



Title	国民化を通じて先住市民をつくる : ボリビア・コミュニティにおける農村教師の教育実践の人類学的考察
Author(s)	大橋, 美晴
Citation	大阪大学, 2012, 博士論文
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/24527
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

国民化を通じて先住市民をつくる
ーボリビア・コムニダにおける農村教師の教育実践の
人類学的考察ー

大橋 美晴

博士（人間科学）

大阪大学大学院人間科学研究科
人間科学専攻

平成 24 年度
(2012 年度)

謝辞

本博士論文の執筆には、まことに多くの方々のご協力を頂きました。

ボリビアの滞在にあたっては、ラパスの染田富士子さん、コチャバンバの藤井康一さん、ルイスさん、ロシオさん一家に、ビザの手続きから住居にわたって安心して滞在できるよう多大なご支援、ご配慮を頂きました。ボリビアでの文献・資料収集にあたっては、国立民族学博物館の齋藤晃先生、広島市立大学の吉江貴文先生に助言、ご指導を頂きました。農村の調査・滞在では、インテルナードの学校長であるウィリアムスをはじめ、カチャリの学校とインテルナードの先生たち、ゴンサレス家をはじめとするカチャリのみなさん、国際 NPO 機関カンチャイのスタッフのみなさんのお気遣い、励ましにより、慣れない土地での生活を元気に過ごすことができました。カチャリの学校に通う子どもたちには、ケチュア語や農村で生活する上での「常識」を教わり、何よりも彼らの人懐こい笑顔にいつも元気づけられました。都市に出た時は、いつも温かい料理で迎えてくれるオール口のフアン、ボニファシアには、いつも親身になって心配いただき、本当に感謝しています。

論文の執筆にあたっては、阪大人類学研究室の小泉潤二先生、春日直樹先生（現在一橋大学教授）、中川敏先生、栗本英世先生、森田敦郎先生には、いつもの的確なアドバイス、そして暖かい励ましとご指導を頂き、心よりお礼申し上げます。とりわけ、指導教官の中川先生には、熱心できめ細かなご指導を頂いただけでなく、書くことの楽しさを改めて実感しながら執筆を行なうことができ、深く感謝の意を捧げます。

そして、阪大人類学研究室の大学院生の方々からも、本論文の執筆において貴重なアドバイスを頂きました。どうもありがとうございました。

以上の方々の助言と指導、ご協力により、充実した研究が行なえたことに、心より感謝の意を表します。

2012 年 5 月 15 日

大橋 美晴

目次

謝辞

目次

図・表・写真リスト

1 章 問題関心と方法	1
1. ボリビアの植民地主義的支配	2
1-1. 農村／都市の空間的二分化	
1-2. 学校が持つ二重の役割	
2. 植民地主義的支配への抵抗戦略としての学校	3
2-1. 先住「国民」を生み出す学校のはたらき	
2-2. コムニダの共同地をめぐる戦いと学校	
3. 学校が持つ文化的再生産の役割の再検討	8
4. 本論の構成	10
2 章 カチャリにおける農牧民の生活とコムニダの成員になること	15
1. 調査地概要：コムニダ・カチャリ	
2. カチャリの農牧民の生活	19
2-1. 農牧民の一日	
2-2. 自給自足に基づく家庭経済とアンデスの環境利用	22
3. 自然資源へのアクセスを可能とする自給自足の戦略	26
3-1. 伝統的農業技術	
3-2. 四つの生業活動の結びつき：農業・牧畜業・手工業・商業	31
3-3. 労働力の交換関係：アイニ、ミンカ	37
3-4. 親族システム	41
4. コムニダの成員になること：交換を通じた民族経済への参加	45
3 章 学校が開く都市近代的時空間と農村の「他者」としての空間化	
1. カチャリの学校とインテルナード	53
2. 学校・インテルナードが開く都市近代的時空間	55
2-1. 都市的生活空間	
2-2. 都市的時間の感覚	
2-3. 都市的食生活	
3. 「他者」としての農村の空間化	63
4 章 農村教師の教育実践にみる学校の国民化の役割とその困難さ：都市近代化 civilización をめぐる国家とコムニダの交渉	
1. コムニダと農村教師	69
1-1. 農村教師パトリシアの一日	
1-2. コムニダではたらく農村教師	

1-3. コムニダの閉鎖性と農村教師：村での農村教師の生活	72
2. 農村教師の国民化の役割とコムニダの「遅れ」	75
2-1. 農村教師の国民化の役割	
2-2. 都市近代化 <i>civilización</i> におけるコムニダの「遅れ」	
3. 国家とコムニダの交渉が生み出す農村教師の教育実践	81
3-1. 食糧の共有をめぐる交渉：「悪」としての「サフラ」	
3-2. 「フロヘーラ」と「ケリャ」にみる「なまけもの」の概念のずれ	
3-3. 義務関係のゆるやかさとプロジェクトの失敗	86
5章 「国民」化による農村／都市の二分化を越えて：農村教師の教育実践に生じる「国民化」の役割のずれ	
1. 国家が求める農村教師の役割	91
1-1. 農村と都市を二分する国の教育制度	
1-2. 「農村教師」を生み出す教員養成制度と教師の役割	
1-3. 仲介者としての農村教師の役割	
2. 国とコムニダの間に立つ農村教師	98
2-1. パドリーノとしての農村教師：コムニダとの関係に基づく仲介の役割	
2-2. 農村教師が置かれる両義的立場	
3. 農村教師の農村／都市の二分化を越えるはたらき	103
3-1. 教師の教育経験に基づく「国民化」の役割	
3-2. 教育実践における二分化を越えるはたらき	
6章 国家に対する自律的で対等な「市民」の形成：農村教師の教育実践が生み出す「先住市民」	
1. 国家に対する自律的で対等な「市民」の形成	109
2. 「市民」と国家の新たな関わり	111
2-1. カミナンテ：垂直統御システムの今日の形	
2-2. 政治・経済・文化的な意味での「共同地」の拡大と学校教育	
3. 「先住市民」を形成する農村教師の教育実践	114
1-1. 農村の学校で祝われる「先住民の日 <i>día del indio</i> 」	
1-2. カチャリの「先住民の日」のイベント	
1-3. 「先住民の日」のイベントが生み出す「国民」と「先住民」	
結びにかえて	124
資料	
参考文献	

図・表・写真リスト

- 図 2-1. ポトシ県アロンソ・イバネス区サカカ地域の地図 (p. 17)
- 図 2-2. サカカ、カチャリと周辺コムニダの位置 (p. 18)
- 図 2-3. カチャリの生業 (p. 22)
- 図 2-4. カチャリのマンタ (p. 29)
- 図 2-5. カチャリの周辺都市 (p. 36)
- 図 2-6. ゴンサレス一家の家系図 (p. 42)
- 図 2-7. カチャリの家族の形態 (p. 43)
- 図 2-8. カチャリの世帯の配置 (p. 43)
- 図 4-1. 学校敷地の区画 (p. 72)
- 図 4-2. コンバドラスゴの関係 (p. 99)

- 表 2-1. カチャリの農牧生活のカレンダー (p. 23)
- 表 2-2. 中央アンデス高地の自然区分 (p. 25)
- 表 3-1. 学校とインテルナードの一日のスケジュール (p. 59-60)
- 表 3-2. 学校の年間スケジュール (p. 60)

- 写真 2-1. コムニダ・カチャリ (p. 18)
- 写真 2-2. コンチャで料理をする女性 (p. 19)
- 写真 2-3. 傾斜地を利用した作物の栽培 (p. 24)
- 写真 2-4. 多様な種類を持つジャガイモ (p. 27)
- 写真 2-5. チューニョ作り (p. 27)
- 写真 2-6. ユンタ (p. 32)
- 写真 2-7. アワナ (織り機) (p. 33)
- 写真 2-8. カチャリの女性の服装 (p. 34)
- 写真 2-9. コチャバンバから到着する大型トラック (p. 36)
- 写真 2-10. ジャガイモの植えつけの様子 (p. 39)
- 写真 2-11. 昼食の様子 (p. 40)
- 写真 3-1. 農村の学校 (p. 55)
- 写真 3-2. カチャリのインテルナード (p. 56)
- 写真 3-3. 村の住居 (p. 58)
- 写真 3-4. 女性の「伝統的」衣装と都市の衣装 (p. 65)
- 写真 6-1. カチャリの「先住民の日」の前夜 (p. 116)
- 写真 6-2. 夜の行進の様子 (p. 117)
- 写真 6-3. 昼の行進の様子 (p. 118)
- 写真 6-4. 「先住民の日」の式典 (p. 119)
- 写真 6-5. 式典のプログラムの表紙 (p. 121)

1 章 問題関心と方法

本論の目的は、ボリビアの農村地域において、国家がつくる学校が、二重の役割を果たしていることを示すことにある。ひとつは、農村と都市を空間的、政治的、経済的に二分し、支配－従属構造をつくり出す国家イデオロギー装置としてのはたらきである。もうひとつは、農村で生活する先住民にとっての国家イデオロギーへの交渉・運動・抵抗の重要な媒体としてのはたらきである。本研究では、学校が持つ二つの対立・矛盾する役割がどのように生じているかを、農村の学校ではたらく教師の教育実践を記述することで明らかにする。制度を通じ、国の植民地主義的支配の維持・再生産にはたらく国家イデオロギーに対し、人々がどのように制度がつくり出す現実を理解し、関わっているかを見ていく。

この章では、本研究の問題関心となる農村の学校が持つ二重の役割——学校が持つ「国民化」と「市民化」の役割——を理解するために、ボリビアの学校教育が成立し、制度化されてきた歴史をたどっていく。今日のボリビアの学校教育制度の基盤は、国民教育としての先住民教育が成立する 20 世紀初頭につくられた。ボリビアにおいて、国民教育は、植民地主義的支配と深い関わりを持って成立した。この時期、どのように国民教育が国の植民地主義的支配との関係を持ち、成立・制度化されるかを見ていくことで、今日農村につくられる学校が二重の役割を持つに至った歴史的経緯を示す。

本章の構成は以下のとおりである。

1 節では、ボリビア社会が持つ植民地主義的支配が農村と都市の空間的二分化によって支えられていることを示す。農村／都市の空間的な二分化を促し、先住民を政治・経済的に従属的地位へと留めておく国家イデオロギー装置としてはたらく農村の学校が、二重の役割を持つことを述べる。

2 節では、ボリビアの学校教育が持つ植民地主義的支配との関わりを歴史的に見て行くことで、本研究の問題関心となる農村の学校が持つ二重の役割を明らかにする。ボリビアにおいて、学校が、植民地主義的支配を支える国家イデオロギー装置である一方で、農村先住民にとって、国家イデオロギーへの対立、抵抗、交渉の重要な媒体であったことを論じる。

3 節では、今日の農村の学校と先住民の関係を見ていく視点を明らかにする。国の学校教育と民族を扱うこれまでの研究を取り上げ、本研究の位置づけを明らかにする。

4 節では、本論文の構成を示す。

なお、本研究で用いる「先住民」は、ボリビア高地の農村のコムニダに暮らす先住民の人々を指す。また、本文において、現地で使用される用語をアルファベットで表記する際、スペイン語とケチュア語を区別するために、ケチュア語には下線を引く。ケチュア語¹はもともと文字を持たない言語であったため、ケチュアの表記にはアルファベットが使用されている。ケチュア語には、法制的に確立された正字法はなく、ケチュア語研究の学派や研究者によって表記法に大きな違いが見られる。本研究では、1994 年のボリビアの教育改革

「二言語教育プログラム (PEIB)」のもと国で作成された『バイリンガル辞書』(1997)²に準じた表記を用いる。

1. ボリビアの植民地主義的支配

スペインによる植民地支配期から今日に至るまで、ボリビア社会を特徴づけるのは、民族的に二分化された社会構造である。ボリビアはラテンアメリカ諸国でもとりわけ先住民人口が多く、混血が進む今日でも、国民のおよそ 55%を占める (2002 年)。ボリビアの国家としての独立以後も、国の政治・経済は、スペインによる植民地支配の時代から政治・経済的支配層にある白人クリオーリョ³やメスティソによって進められた。非先住民の政治支配層 (以下、「支配層」とする。) は、国民の半数以上を占める先住民が政治・経済・文化に渡る国の問題や決定に関わることをできない、排他的な社会システムをつくった。大多数の先住民は国民生活から切り離され、その結果、二分化された社会構造——国家運営の決定を行なう少数の非先住民の特権階級者と、ただ労働力の提供のみに国に生きる大多数の農民 (=先住民) からなる社会構造——がつくられていった。

このようにして、ボリビアの支配層は制度を通じ、清水のいう「他者」(清水 1992: 8-15)を創造して来た。ヨーロッパ人によるアメリカ大陸の征服と植民地建設は、先住民諸社会の人々をひとくくりに未開・野蛮・周縁として差異化し、支配あるいは排除すべき「他者」として対象化していく過程であった。この過程を落合は、文化的植民地主義と呼ぶ (落合 1997: 141)。すなわち、支配層の人々は、自己 (個人・集団) と異文化 (個人・集団) の関係を一方的に分類・概念化し、自己のみをその関係性の独占的決定権者としたのだ。清水も落合も、支配者の法制度や政策を通じ、「先住民」が支配層の考える「国民的」正統性からはずれた存在として「他者」化され、征服者—先住民の関係がつくられていったと主張する。本研究では、制度的に先住民という「他者」をうみ出し、非先住民と先住民の支配・被支配の力関係を形成する支配権力のあり方を「植民地主義的支配」と呼ぶ。今日のラテンアメリカ社会では、行政や法制度、市場経済システム、マス・メディアや大衆文化を通じて、植民地時代と同様の支配構造が維持・再生産されている。

1-1. 農村と都市の空間的二分化

ボリビアにおいて、民族的に二分化された社会構造を明確に見てとれるのは、農村と都市という二つの空間が持つ対照性である。都市では、非先住民の富裕者層や支配層が住み、西欧近代的価値に基づいた市民的生活が営まれる。ボリビア国内外を問わず、他地域から来る人々が自由に出入りできる空間になっている。他方の農村は、先住民人口の多数が住み、コムンダ (先住民共同体)⁴を基盤に先住民社会が形成される。都市から地理的に離れている村は、人口密度が低く、道路や移動手段の未整備・未発達により都市とのアクセスが悪いことから、国や地方行政の手が十分に及んでいない。電気・水道のインフラが整備されていない村が多く、植民地支配以前から続くと言われる「伝統的」習慣に基づく生活

が営まれている。コムニダ、すなわち農村空間は、都市空間と異なり、行政制度の枠外に長い間とどめられ、地方有力者の恣意的な支配に置かれて来た。ボリビアにおいて、植民地主義的支配は、農村と都市の二分化によって強化されている。

1-2. 学校が持つ二重の役割

農村（コムニダ）につくられる学校は、植民地主義的支配を維持・再生産する国家イデオロギー装置としてはたらく。コムニダにつくられる学校は、コムニダ内唯一の国家機関であり、コムニダ外部からの影響をもたらす重要な媒体となっている（Luykx 1999: 334 注 14）。学校は、コムニダで生活する人々をクリオーリョが維持するスペイン語と都市文化からなる「国民文化」に同化することで、農村と都市の文化的な一元化を促している。この国民化のはたらきは、同時に、コムニダの人々を「遅れた」「貧しい」農民から都市近代的生活を送る「国民」へと変えるべき「他者」として位置づける。すなわち、学校は、制度を通じて、先住民と非先住民との文化的一元化を進めながら、農村と都市を空間的、政治的、経済的に二分化し、先住民を政治・経済的に従属的地位に留めておく——すなわち先住「国民」をつくる——はたらきを持つ。

一方で、学校は、農村先住民にとって、彼らに従属的地位へと追いやる国家イデオロギーへの対立、抵抗、交渉の重要な媒体ともなって来た。本研究では、今日の農村の学校で「国民化」の担い手としてはたらく農村教師の教育実践を見ていくことで、国家イデオロギーがつくり出す先住「国民」に対し、「先住市民」を生み出す学校のはたらきを明らかにする。

ここで、農村の学校が持つ二重性は、農村教師の持つ二重性に由来すると主張する。農村の学校ではたらく教師たちは、次の意味で、コムニダの「外部者」であり、「内部者」である。教師たちは、国家あるいは NPO から派遣され、コムニダの学校ではたらく。彼らはコムニダの外部からやって来て、コムニダで生活する人々の「悪い」習慣を変え、人々を都市近代的な市民的生活へと組み入れる役割を持っている。一方で、農村教師はコムニダの人々と同じく農村出身の先住民である。その意味で、彼らは「内部者」なのである。今では都市で生活を送るが、出身コムニダには彼らの親や兄弟が生活している。彼らは自身を含め、人々を「先住民」として従属的地位に置く国の政治・文化的状況をよく知っている。コムニダの「外部者」であり「内部者」であるという曖昧な立場が、彼らの「国民化」を促す教育実践において、国家イデオロギーとのずれを生じさせている。

本研究は、農村教師の教育実践に生じるずれが、国家イデオロギーがつくり出す都市／農村の空間的、政治的、経済的境界を越える「市民」を形成することで、文化的境界を維持する「先住民」としての「先住市民」を生み出していることを論じる。

2. 植民地主義的支配への抵抗戦略としての学校

2 節では、今日のボリビアの農村教師／学校が持つ「国民化」と「市民化」の二重の役割

を、ボリビアの学校教育制度が成立・制度化された歴史に見ていく⁵。学校は、植民地主義的支配を強める国家イデオロギー装置であると同時に、ボリビアの農村先住民にとって国家イデオロギーへの対立、抵抗、交渉の重要な媒体となっていたことを論じる。

ボリビアでは 1980 年代から、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への聞き取り調査に基づき、近代先住民史の再構築を試みる調査・研究が展開されている（例えば Choque 1985; Claire 1989; Mamani Condori 1991; Choque... et al.(THOA) 1992）⁶。これらの調査・研究は、先住民と非先住民の地方有力者との土地をめぐる法的争いにおいて、学校がコムニダの共同地を守るための重要な手段であったことを明らかにしている。2-2 では、これらの調査・研究に基づき、先住民にとっての学校が持つ「市民化」の役割を見ていきたい。

2-1. 先住「国民」を生み出す学校のはたらき

今日のボリビアの学校教育制度の基盤は、国民教育としての先住民教育が成立する 20 世紀初頭につくられた。成立から長い間、先住民への学校教育では、先住民のスペイン語化 *castellanización* が目指された。支配層は、主に国家の役割として先住民のスペイン語化を進める一方で、先住民が都市に流入するのを恐れ、農業生産の労働力として農村地域に留まるよう、都市とは別の教育の制度化を進めて行った(Choque y Quisbert 2006: 88; Larson 2003: 188; Yapu 2003: 25; Mamani Capchiri 1992: 83)。すなわち、農村の学校は、都市と農村の文化的一元化を進めながら、空間的、政治的、経済的な二分化にはたらいっていた。詳しく見ていこう。

ボリビアで学校教育の制度化が着手されたのは、20 世紀初頭である。当初、支配層は、先住民と非先住民との間に介在する文化的不均衡を解消する手段として、先住民の学校教育を用意した。ラテンアメリカ諸国で 19 世紀後半に始まる教育の近代化は、近代国家建設を目指したものだ⁷。ラテンアメリカ諸国は独立後、国民国家建設を進めるにあたって、先住民をいかに国民として国家へ統合していくかという「インディオ問題」に直面していた。国の政治支配を独占する非先住民の人々は、植民地時代の先住民と非先住民の間の隔たりが解消されずに残っており、結果、国家の統一と発展が妨げられているという認識を持っていた。国民国家建設には、先住民と非先住民の間の文化的隔たりを解消することが不可欠であり、教育こそが、先住民という「他者」を国民へと統合する最善の策であると考えていたのである⁸。ボリビアの政治改革者たちは、支配層に「後進的」で「反社会的」に映る先住民が持つ言葉、社会的習慣・価値を根本から変え、彼らを文明化することが先住民の国民への統合に不可欠であると考えた。彼らは特に、国家の役割としての先住民の識字化、スペイン語化を明確に認識するようになっていった。

改革者の間で論じられてきた先住民教育が初めて政策として実現されるのは 1905 年、自由党のモンテス政権時である。国で法的に農村の初等学校の設立が承認され、教育省大臣 ミサエル・サラ・チョは、ラパス近郊の先住民共同体に北アメリカの先住民学校をモデル

とした「巡回学校 *la escuela ambulante*」を実験的に導入した。農村に赴任する教師たちは、「5、6キロメートル離れた二つの共同体をそれぞれ15日周期で移動し、その責任を果たさなければならない」(Pérez 1962: 63) ため、「巡回」という名で呼ばれた。教育内容は、アルファベットの読み書きと、簡単なキリスト教の教義のみに限られていた。

巡回学校はその後農村に広がることはなく、実験的な試みで終わっている。その原因としてサラーチョは、地方有力者が非協力的であったことや教育当局の組織の脆弱さなど、実践面での障害を挙げている(吉江 2001: 28)。当時、ボリビアの農村では、コムニダが所有する共同地のほか、大土地所有制のもとクリオーリョやメスティソが所有するアシエンダ(大農園)が拡大していた。先住民の多くは土地を持たず、小作人としてアシエンダのもとで働いて生計を立てていた。アシエンダの大地主や町で商業を営むベシーノと呼ばれる地方有力者たちは、農村の先住民を安価な労働力として働かせていた。これら非先住民の有力者たちは、先住民が字を覚えることで都市に流出すると考え、先住民教育に反対の立場を取っていた。彼らは、識字が先住民に新たな権利への意識を芽生えさせること、そしてそのような権利意識が、たびたび起こる先住民の反乱や共同地をめぐる法的な争いを勢いづかせることを恐れていた。そのような恐れから、彼らは識字教育に関わる先住民や地主に対し、弾圧を加えることで、農村に学校をつくることを妨げていた。

改革者たちは、地方有力者の反対により、先住民が「本来の居住地」である農村に留まりながらも、節度、儉約、清潔、勤勉といった中流階級が持つ価値の共有を促し、「後進的」考えや慣習から抜け出させなければならないというジレンマに立たされる(Larson 2003: 189)。彼らは、制度を通じて、先住民を「国民文化」に組み込み、農村と都市の文化的一元化を進めると同時に、農村／都市の空間的二分に基づき、政治・経済的な二分化を維持しなければならなかった。改革者は、先住民に与える教育が、都市の中産階級や特権階級に与えるような内容ではなく、先住民を善良な労働者、農民、兵士へと変えるための職業訓練的役割を持つべきであると考えようになっていった(Larson 2003: 188; Mamani Capchiri 1992: 83)。

加えて、改革者が先住民のための学校に「職業学校」としての役割を与えるようになった理由に、農村で実際に教育をおこなう教師たちが直面する問題から、農村での教育が順調に進まなかったことがある。その問題は、道もない、遠く離れた複数のコムニダの間を教材を背負って歩き回るといった物理的に困難な状況だけでなく、子どもたちが家畜の放牧や畑仕事、地主のもとでの家内労働に忙しく、授業に参加しないことや、親が子どもの識字教育に反対にあっていただことである。これらの問題に対し、改革者は都市とは異なる農村の状況に見合った教育カリキュラムと教員の派遣が必要と考えるようになった(Choque y Quisbert 2006: 88)。彼らは、農村には、都市のクリオーリョやメスティソに対する教育とは異なり、農作業の技術や手仕事を促進させるのに最低限必要な基礎教育を与えようと考えた。そのために、都市の教師とは別に、農村地域に適した農村の教師を養成する必要がでてきた(教員養成制度については5章で詳しく述べる)。こうした考えから、1909年

にスクレ市（チュキサカ県）に国で最初の地方教員養成学校 *escuela normal rural* が開かれ、その後、1911 年、ソボカチ区（ラパス市）、1915 年にウマラ区（ラパス市）、1916 年、コロミ区（コチャバンバ県）、1917 年、プーナ区（ポトシ市）、1919 年、サカバ区（コチャバンバ県）に設立された⁹。

先住民教育に関わる改革者や教育者は、先住民たちが都市に流入せず、彼らの居住地である農村で、よき労働者として残るのが望ましいと考え、先住民に基礎教育以上の中等・高等教育は不要と考えた。その考えは、1919 年 2 月 21 日の「先住民教育法」の制定に結びつく（Choque y Quisbert 2006: 110-111; Larson 2003: 188）。この法では、先住民教育の 3 つの目的、1) 初等学校、2) 職業学校、3) 地方教員養成学校が定められている。初等学校の教育内容は、7 から 12 歳までの子どもたちに、スペイン語と簡単な手仕事、国民の文明的生活を教えることになっていた。また職業学校においては、12 から 18 歳の若者に、彼らの生活環境に適した農業技術と労働の態度を教えることが定められた（Lora y otros 1979: 196）。

「先住民教育法」の制定は、先住民を規律化された労働力として「国民文化」に統合すると同時に、彼らが農村に留まる——すなわち先住民を政治・経済的に従属的地位に留めておく——ことを目的としていた。改革者が先住民に用意した教育は、万人に平等な社会的権利と機会を与える国民教育とは異なるものであった。ボリビアの学校教育制度における農村と都市の二分化は、農村と都市の文化的一元化を進めながら、空間的、政治的、経済的に二分化する国家イデオロギーの形成に基づいていた。支配層は、制度を通じ、先住民を不平等な形で「国民」へと組み込む——政治・経済において従属する先住「国民」を生み出す——ために先住民に学校を用意した。

ボリビアでは、1952 年に「国民革命運動党（Movimiento Nacionalista Revolucionario: MNR）」により「ボリビア革命」が起こり、1953 年、大土地所有制を廃止する「農地改革」が実施された。この改革において、それまで農村先住民を指すのに用いられて来た「インディオ」という言葉は、「カンペシーノ（campesino: 農民）」という呼び名に置き換えられた。同じ 1953 年、教育改革が実施され、1955 年にボリビアで初めて国の学校教育に関する法規「1955 年教育法規（el Código de la Educación Boliviana: CEB）」が公布された。この「1955 年教育法規」は、都市の教育と農村の教育を法的に分けており、1994 年の「教育改革法」で大幅に修正されて今日まで効力を持つ。教育制度における二分化は、94 年に制定された「教育改革法」において明確に廃止が定められている（高等教育 5 章 15 条）が、今日でもこの構造は続いている。

先住民教育が進められた同時期、ボリビア革命前の改革者が用意したのとは異なる形の学校を、先住民自らが要求し、共同体内に学校の建設を進めていた。学校は、農村に住む先住民にとって、アシエンダの拡大から共同地を守り、彼ら先住民社会の維持・存続を可能にする新たな媒体となっていた。次に見ていこう。

2-2. コムニダの共同地をめぐる戦いと学校

先住民を主体としたコムニダの学校建設は、1910 年ごろからラパス市周辺の農村部を中心に始まり、20 年から 30 年代にかけて広がった¹⁰。学校の建設や運営にかかる費用の支払い、教材の準備、さらに教師の契約まで、すべて先住民自身がおこなっていた (Mamani Capchiri 1992)。これらインフォーマルな学校の設置は、1910 年代からラパス市周辺の農村部で拡がりをみせたカシーケ運動と関連し、進められていた。カシーケ運動とは、20 世紀初頭に自由主義政権が進めた土地私有化政策とコムニダのアシエンダ（大農園）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運動である¹¹。このカシーケ運動に関わる指導者たちが中心となり、コムニダの学校建設が進められていた。その目的は、共同体の人々に識字を広めることにあった。共同地の奪回を目的とする司法闘争には、国の土地に関する法律を解釈し、煩雑な書類手続きを行うための公用語であるスペイン語の読み書きの知識が必要であった。指導者の多くは署名を行なうだけの識字力しか持たず、共同体の中で読み書きのできる人、あるいは先住民の公証人が文書の翻訳を助け、彼らの運動を支えていた¹²。彼らは、司法闘争を展開する中で、スペイン語による学校教育をクリオーリョの法的知識を得る手段、すなわち文書を解読し、彼らの土地要求をおこなう手段と認識するようになった。オルーロのカシーケ代理人であるグレゴリオ・ベンチュラと他の代表者たちは、1922 年に国の大臣に対して次のような訴えをおこなっている (Choque Vitaliano 1992: 59)。

私たちは祖国の法律が書かれる言語を読むことも、知ることもできず、しかし、それに従わなければならないのです。…私たちは今苦悩していることに、子どもたちも苦しまぬよう、教育を求めます。(ATHOA)¹³

すでに見て来たように、農村の学校の設置は、アシエンダの地主や町のベシーノたちの有力者の反対により、事実上抑えられていた。先住民は、地方権力者たちが与える障害に対し、自らの手で学校をつくることを選んだ。先住民指導者たちは、地方権力者の弾圧・迫害から学校を守るため、先住民教区の聖職者と結びついたり、政府機関に要望書を提出したりするなど、支配層の権力を巧みに利用することで、共同体の識字活動を行なっていた (Choque Vitaliano 1992: 63-65; 吉江 2001: 67)。こうした識字活動は、共同地奪回の要求運動を展開する上で、共同体内部の活動を促進させるはたらきを持ち、都市での共同地所有の権利を訴える活動へとつながっていた。

このように、コムニダの学校は、スペイン語の読み書きのできる先住民をつくることで、非先住民による土地侵略の脅威に対する抵抗を可能にし、彼らの文化・社会を維持する上で基盤となる共同地を守る戦略となっていた。すなわち、支配層にとっては、先住民の「国民」へと同化する学校は、先住民にとっては、国家に対し、共同地に基づく自治を強め、先住民社会の存続・維持を実現させる新たな媒体であった。この意味で、学校は対立的で

矛盾した二つの役割を持っている。それは、先住民を文化的に同化させ、政治、経済的に従属する先住「国民」をつくる国家イデオロギー装置としての役割と、国家に対し、自律的で対等な「市民」を形成する役割である（ここで用いる「市民」については6章で詳しく述べる。）。

コムニダにつくられた学校は、最終的に、国の政治支配機構へと取り込まれ、あるいは、1930年代後半から40年代に、先住民の動きを脅威として認識し始めた政治指導者や地方有力者に弾圧されて、事実上機能しなくなっていった。しかし、農村に学校教育が普及する今日、国の支配的言語であるスペイン語を身につける先住民は確実に増えている。彼らはスペイン語を身につけることで、積極的に労働市場へと参入してだけでなく、さらに政治参加への機会も広げている。学校が持つ「国民化」の二重の役割は、先住民を「国民」につくり変え、植民地主義的支配の維持にはたらく国家イデオロギーと、国家イデオロギーに対し、抵抗、交渉、運動を繰り返してきた先住民との歴史的な関わりの中で形成されて来た。今日の農村の学校が持つ「国民化」の役割が、先住「国民」を生み出し、植民地主義的支配にはたらく国家と、同化または排除される先住民という支配－被支配に当てはまらない国家と先住民の関係を生み出すはたらきを見ていく必要がある。

3. 学校が持つ文化的再生産の役割の再検討

本研究が、学校が持つ二重の役割に着目するのは、以下に見ていくように、これまで国の学校教育と民族の関係を扱う研究において明らかにされて来た、学校が持つ文化的再生産の役割を再検討する必要があると考えるからである。

B. アンダーソンは、国家が「国民」を形成する上での、学校が持つ文化的統合・支配の重要な役割に言及している（1998）。アンダーソンの『想像の共同体』は、近代国家の成立において、均質な空間と同質化された文化により、何も実体の無いところに「国民」を生み出す過程を明らかにする。アンダーソンは、学校を、人々の間で共有される文化的に均質な空間を構築することで、個人を国民へと包摂する社会装置として位置づける。国民のイデオロギー的統合にはたらくナショナリズムにおいて、学校は、均質化・同質化された文化を維持し、再生産するのに不可欠な社会装置となっている。

学校が持つ文化的統合・支配という役割は、民族、階級、ジェンダーといった人間集団間の差異をつくり出すエスニシティに関わる問題を生じさせて来た。その問題とは、学校が持つ文化的統合・支配という役割が、国民文化とは相容れない地域的、民族的、あるいは階級的文化を持つ人々にとっては、差別と排除の機能としてはたらいってしまう問題である。ボリビアでは、先住民のスペイン語化を目指す学校教育のあり方が、支配層のクリオーリョが持つスペイン語と都市文化からなる国の支配的文化的維持にはたらき、他方で先住民が持つ言語や文化の排除にはたらくとして、国の教育政策において取り組むべき問題とされて来た¹⁴。

学校を通じた文化的統合・支配が生じさせる文化的排除の問題は、主に教育人類学にお

ける近代学校教育の批判研究で扱われて来た。学校が持つ文化的統合・支配の役割が生じさせる現象に対し、人類学的アプローチが重要視された背景のひとつに、主にアメリカやイギリスの移民、エスニック・マイノリティ、貧困層の子どもたちの学業不振が社会問題として注目されたことがあげられる。彼らの学業的「失敗」の要因に、個人が持つ能力よりも、個々の子どもたちが置かれている文化的社会的背景に目を向けることで、文化的マイノリティの子どもたちにとって、彼らが育つ家庭や居住域とは異なる文化や他者と接触・交差する場としての学校の特徴を明らかにする（例えば Heath 1983; Philips 1983）。学校や教室での子どもたちの生活に着目し、民族誌的観点から学校教育の役割を明らかにする批判研究は、教育が平等な社会的権利と機会を与えるという近代西欧的な見方に対し、むしろ、既存の民族・階級・ジェンダーの文化的再生産の装置として、あるいは異なる民族・文化を一つの「国民文化」に同化させ、支配的文化の維持にはたらくメカニズムを明らかにした（代表的研究に Willis 1981）。

これらの批判研究で明らかにされる学校の文化的再生産の装置としてののはたらきは、学校の「国民化」の役割を通じて生み出される国家と民族の関係への理解が、常に文化の統合・支配を行なう国家と、同化または排除される民族という＜支配・被支配関係＞に当てはめられてしまっている。先に行なった歴史的な考察では、「国民化」を通じた文化の統合・支配としてはたらく学校が、先住民にとっては、国との関係で、共同体を基盤に形成される文化・社会を新たに位置づけ、維持して行く上で重要なはたらきを持つことを見てきた。この点で、ボリビアの学校は、文化的再生産の装置として、単に＜支配・被支配関係＞に基づく国家と民族の関係をつくり出しているだけでなく、国の統合／排除、支配／被支配、近代／伝統、中心／周辺、合理／不合理、西欧／非西欧といった二元的で対立的な関係のより錯綜したコンフリクトを生じさせている。本研究では、民族誌的観点から、ボリビアの国の教育をめぐる生じる民族間の交渉、関係の絡みといった動態のプロセスを観察・記述し、これまでの批判研究では明らかにされてない学校の役割と、その役割が生み出す国家と民族の新たな関係を明らかにする。

教育人類学者のレビンソン、フォレイ、ホーランドは、*The cultural production of educated person* (1999) において、「学校教育の実践がいかにして『教育された人間』を生み出して行くか」という問いを立て、そのプロセスをパーソンフッドの「文化生産」という形で論じている。彼らは、学校のようなイデオロギー装置としてはたらく機関が持つ社会的強制力に対し／中で、人々がおこなうローカルな実践において主体を形成する過程を「教育された人間」の「文化生産」として見る視点を提示している。どのような人間が十分に「知識ある」人間であるかは、それぞれの社会・文化によって異なる。それぞれの社会・文化に個別的で相対的な「教育された人間」という概念を用いることで、歴史・文化的に異なる教育実践の過程——すなわち「文化生産」——を見ていくことの重要性を示す。それまで、先進国、あるいは生徒が子どものみの学校を対象に論じられて来た批判的教育理論の地平を広げるために、非西欧諸国や成人教育、NPO による開発などを含む様々な機

関がもたらす教育的はたらきを見ていく可能性を示している。

先にみて来たように、ボリビアの農村につくられる学校は、必ずしも、国家イデオロギーに基づき、先住「国民」を生み出すだけにはたらいっているわけではない。かつては都市に住む非先住民の教師たちがはたらいっていた農村の学校は、今日、コムニダ出身の先住民教師たちがはたらいっている¹⁵。また、コムニダの学校の教育活動には、学校教師のみならず、国際機関、教会など様々な機関ではたらく人々が関わっている。本研究で見ていくコムニダには、学校を補う形で、インテルナードと呼ばれる寄宿学校があり、開発援助を行なう国際機関である NPO が管理・運営を行なっている（詳しくは1章）。農村先住民の生活向上を目指す NPO の活動は、保健・医療・教育に及んでおり、コムニダの成員全体の都市近代化を促している。コムニダにつくられる学校の「国民化」のはたらきを見ていくにあたり、レビンソンその他の議論に基づき、先住民の教育をめぐる、国家(都市)、市民社会(NPO)、先住民指導者、教師、先住民(親、子ども)といった社会的立場を異にする人々の多様な諸力が交わる場としての学校のはたらきを見る必要がある。本研究では、学校とインテルナードではたらく農村教師の教育実践を記述し、多様な諸力によって農村教師の教育実践が生み出されることで、国家イデオロギーが生み出す先住「国民」に対し、「先住市民」が生み出す学校のはたらきを明らかにする。

ボリビアの農村教師、学校を扱う主な研究は、レイックスの *Citizen factory* (1999)、アーノルドとヤピタほかの *El rincón de las cabezas* (2005)、レガルスキー *Etnicidad y clase* (2003)がある。これらの研究は、先に見て来た批判研究の中に位置づけられる。レイックスの研究は、国家イデオロギーを形成する文化的再生産の装置としての学校のはたらきを明らかにするのに対し¹⁶、アーノルドとヤピタほか、レガルスキーの研究は、国家とコムニダ間の対立・支配関係が生みだされる場として学校をとらえ、むしろコムニダの文化的再生産としての役割——コムニダの共同地を守り、共同地に基づく文化を維持・再生産する役割——を明らかにしている¹⁷。本研究は、ボリビアの農村につくられる学校が持つ二重の役割を農村教師の持つ二重性に見ていき、教師たちが、この二重の役割の間で揺れながらも、ローカルな実践において、どのように二つの対立的役割を両立させているかを記述していく。農村教師の教育実践に生じる「国民化」の役割における国家イデオロギーとのずれに着目し、学校が制度を通じて生みだす「国民」とは異なる主体——すなわち「先住市民」——を生み出す文化生産のはたらきを明らかにする。

4. 本論の構成

以上で述べて来たように、コムニダの「外部者」であり「内部者」という国家とコムニダの間に立つ農村教師の教育実践を民族誌的に見て行くことで、農村の学校が持つ二重の役割がどのように生じ、はたらいっているかを明らかにする。本論では以下のように論じる。

2章では、コムニダ・カチャリにおける農牧民の生活を見て行く。アンデス地域において、人々が行なう農業生産を主とした経済活動は、高度差によって異なる自然環境を利用

し、少ない資源の利用を可能とする自給自足の戦略——自然条件に見合った農業技術を発達させ、コムニダの互助関係と親族システムを利用する戦略——に基づいている。カチャリにおいて家庭経済を成り立たせるため、人々が実際に用いている自給自足の戦略の詳細を見ていき、人々がコムニダの成員になる——すなわち食糧を生産できる土地を持ち、家庭経済を成り立たせる——には、労働力の交換関係を結び、コムニダ全体の共同作業に参加することが重要となっていることを論じる。コムニダにおいて、人々が行なう世帯の農業生産に基づく経済活動は、コムニダ内の経済活動と不可分な関係にあることを示す。

3章では、コムニダ・カチャリにつくられる学校とインテルナードを紹介し、農村の学校が持つ制度上での都市と農村の空間的二分化のはたらきを見て行く。農村の学校は、村に都市近代的時空間をもたらすことで、人々が送る農牧業に基づく生活を変えようとはたらいっている。学校が持つ都市近代化のはたらきは、農村と都市の間に均質的な時空間を広げることで文化的境界をなくすようはたらくが、同時に、農村空間を「他者」として位置づけ、人々の認識上での農村／都市の空間的境界を維持・強化していることを論じる。

4章では、実際にコムニダの学校ではたらく農村教師の教育実践を見ていくことで、コムニダというよりローカルな文脈での学校の「国民化」のはたらきを見ていく。教師たちは、国やNPOから派遣され、人々の「悪い」習慣を変え、都市の市民的価値を教える役割を持つ。同時に、彼らがコムニダではたらくには人々からの協力と理解が必要であり、時にはコムニダの「悪い」文化や習慣を受け入れなければならない。彼らは必ずしも国家の教師の立場から国民化の役割を遂行できない状況に立たされ、彼らの教育実践は国家、市民社会（NPO）、教師、コムニダに住む親や子どもといった社会的立場が異なる人々の交渉によって生み出されていることを論じる。

5章では、農村教師がコムニダの「外部者」であり、「内部者」であるという曖昧な立場に置かれることから、彼らの教育実践と「先住」国民をつくり出す国家イデオロギーとの間でずれが生じていることを明らかにする。教師たちは自身が持つ教育経験と学校の役割の認識から、農村と都市の空間的、政治的、経済的二分化にはたらく国家イデオロギーに対し、その二分化を越えようとはたらいっていることを論じる。

最後の6章では、農村の学校を通じた国家イデオロギーのはたらきに対する農村教師の教育実践のずれが、国家イデオロギーが生み出す先住「国民」に対し、「先住市民」を生み出していることを明らかにする。国家に自律的で対等な「市民」の形成という教育の役割から、農村教師の教育実践を見ていくことで、教師たちは、都市と農村の空間的境界をなくし、政治・経済的境界を越える「市民」であり、同時にコムニダが持つ農村空間の維持・再生産にはたらくことで国家との文化的境界を作り出す「先住民」である「先住市民」を生み出していることを論じる。

1) ケチュア語は、南米、ペルー山岳部とボリビアのアンデス東傾斜面溪谷地帯を中心に、北はコロンビア南西部高地、エクアドルの山岳地帯および東部熱帯雨林地帯から、南はチリ北東部およびアルゼンチン北西部にかけての広大な地域で話されている。話者数は約 600 万人ほどと推定される。もともとはインカ帝国の公用語であった。今日のアンデス地域でもっとも有力な先住民言語ではあるが、地方都市のスペイン語化により、モノリンガル人口はかなり減ってきている。筆者が入っている村でも、スペイン語との二重言語化が進み、ケチュア語を話すのにスペイン語が多用されている。

2) Reforma Educativa Secretaría Nacional de Educación, *Diccionario Bilingüe: Quechua-Castellano, Castellano-Quechua*, 1997, Centro Cultural JAYMA.

3) criollo: アメリカ大陸で生まれたスペイン人

4) 本研究で用いるコムニダ (comunidad: 共同体) は、アンデスの農村地域に形成される先住民共同体をさす。共同体は、血縁関係と土地に基づき形成される。かつては「アイユ ayllu」と呼ばれ、先スペイン期のアイユは、土地の共同所有に基づく成員間の互酬関係や統治システムを持ち、先住民の社会経済活動の基盤となっていた。スペイン人による植民地支配により、アイユの統治システムは解体しているが、今日でも共同体を基盤に先住民社会・文化が形成されている。

5) 現代の教育制度については資料 1 を参照。

6) その先駆者となったのが、アイマラ出身の歴史家ロベルト・チョケである。チョケは、ボリビアの高地で 1910 年代から 30 年代にかけ、植民地時代の共同体の先住民指導者であったカシーケ (共同体の首長) の末裔を名乗る先住民が中心となり、先住民運動を展開していたことを明らかにした (Choque 1985)。この運動は、国の土地私有化政策による土地収奪に対し、共同地を奪回することを目的としていた。チョケの研究は、この運動の中で、先住民自らが学校を建設し、政府に対し学校への権利要求をおこなっていたことも明らかにしている。チョケの研究をはじめとし、アンデス口承史研究所 (Taller de Historia Oral Andina: THOA) を中心に、先住民が推進したインフォーマルな教育や学校要求運動を明らかにする一連の調査・研究が展開されていった (Cf. Choque 1992)。さらに、カレン・クラウレはチョケの研究を発展させ、共同体の学校建設の動きを、アシエンダ拡大への抵抗を目的とした社会運動の一環として位置づけ、先住民学校の社会的役割を明らかにしている (Claire 1989)。

7) ボリビアでは 19 世紀後半からの鉱業を中心とする輸出経済の急成長に伴い、国の近代

化に向けた自由主義改革が行なわれる。自由主義派の改革者たちは、政権を握ると、外国資本の導入、鉱業生産の自由化、国内の鉄道網の整備や土地と商品市場の拡大などの改革を行なった。こうした改革のなかで、農村地域を近代経済システムに組み込もうと、先住民のスペイン語化をねらう国民教育制度の導入が行なわれた。

8) モラレス政権時 (1871-1872)、大臣の一人であったカシミーロ・コラルは、先住民の教育に関する次のような提言を残している (Lora y otros 1979: 174)。

もしインディオが我われの言葉を話すようになれば、彼らは我われと協力し合い、多くのことを享受できるようになるでしょう。インディオは、今彼らが置かれている困窮から抜け出すことで、自らを恥じることも、卑下することもなく、我われのような生活や楽しみを渴望するようになります。そして (国民としての) 権利と義務を知り、もはや教会や地主によって搾取される対象とはならないでしょう。(中略) 今、まさにインディオを遅れた伝統と習慣、自己卑下、無知から解放し、彼らと我われを隔て、国の進歩と文明化を阻害している障壁をなくさなければなりません。インディオに教育を与えることで、彼らは惨めな状況から抜け出すことができ、我われのように自由を享受できるのです。

コラルのこの提言には、当時の改革者が抱く、先住民を国民へと統合する有効な手段としての教育の普及という考えが示されている。

9) 当初、地方教員養成学校は都市につくられたが、養成された教師は結局農村に派遣されなかった。その後、地方教員養成学校は地方の比較的人口の多い町に移された (Claure 1989: 52)。

10) 先住民の聞き取り調査から、1921 年までに、ラパスの先住民共同体には、先住民によってつくられた学校が増加していたことが分かっている。共同体で設置された学校数を示す数字は無いが、ブリエネンによれば、1930 年代の半ばには、少なくとも 900 ほどの学校があったとされ、1907 年から 1 年ごとにおよそ 50 ずつの学校がつくられた計算になる (Brienen 2005: 137)。

11) 20 世紀に新たに展開されるカシーケ法廷代理人運動についての国内の研究には、吉江の論文がある。吉江貴文「先住民社会における文書循環プロセスの成立と土地所有制度への影響—20 世紀前半のボリビアにおけるカシーケ法廷代理人運動の事例に基づいて」『民族学研究』68-1(2003), pp. 23-43。

12) 指導者たちの読み書きを助ける先住民は、独力で読み書きを身につけたか、あるいは兵役中に、兵舎で識字教育を受けた人々であった。兵役の義務を課され兵舎に入った若者たちは、上部からの命令を理解するために、スペイン語を話すよう訓練された。彼らは兵舎で読み書きを習得し、自分の共同体に戻り、共同体の人々に識字教育をおこなっていた (Mamani Capchiri 1992: 85-88)。

13) ATHOA : Archivo del Taller de Historia Oral Andina. (未公開資料)

14) 近年、先住民のアイデンティティや文化的正統性をめぐる議論が世界的に展開される中、ボリビアでは、1994年に公布された「教育改革法」のもと、国が初めてボリビアが多民族・多文化国家であることを承認し、国の政策として「二言語教育プログラム (PEIB)」を導入している。

15) ボリビアでは 1953 年に教育改革が実施され、1960 年代頃になると、先住民言語を母語とする人々が教師として農村ではたらくようになった。

16) ルイックスは、農村教師の養成学校でのフィールド調査に基づき、将来農村教師として働くアイマラの若者が、先住民としてのアイデンティティを持ちながらも、国の養成プログラムを通じて市民的価値を習得する過程を考察している。ルイックスは、アイマラの若者が、国家イデオロギーによって市民化される過程での新たなアイデンティティの再構築、国の支配的価値に対する抵抗戦略などを明らかにしている。

17) アーノルドとヤピタは、学校を国家とコムニダ間の対立・支配関係が作られる重要な場と捉え、口承、歌、織物、キープなどのアンデス社会に特有のテキスト実践と、アルファベットの読み書きに基づく西欧のテキスト実践との関係に着目し、異なるテキストの実践間での衝突（戦い）、接触、相互文化性などを民族誌的に明らかにしている。また、レガルスキーは、コムニダが持つ領土との関連で、コムニダに作られる学校の共同地を守るはたらきを考察している。

2章 カチャリにおける農牧民の生活とコムニダの成員になること

本章では、本研究の調査地であるコムニダ・カチャリの概要を示し、カチャリにおける農牧民の生活を見て行く。カチャリに住む人々は、主に農業と牧畜業を営み、ほぼ自給自足に基づく生活を送っている。カチャリにおいて、世帯は生産と消費の二つの機能を持つコムニダの構成単位である。人々の生産活動は、世帯単位で行なわれ、世帯の成員は住居、土地、家畜を共有し、様々な生産活動を行なうことで、家庭経済の基本的な消費を満たしている。

世帯で行なう生産活動は、四つの経済活動——農業・牧畜・手工業・商業——からなり立っている。中でも家庭経済の基本的消費となる食糧（農産物）を生産する農業活動は、コムニダの経済活動の中心となっており、他の三つの活動はそれらの活動を補う形で営まれている（Caparó 1994: 206）。アンデス地域において、人々が行なう農業生産を主とした経済活動は、高度差によって異なる自然環境を利用し、少ない資源の利用を可能とする自給自足の戦略——自然条件に見合った農業技術を発達させ、コムニダの互助関係と親族システムを利用する戦略——に基づいている。

ボリビアのコムニダにおいて、コムニダの一員（コムナリオ *comunario*）であることは、コムニダ内に食糧を生産できる土地を持つことである。本章では、家庭経済をなり立たせるために人々が用いる自給自足の戦略を詳しく見て行くことで、土地を耕し、農業生産を行なうには、親族関係に基づく労働力の交換関係（アイニを与え、受けること）を結び、コムニダ全体の共同作業（農業生産活動、祝祭の運営、チャラ）へ参加することが重要となっていることを論じる。すなわち、人々がコムニダの成員として認められるのは、労働力の交換関係を結び、コムニダ全体の共同作業に参加することを通じてであることを述べていく。

本章は以下の構成をとる。

1節では、本研究の調査地であるコムニダ・カチャリの概要を示す。

2節では、カチャリに住むゴンサレス一家の生活を記述し、カチャリにおける農牧民の生活を見ていく。カチャリでは、一つの世帯が生産と消費の機能を持ち、様々な生産活動を行ない、自給自足に基づく家庭経済をなり立たせている。家庭経済の基本消費を満たすために人々がとってきた戦略が、高度差によって異なる環境の利用であることを述べる。

3節では、カチャリで家庭経済を成り立たせるために、人々が実際に用いている自給自足の戦略の詳細を見ていく。その戦略とは、少ない資源の利用を可能にする農業生産技術に基づいている。人々の農業活動における耕作技術や土地利用、また農業活動を補う形での牧畜業・手工業・商業活動、世帯を越えた互助関係と親族システムの利用が、どのように少ない資源の利用を可能としているかを見ていく。

4節では、コムニダにおいて、人々は労働力の交換関係（アイニを与え、受けること）を結び、コムニダの共同作業（農業活動、祝祭の運営、チャラ）に参加することで、コムニ

ダの一員となり、家庭とコムニダに基づく経済活動を支えていることを論じる。人々が行なう農業生産に基づく経済活動は、コムニダ内の経済活動と不可分な関係にあることを示す。

1. 調査地概要： コムニダ・カチャリ

本研究の調査地であるコムニダ・カチャリ（comunidad de Qachari）は、ノルテ・デ・ポトシ（Norte de Potosí: ポトシ北部）のケチュア先住民の共同体である。ノルテ・デ・ポトシは、ボリビアの南西部に位置するポトシ県の北部にある（図 2-1）。この地域は、ボリビアの中でも貧困率の高い地域と言われ、他地域に比べ、先住民言語のみのモノリンガル人口が多い。先スペイン期において、中央アンデスの社会・経済活動の基盤となっていたアイユ・システム（地縁・血縁組織）¹が植民地支配以後も存続し、独特の先住民文化が残る地域と言われる²。この地域では、アイマラ、ケチュア、スペイン語の三言語が使用され、実際のところは、ケチュア語が農村生活の使用言語となっている（資料 2）³。

コムニダ・カチャリは、ノルテ・デ・ポトシのイバネス区行政管轄中心地であるサカカ（Sacaca）から 5.5km 東に位置する（図 2-2）。サカカは、人口 1619 人（INE: 2001）⁴の小さな町である。町の中心には、中央広場があり、広場を囲んで町役場、カトリック教会、小さな商店が並んでいる。小さな市が立つ毎週日曜の午前中とカトリックや国民の行事が年に数回祝われる以外、普段は広場は閑散としている。サカカは電気・水道が供給されており、カチャリを含む周辺コムニダに住む人々にとって、行政的手続き、交通、交易、カトリック祝祭上、重要な町となっている。週に 3 度、サカカとオルーロ（所要 4、5 時間）、コチャバンバ（所要 8、9 時間）とをバス、大型トラックが結んでいる。カチャリからは、人と動物が通れる細い山道を 2～3 時間歩いてたどり着く。

カチャリは、中央アンデス東側のチャヤンタ山脈に位置し、標高 3800m の小さな村である。周りは、アンデス高地の険しい起伏を持つ山々に囲まれ、カチャリよりも 600m ほどおりた谷間には、ティカノマ川が流れる。カチャリには人口およそ 280 人、56 世帯が住む⁵。ケチュアを母語とする人々が住んでいる。カチャリの周辺には、クシユニ、ピチュア、ケナハウア、トトロッコ、チアタカ、ラワラワなど、およそ 20～40 世帯が住む比較的小さなコムニダがある。

カチャリには初等教育 8 年（5 年までの基礎教育と 3 年の中間教育）の公立学校と、国際 NPO 機関 K'anchay が運営するインテルナード（寄宿学校）がある。2010 年からは中等教育課程が設けられ、2010 年の時点で中等教育 1 年生までカチャリで学業を続けることができる。

本研究では、農村地域のカチャリをはじめとするコムニダを「村」、オルーロ、コチャバンバなど商工業が発達している都市を「都市」、そしてサカカのように農村地域にあり、村と都市をつなぐ行政、交通要所として発達した区域を「町」として区分する。ただし、町は村から見れば「町」であるが、都市から見た場合、「村」として区分されている。

図 2-1. ポトシ県アロンソ・イバネス区サカカ地域の地図

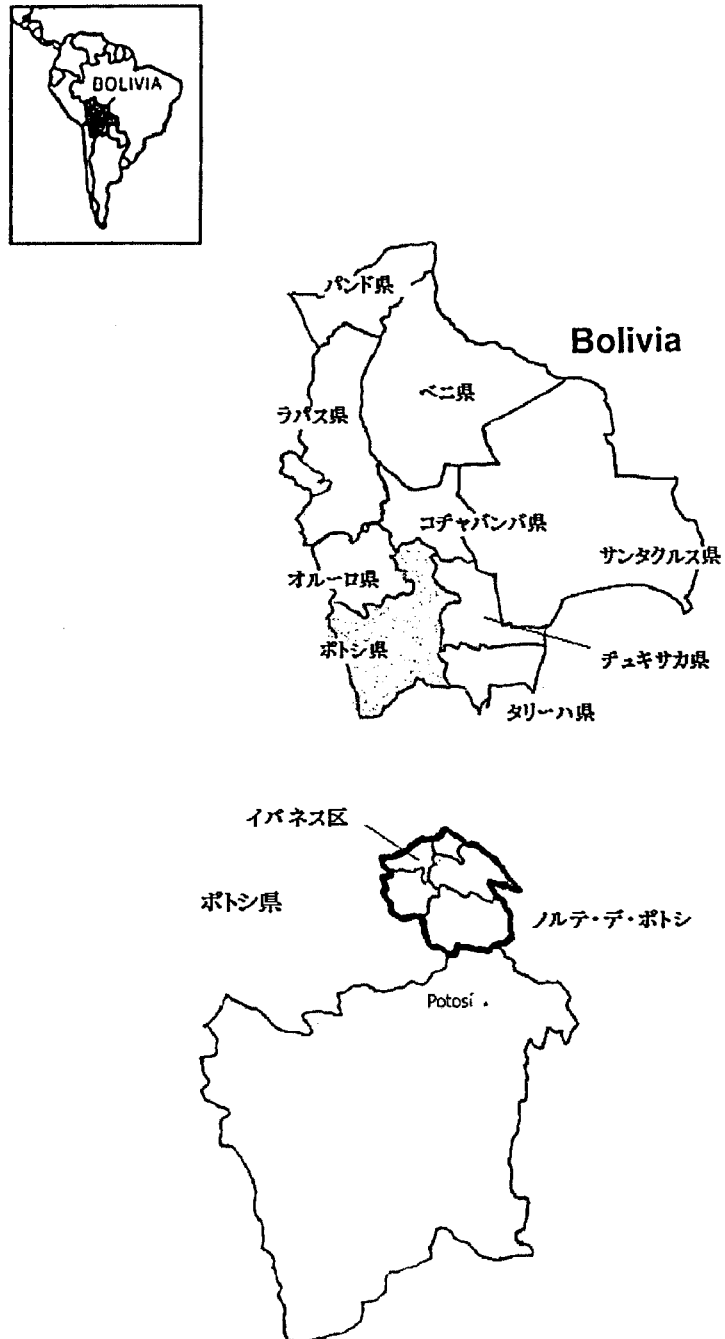


図 2-2. サカカ、カチャリと周辺コムニダの位置



写真2-1. コムニダ・カチャリ

筆者は2007年8月から2008年10月までの1年2ヶ月コムニダ・カチャリに滞在した。また、2010年7月から9月の3ヶ月間、追加調査を行った。本研究の調査データは、主にコムニダ・カチャリで行なったフィールド調査に基づく。カチャリのフィールド調査以外に、2005年7月から2006年1月の6ヶ月間、ボリビアの教育改革について政策レベルでの調査を（日本科学協会の笹川科学研究助成）、2006年9月から2007年1月の4ヶ月間、ケチュア語の習得と農村調査のための予備調査（大学院GPの助成）を行なっている。

2. カチャリの農牧民の生活

2-1. 農牧民の一日

カチャリの朝は早い。寒い冬がようやく去った9月。ジャガイモの植えつけが始まる10月まで、一年で唯一、人々が農作業の手を休める月である。それにも関わらず、夜が明け始め、村の周囲の様子がうっすらと見えるようになる6時前には、毛布をかぶって寝ていた女性たちが起き出す。学校近くに住むゴンサレス一家で最初に起きるのは、一家をきりもりする母ブリッヒダ・チョケ・ラモスである。40代後半になるブリッヒダは、夫フリオ・ゴンサレス・チョケ（40代前半）との間に8人の子どもを持つ（図2-6（p.43）を参照）。上の5人の子どもは学校や仕事、結婚でカチャリ以外のところに住んでおり、今は残る3人の子どもと、孫娘、夫の6人で暮らしている。

ブリッヒダは部屋から出ると、中庭に積んである薪や藁、牛の糞を手にとり、いつも料理をする部屋に運び入れる。部屋の中央にある土でつくられたかまど（コンチャ *quncha*）の前に座り、正面の穴に、まずは、藁、あるいは乾燥した牛の糞を入れ、その上に空気が入るようすき間を作りながら薪を重ねて行く。重ね終わると、すぐそばに置いてあるマッチ箱を手にとり、マッチで藁や糞に火をつける。火が勢いよく燃え上がり、薪に火が移るのを確認すると、近くに置かれた土鍋（マンカ *manka*）をかまどの上に置く。もう片方の手で、手のすぐ届く所に置かれるプラスチックの大きなバケツの蓋を取り、バケツの中のひょうたんのような手桶で中の水をすくい、土鍋の中に汲み入れる。土鍋に蓋をするとすぐ、包丁の入った植物のツルで編まれたカゴを持ち、部屋を出て行く。食料が保存される部屋に入ると、大量のジャガイモが保存される袋から、カゴ



写真2-2. コンチャで料理をする女性
真っ黒の鍋がマンカ、手前にあるのがビトを作る石臼。

いっぱいジャガイモを積んで、料理する部屋に戻って来る。かまどのすぐ脇には、いつもブリッヒダが座る小さな木のイスが置かれ、その前にどさっとカゴを下ろす。近くに置かれた小さな空の容器に、バケツから水を汲み入れ、イスに腰をおろしながら、その容器をジャガイモのカゴのすぐとなりに置く。包丁を手にとり、いつもの慣れた手つきでジャガイモの皮をせっせとむき始め、むき終わったジャガイモはひとつずつ水の入った容器の中に放り込んで行く。皮は、彼女の正面に置かれたジャガイモのカゴに直接落ちていき、後で家畜に与えられる。その間にマンカの湯が沸くと、牛の骨を入れ、スープのだしをとる。だしをとっている間、ジャガイモ、チューニョ⁶の皮むき、あればタマネギ、ニンジンやほかの野菜の皮をむいていく。まな板など使うことなく、野菜をマンカの上で直接器用に小さく刻みながら入れ、その後、エンドウマメやソラマメ、麦類などを、火が通ったら最後にジャガイモやチューニョを入れる。岩塩で味付けし、しばらくの間煮込むとスープができ上がる。スープは、日によっては、麦、キヌア⁷（アンデス地方原産の穀物）などの雑穀類、ジャガイモやチューニョの代わりにオカ⁸、パパリサ⁹、ウサーニョ¹⁰などのイモ類、あるいは米、トウモロコシの粉、フィデオ（fideo: マカロニのパスタ）を入れることもある。コンチャは上に二つ穴があり、同時に二つの鍋の調理ができる。スープを煮込んでいる隣でタイミングを見計らい、アルミやかんでお茶（テ-: té）のためのお湯を沸かす。また、お茶や放牧に食べるおやつとして、殻つき麦や乾燥させたエンドウマメをフライパンで炒って準備する。炒ったものは「ハンカ janka（スペイン語で「トスタード tostado」）」と呼ばれる。ハンカはいつも切れないよう、ほぼ毎朝つくる。

丘の上に日が昇ると、夫や子どもたちが寝床から起き出し、家畜の様子を見たり、畑仕事に使う道具の修理をしたり、あるいは畑の青野菜が育つ時期には、歩いて 3、40 分はかかるようなところの畑でも、毎日水やりに行く。7 歳になる下の娘フローラは、村の中央にある井戸にバケツを持って調理用の水を汲みに行く。ブリッヒダは、世帯がみな起き、全員がそろそろ頃を見計らって、お茶の湯を沸かし、日によって、ムーニャやヨーカリプト、マンサニージャとよばれる香草や、コーヒー（3 ドル/kg くらいの安価なコーヒー）、ココアなどをやかんに直接入れ、火から下ろす。世帯の中で一番下の孫娘であるマリ・ルス（6 歳）がブリッヒダのわきで手伝いをする。彼女は、地面に置かれたやかんの中にスプーンで砂糖をたっぷりと混ぜ入れ、味を見た後に人数分のプラスチックのコップを用意し、コップにつぐ。お茶の準備ができると外に出て「テ-（お茶だよ）！」とほかのものを呼ぶ。みなコンチャを囲んで座り、お茶を飲む。パン（麦から作り、パン専用の土かまどで焼く。）があればパンを、なければハンカ、あるいはハンカを石臼でひき、粉にした「ピト pito」（はったい粉）と一緒に食べる。お茶を飲み終わると、再びみな自分の作業に戻る。ブリッヒダは「コカウィ qukawi」と呼ばれる放牧や農作業に持ってゆく昼食のためのジャガイモやチューニョ、キヌアなどの煮炊きをする。子どもたちは学校へ行くための身づくりをする。小学 8 年生になる息子のジョニーは井戸から汲んで来た水で顔を洗い、髪を濡らして整える。同じく小学校に通うフローラとマリ・ルスは小さな桶やコップに水を汲み、薄い

プラスチックのくしに水をつけながら長い髪をとかし、髪を真ん中で分け、みつ編みする。子どもたちが着替え、学校へ行く時間になるとブリッヒダが早朝から料理したスープをみなで食べる。

大人たちは、種まきなど農作業に忙しい時期は早朝から出かけるが、普段は子どもが学校へ行った後、畑仕事や放牧に出かける。コカウィを女性が織ったお弁当包み、「インクニャ *inkña*」に入れ、その包みをさらに「リクリャ *liqlla*」と呼ばれる大きな包み（これも女性が織る）に入れ、背負って出かける。畑仕事は男女ともにするが、放牧はたいいてい女性や小さな女の子の仕事となっている。女性たちはヒツジやヤギ、牛、ブタの放牧をしながら、ヒツジからとった毛で、糸紡ぎ（プシュカ *pushka*）、糸より（カンティ *k'anty*）をしたり、あるいは「アワナ *awana*」とよばれる手織り機を持って行って織物をする。ゴンサレス一家では、マリ・ルスやフローラが学校に行く平日は、たいいていヒツジの放牧をブリッヒダが、牛やロバの放牧を年上の娘デイシー（18 歳）が行なっている。織物が好きなデイシーは、放牧をしながらいつも織物の作業をする。

女性も畑仕事を手伝わなければならない時期は家畜と一緒に連れて行き、放牧をしながら畑仕事を行なう。お腹がすくと、コカウィの包みを開け、近くにいるものみなで昼食を食べる。昼食後は必ずコカを噛み、しばらく食休みをとる。その後、再び作業を開始する。作業中でも疲れれば、休憩をとり、コカを噛む。男たちは畑仕事が終われば家に戻るが、女性たちの放牧は日が落ちるまで行なわれる。4 時を過ぎると、子どもたちが学校の授業を終え、放牧の仕事を手伝いに来る。ブリッヒダは家畜を子どもたちにまかせ、先に家に戻る。途中、まきに使えるような枯れ枝があれば拾い集め、リクリャに包み、背負って家に帰る。

ブリッヒダは家に着くと、休む間もなく家の仕事に取りかかる。朝使った鍋やみなが食べた後の食器を洗ったり、日干ししてある雑穀の様子を見たり、調理のための水汲みなどに行く。デイシーも放牧から帰ると、ジャガイモやチューニョの皮むきなど、ブリッヒダを手伝う。夕方 6 時を過ぎ、日が落ちる頃、子どもたちが放牧から家畜を連れ帰る。ブリッヒダは、外に出てすべての家畜を囲いに入れるのを見届ける。その後、料理をする部屋にみなが戻って来ると、お茶を準備する。お茶は朝と同じく、温かい飲み物とパンやトスタード、あるいはピトでとる。その後、夕食はコカウィの残りがあれば、それを卵やわずかな野菜などと一緒に油で炒めて味をつけ直し、あるいはジャガイモ、米やフィデオなど短時間で調理できるものを煮炊く。煮炊きしたものは、必ずロコト¹¹ (*rocoto*: トウガラシ) を石 (バタン *batán*) ですり潰し、練り状になったものに塩で味付けした「リャファ *llajwa*」を一緒につけて食べる。あれば、卵やチャルケー (*charque*: 干し肉) を火であぶったものなども食べる。また、「アピ *api*」と呼ばれる飲み物 (トウモロコシの粉を湯で煮て砂糖を入れたもの) で済ませる時もある。食事が終われば日はすっかり暮れている。暗闇が訪れれば、電気のない村では夜の 8 時頃にはみな寝静まる。

2-2. 自給自足に基づく家庭経済とアンデスの環境利用

カチャリにおいて、世帯は生産と消費の二つの機能を持つコムニダの構成単位である。世帯の成員は、住居、土地、家畜を共有し、農耕カレンダー（表 2-1）にしたがって様々な生産活動を行なっている。カチャリでは、家庭で生産されたものはほとんどがその世帯の消費にあてられ、ほぼ自給自足に基づく家庭経済が営まれている。この点で、都市とのアクセスがよく、より市場経済に組み込まれた（商品作物をつくり、メルカドで売って生計を立てる）コムニダとは異なる。たとえば、コムニダで祭りが行なわれる際、都市近郊のコムニダでは主に都市で購入するビールが飲まれるが、カチャリ周辺のコムニダでは、「チチャ」と呼ばれる麦を発酵させてつくられる醸造酒が飲まれる¹²。また、家屋も、アドベ（adobe: 土に水とわらを混ぜ、乾かしてつくる土レンガ）からなり、最近ではカラミナと呼ばれるトタン屋根を持つ家も見られるが、多くは高原でとれるイチュ（ichu: 藁、イネ科の植物）で屋根を葺いている。人々が身につける衣服でも、チューロ（chullo: 毛糸の帽子）、ポンチョ、リクリャ（liqlla: 女性が羽織るマントであり、荷物を運ぶ風呂敷）、プーユ（phuyu: 毛布）は女性の手で織られる。世帯の成員の中には定期的にコチャバンバやオールロなどの都市や、コカ栽培が盛んな地チャパレに賃金労働に行くが、その目的は、自給自足で足りないものを補うことにある。労働力を売ることによって彼らが得られる現金収入は、コムニダで生産できない米、フィデオ、塩、砂糖、コカ、ケロシン、アルコール、洋服、ホコタ（jucota: ゴムサンダル）の購入にあてられる。このように、カチャリでは、一つの世帯が生産と消費の機能を持ち、様々な生産活動を行ない、自給自足に基づく家庭経済をなり立たせている。

カチャリで中心的に行なわれる生業活動は農業と牧畜業である。カチャリの集落は標高 3,800m のところにあり、冷涼で乾燥した厳しい気候のため、大木は生えず、灌木が目立つ。カチャリの農牧業は、集落よりも標高の高い高原地プーナから、それよりも標高が下がる温暖な谷間までの土地を利用し、行なわれる（図 2-3）。

図2-3. カチャリの生業

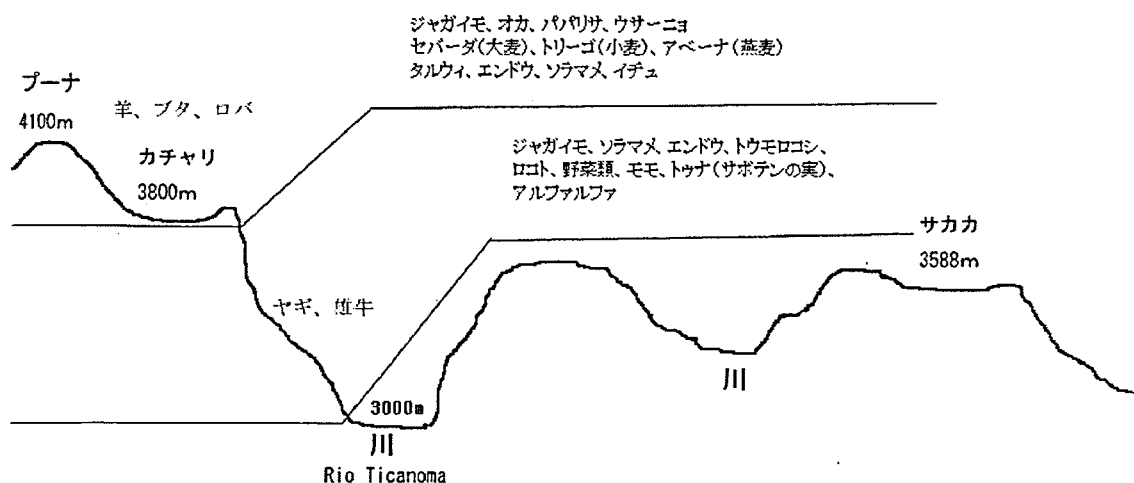


表 2-1. カチャリの農牧生活のカレンダー

	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	4月	5月
農業生産活動	ジャガイモの収穫 チュニー作り	雑穀類の収穫 チュニー作り	雑穀類の脱穀 ソラマメ、エエンドウの種まき		ジャガイモや他のイモ類の種まき	ジャガイモの種まき	ジャガイモの種まき 雑穀類の種まき	土寄せ 雑穀類の種まき	土寄せ 次のマンタ(p.29)の土おこし	翌年のマンタのおこし	ジャガイモの収穫	ジャガイモの収穫
				ハルカ(マンタでの放牧の禁止)	ジャガイモの種まき	ジャガイモの種まき	ジャガイモの種まき 雑穀類の種まき			ハルカ(マンタでの放牧の禁止)		
共同作業												
行事	サン・フアン		カンペシーノの日、国の独立記念日(サカカ)、サン・ルイス・デ・サカカ(サカカ)			トドス・サントス	クリスマス	新年	カルナバル			ティンクエー(けんか祭り) 収穫のフェリア(サカカ)

プーナから集落まで続くなだらかな土地では、パパ¹³ (papa: ジャガイモ)、オカ(oca)、パパリサ(paparisa)、ウサーニョ(usaño)といったイモ類、大麦¹⁴ (セバーダ *cebada*)、小麦¹⁵ (トリーゴ *trigo*) や、キノア (quinoa)、燕麦¹⁶ (アベーナ *avena*) といった雑穀類、ソラマメ¹⁷ (アーバ *haba*)、エンドウ¹⁸ (アルベハ *arveja*)、タルウィ¹⁹ (tarwi) といった豆類が栽培される。集落地からティカノマ川まで続く山の傾斜面では、ジャガイモ、そしてかなり小規模であるが、より暖くなる雨季にはトウモロコシ²⁰、ロコト(トウガラシ)、ニンジン²¹、タマネギ²²、トゥナ²³ (*tuna*: サボテンの実)、アルファルファ²⁴が栽培される。家畜は、ヒツジ²⁵ (オベッハ *obeja*)、ヤギ²⁶ (カブラ *cabra*) 10~30 頭、牛²⁷ (トロ *toro*: 雄牛、土地を耕すため) 2~3 頭、ロバ²⁸ (プロ *burro*) 1~2 頭、豚²⁹ (クチ *khuchi*) あるいはニワトリ³⁰ (ワイパ wallpa、雄鶏と雌鶏) 1~2 頭を持つ(資料 3)。プーナの草地では、ヒツジ、ロバの放牧が行なわれ、プーナよりも比較的温暖で雨季には草が生える山の傾斜面ではヤギ、牛の放牧が行なわれる。ヒツジ、ヤギの放牧は毎日行なわれている。

彼らの家庭経済の基本的消費となっているのが、彼らが生産する農作物である。この基本的消費を満たすために、アンデスで暮らす人々がとってきた生存戦略が、現在カチャリでも行なわれている高度差によって異なる環境の利用である。

ボリビアの農牧民が暮らすアンデス高地(アルティプレーノ)は、中央アンデス³¹に位置し、標高 4000m 余りの高さで上下に起伏し、広がっている。アルティプレーノは、その標高差により、垂直的に比較的狭い範囲で異なる自然環境が分布している。アルティプレーノの住民は、生活範囲に有する異なる自然環境を利用することで、ジャガイモを中心とした作物栽培とヒツジなどの家畜飼育を結びつけた自給自足の生活様式を用いて来た。ペルー人の地理学者プルガル・ピダルは、アンデス住民の生活との関連から自然環境を区分している(Pulgar 1946) (表 2-2)。カチャリの住人の生活範囲は、ティカノマ川が流れる谷間のおよそ 3000m から寒冷な高山草地帯である 4100m に及び、プルガルの自然区分で言えば、キチュア地帯(Kichwa, Quechua) から プーナ地帯(puna)にあたる。実際に生活するカチャリの人々は、自分たちの居住地を基準として、それよりも高いところは「ロマ(*loma*: 丘)」、低いところは「ウラ(ula: 下)」と呼び、区別している。

この多様な自然環境がどのように利用されているか、アンデスの農耕や牧畜などの環境利用に関する調査・研究が活発化するきっかけを与えたのが、



写真2-3. 傾斜地を利用した作物の栽培

表 2-2. 中央アンデス高地の自然区分

標高	名称	主たる特徴
5000m 4100m	プーナ (puna)	広大な草原。寒冷。降雨 500mm 以上。 作物：キノア (<i>chenopodium quinoa</i>) , ジャガイモ (<i>Solanum sp.</i>) ほか 家畜：リャマ (<i>Lama glama glama</i>) , アルパカ (<i>Lama pacos</i>) , ヒツジ
	ハルカまたはスーニ (Jalca, Suni)	なだらかな草地。山の斜面上部。やや寒冷。 降雨約 500m。 作物：ジャガイモ, キノア, オユコ (<i>Ullucus tuberosus</i>), オカ (<i>Oxalis tuberosa</i>)
3500m	キチュワ (Kichwa, Quechua)	山の斜面。温暖。降雨 250-500m。 トウモロコシ (<i>Zea mais</i>), アラカチャ (<i>Arracacia xanthorrhiza</i>), マメ類 (<i>Phaseolus sp.</i>), オオムギ、コムギ、ソラマメ
2300m 1000m	ユンガ (Yunga)	山の斜面下部。狭い谷底。降雨 250mm。 温暖、乾燥。 トウモロコシ、マメ類、サトウキビ、ピーナツ、 サツマイモ (<i>Ipomea batatas</i>), マニオク (<i>Manihot esculenta</i>), 果樹 - 柑橘類, アボガド (<i>Persea americana</i>), チリモヤ (<i>Annoma muricata</i>), グァバ (<i>Psidium guayava</i>). 綿 (<i>Cossipium barbadense</i>), コカ (<i>Erythroxylon coca</i>), トウガラシ (<i>Capsicum sp.</i>)

[大貫 1978: 711]

アメリカの人類学者 J. ムラが 1972 年に提唱した「垂直統御 control vertical」論である (Murra 1975)。ムラは 16 世紀の地方史料を分析し、先スペイン期におけるアンデス固有の支配体系として、この「垂直統御」システムを明らかにした。それは、垂直的に分布する異なる生態環境（「垂直列島 archipiélagos verticales」と呼ぶ。）を同時にコントロールすることで、必要な資源を手に入れるシステムである。たとえば、ムラは、16 世紀半ば頃にアンデスの山岳地帯で政治・社会的自立性を維持していたチュパイチュという民族集団の事例をあげている。チュパイチュ族の集落は、およそ 3000m から 3200m に位置し、2500 から 3000 世帯が生活していた。彼らの生業の中心は、主にトウモロコシとジャガイモを中心とする農業であった。また彼らは、中核部の居住地から片道 3 日ほどかかるプーナで家畜を飼い、塩田から塩を採取していた。他方で、居住地から片道 2 日から 4 日ほどかけて降りた山麓地帯では、ココヤシの木や木綿の木を所有し、トウガラシやコカ、木材、綿などを手に入れていた。チュパイチュ族は、プーナや山麓地帯に人々を送り込み、住まわせることで、集落地域では生産できない資源を手に入れていた。また、その地で取れる資源は、多数の民族間で共有されていた。このような高度差で異なる環境の利用を通じ、地理的に離れて分布する多様な民族集団は政治・経済的な組成を維持・発展させていた。このほかにも、ムラは「垂直統御」のモデルについて 4 つの事例をあげているが、これらに共通しているのは、一つの民族集団や王国が、地理的に散在する複数の生態階床を同時に、そして最大限に利用し、自給を達成していたことである。このような資源利用が、先スペイン期におけるアンデスの先住民諸社会の社会・経済システムの基盤となり、インカ帝国のような巨大な社会の発展につながっていた (山本 2007: 88)。今日でもアンデスの住民は、家庭経済の基本消費を満たすため、少ない資源の利用を可能にする自給自足の戦略を用いている。その戦略とは、アンデスの環境が持つ自然条件に合う農業技術を発達させ、親族システムや社会組織を利用する戦略である。次に、カチャリで実際に、家庭経済を成り立たせるために人々が用いている自給自足の戦略の詳細を見ていこう。

3. 自然資源へのアクセスを可能にする自給自足の戦略

3-1. 伝統的農業技術

ジャガイモ栽培

コムニダにおいて、家庭経済の基本的消費としての食糧を生産する農業活動は、人々の経済活動の中心となっている。先に述べたように、カチャリでは標高 3000m から 4100m までの土地を利用し、農作物の栽培が行なわれる。およそ 3500m 以上の土地では灌漑はおこなわれておらず、天水のみによる農業である³²。寒冷なプーナ、ハルカに彼らの土地の多くが集中している。彼らが育てる作物の多くを占めるのはジャガイモやオカ、パパリサ、ウサーニョなどのイモ類である。特に、人々の主要な食糧源となっているジャガイモの栽培は、これらのイモ類のなかで 8 割以上を占めている。

ジャガイモ (パパ papa) は、多種多様な品種を持ち、アンデスだけでもその在来品種は

数千にもおよぶとされる。人々は、その年の気候や降水量、土地の勾配により、年ごとに植え付けるジャガイモの種類を変える。たとえば、スペイン語で「パパ・アマルガ (papa amarga: 苦いジャガイモ)」といわれる種類のジャガイモは、現地語では「ルキ luk'i」と呼ばれる。「ルキ」は、「サカンペーニャ sacanpeña」、「ウィラ・ルキ wila luk'i」や「カイサヤ kaysalla」、「ケトウ ketu」など多数の種類を持つ。ルキはジャガイモの中でも特に耐寒性が強く、雪がしばしば降ったり、霜が下りたりするような寒冷高地でも栽培が可能である。カチャリのジャガイモ畑 (パパ・ハイパ papa jallp'a) が広がる標高 3900 から 4000m は、年間を通じ、冷涼で厳しい気候である。そのため、土地は乾燥し、土壌も石が混ざってかたく、生産性は低い。ルキはこのような土地でも栽培が可能であり、人々は安定した栄養源として植えている。また、強い霜や早魃に見舞われる恐れがある年は、ルキの種類を多く栽培する傾向にあり(Tapia 2002: 312)、人々は植える種類を変えることで悪天候による農作物の被害を回避している。

さらに、ルキは苦みが強く、そのまま料理して食べられるよりも、乾燥ジャガイモ「チューニョ chuño」に加工される。チューニョは、アンデス高地の乾期 (特に 6 月から 7 月) の気候を利用し、凍結・乾燥を繰り返し加工される³³。チューニョは、その貯蔵性の高さから (人々によれば 10 年はもつとされる) 人々の食糧供給の安定化に不可欠な食糧となっている。収穫直前の 1~3 月の「ヤルカイ・キリヤ (llarkhay killa: お腹の空いた月)」では、前年に収穫され、保存されていたジャガイモが底をつき、代わりにチューニョがスープや茹でいもとして主食となる。この時期、人々はチューニョを食べながら、新しいジャガイモの収穫を待つ。



写真2-5. チューニョ作り



写真2-4. 多様な種類をもつジャガイモ
細長く黄色いイモがウサーニョ。

ルキ以外に、現地語で「アハウイ

り ajahuiri」と呼ばれる「パパ・セミアマルガ (papa semi-amarga: 半分苦いジャガイモ)」、そして「パパ・ワイク papa huayk'u」、「パパ・イミージャ papa imilla」、「コイユ koyllus」で知られる「パパ・ドゥルセ (papa dulce: 甘いジャガイモ)」が植えられる。パパ・ドゥルセは、ルキほど耐寒性がなく、しかしその種類は豊富で色や形も様々であり、毎年異なる種類が植えられている。収穫されたものは直接料理に利用される。人々は、スープに入れたり、皮つきのまま茹で、食べる時に皮をむいてリャファ (トウガラシをつぶしたもの) や「パサ pasa」と呼ばれる食用の岩石を砕き、水と混ぜたものをつけて食べる。虫にも食われやすく、長い保存はきかないが、人々の栄養源となっている。

人々が用いる戦略は、多様な品種のジャガイモを組み合わせるだけではない。ジャガイモと同じ畑に、オカやウサーニョ、パバリサなど他のイモ類を混植する。「他のイモ類をジャガイモと混ぜて植えると、ジャガイモがよくできる」と言われる³⁴。土地の状態で多様な品種のジャガイモだけでなく、他のイモ類とも組み合わせて植えることは、一種類がだめになっても他の種類が育つよう、人々の食糧の確保につながっている。

また、播種も標高の低いところほど早く植え付け、高地にゆくほど植え付け時期を遅らせる。植えつけ (タルプイ tarpuy) は、10月から12月ぐらいまで数回に分けて行ない、また収穫 (アリヤイ allay) も4月から6月にかけて数回行なう。どちらも3、4カ月を要する。これは、「できるだけ新鮮なジャガイモが食べられるようにするため」であるが、予測できない天候の変化に対し、収穫の危険性を分散するための農業技術でもある (山本 2007: 451; 木村 1997: 142; Caparó 1994: 61-62)。アンデス高地では厳しい気候条件により、年によっては早魃、冷害、雹害による不作に見舞われる。ある年は雨が多かったり、ある年は寒さが厳しかったりと、天候が安定していない。したがって、雨の多い年と少ない年で播種の時期をずらすなど、予測できない天候の変化に対し、種子をいつ、どこに、どのように、どんな種類をまくかを決定する。また、ジャガイモの種を植え付ける畝 (スルカ surk'a、スペイン語でスルコ surco) を高く土寄せ (ハイマイ jallmay) することで、水はけをよくするなど、耕作の方法も変える。雨期には、集中豪雨などによって、土地の侵食も進む。自然環境に合わせた農業技術を用いることは、収穫の危険性を最大限に分散させ、人々が食糧を確保する戦略となっている。

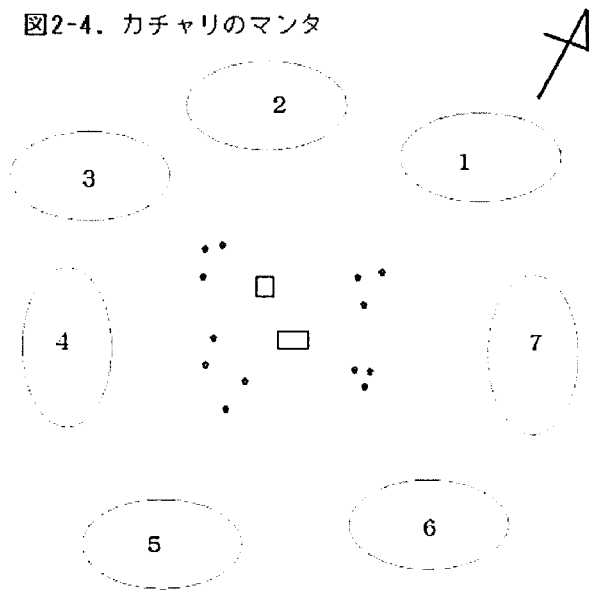
さらに、人々はジャガイモの耕作に雑穀やマメ類の耕作をうまく組み合わせ、できるだけ多くの種類の農作物を栽培している。特に雑穀類は、彼らの自家用消費だけでなく、家畜の食用として欠かせない。草の生えない乾期は、大麦やアベーナなどの雑穀類が家畜の重要な餌となる。また、アンデス特有の雑穀であるキヌアは、環境条件の厳しい地域で広く栽培されている。耐寒性が強いだけでなく、乾燥にも強く、高タンパクとされる。作物の種類を多く栽培することは、収穫の危険を軽減させると同時に、人々の多様な栄養源のひとつとして重要となっている。ほかにも雨の多い雨期には、規模はかなり小さいものの、標高の低い温暖な土地を利用し、ニンジン、レタス、ロコトなどの野菜やモモなどのフルーツを育てている。ペルーのクスコ付近のパウカルタンボ地方コヤナ・ワサックの住民の

空間利用を調査したカパロは、アンデスの住民が、常に標高による農耕の限界を見つけ出し、多様な品種の作物を植えることで、その高さに適した新たな品種を見つけてきたと述べる (Caparó 1994: 56)。人々は、厳しい環境条件のもと、多種多様な植物を栽培化 (ドメスティケーション) する中で、種子の扱い方、保存方法、天候の予測に合った耕作技術、様々な作物の組み合わせ、農耕カレンダーなどの農業技術を発達させてきた。

土地の所有と利用

土地の空間的利用法も、自給自足の生産能力を上げるために人々が用いる戦略となっている。ジャガイモ畑として利用される 3500m から 4000m の土地は、広範囲に渡って小さく分割された土地が分散している。小さなものは 2 アール (200 m²) から、大きくても 15 アール (1500 m²) ほどの畑 (チャクラ *chakra*) がモザイクのように広がっている。これらのチャクラひとつひとつが、各世帯によって所有されているが、ある程度まとまっているわけではなく、飛び地のように分散して所有されている。人々が耕地を小さく分散させることは、危険性を空間的に分散させる戦略となっている (Morlón 1982; 木村 1997: 144)。ひとつの作物の耕作地を一カ所に限定せず、土地の高さや勾配、風当たりや水はけなど異なる環境条件の土地に耕作をふり分けることで、収穫の危険性を軽減させている。

図2-4. カチャリのマント



そして、ジャガイモ畑として利用される土地は、ローテーションシステムが採用されている。カチャリでは、居住地を中心とし、円をえがくように全体で大きく 7 つの区画に区分されている土地がある (図 2-4)。この区画は「マント *manta*」と呼ばれている³⁵。人々は、毎年順番にジャガイモを植える区画を変えていく。この土地のローテーションは「ムユ *muyu*」と呼ばれる。「ムユ」は「円」を意味する。カチャリでは、反時計回りでジャガイモを栽培する耕地が毎年移っていく。

ある年にジャガイモが植えられた畑は、2 年目は麦、3 年目に大麦や燕麦、4 年目にタルウィという形で作物を輪作し³⁶、5 年目から 3 年間は耕作せず土地を休ませる。土地を休ませることは、土壌の回復のためと言われる。その理由は、作物を育てないことで地力を温存させるというだけではない。休閑地は、雨季には草地となり、家畜の放牧地として利用される。家畜が放牧中に出す糞尿は、地力の低いアンデス高地において重要な肥料となっている (山本 2007: 220; 1998: 114; Caparó 1994: 175)。家畜の飼育をジャガイモの栽培と組み合わせることは、地力の低い土

地の生産性を少しでも高めることになり、人々の少ない資源の利用を可能にしている。

コムニダにおいて、個人に正式な土地所有権はない。理念上は、土地はコムニダの成員の共有である。しかし現実には、各世帯が分割された土地の用益権を持っており、土地の相続も世帯の成員で行なわれている。コムニダの成員はよほどの事情がなければ用益権を失うことはない³⁷。他のアンデスの先住民社会と同様に、カチャリでも土地は父から息子へという形で男から男へと相続され、家畜（ヒツジやヤギ）は母から娘へという形で女から女へ受け継がれて行く。基本的には息子や娘の間での均分相続となっている。

マンタの土地は、ローテーションシステムにしたがい、所有形態が個人所有とコムニダ共有とを動く。耕地は、何らかの作物を耕作している間は世帯に排他的使用権があるが、土地を休閑させている間は、コムニダの決定によってコムニダ全体の共有地になる。休閑させているマンタの土地が共有となるのは、雨期で草が十分に生えてくる10月から2月までの間である。この期間、マンタはコムニダ全体の放牧地として、誰もが自由に家畜を入れることができる。草の少なくなる乾期が近づく3月になると、その耕地を所有する世帯以外は使用できなくなる。カチャリでは、この制度を「ハルカ *jarq'a*」という。家畜用の草が多く生える雨期に、放牧するための土地の制限をできるだけなくすことは、家畜に十分な餌を与えるだけでなく、先に述べたように家畜の糞尿により、地力を上げることにほたらく。また放牧は、家畜が農作物の植えられるチャクラに入って食べ荒らしてしまわないように、常に誰かしら見張っている必要があり、多くの労働力を要する。したがって放牧できる土地の制限を少なくすることは、家畜による作物の被害を減らし、放牧にかかる労力を少なくするのにも役立っている。

コムニダでは、人々はマンタのチャクラ以外に、「サヤニャ *sayaña*」と呼ばれる土地を持つ³⁸。サヤニャは、住居と「カンチャ *cancha*」と呼ばれる土と石壁でできた家畜を飼う囲いのある土地と、一般にはその周辺に所有している土地をさす。サヤニャは、マンタとは対照的に、所有権は世帯にあり、その利用もその所有者が決められる。サヤニャはたいてい「ペルカ *perq'a*」と呼ばれる石を積み上げた壁で囲われている。ペルカは家畜が入ってくるのを防ぐと同時に、自分の所有する家畜を放つ際に、散乱してしまうのを防いでいる。また、作物に直接風があたるのを防ぎ、霜を抑制するのにも役立っている (Morlón 1982)。サヤニャの土地は、居住地より高いところのロマ（丘）の土地よりも比較的肥沃な土壌を持つ。家畜はカンチャで毎晩眠り、住居近くで放牧する割合も高いため、マンタよりも土壌の回復が早く、土地の休閑回数も少ない (Tapia 2002: 159)。さらに、居住地から近いために畝を調整したり、葉につく虫（クル *khuru*）をとったりなど人々の世話も行き届く。そのため、パパ・ドウルセ（甘いジャガイモ）や飼料用の大麦といった家畜に与える雑穀など、農作物でもより重要なものが栽培される。人々は、マンタでの食糧生産を補う形でサヤニャを利用している。

このように、カチャリでは、コムニダ全体での共同管理と各世帯の管理を通じ、農業生産が行なわれている。世帯での管理はその世帯の消費に見合った農作物の生産をし、共同

管理は各世帯の異なる農業活動を統制し、コムニダ全体での危機管理を行なう。こうした土地利用の戦略が、世帯だけでなく、社会全体の自給性を高めている。

ここまで見てきたように、カチャリの人々は厳しい自然環境に合わせ、適した時期に適した土地の利用を行なう技術を用いることで、わずかな資源を最大限に利用する自給自足の戦略をとっている。アルティプラーノ(アンデス高地)のような傾斜地が多い山岳地帯での耕作は、トラクターなどの大きな農具の使用はできず、かたい土壌を耕すには二頭の牛を頸木でつなぎ、犁を引かせる。この2頭立ての牛はユンタ(yunta)と呼ばれる。ユンタも使用できない小規模の畑では、ピコタ(picota)やチュフチュッカ(chujchuca)と呼ばれる鋤を用い、直接人々の手で耕す。このような土地では、労働力を多く必要とし、種をまく量も限られている。したがって、人々は生産性よりも安定性に基づいた農業生産を戦略とし、時間的空間的に危険性を分散させる農業技術—ジャガイモの多様な品種の利用や他の農作物との組み合わせ、その年の天気や土地の状態に見合った耕作技術、農耕カレンダー、土地のローテーションシステム—を用いることで、自給自足に基づく家庭経済をなり立たせている。

人々は、大地の神パチャママ(pacha mama)への信仰をめぐる数々の慣習を持つ。カチャリでは、人々の何気ない日常生活の中にその信仰を見ることができる。たとえば、一年に何日かは、いっさい塩を使用せずに食事をする日がある。それは、「塩が大地を乾かさないうよう」豊穡を祈るためである。また、祝祭における「チャラ ch'alla」と呼ばれる酒(チチャ)の飲み交わしでは、必ず酒を数滴大地にたらし、献酒した後、口にする。また、その年に初めて植えつけをするチャクラには、植えつけの直前に地面に小さな穴を掘り、コカの葉を入れ、上からアルコールをたらしした後、土をかける。旱魃や雹害、冷害などの自然災害は、パチャママが怒った罰と考えられている。パチャママの「パチャ」は「時間」と「空間」を意味する。パチャママへの信仰は、人々が豊穡を求め、コントロールできない自然に対して発達させて来た時間と空間を分配する技術と深く結びついている。

3-2. 四つの生業活動の結びつき：農業・牧畜業・手工業・商業

コムニダの経済活動は四つの活動——農業・牧畜・手工業・商業——からなり立っている。人々は、この四つの活動を結びつけることで、世帯で生産する農作物に頼る自給自足の戦略を用いている。カチャリの人々はどのように他の生業活動を農業に結びつけ、少ない資源へのアクセスを可能とする戦略を用いているのか見てみよう。

牧畜業

カチャリにおいて、人々は農業と牧畜をうまく組み合わせることで、少ない資源の利用を可能にする戦略を用いている。休閑地に家畜を放牧することが、土地の肥沃化をもたらすことはすでに述べた。さらに、牛、ヒツジやヤギの糞は、ジャガイモの植えつけのためのワヌ(堆肥)として利用される。人々は、ジャガイモを植える場所に、土と一緒にワヌ

も混ぜ、種イモ一つ一つに直接かける。ワヌ以外に、スペイン語の「アボノ (abono)」と呼ばれる合成化学肥料が用いられる場合もある。アボノは都市で購入しなければならないため、主に堆肥にはワヌを使用する³⁹。

また、家畜は、人々の農業生産を行なうのに重要な労働力となっている。牛は、耕作する土地の土壌を耕す際に用いられる。二頭の牛を頸木でつないだユンタに、犁を引かせることで、長い間休憩し、かたくなった土を掘り起こす。したがって、カチャリでは各世帯が必ず雄牛を飼う⁴⁰。また、各世帯が

ロバ 2〜3 頭を飼う。遠くの畑にワヌを運んだり、また収穫した農作物や、薪に使用する枝木などを大量に運ぶのに用いられる。また、ロバに大麦などを踏ませ、脱穀にも役立っている。農業活動のほかに、サカカまでの買い出し（ジャガイモ、米や砂糖などの重いものの運搬）にも重要となっている。

家畜の新鮮な肉は主に祝祭に用いられる。2月のカルナバルや9月のトドス・サントスなどカトリックの行事、

あるいは結婚式や子どもの洗礼などに人々は家畜を殺し、それを料理してみなにふるまう。人々は、祭りのとき以外は家畜を食用として殺すことはあまりない。牛やヒツジなどの家畜からとれた肉はチャルケー（干し肉）にし、保存して大事に食べる。アンデスの強い日差しが肉の旨みを凝縮し、食べる際は火であぶるか、スープのだしをとるのに用いられる。家の天井に布などで吊り下げて保存し、1、2年は持つと言われる。チャルケーは現金収入が欲しい際、商品として用いられる場合もある。ヒツジやヤギから出る乳はチーズに加工される。

豚やニワトリを飼う世帯もあり、豚と雄鶏は食用に、雌鶏は卵をとるのに育てる。アルファルファや飼料用の大麦など家畜のエサを耕作する土地が十分でなく、豚やニワトリはほかの家畜の補完として飼われる程度である。エサには、料理で出る野菜のくずやチチャを作った残りかすなどが与えられている。

家畜はコムニダの家庭経済において、人々の日用品としても欠かせない。たとえば、牛の皮は農作業に用いる縄として、ヒツジの皮は敷物として使用する。中でも、ヒツジの毛は、女性が毛布や、風呂敷にも女性の肩からかけるマントにもなるリクリャを織る糸として利用されている。今日では、市場で購入できる色鮮やかな合成の糸で織られるようになっているが、寒さを防ぐために毛布やリクリャはヒツジの毛で紡いだカイトが重宝されている。



写真2-6. ユンタ

カチャリでは、よほどの理由がない限り、人々は自分が飼っている家畜を売ることはない。「僕たちにとって家畜は家族のようなものだからさ」と人々は言う。放牧する際も、牛やヒツジ、ヤギがなるべく十分に草を食べられる地を選び、毎日場所を変えて行なう。人々は自分が飼っているヒツジの頭数を数えてはいないが、一匹でも群れから離れ、いなくなった際には気づく。また、放牧していると、自分のヒツジの群れがほかの群れと混ざったりするが、自分の飼っているヒツジを選んで分けることができる。「生まれた時から毎日見ているんだもの」と自分の子どものように大事に飼っている。

また、ヒツジやヤギなどの家畜は女性の所有物であり、母から娘へと受け継がれる。娘は結婚する際に、母から数頭家畜を譲り受け、夫方の家に連れて行き、頭数を増やして行く。カチャリでは、女性が都市で賃金労働をし、得た収入で自分の家畜を購入し、増やすこともある。

市場経済に組み込まれたコムニダと異なり、カチャリでは、家畜は単に人々の重要な栄養源や現金収入源として飼われているだけではなく、人々の生存戦略としての少ない資源の利用を可能とする役割を持っている。

手工業

カチャリでは手工業も自給を維持させる重要な戦略となっている。たとえば、人々が土壌を耕すために使用するピコタ(picota)やチュフチュッカ(chuichuca)と呼ばれる手鋤などの農具は、男性の手によってカチャリ付近でとれる木材を利用して作られている。ユンタに使用する頸木や犁もまた、木材を削り、そこに金属の犁を縄でくくりつけて使用する。

さらに、女性が織り物をする際に使用するアワナ(awana: 手織り機)や、横糸を寄せる時に使用する「ウィッスカ wiska」や「カルファヒア」と呼ばれる用具一式は、主に家の男性が木を削って作る。模様を織るのに糸を拾う(パリヤイ pally)のために使用する道具ウチュニャ(uchuña)はリヤマの骨を削って作られるか、あるいは金属を加工して作られるものがある。ウチュニャはサカカでも売られているが、自分の手で作る人もいる。また、縦糸を上下に交換する際に使用するイリヤ



写真2-7. アワナ（織り機）

ワ(illawa)も金属の針がねを加工して作られる。これらの道具は人々が使いやすいように加工され、持つ人それぞれに太さや大きさも異なっている。また、母から娘へと受け継がれ、大事に使用されている。

農具や織り機の道具の加工・修理は男性の役割となっているのに対し、織物は女性の役割となっている。女性は、放牧の時間をうまく利用し、織物に関する手仕事を行なってい

る。放牧にはたいていヒツジから刈り取った毛（ミルマ）とプシュカ（*pushka*: 糸播き棒）を携帯し、家畜を見張りながら糸紡ぎを行なう。紡いだ糸は、プシュカをより早く回転させることで、さらに撚りをかける（この作業を「カンティ *k'anty*」という）。市場で購入する合成繊維の糸（ラーナ *lana*）は細く弱いため、カンティを行なってから織っていく。また、比較的農作業が忙しくない8、9月は、雨も降らないため、アワナを携帯し、織りながら家畜の放牧を行なう。アワナは簡単に持ち運べ、地面に4本の杭を打ちつけ、ひもできつくしばりつけるだけで作ることができる。そのため、家畜と一緒に移動するのに、場所を変えながら織ることができる。また、日暮れ後や急な雨が降ってくれば急いで片づけ、家の中でその続きを織ることもある。チュンピ（*chumpi*: 腰ひも）やチუსパ（*chuspa*: コカの袋）など小さなものを織るときは、織り終わりの方を地面に固定し、他方を紐で腰に巻きつけ、織ることができる。

現在コムニダの人々にみられる衣装は次のようなものである。男性は、Tシャツにジーパンか布のズボン、チュンピ、サコ(*saco*)と呼ばれるベスト、寒い時には手編みの帽子であるチューロ、ポンチョを身につける。またチウスパを首にかける時もある。女性はTシャツにニットのカーディガン、ボジェーラと呼ばれるギャザーのたくさん入ったスカート、寒い時にはリクリャをマントに羽織る。男女ともゴムサンダルのホコタ(*joquta*、スペイン語で「アバルカ *abarca*」)をはき、頭にはツバのあるフェルトの帽子をかぶる。これらの衣装のうち、チュンピ、チューロ、ポンチョ、リクリャ、チウスパ、帽子につける飾りのペルトなど伝統的衣装は女性の手で織られている。色鮮やかな糸を用いて様々な模様で織られ、地域によっても色の使い方や模様の特徴の違いが見られる。伝統的な衣装を使用することは、その人の特定の集団への帰属を示す。かつて、アンデスでは文字が使われておらず、文字のかわりに織物を情報伝達的手段として利用していたと言われる。鳥居はペルーのクスコ県パウカルタンボ群ケロ村

周辺で織られる伝統的な織物に、生活の上で大切な空間と時間の情報、作物の種まきの時期や収穫期、家畜を移動させる時期などの情報が織りこまれていることを報告している（鳥居 2007: 402）。今日カチャリではこのような織物は見られないが、人々が織る布は、彼らの帰属を示す情報としての役割だけでなく、彼らの農業生産活動と密接な関わりを持つ。たとえば、2月のカルナバルに人々が大地の神に農



写真2-8. カチャリの女性の服装

肩からかけているのがリクリャ。荷物運搬の風呂敷としても利用される。

作物を捧げる際、献上物を包んだり置いたりするのに、織物の布が必ず利用される。また、カトリックの宗教的儀式（洗礼、結婚など）で神聖なものを扱うのにも同様に利用される。織物は、豊穡や世帯の繁栄に関わる儀式において欠かせない。また、祝いの品や贈答としても織られる。

後に見ていくように、人々の農業生産において、労働力の交換関係もまた少ない資源を利用する戦略であり、人々は織物の交換を介し、交換関係を維持している。このように織物は、単なる衣類としてだけでなく、彼らの生産活動を活発化させる役割も持っている。

商業

高度差の利用と商業

人々が家庭経済の基本消費となる食糧を確保するために、農業生産活動や家畜の飼育に劣らず重要となっているのが、収穫物や織物などを交換する商業活動である。先にアンデス住人の環境利用の戦略として、高度差利用をみて来たが、コムニダで所有する土地を直接耕し、時給を行なうやり方である。商業活動は、産物の交換を媒体とした間接的な高度差利用に基づく環境利用の戦略でもある。

代表的な例としては、主に伝統的村落に見られる高地部の牧民と谷間の農民が畜産物と農産物を交換するやり方である。アルティプラーノではかつて、ジャガイモの収穫期の4月から5月にかけて、プーナでリヤマやアルパカを飼う牧民が、峡谷の農村にリヤマのキャラバンを率いて下りて行く風景がよく見られたという。牧民は肉やチャルケー（干し肉）、家畜の毛、畜糞、岩塩、チーズなどの品をリヤマにのせて何日も旅をし、交易先の村で生産するジャガイモやチューニョ、麦、トウモロコシなどの作物と交換していた。アスファルトの道路やバス、大型トラックなどの交通手段が発達した今日、キャラバンによる交易はめずらしくなっている。定期的に開かれる市や毎年行なわれる祭りなどでは、周辺コムニダに住む人々がロバなどで農産物を持ち運び、自ら生産できない作物や、また、食糧以外にも生活に必要なものと交換する風景をよく目にする。

人々は貨幣を介さず、直接農産物を交換する。物々交換は「トゥルエケ trueque」と呼ばれる。トゥルエケは、人々が生活に必要な物質を手に入れるための物々交換をさすスペイン語である。トゥルエケは、アンデスの住人が必要な資源を手に入れるための環境利用の手段となっている。たとえば、生産領域の高度差が少なく、ジャガイモあるいはトウモロコシに生産物がかたよっている村落が、不足する農作物をまかなったり、また自ら生産できないもの（塩や砂糖、毛織物、食器など）を手に入れるために利用される。

カチャリの人々も、必要なものを手に入れるためにトゥルエケを介したものの交換をする。彼らがよくトゥルエケを利用するのは、カチャリから最も近い町サカカにおいてである。サカカでは食料雑貨店が数軒あり、毎週日曜は広場で小さな市がたつ。人々は欲しいものがあれば、ジャガイモやチューニョをリクリャに担いで、あるいはロバにのせ、片道2時間の山道を歩いて行き、サカカで欲しいもの（多くは野菜や果物、コカなど）と交換し、

手に入れる。サカカで毎年祝われる7月のサン・ルイス・デ・サカカ（カトリックの祭り）や8月6日の国の独立記念日などでは、コカの栽培地であるチャパレ（東側の山間ユンガ）からも人々が到着する。集まった人々の間ではトゥルエケを介した山間の農産物（コカや果物）と高原の農産物（ジャガイモやチューニョ、チャルケー）の交換がさかんに行なわれる。このようにトゥルエケは、コムニダの人々の自給自足の戦略において、自然資源へのアクセスを可能とする手段となっている。

都市での賃金労働

また、人々が行なう商業活動に、コムニダの外で行なう賃金労働がある。都市から遠く離れた農村にも市場経済が浸透する今日、カチャリの人々は頻繁に都市に出て賃金労働を行なっている。50代ぐらいまでの住人は、みな都市での賃金労働の経験を持つ。男性はほぼ全員が経験を持つ。カチャリには、10年ほど前から谷間にある都市コチャバンバ（標高2600m）とカチャリを直接結ぶ大型トラックが毎週到着する。トラ



写真2-9. コチャバンバから到着する大型トラック

ックは土曜の朝7時にコチャバンバを出発し、高原の山道をゆっくりと上りながら走り、夕方6時ぐらいにカチャリに到着する。翌日朝8時にカチャリを出発し、帰りは下りである

ため行きよりも早く、午後4時ぐらいにコチャバンバに到着する。人々はトラックの荷台に乗り、ほぼ一日揺られながら目的地に到着する。あるいは、カチャリからはサカカを経由して都市に出る方法もある。カチャリから村人の足で徒歩2時間で着くサカカからは週に3本ずつ、トラックとフロータ（flota）と呼ばれる長距離バスがコチャバンバとサカカ、あるいはオルーロ（標高3700mの高原の都市、ラパスとポトシを結ぶ）とサカカを結んでいる。コチャバンバへはおよそ6

図2-5. カチャリの周辺都市



時間、オルーロへはおよそ4時間で到着し、カチャリから出る大型トラックよりも早く着くため、こちらを利用するものも多い(図2-5)。

男性の仕事は、バス発着所やメルカド(市場)のカルガドール(cargador: 荷物運搬)あるいは土木建設の作業員などである。女性は、食堂の料理人やお手伝いさんとして一定期間はたらくことで現金収入を得る。コカの栽培地であるチャパレに親戚を持ち、コカの収穫の手伝いなどに行くものもいる。小学生の子どもでも、学校の長期休暇を利用し、都市に出て賃金労働を行なっている。彼らはチャランゴという伝統的な楽器で路上演奏を行なったり、アメやガム、ライムなど小さなものを売ることでお金を得る。また、女性(特に年老いた女性や小さな子どものいる女性)の中には、都市の路上で物乞いを行なうことで現金を得ている人もいる。一週間程度で帰って来る人もいれば、数週間都市に出ているものもいる。未婚の若者は3、4カ月都市に出ていることも多い。

人々は年に数回にわたり、不定期的に都市労働をし、そこで得た現金をコムニダで生産できない米、フィデオ、塩、砂糖、コカ、ケロシン、洋服、ホコタ(ゴムサンダル)の購入に当てている。彼らが特に現金を必要とするのは、カルナバルなどコムニダで行なわれる祝祭、あるいは自分の世帯に関わる宗教的な行事(冠婚葬祭)を催す時である。これらの行事では、コムニダの人々に配るためのコカ、アルコール、煙草を必要とし、これらの購入に現金を必要とする。その現金を得るために、人々はものを売り、都市に賃金労働に出る。

カチャリにおいて人々の賃金労働の目的は、彼らの世帯、さらにコムニダに向けられている。世帯は生産と消費の二つの機能を持ち、様々な生産活動を行なっている。それらの生産活動は、コムニダ全体の経済活動と独立して行なわれているわけではない。コムニダの人々は商業活動を通じ、家庭経済の基本的消費を満たすと同時に、コムニダ内のもの(生産物と労働力)を循環させ、コムニダの経済活動を活発化させている(Harris: 1978; 1982; 1987)。コムニダにおいて、人々が農業生産活動を行なうには、世帯を超えて行なう労働力の交換、コムニダの共同作業が重要となっている。

次に、自然資源へのアクセスを可能とする戦略としての労働力の交換関係、コムニダの共同作業を見ていこう。

3-3. 労働力の交換関係

これまで述べてきたように、カチャリでは、家庭経済における基本的な消費を満たすために、異なる自然環境の資源を利用する自給自足の戦略を用いている。その戦略は、アンデスの自然環境に見合った伝統的農業技術を発達させ、農業に牧畜、手工業、商業活動を組み合わせることで、少ない自然資源へのアクセスを可能とする戦略である。人々はこの戦略を用いて様々な経済活動を行なう。その活動を支えるのが、世帯を超えて行なわれる労働力の交換である。カチャリの人々の生産活動は世帯単位で行なわれ、世帯で行なう生産活動は、コムニダ内の労働力の交換関係に基づいている。例えば、後に詳しく見ていく

が、雨期が始まる 10 月に行なうジャガイモの植えつけは、世帯の成員以外の人々との共同作業によって行われている。

その理由のひとつに、彼らが用いる自給自足の戦略は多くの労働力を要し、世帯の成員以外にも人手を必要とすることがあげられる。彼らの農業生産で用いている空間・時間的に危険性を分散させる方法は、人々の労働スケジュールを複雑にさせ、労働生産性を犠牲にするやり方でもある（木村 1997: 147）。人々は、小さく分割し、分散した畑をひとつずつ移動しながら耕さなければならず、また、天候や自然条件に合わせ、時間の間隔を置きながら労働力を上手に振り分けていかなければならない。人々は、コムニダ内の労働力の管理と組織化を通じ、農業生産を行なっている。

アンデス地域で労働力を交換するために一般に利用されているのが、労働力の交換システム「アイニ ayni」である。アイニは、村人同士が互いに助け合う互助関係システムである。アイニは、相手を手伝ったら、ほかの日に同じ形（種まき、放牧、住居の建設など）、同じ量（日数など）で相手も自分を手伝うという互酬性に基づく。カチャリにおいて、特にアイニのシステムが利用されるのが多くの人手を要するジャガイモの植えつけの作業である。

どのように植えつけの共同作業が行なわれているのか、再びゴンサレス一家の例を見てみたい。

カチャリでは、ジャガイモの植えつけは、乾期が終わり、雨が降り始める 10 月に始まる。植えつけを行なう前日の夜、家の女性たちがアイニで植えつけを手伝いに来る人々のコカウィ（昼食）を用意するため、大量のジャガイモ、チューニョの皮むきをしておく。母ブリッヒダの傍らには、料理を手伝うデイシー、そして都市から戻って来た三女のオクタビーナの姿もある。オクタビーナは家で最年少の孫娘マリ・ルス之母であり、植えつけを手伝うために前の週の金曜の夜、コチャパンバから大型トラックで到着した。

植えつけの当日、早朝から女性たちがジャガイモとチューニョの煮炊きをし、それと一緒に食べるスープも煮込む。植えつけは朝の 9 時頃に始まるため、世帯主であるフリオは、8 時前には朝食のスープ（その日は昼食のために作ったスープ）を食べ終え、すぐにユンタの牛を結びつける頸木と犁を肩に担ぎ、牛二頭を連れ、畑に向かう。背には、ロープやコカの葉、アルコールが入っているアワヨ（awayo: 荷物運搬用の布。リクリヤと違って市場で購入する機械で織られた布。）を背負う。畑に着くと、畑の中央に穴を掘り、持って来たコカを入れ、土をかぶせる。その上からアルコールをふりかけ、大地の神に豊穡を祈る。それが終わると連れてきた二頭の牛を並べ、頸木で縛り始める。間もなく、アイニで植えつけを手伝う人々（7、8 人ほど）が到着する。フリオはユンタの牛を縛り終わると、自分のコカの袋から手伝うものみなにコカを一掴みずつ渡していく。人々がコカを噛んでいる間、デイシー、オクタビーナ、母ブリッヒダ、ジョニーが到着する。ジョニーはその日は学校を休み、植えつけを手伝う。デイシーはリクリヤに大量の茹でたジャガイモやチューニョを担ぎ、オクタビーナは手にスープの入ったアルミ鍋を持ち、放牧するヒツジを連れ

ている。母ブリッヒダは、大きな袋を背にのせたロバを引いている。ロバの背の袋には、その日播くための種イモが入っている。ブリッヒダはジョニーの手を借り、袋を抱えて地面に下ろす。縛り口をほどき、袋を逆さに持ち上げ、地面にすべてのジャガイモを出す。彼女は地面に座ると、持ってきた包丁で種となるジャガイモを2つあるいは3つに小さく切り分けていく。



写真2-10. ジャガイモの植えつけの様子

フリオがユンタを上手に導き、二頭の牛が引く犁で一直線に土を起こし始める。アイニで来た人々も植えつけの準備をし始める。各々が持って来たリクリャやアワヨにジャガイモ、あるいはワヌ（牛の糞）、アボノ（合成化学肥料）のいずれかを入れ、それを前に抱え込む形で肩にかける。ワヌは、数日前にフリオがロバにのせ、畑と家を数回往復して運んでおいた。先頭に種イモを持つ人が立ち、フリオが土を起こした線にしたがい、間隔を開けて種イモをひとつずつ落として行く。さらに、落とした場所を軽く足で踏んで行くことで、種イモを土の中に押し込んで行く。種をまく人に続き、アボノを落とす人、ワヌを落とす人が続く。種イモを植えた場所に、ひとつまみ程度の肥料をさっと落として行く。それが終わると、ジョニーとアイニで手伝いに来たブリッヒダの弟、オクタビオ（40代前半）が鋤を上手に使い、土を盛り上げて畝を作っていく。最初に種をまくものが遅いと、後に続くものの作業も遅らせてしまうため、種をまく人はリズムカルにジャガイモを落として行かなければならない。およそ2列に並行し、この作業を進めて行く。このような作業を畑を所有する世帯とアイニで来た人々が分担して行なう。世帯とアイニの成員で担当する作業は異なる。ユンタの操作や鋤で畝を作るといった力を要する作業は、必ず畑を所有する世帯全員、特に男性が行なう。それでも手が足りない場合は、アイニで来た成員で最も近い親戚（ゴンサレス一家の場合であれば、ブリッヒダの弟）が手伝う。植えつけや肥料をかける作業はアイニで来た人々と所有者の世帯の女性が行なう。男女の役割分担も明確であり、所有者の世帯の女性、特に妻は、種選び（小分け）、また昼食のコカウィ、時にはチチャ（酒）を用意する役割を持つ。このように、労働力をうまく振り分けることで、人々は植えつけを集中的に終わらせることができる。

植えつけは昼食をはさみ、午後の4時ぐらいまで続く。ひとつの畑が終われば、同じ所有者が持つ別の畑へとみなで移動する。ユンタが入れない場所は、その世帯の誰かが鋤で

畑を耕し、同じように種、肥料をまいて行く。その日の植えつけが終わると、余ったジャガイモをアイニに来た人々みなに食用として配り、作業が終わる。植えつけが終わった次の日は、デイシーやオクタビーナが自分たちに提供された労働力を返すため、ほかの世帯が所有する畑の植えつけの手伝いに出かけて行った。

こうした作業がジャガイモの植えつけの期間、ほぼ毎日行なわれる。アイニに来てもらった家の成員は、自分もアイニでほかの家の植えつけを手伝いに行く。また、アイニは、ジャガイモの植えつけのほか、家畜の放牧でもよく利用されている。放牧も一日中家畜を見張っていなければならないため、多くの労働力を要する。人々はアイニを利用することで、農業生産に要する労働力を分配している。

アイニのほかに労働力を借りるシステムに「ショッコ *chogo*」あるいは「ミンカ *minka*」と呼ばれるシステムも利用されている。このシステムでは、労働力を借りた人が、農作物あるいは金銭で支払うことになっている。多くの場合、拡大世帯の父親など、労働力を貸す人よりも社会的地位の高い人が利用する。ジャガイモ畑を広く所有し、収穫に世帯以外の手を必要とする時、あるいは家を建てる時などである。社会的地位の高い人以外にも、夫を亡くした妻が植えつけ・収穫に労働力を要する時などに利用される。

どのような形での労働力の交換であれ、手を貸してくれる人には必ず食べ物とコカでもてなすことになっている。すなわち、労働力の交換は、食べ物（農産物）の交換を伴っている。人々は農産物の交換を通じて、労働力の交換関係、すなわちアイニを与え、アイニを受ける関係を結び、コムニダの共同作業に参加する。コムニダで行なわれる祝祭では、各世帯が必ずコカ、アルコール、チチャを用意し、家を訪れるものみなに気前よくふるまう。祝祭が始まると、人々は集まり、毎日訪れる家を変えてチャラ（酒の飲み交わし）を行なう。チャラは、用意したチチャが尽きるまで4、5日、長ければ一週間続くこともある。



写真2-11. 昼食の様子 ふるまわれたコカウイ（ジャガイモやチューニョ）をみなでほおぼる。

人々は、祝祭の一週間ほど前から自宅で生産した麦を発酵させ、チチャを準備する。チチャは、人々がアイニやミンカを通じた労働力の交換関係をつくる上で重要な役割を持っている（Caparó 1994: 50-51）。人々は、労働力と農産物の交換を通じ、コムニダの共同作業に参加し、コムニダ内の経済活動を活性化させている。

このように、人々は、コムニダ内の経済活動を活性化させることで、家庭経済をなり立た

せるための少ない資源の利用を可能とする戦略を用いている。人々は、世帯を超えた労働力の交換関係（アイニを与え、アイニを受ける関係）に参加することで、世帯、そしてコムニダの農業生産力を高めている。人々の労働力と生産物の交換は、コムニダの成員間で行なわれるが、多くの場合、コムニダ内の親族関係に基づいている。カチャリにおいて、親族システムもまた、人々がわずかな資源へのアクセスを可能にする重要な戦略になっている。最後に見ていこう。

3-4. 親族システム

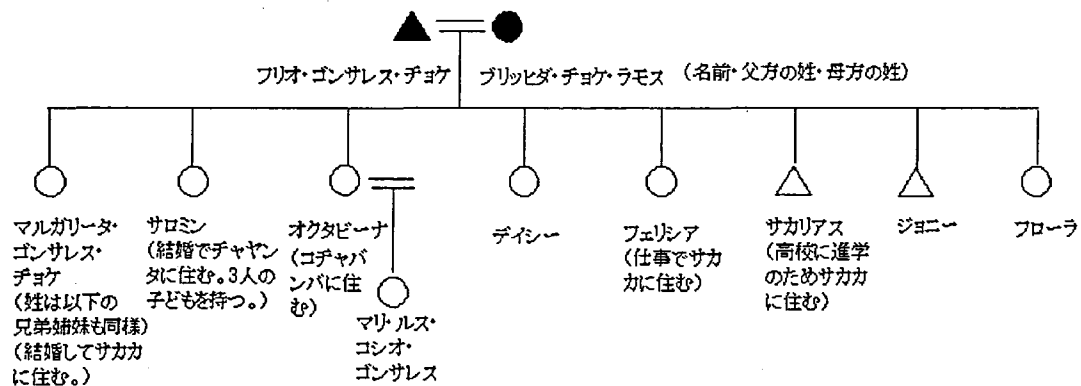
アンデス地域の農牧民の世帯構成は、ひと組の夫婦とその未婚の子どもからなる核世帯が基本である（稲村 1995: 72）。ここであげるゴンサレス一家の例は、カチャリで一般に見られる世帯構成をとっている（図 2-6）。ゴンサレス一家は父フリオと母ブリッヒダを中心として四女のデイシー、7 番目の子どもで二男であるジョニー、8 番目の末娘フローラと孫（オクタビーナの娘）マリ・ルスの 7 人で暮らす。フリオとブリッヒダは 8 人の子どもを持つ。子どもはみな結婚や高校への進学、仕事でカチャリ以外に住む。なお、マリ・ルスは母オクタビーナのもとに生まれた。マリ・ルスの父はオクタビーナと婚姻関係にはない（サカカで医師をやっているという。）。オクタビーナは「私は農村での生活が嫌い。父と母とも気が合わない。」と言い、度々一人娘のマリ・ルスを自分の父母に預け、コチャバンバに都市労働に出る。いったん都市に出ると、2、3 カ月は戻って来ない。時々、コチャバンバから着くトラックに頼み、マリ・ルスの服や菓子、果物などを送ってくる。祖父母にあたるフリオとブリッヒダは特に何も言うこともなく、自分たちの 9 番目の子どもとしてマリ・ルスを育てている。カチャリでは、ゴンサレス一家のように婚姻関係のない父母に生まれた子ども（私生児）を持つ世帯がいくつか見られた。また、都市やコカの栽培地チャバレに住む若い夫婦が、カチャリに住む親のもとに自分の子ども（親からは孫にあたる）のうちの一人を置いて行くケースもある。子どもたちがみな都市に出て行ってしまい、世帯の中に労働力が足りない場合、親がその孫を預かることで、家畜の面倒などの労働力を補っている。

稲村は、アンデス高原の牧民の家族を夫婦が同居しているか、していないか、またどのように同居しているか、という観点から「核家族」「基幹家族 (stem family)」「拡大家族」の 3 つの形態に類型化している（稲村 1995: 74）。稲村が提示する 3 つの形態に基づき、カチャリの農牧民の世帯を類型化すれば、「核世帯」と「基幹世帯」の二つの形態に集約される（図 2-7）。

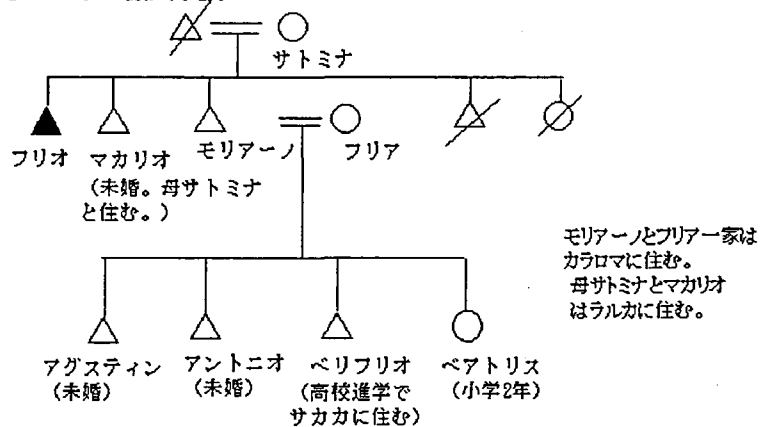
ゴンサレス一家は夫婦と未婚の子どもからなる「核世帯」であるが、同じカチャリには、フリオの弟にあたるマカリオとモリアーノ一家、ブリッヒダの弟にあたるオクタビオ一家が住んでいる。カチャリの集落は、学校の前にある池（ゴチャ *qucha*、家畜の水飲み場となっている）を中心に、ランチョ (*Rancho*)、トゥナサニ (*Tunazani*)、メッカ (*meq'a*)、ラ

図 2-6. ゴンサレス一家の家系図

ゴンサレス一家（ランヂ部に住む。）



ゴンサレス一家の拡大家族



チョケー家の拡大家族

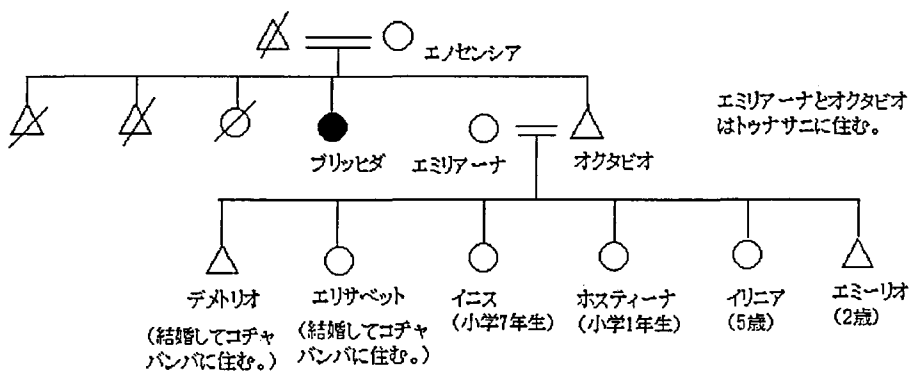


図2-7. カチャリの家族の形態

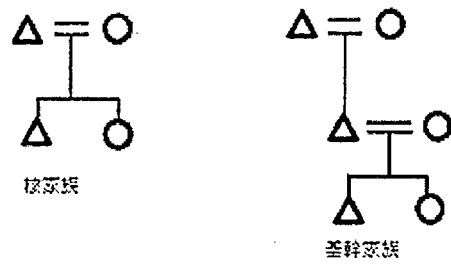
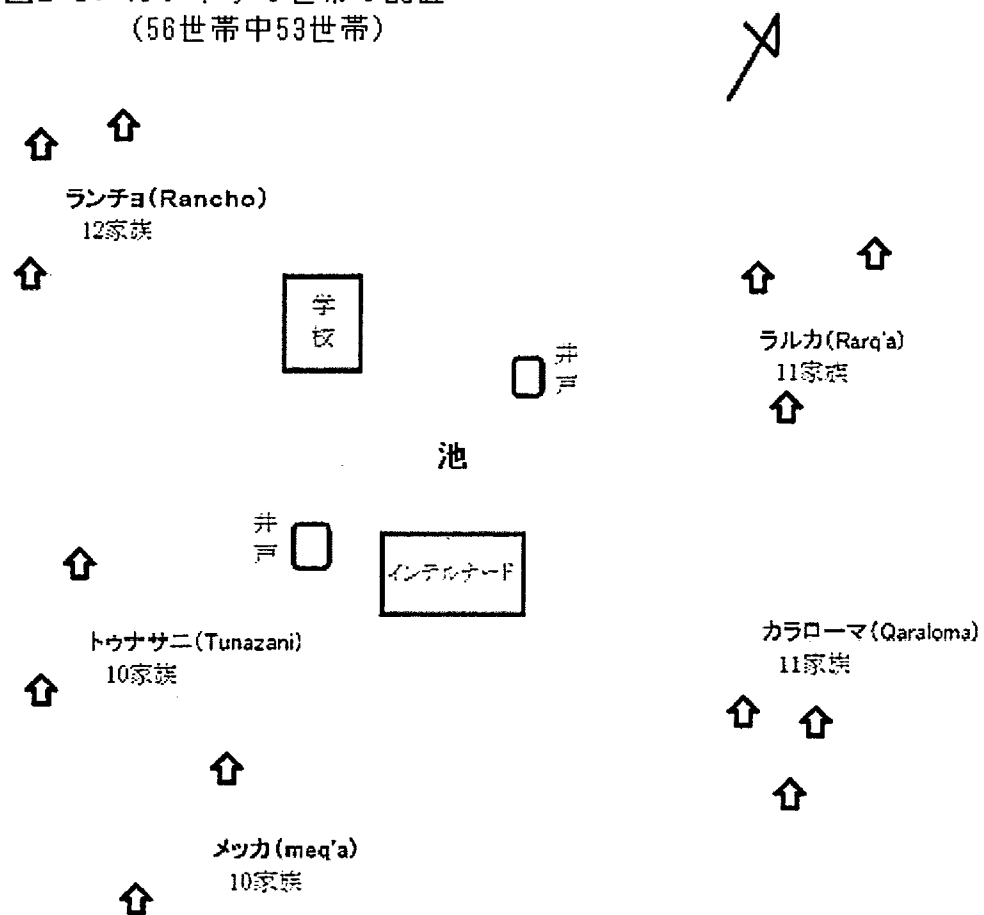


図2-8. カチャリの世帯の配置
(56世帯中53世帯)



ルカ(Rarq'a)、カラローマ(Qaraloma)の5つに区分されている(図2-8)。ゴンサレス一家はランチョに住み、マカリオはラルカに、モリアーノ一家はカラロマに、オクタビオ一家はトゥナサニに住む。それぞれの世帯が家屋とその周りにサヤニャ(個人所有の土地)を持つ。40代前半で未婚のマカリオは、2008年の時点では年老いた母サトミナと一緒に住んでいたが、2009年に母が亡くなった後は一人で住んでいる。もう一人の弟、モリアーノ(30代後半)は妻フリアとの間に4人の子どもを持つ。ブリッヒダの弟オクタビオ(40代前半)は妻エミリアーナとの間に6人の子どもを持つ。オクタビオの場合は母エノセンシアと同居しており、二世代の夫婦が同居する「基幹世帯」の形態をとっている。カチャリの世帯の多くは、核世帯の形態をとっている。56世帯のうち15世帯が同じ家屋に二世代の夫婦が住む「基幹世帯」の形態をとっている。

カチャリでは、およそ半分がカチャリ出身者同士の族内婚(56組中27組)である。妻がカチャリ以外の出身のケースは半分(56組中29組)で、そのほとんどがカチャリ周辺地域のコムニダ出身者である(資料4)。都市やチャパレに移住する夫婦もみなカチャリあるいはその周辺コムニダ出身の配偶者を持つ。

男性は配偶者となる女性を得ると、まずは同居を始め、同居当初は両親の住居もしくは近隣に住む。アンデス地域では、女性が結婚で男性の家に入る夫方居住が一般である。そのまま両親世帯から経済的自立をしないこともあるが、多くは両親との同居期間は早晩解消して独立し、家を構える(佐藤 1986: 144-145)。子どもは結婚すると出て行き、結婚はほぼ年齢順であるので、末息子が両親と家に残るケースが多い(佐藤 1986: 146)。しかし、住居は別となっても、土地や家畜の共有は維持されている。

男性と女性が“一緒になる”(ティンクイ *tinkuy*) 婚姻において、親族システムが少ない資源の利用を可能にする戦略としてはたらく。男性は結婚することで父親から土地が与えられ、「若者」(ヨカリャ *lloqalla*)から「一人前」(カリ *qari*: 夫)⁴¹になる。また女性も結婚で男性の家に入り、自分の家畜を育て、「女の子」(イミージャ *imilla*)から「一人前」(ワルミ *warmi*)になる。男性と女性は夫婦として家に住んで初めて、コムニダの住人(社会単位)になる(佐藤 1986: 140-141; Caparó 1994: 215, 226)。

コムニダにおいて、婚姻が認知されることは、ある女性が集団の一員として加わるということだけでなく、一つの世帯が親族間で共有する土地、労働力、農産物、家畜が増えることでもある。男性は結婚することで、自分の土地が与えられるだけでなく、妻となる女性の世帯との交換関係を結ぶ。夫は妻の家を出入りし、妻の家の祝祭や行事にも参加する。また、妻の父は、種まきなどの農業活動において娘婿の労働力を借りることで、生産力を高めることができる。すなわち、人々は婚姻関係を結ぶことで、彼らの家庭経済を強化している。カチャリで最も盛大に祝われる2月のカルナバルでは、都市に住む世帯のメンバーもみな戻って来る。人々は親族の家々をまわり、一週間近くチャラを行なう。人々は婚姻によって親族関係を結ぶことにより、労働力と農産物の交換を行ない、少ない資源へのアクセスを可能にしている。

ゴンサレス一家は、多くの場合、モリアーノの世帯、オクタビオの世帯の間でアイニを利用している。たとえば、ブリッヒダが放牧に行けない日は、モリアーノの妻フリアに頼んでヒツジを放牧してもらう。次の日、ブリッヒダは自分のヒツジに加え、フリアのヒツジも連れて放牧に行く。頼む際には、自分のヒツジと必ず昼食のコカウィを渡す。また、ハルカ（草の生えない乾期に自分の所有地以外、家畜を入れられない制度）では、ブリッヒダとフリアの家で所有し、隣接する土地を共有することで、より広い土地で放牧を行なうことも多い。人々にとって親族システムは、少ない資源の利用を可能とする戦略のひとつである。カチャリにおいて、親族は同じ祖先を持つ血縁関係だけでなく、労働力や生産物の交換関係に基づいている。親族の成員間では、アイニを通じた労働力の交換だけでなく、土地や牧草地の共同使用、家畜や農具の貸し借り、祝祭におけるチャラ（酒の飲み交わし）、贈答が行なわれる。しかし、種まきなどの農業生産活動、祝祭におけるチャラでは親族の成員に隣人や友人が加わることもあり、人々が結ぶ交換関係は必ずしも親族関係に限定されず、柔軟である。

4. コムニダの成員になること： 交換を通じた民族経済への参加

以上で見て来たように、カチャリでは世帯が生産と消費の機能を持ち、自然環境に見合った様々な生産活動を行なうことで家庭経済をなり立たせている。人々が行なう農業生産を主とした経済活動は、高度差によって異なる自然環境を利用し、少ない資源の利用を可能とする自給自足の戦略——自然条件に見合った農業技術を発達させ、コムニダの互助関係と親族システムを利用する戦略——に基づいている。

人がコムニダの一員として認められるのは、コムニダ内に土地を持つことによってである。その土地を耕すには、手を貸す世帯の成員やコムニダの成員とのつながりが必要となる。カパロ（1994）は、ペルーのコヤナ・ワサックに住む先住民にとってケチュア語の「豊かさ」を示す「カパック qapaq」は、広大な土地を持つだけでなく、自分のためにはたらく親族と知人とのつながりを持っていることだと述べる（Caparó 1994: 204-205）。一方、「貧しさ」を示す「ワフチャ waqch」は、先住民にとって物質的な貧困よりも、世帯の関係の欠如を示す（Caparó 1994: 204-205）。コムニダの人々は、食糧を生産できる土地を持ち、農業生産を行なうのに重要な労働力の交換関係（アイニを与え、受けること）とコムニダの共同作業（農業活動、祝祭の運営、チャラ）への参加を通じ、コムニダの成員になっていく。

カチャリでは、社会的階層は年齢と性別に基づき構成されている。コムニダで権威を持つのは、世帯の中で最も年老いた父クラッパ・タタ（kuraq tata）である。クラッパ・タタは祖先から受け継がれる土地を利用・配分する権限を持ち、収穫した農産物の分配を通じ、親族を基盤として多くの労働力を集めることができる。また、世帯とコムニダの祝祭や宗教的行事をとり行ない、親族間の互助関係を維持・強化し、家庭経済を強化する役割を持つ。コムニダに生まれた子どもは、家庭経済をなり立たせるための様々な生産活動と、そ

れを支える交換関係に参加していくことで、コムニダの成員となっていく。小さいうちは母の放牧につれられ、家畜の扱い方や放牧の仕方を学ぶ。男の子は4〜5歳になると、父の畑仕事について行き、畑の耕し方、農具の扱い方と作り方を学ぶ。女の子は、10歳ぐらいまではヒツジやヤギの放牧の当番となり、トリやブタなど小さな家畜の世話も行なう。放牧をしながら糸巻きや糸紡ぎを覚え、また、小さい時から料理や洗濯などの家事を手伝い、家の仕事を習得する。また男女ともに、ジャガイモや他の様々な農作物の種まき、収穫を手伝い、耕作の仕方を学んでいく。10代の青年になれば、男の子は口バや牛など大きい家畜の世話を任される。女の子は、家畜の放牧は下の妹たちに任せ、家で織物をし始め、チュスバやリクリヤなどを織れるようになる。そして結婚を通じ、若者は親から土地を譲り受け、人々の手を借りてマンタの土地を耕し、共同作業に参加する。人々との交換関係、共同作業を通じてコムニダの一員となり、家庭とコムニダに基づく経済活動を支える。

カチャリにおいて、人々が世帯で行なう経済活動と、コムニダの経済活動に明確な境界はない。ノルテ・デ・ポトシのライミ⁴²と呼ばれるコムニダで調査を行なったイギリスの人類学者O. ハリスは、ライミのアイユ（コムニダ）に、共同体内の生産物や労働力を均等に分配（再分配）する中心的権力—たとえばアンデス地域の伝統的村落にみられる政治的宗教的権威組織としてのカルゴ・システム（Cargo: 責務を果たすことで位階をのぼって行き、権威を得る制度）、あるいはクラカ（*kuraka*: 共同体の首長。ケチュアではヒラカタ *jirakata*）—が存在しないかわりに、人々がコムニダ内で行なう様々な形での交換関係—トゥルエケ、貨幣を介した売買、あるいは気前のよさ—によってコムニダの経済がなり立っていることを明らかにしている。ハリスは、市場経済とは独立して行なわれる共同体の経済活動により、民族的境界が維持されていることから、アイユでの経済活動を「民族経済（エスニック・エコノミー）」とよぶ（Harris 1982: 72; 1987: 8-10）。

ハリスによれば、ライミの人々が行なう交換⁴³は、同じアイユ（コムニダ）の成員と、成員でないアイユの外の人とで異なる（1982: 76-78; 1987: 16-30）。たとえば、人々が近くの鉱山都市に赴いて行なうトゥルエケでは、彼らがアイユ内での交換に利用できないもの（ジャガイモやチューニョの余剰）を提供し、また、アイユ内で生産できないものを手に入れる。一方、アイユ内で行なう交換は、人々が欲しいもの（農産物）を手に入れるのに、貨幣が使用される。また、成員外の人と行なう交換は量を測る基準が重さであるのに対し、アイユ内では大きさが基準として使用され、外の人と行なう交換よりも損をしたり、得をしたりと交換レートも一定していない。

ハリスによると、こうした交換の違いが生じるのは、人々が、アイユ内に労働力と生産物を循環させる社会的義務を負っているからである。人々は、市場を介さず、直接ものを交換することで、アイユ内のものを循環させ、コムニダの経済活動を活発化させている。アイユを構成する各世帯は、経済活動の中心となっており、土地を共有する親族だけでなく、アイユ全体の協力的関係を通じて再生産されている（1982: 90）。このことは、アイユの民族経済が、外の市場経済に対し、閉ざされていることを示すものではない。たとえば、

人々は外で手に入れるコカ、アルコール、たばこを祝祭を通じて循環させている。また、彼らにとって、外から手に入るお金は生産物と同様、アイユの再生産につながる“交換すべきもの”となっている。

カチャリにおいても、人々はカチャリ以外の人と貨幣を介した交換よりも、ものとの交換を好む。カチャリには毎週コチャバンバからトラックが到着し、彼らが収穫した農産物を商品として売り、収入を得ることは可能である。しかし、多くの人は、農作物は売らずにとっておき、現金が緊急に必要となる時（特に冠婚葬祭など）にのみ、それを売ってお金を得ている。人々が世帯経済をなり立たせるために用いる自然資源へのアクセスを可能とする自給自足の戦略は、コムニダ全体の経済活動と不可分な関係を持つ。人々は、世帯の一員として生産活動に参加し、労働力と生産物の交換関係、共同作業に参加することで、コムニダ全体の経済活動を支える成員になって行く。

（まとめ）

本章では、コムニダにおける農牧民の生活とコムニダ全体の経済活動を見て来た。人々の生産活動は世帯単位で行なわれ、世帯の成員が様々な生産活動を行なうことで、自給自足に基づく家庭経済をなり立たせている。家庭経済の基本消費となる食糧を生産するために、人々は高度差によって異なる自然環境を利用し、少ない資源の利用を可能とする自給自足の戦略をとっている。その戦略とは、厳しい自然条件に見合った農業技術を用い、コムニダの互助関係と親族システムを利用する方法である。コムニダにおいて、人々は労働力の交換関係（アイニを与え、受けること）を結び、コムニダの共同作業（農業活動、祝祭の運営、チャラ）に参加することで、コムニダの一員となる。人々がコムニダ内で行なう様々な形での交換関係は、家庭経済を成り立たせるとともに、人々の共同作業への参加を通じ、コムニダ全体の経済活動を活発化させている。

コムニダ全体の経済活動に基づき形成・維持されているカチャリの農牧民としての文化・習慣に、学校が持つ「国民文化」へと人々を組み込む役割がどのようにはたらくのか。コムニダの「外部者」であり「内部者」としての教師がどのように関わるのか。次に詳しく見ていこう。

註

- 1) アイユとは、地縁・血縁に基づき形成されるアンデス地域特有の先住民組織である。植民地支配以前はアイユ *Ayllu* と呼ばれたが、植民地支配以後、スペイン語のコムニダ *comunidad* の名称が当てられた。植民地支配におけるアシエンダ（大土地所有制）の拡大により、多くの先住民共同体のアイユ・システムが完全に崩壊されてしまった。しかし、ノルテ・デ・ポトシ地域では、先住民が国に先住民税を納めることにより、国家が共同地を保護するという「互酬協定」（Platt 1982）により、アイユ・システムが維持されていた。調査者が入ったサカカ地域では、今日すでにアイユ・システムは残っていない。
- 2) 先スペイン期アンデス地域の社会政治システムを明らかにする民族研究が行われている。代表的なものに、イギリスの人類学者 T. プラットや O. ハリスなどの研究がある。
- 3) ポトシはもともとアイマラが住んでいたが、インカ時代になり、ケチュアが拡大し、その後スペインに植民地化された歴史を持つ。
- 4) Instituto Nacional de Estadística: 国勢調査局
- 5) サカカの町役場が持つ統計によると、人口 320 人（男性 175 人、女性 145 人）60 世帯となっている。都市と農村を行き来する半移民（*migrados semi-permanentes*）が多いため、実際の人口は統計よりも少ない。
- 6) 乾燥ジャガイモ。前の晩ぐらいに水に浸し、もどしておく。その加工法は註 33 を参照。
- 7) キヌア (*Chenopodium quinoa*)。
- 8) オカ (*Oxalis tuberosa*)。
- 9) パパリサ (*Ullucus tuberosus*)。
- 10) ウサーニヨ (*Tropaeolum tuberosum*)。
- 11) ロコト (*Capsicum pubescens*)。
- 12) チチャは一般にトウモロコシを発酵させてつくる酒である。チチャは、インカ帝国の時代から、宗教的儀式や祭りで重要な飲み物としてになっていた。カチャリではトウモロコ

シは大量に生産できないため、麦から作る。

- 13) ジャガイモ (*Solaum tuberosum*)。
- 14) 大麦 (*Hordeum vulgare*)。
- 15) 小麦 (*Triticum aestivum*)。
- 16) 燕麦 (*Avena satisa*)。
- 17) ソラマメ (*Vicia faba*)。
- 18) エンドウ (*Pisum sativum*)。
- 19) タルウィ (*Lupinus mutabilis*)。
- 20) トウモロコシ (*Zea mays*)。
- 21) ニンジン (*Daucus carota*)。
- 22) タマネギ (*Allium cepa*)。
- 23) トウナ (ノパルサボテン)。
- 24) アルファルファ (*Medicago spp.*)。
- 25) ヒツジ (*Ovis aries*)。
- 26) ヤギ (*Capra aegagrus*)。
- 27) ウシ (*Bos taurus*)。
- 28) ロバ (*Equus asinus*)。
- 29) ブタ (*Sus scrofa domesticus*)。

30) ニワトリ (*Gallus gallus*)。

31) アンデス山脈は大きく次の三地域に分けられる。ベネズエラ、コロンビア、エクアドルを走る北部アンデス、ペルーおよびボリビアを走る中央アンデス、チリとアルゼンチンの国境を走る南部アンデスである。

32) カチャリには自治体あるいは援助機関によってコンクリートで作られた溜池が5つあるが、雨期に溜まった水も乾期にはほとんど干上がってしまう。溜池は、多くは家畜の水飲み場として利用されている。また、3500m 以下の傾斜地では、野菜が育てられるため、必要であれば、人々が溜池から水を畑まで運べる範囲で利用されている。

33) 乾期は一日の気温変化が激しく、夜の気温は零下 5~10 度ぐらいまで下がるが、しかし太陽が昇るとともに気温は急激に上昇し、昼頃には摂氏 15 度ぐらいまで上昇する。チューニョはこの気温変化を利用して加工される。野天にジャガイモを広げておくと、イモは夜間に凍結し、日中は気温の上昇で解凍する。この工程を数日繰り返すと、水分が出て来て、膨潤した状態になる。これを足で踏みつけ、水分を出し、ふたたび野天に広げ、そのまま数日間放置しておく。そうすると、ジャガイモは水分がほとんど抜け、もとの大きさよりも半分から三分の一ぐらいまでになる。こうして乾燥されたイモがチューニョと呼ばれる。また、その加工法の違いから、白い乾燥イモ「トゥンタ」や一日だけ冷凍乾燥させ、水分を含む「モラヤ」など異なる種類の乾燥ジャガイモが作られている。

34) 山本は、ジャガイモと一緒に混植されるアニユス（マシュア）のイモに、ジャガイモの病気の原因になるセンチュウ（ネマトード）の駆除に役立つ化学物質が含まれることを報告している（山本 2007:106）。

35) カチャリ以外のところでは、「カパナ」、「ライメ」、「ムユ」、「アイノカ」などと呼ばれている。

36) カチャリでは、マンタの土地は二年目以降に耕作する作物は各世帯によって異なっていた。世帯によっては、小麦や大麦、キヌアの雑穀類、ソラマメやエンドウマメなどの豆類であったりする。しかし、休閑させる前の年は必ずタルウィを耕作するという。

37) たとえば世帯の全員が都市に移住してしまったり、あるいは所有者が後継者となる親族を持たずに亡くなり、長い年月土地を放棄した状態であるなど、よほどの事情がなければ用益権を失うことはない。

38) ひとつの世帯が、マンタとサヤニャにどのくらいの土地を所有しているのか、正確な数をここで示すことは難しい。これは、土地があまりにも小さく複雑に分散している上に、コムニダでは、土地所有状況のみならず、人口調査ですらも人々の「土地が奪われる」といった疑いを招くためである。多くの人類学者が繰り返し述べるように、土地に関する調査は先住民たちの強い抵抗にあい、コムニダにおける土地の占有状況に関する詳細な現状報告がないに等しい（木村 1997: 145）。筆者の植えつけ、収穫、放牧を手伝った経験に基づけば、2008 年カチャリでは、ひとつの世帯がひとつのマンタに所有するチャクラは 10～30 ほど、サヤニャのチャクラは 5～20 ほどであった。しかし、チャクラひとつの面積をとっても大小様々であり、たとえ所有していても、人手が足りなかったり、必要がなければ耕作していない場合もある。また、各マンタによって所有する土地の広さは異なっており、年ごとに使用する土地の面積は変わる。

さらに、筆者による調査と、いくつかの報告から、世帯間で所有する土地の広さの差はかなり大きく、公平でない。たとえば、木村は、ラパス県のアマレテ、同県ソラタ河谷のチェヘ、ペルー・クスコ県のパンパリヤクタ・アルタのコムニダの調査から、ほとんど耕地を持たない世帯がある一方で、広い面積を占有し一部を貸し出したり耕作に当てていなかったりする世帯が、どの共同体にも見られたという報告をしている（木村 1997: 146）。しかし、世帯ごとの土地所有の大きさの違いが、貧富や地位の差をもたらしているわけではない。その理由に、レオン（1994）は、市場を単に家庭経済を補うために利用する自給自足の生活にあると述べる。また、コムニダには「プルマ」とよばれる耕作可能な土地であるにも関わらず、まったく耕作されていない土地がある。タピア（2002）は、プルマを耕地として利用することも可能であることを報告しており、土地があり余っているというのも理由として考えられる。もう一つの理由として、本文でも述べているように、彼らの農業生産において、生産性よりも安定性を重視した土地の利用がされていることもあげられるだろう。

39) 2008 年のジャガイモの植えつけではワヌとアボノの両方が使用されていたが、翌年の 2009 年には、アボノの価格が上がったため、人々はワヌだけで植えつけを行っていた。

40) カチャリでは、雌牛は飼われていない。牧畜用に使用できる土地が小さく、草を十分に与えることができないためである。

41) あるいはゴサ qusa と呼ばれる。

42) アイユ・ライミは、チャヤンタ（サカカに隣接するブスティージョ区）のアイマラ先住民共同体である。アイユについては、注 1 を参照。

43) ライミは、3800m から 5000m の標高を持つスニ（プーナ）と 2000m から 3500m の標高を持つリキナ（谷間）との不連続した土地を持ち、一方の土地に着くには数日かかる。スニにはライミ人口のおよそ 3 分の 2 が住み、残り 3 分の 1 はリキナに住む。スニの人々はリキナに親族と土地を持ち、スニとリキナの間では農産物と労働力の交換が行なわれる。

3章 学校が開く都市近代的時空間と農村の「他者」としての空間化

本章では、コムニダ・カチャリにつくられる学校とインテルナードを紹介し、農村の学校が持つ制度上での都市と農村の空間的二分化のはたらきを明らかにする。一章では、ボリビアにおいて農村の学校が、クリオーリョが維持するスペイン語と都市文化からなる「国民文化」に先住民を同化させるために国の支配者が用意したものであり、同時に、農村の先住民を農村地域に留めておくよう農村と都市の二分化のはたらきを持つことを論じた。先住「国民」を作り出す国家イデオロギー装置としての学校のはたらきは、今日農村につくられている学校もたらす都市近代化の過程に見ることができる。学校は農村に都市近代的時空間を開き、コムニダの人々の農牧民としての生活を変え、都市近代的な市民生活へと組み込んでいる。すなわち、学校はコムニダの人々の「国民」化を通じ、農村空間と都市空間の文化的境界をなくすようはたらいている。一方で、農村の学校が持つ都市近代化のはたらきは、農村空間を「他者」として位置づけ、農村と都市の境界の維持・強化にはたらいている。本章では、コムニダ・カチャリにおいて学校とインテルナードがコムニダに都市近代的時空間を開くことで、どのように人々の都市近代化を促すと同時に、農村を「他者」として空間化しているのかを見て行く。

構成は以下のとおりである。

まず1節でカチャリの学校とインテルナードを紹介する。コムニダにおける学校とインテルナードの運営形態を見ていく。

2節では、コムニダの学校とインテルナードが村に都市近代的時空間を開いていく様を描く。近代的建物や施設の建設、時計と都市のカレンダーに基づく時間管理の導入、都市からの食べものの配給を通じた学校の都市近代化のはたらきを見ていく。学校が制度上、人々の農牧民の生活を変え、都市と農村の文化的な境界をなくそうとはたらいていることを明らかにする。

3節では、学校が持つ都市近代化の制度上のはたらきが、コムニダの人々の認識において、人々が生活する<コムニダ>とその<外>との境界を生じさせ、農村を「他者」として位置づけていることを明らかにする。

1. カチャリの学校とインテルナード

カチャリには村の中心にある池（ゴチャ）をはさみ、二つの近代的な建物が建っている。ひとつは国が運営する公立学校で、もうひとつはNPOが運営するインテルナード（寄宿学校）である（配置については図2-8 (p.43)を参照）。

カチャリにつくられる学校には、カチャリとカチャリ周辺コムニダの子どもたちおよそ140人が通う¹。カチャリの公立学校の教育課程は、2008年は初等教育8年（第一サイクル3年、第二サイクル3年、第三サイクル2年）であったが、2010年に初等教育課程に加え、就学前教育（Inicial）と中等教育課程が導入された²。各学年で、およそ10～30人の

子どもたちが学んでいる。

ボリビアの農村地域の学校は、ある一つの学校が中心・母体となり、周辺の複数のコムニダに分校を持つ形態をとっている³。中心・母体となる学校（本校）は「ヌークレオ（「核」を意味するスペイン語）」、分校は「セクショナル la escuela seccional」と呼ばれる。カチャリの学校は「ヌークレオ la escuela núcleo」と呼ばれる本校であり、周辺の複数のコムニダに分校を持つ。

カチャリの学校は1960年につくられ、設立当初はコムニダ・ヴィラヴィラの本校に属する分校であった⁴。教育課程は2年生までであり、20人ぐらいの生徒を1人の教師が教えていたという。そして、カチャリの学校がサカカ区の管轄のもとで新しくヌークレオになったのは、1997年である。現在は、カチャリ周辺の10のコムニダ（サン・ルイス、ケアケア、ラユパンパ、クシユニ、ピチュヤ、ケナハウア、レウケニ、トトロッコ、チュンガラ、リャパリャパ）に分校を持つ（資料5）。分校の中には8年生までの教育課程を持たない学校もあり、分校で2年あるいは5年までの基礎教育を終えた後、カチャリの学校に入ってくる生徒もいる。ボリビアの学校は、1年ごとに生徒を登録するシステムなので、生徒は毎年学校を自由に選んで変えることができる。したがって、カチャリの学校の生徒の出入りは激しく、毎年カチャリ以外にチャタカ、モリノ・ティカノマ、アルタ・ティカノマ、ラワラワなど、周辺の様々なコムニダから生徒が入ってくる。また、カチャリに住む子どもたちも、2009年まではカチャリの学校に中等教育課程がなかったため、初等教育を修了した後も学業を続けたければ、サカカ、あるいはヴィラヴィラの中等学校（日本でいう高卒の資格が得られる）に行かなければならなかった⁵。

一方で、インテルナードはカチャリの公立学校に通う生徒の一部が、学校に通うために利用する寄宿学校である。子どもたちの中には、ハンカラチ（徒歩4時間）、ラワラワ（3時間）、バルカティカノマ（3時間）、トトロッコ（2時間）、チャタカ（1時間半）、ベンティエーリャ（1時間半）など、徒歩で数時間かかる遠く離れたコムニダから来ているものもいる。インテルナードは、遠くのコムニダの子どもたちが学校に通えるよう、食事・寝所を提供する教育機関となっている。子どもたちは授業がある月曜から金曜までインテルナードに寝泊まりしながら学校に通い、土日は自分のコムニダに帰って行く。インテルナードには、およそ40人から60人の子どもたちが生活している⁶。

主に農村地域につくられるインテルナードは、本来は国・地方行政で管理・運営しなければならないが、財政難により、カトリック教会や海外のNPOによって管理・運営されていることが多い。カチャリのインテルナードは、国際NPO機関「カンチャイ[K'anchay（ケチュア語で「光」を意味する）]」が、スイスのカトリック司教協議会（CÁRITAS SUIZA）からの財政援助を受け、2001年から管理・運営をおこなっている⁷。カンチャイのインテルナードは、食事・寝所を提供することだけでなく、カンチャイから派遣される教師たちが授業を行ない、子どもたちの学習の手助けをする目的を持っている。インテルナードに滞在する子どもたちは、学校の授業以外にも早朝と夕方にインテルナードの教師たちが行

なう授業を受けている。カチャリを含め、学校近くに住む子どもでも希望すれば入ることができる。子どもを預ける親は、寮費を支払う代わりにインテルナードで定められている仕事を行ったり、農産物を奉仕することになっている（4章 3-3 を参照）。

カチャリのインテルナードは、「カチャリ教育・農業生態環境共同体[Comunidad Educativa Agroecologica Qachari]」という名を持つ。カンチャイが用意した「子ども・青少年のケア」や「土地の回復事業」などのプログラムに基づき、子どもの教育だけでなく、農業指導や灌漑農業設備の導入など、カチャリを含めた周辺コムニダの成員全体の「生活向上」を目指す活動を行なっている。

2. 学校・インテルナードが開く都市近代的時空間

この節では、コムニダで唯一の国家機関である学校と、農村開発を行なうインテルナードが村に都市近代的時空間を開いていく様を描く。学校は、近代的建物や施設の建設、時計と都市のカレンダーに基づく時間管理の導入、都市の食べものの配給などを通じ、人々に都市の市民的生活感覚を広げている。学校は、制度上、人々の農作業や放牧に基づく生活や食生活を変えることで、都市と農村の文化的な境界をなくそうとはたらいっていることを明らかにする。

2-1. 都市的生活空間

ボリビアの農村へ行くと、最初に目を引くのは、赤レンガの壁に「カラミナ」と呼ばれるトタン板の屋根、鮮やかな色で塗られた窓枠やドア、コンクリートでできたバスケットボールのコートを持つ村の学校である。アンデス高地を覆っている乾いた土と同色で染まる村の中で、学校が持つ鮮やかな色は、訪れる者にとって異質な空間であることを感じさせる。さらに、学校の教室に入ると、コンクリートの床、机といす、壁の色とりどりの貼紙が整然とした印象を与える。

子どもが生活するインテルナードもまた、都市的生活を彷彿させる空間として、村の一画を占めている。敷地の入り口には、両開きの鉄の門と、その脇に門を開け閉めする用務員の小部屋が設置され、コムニダとインテルナードの間に明確な境界が引かれている。建物の屋根には、電気の通っていない村でも夜に電気を使用できるようソーラーパネルが設置される。敷地には、一年を通じて野菜を育てられるピニールハウスや、

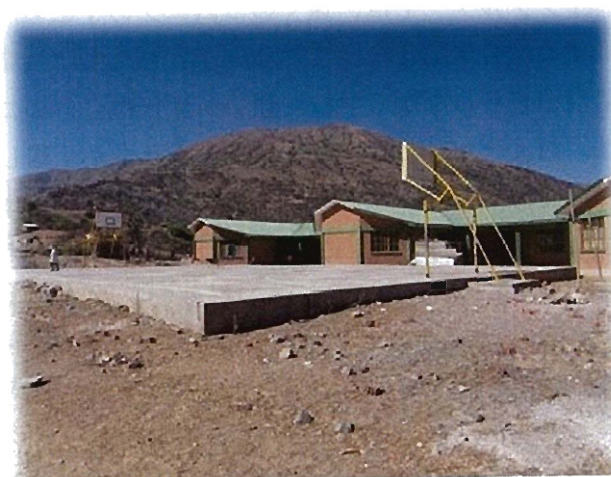


写真3-1. 農村の学校

うさぎや豚を飼うためのコンクリートの家畜小屋など、近代的な農業生産設備が施されている。インテルナードは 4 つの建物からなり、ドミトリー、図書室の建物、食堂と台所の建物、シャワー室とトイレの建物、さらに学習室とその隣に来客用の寝室を設けた建物に分かれている。トイレ以外はすべてのドアに鍵が、部屋の天井には蛍光灯がつけられ、窓にはカーテンがかけられる。

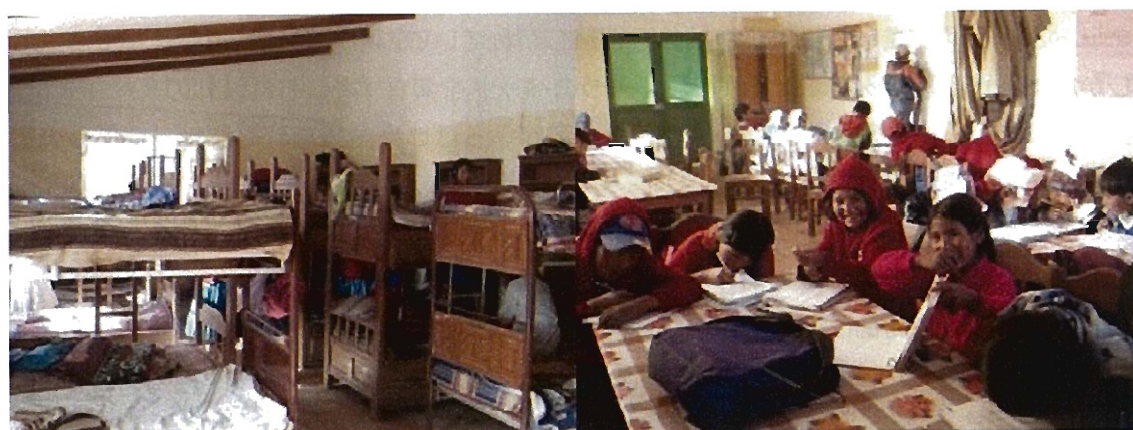
子どもたちが生活する部屋は主に、ドミトリー、食堂、図書館である。ドミトリーは、通路をはさみ、両側に子どもが一人ずつ寝るための木の二段ベッドが並び、ベッドにはマット、枕、毛布が置かれる。ベッド脇には、学校で使用する学用品を出し入れする引き出しがつけられている。図書室は、大きな学習机が縦に並び、奥の本棚には童話や教科書、辞書などが並べられている。部屋の一角には、テレビと DVD プレイヤーが置かれた鍵のかかった戸棚がある。図書室の向かいにある建物の食堂は、ビニールのテーブルクロスがは

写真3-2. カチャリのインテルナード



インテルナードの敷地内の様子。その向かいに見える白い建物が学校。

野菜を育てる設備。遠くに見える大きな建物が豚小屋。野菜を育てる設備。遠くに見える大きな建物が豚小屋。



子どもと教師が寝起きするドミトリー。

図書館。

られたいくつかの大きなテーブルに同数の椅子が置かれ、入るとすぐに、子どもたちが毎週パンを焼く大きなガスオープンが目を引く。その食堂と一つのドアでつながっている調理室は、流し台、調理用ガスコンロ、食器棚（子どもたちが使用するスプーンやフォーク、プラスチックの食器皿が置かれる）、さらに機能はしていないが冷蔵庫も置かれている。調理室は、配膳の係にあたった子どもだけが入ることができる。そのほかシャワー室、トイレがある。水道管と蛇口、シンクが取り付けられているが、村では水が少ないため機能はしていないが冷蔵庫も置かれている。調理室は、配膳の係にあたった子どもだけが入ることができる。そのほかシャワー室、トイレがある。水道管と蛇口、シンクが取り付けられているが、村では水が少ないため機能はしていない。このようなつくりは、同じコムニダの家庭では見られないものである。

これらの学校やインテルナードに見られる近代的な作りとは対照的に、村の住居の多くは、石やアドベ（土レンガ）の壁と藁の屋根からなる。入り口は鍵どころか、ドアを持たない家もある。同じ敷地に、簡単な作業や織物などができる庭と、家畜が眠るカンチャ（土や石壁の囲い）、そして家屋が同設される。敷地に入ると、人々が座するための木や石が置かれた庭があり、その一角には料理に使用するために拾い集めた薪が高く積み上げられている。地面には、毎日使う農作業の道具や水汲み用のバケツ、空になったペットボトルやビニール袋などが無造作に投げられている。その庭を囲み、いくつかの簡素な家屋が並んでいる。皆が食事をする家屋は、部屋の中央に土で作られたかまど（コンチャ）が置かれる。その周囲には、すすで真っ黒になった素焼きの土鍋やアルミ製のやかん、多数のスープ皿が地面に積み上げられ、さらに、木のおたまやスプーン、プラスチックのコップがその上に今にも崩れそうに置かれる。地面に置かれた調味料、井戸から汲んできた水の入ったバケツ、一人用の小さな木のベンチ、じゃがいもや野菜の皮でいっぱいになった編みかご、また天井に布で吊るされた干し肉などが、雑然とした印象を与える。壁側には、大人数が座って食事ができるよう細長い木が横たわり、座するための羊の毛皮が置かれる。それ以外の棟には、人々が寝るための組み立て式のベッドが置かれ、上には藁を詰めたビニールのマットと、女性が織る色鮮やかな羊の毛布がしかれている。ベッドは一家族に一つか二つしかなく、子どもが多い家などは複数で一つのベッドを共有する。それ以外のスペースは、衣類だけでなく、砂糖や米などの食料、日用品がいっぱいに詰められた荷物運搬用の大袋が、高く積み重ねられている。

このように、学校とインテルナードは、村の人々が、毎日井戸から水を汲んで薪で調理し、一日のほとんどを外での農作業や放牧で過ごし、夜はケロシンランプの暗い明りしかないため、早い時間帯に寝るといった生活空間とは全く異なる空間になっている。



写真3-3. 村の住居 アドベ（土レンガ）と藁の屋根からなる村の住居。中央のトタン屋根を持つ建物が教会。遠くに見える青い屋根の建物がインテルナード。

2-2. 都市的時間の感覚

学校とインテルナードは、コムニダの中に場としての空間だけでなく、都市的時間の感覚も広げている。村の生活時間と学校の生活時間は大きく異なる。村では、一年を通じ、基本的に太陽にしたがった生活が送られるが、学校では時計とカレンダーによって刻まれる時間にしがう生活が送られる。朝、太陽が出れば、村人はすぐに起き、畑に水やりや、井戸に水汲みに行ったり、女性たちは朝食のスープのためのじゃがいもやチューニョの皮をむき始める。対してインテルナードでは、当番の子が門の脇につるされた鉄をたたき音でみなが一斉に起き、顔を洗う、髪をとかすなどの身支度をし、その後、朝の学習にとりかかる。村人は、朝食のスープが食べ終われば、コカウィと呼ばれる冷やご飯を入れた包みを持ってそれぞれ畑仕事や放牧に行き、お腹が空けば昼食となる。天候が悪ければ、家の中でできる作業などを行なう。一方、学校では、朝の9時過ぎに授業が始まり、10時半頃、15分から20分の休憩をはさみ、12時まで授業が行なわれる（表3-1）。12時になると、子どもたちはそれぞれ自分の家やインテルナードに戻って昼食をとる。インテルナードでは、子どもたちは一斉に昼食をとり、その後、教師の指導のもと、髪や体を洗ったり、シーツの洗濯、ベッドメイキングなどを行う。午後2時になると授業が再開され、4時には終わって子どもたちは自分の家やインテルナードに戻る。家に戻ると子どもたちは放牧をしている母親のもとへ行き、放牧を手伝う。インテルナードの生徒は、インテルナードに戻り、時間割にしたがって曜日ごとに決められた日課や宿題を行う。夜の7時半頃、一斉に準備された夕食をとり、その後宿題や曜日ごとの活動を行い、9時過ぎの就寝となる。一方、村人は、太陽が沈む頃、畑仕事や放牧から帰ってきて、女性は夕食の準備に取り掛かる。家族全員が夕食を終えれば、みな夜の8時頃には床につく。

また、学校とインテルナードの授業は月から金曜まで行なわれ、授業のない週末や祝日、

長期休暇になると、子どもたちはそれぞれ自分のコムニダに帰る。学校が無ければ、子どもたちは家の家畜の放牧や畑仕事を手伝うため、大人たちは普段の仕事を子どもたちに任せ、織物や家の中での仕事を行なうことができる。あるいは、日曜に開かれるサカカの市に出かける。また、日曜はカチャリの集落から 30 分ほどおりた谷間のプフクチュと呼ばれる水がわいている場所まで毎週小学生の女の子たちが自分の服を洗濯に行く。月曜から再び学校にきれいな服を着て行くために、みなプフクチュで洗濯をする。このように学校の授業があることによって、人々の中に「一週間」という生活サイクルが作り出され、学校は、子どもだけでなく村人全体に都市のカレンダーにしたがった生活感覚を広げている。

「村にカレンダーなんてないよ。クリスマスも正月も畑仕事や放牧で過ごすのさ。」とインテルナードの校長、ウィリアムスは冗談で話す。

また、学校では、母の日、独立記念日、インディオの日、生徒の日、教師の日といった国の祝祭日は歌や踊りなどのイベントが行なわれ、これらのイベントを通じ、村人に国民の日の感覚を与えてもいる（表 3-2）。このように、コムニダに作られる学校は、コムニダの生活とは明らかに異なる都市近代的時空間をコムニダ内に広げ、人々の間に均質な空間と同質化された文化を構築することで「国民」を生み出す社会装置としてはたらいっている（B. アンダーソン 1998）。農村の学校は、都市と農村の間に均質的な時空間を広げること、農村と都市の文化的境界をなくすようはたらいっている。

表 3-1. 学校とインテルナードの一日のスケジュール

学校

9:00 (冬時間 9:15～15 分ずつ遅れる。)	授業の開始（月曜は朝礼）
9:00～10:20	1 時間目
10:20～10:40	休憩（朝食の配給）
10:40～12:00	2 時間目
12:00～14 : 00	昼休み
14:00～14 : 40	3 時間目
14:40～15 : 00	休憩
15 : 00～16:00	4 時間目

インテルナード

6:00 (冬時間 6:30)～	起床、ベッドを整え、身支度
6:30 (冬時間 7:00)～8:00	朝の学習（授業）
8:00～8:15	朝食
8:15～8:45	掃除
8:45～	登校の支度をさせる。
9:00～12:00	授業の準備など各々の時間を過ごす。
12 : 00～13 : 00	学校から帰って来た子どもたちと昼食。
13 : 00～14 : 00	子どもたちの生活指導（洗髪、シーツの洗濯、部屋の整理整頓）
14 : 00～16 : 00	授業の準備など各々の時間を過ごす。
16 : 00～16 : 30	学校から帰って来た子どもたちとおやつ。
16 : 30～16 : 50	曜日ごとに決められたプログラムに従い、授業や農業生産活動などを行う。
18 : 00～	宿題の時間
19 : 30～20 : 00	夕食
20 : 00～21 : 15	曜日ごとに決められたプログラムに従い、宿題、ダンス、話し会などを行う。
21 : 15	就寝

表 3-2. 学校の年間スケジュール

2 月半ば	新学期の開始。
3 月 23 日	海の日
5 月 11 日	サン・フアン
5 月 27 日	母の日
6 月 6 日	先生の日
6 月末から 7 月半ば	冬休み
8 月 2 日	カンペシーノの日
8 月 6 日	国の独立記念日
8 月末（土日）	サン・ルイス・デ・サカカ（サカカ）
9 月 21 日	学生の日
11 月 2 日	トドス・サントス
12 月半ば	成績表を渡し、一学年が終わる。

2-3. 都市的食生活

学校がコムニダの人々に都市近代化をもたらす上で重要なはたらきをしているのが、食べものである。カチャリには、学校とインテルナードを通し、コムニダの外から多くの食糧が入って来る。学校とインテルナードは、外から来る食べものを通じ、コムニダの人々に都市的生活の感覚を広げている。

学校では、政府による農村の学校の食料支援により、毎日一時間目の授業が終了する 10 時 20 分からの 20 分の休憩時間に、子どもに一人ずつ朝食のためのアピ（トウモロコシの粉を湯で煮て砂糖を入れた飲み物。母親が交替で学校に来てつくる。）に加え、ビスケットの入った小さな袋が時おり配られる。インディオの日や学生の日、母の日など国民的行事を祝う学校のイベントでは、教師たちが肉を使った料理を作り、生徒やコムニダの人々にふるまう。一方、インテルナードは、月に一回、都市から一月分の食糧が届けられ、それらの食糧は、共同体の人々にとっては貴重な肉や果物、野菜が含まれている。

2 章で見たように、カチャリでは、基本的にコムニダの人々自身が生産する農作物を中心とした食生活が送られている。人々は、ジャガイモなどのイモ類、チューニョ、大麦、キヌアなどの穀物を中心とした食事をとっている。朝食は、お茶と一緒に、ピト（石臼でひいた麦の粉）、あるいは麦で作ったパンをとる。その後、放牧や農作業に行く前に、穀物のスープを食べ、昼食は塩茹でしたジャガイモ、チューニョ、あるいはキヌアを湯で煮てできるピサーラ *pizara* などを畑仕事や放牧の合間に食べる。お腹が空けば、コカの葉を噛み、いつも携帯するハンカ（麦やエンドウを炒ったもの）を食べる。夕食は、昼食の残りや、米、フィデオ（マカロニ）を茹で、リャファ（トウガラシを練ったもの）をつけて食べたり、あれば卵、野菜などと一緒に食べる。あるいはアピで済ませることもある。人々は鶏、ヒツジ、牛、豚などの家畜を持つが、基本的には祝祭やカトリックの行事・慣習が行なわれる特別な日にしか殺して食べることはない。余った肉は、チャルケー（干し肉）にすることで、少しずつ大事に食べられる。家畜のミルクも、緑が土地を覆う 12 月から 2 月にかけては羊とヤギからとることができるが、一年を通じ、摂取されることはない。

ジャガイモと穀物を中心とした食生活を送る人々にとって、農村での食は「自分たちの生産する食べもの」であり、それ以外は「外から来る食べもの」である。「自分たちで生産するもの」は常に保存されており、すぐに手に届くものである。それに対し、「外から来るもの」は、小麦のパン、砂糖、米、フィデオ、フルーツ、牛乳（脱脂粉乳）、油、肉、コーヒーなど、都市や町で貨幣によって購入しなければ、手に入らないものである。

実際にコムニダでは食べものが常に行き来している。たとえば、コムニダには週に一度、都市のコチャバンバから人や物資を乗せた大型トラックが到着する。そこには、都市ではたらく人々がカチャリに住む親や親戚に送ってくる米や砂糖などの食糧が積まれており、人々は毎週、トラックの到着を心待ちにしている。そして、トラックが去る次の日には、コムニダで生産されたジャガイモやチューニョなどがつまれ、都市に運ばれて行く。筆者

が時々、カチャリから近くの町や都市に出て、再びコムニダに戻ってくると、人々は「オレンジ持ってない?」「コカを分けてちょうだい」などと物欲しそうにねだって来る。これは、外国人である筆者にだけでなく、同じコムニダの人々に対しても、外から戻って来た者には期待され、求められるものである。日常的に見られるコムニダとその外である都市や町との間の食べものの行き来は、人々に「自分たちの食べもの」と「外からの食べもの」との認識上の区別を生じさせている。

学校やインテルナードは、コムニダに「外からの食べもの」をもたらすことで、人々の食生活を変えている。特にインテルナードでは、毎日決まった時間に給食が用意され、子どもたちに都市での食習慣を身につけさせている。家では、一つの皿に盛られた食べものを皆で分け合い、手でつかんで食べることも多い子どもたちも、インテルナードでは椅子に座り、机の上で一人一皿、スプーンで食事する。食事内容もまた、農村で食べられるものとはかなり違っている。朝は小麦のパンと、穀物を煮込んでそこに砂糖、脱脂粉乳を溶いた飲み物、時にはマーガリン、ジャムが出される。昼食は米、フィデオなどと一緒に、カチャリでは大量に生産できない玉ねぎ、にんじん、トマトなどの野菜とじゃがいもを煮込んだスープが出され、食後にはフルーツが配られる。夕方、子どもたちが授業を終えて戻ってくると、パンとココアやコーヒー、マテ茶などの飲みものが出される。夜は、皿に塩茹でしたパスタ、米、フィデオを盛り、その上に、肉や缶詰の魚、卵とサラダがのせられて出される⁸。もちろん、チューニョや麦を使った食事が出されるが、インテルナードではパスタ、米、フィデオといった「外からの食べもの」が好まれる。しばしば、インテルナードではたらく料理人が給食のメニューを決める時、子どもたちは「麦やチューニョは嫌だ。いつも食べているから。」と米やフィデオを使った料理をせがむ。このように、学校やインテルナードは、コムニダとは異なる都市の食をもたらし、人々に都市の食生活を教えている。

3. 「他者」としての農村の空間化

2節で見て来たように、カチャリの学校・インテルナードは、コムニダの中に都市近代的時空間を広げ、人々の農牧業に基づき、生産したものを消費する生活とは異なる都市的生活を促している。学校・インテルナードがもたらす時空間は、村人の生活を変え、都市と農村の文化的境界をなくすはたらきを持つが、同時にコムニダの人々の認識において、自分たちが生活する<コムニダ>と、その<外>との境界を生じさせ、強化している。3節では、学校が、都市から来るものをもたらすだけでなく、その都市的価値を教えることで、人々の認識における農村と都市の空間的境界をつくり出すはたらきを持つことを明らかにする。学校は、都市生活が持つ「正統的」価値を教えることで、農村を「他者」として位置づけていることを論じる。

例えば、先に見てきた都市から運ばれてくる食は、農村の人々の認識において、都市空間と農村空間の境界の強化にはたらいている。

ボリビアにおいて、都市の人々が農村と都市の違いを強調するのに、頻繁に言及するのは食についてである。「カンペシーノ（農民）は貧しくて、じゃがいもとチューニョしか食べてないんだ。」「私が子どもで都市へ出て来る前は、パンもお米の味も知らなかったわ。」といったように、農村での食の「貧しさ」、都市ほどの十分な食べ物が無いことが強調される。またカチャリに住み、都市に出てはたらく娘を持つある父親は、娘が農村に帰らないことを「あいつは米やフィデオが好きだから、都市に行きっぱなしなんだよ。」と話す。

農村でよく食べられるものとして取り上げられるのが、チューニョ（乾燥ジャガイモ）である。チューニョは、見た目が黒く、アクも強いために、独特の風味を持ち、しばしば「カンペシーノの食べ物」として都市では言及される。都市に住む人々は、農村で生活する筆者に「毎日チューニョ食べているんだ。日本に戻っても忘れられなくなるね。」と冗談めかしたり、「あんたチューニョは好き？私は苦くて食べられないわ。胃にも良くないし。」といった話をする。実際には、ボリビアにおいてチューニョは、都市のホテルなどのレストランの料理の食材にも使われ、農村、都市に関係なく人々の食生活に欠かせない食べものである。それにも関わらず、チューニョは農村の食べ物として語られ、それを強調する時、たいていは蔑視的意味が込められている。都市で暮らす先住民も「うちの子はチューニョを食べないの。栄養があるのにね。」と話す親も多いが、こういった話はまず農村では聞くことはない。また、コムニダの人々の中には筆者に料理を出す時に「チューニョは入れて大丈夫なの？」と聞く人もおり、好きなことを伝えよううれしそうにたくさん盛ってくれる。チューニョを食べることは「農村の人」であることを意味し、人々の「都市で食べられているもの」と「農村で食べられているもの」という認識上の区別が、農村を「他者」として位置づけ、農村と都市の境界を強化している。

カチャリの学校とインテルナードは、コムニダ内に「自分たちが生産するもの」に対する「外から来る食べ物」をもたらすだけでなく、「外から来る食べ物」が持つ都市的価値を教えることで、コムニダの人々の食に対する認識を変えてもいる。

コムニダにおいて、人々が飼う家畜の肉は、カトリックの祝祭や慣習でしかとることのできない「神聖性」を持つものである（2章を参照）。家畜は食用だけでなく、人々の労働力や農業活動を支える役割を持ち、コムニダにおける食糧生産に深く関わっている。したがって、コムニダの人々が、自分たちの家畜を現金収入を得るために殺し、売ることはあまりない。彼らに肉は売らないのかを聞くと、多くが「自分たちで消費するためだ。」と答える。

家畜の肉が人々の農業生産との関わりにおいて食されるコムニダに対し、インテルナードでは特別な日でなくても、都市から運ばれてくれば肉が給食として出される。このような種類の肉は、「自分たちが生産するもの」ではなく、コムニダの「外から来るもの」であり、貨幣によって手に入れられるものである。しばしば、インテルナードには、インテルナードの運営に関わる都市からやってくる NPO のメンバー、あるいはその財政的支援を行なう海外からの訪問者が訪れる。その際には必ず都市から運ばれて来た鳥や牛の肉、ある

いはインテルナードで飼われている豚が料理として訪問者や子どもたちにふるまわれる。インテルナードで飼われる豚は農村で育てられているが、インテルナードから出た野菜のくずや残飯と、都市から運ばれて来る専用の餌で育てられており、コムニダにおいては「外から来るもの」である。「外から来る」肉は人々の農業生産との関わり、特に豊穡を祈る儀式で利用されるなどの「神聖性」は持たず、インテルナードでは都市からの来客を迎えるイベントを通じ、貨幣でしか手に入れることのできない肉の貴重さ、すなわち都市的価値のみが教えられる。「今週はサラゴサ（スペイン）からお客さんが来るから、僕たちは豚を食べられるんだよ。」子どもたちは来客があった時、インテルナードの豚を殺して食べることができ、豚のご馳走としての貴重さを学ぶ。

このように、インテルナードでは、来客は「外から来る食べもの」で迎えられ、学校での国民的行事を祝うイベントもまた「外から来る食べもの」で祝われる。これらのイベントを通じ、「外から来るもの」には都市的価値が与えられ、人々の食をめぐる「自分たちが生産するもの」と「外から来るもの」の認識的区別に加え、「外から来るもの」の貴重さ、都市的価値が教えられている。

カチャリのインテルナードと学校は人々に「都市から来るもの（食糧や既製品など）」をもたらし、さらに人々に都市生活が持つ「正統的」価値を教え、農村を「他者」として空間化するはたらきを持っている。

農村空間を「他者」として位置づけるはたらきに、人々の服装があげられる。学校では教師たちが子どもたちに上は白のシャツ、下は紺のズボンあるいはスカートを着て来るよう指導し⁹、学校ではたらく教師たちはみな、コムニダの人々から見れば「都市の服装“de vestido”」を身につけている。特に、女性教師はみなくるぶしまでの長いズボンを履き、コムニダにおいてズボンを履く女性は「チュータ（chuta: ズボン）」と呼ばれる。コムニダの女性がコムニダ内でズボンを身につけることはまずないため、「チュータ」は「都市に住むメスティソや白人の女性」の意味を含んでいる。カチャリでは、人々が都市に出かける際も村の女性たちが織った伝統的衣装（リクリャやチュンピ（ベルト）、チューロ（帽子）、ポンチョ、チウスパ（コカの袋））を身につけたままのものも多いが、若者の中には服装を変えて都市に出て行くものもいる。たとえば、カチャリに住む13歳の女の子リディアは、2008年に初等教育を修了し、翌年からサンタクルス¹⁰の高校に進学することになっていたが、「来年から私もズボン（pantalón）で都市に住むのよ。」と恥ずかしそうに話す。また、ゴンサレス一家のオクタビーナも「昔チリとの国境の町ではたらいっていた時、パンタロンを履いていたのよ。」と得意げに話す。



写真3-4. 女性の「伝統的」衣装と都市の衣装

左がチョリータが身につけるボジェーラ、右がアクス。女の子たちは都市に出る際はボジェーラに着替える。

コムニダの人々が普段身につけている「伝統的な」衣装を脱ぐのは、学校で国民的なイベント（たとえば国の独立記念日など）が催される時、あるいは都市に出かける時である。ゾーンはコムニダの人々の身につける衣装が先住民と非先住民との二分に基づいていると論じる（Zorn 1998）。たとえば、カチャリの女性は、コムニダにいる間、特に村の歌や踊りのイベントに参加する際はアクス *aqsu* と呼ばれる黒い生地には刺繍がされた伝統的なスカート、あるいはアイミーリャ *aymilla* と呼ばれる上下がつながった長いスカート（多くは歳をとった女性が身につける）を身につけている。アクスもアイミーリャもノルテ・デ・ポト

シ出身の先住民女性が身につける衣装である。カチャリの特に若い女性たちは都市に出る時は、都市の先住民女性であるチョリータ *cholita* が身につけるボジェーラ（ギャザーの入ったスカート）に着替えて移動する。彼女たちは、農村先住民と都市先住民（チョリータ）の立場を交互に表現するために、うまく衣装を使い分ける（Zorn 1998: 166）。学校は、都市で身につける服を「正統な」服装とし、その都市的価値を教えることで、農村の人々が身につける「伝統的」衣装を周辺へと位置づけている。学校が持つ都市近代化のはたらきは、人々の認識における農村と都市、さらには先住民と非先住民との境界を維持・強化している。

しばしば、コムニダの人々は「外から来るもの」が持つ都市的価値に対し、「自分たちが生産するもの」が持つ農村的価値を主張する。ゴンサレス一家の母であるブリッヒダは、よくインテルナードにトゥルエケを通じてインテルナードの食糧を交換しに来るにも関わらず、「インテルナードのご飯は美味しくないわ。やっぱり牛の骨で煮込んだスープが一番美味しい。」と話す。また、「私は、マギーや味の素の味は好きになれないわ。」「都市では、お金を出さないと食べられないけれど、農村では好きなだけたくさん食べられる。」と都市における食の「貧しさ」を強調する話をする。あるいは、インテルナードに子どもを預けない親の中には、「子どもたちはインテルナードの食事を嫌がるの」と話す人もいる。「都市では化学調味料が入った食いのものしか食べてない。だから、ガンになったりする人が多いんだよ。」といったように、コムニダの人々の多くは「自分たちで生産するもの」が美味しく、安全であることを強調する。

このように、人々は都市から来るものや食を通じて自分たちが生活する空間としてのく

コムニダ>とその外である<都市>空間との認識上の境界を形成している。国家は、農村の学校を通じて、農村の人々の都市近代化を促すと同時に、都市のものが持つ「正統」的価値を教えることで、その境界の維持・強化にはたらいっている。

(まとめ)

3章では、農村と都市の空間的境界をつくり出す農村の学校の制度上のはたらきを見て来た。農村につくられる学校は、コムニダに都市近代的時空間を開くことで、農牧業に基づいた生活を送る人々を都市近代的な市民的生活に組み込んでいる。この都市近代化のはたらきは、農村と都市の間に均質的な時空間を広げ、文化的境界をなくすようはたらくと同時に、農村空間を「他者」として位置づけ、人々の認識上での農村と都市の空間的境界の維持・強化にはたらいっている。次に、農村教師の教育実践への考察を通じ、学校の国民化のはたらきを見ていこう。

註

- 1) 2008 年の生徒数はおよそ 140 人、教師は 9 人であり、2010 年の生徒数は 202 人、教師は 11 人である。2010 年の生徒数は、サカカ地区の教育事務所の登録名簿に基づく(資料 6)。
- 2) ボリビアの学校の教育課程については資料 1 を参照。
- 3) 農村の学校が本校(ヌークレオ)と分校という形態をとるのは、複数の共同体の学校間の協力関係を強める目的がある。しかし実際は、ヌークレオの校長が分校を不定期的に訪れる程度であり、本校と分校の生徒や教師間にあまり交流は見られない。
- 4) コムニダ・ヴィラヴィラは当時はサカカでなくウンシアの管轄にあった。現在はカチャリと同じサカカ区の管轄にある。
- 5) カチャリでは、2006 年に初めての中高等教育修了者が出ている。
- 6) 2008 年のインテルナードの生徒数は 57 人、2010 年は 45 人であった(資料 7)。
- 7) カンチャイは、カトリック教会からの財政援助を受けるが、ボリビアの農村に入る他の援助団体にみられるように、特にカトリック普及を目的とした援助は行なっていない。ディレクトール(総長)はベルギー人だが、その他のスタッフはすべてボリビア人で、主にノルテ・デ・ポトシで教育活動を中心とした農村開発を行なっている。
- 8) このようなメニューはスープに対し、「セコ(seco: 乾いた)」と呼んでいる。
- 9) ボリビアにおいて、先住民の女性が着るボジェーラ(ギャザーのたくさん入ったスカート)は正装であり、学校でも認可されている。しかし、国の独立記念日の行進などではボジェーラは身につけられない。
- 10) ボリビアの東部低地(熱帯地域)にあるボリビア第 2 の都市。天然資源もあり、近年移民が増加している。

4 章 農村教師の教育実践にみる学校の国民化の役割とその困難さ：都市近代化 *civilización* をめぐる国家とコムニダの交渉

前章では、国が学校を通じ、コムニダに都市近代的時空間を開くことで人々の都市近代化を促すと同時に、農村を都市に対する「他者」として位置づけ、制度上、農村と都市の空間的二分化にはたらいっていることを論じた。この章では、さらにコムニダにおける学校の国民化のはたらきを明らかにするために、カチャリの学校とインテルナードではたらく農村教師たちが日々どのような教育実践を行なっているかを見て行く。

本章では特に、国家とコムニダとの間のナショナルな力とローカルな力の交渉において生みだされる農村教師の教育実践を記述し、コムニダの学校が国家プロジェクトのもと単に先住民を国民へと変えているわけではないことを示す。カチャリではたらく農村教師たちは国（教育省）あるいは NPO から派遣され、コムニダの外から来ている人々である。彼らの多くはコムニダの人々と同じくコムニダ出身であるが、現在は町や都市に住む人々である。彼らは国のカリキュラムにしたがい、主にスペイン語の読み書きの習得を中心とする「国民文化」を教え、人々の国民化を促す役割を持っている。この国民化の役割において、農村教師は「国の奉仕人 *civil servant*」(Primov 1980: 155) として、コムニダの人々の「悪い」習慣を変え、彼らを都市近代的な市民生活へと組み入れるようにはたらいっている。しかし、教師たちがコムニダではたらくにはコムニダの人々からの協力と理解が必要であり、時にはコムニダの「悪い」文化や習慣を受け入れなければならない。農村教師たちの教育実践は、教師たちが置かれる「国や NPO が派遣する教師」というナショナルな立場とコムニダの文化や習慣に合わせたローカルな立場の間で生み出されている。本章では、農村教師たちの都市近代化 *civilización* をめぐる教育実践を見ていき、彼らが担うコムニダの人々の国民化の役割をどのように進めているのかを明らかにする。なお、本論文で用いる「農村教師」は学校とインテルナードの両方の教師を指す。

本章の構成は以下のとおりである。

まず 1 節において、コムニダではたらく教師たちの日々の生活を記述し、どのように教師たちが村ではたらいっているかを見ていく。コムニダの外部から来る教師たちがコムニダではたらくには、コムニダの人々との信頼関係が重要となっていることを示す。

2 節では、国家あるいは NPO から派遣される教師たちが、国家の立場から人々を国民化する役割を持つことで直面するコムニダの「問題」を見ていく。教師たちは、人々の「遅れ」に対し、都市の市民的価値を教え、貨幣に基づく市場型の経済生活を送る「国民」をつくるようにはたらいっていることを論じる。

3 節では、実際にコムニダで農村教師がどのように都市近代化をめぐる教育実践を行なっているかを見ていく。彼らは国家の教師としての立場から、人々に都市の市民的な習慣・文化・価値を促すが、コムニダというローカルな文脈において、人々が持つ習慣・文化との対立、ずれを生じさせている。国家とコムニダとの交渉によって教師たちの教育実践が

生み出されていることを論じる。

1. コムニダと農村教師

1 節では、コムニダではたらく農村教師たちの日々の生活を記述し、教師たちがどのような生活を送っているかを見ていこう。

1-1. 農村教師パトリシアの一日

以下に示すのは、カチャリの学校で小学校 3 年生を担当する女性教師、パトリシアの一日である。彼女は 1 歳になったばかりの息子連れ、面倒を見ながら学校に滞在している¹。朝 6 時ぐらいには起床し、井戸から汲んだ水で彼の顔を洗い、コーヒーとパンで朝食をとる。息子が目を覚ますと、お乳やビスケット、パンなどで朝食をとらせる。その後、昼食に食べるスープのための野菜やじゃがいもの皮むきなど、料理の準備にかかり、授業が始まる 9 時（冬時間は 9 時 15 分開始）までに部屋の掃除、身支度などを済ませる。また、8 時を過ぎると、学校に子どもを持つ母親が、毎日交替で子どもたちの朝食を作りに来るため、その指導・手伝いをする。母親と一緒に校庭の隅にあるコンチャで大きな鍋の湯を沸かし、農村の学校に政府から支給されるアピ（トウモロコシの粉）を湯で煮込んで作る。

9 時 10 分ぐらい前になると、教師の一人が校庭の木に紐でつるされている鉄の音を鳴らし、登校する子どもたちを迎える。この日はこれから一週間がはじまる月曜なので、校庭に子どもを学年ごとに並ばせ、9 時から朝礼を行なう。子どもたちの正面には国旗が掲げられ、最初にみなで国歌を斉唱する。その後、校長のカルメン先生が前に来て話す。今週は、カチャリと同じヌークレオ（本校）があるコムニダ・ハンカラチから 5 年生と 6 年生が来て、サッカーの試合を行なうことが告げられる。校長が話す間も、子どもたちに落ち着きがなく、教師たちはみな「チコテ chicote: 鞭」と呼ぶ長い木の枝で話を聞かない子どもの足を軽く打つ。パトリシアもまた自分の担当する学年の子どもだけでなく、ほかの子どもの様子を見て話を聞かない子どもには木の枝を持って注意する。校長の話が終わるとすぐに朝礼は終了し、教師たちは子どもに各学年の教室に入るよう指示する。「静かに！ “Silencio!”」という教師の言葉が学校内に響く。

子どもたち全員が教室に入ると、パトリシアは後に続いて教室に入り、まずは子どもをきちんと座らせ全員が揃っているか確認する。そして、子どもにノートを開くよう指示する。1 時間目は算数なので、この日はゼロから 50 までの数のつづりを黒板に書き、それを子どもたちにノートに書きとらせる。なかなか始まらない子どももおり、そういった子には直接指導する。書き終わった子どもから一人ずつノートを持って来させ、順番にノートをチェックして行く。間違ったつづりは赤で直し、子どもに再び書き取らせる。そうこうするうちに 10 時 20 分を過ぎ、20 分ほどの休憩をとる。この休憩時間に、生徒たちに朝食を取らせるために、教師と手伝いに来た母親たちが校庭の中央にアピの入った鍋を運ぶ。子どもたちは列になり、各自用意しているプラスチックのコップにアピをついでもらい、

政府が支給するビスケットを一袋ずつもらって校庭で朝食をとる。パトリシアも自分と息子の分をもらい、息子にアピとビスケットを食べさせる。時々自分の部屋に行き、煮立ておいたスープの様子を見るなど、次の授業が始まる 10 時 40 分まで休憩をとる。

再び鉄の鐘が鳴り、子どもたちを教室に入れる。2 時間目は社会である。前回の授業の続きで、子どもにボリビアの各県の地図を書かせ、県庁所在都市、人口、自然、観光、産業などについてパトリシアが持って来た数冊の本をもとに調べさせる。子どもたちにノートに地図を書くよう、学校の色鉛筆を渡ししながら指示する。3 年生のクラスは 15 人ほどおり、一人ずつ本を見ることはできないため、子どもたちは数人でグループになり、お互いのノートを写しながら作業を進めて行く。パトリシアは子どもの様子を見ながら、自分の部屋で寝ている息子の様子を見に行くなどし、慌ただしく時間が過ぎて行く。12 時になると午前の授業が終了し、昼食をとらせるために子どもたちを家に帰す²。パトリシアは自分の部屋に戻り、作り置きしていたスープを息子にも食べさせながら、自分も昼食をとり、休憩する。

14 時 10 分ぐらい前になると、再び午後の授業の開始を知らせる鉄の鐘が鳴り、子どもたちが学校に集まる。午前の授業は主に学習の時間があてられるが、午後は体育や創作、美術、音楽、宗教などがあてられる。3 時間目は、パトリシアは宗教の授業を行なう。子どもたちに聖書の一節を板書させる。パトリシアは黒板に書き終わると、机の間を歩きながら、子どもたちがきちんと書き写しているかを見て回る。最後にみなで声を出して読み上げ、40 分の授業が終わる。20 分休憩をとった後、4 時間目は 3 年生と 4 年生が合同に体育の授業を行なう。その週はサッカーの試合があるため、子どもたちがチームに分かれ、村の中央にある大きなサッカー場でサッカーをする。パトリシアは息子を連れて観戦し、16 時になり、一日の授業が終了となる。授業が終わると、教師たちは井戸で洗濯をしたり、各部屋で休んだり、夕ご飯を作ったりと、各々の時間を過ごす。この日、パトリシアは村の子どもに自分の子どもの面倒を見てもらいながら、井戸水で洗濯をし、洗濯ものを井戸のわきにある石の上に置いて干す。それが終わると学校に戻り、ほかの教師と歓談をしながらお茶とパンを飲み、その後は部屋で子どもと過ごしていた。

1-2. コムニダではたらく農村教師

カチャリの学校あるいはインテルナードではたらく教師は、農村出身で、現在は町や都市に住む人々である。農村教師たちはパトリシアと同様、コムニダに滞在しながら学校やインテルナードで子どもたちの教育を行なっている。

学校では、まだ初等教育課程までしかなかった 2008 年、校長（女性）が 1 人、1 年生から 8 年生までを教える 8 人（男性 3 人、女性 5 人）の教師がはたらいていた。2010 年には初等教育課程に加え、就学前教育（Inicial）と中等教育課程が導入され、学校ではたらく教師は、校長（男性）1 人、就学前教育（セクション 2）1 人、初等教育 1 年生から 8 年までの 8 人、中等教育（1 年生）1 人であった（男性 4 人、女性 6 人）（資料 8）。教師たちは、

学校と同じ建物の一室を個々にあてがわれ、月曜から金曜まで授業を行なうためにカチャリに滞在する（図 4-1）。部屋にベッド、机、いす、本棚、簡易ガスコンロを持ち、その一室で寝食を行っている。水は学校の敷地から 6、70mほど離れたところにある井戸を村人と共同で使用し、バケツで汲んで利用する。人々がガランファと呼ぶガスボンベを毎週都市のコチャバンバから到着する大型トラックの運転手に頼んで購入し、簡易ガスコンロで利用する。ガスが尽きてしまった時は、子どもたちに家から薪を持って来させ、村人と同様、学校の片隅にあるコンチャ（土で作られたかまど）で料理する。部屋には、教師たちが町から運んで来たコップや皿、スプーンなどの食器類、ボール、包丁、小さな鍋などの簡単な調理器具、洗剤、バケツなどが置かれ、簡単な炊事ができるようになっている。

教師たちはみな、サカカに自宅を持つか、遠い都市に家を持つ場合はサカカに小さな部屋を借りている。教師たちの多くは、授業の終わる金曜の午後にサカカに出て土日を自宅で過ごし、月曜の朝に再びカチャリに戻って来る。まだ小さな子どもを持つ教師は世話のために毎日サカカとカチャリを行き来する。

教師たちは村に滞在する上で必要な食糧のほとんどをコムニダで手に入れる。軽い野菜や果物は、教師たちの足でサカカから片道 2 時間の山道を歩いて運んでくる。米やフィデオ（マカロニ）といったコムニダで生産されず、一定期間は保存がきくものは、コチャバンバから毎週到着するトラックを利用し、教師たちで共同購入し、それを分けて用いている。一方、コムニダで生産されるジャガイモやチューニョ、卵、雨季だけ収穫が可能な野菜類などは村人に分けて（売って）もらう。教師たちは、食料調達のために村人の家に自ら赴き、分けてもらうこともあれば、偶然顔を合わせたり、学校にやって来たりする村人に「今、～はない？」と聞き、タイミングよく分けてもらうこともある。

一方、インテルナードでは校長 1 人（男）とエドゥカドル／エドゥカドーラ educador/ra と呼ばれる 4 人の教師（男 2・女 2）、中等教育課程を修了したばかりのボランティア³が一人働く。サカカ周辺に自宅を持つ教師は、学校教師と同様、土日を自宅で過ごす。しかし、オルーロ、コチャバンバなどサカカよりも遠い都市から来る教師は、月末か月はじめに一週間まとめて休みをとる。校長のみが個人の部屋を持っており、ほかの教師は生徒と同じ部屋で寝食を共にし、子どもを指導しながら生活する。インテルナードには食糧が毎月都市から運び込まれるため、教師たちは自分たちの食糧を用意する必要はない。

学校教師は、授業がなければカチャリへ来ることはないが、インテルナードは NPO 機関から派遣されるため、たとえ授業が無く、子どもが来ない時も、決められた日数はインテルナードで働く。インテルナードは、家畜や畑を持つため、その世話の責任を持つ教師が一人は必ずいるようにしている。

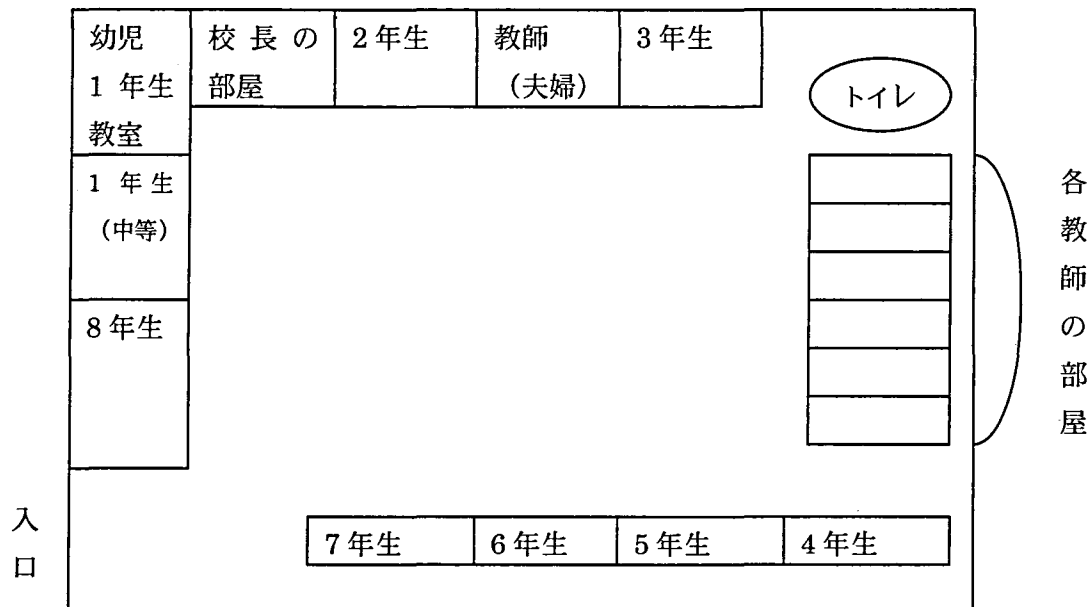


図 4-1. 学校敷地の区画

1-3. コムニダの閉鎖性と農村教師：村での農村教師の生活

農村教師がコムニダではたらくには、コムニダの人々との信頼関係が重要になっている。「コムニダに初めて赴任した時、本当に逃げ出したかったわ。」「コムニダではたらくには忍耐が必要だよ。」これは、コムニダではたらく教師たちの多くが口にする言葉である。この言葉には、教師がコムニダではたらく上で直面する多くの意味での困難さが表わされている。実際に、都市から来る教師の中には、農村生活に合わせる事が困難な教師もいる。都市とは違い、電気も水道もない農村の生活に慣れる必要がある。さらに、母語がケチュアでない教師は、子どもたちとコミュニケーションをとることが難しいため、ケチュアを習得しなければならない。また、コムニダと都市を行き来するための交通の便が悪い、週末のみの帰宅のため長い滞在、さらに、教育設備・教材・教具の未整備、あるいは教師不足により負担が重いなど、都市にはない特有の困難な状況がある。したがって、教師たちが農村の学校ではたらくには、単に教える能力だけでなく、それ以外のものが求められる。インテルナードは教師の資格がなくてもはたらけるため、農村生活をまったく知らない教師が派遣される場合も多い。中にはすぐに辞めてしまう人もおり、1、2年で教師が入れ替わることはめずらしくない。

中でも、コムニダに赴任したばかりの教師が農村生活に慣れるのに労力を要するのが、コムニダの人々との付き合いである。教師たちは、サカカから生活必需品を持ち運んでくるにも、村で生活するのに水や食糧を調達するにも、また学校に子どもたちを送ってもらうにも、村人の理解と協力を必要とする。教師の多くが住むサカカからカチャリまでは、

動物や人しか通れない山道を 2 時間ほど歩かなければならず、生活に必要なものは自分の足で運ばなければならない。先に述べたように、コムニダで生活する教師たちは、必要な食糧の多くは村人から売ってもらい、食用や洗濯のための水も村人と共同の井戸水を利用している。また、パトリシアのように小さな子どもを連れていけば、子どもを村人に背負ってもらってサカカまで下りてもらうなど、生活の様々な場面で村人の協力を要する。一般に、コムニダに住む人々はコムニダ外部から来る人々を簡単に信頼し、受け入れることはあまりない。カチャリおよびその周辺コムニダでは、植民地支配以前から続くと言われる「伝統的」習慣を持つ生活が送られる。コムニダの内部では、地縁・血縁関係に基づく人々の序列関係があり、それに関わらない外から来たもの、特に都市から来る人々に対しては閉鎖的である。

村人は、自分たちがスペイン人に支配され、搾取された歴史的経験・記憶を持つ。「祖母がよく話していわ。村には非先住民のパトロンが来ると、村人の家畜や農産物をみな持って行ってしまう。村ではよく、『今日はパトロンが来る』といううわさが流れるんだって。うわさを聞くと、祖母の家では、家の裏に穴を掘っておいて、そこに羊たちを見つけられないよう入れ、藁などで覆って隠しておいたそうよ。」と、村の若い女の子が話す。こうした植民地支配をめぐる歴史的な経験・記憶は村人の中で語り継がれている。村人は、コムニダの文化・習慣に理解の無い教師にはたとえコムニダ出身であっても、「都市から来たよそ者」として排他的な態度をとる。すでに数多くのコムニダの学校ではたらき、2008 年にカチャリの校長としてはたらいているカルメンは、「カチャリの学校の仕事はほかの学校と比べてどうか」という質問に、「カチャリは比較的仕事がしやすいわね。いい人たちが多いわよ。アイマラのコムニダなんて、閉鎖的で本当に大変だったわ。」と話す。教師たちにとって仕事がし易いかどうかは、学校の教育に関わることよりも、むしろコムニダの人々が開放的か閉鎖的かということが大きく関わっている。

もちろん、外国人である筆者も彼らの「よそ者」として位置づけられた。筆者がカチャリでの長期フィールドワークを終える頃、インテルナードの校長から次のことを知らされた。「あんたが来たばかりの時、カチャリではこんなうわさが流れていたんだ。『前に、チャヤンタ⁴の村に、外国から女性の人類学者が来た、あんたみたいな。彼女は現地人と結婚して、あんたと同じように、われわれの言葉のあいさつから、家畜の放牧、種まき、収穫、料理など、農村の生活の何から何まで全部習得したんだ。着るものもまったく私たちと同じだった。5 年そこに住んで生活したそうだよ。すると、すべてを習得したら、結婚をやめて彼女は自分の国に帰っちまったそうだよ。』」筆者はそこで初めて「いずれ村人と結婚して、村のすべてを知り尽くした後、帰って行く外国人」として見られていたのだと知り、啞然としたのを覚えている。コムニダの人々は、コムニダに住む人以外のものを簡単に受け入れない。

教師たちがコムニダの学校ではたらくには、コムニダの人々との信頼関係が重要となっている。実際に、農村教師のほとんどが、コムニダ出身で、コムニダの習慣を熟知した人々

である。たとえば、筆者が学校の女性教師の一人であるモニカの部屋でおしゃべりをして
いた時のことである。ドアを叩く音がし、モニカがドアを開けると、リクリャを背負った
コムニダに住む一人の女性が立っていた。インテルナードのすぐ後ろに住むフアナである。
フアナは「持って来たよ。」と言いながら入って来ると、すぐにリクリャを肩からおろし、
床に跪きながらそれ開いた。中には、収穫したばかりのほうれん草が一山ほど入っていた。
モニカは近くに置いてあった器を手にとり、フアナに差し出すと、フアナはそのほうれん
草を両手一杯にすくってその中に入れ、教師に渡す。モニカは、「マシュカ（いくら）？」
と聞くと、フアナが「2Bs. (ポリビアーノ)。」と答える。モニカはほうれん草で一杯にな
った器を近くの机に置き、彼女がいつも町から背負って来るリュックを開いてコカが入っ
た袋を取り出した。フアナに「2Bs.分ね。」と言って、一つかみ分のコカの葉をリクリャの
上に置く。さらに、モニカは「ヤナパ。」と言って、また袋からほんの少しコカをつかんで
リヒリャの上にあるコカの上にさらに積んだ。「ヤナパ」とは、都市のメルカド（市場）な
どで、先住民の女性が無駄を買った後に必ず口に出す、「ちょっと増やして。」を意味する
ケチュアである。モニカは「ちゃんとサービスで増やしておくね。」という意味で、フアナ
にコカの葉を一つかみ分、またあげたのだった。筆者が、モニカに「コカと交換するんだ
ね」と言ったところ、「彼らにとってはお金よりも、コカの方が喜ぶのよ、彼らはいつもコ
カが必要だから」と話した。

このように、コムニダではたらく教師たちは、コムニダの人々の習慣をよく心得ている。
都市とは異なり、コムニダでの生活ではトゥルエケ（物々交換）で必要なものを入手する
こと、そして何かをもらえば、「ヤナパ（少し増やして）。」という要求が彼らにとっては日
常的なことを知っており、教師たちはコムニダの習慣を介し、人々と接している。

コムニダで教師としてはたらく人々は、農村の状況をよく知っており、たとえ都市では
受け入れられないような文化や習慣であっても、ある程度理解し、受け入れなければならない。
農村教師の多くはケチュアを母語としているが、母語がケチュアでない教師も、は
たらく中で習得して行く。

「あの先生はどんな先生？」という筆者の質問に、人々は「あの先生はもう5年もここ
に来てはたらいっているよ。最初はスペイン語しか話せなかったのに、今はもう私たちの言
葉をよく理解しているよ。」「あの先生はポトシから来ていて3年になるよ。この間、私た
ちと一緒に踊ったのよ。」といった答え方をする。コムニダの人々にとって、教師を見分け
る基準は、自分たちの文化・習慣をどれだけ理解しているかにある。

先に見てきたように、農村教師は国家やNPOから派遣され、コムニダで生活する人々の
国民化を促し、都市の市民的価値に基づく生活を教える立場に立っている。教師たちは、
コムニダの人々の文化・習慣に対し、都市の市民的な習慣・文化・価値を教える役割を持
ち、しかし、コムニダで教師としてはたらくために、コムニダの文化や習慣を受け入れな
なければならない。彼らは、必ずしも「国や機関が派遣する教師」という社会的立場からそ
の役割を遂行できない状況にしばしば立たされる。実際、農村教師はどのように教育実践

を行なっているのか見てみよう。

2. 農村教師の国民化の役割とコムニダの「遅れ」

2節では、国家あるいはNPOから派遣される教師たちが、国家の立場から人々を国民化する役割を持つことで、直面する「問題」を見ていく。コムニダにおける農村教師の教育実践は、学校やインテルナードに通う子どもだけでなく、コムニダで生活する人々全体に及んでいる。特にインテルナードの教師たちは、彼らを派遣しているNPOが進める農村開発プロジェクトのもと、子どもを預ける親たちをインテルナードの共同作業に参加させることで、換金作物の生産に基づく市場型の経済生活、近代的な農業技術、保健衛生の指導を行なっている。教師たちはこうした教育活動を通じて、コムニダで生活する人々の「問題」に直面している。教師たちは、人々の「貧困」「怠惰」「野蛮」「無知」といった「問題」に対し、「勤勉」、「労働」、「節制」、「清潔」といった市民的価値を教えることで、貨幣に基づく市場型の経済生活を送る「国民」をつくるようはたらいていることを論じる。

2-1. 農村教師の国民化の役割

カチャリの学校ではたらく教師たちは、子どもに教えるためのテキストや指導要領などの教材をほとんど持たず、自分たちが養成学校で学んだ知識をもとに子どもたちの学習内容を決めている⁵。彼らは基本的には国の教育カリキュラムにしたがい、子どもたちの教育を行なっている。今日のボリビアの公立学校で現行されている94年「教育改革」では、カリキュラムの内容として、「国語とコミュニケーション」、「算数」、「生活科学(社会と理科)」、「実践的技術と知識(創作や家庭科、掃除など)」、「表現と創造(美術、音楽、演劇など)」、「宗教(カトリック)、倫理、道徳」、「体育」が定められている。学校教師は、教育省によって定められる国の教育カリキュラムに基づき、主にスペイン語の読み書きを教え、村の子どもの識字化を促している。あるいは、足し算、引き算、割り算、かけ算などの数字の計算やボリビアの国民文化・歴史・宗教(カトリック)を教え、コムニダの子どもたちの国民化を行なっている。

インテルナードの教師たちは学校教師と同様に、スペイン語の読み書きと数字の計算を主とする学習内容を教えており、学校が促す国民化のはたらきを補っている。インテルナードにはNPO機関で支給されたテキスト(教師用)が用意されており、教師の中にはテキストを利用して教えるものもいる⁶。

学校の国民化を促す役割において、カチャリではたらく農村教師たちはコムニダの人々を都市近代的市民生活へと組み込むはたらきをしている。特にインテルナードでは、子どもたちの起床から着床まで生活全般に渡り、教師たちが指導を行なっているため、教師たちの村人に対する都市近代化のはたらきが明確に認められる。朝起きれば、歯磨き、顔を洗ってタオルでふく、髪を結う、毛布・シーツを敷きなおす、ご飯では食前の手洗い、お祈り、食事中会話はしない、食後の後片付け、掃除では掃き・拭き掃除、ごみ捨て、シー

ツや衣類の洗濯、授業であれば、読・書・算の学習だけでなく、まずは椅子に座って先生の話聞く、ノートを記入する、人前できちんとスペイン語で話すなどの指導を行い、都市での市民生活を教えている。子どもが学校に行っている間、教師たちは基本的に何をしてもよいが、子どもがインテルナードに生活している間は授業、農作業、宿題の手伝いなど、子どもと一緒に活動する。

このように、都市や町から来てコムニダの学校あるいはインテルナードではたらく教師たちは、コムニダで生活する子どもたちの教育を通じ、スペイン語の読み書きを中心とするボリビアの国民的文化と愛国心を身につけ、都市近代的な生活を送る市民をつくり出そうと教育活動を行なっている。彼らは、国家の立場から、コムニダで生活する人々を都市近代的市民生活に組み込むため、農村の「悪い習慣 mala costumbre」を変えなければならない。

2-2. 都市近代化 *civilización* におけるコムニダの「遅れ」

コムニダではたらく農村教師の多くは、コムニダの人々の「遅れた」習慣を変える、すなわち「都市近代化 *civilización*」が必要だと考えている。インテルナードではたらく女性教師、アイダはカチャリではたらく農村教師の中でも「都市化」された教師である。彼女はオルーロ県のコムニダ出身であるがカチャリに来た当時はケチュア語はほとんど話せず（彼女の生い立ちについては5章3節を参照）、服装もいつもパンツ姿にスニーカー、髪も耳元まで短くしている。外見、言葉、コムニダの人々との接し方において、同じインテルナードではたらく女性教師フリアナとは対照的である。フリアナはいつもポジェーラ（ひだの入ったスカート）を身につけ、ゴムサンダルを履き、長い髪を二つに分け、みつ編みをしている「チョリータ」である。母語はケチュアであり、カチャリの人々とも仲良く、村の事情もよく知っている。

筆者にアイダが「都市から来た教師」と特に思わせるのが、コムニダの人々や彼らの習慣に対し、はっきりと言葉で不快を言い表すことである。たとえば、子どもたちがアイダの言うことにまったく耳を貸さず、掃除や学習を行なわないでいると「しつけのなっていない *malcriado*」と口に出す。また、子どもたちの母親の前で「彼女たちは読み書きができないのよ。無知 *ignorante* だから。」とはっきり言う。そして、彼女が頻繁に口にする言葉に、「文明化されてない（遅れている） *no civilizado*」という言葉がある。彼女がこの言葉を発する時、コムニダの人々の習慣が「悪く」「遅れた」ものであり、それを“変えなければならない”という意味が示されている。たとえば、著者がゴンサレス一家に住んでいた時、家族にしばしばインテルナードから食糧や日用品を持ってくるよう頼まれ、困っていることをアイダに言うと、アイダは「彼らは遅れているから」と言う。また、子どもたちがしばしば嘘をついたり暴力的な行動をとると、彼女は同じ言葉を口に出す。彼女のようにはっきりと言葉に出すことはしなくても、農村教師の多くはアイダのように人々の「遅れた」習慣を変えるため、都市近代化が必要だと考えている。

教師たちがコムニダに都市近代化が必要と考える問題には「貧困 pobreza」と「怠惰 flojo」、「野蛮 salvaje」と「無知 ignorancia」がある。

教師たちの多くはコムニダの人々が「貧しい pobre」と考える。たとえば、コムニダの人々が営む自給自足に基づく家庭経済は、人々を都市生活に組み入れようとする教師にとって、改善すべき問題として映っている。村の家庭では、一世帯に子どもが7～10人いることも珍しくない。教師たちは、大勢の子どもを親が養うのに「食べさせるのがやっとという経済力しかもたない」と考えている。学校が長期休暇に入ると、賃金を得るために子どもたちが都市労働やチャパレでのコカ摘みの手伝いに行くのは、現金を持たない農民の「貧しさ」の表れと見ている。著者が、カチャリに住む30代後半の女性であるフアナから、今週、都市のメルカド（市場）で料理人としてはたらきに出るという話を聞いた時の話である。筆者は学校教師のアルメンゴルに、フアナが「アロハミエント alojamiento」とよばれる都市の安宿に泊まりながらはたらくという話をした。アルメンゴルは「知ってるかい？アロハミエントと言っても、一室に男女分けられることなく、それこそ冷たい床に雑魚寝で泊めてくれるような場所だよ。荷物運搬や料理人として都市労働している人たちはみな、そこで一日10ポリビアーノ（約100円）で泊まってはたらいているんだよ。彼らの食事だって、一食3～5ポリビアーノ（40～50円）でお腹いっぱい食べられるもので、それこそ、もう腐りかけの肉や野菜で作ったご飯が出されるんだよ。」と話す。筆者が驚いた顔を見ると、「だから彼らには教育が必要なんだよ。教育を受けなければ、ちゃんとした職にもつけない、お金も稼げない。結局、貧しいみじめな生活なんだ。」と話す。荷物運搬、靴磨きやレモン売り、バスの乗車や店への客の呼びこみなど、都市のインフォーマルセクターで収入を得ている人の多くは、カチャリのようなコムニダで生活する「貧しい」農民である。

教師たちは、村人の「貧しさ」の原因を人々の自給自足に基づく生活、すなわち自家消費のみの農業生産に基づく生活にあると考えている。教師たちは、彼らの自給自足に基づく生活を変え、人々を貨幣に基づく市場型の経済生活に組み入れることが、人々の「貧しい」生活を「向上 mejorar」させると考えている。たとえば、NPOカンチャイの活動を紹介するパンフレット（カンチャイが発行）には、2000年からカンチャイが進める「生産プログラム：サカカ区のコムニダにおける土壌保全」プロジェクトの目的を「家族の基本的欲求を満たし、農民の貧困 empoderamiento を改善するために、土壌保全の基礎知識を教え、肥沃な土壌の維持と作物品種の多様化によって、農民たちの区画化された土地の生産性を高めること」と明記される⁷。ビニールハウスによる野菜栽培や植林、ボカシ肥料の加工などの農業技術を導入することにより、「ジャガイモ以外にも様々な野菜を育て、自家消費だけでなく市場に売る作物の生産を行なえる」ことが目指されている。教師たちは、生産性向上のための近代的な農業技術を導入することで、換金作物の生産と販売に基づく市場型の経済生活を送ることが、人々の生活の「向上」につながると考える。このような考えを持つ教師たちの目には、コムニダの人々が行なっている農業生産は非効率的で、生産性が低いものとして映っている。

農村教師たちにとって、コムニダの人々が送る自給自足に基づく経済生活をもたらす「貧困」として考えている習慣に人々の食生活がある。自分たちで生産するジャガイモや穀物を中心とする食生活は、野菜や果物、肉、牛乳をより多くとる都市的食生活に変えられなければならない。教師たちは、農村でよく見られる栄養失調や病気、高い乳幼児死亡率は、人々の食生活によるものだと考えている。学校でもインテルナードでも、教師たちは子どもたちに学習を促す前にまず、子どもをきちんと椅子に座らせることから始めなければならない。「農村の子どもを教育するのは本当に大変。子どもたちは栄養が十分でないから、授業をやっても全然落ち着きがなく、あまりものが考えられないのよ。」とパトリシアは話す。教師たちは、人々がイモや穀物以外の野菜や果物などの食物をとらない原因を彼らの経済生活にあると考え、コムニダの農産物の生産を増やす、あるいは購入によって必要な農産物を手にいれる市場経済に基づく都市的生活に組み込むことが、人々の生活の「向上」につながると考える。

このように人々の生活の向上を目指し、人々を貨幣に基づく都市的生活へと組み込もうとする農村教師たちにとって、人々が自家消費のみの農業生産を行なわないことは人々の「怠惰 flojo」¹として考えている。教師たちは、人々が貨幣を必要とする時にだけ、ものを売ったり、都市に賃金労働に出ることは彼らの「怠惰」であり、人々を「はたらきもの trabajador」²へと変えなければならないと考える。子どもたちにはたらく習慣を身につけさせるためにインテルナードと学校では、食器洗いや配膳、掃除などの様々な仕事の担当者を決め、ローテーションで様々な仕事の担当をさせている。インテルナードでは、半月に一度、生徒による投票により、生徒会長や副生徒会長、スポーツ長、勉強長などのリーダーを決める。リーダーたちは毎週金曜の朝に生徒会を開き、みなの前でその週の報告をすることになっている。担当の仕事を行なわなかった生徒の名前が報告されれば、その生徒には水くみなどの罰が与えられる。また、子どもだけでなく親たちもインテルナードの共同作業や保護者会に参加させることで、仕事をする上での「責任」や「義務」を教えている。子どもを預かる際、毎年親たちとインテルナードとの間では次のような取り決めが交わされ、その用紙に親のサインを求める。

1. カンチャイ [NP0 の名前] は教育機関として、生徒を学校と対応する学年に登録し、学校のすべての手続きにおいて教育的社会的支援を行なう義務を持つ。
2. カンチャイは親に、生徒たちの栄養状態や学校やインテルナードの共同作業といった成績について定期的に知らせる。
3. カンチャイはインテルナードのチームを通じ、勉強、生産、共同生活において規則を守らなかったり、尊重しなかったりする生徒を受け入れない権利を持つ。
4. 親は、インテルナードの生徒たちの規則や守りごとたとえば月曜は時間通り生徒を送り出すなどを知り、守る義務がある。
5. 親は、カチャリの学校に在学する学年が終わるまでは子どもを引き出さないことを約

束する。

6. 親は、子どもたちに家の仕事を手伝わせるだけでなく、彼らの教育に協力することを約束する。同時に、インテルナードの次の責任を果たすことを義務づける。

1 年のうちの 8 日間の父親の仕事（インテルナードの用務、塗装、工事など）

1 年のうちの 8 日間の母親の仕事（調理の手伝い、民芸品の糸紡ぎ、織物など）

1 年のうちに 8 アローバ⁸のジャガイモ

1 年のうちに 8kg の肉

1 年のうちに 4 アローバのほかの農産物

1 年のうちに 1 匹の雄雌鳥

1 年のうちに 3 回の PTA 会議への出席

インテルナードに子どもを預ける親たちは、滞在費や授業料を支払う必要はなく、代わりに上記の義務を果たすことになっている。この取り決めを通じ、子どもを預ける親たちに、子どもを学校に送り出す、子どもの教育に理解を持つなどの規則を守るよう促す。さらに、子どもを預ける代わりに自らの義務を果たすようはたらくことで、親としての「責任」や「義務」という感覚を身につけさせている。親の中には、子どもを預けるだけで、まったくインテルナードに来ない人もいる。その場合は教師自らが赴き、インテルナードの活動に参加してもらえよう説得する。

このような活動には、学校教師の場合も関わっている。たとえば先に触れたように、子どもの朝食を親たちに順番に作ってもらい、あるいは学校建設・修理などに従事してもらうなどの親たちの協力・参加を促し、コムニダの人々に「勤勉」に基づく市民的価値を教えている。

教師たちが人々の国民化を促す上で、都市近代化が必要だと考えるもうひとつの問題は人々の「無知 *ignorancia*」である。

学校やインテルナードでは、子どもたちの体を定期的にチェックし、家で体を洗ってやるよう衛生面での指導を行なっている。ほかにも歯磨きや手洗いの指導、またコレラを防ぐための水の使用法などを教える。また、月に 1 度、医師や看護婦が政府に派遣される。子どもの健康状態を診断し、ワクチンを打ち、また乳幼児を持つ母親の相談にのるなどし、人々に衛生観念を植えつけている。村では、女性たちが子どもどうし、あるいは村人どうしで、一人が自分の頭を相手のひざに置き、相手がひざにのった頭をいじりながらシラミをとっている様子が日常的景色となっている。教師たちはその様子を見ると、「ちゃんと薬で除去するんだけど、長期休みで家に子どもを帰すと、また戻って来た時にはシラミを連れてくるのよ。子どもがなくても、その家族が持っているからね。」と笑いながら話す。教師は人々を都市近代的な市民生活へと組み込むために、人々の健康や身体に対する「無知」を改善すべきと考える。

また、教師たちが「彼らは無知だから。」とはっきりと口にする「問題」に、コムニダの若者の早期結婚、さらに婚姻関係にない男女が子ども（私生児）を持つことがあげられる。コムニダの中には小学校を卒業するとすぐに結婚するものもいる。彼らは早くから子を持ち、若い親となるものも少なくない。教師たちは「コムニダの人々は教育を受けてないから、避妊も知らないのよ。たとえ避妊を教えても、やろうともしない。それは神様が決めることだって。彼女たちは読み書きもできないし、無知のまま子どもを持つから結局その子どもも無知なまま育つんだわ。」と話す。ゴンサレス一家のマリ・ルス（2章2節の4を参照）のように、村には父親を持たない子どもで、母親はまだ若く、都市に出て行ってしまい、その家族が面倒を見ているというケースも珍しくない。あるいは結婚している夫婦であっても、父親だけでなく母親も都市労働に出、子どもはコムニダに置いて行き、彼らの親（子どもにとっては祖父母）に面倒をまかせていることもある。教師たちは「そういう親は育児やしつけの責任を放棄している。だから、子どもはしつけがなっていない *malcriado* のよ。」と話す。コムニダの社会経済において、子どもは農業生産を支える重要な労働力でもある。子どもはコムニダの様々な農業活動への参加を通じて、畑の耕作の仕方や放牧などを習得していく。しかし、教育を通じ、都市近代化を促す教師にとって、子どもを小さいうちから労働生産に関わらせることは市民的価値に反するものであり、コムニダの人々の「無知」、あるいは「貧しさ」のあらわれと考えている。

インテルナードの教師たちは、インテルナードで預かる子どもの中で、学校に足を運ばなくなる子がいると、その子どもの家庭を訪問する。時には2、3時間かかる山道を歩いて、子どもと家族が住むコムニダを訪れる。子どもが通学しない原因としてよくあるのは、前の週にそのコムニダで何らかのお祭りがあり、親たちが酔っぱらっていたということがあ。このような場合、教師たちは親に子どもを通学させるよう説得し、教育の必要性への理解を促すとともに、アルコールを飲みすぎると体に悪いことを論ずなど、人々の生活改善に向けた指導も行なうようにしている。

教師にとって、村の祝祭に人々が集まって行なうチャラ（酒の飲み交わし）は、「野蛮 *salvaje*」で「怠惰」な習慣として映る。アイダははっきりと「チャラをやってる彼らは野蛮だから。」と子どもに話す。チャラは、2章で述べたように、人々の農業生産において、労働力の交換関係を結ぶ上で重要なコムニダの共同のイベントでもある。しかし、このチャラのために、各家族ごとにドラム缶1杯分ほどのチチャが作られ、すべてが飲み干されるまで、長ければ4、5日以上チャラが続けられる。チャラではチチャ以外にケロシンランプに使用される100%のアルコールも飲酒される。一口飲んだだけで、胃が焼けるように熱くなる。これも、村人は空になるまで飲み続ける。チャラが行なわれる間、コムニダの大人たちは放牧も農作業もせず、家畜だけでなく、時には子どもも放って何日にもわたり家の中で酔っぱらい続ける。村の教師たちは「家畜がお腹をすかせて本当にかわいそう。」と言いながら、教室で子どもたちに「チャラは悪い習慣 *mala costumbre* である」と言い聞かせる。

教師たちが子どもたちに「野蛮」で「悪い習慣」として教えているものに、ティンクー tinku とよばれるけんか祭りがある。ティンクーは「出会い」あるいは「対戦」という意味のケチュア語で、コムニダの人々が一対一で殴り合いをする。対戦は男女別に行なわれる。人々は素手で相手を殴るが、時には相手が血だらけになるまで続けられる。チャラもティンクーもどちらも死人が出るため、インテルナードの校長ウィリアムスは「野蛮」とはっきりと教える。学校やインテルナードの教師たちは、チャラやティンクーに見られる「野蛮」な習慣は人々の「無知」に基づくと考える。「彼らは無知だから死を恐れない。あとで残された家族がどんなに苦勞するか考えもしない。」とアイダはあきれたように話す。

農村教師たちが直面する「問題」は、教師たちが持つ国あるいは NPO によって派遣されるコムニダの「外部者」という立場において、生じている。すなわち、農村教師は、ナショナルな立場に立ち、コムニダの人々の「貧困」「怠惰」「野蛮」「無知」に対し、識字や学業的「知識」と「勤勉」、「労働」、「節制」、「清潔」といった市民的価値を持ち、貨幣に基づく市場型の経済生活を送る「国民」を生み出す役割を持っている。

彼ら農村教師たちは国あるいは NPO から派遣される教師としての立場からコムニダの人々の都市近代化を促すが、しかし、彼らの教育実践は、単にナショナルな文脈から生じているわけではない。次に、コムニダというローカルな文脈において生じている彼らの教育実践を見て行こう。

3. 国家とコムニダの交渉が生み出す農村教師の教育実践

3 節では、実際に農村教師が行なっている都市近代化をめぐる教育実践を見て行く。都市の市民的な習慣・文化・価値を促す彼らの教育実践は、コムニダの人々が持つ習慣や文化とのずれや対立を生み出している。教師たちは、必ずしも国家の教師としての立場から「国民化」の役割を果たしているわけではなく、国家とコムニダの交渉によって教師たちの教育実践が生み出されていることを論じる。

3-1. 食糧の共有をめぐる交渉：「悪」としての「サフラ」

コムニダの人々にとって、大事な習慣のひとつに自分の所有物、特に食べ物の分かち合いがある。

この習慣をよく目にするのは昼時である。コムニダの人々は、日中畑仕事や放牧へ行く時に、リクリャにコカウィ（冷や飯）を包み、背負って行く。包みの中には、女性が早朝から土鍋で煮たジャガイモ、チューニョ、アーバ（ソラマメ）、アルバハ（エンドウ）、ピサーラ（キヌア）などが入っており、昼食やお腹のすいた時に食べる。そして、このコカウィは、自分以外に近くではたらいっている人、放牧しているものがいれば彼らと呼ばび、みな互いに包みを開いて分け合いながら食べる。

ケチュアの人々は、しばしば「サフラ」という言葉を使う。これは「悪」を意味し、この言葉を人に使用する場合、多くは「ものを分かち合わない人」、「けち」を示す。彼ら

はコムニダの人々がいるところで決して一人だけでものを食べたり、コカを嘔んだりはしない。そうする時は、その場にいる人みなに分け与えなければならない。もし、分け合うことを拒んで自分だけのものにしようとすれば、みなに「サフラ」と言われる。コムニダの人々にとってみなの前で「サフラ」と言われることは最大の侮辱を受けるに等しい。したがって、村で食べものを持ち運ぶ時、人々は必ず布に包むか、そでの下、帽子の中など人目につかないように運ぶ。もし人目につけば、多くの場合「ゴリワイ（ちょうだい）。」と言われ、分け与えなければ「サフラ」と言われるからである。「そいつは食べものを共有しないやつだ。」というのがコムニダ全体で共有されれば、「サフラ・ルナ（悪い人）」として、人々から悪い扱いを受けることになる。

家に訪問者が来た時には、どんな用であろうと、家の女性が必ず食べものをふるまう。その場で煮込んでいるパパやチューニョ、あるいはハンカ（エンドウや麦を炒ったもの）やピト（ハンカを粉にしたもの）、麦のパンなど、その場にあるものをふるまう。ふるまわれた方は、世間話をしながらその場で食べるか、食べ切れなければそれを持ち帰る。子どもの一人が話す。「都市の人は悪い人だよね。みな、家に行っても食べものをふるまってくれないんだもの。」

インテルナードと学校でも、この習慣はよく見られる。特にインテルナードには、カチャリだけでなく他のコムニダの人々、特にインテルナードに子どもを持つ親たち、学校の教師といった多くの人々が毎日訪れる。彼らが訪問すれば、インテルナードではたらいっている教師たちや料理人、用務員はどんな用であろうと必ず何かしらの食べものをふるまっている。ちょうど朝、昼、夜の給食時であれば給食を、その他の時間帯であれば、食糧庫にあるパンや果物などをふるまう。インテルナードの教師たちがコムニダの家庭を訪問した時にもふるまわれるのと同じように、インテルナードからも食べものをあげるのである。

インテルナードの食糧は月に一度、都市コチャバンバにあるインテルナードを援助するカンチャイのオフィスから四駆のトラックで届けられる。その食糧には、フルーツ、米、フィデオ、野菜などがある。これらは、コムニダでは生産できず、コムニダの人々が欲しがる。そのため、インテルナードの食糧庫には子どもたちやよその人が入らないよう、鍵がかけられる。食糧は基本的にはインテルナードで生活する子どもたちのために届けられるので、食糧の管理を担当する教師の許可無しで持ち出すことはできない。食糧庫の食糧は、次の食糧が届く時に足りないものをリストにしておかなければならず、消費した数やグラムは記録しておく。食糧の管理は、インテルナードの教師の中でも責任感のあるアイダに任されていた。時には、教師が持つ「責任」が、「分かち合い」を習慣とするコムニダの人々との不和を招くことがある。

インテルナードに月に一度食糧が届き、さらに週に一度インテルナードでは一週間分のパンを作るため、常に何かしらの食べものが管理されていることはコムニダの誰もが知っている。パパやチューニョを持って来て、砂糖や米とトゥルエケをしたいと頼む人、あるいは家族に病気の人を持つといった特別な事情で、どうしても食糧が欲しいという人が

時々、インテルナードにやって来る。インテルナードは事情次第では、食糧を分けるよう配慮しているが、毎回来る人や理由なくものだけを求める人などに、場合によっては断ることもある。インテルナードには常に60人前後の子どもたちと教師が生活し、彼らのための食糧でさえ、月末には底つきてしまうというインテルナード側の事情もある。しかし、あまりにも厳格な管理を行なっていれば、インテルナード内外問わず、「あの先生はサフラだ」という認識が徐々に人々の間で共有されて行く。

インテルナードとコムニダの家とをしばしば行き来していた筆者は、インテルナードで生活していたため、コムニダに住む家族から「インテルナードからオレンジ持って来て。」と頼まれることがある。もちろん「あれは子どもたちのためだから」と断るが、それでも「少しだけだから、インテルナードにはあんなにたくさんの食糧が届くじゃない。」と引き下がらない人もいる。「インテルナードの食糧庫には鍵がかかっているし、アイダが了解してくれるわけないよ。」と答えると、口々に「アイダはサフラだ」と言う。

また、別の家では同じように断ると、「今インテルナードではたらく先生や料理人はみなサフラだ」と言う。その家には、以前、インテルナードの料理人としてはたらいていた娘がいる。「娘がはたらいていた時には、コムニダのみなにいろいろな食糧を分けてあげたのに今は全然くれない。」と言う。ある時、インテルナードの事情をよく知る用務員のバシーリオ（カチャリの住人でもある）との間で、たまたまその娘の話題が出た。そこで、「彼女は食糧庫の食べものを盗むからやめさせられたんだよ。」と知らされた。

教師は、コムニダの人々にインテルナードの食糧を求める、あるいは持ち出すことを「悪い習慣」として教えなければならない。「彼らははたらきもせず、欲しいものだけを要求する」とアイダは言う。教師たちは、自分の労働力あるいは商品（作物）を提供すること—すなわちはたらくこと—で報酬（貨幣）を得、その報酬でみずからの消費を満たす都市の市場型の経済生活へと人々を組み込む役割を持っている。一方、コムニダの人々にとって、自分たちで所有するものを分け与えないものは「サフラ（悪）」である。持っているものをみなで分けることが、コムニダの習慣となっている。インテルナードの教師たちは、彼らの「悪い習慣」を変えるため、食糧を分け与えてはいけな立場にいるが、時にはコムニダの人々の要求に応じ、分け与えなければならない。

教師たちはコムニダの人々が持つ習慣に対し、必ずしも「国や市民社会（NPO）が派遣する教師」としてのナショナルな立場から彼らの役割を遂行できない状況にしばしば立たされる。国家や市民社会が持つナショナルな力と、コムニダ持つローカルな力との間で、教師たちは教育実践を行なっている。

3-2. 「フロヘーラ」と「ケリャ」にみる「なまけもの」の概念のずれ

さらに、コムニダの外から来ている教師にとってやっかいな問題が、人々がしばしば見せるお金への「無関心 no tiene interés」である。インテルナードであった次の出来事は、人々のお金への「無関心」に対する教師たちの困惑を示している。

カチャリのインテルナードは、ヨーロッパの複数の機関から財政的支援を得て運営されており、その支援機関のひとつが、スペインのサラゴサ県のある高校である。その高校は、高校に通う生徒やその親の寄付でインテルナードの財政的支援を行なうだけでなく、インテルナードの姉妹校として、年に数回、子どもたちの間で文通やビデオレターなどをやり、交流をはかっている。2008年4月、その高校の提案で、カンチャイ（国際NPO機関）からカチャリのインテルナードにあるプロジェクトの実施が告げられた。そのプロジェクトとは、その高校の支援で織物の道具や糸をそろえ、カチャリの住人が織り物の工芸品を作り、商品としてサラゴサの高校に販売することで収入を得るという「アルテサニア（手工芸）・プロジェクト」であった。カチャリのインテルナードには早速、都市から大型トラックで、工芸用の大きな木製の織り機二台、多数の糸巻き機、大量のアクリルやアルパカの毛糸などが運び込まれた。織り機はラ・パスにある観光客のみやげ用の手工芸品を作る専門店から購入したため、それを扱えるものが村の中に見つからなかった。そこで、コチャバンバから織り機を扱える女性を雇い、カチャリに数週間滞在してもらって指導を受けることになった。インテルナードの校長（プロジェクトのコーディネーター）であるウィリアムスは、カチャリで月一回行なわれる集まりに参加し、そのプロジェクト内容を伝え、手伝いに来た人には一日 20 Bs.（ボリビアーノ、およそ 300 円）¹⁰が支払われることを告げた。

しかし、その集まりの後、1、2 週間たっても村の誰一人もインテルナードに織物を手伝いに来るものはあらわれない。ウィリアムスがカチャリのいくつかの家を回ってインテルナードに織物を手伝ってくれるよう頼んだが、みなちょうどその時期はジャガイモなどの収穫期にあたり、人々は忙しく、1 日行ってはたらいっている時間がないという話だった。ウィリアムスは、「コムニダの人たちは本当にお金に興味がないんだよ。」と困った様子であった。

農村の人々の生活の向上を目指し、市場に組み込まれた貨幣に基づく経済生活を促さなければならぬ教師にとって、人々が見せるお金への「無関心」は、時に「怠惰 flojo」と映る。「カチャリの人たちは、そもそもはたらく気がないんだ。本当に野菜を生産しようと思えば、水だってゴチャ（村の中央にある池）から運べばいいし、現にインテルナードでは野菜を作れているだろう。彼らは野菜なんてなくなつて、パパとチューニョ、それにロコト（トウガラシ）があれば生きていけるんだよ。お金なんて無くてもそれで満足なのさ。」とある教師は話す。教師の考えでは、村人がはたらかず「怠けもの（フロヘーラ flojera）」であることと、お金に関心を持たないことが切り離せない問題として相互に結びつけられている。先に見たように、教師にとって「はたらき者 trabajador」は労働の義務と責任を持ち、せつせとお金を稼ぐ者のことであるからである。

人々は本当にお金に関心がないわけではない。確かに、お金さえあれば必要なものが手に入る都市と違い、カチャリでは人々から欲しいものを譲ってもらうのに、お金が何の役にも立たないことがある。たとえば、筆者はコムニダで貴重な卵を売ってくれと何人かに

言ったことがあるが、まったく売ってくれる様子がない。「～さんちにあるかもしれないから、行ってみたら。」と言われ、その家に行くと、「今日はあいにく切れていて…」と言われてしまう。しかし、コムニダの人々の間ではお金のやりとりが行なわれている。カチャリの住人がお金を持って近くの家にお金を買いに行くと、たいていは売ってくれる。

2章で見て来たように、コムニダでは、人々の間で労働力と生産物の交換関係が結ばれており、お金は生産物と同様、コムニダの再生産のために“交換するべきもの”となっている（Harris 1982; 78）。人々が行なう交換（お金、労働力、農産物）において、お金は教師たちが考えるように必要なものを手に入れる（消費を満たす）ためというよりも、コムニダの経済活動を支えるための人と人との関係を結ぶのに使用される。

次の話はコムニダ内の交換における人との関係の重要性が示される。筆者がたまたまサカカに住むある知人に、村の女性が手で織ったリクリャ（風呂敷の布）を売ってもらった時のことである。そのことをウィリアムス校長に話すと、「どうしてカチャリの人からリクリャを買ってあげないの？」と聞いて来たので、「カチャリの人には売ってって言っても売ってくれない。」と答えた。実際、カチャリの知人の何人かに売ってくれと言っても、使い古されたほかのリクリャを売りたいがただけで、筆者が欲しかったものそれ自体を売ることはなかった。彼は、「それは人々の習慣だからだよ」と返す。彼の説明では、どんなに村の人が売りたいと思っているものでも、ただ売ってくれと言うだけでは人々はものを売らないという。まず、最初は天気や世間話など、関係のない話から入り、徐々に本題に入っていく方法が、コムニダの人々からものを買うコツだと話す。すなわち、欲しいものを自分のもの（お金やもの）と交換することは、ものともとの交換する上での人と人との関係をつくることでもある。

同様のことはカチャリに限らず、金銭を介した売買が普通に行なわれているサカカでも見られる。サカカからはオール口、コチャバンバといった都市に出る長距離バスが三本出ているが、数年前までは一本しか走っていなかったという。学校のある教師の話によれば、バスの所有者は乗客が多く、バスのチケットが足りない時には知り合いにしか売らず、ほかの人には売らないため、不便だったと話す。筆者の経験でも、サカカで唯一のインターネットを使用できる店などは、店員によっては客が気に入らなければそれを使わせないことはしばしばあった。お金を介したものの売り・買いを行なう市場交換でさえ、人と人との関係がより重要となっている。

村人にとってお金は、教師が考えるように人々が労働や商品で稼ぐことで稼ぎ、個々の家庭経済だけのための貯蓄あるいは財として費やされるものではない。お金は、彼らの労働力や生産物と同様、人々の間での交換を通じて関係を結ぶのに使用される。教師たちも人々が「稼いだお金はみな酒に使っちゃう」ことをよく知っている。たとえば、カチャリで毎年行なわれるティンクー（けんか祭り）では、インテルナードからその優勝者に与える賞品を出すことになっている。校長のウィリアムスは「村人は賞品にお金をあげてもどうせお酒に全部使っちゃうから、今年は砂糖をあげるんだよ。」と話す。

また、コムニダの人々にとってお金は食べることができないものであり、労働は直接食べることでできる農産物や家畜を生産することである。そして、その労働は、コムニダの集合的な責任と義務において行なうものである¹¹。人々が行なう農業生産と家畜の放牧は、マンタにおける土地のローテーションシステムやハルカによる放牧地の管理を通じて行なわれており、コムニダ全体のコントロールが欠かせない。それらの活動に必要な労働力は、親族関係に基づいた労働力の交換を通じて管理・組織化されている。農村の人々にとって労働はコムニダ全体の経済活動を活性化させるものであり、その収穫としての農産物もまた、コムニダ内を循環し、コムニダの財となる。農村の人々は、都市の人は「はたらき方を知らない」人々と考えている。ケチュアで「白人」を指す「カラ q'ara」は「裸」を意味する。「彼らは家畜も土地も持たず、何も生産しないんだ。だから、裸なんだよ。僕たちは必要なものを生産できる土地、家畜を持っている。」と話す。

「農村に休みなんて無いのよ。毎日ヒツジを連れていかなきゃいけないし、畑も耕さなければならぬ。休むのは夜だけなんだから。」とカチャリに住むカタリーナが話す。農村の人々は朝太陽が出ればすぐに起き、様々な活動を行なっている。家族と住んでいた頃、朝起きるのが常に最後の筆者は「ケリャ quella」と言われていた。「ケリャ」とは、ケチュアで「怠けもの」を意味する。「ケリャ」はスペイン語の「フロヘーラ」とは少し意味が異なる。昼間病気で動けず、寝込んでいる場合も「ケリャ」と言われる。筆者がみなと一緒に起き、しかし特に何もすることなく、みなとただ座っていても「ケリャ」とは言われない。とりあえず、人々が活動している昼間、横になっていないことが「ケリャ」と言われないカギとなっているようである¹²。

一方、教師は、賃金を稼ごうとしないもの、あるいは稼いだ賃金を酒に使ってしまい、個々の家庭の貯蓄や財として何も残さないものを「フロヘーラ」として、子どもたちに「はたらくこと」を教えなければならない。インテルナードの「アルテサニア・プロジェクト」は、織物を単なる「手仕事」として位置づけ、顔と顔の見える人々の交換関係からはずれたコムニダの外との売買を通じたもののやりとりに基づく。すなわち教師たちの考える都市近代的市民としての「はたらきもの」とは、織物や農産物、あるいは労働力をコムニダの外に売り、お金や財を家庭のみに消費と貯蓄にあてる人である。教師たちは、しばしばコムニダの集合的な責任と義務から生じる集合的価値に基づく人々の無言の抵抗に合う。

3-3. 義務関係のゆるやかさとプロジェクトの失敗

再びインテルナードの「アルテサニア・プロジェクト」の話に戻ろう。ウィリアムスは仕方なく、インテルナードにはたらく女性教師の一人に織り機の扱い方を覚えるよう指示し、糸巻きなどの簡単な作業はカチャリの人々でなく、インテルナードに仕事に来る子どもを預ける親に頼むことにした。先に述べたように、インテルナードは親たちが自分の子どもを預けるかわりに、以下のような義務を果たすことが決められている(p. 79 既出)。

1年のうちの8日間の父親の仕事（インテルナードの用務、塗装、工事など）
1年のうちの8日間の母親の仕事（調理の手伝い、民芸品の糸紡ぎ、織物など）
1年のうちに8アローバのジャガイモ
1年のうちに8kgの肉
1年のうちに4アローバのほかの農産物
1年のうちに1匹の雄雌鳥
1年のうちに3回のPTA会議への出席

インテルナードでは、60人前後の子どもたちと教師の食事の支度や、また、インテルナードの建物の修理や畑仕事、家畜の面倒のための労働力を親たちの手を借りることで補っている。子どもを指導する教師以外にはたらくのは、用務員（守衛）の男性1人と料理人1人しかいないため、雇われている人だけでインテルナードの仕事をこなすには手が足りず、子どもたちの父母にも手伝ってもらうことになっている。また、この取り決めは、子どもたちの親をインテルナードの教育活動に参加させる意図もある。教師たちは、コムニダの人々の都市近代化を促すため、親たちを行事や作業、会合へ参加させることで、親として仕事の「責任」や「義務」を果たすよう促している。ウィリアムスはインテルナードと親とで結ばれる義務関係を利用することで、「アルテサニア・プロジェクト」を進めることにした。ところが、ここで新たな問題が生じて来る。カンチャイのディレクトール（総長）は毎年ヨーロッパに資金集めに行く。その年も、ヨーロッパに渡ることになり、その際、「アルテサニア・プロジェクト」でつくる工芸品のサンプルをいくつか持って行くことになった。プロジェクトが始まったのは4月、総長が渡る9月までにいくつかのサンプルを作り、工芸品を完成させなければならない。

しかし、インテルナードに子どもを預けた親みなが、インテルナードで決められる上記の義務をすべて果たすわけではない。中にはまったくインテルナードに姿を見せない親もあり、上記にあげられた義務のうち、いくつかが果たされればよい方である。インテルナードの図書室には、大きな模造紙に子どもたちの名前が書かれた表が貼られ、どの義務が果たされたか丸がつけられ記録される。子どもの親がどの義務を果たしたか一目瞭然であり、多くは2つか3つの丸がつけられる程度である。

アイニやミンカなど、コムニダにおいて人々が結ぶ交換関係は、厳格な計算に基づく等価交換ではなく、人々の「気前のよさ」や「寛容さ」が伴う不均衡な交換を前提としている（Harris 1982: 79-80）。たとえば、互酬性に基づくアイニ（労働力の交換システム）では、ある村人が労働力を貸したとし、その返済としての労働力がすぐにその村人に返って来ないこともある。その労働力が返ってくるのは数日後かもしれないし、数カ月後になるかもしれない。あるいは、労働力の借り手が、祝祭などで労働力の貸し手をたくさんの食べものやコカ、酒をふるまい、もてなすことで間接的に返す場合もある。また、ユンタのための牛や荷物を運ぶためにロバを貸すなど、ほかの形で労働力を返す場合もある。次の

事例は、コムニダの人々の間で結ばれる交換関係が持つ不均衡な特徴を示している。ちょうどジャガイモの収穫時、ある夫婦がカチャリに住む親せきを訪れた。彼らは、カチャリから徒歩 3 時間ほど歩いて着く温暖な谷間のコムニダに住む。彼らはカチャリに来て、親戚が所有する畑のジャガイモの収穫をたった二日間手伝ったが、収穫した畑でとれたジャガイモの半分をもらって帰って行った。その畑のジャガイモの種をまき、収穫までの世話をした家族の労働力に比べ、二日間の収穫に費やす労働力は少なく、その家族が収穫の半分を譲ることは明らかに損をすることになる。しかし、コムニダにおいて、親族間で共有している土地の収穫は、その土地で労働をすれば得られることになっている。そして、収穫を得る権利を保障するのは労働の量ではなく、労働をしたという事実にある (Harris 1982: 80)。

このようにコムニダにおいて義務関係がゆるやかに結ばれており、義務の内容も期限も厳格に決められてはいない。一方で、インテルナードで果たすべき義務は、その内容も量も決められている。また、義務を果たすのは、子どもがインテルナードに名前を登録し、滞在する一年間以内と決まっている。すなわち、インテルナードが親たちと結ぶ交換関係は、コムニダで結ばれる交換関係に伴うゆるやかさはなく、基本的にインテルナードが子どもの世話をする代わりにインテルナードが決めた義務を果たすという厳格な交換関係に基づいている。中川の言葉を借りれば、コムニダの人々が結ぶ交換関係は「互酬性」に基づいており、インテルナードが親たちと結ぶ交換関係は「等価交換」に基づく (中川 2012: 10)。しかし、親によっては、インテルナードが決める義務に従うのが面倒で、子どもを預けないものがあることを校長を含め、インテルナードの教師たちはよく知っている。親たちの中には定められた義務を果たさないものがあり、さらにインテルナードの労働力が足りない時は、ウィリアムス自らがいくつかのコムニダに赴き、インテルナードの仕事をやってもらえるよう頼みに行く。教師たちは、コムニダの人々に「等価交換」に基づく責任と義務を行なうようはたらくが、「等価交換」に基づく義務の交換関係は、時にコムニダの人々の間で結ばれる「互酬性」に基づいたゆるやかな交換関係にとって代わられる。

結局「アルテサニア・プロジェクト」では、ウィリアムスは何人かの親に頼んで来てもらい、手伝ってもらったが、それでも足りない労働力は、インテルナードの子どもたちの手を借りることで、何とか工芸品の完成にこぎつけた。子どもたちは数日間、インテルナードの学習をそっちのけで「アルテサニア・プロジェクト」の工芸品に必要な糸巻きの作業を手伝っていた。2010 年、著者が再びインテルナードを訪れた際、「アルテサニア・プロジェクト」は凍結されており、そのために購入された道具や糸はすべて鍵のかかった小屋に押し込められていた。

ここまで見てきたように、農村ではたらく教師たちは、都市の市民的な習慣・文化・価値を促し、都市近代化をもたらす立場にいらながらも、コムニダの人々の文化・習慣に合わせた教育実践を行なっている。カチャリの学校、インテルナードは都市 (国家)、市民社会 (NPO)、教師、コムニダに住む親や子どもといった社会的立場が異なる人々の多様な諸力

が交わる場であり、これら諸力間の交渉により、教師たちの教育実践が生みだされている。

(まとめ)

本章では、コムニダではたらく農村教師の都市近代化をめぐる教育実践を見ていくことで、農村につくられる学校の「国民化」のはたらきを考察した。教師たちは、国あるいはNPOから派遣され、人々に都市生活が持つ市民的価値を教え、貨幣に基づく経済生活を送るよう促している。彼らは国家の立場から人々を「国民化」する役割を持つことで、コムニダの「問題」に直面しており、人々の「悪い」習慣を変えるようはたらいている。人々を都市の市民的価値に基づく生活に組み込む彼らの教育実践は、コムニダというローカルな文脈においては、人々が持つ習慣・文化との対立、ずれを生じさせている。農村教師たちの教育実践は、「国が派遣する教師」としてのナショナルな立場とコムニダの文化や習慣に合わせたローカルな立場の間で生み出されており、人々を単に国家プログラムのもと「国民」へと変えているわけではない。

註

- 1) パトリシアの夫は同じ教師でサカカ区の異なるコムニダではたらいっている。農村ではたらく教師たちは、教師同士で結婚するケースも珍しくなく、地区の教育事務局 *distrito* に頼めば夫婦で同じ学校に勤務できる。パトリシアはいずれ夫と同じ学校ではたらかせたいと話す。
- 2) 家が遠い子たちはコカウィ（冷やご飯）を持ってきて、学校で昼食をとる。
- 3) ボランティアは、NPO カンチャイ *K'anchay* が運営するインテルナードを卒業した生徒からなる。
- 4) サカカがあるイバニェス区のとりの区。
- 5) ボリビアの公立学校は無償であり、テキストや教材は政府が支給することになっているが、生徒一人一人に行き渡るほどの数は支給されていないのが現状である。一般的には教材やテキストは生徒が購入し、準備することになっている。
- 6) テキストの多くは、スペイン出版のものである。これらのテキストは都市の本屋で手に入る。
- 7) カンチャイが発行するパンフレット *K'anchay*（発行年が明記されていない）, p1 より引用。
- 8) 1 アローバ=約 11.5kg
- 9) 先スペイン期から続けられて来た慣習であり、各コムニダで毎年行なわれる。
- 10) コムニダの人々が都市に出て一日はたらいて稼ぐお金はおおよそ 20~30Bs.、多くても 40Bs.程度である。
- 11) ハリスは、このような集合的責任と義務に基づくコムニダの経済活動が今日の先住民のアイデンティティを決定する重要な要因であると述べる(1995: 369)。
- 12) コムニダでは昼間寝るとスパイ (*supay*: 悪魔) が自分の体に入って気が狂ってしまうと言われている。

5章 「国民」化による農村／都市の二分化を越えて：農村教師の教育実践に生じる「国民化」の役割のずれ

前章では、農村教師の教育実践を見ることで、コムニダにつくられる学校が持つ国民化のはたらきがどのように進められているかを考察した。農村教師の教育実践は、教師が置かれる「国やNPOが派遣する教師」というナショナルな立場とコムニダの文化や習慣に合わせたローカルな立場の間で生み出されており、コムニダの学校が国家プロジェクトのもと単に先住民を国民へと変えているわけではないことを論じた。

本章では、さらにコムニダというローカルな文脈での学校のはたらきを考察するため、農村教師の国民化を促す教育実践に生じている、国家イデオロギーのはたらきとのずれを明らかにする。

ルイックスは、ボリビアの農村教師がコムニダで置かれる曖昧な立場について、「農村教師は教室の教師、町の書記、仲介者、カウンセラー、ソーシャル・ワーカー、コムニダのオーガナイザーとして理想化される一方で、農村のコムニダの文化帝国主義政策と搾取の代理人としてのイメージを持つ」と述べる（Luykx 1999: 52）。ルイックスの言う教師たちの曖昧な立場は、以下に述べる点で、国家が用意する農村の学校の「国民」化の役割に対し、農村教師の教育実践にずれを生じさせている。

教師たちの教育実践に生じるずれは、教師がコムニダの「外部者」であり、「内部者」であるという二面性に由来する。教師たちは、当のコムニダの外部から来ているという意味で「外部者」であると同時に、都市ではなく、他のコムニダの出身であるという意味で「内部者」である。

農村教師は国（教育省）あるいはNPOから派遣され、コムニダの外からやってくる者たちである。彼らは農村で生活する人々を識字化させ、国民化を促す役割を担っている。農村の学校が促す国民化は、3、4章で見てきたように、農村／都市の空間的二分化をもたらし、コムニダの人々を「遅れた」「貧しい」農民から都市近代的生活を送る「国民」へと変えるべき「他者」として位置づける。学校は、国の教育制度を通じ、コムニダの人々をスペイン語と都市文化からなる「国民文化」へと組み込みながら、政治・経済的に従属的地位にとどめておく――すなわち先住「国民」をつくる――国家のイデオロギー装置としてはたらく。農村教師は、教育を通じてコムニダの人々を「国民」に変えることで、村人にとって「外部」社会である国家（都市）によるコムニダの政治・文化的支配を強めている。

一方で、彼らの多くはコムニダの人々と同じく、コムニダで生まれる。今では都市で生活を送るものの、出身コムニダには彼らの親や兄弟が生活している。彼らは自身を含め、村の人々を「先住民」として従属的地位に置く国の政治・文化的状況をよく知っている。教師たちの先住民としてのアイデンティティと文化保持への意識は強い。彼らがコムニダの「外部者」であり「内部者」であるという曖昧な立場は、彼らの教育実践に、国家のイデオロギー装置としてはたらく「国民」化の役割にずれを生じさせている。

本章では、農村教師が置かれる国家とコムニダの間という曖昧な立場が、農村教師の「国民化」を促す教育実践に、先住「国民」を生み出す国家イデオロギーとずれを生じさせていることを明らかにする。そのずれとは「国民化」を通じて、国家イデオロギーが作り出す空間的、政治的、経済的境界を越えるはたらきである。

本章では以下のように論じる。

まず1節と2節で、カチャリではたらく農村教師の事例を見て行き、農村教師がコムニダで置かれる曖昧な立場を明らかにする。

1節では、国家が位置づける農村教師の社会的立場を明らかにする。農村教師は、農村と都市を二分する教員養成制度において、都市の教師とは異なり、コムニダの教育と開発の担い手として位置づけられる。このような立場から、教師は国とコムニダの間の翻訳者、仲介としての役割を持っていることを論じる。

次の2節で、教師たちの国とコムニダの仲介の役割が、国家が位置づける農村教師の社会的立場だけでなく、農村出身である教師とコムニダとの関係において生じていることを示す。カチャリではたらく農村教師は、学校が促す国民化に対し、両義的立場に置かれていることを論じる。

3節では、農村教師の国民化を促す教育実践は、彼らが両義的立場に置かれることにより、国家イデオロギーとのずれを生じさせていることを論じる。コムニダの人々の「遅れた」状態を改善し、人々に「発展」「向上」を促そうとはたらく教師たちの教育実践は、自身が持つ教育経験に基づいて行なわれる。彼らは教育が、農村の人々が置かれる従属的地位から抜け出す手段であると考え、コムニダの人々に対する教育の目的が、制度を通じて農村の人々を周辺づける都市と農村の二分化を越えることにあることを示す。

1. 国家が求める農村教師の役割

1節と2節では、カチャリではたらく農村教師がコムニダで置かれる曖昧な立場を明らかにする。1節では、国家が位置づける農村教師の立場とその役割を見て行く。

1-1. 農村と都市を二分する国の教育制度

次の話は都市コチャバンバ近くのある都市郊外のコムニダ・パヤコージョに住むある母親の話である。「このコムニダでも、コムニダの学校に子どもをやらず、ピントやキラコージョなどの大きな町に行かせる親もいるわ。彼らは、コムニダ内の学校よりも、町や都市の学校の方がいい教育を受けさせられると思っているのよ。」このコムニダは幹線道路沿いにあり、コムニダとコチャバンバ市の間は、毎日多くのミニバス（乗り合いワゴン車）やトゥルフィー（乗り合いタクシー）が走っているため、都市へのアクセスはよい。コチャバンバ市へ行くための中継点となる町であるピントやキラコージョまでは15分弱で行くことができる。ピントやキラコージョには大きな公立学校や私立学校がいくつかあり、交通

アクセスのよさから、コムニダに住む親たちの中には、自分が住むコムニダよりも離れた町や都市の学校に子どもを通わせている。

農村に住む親が自分の子どもを都市（町）に通わせることは、都市に比較的近く、交通のアクセスのよいコムニダに限ったことではない。筆者が調査に入っているカチャリでもその例が見られる。カチャリに親と兄弟を持つビビアナは初等教育5年生の10歳であるが、カチャリの小学校に通わず、そこから徒歩2時間のサカカの公立学校に行っている。サカカの小学校には、生徒が宿泊できるインテルナード（カトリック教会による運営）があり、ビビアナは小学1年生の時から親もとを離れ、インテルナードのドミトリーで生活している。授業がある時は町に滞在し、週末や長期休暇になると村に戻って来る。「カチャリの学校よりもサカカの方が、スペイン語の勉強がちゃんとできる。ここ〔カチャリ〕の先生たちは、スペイン語で教えてくれないもの。」と彼女は話す。ビビアナの親もまた、子どもに「村よりもよい教育を受けさせたい」と話す。

親たちが都市（町）の学校に通わせたい要因に、ボリビアが持つ農村と都市の教育状況の格差がある。ボリビアの教育状況は、学校数、教師の数、識字率、就学暦率といった指標からは、農村部と都市部の格差は大きく（重富 2007: 68-70）、国の開発や政策で解消すべき問題となっている。都市や町からアクセスの悪いコムニダにつくられる学校は、県の管轄のもと各学区に配置されている市教育事務所（*direcciones distritales*）の管理・監督が十分に及んでいない。そのため、勉強机やいす、教室などの環境が整っていない。教材も政府から無料で配布されることになっているが、十分な数が用意されていない。さらに農村地域では中等教育以上の課程を持つ学校の数も圧倒的に少ない。コムニダの小学校を卒業し、進学する子どもはみな町や都市に出て行かなければならない。また、派遣される教師の数も少なく、一人の教師が複数の学年を担当し、自分の担当科目以外の教科をみななければならない。そのため、学習進度も遅いとされる。

人々の農村よりも都市の学校がよいという見方は、学校で教える教師への評価も含んでいる。ビビアナは、サカカの学校に行く理由を「カチャリの学校の先生たちはスペイン語で話してくれない」という。同じようにコムニダに住む親の中にも「村の教師たちは私たちの言葉で話すから、子どもたちがスペイン語を覚えない。」と言う人も少なくない。農村教師の個人的な資質と能力への低い評価は、特に都市の教師たちの間でされている（Luykx 1995: 52-53）。都市の教師の間では、農村教師に対し、彼らのスペイン語が先住民言語のアクセントを持つという偏見や、また、農村教師が都市の学校ではたらくためには試験を通ることが必要とされるため、「試験が通らないから農村教師」といった見方が根強い。

農村で生活する親や都市の教師たちの農村の学校及び教師に対する評価は、農村と都市を二分する見方に基づいている。農村教師自身も、農村の学校ではたらくことを多かれ少なかれ否定的に見ている。「何年ここで教師をやっているの？」という筆者の質問に、学校ではたらく若い男性教師フィデルは「もう5年になるよ。来年こそ僕は出て行って、都市の学校ではたらくんだ。」と答える。インテルナードではたらくアイダは、初対面の時、「あ

なた、農村は好き？私は嫌いよ。」と好んでコムニダの学校ではたらいっているわけではないことを率直に示したのが印象的であった。このような人々の農村の学校と都市の学校を二分する見方は、国の教育制度の反映でもある。

ボリビアの教育制度の都市と農村の二分化は、ボリビアで歴史的につくられてきた都市－農村に空間化される社会構造の産物である。

ボリビアの国民教育は、先住民をいかに国家に統合して行くかという「インディオ問題」との関わりの中で成立し、制度化された。先住民に対する学校教育は、先住民と非先住民との間に介在する社会・経済的な不均衡を解消する手段として、非先住民からなる政治・経済的支配層の人々が用意したものであった。彼らは、主に国家の役割として先住民のスペイン語化 *castellanización* を進める一方で、先住民が都市に流入するのを恐れ、農業生産の労働力として農村地域に留まるよう、都市とは別の教育の制度化を進めて行った(Choque y Quisbert 2006: 88; Larson 2003: 188; Yapu 2003: 25; Mamani 1992: 83) (1章を参照)。

ボリビアで最初に作られた教育に関する法律「1955年教育法規 (el Código de la Educación Boliviana: CEB)」¹は、1994年の「教育改革法 Ley de Reforma Educativa」によって大幅に修正され、現行の学校教育制度において効力を持つ。この「1955年教育法規」は、都市の教育と農村の教育を法的に分けている。農村の教育には、都市とは異なる「農業活動」に関わる教育内容が定められ、基礎教育以上の中等・高等教育は不要とされていた(Martínez 1988: 20-21; Yapu 2003: 25)。したがって、今日コムニダにつくられる学校は、ボリビア政府によって設置・運営が行なわれるが、同じ公立学校でも、都市とは異なる特徴がいくつか見られる。たとえば、ヌークレオ(「核」を意味する)学校を中心に、いくつかの分校が配置されるなど、学校の設置・運営の構造が異なる(資料5)。また、先に述べたよう、午前しか授業が行われない都市に対し、農村では終日行なわれるなど、授業の進め方も異なる。コチャバンバに家を持ち、二人の子どもがいるインテルナードの校長ウィリアムスは、次のように話す。「僕にも高校生になる子どもがいるけれど、午前中公立の学校に行って勉強して、午後はアカデミア(専門学校)に行って技術を勉強しているよ。都市ではそういうことも可能なんだ。都市の方が教育の機会はずっと溢れているんだよ。」

都市と農村を二分する国の教育制度において、農村の学校ではたらく「農村教師」が養成されているのである。

1-2. 「農村教師」を生み出す教員養成制度と教師の役割

農村教師は、都市の教師とは異なる制度のもとで養成され、都市の教師とは違うキャリアを歩むことになる。カチャリではたらく男性教師アルメンゴル(40代前半)のこれまでの教師歴は以下の通りである。彼は教員資格を取る時点で農村地域の学校ではたらくことを希望し、チャヤンタ(ポトシ県北部のチャヤンタ区)の農村教員養成学校に入った。そ

ここで3年勉強し、卒業後、最初にトラカリ（サカカ区）に赴任し、そこで3年、その後チヨフリヤ（カリプユ区）に2年、タパカリ（コチャバンバ・タパカリ区）に10年はたらいの後に、カチャリに赴任となり、2010年の時点で4年目となる。彼は初等教育の免許しか取得していないが、2010年にカチャリに中等教育課程がつくられ、中等教育一年生の授業を担当している。彼がこれまで赴任した地域はすべて農村地域のコムニダである。

ボリビアでは、教員として働くための教員資格を得るには、大学とは別の国家機関である教員養成学校（las escuelas normalesあるいはInstitutos Normales Superiores: INS²）を卒業しなければならない。ボリビアの教員養成学校は、都市の教師と農村の教師とに分かれ、前者はラ・パス、オルーロ、コチャバンバなどの主要都市に、後者は農村地域のあつ程度の人口を持つ町に設置されている。都市の教師の養成学校（las escuelas normales urbanas）は、都市の学校ではたらくことを希望する教員志望者を、農村教師の養成学校（las escuelas normales rurales）は、農村地域ではたらくことを希望する教員志望者を受け入れている。

教員養成制度もまた、先にあげた「1955年教育法規」に基づき都市と農村で明確に分けられ、今日に至っている³。農村教師のための養成学校は、都市の教師の養成学校が属する教育省ではなく、当時の農民省（Ministerio de Asuntos Campesinos）の管轄となっていた。教育内容は、都市の養成学校で定められる一般教養（数学、スペイン語、地理、歴史、工作）、専門（心理学、教育学、社会学、法学、教授法、教育実習）に加え、農村教師の養成学校の教育内容には、農牧業、地方産業、保健衛生が含まれていた（Yapu 2003: 17）。さらに、入学者に求められる水準も異なっていた（Yapu 2003: 17）。農村教師の養成学校の入学は初等教育修了者から認めるが、都市の教師の養成学校は、中等教育修了者であることが定められていた。

ボリビアの学校教育は、国の教員養成の制度化を通じ、都市と農村に二分され、農村地域には都市とは異なる「農民（カンペシーノ）」——すなわち先住「国民」——に向けた教育が用意されていた。「1955年教育法規」がつくられた後、1995年の教育改革を含むいくつかの改革が行われ、「ただ一人の教師 maestro único」（Yapu 2003: 44）、すなわち都市と農村の教員養成の統一化が目指されるが⁴、実質的には効力を持たなかった。たとえば、1988年の教育・文化省の教育青書『分析：教師教育の国家システム』では、教育省のもと、管轄は明白に分かれており（資料9）、都市の教師の養成学校と農村教師の養成学校それぞれの分析が行われている（資料10）。94年の「教育改革法」は、「高等教育6章15条」でこの二分化の廃止を明確に定め、すべての教員養成学校（las Escuelas Normales）が高等教員養成機関（las Escuelas Normales）に変えられることが述べられる⁵。しかし、教員養成制度の統一には都市教員組合と農村教員組合それぞれの大きな反対がある⁶。

先にあげたアルメンゴル先生をはじめ、カチャリではたらく教師たちは、みなカチャリ周辺のコムニダ、あるいは同じサカカの学区内のコムニダを3、4年ごとに異動している。カチャリで教員資格を持ち、はたらいしている教師たちは、みな農村教師の養成学校を卒業

している。彼らが都市の学校ではたらくことはない。農村と都市を二分するボリビアの教育制度において、農村教師は都市の教師とは異なる役割が期待されているからである。

農村の学校ではたらくには、言葉の問題（母語が先住民言語の子どもたちとのコミュニケーションの困難）、交通上のアクセスの悪さ、長い滞在（週末のみの帰宅）、教育設備・教材の不足、教師不足といった問題から、単に学業を教える能力以外のものが求められる。したがって、教員志望者の多くは農村よりも都市ではたらくことを希望し、農村教師の養成学校に対し、都市の教師の養成学校の入学を志望する人の方が多い。教員養成学校では、毎年入学試験が実施されている。人口の多い都市につくられている都市の教師の養成学校の方が、農村教師の養成学校に比べ、入るのが難しい。教員養成学校のカリキュラムは大きく分けて、幼児教育（educación pre-escolar）、初等教育（educación primario）、中等教育（educación secundario）からなる。中等教育以上の養成課程を持つのは、都市の教師の養成学校に限られている。都市では公立学校以外に私立学校もあり、教師の働き口も多いため、都市教員を志望する人は多い。しかし、都市の教師の養成学校に入りにくい一番の理由は、教員志望者の多くが、都市にはない農村特有の困難な状況の中ではたらかなければならないため、農村よりも都市の学校ではたらきたいと考えるからである。

学業を教える能力以外の教育的要求に応える「農村教師」を制度的に養成するのに用意されているのが「マエストロ・ポリバレンテ maestro polivalente」の資格及び「アーニョ・デ・プロビンシア(año de provincia)」の制度である。

ボリビアの初等教育の教職課程では、初等教育を構成する3つのサイクル⁷を担当する「サイクル担当」とそれぞれの教科を担当する「専門科目（国語、算数、理科、自然科学、コミュニケーション）」担当以外に、「マエストロ・ポリバレンテ」と呼ばれる資格が用意されている。「ポリバレンテ」の辞書的意味は「多目的」であり、曖昧な使い方がされる。「マエストロ・ポリバレンテ」は、学科目以外の様々な教育活動を補うことで、各々の教師が行なう仕事を総合させる役割を持っている（Godoy 1987: 38）。農村の学校ではたらく教師の場合、農村の人々の保健衛生や生産活動に関わる問題の解決を行ったり、生徒以外の若者や大人たちを教育活動に参加させたりなど、生徒の学業担当以外の様々な役割を果たすことが求められる。国は「マエストロ・ポリバレンテ」を通じ、制度的に農村の状況に見合った様々な教育的要求に応えるための教師を養成し、農村地域の教育と開発の担い手として教師を農村に派遣する。今日、農村地域の学校にコムニダ出身の教師たちが多くはたらいっているのは、彼らが農村地域の生活をよく知っているからである。ボリビアの教育制度において「農村教師」は、学業を教える都市の教師とは異なり、前の章で見て来たように「貧困」、「怠惰」、「無知」、「野蛮」といった村全体に関わる「問題」を解決するため、国と農村との間の仲介役として農村に派遣されている。

「アーニョ・デ・プロビンシア」⁸と呼ばれる制度は、都市の養成学校を卒業した教師は最初の2、3年は農村地域に赴任することを義務づける制度である⁹。この制度は、94年の教育改革法で都市と農村の教員養成学校が統一されたことで名目上廃止されるが、実際は

続いている。2010年にカチャリに赴任して来た女性教師レイナ（20代前半）は、その前の年にポトシ市の教員養成学校を卒業したばかりである¹⁰。ポトシ市からカチャリは、およそ15時間長距離バスを乗り継ぎサカカまで来て、そこから山道を2時間歩いてようやく着く。彼女が帰省できるのは長期休暇期間だけである。「ポトシ市近隣の農村地域は空きが無くて、カチャリに来ることになったのよ。いずれは都市に戻ってはたらかいたいから、2、3年は我慢しないと。」と話す。都市から遠く、交通のアクセスが悪い地域の学校では、派遣する教師が不足し、空きがあるため、経験のない教師が多くはたらいている¹¹。このような地域では、教員養成学校も出ず、中等教育の卒業資格しか持たない「インテリーノ *interino*」と呼ばれる代行教師も多くはたらく¹²。都市からより遠い農村の学校に経験や資格のない教師をはたらかせる仕組みを持つ「アーニョ・デ・プロビンシア」は、農村教師を学業を教える都市の教師とは異なる教育的役割を果たすものとして位置づける制度になっている。

以上見てきたのは、ボリビアの教員養成制度の農村と都市の二分化により「農村教師」を生みだし、農村教師を都市の教師とは異なる農村地域の教育と開発の担い手として位置づける制度上のしくみである。教師たちは、制度上の農村と都市の二分化のはたらきにより、コムニダの「貧困」、「怠惰」、「無知」、「野蛮」といった「問題」を解決する開発の担い手として、コムニダに派遣される。このような社会的立場から、農村教師は次に述べるように、国と農村の間の仲介者としての役割を持つ。

1-3. 仲介者としての農村教師の役割

先に触れたように、ルイックスは農村教師の養成学校において、アイマラの若者が先住民としてのアイデンティティを持ちながら、それに対立する市民的価値を習得する過程を考察する研究において、また、青木は社会史的観点に基づき、メキシコで1920年代に始まる農村地域への学校教育の普及での国家と住民の関係を形成する農村教師の役割を分析する研究において、国家と村の住人とを結ぶ仲介者としての教師の役割を明らかにしている（Luykx 1999: 52; 青木 2006; 2001）。農村ではたらく教師たちは、農村地域の教育と開発の担い手として国家からコムニダに派遣され、国家とコムニダの仲介としての役割を持っている。以下は、カチャリの教師たちの事例である。

カチャリでは、子どもがコムニダの小学校を卒業し、中学校に進学する際、多くがコムニダを出て、町に移り住むため、子どもの出生証明など入学手続きに関する書類が必要となる。親の中には文字の読み書きができない者も多く、必要な書類の入手から記入、提出まで、カチャリではたらく教師たちがその手助けを行なっている。また、子どもだけでなく、大人の書類手続きにも農村教師の助言や仲介役が求められる。2008年は、60歳以上の国民に各月ごとに80 ボリビアーノ（約1000円）が支給されることが合法化されたが、学校長のカルメンはカチャリに住む年配の人が年金を受け取るための身分証明を作成する相談を受けた。コムニダに住む人の多くは身分証明を作っておらず、作成するには、サカカやオルーロにある行政機関に赴き、必要な書類を提出しなければならない。どのような機

関に行き、どのような書類を作成・提出するかというアドバイスや、また、書類手続きにおける内容理解の手助けや必要事項を記入する際の読み書きを助けるといった役割は教師たちが担っている。

さらに、教師たちは村人に代わり、村役場などの政府機関との交渉役も果たす。2008年に次のような出来事があった。3月末、カチャリを含む近隣の村落に大量の雹が降り、農作物に甚大な被害をもたらした。ちょうど麦の収穫が目前にせまっていた時期であり、人々は、その年の麦の収穫量が減ってしまうことに頭を抱えていた。このような状況に対し、インターネットの教師の何人かが、筆者が持つカメラで被害状況を写真に撮ってくれるよう頼みに来たことがある。教師たちは、カメラで撮影した写真をサカカの町役場に持って行き、被害状況を報告することで、何らかの支援をしてもらえるよう頼みに行った。教師たちは村人に代わって役所と交渉を行なうなど、時には村の問題を解決する役割も持っている。

また、村人の誰かが重いけがや病気をしたりすれば、都市（町）にある病院から医師を呼ぶなど、コムニダの外との連絡はたいてい教師たちが請け負っている。教師たちは、毎週あるいは毎月町や都市に出るため、コムニダの外で起こる政治的重要な出来事の情報も村に運び、知らせるという役割を持っている。村ではラジオを持つ家もあるが、直接自分たちの身に関わることは、ラジオよりも教師たちの情報が重要となっている。このような役割は、農村教師が行なう都市（町）と村との移動から生じている。村人もまた、コムニダの問題を解決するための助言や、コムニダと政府との交渉の仲介役を教師に求める。教師たちは国あるいはNPOから派遣され、村で生じる「問題」を政治レベルで解決する役割を持ち、時には「合理的」立場から村全体に関わる問題を解決する調停者、国と農村との間の翻訳者、仲介役にもなっている（Luykx 1999: 52; 青木 2006; 2001: 56）。

カチャリではたらく教師たちの仲介の役割は、単に国が期待する「農村地域の開発の担い手」としての立場からのみ生じていない。彼らの仲介の役割は、農村出身である教師たちとコムニダとのローカルな関係においても生じている。農村教師の仲介の役割をさらに記述することで、コムニダで置かれる教師たちの曖昧な立場を詳しく見ていこう。

2. 国とコムニダの間に立つ農村教師

2節では、農村出身である教師たちとコムニダの人々とのローカルな関係において生じている仲介の役割を見て行き、農村教師が持つコムニダの「外部者」であり、「内部者」である二面性を明確にする。

1-2. パドリーノとしての農村教師：コムニダとの関係に基づく仲介の役割

カチャリでは、村人と教師の間で、カトリックの習慣としてのコンパドレ／コンマドレ関係を結ぶケースが見られる。コンパドラスゴ（compadrazgo）と呼ばれるこの習慣に、国家プログラムには見られない教師の仲介の役割が見られる。

アンデスでは、スペインから持ち込まれたカトリックの習慣としてのコンパドレ／コンマドレ関係（実父母と代父母の関係）、またはパドリーノ／マドリーノ・イハード関係（代父母と代子）で形成される擬制親族が社会的に重要となっている。カトリックでは、洗礼をもって信仰の誕生とし、信仰の誕生

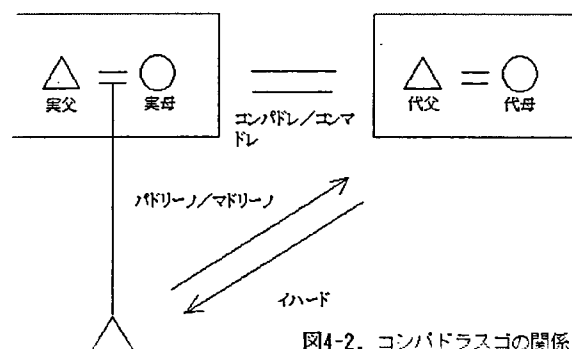


図4-2. コンパドラスゴの関係

が実際の誕生以上に重要となっている。子どもの洗礼では、実親でない成人が代親として出席し、立会人となる。この立会人がコンパドレ／コンマドレであるが、コンパドレ／コンマドレは洗礼後、子ども（イハード *hijado*）の後見人（パドリーノ／マドリーノ）となり、パドリーノ／マドリーノ・イハード関係を持つ。同時に、子どもの実親とはコンパドレ／コンマドレ関係を持ち、義兄弟のような関係となる（図 4-2）。このように擬制の親子関係と親同士の関係を同時に形成することで、擬制親族関係が作られている。

カチャリでは、年に一度、8月にサカカから神父が来て、コムニダの中心に建つ小さな教会でミサが行なわれる。主に 2～3 歳の年齢を持つ子どもたちが洗礼を受ける。ミサでは、洗礼の儀式と結婚した夫婦の教会結婚が行なわれる。このミサで洗礼をする子どもの親たちは、洗礼に立ち会ってくれる者、すなわち子どものパドリーノになってくれる者を探し、依頼する。親の中には同じコムニダ内の親戚にパドリーノになってくれるよう頼むこともあれば、コムニダの外部者に頼むこともある。コムニダの人々としては、出生届や子どもの就学に関わる公式な書類手続きなどで頼ることができる人、すなわちスペイン語の読み書きができ、都市生活に慣れた人をコンパドレとして選ぶことも少なくない（稲村 1995: 104）。ラテンアメリカでは、コンパドラスゴの慣習に、子どもの洗礼を契機として、親が儀礼的な親族関係を結ぶことで、精神的なつながりだけでなく、代父母となった有力者から社会的、経済的な協力関係をとりつけるという側面がある（青木 2001: 58）。

カチャリでは、サカカや都市から来る教師たちにコンパドレとなってくれるよう依頼するケースが見られた。著者が調査した 2008 年、洗礼を受けた 6 人中 3 人の子どもに、2010 年は 5 人中 3 人の子どもにパドリーノ（マドリーノ）として教師が立ち会っていた。この洗礼式を通じ、どのように村人と教師の間にコンパドレ／コンマドレ関係が結ばれるのか見てみよう。

その年に洗礼することが決まった子どもを持つ親は、前もって教師に子どもの洗礼に立ち会ってもらえるよう頼んでおく。2008 年、学校教師のアルメンゴルもまた、学校の裏山に住むピナンシオから、彼の 3 歳になる息子ナルセのパドリーノになってくれるよう依頼された。アルメンゴルはこれまでカチャリに住む何人かの子どものパドリーノになっており、今回のピナンシオの依頼も快く引き受けた。

洗礼が行なわれる当日の午前 10 時頃、神父が車で運転手とともにサカカから到着する。

神父が洗礼の準備をし始める頃、アルメンゴルは、立会いを引き受けたビナンシオの家を訪問し、町で購入したイハードのための服や小さなお菓子などの贈り物をする。ビナンシオの妻であるティモティアは、その日のために作ったチチャ（麦で作った酒）と豚肉や野菜を煮込んだトウガラシのスープをアルメンゴルにふるまう。アルメンゴルは庭先でビナンシオと雑談をしながら食事をし、教会で洗礼が始まるのを待つ。11 時頃になると、教会で神父が洗礼の登記簿、証明書を作成しはじめ、洗礼や結婚を行なう人々が列になる。アルメンゴルもビナンシオと一緒に教会に向かい、自分の順番を待つ。この洗礼のためのお金は、パドリーノが支払う。そして、全員の登記が終わったお昼頃、洗礼のためのミサが始まる。ほかの村人もみな集まり、聖歌を歌い、歌の間に神父の聖書の朗読がはさまれる。12 曲ほどの歌を歌い終えたところで、子どもの洗礼が始まる。パドリーノとなるアルメンゴルはナルセを抱きかかえ、神父のところへ連れて行き、神父が子どもの頭に水をかけ、洗礼が行われる。ほかの子どもも同様に洗礼が行なわれる。すべての子どもの洗礼が終了し、再び 3 曲ほど歌が歌われた後、最後に神父を手伝うカテキスタ（伝道師）がパドリーノは少なくとも月に一度は自分のイハードを訪ねることを勧め、ミサは終了する。

ミサ終了後、パドリーノとなった教師たちは授業に戻る。そして、授業を終えた夕方 5 時頃、教師たちは全員でイハードとなった子どもの家庭を訪問する。教師たちが最初に向かったのは、アルメンゴルがコンパドレ関係となったビナンシオ一家である。洗礼を受けた子どもを持つ家族のところには、パドリーノだけでなく親戚がみな集まっている。教師たちが訪問すると、庭先に迎え入れられ、大量のチチャ（麦を発酵させて作る酒）や 100% のアルコール、食べ物などがふるまわれ、賑やかにチャラ（酒の飲み交わし）が行われる。そこで、洗礼を受けたナルセの父ビナンシオがアルメンゴルのもとにアワヨ（織布）とインクニャ（村人が昼食を持ち運ぶ包み）、コカ、アルコールを持って来る。アルメンゴルは教えられもしないのに、自ら庭の石の台の上にアワヨを広げ、その上にインクニャを二つに折り、間にひとつかみほどのコカの葉をはさむ。そしてお猪口のような小さなコップにアルコールを注ぎ、インクニャの四つ角にたらししてから、コップに残ったアルコールを飲み干す。それから、アルメンゴルは空になったコップにアルコールを注ぎ、隣に座る校長のカルメンにそれを渡す。カルメンは、パチャママ（大地の神様）にアルコールを捧げるために地面に数滴たらし、それを飲み干す。コップは再びアルメンゴルに返され、アルメンゴルはアルコールを注ぎ、カルメンの隣に座る教師リディアに渡す。これを順番に、参加する人々すべてに回して行き、チャラを行なう。アルコールが一周回れば、次にインクニャにはさんだコカが順番に回される。コカが参加者全員に回され、一周回り終わると、再びアルコールを回す。これを 3、4 回ほど繰り返し、その間人々はめでたいなど言いながらアルコールに酔いしれる。ビナンシオの家では 1 時間ほどチャヤが行なわれる。教師たちは時間を見計らい、ビナンシオの家を出、次はパトリシアがコンマドレとなったテオフィロ家を訪問する。テオフィロの家でも同じことが繰り返される。家によっては、アルコール、コカ、さらにタバコも回される。部屋はケロシンランプだけが灯されており、ア

ルメンゴルがチャランゴ（ボトシの民族楽器）を弾くと、それに合わせて皆が歌い、教師たちとコムニダの人々との間で和やかな時間が過ぎて行く。このような会合が夜中に行なわれ、いつもは暗くなるとみなが寝静まってしまう村で、この日は賑やかな夜が過ぎて行く。

このように、コカやアルコールなどが使用されるチャラに教師たちが参加し、コムニダの習慣に合わせた洗礼式の儀礼を行なうことで、教師と村人の間にコンパドレ関係が結ばれる。

カトリックの慣習では、洗礼式が済んでもパドリーノとしての役目が終わるのではなく、イハードとなった子どもの成長を実親とともに一生見守って行く責任を負うことになっている。もし両親が経済的に困窮したならば、代父母である彼らがその子の面倒を見ることになる。通常では、実父母とパドリーノ／マドリーノが血縁関係にあらうとなかろうと、彼らの間で結ばれるコンパドレ（コンマドレ）関係は水平的である。

カチャリではたらく教師が村人とコンパドレ関係を結ぶ場合、次の点でカトリックの慣習で決められたものと異なる。

カチャリの教師たちは、カチャリではたらく間は少なくともイハードを訪問し、様子を伺うことができるが、数年はたらい後、ほかのコムニダに赴任してしまえばカチャリに姿を見せることはまずない。すなわち、村人とのコンパドレ関係は実質、消失してしまう。また、村人が教師に子どものパドリーノになってくれるよう依頼することはあっても、通常その逆はない。したがって、教師と村人の間のコンパドレ関係は、一種の主従関係的であると言えるかもしれない。しかし、その関係はそれほど一方的ではない。村人がパドリーノである教師に書類手続きを依頼したり、相談事をする一方で、教師もまた食料を売ってもらえるよう依頼したり、村での生活への協力を求めたりするため、両者は互惠関係にある。たとえば2008年、ダニエル一家とコンマドレ関係にあるインテルナードの教師フリアナが、その年は町で購入するジャガイモの価格が上がったため、ダニエル一家に頼んで収穫したばかりのジャガイモを町よりも安い価格で売ってもらっていた。フリアナは「ダニエル一家とはコンマドレ関係だから、ジャガイモを安く売ってもらえるのよ。」と話す。このように村人と村の外部者である教師との間には、カトリックの慣習として制度化された擬制的親族関係を通じ、互惠的なパトロン＝クライアント関係が結ばれている。村人が都市に住む教師と一時的であれ、このような関係を結ぶのは、教師に何らかの社会的・経済的な協力を求める側面があるからである。教師もまた、自分が都市や町の住人であり、村人にコンパドレとして頼られることを肯定的に捉えている。アルメンゴルは、「カチャリで僕は4人のイハードがいるんだよ。」とうれしそうに話す。村人と教師の間のパトロン＝クライアント関係は、都市（町）とコムニダを移動する教師たちの仲介としての役割に基づいて結ばれている。

村人と教師のコンパドレ関係は、教師たちがチャラに参加したり、村人に贈り物をしたりなど、国家の教育プログラムというよりはコムニダの慣習に基づき結ばれている。コムニダにおける農村教師たちの教育実践は、単に国家プログラムに基づいて行われているわ

けではない。農村教師たちの仲介の役割は、コムニダの教育と開発の担い手として「貧しく」「遅れた」農民の生活を変えると同時に、コムニダの人々の文化や慣習の維持・再生産にはたらいっている。農村教師たちは、次に述べるように「遅れた」「貧しい」「農民」から都市近代的生活を送る「国民」に変える学校のはたらきに対し、次に述べるように両義的立場に立つ。

2-2. 農村教師が置かれる両義的立場

インテルナードでボランティアとしてはたらく男性教師テオドロは、一年前に中等教育を修了したばかりの若い新米教師である。インテルナードで教師としての経験を積んでから、教員養成学校に進み、ゆくゆくは学校教師になりたいと話す。好奇心が旺盛なテオドロは外国人である筆者に様々な質問をぶつけるが、中には筆者が答えに困る質問もある。「オレたち農民に教育なんて必要ないだろ？ どうせ教育を受けたらみんな都市に出て行っちゃうだけなんだから。」同様に、インテルナードの校長ウィリアムスは「学校は都市に住む方法は教えるけれど、農村に住む方法は教えないさ。」と話す。教師たちはみな、子どもたちの多くが学校教育を受けた後、コムニダの外に出て行ってしまっていることを知っている。多くは都市や町で生活し、村での生活を続けることはない。

カチャリではたらく教師たちは、学校が促す国民化において、村の生活が都市近代化されることに對し、多かれ少なかれ抵抗を感じている。日本人である筆者に對し、彼らは「僕たち（私たち）ボリビア人」という言い方をする。村の人からは聞くことのない表現である。自身をボリビア国民であると自覚する一方で、彼らの先住民としてのアイデンティティと文化保持への意識は強い。村の人々がイベントで披露するダンスや歌を「これが僕たちの文化だよ」と誇らしげに紹介する。人々の都市近代化を進めることで、「農民（カンペシーノ）であること」にこそある彼らケチュアのアイデンティティが「遅れ」「恥」として排除されて行くことは、教師たちもよく認識している。「本当に残念ね。私たちが一生懸命子どもたちに教えようとする中で、彼らの素晴らしい文化が消えて行ってしまうんだもの。」と学校長のカルメンが話す。

また、教育を受けた後、都市に出て行った人々が都市で見つけられる仕事は低賃金・重労働であり、国が持つ植民地主義的な従属構造は今なお続いている。農村教師たちは、学校教育を通じ人々を「都市民化」させることで、多くが「脱農民化」して行くことに多かれ少なかれ葛藤を持ちながら教育活動を行っている。彼ら農村教師は、村の人々が「国民」になることに抵抗感を持ちながらも、人々に教育が必要であるという考えを持つ。農村教師が置かれる両義的立場は、学校が促す「国民化」のはたらきにおいて、コムニダの人々をスペイン語と都市文化からなる国民文化へと組み込みながら、政治・経済的に従属的地位にとどめておく――すなわち先住「国民」をつくる――国家のイデオロギー装置のはたらきと教師たちの教育実践のずれを生んでいる。最後に見て行こう。

3. 農村教師の農村／都市の二分化を越えるはたらき

3 節では、農村出身である教師たちの自身の教育経験と、その経験に基づくコムニダの学校の役割への認識を記述することで、教師たちの教育実践に生じる「国民化」の役割からのずれを明らかにする。

3-1. 教師の教育経験に基づく「国民化」の役割

先に述べたように、農村ではたらく教師のほとんどが、農村出身あるいは祖父母がコムニダで生活するなど、コムニダと深い関わりを持つ人々である。彼らにとって、農村教師になることは、コムニダの生活から抜け出し、都市的な生活を送ることでもある。すなわち、農村教師の養成学校は、制度上「農村教師」を生み出し、農村の学校を制度から周辺に位置づける一方で、中等教育以上の教育を受けることを望む農民階層、あるいは先住民の多くが従事している鉱山労働などの労働階層の若者にとってはインフォーマルでない仕事を獲得するための唯一の選択肢でもある(Luykx 1995: 52)。

「なぜ教師になろうと思ったのか」という質問に対し、カチャリではたらく教師の多くが、「お金が無い私たちにとって、職を得られる唯一の方法であるから」と答えている¹⁴。カチャリの学校教師モニカ（20 代後半）は、次のように話す。彼女は 8 人兄弟の 3 番目に生まれた。家族は、父の鉱山労働のみで生計を立てていた。彼女は高校卒業後も勉強を続けたかったが、家族には彼女を大学に進学させる経済力が無かった。そのため、彼女は自分が住むコムニダ（ワヌニ・オルー口県）から一番近く、授業料もそれほど高くないカラコジョの養成学校に進んだ。なぜ都市の養成学校を選ばなかったかという質問に、「都市で勉強するにはお金が必要だし、都市の教育事務所に雇ってもらうにはコネとお金〔賄賂〕が無ければ、無理だから。農村の教師なら、空きもあるし、職を得やすいからそっちを選んだわ。」と答える。彼女の出身コムニダは、カチャリが位置するポトシ県の隣りのオルー口県にある。オルー口の養成学校を出たが、オルー口県の農村地域の学校はすでに働き口が無く、そこから長距離バスで 6 時間で着くポトシ県のサカカの教育事務所で雇われることになった。カチャリが最初の赴任先で、2010 年で 3 年目になる。カチャリでは、2010 年にカチャリの小学校ではたらく 9 人の教師のうち、モニカを含む 4 人の教師が、モニカと同じオルー口県の農村教員養成学校を卒業している。モニカと同じく、オルー口県のコムニダ(カランガ)出身である女性教師リディア（20 代前半）は、今は空きが無いのでカチャリではたらくが、ゆくゆくは自分の出身地域のコムニダで教師をやりたいと話す。ボリビアで学校教師の職は、数少ない安定した職業である。農村で生活し、経済力を持たない人々にとっては、教師の職は、農業生産や鉱山労働、都市でのインフォーマルな労働から抜け出す唯一の方法でもある。カチャリの小学校に通う子どもたちが、「バチレラート (bachillerato: 中等教育(日本の中学・高校に相当) 修了資格) を取った後はどうしたい?」という質問に、多くが「教員養成学校で勉強して教師になりたい。」といつも答える理由はここにある。

このように、農村で生まれた教師たちは、学校教育を通じて農民階層から抜け出た人々である。

3-2. 農村教師の教育実践における二分化を越えるはたらき

農村教師たちは自らの教育経験から、コムニダの学校が持つ教育の役割を明確に認識している。彼らは、教育が農民から抜け出す最善の策と考えている。

インテルナードではたらく女性教師アイダ（20 代後半）がある時、自分の生い立ちについて話してくれた。彼女は、オルーロ県のチャパタという町から徒歩 2 時間で着くコムニダの出身である。4 人姉妹の 2 番目に生まれ、両親はケチュアを話すが、彼女は主にスペイン語を話す。コムニダには学校が無いため、小学校入学時には両親と離れ、彼女の姉妹とチャパタで生活しながら学校に通った。彼女たちの生活は、父親が不定期に行う鉱山労働で得られる収入で支えられた。彼女たちも、学校が終われば、路上でパンを売り、パン屋を手伝うことで、その日の夕食のパンを得ていた。また、チャパタでフェリア（市）が行なわれる土曜には、母が農村から出て来て、母が作ったヘラティナ（ゼリー）を売って生活の足しにしていた。

彼女は農村ではたらく人に稀な大卒の資格を持っている。「父がいつも私たちに言っていたわ。『もし、学校で勉強しなければ、私たちみな、こんなちっちゃな土地で暮らさなければならぬ』って。昔は本当に貧しくて、いつも母が泣いていた。だから、一生懸命勉強したわ。うちは 4 人みなが大学を卒業したわ。」と誇らしげに話す。

農村教師を含め、農村出身の先住民で中等教育以上の学歴を持つ人々は、彼女のようにコムニダを離れ、町や都市で暮らしながら学校に通うという共通の教育経験を持っている。近年、農村地域には中等教育課程を持つ学校が増えているが、20 代以上の人々でバチレラートを修得している人はみな、出身コムニダを離れた都市（町）でバチレラートを修得している。教師たちの勉学の達成は、彼らの教育に協力的な親の理解と支援によるところが大きい。8 人兄弟の 4 番目に生まれ、上 2 人の兄と姉とは違い、初等教育を卒業後、バチレラートまで修得したペドロは次のように話す。

コムニダには 3 年生までの小学校しかなく、3 年生を終えてから、一番近い鉱山都市[出身コムニダから 6 時間ほど歩くと着く。]に出て、そこで生活しながら学校に通った。都市では小さな部屋を借りて、弟もみな一緒に住んで、生活していたよ。長期休暇になると、コムニダに戻って親の手伝いをした。僕が一番上だったから、弟たちには一生懸命勉強を教えたさ。もし、彼らが勉強を嫌がった時は、部屋の外に立たせるとか、罰を与えたりしてね。両親たちは、自分たちが作ったじゃがいもやチューニョ、あるいは町の卸し売りから買った日用品を町で売って稼いだお金で、僕たちに勉強をさせてくれていたからね。

農村ではたらく教師には、多かれ少なかれ、彼らが見出す学校教育が持つ価値、すなわち貧困、あるいは農民の階層を抜け出す手段としての学校という考えが共通に見られる。彼らの多くは、経済的に「貧困」を経験しており、自分たちの親とは違い、教育によって「貧困」から抜け出すことで、自分たちの生活がよくなっていると考えている。たとえば、アイダは、農村で教師としてはたらく理由に、農村の人々に今の状況から少しでも良くなって欲しいという希望があるのと、彼女自身、学校に行っていた時に分からないことがあるといつも手伝ってくれたのは教師だからと話す。また、カチャリの小学校では、2010年から中等教育課程が加えられたが、教師たちはみな、「昔よりも良くなっている」と口々に言う。コムニダの人々に教育を与えることが、彼らの「能力の向上 capacitación」につながると考えている。

ある時、ウィリアムスが子どもにしたとても印象的な話がある。

みんな、都市に住んでいる人たちはどんな生活をしているか分かるかな？ビルみたいな家に住んでるよね？車も持っている。白いシャツを着て、ネクタイをして、いい服も着ている。銀行やオフィスで働いている。一方、都市で働いている農民[campesino]はどういう生活をしてる？運転手、お手伝いさん、土建、メルカド[市場]、大衆食堂の料理人、レモン売り、靴磨き…そんなのばかりだ。…君たちは勉強しなきゃいけないんだ、もししなければ、ずっとこの状況は変わらないんだよ。

農村教師たちの教育実践には、コムニダの学校が持つ国民化の役割において、国が農村教師たちを派遣する上で考えている「貧困」、「無知」、「遅れ」といったコムニダ全体に関わる「問題」を解決する開発の担い手としての役割とはずれがある。教師たちは、自身が持つ経験・認識から、コムニダの「遅れた」状態を改善し、人々に「発展」「向上」を促そうとはたらくが、その目的は、制度を通じて農村の人々を農民階層や労働者階層などの従属的地位にとどめて置く都市と農村の空間的、政治的、経済的二分化を越えるところにある。「僕たち農民には、教育が必要なんだ。教育によって僕たちの能力は上がって行くんだよ。」

カチャリではたらく教師たちの多くは、自分の子どもを都市の学校に通わせている。彼らは、自分の子どもたちをカチャリの学校に入れ、コムニダで働きながら一緒に滞在することは可能であるにも関わらず、あえて都市や町に子どもたちを置いて来る。サカカに家を持ち、夫婦でカチャリの教師として働いているクリセリーナとフアン（共に 30 代）は、毎日交代で片道 2 時間かけ、サカカの自宅に戻り、まだ小学生低学年の二人の子どもの面倒を見ている。次の日は、カチャリに戻るのに朝の 4 時半に起き、6 時半にはサカカを出て 8 時半にはカチャリに着くと言う。クリセリーナは「こんな職業のおかげで、家族はばらばらよ。コムニダの子どもの面倒は見るけれど、自分の子どもはほうりっ放し。」と笑いながら話す。

コムニダではたらく農村教師は、政治・法律で定められる「国民」としての権利意識、国への政治参加への意識を持った国民化された人々である。教師たちは、今日農村の人々がボリビアの植民地主義的社会構造において「農民」あるいは「先住民」として従属的な立場に置かれていることを経験上自覚している。農村教師の国民化を促す教育実践は、農村の人々を周辺づける制度的なはたらきに対し、二分化を越えるようはたらく。

<まとめ>

本章では、コムニダというローカルな文脈での学校のはたらきを考察するため、農村の学校が持つ国民化の役割において、農村教師の教育実践に生じている国家イデオロギーのはたらきとのずれを見て来た。国家は農村教師を都市の教師とは異なるコムニダの教育と開発の担い手として位置づける。この社会的立場から、農村教師は国とコムニダの仲介者としての役割を持つ。しかし、農村教師の仲介の役割は、単に国が期待する「農村地域の開発の担い手」としての立場のみならず、農村出身である教師たちとコムニダとのローカルな関係においても生じている。国家とコムニダの間に立つ農村教師は、学校が促す国民化に対し両義的立場に置かれている。国家とコムニダの間——すなわちコムニダの「外部者」であり「内部者」である——という立場は、農村教師の「国民化」を促す実践において、国家イデオロギーのはたらきとずれを生じさせている。教師たちは自身の教育経験から、教育が、農村の人々が置かれる従属的地位から抜け出す手段であると考え、彼らの「国民化」を促す教育実践は、農村の人々を周辺づける都市と農村の二分化を越えるはたらきを持つ。

本章では、国家とコムニダの間に立つ農村教師たちの「国民化」を促す実践において、国家イデオロギーとのずれ——すなわち、「国民化」を促すことで、二分化を越えようとするはたらき——を見て来た。次の章では、教師たちの教育実践に生じている二分化を越えるはたらきが、実際にコムニダにおいて、どのような「国民」を生み出す農村教師の教育実践につながっているかを見て行こう。

註

- 1) ボリビアでは、1952年に「国民革命運動党（Movimiento Nacionalista Revolucionario: MNR）」によって「ボリビア革命」が起こり、それは「鉱山の国有化」、「普通選挙法の実施」、「農地改革」「教育改革」に特徴づけられる。MNRによる教育改革のもと、1955年1月20日に教育法規が公布された。5編42章325項からなる。
- 2) 1995年に行われた教育改革では、すべての教員養成学校（las Escuelas Normales）は高等教員養成機関（Instituto Normal Superior）に変えることが目指されている。（註5を参照。）
- 3) この法規では、教員養成制度は、農村教員養成学校（las Escuelas Normales Rurales）、国民教員養成学校（Escuelas Nacional de Maestros）、高等教員養成機関（Instituto Normal Superior）、体育教員養成機関（Instituto Normal de Educación Física）、教育科学高等部門（Departamento Superior de Ciencias de la Educación）からなる。
- 4) バリエントス政権のもとに行われた1968年の教育改革で、1969年教育法の成立により、最初に農村教員と都市教員の養成制度の統一化が示される（MEC 1988: 51）。また、1975年に制定される教員養成学校法（Ley de Escuelas Normales de Bolivia）でも、都市と農村の教員養成の統合を目指すことを定めている。
- 5) 94年の教育改革法では「都市教員養成学校と農村教員養成学校は、高等教員養成機関（Instituto Normal Superior）に変わり、教育システムに必要な教師たちの養成と研修を行う。（94年「教育改革法」高等教育6章15条）」と定められる。すべての教員養成学校（las Escuelas Normales）が高等教員養成機関に変えられる目的には、高等教育機関である大学と教員養成学校とのシステムの統一化がある。同じ6章16条では、「高等教員養成機関を卒業し、国家教員資格を持つものは、その学術的学業知識により、大学の学士号の学業に相当する。」と定められる。これによって、2005年、教育省は、全国で17校のうち10校の教員養成学校の運営が大学に譲渡され、高等教員養成機関となったことを報告している（ME 2005）。
- 6) 教員養成制度に並び、ボリビアの学校教育に関わる立案・政策に発言力を持つ教員組合も、都市員組合と農村教員組合に分かれており、両者の間にはしばしば対立も見られる。
- 7) 初等教育は第1周期（1～3年）、第2周期（4～5年）、第3周期（6～8年）からなる。
- 8) 「アーニョ・デ・プロビンシア」はスペイン語で「地方の年月」を意味する。

9) 1975年に制定された教員養成学校法(註4)では、都市の教員は少なくとも最初の二年は地方に行くことが義務付けられている。また、教員の昇格試験を受ける条件として、この義務が果たされることが定められる。

10) レイナはポトシ市から3時間ほどバスで行ったところの小さな町ウユニで生まれ、育った。父親はコムニダ出身であるが、鉱山労働者として働いているため、町に家を持つ。

11) 教師を派遣し、給料を支払うのは教育省であるが、教師個人と直接契約を行うのは、県の学区ごとに配置されている市教育事務所である。養成学校を卒業した教師たちは自分が働く学校を探すのに、直接教育事務所に出向き、学業証明書などの必要書類を提出し、教師に任命される。各教師の勤務先は、管轄している学区における学校の数や教員数、生徒数、予算などを考慮して決定されるため、定員がいっぱいである場合は、その学区ではたらくことができない。また、教師に採用されたものは、必ずしも希望の村に派遣されるとは限らない。ボリビアでは、公立学校の教師に退職は定められておらず、一度職を見つけると、一生働くことができるため、経験のない若い教師たちは比較的空きのある農村地域で働きたがる。

12) 2002年の統計で、初等教育における代行教師の割合は、農村地域で26.5%、都市地域では14.0%となっている(ME 2004: 72)。カチャリでは、幼児教育から中等教育(2010年から導入されたため、一年のみ)まで、11人の教師がはたらくが、うち2人の教師はインテリーノであり、1人は先にあげたノルマルを卒業したばかりのレイナである。カチャリ周辺のコムニダの学校では、資格や経験のない教師たちが多く働いている。

13) 農村教師の給料は、714Bs. (約95ドル) ~ 778Bs. (約100ドル) である。都市の教師の方が農村教師に比べ支払われる額は少ない(650Bs. 約85ドル)

6章 国家に対する自律的で対等な「市民」の形成：農村教師の教育実践が生み出す「先住民市民」

これまで、コムニダの学校における農村教師たちの都市近代化をめぐる教育実践と、彼らの教育実践に生じる「国民化」の役割のずれを見て行くことで、コムニダというローカルな文脈における学校のはたらきを考察して来た。農村ではたらく教師たちは、国からコムニダに派遣され、国の教育カリキュラムにしたがい、コムニダの人々の国民化を促す役割を持っている。彼らは国家の教師として「貧困」、「無知」、「遅れ」といったコムニダの「問題」を解決する役割を持つが、一方で、コムニダで生活する人々と同じ農村出身の「先住民」の立場から、コムニダの文化と習慣の維持・再生産にはたらく。彼らの教育実践は、先住「国民」をつくり出す国家のイデオロギー装置としての学校の役割にずれを生じさせている。農村教師は、単に国の教育プログラムに基づき、村の人々を「国民」へと変えているわけではない。

本章では、前の章で見てきた先住「国民」をつくり出す国家イデオロギーに対する農村教師の教育実践のずれを、学校が持つ国家に自律的で対等な「市民」の形成の役割（松塚・安原 2006）という視点から記述することで、コムニダ・カチャリにおいて、実際に生み出される「市民」像を明らかにする。農村教師の教育実践に生じるずれが、学校を通じて国家イデオロギーがつくり出す農村と都市の空間的、政治的、経済的境界を越える「市民」をつくと同時に、コムニダと国家の文化的境界を維持する「先住民」である「先住民市民」を生み出す教育実践につながっていることを論じる。

本章の構成は以下のとおりである。

1節では、農村の学校が持つ「国民化」の役割において、先住「国民」をつくる国家のイデオロギーに対し、ずれた農村教師の教育実践を記述する上での視座を示す。ここでは、ボリビアの農村での国家と教師の関係を、松塚と安原（2006）が提示する公共性に基づく市民社会の形成としての教育の役割という視点に基づき、見て行く有効性を示す。

2節では、1節で取り上あげる松塚と安原の「市民」概念に基づき、ボリビアの農村先住民が、政治・経済的に支配する側とされる側に二分する社会構造を持つ国家に対し、どのような新たな関わりを持つ「市民」となり得るかを探る。国家のイデオロギー装置として農村の学校がつくろうとする農村／都市の空間、政治・経済的境界を越える、あるいはその境界を乱す「市民」の可能性を示す。

3節では、実際に農村の学校での教師たちの「先住民市民」の形成をめぐる教育実践を記述して行く。ここで取り上げるのは、カチャリの学校と住民で毎年祝われる「先住民の日 *dia del indio*」のイベントである。このイベントは、農村の学校でしか見られないものである。国の教育プログラムで決められているわけではなく、農村の学校教師たちが主催し、コムニダの人々と一緒に祝っている。このイベントが生み出す「先住民」と「国民」に着目し、教師たちの教育実践において、農村の人々が「国民」であり、かつ国家とコムニダとの文

化的境界を維持する「先住民」としての「先住市民」が生み出されていることを論じる。

1. 国家に対する自律的で対等な「市民」の形成

これまで、ボリビアの農村につくられる学校が持つはたらきを農村教師の教育実践を見ていくことで考察して来た。農村につくられる学校は、コムニダに都市近代的時空間を開くことで、農牧業に基づくコムニダの生活を変えている。すなわち学校は、コムニダの人々を都市近代的な習慣・文化・価値に基づく生活を送る「国民」に変えるはたらきを持つ。このはたらきに基づき、学校は、都市近代化を通じて農村／都市の空間的二分化をもたらし、農村空間を「他者」として位置づけ、農村と都市の境界の維持・強化にはたらいっている。農村の学校は、国の教育制度を通じ、コムニダの人々をスペイン語と都市文化からなる「国民文化」へと組み込みながら、政治・経済的に従属的地位にとどめておく――すなわち先住「国民」をつくる――国家のイデオロギー装置としてはたらいっている。

国家のイデオロギー装置として学校が持つ「国民」化のはたらきに、重要な役割を持つのがコムニダの学校ではたらく農村教師である。教師たちは、国家から派遣され、国の教育カリキュラムにしたがい、人々にスペイン語と都市文化に基づく「国民文化」を教える。彼らはコムニダの「悪い」習慣を変え、人々を都市近代的な市民生活へと組み入れる役割を持つ。しかし、教師たちがコムニダではたらくには、コムニダの人々の協力と理解が必要であり、農村教師たちの教育実践は、教師たちが置かれる「国や NPO が派遣する教師」としてのナショナルな立場とコムニダの文化や習慣に合わせたローカルな立場の間で生み出されている。農村教師は国家から派遣される教師であると同時に、コムニダの人々と同じ農村出身の先住民である。自身が持つ教育経験と、その経験に基づくコムニダの学校の役割への認識――学校が貧困、あるいは農民の階層を抜け出す手段であるという認識――から、教師たちの教育実践には、先住「国民」を生み出す国家のイデオロギー装置として学校が持つ「国民」化の役割とのずれが生じている。彼らの教育実践は、国家のイデオロギーの空間的、政治・経済的二分化を越えるはたらきを持っている。

松塚と安原は『国家・共同体・教師の戦略』（2006）において、国家と教師の関係を歴史的に見て行く視点として、J. ハリスらイギリスの研究者が論じる市民社会論における公共性の観点からとらえる可能性を論じている。彼らが論じる公共性に基づく市民社会の形成における教育の役割は、今日のボリビアの農村教師の二分化を越える教育実践を記述する上で有効な視点を提示している。

松塚と安原が用いる「市民」とは、「国家に対して自由な見方を持ち、民主主義的な社会関係を形成する主体的な意思と力をもった個人」（松塚・安原 2006: 5）を指す。ハリスは、ハーバーマスの公共性の議論が持つ限界――17・18 世紀のブルジョワを中心とする文芸的な公共性を扱っており、メディアの役割を重視する点――を意識して、「何か純粋な市民社会があるわけではなく、市民社会は歴史上のさまざまな時期にさまざまな方法で家族、エスニシティ、ジェンダー、地方社会、愛国主義、宗教的信条といった要素に基礎を置く他のさ

まざまな社会組織とも共存してきた」(松塚・安原 2006: 5)¹と述べる。松塚と安原は、ハリスの議論に基づき、公共性に基づく市民社会の形成における教育の役割を以下のように述べる。

特定の価値観や「真理」を前提としない開かれた言説の空間を志向する公共性は、実際には複数の公共性の対立と交渉の磁場とならざるをえなかった。教育という行為は学校や組合、教育行政機関だけでなく、さまざまな組織を通じてこうした磁場の形成に参画していると言えるし、新たな社会秩序の形成を全体として支える、開かれた民主的な文化の形成に与る行為であるとも言える。(p. 6)

松塚と安原は、国家と教師の関係を見て行く視点として、教育という行為が、国家を他の政治組織体と並ぶ一つの政体として、もしくは他の秩序と並ぶ一つの秩序として相対化し、国家に対して自律性を持つさまざまな政治・社会組織(多国籍企業や非政府組織、非営利団体など)と権力が織りなす対立と交渉の場、秩序形成の場—すなわち「開かれた言説の空間を志向する公共性」—をつくり出す可能性を示す。教師は、国家を含む行政機関だけでなく、さまざまな組織を通じて異なる価値観や意見の差異の交渉と対立の場へ参加し、公共性に基づく市民社会の形成に関わっている。

今日のボリビアのコムニダにおいて、農村教師たちの二分化を越える教育実践は、松塚と安原の述べる公共性に基づく「市民」形成のはたらきとして見ることができる。コムニダの学校ではたらく教師たちの教育実践は、都市(国家)、市民社会(NPO)、教師、コムニダに住む親や子どもといった社会的立場が異なる人々の多様な諸力間の交渉によって生み出されている。これらの交渉によって生み出される農村教師の教育実践は、先住「国民」をつくろうとする国家のイデオロギーに対し、農村と都市の空間的、政治・経済的二分化を越えるようはたらいている。すなわち、農村教師の教育実践は、国家に対し、自律的で対等な「市民」をつくり出すはたらきを持つ。

ボリビアの農村の学校を通じ、生み出される「市民」は、政治・経済的に支配する側とされる側に二分する社会構造を持つ国家に対し、その二分化を越える、あるいはその境界を乱す「市民」であるが、同時に、共同地に基づき形成されるコムニダと国家の文化的境界を維持する「先住民」である。それでは、ボリビアの農村の学校が生み出す「先住市民」とはどのようなものか。次に、学校教育を通じ、先住民が「市民」として新たにつくり出す国家との関係を見て行こう。

2. 「市民」と国家の新たな関わり

2節と3節では、松塚と安原が定義する「市民」の概念に基づき、ボリビアの農村先住民が「市民」として、植民地主義的支配—従属構造を持つ国家とどのような関わりを持つかを見て行く。

2節では、農村と都市の空間的境界をつくり出し、政治的、経済的二分化にはたらく国家のイデオロギーに対し、農村と都市の空間的境界だけでなく、政治的、経済的境界を越える、あるいは境界を乱す「市民」のあり方を見ていく。

2-1. カミナnte: 垂直統御システムの今日の形

筆者が農村の調査を終えて帰国の途上、都市コチャバンバでインテルナードの校長ウィリアムスの家に招かれた。彼は都市コチャバンバ近郊に広がる新興住宅地のソナ・スール（南区）に一軒家を持ち、妻と二人の子どもと住んでいる。彼の家族とご飯を食べた後、夜も遅いので市内に戻ろうと彼と一緒に家を出て歩いていると、ある家からにぎやかな話し声と音楽が聞こえて来た。日曜の夜だったので、フィエスタ（宴会）でもやっているのだと思って通り過ぎると、彼が、「この音楽はサンマルコのだよ。」と言う。サンマルコがノルテ・デ・ポトシの彼の出身村のすぐ近くであることは知っていたので、「ここに移り住む前からの知り合い？」と聞くと、「うん、この辺はみなサンマルコ周辺の農村から来た人が集まって住んでいるんだよ。」と言う。「じゃ、都市に住んでいても全然自分の村が恋しくならない？」と聞くと、「全然だよ。僕の兄弟はみなこの地区に住んでいるし、この間のトドス・サントス〔聖者のお祭り〕だって、村から出て来た父とみなで一週間集まって過ごしたよ。」という。

アンテケーラ（2007）は、このソナ・スールを対象に、ボリビアの都市が複雑化して行く過程を「都市テリトリー *territorios urbanos*」という概念を用いて考察している。アンテケーラの用いる「テリトリー」概念は、マズレック（2006）の「ある社会集団の再生産と必要性の充足を目的に獲得される表面的な土地の部分」という定義に基づいている。都市周辺に広がる郊外地区を、単なる空間カテゴリーの拡大としてではなく、社会的カテゴリーの拡大としても見て行くために、マズレックの「テリトリー」の概念を用いることで、アンテケーラは都市が拡大して行く過程での経済・文化的ダイナミズムを明らかにする。今日、農村の人々が教育を受けた後にコムニダから都市に移住するのは、彼らが移住後も出身コムニダの土地を所有し、維持するだけでなく、アンテケーラの言う「都市テリトリー」を拡大することで、コムニダの再生産と必要性の充足にはたらいっているのである。

ボリビアの農村で生活する先住民の生活形態の特徴として、「二重住居生活」がある（代表的な研究はアルポー（1983））。一般に、都市移住をおこなった先住民は、移住後も出身農村に自分の土地・親族を持ち続ける。植えつけや収穫の時期には村に戻り、それが終われば都市で賃金を稼ぐといった二重住居生活を行なっている。都市に住むあるケチュアの人に、ボリビアの農村は移民が多いね、みな出て行ってしまうという話をしたら、「僕らは『ミグランテ(*migrante*: 移民)』じゃないんだよ。」と言う。「じゃ何？」と聞くと、少し考えてから、「僕らは『カミナnte(*caminante*: 歩く人。動詞「歩く」の *caminar* から派生。)」なんだよ。昔から、僕たちの先祖はリヤマを連れて、遠くのバリエ（溪谷）と高地の間を行商に歩いていたんだよ。」という答えが帰って来た。

先住民が持つ都市と農村とのつながりは、J. ムラ（1972）が提唱した、アンデスの生存戦略として、異なる高度を持つ生態環境の空間・資源を管理する「垂直統御システム」の今日の新たな形であることはいくつかの研究が指摘している（例えば Harris 1978: 51; Luykx 1999: 12）。都市は、コムニダにとって新たな空間・資源を持つ異なる環境であり、コムニダから都市への親族の移住は、血縁関係を通じ、空間を管理する新たな方法として見ることができる。カチャリでも、子どもたちがコムニダの学校で初等教育を終了すれば、多くはコムニダの外に出て行く。カチャリには、週に一度、コチャバンバから大型トラックが到着するが、都市に出てはたらく人々が送る砂糖、米、油、フィデオ、服、あるいはガスといった、村では生産・入手できないものが届く。また、村の祝祭には、都市に住む人々がたばこやコカ、アルコールを持ち帰り、コムニダの祭りを盛り上げている。

「カミナンテ」は、都市と農村の空間を自由に行き来し、都市テリトリーを拡大することで空間的な境界を越える（乱す）「市民」であり、同時にコムニダの再生産と必要性の充足にはたらく「先住民」である。「カミナンテ」の事例は、農村を「他者」として空間化することで、都市と農村の境界の維持・強化にはたらいっている国家のイデオロギーに対し、都市／農村の空間的境界を越え、新たに都市空間を管理する「市民」のあり方を示している。

2章で取り上げた、カチャリのゴンサレス一家の四女デイシーは、カチャリで初等教育を修了した後、中等教育を受けるのに都市には出ず、月に何度かサカカのカトリック教会に足を運んで中学校の授業を受けている。2008年で6年目となり、その翌年の2009年には中等教育を修了する予定である。母のブリッヒダに「彼女もバチレラート [bachillerato: 中等教育（日本の中学・高校に相当）修了資格]」をとったら、都市ではたらくんだね」と言うと、ブリッヒダと父のフリオがうれしそうに「そうだね」と返す。2章で述べたように、ゴンサレス一家は8人の子どもをもつが、すでに6人の子どもは外に出て行ってしまい、カチャリに残るのはデイシーと、小学校2年生になったフローラ、1年生のマリ・ルスしかいない。妹たちはまだ小さいため、家族の仕事や面倒を見るのはデイシーしかいないにも関わらず、彼女が外に出て行くことを喜んでいるようであった。

農村の学校が持つ「国民化」の役割は、人々を「国民」として文化的に統合し、同時に農村と都市の空間的二分化をもたらし、農村の人々を「他者」として位置づけている。しかし、農村教師の教育実践に生じる国家イデオロギーとのずれは、人々に都市空間を新たに管理する方法としてのスペイン語と都市文化を教えることで、農村と都市の空間的境界を越える「市民」を生み出す可能性を持っている。

2.2. 政治・経済・文化的な意味での「共同地」の拡大と学校教育

今日コムニダにつくられる学校は、人々の「市民」としての「都市テリトリー」の獲得・拡大を促し、先住「国民」をつくろうとする国家のイデオロギーに対し、空間的境界のみならず、政治的、経済的に二分化を越えるはたらきを持つ。

インテルナードの教師としてはたらくアイダは、よく自分の母親の話をする。彼女の母親は、アイダの出身コムニダ、チャパタ（オルーロ県）でアイダの父と生活している。主にケチュア語を話し、片言のスペイン語しか解さない。アイダの母親は、チャパタに持つ自分の土地に20頭前後の雌牛を飼い、毎週600～800ボリビアーノ（およそ80～100ドル）を稼いでいるという。牛からとれる乳は、毎週卸業者が買い集めに来て、都市オルーロに運ばれる。アイダは、「母は、私の給料よりも稼いでいるわ。チャパタはカチャリと違って、土地も平らだし、雨も降るから牛が食べる草も十分に育つのよ。」と話す。最近、家族みんなで、チャパタの土地を購入したという。アイダは「私が家族に土地を買うことをすすめたの。自分たちの土地があれば、また家畜を増やせるもの。都市ではたけなくても、農村に土地を持っていれば稼げるから。」と話す。

アイダの姉妹は、みな都市に住み、仕事を持つ。彼女たちの農村と都市の移動は、都市テリトリーを広げるだけでなく、両親が生活するコムニダの土地と生産の維持・拡大にはたらいっている。アイダの事例は、農村と都市の二分化にはたらく国家イデオロギーに対し、空間のみならず、政治・経済的境界を越えることで、コムニダを基盤とする農村空間の社会・文化的境界を維持する「先住市民」の可能性を示している。農村の学校は、人々が都市で生活するのに必要なスペイン語と都市文化（「国民文化」）を身につけるのを促すと同時に、「市民」としての権利、国に先住民が持つ領土、資源への権利を要求できる権利意識を促すことで、国家に対する社会的文化的な意味での「共同地」拡大の可能性を持っている。

3. 「先住市民」を形成する農村教師の教育実践

3節では、毎年カチャリで祝われるイベント「先住民の日」を取り上げる。このイベントでの教師たちの教育実践を記述することで、2節で見て来た都市と農村の空間的、政治的、経済的境界を越える「市民」であると同時に、国家とコムニダの文化的境界を維持する「先住民」である「先住市民」を生み出す彼らの教育実践を明らかにする。

3-1. 農村の学校で祝われる「先住民の日 *día del indio*」

ボリビアでは8月2日は「先住民の日 *día del indio*」²とされている。ボリビアの国の歴史において、重要な出来事があった日と言われる。一つに、1931年、国で最初に農村のコムニダに学校を創設した日である。二つ目は、ケチュアの代表的詩人であるフアン・ワイパリマチ³が1816年に国の独立戦争のために戦って亡くなった日とされている。1937年にヘルマン・ブッシュ大統領が、国の歴史的舞台に先住民が登場した日であり、先住民に榮譽を与える日として8月2日を「先住民の日」と定めた。さらに三つ目として、1953年8月2日には、国民革命運動党（Movimiento Nacionalista Revolucionario: MNR）政権によって行なわれた「ボリビア革命」（1952年）のもと、大土地所有制を廃止する「農地改革」の調印がされた。農地改革では、「土地は耕す人のもの *la tierra es del quien trabaja*」とし、

大土地所有制のもと奪われた土地はすべて農民に返され、小作人としてはたらく農民（先住民）を解放した日とされる。毎年 8 月 2 日、農村の学校では「先住民の日」を祝い、行進、歌や踊りなどの催しがされる。

一方、8 月 6 日はボリビアの国の独立記念日である。1852 年にスペインの植民地であったボリビアが国家として独立した日であり、この日は国民の祝日となっている。毎年独立記念日は、ボリビアの農村と都市でパレードや行進、バンドの演奏が行なわれ、国全体で祝われる。

カチャリの学校では毎年 8 月 2 日とその前後の日を含む 3 日間、「先住民の日」のイベントが行なわれる。他方の 8 月 6 日はサカカの政府機関と教会が建つ中心広場において、国の独立記念日を祝うイベントが開催される。インテルナードの教師セサルは「8 月 2 日は僕たちの日だけど、8 月 6 日は違う。コンキスタドル (conquistador: 征服者) の日だよ。」と話す。しかし、カチャリの学校で祝われる「先住民の日」のイベントには、国の独立記念日のプログラムに見られる国旗掲揚や国歌斉唱、バンドに合わせて行なう行進などといった都市の形式がとり入れられている。筆者のような外のものから見ると、「先住民の日」と国の独立記念日の要素が分けられることなく入り混ぜられている。実際、カチャリでどのように「先住民の日」のイベントが進められるか詳しく見ていこう。

3-2. カチャリの「先住民の日」のイベント

筆者は、2008 年と 2010 年の二回、カチャリの学校で行われる「先住民の日」のイベントを見ることができた。「先住民の日」の 8 月 2 日はたとえ学校が休みである土日にあたったとしても、毎年必ず行われている。毎年、「先住民の日」に実施されるプログラム内容は変わることはない。以下の記述は、主に 2010 年に行なわれた「先住民の日」のイベントの記述である。

カチャリの学校での「先住民の日」のイベントは 8 月 2 日の「先住民の日」の前夜から始まる。

(8 月 1 日)

朝 7 時半ごろ、学校の校庭に立っているポールにカチャリのコムニダの旗が掲げられる。生徒たちは学校に行き、朝から掃除をする。イベントが始まるのは夜からなので、午前中で生徒たちはいったんインテルナードあるいは自分のコムニダに帰される。

夜の 18 時半にイベントを知らせる火薬が打ち上げられる。19 時頃、家やインテルナードに戻った子どもたちが再び学校に集合する。校庭の隅では中等教育の生徒が、歌の得意なパトリシア（学校教師）と共にこのイベントで披露する歌の練習をしている。アルメンゴルは再び火薬を鳴らし、集合を合図する。冬の 8 月は夜は冷え込み、風も吹くため、男の子はみなポンチョやジャケットを着込み、女の子はリクリャに身を包んでいる。手には学校で配られた提灯（ファロリート）やアルコールを染み込ませた布を入れた缶を先端につけた木の棒を持っている。ボリビアの国旗の色（赤・黄・緑）がつけられた提灯を持つ。



写真6-1. カチャリの「先住民の日」の前夜 パラムーニャで行進が始まる。

およそその人数の子どもたちが集まると、アルメンゴルが笛を鳴らして出発の合図をし、教師と生徒たちみなで学校から1kmほど離れた「パラムーニャ」と呼ばれる高い丘に向かってぞろぞろと歩いて行く。最初の行進はパラムーニャから始まるのである。パラムーニャの丘には数か所、離れた場所に火が焚いてあり、みなその周りに集まって暖をとる。生徒たちはみなおしゃべりをしながら、行進が始まるのを待つ。時々

火薬が鳴らされ、辺りは騒々しい。20分ほどすると、コムニダの親や若者、インテルナードの教師たちも集まって来る。アルメンゴルが笛を吹き「行進を始めるぞー！」と叫ぶ。みな焚いてある火から自分の持っている提灯や缶に火を移し始める。コムニダの親や若者たちも、各々自分が持って来た棒の先の缶に火を移し、行進の準備をする。アルメンゴルの笛の合図でみなが列になる。高学年、中学年、低学年、コムニダの人々の順で並び、先頭の生徒はボリビアの国家の紋章が入った学校の旗を持つ（写真6-1）。コムニダの男性たちが大太鼓やアンデスの伝統的な楽器であるフラフラやサンボーニャ、キンキージャで演奏し始め、演奏に合わせてみなが学校に向かって歩き始める。火薬も鳴らされ、賑やかに行進が行なわれる。その際、学校の教師たちが次のように叫び、村人がそれに続いて叫ぶ。

教師：「ハヤヤ、8月6日！」全員：「ハヤヤ！」
 教師：「ビバ、トゥパック・カタリ！」全員：「ビバ！」
 教師：「ビバ、トゥパック・アマル！」全員：「ビバ！」
 教師：「グロリア、シモン・ボリーバル！」全員：「グロリア！」
 教師：「グロリア、エリサルド・ペレス！」全員：「グロリア！」
 教師：「グロリア、アベリーノ・シニャーニ！」全員：「グロリア！」
 教師：「グロリア、スクレ！」全員：「グロリア！」
 教師：「グロリア、バルトリーナ・シサ！」全員：「グロリア！」

教師たちは、独立記念日やボリビアの歴史的な英雄、先住民リーダーの名を列挙する。アベリーノ・シニャーニとエリサルド・ペレスは国で最初の先住民学校を創設した人の名前である。トゥパック・カタリやトゥパック・アマル、バルトリーナ・シサはみな植民地時代にスペイン人の植民地支配に対し反乱を起こした先住民リーダーの名である。また、シ

モン・ボリーバルやアントニオ・スクレは、ボリビアを独立へと導いた非先住民の国民的英雄の名である。ボリビアの国としての独立・解放へと導いたのは、先住民を植民地支配においた非先住民の人々であるにも関わらず、この行進では非先住民の英雄と先住民リーダーが並列される。

10 分ほど行進すると学校に到着する。生徒たちは校庭の国旗を掲げるポールを正面に学年順に整列する。正面には学校の教師たちが一列に並び、親やインテルナードの教師たちは生徒の後ろに立っている。正面の横には楽器を持った男性たち数人が演奏の準備をする。司会のアルメンゴルが「気をつけ(Atención, filas)！」と生徒を黙らせ、真っすぐに並ばせる。「帽子をとって！」と言い、開始の挨拶をスペイン語で始める。「校長のフェリペ・ユクラ



写真6-2. 夜の行進の様子 生徒だけでなくコムニダの人々もみな参加する。

先生、学校委員 (juntas escolares) のみなさん、カチャリの権威者たち (autoridades)、保護者のみなさん、生徒のみなさん、今晩は特別なプログラムを開始します。」とアルメンゴルが述べる。続けて「プログラム1番、国家斉唱」と言い、みな国旗のポールに目を向ける。アルメンゴルが「1、2、3！」と合図をすると、みなが国家を歌い始める。その間に正面の国旗があげられて行く。国家を歌い終わると、コムニダの男性たちの伝統楽器による短い演奏が入る。その後、スペイン語で校長の挨拶が始まる。

カチャリの権威者たち (autoridades)、学校委員の方々、保護者の方々、カチャリの学校の教師たちのみなさん、生徒たち、若者のみなさん、祖国のフィエスタ (fiestas patrias) を始めます。われわれは 8 月 2 日を思い出します。エリサルド・ペレスとヒラカタ (共同体の権威者) のアベリーノ・シニャーニによって、国で最初のコムニダの学校「ワリサタ」が創設された日です。われわれは 8 月 2 日を思い出します。「農地改革」が発令され、「耕す人のための土地」をわれわれが受け取った日です。われわれは 8 月 2 日を思い出します。ボリビアが戦い、独立へとたどり着いた日です。ファン・ワイパリマチを思い出します。われわれはすべての人が血を流し、自由へとたどり着いたことを思い出さなければなりません。…1825 年 8 月 6 日は解放者シモン・ボリーバルの名のもと、ボリビア共和国が建国されました。人々はみな 15 年間戦った末、スペインとの長い鎖を断ち切り、自由を勝ち取りました。それ以前、われわれは自由を奪われ、スペイン人たちは国に金を送るためにポトシの町を搾取していました。生徒のみなさん、われわれはこれらの出来事、自由に貢献

した人々を思い出さなければなりません。今、私たちは一人の自由なボリビア国民です。…この日は唯一ボリビアにある日です。ヘルマン・ブッシュ大統領が8月2日を「インディオの日」と名づけ、今は「農民の日」、「先住民の日」となっています。みんなで祝いましょう。ビバ！8月2日！ビバ！8月6日！ビバ！カチャリの学校！グロリア！私たちの独立の日！

校長に向けてみなが拍手し、村の男性たちの演奏が入る。その後は各学年の生徒によるスペイン語の詩の朗読、ポトシ県地域の伝統的なケチュアの歌、ダンス（ザパティアと呼ばれ、歌にはケチュア語とスペイン語が混ざる）などが行なわれる。プログラムの間には親たちの演奏と、教師やコムニダの人々の「ビバ！8月2日！」「ビバ！8月6日！」などの声が入る。最後に親（代表者）のケチュア語での挨拶で式が終わる。アルメンゴルが次の日の予定を伝え、みな解散となる。

（8月2日：「先住民の日」当日）



写真6-3. 昼の行進の様子 一同制服姿になる。

次の日の朝は6時に火薬の音がならされる。生徒たちが学校に集合するのは9時である。教師が再び火薬を鳴らして合図をする。前日とは異なり、生徒たちはみな制服姿（白いシャツに紺のズボン／スカート）である。学校の生徒全員が制服姿でそろうのは一年を通してこの日だけである。朝から母親たちが準備したアピとビスケットが配られる。子どもたちが食べ終わると、教師の笛でみなが整列する。バンド演奏をする生徒を先頭に、高学年から順番に

列になり行進する。この日は前日行ったパラムーニャとは反対側にある学校から500mほど離れた小高い丘から行進する。行進の演奏も前日とは異なり、子どもたちのバンド（シンバルやドラムなどの打楽器とサンポーニャからなる）の演奏に合わせて行進する。各学年の代表の生徒たちが国旗を持つ。丘に着くと、前日と同様コムニダの人々やインテルナードの教師たちを待つ。晴れて太陽は出ているものの、8月の季節に特有の強風が吹き、寒い。しばらくし、コムニダの人々、インテルナードの教師たちが揃うと、再び行進が始まる。みなが列になり、コムニダの真ん中にあるサッカー場に向かって行進する。到着すると学年ごとに整列する。生徒が並ぶ横にはコムニダの人々、インテルナードの教師たち、そして前日と同様に伝統的楽器を持った男性たちが整列する。



写真6-4. 「先住民の日」の式典 正面には、先住民の布の上にボリビアの紋章とボリーバル、スクレの肖像画がはられる。

司会役のリディアが「この学校の校長先生、コムニダの権威者たち、インテルナードの先生、同僚の先生たち、学校の生徒たち、みなさんおはようございます」と言う。みなが「おはようございます」と返す。リディアはスペイン語で、次の様に開会の辞を述べる。「この度、8月2日の『ディア・デル・オリヒナリオ（先住民の日）』を思い出す『祖国のフィエスタ』に準備したプログラムを進めます。まずは国家斉唱を行ないます。」前日と同様にプログラムが進められて行く。正面には数人の生徒がボリビアの国旗を掲げて立っている。さらに、正面の家の壁には、先住民の布（アワヨ）の上に、中央にボリビア国家の紋章が、両側にはシモン・ボリーバルとアントニオ・スクレの肖像画がはられる（写真2）。みなで歌い終わると、再び間奏に男性たちの楽器の音楽が入る。それから、教師の挨拶としてアルメンゴルがスペイン語で話す。内容は、前日の校長とほぼ同じである。8月2日にワリサタの先住民学校が建設されたこと、農地改革が行なわれたこと、そして、8月6日に国が独立したことが告げられる。挨拶が終わると、スクレ（憲法上の首都）の県歌をアルメンゴルの指揮で歌う。そして、再び教師からの挨拶である。今度はフアンがみなの前で挨拶を述べる。ほかの教師たちがスペイン語で挨拶を行ったのに対し、フアンはスペイン語混じりのケチュア語で挨拶する。ほかの教師よりも情熱的に話す。「今日8月2日は、人々が戦い、それによって今、私たちは国の自由を享受しているのです。…そして、8月6日はスペインによる征服から私たちが独立できた日です。…今、われわれは変わらなければならないのです。エボ・モラレス〔先住民出身の現大統領〕によってボリビアは変わりつつあります。でも、君たちがもっと勉強しなければなりません。もっと他人を尊重しなければなりません。もっと規律正しく（disciplinado）あるべきです。マルクリアード（malcriado: し

つけのなっていない子)であってはいけないのです。父親や母親を手伝わなければなりません。君たちが変わることが戦うことであり、勝利につながるのです。ボリビア人全員が発展しなければならないのです。ビバ!ボリビアの自由!ビバ!アントニオ・スクレ!アデランテ!カチャリの学校!」と述べる。村の人々もほかの教師のスペイン語の挨拶よりも集中して聞いているようである。それが終わると、生徒の一人が「私の祖国」という詩の朗読をスペイン語で行なう。最後にコムニダの親の代表が挨拶をし、集会は終わる。その後、再びバンドの演奏で学年ごとにサッカー場を一周する。正面に置かれる国旗の前を通る時は、みな敬礼を行なう。この行進の形式は8月6日サカカで行なわれる独立記念日のイベントとまったく同じ形式がとられる。生徒のあと、保護者、そして教師たちが敬礼を行なって午前中の催しは終了する。

昼食の休みをはさみ、午後は学年ごとに生徒がスペイン語の詩の朗読、伝統的なケチュアの歌や踊りだけでなく、町の音楽の歌や踊り、演劇などをみなに披露する。この催しは「市民の行事 *actos cívicos*」と呼ばれる。コムニダの住人も歌や踊りが好きであり、市民の行事を楽しみにこの日の仕事に手を休め、学校にやってくる。夕方の5時ぐらいまで続き、その日のイベントは終了する。

その日の夜は、学校に村人を集め、教師たちはチャラ(酒の飲み交わし)を行なう。チャランゴ(その地域の伝統的な楽器)を持つアルメンゴルや村人の音楽に合わせ、歌を歌い、賑やかな夜が過ぎて行く。

(8月3日)

3日目は、生徒たちのサッカーの試合が行なわれる。教師やコムニダの大人たちも参加する。

3-3. 「先住民の日」のイベントつくる「国民」と「先住民」

以上、カチャリで毎年行なわれる「先住民の日」のイベントを見て来た。「先住民の日」のイベントは、コムニダの人々の国民化を促すプログラム内容がとり入れられている。教師たちのスピーチは、主にスペイン語で行われる。軍隊をイメージさせる行進やボリビアの国旗や紋章、国歌斉唱、教師のスピーチにおけるスペイン人の国民的英雄の名前、8月6日の国の独立に関わる出来事の説明からは、学校で「先住民の日」が「ボリビア国民」のイベントとして祝われているとみることができる。「先住民の日」を取り上げるこれまでの研究は、学校を通じたコムニダへのナショナリズムの浸透とする見方を持つ(Gose 1994; Harvey 1997; Luykx 1999; Howard-Malverde y Canessa; 1995)。この見方に対し、アーノルド、ヤピタとその他は「先住民の日」のイベントでは、コンフリクトの状況が認められると指摘する(Arnold, Yapita y otros 2005: 140-141)。教師たちは、ワリサタの先住民学校の創設、農地改革、ボリビア国家の独立を入念に結びつけ、国の公務員としてだけでなく、インディヘニスタ(先住民擁護)の立場に立つと彼らは主張する。国の独立と、先住民を解放に導こうとした過去の出来事を「戦い」、「自由」、「死」、「独立」、「8月2日」と

いった共通のイメージのもとで結びつける教師のスピーチには、土地をめぐる新たな戦い、すなわち国の植民地支配からの解放と自由を求める姿勢をつくり出す教師のはたらきが見られるという。

カチャリでの「先住民の日」のイベントでは、アーノルドとヤピタその他が言うコンフリクトの状況というよりも、学校を通じて国家イデオロギーが生み出す先住「国民」から、国家が定める万人に平等な社会的権利を持つ「個人」としての「国民」であり、国家とは独立した形で、コムニダの土地に基づく彼らの社会・文化を維持する「先住民」としての「先住市民」へとずらす農村教師の教育実践が観察できる。前夜に行なわれる行進では、その土地の伝統的な音楽に合わせてみなで歩き、スペイン人の国民的英雄とともに、過去に植民地支配に抵抗した先住民のリーダーの名が叫ばれる。また、コムニダの人々に向けられる教師のスピーチでは、「戦い」や「解放」、「自由」といった国の植民地主義的支配への人々の抵抗や対立のイデオロギーを強化する言葉が多用される。教師たちは、スピーチを通じ、コムニダの人々に今日自分たちが置かれる「先住民」としての立場への認識を促している。同時に、教師たちがイベントにとり入れる 8 月 6 日の国の独立記念日の様式—国家関係者のスピーチ、国旗掲揚や国歌斉唱、バンドに合わせて行なう行進など—は、コムニダの人々に「国民」としての自覚を促している。

カチャリの教師たちの「先住民の日」をめぐる教育実践には、人々を「国民」に変えることと「先住民」としての自覚を持たせることの矛盾、対立は見られない。農村教師は都市での教育を通じて、政治、法律で定められる国民としての権利意識（特に政治参加への意識）を持った国民化された人々である。と同時に、彼らはコムニダの人々と同じく村で育った人である。彼らの先住民アイデンティティと文化保持への意識は強い。今日先住民自らが置かれている立場を認識し、「国民」として守られるべき法的権利を持つ「個人」という市民の感覚をコムニダ内部に作っていかうとする意識を持つ。インテルナードの校長のウィリアムスと言う。「僕たちアンデスの民（hombre andino）は、国の法を知らなければならぬんだ。そうでないと、都市のスペイン人にだまされるからね。」

歴史的に見れば、先住民にとって学校教育は、コムニダの土地を守るための有効な手段となっていた（1章参照）。コムニダの人々は、教育をスペイン人の法を知るための手段であり、自分たちの土地を奪回するための古い権利書や文書を読む手段と考えていた（Soria



写真6-5. 式典のプログラムの表紙
学校教師が毎年作る。先住民の頭にかぶるチュロ（毛糸の帽子）にはボリビア国家が描かれる。

Choque 1992: 59)。今日の農村教師たちの教育実践は、先住民が持つ領土、資源への権利を要求できる社会的リーダーの養成を目指そうという方向性をも含んでいる。教師たちの「国民化」を促す教育実践には、「国民」であり、そして「先住民」としての「先住市民」の形成のはたらきが認められる。

(まとめ)

6章では、国家のイデオロギー装置として農村の学校がもたらす農村／都市の空間的、政治的、経済的二分化に対する農村教師の教育実践のずれを、学校が持つ国家に自律的で対等な「市民」の形成という役割としての視点から考察した。農村教師たちの教育実践には、先住「国民」をつくり出す国家のイデオロギーに対し、農村／都市の空間的、政治的、経済的境界を越える「市民」をつくり出すはたらきが見られる。教師たちの教育実践は、教師たちは、都市と農村の空間的境界をなくし、政治・経済的境界を越える「市民」であり、同時にコムニダが持つ農村空間の維持・再生産にはたらき、国家との文化的境界を維持する「先住民」である「先住市民」を生み出していることを論じる。

1) Harris, J., *Civil Society in British History*, Oxford, 2004, pp.8-9.

2) 先住民をさすスペイン語「インディオ」という名称は差別用語となっている。「先住民の日」は一般には「インディオの日 dia del indio」と呼ばれるが、最近では「農民の日 dia del campesion」、「原住民の日 dia del originario」と言われる。

3) フアン・ワイバリマチは先住民の母とスペイン人の父の間に生まれたが、両親が早く亡くなり、先住民に育てられたといわれる。代表的な詩に「私の母 mamay」がある。

結びにかえて

本研究は、農村教師の教育実践の記述を通じて、ボリビアの農村の学校が持つ「市民」形成の役割を見て来た。農村教師の教育実践は、ボリビアの学校教育制度を通じて、農村と都市の空間的、政治的、経済的二分化にはたらく国家イデオロギーに対し、農村と都市の空間的、政治的、経済的境界を越える「市民」を生み出すと同時に、コムニダと国家の文化的境界を維持する「先住民」である「先住市民」を生み出している。

農村のコムニダにつくられる学校は、制度を通じ、農村と都市を空間的に二分し、政治・経済的境界をつくる——すなわち植民地主義的支配を維持・再生産する——国家のイデオロギー装置としてはたらく。カチャリにつくられる学校とインテルナードは、村に都市近代的時空間を開くことで、コムニダの人々の農牧業に基づく生活を変えようとはたらいっている。学校が持つ都市近代化のはたらきは、農村と都市の間に均質的な時空間を広げることで文化的境界をなくすようはたらくが、同時に、農村空間を「他者」として位置づけ、人々の認識上での農村／都市の空間的境界を維持・強化している。

学校が持つ都市近代化のはたらきで重要な役割を担っているのがコムニダの学校とインテルナードではたらく農村教師である。教師たちは、国やNPOから派遣され、人々の「悪い」習慣を変え、都市の市民的価値を教える役割を持つ。同時に、彼らがコムニダではたらくには人々からの協力と理解が必要であり、時にはコムニダの「悪い」文化や習慣を受け入れなければならない。国家の教師としての立場から教師たちが促す都市の市民的な習慣・文化・価値は、時には農牧民として生きるコムニダの人々の習慣や文化との対立、食い違いを生じさせている。教師たちの教育実践は、国家とコムニダの交渉によって生み出されている。教師たちは必ずしも国家プログラムのもと、先住民を「国民」へと変えているわけではない。

さらに、教師たちが置かれる国家とコムニダの間という曖昧な立場は、農村教師たちの「国民化」を促す教育実践と、先住「国民」を生み出す国家イデオロギーとのずれを生じさせている。教師たちは自身が持つ教育経験と学校の役割の認識から、農村と都市の空間的、政治的、経済的二分化にはたらく国家イデオロギーに対し、その二分化を越えようとはたらいっている。

教師たちの教育実践におけるずれ——国家イデオロギーが作り出す政治・経済的境界を越えるはたらき——は、国家イデオロギー装置としての農村の学校が持つ政治・経済的に従属的地位へと置く先住「国民」を生み出すはたらきに対し、農村と都市の空間的、政治的、経済的境界を越える「市民」であると同時に、文化的境界を維持する「先住民」としての「先住市民」を生み出している。

筆者がコムニダから町に、あるいは町からコムニダに向かう山道を歩いていると、時々町の人と見られるスニーカーを履き、リュックを背負った人が後ろから筆者を追い越して行く。見知らぬ人には親しく声をかけない村人とは違い、彼らは多くの場合、外国人であ

る筆者に「どこから来たの?」「ここで何してるの?」などと話かけて来て、町に着くまでの道中を共にする。彼らが何をしているか聞くと、たいていは農村教師と答える。筆者と同じくコムニダの外部者としての立場を持つ彼らは、「日本から来て、こんな所によく住んでるね」と驚きと憐憫の入り混じった複雑な表情を向けてくる。「日本みたいな都会と違って自然が多くて、時間もゆっくり過ぎていくから、過ごしやすい。」と答えると、「そうよ、ここは都市とは違って空気もきれいだし、食べ物も美味しいわ。」とうれしそうに返して来る。

彼らは常に、コムニダの「外部者」と「内部者」という立場の間を揺れ動いている。先に見て来たように、インターネットではたらくアイダは、農村の人々を「遅れた人たち no civilizado!」と位置づけ、彼らが今ある状況から変わることが必要と考える。学校の校長であるカルメンは、「本当に残念ね。私たちが一生懸命子どもたちに教えようとすることで、彼らの素晴らしい文化が消えて行ってしまうんだもの。」と話す。教師たちは、農村の学校がもたらす「国民化」と「市民化」という二つの矛盾、対立したはたらきの間で常に揺れ動いている。本論文では、彼らがローカルな実践を通じて、どのようにこの矛盾、対立するはたらきを両立させているかを考察した。

本研究に関するフィールド調査を開始したのは2005年の夏である。2005年12月にボリビアの大統領選挙が実施され、翌年2006年の1月、エボ・モラレスがボリビアで初めての先住民出身の大統領として就任した。モラレス大統領の就任後、国の植民地主義的支配構造を変える新たな改革が行なわれていった。2009年2月には、新自由主義からの脱却と先住民の権利拡大をめざす新憲法が公布された。この憲法により、天然資源の国有化、土地改革、コカ栽培の合法化が実現する¹。筆者がボリビアに滞在している間、モラレス政権が進める社会変革を支えるイデオロギーである「脱植民地化 descolonización」、「反帝国主義」、「自文化 intraculturalidad」、「共同体型 comunitaria」といった新たな概念が、植民地主義的支配のイデオロギーにかわり、国の政策方針に用いられるようになって行った。国の学校教育制度においても、改変が試みられている²。

国家の植民地主義的支配体制が変わりつつある今日、支配する側の国家と支配される側の先住民という関係はさらに複雑化して行っている。今後、先住民と学校教育との問題を見ていく上で、先住民を「国民」へとつくり変え統合する国家と同化または排除される先住民という支配 - 被支配関係に当てはまらない、より動的な関わりを生み出す国の学校教育の役割を見ていくことが求められる。

註

1) 同年3月18日、国名をそれまでの「ボリビア共和国 República de Bolivia」から「ボリビア多民族国 Estado Plurinacional de Bolivia」へと変更した。

2) ボリビアでは、2010年に新教育法「アベリーノ・シニャーニとエリサルド・ペレス」が新たに制定された。この新教育法は、94年の改革法とは全く異なる教育方針を持ち、ボリビアの植民地主義支配、人種・民族的差別や抑圧の構造といった政治問題により焦点を当てており、先住民の政治参加、先住民の諸権利の保障実現に基本方針の重点を置いている。

資 料

資料 1. 今日のボリビアの学校教育制度

ボリビアの学校教育課程

就学前教育 Nivel Inicial	初期学習 Primeros aprendizajes			
	前就学総合学習 Inicial aprendizajes sistemáticos	1 セクション		4 歳～
		2 セクション		
初等教育 Primaria		第一サイクル	1 年	6 歳～ 義務教育期間
			2 年	
			3 年	
		第二サイクル	1 年 (4 年生)	
			2 年 (5 年生)	
			3 年 (6 年生)	
		第三サイクル	1 年 (7 年生)	
			2 年 (8 年生)	
中等教育 Secundaria		1 年		14 歳～
		2 年		
		3 年		
		4 年		

ボリビアの学校の制度は、就学前教育(2 年)、初等教育(8 年)、中等教育(4 年)、高等教育(4 年半および 5 年)、技術・農業・職業教育・教員養成(3 年)からなっている。またフォーマル教育を補完するものとして障害児教育などの代替教育(ノン・フォーマル教育)がある。

初等教育は、義務・無償制にしており、8 年間を 3 つのサイクルに分けている。第 1 サイクルの 3 年間は基礎学習期 (Ciclo de Aprendizajes Básicos)、第 2 サイクルの 3 年間は、

実践学習期(Ciclo de Aprendizajes Esenciales)、第3サイクルの2年間は、応用学習期(Ciclo de Aprendizajes Aplicados) となっている。

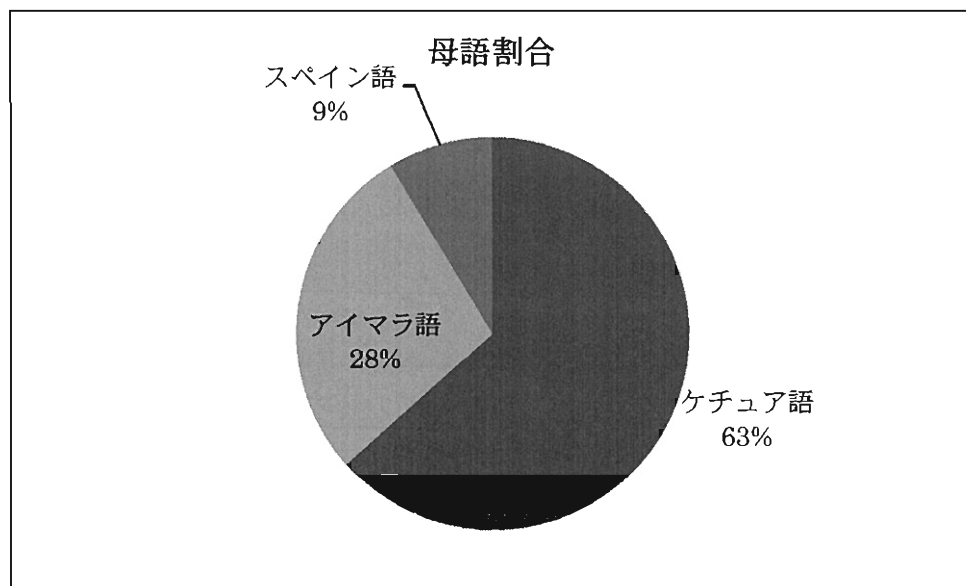
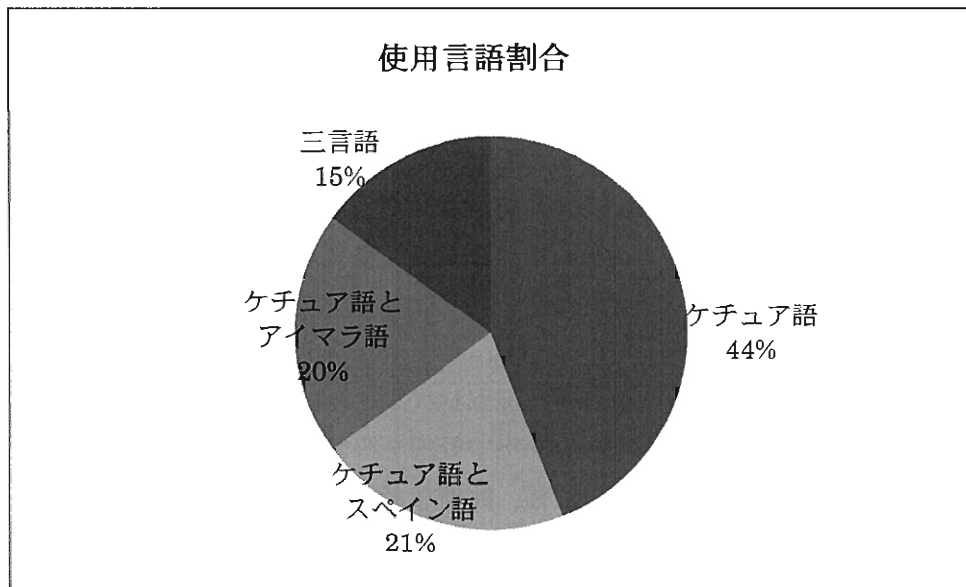
中等教育は 2 年ずつのサイクルに分かれる。第 1 サイクルは技術学習 (Aprendizajes Tecnológicos)があり、第 2 サイクルは中級技術学習コース(Aprendizajes Técnicos medios) と人文科学学習コース (Aprendizajes Científico-Humanísticos) の 2 つのコースに分かれる。

高等教育は、普通教育と職業教育とに分かれ、普通教育の修業年限は通常 5 年、職業教育(技術系、教員養成系)の年限は3年であった。今日、エボ・モラレス政権が進める社会変革における教育改革により、2010 年から、すべての教員養成学校(las Escuelas Normales)は高等教員養成機関(Instituto Normal Superior)に変えられ、修業年限も5年となっている。

ボリビアの教育制度の運営は、教育省(Ministerio de Educación)のもと、県、市町村地区、学校から構成されている。教育省は国家レベルにおいて学校の規約、計画、教育の取り決めに関する合意を決定し、施行令を出す役割を持つ。全国の共通カリキュラムを作成し、それに基づき、国全体の教育の監督、評価などを行なっている。各県には「県教育事務所(Servicio Departamental de Educación: SEDUCA)が設置され、県全体の教育を指導、計画、調整、監督する役割を担っている。学校や教室の建設などは、県の役割となっている。県の管轄のもと、市町村の学区ごとに市教育事務所(direcciones distritales de Educación)があり、教員の配置、監督、報告などといった学校、教室の運営を行なっている。

資料2. サカカ地域の言語状況 (INE 2001)

(サカカの人口: 1 万 8 千人)



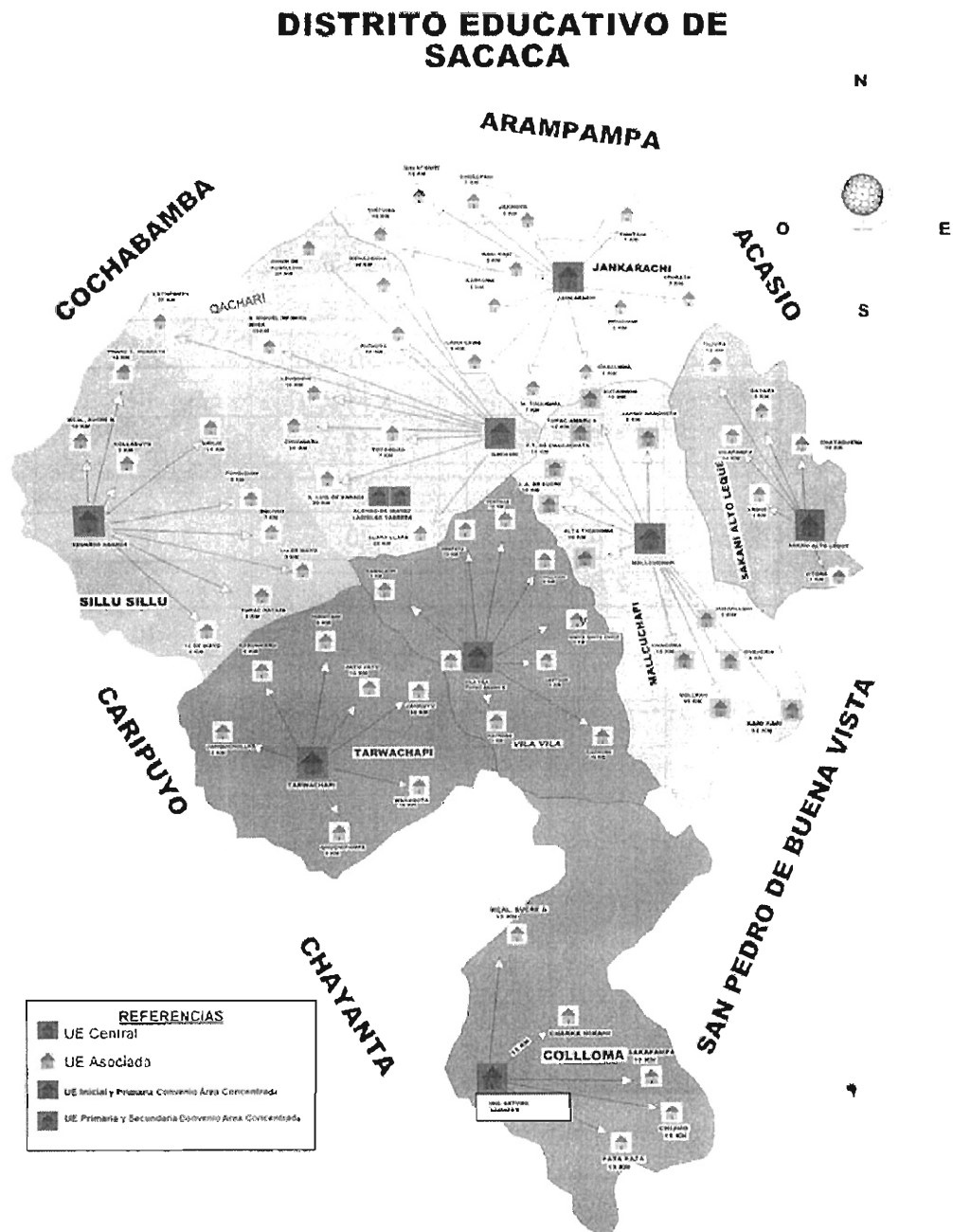
資料3. カチャリの各世帯の家畜数 (20 世帯) (2008)

	ヒツジ	ヤギ	ロバ	ニワトリ	ブタ
1	32	1	2	0	1
2	30	0	2	1	1
3	30	0	1	1	0
4	28	0	2	2	1
5	24	0	1	1	0
6	29	0	2	0	2
7	0	28	1	2	2
8	24	0	1	0	1
9	34	0	1	0	0
10	32	0	2	0	2
11	14	0	1	3	2
12	0	30	0	2	0
13	22	0	1	0	1
14	27	0	1	2	2
15	22	14	2	0	2
16	18	0	1	2	2
17	32	0	2	2	0
18	28	2	1	0	0
19	12	0	2	2	1
20	30	0	0	0	2

資料4. カチャリにおける婚姻（56 世帯）（2008）

族内婚	族外婚	配偶者の出身地域	人数
27 組	29 組	トトロホ	2
		アルタ・ティカノマ	8
		モリノ・ティカノマ	2
		トウマパンパ	1
		チャタカ	3
		サカニ	2
		タカワニ	1
		カリプマ	1
		イヤパ	1
		トハリ	1
		ピチュヤ	1
		カイタナ	1
		ヤパヤパ	1
		ベンティーリャ	2
		ラワラワ	1
		パパチュル(チャヤンタ)	1

資料5. サカカ地区のヌークレオと分校



※サカカ地区教育事務所のデータより

資料6．カチャリの学校に通う子どもの登録数（2010）

※サカカ地区教育事務所のデータより

教育課程		学年	男	女
就学前教育 Nivel Inicial		セクション1		
		セクション2	9	3
初等教育 Primaria	第一 サイクル	1 年	2	5
		2 年	12	6
		3 年	7	11
	第二 サイクル	1 年(4 年)	17	10
		2 年(5 年)	12	10
		3 年(6 年)	17	18
	第三 サイクル	1 年(7 年)	20	8
		2 年(8 年)	7	9
中等教育 Secundaria		1 年	9	10
		2 年		
		3 年		
		4 年		
			112	90

資料7. カチャリのインテルナードの生徒の登録数と出身コムニダ（2010）

※実際に通学する生徒の数と一致。

教育課程		学年	男	女
就学前教育 Nivel Inicial		セクション1		
		セクション2		
初等教育 Primaria	第一 サイクル	1 年		
		2 年		
		3 年		
	第二 サイクル	1 年(4 年)	3	1
		2 年(5 年)	5	1
		3 年(6 年)	7	3
	第三 サイクル	1 年(7 年)	12	2
		2 年(8 年)	4	2
中等教育 Secundaria		1 年	2	3
		2 年		
		3 年		
		4 年		
			33	12

生徒の出身コムニダ

コムニダ	人数	コムニダ	人数
カチャリ	12	ピチュヤ	1
ラワラワ	8	トトロッホ	1
パルカ・ティカノマ	7	タヤンクヤ	1
モリノ・ティカノマ	3	スタワニヤ	1
チャカチャタ	3	ケケサーナ	1
チャタカ	2	ハンカラチ	1
チャロマ・パララニ	2	不明	1
アルタ・ティカノマ	1		

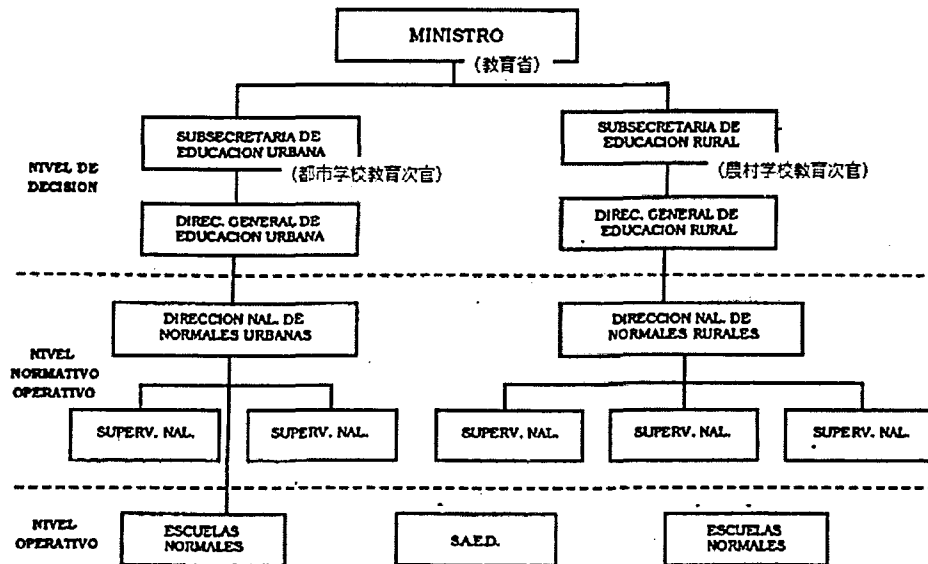
資料 8. カチャリの学校の教育課程と学校教師の人数

					教師の数	
					2008 年	2010 年
就学前教育 Nivel Inicial	初期学習 Primeros aprendizajes					
	前就学総合学習 Inicial aprendizajes sistemáticos	1 セクション		4 歳 ~		
		2 セクション				1 人
初等教育 Primaria		第一サイクル	1 年	6 歳 ~ 義務教育期間	校長含め 9 人	校長含め 9 人
			2 年			
			3 年			
		第二サイクル	1 年 (4 年生)			
			2 年 (5 年生)			
			3 年 (6 年生)			
		第三サイクル	1 年 (7 年生)			
			2 年 (8 年生)			
中等教育 Secundaria		1 年		14 歳 ~		1 人
		2 年				
		3 年				
		4 年				

資料 9. 教員養成システムの組織図 (1987)

3.2.2. Organismos actuales del Sistema de Educación Normal 1987

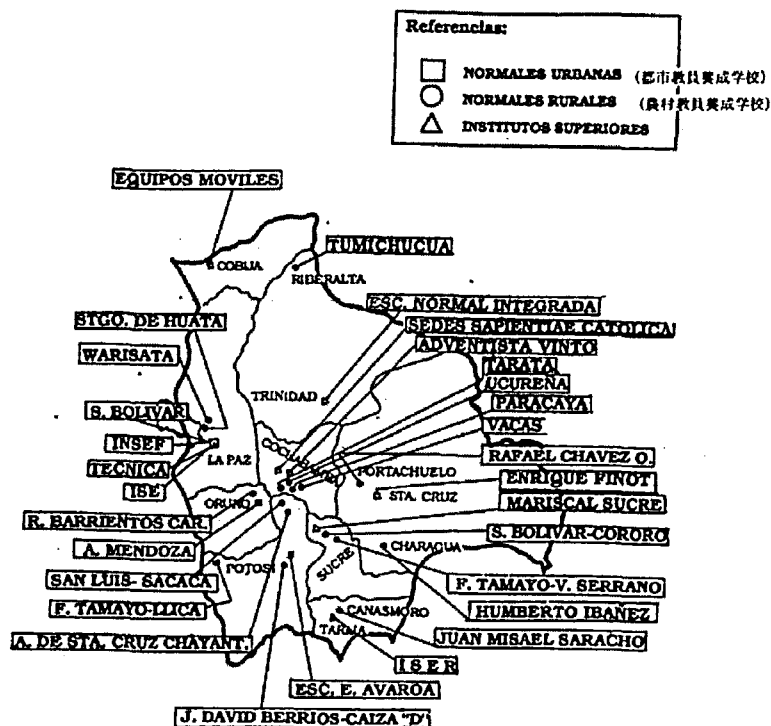
ORGANIGRAMA Nº 2



FUENTE: Direcciones Nacionales de Normales Urbana y Rural.

MEC, 1988, *Diagnostico: Sistema Nacional de Educacion Normal* より

資料 10. 教員養成学校の都市と農村の二分 (1987)



3.3 ASPECTOS DE IDENTIFICACION DE LAS INSTITUCIONES DEL SEN

3.3.1. Localización Geográfica de las Instituciones de Educación Normal

ESCUELAS NORMALES POR AREAS Y POR DEPARTAMENTOS

DEPARTAMENTO	INSTITUCIONES		TOTAL
	URBANAS (都市)	RURALES (農村)	
Chuquisaca	1	2	3
La Paz	3	2	5
Cochabamba	2	4	6
Oruro	1	1	2
Potosí	1	4	5
Tarija	-	1	1
Santa Cruz	1	2	3
Berú	1	1	2
La Paz - ISE	1	-	1
Tarija - ISER	-	1	1
TOTALES	11	18	29

FUENTE: Dirección Nacional de Normales Urbano y Rural

MEC, 1988, *Diagnostico: Sistema Nacional de Educacion Normal* より

<参考文献>

未公刊資料

ATHOA: Archivo de Taller de Historia Oral Andina. (ボリビア国立ラパス文書保管 (ALP) に所蔵。)

既刊資料

ME (Ministerio de Educación)

2004 *La Educación en Bolivia: indicadores, cifras y resultados*, ME: La Paz.

2005 *Antecedentes y propuesta técnica para el sistema nacional de formación docente inicial*, ME: La Paz.

MEC (Ministerio de Educación y Cultura)

1988 *Libro Azul. Diagnostico: Sistema Nacional de Educación Nacional*, MEC: La Paz.

K'anchay

(発行年不明) K'anchay (パンフレット) .

辞書

Reforma Educativa Secretaría Nacional de Educación

1997 *Diccionario Bilingüe: Quechua-Castellano, Castellano-Quechua*, 1997, Centro Cultural JAYMA.

論文・文献

・スペイン語

Albo, Xabier

1983 *Chukiyawu la cara aymara de La Paz. III: Cabalgando entre dos mundos.*
CIPCA.

Antequera Durán, Nelson

2007 *Territorios urbanos: Diversidad cultural, dinámica socio económica y procesos de crecimiento urbano en la zona sur de Cochabamba*, CEDIB/Plural editors.

Arnold Denise Y. y Yapita, Juan de Dios... et al.

2005 *El rincón de las cabezas: Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*, La Paz: UMSA e ILCA.

Brienen, Marten

- 2005 Por qué Warisata no es lo que parece: la escuela-ayllu y el establecimiento del control estatal en la educación indígena. En Robins Nicholas, *Cambio y continuidad en Bolivia: etnicidad, cultura e identidad*. La Paz: Plural editores.

Caparó, Raúl

- 1994 *Racionalidad andina en el uso del espacio*, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Choque, Roberto

- 1985 De la defensa del ayllu a la creación de la República del Qullasuyu: Historia del Movimiento indígena en Bolivia (1912-1935). Ponencia presentada al *III Encuentro de Estudios Bolivianos*, Cochabamba.
- 1992 La escuela indigenal: La Paz (1905-1938). En *Educación Indígena: ¿Ciudadanía o Colonización?*. La Paz: Ediciones Aruwiwiri, Taller de Historia Oral Andina.
- 2005 *Historia de una lucha desigual: los contenidos ideológicos y políticos de las rebeliones indígenas de la Pre-Revolución Nacional*. La Paz: UNIDAD DE INVESTIGACIONES HISTORICAS, UNIH-PAKAXA.

Choque, Roberto... et al.

- 1992 *Educación Indígena: ¿Ciudadanía o Colonización?*. La Paz: Ediciones Aruwiwiri, Taller de Historia Oral Andina

Choque, Roberto y Quisbeto, Cristina

- 2006 *Educación indigenal en Bolivia: un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*, UNIDAD DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS UNIH-PAKAXA.

Choque Vitaliano, Soria

- 1992 Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952). En Choque, Roberto... et al., *Educación Indígena: ¿Ciudadanía o Colonización?*. La Paz: Ediciones Aruwiwiri, Taller de Historia Oral Andina.

Claure, Karen

- 1989 *Las escuelas indigenales: otra forma de resistencia comunaria*. La Paz: HISBOL.

Cusicanqui, Silvia Rivera y equipo THOA

- 1992 *Ayllus y Proyectos de desarrollo en el norte de Porosí*, Ediciones Aruwiwiri.

Godoy, Rodrigo Vera

- 1987 *Educadores Polivalentes: Alternativa Educativa para Comunidades Rurales*, edited by la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), Santiago de Chile.

Harris, Olivia

- 1978 "El parentesco y la economía vertical en el ayllu Laymi (Norte de Potosi), *Avances: Revista Boliviana de estudios historicos y sociales* (1): 51-64.

- 1987 *Economía Étnica*. La Paz: HISBOL, Breve biblioteca de bolsillo3.

Lora, Guillermo y otros

- 1979 *Sindicalismo del magisterio[1825-1932]. La escuela y los campesinos. Reforma univesitaria [1908-1932]*. La Paz: Edicion MASA..

Mamani Capchiri, Humberto

- 1992 "La educación India en la vision de la sociedad criolla: 1920-1943", in Choque, Roberto... et al., *Educación Indígena: ¿Ciudadanía o Colonización?*, La Paz, Bolivia : Ediciones Aruwiwiri, Taller de Historia Oral Andina.

Mamani Condori, Carlos B.

- 1991 *Taraqu 1866-1935: Masacre, Guerra y "Renovación" en la biografía de Eduardo L. Nina Qhispi*. La Paz: Ediciones Aruwiwiri, Taller de Historia Oral Andina.

Martínez Portocarrero, Juan Luis

- 1988 *Políticas Educarivas en Bolivia 1950-1988*, edited by programa REDUC supported by la Agencia Internacional para Desarrollo (AID), La Paz.

Mazurek, Hubert

- 2006 *Espacio y territorio. Instrumentos metodológicos de investigación social*, IRD, PIEB, La Paz.

Morlón, P., B. Orlove y A. Híbon.

- 1982 *Tecnologías agrícolas tradicionales en los Andes Centrales: Perspectivas para el desarrollo*, Lima: UNESCO/UNDP/COFIDE, Lima.

Murra, John V.

- 1975 "El control vertical de un máximo de pesos ecológicos en la economía de las sociedades andinas", *Formaciones económicas y políticas del mundo andino*,

Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Pérez, Elizardo

1992 *Warisata: la escuela-ayllu*. 2da edición (1 ra edición, 1962), La Paz: ceres/hisbol.

Platt, Tristan

1982 *Estado boliviano y ayllu andino*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Regalsky, Pablo,

2003 *Etnicidad y clase: El estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio*, CEIDIS, CESU-UMSS, CENDA y Plural editors.

Tapia Ponce, Nelson

2002 *Agloecología y agricultura campesina sostenible en los Andes bolivianos: El caso del ayllu Majasaya-Mujlli*, La Paz: AGRUCO, Plural editors.

Yapu, Mario

2003 *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa Tomo II; estudio de dos centros de formación docente*, La Paz: PIEB.

Yapu, Mario y Torrico, Casandra

2003 *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa Tomo I; Enseñanza de lectoescritura y socialización*, La Paz: PIEB.

• 英語

Foley, Douglas

1990 *Learning capitalist culture: Deep in the Heart of Tejas*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Gose, Peter

1997 *Deathly Waters and Hungry Mountains*. Toronto: University of Toronto Press.

Harris, J.,

2004 *Civil Society in British History*, Oxford.

Harris, Olivia

1982 "Labour and Produce in an Ethnic Economy, Northern Potosí, Bolivia." In Dabid Lehmann (eds.), *Ecology and Exchange in the Andes*. Cambridge.

1995 "Ethnic Identity and Market Relations: Indians and Mestizos in the Andes", In

Brooke Larson and Olivia Harris, with Enrique Tandeter, *Ethnicity, markets, and migration in the Andes : at the crossroads of history and anthropology*,
Durham : Duke University Press

Harvey, Penelope

1997 "Peruvian Independence Day: Ritual, Memory and the Erasure of Narrative". In
Rosaleen Howard-Malverde (ed.), *Creating Context in Andean Cultures*, pp. 21-44.
New York and Oxford, etc.: University of Oxford Press.

Heath, Shirley Brice

1983 *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*.
Cambridge university press.

Howard-Malverde, Rosaleen y Andrew Canessa

1995 "The school in the Quechua and Aymara communities of highland Bolivia". In
International Journal of Educational Development, tomo 15 No. 3: 231-243.

Larson, Brooke

2003 "Capturing Indian Bodies, Hearts and Minds: "El hogar campesino" and Rural
School Reform in Bolivia, 1920s-1940s" in *Proclaiming Revolution: Bolivia in
Comparative Perspective*, edited by Merilee S. Grindle and Polar Domingo,
Harvard University Press.

Levinson, Bradley A., Foley, Douglas E., Holland Dorothy C. eds.

1999 *The Cultural Production of the Educated Person: Critical ethnographies of
schooling and local practice*, State University of New York.

Luykx, Aurolyn

1999 *The citizen factory: schooling and cultural production in Bolivia*, State
University of New York.

Philips, Susan U.

1983 *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community*. New York :
Longman.

Primov, George

- 1980 “The Political role of mestizo: Schoolteachers in Indian Communities”, In Benjamin S. Orlove and Glynn Custred ed. *Land and power in Latin America : agrarian economies and social processes in the Andes*, New York: Holmes & Meier Publishers

Willis, Paul

- 1981 *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia university press. (邦訳『ハマータウンの野郎ども』熊沢誠、山田潤訳、1996、ちくま学芸文庫)

Zorn Elayne

- 1998 “(Re)Fashioning the self: Dress, economy, and identity among the Sakaka of Northern Potosí, Bolivia”, *Chungara* volume 30, No. 2 Arica-Chile: Universidad de Tarapacá, pp. 161-196.

・ 日本語

青木利夫

- 2001 「新たな社会空間としての農村学校—20世紀前半のメキシコにおける農村教師をめぐって—」広島大学総合科学部『地域文化研究』第27巻、pp. 35-61
- 2006 「第2章 共同体における農村教師と住民—二十世紀前半のメキシコ農村教師の証言—」松塚俊三、安原義仁編『国家・共同体・教師の戦略—教師の比較社会史—』昭和堂

稲村哲也

- 1995 『リャマとアルパカー—アンデス先住民社会と牧畜文化』東京: 共栄書房

大貫良夫

- 1978 「アンデスの環境利用—垂直統御をめぐる問題」『国立民族学博物館研究報告』3(4): 712-733

大橋美晴

- 2012 「ボリビア・学校教育をめぐる植民地主義支配と先住民のコンフリクト：20世紀前半の先住民教育の成立と「先住民学校」の建設」大阪大学グローバル COE プログラム・コンフリクトの人文科学国際研究教育拠点編『コンフリクトの人文科学 第4号』pp. 55-86、大阪大学出版会

落合一泰

1997 「〈征服〉から〈インターネット戦争〉へーサパティスタ蜂起の歴史的背景と現代的意味」『紛争と運動（岩波講座文化人類学第6巻）』東京：岩波書店

木村秀雄

1997 「第四章 中央アンデス南部高地の社会経済」友枝啓泰・染田秀藤編『アンデス文化を学ぶ人のために』京都：世界思想社

中川敏

2012 「豚と発動機—開発の中の信用と信頼」大阪大学グローバル COE プログラム・コンフリクトの人文科学国際研究教育拠点編『コンフリクトから問う：その方法論的検討』pp. 3-16、大阪大学出版

佐藤信行

1986 「南米の世帯—中央アンデス・ケチュア農民の世帯と親族と姻族をめぐって」原ひろ子編『世帯の文化誌：さまざまなカタチと変化』東京：弘文堂

重富恵子

2007 「多文化社会にむけたボリビアの教育改革」、牛田千鶴編『ラテンアメリカの教育改革』滋賀：行路社

清水透・富田虎男編集担当；歴史学研究会編

1992 『「他者」との遭遇—南北アメリカの500年 第1巻』東京：青木書店

鳥居恵美子

2007 「第三章七節 ラクダ科動物の毛を利用した染色文化」山本紀夫編『アンデス高地』京都：京都大学学術出版会

ベネディクト・アンダーソン

1998 『増補・想像の共同体：ナショナリズムの起源と流行』白石さや・白石隆訳、NTT出版

松塚俊三、安原義仁編

2006 『国家・共同体・教師の戦略—教師の比較社会史—』、昭和堂

山本紀夫

1998 「第四章 アンデイス高地住民の環境利用」、大貫良夫・木村秀雄編『文化人類学の展開—南アメリカのフィールドから』東京：北樹出版

2004 『ジャガイモとインカ帝国—文明を生んだ植物』東京：東京大学出版会

山本紀夫編

2007 『アンデス高地』京都：京都大学学術出版会

吉江貴文

- 2001 『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』総合研究大学院大学提出博士学位論文
- 2003 「先住民社会における文書循環プロセスの成立と土地所有制度への影響—20 世紀前半のボリビアにおけるカシーケ法廷代理人運動の事例に基づいて」『民族学研究』68-1, pp. 23-43

