN MILLAN, Juan

1976 *Orígenes del pensamiento social contemporáneo de Bolivia. Sociología
boliviana contemporánea*. Tomo I. La Paz: Empresa Editora Universo.

1982 *Sociología y antropología telurista*. La Paz: Juventud.

ALBO, Javier

- 1979 *Achacachi: Medio siglo de lucha campesina*. CIPCA. La Paz.
- 1984 *La cara campesina de nuestra historia*. La Paz: Unión Nacional de Instituciones para el Trabajo de Acción Social.
- ALBO, Javier., Kitula Libermann., Armando Godínez y Francisco Pifarré
- 1990 *Para comprender las culturas rurales en Bolivia*. La Paz: Ministro de Educación y Cultura.
- ANAYA DE URQUIDI, Mercedes
- 1947 *Indianismo*. Buenos Aires: Sociedad Editorial Latino-Americana.
- ANTEZANA E, Luis
- 1994 *Las grandes masacres y levantamientos indígenas en la historia de Bolivia (1850-1975)*. La Paz: Librería Editorial Juventud.
- ARGUEDAS, Alcides
- 1967[1922] *Historia general de Bolivia*. Ediciones "Puerta del Sol". La Paz.
- ARZE AGUIRRE, René Danilo
- 1978 El cacicazgo en las postrimerías coloniales. *Avances*, 1: 47-50. La Paz.
- 1986 Guerra y conflicto sociales. El caso rural de Bolivia en la campaña del Chaco. In *Estados y naciones en los Andes*. J.P. Dandler y Saint-Geors (eds.), pp 635-656..
- 1987 *Guerra y conflictos sociales: El caso rural boliviano durante la campaña del Chaco*. La Paz: Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social.
- BARNADAS, Josep. M.
- 1976 Cultura, alineación, desalineación. *Los aymaras dentro de la sociedad boliviana*. Josep Barnadas y otros, pp 7-12. La Paz: Cuaderno de Investigación CIPCA.
- 1978 *Apuntes para una historia aymara*. La Paz: Centro de Investigación y Promoción Campesina.
- BARRAGAN, Rossana
- 1992 Identidades indias y mestizas: Una intervención al debate. *Autodeterminación*, No.10: 17-44.
- BIRBUET DIAZ, Gustavo
- 1992 *La economía campesina en la microregión de Caquiaviri y Comanche, Provincia Pacajes*. La Paz: Servicios múltiples de tecnologías apropiadas.
- BONFIL BATALLA, Guillermo
- 1981 *Utopía y revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen.

CALDERON JEMIO, Raul

- 1991 Conflictos sociales en el altiplano pazeño entre 1830-1860. *Data* No.1: 145-158.
- 1993 *La rebelión de 1858-1860 en la provincia Omasuyos*. La Paz. Ediciones Gráficas EG.
- 1994 La deuda social de los liberales de principio de siglo: una aproximación a la educación elemental entre 1900 y 1910. *DATA*, No.5:53-83. La Paz. Instituto de Estudios Andinos y Amazonicos.

CARDENAS, Victor Hugo

- 1992 Prólogo. In *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* CHOQUE CANQUI, Roberto(ed.), pp5-16. La Paz. Ediciones Aruwiwiri.

CASASSUS, Carlos

- 1941 El indigenismo en el arte boliviano. *Kollasuyo* 3(31)10-14;3(35): 67-71. La Paz.

CHOQUE CANQUI, Roberto.

- 1978a *Cacicazgo aymara (Siglo XVI y XVII)*. Pacajes, Omasuyos y Sicasis. La Paz: Casa Municipal de la Cultura "Franz Tamayo."
- 1978b Empleo de caciques aymaras en la socio-economía colonial. In *Etnohistoria y antropología andina*. Koth de Paredes, Marcia & Amalia Castelli (eds.), pp73-77. Lima: Museo Nacional de Historia
- 1978c Pedro Chipana: cacique comerciante de Calamarca. *Avances* 1: 128-132. La Paz.
- 1979 Las haciendas de los caciques Guarachi en el Alto Perú (1673-1734). *América Indígena* 39(4): 733-748. México.
- 1983 El papel de los capitanes de indios de la provincia Pacajes en el entero de la mita de Potosí. *Revista Andina* 1(1): 117-124. Cusco.
- 1985 De la defensa del ayllu a la creación de la república Ponencia presentada al *III Encuentro de Estudios Bolivianos*. Cochabamba..
- 1987a *La masacre de Jesús de Machaca*. La Paz. Chitakolla.
- 1987b Los caciques y tributarios. Siglos XVI-XVII. *Reunión Annual de Etnología* I: 203-210. La Paz.
- 1992 La escuela indígena: La Paz (1905-1938). In *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* CHOQUE CANQUI, Roberto(ed.), pp19-40. La Paz. Ediciones Aruwiwiri.
- 1992 Una experiencia histórica de la educación indígena en Bolivia. In *Educación*

- indígena. Transmisión de valores, bilingüismo e interculturalismo hoy.*
JUNCOSA, José E (ed.), pp131-142. Quito: Ediciones ABYA-YALA.
- 1993 *Sociedad y economía colonial en el sur andino.* La Paz: Hisbol.
- 1994 La problemática de la educación indígena. *DATA*, No.5: 9-34. Sucre.
- 1996 *Jesús de Machaca: La marka rebelde. Sublevación y masacre de 1921.* La Paz: CEDOIN y CIPCA.
- CHOQUE CANQUI, Roberto(ed.)
- 1992 *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz: Ediciones Aruwiwiri.
- CLANCHY, M.T.
- 1993[1979] *From memory to written record. England 1066-1307.* Second Edition. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- CLAURE, Karen
- 1986 *Las escuelas indígenas: otra forma de resistencia comunitaria.* La Paz: HISBOL.
- CONDE MAMANI, Ramón
- 1988 Movimiento indio kasikall e iglesia católica: 1910-1930. *Cristianismo y Sociedad* 97: 27-44. México: Tierra Nueva-ASEL.
- 1992 Luchas Miranda Mamani: maestro indio Uru-Murato. In *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* CHOQUE CANQUI, Roberto(ed.), pp109-122. La Paz: Ediciones Aruwiwiri.
- 1994 Lucha por la educación indígena, 1900-1945. *DATA* No.5: 85-96. Sucre.
- CONDORI CHURA, Leandor y Esteban Ticona Alejo.
- 1992 *El escribano de los caciques apoderados.* La Paz: hisbol/THOA.
- CRESPO RODAS, Alberto., José, Crespo Fernandez y María Luisa Kent S.
- 1993 *Los bolivianos en el tiempo. Cuadernos de historia.* La Paz: Universidad Andina Simón Bolívar. Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos.
- DANDLER, Jorge
- 1983 *Sindicalismo campesino en Bolivia.* Cchabamba: Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social.
- De Mesa, José., Teresa Gisbert y Carlos D. Mesa Gisbert
- 1997 *Historia de Bolivia.* La Paz: Editorial Gisbert.
- DELER, J.P. y Y. Sant-Geours
- 1986 *Estados y naciones en los Andes. Hacia una historia comparativa: Bolivia-Colombia-Ecuador-Perú.* (Vol. I y II). Lima: IEP-IFEA.

DEMELAS, Daniele

- 1984a El sentido de la historia a contrapelo: el darwinismo de Gabriel René Mreno (1826-1908). *Historia Boliviana* IV/1: 65-80. Cochabamba.
- 1984b Darwinismo a la criolla: El darwinismo social en Bolivia 1880-1910. *Historia Boliviana* IV(1): 46-65. Cochabamba.

DIRKS, N. D. (ed.)

- 1989 Tensions of Empire: Colonial Control and Visions of Rule. *American Ethnologist* 16 (4): 609-621.
- 1992 *Colonialism and Culture*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

DONOSO TORRES, Vicente

- 1946 *Filosofía de la educación boliviana*. Buenos Aires: Editorial Atlantida, S.A.

ESCOBARI DE QUEREJAZU, Laura

- 1982 La herádica incaica y los caciques Cusicanqui de Pacajes. *Arte y Arqueología* 8-9: 163-166. La Paz.
- 1993 Elites en la colonia españoles y caciques. *Los bolivianos en el tiempo*, pp 124-127. La Paz.

FELL, Eve-Marie

- 1996 Warisata y la irradiación del núcleo escolar campesino en los Andes(1930-1960). In *Educación rural e indígena en iberoamerica*. Pilar Gonzalbo Aizpuru (ed.), pp. 224. México: El Colegio de México.Universidad Nacional de Educación a Distancia.

FLORES GALINDO, Alberto

- 1988 *Buscando un inca*. Lima: Editorial Horizonte.

FLORES, Gonzalo.

- 1979 *Una indagación sobre los movimientos campesinos en Bolivia, 1913-1917*. Tesis de licenciatura. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- 1981 *Movimientos campesinos y etnicidad. Documento base del Subdebate Andino y Subproyectos del caso boliviano*. La Paz: CEREZ Y UNRISD.
- 1984 Levantamientos campesinos durante el período liberal (1900-1920). *Bolivia: la fuerza histórica del campesinado*. Calderon Fernando y Jorge Dandler (eds.), pp 119-132. Cochabamba: UNRISD YCRRRES.

FRANCOVICH, Guillermo

- 1956 *El pensamiento boliviano en el siglo XX*. México: Fondo de Cultura Económica.

GRIESHABER, Erwin P.

1985 Fluctuaciones en la definición de indio: comparación de los censos de 1900 y 1950. *Historia Boliviana* IV(2):45-66. Cochabamba.

1991 Resistencia indígena a la venta de tierras comunales en el departamento de La Paz, 1881-1920. *DATA* No.1:113-144.

IRUROZQUI VICTORIANO, Marta

1993a *Elites en litigio. la venta de comunidad en Bolivia 1880-1899*. Lima:EP.

1993b Guerra de razas en Bolivia: la (re)invención de una tradición. *Revista Andina* No.21: 163-200. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

1994 *La armonía de las desigualdades. Elites y conflictos de poder en Bolivia 1880-1920*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas."

IRUROZQUI VICTORIANO, Marta & Víctor Peralta

1992 Los bolivianos y el indio. Patrimonialismo y modernización en Bolivia, siglo XIX. In *Tradición and modernidad en los Andes*. Henrique Urbano (ed.), pp 163-180. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas."

JUNCOSA, José E (ed.)

1992 *Educación indígena. Transmisión de valores, bilingüismo e interculturalismo hoy*. Quito: Ediciones ABYA-YALA.

KAPSOLI, Wilfredo

1977 *Los movimientos campesinos en el Perú, 1879-1965*. Lima: Dlva Editores.

KLEIN, Herbert S.

1982 *Bolivia, The evolution of a multi-ethnic society*. New York: Oxford University Press.

1987 *Historia general de Bolivia*. La Paz: Juventud.

1993(1968) *Orígenes de la revolución nacional boliviana. La crisis de la generación del Chaco*. México: Grijalbo.

1995 *Haciendas y ayllus en Bolivia: la región de La Paz, ss. XVIII y XIX*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

KRISTAL, Efraín

1991 *Una visión urbana de los Andes: Génesis y desarrollo del indigenismo en el Perú 1848-1930*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.

LANGER, Erick

1987 *Liberalism and the abolition of indian communities in nineteenth century*

- Bolivia*. Pittsburgh: Carnegie Mellon University.
- 1988 *The great southern bolivian indian rebellion of 1927: A microanalysis*.
Pittsburgh: Carnegie Mellon University.
- LORA, Guillermo y otros
- 1979 *Sindicalismo del magisterio [1825-1932]. La escuela y los campesinos. Reforma univesitaria [1908-1932]*. La Paz Edicion MASA..
- MAMANI CONDORI, Carlos
- 1989 *Taracu 1866-1935: masacre, guerra y "Renovación" en la biografía de Eduardo L. Nina Qhispi*. La Paz Aruwiwiri.
- 1991 *Taraqu 1866-1935*. La Paz: Ediciones Aruwiwiri.
- MAMANI CAPCHIRI, Humberto.
- 1992 La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943. In *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* R. Choque (ed.) pp 79-98. La Paz Ediciones Aruwiwiri.
- MENDEZ, Cecilia
- 1995 *Incas sí, indios no: apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú*.
Lima: IEP Ediciones.
- 1992 Republica sin indios: La comunidad imaginada del Perú. In *Tracición y modernidad en los Andes*. Henrique Urbano (ed.), pp 15-42. Cusco: Centro de Estudios Regionale Andinos "bartolomé de las casas".
- Ministro de Educación y Bellas Artes
- 1956 *Codigo de la educación boliviana*. La Paz: Departamento de Publicaciones y Difusión Cultral.
- MITCHELL, T.
- 1991(1988) *Colonizing Egypt*. Berkeley: University of California Press.
- MONTOYA MEDINACELI, Víctor
- 1972 Toribio Claure. vocación y ejemplo. *América Indígena* XXXII/3: 965-971.
México.
- OVANDO SANZ, Jorge Alejandro
- 1986 *El tributo indígena en las finanzas bolivianas del Siglo XIX*. La Paz: Comité Ejectivo de la Universidad Boliviana.
- PACO CORONEL, Delfina
- 1991 Bibliografía comentada sobre: escuela y comunidad en Bolivia y América Latina (1960-1991). La Paz: CEBIAE.
- PLATT, Tristan.

- 1982a Dos visiones de la relación ayllu/estado: La resistencia de los indios de Chayanta a la Revista General (1882-1889). *Historia Boliviana* (II-1): 21-32. La Paz.
- 1982b *Estado boliviano y ayllu andino*. Lima: Instituto De Estudios Peruanos.
- 1983 *Liberalism and ethnic identity in the southern andes*.
- POOLE, Deborah
- 1990 Ciencia, peligrosidad y represión en la criminología indigenista peruana. In *Bandoleros, abigeos y montoneros. Criminalidad y violencia en el Perú, siglos XVII-XX*. Charles Walker y Carlos Aguirre (eds.), pp 335-368. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- 1997 *Vision, Race, and Modernity: A Visual Economy of the Andean Image World*. Princeton: Princeton University Press.
- QUINTANILLA DE NOGALES, Graciela. et. al.
- 1994 *Nueva geografía de Bolivia. Centro Geográfico* "Estrella Nueva."
- PRATT, Mary Louise
- 1992 *Imperial eyes. Travel writing and transculturation*. London/Newyork: Routledge.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia
- 1978a De la ayma a la hacienda: cambios en la estructura social de Caquiaviri. In *Estudios bolivianos en homenaje a Gunnar Mendoza L. Martha U. de Aguirre & otros*: 249-264. La Paz.
- 1978b El Mallku y la sociedad colonial en el siglo XVII: el caso de Jesús de Machaca. *Avances* 1: 7-27. La Paz.
- 1978c La expansión del latifundio en el Altiplano boliviano: elementos para la caracterización de una oligarquía regional. *Avances*, Num.2: 95-117. La Paz.
- 1980 *Historia y conciencia en los movimientos populares del tercer mundo*. El seminario sobre Participación Popular organizado por UNRISAD.
- 1981 Rebelión e ideología. *Historia Boliviana* 1(2): 83-99.
- 1986 *Oprimidos pero no vencidos. Lucas del campesinado aymara y qhechwa 1900-1980*. La Paz: Hisbol.
- 1986 Taller de historia oral andina: Proyecto de investigación sobre el espacio ideológico de las rebeliones andinas a través de la historia oral (1900-1950). In *Estados y naciones en los Andes*. J.P. Dandler y Saint-Geors (eds.), pp 83-88.
- 1988 *La identidad de un mestizo: En torno a un manifiesto anarquista de 1929*. La Paz.

- 1991 Pedimos la revisión de límites. Un episodio de incomunicación de castas en el mivimiento de caciques-apoderados de los Andes Bolivianos 1919-1921. In *Reproducción y transformación de las sociedades andinas: siglo XVI-XX* Moreno Y., Segundo & Frank Salomon (eds.), pp 603-652. Quito: Ediciones ABYA-YALA.
- 1992 Sendas y senderos de la ciencia social andina. *Autoderminación*, No.10: 83-108.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia & Tristan Platt.
- 1978 El impacto colonial sobre un pueblo pakaxa: la crisis del cacicazgo en Caquingora (Urinsaya), durante el siglo XVI. *Avances* 1: 101-109. La Paz.
- SANCHEZ-ALBORNOZ, Nicolás.
- 1978 *Indios y tributos en el Alto Perú*. Lima: Instituto De Estudios Peruanos.
- SANGINES URIARTE, Marcelo
- 1967 *Sub-proyecto VI. Estudio de la educación rural boliviana. Historia, organización, funcionamiento y recursos*. La Paz: Comité Interamericano de Desarrollo Agrícola.
- SARKISYANZ, Manuel
- 1987 Indianismo e indigenismo en Bolivia (hasta 1982). *Historia Boliviana* 7(1-2): 85-97
- SINANI DE WILLKA, Tomasa
- 1992 Breve biografía del fundador de la "escuela ayllu": un testimonio escrito sobre Avelino Siñani. In *Educación Indígena: ¿ciudadanía o cononización?* R.Choque(ed.), Pp.125-134. La Paz: Aruwiwiri.
- SORIA CHOQUE, Vitaliano.
- 1992 Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952). In *Educación Indígena: ¿ciudadanía o cononización?* R.Choque(ed.), pp41-78. La Paz: Aruwiwiri.
- SPALDING, Karen.
- 1974 *De indio a campesino: cambios en la estructura social del Perú colonial*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- 1984 *Huarochirí. An andean society under Inca and spanish rule*. Stanford: Stanford University Press.
- SUAREZ, Cristóbal
- 1986 *Historia de la educación boliviana*. La Paz: Universo.
- SUAREZ ARNEZ, Faustino

- 1953 Por el indio y su educación. *Inti Karka* 2(2): 46-50 La Paz.
- 1963 *Historia de la educación en Bolivia*. La Paz: Ed. el trabajo.
- SUBIRATS F, Jose, et al.
- 1977 *Warisata "Escuela Ayllu" ; El por que de un fracaso. Estudio de caso: Una experiencia de escuela comunitaria*. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción educativas.
- TALLER DE HISTORIA ORAL ANDINA
- 1988(1984) *El indio Santos Marka T'ula, cacique principal de los ayllus de Qallapa y apoderado general de las comunidades originarias de la república*. Tercera edición. La Paz: Ediciones del Taller de Historia Oral Andina.
- TAMAYO, Franz
- 1977(1944) *Creación de la pedagogía nacional*. La Paz: Biblioteca del Sesquicentenario de la República.
- TAMAYO HERRERA, José
- 1982 *Historia social e indigenismo en el Altiplano*. Lima: Ediciones treintitrés.
- TARIFA ASCARRUNZ, Erasmo
- 1938 *Programas de instrucción para escuelas indígenas*. La Paz: Imp. Intendencia General de Guerra.
- THOA
- 1984 *El indio Santos Marka T'ula. Cacique principal de los ayllus de Qallapa y apoderado general de las comunidades originarias de la república*. La Paz: Ediciones del THOA.
- THOMAS, Nicolas
- 1991 *Entangled Objects: Exchange, Material Culture and Colonialism in the Pacific*. Cambridge: Harvard University Press.
- 1994 *Colonialism's culture: Anthropology, travel and government*. Cambridge: Polity Press.
- THOMSON, Sinclair
- 1988 La cuestión india en Bolivia a principios de siglo: el caso de R. Paredes. *Autodeterminación* II, 4: 83-116.
- TICONA, Esteban
- 1992 Conceptualización de educación y alfabetización en Eduardo L. Nina Qhispi. In *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* CHOQUE CANQUI, Roberto(ed.), pp99-108. La Paz: Ediciones Aruwiwiri.
- TORRICO, Benjamin

1947 *La pedagogía en Bolivia*. La Paz: Don Bosco.

TUMIRI APAZA, Julio

1978 *The Indian liberation and social right movement in Kollasuyu (Bolivia)*.

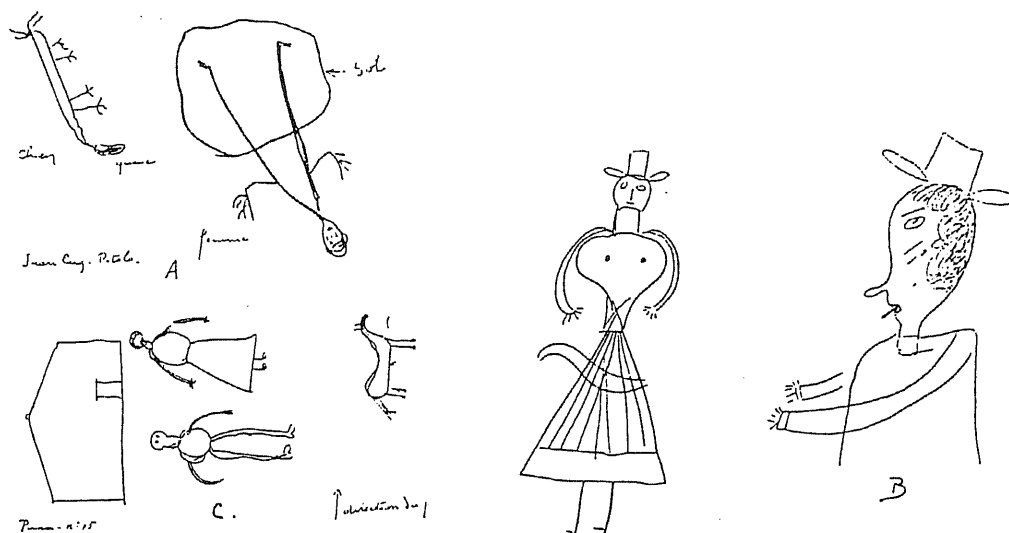
Copenhaguen: Internacionl Work Group for Indigenous Affairs.

ホームページ

JURISBOL

<http://www.geocities.com/CapitolHill/Senate/852/leyeduca.htm>

図版



〔図版-1〕

ジョルジュ・ルマがボリビアにおいて行なった「自由画」実験の例(Rouma 1933 より)。



〔図版-2〕

カシーケ運動に参加したカシーケたちの写真。円内はサントス・マルカ・トゥーラ。その左隣が書記のレアンドロ・コンドリ・チューラ(CONDORI YTICONA 1992: 142 より)。

ORIGEN.
Laura
N.º 26

Título ejecutorial, expedido a favor del indijena Blas Ali, de la Comunidad Laura, Sección 13, Canton Hachiri.

El doctor Juan Matienzo, Revisor de la provincia de Pacajes, a nombre de la Nación y en virtud de la jurisdicción que por ella ejerzo, etc.

Por cuanto el indijena Blas Ali, mayor de edad, soltero, domiciliario de Hachiri y labrador, ha acreditado debidamente su derecho a las tierras que posee proindiviso en la Comunidad Laura, Sección 13, del Canton Hachiri se ha expedido el título de propiedad que está inserto a fs. del Libro de Escrituras Matrices y cuyo tenor es como sigue.—En el Canton Hachiri a horas 12 del día 18 de Octubre de 1883. Yo el Juez de Visita, en mérito de haber acreditado los indijenas del Aillo Laura (su posesión proindiviso) como consta del auto de fs. del Libro de Resoluciones que dice así:—Juzgado de Visita de la 1.ª sección de de Pacajes, Hachiri, oct. 16 de 1883.—Vistos y considerando: que por el art. 1.º de la Lei de 5 de octubre de 1874, concordante con el 2.º de la igual de 1.º de octubre de 1880, se ha declarado a los indijenas comunarios con derecho de propiedad a los terrenos que poseen; que los indijenas Blas Ali (siguen los demás) han acreditado la posesión en que están, por medio de sus pruebas, y en especial por los datos que arroja el libro de Matrícula, se les declara propietarios proindiviso de la Comunidad Laura, teniendo derecho a la porción de terrenos que poseen bajo sus actuales linderos, debiendo en consecuencia estendérseles la correspondiente escritura y otorgarles el título individual con arreglo al art. 2.º de la Suprema Resolución de 15 de marzo de 1882.—JUAN MATIENZO Jacinto Velásquez—Secretario.—Constando además por el libro de Matrícula territorial que dicha Comunidad tiene de Perímetro 40 600 metros.—Área 6 654 hectáreas 18 áreas 54 metros. Aguas escasas Terrenos poco chacarís y pastales. Productos: papas, cebada, caña, y quinua. Corresponde a cada indijena agregado 14 hectáreas 93 áreas. según cálculo mandado por el Sup.º Resol.º de 16 de agosto de 1881 art. 5.º Valor Bs. 143. 48 c. Con una renta anual de Bs. 8. 60 c. Su situación al N.º de Hachiri. Límites N.º Andrés de Hachiri E. Hachiri S. Collana de Hachiri O. Santiago de Hachiri. Debiendo pagar el impuesto territorial de Bs. cinco al año, conforme al art. 19 de la Lei de 5 de octubre de 1874. En su conformidad y usando de la facultad que me confieren los artículos 11, inciso 2.º de la Lei de 5 de octubre de 1874, 38 del Decreto Reglamentario de 1.º de diciembre de 1880 y 2.º de la Suprema Resolución de 15 de marzo de 1882: he venido en otorgarle la presente escritura que le servirá de suficiente título. En fé de lo cual firmó el señor Revisor, y por los adjudicatarios (que no saben) los testigos que aparecen.—JUAN MATIENZO.— Testigos—Jacinto Jirimenex y Antonio Flores. Jacinto Velásquez Secretario.

Por tanto, y estando conforme el presente título con las piezas de su referencia, le otorgo al indijena Blas Ali — — — para que acredite en cualquier tiempo el derecho de propiedad a la cuota parte que le corresponde en la preindizada Comunidad.—Hachiri, octubre 20 de 1883.

(図版—3)

1874年非繼承法に基づいて配布された土地所有証書の見本。



〔図版-4〕

1930年代にワリサタの先住民ヌクレオの校舎内壁に描かれた壁面の例(SALAZAR 1991より)。