

論文

再びインディアンになるために

——20世紀転換期米国における先住民寄宿学校教育と

先住民教師エンジェル・デコラの取り組みについて——

地 村 みゆき

要 旨

本稿は、1906年から1915年まで、カーライル・インディアン工業学校で美術教師として教鞭を執ったウィネベゴ族女性、エンジェル・デコラ (Angel De Cora) が教師として果たした役割を考察するものである。20世紀転換期の米国において、先住民は、先住民教育をはじめとする同化政策や武力による民族浄化と、それらが原因で絶滅の道を辿る伝統的な先住民像の美化と称賛 (「インディアン・クレーズ (Indian Craze)」) という、一見相反する二つの潮流の中にいた。この「インディアン・クレーズ」は、連邦政府の対先住民政策、特に同化教育における先住民文化の「容認」をもたらすことになり、デコラにネイティブ・アートのプログラム創設に携わる機会と活動基盤を与えることになる。デコラは教師として、米国社会にとって役立つ先住民を創出するという政府の植民地主義的なプロジェクトに加担するリスクを背負いながらも、限られた場と機会を利用し、先住民の生徒に近代社会を生き抜くために必要な術を教えた。先住民でありながら教師として、彼女は先住民の生徒の芸術的才能を目覚めさせ、生徒の作品を通してネイティブ・アートを保存、存続させるという先住民の文化的なサヴァイヴァンスを可能にしたのである。そして「インディアン・クレーズ」を利用し、生徒に先住民デザインをあしらった工芸品の製作指導を行うことで、生徒の経済的収入の機会を創出し、生徒の経済的なサヴァイヴァンスへの道も開いた。デコラは、ネイティブ・アートのプログラムにおいて、先住民の生徒が再びインディアンになれるように導いたのである。

キーワード：20世紀転換期，先住民寄宿学校教育，先住民女性教師，
ネイティブ・アート，サヴァイヴァンス (survivance)

1. はじめに

19世紀後半から20世紀初頭の米国において，連邦政府による先住民¹⁾同化政策の中心を担っていたのは先住民教育であった²⁾。連邦政府は先住民の子供に英語とキリスト教，西洋的な生活様式を学ばせ，職業訓練を受けさせる寄宿学校を保留地外に設けるようになった。元軍人のリチャード・H・プラット (Richard Henry Pratt) によって1879年に設立されたカーライル・インディアン工業学校がその代表例である。保留地外の寄宿学校は，保留地内に設けられた昼間学校や寄宿学校における教育が主軸であったそれまでの先住民教育政策を急進的な同化政策へと転換させるものであった。先住民を「白人文明」に完全に同化させるためには，「野蛮な」文化慣習が少しでも残る保留地や家族から隔離して教育するべきと考えられたのである³⁾。

保留地から半ば強制的に子供を連れ去り，異なる部族出身の子供をひとまとめにして故郷から離れた場所で教育を受けさせる保留地外の寄宿学校は多くの先住民の反感を買った。白人のリクルーターが親の承諾を得ずに子供を連れ去ることも多かったという。学校に到着すると，子供は髪を切られ，洋装の制服へと着替えさせられ，西洋風の名前に改名させられた。そして，彼らは米国の白人至上主義社会の底辺に属する生産的な市民となるべく，西洋的価値観に基づく性別役割分業の教育を受けた⁴⁾。家族や保留地から切り離されたことによるホームシック，疫病の蔓延，母語使用の禁止等の厳しい校則や体罰は先住民の子供を苦しめ，それらの経験は「悲史」として語り継がれている⁵⁾。

先住民寄宿学校教育はその一方で，先住民に思わぬ利益をもたらすことにもなった⁶⁾。寄宿学校生活を生きのびた元学生たちは英語で読み書きができるようになり，主流社会が先住民に対して抱く期待も熟知していた⁷⁾。そして，彼らはその経験を活かし，米国社会全体や先住民の抱える問題について白人主流社会に積極的に語りかけ，働きかけたのである⁸⁾。本稿では，自身も寄宿学校で教育を受け，かつ1906年から1915年までカーライル・インディアン工業学校で美術を教えたウィネベゴ族女性，エンジェル・デコラ (Angel De Cora) が教師として担った役割を考察する。主流社会に先住民を同化させるために設けられた教育機関において，先住民でありながら教師として，デコラはネイティブ・アートのカリキュラム創設に携わった。デコラは先住民女性でありつつも，なぜプログラム創設に携わることができたのか。同化教育を受けた先住民としてネイティブ・アートを教える中で，デコラが目指したものは何か。そうしたデコラのプログラムから，先住民の子供は何を学んだのか。

本稿では、これらの問いから、20世紀転換期米国の先住民教育において先住民教師が果たした役割とその意義を明らかにする。デコラが教育者になるまでの経歴、教育思想と当時の先住民政策は密接に関わり合っていた。その関係性に注目すると、白人の先住民に対する人種観や対先住民教育政策を主体的かつ批判的に捉えながらも、それらを戦略的に利用し、先住民の文化慣習を存続させるために尽力する先住民教師の姿が見えてくる。

寄宿学校教育を受けた子供たちの実体験や、先住民寄宿学校設立と連邦政策との関係については、今まで多くの歴史家が注目してきた⁹⁾。フレデリック・ホクシイ (Frederick Hoxie) やデイヴィッド・W・アダムス (David W. Adams) は、先住民の同化推進に至った白人の人種観や政治、連邦政府による先住民教育政策の歴史とその教育プログラム、教育関係者の思想を考察している。マイケル・コールマン (Michael Coleman)、K・チアニーナ・ロマワイマ (K. Tsianina Lomawaima)、ブレンダ・チャイルド (Brenda Child) やクリフォード・E・トラフツァー (Clifford E. Trafzer) らによる研究は、先住民の子供の実体験に注目し、寄宿学校における同化教育と、それに対する生徒の抵抗を解明した。マーガレット・D・ジェイコブス (Margaret D. Jacobs) は、米国と豪国の先住民政策を対照させながら、先住民教育や同化政策の推進、更には親元から子供を引き離す政策に、多くの白人女性関わっていたことを明らかにした¹⁰⁾。19世紀後半の米国では、実に4割を超える先住民が寮母や規律励行者、教師として先住民寄宿学校の運営に携わっていたと言われている¹¹⁾。しかしながら、教師であった先住民が先住民教育に果たした役割を分析する研究は、現在までほとんど存在しない¹²⁾。

米国教育史研究において人種の観点から教師の役割を見直す動きがある中で、先住民教師にも目を向ける必要性を説いたのはアン・R・ギア (Anne Ruggles Gere) である。彼女は2005年の論文で、デコラを含む4人の先住民女性教師が、先住民の同化を推進する風潮に批判的に働きかけ、先住民文化の保存に尽力したことを明らかにした。しかしその一方で、ギアは、各教師が経済的な困窮に加えて、同化教育を受けた先住民であるために、白人からも先住民からも排斥されるという事態に直面したとも論じている¹³⁾。そこには「インディアンの心／白人の頭 (Indian Heart/White Man's Head)」を持った文化の仲介者でありながら、白人と先住民という2つの相容れない世界の間で挟まれ苦しむ、ステレオタイプ化された先住民教師像がある。

先住民と白人、そして「伝統的な」先住民と「革新的な」先住民という二項対立の枠組み¹⁴⁾は近年まで多くの研究で採用され、その枠組みに基づいて様々な先住民の人生が語られてきた。こうした二項対立の定義を用いると、例えば、本稿で扱うデコラのような同化教育を受けた先住民は「革新的な」先住民として捉えることができる。そして、その「革新的な」先住民が権力を持つ白人にこびへつらうあまり、保留地に住む「伝統的な」先住民と協

働関係を上手く築けなかったことや、同化教育を受けたために「伝統的な」先住民には戻れず、白人になることもできずアイデンティティが崩壊したという解釈を容易にする¹⁵⁾。しかし、こうした分析は、すでに植民地主義の影響下にあった先住民をさらに西洋的な二項対立の力関係に落とし込み、植民地主義に屈した受身の「被害者」として単純化し、彼ら自身が行為者として、国家による伝統文化の否定に対し行った取り組みを不可視化してしまう。デコラは同化教育を受けた先住民であり寄宿学校の教師でありながら、自分が先住民であることを自覚し、また、教師としての使命感も持っていた。つまり、彼女は単純化された二項対立的枠組みから逸脱する存在である。デコラは、自分の受けてきた教育と先住民教師としての立場を逆に利用することで、独自の先住民観に基づいた教育実践を行い、その先住民観の米国社会への普及、浸透に努めるのである。

デコラは幼少期に誘拐され、ハンプトン農業師範学校のインディアン・プログラムで教育を受けた。その後彼女は、米国東部の学校、大学を転々としながらキャリアを積み上げ、画家やイラストレーターとして活動し、ついにはカーライル・インディアン工業学校においてネイティブ・アートのカリキュラムを創設し、様々な部族出身の子供に先住民の美術を教えることになる。本研究は、デコラのこうした取り組みをジェラルド・ヴィゼナー (Gerald Vizenor) のサヴァイヴァンス (survivance) という視点を用いて再検討する¹⁶⁾。サヴァイヴァンスとは、英語の survival (生き延びること) と resistance (抵抗) を組み合わせた造語であり、それは単に生き延びるというだけでなく、白人による支配への抵抗という能動的な意味での先住民の存在と先住民の語りの継続を示す言葉である¹⁷⁾。サヴァイヴァンスは、白人が先住民を心身ともに支配しようとする植民地主義的な状況下においても、白人がもたらす「支配、悲劇、被害者化 (dominance, tragedy, victimry)」¹⁸⁾に抵抗し生き延びた積極的な行為者として先住民を読みとくことを可能にする。ここでは、寄宿学校教育において白人、先住民という2つの世界に挟まれ苦しむ「被害者」や同化の推進者ではないデコラの、生徒や主流社会に対する複雑かつ主体的な取り組みを明らかにしたい¹⁹⁾。

2. 20世紀転換期の先住民を取り巻く状況

デコラがカーライルにおいてネイティブ・アートのプログラム創設に携わることができた理由と彼女の教育思想を解明するためには、まず20世紀転換期の米国で先住民が置かれていた状況をおさえておく必要がある。この頃の先住民は、先住民教育をはじめとする同化政策や武力による民族浄化 (ethnic cleansing) と、それらが原因で「絶滅」の道を辿る伝統的な先住民像の美化と称賛という、一見、相反する二つの潮流の中にいた。先に述べたように、連邦政府の同化政策の主軸になった保留地外の寄宿学校は、先住民の子供たちに英語の

読み書き、キリスト教への改宗、手作業労働の技術の獲得など「白人文明」を模範とする主流社会の生活様式を学ばせることで、米国主流社会への先住民の同化を促した。また、1887年に制定されたインディアン一般土地割り当て法（ドーズ法）は、保留地の土地を割譲して個人に割り当てることで先住民の共同体的生活を分解した。ドーズ法は、将来的に先住民の米国市民権取得を約束することで先住民の同化を推進したのである²⁰⁾。また、1890年にサウスダコタ州のウーンデッド・ニーで起こった虐殺は、多くの非先住民にとって先住民の最後の武力抵抗、そして伝統的な先住民の「絶滅」を象徴するものであった。伝統的な生活スタイルを持った先住民は同化政策や武力を用いた駆逐により、米国社会からいづれいなくなるものと考えられていたのである²¹⁾。

皮肉にもこの「消えゆくインディアン」のイメージは、非先住民の反近代主義者の間に逆説的に先住民の伝統文化を美化し保存する動きを生み出した。この頃、西部の辺境（フロンティア）にいる先住民を排除、駆逐しながら土地を開拓し領土を拡張するという西漸運動が統計上の終わりを告げられた。フレデリック・J・ターナー（Frederick Jackson Turner）により宣言された「フロンティアの消滅」である²²⁾。この「フロンティアの消滅」は、急激な工業化や都市化の中で自らが「文明化しすぎた」と感じていた人々に「荒野に住む力強く男らしい」先住民やカウボーイにあこがれを抱かせた²³⁾。そして、先住民の子供が同化教育を受ける中で、非先住民の子供は逆に米国ボーイ・スカウトの活動などで先住民の知恵を学び、「インディアンを演じ」始めた²⁴⁾。都市部に住む中上流家庭の白人は荒野をたくましく生きてきた先住民から自主独立の生活手段を学ぶことで、急速に近代化、都市化する社会において見失いがちな自立心を取り戻そうとしたのである²⁵⁾。

こういった先住民文化を美化、称賛する非先住民の態度は、先住民の伝統文化に対する米国社会の関心を引くことにもなった。民族学者は、失われてゆく先住民の文化慣習や歴史の記録のために、先住民の伝承や先住民の工芸品を収集し始めた。個人の収集家や観光客たちもまた、新しく完成した鉄道とその流通を利用し、多様な先住民の手工芸品を手にするようになった。例えば、サンタフェ鉄道は南西部に観光客を呼び込むために、プエブロ族の陶磁器やアパッチ族、ピマ族、ユマ族のバスケットやナバホ族の織物や銀細工などを土産物として売りだした²⁶⁾。鉄道により流通も活発になり、先住民の手工芸品は、地元のデパートやインディアン・ストアと呼ばれるような専門店、メールオーダーのカタログなどを通して、現地へ出かけずとも簡単に入手できるようになった²⁷⁾。そして、これらの手工芸品は、異国の手工芸品と同じように、白人の中、上流家庭の自宅の一室あるいは「居心地の良い部屋の片隅（cosey corner）」にオリエンタルな見世物として飾られた²⁸⁾。先住民のアートは、他の異国のアートと同様に、急速に近代化する社会の中で失った「フィジカルで、確かで、直の」経験を求める白人たちに大変魅力的に映ったのである²⁹⁾。このように人々が先住民の文化を

称賛し手工芸品を熱狂的に収集したブームを、エリザベス・ハチンソン (Elizabeth Hutchinson) は「インディアン・クレーズ (Indian Craze)」と呼んでいる。

この先住民の手工芸品への関心の高まりはまた、連邦政府の対先住民政策、特に同化教育を漸進的な方向へと転換させ、デコラに教師としての活動基盤を提供した。20世紀初頭、インディアン局長官とインディアン学校教育長は、寄宿学校において先住民が先住民の芸術と音楽を学ぶことを「容認」し始めた。先住民の文化はいずれ失われるので、学校において先住民の文化慣習を容認しても学生の同化のプロセスの支障にはならないと見なされたのである³⁰⁾。また、「インディアン・クレーズ」を受けて、先住民の生徒が製作する工芸品の売り上げは、寄宿学校運営の重要な資金源になるとも考えられていた³¹⁾。例えば、ハンプトン農業師範学校は1900年に「先住民のビーズ細工、籠細工、陶磁器作りの技術」を教え始めた³²⁾。さらに、インディアン学校教育長であったエステル・リール (Estelle Reel) はカリキュラムの中に、籠細工の製作指導を組み込んだ³³⁾。リールは「文明人の中でこの業種 (籠細工、機織り、葦細工) において先住民によって会得された完成度のレベルに達した人はほとんどいない。……それは実際、古代文明の芸術であり、その最後の名残が無くなるようとしている」と述べ、連邦政府が先住民美術の保存に積極的に介入する必要があると説いた³⁴⁾。

インディアン局長官であったフランシス・ループ (Francis Leupp) も、先住民文化の保存を支持した一人であった。ループは「インディアンは生まれつき戦士であり、生まれつき論理学者であり、生まれながらにしてアーティストである」³⁵⁾と先住民を称え、素晴らしい装飾デザインの技術を持っている先住民に「ビロード枕のパンジーや写真立てのフレームの勿忘草」を描く指導をしていた従来の教育を批判し、先住民のアートの価値を認め、保存を推進すべきだと説いた³⁶⁾。1907年には、生徒の美術作品制作と展示の場として、カーライル・インディアン工業学校の敷地内にループ・インディアン・アート・スタジオが建てられた³⁷⁾。スタジオでは、プエブロの陶磁器、ビーズ細工、籠細工、銀細工、葦細工、織物など、保留地で作られた先住民の手工芸品も販売された³⁸⁾。要するに「インディアン・クレーズ」は、白人と「白人文明」を最上に置いた西洋的な価値観に基づく教育実践を行うことにより、「野蛮な」文化慣習を先住民の生徒から取り除くことを目指した寄宿学校教育において、先住民の生徒が先住民の文化慣習を再び学ぶことを可能にしたのである。

しかし、このループやリールの先住民教育に対する態度の変化はまた、先住民政策が抱える人種差別を表してもいた。当時、政策決定者の間には、先住民が主流社会に急に同化できるのかという疑問が生まれていた。何故なら、彼らは、先住民は遺伝的に「野蛮」で「劣等人種」であり、白人と同様の能力を持ち合わせていないと考えていたからである³⁹⁾。例えばリールは、先住民が生まれながらにして白人に劣るという考えを持っており、以下のような発言をしている。「いくつかの例外を除き、インディアンの子供の身体構造は同世代の白人

の子供より劣っている。その前腕は短く、指や手は柔軟性に欠ける。その骨や筋肉構造のせいで、白人の子供には普通にできる多種多様な手の動きが可能でない。その不完全な手の動きは、(先住民の) 生来の素質や考え方も反映している」⁴⁰⁾したがってリールは、先住民には学術よりも単純労働を学ばせるべきだと説いた。リールは、先住民は農業や商業、家庭内での仕事に従事する「非熟練労働者と家事奉公人」になる運命にあると信じていたのである⁴¹⁾。先住民教育は、先住民に白人とは異なる米国社会底辺における「ふさわしい場所 (appropriate place)」への道を開く役割を担っていたのだ⁴²⁾。寄宿学校におけるネイティブ・アート指導の「容認」は、要するに、先住民を「劣等人種」とみなした白人の人種差別主義的見解を反映していたと言える。デコラは、このような状況下でネイティブ・アートの教師として採用された。皮肉にも、この人種差別とネイティブ・アートを学ぶことに対する「容認」こそが、デコラに教師として活動する場と機会を与えたのである。その中で、デコラは先住民であり教師として主体的にカリキュラムを作り上げ、生徒が卒業後米国社会において「インディアン」として生き抜く術を伝授する。これがデコラのサヴァイヴァンスであり、デコラが開いた先住民生徒のサヴァイヴァンスへの道であった。

3. 先住民教師になるまで

デコラは1871年にウィネベゴ族の指導者の孫として、今日のネブラスカ州サーストンの近くの保留地のウィグワム (wigwam) の中で生まれた。デコラが生まれた頃、ウィネベゴ族の生活はすでに著しく変化していた。何故なら、その頃までにウィネベゴ族は、今日のウィスコンシン州とイリノイ州の北部にまたがる広大な居住地を追われ、1865年にネブラスカ州の居留地に落ち着くまでに、アイオワ州、ミネソタ州、サウスダコタ州、そしてネブラスカ州の土地を強制移住により転々とさせられていたからである⁴³⁾。したがって、デコラが子供の頃に経験した文化慣習は、数々の強制移住を経てもなお保たれ伝えられてきたわずかなものであった。それでもデコラは自伝に、獲物を追い季節移住しながら、狩猟と農業に従事する人々の伝統的な生活を鮮明に描いている⁴⁴⁾。例えば、彼女は幼いときに伝統的なダンスの儀式や病気の治癒を祈祷する儀式に参加した⁴⁵⁾。また、彼女は指導者の孫として先祖が代々にわたって語り、受け継いできた慣習や行動規範を毎日学んだ。この学びを通して彼女は、「祖父母が用意した前途有望な道」を歩んでいたという⁴⁶⁾。

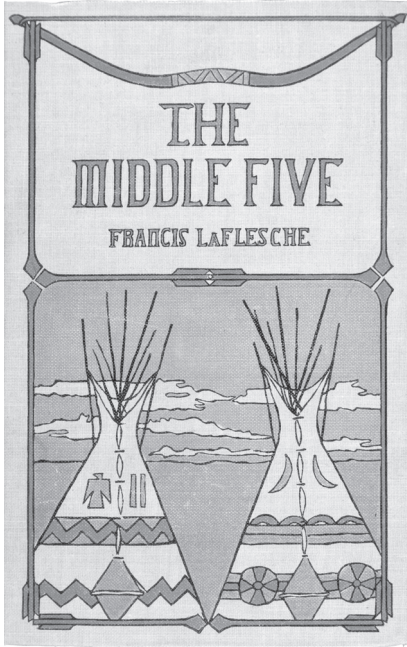
しかし、この家族との平和な生活は、1883年にデコラが寄宿学校に収容されることで突然終わりを告げる。ある日デコラは誘拐され、数日間蒸気機関車に揺られ、ヴァージニア州ハンプトンにあるハンプトン農業師範学校まで連行された⁴⁷⁾。そして、彼女はそれからの人生のほとんどを米国東部で過ごすことになる⁴⁸⁾。ハンプトン卒業後、デコラはマサチューセ

ツ州西部にある女子校であるバーナム・クラシカルスクール、スミス大学、フィラデルフィアのドレクセル・インスティテュートや、ボストンのコールズ・アート・スクールで、絵画と本の口絵や挿絵に使われるようなイラストの手法を学んだ⁴⁹⁾。それからデコラはボストン、後にニューヨークにスタジオを開き、先住民にまつわる書籍が出版される際に表紙や口絵を描くイラストレーターとして働き始める。

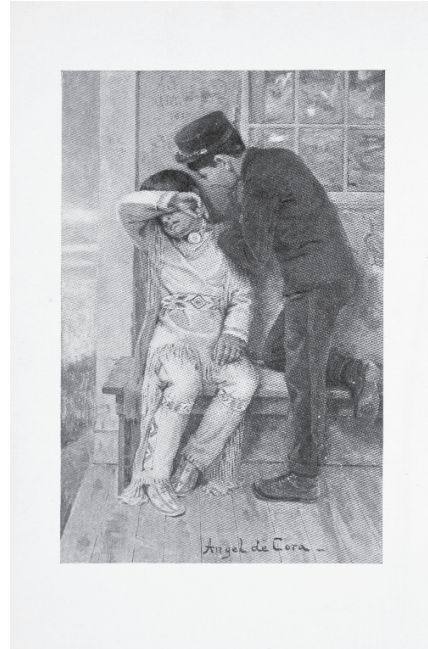
デコラにとって、誘拐され強制的に入学させられた寄宿学校での生活は辛い経験であったに違いない。デコラはハンプトンでの生活について詳細な記録を残していない。しかし他の先住民学生の体験を読み解くと、13歳のデコラは同じように「厳しい罰や孤立、伝染病や自身の部族の伝統文化に対する継続的な攻撃」に直面し、ホームシックになっただろうと推察できる⁵⁰⁾。デコラには保留地内の学校に通う意思はあったものの、彼女も、彼女の親も遠く離れた寄宿学校に通うことに同意したわけではなかった⁵¹⁾。しかしながら、デコラはこのハンプトンでの経験を通して、失われつつあった先住民の伝統を用いて、白人が先住民に対して抱くイメージを利用し操る手段を得た。デコラは、教育を受けた同世代の先住民と同じように英語の読み書きを学んだし、白人を社会階層の最上に置いた米国社会の社会的、人種的ヒエラルキーと米国先住民に対する白人の期待を学び、理解した。すなわち、彼女はハンプトンにおいて受けた教育を通して、先住民として生き残り、主流社会に積極的に働きかけるためのサヴァイヴァンスの手段を会得したのである。例えば彼女は、ハンプトンを卒業した約1年後である1892年に、恩師にユーモアを交えてこう書いている。「インディアン(Injun)がダーウィンを読むなんてやりすぎだと思いかしら」と⁵²⁾。彼女は、「野蛮な」インディアンであるにも関わらず、ダーウィンの進化論を学んでいる自分の姿を回想し、それを面白いと感じたのである。このコメントは、彼女が先住民に対する主流社会の期待を認識しており、その期待をレトリックとして利用する可能性を示唆している。

先住民を題材とする書籍のイラストレーターとしてデコラが手掛けたもので代表的なものは、オマハ族のフランシス・ラフレッシュ(Francis La Flesche)による*The Middle Five: Indian Boys at School* (1900)や、ラコタ族のジトカラサ(Zitkala-Sa)が書いた*The Old Indian Legends* (1901)、白人の民族学者のナタリー・カーティス(Natalie Curtis)によって著された*The Indian's Book* (1907)である。これらの書籍にデコラは先住民の描く「本物の」イラストを提供し、先住民に対する主流社会の期待を操ったのである。

例えば、デコラが描いたラフレッシュの寄宿学校時代の自伝である*The Middle Five*の表紙のイラストと口絵は、デコラの西洋スタイルのイラストの描き方の習得度合を示すだけでなく、デコラが「インディアンらしさ」を慎重に構築し、読者の期待を操作しようとしたことも示している。まず、デコラはその表紙に、ファイアバードと三日月とジグザクの線で修飾されたティピーを2つ、抽象的なデザインを用いて描いた(資料1)。ハチンソンは、弓



資料1 デコラによる *The Middle Five* の表紙絵
Francis La Flesche. *The Middle Five: Indian Boys at School* (Boston: Small, Maynard & Co., 1900).
Source: Newberry Call Number: Ayer 439 L16 1900. Newberry Digital Collections for the Classroom, <http://dcc.newberry.org/items/the-middle-five-indian-boys-at-school> (Accessed on November 15, 2015).



資料2 デコラによる *The Middle Five* の口絵
La Flesche. *The Middle Five: Indian Boys at School*.
Source: Newberry Call Number: Ayer 439 L16 1900. Newberry Digital Collections for the Classroom.

矢を模した表紙の枠や左右非対称のティピーは、デコラによる西洋のイラスト手法の習得を表していると言及する⁵³⁾。しかし、デコラが青空の下、平原に建つ2つのティピーだけを表紙に描き、弓矢を枠のデザインとして選んだのは、「インディアン」と聞いて荒野にいる先住民をイメージするであろう先住民読者の期待を知っていたからではないだろうか。デコラが施したティピーの表紙デザインは、つまるところ「インディアン」を読みたい非先住民読者の、ラフレッシュの本に対する期待を高めたのではないかと考えられる。その一方で、デコラが口絵に描いたのは、伝統衣装を着て泣きべそをかいているオマハ族の男子が、学生服を着た生徒に慰められている場面であった(資料2)。その口絵の中で明らかに「インディアン」なものは、伝統衣装を着た男子だけであり、荒野の先住民を彷彿とさせる表紙とは対照的なものになっている。そして、デコラは、学生服を着た生徒があたかも伝統衣装を着た男子をなだめ、助けようとしているかのような構図で2人を描いている。「白人文明」

を受け入れた先住民が、強制的に連れてこられた「伝統」的な先住民を救おうとしているようにも見える。したがって、デコラがこの表紙を通して、「インディアンを殺し、人間を救え」というカーライル・インディアン工業学校創立者のプラットのモットーをそのまま表したようにも推察できる。とはいえ、デコラも著者のラフレッシュも、白人社会への先住民の完全な同化を推進した人物ではなかった。ラフレッシュはむしろ、先住民の同化の是非をこの自伝を通して白人に問いかけていた。しかし、そのようなデコラやラフレッシュの先住民教育批判は、デコラが描いたこの口絵から読み取ることにはできない。

デコラは、なぜラフレッシュの自伝に荒野のインディアンを思わせるティピーと、同化する先住民という主流社会の先住民に対する相反する2つのイメージを描いたのだろうか。その理由はおそらく、彼女が先住民と聞いて読者がまず何を期待するのかを承知し、その読者の期待を操作するためだったと考えられる。このデコラの目論見がある程度成功していることを窺い知ることができるのは、ラフレッシュの自伝に対する書評からである。例えば、ある読者は、ラフレッシュの描く寄宿学校生活経験の全てをこのデコラの口絵が効果的に表現していると批評した⁵⁴⁾。対照的に、他の読者は *The Middle Five* を「インディアンによって書かれた」本にしては「少し期待外れだ」と言っている。何故なら、それが「インディアンの生活の物語」ではなかったからである。「銅色の肌をした小さな子供たちは、青いジャケットを着てミッション・スクールのベンチに座っているよりもブランケットに身を包み、ウィグワムにいる方がずっと面白いし生き生きとしている」⁵⁵⁾というこのコメントから読み取れるのは、この読者が表紙から荒野にいる先住民を期待したのに、内容を読むとそれが実際は先住民の寄宿学校生活の話だったために困惑したということである。つまり、デコラは2つのテーマの異なるイラストによって、白人の先住民に対する2つの相反する期待を表現し、ラフレッシュの自伝に対する読者の興味を引いたのである。これらの批評は、デコラが読者の期待のコントロールに成功している一例として読み取れる。

デコラはイラストを描くことによって地位と名声を得た。他の書評は、デコラのイラストを非常に好意的に受け止め、「彼女の作品はすでに注目を集めており、彼女の名前は疑いなく近い将来広く知られることになるだろう」と述べた⁵⁶⁾。デコラは確かに、*The Middle Five* のイラストを皮切りに「国内で名声のある先住民アーティスト」⁵⁷⁾として有名になっていく。それが結果的に、彼女をカーライル・インディアン工業学校の教師としての職に導くことになるのである。

4. 先住民美術教師としてのカーライルでの生活

1906年、インディアン局長官であったループがデコラを教師として任命した。先住民教

育をめぐる議論の中で差異を許容していく動きがすでにあったことを考えれば、デコラがネイティブ・アートのカリキュラム創設に携わった事実は特別なことには見えないかもしれない。また、デコラがカーライル・インディアン工業学校の教師になることは、先住民でありながらも同化教育の担い手として、デコラがループら政策決定者の思惑通りに利用され得るという危険性を孕んでいた。しかし、デコラはループのオファーを簡単には受け入れなかった。彼女は、オファーを受けるにあたってループに一つ条件を付けたのである。それは、彼女に白人の教育方法で教えることを求めないこと、そして「彼女自身の民族の芸術を発展させるために、完全な自由を彼女に与えること」であった⁵⁸⁾。ここから、デコラがカリキュラム作成上の主導権を彼女なりに握ろうとしていたことを窺い知ることができる。また、デコラは教師として、少なくとも2つの意味において先住民の生徒にサヴァイヴァンスへの道を開いていく。デコラは、同化教育により失われつつあった生徒の芸術的才能を再び蘇らせ、生徒が卒業後にその才能を活かし、経済的収入を得て生きていけるように計らったのである。

デコラが教師として目指したのは、カーライル・インディアン工業学校の美術クラスのカリキュラムを彼女自身の先住民観に基づいて組み直し、それぞれの部族で用いられたデザインのパターンを分析し、それらを標準化することであった。デコラが教師になるまで、カーライルにおける美術のカリキュラムは、西洋美術の手法の指導だけにとどまっていた。そのようなプログラムの下で、5年生は例えば「縁や表面パターンのデザイン、明暗、自然科学の物体、イラストレーション、空間分割」を学んだ⁵⁹⁾。デコラによると、そうして生み出された作品にもはや「先住民らしさ」はなく、先住民の子供がその作品を作ったということを唯一示していたのは、そこに付された氏族名だけであった⁶⁰⁾。先に述べたように、デコラは幼少期に同化教育を受けながらも、先住民が完全に白人に同化することには反対であった。彼女は「過去の先住民教育はインディアンを茶色の白人に変える試みであった。……インディアンを教育してきた人々は、インディアンが野蛮で劣等なものだと（インディアンを）納得させるためにたゆまぬ努力をしてきた」と述べ、先住民の民族性を否定し、白人への同化を推進してきた従来の教育を非難した⁶¹⁾。その代わりに、デコラは先住民が伝統的に製作してきた「ビーズ細工や陶磁器、籠細工等に見られるような古い象徴的なデザインや形」の指導を新カリキュラムにおける学習の基本として採用した⁶²⁾。そして、彼女は新カリキュラムにおいて、決まったデザインの形を手取り足取り指導する西洋的なカリキュラムとは対照的に、フリーハンドの描画と生徒が自らの想像力を働かせ、自由に作品を創造できる環境を作った。彼女はそういった生徒の自由な描画を分析することで、先住民部族の様々なデザインのパターンを探り、標準化しようとしたのである⁶³⁾。

ネイティブ・カリキュラム創設を通してデコラが行った先住民のデザインの標準化には、

彼女独自の先住民観が現れていた。デコラは先住民を一つの民族ではなく、様々な背景を持つ部族の集まりとして捉えていたため、それぞれの部族が描くデザインの特徴を尊重した。そして、必要であれば柔軟に他の民族の手法や技術をそのデザインに取り入れ、さらにそのデザインに磨きをかけた。また、デコラは、彼女の考える先住民らしさに相応しくないデザインはやめるように勧めた。デコラは自分の先住民観に基づき、「先住民らしい」デザインの再定義を行ったのである。

先住民の各部族によって生み出されるデザインの特徴を重んじた彼女の信念は、彼女自身の作品から読み取ることができる。1907年に刊行されたカーティスの *The Indian's Book* において、デコラは、東部、平原、北西部、南西部など各地域の部族を説明する文のタイトルに装飾文字を施した。タイトルページには各部族出身者が描いたイラストがあったが、デコラはそこに装飾文字を施したのである。例えば、太平洋岸北西部のクワキートル族のページには、デコラはハイイログマとシャチのイラストに合うように「クジラの尾とヒレ、タカ」などの動物のデザインを採用している⁶⁴⁾。南西部の先住民のページでは「雲、とうもろこしの粒、とうもろこしの若い芽、茎と節」を表すプエブロ族の陶器のデザインを模した上下の枠に合わせたジグザグのラインを文字に採用している⁶⁵⁾。部族出身者が描いたイラストに合わせた装飾文字を施すことで、デコラは先住民の多様なデザインを尊重したのである。そうして彼女は、それぞれの特徴を軽視し、先住民を一括りに「インディアン」として捉える主流社会の考えに対抗した。

またデコラは、ネイティブ・アートは不変のものではなく、むしろ変化自在のものと捉えていた。したがって、必要であれば、他の民族の手法や技術を柔軟に取り入れ、生徒の生み出すデザインに磨きをかけた。但し、彼女が自身の先住民観に基づいて気に入らないものは積極的にやめるように勧めた。例えば、彼女はあるクラスについて「ナバホ族とホピ族の手法の両方と先住民のデザインを取り入れたペルシャの手法で、機織りの方法について学ぶ⁶⁶⁾」と書いた。ペルシャのデザインと似たものを生徒がすでにデザインしていたのを見た彼女は、多様な手法を取り入れることが生徒のデザインに自由を与えると考えたのである⁶⁷⁾。反対に、彼女は特に、オジブウェ族のビーズ細工に見られるような花のデザインを使うのをやめるように勧めた。なぜなら「先住民のアートは、人間の生活のシンボルや動物の形を使ってより広い意味で象徴化した自然を用いるが、植物の形のディテールを用いることはめったにない⁶⁸⁾」からであった。つまりデコラは、そのプログラムを通して、ネイティブ・アートとして何を保存し存続させるべきかを自ら取捨選択した。そして、その過程において、自身の主観に基づく矛盾に満ちた芸術的な「先住民らしさ」を提示したのである。

デコラは、こうしてカーライルのネイティブ・アートのプログラムを編成し、従来の美術プログラムからの転換をはかった。しかし、その試みは当初上手くいかなかったようであ

る。デコラの生徒は、それまで強制的に同化教育を受けてきていた。そこで植え付けられた西洋的な人種ヒエラルキーの概念は、デコラの力をもってしても簡単に取り除けるものではなかった。教え始めてすぐ、彼女は「あたかも見知らぬ民族相手に教えているのではないかと思うほどの、やる気をそぐような感覚」を覚えたと回顧している⁶⁹⁾。なぜなら、同化教育を通して教えられた人種ヒエラルキーは、先住民の生徒に自身の慣習や工芸品を「野蛮」で役に立たないものと考えさせるようになっていたからである⁷⁰⁾。しかし、デコラは、先住民が生まれつきアーティストとしての才能を持っていると信じていた。彼女は後にこのように話している。「均整美や文様の美しさを生み出す想像力と完全な職人技を生み出す器用さは、先住民がみな生まれながらにして持っているものだ。私たちはデザイナーの民族である」⁷¹⁾したがって、デコラは、生徒たちの素質が同化教育によって完全に失われたのではなく「眠っていただけ」⁷²⁾なのだと思われ、その指導を通してその素質を目覚めさせようと取り組んだ。

デコラにとって、生徒たちの先住民としての芸術的素質を目覚めさせることは、彼女主導のプログラムの成功とネイティブ・アートの存続に欠かせないことだった。デコラが現場で実践したのは「生徒たちの心に、彼らが、今まで政府管轄の学校カリキュラムで一度も評価されてこなかった才能を生まれながらにして持っていることを印象付ける」⁷³⁾ことだった。そのために彼女がまず行ったのは、生徒たちに「インディアン歴史を思い出させ」、同化教育により彼らが失った先住民としての誇りを取り戻すことである⁷⁴⁾。デコラの主張したこの歴史というのは、白人が本に著したのではなく、彼らが「焚き火の明かりの傍で、語り部たち」に聞いたことがあるだろう語りであった⁷⁵⁾。しかし、彼女が実際に利用した教材は、アメリカ民族学局の報告や、人類学者のフランツ・ボアズ (Franz Boas) やアルフレッド・クロバー (Alfred Kroeber) による研究であった。彼女がこれらの白人民族学者の研究を教材として利用した理由は、プログラムの資金不足によるためと考えられている⁷⁶⁾。しかし、これはまた、デコラが白人による人類学的研究を逆に利用したとも捉えることができる。彼女は、ボアズやクロバーなどの人類学者により収集、分類、体系化された先住民の研究を活用することで、先住民が失った誇りや伝統文化を再び取り戻そうとしたのである。例えば、デコラは自分の出自を忘れた生徒とボアズの著書を読むことで、その生徒の出身部族を見つけた⁷⁷⁾。また、デコラが民族学者のゴードン・B・ゴードン (Gordon B. Gordon) を招いたのも、生徒の創作意欲を高めるためであった。ゴードンは、中米の先住民各部族が有史以前に利用していたモチーフやデザインについて講義を行った。その講義を通して、デコラは、有史以前のモチーフやデザインがどのように各々の作品に継承されているかを生徒に認識させたのである⁷⁸⁾。デコラは、白人の人類学者の研究を生徒のサヴァイヴァンスに利用したのである。

このように、生徒の芸術センスを呼び起こし民族の誇りを取り戻すことが、デコラがネイティブ・アートのクラスを通して目指したことだと言えるだろう。しかし、彼女の働きかけは、それに限ったことではなかったように考えられる。デコラは、学校で磨いたその芸術的センスを使って経済的に自立することで、生徒が当時の米国社会で生活できるようにしたのである。彼女は後にこう回想した。ネイティブ・アートを学び、芸術的な才能を発揮することができるようになり、「私の生徒たちは再びインディアンになれて本当に喜んだ。」そして、「私がこの方法でもう少し働きかけをしていけば、インディアンの才能を現代の生活に必要な様々なものに応用できるようになるだろう」⁷⁹⁾と。

彼女は自身の経験から、先住民のデザインに需要があることを熟知しており、生徒がそのデザインを生み出すスキルを習得すれば、近代社会で生きていけると信じていた⁸⁰⁾。1914年のクリスマス前のある日、デコラは磁器製のブローチに、ズニ族、スー族、ナバホ族などのデザインの絵付けをすることで収入を得た⁸¹⁾。デコラは「つまらないものの方がいつも良く売れるの」と書き、「インディアン」らしいデザインに高い商業的価値があることを認識していた⁸²⁾。したがって、彼女は生徒にそのようなデザインをつくり、そのデザインを施した商品を販売するための様々な方法を教えた。例えば、デコラは彼らに家の内装や装飾品、家具、そして台所の日用品などのデザインをするように教えた。また「天井のすぐ下の壁の帯状の装飾やカーテン生地型の型板、ラグ、レース、木彫りの作品」や、「れんがや石板、寄木細工やモザイク状の床、彫刻をほどこした木の家具」⁸³⁾にも先住民のデザインが使えるのではないかと提案している。それらは全て、家庭に先住民の工芸品などを集めて展示したい人々を満足させられるものであった。

生徒に各々の才能を利用し、自分たちの身を立てるように導くというデコラの目的は、実は先住民を産業化するという政府の目論見と似通っている点がある。デコラは教師として、実際のところ子供たちを低収入の単純労働者か家事奉公人にするというループやリールの教育方針を実践しかねない危ない橋を渡っていた⁸⁴⁾。先住民であり教師であったデコラは、先住民の職人技を教えることで、「最低限の技術で役に立つように教育を受けた」⁸⁵⁾「有用な」先住民を生み出すという、植民地主義的なプロジェクトに加担するというリスクを負っていたのである。しかし、デコラはそのプロジェクトに完全に屈しはしなかったように思われる。彼女は寄宿学校教師として得た限られた機会と力を駆使し、生徒に先住民が近代社会を生き抜くために必要な技術を教えた。これはデコラの教師としてのサヴァイヴァンスであった。さらに、デコラはその教育を通して、先住民の経済的なサヴァイヴァンス、そして文化的なサヴァイヴァンスをも可能にしたのである。

彼女が生徒にモダンな内装などのデザインを手掛けるように勧めたのは、社会に「有用な」職人を生み出すためだけではなく、彼女が生徒の作品を通して目指したのは、ネイ

ティブ・アートの存続と普及であった。デコラの両親や親類がすでに経験していたように、同化の圧力や強制移住が先住民の昔からの文化慣習の維持を困難にしていた。デコラは「伝統衣装を着たインディアンは過去のものだが、生来の芸術は持続するだろう」と述べ、先住民は新たな環境に順応しない限り生き残れないが、同化ですら先住民から芸術センスは奪えないと述べている。「全人類がいくつかの形で彼らの放浪の歴史を大切にしてきたように、先住民も象形文字や記号の記録を存続させてきた。そして、時の流れとともに、故郷の地全体の広さから得たひらめきを描き、彼（先住民）はそれ（象形文字や記号の記録）をデザインのシステムへと進化させたのである。……（先住民の）生来の能力の存続により、彼（先住民）は、必ず民族の永久的な記録となるだろう、その知性と技能による最高の作品を果敢にも捧げるのである」⁸⁶⁾とデコラは話した。つまり、彼女は先住民の芸術センスを再び蘇らせ、各々のデザインを社会の新たなニーズに適応させ、進化させることで、ネイティブ・アートを存続させようとしたのである。

こうして考えた時、デコラが生徒に住宅の家具や内装を手掛けるように指導したことは、デコラによる「インディアン・クレーズ」の戦略的利用とも解釈できる。彼女は、その家の住人が毎日目にする家具や内装に先住民のデザインを施すように生徒を指導することで、米国の日常に「先住民らしさ」を埋め込もうとしたのだ。それは白人の先住民に対する同情や関心を強めるだけでなく、先住民の芸術を白人家庭において蘇らせ、保存することにもなった。「私たちは、文明社会の中で私たちの芸術の場所を見つけたいのだ」と彼女は主張している⁸⁷⁾。生徒に住宅の内装や家具、道具の生産をするように仕向けることで、彼女は米国におけるネイティブ・アートの場所を見つけようとしたのである。

5. 終わりに

1920年の死亡記事において、*The Indian's Book*の著者であるカーティスは47歳という若さで亡くなったデコラを惜しみ、褒めたたえた。「エンジェル・デコラが夢に見て、私たちにもたらしたものを提示できるような具体的な証拠は今ほとんどない。しかし彼女は、芸術と彼の地（米国）における産業に先住民のための機会があるだけでなく、ニーズがあるということを示したのである。……生まれながらの陶工、織工、デザイナー、そして織物や金属の職工である人々はそうして評価されるべきなのである。特に、彼らは独特の民族性を持つ装飾美術を私たちに与えてくれる全く随一の人々なのだから」⁸⁸⁾

以上のカーティスの言葉からは、は米国社会にデコラがもたらした貢献のすべてを窺い知ることはできない。しかし、デコラの功績はカーライルの卒業生の成功に見ることができ。例えば、1908年卒業生でチペワ族のジョン・ファール（John Farr）は、その後ペンシル

バニア大学で建築を学び、ニューヨークの公共図書館の建物の設計をした。ナバホ族の学生は南西部に帰った後に銀細工師として成功したという。また、他の卒業生のサミュエル・マククリーン (Samuel McLean) は、ワシントン州オマックのミッション・スクールで美術教師となった⁸⁹⁾。また、デコラの教え子でその後に夫となったウィリアム・H・ディーツ (William Henry Dietz) はフットボールのコーチとして有名だが、新聞や書籍にイラストも描いていた。寄宿学校卒業生で出世する者は数少なく、その多くが職探しに苦労したと言われている⁹⁰⁾。しかし、その数少ない成功は、先住民の生徒の芸術センスを蘇らせ、その後、彼らの活躍によってネイティブ・アートを存続、普及させるというデコラの目標がある程度は達成されたことを示している。

デコラは、先住民のイラストレーター、そして教師として、「インディアン・クレーズ」や連邦政策により生まれた先住民文化の「容認」という機会を利用しつつ、生徒の先住民としての芸術的才能を目覚めさせた。その上で、彼女は生徒に先住民の工芸品のデザインを教え、製作するように指導した。デコラはそうすることで、米国の家庭における先住民の美術の保存と存続を目指し、生徒の経済的収入の機会を創出した。デコラはネイティブ・アートのカリキュラムを通して、生徒の文化的なサヴァイヴァンスと経済的なサヴァイヴァンスを可能にした。そして、米国社会において先住民が再び「インディアン」として、自らの持つ芸術的才能と技術に誇りを持って生きていくことができるように導いたのである。

注

- 1) 本稿では、ヨーロッパ人到来以前から北米の地に居住していた人々とその子孫の総称として「先住民」を使う。なお、「先住民」は数多くの居住する地域や言語が異なる集団を集合的に呼ぶものである。ここでは便宜上それぞれの集団を「部族」と呼ぶ。個人の出身「部族」を示す際は、それぞれの「部族」名称を採用する。また、白人が先住民に対して抱いたイメージについては「インディアン」を用いる。引用文においてデコラが「インディアン」を使用した際は「インディアン」を使う。
- 2) 内田綾子「アメリカ先住民族の言語復興と教育—近年の動向から—」『言語文化論集』23巻、第1号(2001年)、22頁。
- 3) 宮下敬志「米国先住民「文明化」教育—ハンプトン農業師範学校における教育実践とその影響—」『立命館文學』第604号(2008年2月)、190頁。
- 4) 寄宿学校のカリキュラムに関しては Kevin Slvika, “Art, Craft, and Assimilation: Curriculum for Native Students during the Boarding School Era,” *Studies in Art Education* 52, no. 3 (Spring 2011): 226–227. を参照。また、本稿で扱うエンジェル・デコラ (Angel De Cora) が通ったハンプトン農業師範学校のインディアン・プログラムの具体的な設立経緯や教育実践については、宮下敬志「米国先住民「文明化」教育」、190–202頁を参照。
- 5) David Wallace Adams, “Beyond Bleakness: The Brighter Side of Indian Boarding Schools, 1870–1940,”

- in *Boarding School Blues: Revisiting American Indian Educational Experiences*, eds. Trafzer, Keller, and Sisquoc (Lincoln: University of Nebraska Press, 2006), 35.
- 6) リクルーターによる誘拐が横行していた一方で、自分や自分の部族のためになるなら、と自ら進んで教育を受けに行く子供もいたということも付け加えておきたい。
 - 7) Amelia V. Katanski, *Learning to Write Indian: The Boarding School Experience and American Indian Literature* (Norman: University of Oklahoma Press, 2005).
 - 8) 教育を受けた後に積極的に先住民が抱える問題や米国社会に対する自身の見解を発信していった先住民の中には、オヒエサ (Ohiyesa) ことチャールズ・イーストマン (Charles A. Eastman) やフランシス・ラフレッシュ (Francis La Flesche), ジトカラサ (Zitkala-Sa) ことガートルード・ボニン (Gertrude Simmons Bonnin) らがいる。本稿で扱うエンジェル・デコラ (Angel De Cora) もその一人である。
 - 9) Frederick Hoxie, *The Final Promise: The Campaign to Assimilate the Indians, 1880–1920* (Lincoln: University of Nebraska Press, 1984); Robert Trennert, *The Phoenix Indian School: Forced Assimilation in Arizona, 1891–1935* (Norman: University of Oklahoma Press, 1988); Adams, *Education for Extinction*; Michael Coleman, *American Indian Children at School, 1850–1930* (Jackson: University of Mississippi Press, 1993); K. Tsianina Lomawaima, *They Called It Prairie Light: The Story of Chilocco Indian School* (Lincoln: University of Nebraska Press, 1994); Brenda Child, *Boarding School Seasons: American Indian Families, 1900–1940* (Lincoln: University of Nebraska Press, 1998); Scott Riney, *The Rapid City Indian School, 1898–1933* (Norman: University of Oklahoma Press, 1999); Amanda Cobb, *Listening to Our Grandmothers' Stories: The Bloomfield Academy of Chickasaw Females 1852–1949* (Lincoln: University of Nebraska Press, 2000); Margaret L. Archuleta, Brenda J. Child and K. Tsianina Lomawaima eds., *Away from Home: American Indian Boarding School Experience, 1875–1928* (Phoenix: The Heard Museum, 2000); Clifford E. Trafzer, Jean A. Keller, and Lorene Sisquoc eds., *Boarding School Blues: Revisiting American Indian Educational Experiences* (Lincoln: University of Nebraska Press, 2006); Jacqueline Fear-Segal, *White Man's Club: Schools, Race and Struggle of Indian Acculturation* (Lincoln: University of Nebraska Press, 2007).
 - 10) Margaret D. Jacobs, *White Mother to a Dark Race: Settler Colonialism, Maternalism, and the Removal of Indigenous Children in the American West and Australia, 1880–1910* (Lincoln: University of Nebraska Press, 2009).
 - 11) 当時のインディアン学校教育長、ウィリアム・ヘイルマン (William Hailman) が積極的に先住民の採用を勧めたため、1888年から1899年の間に先住民教育に携わる先住民はそれまでの3倍に増えたという (Gere, 48)。また、1899年には、教師や規律励行者や寮母として先住民教育に関わる先住民は保留地内外の寄宿学校全体の45%を占めていた。先住民教師はその中の少数であったが、ギアは、保留地内外に153あった寄宿学校の1校に先住民教師は少なくとも1人いたのではないかと推算する (Gere, 39)。また、先住民教師を取り上げた研究が少ない理由として、ギアは、アフリカ系アメリカ人教師が多数派を占めていたアフリカ系アメリカ人教育とは対照的に、多数の白人教師を前に先住民教師は少数派であったこと (Gere, 39) や、先住民教師の他分野での活躍 (文筆業など) が注目されたために、彼らの教育実践の経験が見過ごされたからではないかと述べている (Gere, 62)。また、ギアの言うように、教師の「貢献」

- は可視化が難しい問題である。Anne Ruggles Gere, “Indian Heart/White Man’s Head: Native-American Teachers in Indian Schools, 1880–1930,” *History of Education Quarterly* 45, no. 1 (Spring 2005), 38–65.
- 12) Gere, “Indian Heart/White Man’s Head,” 38–41. 先住民女性教師の経験を扱った書籍は、20世紀初頭に生まれたショショニー族女性でサカジャウィアの子孫であるエステル・B・ホーン (Esther Burnett Horne) が、自分の経験について人類学者サリー・マクベス (Sally McBeth) との共著で出版した *Esther Burnett Horne and Sally McBeth, Essie’s Story: The Life and Legacy of a Shoshone Teacher* (Lincoln: University of Nebraska Press, 1998) が最初である。先住民女性教師のジトカラサことボニン、デコラ、サラ・ウィネムカ (Sarah Winnemucca), アリス・キャラハン (Alice Callahan) の4人の経験と貢献は、前出のGere, “Indian Heart/White Man’s Head,” 38–65. を参照。
 - 13) Gere, “Indian Heart/White Man’s Head,” 46.
 - 14) 野口久美子「北米ネイティブ・アメリカン史研究における理論の変遷と模索」『史苑』第70巻, 第1号 (2009年12月), 73–74頁。また、こうした二項対立の構図は、西洋諸国の植民地政策によりもたらされた西洋的な捉え方であるとフランシス・ジェニングス (Francis Jennings) は述べている。Francis Jennings, *The Invasion of America: Indians, Colonialism, and the Cant of Conquest* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1975), 6–12.
 - 15) H. David Brumble III, *American Indian Autobiography* (Berkeley: University of California Press, 1988), 148; Sherry L. Smith, “Francis LaFlesche and the World of Letters,” *American Indian Quarterly* 25, no. 4 (Fall 2001), 582, 598; Lucy Maddox, *Citizen Indians: Native American Intellectuals, Race & Reform* (Ithaca: Cornell University Press, 2005), 175.
 - 16) Gerald Vizenor, *Manifest Manners: Narratives on Postindian Survivance* (Lincoln: University of Nebraska Press, 1999). 同じようなアプローチで行われた研究には、以下がある。Malea Powell, “Rhetoric of Survivance: How American Indian Use Writing,” *College Composition and Communication* 53, no. 3 (February 2002): 396–434; Ernest Stromberg ed., *American Indian Rhetorics of Survivance: Word Medicine, Word Magic* (Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2006).
 - 17) Gerald Vizenor ed., *Survivance: Narratives of Native Presence* (Lincoln: University of Nebraska Press, 2008), 1.
 - 18) Vizenor, *Manifest Manners*, vii.
 - 19) 本研究は先住民を単に米国の植民地主義的な歴史の「被害者」として捉えるのではなく、主体性を持ったアクターとして捉える研究の流れをくむものである。このアカデミックな議論の流れについては、佐藤円「日本における北米先住民研究の歴史と現状—歴史学分野—」『立教アメリカン・スタディーズ』第29号 (2009年), 73–107頁を参照。
 - 20) ドーズ法では、先住民の個人が割り当てられた農地を一定期間 (25年) 維持できた場合において米国民権が付与されることが定められていた。ドーズ法の詳細は、Hoxie, *A Final Promise*, 70–81, Tom Flanagan, “A Failed Experiment: The Dawes Act,” in Tom Flanagan, Christopher Alcantara, and André Le Dressay eds., *Beyond the Indian Act: Restoring Aboriginal Property Rights* (Montreal and Kingston: McGill-Queen’s University Press, 2010), 42–54. を参照。
 - 21) Robert F. Berkhofer, Jr., *The White Man’s Indian: Images of the American Indian from Columbus to the Present* (New York: Vintage Books, 1978), 30.

- 22) Frederick Jackson Turner, “The Significance of the Frontier in American History,” *The Annual Report of the American Historical Association for the Year 1893* (Washington: Government Printing Office, 1894), 199–227, accessed April 28, 2017, <https://hdl.handle.net/2027/dul1.ark:/13960/t4vh96f5z>.
- 23) Alan Trachtenberg, *Shades of Hiawatha: Staging Indians, Making Americans, 1880–1930* (New York: Hill and Wang, 2004), 13–16.
- 24) Philip J. Deloria, *Playing Indian* (New Haven: Yale University Press, 1998).
- 25) 先住民の知恵を学ぼうとする白人のこうした姿勢は、Woodcraft Indians (後の Boy Scouts of America) の創立者である Ernest Thompson Seton の著書からも読み取ることができる。Ernest Thompson Seton, *The Gospel of the Red Man: An Indian Bible* (1936; reprint, San Diego: The Book Tree, 2006).
- 26) Paivi Hoikkala, “The Hearts of Nations: American Indian Women in the Twentieth Century” in *Indians in American History: An Introduction*, 2nd ed. eds. Frederick E. Hoxie and Peter Iverson (Wheeling, IL: Harlan Davidson, Inc., 1998), 259.
- 27) Hutchinson, *The Indian Craze*, 20.
- 28) Kristin L. Hoganson, *Consumer’s Imperium: The Global Production of American Domesticity, 1865–1920* (Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2007); Elizabeth Hutchinson, *The Indian Craze: Primitivism, Modernism, and Transculturation in American Art, 1890–1915* (Durham: Duke University Press, 2009), 19.
- 29) Hutchinson, *The Indian Craze*, 4.
- 30) Leupp’s announcement in circular in late 1907. Education Circular no.175, 3 December 1907, Records of the Office of Indian Affairs, National Archives, Record Group 75, quoted in Adams, *Education for Extinction*, 316.
- 31) 宮下敬志「米国先住民「文明化」教育」, 192–193頁。
- 32) Robert Fay Schrader, *The Indian Arts and Crafts Board: An Aspect of New Deal Indian Policy* (Albuquerque: University of New Mexico Press, 1983), 5.
- 33) Hutchinson, *The Indian Craze*, 5.
- 34) Estelle Reel papers from Arden Saliquist Collection. Folder: Exhibits: Dept. of Indian Education. “Marvelous handiwork on exhibition at Cadillac Hotel.” Folder: Reports to Commissioner of Indian Affairs, 1905 for January 21, 1905 report from Navajo Indian School, Fort Defiance, AZ, quoted in K. Tsianina Lomawaima, “Estelle Reel, Superintendent of Indian Schools, 1898–1910: Politics Curriculum, and Land,” *Journal of American Indian Education* 35, no. 3 (May 1996), accessed December 11, 2014, <http://jaie.asu.edu/v35/V35S3es.htm>.
- 35) Hutchinson, *The Indian Craze*, 7.
- 36) Linda F. Witmer, *Changing Images: The Art & Artists of the Carlisle Indian Industrial School* (Carlisle: Cumberland County Historical Society, 2008), 171; Natalie Curtis, “An American Indian Artist,” *The Outlook* (January, 1920), 65.
- 37) Jane E. Simonsen, *Making Home Work: Domesticity and Native American Assimilation in the American West, 1860–1919* (Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2006), 202.
- 38) 陶磁器は15セントから、ナバホのブランケットは5ドルから、バスケットは1ドルから販売

- された。 *The Arrow* vol. 4, no. 38, Friday, May 22, 1908.
- 39) Lomawaima, “Estelle Reel, Superintendent of Indian Schools, 1898–1910,” 13.
- 40) Archuleta, Child, and Lomawaima, *Away from Home*, 31; Lomawaima, “Estelle Reel, Superintendent of Indian Schools,” 14.
- 41) Jacobs, *White Mother to a Dark Race*, 301–302, 331; Archuleta, Child, and Lomawaima, *Away from Home*, 31
- 42) K. Tsianina Lomawaima and Teresa L. McCarty, *To Remain an Indian: Lessons in Democracy from a Century of Native American Education* (New York: Teachers College Press, 2006), 44, 52, 56; Jacobs, *White Mother to a Dark Race*, 331.
- 43) 1829年, 1832年, 1837年と1855年に締結された条約と1862年のダコタ戦争の結果, ウィネベゴ族は数度にわたり移住を強いられた。ウィネベゴ族はダコタ戦争には介入しなかったが, ミネソタ州政府はダコタ戦争を口実にウィネベゴ族の強制移住を求めたのである。エイミー・ローントゥリー (Amy Lonetree) によると, 現在のネブラスカ州のウィネベゴ保留地の居住者だけが強制移住を生き延びたウィネベゴ族の子孫というわけではない。それぞれの強制移住の際に, もとの居住地に逃げ帰り, 保留地外に住みついた人々もいた。Amy Lonetree, “Visualizing Native Survivance: Encounters with my Ho-Chunk Ancestors in the Family Photographs of Charles Van Schaick,” in *People of the Big Voice: Photographs of Ho-Chunk Families by Charles Van Schaick, 1879–1942*, eds. Tom Jones, Michael Schmudlach, Matthew Daniel Mason, Amy Lonetree, and George A. Greendeer (Madison: Wisconsin Historical Society Press, 2011), 15–20.
- 44) Angel De Cora, “An Autobiography,” *The Red Man*, March 1911, 279.
- 45) Sarah McAnulty, “Angel DeCora: American Artist and Educator,” *Nebraska History* 57, No. 2 (Summer 1976): 144–145; Angel De Cora, “The Sick Child,” *Harper’s New Monthly Magazine* 98 (February 1899): 446–448; Angel De Cora, “Grey Wolf’s Daughter,” *Harper’s New Monthly Magazine* 99 (November 1899): 860–862; De Cora, “An Autobiography,” 279.
- 46) Ibid.
- 47) 1893年のハンプトン農業師範学校の記録によると, デコラは1883年11月2日にジュリア・サンシール (Julia St. Cyr) によって, 3人の子供と一緒にネブラスカ州にあるウィネベゴ居留地からハンプトンに連れてこられたとある。 *Twenty-Two Years’ Work of the Hampton Normal and Agricultural Institute at Hampton, Virginia: Records of Negro and Indian Graduates and ex-Students* (Hampton: Hampton Normal School Press, 1893), 403.
- 48) 保留地外の寄宿学校で5年間を過ごした後に学生を故郷に戻すという政府の規定によって, デコラは1887年に保留地に戻ることが許可され, 約1年保留地に滞在することになる。その間に父親と祖父が亡くなり, 彼らの死を「古い, 伝統的なインディアンの生活」の終焉と捉えたデコラは, ハンプトンに戻ることを決意したという。そして, 保留地に残された人々のためになると信じて, さらに教育を受けることを決める。McAnulty, “Angel DeCora,” 147; Angel De Cora, “An Autobiography,” 280.
- 49) デコラはスミス大学において風景画で有名なドワイト・トライオン (Dwight William Tryon) に師事した。1896年に大学を卒業してから彼女が師事した芸術家は, ハワード・パイル (Howard Pyle), ジョセフ・デキャンプ (Joseph DeCamp), フランク・ベンソン (Frank Benson),

- エドモンド・ターベル (Edmund Tarbell) らである。Gere, “An Art of Survivance,” 657–658; McAnulty, “Angel DeCora,” 147.
- 50) David Wallace Adams, “Beyond Bleakness: The Brighter Side of Indian Boarding Schools, 1870–1940,” in *Boarding School Blues*, eds. Trafzer, Keller, and Sisquoc, 35.
 - 51) 先住民の子供を両親の許可なしに保留地外の寄宿学校に連れてくることは違法行為であった。Jon L. Brudvig, “Make Haste Slowly’: The Experiences of American Indian Women at Hampton Institute, 1878–1923,” (paper presented at the Sixth Native American Symposium, Durant, OK, November 10–12, 2005), 7, accessed October 10, 2015, <http://www.se.edu/nas/files/2013/03/Proceedings-2005-Brudvig.pdf>.
 - 52) Angel De Cora to Cora Mae Folsom, Nov. 27, 1892, Angel De Cora Student File. Hampton University Archives (hereafter HUA), Hampton, VA.
 - 53) Hutchinson, *The Indian Craze*, 196.
 - 54) Newspaper Clipping. *The Express* (Buffalo, New York), January 24, 1900. Fletcher and La Flesche Papers, NAA.
 - 55) Newspaper Clipping. [newspaper title unreadable] (New York), November 3, 1900. Fletcher and La Flesche Papers, NAA.
 - 56) Newspaper Clipping. *Girl’s Friendly Magazine*, Oct. 1900. Fletcher and La Flesche Papers, NAA.
 - 57) Carlisle Indian Industrial School, *Information concerning the United States Indian Industrial School at Carlisle, Penna.: Containing a Brief Culture of What It is, and What It is Accomplishing 1879–29th year-1908* (Carlisle, Penn: Carlisle Indian Industrial School, 1908), 21.
 - 58) Linda M. Waggoner, *Fire Light: The Life of Angel De Cora, Winnebago Artist* (Norman: University of Oklahoma Press, 2008), 132.
 - 59) Carlisle Catalogue, 1902, no page, quoted in Gere, “An Art of Survivance,” 665; Angel De Cora, “Native Indian Art,” *Report of the Executive on the Proceedings of the First Annual Conference of the Society of American Indians Held at the University of Ohio, Columbus, Ohio—October 12–17, 1911* (Washington D.C.: Society of American Indians, 1912), 84.
 - 60) Ibid.
 - 61) Angel De Cora, “An Effort to Encourage Indian Art,” *Couge’s Interrational des Americanistes*, Vol.II (Quebec: Dussault and Proulx, 1907), 206.
 - 62) Mrs. William Dietz [Angel De Cora], “Native Indian Art,” *Report of the Twenty-Sixth Annual Meeting of the Lake Mohonk Conference of Friends of the Indian and Other Dependent Peoples* (Mohonk Lake, NY: The Lake Mohonk Conference of Friends of the Indian and Other Dependent Peoples, 1908), 18.
 - 63) Carlisle Catalogue, 1915, 35, quoted in Gere, “An Art of Survivance,” 665.
 - 64) Natalie Curtis, *The Indian Book* (New York: Harper and Bros., 1907), 295.
 - 65) Ibid., 307.
 - 66) Carlisle Catalogue, 1910, 58, quoted in Gere, “An Art of Survivance,” 666.
 - 67) De Cora, “Native Indian Art,” *The Indian School Journal*, 45.
 - 68) Ibid.
 - 69) De Cora’s claim in 1909, quoted in Archuleta, Child, and Lomawaima eds., *Away from Home*, 89.

- 70) Ibid.
- 71) Natalie Curtis, “An American Indian Artist,” *The Outlook* (January 14, 1920): 64.
- 72) Angel De Cora, “Native Indian Art,” *The Indian School Journal* 7 (September 1907): 44.
- 73) De Cora’s claim in 1909, quoted in Archuleta, Child, and Lomawaima eds., *Away from Home*, 89.
- 74) Department of the Interior, *Annual Report of the Commissioner of Indian Affairs to the Secretary of the Interior* (Washington D.C.: Government Printing Office, 1906), 66, quoted in Elizabeth Hutchinson, “Native American Art: Angel DeCora’s Transcultural Aesthetics,” *The Art Bulletin* 83, no.4 (December 2001): 754.
- 75) Ibid.
- 76) McAnulty, “Angel DeCora,” 21.
- 77) De Cora, “An Effort to Encourage Indian Art,” 208.
- 78) “Dr. Gordon’s Lecture,” *The Arrow*, vol. 3, no.30, Friday, March 22, 1907.
- 79) De Cora, “An Effort to Encourage Indian Art,” 207–209.
- 80) “Indian Art as Valuable Asset: Angel DeCora, Greatest of Redskin Painters, Tells of Commercial Value,” *The Inquirer*, February 2, 1913.
- 81) Angel De Cora to Cora Mae Folsom, January 18, 1915, Angel De Cora Student File. HUA.
- 82) Ibid.
- 83) De Cora, “Native Indian Art,” *Report of the Executive on the Proceedings of the First Annual Conference*, 86–87.
- 84) Adams, *Education for Extinction*, 294.
- 85) Lomawaima and McCarty, *To Remain an Indian*, 51.
- 86) De Cora, “Native Indian Art,” *Report of the Executive on the Proceedings of the First Annual Conference*, 87.
- 87) De Cora, “The Native Indian Art,” *The Indian School Journal*, 45.
- 88) Curtis, “An American Indian Artist,” 66.
- 89) Gere, “An Art of Survivance,” 672; McAnulty, “Angel DeCora,” 186. カーライル・インディアン工業学校の他の卒業生の進路については, Frank Ettawageshik, “My Father’s Business” in Ruth B. Philips and Christopher B. Steiner eds. *Unpacking Culture: Art and Commodity in Colonial and Postcolonial Worlds* (Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1999), 20–29. も参照。
- 90) Adams, *Education for Extinction*, 292–298; Lomawaima and McCarty, *To Remain an Indian*, 50.