

南アフリカのアフリカ人教育

——「人種差別と教育」研究への一過程——

柿 沼 秀 雄

序

他民族の抑圧を不可避とする帝国主義の時代は、民族・植民地問題の一環として、被抑圧民族の教育問題を教育研究の重要な領域とするに至った。抑圧—被抑圧の関係を通して被抑圧民族の中に最も腐敗した教育現実をつくりだすからであり、帝国主義が教育の場面で発生させる諸矛盾をそこに凝縮させているからである。土着の民族語と民族文化の侮蔑、植民地原住民の造出、人種的劣等のおしつけなどによって被抑圧人民のなかに、自己蔑視、自分と同じ人種、言語、生活様式への蔑視を内面化させ、自民族の歴史的内在的価値の喪失状況を発現させるのである。これらは総じて人間と民族の尊厳を奪うという点で教育における反価値であり、被抑圧民族の教育問題は、民族解放運動による反価値の克服—新しい価値の創造を媒介にして、抑圧民族の教育をも問題にさせるのである。

以上のような問題意識にたって南アフリカにおける人種差別と教育の問題をとりあげてみたい。

南アフリカ共和国は、極端な人民抑圧の体制であり特殊な植民地主義のあらわれであるアパルトヘイト（人種隔離政策）によって、あらゆる権利を白人に集中させている。政治、経済、文化の全分野にわたって白人の特権の壁が固く守られている。アパルトヘイトとは、白人優越の人種主義理論によって少数者の白人が多数者の非白人を奴隷化する比類なき差別の体制である。全人口のほぼ70%を占めるアフリカ人が最も抑圧された層を構成しており、彼らは白人植

民地主義者に土地を略奪され、わずかに所有を許された13%のリザーブ（保留地）も人口過剰と土壌の疲弊によって土地の荒廃が甚しい。貧困と飢餓と過酷な植民地主義的搾取とがアフリカ人を、鉱山、工場、農場へのチープ・レイバーに追いやっている。トランスカイをテストケースとする1963年以來のバンツースタン計画（アフリカ人を7地域に部族ごとにおしこめようとする計画）は、そこをチープ・レイバーの貯水池として固定化することを企図したものである。

アフリカ諸部族の言語は侮蔑され、さらに部族的分断をうけて民族語の形成は妨げられ、民族文化の発展は不可能にされている。アフリカ人は生誕と同時に奴隷の烙印を押されるのである。アパルトヘイト体制下においては、これらの人種差別とその諸結果を固定化し、再生産するための道具となっている教育の姿が典型的にあらわれているのである。

ところで少数者による多数者の差別の体制—アパルトヘイトが生みだされ、現在まで打ち破られないという事態は、南アフリカにおける人種差別の特異性と根深さを直接ものがたっている。それは南アフリカ共和国の歴史と社会経済的構造に規定されるとはいえ、現在の段階ですべてが解明されるわけではない。たとえば被差別集団のバンツース語族がどのような歴史を内在させているのか、又どこからどのようにして現在の南アフリカに定住するようになったか等未解明の点があまりに多い。そうした制約をうけつつもいくつかの指摘はなされうる。

第1点は南アの経済的特徴である。南アは発達した資本主義と植民地の2つの性格をあわせもっているが、ダイヤモンドと金が南アをつくったといわれるほど経済構造上鉱工業が一義的である。経済を支えているこの鉱工業における労働形態は歴史的に重要な特徴をもっている。すなわち移動労働（migrant labour）とコンパウンド制度がそれである。⁽¹⁾この2つの労働形態は鉱山の歴史とともに現在まで続いているが、更に低賃金も加わって大収奪を可能にしてい

るのである。だが、重要な点は、それらが奴隷貿易の廃止（1807年）と奴隷制の廃止（1834年）にともなう奴隷制の変化形態として確立されたことにある。このことはアフリカ人の奴隷的地位を経済構造上最も重要な分野で確定したことを意味する。

第2点は差別者集団の問題である。白人のうち約60%はオランダ系、残りはイギリス系であるが、オランダ系（彼らは自分達を「アフリカーナ」と称している）はイギリスへの被害意識を強く保持している。初期の自由移民はオランダ人、ドイツ人、フランス人などで構成されていたが、オランダ改革派の教義で人種差別の指導原理とされる「クリスチャン・ナショナリズム」の形成によって、ユグノー教徒のフランス系移民の果たした役割は大きかった。これら初期の植民者は、イギリスのケープ領有（1795年）までにボーアとしての隔絶された世界の生活様式を確立したといわれる。一方でオランダ東インド会社の干渉を嫌って奥地へ進んでは先住のアフリカ人と闘い、他方慣れない土地で自然条件と闘わざるをえなかったことが、聖書のみを心の支えとする隔絶された世界を形成させたのである。それ故、ケープ領有以降のイギリスによる支配は、ボーアに独立国建設への志向とイギリス風の思想との闘いを惹起せざるを得なかった。そこには「ボーア民族」としての強い意識と人種政策—奴隷所有の継続、白人と非白人の差別、主人と下僕の関係の再確立への願いが表出されていたのである。ボーアは主に文化問題と原住民問題をめぐってイギリス化政策に抵抗を示したが、イギリスから自由にはなり得ず、それは現在まで続いているといえる。ボーアにとって対イギリスとの関係は常に「迫害」の歴史であった。彼らは「迫害」されるたびに教会に慰めを見い出していたのであり、人種主義に立脚したアフリカーナの偏狭なナショナリズムはその中で育まれてきたのである。そのことはボーア戦争（1899～1902年）後、各地にアフリカーナ文化組織が結成され、1909年にはオランダ語とアフリカーンス語⁽²⁾を維持、発展させるために「南アフリカ言語・文学・文化アカデミー」が設立されたことにはっ

きり見ることができる。

こうしたボーアとイギリスの対立が潜在しつつも連邦結成（1910年）を機にイギリス帝国主義者とボーアの支配階級との妥協の下に独特の南ア資本主義体制が成立してくるのである。それが1948年の国民党政権の誕生とともにアフリカーナの政治支配によるアパルトヘイト体制に転化する事情は次の章でふれる。以下現在のアパルトヘイト体制下のアフリカ人教育の実態を述べて行きたい。

〔註〕

- (1) たとえば1968年10月における金鉱山労働者36万人のうち国外出身者が全体の60%を占めている。これらは主にレソト、ボツワナ、スワジランド、モザンビーク、マラウイ、ローデシア、アンゴラなどからの移動労働者である。コンパウンドとは、労働者が逃げたり、外に出たりできないように鉄条網で囲われた場所のことである。
- (2) オランダ語を軸にフランス語、ドイツ語、コイコイン語、奴隷が使用していた言葉の混ったもので18世紀頃形成された。（野間寛二郎著差別と叛逆の原点P. 49）

I アフリカ人教育の歴史

1. バンツール教育への道程

人種ごとに分けられたアパルトヘイト教育体制が確立されるのはアフリカ人学校制度の部族化を基礎づけた「バンツール教育法」制定（1953年）以降である。それ以前のアフリカ人教育の主要な手は宗教団体であり、次第に国家統制が強化されつつあったとはいえ、まだ国家による直接的全面統制は行なわれていなかった。教育の人種主義支配という点では現在に至るまで一貫しているが、1953年はバンツール教育体制への移行という質的転換を画した時期として特殊に重要性を帯びている。

当時の原住民問題相フルールトは、従来の宗教団体による教育を「似而非ヨーロッパ人階級」の造出に奉仕してきたものとして否定的に総括した。それは人種主義支配を揺がす物質的条件が生まれていたことの表現であった。

1928年の南アフリカ鉄鋼会社の設立を以って確立した資本主義の発展は、第2次大戦後工業地域への人口の集中をもたらしていた。1951年には、ウィットウォーターズランド、ダーバン、ポートエリザベス、ケープタウンの4大工業地域に全人口の32.1%—白人の55.4%、アフリカ人の21.4%が集中するまでになった。⁽¹⁾アフリカ人に限ってみると、それは都市居住者のほぼ80%にあたる。資本主義の発展はその本性として、分断されていた個々の人種を巨大な労働者群の中へ投げこみ、他方で労働力不足によるアフリカ人労働者の熟練、半熟練労働への進出を可能にしたのである。表<1>にみられるようにアフリカ人が

表<1> 工業における筋肉労働の人種別割合

労働の種類 人種	熟練	半熟練	不熟練
ヨーロッパ人	85	30	1
バンツール	5	40	85
他	10	30	14
合計	100%	100%	100%

1946年人口調査より (Paul Fordham, p. 206)

熟練労働の5%、半熟練労働の40%を占めている事実は注目に値する。このことはアフリカ人の社会的政治的無権利状態をなくすものではないが、人種差別支配をくつがえす可能性をもつ客観的条件をつくりつつあったということではできる。他方主体的条件も成長しつつあった。解放運動の発展である。わけても1946年のアフリカ人鉱山労働者の大ストライキが果たした役割は大きかった。大戦中多くの職種別アフリカ人労働組合がつくられており、戦時条令で違法とさ

れたストライキの頻発、バスボイコット闘争などの頂点となったのが、このストライキであった。1948年の国民党政権誕生及び前述したフルールトの総括の背景にこうした条件があったことを考慮しつつ、バンツール教育法制定にいたるまでのアフリカ人教育政策を概観したい。

南アフリカへ最初に上陸したプロテスタントの宣教師はJ・シュミットであり、オランダ改革派教会の伝道所の設立を目的にしていた。それ以後宣教師らは布教活動の必要からバンツール語の文字化を通してアフリカ人教育の先鞭をつけることになった。だが宗教団体が学校を中心にしてアフリカ人教育に積極的に関わるようになるのは19世紀以降のことである。アフリカ人のキリスト教化は部族共同体の慣習、制度、価値観の破壊なくして遂行され得ないという経験的教訓が学校による系統的教育の重要性を認識させたのである。⁽²⁾

宗教団体による学校教育は1850年頃まではほとんど国家（連邦成立後の州）の干渉をうけなかったが、それは財政援助をうけていなかったことによる。1850年以降、財政援助を媒介にした干渉が始まり、カリキュラム編成の監督や視学官制度、教員養成などを通して次第に統制が強化された。1910年に南アフリカ連邦が成立し、それまでの国家は4つの州になった。⁽³⁾ その連邦法の中にアフリカ人教育に関する特別の言及がないのは、まだ各州政府による統制で足りていたことと、支配階級内の原住民政務をめぐるオランダ系とイギリス系の対立とを反映するものであった。当時のアフリカ人学校はほとんどが初等学校で、中等教育施設は一校だけであった。連邦成立以前、植民地政策上からアフリカ人の高等教育施設の設置が答申されていたが、連邦政府にとってそれはまだ将来的な問題であった。原住民問題省の設置にみられるような行政問題の重視と較べ、教育は連邦的規模の問題とはなりえなかったのである。

1920年代になると、アフリカ人の教育要求の高まりにつれて州政府の財政負担が増大したことから州財政の不均衡が生じ、アフリカ人教育財政の国家的整備が必要となった。この段階における現象的变化はアフリカ人教育財政権限が

連邦政府へ移管されたことである。しかし1922年の財政関係法によってアフリカ人への課税権限を州政府から奪ったことは連邦政府の力の強化を示した点で重要である。更に1925年に原住民課税開発法が制定され、18—65才の全アフリカ人男子への1ポンドの人頭税賦課と教育財政確立のための原住民開発基金の設置が実施された。原住民開発基金として確立された教育財政は、政府からの下賜金34万ポンドと人頭税収入の20%からなるが、アフリカ人の教育はアフリカ人自身の負担において享受されるという原則がつくられた点で、人頭税の賦課は重要な意味を持った。

こうして確立した教育財政も1ポンドという過重な税額と教育要求の一層の高まりのために、1935年には人頭税収入の20%を越え、1944年にはその全額が教育費に化けてしまうまでになった。⁽⁴⁾

他方1930—32年の原住民経済委員会はアフリカ人教育の全面的国家統制を主張し、行財政分離の現状を批判していた。アフリカ人教育に対する連邦政府の統制が始った時期(1920年代)には既にアパルトヘイトの芽生えが現われていたのである。都市におけるアフリカ人の居住をロケーションに制限した原住民都市地域法、労働を文明的と非文明的の2つに区分した鉱山工場法の再施行、アフリカ人と白人との同棲を禁じた背徳法などであるが、これらの人種差別法と関連してヘルツォグ首相は人種隔離(Segregation)の思想を打ち出していたのである。

さらに1935—6年の原住民教育特別委員会は人種隔離の教育原則を明らかにし(後述)「原住民」教育の連邦政府への移管及び「原住民」教育行財政の連邦教育省への統合を答申したが、この実現は原住民教育財政法の制定(1945年)まで待たなければならない。それにしても1946年以降における「原住民」教育の連邦教育省への帰属はバンツール教育へいたる過渡的措置でしかなかった。人種差別支配の完全さをまっとうするためにはそれにふさわしい教育体制が準備されざるをえないのである。

2. バンツール教育体制の確立

原住民教育特別委員会報告の中で、人種差別に立脚する教育原則は次のように述べられた。

「白人児童の教育は支配者の社会での生活を準備し、黒人児童の教育は被支配者の社会での生活を準備するものである⁽⁵⁾」

人種隔離思想に裏づけられたアフリカ人教育の全面的国家統制はこの時明確にされたといえる。その頃アフリカーナの秘密結社である兄弟同盟によってつくられたアフリカーンス文化組織連合(F・A・K)の活動も広範に展開されていた。これらファッショ化したアフリカーナの教育運動団体クリスチャン・ナショナル協会(I・C・N・O)が1939年に設立され、1948年には同協会からパンフレットが出された。そのアフリカ人教育の項は次のように述べる。

「南アフリカ白人の原住民に対する義務は彼をキリスト教化すること及び文化的に援助することである。

原住民教育は信託統治、不平等、隔離の原理に立脚すべきであり、その目的は白人生活の見地、就中信頼すべき先輩のボーア民族のそれを教えこむことであるべきだ。

原住民教育の基本は母語であるべきだが、二公用語は文化への鍵として学ばれる必要がある……原住民教育は、自立し、自給しうるクリスチャン・ナショナリストの原住民社会の発展へ寄与すべきである。⁽⁶⁾」

ICNOのこの構想を実現するために、国民党政府は1949年にW・アイゼレンを委員長とする原住民教育委員会を設置し、1951年に報告書を提出させている。

同報告書はアパルトヘイトを前提として教育課題を「バンツール」児童1人1人の知的、道徳的、情緒的発達と、民族としての「バンツール」の社会経済的発展に奉仕することにおいている。バンツール教育は「たくさんの社会事業の1つとして、バンツールの生活水準を向上させるためのすべての国家政策に統一されなければならない⁽⁷⁾」

「分離発展」にとって教育は1つの重要な手段であるが、バンツール児童が学校卒業後に就く仕事は教職を除いて不明確である、従ってバンツール教育の目的がはっきりするような社会全般にわたる発展計画が必要であると報吾書は述べている。その計画の実質的二本柱がバンツール政庁法（1951年）とバンツール教育法であった。「分離発展」政策がアパルトヘイトの別名であることはいうまでもないが、それはアフリカ人民の民族的統一に楔を打ちこむための民族的部族的分断を意図して、計画された点に最も重要な内容がある。バンツール政庁法が1935年以来の原住民代表会議を廃止し、バンツール部族政庁を設置する権限を政府に与え、バンツール教育法が母語による教育の名のもとに学校の部族化を定めたことに「分離発展」の本質が明白である。再部族化を通して、とりわけ部族語教育のおしつけを通してアフリカ人民の民族としての魂と権利を奪う教育実践の素地がここにつくられたのである。

報告書によれば教授用語として母語を採用していないことがアフリカ人児童の教育機会の重大な障碍をもたらしていると主張される。人種主義者がどのような教育認識を持つかを示す内容であるが、彼らには、いうところの教育機会への障碍がアフリカ人奴隷化政策の直接的結果であることが見えない。

ところで、部族語教育を軸にすえたバンツール教育が提案されるには、それにふさわしい論拠、アフリカ人認識が見られるはずである。そこにアフリカ人及びその児童を特殊化する論理が貫かれるのは必然である。バンツール社会に規定されたアフリカ人児童の肉体的、精神的特殊性が「バンツール教育」を必然化するという論理である。すなわち文化的には「バンツール文化」で訓練され条件づけられた価値観、興味、行動様式を身につけ、言語的には「バンツール語」の知識を賦与されたバンツール児童の特殊性を認識した教育実践の展開ということである。結論としてこれらの特殊性が「バンツール児童に与えられる初等教育の内容と方法を深く規定する⁽⁸⁾」というわけである。こうした「特殊性」に規定されたバンツール教育の中心は2つあり、1つは宗教的知識と態度、他の1つはバン

ツ語の読み書き能力—この2つを身につけることが、アフリカ人に課せられた教育の目標とされる。宗教的知識と態度とはオランダ改革派の教義に基づいて「バース（主人）」としての白人の優越性を認め、奴隷としての自己を宿命論的に容認することである。この2つを軸に、白人とコミュニケーションするために必要な公用語の学習、健康保持のための衛生学などの知識、農業技術を中心とした全般的な職業上の知識の修得、更にバンツ社会の立派なメンバーとなるための資質及び品性—几帳面さ、率先性、義務感、持久性、集中力等の陶冶が付加されている。こうした内容を持つバンツ教育は報告書がまとめているように「バンツ社会の中で、バンツ社会のためにのみ存在し、機能し⁽⁹⁾る」人種隔離と民族分断の教育である。

教育法案の審議過程で原住民問題相フルウールトは次のように述べた

「私が原住民教育を支配する時には、原住民に、ヨーロッパ人との平等は彼らにふさわしくないことを悟らせるように改革を行なう……平等を信じている者は原住民にとって望ましからぬ教師である……原住民がどんな水準の高い教育を身につけても、実生活でその知識を用いる機会がないことを悟らせる⁽¹⁰⁾であろう」

フルウールトに代表される認識では、従来の教育はヨーロッパ思想で生徒を教育したことによって、アフリカ人も高い教育水準を獲得すれば彼に対する人種差別待遇はなくなり、ヨーロッパ人社会の中で一定の地位を占めうるという幻想をアフリカ人の中に植えつけたのである。高等教育においては学問の自由の理念を媒介にしてそれがとりわけ顕著にあらわれる。事実一面では、アフリカ人の教育要求は人種が規定した彼らの社会的地位を脱却しうる唯一の契機として現象したのである。それは明らかに人種差別社会における彼らの存在のしかた—非熟練労働の根拠として非文明性を押しつけられてきたアフリカ人としての存在のしかたを反映した意識状況を説明しているが、それが同時にこれまで下部構造における矛盾を陰蔽してきた人種差別を人種隔離にエスカレートさせ

る契機でもあった。アフリカ人教育の再編成が日程に上っていることは明らかであり、アフリカ人に一般化したこの意識状況を旧来の教育が「似而非ヨーロッパ人」を生みだした結果と見なした支配階級にとって、アフリカ人児童に奴隷教育を施すというアパルトヘイトの教育政策を展開する上で、アフリカ人学校の直接的な国家支配は不可欠の前提であった。学校統制を媒介にして展開されるアパルトヘイトの教育は、フルウールの言葉を借りれば「原住民教育」から「バンツール教育」への転換であった。⁽¹¹⁾

バンツール教育法9条は「教会は登録された学校以外にアフリカ人児童の教育のための学校を運営してはならない」と規定しており、宗教団体は学校の管理運営を政府に移譲するか、国庫補助金を打ち切られるかの二者択一を迫られた。ミッションスクールのほとんどが政府の財政援助をうけていたため、補助金打ち切りという政府の圧力の前に90%の学校が管理運営を移譲したのである。

バンツール教育法の成立は非白人の教育制度全般の人種別化と部族化を準備した。すなわちバンツール教育体制の確立のため、政府は高等教育にもアパルトヘイトを拡大して人種と部族の基礎の上に高等教育機関を再編成し、アフリカ人大学を都市地域から移転させて部族大学化したのである。1959年のフォートヘア大学移行法、大学拡張法がそれであるが、その政策は既に1954年にフルウールによって述べられていた。

「都市地域にある高等教育機関をふやすことは好ましくない。高等教育機関をなるべく遠くに離し、できれば原住民リザーブのなかにそれを設置するための周到な試みが行なわれるであろう。バンツール教育省の政策は、教育はリザーブに両足をつけ、その根をバンツール社会の精神と肉体のなかにおろさなければならない、ということである。こうしてバンツール教育は自らを完全に開花することができるにちがいないであろうし、その真の任務を果すことをそこで求められるであろう。」⁽¹²⁾

大学2法によってフォートヘア大学はコサ族の部族大学となり、新たにトランスバルにソソ族を対象としたトウアフロップ部族大学、ズルランドにはズル族を対象にした部族大学が新設された。これによって部族語教育を媒介にした部族別の学校体系—バンツ—教育体制が確立したのである。⁽¹³⁾

アパルトヘイトの教育はインド人及びカラードの教育についても例外とはしない。1963年に制定された教育3法は、インド人及びカラードの教育へのアパルトヘイト教育政策の拡大という点で、非白人教育支配の第二段階を画したといえる。高等教育修正法はインド人の高等教育と職業訓練の管理をインド人問題省に移管させ、大学教育拡張修正法は非白人大学への政府の行政管理を強化させた。カラード教育法はバンツ—教育法のカラード版であり、カラードの教育を宗教団体と地方政庁からカラード問題省に移すことを規定し、入学、教育課程、教授細目、規律に関する要項の決定権をカラード問題相に与えている。この法案の審議にあたり、カラード問題相P・W・ボータは法律の意図を明確に述べた。

「結局のところ、教育は知識を得る唯一の手段ではない。それは児童を、役に立つよう訓練する道である……樹立されようとしている教育制度は……これらの民衆の未来の全部を決定するであろうし、さらに南アフリカ白人の態度にかかっているであろう。」

こうして非白人の教育は完全に人種と部族の分断に基づいて改編された。その目的とするところは、人間の能力を全面的に発達させるのではなく、よって立つ下部構造の求める従順な安い労働力を絶え間なく生みだし、それによって白人の絶対支配体制の安定化を企図し、人種差別を拡大再生産させることである。それは既に一片の進歩性すらもたず、教育的いとなみさえ、拒絶する巨大な教化と愚昧化の体制となっている。

[註]

(1) Paul Fordham; The Geography of African Affairs P. 216.

- (2) P. タムペル神父は著書「バンツール人の哲学」の中で次のようにのべる。「バンツール人の闘争はすべて生命力という観念と関係がある。これは彼らの生命の基本思想である。……彼らは人間すなわちムンツールを中心的生命力つまり最上のそしてもっとも気高い生命を持った生き物と見なす。人間は最高至上の力であり……動物・植物・鉱物を支配する。それら下等な生き物は、神の裁定により、人間すなわち彼らの上級者の助けとなるために存在しているにすぎない……バンツール哲学が発見されると、アフリカ人の教育に関心を持つわれわれを困惑させずにはおかない」 B・テビッドソン、貫名美隆訳「アフリカの過去」P. 302.
- (3) この過程はアフリカ人の多くの抵抗を含んでおり、簡単に進んだのではない。一例をあげればズールー戦争、バンバタの反乱。
- (4) 1935—6年の教育統計によれば、アフリカ人就学数は、初等学校33.2万人（学齢児童の25%）中等学校2,273人、教員養成所3,540人、工業専門学校1,164人である。
- (5) I. B. Tabata; Education For Barbarism In South Africa. P. 8.
- (6) B. Bunting; The Rise of the South African Reich. P. 198.
- (7) E. H. Brooks; Apartheid- a documentary study of modern South Africa, P. 42.
- (8) E. H. Brooks; *ibid*, P. 43~44.
- (9) E. H. Brooks, *op. cit*, P. 47.
- (10) B. Bunting; *op. cit*, P. 205.
- (11) B. Bunting, *op. cit*, P. 205.
- (12) 南ア問題懇話会訳 国連特別委員会報告第2分冊 P. 4~5.
- (13) バンツール学校体系は次の通り。
- | | |
|------|-------------------------------------------------|
| 初等学校 | {
初等小学校 4年（前期2年はサブA・B）
高等小学校 4年 } |
| | |

中等学校	}	ジュニアハイスクール 3年
		ハイスクール 4年又は5年
		実業学校 4年
大 学		3年

(14) 南ア問題懇話会訳, 前掲書 P. 13~14.

II バンツール教育の実態

1. 教育機会

国民党政府は、アフリカ人児童の教育機会が拡大したのはバンツール教育制度のおかげであると主張してきた。だが、いうところの拡大された教育機会の内実は驚くべきものである。1955年と1962年の小学校就学数の比較では約1.5倍に増加しているが、前者の初等小学就学数は全体の75%、後者では80%を占めていること、更に初等小学校の中でもサブA・Bの占める割合が非常に高いということも事実である(表<2>参照)。又初、中等学校全体から見れば中等学校就学者の割合は1958年で3%、小学校に97%がいるわけである(表<3>参照)。教育施設の不足はいうまでもない。ここに見られる事実と3年の中等教育まで無償義務教育を保障されている白人児童の場合とを較べるならば、アフリカ人児童の教育機会からの疎外は一層明らかである。

小学校児童の4分の3以上が初等小学校にいるという事態はバンツール教育における試験制度の結果でもある。初等教育段階での試験は2度行なわれ、1回は初等小学校終了時、2回目は高等小学校終了時である。この2度の試験によって進路が決められる。この試験による選別がない学年での学童数の減少はもっぱら貧困な生活の反映である。1968年3月25日のランド・デイリーメール紙は親が教育費を負担できないために退学する児童の問題を明らかにしている⁽¹⁾。中等教育への進学率の極端な低さの一因もこの試験制度によるものであり、ある地域では1,080人の受験者のうち118人(約11%)しかパスしなかった例もあ

表<2> アフリカ人児童の学年別統計 (1955~1962)

	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962
sub-A	282,910	314,870	341,292	361,440	365,019	393,535	410,119	426,827
sub-B	183,617	203,157	245,890	247,822	261,418	272,120	292,048	306,375
1 学年	151,144	165,936	196,437	218,183	224,521	238,146	248,771	268,278
2 〃	113,499	122,963	147,648	163,775	179,371	188,668	196,363	203,792
3 〃	90,948	94,090	106,221	118,382	126,738	138,495	144,093	153,688
4 〃	66,101	68,582	75,194	80,037	89,265	97,437	105,621	112,103
5 〃	47,353	49,612	55,224	59,018	62,640	70,012	77,000	85,466
6 〃	34,667	37,414	42,832	46,277	49,684	53,833	63,086	71,738
計	970,239	1,056,624	1,210,438	1,294,934	1,358,656	1,452,246	1,537,101	1,628,267

※表<2><3><4>はすべて、Apartheid-, its affects on education, science culture, Unesco 1967 より収録したもの

表<3> 全アフリカ人就学者数に占める中等学校生徒の割合

	全就学者数	中等学校 (1~5年) 生徒数	%	第5学年のみ	%
1928	241,775	1,071	0.44	13	0.005
1938	424,356	4,090	0.96	118	0.028
1948	749,179	18,393	2.46	528	0.070
1953	887,949	30,838	3.47	640	0.072
1958	1,338,424	41,568	3.11	938	0.070
1963	1,764,150	53,444	3.02	1,040	0.059

る。

中、高等教育への機会を奪っている要因として見落せないのは部族語教育の問題である。教授用語として認められているのは、コサ、ズル、北ソソ、南ソ

ソ、ツワナ、ツォンガ、ヴェンダの7部族語であるが、この部族語教育は、部族大学設立以前には、主に英語の学力低下として現われ、高等教育への機会を著しく狭めた。大学入学試験の合格率は1953年の47.3%から1960年の17.9%まで落ちこんだ。部族大学設立につれて合格率は若干持ちなおすが、そこでは部族語教育による教育全般の質の低下が主要な問題として現われるに至ったのである。ところで、合格率の低下は必ずしも合格者の絶対数の減少を意味しなかったが、それは主に南アフリカ、カユニバーシティカレッジの中の公開講座と通信講座、部族大学での学位資格のないコースへの入学に依っている。

貧困による教育機会からの疎外については先に指摘したが、ここで教育費の問題を通して具体的に述べることにしたい。

1955年の財務会計検査修正法によって独立したバンツール教育財政がつけられたが、その資金は3つの部分から構成される。一般歳入からの国家の固定支出と、アフリカ人の支払う税金、その他であるが、政府のそれは1,300万ランドに固定されており、これにアフリカ人の支払う一般税（人頭税の別名）の5分の4、バンツール学校の維持・管理から生ずる収入のうち、土地と建物の売却費を除いたものが付加される。従って学校及び生徒数の増加による経費の増大はすべてアフリカ人の直接負担となる仕組みになっている。たとえば1955年におけるアフリカ人教育費の総額は約1,577万ランド、生徒数約100万、1960—61年の場合は各々1,885万ランド、151万人であるが、そのことから生徒数の50%増に対し、アフリカ人の一般税による負担は200%にも増えていることがわかる（表<4>参照）。更に又表<4>からは、アフリカ人児童1人あたりの教育費が急速な減少をたどっていること、その減少傾向は就学者数の増加と逆比例の関係にあることが示される。これらの事実はとりもなおさずバンツール教育体制下における教育条件の中断なき悪化傾向を示している。更に1952年における各人種間の教育費の比較によれば、アフリカ人児童は白人児童の12分の1でしかない。1953年には7分の1であったのでその差が一層大きくなったわけである。

表<4> アフリカ人1人あたりの教育費

	総額 (ランド)	生徒数	1人あたり教育費
1953—54	16,032,494	938,211	17.08
1955	15,769,550	1,005,774	15.68
1956	17,277,660	1,090,601	15.88
1957	18,036,350	1,143,328	15.78
1958	17,990,126	1,259,413	14.28
1959	18,457,830	1,308,596	14.10
1959—60	19,473,200	1,411,157	13.80
1960—61	18,852,514	1,513,571	12.46

*1ランド=1/2ポンド=500円

アフリカ人への税金による収奪の強化つまり1958年の原住民課税開発法によってアフリカ人の一般税が2ランドから3.5ランドに、1960年にはアフリカ人婦人にも一般税が拡大されたが、それらによってもアフリカ人児童1人当りの教育費の減少傾向は続いているのである。だが、今まで述べてきたのは、アフリカ人にとっては、教育費の一部にすぎない。バンツール教育は白人児童のように無償ではないのである。初等学校における教科書の無償(後述)を除けば、学習に必要な一切のものを自己負担させられている。具体的にあげれば、臨時教員の給料、学校の増改築費、不足分の机や椅子の購入費からチョーク、黒板消し、箒、トイレットペーパーに至るまで授業料で負担させられているのである⁽²⁾。又すべての都市でアフリカ人は不足する初等小学校を建設するために毎月家賃の5分の1以上の強制的課税を払わされており、バンツール社会が必要とする高等小学校以上の学校建設にはどんなものであれ、その半分は自己調達しなければならない。子供の成長につれて親の負担は急増する。ある調査によれば親の負担額はハイスクール1年で65ランド、2年70ランド、3年49ランド、4

年90ランド、5年78ランドである。⁽³⁾ アフリカ人に対する奴隷的賃金から考えて、ほとんど支払不能の教育費である。最も豊かな生活をしているといわれるヨハネスブルグにおける1964年のアフリカ人家族の最低生活費が月42.84ランドであるのに対して、平均月収は32.24ランドであるにすぎず、46%は生活で⁽⁴⁾ ける賃金を得ていないといわれる。

このように教育費の問題を通して教育機会の問題を見ると、バンツール教育の本質的一側面が明らかになる。それはかつて人頭税制度（現在でも前述した通り一般税として生きている）がアフリカ人の労働力を鉱山に投げこむために企てられたことと類似して、教育機会の美名のもとに、高い教育費を媒介にして教育制度そのものを搾取と収奪の体系の中に直接組み込み、チープレイバー造出のためのアフリカ人窮乏化政策の重要な構成部分に転化させるということである。

人種主義に基づく教育はまた、学校閉鎖や追放という形でアフリカ人の教育機会を奪う。1967年1月22日のサンデータイムズ紙は、学校閉鎖によって200人のアフリカ人児童が教育機会を失ったことを報じている。小さな学校ではあったがわずか2日のうちに登録児童が8人から200人に激増したことを知ったトランスバール教育省の役人が踏みこんできて法律違反という理由で学校閉鎖を宣告したのである。雨にぬれて遠くから歩いてきた者も含めて200人の学童は、登校してきて初めて学校が閉鎖されたことを知ったのである。別の例では、自発的な退職教師達によって運営されていたケープ非白人夜学連盟の2つの学校が、バンツール教育相代理の命令によって1967年12月に閉鎖されることとなった。同連盟議長のウイルソン女史は「政府は白人がその文或いは学問的知識を非白人と共有することを不可能にしている⁽⁵⁾」と述べ、この事件を契機にした特別会合で連盟の解散を決めざるを得なかった。これらの学校はカラード地域にあり、働いているアフリカ人、特に白人地域に生活しているアフリカ人の要求を一定程度満たしていたのである。

追放の問題はほとんど大学で起っている。たとえばフォートヘアの学生が追放された場合を見ると、フォートヘア大学法第16条によって、学生の諸活動及びそこに現われる思想が大学に不利益をもたらすと考えられれば、大学当局は登録更新（上掲法によって年毎に登録しなおすことが規定されている）を拒否するのである。1967年には40余名のフォートヘア学生が理由も知らず拒否された。大学全体に張り廻らされた思想調査局の網は、毎年多くの学生から学問と教育の機会を奪うのである。

最後に再定住計画がアフリカ人児童の教育機会を奪う様子を述べてみよう。1967年10月19日のイブニングポスト紙によれば「7万人のアフリカ人が24の再定住村へ強制的に移住させられることになった。そしてその中には16才未満の児童33,704人と14,477人の少女が含まれている……学校は建っていたが、教師がほとんどいないうえに設備は何もない……」⁽⁶⁾

2. バンツール学校の実態

「バンツール教育下の初等・中等教育は、最も罪のない、いたいけな子供達に向けられているという点で、民族の不幸である⁽⁷⁾」といわれるバンツール学校の実態はいかなるものであろうか。

およそ7千あるといわれるバンツール学校の中には学校と呼べないものさえ含まれている。例をあげれば、ホール・テント・南ア特有のひな壇式ベランダ、今にも倒壊しそうな建物などである。学校の種類には、政府立学校、国家補助をうけたミッションスクール、コミュニティスクール、農場学校、工場学校などがあるが、そのうち政府立学校は169校しかない。前述した教育機会の中でも学校不足の状況は明らかだが、その統計数字も実は1クラス平均70人の2部、3部授業によって支えられているのである。1965年5月22日のランド・デイリーメール紙はプレトリア近郊のアフリカ人街、マメロディにおける学校の状況を描写している。約9千世帯からなるマメロディには、ハイスクール1、初等

学校14があり、初等学校のほとんどは3部授業制をとっている。

「『最年少者』の授業は7時半に始まる。10時半には2部の生徒が加わり、入りきれなかった者のために1時半から第3部が始まる。1, 2部が一緒になると、教師達は100名もの生徒と対峙することがある」「教科書は多くの生徒に共有される貴重品である。学校には時として机が全くなかったり、2人机に4人掛けであったりする。冬ともなると、コンクリートの床の冷たさを防ぐために、生徒達は厚紙の切れ端をもってきてすわる⁽⁸⁾」

そこは塵介によごれ、泣き叫ぶ声と無秩序に支配された場所である。こうした学校のイメージとは程遠い条件の中で、アフリカ人児童は学習しなければならないのである。従って「子供らはクラスに1年いても、次に進級するまで何一つ学ばないか、学んだとしてもほんのわずかである………子供の注意を喚起することは不可能」であり「満員のクラスで、後にいる子供のところまで行くために部屋の中を通ることさえできない。そうしようとすれば、床にすわり、通路にいる子供達の上をはいまわることになる⁽⁹⁾」と教師が述べるのも当然である。

小学校の授業時間は20分に決められている。しかも教科書は買うことも借りることも禁止されている。教科書は子供のためにあるのではなく、学校の財産としてあるのである。子供達はボロボロになった教科書を4, 5人で共有し、短かすぎる授業が終るとすぐ返却せねばならない。返却された教科書はロッカーにしまわれて厳重に鍵をかけられる。文字や文章からアフリカ人を疎外する巧妙な方法が教育の場面でとられているのである⁽¹⁰⁾。こうした文盲化政策に教育内容の愚昧化が加わっている。

一切の科学的知識から隔離し、奴隷意識を注入するためにバンツール教育が生み出されたのであるから、バンツール語の学習と宗教教育に重点があるのは自然のなりゆきである。しかし他方で實際上労働奉仕の時間が極めて多く、最も長い授業時間が手工にあてられていることは特徴的である。バンツール教育の施行

規則によれば、バンツ語と週2時間以下の英語とアフリカーンス語以外はほとんどが宗教教育と労働奉仕である。校舎やグラウンドの掃除が生徒の仕事とされるのはもちろんのこと、時として学校建設あるいは増築のために必要なレンガをつくるべく、まる1週間レンガ工場が生徒が働くという事態も生じる。学校を休みにして道普請の仕事に行ったり、演出された「部族の祭り」に行ったりもする。これらは総じてバンツ社会に寄与する人間を形成するためということになるのであろう。アフリカ人農場労働者の子弟のために白人農場内につくられている農場学校においては、手工の時間とは農場労働に従事することを意味する。白人農場主にとって農場学校は、巧みに陰蔽された児童労働制度の発現形態である。

「実際に使えもしないのにバンツの子供に数学など教えて何になるのであろうか…全く不合理なことだ」と述べたフルウールトの言葉は端的にバンツ教育の真実を語っている。読書算の基礎的教育は初等学校において全く行なわれていないとあっていい。少数の者しか行けないとはいえ、中等教育の内容についても述べておく必要がある。1週間の授業時間の配分に表<5>に見ら

表<5> バンツ中学の時間配分表(週)

科 目	学 年		科 目	学 年	
	1	2, 3		1	2, 3
宗 教	$1\frac{1}{2}$	1	ソーシャル・スタディ 社 会 科	$2\frac{1}{2}$	$2\frac{1}{2}$
体 育	1	1	理 科	3	—
音 楽	1	1	自然科学 (理科又は 物理, 又は生物)	—	$2\frac{1}{2}$
バンツ語, A又はB	3	4	そ の 他	$2\frac{1}{2}$	$2\frac{1}{2}$
公用語, B又はC	4	4	朝礼及び出欠確認の 時間	1	1
公用語, A	$4\frac{1}{2}$	$4\frac{1}{2}$			
算数又は一般算数又は 商業算数, 又は数学	$3\frac{1}{2}$	$3\frac{1}{2}$	計	$27\frac{1}{2}$	$27\frac{1}{2}$

れるとおりであるが、そこに特徴的なことは言語学習が全体の40%以上を占めていることである。公用語の時間が多いのは、初等教育段階ではほとんど学習していないからである。小学校で公用語の授業が行なわれるのは最終学年時だけである。又数学については前述したフルウールの言葉に留意しなければならない。彼は数学不用論を述べたのであり、実際数学教育は皆無に近く、せいぜい行なわれて算数である。数学を採用する学校は登録からはずされるからである。それはアフリカ人学生の学問的無能力を示すのではなく、バンツール教育政策の一部として行なわれているのである。社会科ではヨーロッパ人による侵略の歴史がアフリカ人の侵略の歴史に摩り替えられて教えられ、人種問題の教科書の中では、アフリカ人の生活現実を無視した部族生活に半分近くのスペースがさかれている。植民地主義と人種主義がつくり出してきた神話が教育内容全般にわたって貫かれているのであり、それを通してアフリカ人学生による民族的劣等の内面化が進行するのである。

飢餓に支配される児童の姿も明らかにされる。1965年4月29日のデイリーデイスパッチ紙は次のように伝えた。

「早魃でうちひしがれたシスケイのアフリカ人児童は、町はずれにある学校で飢餓のために失神している……最近まわりのロケイションからヘルドタウンの実業学校へ通う子供達の多くが授業中に気を失ったので尋ねてみると、⁽¹²⁾ 2日間何も食べていなかった」

早魃という特殊な条件があるとはいえ、半飢餓児童の存在は普遍的である。ダーバン及びその他の諸地域では、アフリカ人学童の多くは夕食まで何も食べるものがないとの調査報告がなされ、ケープタウンの病院の調査では、非白人児童の54%は平均体重をはるかに下まわり、17%は重飢餓の徴候を示していたといわれる。栄養不良がもたらすさまざまな病疾はアフリカ人児童の死亡率を白人児童の25倍にもさせている。更につけ加えれば、アフリカ人の幼児死亡率は都市では5人に1人、農村では10人のうち3—4人に達する。

こうした飢餓、半飢餓は、精神的には思考停止や集中力の欠除として現われ、全く学習不能の状態をつくりだしている。1949年に国民党が学校給食を廃止したことの犯罪性は極めて大きかったといわねばならない。

学校外のアフリカ人児童の典型的姿にも一言ふれておこう。1959年のコンタクト紙に掲載された記事の一部である。

「ブロムフォンティンの子供達がひっきりなしに治安判事の前に立っている。マーケットの品物を盗んだとか、通りで乞食をやったとか、白人自動車族を悩ませたり、市営マーケットで白人婦人に荷物を運ばせろとしっこくねだ⁽¹³⁾って迷惑をかけたとかの罪を問われてのことだ」

ブロムフォンティンに限らず、あらゆる都市のアフリカ人児童の姿を普遍的に述べているといえよう。アフリカ人児童は常に「犯罪予定者」なのであり、警察での体罰や支払不能の高い罰金と向いあって生きているのである。彼らの生活を規定しているアパルトヘイトの環境は、彼らの肉体的、精神的荒廃を拡大再生産する。

3. アフリカ人教師

バンツール教育の求める教師は、何よりも「分離発展」の原則に基づいて、バンツール社会の発展に積極的役割を果すものでなければならない。アフリカ人児童に人間の種的不平等や白人社会の利益に奉仕することを教える教師でなければならない以上、バンツール教育以前の教育をうけた者や大学卒業者が危険な存在と見なされたのは当然である。ミッションスクール接收の過程で宗教団体の運営していた教員養成機関も接收され、独自に「バンツール教師」をつくりだすべく、教員養成機関は原住民問題省に直接支配されることとなった。同時に「退屈した生徒達の大クラスを監督するのに高給の教員を使うことは誤りである⁽¹⁴⁾」としてアフリカ人教師の賃金切下げと恩給廃止が強行された。

アフリカ人教師の資格は、初等小学校の場合小学校卒業後3年の教育養成、

高等小学校の場合はジュニアサーティフィケート取得後2年の教員養成を終了するだけでよい。こうして質の低い教師づくりの条件が整えられたのである。以下、アフリカ人教師の置かれている状態を具体的に述べていくことにしたい。

バンツール教育体制下において、初等学校の運営は部族政庁の下で機能する部族学務委員会及び教育委員会の手任せられている。教師の任免権はいうに及ばず、教師は全時間にわたって肉体的にも精神的にも教育委員会に所属するのである。教委委員長には無知文盲の傀儡首長になるのが常である。バンツール教育にとって、文盲であることが教育行政職上の無資格を意味しない。それは教育が完全に政治の道具となっている姿を示している。法的抗議権すらない教師達はしばしば恣意的に放逐され、教師の任用も縁故や贈収賄などによって打算的に行なわれる。事実、大衆が武器をもって立ち上がるほどバンツール教育委員会の腐敗化がすすんでいる。同時にそれは教師の退廃化を通して教育全体の荒廃をもたらすのである。たとえば部族の主任警察官の任命披露宴において、若い女教師が屈辱的行為を学校教育の義務的工作の一部として公式に強要されたりする。彼女らとその生徒達は、教育の存在基盤として「部族文化」を強要されるのであり、これはその一例である。典型的な例として部族の祭にかりだされる教師の姿がある。この時には学校全体がそこへ出席するために休校となる。バンツール教育省は教師を使って『^{トライバル・シーンズ}部族の舞台』を上演させ、彼らの裸身を主人の慰みものとして⁽¹⁵⁾「さらす」のであり、アフリカ人の生徒はこの光景を面前で見せつけられるのである。これも教師の仕事の一部である。既に基本的には崩壊した部族社会を再現するために、部族神を中心にした舞台が全く作為的に再構成されており、教師は部族文化を人格として表現するという点で、プロパガンダの重要な部分を担わされているのである。

農場学校においては別の現われ方をしている。農場学校は児童労働制度の発現形態であることを先に述べたが、ここでの教師の役割は児童労働の監督である。経営者である農場主は、好きな時に自由に児童労働を使用でき、教師は農

場主の要求に応じて彼の代弁者となるのである。農場学校の教師は意図的に不熟練労働者化されている。つまり給料の支払い方法—農場労働者とわざわざ一緒に支払うというやり方を通して、教職が特別な仕事でないこと、単純事務労働であることを強調するのである。バンツール教育下で教師はすべて専門職性を否定されているが、ここで単純事務労働者としての教師の賃金についても触れておこう。

一般に教師が有資格者であるとは限らない。先にふれたマメロデイの場合、第3部の授業を手伝っているのは、無資格の教師であり、彼らは月にわずか10ランドをもらうだけである。1965年5月23日のサンデータイムズによれば「25,636名の有資格教師と1,400名の無資格教師がいた。このうち12,117名の有資格者と10名の無資格者が1日1ポンド(2ランド)以上をもらう。このことは13,519名の有資格者が1日1ポンド以下—アフリカ人の不熟練労働者より少ない賃金しかもらっていない⁽¹⁶⁾ということを示している。」バンツール教師の賃金基準は1963年に改められ、既婚男性教員の上限は年320ポンドとされている。白人教師の女性の初任給が年501ポンドであることと比較するだけでその低賃金ぶりは明らかであろう。アフリカ人教師はまた、徴税請負人までさせられかねない。バンツール教育相マレーはこう述べた。

「アフリカ人教師による賃上げの要求については、彼らが、納税の義務をアフリカ人に説得するなら、政府の方でももっと同情的に考慮するだろう……⁽¹⁷⁾滞納分は全体4,000万ランドのうち3,000万あった」

こうした発言は教師を含む大多数の人々を憤慨させた。

最後に、言論統制などの問題にふれることにしよう。不法行為として13ヶ条掲げられた中に次のような規定がある。

「教師は新聞のインタビューに答えてはならぬ。あるいはまた、原住民問題省及び他の諸省、学務委員会、教育委員会、バンツール政庁等及び上述の諸機関に関係する公共機関についての批判や批評を手紙や記事にしてはならぬ

教育についてさえ公けに語ることはできないのである。実情を語れば批判になることは明らかなほど教育が荒廃しているからである。さらにひとたび要注意としてリストアップされた教師などは、犯罪調査局が直接来校し、授業にはおこまいなしに生徒の面前で尋問及び調査をされたりする。一般に教師が処分される際、教師には全く理由すら話されない。

以上のように教師に付与される部族的奴隸的人格、完全な無権利、専門職の否定などを通して教師の統制と劣悪化が完成されており、教師はバンツー教育の共犯者に仕立てあげられているのである。

[註]

- (1) Spotlight. Vol.6 No.18 同紙はアフリカ人学童の教育機会をもっぱら教育費の視点から問題にし、記録にあらわれない退学者数の多いことも示摘している。
- (2) 1965年5月22日のランドデイリーメールは、アフリカ人父兄が教育委員会から白人学校がすてた机を買う金の調達を強制される事実を述べている。
- (3) Spotlight. Vol.5 No.14.
- (4) ネルソン、マンデラの法廷陳述の中で述べられた数字。
- (5) Spotlight Vol.5 No.51.
- (6) Spotlight Vol.5 No.44.
- (7) J. Gool; The Crimes of Bantu Education. P.13.
- (8)(9) J. Gool, ibid. P.13.
- (10) 1965年4月13日のデイリー・デイスパッチによれば、政府の統計で700万の成人のうち64%が文盲である。前述した初等学校における教科書の無償とは、教科書を子供に与えないことの意だったのである。教科書購入は中等学校ではじめて許される。
- (11) I. B. Tabata; Education For Barbarism in South Africa. P.58.

- (12) J. Gool; op. cit. p. 23.
- (13) P. Duncan; South Africa's Rule of Violence. p. 65.
- (14) J. Gool; op. cit. p. 20. フルウールトの言葉。
- (15) J. Gool; op. cit. p. 18.
- (16) J. Gool; op. cit. p. 22.
- (17) J. Gool; op. cit. p. 21.
- (18) I, B, Tabata; op. cit. p. 63.

Ⅲ 解放運動と教育

1. 学校ボイコット闘争の意義

バンツール教育法が実施に移されたのは1954年4月である。アフリカ人民族会議(ANC)はこれに抗して無期限学校ボイコット闘争を呼びかけた。この闘争に立ちあがったのはリーフ及びイースタンケープの6都市、同年4月21日までのボイコット児童数は7—10万にのぼった。注目すべき点は、この闘争の過程でボイコット児童のために文化クラブの形態をとったアフリカ人独自の学校が生まれたことである。クラブの指導者らはバンツール教育に反対する教師であった。しかし、文化クラブはボイコット闘争の終息と共に、2—3年で短い命を閉じてしまった。メアリー・ベンソンによって「教育することが不可能な条件のもとで、真の教育のために行なわれた絶望的な闘いであった」と総括された⁽¹⁾が、それはアパルトヘイト体制化における被抑圧民族の教育闘争の限界と特殊性を明らかにした言葉であろう。

学校ボイコット闘争がアフリカ人大衆全体を包摂できなかったこと自体は、本質的に選択不可能な2つの道—奴隷教育か無教育かの岐路に立たされて動揺するアフリカ人大衆の苦悩の姿を反映したものであると共に、被抑圧人民大衆の教育要求に対する解放組織の把握の弱さを示してもいた。人種差別支配の下で、政治、経済、文化の全面にわたって隷属を強いられ、非文明と劣等の人種

的刻印を押されてきたアフリカ人大衆の教育認識は複雑に屈折しながら「腐りきった教育もないよりはましだ⁽²⁾」という絶望的な叫びとなって象徴的に表現されたのである。

だが、こうした学校ボイコット闘争の失敗は、アフリカ人大衆がバンツール教育法を受け入れたことを意味するものではなかった。差別と隔離を再部族化という極点にまですすめた人種主義の人間観、白人は神によって人間的優越を定められ、アフリカ人は人種的劣等によって白人に尽す奴隷となる宿命を背負っているという人間観をアフリカ人は認めることができないからである。たとえば、1957—8年にかけてトランスバールを起点に各地で起った闘いを見れば、そのことが明らかである。トランスバールのアフリカ人婦人によるバス法反対の大規模な闘いは、その発展過程でバンツール政庁法とバンツール教育法反対闘争に凝集され、反乱へ転化していったのである。この2法は「分離発展」計画に基づいた部族「自治体」、バンツールスタンを支える一対の柱である点で、アフリカ人民の主要な矛盾の源泉である。学校ボイコット闘争からアフリカ人大衆の大半が脱落した時に、ANCの幹部、マッシュューズが「無知と劣等の教育は無教育よりもっと悪いことがやがてわかるだろう⁽³⁾」と述べたが、その指摘のとおり、トランスバールの場合に見られる大規模な闘争が現われたのである。だが、それは明らかに教育闘争ではなく、アパルトヘイトの実体的支柱に向けた政治闘争として現われた。この事実は学校ボイコット闘争の意義の所在を逆規定するように思われる。すなわち、その意義は次の諸点にあったといえることができるだろう。

第1点は、解放組織に指導された初めての教育闘争を通して、アパルトヘイト体制下では、被抑圧民族の教育運動が独自のには存在しえないという認識を得たことである。科学的知識から隔離することを通して科学的認識と諸能力の発達可能性を庶ぎると同時に、奴隷意識の注入を主な機能とするバンツール教育は、それ以外の教育の余地を認めることができない。

第2点は、教育闘争が政治闘争に指導され、内包される関係を明らかにする契機となったということである。独自に教育運動が成立し得ない以上、民族解放の政治闘争が一義性を有し、その中にすべてが凝集されるのは必然的である。第3に、従って人種主義の教育原理とそれに支配されるアフリカ人の教育認識、人間観を批判し、克服する原理は民族解放運動がそれ自身で生み出して行く以外にないという認識を獲得したことである。マッシュューズの指摘はそうした内容を持たなければ意味がなかったであろう。

2. 民族的主体の形成

「みずからの支配を維持するために暴力をつかう政府は、それに反対するために暴力をつかうことを被抑圧者に教える」⁽⁴⁾

白人人種主義権力によって造り出されたアフリカ人民の貧困と人間的尊厳の欠如に対するANCの非暴力闘争は権力による徹底した武力弾圧に晒され、南アフリカの大地は無辜のアフリカ人の血で染められた。政府のアパルトヘイトを放棄させる平和的闘争の勝利する可能性は全くないことが明らかになった時「武力に対してわれわれを護るために、武力を長期間使用する準備をすることは、まちがいなく、われわれの義務である」⁽⁵⁾という認識をアフリカ人民は獲得したのである。

貧困を打破し、アフリカ人民の進歩と発展を保障する道が教育に求められ、人間的尊厳を欠如させている人種差別法を放棄させる道を教育に求めた時、アフリカ人の教育は人種主義支配を維持し、強化する奴隷教育にほかならなかった。教育は進歩への道標であり得なかったばかりか、バンツール教育体制下では、教育全体が植民地主義的搾取機構の有機的構成部分に転化させられていたのである。

「アフリカ人民衆の彼らの土地での自由とその実現」⁽⁶⁾というANCの思想綱領、アフリカ人民衆のナショナリズムは、白人ナショナリストの権力を倒すこ

となくして実現されない。民族の自由と人間の尊厳に思想的基礎をおいた民族解放闘争は、権力の打倒を掲げた時にはじめて、その思想を民族の主体形成の内実として獲得するのである。同時に民族主体という概念が消極的抵抗概念から、積極的抵抗概念もしくはすぐれて攻撃的概念に転化するのもその時である。ウムコント・ウエ・シズウエ（民族の槍）の創設（1962年）は、白人の温情主義への誤った期待、換言すれば白人への依存コンプレックスからの完全な脱却をし、さらに部族と人種の枠をのりこえて1つの主体的「民族」に形成されてきたという意味で、アフリカ人民の民族主体の形成にとって重要な意味を持っていた。

ウムコントによる破壊活動は必然的にゲリラ闘争という人民戦争への移行を準備したが、南アフリカで白人だけが圧倒的な武力を持ち、全白人が強制的な軍事訓練をうけているのに対し、アフリカ人は全くの無防備のまま暴力支配に晒されている現実の中で、ゲリラ闘争は唯一の唯効な闘争形態であろう。さらに人民に依拠し、人民と共に闘うこの形態は、アフリカ人の教育をはじめて民族の手で、民族解放の教育として展開させる可能性を孕んでいるといえることができる。

南アフリカの民族解放闘争の過程は、「アフリカ・ナショナリズム」として表現される反人種主義、反植民地主義の人民民主主義の思想を培い、それを思想的基礎とした民族的人格を形成してきた過程である。総勢 8,500 人ものアフリカ人がアパルトヘイト諸法を故意に無視して牢獄へ向った不服従闘争（1952—3年）の際、その志願者に「死をおそれぬ人」の言葉をはじめて使用されて以来、生命を賭して民族の尊厳と権利を主張する数知れぬ人々が生まれてきたことはその証拠である。ANCの総裁であったJ・モロカは解放運動の教育性を次のように語った。

「ANCほど人間形成によいものはない。私はANCのメンバーになってはじめて、全く新しい人間になった……ANCは生活に真の生き甲斐を与え

る。人々は生きていることを実感するのである⁽⁷⁾

奴隷の鎖を断ち切って、自ら闘いに立ちあがる時、アフリカ人民は生の充実をはじめて意識し、人間として再生する。こうした人間再生の土壌にはアフリカの価値の発見がある。従ってそれは「アフリカ・ナショナリズム」の思想が切り開いた土壌の上に成立するものであるといわねばならない。一般に被抑圧民族のナショナリズムが民族の抵抗の歴史の中から民族意識を形成するように、南アの場合においても、植民地化に対する祖国防衛の抵抗戦争を闘った偉大な指導者達を民族の光輝の象徴とすることによって、奪われた民族の誇りを回復し、それによって民族劣等性の人種主義理論を克服し、民族の復権を闘いとる思想的根拠を獲得する。ネルソン・マンデラはそれを次のように述べている。

「私は幼いころ、トランスカイで、部族の長老たちが、過去の日の物語を話すのを聞いた。その物語の中には私たちの祖先が祖国をまもるために戦った戦争の数々があった。ディンガーンとバンバタ、ヒンツァとマカナ、スクンチとダラシレ、モシェシュとセククニの名前は全アフリカ民族の光輝としてたたえられた。当時の私は、わが国の民衆につかえ、民衆の自由のための闘いにいくらかでも貢献できるような機会が与えられることをねがった⁽⁸⁾

「アフリカ・ナショナリズム」の理論的基礎づけは、もう1つの側面、過去の共同体社会の中から「価値ある遺産」、レンベデによれば「アフリカ・ナショナリズムの経済的基礎」としての「社会主義」と政治形態としての「人民民主主義⁽⁹⁾」を発見することによって行なわれた。共同体社会の遺産の中から対象化された「アフリカの価値」が、白人の「個人的権力や成功、名声」という、あるいは集団の犠牲の上での個の解放という西欧の個人主義的価値観に対置されたことは注目に値する。白人優越という人種主義の論理が「原住民」あるいは「バンツー」の造出によって、アフリカ人を奴隷化する以上、アフリカ人民の中に生まれる価値は全体性を持ち、民族の集団的価値として発現すべく条件づけられているのである。だが、それを現実性に転化するのは自由と人間の尊厳

を求める解放運動の実践であり、その闘いを軸にしてアフリカ人はまず民族として自らを鍛え、民族的人格を形成する中で、個の解放を行なって行くのである。従ってそうした意味からすれば、民族解放運動は、独自の教育価値と教育方法論を持った巨大な教育運動であるともいうことができ、人種主義による反価値としての教育への、被抑圧者の側からなされる鋭い批判でもある。

(人種差別と教育の問題を考えるうえで深めなければならぬ問題は多くある。労働と人格と教育の問題がそうであり、教育の機会均等をふくむ近代公教育の諸原理が人種差別支配の中では、普遍成を持ち得ていない問題もそうである。しかし、力量不足のため、小論では南アフリカの教育事実を洗い出すことに限った。)

[註]

- (1) M. Benson; *The Struggle for a Birthright*. p. 173.
- (2) A. Luthuli; *Let my people go* p. 147.
- (3) M. Benson; *op. cit.* p. 173.
- (4) 野間寛二郎 差別と叛逆の原点 p. 360.
- (5) 野間寛二郎 前掲書 p. 365.
- (6) 野間寛二郎 前掲書 p. 370.
- (7) M. Benson; *op. cit.* p. 157.
- (8) 野間寛二郎 前掲書 p. 354.
- (9) M. Benson, *op. cit.* p85.