

研究
談叢

比較教育風俗

第一一號
平成二十二年三月

平成二十二年三月二十五日刊 第一一號

研究叢談
比較教育風俗

比較教育風俗研究会 發行

「研究 談叢 比較教育風俗」第一一号 もくじ

- | | | | |
|---|---|--------------------|-----|
| 一 | イングランドにおける学校建築の歴史と意義
—その社会的機能の変化に着目して— | ロイ・ロウ 著
梶井 一暁 訳 | 一 |
| 二 | 学制期における小学校建築基準の形成
—第一大学区第一回教育会議「学校建築法ノ議」の成立について— | 川口 仁志 | 一九 |
| 三 | 韓国学校給食序説—現状と課題— | 出羽 孝行 | 四〇 |
| 四 | ハワイ州における食育行政とその実態 | 田中 圭治郎 | 六〇 |
| 五 | 食育を通じた道徳性・人間性育成と教師の役割
—札幌市の事例から— | 田中 潤一 | 七四 |
| 六 | 板書等の使用からみた日米授業文化比較 | 添田 晴雄 | 九三 |
| 七 | オーストリアの教科書の歴史
—図表分析を中心に— | 田中 達也 | 一〇八 |

- 八 変形セーラー服にキリシタン弾圧哀史をよむ
 —大正く昭和戦前の長崎県にみる外来文化への態度—
 岡本 洋之 一二二
- 九 歴史博物館・資料館における課外学習…教育の「コト」国際比較
 柴田 政子 一四〇
- 一〇 『トレス・ニュース』における学校教育の表象
 —モノとしての地域メディア—
 伊井 義人 一五一
 青木 麻衣子
- 一一 学校教職員の職務をめぐる変化は起きるのか？
 —教育相談での外部人材の活用を中心に—
 矢野 裕俊 一六八
- 一二 「いじめ」と「bullying」の比較検討
 —子どもが描くいじめ防止啓発ポスターの日米比較より—
 上森 さくら 一八〇
- 一三 「文献紹介」
 Martin Lawn & Ian Grosvenor ed.,
Materialities of Schooling-Design, Technology, Objects, Routines, 2005
 藤田 裕子 一八七

一 イングランドにおける学校建築の歴史と意義

―その社会的機能の変化に着目して―

ロイ・ロウ 著／梶井一暁 訳

一 問題の所在

学校建築は、教育システムを考察するための有効な手だてとなる。学校建築が照らしだすのは、その建物のなかで何がなされてきたのかだけでない。教師や教育者がどのような社会を構築しようとし、そこにはどのような社会的要求が差し込まれてきたのかという側面にも及ぶ。その営みは、国家の子どもの教育を担うべく責務と無関係でなかった。この問題把握はおそらくどの社会についてもあてはまることであろう。本考察はイングランドをめぐる問題を中心に試みるものである。しかし同時に、この考察が日本の状況を考えるうえでも示唆や意義を与えるものとなることを期す。

著者が学校建築への関心をもち、そのテーマを扱った共著を世に問うてから三〇年以上が経つ。すなわち、一九七〇年代にマルコム・シーボーン (Malcolm Seaborn) と著者は共著を公刊した。それ以

降こんにちまで、同様のテーマを扱う研究は少なくない成果が著されてきた。しかし、管見の限り、研究の深まりはさほどではない。学校建築と組織に関する研究ははまだ進展の余地があると把握される。

本考察では、とくに下記の三つの問題を扱いたい。

第一は、建築様式の重要性である。イングランドは他の国や地域にとっても興味深い事例となる。イングランドの建築様式は世界中で模倣され、とりわけ旧帝国植民地においてそれは顕著であった。

第二は、しばしば看過されてきたことであるが、学校建築様式と経済活動の主要形態との関連性である。この問題は、学校の設計が職場への準備や適応の観点からなされていたという視角を提起することとなる。

第三は、学校の内部組織の発展形態であり、その形態と教授スタイルの変化を論じる。この問題は教師の役割の変化と関係する。その役割が教授者 (didacts) から支援者 (helpers) へと変容する位相について、学校建築の観点から、歴史的文脈のもとに明らかにする。

二 建築様式の重要性

一九世紀以降、イングランドの有力校は、新たな校舎をデザインする優れた建築家を求めて競いあつてきた。とりわけ、多くの学校でそうであつたように、郊外に移転する際にそれは顕著であつた。労働者階級のための基礎学校 (elementary schools) については、しかし建築様式はあまり重視されなかつたとみえる。たとえば、建築家のジョセフ・クラークは、一八五二年、校舎を設計するにあたり、「納屋に倣うのは必ずしも悪くない」と述べている。図1 (図は十四頁以降にまとめて掲載。以下同様) は、カーランドの国民学校 (national schools) であり、一九世紀の基礎学校の典型例といえる。なぜクラークが如上のように述べたかがうかがえよう。

しかし、やがて一八七〇年教育法が公布されると、各地の学務委員会が地方税を使って著名な建築家を起用するようになった。なかには、ブラッドフォードのリリイクロフト・スクール (the Lilycroft School) のような例もある (図2)。同校は一八七〇年教育法公布後、まもなく建てられた。少なくとも費用が投じられ、子どもにも必要と思われる以上に、技巧的な装飾が施されていることがわかる。同様にバーミンガムでも、一八七三年に開校したジェンキンス・ロード・

スクール (the Jenkins Road School) は、ゴシック様式¹⁾で建てられた (図3)。バーミンガムはその学務委員会が国教会風の様式をしれば好むという点で特色的な地域であつた。

なぜ建築様式の問題が一九一〇世紀のイングランドにおいて重要なのか。建築様式は格式や威信を示すばかりでなく、メッセージ性を有するからである。すなわち、その学校が備える意義や機能や性格を表象するのが建築様式であつた。もし親は授業料を払って子を学校にやろうとするのなら、その学校が教育投資にみあうだけの対象であるか知ろうとする。建築様式はその答えを得るための手がかりとなるわけである。

学校建築様式のいわば定型化は、とくに誰かがそれを企図してなされたものではなかつた。二〇世紀初頭には、ある程度の知識のある者がゴシック様式で建てられた学校をみれば、それがキリスト教会と何らかのつながりをもつ学校であることは、よく理解されるころのものであつた。英国国教会派の国民協会 (the National Society) が建てた学校は、そのほとんどがゴシック様式の建築物であるという特徴を有した。その装飾は予算が限られていてさえ施された。アシュボーン・ナショナル・スクール (the Ashbourne National School) は一八七〇年法公布の直前に建てられた学校としてよい例である

(図4)。レンガの建物である。他方、ランカシャーのスタンディッシュのセント・ウィルフリッド・スクール (St. Wilfrid's School) は石造りである(図5)。同校は教会学校 (church schools) であり、その大きな特徴であるゴシック調の窓がしつらえられた建築様式が人目を引く。パブリック・スクールなどの有力中等学校は、多額の予算を使って優れた建築家を招いた。そして、その学校をみて誰もが強い印象をいだくようなクラシカル様式⁽²⁾を用い、学校の存立意義の揺るぎなさを誇示した。アンプルフォース・カレッジ (Ampleforth College) は建築がその印象を決定づける顕著な例であり、教会風の様式が採用されている(図6)。また、ヨークシャーのトーマス・ロゼルハム・グラマー・スクール (the Thomas Rotherham Grammar School) がその校舎として、もともと神学校であった建物を転用して使ったように(図7)、既存の建物を利用する学校もあった。ブライトンに近いローデイン・カレッジ (Roedean College) は一八九九年、上級の女学校として設立された(図8)。同校はシンプソン (J. W. Simpson) の設計によるものであり、彼は当時もっともよく知られた建築家のひとりであった。彼はテューダー様式⁽³⁾で建物の正面を構成し、その突き出した壁面上部にイタリア風のラントアンタワーを配した。これにより、同校を象徴的な建築物として

際立たせている。一九〇六年、移転・新築したキングス・リン・グラマー・スクール (the Kings Lynn Grammar School) は、やはり当時もっとも評判の建築家のひとりバジル・シャンプニーズ (Basil Champneys) に設計された(図9)。華美なクイーン・アン様式⁽⁴⁾が採用されている。ヨークのセント・ピーターズ・スクール (St. Peter's School) では、一八九八年、体育館でさえゴシック様式の建築で新調された(図10)。一八九一年、ロビンス (E. C. Robins) が設計したベッドフォード・スクール (the Bedford School) は、一九世紀におけるゴシック様式建築のすぐれた例といえる(図11)。同校は設計では、校舎中央にホールを備え、そこから伸びる廊下に教場 (schoolroom) と教室 (classroom) が配された。このような学校建築は当時ではまさに伝統的であったが、もはや通常の学校とはいいがたいほどの建築物であった。

しばしば有名校は新しい地に移転する際、旧校舎における何らかの建築備品をもっていくことがあった。新校舎にそれを移設し、学校の由緒づけや権威づけに利用するためであった。ボルトン・スクール (the Bolton School) は、一九三〇年の移転の際、街の中心地に建つ新校舎に、旧校舎にあったステンドグラスを運び込み、備えた(図12)。同様に、ウィッドネズのウェイド・デューコン・

スクール (Made Deacon School) でも一九三二年、郊外に移転・新築する際、旧校舎のステンドグラスは移設された(図13)。ステンドグラスは学校創立記念(二五〇七年)と、かつて「近代建築物」(the modern building)として街の中心地に建立された記念(一八九七年)を想起させ、同校の伝統の重みを表象した。

もしローマ・カトリック教会によって設立された学校であったなら、それらは南ヨーロッパ様式、とりわけイタリア様式の建築であることが共通した。なぜなら、ローマ・カトリック教会の本拠はイタリアにあり、その管理下にあったからである。イングランドにおけるその好例は、一般的な学校ではないが、オックスフォードのキール・カレッジ (Keble College) である(図14)。同校はアングロ・カトリック派のカレッジであり、ローマ・カトリック教会と強い関連を有した。同校はアルフレッド・ウオーターハウス (Alfred Waterhouse) が設計するものであり、彼はイタリア様式の建築を手がけることで知られ、熱心なカトリック信仰者でもあった。

二二で着目したいのは、一八七〇年以降、ロンドン学務委員会が設置されると、ひとりの建築家が登用された。ロビンソン (E. R. Robson) である。彼は新たに流行するクイーン・アン様式を専門に手がける建築家であった。その様式は、国の成長ぶりを示すテムズ河

岸の建設にも用いられた。イタリア様式からクイーン・アン様式への転換は、学校教育がもはや教会の手を離れ、非宗教的な営みとしてとらえられはじめたことを意味した。ハノーバー・ストリート・スクール (Hanover Street School) はロンドン学務委員会が建てた初期の例である(図15)。図16も同様の例である。学校がどのような景観のなかに建つものであったのか留意しておきたい。アーサー・コナン・ドイルの小説『海軍条約文書事件』(The naval treaty) において、シャーロック・ホームズは助手のワトソンとともにロンドンに向かう列車のなかで、つぎのようにいう。「みてみなさい。大きな建物の塊がスレート葺きの屋根のうえに、ところどころそびえたっている。まるで鉛色の海に浮かぶレンガの島のような。学務委員会学校 (the Board Schools) だ。灯台だ。将来を照らす灯りだ。あの建物は輝かしい小さな種が詰まっている莢 (capsules) だ。それが割れて芽が出て、より賢明でよりよきイングランドの将来が拓かれるのだ」と。

二〇世紀初頭に建てられた新しい女子中等学校は、当時流行のネオ・ジョージアン様式⁽⁵⁾で設計されることが多かった。リザムのセントアンのクイーン・メアリス・ハイスクール (The Queen Mary's High School) はその好例である(図17)。一九三〇年代までに、そ

の様式は独占的とはいえないにしても相当程度、女子教育との結びつきの強いものとなっていた。付言するならば、アメリカの大学でも、女子学生のためのホールはネオ・ジョージアン様式でデザインされた。一方、男子学生のためのホールはクラシカル様式が用いられたのだった。建築様式によって、男らしさと女らしさが強調されるのである。

おそらくもっとも重要なことは、ほとんど例外なく、中等学校は基礎学校よりも威厳的で様式的な外観をもち、基礎学校はより簡素で機能的なつくりであったことである。人びとは学校を一見して、

その外観から、それが下層のための基礎学校か、比較的上層のため中等学校か認識した。なかには、第一次世界大戦後の厳しい経済不況下であつてさえ、その権威維持のために建築費をいとわない学校もあつた。たとえば、一九三〇年に郊外に移転したボルトン・スクール (the Bolton School) はそのような学校のひとつである (図 18)。(それからまもなく、やはり郊外に移転したのはマンチェスター・グラマー・スクール (Manchester Grammar School) である (図 19)。(当代を牽引する建築家のひとりであつたニュートン (W. G. Newton) は、「(二)に見事なルネッサンス建築の様式が用いられ、その建築によって学校は確かな名声を誇りえている」と述べた。これ

らの例にみられるように、少なくとも有力中等学校がその社会的地位を誇示するために建築を利用した。建築に付与される意味や機能は、当時の人びとによく理解されるところのものであつた。

以上を簡潔に整理するならば、つぎのようにいえる。学校の社会的序列を位置づけ、その存立意義や名声を謳い、学校の歴史や由緒を旌表する役割を果たすのが、学校の建築様式であつた。

三、学校建築と経済活動の主要形態の関連性

著者はこれまで学校の設計やデザインに関する調査を進め、学校の設計や組織の方法と、子どもが教育を受けたのちに入ることとなる仕事場のそれとのあいだに、少なからず関連性が認められることを明らかにしてきた。これはおそらく驚くほどのことではない。なぜなら、多くの建築家が設計していたのは働く場としての建物であり、かわつて彼らが学校を設計することを求められたとき、その配置や構成が援用されたとみられるからである。ここで著者が述べようとしていることは、歴史的偶然にすぎないものかもしれない。しかし、歴史的にみて、しばしば公的建築物がいかに人びとを移動させ、秩序づけ、律するかということにかかわつて設計されるところ

のものであったように、学校建築にもそれに通底する要素を指摘することができる。とりわけこのことは工業や商業に関する活動における主要形態と関連する。もう少し説明を加えるならば、第一に、工業化以前の社会において、経済的生産は小規模で、その営みは小さく、作業場も秩序だったものではなかった。それは学校においてもあてはまった。この絵は一八世紀のデーム・スクール (dame schools) である (図 20)。部屋は狭く、乱雑で、現在のわれわれの目からすると、明らかに非効率的である。このような部屋では、当時の作業場で効率的な生産を果たすことは難しかったのと同様、どのような体系的な教授も行うことは困難であった。しかし、このような学校に通う子どもは、いずれ小規模の作業場での雇用に与るものであったという点で連続していた。

工場が一九世紀初頭には建ち現れるようになった。それらは巨大で、なじみがたいものであった。まさにそれとときを同じくして、学校はその規模を拡大するようになった。ジョセフ・ランカスター (Joseph Lancaster) はモニトリアル・システム (monitorial system) を考案し、一度に千人もの多くの子どもに、同じひとつの部屋で教授することができることを主張した。このランカスターの学校からうかがえるように、学校の教場 (schoolroom) はまるで工場の様相を呈

した (図 21)。ここでもより重視したいのは、これらの学校における教授や組織の方法が、新たな紡織工場における大量生産の方式と類似することである。ランカスターの学校で生徒が統制される様子を見てみるとよい。モニトリアル・システムの教授法によって、学校自体が工場式の生産ラインのうえを稼働するようであった。助教 (monitors) と呼ばれる年長の生徒たちが、教師の監督のもと、初歩的な知識を、年少者たちに教授した。助教を用いた大量一斉教授の方式は、工業化システムによる教授法というべきものであった。学校が労働生活の準備の機能を果たしていることはもはや明白であった。

一九世紀末になると、第二次産業革命が起こり、石油と化学加工を中心とする新たな工業が発展した。これにかかわって重要なのは、経済の第三次部門が成長し、省スペースの職場で働く雇用者が男女とも増加したことである。これとほとんど同じ時期に、教室 (classroom) がつくられるようになった。図 22 はイングランドで最初に設計された教室の配置図であり、一八七三年に建てられたロンドンのステップニーのベン・ジョンソン・スクール (the Ben Jonson School) のものである。小さな教室が登場し、しかし大きな教場も維持され、教場の周囲に教室が配された。これにより、各教室の見

習い教師 (pupil teachers) は、中央のホールにいる校長 (headmaster) の監督をつけた。工場であらわれはじめた事務員や管理職に関する職場のあり方が、新たな教室においても同様に認められるのである。労働者も生徒も、横に一列になって並ぶ(図23)。子どもは結局のところ、職場に通じるような状況に、知らないうちにおかれているのである。図24は一九〇六年のロンドンのクロフォード・ストリート・エレメンタリー・スクール (the Crawford Street Elementary School) における学校集会の様子である。ここにも学校と工場の共通性をみることができると。

時代は第二次世界大戦後に移り、オープン・プラン式のオフィスが普及すると、教室もオープン・プラン式で開放感のある間取りが広がった。オックスフォードシャー地方当局はオープン・プラン式学校の設置を推進した先駆であり、一九六七年の設立となるエンシヤムのこの学校はもともと最初の例である(図25)。校長のジョージ・ベインズ (George Baines) が同校の設計にかかわった。彼は子どもが調理や芸術や読書など、さまざまの異なった活動エリアを自由に行き来できる建物を望み、それを得た。さらにいうと、ここでは教師は伝統的な教授者 (didacts) としてよりも、むしろ助言者 (mentors) としてあり、子ども中心の教育を行えるように設計され

たのであった。エンシヤムの学校にみられるオープンな形式の採用は、このころ職場でよく用いられるようになったその形式が普及したことの反映であった。学校と職場が対応した関係にあることは明らかである。モニトリアル・システム式の学校、セントラル・ホール式の学校、オープン・プラン式の学校というこれらの学校の発達は、大人の職場における労働慣行の変容と、子どもに対する新しい教授法の導入という両側面が関連してもたらされた。

以上の考察から、つぎのように指摘できる。すなわち、学校建築は、子どもにとって、意図的・無意図的に、やがて彼らが進む大人の世界や労働の世界における組織形態や社会関係や人間関係に対して、親和的・準備的であるように作用する施設として設計されている。学校建築のデザイン、教授法、職場における労働形態は、相互にかかわりあいながら変遷してきた。一方の変化は、他方の変化をもたらすのである。

四、学校の内部組織の発展形態

ここからは、子どもはどのように組織され、教授され、管理されてきたのかということ、学校の物理的環境との関係について、重

点的に考察を加えよう。学校建築と教授スタイルはどのような関係にあるのか。教師はさまざまな文脈のもとで教授を行うものとはいえ、学校の設計上の制約があっても、それに甘んじて実践を展開してきたのか。それとも教場や教室の設計のあり方は、学校の内部に迫る重要な手がかりを与えてくれるのか。学校の設計は、教師が何をなそうとするのか、その目的や意図とかかわって変化するものがある。つまり、ここまでみてきた学校建築の変遷から明らかなのは、教授スタイルが産業革命以来、ここ二世紀を通じて大きく変容してきたことである。さらにいえば、学校建築という物理的環境が、いかに進歩主義的な教育や子ども中心主義的な教育の展開に資する条件となったのか、あるいはそれを制約する条件となったのかという問題を照射したい。

いくつかの異なった時代の写真をとりあげつつ、議論を進める。はじめに、中世後期から近世までの時代（二四〇〇年～一七五〇年）をみよう。図 26 は約四〇〇年前、中世の村の教会敷地内に建てられたキングス・ノートン・グラマー・スクール (Kings Norton Grammar School) である。同校はただこの小さな建物から成り、当時の学校で行われる教育の規模をよく伝えている。建物のなかにはふたつの部屋がある。ひとつは一階、もうひとつは二階にあり、それぞれの

部屋が異なった年齢の少年の学ぶふたつの教場となった。同校はおそらく教師 (Teacher) ひとり、助教 (usher) ひとりか補助指導者 (assistant master) ひとりや雇っていた。年少の子どもと年長の子どもをわけて教授するためには、ふたりの教授者が必要となったはずである。学校の備品はこの土地で製造されたものであり、その仕様は要するところ、学校の管理者の要望と地元の大工の腕によった。学校環境について、とくにそれを定める基準や規格があったように思われない。教場をみてみると、そこで行われた教授は、ほとんど教師の個人的な技術や考え方に依存したものであったことがうかがえる。また、その教師は現在理解されるところの専門的な訓練を受けた者ではない。同校でカリキュラムはどう実施されたのか。講義と発問と応答はどのような配分でなされたのか。生徒集団はどのように構成されたのか。同校における教育がどの程度、組織的な営みとして展開されていたかは推測するしかない。しかしこれにしても、その教育はこの学校独自のやり方で行われていたとみてよい。

一九世紀初期の学校例を引いてみる。近世までの学校に比し、より大きく、組織的であり、別種の学校といつてよい差がある。図 27 はロンドンのセント・ポールズ・スクール (St. Paul's School) で

あり、一九世紀にはいつてもまもなく建てられた。同校から、近世までの学校との差異がうかがえよう。学校教育は秩序と規律が与えられ、大きさも工業規模並みとなった。この絵から明らかなのは、モントリアル・システムが、ひとつの大きな部屋で多数の生徒に、いかに指導を与えるかという問題を克服するために採用されていることである。モントリアル・システムは基礎学校でよく採用された方法であるが、同校のように中等学校でも用いられることがあった。

いずれにせよ、このような教授の仕組みをもつ学校が機能しうるのは、カリキュラムがあらかじめ定められ、それが指示どおり教えられるというふうには、ある種の限定があればこそであるということが、ただちに理解される。もしカリキュラムや教授方法に厳しい制約がなければ、その教場内はたちまち大混乱となったであろう。

つぎの図 28 は、学校に一定程度の秩序が必要であったことを示す根拠となる。一九世紀のブラッドフォード・スクール (the Bradford School) の生徒たちである。彼らの様子が物語るのは、当時の教育者が直面していた問題である。すなわち、未曾有の人口増加が起き、それは歯止めがきかない状況であった。また、人びとは慢性的な健康問題を抱え、人生に対する無気力感さえ蔓延していた。都市下層労働者階級がかかえるこうした病弊が、一九世紀後半におけるパブ

リック・スクールの郊外や地方への移転を促した。もし親はよりよい中等教育をわが子に受けさせるために授業料を支払おうとするなら、なにがしかの犠牲を払うこととなるにもかかわらず、学校に子を通わせることによつて子が当時街中で流行していた病気にかかってしまつてはあまりに代償が大きいの。親は子が病気のリスクから守られなければ、子を学校にやりがたい。このことが学校の郊外移転を導く一因となったと考えられる。

しかし、下層の人びとにとつて、そのような回避策をとることは不可能であった。基礎学校は前例のない深刻な問題に直面していた。それは生徒の健康問題であった。この危機に学校はどう対応したか。最初に、二〇世紀初頭に設置されるようになった特殊学校 (special schools) をみる。特殊学校は都市周辺の田園地域に設けられ、とくに結核症の子どものための学校であった。アフカム・スクール (the Uffculme School) は一九一一年、バーミンガム郊外のキングス・ヒースに開設された (図 29)。毎日、市内から病症の子どもが馬車で運び込まれ、健康教育を受けた。よくわかるように、教室は吹き抜け式で通風がよく、開放して存分に自然を採りいれることができた。この様式が用いられたのは、自然が子どもの病状改善によいと考えられたからである。しかし、すぐに判明したのは、彼らの健康によ

い影響を与えたのは、学校での食事が家庭での食事よりもよいことであった。このような特殊学校に学ぶ子どもには、学校に連れてこられたとき、飢餓状態といつてよいほどの者もいた。アフカム・スクールの設計図をみると、学校全体が市内の学校よりも、いかに健康に配慮したつくりとなっているかがわかる(図30)。つぎの図31では、校舎全体が換気作用をなしている。

この特殊学校の取り組みが含意するところは別にもある。つまり、この学校に学ぶ子どもはまだよい。実はそれ以上の数の子どもが、このような保護を必要としていたのである。これに対する一定の成果は、一般学校において健康に優れない子どものため、校庭で青空教室 (playground classes) が開かれるようになったことに認められる(図32)。図からは「療養教室」(sanatorium class)の表示がみえる。青空教室は彼らを健康児から引き離して集めて行われ、彼らの健康状態が改善されることが期待された。

つづいて再びバーミンガムの事例である。しばしば多くの子どもが教練指導を受けるために郊外に連れだされた(図33)。この写真は二〇世紀初期にバーミンガム郊外のウオーリー・ウッズで撮られたものである。この授業風景が想起させるのは、当時の学校がもっていたもうひとつの機能、すなわち男児に対する軍隊への入隊準備

である。多くの小学校には、校舎いっばいにのびる「行進廊下」(marching corridors) が設計された。これにより、天気が悪くて外で活動できないときでも、男児は屋内で行進や教練が指導されることとなった。

学校はその改善に向けた取り組みのなかで機能を拡充し、さまざまな状況に対応していく。そのひとつが特別支援教育 (special needs education) である。特別支援教育の重要性はすぐさま理解され、どの学校建築にもこれに対応した設計がとりいれられた。建築家にとって、身体や健康に配慮した学校環境の設計は、彼らがこれまで設計してきた威厳的なそれと同様、彼らに求められる責任となつた。

一九〇八年までに、これらの考え方は一般学校の設計に影響がおよんだ。たとえば、ダービシャーのボルズオーヴァーでは、新しい基礎学校が、部屋の通風性と採光性に優れる設計によって建てられた(図34)。この設計は広く普及し、教育院 (The Board of Education) の建築規定の修正を促すにいたつた。従来のセンター・ホール式の学校は換気がすこぶる悪く、これにとつてかわつたのであつた。

学校が不健康児問題の対応に迫られたことからうかがえるように、とりわけ就学が強制されるようになると、学校は子どものさまざま

のニーズに応じた特別の設備を整える必要に迫られた。二〇世紀初頭のバーミンガムにおけるある教室の光景は、その経過がどのようなであったかをよく物語っている(図 35)。

以上の検討から、われわれは別の新たな考察を得ることができよう。教育のユニバーサル段階への突入は、絶えず教師の役割と機能の変化を求めることとなった。もはや教師は学習や学力の向上に責任を負うだけではなかった。いまや子どもの健康福祉の問題は人びとを中心に関心となり、子どもが学業面での発達をとげるためには、健康福祉面での向上にもっと着目すべきであると、多くの人びとが考えるようになった。学校が給食を提供し、子どもの身体や健康管理するあり方は、あるいはさきに見た生徒教練や男児に対する軍隊への入隊準備に通じるものではないか。この点において、軍国主義が台頭した第一次世界大戦勃発前、学校は「戦争国家」(warfare state)の従属機関の位置にあったといわざるをえない。

最後にふたつの事例を示し、第二次世界大戦後、学校の設計に大きな変化があったことを指摘したい。事例はバーミンガムから引く。バーミンガムはこの時期の大都市のまさに典型例といえる。一九五〇年代から一九六〇年代にかけて、大量の過剰人口用住宅団地が造成された。これにともない生徒数が増大し、それに対応するため、

これまでにはみられなかったような大規模の中等学校の建設が必要となった。それらの学校はたいいてい千人以上の生徒に対応し、なかには二千人以上でも対応可能な学校もあった。キングス・ヒースのクイーンズブリッジ・スクール (The Queensbridge School) は、珍しい例ではない(図 36)。現代建築様式が用いられ、それは町郊外の大規模工場の設計にもとりいれられる様式と似ており、全体的にはオフィス・ビルの趣を感じる。キャッスル・ベイル・スクール (The Castle Vale School) も、過剰人口用住宅団地に住む子どもを大量収容するために設計された中等学校である(図 37)。同校のたたずまいは、東ヨーロッパで共産主義政権下、子どもの発達のために最良の環境を提供しようとした啓蒙的取り組みを思い起こさせる。一九九七年以降、政府は学校のシティ・アカデミー (City Academies)化を進めている。シティ・アカデミーは民間スポンサーの協力を得て運営される新構想の学校である。シティ・アカデミーとなった学校は大幅なカリキュラム編成の自由が与えられる。脱厳格管理タイプの学校といえる。しかしながらこの新たな学校も、これまで歴史のなかにあられた学校よりもずっと大きな学校を維持させていることにはかわらない。今後の議論は、新たな文脈のなかで、どう教師の役割が規定されていくこととなるのか、さらに進められよう。

最後にあらためて強調しておきたい。学校建築への視角は、子どもがどう教授されたかを明らかにする重要なアプローチとなる。その視角は、四〇〇年の歴史をめぐる分析においても、またこんにちの位相を照射する場合においても有効である。

注

- (1) ゴシック様式 (Gothic Style) は、イングランドで一〇六六年から一六〇三年まで、教会の建築に用いられた。北ヨーロッパの背の高い建物を基本とする。一九世紀後半、教会や学校の建築様式として復興した。ゴシック様式はつぎの五期に大別される。①ノルマン・ロマネスク様式、②アーリー・イングリッシュ様式、③垂直様式、④後期垂直様式、⑤テューダー様式である。
- (2) クラシカル様式 (Classical Style) は、南ヨーロッパ様式 (ギリシャ・ローマ様式) を基本とする建築様式である。一九三〇年以前、イングランドの建築のすべては、南ヨーロッパ様式にもとづくクラシカル様式か、北ヨーロッパ様式にもとづくゴシック様式によった。

- (3) テューダー様式 (Tudoresque Style) は、テューダー朝期(一四八五―一六〇三)のファッショナブルな様式である。ゴシック様式のなかの最終様式である。

- (4) クイーン・アン様式 (Queen Anne Style) は、アン女王在位期(一七〇二―一四)の建築様式。一八六五年以降、家屋や学校の建築様式として復興した。建物は背が高く、白い窓枠、赤レンガ造りに隅石が配されているのが特徴である。

- (5) ネオ・ジョージアン様式 (Neo-Georgian Style) は、ジョージ三世在位期(一七六〇―一八二〇)、田舎にある貴族や大地主の大邸宅に用いられた様式にもとづく建築様式であり、二〇世紀初頭に流行した。

(以上、ロイ・ロウ教授講演内容訳出)

【著者について】

ロイ・ロウ教授 (Professor Roy Lowe) は、イギリスを代表する教育史の専門家のひとりである。バーミンガム大学、スオンジー大学 (ウェールズ)、ロンドン大学などで教育史担当の教授をつとめてこられた。同教授はもとよりイギリス教育史一般に通暁するが、とりわけ教師教育、高等教育史、教育思想史、成人教育史などの分野

で研究成果を発表され、数多くの著作を著しておられる。近年の編著書には『*The Death of Progressive Education : How Teachers Lost Control of the Classroom* (Routledge, 2007)』『*The History of Higher Education : Major Themes in Education* (Routledge, 2008)』などがある。

上記で特記しておきたいのは、ロイ・ロウ教授が学校建築の問題に立ちあがり着目され、研究を先導して行われたことである。やや遡るが、同教授は学位論文を『*The organization and architecture of schools in England, 1870-1939*』(Ph. D., University of Birmingham, 1977)のテーマで書かれた。そして、本論文でも言及されているマロム・シーボーン教授との共著『*Malcolm Seaborne and Roy Lowe, The English school : its architecture and organization. Vol. 2, 1870-1970* (Routledge and Kegan Paul, 1977)』を発表し、広く成果を世に問われた。近年、日本でも教育文化解明をめざした歴史研究や比較史研究が進展をみており、教育をめぐる空間や場、習俗や習慣をまなざす問題関心が注目を集めている。同教授が一九七〇年代にすでに深められていた学校建築に関するテーマとその分析視角は、二一世紀を迎えて一〇年が経とうとする現在においても、なお豊かな示唆を与えつづけている。

【付記】

本論文は、科学研究費補助金・基盤研究Bによる「深層構造としての教育文化解明のための比較教育文化史研究」(代表・添田晴雄)研究会(二〇一〇年二月二日、於佛教大学)におけるロイ・ロウ教授の講演『*The significance of school architecture : a study of its varied and changing social functions in England*』を訳出し、論文として収録するにあたって一部編集し、著者紹介を加えたものである。

本論文は、同上科学研究および若手研究B「イギリスにおける大学の社会連携に関する歴史的研究」(代表・土井貴子)による成果の一部である。

ロイ・ロウ教授の招聘にあたり、山崎洋子教授(武庫川女子大学)から多大な支援を賜った。記して謝意を表したい。

(以上、訳者補記)



図2 リリクロフト・スクール



図1 基礎学校の例



図4 アシュボーン・ナショナル・スクール



図3 ジェンキンス・ロード・スクール



図6 アンブルフォース・カレッジ



図5 セント・ウィルフリッド・スクール



図8 ローディーン・カレッジ



図7 トーマス・ロゼルハム・グラマー・スクール



図10 セント・ピーターズ・スクール



図9 キングス・リン・グラマー・スクール



図12 ボルトン・スクール



図11 ベッドフォード・スクール



図14 キーブル・カレッジ



図13 ウェイド・ディーコン・スクール



図16 ロンドン学務委員会学校の例



図15 ハノーバー・ストリート・スクール



図18 ボルトン・スクール



図17 クイーン・メアリズ・ハイスクール



図20 デイム・スクールの例



図19 マンチェスター・グラマー・スクール

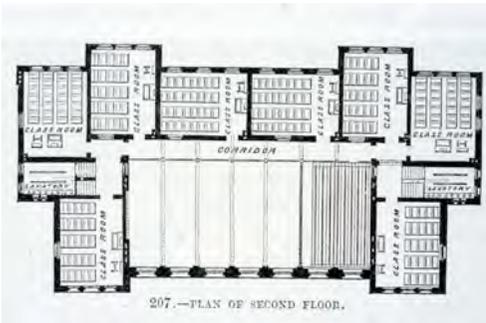


図22 ベン・ジョンソン・スクールの設計図

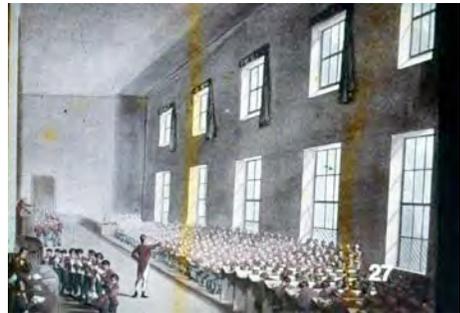


図21 ランカスターの学校例



図24 クロフォード・ストリート・エレメンタリー・スクール



図23 列になって座る生徒



図 26 キングス・ノートン・グラマー・スクール



図 25 オープン・プラン式の学校例



図 28 ブラッドフォード・スクールの生徒

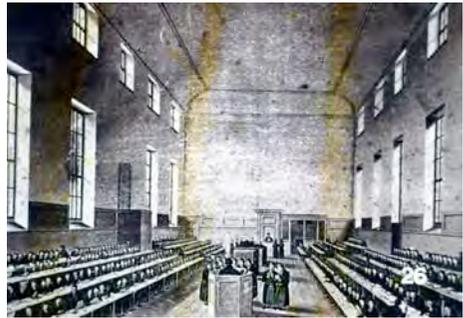


図 27 セント・ポールズ・スクール

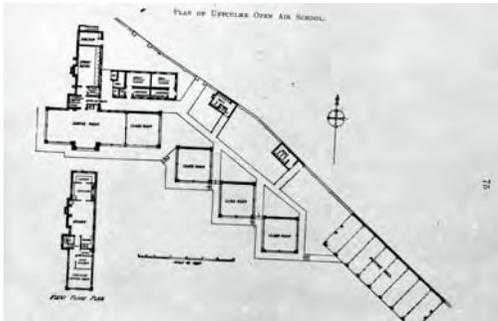


図 30 アフカム・スクールの設計図



図 29 アフカム・スクール



図 32 青空教室の例



図 31 特殊学校の例



図 34 基礎学校の例



図 33 生徒教練の例



図 36 クィーンズブリッジ・スクール



図 35 教室風景の例



図 37 キャッスル・ベイル・スクール

二 学制期における小学校建築基準の形成

― 第一大学区第一回教育会議「学校建築法ノ議」の成立について ―

川口 仁志

一 第一大学区第一回教育会議の「学校建築法ノ議」

第一大学区教育会議の第一回会議は、一八七六年（明治九年）一月十日から二月三日にかけて、第一大学区内の一府八県（東京府、栃木県、茨城県、熊谷県、埼玉県、千葉県、神奈川県、足柄県、山梨県）から、学務吏員、学区取締、師範学校教員、小学校教員が集まり、東京府の昌平館を会場に開催された会議である。そこで審議されたテーマの一つに「学校建築法ノ事」があるが、審議の結果としてまとめられた「学校建築法ノ議」は、学校建築の標準化・規格化の「最も早い例」であるとされる⁽¹⁾。本稿は、この「学校建築法ノ議」が成立するまでの審議過程を検討することにより、学制期における小学校建築についての議論の一端を明らかにしようとするものである。

大学区単位の教育会議⁽²⁾は、一八七五年（明治八年）に第三大学区において開かれた会議が最初とされ、その後、一八七九年（明治十二年）にかけて、少なくとも五つの大学区において開催されている。佐藤秀夫によれば、これらの会議では「普通教育実施に関する広範な問題」が審議事項として取り上げられ、各府県がそれらの問題に取り組むにあたっての「範型を提示すべき機能」をもっていたという⁽³⁾。

先行研究について見てみると、なかでも第二大学区教育会議についての研究が、早くからおこなわれてきたことがわかる。仲新は、当時の大学区は一般に行政区画としての意味をほとんどもたなかったしながら、第二大学区教育会議が開かれたことは「大学区が当時教育行政区画として何ほどの意味をもっていたことを示す例」であるとする⁽⁴⁾。梅村佳代は、文部省の「教育国会」構想の直接の契機となったものとして大学区教育会議を位置づけつつ、第二大学区教育会議についての分析をおこなっている⁽⁵⁾。篠田弘は、第二大学区教育会議で決議された「教員養成法」が管内各県の正規の教員養成機関の形態を決定する上で重要な意味をもったとしている⁽⁶⁾。橋本美保は、第二大学区教育会議が契機となり、そこで作成された小学教則についての決議を範型として、管内の多くの県にお

いて小学教則の改正が実施されたことを明らかにしている⁽⁷⁾。

また、第一大大学区教育会議についての研究も少なくない。久原甫によれば、この会議が開かれたあと、各府県の小学教則の改正に一つの方向性が認められるが、それはこの会議で議決された小学教則がモデルを提供しているからであるという⁽⁸⁾。湯川嘉津美は、

第一大学区第一回教育会議の日誌を発掘し、「学区取締処分ノ議」「学校世話役ノ議」「生徒養成ノ法」「教場指令規則」「男女ヲ教授スルニ方法自ラ別アル事」を取り上げ、その審議内容についての検討をおこなっている⁽⁹⁾。柏木敦は、一八七七年（明治一〇年）に開催された第一大学区第二回教育会議について、その日誌を発見し、内容の分析をおこなっている⁽¹⁰⁾。湯川嘉津美は、一八七八年（明治一年）の第一大学区第三回教育会議の日誌の分析を中心に、協議内容の検討をおこなっている⁽¹¹⁾。第一大大学区教育会議に関する研究は、とくに近年になってからの蓄積が著しいということができよう。

以上のような先行研究をふまえて、本稿では、第一大学区第一回教育会議において「学校建築法ノ議」が成立するまでの過程について検討する。「学校建築法ノ議」は、すでに述べたように学校建築の基準を示した最も早い例として重要であり、その後の各府県の小学

校建築に関する規則に一定の影響を及ぼしたと考えられる点でも注目される。また、一八八二年（明治一五年）の学事諮問会において示された『文部省示諭』のなかの「小学校ノ建築」と、この「学校建築法ノ議」とを比較すると、いくつもの共通点を見出すことができる。「小学校ノ建築」は、「わが国最初の公的な学校建築基準」⁽¹²⁾として位置づけられ、そこで示された基準は「以後ながく学校建築の準則となるものであった」⁽¹³⁾とされるが、この「小学校ノ建築」を先取りしているという点でも、「学校建築法ノ議」は重要であると考えられる。

二. 埼玉県の原案についての審議

会議開催前年の十一月に示された「第一大学区教育会議章程」⁽¹⁴⁾によれば、議事は「学務専任学区取締区戸長会議」と「教育会議」の二つの会議に分かれておこなうこととされ、前者は八の議目、後者は七の議目、あわせて十五の議目を審議することになっていた。「学校建築法ノ事」は、「教育会議」の議目の一つとして挙げられている。また「教育会議規則」⁽¹⁵⁾の「議員ノ心得」には、「各議員ハ総テ管等ノ高下ナキモノトス」とされ、「二府一県ニ就テノ利害ヲ主

張ス可カラス能闔府県ヲ汎視シテ論義総テ公明正大ナルヲ要ス」と述べられている。これらを受けて、各府県は会議に提出するための原案の作成準備を始めることになる。

会議に集まった議員は四人名であり、そのうち「学務専任学区取締区戸長会議」の議員は三一名、「教育会議」の議員は一七名であった。「教育会議」の議員のうち、七名が東京師範学校出身者、二名が宮城師範学校出身者であり、官立師範学校出身者が半数以上を占めていたことになる⁽¹⁶⁾。「学務専任学区取締区戸長会議」は木間瀬柔三(千葉県大属)を議長に、「教育会議」は山田行元(千葉師範学校長)を議長にすえて、二五日間におよぶ審議がおこなわれた。「教育会議」の議目のなかでも、最初に審議されたのが「学校建築法ノ事」である。審議のなかでは、各県が小学校建築の基準として必要であると考える事項について提案し、それらについて議論がおこなわれ、多数決で議決がなされていくことになるが、その審議内容は『第一大学区教員会議日誌』⁽¹⁷⁾から知ることができる。

「学校建築法ノ事」についての審議は、一月十二日の午前九時に開始された。議長は山田行元、議員は一六名であった。まず初めに「学校建築法」と題する埼玉県の原案が鶴瀨巳十(埼玉県、中師範)によって朗読された。それは次の四項からなる短いものであった。

第一項 学校ノ地位

土地高燥ニシテ生徒ノ健康ニ害ナク通学道路ノ便ナルヲ要ス

第二項 校舍ノ結構

小学ニハ平屋ヲ善トス層楼ハ幼稚ノ昇降ニ便ナラス床ト天井

ハ高キヲ宜トス大小ハ生員ノ多少ニヨル

第三項 教場ノ間取り

一 教場生徒卅名積リ長四間幅三間半一方ノ側面ニハ窓ヲ開キ

一方ノ側面ニハ凶物等ヲ掛ク可ラシム両教場ノ間ハ隔ルニ板

戸或ハ襖ヲ以テシ音声ノ互ニ相洩レサル様ニスヘシ其戸襖ヲ

用ルハ臨時開豁ノ便ニス

第四項 休憩場

舎内ニ扣所ヲ設ケ舎外ニ運動場ヲ設ク可シ

埼玉県の原案提出を受けて、質疑応答と審議がおこなわれた。第一項は学校の立地条件についての提案であるが、「通学ノ便」を優先するならば「人家稠密」の場所を選ぶ場合もあるとする意見や、「高燥」の土地であることを優先するならば多少は通学に不便でもかまわないという意見が出されている。こうした議論を経て、最後は多

教決によつて、埼玉県の原案、すなわち、通学に便利で「高燥」な場所に学校は建築すべきであるという案が承認された。第四項は「休憩場」として「扣所」と「運動場」を設けるべきであるとする提案であつたが、これも埼玉県の原案通りということで採択された。

埼玉県の原案のうち、審議を経て修正されたのは、第二項と第三項である。第二項は校舎に関するもので、幼い子どもにとつて階段の昇り降りは不便であるから、校舎は平屋建が望ましいとする案であつた。この提案に対しては、次のような意見が出されている。

○第廿五番八木弘曰小学校ハ固ヨリ平屋ヲ要ス然レドモ人家稠密ノ地ニハ層楼ヲ築キテ可ナリ是亦已ムコトヲ得サレハナリ其余ハ原按ニ同意ス

○第卅五番小林義則曰下等生徒ハ平屋ヲ使トス唯上等生徒ニ至テハ其年齒稍々長スルヲ以テ必シモ平屋ヲ要セス

○第廿一番太田忠怒曰学校ノ結構ハ生徒ノ多少ニ因テ異ナル可シ故ニ予シメ通学スヘキ生徒ノ数ヲ計リ村落都府ヲ論セス三百人以上ナルトキハ層楼ヲ設ケ五十乃至百人ナラハ平屋ヲ用ヤン

こつした議論を経て、多数決によつて、八木弘（東京府、上等訓

導）の動議、すなわち、原則は平屋建としつつ「人家稠密」の場所では二階建の校舎を建築することもやむをえないとする動議が採用された。

最も活発な議論が展開されたのが、第三項の教室に関する提案についてであつた。論議となつたのは、一つの教室に何人の児童を収容すべきか、教室間の仕切りはどのようにすべきか、窓は西洋風にすべきか日本風にすべきか、窓の数はどのくらいにするべきか、といった問題についてであつた。

埼玉県は教室の大きさを「長四間幅三間半」とし、三十人の児童を収容する教室を提案したのであるが、それに対しては次のような意見が出された。

○第廿八番曰教師一人到底五十名ヲ受持ツヘシ然ラハ教場五十名ヲ容ルベク設立シテ可ナリ若シ卅名ニ限ルトキハ五十名ノ生徒アルニ当リ如何トモスル能ハス今五十名ヲ容ル、ニ足ラハ少クシテ卅名多クシテ五十名皆以テ処スル処アリ卅名ニ限ルハ不可ナリ

○第卅五番小林義則曰毎教場卅名ヲ以テ限リ以テ間取ヲ定ルトキハ二三名余數アルモ一室ヲ要スルニ至ル宜シク大小ノ両教場ヲ

設ケ大ハ五十名小ハ卅名ヲ入ル可ラシム可シ但大場ハ四間二五
間小ハ三間二三間半トス

また、埼玉県は、教場間の仕切りを板戸あるいは襖にするべきで
あるとしたが、それに対しては次のような議論がおこなわれた。

○第十六番沼田順匡曰教室ノ間取ハ原按ノ如クシテ可ナリ唯両場
ノ隔リハ板戸或ハ襖ト有リ板戸襖ハ元ト導体ナルヲ以テ縦令敷
葉合スルモ音声自ラ相通徹シ喧嘩ノ患少カラス請フ磨硝障子ヲ
以テ之ヲ隔絶シ試験ノ節ハ之ヲ撤シ両場ヲ合用スベシ然レハ其
益板戸襖ノ類ニ非ス

○第四十七番吉原呼我曰試験ハ定期アリ西室ノ隔テハ壁ヲ以テ之
ヲ作り処々ニ板戸或ハ襖等ノ取りハツシヲ設ケ以テ其用ニ供ス
ヘシ

当時の試験は多くの参観者を招いて実施されていたため、試験会
場には広い空間を充てる必要があった。そのため、教室と教室の間
を取り外し可能な戸などで仕切り、試験会場として使用するとき
はそれを外して、複数の教室をつなげるという対応がなされていた。

しかし、そのために隣室の音が聞こえ、授業の妨げになるという問
題が、学校現場で起こっていたことがうかがえる。多数決によつて
採用されたのは沼田順匡（神奈川県、二等訓導）の動議で、板戸や
襖で教室を隔てるのでは音声漏れるため、「磨硝障子」を用いるべ
きということに決定した。

第三項では教室の窓のことについても触れられているが、埼玉県
は質疑応答のなかで、「窓ハ日本製ナルヤ将タ西洋風ナルヤ」とい
う質問に対して、「原按ハ日本製ノ見込ナリ」と回答している。そして、
それを受けて次のような議論もおこなわれている。

○第廿五番八木弘曰窓ハ土地ノ適宜ニ從ヒ両製固ヨリ妨ケナシ然
レドモ共ニ硝子ヲ以テスルヲ最トス
○小林義則曰西洋風ニ作ラハ左右開放ノ形ニテハ便ナラス宜シク
滑車ヲ以テ之ヲ上下スベク造ル可シ

○田口小作曰窓ハ西洋風ヲ最トスレドモ土地ノ便宜ニ從ヒ製スル
ヲ可トス若シ日本風ナラハ之ヲ一面ノ硝障子トシ西洋風ナラハ
滑車ヲ用ユルヲ可トス

結局、窓を日本製とする埼玉県の案は採用されず、多数決によつ

て田口小作（山梨県、一等訓導）の動議が採用された。すなわち、原則として西洋風の上げ下げ窓が良いとされ、地域の事情によつて日本風の窓にする場合には「硝障子」にするべきであるとされたのである。

また、議長「西洋製ノ窓ハ其数如何ン」との問いに対しては、次のような意見が出されている。

○小林曰五間二三箇ト定ム可シ

○太田忠怒曰窓ノ数多ケレハ光線ノ通透ニ利アリ一間二一箇トスヘシ

○第三十二番柴垣久道曰四間二三箇ヲ以テ適宜トス

多数決の結果、四間あたり三ヶ所の窓を設けるべきとする柴垣久道（千葉県、小学訓導）の案が採択された。窓について熱心な議論が交わされていることから、教室においては採光についての配慮が重要であるという認識が、議員たちのあいだで共有されていたことがわかる。

三、千葉県の原案についての審議

埼玉県の原案についての審議は正午に終了し、午後一時から再開された会議では、千葉県の原案についての審議がおこなわれた。柴垣久道によつて朗読された「学校建築法」は、次に示すように、校地選定に関する三項目からなる第一条と、校舎に関する十二項目からなる第二条とで構成され、具体的な数値をあげた提案を多く含んだものであった。

第一条 学校建築ノ地所ハ往返便利ニシテ健康ニ害ナク生徒ヲ

シテ静雅ノ趣味ヲ得セシム可キノ処ヲ撰定スヘシ

第一項

学区ノ中央土地高燥ニシテ人家ニ密邇セス眺望ニ富ミ新氣流通シ或ハ西北ニ樹木アリ地面七百坪以上ノ処

第二項

少シク偏倚スレトモ生徒ノ通学ヲ妨クルニ至ラス其他ハ第一地所ノ如ク地面五百坪以上ノ処

第三項

学区中央ノ地高燥人家ニ密邇セス空氣ノ新陳代謝ニ宜ク地面

三百坪以上ノ処

第二條 学校建築宜キヲ得レハ教導上ニ利ヲ与フルコト実ニ鮮少ナラザルヲ以テ建築家ハ予メ左ノ數項ニ注意スルヲ肝要トス

第一項

学校ヲ建築センニハ先ツ学区内ノ学ニ就クヘキ兒童ノ幾名ナルヤヲ算シ然後建築ノ事ニ及フ可シ

第二項

学校ハ學童ノ多寡ニ因テ大小広狭アルヘシト雖ドモ左ニ教場ノ構造ト附属ノ建物トヲ概論セリ

第三項

村落單級小学ハ教場長サ六間半幅四間ト定メ五間ト一間半ノ二室ニ区画シ一ヲ教室トシ一ヲ復習室トス

第四項

多級小学校ハ教場四間四面或ハ長サ五間幅四間トシ每舍壁或ハ硝子戸ヲ以テ区画スヘシ

第五項

附属ノ建物ハ教員扣所生徒⁽¹⁸⁾小使部屋便所湯殿アリテ足ルヘシ

第六項

床ハ二尺或ハ三尺天井ハ二間或ハ一間半ヲ度トシ窓ハ硝子ヲ用ヒ横四尺豎六尺或ハ三尺五尺ノモノ四間ニ付三ヶ所或ハ四ヶ所ノ割合トシ窓ノ高ハ床ヲ去ル凡三尺ナル可シ

第七項

窓ナキ一辺ノ中央ニ於テ教師席ヲ設ケ一層高ク構造スヘシ

第八項

每舍入口或ハ教師席ノ後ニ於テ必ス煖炉ヲ裝置スヘシ

第九項

教場ノ一方或ハ兩方ニ窓ヲ附スヘシト雖ドモ前面ヨリ光線ヲ受クルコトナキ様注意スヘシ又止ムヲ得サルヨリ西面ニ窓ヲ付スルトキハ必ス庇ヲ設クヘシ都テ学校ノ位置ハ南ニ面スルヲ宜トス

第十項

建物ハ洋風石造或ハ板張りヲ第一トス又学区ノ都合ニヨリ日本風ニ建築シ唯其内部ト窓トヲ改ムルモ可ナリ

第十一項

便所ハ務メテ教場ヲ遠ケ^{校ノ北部}又別ニ溜ヲ設ケテ汚物ヲ流シ空管ヲ附シ其臭氣ヲ洩スノ設ヲナスヘシ

第十二項

遊歩場ハ樹木ノ點綴ニ注意シ秋千跳躍木馬シーソー等ノ設ケ
アルヲ宜トス

午前中に審議された埼玉県の原案と照らし合わせてみると、重複
している部分も多いことがわかるが、議長の判断で、そうした項目
については審議しないこととされ、また、原案通りに可決された項
目も多かった。しかし審議のなかでは、いくつかの点で原案の修正
もなされている。それは、第一条第一項で「地面七百坪以上」とし
ていたのを「五百坪」でよいとした点、第二条第五項で列挙されて
いた「附属ノ建物」に「応接所」を付け加えた点、第二条第八項で
「煖炉」の位置が「教師席ノ後」となっていたところを「位置ヲ予
定セサル」とした点などである。

そして、千葉県の原案に対する最大の修正点は、第二条第三項が
削除されたことである。千葉県の原案では、「村落単級小学」の教室
については広さを「長サ六間半幅四間」とし、この空間を「五間ト
一間半ノ二室二区画」して、一方を「教室」にし、もう一方を「復
習室」にするとしていた。「単級小学」とは何かと質問されて、千葉
県は「貧困ノ村落ニ於テハ毎級一人ノ教師ヲ以テ教授スル固ヨリ及
ハサル所ナリ故ニ一人ノ教師ニテ二三級ヲ受持タシム之ヲ単級小学

ト云フ」と答え、「普通小学ノ教則」との違いについては「受業ノ法
異ナリト雖教則ニ異ナルコトナシ」と回答している。また、「復習室」
は何のためにあるのかという問いに対して、千葉県は「生徒授業ノ
後之ヲ復習スルカ為メニ用キルナリ」と回答している。これらを踏
まえて、次のような議論が展開された。

○第十六番沼田順匡曰別ニ復習室ヲ設ケス教師巡廻シテ之ヲ教ヘ
テ可ナリ

○第廿五番八木弘曰授業ノ方法ヲ実見スルニ非サレハ可否ヲ論ス
ルコト能ハス

○小林義則曰両室ヲ以テ教場トシ教師一室ヲ教ヘ畢ルトキハ復タ
他室ニ転シ其後ハ助教之ヲ監督シテ可ナリ

○田口小作曰単級小学ハ答弁ノ説ニ由レハ尋常小学ニ異ナルナシ
然ラハ別ニ之ヲ區別スルヲ要セス

○太田忠恕曰村落ニ於テ単級学級ノ必要ナルコトヲ待タス只教師
ニ乏シキヲ以テ此法未タ行ハレサルノミ後來之レ無クンバ何ヲ
以テ学事ノ盛大ヲ望マン原按ヲ善トス

以上のような審議を経て採決がおこなわれ、千葉県の原案に賛成

した議員が五名、削除することに賛成した議員が十一名であったため、第二条の第二項は削除されることに決定した。「復習室」という空間を教室に備えるべきであるという考え方は、受け入れられなかったのである。

千葉県原案の審議ののち、茨城県の原案が朗読されたが、「悉く前議ト小異ナキヲ以テ議長衆議ニ附セサルヘキ旨ヲ演説」し、茨城県提出の議案の審議はおこなわれず、一日目の審議は終了となった。

四、栃木県と山梨県の原案についての審議

一月十三日の午前中も、前日に引き続き「学校建築法ノ事」についての審議がおこなわれた。議長は前日と同じく山田行元、副議長は鶴瀨巳十、議員は一五名であった。最初に栃木県の原案の「学校建築法」が朗読されたが、それは次のようなものであった。

学校建築ノ法種々アリト雖ドモ大凡之ヲ分ケテ二トナス層樓平室是ナリ然レドモ小学校ハ平室ヲ以テ最善トス何トナレハ幼童生徒階梯ヲ昇降スルノ煩ナク且足音等ノ下室ニ漏ル、ノ憂ヲ免カル故ニ必ス平室ナランコトヲ要ス而シテ和屋洋館ノ優劣得失

ニ至テハ人々ノ明知スル処復贅言ヲ俟タサルナリ然ルニ其土地ノ貧富資金ノ多寡ニヨリ予メ一定スルヲ得スト雖ドモ今其要ヲ撮ミ之ヲ左ニ掲ク

第一項 建築ノ模形ハ図面上ニ於テ之ヲ論ゼズンバ其詳細ヲ尽ス能ハスト雖ドモ概スルニ高爽ノ閑地ヲ撰ミ氣空ノ流通ニ適セシメ且暑寒ヲ防クニ便ナルヲ以テ主的トス故ニ教舎ヲ東西ニ連子窓戸ヲ南北ニ設クルヲ要スヘシ

第二項 毎校ヲ八舎ニ区分シ其一舎ハ広サ他ノ二倍ヲ要スヘシ而シテ教員雜務掛詰所及ヒ生徒休憩所等ハ別ニ之ヲ設ク但其一舎ヲ廣大ニスルハ各級生徒過多ノ用ニ供シ且之ヲ以テ試験ニ充ツ

第三項 廁ハ勉メテ舎ヲ遠ケ廊下ヲ通シ風雨ノ憂ナカラシムヘシ

第四項 体操場ヲ開濶ニ設ケ男女ノ境界ヲ定メ器具ヲ備フヘシ

四項目のうち、第一項、第三項、第四項の内容はすでに決議されているとして、審議は第二項についてのみおこなわれた。第二項に対する動議は次のようなものであった。「○太田忠恕第一動議ヲ起シテ曰第二項八舎二分ツハ毎級ニ備ヘンガ為メナリ然ラハ生徒ノ進歩スルニ從ヒ八級ハ忽チ七級トナリ一級ハ上等八級ニ進ム可シ預メ舎

ノ数ヲ定ムルモ詮ナシ」。この動議を受けて採決がおこなわれ、栃木県
の原案のうち第二項は削除されることとなった。

栃木県に続いて、山梨県の原案についての審議がおこなわれた。

山梨県の提出した「学校建法ノ議」は次のようなものである。

夫学校建築ノ法其土ノ便宜ニヨリ其郷ノ貧富ニシタガヒ或ハ之ヲ
宏壮ニシ或ハ之ヲ狭小ニシ其規模一定シ難シト雖ドモ之ヲ要スル
ニ地ハ必ス高燥ニ就キ沮洳汚下ノ処ニ於テセス其境多クハ閑静ヲ
トシ車馬喧填ノ区ニ於テセス若シ車馬喧填ノ区ニ在テハ稍其居ヲ
深ウシテ還ラスニ柵ヲ以テス凡ソ建築ノ法教場各場ト其結構ヲ異
ニスルニアリ教場ノ結構其形必ス之ヲ長方形ニシ楼ヲ設ケサルナ
リ之ヲ画シテ教場トナシ每場生徒五十名ヲ居クニ限り其窓牖ヲ軒
豁ニシ以テ空気が流通ヲ宜ウシ以テ光線ノ透明ニ便ニス其中右側
若クハ左傍ニ就キ生徒往返ノ通路ヲ存シ以テ其進退ヲ自由ニスル
ナリ且ツ平時画シテ教場トナスト雖ドモ其之ヲ画スルニ襖若クハ
板ヲ箝シ解脱縦横洞通シテ一場トナス可ク以テ緩急多衆ヲ容ル、
ヲ要ス教場ノ外生徒ノ溜所区戸長教員其他学校世話掛扣席ノ如キ
ハ更ニ之ヲ當シテ教場ニ通シ樓ヲ設クル可ナリ方形トナス亦可ナ
リ是教場ト各場ト其結構自ラ異ナル所以此ノ如クニシテ建築ノ法

其要ヲ得ルニ庶幾シ

山梨県の原案については、廊下についての問題が議論となった。

「右側若クハ左傍ニ設クル大路ハ何ノ為メナルヤ」という質問に対
して、山梨県は「生徒往来ノ便利ニ備フ」と回答している。その後
の議論は次のようなものであった。

○小林曰両側ニ通路ヲ要セス一方ニ於テ大ナル通路ヲ設クレハ可
ナリ

○八木弘曰生徒往来ノ為メナラハ両側ニ在ルヲ宜トス

○小林曰生徒教場ニ往復スルハ一路ニテ足レリ

廊下を教室の両側に設けるべきか片側でよいのかという議論であ
るが、多数決の結果、山梨の原案どおり、片側に設けることに決定
した。

この段階で、熊谷県、足柄県、神奈川県などの原案が残っていた
が、それらは「皆前議ト同一ナルヲ以テ各員審議シテ議事ニ附セサ
ル」ことに決まり、一日半に及んだ「学校建築法ノ事」に関する審
議は終了した。結局、議事として審議されたのは四県（埼玉県、千

葉県、栃木県、山梨県の原案であり、残る四県（茨城県、熊谷県、足柄県、神奈川県）については、すでに審議された「議案」と異なるところがないという理由で審議されなかったことになる。

五 「成議案」の成立

以上のような審議を経て、「成議案」と呼ばれる決議事項がまとめられた。「学校建築法ノ事」についての「成議案」は「学校建築法ノ議」としてまとめられたが、その内容は次のようなものであった。¹⁹。

学校建設ノ地所ハ往返便利ニシテ健康ニ害ナク生徒ヲシテ静雅ノ趣味ヲ得セシム可キノ処ヲ選定スベシ

第一 学区ノ中央土地高燥ニシテ人家ニ密邇セズ眺望ニ富ミ新氣流通シ或ハ西北ニ樹木アル処

第二 少シク偏倚スレドモ生徒ノ通学ヲ妨クルニ至ラズ其他ハ第一地所ノ如キ処

第三 学区中央ノ地高燥人家ニ密邇セズ空気の新鮮代謝ニ宜キ処

学校建築宜キヲ得レハ教導上ニ利ヲ与フルコト実ニ鮮少ナラザル

ヲ以テ建築家ハ預メ左ノ教條ニ注意スルヲ肝要トス

一 学校ヲ新築センニハ先ツ学区内ノ学ニ就クヘキ児童ノ幾名ナルヤヲ算シ然後建築ノ事ニ及ヘシ

一 学校ハ学童ノ多寡ニ因テ大小広狭アルヘシト雖ドモ左ニ教場ノ構造ト附属ノ建物トヲ概論セリ

一 小学校ハ平家ニ建築スルヲ宜トス但シ人家稠密ノ地止ムヲ得ザル際ニハ二階ヲ設ルモ妨ゲナシ

一 建物ハ洋風石造或ハ板張りヲ第一トス又学区ノ都合ニヨリ日本風ニ建築シ唯其内部ト窓トヲ改ムルモ可ナリ

一 附属ノ建物ハ教員扣所生徒扣所応接所小使部屋便所水使ヒ場アルベシ

一 教場ハ生徒三十名ヲ入ル、ヲ率トシ長四間幅三間半トシ両教場ノ間ハ隔ツルニ壁ヲ以テシ音声ノ互ニ相ヒ洩レサル様ニスヘシ

又試験等ニ用フル為メ一二ヶ所ハ硝子障子ヲ用テ合併シ得ヤウ構造スヘシ

一 教場ノ右側或ハ左方ニ就キ生徒往返ノ通路ヲ設クヘシ

一 教場ノ一方或ハ両方ニ窓ヲ附スヘシト雖ドモ前面ヨリ光線ヲ受クルコトナキ様注意スヘシ又止ムヲ得サルヨリ西面ニ窓ヲ付ル

トキハ必ず庇ヲ設クヘシ都テ学校ノ位置ハ南ニ面スルヲ宜トス

一窓ハ硝子ヲ用ヒ和洋製適宜タルヘシ洋風ニ建築スルハ四間二三ケ所ノ割合トシ日本風ハ一辺ニ全ク窓ヲ附クヘシ

但洋風ノ窓ハ滑車ヲ以テ上下スヘシ

一床ハ二尺或ハ三尺天井ハ二間或ハ一間半ヲ度トスヘシ

一窓ナキ一辺ノ中央ニ於テ教師席ヲ設ケ一層高く構造スヘシ

一教場ニハ必ス煖炉ヲ装置スヘシ

一便所ハ務メテ教場ヲ遠ケ校ノ北部又別ニ溜ヲ設ケ汚物ヲ流シ空管ヲ附シ其臭氣ヲ洩スノ設ヲナスヘシ

一遊歩場ハ土地ヲ平坦ニシ樹木ノ點綴ニ注意シ秋千跳躍木馬シ

ソ一等ノ運動器械ヲ具ヘ又場中柵ヲ設ケ男女ヲ區別スヘシ

傍線は筆者が付したもので、千葉県が提出した原案のまま、修正されなかった部分を示している。「成議案」のほとんどが千葉県原案を踏襲したものであり、また、審議の結果をほぼ忠実に反映するかたちで修正がなされていることがわかる。

審議をふまえて修正された部分について整理しておく次のようになる。まず、千葉県原案の第一条では、敷地の広さについて「七百坪以上」「五百坪以上」「三百坪以上」といった記述があったが、審議を受けてそうした記述はなくなっている。千葉県原案の第二条

第五項の「附属ノ建物」には「応接室」が含まれていなかったが、「成議案」ではそれが付け加えられている。千葉県原案の第一条の第三項と第四項は、「村落単級小学」と「多級小学校」の教室の基準を定めたものであったが、審議のなかで第三項の削除が決議されたことをふまえて、「成議案」では第三項と第四項が削除されている。千葉県原案の第二条第八項は「煖炉」についての項目で、その位置についても触れられていたが、審議を受けて「成議案」では、位置についての記述が削られている。

千葉県以外の県の原案についての審議結果も「成議案」には反映されている。埼玉県の原案についての審議では、校舎を平屋建にすべきかどうかについて議論されたが、審議結果を受けて、「成議案」では、校舎は平屋建を原則とし、やむをえない場合には二階建を認めるとする項目が追加されている。

同じく埼玉県原案についての審議では、教場の大きさとそこに収容する児童の数について議論され、また、教室間の仕切り方の問題についても議論されたが、その決定は「成議案」に盛り込まれ、教室の大きさは「長四間幅二間半トシ」、「生徒三十名ヲ入ル、ヲ率トシ」、教室の間は壁で隔て、試験会場に用いる場合には「二ヶ所ハ硝子障子ヲ」使用することとされている。また、山梨県の原案につ

いての審議では、通路についての議論が交わされたが、そのことを受けて「成議案」には「教場ノ右側或ハ左方ニ就キ生徒往返ノ通路ヲ設クヘシ」という項目が付け加えられている。

埼玉県の原案についての審議のなかでは、とくに窓の問題について熱心な議論が交わされたが、その議論をふまえて「成議案」がつけられている。すなわち、千葉県原案の第二条第六項では「窓ハ硝子ヲ用ヒ横四尺縦六尺或ハ三尺五尺ノモノ四間ニ付三ヶ所或ハ四ヶ所ノ割合トシ」となっていたが、「成議案」になると、「窓ハ硝子ヲ用ヒ」という点は同じであるが、和風と洋風の窓の両方を認め、「洋風ニ建築スルハ四間二三ヶ所ノ割合トシ日本風ハ一辺ニ全ク窓ヲ附クヘシ」となっている。また「但洋風ノ窓ハ滑車ヲ以テ上下スヘシ」とも付け加えられている。

このように、第一大学区第一回教育会議の「成議案」の一つである「学校建築法ノ議」は、千葉県の提出した原案を基本とし、審議をふまえて修正を施したもので、埼玉県や山梨県の原案についての審議結果も付け加えられたものであるということが出来る。

六、欧米文献の翻訳からの影響

それでは、そもそも千葉県の提出した原案は、どのようにして作成されたのであるのか。ここでは、第一大学区第一回教育会議が開かれた時点で、原案の作成や審議に加わった教育関係者が入手できたであろう欧米文献の日本語訳を取り上げて、千葉県の原案との比較を試みることにする。

『理事功程』は、岩倉使節団に理事官として加わった田中不二磨が、欧米の教育制度を調査した結果をまとめて、報告書として提出したものである。そのなかにスイスの「学校建築規則」を翻訳した部分がある⁽²⁰⁾が、それと千葉県の原案とを比較してみると、共通する部分が散見される。

千葉県の原案の第二条第六項は、床の高さについては「二尺或ハ三尺」、天井の高さについては「二間或ハ一間半」、窓の大きさについては「横四尺縦六尺或ハ三尺五尺」のような基準をあげている。同様の記述は次に示すように『理事功程』にも見ることが出来る。

第十三章 教場ノ高サ十尺ヨリ低カルヘカラス若シ土地高燥ニシテ大氣ヨク流通シ十尺ノ高サニテハ室内ヲ煖ムルニ不便ナル等

ノ如キ別段ノ自由アル時ハ小区学校督務ノ許可ヲ得テ高サ九尺ニスルヲ得ヘシ

第十四章 窓ハ高サ六尺幅四尺以下ナルヘカラス

第二十九章 牀ハ地面ヨリ二尺ノ高ニアルヘシ

数値に若干の違いはあるものの、窓の大きさや教室の高さについての基準を設けて、採光や換気に配慮した教室空間を重視している点で、両者は共通していることができる。

また、千葉県原案の第二条第七項には「窓ナキ一辺ノ中央ニ於テ教師席ヲ設ケ」と記されているが、『理事功程』にも「窓ナキ一辺ノ中央ニ教師ノ机席ヲ設ケ」（第八章）という記述があり、文言まで似通っている。千葉県原案の第二条第九項は、教場の窓について「止ムヲ得サルヨリ西面ニ窓ヲ付スルトキハ必ス庇ヲ設クヘシ」としているが、『理事功程』には「西向セル窓ハ「スレート」石盤ノ石或ハ石又ハ鉄板ヲ以テ長サ六寸ノ廡ヲ作ルヘシ」（第二十八章）という記述がある。千葉県原案の第二十一条には「便所ハ務メテ教場ヲ遠ケ校ノ北部又別ニ溜ヲ設ケテ汚物ヲ流シ空管ヲ附シ其臭氣ヲ洩スノ設ヲナスヘシ」と記されているが、『理事功程』にも「便所ヲ学校外ニ建造セサル所ニ於テハ便宜ノ地ヲ撰ミ之ヲ校内ノ北部ニ作り可及

的教室ヲ隔ツヘシ」（第二十章）、「臭氣ヲ防クカ為ニ管ヲ水中ニ投シテ別ニ空管ヲ作りテ臭氣ヲ洩スヘシ」（第二十二章）といった記述が見られる。

千葉県原案と共通点をもつ翻訳文献は『理事功程』ばかりではない。『学校通論』はウィッカーシャム (James Pyle Wickersham) の著書である *School Economy* を箕作麟祥が翻訳したものであるが、そのなかの「第一章 学校ノ設備」の「第一 学校ノ建場所」「第二 学校ノ地所」「第五 学校ノ家屋」の記述⁽²¹⁾には、千葉県原案と類似の部分を見つけることができる⁽²²⁾。

まず、千葉県原案の第二条には、学校建築についての基本的な考え方として、「学校建築宜キヲ得レハ教導上ニ利ヲ与フルコト実ニ鮮少ナラザル」と述べられているが、『学校通論』には「教導ヲシテ能ク其目的ヲ達セシムルハ学校ノ為メ適宜ノ場所ヲ設ケ且適宜ノ方便ヲ備ルニ在リ」と記されており、両者には相通するものがある。

また、千葉県原案の第二条第九項には、教場の窓について「前面ヨリ光線ヲ受クルコトナキ様注意スヘシ」とあるが、『学校通論』には「室ノ前面ニ窓ヲ設クル時ハ光線直ニ人目ヲ射テ大ニ其視力ヲ害シ」と述べられている。千葉県原案の第十二条第十二項には「遊歩場ハ樹木ノ點綴ニ注意シ秋千跳躍木馬シーソー等ノ設ケアルヲ可ト

ス」とあるが、『学校通論』には「遊戯場」について「就中男児ノ為メニハ弾毬ノ器具、鞦韆(ブランコ)ノ器具、攀上台、平均竿、跳躍馬等ヲ学校ヨリ供備ス可ク又女兒ノ為メニハ鞦韆器具、飛越綱、磚片、弓矢等ヲ学校ヨリ供備ス可シ」という記述がある。そのほかにも、校舎には生徒控所を設けることとし、教室には教師席、暖房器具を備えることとしているなどの点で、『学校通論』と千葉県原案には共通点が見られる。

『学校通論』の提案する教場には、「復習室」(Recitation-Rooms)が設けられ、また復習の重要性についても丁寧論じられているが、千葉県の原案にも「復習室」を設置するという提案が存在した。すなわち、第二条第三項において、「村落単級小学」の場合には教室を広めに設計し、それを一つの空間に区切つて、一方を「教室」にし、もう一方を「復習室」にするという提案である。しかし、すでに見てきたとおり、審議のなかでは「復習室」について論議は深められることはなく、この項目は削除されることとなった。

『理事功程』と『学校通論』がともに重視しているものに校地の選定がある。『理事功程』には次のように記されている。

第一章 学校ヲ建築スルニ方テハ可及的開闊ニシテ高燥ノ地ヲ選

ムヘシ

第二章 建築地所ヲ選ムニ方テハ可及的繁雜ナル製造所又ハ臭氣アル物品ヲ製造スル工場ノ近辺ヲ避クヘシ

また、『学校通論』には次のような記述がある。

路程ノミヲ主要トシ之ヲ言フ時ハ学校ニ通学スル諸児童ノ為メ成ル可キ丈ケ往返ノ路程ヲ寡カラシム可キ場所ヲ擇ム可シ……

其土乾燥ニシテ且児童ノ遊戯ヲ妨クル物ナク適宜ニ之ヲ脩飾シ得ル者タル可ク又学校ノ家屋及ヒ学校ノ地所ハ共ニ善ク大氣ヲ通シ且日光ヲ受クル者タル可シ……

学校ヲ設クル場所ハ市街往還ヲ少シク離レ且他ノ家屋ニ接近セサル地ヲ擇ム可ク又其地ノ北方ニハ森林樹木アリテ風ヲ遮蔽スルモ亦不可ナリトセサレドモ其他ノ方向ニ於テハ宜シク遮障スル物ナク諸方ヲ觀望スヘキ場所ヲ擇ム可シ……

学校ヲ設クルニ其近傍ノ地人身ノ健康ヲ害セサルニ注意ス可キハ敢テ異議スル者アラサル可シ……

従来学校ノ場所ヲ擇ミタル者其地ノ風景ノ美ナルニ留意セシコト幾ント希ナリト雖モ是レ其実ハ頗ル重要ノ事ニ属シ……

学校の立地条件を重視するこのような立場は、千葉県原案の第一条と重なる部分が多い。すなわち、生徒の通学に便利で、高燥で通気が良いことから健康を害する恐れがなく、人家が密集していきなきて静かで眺望の良いところに学校を建築すべきであるとする立場である。またこうした考え方は、千葉県だけでなく、埼玉県や山梨県原案にも見られるものである。

校地選定を重視する記述や、すでに述べたような採光や換気に配慮した教室空間の提案は、『理事功程』や『学校通論』に限らず、ほかの欧米の文献にもしばしば登場するものである。『文部省雑誌』のなかで「独乙教育書摘訳」として紹介されている記事には、「学校ヲ創設スルニハ先大気新鮮ノ地所ヲトスベシ（中略）人家稠密ノ地ニ建ツルニハ宜ク先ソノ方法ニ注意シテ生徒ノ健康ニ妨害アルコトハ務メテ排除スルノ処置ヲ為スベシ其処置ヲスルニハ先大気ノ流通ヲ善クシ校内ヲ昭明且清潔ニシ以テ保存シ又温室器ヲ具置シ生徒退校スレハ校内ヲ掃除シ四方ノ窓戸ヲ豁開シテ大気ヲ流通セシム」（23）とある。同じく『文部省雑誌』に掲載された「米国教育日誌抄訳」という記事には、「教場ヲ温暖ニシ教場ヲ光明ニシ生徒ノ座位ヲ整列シ新氣ヲ流通セシムル等必注意シテ処置スヘキモノナリ」（24）と記されている。

以上検討してきたように、千葉県の原案には『理事功程』や『学校通論』をはじめとする欧米の翻訳文献との共通点が散見される。しかし、このことは千葉県原案とそれらの文献との関係だけにいえることではなく、審議の過程や「成議案」についても同様のことを指摘することができる。

たとえば、窓をどのようにするべきかについての審議のなかで、滑車で上げ下げする窓が良いとされ、それを受けて「成議案」には「洋風ノ窓ハ滑車ヲ以テ上下スヘシ」という記述が盛り込まれたが、『学校通論』にも「学校諸室ノ窓ニハ皆滑車ヲ具ヘ以テ其上ケ下ケニ便ナラシム可ク而シテ窓戸ノ開閉其便ヲ得ル時ハ風抜キモ亦随テ善ナリ」とあり、換気のためには滑車の付いた上げ下げ窓が優れているという考え方が示されている。

また、「成議案」においては、遊歩場については「遊歩場ハ土地ヲ平坦ニシ樹木ノ點綴ニ注意シ秋千跳躍木馬シーソー等ノ運動器械ヲ具ヘ又場中柵ヲ設ケ男女ヲ区別スヘシ」とあるが、土地を平坦にすることや、柵を設けて男女を分けることについては、千葉県原案では触れられていなかった点である。『学校通論』には、校舎に隣接する土地を「高キ板垣ヲ連接シテ」囲み、それを二つに分けて「其地所ノ一箇ヲ男兒ノ遊戯場ト為シ又一箇ヲ女兒ノ遊戯場ト為ス」と記さ

れており、また、『文部省雑誌』で紹介された「英国小学校建築規則」には、「男女混合ノ学校ニハ男女ノ遊園ヲ区分スベシ」や「遊園ヲ作ルニハ必ず土地ヲ平坦ニシ水気ヲ除去シ柵ヲ以テ之ヲ圍ムヘシ」との記述がある⁽²⁵⁾。栃木県の原案には「男女ノ境界ヲ定メ」という記述があるので、それを受けて「成議案」に男女を区別するという内容が付け加えられたと見ることもできる。しかし、遊歩場を平坦にすべきであるという点については、『第一大学区教員会議日誌』を見る限りでは議論された記録がないため、これがどのような経緯で「成議案」に加えられたのかは不明である。しかし、いずれにせよ、審議の過程や「成議案」にも、欧米の翻訳文献の内容と共通する部分を見ることができるのである。

さて、ここまで千葉原案や「成議案」と、欧米の文献との共通点を指摘してきたが、特定の文献が府県の原案や「成議案」に直接的で独占的な影響を与えたと結論づけることは難しい。むしろ、いくつもの翻訳文献からの情報が積み重ねられ組み合わせられて、全体として影響を及ぼしたとするのが妥当だろう。このようにして、原案作成の段階においても、また審議や「成議案」作成の段階においても、欧米文献の翻訳情報は第一大学区教育会議に影響を及ぼしたのである。

七、第一大学区第一回教育会議「学校建築法」の意義

一八七二年（明治五年）の「学制」により近代学校が誕生してまもないこの時期、小学校教育普及のための試行錯誤が続けられるなか、教育活動を展開する場としての学校建築の在り方についても、経験の蓄積といえるものはほとんどなく、十分な理解や合意があったとはいえない状態にあった。そこで考えられたのは、とりあえず欧米の情報にもとづいて、学校建築の姿を描き出すことだったといえるだろう。本稿では、第一大学区第一回教育会議において「学校建築法ノ議」が成立するまでの審議経過と、この会議が開かれた一八七六年（明治九年）初頭の時点で、原案の作成や審議に加わった教育関係者が入手できたであろう欧米文献の翻訳との関連性について検討してきた。結論的に言えば、「学校建築法ノ議」のかなりの部分については、欧米からの情報の影響下に作成されたと考えることができる。

佐藤秀夫は「学校建築法ノ議」について、『文部省雑誌』や『学校通論』などに紹介されていた「欧米学校建築法の翻案によるところが大きかった」ために、「当時の実状に比べて、著しく「完全」主義的であった」と指摘している⁽²⁶⁾。たしかに「学校建築法ノ議」は、

西洋建築への強い志向をもった学校建築観に立つものであり、「完全」主義的な性格をもつがゆえに、現実的ではない部分を含むものであったといえる。たとえば「建物ハ洋風石造或ハ板張りヲ第一トス」という千葉県の原案が論議を呼ぶこともなく、すんなりと承認されていることから、洋風建築の校舎が最善であるという立場に立っていることがわかる。地域の事情に応じて日本風の校舎を建てることを許容している点や、窓を日本風にすることを認めている点など、現実的な対応をしている面もあるが、全体としては西洋建築への志向が強いといわざるをえない。

「学校建築法ノ議」は第一大学の内外に広く知られることとなり⁽²⁷⁾、強制力をもつような性格のものではなかった⁽²⁸⁾にもかかわらず、各府県の小学校建築基準に一定の影響を及ぼしていくことになる⁽²⁹⁾。また、日本の実情にあわせるかたちで少しずつ修正されていくが、各府県においてどのように受容され、修正されていったかについては、稿をあらためて論じることにした。

「学校建築法ノ議」について注目しておかなければならないのは、保健衛生的な視点に立って、児童のためには優れた環境を準備すべきであるという立場が、学校建築を考えるに際して明確に貫かれている点である。その内容は、環境面で好ましいと考えられる場所を

校地として選ぶことを強調し、採光や換気や騒音対策の面で優れていると考えられる教室の構造について、場合によっては具体的な数値をあげて基準を示すものであった。優れた教室環境を準備することで「教導上ニ利ヲ与フルコト」ができるとする学校建築観を、西洋の教育情報の翻訳から学び、教育関係者の審議を経て明確に打ち出したところに、「学校建築法ノ議」の意義があるといえることができるであろう。

もちろん、「教場ハ生徒三千名ヲ入ル、ヲ率ト」考えている点などからもわかるように、児童を管理しやすい教室空間を提案しているという側面がないわけではない。一斉教授の導入に際して、児童の動作をどのように管理していくかという問題は、当時の教育現場において重要な課題であり、当時はそうした問題についての議論も盛んにおこなわれてはいた。しかし、本稿で検討してきた小学校建築についての議論に限って言えば、いかにして児童を管理するかというよりは、いかにしてよりよい学習環境を整備するかのほうに力点が置かれていたということができるだろう。

注

- (1) 佐藤秀夫『教育の文化史2 学校の文化』阿吡社、二〇〇五年、一五五頁。初出は『学校文化の起源』3 校舎と教室の歴史』『月刊百科』第一九三号、平凡社、一九七八年一〇月。
- (2) 史料においては「教育会議」だけでなく「教育議會」「府県教育議會」「協同教育會議」などの名称が混在し、先行研究においても「教育議會」という呼称が用いられることがあるが、本稿では「教育會議」を用いることにする。
- (3) 佐藤秀夫「第六章 高等教育会および地方教育会」海後宗臣編『井上毅の教育政策』東京大学出版会、一九六八年、八〇二頁。
- (4) 仲新『明治初期の教育政策と地方への定着』講談社、一九六二年、九八〜一〇六頁。
- (5) 梅村佳代「『学制』期の『大学区教育議會』の分析」『暁学園短期大学紀要』第一〇号、一九七七年、五七〜六八頁。
- (6) 篠田弘「学制期における第二大学区各県教育議會の形態と機能―大学区教育議會の役割―」『教育近代化の諸相』名古屋大学出版会、一九九二年、二五七〜二五九頁。ただし篠田は、現実の教員不足に対処するために速成的な養成課程や簡易な形態を決定するにあたっては、第二大学区教育議會の基本構想以上に、各県の実情が大きな要因となっていたことも指摘している。
- (7) 橋本美保『明治初期におけるアメリカ教育情報受容の研究』風間書房、一九九八年、三〇五〜三二三頁。
- (8) 久原甫「大学区教育會議の研究(1)―第一大学区教育議會の経緯―」仲新編『地方史料による教育の近代化過程に関する調査研究(第一次報告)』(地方教育史研究第一号)地方教育史研究会、一九七二年、五五頁。
- (9) 湯川嘉津美「学制期の大学区教育會議に関する研究―第一大学区第一回教育會議日誌の分析を中心に―」『日本教育史研究』第一八号、二〇〇九年十月、一〜三五頁。
- (10) 柏木敦「『学制』期における公教育の生成と地方教育行政組織―第一大学区第二回教育會議日誌を通して―」兵庫県立大学『人文論集』第四〇巻第一号、二〇〇五年、一〜三五頁。
- (11) 湯川嘉津美は第一大学区第三回教育會議の日誌の分析を中心に協議内容の検討をおこなっている。湯川嘉津美「学制後期の大学区教育會議に関する研究―第一大学区教育會議日誌の分析を中心に―」『上智大学教育学論集』四一号、二〇〇

六年、三九〇六五頁。

- (12) 佐藤秀夫『教育の文化史3 史実の検証』阿吡社、二〇〇五年、二九〇頁。初出は「一、解題―一八八二(明治十五年)年の学事諮問会と『文部省示諭』とに関する研究―」国立教育研究所第一研究部教育史料調査室編『学事諮問会と文部省示諭 教育史資料1』国立教育研究所、一九七九年。
- (13) 佐藤秀夫、前掲『教育の文化史2 学校の文化』一五六頁。
- (14) 「第一大学区教育会議章程」(『東京府史料 学校1(明治四〇―一一年)』一八七六年、国立公文書館内閣文庫所蔵)。
- (15) 「教育会議規則」(『東京府史料 学校1(明治四〇―一一年)』一八七六年、国立公文書館内閣文庫所蔵)。
- (16) 湯川嘉津美、前掲『学制期の大学区教育会議に関する研究―第一大学区第一回教育会議日誌の分析を中心に―』一二頁。
- (17) 『第一大学区教員会議日誌』(長谷川家文書一四八、埼玉県立文書館所蔵) 卷一、一〇二頁。以下、『第一大学区教員会議日誌』からの引用はこの文献による。なお、史料の所在については湯川嘉津美氏より御教示いただいた。
- (18) 「生徒」は「生徒扣所」のことであると考えられる。
- (19) 『教育会議成議案』(小林(正)家文書一九二〇、埼玉県立文書館所蔵) 一〇三頁。
- (20) 『理事功程』卷十五、一八七五年九月、二七丁〜四五丁(唐沢富太郎編『明治初期教育稀観書集成』第三輯 雄松堂書店一九八二年、所収)。以下、『理事功程』からの引用はこの文献による。
- (21) 箕作麟祥訳述『学校通論』一八七四年、二〇三頁、五一〜六五頁(石川松太郎監修『近代日本学校教育論講座』2、クレス出版、二〇〇一年、所収)。以下、『学校通論』からの引用はこの文献による。
- (22) 『学校通論』がその後の諸府県の学校建築法に影響を与えたとする先行研究はすでに存在する(関沢勝一、新川亮馬、馬渡龍『学校通論』(原著 School Economy)が明治初期の「学校建築法」に与えた影響に関する考察、『日本建築学会計画系論文集』五二七、二〇〇〇年、一三七〜一四二頁)。たしかに府県が『学校通論』を直接参照した場合もあると考えられるが、筆者はむしろ『学校通論』が第一大学区第一回教育会議の「成議案」に影響を及ぼし、その「成議案」が各府県の参考にされたと考ええるほうが、小学校建築に関する情報の広がりの説明するうえで妥当であると考えている。

- (23) 「独乙教育書滴訳 小学校新築ノ論」『文部省雑誌』第二二号、一八七五年七月、二〇二頁。
- (24) 「米国教育日誌抄訳 学校建築及ヒ教員ノ事」『文部省雑誌』第二四号、一八七四年二月、八頁。
- (25) 「英国小学校建築規則」『文部省雑誌』第二〇号、一八七四年一月、二七頁。
- (26) 佐藤秀夫「第三編第一章第二節の六 小学校の施設」国立教育研究所『日本近代教育百年史』第三卷、学校教育1、教育研究振興会、一九七四年、一〇九〇頁。
- (27) 会議が終了して四ヵ月後の六月にはその内容が『教育雑誌』掲載されている。「学校建築法ノ議」『教育雑誌』第六号附録、一八七六年六月、二三〜二六頁。
- (28) 『第一大学区教育会議日誌』（長谷川家文書二二二、埼玉県立文書館所蔵）の附録のなかの「教育会議ノ因由」には、「此ノ議会タル既ニ各員ノ私設ニ係ルヲ以テ縦令ヒ議場ニ於テ可否ノ決スル所ト雖ドモ未タ必シモ府県現行ノ成規定令ヲ廢シ以テ改正セント欲スルニ非ス」と述べられている。
- (29) 湯川嘉津美は、茨城県、神奈川県、埼玉県を例にあげて、第一大学区第一回教育会議が「管下府県の学務行政に与えた影響には大きいものがあつた」としている。湯川嘉津美、前掲「学制期の大学区教育会議に関する研究―第一大学区第一回教育会議日誌の分析を中心に―」三〇〜三二頁。

三 韓国学校給食序説―現状と課題―

出羽 孝行

はじめに

日本では全面的に改正された学校給食法が二〇〇八年六月より施行された。改正された法律では、「学校給食を活用した食に関する指導」の実施についても触れられており、学校での食育を推進することが明記された(1)。従来から学校給食は教育の一環とされてきたが、ここに来て学校給食における教育的側面がより一層意識化され、推進されていくべきことが国家の方針として明確化されたといえる。日本と韓国の学校給食は教育の一環として位置付けられていることをはじめ、制度面、法律面などでかなり類似した部分を見出すことができる。教育観・文化観から日本の学校給食について言及した川口は、日本の学校教育の特徴として、子どもを時間的・空間的・身体的に拘束していることや、子どもの多様な活動自体に教育的な意味が付与されることを挙げているが、韓国の学校もこうした側面が内包されていると思われる(2)。つまり、人間の基本的な欲求の

ひとつである「食べる」という行為自体も教育的に意味あるものとして位置付け、取り込んでいくことで日本や韓国の学校は教育活動を構成させている。

本論文では、韓国の学校給食の現状と問題点を明らかにしていく中で、学校教育、ひいては韓国社会の中での学校給食の位置付けについて着目した。そして日本との差異と共通点を探り、韓国の学校給食の特徴を明らかにすることを試みた。本研究は今後、筆者が韓国の学校給食を探っていく上での序説と位置付けられる。

一 韓国の学校給食制度の変遷

韓国の学校給食発展の時期の分類は資料によって若干の相違は見られるが、京畿道教育庁が発行する『学校給食管理実務』によれば、I・外国援助給食期(一九五三～一九七二)、II・自立給食期(一九七三～一九七七)、III・給食制度定着期(一九七八～一九九二)、IV・給食拡大期(一九九三～二〇〇二)、V・給食成熟期(二〇〇三～現在)に分類されている(3)。以下、韓国の学校給食の変遷について概観する。

(一) 外国援助期の学校給食

韓国の学校給食のはじまりは大韓民国成立、朝鮮戦争勃発を経た一九五三年にまで遡る。これはカナダ政府から国民学校⁽⁴⁾の欠食児童の給食用として牛乳一四万ポンドが送られたのが始まりであった⁽⁵⁾。一九五三年から一九七三年までの間、主に米国からの援助によって韓国の学校給食は継続されてきた。一九五三年三月にカナダ政府から牛乳の援助がなされた後、同年八月には国連児童基金(以下、ユニセフ)から脱脂粉乳が送られる。以後、一九五七年からはユニセフの事業を引き継いだ米国の世界民間救護協会(CARE)が一九六六年まで穀物を援助する。その後は米国国際開発処(USAID)により、一九七三年まで穀物援助が行われる。ちなみに、日本も戦後間もない一九四六年より連合軍総司令部やララ(アジア救済連盟)、ユニセフなどの外国組織から学校給食用物資の援助を受けていたことはよく知られているが、サンフランシスコ平和条約に調印した一九五一年を最後に米国のガリオア(GARIOA)資金が打ち切られ、学校給食が危機に陥っている⁽⁶⁾。日本への学校給食援助が終了した二年後に、朝鮮戦争で疲弊した韓国に学校給食向けの援助が開始された事実は興味深い。

外国援助物資による学校給食を行っていく上で給食の対象児童を

選定するにあたり、援助物資の量に応じて学校別に上限を定めた。実際には家庭で一食以上欠食する児童を調査して学校給食の対象としたが、給食対象児童を個別に選定すると対象児童が劣等感を抱いたり疎外感を持つことを懸念する学校では、全児童を対象に輪番で給食を実施していたという⁽⁷⁾。

残飯処理など、食糧の廃棄量が社会問題になっている現在の韓国社会からすれば考えられないことであるが、国家成立後から韓国の食糧難は深刻な社会問題であり続けた。その要因としては急速な人口増、朝鮮戦争の勃発、農村の疲弊、農業生産の停滞などが挙げられ、こうした食糧不足の構造は一九八〇年代まで継続していた⁽⁸⁾。

法律面では、一九六七年三月に学校保健法が制定され、この中の第二二条で「国民学校の児童に対しては文教部令が定めるところにより給食を実施する」と定められ、学校給食はこのときによりやむを得ない法的根拠が与えられた⁽⁹⁾。

(二) 集団食中毒と米飯給食への転換

一九七三年以降、米国の余剰生産物支援が廃止された後も、農漁村の欠食児童と都市の児童の栄養の偏りのために給食を継続することとし、政府の責任により、有償(希望者)と無償(政府援助者)

に分けられた給食が実施されていく⁽¹⁰⁾。そのため、七〇年代初期の給食実施割合は大きく低下することになる。給食対象者は当初、国家の支援によって実施される島嶼僻地の国民学校三年生以上と一般国民学校の貧困家庭の児童に限られ、回数も従来の週五回から週二回に縮小されたことによると思われる。表1によると、給食児童の割合は更に一九七八年に一気に一桁台にまで低下しているが、これは一九七七年に発生した集団食中毒事件によるものである⁽¹¹⁾。この事件は一九七七年九月一六日の給食に出されたクリームパンを食べたソウル市内の国民学校五二校七、八七二名の児童が嘔吐・下痢などを発症し、うち九四八名が入院、一名が死亡した「事件」である。事件の背景としては、ソウル市教育委員会傘下の四つの教育区庁の国民学校に独占的にパンを供給してきた韓国食品興業株式会社⁽¹²⁾が三日前に製造されたパンを給食に出したことが背景にあるとされている。この事件がきっかけでパン給食が廃止されるとともに、希望者に有料で提供してきた給食が全面的に廃止されることとなった。現在(二〇一〇年)、韓国の学校では基本的に米飯給食であるが、米飯給食が確立している背景にはこうした事件も関係している。また、営利企業による給食事業は食中毒の温床となっているという、近年におけるマスメディアの論調⁽¹²⁾もこの事件の存在とは無関係

表1 学校給食普及状況の変遷

	給食実施 学校数	総学生数	給食実施学 生数	給食比率 (%)
1974		5,618,768	1,402,042	24.9
1975		5,599,074	1,384,100	24.7
1976		5,503,707	1,309,225	23.8
1977		5,514,417	1,208,915	22.0
1978	382	5,604,365	141,611	2.5
1979	387	5,640,712	138,004	2.4
1980	425	5,658,002	159,619	2.8
1981	439	5,586,494	165,401	3.0
1982	441	5,465,248	169,216	3.1
1983	439	5,257,164	161,681	3.1
1984	464	5,040,958	171,174	3.4
1985	541	4,856,752	199,518	4.1
1986	569	4,798,323	213,101	4.4
1987	616	4,771,722	236,960	5.0
1988	660	4,819,357	253,636	5.3
1989	701	4,894,261	264,247	5.4
1990	765	4,868,713	291,075	6.0

※給食比率は当該年度における全国国民学校生の中で給食対象児童の割合を示す。

【出所】教育部『教育統計年報』各年度、及び文教部『文教統計年報』各年度をもとに作成。

ではないように思われる。

給食、パン食中毒事件後の七〇代後半から八〇年代前後にかけては、学校教育の一環として実施するものとしての体系的な学校給食制度が定着した時期といわれている⁽¹³⁾。一九七七年一月には学校給食規則が制定され、同年一月の全面改定により学校栄養士が全国の給食実施学校に配置されるようになった。そして一九八一年一月二九日、学校給食法が制定・公布されると共に、施行令が制定される。

これによって学校給食の実施対象や給食施設、専任職員の配置、そして学校給食後援会の構成など、学校給食を行う上での制度的な条件整備が揃った。イギリスで学校給食法が制定されてから七五年後、日本の学校給食法制定から数えて二七年後のことであった。

(三) 一九八〇年代以降の学校給食

八〇年代に入り、学校給食事業は文教部（現、教育科学技術部）から体育部へ移管されたが（一九八二年）、一九九〇年には再び文教部に移管されるという、動きの激しい時期であった。また、学校給食の実施範囲や実施率を高め、学校給食の重要性が広く認識されるじめるとともに、栄養士の正規職化、専門職化が行われた⁽¹⁴⁾。特に一九九〇年一二月に改正された学校給食法施行令では五〇名以上の給食対象児童のいる学校には栄養士、五〇名未満の学校には栄養士か文教部令で定める有資格者を置くこととされ、一人の栄養士が担当する給食の対象児童数は四〇〇人を超えないように規定された。

給食対象児童生徒の割合は一九八九年には国民学校の給食比率は島嶼僻地で七・五％、農漁村地域で六・二％、都市地域では〇・四％であったが、これを二〇〇〇年までに島嶼僻地と農漁村地域では七〇％、都市地域では五〇％にまで引き上げるといふ、学校給食拡大

表2 1990年代以降の学校給食普及状況

年度	初等学校		中学校		高等学校	
	給食実施学校比率	給食実施学生比率	給食実施学校比率	給食実施学生比率	給食実施学校比率	給食実施学生比率
1991	13.3	7.8				
1992	16.3	10.2				
1993	38.2	24.0				
1994	37.1	22.3				
1995	71.1	50.4				
1996	88.4	67.9				
1997	97.3	79.7	8.6	4.9	9.8	2.6
1998	99.2	86.5	30.3	11.6	35.0	9.1
1999	99.6	86.1	42.1	30.7	96.3	57.4
2000	99.9	88.1	56.6	40.4	94.7	57.4
2001	99.9	90.7	72.5	58.6	97.6	64.3
2002	99.9	89.9	88.7	82.0	97.8	71.9
2003	99.8	92.3	95.9	92.7	98.4	81.8
2004	99.9	94.3	97.9	94.7	98.7	85.8
2005	99.9	95.3	99.0	96.1	99.0	87.7
2006	100.0	96.4	99.3	97.8	99.3	91.3
2007	100.0	97.7	99.5	99.1	99.5	96.5
2008	100.0	98.1	99.9	98.9	99.5	95.7

【出所】韓国教育開発院『教育統計年報』教育科学技術部・韓国教育開発院、各年度より作成。年度により発行者、編者は異なる。

発展方案が、大統領選挙公約の実行の一環として作られた⁽¹⁵⁾。そして、一九九一年一二月には第七次経済社会発展五カ年計画（一九九二―一九九六）の間に学校給食施設を拡大し、一九九七年には全国民学校で学校給食を実施することが目標として定められた。表2

は一九九一年からの学校給食拡大状況を示している。これによれば、初等学校の場合、学校ベースで一九九一年に一三・三%しか実施されていなかった学校給食が六年後の一九九七年には九七・三%にまで拡大している。中学や高校に至ってはデータが公表されはじめた一九九七年から、中学は六年、高校の場合は二年で給食実施学校が九〇%を超えるようになっていく。学校種毎の給食拡大計画と実施状況は以下の通りである(16)。

- ・ 特殊学校：障害児童教育福祉増進のため九二年に全面实施。
- ・ 初等学校：九三〜九七年まで推進し、九八年から全面实施。
- ・ 高等学校：九八〜九九年まで推進し、九九年二学期から全面实施。

・ 中学校：初・中―高連携給食のための中学校給食拡大要求が増大し、九八〜〇二年まで推進。

中学校よりも高等学校の給食が優先的に実施されたのは大学入試準備など、高校生の方がより勉強に対する負担が大きい現実を配慮したからである。日本の場合、小学校はほぼすべての学校で実施されているが、中学校で完全給食を実施している割合は二〇〇七年現在、学校割合で七五・四%、生徒数の割合で六八・八%である(17)。また、高等学校は夜間課程を置く学校のみ対象となっている。学校

給食の歴史的経験は日本のほうが圧倒的に長いが、学校教育の中で占める位置付け(普及割合、重要度)は近年の韓国のほうが遙かに高い。

それにしてもこのように急速に学校給食を普及させることができた背景には何があったのだろうか。韓国の教育改革は小学校での英語教育の導入をはじめ、改革のスピードが早いに教育政策に対する国民の関心が高い。初等学校の学校給食普及が第一四大統領(金泳三)の選挙公約であり、中学校や高校での普及は第一五代大統領(金大中)の選挙公約であったように(18)、教育政策は―現実とは別としても―国民の投票行動に影響を与えると意識されるほど社会的関心事になっている点、日本との大きな違いであるといえる。急速な制度普及のための現実的方法としては、一九九三年に議員立法で改正された学校給食法に基づき、学校給食後援会制度が導入され、給食施設設備拡充に必要な経費を保護者などから調達できるようにしたことが挙げられる。また、一九九六年には国会議員総選挙の公約として、委託給食制度(後述)が導入され、学校自体で給食施設を整備しなくとも民間業者に委託することで容易に給食を実施できるようにした。こうした政策のなかでも、特に後者の制度導入がこれまで対象とされずに手付かずであった中学校と高校の学校給食を

短期間に普及させるのに大きく貢献したと思われる。しかしながら、短期間で普及させた学校給食制度は様々な問題を内包させるに至ったのも事実である。次章以降では現在の韓国の学校給食の位置付けや問題点について考察していくこととする。

二. 韓国の学校給食の目的と意義

(一) 改正学校給食法に見る韓国の学校給食の概念

二〇〇六年七月、全面的に改正された学校給食法では法律制定の目的を「学校給食の質を向上させ、児童生徒の健全な心身の発達と国民の食生活改善に寄与すること」(第一条)としている。そして、学校給食の対象は初等学校・公民学校、中学校・高等公民学校、高等学校・高等技術学校、特殊学校をはじめ、「初・中等教育法」第五条の規定による勤労青少年のための特別学級および産業体付設中・高等学校以外に、教育監が必要と認める学校とし、地方教育行政の裁量を認めている(19)。

学校給食法が全面改正に至る経緯としては、二〇〇六年六月にソウル市内の一枚で発生した食中毒事件が挙げられる(20)。この事件では、従来の学校給食法が学校給食の拡大に重点を置いており、そ

のため政府の食品安全に対する衛生管理システムが機能していなかったことが指摘され、特に委託給食制度がこうした問題の背景にあるとされた。つまり、急速な量的拡大のひずみとして安全な食材提供という側面が置き去りにされてしまったという観点に立ち、より安全性の高い制度を確立しようとしたことが改正の背景にあるといえる。

改正の内容としては以下の通りである(21)。

① 学校給食経費負担制度の変更

② 学校給食委員会、学校給食支援審議委員会、学校給食支援セ

ンターの新設

③ 疎外階層に対する給食費支援の拡大

④ 学校給食衛生・安全管理の強化

⑤ 直営給食の原則

⑥ 学校給食関連懲戒、及び処罰条項の導入

①については、学校給食における保護者の負担を軽減するために地方自治体が給食支援を拡大できるようにし、保護者負担の温床となっていた学校給食後援会制度を廃止したことが該当する。また、給食経費の自治体補助拡大ではよりよい品質の食材確保が期待されている。②で言及されている学校給食委員会とは、教育監の下に置

かれ、副教育監を委員長として関係公務員、保護者、食材生産者団体代表など一五人以内で構成される委員会であり、学校給食に関する計画、給食経費負担などについて審議することになっている。その他、従来法では明確に規定されてこなかった安全管理規定や法に違反したときの罰則規定を盛り込むと共に、直営給食を基本とすることを定めることを定めているが、これら改正内容で最も目に付くこととしては、給食については各学校が責任を持つて自前の設備を準備して実施することである。

(二) 学校給食の意義と効果

京畿道教育庁が発行する『学校給食管理実務』によれば、学校教育の目的は、①成長期の児童生徒の正常な身体発達と活用に必要な栄養を提供すること、②偏食矯正や正しい食習慣指導、及び栄養教育、③共同体意識、及び社会性涵養、④国民の食生活改善に寄与することとしている⁽²²⁾。また、学校給食の意義としては、①成長期の児童生徒の発育と健康に必要な栄養的な食事を供給することで心身の調和のとれた発達を図ること、②給食提供のみならず、児童生徒と保護者対象の食生活指導、及び栄養教育を通じて国民の食生活改善に寄与すること、③給食を通じて協同・責任・秩序・共同体意

識など、民主市民としての資質と社会性を涵養して全人的人間を育成すること、④地域社会、及び国家の食品生産受給体系と共助体制を構築し、国家の食糧政策に寄与すること、とされている⁽²³⁾。つまり、韓国でも日本と同様、単に食欲を満たすだけのものではなく、学校給食は教育と位置付けられているということである。特に「教育におけるモノ・コト」研究において重要と思われるのは、給食を通じた正しい食習慣（食事礼節を含む）の育成や社会性の涵養といった側面であると思われる。李ビンパは、子どもたちにとって食べるといふことは「共に生きる社会を認識し農業生産と消費、人間と自然環境、市場と労働、命の価値などを悟らせるよい教育材料である」とした上で、「学校での給食教育は我々が幼い時に父母から受けた『食卓の向かい側の教育』よりも一次元昇華した共同体教育に生まれ変わらねばならない」⁽²⁴⁾と述べているように、学校給食は訓育的な教育機能まで期待されている幅の広い教育活動であるといえる。

学校給食におけるこうした効果について、質問紙調査などを通じて実証しようとする研究も見られる。例えば、車ウンジョンが一九九〇年にソウル地域の六つの国民学校の児童、保護者を対象に実施した質問紙調査結果によれば、食事を作ってくれた人に対する感謝

の念を持つようになったり、食事の後片付けをするようになったり、食事の礼節を守るようになったという(25)。また、多くの児童が給食後の机の整理を友達と力を合わせて行ったり、皆で一緒に食事をすることに楽しさを感じていることから、「学校給食活動が共同体意識と社交性を涵養するのに矯正的な影響を与えたと解釈される」(26)としている。

また、食と農業という点から学校給食を見た場合、食糧政策という点から見逃せない問題点を指摘することができる。朴ジンウクは一九八一年に学校給食法が成立してから給食改善運動は農業界から始められたとし、輸入農産物増加問題を何とかしようとする農業団体と市民団体を中心となつて学校給食で国内農産物を使用するための論議を提起したという(27)。このように、グローバル化の中の国内農業団体の生き残り、安全な食料を求める消費者の目的が一致したところに学校給食があるとの側面も見逃せない。つまり、安全な食料の供給と国内農業(地域農業)の保護、それを通じた地域共同体意識の涵養は密接に結びついているのである。

三. 学校給食の問題点と対策

(一) 直営給食と委託給食

改正された学校給食法では委託給食の直営化が明示されたが、前述のように中学校や高校で学校給食を普及させるに際して採られた方式が委託給食である。委託給食とは給食業務の一部、又はすべてを委託する形態であり、一九九六年に導入された時点では校内の給食施設や業務の全てを委託する、いわゆる「全部委託」のみであったが、二〇〇六年に改定された学校給食法で「一部委託」が導入された。「一部委託」とは食材購入や水質検査は学校が担当するが、調理作業や配食・洗浄作業などの給食作業の一部を委託する方式である。「全部委託」には校内の給食施設や業務の全てを委託するやり方(「校内委託」と、給食施設を備えることができない学校が業者に委託して校外で調理された食品を運んできて実施するやり方(外部委託))がある。

表3は地域別に給食実施形態の状況を示した表である。これによれば、二〇〇九年現在、初等学校では九九・六%の学校が直営給食を実施しているが、中学校では八四・六%、高等学校では六九・九%にとどまる。地域別格差も大きく、ソウルでは中学校の七割半、高

表3 学校給食形態動向(2009年)

	初等学校			中学校			高等学校		
	学校給食 直営比率	学校給食 一部委託 比率	学校給食 全部委託 比率	学校給食 直営比率	学校給食 一部委託 比率	学校給食 全部委託 比率	学校給食 直営比率	学校給食 一部委託 比率	学校給食 全部委託 比率
全体	99.6	0.0	0.4	84.6	0.7	14.7	69.9	1.0	29.4
ソウル	99.1	0.0	0.9	19.4	4.0	76.5	12.5	3.3	84.2
釜山	100.0	0.0	0.0	81.8	1.2	17.1	32.1	0.0	67.9
大邱	99.1	0.0	0.9	91.1	0.0	8.9	82.4	0.0	17.6
仁川	99.1	0.0	0.9	88.8	0.0	11.2	60.9	0.0	39.1
光州	100.0	0.0	0.0	91.7	0.0	8.3	89.1	0.0	10.9
大田	99.3	0.9	0.7	97.6	0.0	2.4	98.3	0.0	1.7
蔚山	99.1	0.1	0.0	100.0	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0
京畿道	99.5	0.0	0.4	92.4	0.5	7.0	65.9	1.8	32.3
江原道	100.0	0.0	0.0	97.0	0.0	3.0	91.2	0.0	8.8
忠清北道	100.0	0.0	0.0	96.9	0.0	3.1	87.8	0.0	12.2
忠清南道	99.8	0.0	0.2	96.9	0.0	3.1	94.0	0.0	6.0
全羅北道	99.3	0.0	0.7	92.6	0.0	7.4	80.8	1.5	17.7
全羅南道	99.5	0.0	0.5	97.6	0.0	2.4	98.0	0.0	2.0
慶尚北道	100.0	0.0	0.0	92.4	0.4	7.2	86.0	1.0	13.0
慶尚南道	100.0	0.0	0.0	94.7	0.8	4.5	84.4	0.6	15.0
済州道	100.0	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0

【出所】教育教育科学技術部「学校アルリミ」(<http://www.schoolinfo.go.kr/index.jsp>)で検索(2010年1月20日)を行った結果を基に作成。

等学校の八割半が全部委託のままであるのに対し、蔚山や済州ではすべての中学校、高校で直営給食が実現している。全体の傾向としては都市部ほど直営給食実施が遅れている。

委託給食の問題点として、食中毒発生リスクが大きいが指摘されており、教育科学技術部の調査によると二〇〇〇年から二〇〇六年までの六年間で、委託給食での事故発生率は直営給食の五・八倍にのぼる⁽²⁸⁾。一般的に給食事故発生の背景としては、食材料生産と流通段階の安全性確保の不備、学校単位の基本衛生管理の不備、そして給食施設の衛生的側面の考慮の不備、委託給食に対する指導、監督の不足といった構造的な問題によるものとされている⁽²⁹⁾。また、保護者が支払う給食費に占める食材費の割合は一般的に、直営給食の場合は平均六五〜七五%であるのに対し、委託給食の場合は平均五五〜六五%といわれるように⁽³⁰⁾、食材費が抑えられる傾向がある。これが結果的に業者の利益確保のために質の低い食材が使用されることになり、食中毒事故の発生の要因になっていると指摘されている⁽³¹⁾。

(二) 直営給食転換問題にみる学校給食への社会的関心の高まり

実際に二〇〇三年と二〇〇六年にソウルの委託給食を実施する学校で大規模な食中毒事故が発生していることもあり、委託給食の問題視する声は一部マスメディアでも高く、国民の関心事でもある。学校給食法改正にあたって、委託給食を認めれば政府が委託給食業者の立場を代弁することになると主張した市民団体もあるほどで、委託給食の風当たりは特に市民団体の中で強い⁽³²⁾。改正学校給食法では「一部委託」給食を実施しようとする場合、学校運営委員会の審議を経て、一定の要件を充足している業者に委託することとし、これに加えて義務教育段階の学校には管轄庁への承認を受け、義務が課されている。また、「全部委託」は「学校給食要件上不可避な場合」のみ認められるとされた。そして同法附則により、不可避な場合以外は改正法の成立日から三年以内に直営給食に転換することが確認された。この猶予期間は二〇一〇年一月一九日に終わりを迎えようとしているが、この時期に近づくにつれ委託給食の割合が多いソウルでは直営給食への転換を延長しようとする条例を制定しようとする動きが生じている。

ソウル私立中・高校校長会は二〇〇九年二月九日、「直営給食

一括転換即時中断せよ」との声明を発表し、改正学校給食法が規定した「委託給食の直営給食への転換」原則への反対声明を出した⁽³³⁾。そして、二〇一〇年一月八日、ソウル教育庁傘下の学校給食委員会は、学校給食法施行令で規定された、直営給食転換が難しく委託給食を行う「不可避な事由」に昼食・夕食給食を実施する中学校を含めさせ、二〇一一年二月末まで直営化猶予を認めた⁽³⁴⁾。

直営給食に反対する学校側の意見としては、①学校や教職員の業務増加と、それによる通常業務への悪影響への懸念、②給食費の増加、③調理員の確保や管理の困難化（正規職調理員のストライキなどへの対処を含む）などが挙げられている⁽³⁵⁾。また、学校給食直営化を推進してきた市民団体である「安全な学校給食のための国民運動本部」に対し、「公教育を活かす保護者連合」や「韓国教員団体総連合会」といった団体は直営給食への一律転換に批判的であり、学校給食直営化問題は韓国の一般的な政治構図である「保守対進歩」の政治対立の様相を帯びていると言われる⁽³⁶⁾。特に、学校教育法が改正された二〇〇六年の時点では進歩主義的政策を採る盧武鉉政権であったのに対し、猶予期間を経て改正法を本格的に遵守させていく時には李明博大統領に代表される保守政権であるという韓国の政治構造の変化もこの問題には大きく関係しているよう

に思われる。

図1は近年における日本と韓国の学校給食の委託状況の推移である(37)。委託の制度上の違いがあるので単純には比較できないが、日本と韓国では学校給食の民間委託の推進状況において、正反対の傾向が認められる。学校給食を通じて「食育」を推進していこうとする日本でも、韓国における「直営給食」問題を通して、公教育の

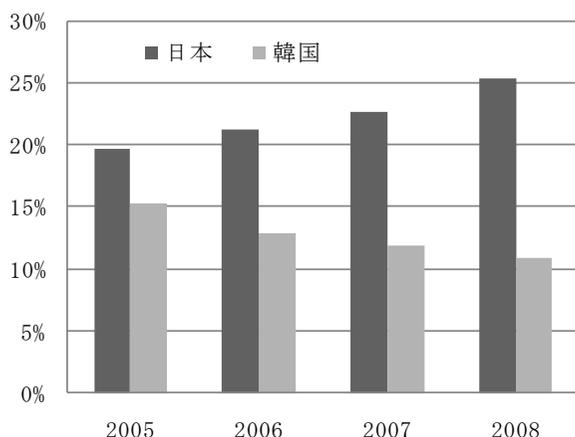


図1 学校給食の外部委託率の推移（日韓比較）

【出所】大韓民国教育科学技術部「2008年度 学校給食実施状況」(http://www.mest.go.kr/me_kor/teacher/teacher1/index.html [2010年1月20日閲覧])、及び文部科学省「学校給食実施状況調査」各年度(http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index24a.htm [2010年1月20日閲覧])より作成。
※ 日本のデータは調理の外部委託率。

一環としての学校給食をもう一度見直していくことも必要ではないだろうか。

(三) 学校給食の保護者負担

給食費は年間の学校会計の中でも大きな部分を占めており(38)、財政面からみても学校教育の中で給食の占めるインパクトは決して小さなものではない。日本では保護者負担は食材費部分のみであるが、韓国の場合、施設・設備費は学校設立経営者負担(国や地方自治体の支援可能)であるものの、運営費は学校設立経営者負担として、かつ保護者が一部を負担することができるとしている。運営費の詳細は表4の通りである。この表では学校給食法改正前と改正後を対比して示している。そして食品費は保護者負担を原則としているが、地方自治体の支援が可能とし、給食の質の向上が考慮されている。学校給食法改正前と比較すると、運営費の中の消耗品などの経費が保護者負担とされていたものが学校設立者による負担を原則とされる等、保護者の負担割合を減少させる方向に進んでいる。ただ、給食経費の負担と支出の割合を示した表5からわかるように、保護者負担は六割から七割を占めており、これを軽減するためには食品費の公的負担割合を増加させる必要がある。

表4 学校給食法改定前と改定後給食運営費負担の比較

区分		改定前	改定後
給食運営費	施設・設備の維持費	・学校設立経営者負担原則 学校給食後援会負担可能	・学校設立・経営者負担原則
	燃料費、従事者人件費	・学校設立経営者負担原則 保護者負担可能	・学校設立・経営者負担原則 保護者負担可能
	消耗品費など、その他の経費	・保護者負担	・設立・経営者は保護者の負担を軽減するように努力

【出所】教育人的資源部学校体育保健給食課『学校給食法令解説書』2007年、p. 18

表5 学校給食経費(2008年)(単位:億ウォン)

負担主体別	保護者負担	29,312 (67.0%)	
	教育費特別会計	12,385 (28.3%)	
	地方自治団体	1,703 (3.9%)	
	発展基金/その他	351 (0.8%)	
	計	43,751 (100.0%)	
支出項目別	食品費	25,293 (57.8%)	
	運営費	人件費	10,654 (24.4%)
		燃料費その他	3,383 (7.7%)
		施設維持費	224 (0.5%)
		小計	14,261 (32.6%)
	施設設備費	4,197 (9.6%)	
	計	43,751 (100.0%)	

【出所】大韓民国教育科学技術部「2008年度 学校給食実施状況」
(http://www.mest.go.kr/me_kor/teacher/teacher1/index.html [2010年1月20確認])、p. 2の表より作成。

二〇〇九年現在、初等学校の一食あたりの給食費は平均で一、八六三ウォン、中学校は二、三六八ウォン、高等学校は二、四三八ウォンである(39)。ちなみに、一八六三ウォンは日本円に換算すると約一四九円であり(40)、韓国の物価感覚からして決して高額とは言えないが、保護者の負担項目や負担割合が統一されていない分、地域や学校毎に差が大きい。なお、日本の全国平均の給食費は二〇〇八年現在で、一月あたり小学校低学年が四、〇〇四円、中学年が四、〇二二円、高学年が四、〇三三円、中学生が四、五七七円であるから(41)、一食あたり二〇〇円前後である。給食は学校教育の一部であるという視点に立てば、特に義務教育段階では給食費を一部とはいえ、受益者負担にすることの妥当性については検討の余地がある。日本でも学校給食無償化を主張する声はあるが、一般的に韓国のように学校給食無償化は社会的関心事であり、実際に一部の自治体も無償化政策に積極的である(42)。

(四) 学校給食改善総合対策と食生活指導

教育人的資源部(当時)は「学校給食改善総合対策(二〇〇七～二〇一一)」で、「学校給食改善総合対策推進戦略」を打ち出し、二〇〇七年から二〇一一年の五年間で三二の課題を推進し、二兆二、

五八四ウオンを投資する計画を示している。ここで主張されている③優秀な食材料の使用拡大、④政府・自治体の支援拡大、⑤学校給食運営の内実化、⑥指導・監督システムの改善である⁽⁴³⁾。学校給食と教育との関連に注目する立場としてはこの中でも②の栄養管理・食生活指導の強化に着目したい。

この「栄養管理・食生活指導の強化」は、「学校給食栄養管理の強化」、「正しい食事選択能力の涵養」、そして「食事指導及び栄養相談の実施」で構成されている⁽⁴⁴⁾。ここで二つ目に挙げた「正しい食事選択能力の涵養」では、空き教室を使って「食事礼節室」を設け、担任教師と児童生徒が共に食事の礼節を体験したり、特別活動や裁量活動の時間に「食生活の文化クラス」を運営して児童生徒の食生活への関心を高めることなどが提案されている。また、ここでは韓国型の伝統食文化継承教育事業を行うことも示されている。韓国では二〇〇九年に農林水産食品部（日本の農林水産省と厚生労働省に相当）が「韓食世界化推進戦略方案」を発表し、二〇一七年までに韓国料理を世界五大料理作り上げる計画を立てている⁽⁴⁵⁾。食の欧米化が進む中、学校給食を通じて民族伝統食の理解を深めさせることは国内農業の振興にとどまらず、「韓食世界化推進戦略方案」によって広く世界に韓国料理を広めていくという国家戦略にも結びつく

ことになるのである。

四、韓国の学校給食の特徴―日本と比較して―

これまで韓国の学校給食の発展の過程と現在の問題点などについて、日本の状況などとの比較を交えながら考察してきた。ここでは日本との共通点と相違点に分類して、韓国の学校給食の特徴についてまとめておきたい。

まず、共通点についてであるが、学校給食は教育の一環として運営され、その目的としては、共同体の構築や社会性の涵養といった側面が重視されていることが挙げられる。給食の実施場所にもよるが、給食当番が給食の準備をして皆で同じ食べ物を食べるという行為の中から、食事礼節の教育のみならず、人間同士の繋がりやコミュニケーションの形式を獲得することが期待されている。

二つ目は、学校給食は国の農業政策と密接な関係を持っていることが挙げられる。現在ではほとんどの児童生徒が学校給食を経験しているため、学校給食に採り入れられた食材や料理は子どもたちの印象に残り、将来国民全体の食生活に与える影響も大きいものと思われる。学校給食の米の消費は伝統食文化の継承のみならず、余剰

農産物の利用に役立つものであったといわれるように(46)、余剰米が発生するとその消費が結果として学校給食に回される側面もある。また、国内農業を振興させるための農業政策と、地域で採れた安全な農産物を使うという「教育的配慮」が一致して進められることは典型的である。

次に、日本との相違点から韓国の学校給食の特徴を挙げるとすれば、一つ目に給食事業は学校が責任を持って直接行うべきとの考えが強くあることを指摘できる。韓国では大規模な食中毒事件が発生したため、委託給食がその原因であるとして直営給食が目指されたという経緯は日本とは異なるが、根本としては学校での食事は学校が責任を負うべきであり、ひいては国家(地方自治体)が国民の食を保障すべきという考えが強いのではないかと思われる。学校給食無償化が日本より活発に議論され、また実現に向けて取り組みがなされている事実はこうした考えの反映と思われる。委託給食よりも学校が直営で給食事業を手がける方が学校にとっては負担であるのに違いないが、教育を受ける権利を有する子どもたちに、より完全に食事を提供するのには国や学校が負うべき義務という考え方である。

二つ目に指摘できるのは学校給食を通じて自民族の伝統食文化を

子どもたちに伝えようとしている点が挙げられる。パンよりも手間のかかる米飯主体の学校給食は典型的な例といえる。もちろん、日本でも「食育」を進めていく中で、「地産地消」や、国産農産物の消費拡大が提唱されているが、二〇〇七年現在の週当たり米飯給食実施率は三・一回であり、米飯給食が当然になっている韓国に比べ、実施率は低い(47)。安山市と釜山市の小学校での学校給食を対象に行われた研究では、韓国も給食も外国料理の影響を受けた「外国・折衷献立」が増加しているとの研究がある一方(48)、日本の西宮市と韓国の済州市の学校給食を比較した康薔薇らは済州市の学校給食の特徴の一つとして、地域食材、郷土食、伝統料理が積極的に導入されていることを指摘している(49)。それにとどまらず、学校給食を通じて積極的に民族伝統食文化を児童生徒にアピールしていくとする動きもみられる。

こうした動きと相まって、学校給食に対する国民の注目度は非常に高い。特に、一九九〇年代からの学校給食普及政策は国政選挙の公約に掲げられるなど、学校給食のあり方は政治動向をも左右する要素となっている。学校給食に対する国民のまなざしは政治家を動かすほどにもなっているのである。

おわりに

以上、韓国の学校給食の特徴について考察してきた。日本の学校給食とは共通点も多いものの、学校給食への関心度などの違いをはじめ、相違点もいくつか見出すことができた。しかし、「学校給食は教育の一環」という最も根本的な部分で両国は一致している。本論文は最初に述べたように、韓国の学校給食研究を行う上での序説との立場で作成してきた。そのため、歴史、政策など、広範な視点から考察できた反面、表層的な考察に止まらざるを得なかった部分も存在する。また、実際の教室現場を観察した上での学校給食の機能については言及できなかった。ただ、韓国の学校給食を分析していくことは「教育におけるモノ・ユト」研究にとって意義あることは確認することができた。今後は実際の教室（食堂）での実施状況から学校給食の韓国的特徴とその要因を分析していき、児童生徒・教師・保護者の意見を考察することで学校給食が教育活動に具体的にどのように機能しているかについて明らかにしていきたい。

【付記】 本研究は平成二〇年度～平成二二年度科学研究費補助金（研究種目：基盤研究（B）、研究代表者：添田晴雄、研究課題名：

深層構造としての教育文化解明のための比較教育文化（モノ・ユト）史研究、課題番号：二〇三三〇一七五）による研究成果の一部である。

注

- (1) また、二〇〇五年に成立した「食育基本法」でも食育の重要性が謳われている。
- (2) 川口仁志「学校給食についての比較教育論的・文化論的考察」『比較教育風俗研究会』研究談叢 比較教育風俗』第八号、二〇〇三年、一四～一五頁参照。
- (3) 경기도교육감 김지춘 『학교급식관리 실무』(京畿道教育監金シンチュン『学校給食管理実務』、二〇〇七年、四～五頁参照。なお、『学校保健（給食）50年史』では、一九七八年以降、「制度確立期」（一九七八～一九八二）、「管理体制転換期」（一九八二～一九八九）、「制度拡充期、及び拡大期」（一九九〇～一九九五）、「運営体制大変換期」（一九九六）、「栄養教育確立期」（一九九七～）、「給食対象拡充期」（一九九八～二〇〇〇）に分けたものも見られる（2000년 교육정책과제 “학교보건(급

- 신) 50년사 및 활성·화방안에 관한 연구” 편찬 『학교보건(근시) 50년사』 교육인적자원부 (2000년 교육정책課題 // 学校保健(給食) 50年史及び活性化方案に関する研究 編纂 『学校保健(給食) 50年史』 教育人的資源部)、二〇〇一年、一九一〜二〇〇頁参照。
- (4) 日本の小学校に相当。一九九五年に「初等学校」に名称を変更した。本論文では時期によって呼称を使い分ける。
- (5) 韓国の学校給食史については、학교급식백서편찬위원회 『학교급식백서』(学校給食白書編纂委員会 『学校給食白書』) 一九七八年、五三〜一〇九頁や、2000년 교육정책과제“학교보건(근시) 50년사 및 활성·화방안에 관한 연구”、前掲書、一九一〜二八三頁、及び경기도교육감 김진춘、前掲書、四〜五頁などを参照。
- (6) 体育局学校保健教育課「学校給食のあゆみと現状」(文部省 『文部時報』 一三九四号)、一九八九年、四七頁参照。
- (7) 学校給食白書編纂委員会、前掲書、一〇一頁参照。
- (8) 三浦洋子『朝鮮半島の食糧システム―南の飽食、北の飢餓―』明石書店、二〇〇五年、二五七頁参照。
- (9) しかし、施行令そのものは一九七七年まで制定されなかった
- (10) 『한국교육100년사』 교육신문사 (『韓国教育100年史』 教育新聞社)、一九九九年、四五二頁参照。
- (11) 給食·パン食中毒事件については同右書、四五〇〜四五二頁、及び「給食·먹고 國民校生 집단食中毒」『동아일보』(給食·パン食・国民学校生 集団食中毒) 『東亜日報』 一九七七年九月一七日付、七面参照。
- (12) 韓国言論財団のサイト (<http://www.mediagaon.or.kr/>) で二〇〇六年一月一日から二〇〇九年二月二二日までの間に、見出し又は本文に「学校給食」、「食中毒」が含まれた一般紙(全国紙、地方紙)の記事を検索したところ、二、二八二件ヒットした。また、同様の条件で「学校」、「委託給食」、「食中毒」の語で検索したところ五八八件ヒットした。つまり、過去四年間の学校給食での食中毒に関わる記事の四分の一は民間業者に委託した給食について触れたものであったことがわかる。
- (13) 2000년 교육정책과제“학교보건(근시) 50년사 및 활성·화방안에 관한 연구”、前掲書、一九三〜一九四参照。
- (14) 同右書、一九四頁参照。

- (15) 同右書、一九五頁参照。
- (16) 교육인적자원부 『학교급식 개선 종합대책』(2007) 2011년』(教育人的資源部 『學校給食改善綜合對策』(二〇〇七)二〇一一年)』、二〇〇七年、六頁など参照。
- (17) 文部科学省 「学校給食実施状況調査(平成二〇年五月一日現在)」(http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/kyusyo/ku/1288995.htm [二〇〇九年一月一五日閲覧]) 参照。
- (18) 교육인적자원부、前掲書、一〇頁参照。
- (19) 韓国の地方教育自治制度は道・市(特別市、広域市)が基礎単位となっており、それぞれ地方教育庁が置かれている。教育監は地方教育庁のトップであり、日本でいう教育長に該当する。但し、日本の教育長が一般行政の首長によって任命された教育委員の中から選ばれるのに対し、教育監は住民による直接選挙によって選出されるなどの違いがあり、韓国では一般行政に対する教育行政の独立性が高い。
- (20) 以下、学校給食法改正の背景や、改正内容に関しては교육인적자원부 학교체육보건의료식과 『학교급식법령 해설서』(教育人的資源部學校體育保健給食課 『學校給食法令解説書』、二〇〇七年、一九八〜二〇一頁を参照した。
- (21) 교육인적자원부 학교체육보건의료식과、前掲書、一九九〜二〇一頁。
- (22) 경기도교육감 김지춘、前掲書、三頁参照。
- (23) 同右書、三〜四頁参照。
- (24) 이빈과 『학교급식이 교육, 이어야만 하는 이유』(『우리교육 증언』우리교육, 2006년8월호)(李彬과 『學校給食が『教育』でなければならない理由』(『우리教育中等』우리教育、二〇〇六年八月号)、六六頁。「食卓の向かい側の教育」とは、「바탕.머리 교육」の直訳であるが、筆者が現地の教育関係者に尋ねたところ、この語には子どもたちへ、食習慣や食事礼節に関する教育のみならず、それらを通じて人として生きていくための望ましい生活態度を養成する教育というニュアンスも含まれているそうである。
- (25) 차은정 『우리나라의 학교급식 실태 및 급식 실시를 위한 기초연구-서울특별시를 중심으로-』경희대학교 대학원 석사논문(車ウンジョン 『我が国の学校給食の実態、及び給食実施のための基礎研究—ソウル特別市を中心に—』慶熙大学大学院修士論文)、一九九一年、一八〜二二頁。
- (26) 同右論文、三五頁。

- (27) 박진옥 「우리나라 학교급식 현황」 『동촌자원개발연구소 『동촌자원과 생활』 2006년 겨울호』 (朴진옥) 「我が国の学校給食の現況」 『農村資源開發研究所 『農村資源と生活』 二〇〇六年冬号』、四九頁参照。
- (28) 박효정(홍일연연구책임자) 『위탁급식 지정 전환 성과분석』 한국교육개발원 (朴ヒョジョン) (總括研究責任者) 『委託給食 直営轉換成果分析』 韓國教育開發院、二〇〇七年、二九頁参照。
- (29) 「사상최대 급식사고 왜 발생했다」 『한국교육신문』 (「史上最大給食事故、何故発生したのか」 『韓國教育新聞』) web版 (<http://www.hangyo.com/APP/news/article.asp?id=1799&search=사상최대급식사고왜발생했다>)、二〇〇六年六月二二日付参照。
- (30) 정명우 「학교급식 현황과 과제」 『학교운영위원회』 2008년 12월호, 주간 교육신문사 (鄭명우) 「学校給食の現況と課題」 『学校運営委員会』 二〇〇八年 一二月号、週刊教育新聞社)、四九頁参照。
- (31) 교육인적자원부, 前掲書, 一〇頁参照。
- (32) 허종렬 「학교급식법 현실에 맞게 고치자」 학교급식의 현실과 학교급식법 개정법안」 『교육정책포럼』 한국교육개발원, 제81호, 2004年 (許ジョンリョル) 「学校給食法、現実に合わせて直そう」 『学校給食の現実と学校給食法改定法案』 『教育政策フォーラム』 韓國教育開發院 第八一号、二〇〇四年)、七頁参照。また、韓国では市民団体の活動・運動が政府の政策立案に及ぼす影響は強く、教育政策についても例外ではない。
- (33) 「지영급식 못하겠다」 『경향신문』 (「直営給食で きない」 『京郷新聞』) 二〇〇九年二月二七日付、一面参照。
- (34) 昼食、夕食を提供する中学・高校でも夕食対象人員が昼食対象人員の一割を下回るときはその対象から外れるという規定はある。(「서울 고교, 지영급식 1년 유예」 『경향신문』) (「ソウル高校、直営給食、一年猶予」 『京郷新聞』) 二〇一〇年一月九日付、二面参照。
- (35) 「지영급식 못하겠다」 『경향신문』 (「直営給食できない」 『京郷新聞』) 二〇〇九年二月二七日付、一面及び「17개교 급식 지정 전환 연기」 『경기일보』 (「七校の給食直営轉換延期」 『京畿日報』) web版 (<http://>

www.ekgib.com/news/articleView.html?idxno=364733) 二

○一〇一年一月十八日付参照。

- (36) 「직영전환하면 급식 사고 안생기나」 “책임지기 싫어 교장들 공교육 포기” (「直営転換すれば給食事故は発生しないのか」 “責任を持ちたがらない校長は公教育を放棄していいか” 『OhmyNews』 (http://www.ohmynews.com/nws_web/view/at_pg.aspx?CNTN_CD=A0001304114) 二

○一〇一年一月一九日付参照。『OhmyNews』は紙媒体を持たな

い。二〇〇〇年に創刊された韓国の代表的インターネット新聞の一つ。一般の市民が記者となり、記事を執筆することで既存の新聞とは一線を画している。

- (37) 日本の学校給食に関するデータは、定時制夜間課程を除き、高校は対象外となっている。韓国の場合、委託給食の割合が三割にもなる高校のデータも含まれている。委託の形式についても韓国は前述のように「全部委託」と「一部委託」があるが、全ての委託の形式を含んでいる。日本には運搬業務や食器洗浄など、五つの委託の種類があるが、ここでは調理業務の委託のみを対象としている。

(38) 給食予算自体、一つの学校予算の六〇%以上を占める (교

육인적자원부, 前掲書, 一一頁参照)。

- (39) 교육과학기술부 「학교알라미」 (教育部科学技术部「学校アルラミ」) (<http://www.schoolinfo.go.kr/index.jsp> [二〇一〇年一月二〇日閲覧]) 参照。本サイトでは学校給食状況をはじめ、国内各学校の基礎データを検索できるようになって 있다。

(40) 一〇〇ウオンを八円と換算。

(41) 文部科学省、前掲「学校給食実施状況調査(平成二〇年五月一日現在)」参照。

- (42) ソウル近郊首都圏地域を含んでいる京畿道の教育庁は二〇一〇年二月二日、「初中生無償給食五カ年計画」を発表し、向こう五年間で初等学校と中学校での給食無償化を達成するとしている。京畿道の学校給食無償化は二〇〇九年の教育監選挙で当選した金サンゴン氏の公約。(「경기도교육청, 전면 무상급식」 ∴ 수도권 지방선거 최대 변수로 『동아일보』(「京畿道教育庁「全面無償給食」 ∴ 首都圏地方選挙の最大変数に」 『東亜日報』)二〇一〇年二月三日付、一四参照)

(43) 교육인적자원부, 前掲書, 一三頁参照。

- (44) ここでの内容は、同右書、二〇〇二頁、及び교육과학기술포럼『2009년도 학교보건·급식 기본방향』(教育科学技術部『二〇〇九年度 学校保健・給食基本方向』、二〇〇九年、二九〇三〇頁を参照した。
- (45) 「사설 지구촌에서 , 코리안 레스토랑, 이 사랑받게 하자」『동아일보』(「社説 地球村から」コリアンレストラン」が愛を受けるようにしよう」『東亜日報』)二〇〇九年四月八日付、三二一面参照。
- (46) 朴卿希「韓國の小学校給食にみる伝統食の変化と外国料理の受け入れ―献立構造及び料理の分析を通して―」(日本家政学会食文化研究部会『会誌 食文化研究』第二号、二〇〇六年、五頁参照。
- (47) また、日本の米飯給食実施学校で炊飯業務を外部に委託している学校の割合は六七・四%(二〇〇八年度)にのぼる。文部科学省「学校給食実施状況等調査(平成二〇年度)」(http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index24a.htm)二〇一〇年一月一五日参照。
- (48) 朴卿希「韓國の小学校給食にみる伝統食の変化と外国料理の受け入れ―献立構造及び料理の分析を通して―」(日本家政学会食文化研究部会『会誌 食文化研究』第二号、二〇〇六年、九頁参照。
- (49) 康薺薇・Jung-ae Kang・山光枝・山本由喜子「日本と韓國の小学校における給食内容の比較」(日本食生活学会『日本食生活学会誌』第一六卷第一号、二〇〇五年、一六頁参照。

四 ハワイ州における食育行政とその実態

田中 圭治郎

はじめに

従来、健康教育は身体面からの鍛錬、リフレッシュを中心に論議されていたが、最近栄養バランス、食物アレルギーの視点から見つめ直される事例が増えてきた。それは、外的な面からの健康だけでなく、内的な面からの健康も必要であることが認識された結果である。つまり、子どもたちにとどのような食事を摂らせるのが、彼らの精神的・情操的成長にどのような影響を与えるかが科学的に実証されてきたことも大きな要因であろう。その意味で学校給食の役割が論じられるようになってくる。第二次世界大戦後、食糧事情の逼迫もあり、学校給食は社会福祉的な面が強調されてきた。十分に食事が摂れない栄養失調状況の学童にいかにも最低限の食料を供給するかが大きな課題であった。学校給食実施基準（昭和二十九年）によれば、五八〇kcal（六〜七歳）、六五〇kcal（八〜九歳）、七三〇kcal（一〇〜一十一歳）、八二〇kcal（一二〜一四歳）と規定されている。

とからもわかる。

高度成長以来、人々の暮らしが豊かになり、食の心配は人々の心の隅に追いやられ、学校給食はいかにおいしく子どもたちの好きな食事を用意するかに関心が移っている。この理由としては、子どもたちの給食嫌い、食べ残しが問題となり、学校現場ではいかに子どもたちに残さずに食べさせるかが時として強制力を持って行われるようになる。

しかしながら、平成一七年に出された「食育基本法」によれば、これらの状況が大きく変化したことがわかる。

社会経済情勢がめまぐるしく変化し、日々忙しい生活を送る中で、人々は、毎日の「食」の大切さを忘れがちである。国民の食生活においては、栄養の偏り、不規則な食事、肥満や生活習慣病の増加、過度の痩身志向などの問題に加え、新たな「食」の安全上の問題や、「食」の海外への依存の問題が生じており、「食」に関する情報が社会に氾濫する中で、人々は、食生活の改善の面からも、「食」の安全の確保からも、自ら「食」のあり方を学ぶことが求められている。

栄養過多、肥満や生活習慣病の増加により、新たな「食」に対する問題が生じていることがわかる。

国民一人一人が「食」について改めて意識を高め、自然の恩恵や「食」に関わる人々の様々な活動への感謝の念や理解を深めつつ、「食」に関して信頼できる情報に基づく適切な判断を行う能力を身に付けることによって、心身の健康を増進する健全な食生活を実践するために、今こそ、家庭、学校、保育所、地域等を中心に、国民運動として、食育の推進に取り組んでいくことが、我々に課せられている課題である。

近年、家庭における食事の指導が問題となっている。ファースト・フード、インスタント食品をはじめ、簡便な食材を利用する保護者の増加とともに、食材の安全性の問題、栄養バランスの欠如が問題となり、さらに朝食の欠食や粗末な夕食の家庭が増えており、学校現場では学校給食が再認識されてきている。

本稿では、日本の食育に関するこのような現状が将来どうあるべきかという視座の下、外国の学校給食はどのような状況かを調査することを意図した。今回は、アメリカにおける学校給食の実態をハ

ワイ州に焦点を絞って実地調査を行い、その結果を報告する。

一、連邦政府の食育方針

近年、アメリカの食育は、従来言われてきたような州ごとの独自性、学区ごとの独自性が徐々にではあるが崩れつつあり、連邦政府の関与が強まりつつある。連邦政府は、州・各学区への補助金の増加とともに、その教育政策が教育行政上大きな影響力を持つようになる。学校給食や食育もその例に漏れず、ハワイ州の学校給食や食育の基本政策も連邦政府のそれを踏襲したものとなっている(1)。

アメリカの食育を取り扱うのは、連邦農務省である。「学校における児童栄養のための有益なプログラム」(アメリカ連邦農務省)によれば、アメリカ産の農産物を使用することを義務づけており、(一)全国昼食プログラム、(二)児童と大人に対する食事プログラム、(三)夏期の食事プログラムの三つの分野により、構成されている。このプログラムでは、約六〇%以上の食材購入が農務省の許可を必要とする(2)。

そして、各学校は児童・生徒から各食事(朝食、昼食)当たり年間一九ドル五〇セント(二〇一〇学校年)を受け取る。この数字は、

二〇〇七学校年は一七ドル・二〇〇八学校年は一八ドル七五セント、二〇〇九学校年は二〇ドル七五セントと年度によって異なっている(3)。

このプログラムを遂行するに当たって、一九六九年度から実施されている「児童保護、成人介護食事プログラム」の存在がある。このサービスを受けるのは、低所得者層の家庭の児童や成人であり、毎日二九〇万人の児童・生徒が食事やスナックのサービスを受けており、八六〇〇人がホームレスの成人に対して食事サービスを行い、さらに児童避難施設の子どもたちにも食事が用意されている。このように、アメリカにおける学校給食は当初から社会福祉的な要素があつたのである(4)。

このことはアメリカ連邦商務省『学校栄養プログラムにおいて、特に食事の必要な児童へのサービス—学校給食職員への手引き』において如実に示されている。

近年、学習障害児が他の児童と同様の学習機会と学校給食のような教育に関連した条件を得ることがますます強調されてきた(5)

ここで意味する学習障害とは、身体的・精神的な発達障害を持つ子どもたちだけでなく、食物アレルギー、薬物乱用、エイズ、言語障害、メタボなど幅広い範囲で障害を受け止められている。その意味において、栄養不足の児童への学校給食だけでなく、肥満児への栄養指導を含むものであることは言うまでもない。

このように、当初は低所得者層の児童への学校給食という教育上不利を受けけている、つまり貧しくて食事もままならない子どもへの社会福祉的な教育政策であつたが、次のミシシッピ—大学『児童栄養を通しての未来の建設』全国食事サービス経営研究所年次レポート二〇〇九年を見れば、食事サービスの質的転換が窺われる。

「全国食事サービス経営研究所の使命は、児童の栄養プログラム

の絶え間ない改善を増進させるための情報やサービスを提供することであり」、「教育、研究と児童栄養プログラムをより良くするため

の手段を可能にする指導的な役割を果たす」(6)ことであるとす。ここでは単に栄養不足を補うための政策だけにとどまらず、昼食、朝食と夏期における食事サービスを通して児童に栄養の取り方を教えることもすべきことが示唆されている。

二 ハワイ州の食育行政

『ハワイ州健康ガイドライン』によれば、州教育省は栄養教育、学校給食と保健体育を一体として受け止めている。その理由として、次の五つをあげている。

- (一) 健康な生徒はよりよい学習が出来る
- (二) 子どもの時期に培われた食習慣と積極的な生活態度は、一生涯にわたって健康でありつづける
- (三) すべての子どもは、栄養豊かで、安全な食事を受ける権利がある
- (四) 健康教育の基準は、栄養に関する技能と知識に基づく
- (五) 保健体育の基準は日々の身体活動と同じものである(7)

これらの方針の下、ハワイ州の幼稚園(二年)・小学校(五年)・中学校(三年)・高校(四年)は、児童・生徒に学習のための健康、栄養教育を行うことが求められている。

『ハワイ州児童栄養プログラム』より健康的な食への援助』によれば、「健康的で、欠食」をなくすことを意図して、「連邦政府と教

育現場がパートナーシップ」を維持しながら進めるべきとしている。すなわち、「連邦政府の栄養基準」と合致させる食育である。このプログラムは、学校での給食、デイケアセンターでの児童と成人への食事提供、地域社会における夏の食事提供等、より恵まれない人々への食事提供が中心である。学校での給食とデイケアセンターの食事提供が重複しているように見えるが、後者の場合、不登校児の食事サービスを意味している(8)。これを見ると、低所得者層への社会福祉的な特徴が色濃く出ていることがわかる。

三 ハワイ州の食育の実態

筆者が二〇〇九年一月二十八日から二十九日にかけて、ハワイ州ホノルル市内の小学校(幼稚園を含む)、中学校、高校の食育の実態を調査したことを報告する。

a. アラワイ小学校の学校給食の実態

アラワイ小学校は、ワイキキ・ビーチとアラワイ運河を挟んだ地域にあり、最近移民してきた子どもたちが多く通学する小学校である。シャーロット・ウニ校長と面談し、午前中の授業を参観した後

表一 アラワイ小学校の月間献立表（二〇〇九年一〇月）

月	火	水	木	金
			1日	2日
			チキン・パ ティ、ポテト、サ ラダ、パイナッ プル、ロール パン	チーズ、サン ドウィッチ、 コーン・チャウ ダー、レタス、 オレンジ
5日	6日	7日	8日	9日
ハローウィン の休日	ハローウィン の休日	ハローウィン の休日	ハローウィン の休日	ハローウィン の休日
12日	13日	14日	15日	16日
教員研修日 のため休日	チキン・パ ティ、ロール パン、ポテト、 オレンジ	ミートソース・ スパゲティ、 キャベツサラ ダ、桃、フラン スパン	ペパローニ・ピ ザ、サラダ、リ ンゴ、ゼリー	ハワイ式ブタ 料理、キャベ ツ、パイナッ プル、ロールパ ン
19日	20日	21日	22日	23日
ミートボール、 ご飯、キャベ ツサラダ、 桃、ロールパ ン	七面鳥の薫 製、ロールパ ン、レタス、ト マト、ポテト、 バナナ	豚肉のパ ティ、ご飯、ブ ロccoli、 アップルソー ス、ビスケット	トルティーヤ (肉とチーズを くるんだ物)、 グリーンサラ ダ、梨、ロール	照り焼きチキ ン、ポテト、サ ラダ、オレン ジ、ロールパ ン
26日	27日	28日	29日	30日
ホットドック、 煮豆、サラ ダ、リンゴ	チキンパス タ、サラダ、フ ルーツ、フラ ンスパン	タコスバー ガー、レタスと トマト、ポテト チップス、 ピーチ	チーズピザ、サ ラダとリンゴ ソース	照り焼き七面 鳥、クリームポ テト、トウモロ コシ、オレン ジ、ロールパ ン

(10月30日の金曜日は、連邦政府の財政難のため休日)

に、学校給食（昼食）を摂った。この小学校は三〜五歳児の公立保
育所、六歳児の幼稚園、七〜一歳児の小学校が合体した学校であ
り、三〇〇人の小学校・幼稚園児童が通学している。通常、保育所
は私立であるが、低所得者層や移民の日の浅い子どもは特別に公立
保育所に通学している。すべての小学校には、一年制の幼稚園が併
設されているのは通常であるが、保育所の併設はホノルル市内でも
数校にとどまっている。

学校給食は、表一に示すようにあらかじめ保護者に配布され、希
望すれば食事のサービスが受けられる。献立表は、州教育局（ハワ
イ州は教育委員会が存在しないため）で決定され、各学校に配布さ
れる。この献立は各学校で決定することが出来ないが、各学校によ
り州ごとの順番を変更することが可能であるが、五つのタイプのメ
ニューが繰り返し児童に提供される。筆者がウニ校長に、献立につ
いて保護者や子どもを要望を取り入れていいのかと聞いたところ、
州の方針は絶対的であり、もし希望しなければ食事を申し込まなけ
ればよいとのことであった。また、食物アレルギーの子どものため
の食事も考えていないとのことであった。

図一は、給食の写真である。年齢により量の多少があるが、すべ
て同じ内容である。図二・図三は、アラワイ小学校とその食堂の写

図一 アラワイ小学校の給食



図二 アラワイ小学校



図三 アラワイ小学校の食堂



真であるが、食堂は講堂と兼用しており、クラスごとに固まって食事をしてきた。担当の教師はおらず、補助教師が静かに食事をするように机間巡視を行っていた。担当の教師は、別の部屋でそれぞれ気の合った先生方と給食を食べている。筆者が食べた給食は、タコスのバーガー、ポテトのフライ、サラダ、牛乳であったが、人によって好き嫌いのある食事であるため、全く手をつけずにゴミ袋に捨てる児童もかなりの数に上っていた。また、給食を摂らないで自宅からランチを持って来た児童の食事を見ると、スナック菓子を持って来た者が半分以上であり、サンドウィッチやおにぎり（ハワイ州はアジア系が多いため）の児童はわずかであった。

児童の約五〇％は、無料または減額措置を受けている。給食の原価は一ドル五〇セントであるが、全額免除の児童の負担は無料、四大家族で年収二〇〇万円以下の家庭の児童は減額措置が取られ、五〇セントの負担にとどまる。他の児童は一ドル五〇セントであり、二五セント州から補助を受けている。ちなみに教師は、一ドル五〇セントを出している。

この小学校では、子どもたちの栄養の偏り、すなわちインスタント食品、ファースト・フード、清涼飲料などの問題への関心を持つことを求めるとともに、麻薬への注意を呼び掛けた貼り紙があった

のが印象的であった。

b. ジャレット中学校の学校給食の実態

この中学校は、小学校と併設された学校であり、自校で調理しておらず、隣のアヌイヌイ小学校で調理したものを運んでいる。この学区は、パロロ・バレーの低所得者住宅の子どもが通っている中学校であり、無料及び減額を受けている生徒は六〇パーセントにも上っている。朝七時に訪問して朝食の実態を調査した。食堂は図四である。約三〇パーセントの生徒が朝食を取っている。図五は朝食の写真であり、これにミルクがつく。減額されない生徒は朝食代一ドル二五セントであり、減額されている生徒は二五セントを払っている。生徒は朝七時に朝食を摂り、もし希望すれば一〇時に摂ることが出来る。さらに昼食を摂れば、かなりのカロリーが摂ることになる。

この中学校では不登校児が多く、食事のサービスはコミュニティセンターでも用意している。面談したパトリック・ニシ副校長によれば、食事の指導を学校で行うには限界があり、地域社会の中で行政職員が行っている場合も多いとの話であった。中学校としては、出来るだけ生徒が通学してもらいたい学校の中での食育をしたいが、保



図四 ジャレット中学校の食堂

図五 ジャレット中学校の朝食



図六 カラニ高校の食堂



護者の理解がなかなか得にくい状況である。食育の授業は、第六学年（中学一年生）に一セメスター行われている。

c. カラニ高校の学校給食の実態

この高校は両親の所得が比較的高いため、無料と減額生徒は一七パーセントである。ホノルル市内でも地区によって、かなり両親の所得差があることがわかる。

ローラ・アハ副校長と面談して、実態を調査した。この高校の食堂は図六である。高校生は、給食代を各自精算しており、自分の家庭の経済状態を他人に知られたくないために、図七のカード読み取り機でカード精算をしている。食育の授業は、第一〇学年（高校一年生）一セメスター行われている。授業の内容は、三人の保健の先生が保健と栄養の授業を担当している。

d. NPOによる食育指導

一〇月三〇日午前中にNPOの一つ、コクア・ハワイ・ファウンデーションの担当者ディキスター・キンダ氏と面談した。この団体は、野菜の栽培と自然食の良さを見直すNPOである。この団体のメンバーがホノルル市内の各小学校に呼びかけ、学校内での野菜栽



図七 カード読み取り機

培及び自然食の調理などを指導することを勧めている。この団体は、地元のカピオラニ・コミュニティ・カレッジと連携し、保護者と共に学校内での植物栽培をするだけではなく、コミュニティ・カレッジの調理室で保護者に調理を指導し、食の大切さを教えている。また、各小学校ではこの団体のボランティアが自校で摂れた野菜を給食に利用して、低農薬の自然野菜の良さを子どもたちに教えている（図八）。

おわりに

日本の学校給食のイメージを持ってハワイ州の学校給食を見学した。最初に、驚いたのは地産地消の考え方であった。日本では、食の安全確保のため、自分たちの身の回りで生産した物を消費しようとの努力がなされている。しかしながら、ハワイ州でこの質問をした時、異口同音に各学校では安い食材を調達することであった。アメリカは食料輸出国であり給食の所轄省が農務省であることからわかるように、食料の国内産の調達率は一〇〇パーセント以上であり、この質問自体がアメリカ人にとっては当たり前のことであるため無意味であるということがわかった。ただ、農産物を出産するだけ使

用しない食材の利用は、日本もアメリカも同様である。

次に、学校給食に対する考え方の相違である。日本では皆が同じ物を食べることにより、連帯感・仲間意識を高めようとするのに対し、アメリカでは低所得者層の子どもの救済的な面が多い。その意味において、学校給食を無料・減額にするのは社会福祉政策の一環であり、その延長線上で休日や放課後に学校で地域住民に食事サービスをする例も多々見られた。

第三番目に、食事中担任の教師はおらず、各自好き勝手に食事をしていくことである。弁当を持って来た子、食べ残す子ども等々担任の教師は全く関与していない。特に、弁当にクラッカーやビスケットとジュースの児童に対して、どのような指導をしているかという筆者の質問に対して、学校関係者は「それは良くないと思うが、家庭の問題であり、出来るだけ給食を摂るように指導したい」との答えが返ってきた。

第四番目として、学校での食育は保健の先生に任されており、校長や副校長はどのような指導がなされているかを全く知らなかったことである。彼らの関心は、主要教科の成績のみであり、校内での貼り紙の内容―「自然な食事を取りましょう」、ジュースの飲みすぎに注意しましょう―のみである。

Summer 2009

'ĀINA in schools

Growing healthy keiki, schools, and communities

Share Your Story

Does your 2nd grader suddenly have an opinion on buying local vs. imported? Are your students using words like "close to the source" and "high quality" in everyday conversation? Has your child shared a new gardening technique learned at school?

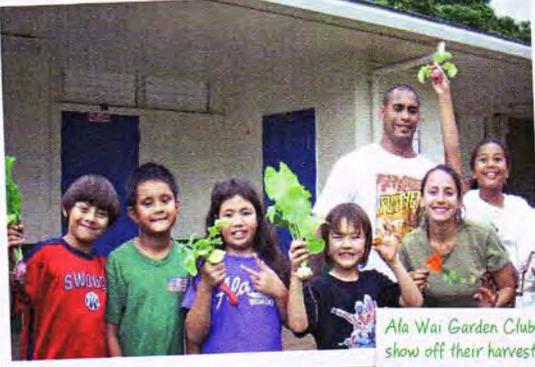


Keiki enjoying carrots fresh from their school garden!

Please share your thoughts on how the 'ĀINA IS program has made an impact at home and at school as well as feedback on how we can improve the program. Go to <http://tr.im/jmX9> to fill out our quick survey. We look forward to hearing from you!



Naikiki Elem. Mom and on gardening team!



Ala Wai Garden Clubbers show off their harvest

Spring Full of Bountiful Educational Harvests!

Kindergartners started the spring semester by reading the book *Tops and Bottoms* by Jan Stevens, then planted their own "Tops & Bottoms" garden full of carrots, lettuce, and beans to learn about--and eat--different plant parts. The 1st graders planted a "Good Buddies" garden where plants are grown side by side to benefit each other as they grow. Basil helped to keep bugs away from the tomatoes and quick-growing radishes helped to shade tender lettuce seeds. Sweet potatoes were the long-awaited prize in the fourth grade Hawaiian gardens. During their harvest party, the fourth graders made an 'ono snack by mashing steamed 'uala with coconut milk. Students at Ahuimanu Elementary had a really big harvest and each brought a sweet potato home for their moms on Mother's day! Fifth graders lived out their social studies lessons by planting traditional Native American foods (beans, corn, and squash) as well as the medicinal herbs common in the American colonial gardens. They also practiced traditional skills such as grinding corn and churning butter. At their harvest party, the students prepared their vegetables to create a traditional "Three Sisters Stew." Most schools have put their gardens to "rest" for the summer and have planted cover crops like sun hemp to replenish nitrogen in the soil and keep the weeds down. Mahalo to the Garden Educators, Educator Trainees, teachers and students for your contributions to the gardens!

A program of  www.kokuahawaiifoundation.org

第五番目に、NPO等のボランティア団体の教育活動である。前述したような団体が数多くあり、各団体は各学校特に小学校に働きかけ、食の大切さについて啓蒙活動を行い、各学校も積極的に受け入れている。別の言い方をすれば、各学校の関心事の食の問題は、カロリーや経済的なものだけでなく、安全性・食事の摂り方の指導は外部の団体に委ねられていることがわかる。ただし、ホノルル市内の学校では給食は自校調理であり、もし自校で調理出来ない場合でも隣の学校から運び込むため、より暖かい料理が食べられるということであった。

以上、ハワイ州の調査をすることによって日本とアメリカの学校給食の相違を知ることが出来た。両国に共通して言えることは、教育関係者がインスタント食品、ファースト・フードの氾濫に危機感を抱いていることと共に、家庭での食事の大切さを認識していることがわかる。日本では、肥満・家庭における食の乱れに対する教育は、特に小学校においては教師の役割であるが、アメリカの場合、家庭や地域社会の役割としている。栄養教諭の資格が出来て以降、食の問題は学校教育の中で教えるという日本の教育行政はすべての子どもに平等に教育を与えるという原点を反映させたものであると言えよう。食育だけではなく、すべての子どもに共通体験をさせる

という日本の教育の良さを再認識した。

注

(1) ハワイ州独自の食育行政はなく、連邦政府の積極的な関与の下で行うことについては、ハワイ州栄養プログラムのディレクター、スーザン・ウエハラ氏との面談(二〇〇九年一〇月二七日)により確認した。

(2) United States Department of Agriculture, "Food and Nutrition Service-Food Distribution Fact Sheet", September 2009, p.1

(3) Ibid, p.2

(4) United States Department of Agriculture, "Food and Nutrition Service- Child & Adult Care Program", October, 2009, p.1

(5) United States Department of Agriculture, "Guidance for Accommodating children with special dietary needs in the school nutrition programs", 2001, p.1

(6) National Food Service Management Institute, "Building

Future through Child Nutrition”, 2009 46

(7) “State of Hawaii Wellness guidelines”, Implements Board of Education Policy 1110-6, 2009 46

(8) Hawaii State Department of Education, “Hawaii Child Nutrition Programs –Helping Hawaii Eat Health”, 2009

46

五 食育を通じた道徳性・人間性育成と教師の役割

―札幌市の事例から―

田中 潤一

一 はじめに

近年、学校教育における食育の役割が重視されている。平成一七年には栄養教諭制度が発足、食育基本法が制定され、食育は現在の教育を考える上で一つのメルクマールとなっている。平成二〇年三月に改訂された学習指導要領においても、食育が重視されている。学習指導要領総則第1「教育課程編成の一般方針」の3では次のように述べられている。「学校における体育・健康に関する指導は、児童の発達段階を考慮して、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。特に、学校における食育の推進…(略)…については、体育科の時間はもとより、家庭科、特別活動などにおいてもそれぞれの特徴に応じて適切に行うよう努めることとする」。いうまでもなく食育は給食の時間(特別活動)において最も効果的に行われるが、そのみならず他教科のカリキュラムと関わりの中でさらに

効果的に行われるとされる。また学習指導要領では「家庭や地域社会との連携を図りながら」食育が進められるべきと述べられている。食育が学校教育の一環として行われるべきことはもちろんであるが、児童生徒一人ひとりの健全な成長は学校のみで行われるのではなく、家庭や地域社会全体の中でなされることが含意されている。

さて本論文では「モノ・コト」研究の一環として「食育」及び「学校給食」について論じるのであるが、食育のいかなる問題点を俎上に上げるべきであろうか。そもそも歴史的に学校給食は栄養不足の子どものために支給されたことが始まりとされているが、時代と共にその意義は変遷している。『学習指導要領 特別活動編』では、現在の食育の目的は生活習慣病等の健康問題を予防するために正しい食習慣を確立すること、そして「食事を通して好ましい人間関係や明るい社会性がはぐくまれる」ことにあるとされる。つまり食育の目的は、健康の保持増進のみならず、道徳性育成・社会性育成の役割を担うとされている。本「モノ・コト」研究では比較考察を行うことよって、日本の教育慣行・教育実態を相対化し、深層に存する教育文化を解明することが目的とされている。本論文では札幌市で行われている食育を考察することよって、教育文化の根柢の解明を試みたい。北海道は全体として食育が盛んな地域である。その

背景としては食料自給率が二〇〇%を超え、新鮮な魚介類、農産物が比較的容易に入手しやすいという背景がある。また北海道は明治以降開拓された地であり、本州にはない独自性がある。歴史が短い反面、道民の地域愛・郷土愛が非常に強い⁽¹⁾。北海道の道都・札幌市の食育分析から、北海道の独自性を読み取りたい。

二. 食をめぐる現状の認識

まず札幌市では食育について、どのような問題意識が有されているのかを見ておきたい。まず『札幌市食育推進計画』（札幌市保健福祉局保険所、平成二〇年）では、「食」をめぐる課題⁽²⁾が一〇点挙げられている⁽²⁾。その中で、食への感謝の念が薄れていること（二点目）、栄養摂取バランスの偏り（四点目）、朝食の欠食と孤食（五点目）、ごみの発生抑制や再利用（六点目）などが課題として挙げられている。札幌市教育委員会発行の『食に関する指導の手引き』（平成二〇年七月）では、児童生徒の食生活の現状を数点指摘している。まず朝食摂食率について小学校五年生が九三・八%であるのに対し、中学校二年生では八八・二%と減少していることを問題視し、さらに朝食を取ることが少ない児童生徒ほど就寝時間が遅くなり、「疲れ

ている」と感じる数が増えていることを指摘している⁽³⁾。また学校給食における食育についても、家庭の教育力の低下や郷土食・行事食を食する機会が減っていることが指摘されている。

朝食が欠けることによる問題は、血液中の糖分が不足し勉強の能力が落ちること、また残りの二食での摂食量が増え肥満になりやすいことが指摘されている。また札幌の食育での特徴は、ごみの発生抑制や再利用が掲げられていることが挙げられる。後述するが、札幌市の食育は「フードリサイクル」として環境教育として他教科と関連づけて行われている。

三. 札幌市の食育の現状と子どもの道徳性育成

(一) 給食の実施状況と実施形態

札幌市では市内全ての小学校・中学校・定時制高等学校・特別支援学校で完全給食を実施している。札幌市の調理方式は「単学校」（自校のみ調理する学校）、「親学校」（自校分と他校の給食を調理する学校）、「子学校」（調理施設のない学校）に分けられる。親学校が調理するのは自校分と他校一校分である。従って親学校と子学校の割合はほぼ一対一になっている⁽⁴⁾。（左図参照）。

	単学校	親学校	子学校	合計
小学校	51校	78校	78校	207校
中学校	19校	39校	40校	98校
特別支援学校	2校	0校	1校	3校
定時制高校	3校	1校	1校	5校
合計	75校	118校	120校	313校

(二) 食器

食器は全て強化磁器製となっている。従来はステンレス製であったが、平成一一年度から変更され平成一七年には全学校で強化磁器食器となった。茶碗、カップ、皿、小皿、丼の五種類がある。先割れスプーンは平成一一年から廃止され、スプーン・フォーク・角は

しが使用されている。

(三) ランチルームの整備

現在札幌市内では九九・六七%の小中学校がランチルームを整備している。普段、多目的教室として使用している教室を、異学年・異年齢交流やバイキング給食にあわせてその都度ランチルームとして使用しているというのが現状である。ランチルームは平成一一年から小学校で先行的に整備され、会食用テーブル・イス・トレイ等を整備して使用される。『食に関する指導の手引き』では「食事環境を整えることは、衛生面はもとより楽しく食事をすることで豊かな心を育むことにもつながり、また、マナーの習得や望ましい人間関係を作る上でも効果的」(5)と述べられている。食育が単に栄養上の問題ではなく、児童生徒の人間性・道徳性育成の問題としても捉えられていることが読み取れる。

(四) 地産地消

現在各地で地産地消が推奨されているが、札幌市でも同様に地産地消は積極的に行われている。さて札幌市では地産地消を単に新鮮な食料を食するためでなく、以下のような教育的効果のために行わ

れるとしている。

ア 児童生徒が、より身近に、実感をもって地域の自然、食文化、産業等についての理解を深めることができる。

イ 食料の生産、流通等に当たる人々の努力をより身近に理解することができる。

ウ 地場産物の生産者や生産過程等を理解することにより、食べ物への感謝の気持ちを抱へることができよう。

エ 流通に要するエネルギーや経費の削減等により環境保護に貢献することができる。

カ 生産者等の側で学校給食をはじめとする学校教育に理解が深まり、学校と地域との連携・協力関係を構築することができる。

(6) 我々が着目したいのは、地産地消が新鮮な食材を児童生徒に提供する目的で行われるのみならず、「環境教育」や「道徳教育」の視点から推奨されていることである。

(五) その他

給食内容は、主食・副食・牛乳からなり、主食は週三回米飯、一

回パン、一回麺とされている。給食費については、小学校は一食二〇〇円、中学校は一食二八〇円である。また献立内容を充実させるために、リザーブ給食・バイキング給食が行われている(7)。リザーブ給食・バイキング給食ともに、児童生徒に自分で栄養バランスの良い献立を選ぶ力を身に付けさせ、感謝の気持ちを持つように目的化されている。いずれにおいても子どもの人間性・道徳性育成が重視されている。

四 札幌市の食育授業の展開

(一) 食の指導目標と道徳性育成

では次に札幌市ではどのような食育の教育実践が行われているのを見たい。

文部科学省では食に関する指導目標を六点にまとめている(8)。

この指導目標に基づいて、学校ごとに指導計画が策定され、学年ごとに教授される内容が決定される。学年で教える内容が偏ることのないよう、六点全てがバランスよく教えられるようにカリキュラムが作られる。特に道徳性育成・人間性育成の観点からは③「食品を選択する能力」、④「感謝の心」、⑤「社会性」が重要といえよう。

- ①食事の重要性、食事の喜び、楽しさを理解する。「食事の重要性」
- ②心身の成長や健康の保持増進の上で望ましい栄養や食事のとり方を理解し、自ら管理していく能力を身に付ける。「心身の健康」
- ③正しい知識・情報に基づいて、食物の品質及び安全性等について自ら判断できる能力を身に付ける。「食品を選択する能力」
- ④食物を大切にし、食物の生産等にかかわる人々へ感謝する心を持つ。「感謝の心」
- ⑤食事のマナーや食事を通じた人間関係形成能力を身に付ける。「社会性」
- ⑥各地域の産物、食文化や食にかかわる歴史等を理解し、尊重する心をもつ。「食文化」

③「食品を選択する能力」では、子ども一人ひとりが正しい知識を得、自分の判断力で選ぶ力を育成することが求められている。これは単なる知識教育の課題にとどまらず、道德教育の課題でもある。

④「感謝の心」では、食事をすることは単に個人の問題ではなく、さまざまな人々の関係性の中で食物が作られていることを子どもが自覚することが求められる。さらに食事を摂るということは他の生き物の生命をもらっていることであることを子どもたちが知ることができ、食育の授業はまさに、「生きること」の核心へと触れる道德教育

の授業へと深まる契機となる。⑤「社会性」では、子どもたちが給食時のルールを知り、多くのクラスメートと楽しく食事をする事によって、良好な人間関係構築をめざすことにつながる。

(二) 全体計画

食育は主に特別活動の領域で行われ、特に学級活動と給食指導の時間に行われることが最も多いが、学校教育全体の中で行われることにより効果的な結果が初めて得られる。以下は札幌市教育委員会『食に関する指導の手引き』に挙げられている食に関する指導の全体計画例である(9)。

下記の全体計画例を見て、まず小学校の給食の時間では②「心身の健康」項目に大きなウエイトが置かれていることがうかがえる。低学年・中学年・高学年通して、「歯の健康」、「夏の健康な生活」、「健康な生活習慣」、「冬の健康な生活」、「かぜの予防」、「成長をふりかえろう」の項目が必ず盛り込まれている。次に大きなウエイトが置かれているのが⑤「社会性」である。道徳性育成に関して言えば④「感謝の心」は少ない。また⑥「食文化」に関しては上記の全体計画では給食時間では盛り込まれていない。しかし教科教育では感謝や食文化の内容が比較的多く盛り込まれている。それに対して

● 食に関する指導の全体計画例（小学校）

<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもの実態 ・ 保護者・地域の実態 	<p>学校教育目標</p>	<p>学習指導要領 食育基本法 札幌市食育推進計画 教育委員会の方針</p>
---	---------------	--

<p>食に関する指導の目標</p> <p>① 食事の重要性、食事の喜び、楽しさを理解する。＜重＞ ② 心身の成長や健康の保持増進の上で望ましい栄養や食事のとり方について理解し、自ら管理していく能力を身につける。＜健＞ ③ 正しい知識・情報に基づいて、食物の品質及び安全性等について自ら判断できる能力を身につける。＜選＞ ④ 食物を大事にし、食物の生産等に関わる人々への感謝する心を育む。＜感＞ ⑤ 食事のマナーや食事を通して人間関係形成能力を身につける。＜社＞ ⑥ 各地域の産物、食文化や食に関わる歴史等を理解し、尊重する心をもつ。＜文＞</p>
--

<p>幼稚園・保育所 幼稚園・保育所との連携に関する方針</p>	<p>低学年</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 食べ物に興味関心をもつ ＜重＞ ・ 好き嫌いせずに食べようとする。 ＜健＞ ・ いい匂いなど食べ物の特徴が分かる。 ＜選＞ ・ 心を込めて挨拶ができる。 ＜感＞ ・ 正しい箸の使い方が分かる。 ＜社＞ ・ 自分の住んでいる身近な土地でとれた食べ物を知る。 ＜文＞ 	<p>中学年</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 楽しく食事をすることが心身の健康に大切なことが分かる。 ＜重＞ ・ 健康に過ごすことを意識して、いろいろな食べ物を好き嫌いせずに食べようとする。 ＜健＞ ・ 衛生的に給食の準備や食事、後片付けができる。 ＜選＞ ・ 自然の恵みに感謝して食べることができる。 ＜感＞ ・ 楽しく給食を食べるためにみんなで協力して工夫ができる。 ＜社＞ ・ 地域の産物に興味をもち、日常の食事と関連づけて考えることができる。 ＜文＞ 	<p>高学年</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 楽しく食事をすることが、人と人とのつながりを深め、豊かな食生活につながる事が分かる。 ＜重＞ ・ 食事が4科に及ぼす影響や食品をバランスよく組み合わせることで食生活の大切さを理解し、食生活の大切さを考える。 ＜健＞ ・ 食品の衛生に気を付けて、簡単な調理をすることができる。 ＜選＞ ・ 食事に關わる多くの人々や自然の恵みに感謝し、残さず食べることができる。 ＜感＞ ・ 楽しい食事を通して、相手を思いやる気持ちをもつことができる。 ＜社＞ ・ 食文化や食品の生産・流通・消費について理解を深める。 ＜文＞ 	<p>中学校との連携に関する方針等</p>
--------------------------------------	---	--	---	-----------------------

<p>特別活動</p> <p>給食時間及び学級活動</p> <p>○学級活動</p> <p>◎食に関する指導</p> <p>●給食指導</p>	<p>4月～6月</p> <p>(低) ◎給食を知ろう<重> ●仲良く食べよう<社> ○給食の約束<社> ○歯の健康<健></p> <p>(中) ◎食品について知ろう<重> ●給食のまじりを覚えよう<社> ○給食の約束<社> ○歯の健康<健></p> <p>(高) ◎食品や献立について知ろう<重> ●楽しい給食時間になろう<社> ○給食の約束<社> ○歯の健康<健></p>	<p>7月～9月</p> <p>(低) ◎食べ物のお名前を知ろう<重> ●楽しく食べよう<社> ○夏の健康な生活<健></p> <p>(中) ◎季節の食べ物について知ろう<重> ●食育の環境について考えよう<社> ○夏の健康な生活<健> ○運動と健康<健></p> <p>(高) ◎食べ物のお名前を知ろう<重> ●食育の環境について考えよう<社> ○夏の健康な生活<健> ○運動と健康<健></p>	<p>10月～12月</p> <p>(低) ◎食べ物に関心をもちよう<重> ●食べ物を大切にしよう<社> ○健康な生活習慣<健> ○冬の健康な生活<健></p> <p>(中) ◎食べ物のお名前を知ろう<重> ●食べ物について知ろう<重> ●食べ物大切にしよう<感> ○健康な生活習慣<健> ○冬の健康な生活<健></p> <p>(高) ◎食べ物と健康について知ろう<重> ●感謝して食べよう<感> ○健康な生活習慣<健> ○冬の健康な生活<健></p>	<p>1月～3月</p> <p>(低) ◎食べ物についてふりかえろう<重> ●給食の反省をしよう<社> ○かぜの予防<健> ○成長をふりかえろう<健></p> <p>(中) ◎食生活について知ろう<重> ●給食の反省をしよう<社> ○かぜの予防<健> ○成長をふりかえろう<健></p> <p>(高) ◎食生活について考えよう<重> ●1年間の給食をふりかえろう<社> ○かぜの予防<健> ○成長をふりかえろう<健></p>
---	--	---	--	--

<p>献立作成</p> <p>初めの食材、行事食、郷土食、世界の料理など取り入れる。ランチルームの利用(単学級・学年交流、招待給食)食文化の伝承のために郷土食や行事食等の充実を図るとともに、地産地消を推進するために、北海道産のさまざまな食材の導入を図る。</p>	<p>学校行事</p> <p>発育測定・遠足 運動会・食育月間</p>	<p>修学旅行・個人懇談 夏休み</p>	<p>学習発表会・個人懇談 冬休み</p>	<p>給食週間・スキー遠足 卒業式</p>
<p>児童活動</p> <p>・春の集会(1年生を迎える会) ・給食委員会 (ランチルーム装飾)</p>	<p>・夏の集会 ・給食委員会 (手洗い実験)</p>	<p>・児童会フェスティバル ・給食委員会 (給食週間にむけて)</p>	<p>・お別れ集会 ・給食委員会 (かぜ予防のポスター)</p>	

<p>教科との関連</p>	<p>1年</p> <p>・えんぴつのもちかた<社></p>	<p>2年</p>	<p>3年</p> <p>・すがたをかえる大豆 <重><健></p>	<p>4年</p> <p>・「かむ」ことの方<重><健> ・健康な暮らしとまじりく<重> ・歯のくらしとまじりく<重> ・わたしたちの北海道のちりく<重></p>	<p>5年</p> <p>・ひとものつき合い方 <重><健> ・食料生産を支える人々<感> ・住みよいくらしと健康<重></p>	<p>6年</p> <p>・暮らしの中の言葉・ことわざ <重><健> ・大昔の暮らしのぞく<文> ・戦前から平和への夢を見よう<文> ・世界のひととのつながり<文></p>	
	<p>社会</p>	<p>・友達になろう<社> ・花を育てよう<重></p>	<p>・やさいをそだてよう<重> ・家でも楽しみたいわ<社></p>	<p>・種物を育てよう<感></p>	<p>・季節と生き物<感></p>	<p>・受けつがれる生命<感></p>	
	<p>理科</p>			<p>・種物を育てよう<感></p>	<p>・季節と生き物<感></p>	<p>・受けつがれる生命<感></p>	<p>・生きていくための体の仕組み<感> ・日光と植物・生き物どうしの かひり ・生き物と環境 <感></p>
	<p>生活</p>						
	<p>家庭</p>						
	<p>体育</p>			<p>・毎日の生活と健康<健></p>	<p>・育ちゆく体とわたし<健></p>	<p>・心の健康<健></p>	<p>・病気の予防<健></p>

<p>道徳</p> <p>対自(低)(中)(高) 1～(1)、対人(低)(中)(高) 2～(1)(4)(高) 2～(1)(5)、対自然(低)(中)(高) 3～(1)(2) 対集団生活(低) 4～(2)(4)(中)</p>	<p>総合的な学習</p> <p>大豆大好き大発見<重> ふるさとを愛よう<重> お米を愛よう<重> 食から始まる健康<重></p>
--	--

個別的な相談指導 保護者、担任、養護教諭、学校長、栄養教諭等へ個別的な相談指導等
 < >内は食に関する指導の内容を示す。 <重>食の重要性 <健>心身の健康 <選>食品を選択する能力 <感>感謝の心 <社>社会性 <文>食文化

● 食に関する指導の全体計画例（中学校）

<ul style="list-style-type: none"> ・ 子供の実態 ・ 保護者・地域の実態 	<p>学校教育目標</p>	<p>学習指導要領 食育基本法 札幌市食育推進計画 教育委員会の方針</p>
--	---------------	--

食に関する指導の目標	
① 食事の重要性、食事の喜び、楽しさを理解する。(重)	② 心身の成長や健康の保持増進の上で望ましい栄養や食事のとり方について理解し、自ら管理していく能力を身につける。(健)
③ 正しい知識・情報に基づいて、食物の品質及び安全性等について自ら判断できる能力を身につける。(選)	④ 食物を大事にし、食物の生産等に関わる人々への感謝する心を育む。(感)
⑤ 食事のマナーや食事を通じた人間関係形成能力を身につける。(社)	⑥ 各地域の産物、食文化や食に関わる歴史等を理解し、尊重する心をもつ。(文)

幼稚園・ 保育園 幼・保・小との 連携における基 本方針等	小学校	各学年の食に関する指導の目標		
		1年	2年	3年
		○毎日規則正しく食事をとることができる。(重) ○自分の生活や将来の課題を見つけ、望ましい食事の仕方や生活習慣を理解し、自らの健康を保持増進しようとする。(など) (健) (社)	○食環境と自分の食生活との関わりについて理解することができる。(健) (感) (文) ○身体の発達に伴う必要な栄養や食品に含まれる栄養素の種類と働きを知り、中学生の時期の栄養について理解する。(など) (健)	○生活の中で食事が果たす役割や健康との関わりを理解する。(重) (健) ○1日分の献立をふまえ、簡単な日常食の調理ができる。(健) ○食品の安全で衛生的な取り扱いができる。(など) (選)

特別活動 ○食に関する指導 ●給食指導	給食時間及び学級活動	4月～6月 (1年) ●給食時間の過ごし方(社) ・準備、後片付け、手洗い、身支度 ◎朝食の大切さを見直そう	7月～9月 (1年) ●食事、会食の仕方(社) ◎夏の健康と食事について考えよう(健)	10月～12月 (1年) ●準備、後片付けの協力(社) ◎日本食のよさを知ろう(文)	1月～3月 (1年) ●食事のマナー(社) ◎楽しい給食時間の過ごし方を考えよう(社)
	○学級活動	(2年) ●給食時間の過ごし方(社) ・準備、後片付け、手洗い、身支度 ◎成長期の食事を知ろう(健)	(2年) ●食事、会食の仕方(社) ◎夏の健康と食事について考えよう(社)	(2年) ●衛生的な食事(選) ◎地産産物の食材を使った料理を考えよう(文)	(2年) ●食事のマナー(社) ◎食文化について考えよう(文)
	◎食に関する指導	(3年) ●給食時間の過ごし方(社) ・準備、後片付け、手洗い、身支度 ◎行事食の由来を知ろう(文)	(3年) ●食事、会食の仕方(社) ◎旬の食材について知ろう(文)	(3年) ●衛生的な食事(選) ◎抵抗力を高める食事について考えよう(健)	(3年) ●食事のマナー(社) ◎生涯の健康について考えよう(健)
	●給食指導	○給食時間の過ごし方を考えよう(社)	○会食の仕方を考えよう(社) ●選択給食(リザーブ) (重) (健)	○感謝して食べよう(感)	○正しい食事のマナーを身につけよう(社) ●リクエスト給食 選択給食 (重) (健)
	献立作成	旬の食材、行事食、郷土食、世界の料理など取り入れる。ランチルームの利用(単学級・学年交流、招待給食) (重) (社) (文) 食文化の伝承のために郷土食や行事食等の充実を図るとともに、地産地消を推進するために、北海道産のさまざまな食材の導入を図る。			
	学校行事	身体測定・歯科検診 旅行的行事・食育月間	授業参観 個人懇談 夏休み	授業参観 陸上競技大会、個人懇談 冬休み	給食週間
	生徒会活動	組織作り、年間活動計画作成、 たより作成	飲み物の栄養価比較調査	リクエスト献立募集	残量調査 今年度の反省
	教科との関連	1年	2年		3年
	技術・家庭(家庭分野)	A生活の自立と食生活 (重) (健) (選) (1)中学生の栄養と食事 (2)食品の選択と日常食の調理の基礎 (5)食生活の課題と調理の応用	B家族と家庭生活 (重) (4)家庭生活と消費 (5)幼児の生活		
	保健体育(保健分野)	(1)2心身の発達と心の健康 (健)	(8)健康と環境 (健)		(4)健康な生活と病気の子防 (健)
理科	<第1分野> (2)化学変化と原子分子 (選)	<第2分野> (1)植物のくらしとなかま (3)動物のくらしとなかま (7)自然と人間 (感)			
社会	<地理的分野> (感) (文) (1) 世界と日本の地域構成 (2) 地域の規模に応じた調査 (3) 世界からみた日本のすがた <歴史的分野> (文) (1) 歴史の流れと地域の歴史 (2) 古代国家と東アジア (4) 近世日本の歩みと国際社会 (5) 現代の日本と世界 <公民的分野> (感) (文) (1) 現代社会と私たちの生活 (3) 現代の民主政治と社会 (4) わたしたちの暮らしと経済 (5) 地球社会とわたしたち				
道徳	1主として自分自身に関すること (1)、2主として他人とのかわりに関すること (1) (2) 3主として自然や崇高なものに関すること (1) (2)、4主として集団や社会とのかわりに関すること (5、6、8、9、10)				
総合的な学習	情報収集の基礎と活用		情報収集と体験	個人テーマと総合的な課題解決	
家庭・地域との連携	自分の健康と食生活を関連させて考え、行動できる子供の育成のために下記を実施する。 学校便り・給食便り・保健便りの発行、給食試食会、家庭教育学級、講演会、給食モニター、総合的な学習の時間でのボランティア等				
個別の相談指導	保護者、担任、養護教諭、学校長、栄養教諭等で偏食、アレルギー、肥満、痩身傾向等への個別の相談指導等				

< >内は食に関する指導の内容を示す。 <食>食事の重要性 <健>心身の健康 <選>食品を選択する能力 <感>感謝の心 <社>社会性 <文>食文化

中学校では②「心身の健康」項目が激減し、⑤「社会性」項目が増している。「給食時間の過ごし方」、「食事、会食の仕方」、「食事のマナー」が三学年にわたって盛り込まれている。また「食文化」に関する項目も積極的に行われるようになってきている。一年次に「日本食のよさを知ろう」、二年次に「地場産の食材を使った料理を考えよう」、「食文化について考えよう」、三年次に「行事食の由来を知ろう」、「旬の食材について知ろう」が行われ、食文化に関する教育が推進されている。

小学校の全体計画例も中学校の全体計画例も確かに一例にはすぎないが、我々は以下のような傾向を見ることが出来る。小学校では児童一人ひとりの生活習慣を確立することが重要であるのに対して、中学校では生徒の生活習慣はある程度確立しているので、さらに食を通した道徳性育成・人間性育成が可能となっている、と。

(三) 年間指導計画

札幌市教育委員会『食に関する指導の手引き』に挙げられている年間指導計画例から、小学校二年生と中学校三年生を取り上げて分析したい(10)。

まず小学校二年生の年間指導計画から読み取れることを分析する。

まず到達目標と指導内容を見ると、「食べ物の名前がわかること」と「みんなと協力して、楽しい給食時間を過ごすこと」の二点に分けられている。一点目は食に関する知識教育であり、二点目は食を通した道徳性育成と言える。給食時間を見ると「社会性」の項目が多い。(「あいさつ」、「協力して準備、後片付けができる」、「楽しく食べる」ができる)など。また「感謝の心」に関する項目も多い。(「給食を作っている人を知る」、「感謝の気持ちを込めたあいさつ」、「自然の恵みに感謝する」など)。他方中学校三年生の年間指導計画を見てみる。まず到達目標と指導内容を見ると、「望ましい生活習慣を身につけ、自らの健康を保持増進すること」と「食文化の理解と食を通した人間関係の育成」に分けられる。前者は食の知識教育、後者は食を通した道徳性育成に相当する。また給食時間について見ると、I期からIV期に分けられ各期には一つの課題が掲げられる。例えばI期は「望ましい食習慣について考えよう」と「給食時間の過ごし方を考えよう」に分けられるが、これは食の知識教育と食を通した道徳教育にほぼ該当する。我々は中学校の給食時間では、食を通した道徳性・人間性育成が積極的に行われているのを見ることが出来る。例えばIII期では「日本の食」、「世界の食」、「会食の楽しさ」、「感謝の心」などが挙げられている。我が国と世界の食文化を

■食に関する年間指導計画例 (小学校・2年生)

	I 期 (4～6月)	II 期 (7～9月)	III 期 (10～12月)	IV 期 (1～3月)
到達目標	<ul style="list-style-type: none"> ・食べ物に、興味関心をもち、食品の名前がわかるようにする。 ・みんなと楽しく食べることができること。 ・いろいろな食べ物の名前がわかること。 ・みんなと協力して、楽しい給食時間を過ごすことができること。 ・給食を知ろう ・給食を知ろう ・給食を知ろう 	<ul style="list-style-type: none"> ・その日の給食に入っている食品の名前と形<重> ・正しい手洗い<選> ・準備中の待ち方<社> ・箸生に気をつけたり配り方、食べ方<選> ・食事の準備中のマナー<社> ・協力して活動する<社> 	<ul style="list-style-type: none"> ・給食に関心をもち、食べ物を大切にしよう ・食べ物の働き<健> ・季節の食べ物を知る<文> ・給食を作っている人を知る<感> ・感謝の気持ちを込めたあいさつ<感> ・自然の恵みに感謝する<感> 	<ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな食べ物の名前がわかったか ・給食の反省をしよう ・みんなと楽しく食べることについて知っていることが増える<重> ・給食担当の仕事がわかる<社> ・協力して準備、後片付けができる<社> ・楽しく食べる<健>
指導内容	<ul style="list-style-type: none"> ◎その日の給食の献立名<重> ◎よくかんで食べる<健> ◎給食の準備<社> (手洗い、うがい、身支度、ランチョマット) ◎給食担当の仕事<社> ◎あいさつ<社> ◎後片付けの仕方<社> ◎リザーブ給食<健> ◎じょうぶな歯や胃をつくる食べ物の名前を知る 	<ul style="list-style-type: none"> ◎給食指導 ・清潔な食事<選> ・清潔な食事について<健> ・夏の食べ物について<健> ・生活指導 ・夏休みのやくそく 	<ul style="list-style-type: none"> ◎給食指導 ・給食ができるまで<感> ・食べ物と健康について<健> ・保健指導 ・目的の働きについて<健> ・生活指導 ・冬休みのやくそく ・全学朝会、2学期終業式、全学朝会、学習発表会、給食週間 	<ul style="list-style-type: none"> ◎給食指導 ・給食の反省をしよう<重> ・健康・選・感・社・食> ・給食の反省をしよう<重> ・健康・選・感・社・食> ・生活指導 ・かめの予防<健> ・生活指導 ・1年間をふりかえって 3種給業式、全学朝会、卒業式、修了式 スキー学習<健>
特別	<ul style="list-style-type: none"> ◎その日の給食の献立名<重> ◎よくかんで食べる<健> ◎給食の準備<社> (手洗い、うがい、身支度、ランチョマット) ◎給食担当の仕事<社> ◎あいさつ<社> ◎後片付けの仕方<社> ◎リザーブ給食<健> ◎じょうぶな歯や胃をつくる食べ物の名前を知る 	<ul style="list-style-type: none"> ◎給食指導 ・清潔な食事<選> ・清潔な食事について<健> ・夏の食べ物について<健> ・生活指導 ・夏休みのやくそく 	<ul style="list-style-type: none"> ◎給食に関心をもち、食べ物を大切にしよう ・食べ物の働き<健> ・季節の食べ物を知る<文> ・給食を作っている人を知る<感> ・感謝の気持ちを込めたあいさつ<感> ・自然の恵みに感謝する<感> 	<ul style="list-style-type: none"> ◎給食に関心をもち、食べ物を大切にしよう ・食べ物の働き<健> ・季節の食べ物を知る<文> ・給食を作っている人を知る<感> ・感謝の気持ちを込めたあいさつ<感> ・自然の恵みに感謝する<感>
活動	<ul style="list-style-type: none"> ●給食指導 ・「きゅーうしよくのみまり」<社> ●保健指導 ・暑の健康<健> ●生活指導 ・「生活のきまり」 	<ul style="list-style-type: none"> ●給食指導 ・清潔な食事<選> ・清潔な食事について<健> ・夏の食べ物について<健> ・生活指導 ・夏休みのやくそく 	<ul style="list-style-type: none"> ●給食指導 ・給食ができるまで<感> ・食べ物と健康について<健> ・保健指導 ・目的の働きについて<健> ・生活指導 ・冬休みのやくそく ・全学朝会、2学期終業式、全学朝会、学習発表会、給食週間 	<ul style="list-style-type: none"> ●給食指導 ・給食の反省をしよう<重> ・健康・選・感・社・食> ・給食の反省をしよう<重> ・健康・選・感・社・食> ・生活指導 ・かめの予防<健> ・生活指導 ・1年間をふりかえって 3種給業式、全学朝会、卒業式、修了式 スキー学習<健>
行事	<ul style="list-style-type: none"> 1学期始業式、着任式、全校朝会 身体測定 春の遠足(おやつ)<健> 運動会(運動と栄養) 年生を迎える会 	<ul style="list-style-type: none"> 1学期終業式、2学期始業式、全校朝会 身体測定 秋の遠足 	<ul style="list-style-type: none"> 全学朝会、2学期終業式、全学朝会、学習発表会、給食週間 	<ul style="list-style-type: none"> 3種給業式、全学朝会、卒業式、修了式 スキー学習<健>
家庭・地域	<ul style="list-style-type: none"> 給食だより(学校給食の紹介、献立紹介、給食時間の様子など、) 夏の親子通園 家庭訪問、給食試食会 	<ul style="list-style-type: none"> 給食だより(夏の食事) 夏休み 土用の丑の日(日本の食文化) お盆 	<ul style="list-style-type: none"> 給食だより(冬の食事) 秋分の日、冬至(日本の食文化) クリスマス(世界の食文化) お正月(日本の食文化) 	<ul style="list-style-type: none"> 給食だより(食生活の反省) お正月、節分(日本の食文化) ひなまつり(日本の食文化)
個別指導	レベル別調査	健康を守る(船渡ある生活態度)<健>	いただきます(生命の尊重)<社>	
家庭・地域	給食だより(学校給食の紹介、献立紹介、給食時間の様子など、) 夏の親子通園 家庭訪問、給食試食会			
家庭・地域	給食だより(夏の食事) 夏休み 土用の丑の日(日本の食文化) お盆			
家庭・地域	給食だより(冬の食事) 秋分の日、冬至(日本の食文化) クリスマス(世界の食文化) お正月(日本の食文化)			
家庭・地域	給食だより(食生活の反省) お正月、節分(日本の食文化) ひなまつり(日本の食文化)			

<I>内は、食に関する指導の内容を示す。<重>食事の重要性 <健>心身の健康 <選>食品を選択する能力 <感>感謝の心 <社>社会性 <文>食文化

■食に関する年間指導計画例 (中学校・3年生)

	I 期 (4～6月)	II 期 (7～9月)	III 期 (10～12月)	IV 期 (1～3月)
到達目標	・自分の将来や生活での課題を見つけ、望ましい食事の仕方や生活習慣を理解し、自らの健康を保持管理できるようにする。 ・食文化や食品の生産・流通について理解を深め、食事を通して豊かな心と好ましい人間関係を構築できるようにする。 ・自分の生涯の健康を考え、望ましい生活習慣を身に付けるとともに、消費者として安全や環境を考えた食品の選択能力を養うこと。 ・与までの食体験を通して食文化がわかり、豊かな心や望ましい人間関係をつくること。			
指導内容	望ましい食習慣について考えよう ・ハランソンのとれた食事(重、健) ・食体リズムとの関係(健) ・指の健康(重、健)	生活習慣の改善点を考えよう ・成長期の栄養(健、社) ・自分の食生活(健) ・食事(健) ・運動と栄養の関係(健) ・夏の食事(健)	食生活の改善点を考えよう ・清潔な食事環境(重) ・食中毒の予防(健) ・自然環境、(健)生活環境	生涯の健康について考えよう ・望ましい食生活(重、健) ・食を楽しむ心(社)
給食時間	○リサーチ給食 成長期の栄養 ○リサーチ給食 思春期の栄養～貧血を防ごう	○リサーチ給食 食事の文化～日本型食生活の良さ	○リサーチ給食 食事の文化～日本型食生活の良さ	○ハイキング形式による給食(重、健、選)
特別活動	●給食指導(重、社) ・給食のきまり ・食体リズムと朝食の大切さ ●保健指導(健) ・健康診断、指の健康 ●生活指導(社) ・3年生の生活設計 始業式、入学式、全校集会 健康診断(健)、修学旅行(社)	●給食指導(健) ・衛生的な食事 ●保健指導(健、重) ・夏の健康と食事 ●生活指導(健) ・夏休みの生活 ・環境保全活動 全校集会(健)、中学校体育の日(運動)、夏休み、夏休み、校外学習、昇進大会 給食記録会、中学校体育の日(運動)	●給食指導(健、感) ・パランスのとれた食生活 ●保健指導(健) ・目を大切に ●生活指導(健、選) ・冬休みの生活(保健社健)	●給食指導(社) ・食の自立に向けて ●保健指導(健) ・風邪の予防 ●生活指導(社) ・私の道徳と将来
行事	新入生歓迎集会 前期委員選出、委員会活動 アスパラ、小松菜、チンゲン菜、細竹 端午の節句	夏休みの心得、計画 学校祭に向けて 夏休み、夏休み、校外学習、昇進大会 全校集会(健)	後期委員選出、生活強化週間 冬休みの心得、計画 全校集会、学校祭、給食週間(感) 合唱コンクール、終業式、冬休み	始業式、全校集会 スキー学習、卒業式、修了式 感冒調査 送別集会
教科等との関連	<家庭分野> 家庭生活と消費(社) <保健分野> 健康な生活と疾病の予防(健康の成り立ちと疾病の発生要因、生活行動・生活習慣と健康)(健) <公民的分野> 現代社会とわたしたちの生活、私たちの暮らしと経済、市場経済と金融、地域社会と私たち(社) <自然と人間(感)> 主として自然や崇高なものとのかわりに関すること(社)			
教科等との関連	<家庭分野> 家庭生活と消費(社) <保健分野> 健康な生活と疾病の予防(健康の成り立ちと疾病の発生要因、生活行動・生活習慣と健康)(健) <公民的分野> 現代社会とわたしたちの生活、私たちの暮らしと経済、市場経済と金融、地域社会と私たち(社) <自然と人間(感)> 主として自然や崇高なものとのかわりに関すること(社)			
総合的な学習	アレベルキー講座			
個別指導				
家庭・地域	給食だより 夏の衛生週間 家庭訪問、給食試食会	給食だより 生活(夏の食事のとり方) 夏休みの食生活、お盆(日本の食文化) 土用の丑の日、お盆(日本の食文化)	給食だより 秋分の日、冬至(日本の食文化) クリスマス(世界の食文化) お正月(日本の食文化)	給食だより お正月(日本の食文化) お正月(日本の食文化) ひなまつり(日本の食文化)

<>内は、食に関する指導の内容を示す。<重>食事の重要性 <健>心身の健康 <選>食品を選択する能力 <感>感謝の心 <社>社会性 <文>食文化

学ぶことによつて、国際理解の精神を子どもたちに教える教育実践がなされている。

(四)「道德の時間」・教科教育における食育

札幌市教育委員会『食に関する指導の手引き』には、各教科・領域において食育内容を取り入れた実践例が掲載されている。

「道德の時間」に關してもその実践例が紹介され、食を通した道德性育成が目指されている。札幌市教育委員会『食に関する指導の手引き』では、以下のように「道德の時間」での食育の授業方針が述べられている¹¹⁾。

まず小学校の道德の時間では、以下のような教育目標が掲げられている。

○食に対する興味や関心を深め、動機付けを図る導入。食事のマンーを考へることを通して、児童一人一人が食に關する道德的価値の自覺を深める展開。食に対する自分なりの思いや考へをもち、これからの意欲付けを図る終末の3つの段階を工夫し、学習を構成する。

○家族や学校給食に携わる人たちなどとのことを考へる学習を通して、

食事を提供してくれる人へ感謝する心と食事を大切にしようとする考へる気持ちを育てる。

○資料や映像などを活用し、外国の食文化についての理解を深め、尊重する気持ちを育てるようとする。

まず、一点目であるが、具体的に道德の時間の導入・展開・終末の構成がどのように行われるべきかが述べられている。また「食に關する道德的価値」という言葉が使用されているが、食が道德的価値に直結することが含意されている。二点目は感謝の心、三点目は外国の食文化への理解を通した国際理解の精神である。

次に中学校の道德の時間では、より具体的な授業展開が述べられている¹²⁾。

導入…食に關する興味や関心を高め、動機付けを図る。
展開…読み物資料や映像、授業協力者の話を生かした話し合いなどを通して、一人一人が道德的価値の自覺を深める。食に關する指導のねらいを達成する。

終末…食に対する思いや考へをまとめたり温めたりして、これからの意欲付けを図る。

実践例では小学校二年生の「感謝して何でも食べよう」という授業が紹介されている⁽¹³⁾。これは学習指導要領の「道徳の内容」2

—(4)感謝に対応させている。食育の視点として「食事を作ってくれる人への感謝の気持ちを持ち、嫌いなものでも少しずつ努力して食べてみようとする努力」が掲げられている。具体的にはお弁当の話为例に出し、お弁当に嫌いなものが入っていたらどうするかを児童に聞くことから始める。そして資料を読んだ後、お弁当を作った人の気持ちを理解し、嫌いなものでも食べようという気持ちを育むように導いている。評価として、お弁当を作ってくれる家族の気持ちを受け止め、その気持ちをカードに表現させている。このように食の視点を取り入れることによって、道徳の時間を効果的に授業運営している。

次に教科教育について見る。いずれの教科においても、その教科の固有の目的に沿った形で食育を取り入れる必要があり、その点が難点とされる。教科の授業は原則的に小学校では担任、中学校では教科担当教諭によって行われるので、栄養教諭が行いするのは計画作成の手伝いとT・T・として教諭の補助をすることである。例えば生活科では「学校探検などで給食室を見学したとき、学校での食事(給食)を支えてくれる人がいることに気付くようにする」、「家

族と食事の用意や後片付けの活動を通して、家庭での自分の役割を考えたり、感謝の気持ちをもったりすることができるようにする」、「栽培活動から実際に食べてみる活動へと発展させ、一緒に調理したりすることで、食事への関心を高める」⁽¹⁴⁾ことなどが行われる。食を通して感謝の気持ちを子どもたちに育む、栽培・調理などの体験活動を行うことは道徳教育にも資する内容である。実践例の指導案では小学校二年生で行われた「みんなで作ろう フェスティバル 秋 編」が掲載されている。その授業では小学生が友人同士協力し合い、さまざまな人を招待し、食べる活動を楽しく行うことが目標とされている。児童が自分たちで野菜を栽培し、保護者の協力を得て調理し、出来上がった料理をパーティーとして振舞うという全一四時間の教育実践である。体験学習をすることによって児童の視野が広まると同時に、さまざまな人と関わり

このように食育の視点を道徳や教科に取り入れることによって、子どもの道徳性・人間性育成に資する教育活動が行われている。

五、環境教育の一環としての食育 ―「さつぽろ学校給食フードリサイクル」と道徳性育成

札幌市独自の食育活動として、札幌市の「さつぽろ学校給食フードリサイクル」が挙げられる。「さつぽろ学校給食フードリサイクル」は平成一八年四月から始められた取り組みで、学校給食の調理くずや残食を堆肥化し、その堆肥を利用して再び学校給食の食材を作ろうとする試みである。この取り組みは教育、農政、環境の三部署が協力し合って行われている。この試みは食育を通じた環境教育を子どもたちに行う点で、非常に効果を発揮している。この計画のために「重点校」と「栽培活動実践校」が教校指定されている。重点校ではフードリサイクルの内容を、教科や総合的な学習の時間に教え、また「栽培活動実践校」では残食からできた堆肥を使用して、作物を栽培している。平成一九年度はリサイクル堆肥を使用したレタスを、平成二〇年度は玉ねぎを全校で使用した。この取り組みの成果として、重点校の多くの学校で残食率が減少し、児童生徒の食べ物を大切に心が育まれたと報告されている。また児童生徒の地元作物に対する興味関心も深まっている¹⁵⁾。

次に円山小学校の実践例を紹介したい¹⁶⁾。円山小学校では、重

点校の中でも道徳教育と関連付けて「さつぽろ学校給食フードリサイクル」を行っている点が特徴的である。円山小学校では研究テーマとして自然（動植物）に対する愛情を養い、環境への意識を高めることが掲げられている。特別活動ではフードリサイクルの堆肥を使った食材を校内の教材園で栽培し（玉ねぎ、レタス等）、給食し使用している。教科等の授業では一・二年の生活科でジャガイモ、三年の社会科でたまねぎ、六年の総合的な学習の時間ではソーセージを題材にした授業が行われている。円山小学校で特徴的なのは、道徳の時間を重視していることである。環境教育と道徳教育と食育が、総合的に行われている。円山小学校の道徳の授業では、小学二年生に「びよちゃんとひまわり」という資料を題材に、食の大切さを教える授業が行われている。児童が到達すべき目標として「自然に関わる（動植物愛護の精神も含め）力や責任感の向上につなげる」、「食べものを大切に育てる心」ことなどが掲げられている。授業では簡単な劇を用いることによって、児童が登場人物を共感的に理解できるように行われている。ストーリーは、ひよこのびよちゃんがひまわりの種と出会い、当初食べようとしたがやめ、友達となつたところから始まる。やがて種はひまわりとなるが、ひまわりはしばらくして枯れてしまう。その時びよちゃんは大変悲しむが、ひま

わりから種ができ新しい命となつてゆく。評価として「ぴよちゃん
の気持ちを通して、身近なところにかけてがえのない命があることに
気づく。生命が次の世代に受け継がれていくことを知り、命の大切
さを理解する」ことが求められている。

円山小学校では学校給食フードリサイクルの成果として、三点挙
げている¹⁷⁾。「フードリサイクルの仕組みを理解（知識）」、「フー
ドリサイクルによる堆肥を使い教材園で作物を栽培（体験的な活
動）」、「道徳の時間の指導（心情）を通して、健全な食生活の実践と
環境への意識の向上を目指した」。

六、郷土教育と食育

札幌市では地産地消が積極的に行われており、それが環境教育と
も関連づけられていることを前節で見たが、次に郷土教育とも関連
づけられていることを見たい。先程の食育の年間指導計画を見ると、
北海道産の食材を取り入れた給食が行われている。札幌市では平成
二〇年度の学校給食における道産品の割合は、以下のようになつて
いる¹⁸⁾。

図七

項目	総品目数	道産品目数	道産品割合
農産物	89	34	52%
水産物	41	14	32%
畜産物	18	4	54%
乳製品	7	4	82%
主食	5	4	97%
飲用牛乳	1	1	100%
合計	161	61	78%

また品目別に見ると、

主食 米、小麦粉(うどん、冷麦、ラーメン、パン)が一〇〇%、

飲用牛乳 一〇〇%、

農産物 とうきび、もやし 一〇〇%、レタス(九三%)、玉ねぎ(九二%)、かぼちゃ(八九%)、じゃがいも(八八%)、

グリーンアスパラ(八六%)、ごぼう(八六%)

水産物 鮭切り身・ダイス・フィレ、さけフライ、さんま切り身、

ほっけ切り身、真だら切り身、根昆布、等がすべて

一〇〇%

このように道産品を積極的に使用した学校給食が実施されている。

また地産地消を促進する授業も積極的に行われている。既述の「さっぽろ学校給食フードリサイクル」でも、地産地消を促進する教育効果が見られた。またそれ以外の各教科においてもさまざまな授業が行われている¹⁹。『食に関する指導の手引き』の小学校三年生対象の社会科の授業では「調べよう物をつくる仕事」という単元で一四時間の指導計画の下、食育の授業が行われている。そこでは子どもたちが地産地消を身に付けるように教育活動が行われている。指導展開例ではコロッケが題材とされている。子どもたちはコロッケの売り方、作り方を調べる中で、コロッケが規格外の廃棄処分

なるはずのジャガイモから作られていることに気づく。そして廃棄処分されるはずだったジャガイモが使用されて食に提供されることは、環境に良いだけでなく、地域にとっても有益であること子どもたちは学んでゆく。

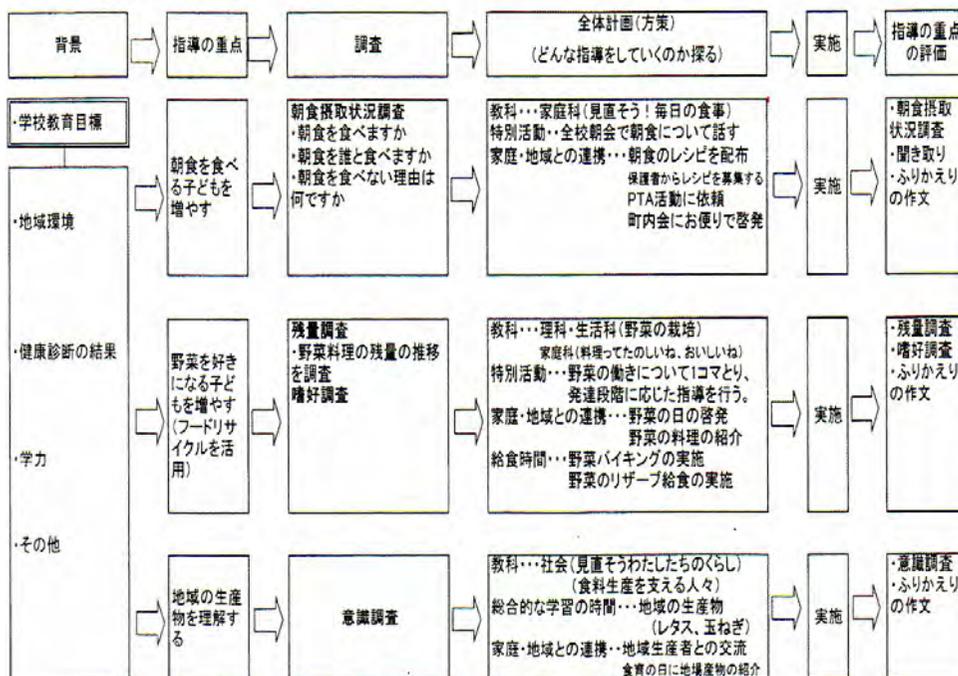
七. 評価

文部科学省編『食に関する指導の手引き』では、食育への評価が前記の六つの目標にあわせて行われるように述べられている。また

評価にあたっては、実態把握 (Research) — 目標 (Plan) — 実行 (Do) — 評価 (Check) — 改善 (Action) の R — P D C A サイクルに基づいて行われることが必要とされる²⁰。まず事前に食に関する実態調査を行い(朝食を摂っているかなど)、それを基に計画を立て、食育の指導を実行する。その後、目標が達成できているかどうかをチェックし、その結果を基に改善につなげてゆく。札幌市ではそのサイクルは次のように図示されている²¹。

サイクル図からは、食育が単に単発的に行われているのではなく、学校教育目標に基づき体系的に行われていること、また地域社会をも視野に入れてなされていることが理解できる。

(資料1) 食に関する指導のフロー図



さらに食育の評価に関しては、四つの評価の観点をを用い、六つの目標ことに行われる。

四つの観点とは「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」である。札幌市では以下のように評価基準が提示されている(22)。

この評価基準に基づき、A B C Dの四段階で評価が行われることが多い。

八 まとめ 食育と教師の役割

以上のように、札幌市における食育について見てきた。食育は近年非常に注目が高まっている領域であるが、その本格的な活動は始まったばかりである。最後に教師の役割について着目したい。食育は一人の教師によってなされるのではなく、全教員が協力し合って行うことによって初めて効果的に行われる。特に重要や役割を有するのは、栄養教諭・担任・校長である。栄養教諭は栄養の専門的知識を有する教員であり、学校全体の食育の全体計画や年間指導計画などを作成する役割を有する。栄養教諭は配置状況が各校に一名、場合によれば複数校を担当している栄養教諭もいるのが現状である。

【評価の観点及びその観例】	
評価の観点	観 点 の 観 例
食に関することへの関心・意欲・態度 (関心・意欲・態度)	食に関することについて関心をもち、食生活をより良くするために進んで実践しようとする。
食生活を創意工夫する能力 (思考・判断)	食生活について見直し、自分の食生活の課題を見つけ、その解決を目指して考え自分なりに工夫する。
食生活の技能 (技能・表現)	望ましい食生活を送るために必要な基礎的な技能を身に付けている。
食に関することへの知識・理解 (知識・理解)	望ましい食生活に関する基礎的な知識を理解している。

【食育の6つの目標ごとの評価規準例】						
	食事の重現性	心身の健康	食品を鑑別する能力	感謝の心	社会性	食文化
食に関することへの関心・意欲・態度	食事は生きていく上で欠かせない営みであるとともに、心も豊かにすることに関心をもち、より良い食生活をしていこうとする。	心身の成長や健康の保持や衛生について関心をもち、自ら望ましい食事をしていることとする。	食品の品質や安全について関心をもち、適切な食べ物の選ぼうとする。	食生活は自然の恵みや多くの人たちの協力で成り立っていることに関心をもち、感謝の気持ちを表そうとする。	楽しく仲間と食事をすることによって、より良い人間関係を築くことができることに関心をもち、楽しみながら気持ちよく食食しようとする。	自分たちの住む地域に伝わる食べものや行事食などの食文化に関心をもち、関心をもつことができる。
食生活を命題工夫する能力	規則正しい食事や、家族や友だちと楽しく食事をすることを考えたり工夫したりしている。	自分の食生活を見直し、より良い食生活に近づいたり工夫したりしている。	日常食べている食品を見直し、より良いものを選ぶために工夫を考えたり工夫したりしている。	自分の食生活を見直し、食べ物の大切さや命を大切にすることを考えたり工夫したりしている。	相手を思いやることの一つとして、協力したりマナーを考えたりすることによって、楽しく生活するために工夫をしている。	自分の食生活の中で地域の産物や伝統、行事食などの食文化を培っていき、関心をもつことができる。
食生活の規範性	規則正しく食事をするとともに、楽しく食事をするための基礎的な技能を身に付けている。	健康の保持や衛生のための、栄養バランスのとれた食事をとる基本的能力を身に付けている。	正しい知識・情報に基づいて食品を鑑別する能力を身に付けている。	自然の恵みや食にまつている思いや人たちの感謝の気持ちを大切にしながら、食生活を営むための規範を身に付けている。	食事前の準備や後片付けを協力して行ったりマナーを守ったりして、食を通して、好ましい人間関係を築くための技能を身に付けている。	自分の食生活の中で地域の産物や伝統、行事食などの食文化を培っていき、関心をもつことができる。
食に関することへの知識・理解	食事の大切さ、楽しさが分かり、望ましい食事のとり方について理解している。	健康の保持や衛生のための、栄養バランスのとれた食事のとりかたについて理解している。	日常食べている食品や味付けの名前が分かるように、品質や安全を考慮して選ぶこともできるように理解している。	自分の食生活は、身体への命や健康に大きく関係していることを理解している。	食事前の準備や後片付けを協力して行ったり、マナーを考えながら食事をすることによって、好ましい人間関係を築くことができることを理解している。	自分の食生活と地域の食文化や健康に深く結びつき、先人によって培われてきた多様な食文化があることを理解している。

それゆえ個別のクラスの食育授業に入ることは事実上難しい。栄養教諭には栄養の専門的知識を活かし、他の教職員との連携を推進し学校全体で食育の状況が良くなるようにする役割が求められている。給食の時間を活かした食育の活動は非常に効果的である。児童生徒の食に関する傾向を把握することができる。他方教科を通じた食育にはしばしば困難が伴う。上記の例では、社会科や生活科、理科などで効果的に食育が行われていたが、教科に食の内容を盛り込むのは難しいことが多い。教科教育には教科教育独自の目標が存し、その目標に合致して授業を行わねばならないからである。栄養教諭は、単に栄養の知識だけでなく、教職の知識を深く有し、各教科においてどのように食の内容を取り入れることができるかを研究せねばならない。それゆえ栄養教諭には幅広い視野と知見が求められる。

また学級担任は毎日の給食の時間の指導を通して、児童生徒一人ひとりの食への関心や問題点を個別に把握することができる。また普段から児童生徒と接し人間関係を育むことによって、問題や難題が生じた時一番効果的に対応できるのは担任である。そして校長は学校経営の最高責任者としてリーダーシップをもって校務分掌の一つとして食育を位置づけ、体制作りを行っていくことが求められる。

今後の課題として、食育の改善のためにどのような試みが行われ

るべきであろうか。『札幌市食育推進計画アクションプラン』では①「健康で活力ある人づくり」、②「市民が暮らしやすい環境づくり」、③「市民みんなでつくる食文化」の三つの柱が食育推進の重点としてまとめられている。学校給食に関しては「早寝、早起き、朝ごはん」を推進すること、栄養バランスの取れた学校給食を実施すること、「給食試食会」を実施し家庭・地域へ情報提供すること、保護者を対象に家庭教育の知識・子ども心の理解・親の役割について学習する「家庭教育事業」を実施すること、給食だよりの発行、小学生の農業体験の機会を充実させることなどが挙げられている²³⁾。

学校給食の役割を一層重視すると同時に、食育を家庭・地域全体で実施することが求められている。学校教育における食育が中心となつて、最終的には子どもの道徳性・人間性育成につながるような教育実践をすることが今後一層求められると言えよう。

注

(1) 札幌への愛着度の調査では、「好き」六八・八%、「どちらかと言えば好き」二八・四%、「どちらかといえば嫌い」二・三%、「嫌い」〇・五%となっている。札幌市保健福祉局保

健所『札幌市食育推進計画』平成二〇年九月、七〇頁。

(2) 札幌市保健福祉局保健所『札幌市食育推進計画』平成二〇年九月、三頁。

(3) 札幌市教育委員会『食に関する指導の手引き』平成二〇年七月、一〜二頁。

(4) 札幌市教育委員会ホームページより引用。
<http://www.city.sapporo.jp/kyoiku/top/kyushoku/outline/outline.html>

(5) 札幌市教育委員会『食に関する指導の手引き』平成二〇年七月、七六頁。

(6) 札幌市教育委員会『食に関する指導の手引き』平成二〇年七月、八〇頁。

(7) 札幌市教育委員会ホームページより引用。
<http://www.city.sapporo.jp/kyoiku/top/kyushoku/outline/outline.html>

(8) 文部科学省『食に関する指導の手引き』平成一九年三月、六〜七頁。

(9) 札幌市教育委員会『食に関する指導の手引き』平成二〇年七月、一九、二〇頁。

- (10) 前掲書 二二、二九頁。
- (11) 前掲書 五六、五七頁。
- (12) 前掲書 五八、五九頁。
- (13) 前掲書 五七頁。
- (14) 前掲書 三八、三九頁。
- (15) 札幌市教育委員会『さっぽろ学校給食フードリサイクル』重点校実践事例集 平成二年、二月、一頁。
- (16) 前掲書 八一〜一〇〇頁。
- (17) 前掲書 九四頁。
- (18) 札幌市教育委員会ホームページより引用。
<http://www.city.sapporo.jp/kyoiku/top/kyushoku/chisanchisyo/chisanchisyo.html>
- (19) 札幌市教育委員会『食に関する指導の手引き』平成二〇年七月、三四、三五頁。
- (20) 文部科学省『食に関する指導の手引き』平成一九年三月、一九九頁。
- (21) 前掲書 一八頁。
- (22) 前掲書 一五二頁。
- (23) 札幌市保健福祉局保健所『札幌市食育推進計画』平成二〇年

九月、三三〜五五頁。

〔付記〕 札幌市教育委員会生涯学習部管理課 栄養指導担当係長
 田村理都子先生には、食育に関する多くの資料とご教示を頂きました。厚くお礼申し上げます。

六 板書等の使用からみた日米授業文化比較

添田 晴雄

一 はじめに

平成二〇年、二一年に告示された学習指導要領では、言語活動の充実が重視されている。告示の直前に公表された中央教育審議会の答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」にも、「各教科等における言語活動の充実は、今回の学習指導要領の改訂において各教科等を貫く重要な改善の視点である」⁽¹⁾と明記されており、重点的な取り組みが期待されている。国語科では、「小学校、中学校及び高等学校を通じて、言語の教育としての立場を一層重視し、国語に対する関心を高め、実生活で生きてはたらし、各教科等の学習の基本ともなる国語の能力を身に付けること」⁽²⁾が重視されているが、言語活動の充実は国語科における学習に留まっていない。各教科では、国語科で培った能力を基本に、たとえば、算数・数学、理科等では、「比較や分類、関連付けといった考えるための技法、帰納的な考え方や演繹的な考

え方などを活用して説明する」こと、家庭、技術・家庭、特別活動、総合的な学習の時間等では、「体験したことや調べたことをまとめ、発表し合うこと」、道徳、特別活動等では、「討論・討議などにより意見の異なる人を説得したり、協同的に議論して集団としての意見をまとめたりする」ことが重視されている⁽³⁾。

このような学習場面における言語活動には、文字によるコミュニケーションと音声によるコミュニケーションがある。筆者はこれまで、(i)江戸時代は、教育内容も教育方法も文字を書いて学ぶ教育文化であったこと、(ii)西洋では音声中心の教育方法が発達したと、(iii)日本語が西洋の言語と比較して文字依存性が強いことから日本の教育文化も文字に深く依存していること、(iv)明治初期に日本は音声中心の西洋生まれの教育方法を導入して、一時期、文字を多用する学習文化が断絶したこと、(v)石盤の日本的な利用により文字による学習文化が復活したこと、(vi)明治三〇年代に紙の価格が安くなり子ども用の帳面が普及することにより、文字による学習文化が継続したこと、(vii)試験制度から見た比較考察でも筆記試験という文字による文化が根強いこと、⁽⁴⁾について考察してきた。そして、なんらかの形で文字を介在させるコミュニケーションが学習場面や教育場面で必要であるという「深層構造」⁽⁵⁾は、電子黒

板やパソコン等が教育現場に普及した現在でもなお根強く存在しており、その「深層構造」を踏まえた言語活動の指導を行わなければ、かつて明治初期に日本の教育現場が体験した混乱ないし教育効果の低迷を回避できないと考えている。

そこで、本稿では、日米の数学の授業における黒板等の使用頻度、音声言語の使用頻度を比較分析することにより、日本では今日においても音声のみの授業が成立しにくいという「深層構造」が存在していることを明らかにする。

二. 分析の対象

筆者はこれまで、ビデオ「卓越性を追求して：TIMSSビデオ授業研究」(Pursuing Excellence: Initial Findings from the Third International Mathematics and Science Study)を利用して、日本の中学校二年生の数学の授業ふたつとアメリカの第八年生の数学の授業ふたつの合計四つの授業を試行的に分析した⁽⁶⁾。この試行的研究の主な目的は、次項で述べる分析尺度の開発であった。開発された尺度そのものは妥当であるとの結論を得たが、この試行的研究だけをよりどころにして、日米の授業コミュニケーションの特徴の

比較分析を結論付けるには限界があった。そのもつとも大きな理由は、このビデオに収録されている内容が、それぞれの授業の全体ではない点である。もともとの授業の長さはそれぞれ四〇分から五〇分であったと推察されるが、実際にビデオに収録されていたのはそれぞれ一〇分強であった。約四分の一である。TIMSS研究チームは、授業の構造を効率よく表現するという目的のために、構造的に繰り返しになる部分や、生徒が個々に練習問題に取り組んでいる場面などは省略して、ビデオを編集している。それゆえ、実際の授業コミュニケーションの様子を反映しているとは言い切れない。教育文化の比較分析をするためには、実際の授業の一時間、一時間を通して撮影したデータが必要となってくる。

そこで今回は、次のふたつの学校の協力を得て全授業をビデオ撮影させていただき分析を行うことにした⁽⁷⁾。

まず、日本の学校として、大阪市内公立A中学校にご協力いただき、平成二十二年二月一九日に、二年生の二クラスの数学の授業を撮影させていただいた。両クラスとも同一の中堅教師による担当で、内容は二クラスとも、「組合せを使った確率の求め方」であった。一方、アメリカの学校は、ヴァーモント州モンペリエにある公立Mミドルスクールにご協力をいただいた。平成二十二年一月一六日と

一七日の二日間にわたって四つの数学の授業を撮影させていただいた。四つの授業はいずれも同一の中堅教師によるもので、両日とも同一の二クラスにおける授業であった。一日目の二クラスにおける授業はいずれも、「距離・時間グラフからストーリーを考える」、二日目の二クラスにおける授業はいずれも、「比例、反比例、指数のグラフのまとめ」であった。

教科として数学を選んだ理由はふたつある。ひとつは試行的研究でとりあげたビデオ「卓越性を追求して…TIMSSビデオ授業研究」が数学の授業を扱っていたからである。今回、初めて実際の授業を対象としているため、条件を試行的研究に近づけておくのが適切であると考えた。もうひとつの理由は、数学が他の教科と比較して、日本語、英語といった言語的文脈による影響がもつとも少ないと考えたからである。もつとも言語的な影響が少ないと考えられる科目の授業においてすらも、日米間の分析結果に差異が生じれば、他の教科やもつとも言語的影響を受けるであろう国語（アメリカの場合に English）の授業の場合もつと顕著な差異が出ると推察される。もつともこれはあくまでも推察の段階であるので、将来的には国語など、数学以外の授業においても比較分析を行うことが必要であることは言うまでもない。

分析の対象とする学年として中学二年生（アメリカの場合は第八学年）を選んだ理由のひとつは、やはり、ビデオ「卓越性を追求して…TIMSSビデオ授業研究」がこの学年を対象にして資料を提供していたからである。しかし、中学校を対象とするならば、日本の場合、三年生は高校受験の影響によって授業が変則的になったり、生徒が過敏になっていることがあったりすることから調査の協力が得にくくなることが経験上考えられるし、一年生の場合ほとんどに一年期はまだ中学校そのものに慣れていないことが予想されるので、今後、ビデオ撮影を伴った授業研究をするとしても、やはり中学校二年生を対象にすることが適切であると考えられる。

三. 分析の方法

授業のコミュニケーション分析に関する研究は、フランダーズ (Ned A. Flanders) が、一九七〇年に提唱した F I A C (Flanders Interaction Analysis Categories) (8) 以来の相互作用 (interaction) 分析の研究の蓄積がある。しかしながら、これらの相互作用分析は、授業におけるコミュニケーションのうち、音声言語でとらえられる側面、つまり verbal な側面の分析に限られていた。

そして、教師が板書をしたり、生徒の発表を教師が摘書（板書）したりする行為は、分析の対象からはずされていた。それらは、口頭の相互作用と同時に起こるもの、ないしは、口頭の相互作用が途切れた時に起こるもの、すなわち「沈黙」のカテゴリーとして認識された。しかし、それは、音声言語が中心であった授業文化の文脈においては当然のことであつたとも考えられる。一方、書かれた記号および発声された記号がどのように利用されるかという観点から、日本と西洋の授業文化の差異を分析しようとする際、このような音声言語に偏重した尺度を用いても有効な結果が得られない。そこで、文字などの書かれた記号と音声などの発声された記号の両方を分析できるような授業コミュニケーションの分析尺度の開発が求められる。そこで、筆者は、ビデオ「卓越性を追求して…TIMSSビデオ授業研究」を利用して、板書等の文字によるコミュニケーションをも測定可能な尺度を試行的に開発した⁽⁹⁾。本稿では、その尺度を利用することにした。

まず、デジタル録画されている授業映像を再生し、時間カウンタを利用して授業を五秒ごとに分割した。この五秒ごとの時間区分に行われている教師や生徒の行動を表1のようなワークシートを用いて分析した。なお、五秒ごとに区切られたひとつひとつの時間区分

表1 分析ワークシート（部分）

分	秒	教		生	
		音	字	音	字
00	00				
00	05				
00	10				
00	15				
00	20				
00	25				
00	30				
00	35				
00	40				
00	45				
00	50				
00	55				
01	00				
01	05				
01	10				
01	15				
01	20				

(以下続く)

のことを以下では「コマ」と呼ぶことにする。

これらのひとつひとつのコマに対して、次の「視点」を用いて分析を行った。

- ①教師が音声を用いてコミュニケーションしているか否か
- ②教師が文字などの、書かれた記号を用いてコミュニケーションしているか否か
- ③生徒が音声を用いてコミュニケーションしているか否か
- ④生徒の発言を補完するために、教師が文字などの書かれた記号を用いてコミュニケーションしているか否か
- ⑤生徒が文字などの、書かれた記号を用いてコミュニケーションしているか否か

そして、コード化の手順は次の通りである。

①については、教師が何かを話していれば図1のワークシートの「教・音」欄に「s」と書き込んだ。その発言内容が発問であれ、説明であれ、とにかく教師の発話があれば、「s」とみなした。

②については、教師が黒板などに文字や図を書いてコミュニケーションをしておれば、「教・字」欄に「w」と記入した。また、すでに書かれている文字や図を、指さしなどで参照し、クラス全体に指示した場合は、「教・字」欄に「r」と入力した。コンピュータやOHPを用いている場合は、それらの器具を使って新たに文字や図を提示しておれば、「w」、すでに提示されている文字や図を、指さしなどで参照している場合は、「r」とした。

③については、生徒が何かを話していれば、「生・音」欄に「s」と記述した。①に準じて、発話の内容にかかわらず発話があればすべて「s」とした。

④については、生徒が何らかの発話をしている際、その発話行為を補うために、教師が黒板などに文字や図を書いた場合に「生・字」欄に「w」と記入した。いわゆる摘書と呼ばれる板書がこれにあたる。また、同じ目的ですでに黒板などに書かれている文字や図を教師が指さしなどで参照した場合は、「r」とした。なお、同じ目的で教師がコンピュータやOHPを用いた場合は②に準じて、それ

ぞれ「w」「r」とした。

⑤については、生徒自身が、黒板などに文字や図を書いた場合に、「生・字生」欄に「w」と記入した。そして、すでに書かれた文字や図を指さしなどで参照した場合に「r」とした。なお、コンピュータやOHPを利用した場合は②に準じて、それぞれ「w」「r」とした。

このような手順に従って、上記①～⑤の「視点」を用いて、授業ビデオを時間区分（五秒）毎に分析した。なお、その際、それぞれの時間区分（五秒）について、その中で一回でも該当する行為があれば、それをコード化することにした。

コード化にあたっては、具体的に次のように行った。まず、①の「視点」で、五秒毎に区切られた場面ひとつひとつについてコード化を行った。次に再びスタート時点に戻って、同じ場面を②の「視点」に基づいてコード化した。さらに、もう一度最初に戻って……ということを繰り返して、五回のコード化を行った。こうすることにより、たとえば、教師が話しながら板書をするといった場面では、①の「視点」からも②の「視点」からもコード化されることになる。また、④の「視点」のように、その定義上、単独のコード化があり得ないものもある。つまり、生徒の発言を受けて、それと同時に教

師が板書（摘書）を行う場合は、同一の「五秒」間に対して③の「視点」と④の「視点」の両方からコード化がなされることになる。

四、分析の結果と考察

以下では、ふたつの日本の授業をそれぞれ、「日本 11」「日本 12」、と呼び、アメリカの一日目の授業を「米国 11」「米国 12」、二日目の授業を「米国 13」「米国 14」と呼ぶことにする。

それぞれの授業の総コマ数を分母にし、教師の発言のあったコマ、生徒の発言のあったコマの数を分子にして、教師発話率と生徒発話率を計算した結果が表 2 である。

表 2 教師・生徒の発話率

	教師 発話率	生徒 発話率	総 コマ数
日本 11	68.0%	5.6%	537
日本 12	71.0%	4.9%	451
米国 11	42.5%	25.5%	652
米国 12	51.5%	27.6%	652
米国 13	47.1%	19.7%	711
米国 14	57.5%	21.8%	650

これによると、アメリカの生徒の発話率の方が日本の生徒の発話率よりも圧倒的に高くなっている。一方、教師の発話率を比較すると、日本の教師の方がアメリカの教師よりもよく発言していることが

わかる。しかし、本稿が目的としているのは、音声による発話とは別に教師や生徒が文字等によるコミュニケーションをどれだけ行っているか、あるいは、音声による発話と同時に文字等によるコミュニケーションが行われているかどうかについて明らかにすることである。それゆえ、教師と生徒の相互作用分析は、ここではこれ以上行わない。

図 1 は、全コマの中で、すなわち授業時間中で、教師がどれだけの頻度で板書等を使っているかを計算して作成したグラフである。「教師板書等」は、教師が黒板や OHP などに文字や記号や図を書いてコミュニケーションをしているコマ数を全コマで割った割合を示している。「教師板書等指さし等」は、黒板や OHP などにすでに書かれている文字や図を教師が指さしなどで参照しクラス全体に指し示しているコマ数を全コマで割った割合を示している。

まず、「教師板書等」に着目すると、日本の教師の率は、三五・四％、四八・八％であるのに対し、アメリカの教師の率は、四・九％、六・〇％、七・二％、一三・四％と、日本の教師の率の方が圧倒的に高くなっている。一方、「教師板書等指さし等」の方は、日本が、一三・〇％、一二・六％であったのに対して、「米国 12」が一四・三％と日本の数値よりもわずかに高くなっているものの、他の割合は、

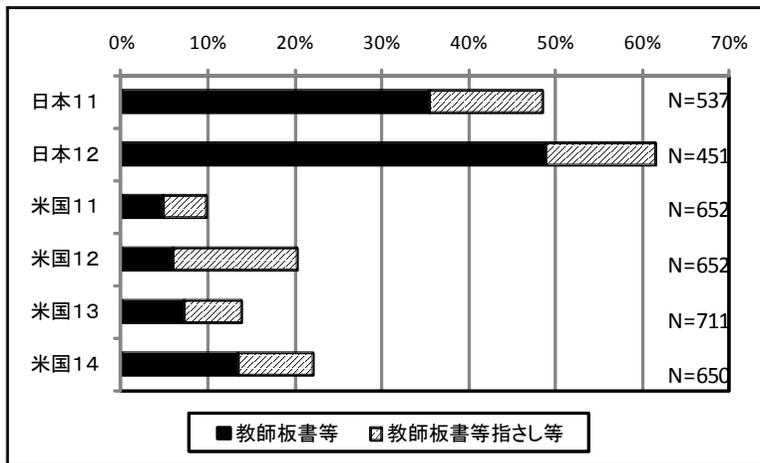


図1 全コマ中に占める教師板書等の率・教師板書指さし等の率

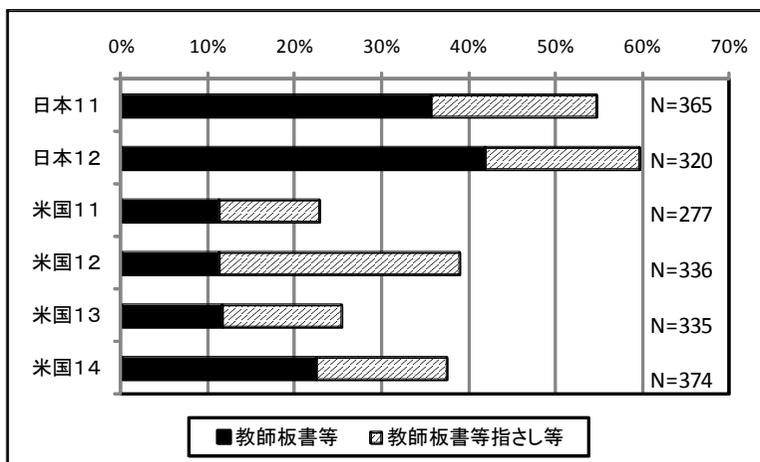


図2 教師発話コマ中に占める教師板書等の率・教師板書指さし等の率

四・九%、六・八%、八・六%と日本の割合よりもやや低くなっている。文字等を書いている頻度と文字等を指さしている頻度を合計して比較してみると、日本の教師がおおよそ五〇〜六〇%であるのに対し、アメリカの教師の割合一〇〜二〇%となっている。やはり、日本の教師の方がはるかに頻繁に文字等を使いながら授業を展開している様子がうかがえる。

それでは、教師が実際に声を出している瞬間に、同時に文字等がどれぐらい頻繁に使われているのであろうか。それを示すグラフが図2である。図1では、すべてのコマを対象として分析したが、図2では、まず、教師が音声でなんらかの発言を行っているコマだけに絞り込み、その発言コマ数を分母にして「教師板書等」「教師板書等指さし等」の率を計算している。つまり、教師が発話しながら文字等を書いている率および、教師が発話しながら文字等を指さしている率である。

「教師板書等」だけを見てみると、日本の教師の率が三五・六%と四一・九%であるのに対し、アメリカの教師の率が一一・二%、一一・三%、一一・六%、二二・五%と、日本の教師の割合が二倍から四倍になっている。「教師板書等指さし等」の率では、日本が一九・二%、一七・八%であるのに対し、アメリカは一一・六%、二

七・七%、一三・七%、一五・〇%となっている。「米国¹²」の率が日米を通して一番高くなっているものの、他では日本の割合が少しだけ高くなっている。文字等を書く率と文字等を指さしする率とを合計して比較してみると、日本がおおよそ五五〜六〇%であるのに対し、アメリカはおおよそ二〇〜四〇%の間に留まっている。書いたものを指さしする率では日米間であまり差がないものの、話しながら書く率については、やはり、日本の教師の方が頻度がかなり高いと言える。

なお、今回調査に協力していただいたアメリカの教師は、筆者がこれまで数多く授業を見学させていただいたアメリカのどの教師よりもOHPを多用し、かつ、生徒たちにワークシートに書き込みをさせる学習場面を多くとっていた。実は、同じミドルスクールの同じ第八学年では、ふたりの教師が教学を担当しており、ふたりは別々のクラスに対して、ほぼ同じ内容を教えていた。もうひとりの教師が行う授業については撮影許可が取得できなかったものの、授業の見学だけは許された。この教師はOHPを使っていなかったが、授業中、教師も生徒もほとんど黒板を使っていなかった。授業の多くの場面が音声のみによるコミュニケーションで成り立っていた。このことから分析の対象とした授業の方はアメリカの中でも比較的

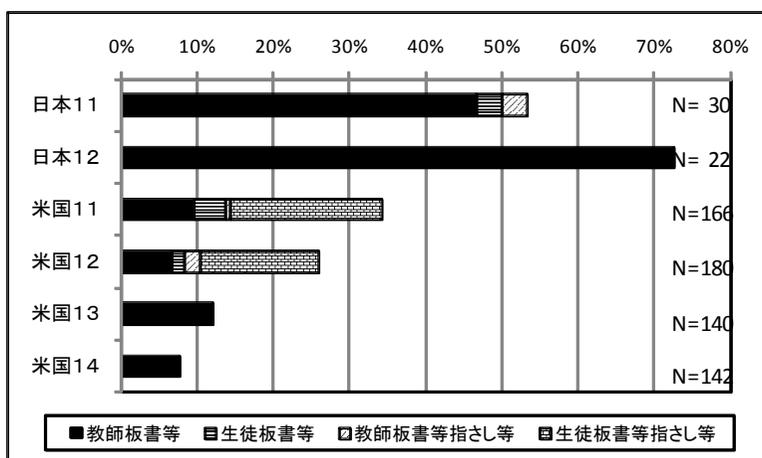


図3 生徒発話コマ中に占める教師・生徒板書等の率：教師・生徒指さし等の率

文字を多用する傾向にあったのではないかと思われる。そして、このような授業であっても、なお、日本の教師の授業と比べると、図1や図2のような差異が認められるところに注目したい。また、憶測の域を出ていないが、いろいろな教師の授業を分析していけば、図1や図2で見られた差異はもっと大きくなるのではないかと思われる。

次に、生徒が何らかの発話をしているコマに絞り込んで、そのコマの五秒間の間に、教師や生徒が文字等を黒板等に書いている率、および、教師や生徒が書かれた文字等を指さしている率をグラフに表したのが図3である。

生徒が発話しながら黒板等に文字を書いている率はグラフでは横縞のパターンで表現されているが、「日本11」「米国11」「米国12」の三クラスで、それぞれ、三・三%、四・二%、一・七%となっており、日米の差はあるとは言にくい。また、「米国11」「米国12」では、生徒が発話しながら書かれた文字等を指し示している率がそれぞれ一九・九%、一五・六%となっているものの、「米国13」「米国14」では日本と同じく〇%となっている。やはり日米で差があるとは言にくい。

一方、生徒が発話している最中に教師が黒板等に書き込みをする

率は、日米で大きな違いが認められる。すなわち、グラフの黒塗り部分の日本の教師の割合は、四六・七%、七二・七%であるのに対し、アメリカの割合は、どれも一〇%前後となっている。生徒が発言する内容を教師が拾いながら黒板等に「摘書」する場面が非常に多くなっていると言える。生徒の音声によるコミュニケーションを教師が文字によって補っているのである。教師自らの音声コミュニケーションを自ら文字によって補う率(図2)よりも、高くなっている点も興味深い。生徒の音声コミュニケーションを心もとないと思つて文字によって補足しようとしている教師の心づかいが感じられる。

本稿の冒頭でも触れたように、江戸時代、子どもたちは文字そのものを何度も何度も書きながら覚え、また、農業や商業で必要な知識や人名や地名などの学習も文字を書きながら覚えた。江戸時代においては、文字を書くことは学習内容の中心でもあり、学習方法の中心でもあった。その背景には日本語のもつ文字依存性の強さがある。音声のみによるコミュニケーションではなく、文字を介したコミュニケーションを必要としていること、このことが日本の教育文化の深層構造ではないかと筆者は考える。この深層構造は、江戸時代は手習いとして表層構造として現れた。また、石盤が西洋とは違

つて筆算の道具としてよりも主に文字を書く道具として使われたことも表層構造の例と言える。そして教育・学習面で文字を介したコミュニケーションを必要とさせる深層構造は、現在においても存在し、それが数学の授業における黒板等の使い方という表層構造として顕在化しているのではないかと考える。

五. おわりに

図4は、イリノイ州アーバナ市で発行され



図4 掲示板のように使われるアメリカの教室の黒板

(出典：1997年9月2日付The Newgazette 紙)

ている地方紙に記載された一コマ漫画である。ベテランと称されている教師が、黒板に、カリキュラムとして、「九月〜一〇月：昨学年習したが夏休みに忘れてしまったことを学び直す 一月〜四月：新しいことを学ぶ 五月：学年末試験 六月〜八月：上記の内容をすべて忘れる」と書いている。「カリキュラム」として書かれている内容が実に言い得て妙であるが、ここで注目したいのはこの教師の黒板の使い方である。

日本の学校では多くの場合、生徒は自分の所属する学級専用の教室でほとんどの教科を学習する。そして教師の方が時間割に合わせて自分の教える学級の教室に移動する。アメリカの学校ではそれが逆で、教師の教える教室が固定されていて、教師は、毎時間、時間割に合わせて移動してくる生徒を待ち受けて授業することになっている。筆者は、アメリカのハイスクールの授業を定期試験一週間前に見学する機会があった。ひとりの教師は、一時間目の最初に黒板に試験日程と試験範囲の板書を書いたが、授業中、それを消すことはなく、新たに板書することをせずに一時間の授業を終えた。授業中はおっぱら音声のみによるコミュニケーションが展開されていた。その数時間後にその教室を再び訪れてみたところ、文字はまったく一時間目のままに残っており、板書が書きかえられた形跡はいつさ

いなかった。筆者が二度目に訪れるまでの間に数クラスの生徒を相手に授業が行われていたはずであるが、この教師は一日中、板書の内容を変えることなく、もっぱら音声言語を使いながら授業を展開していたことになる。日本の教師がせわしく黒板に文字を書いている黒板消しで拭い、そしてまた文字を書き続けながら説明をしている光景と対照的である。アメリカにはこのように、黒板を授業の道具としてではなく、掲示板のような使い方をしている教師がいるのである。

図4の一コマ漫画は、黒板を掲示板代わりに使っている教室風景を奇しくも活写していると言える。優秀な漫画家、そしてそれを採用する優秀な編集者なら、漫画の一番おかしいところ以外は、限りなく自然に近い形で描写するはずであるからである。仮に読者がそこに描かれている黒板の使い方に違和感を覚えるなら、黒板に書かれている内容のおかしさに注意が向かないであろうからである。つまり、この漫画が漫画として成立していることから、この漫画に描かれている黒板の使い方は、一般の読者が学校時代によく目にした光景であることを物語っているのである。

本稿で分析したアメリカの数学の授業では、教師が黒板等を使う頻度が日本ほど高くなかった。このことや、図4のような黒板の使

い方は、アメリカでは音声言語だけでもコミュニケーションが成立しやすく授業コミュニケーションも音声言語中心となっていることが多いという深層構造が反映された表層構造であると言える。

注

- (1) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」平成二〇年一月一七日、五三頁。
- (2) 同右書、七四頁。
- (3) 同右書、五三〜五四頁。
- (4) 「文字から見た学習文化の比較」および「筆記具の変遷と学習」(石附美編著『近代日本の学校文化誌』思文閣出版、一五〜一四七頁、一四八〜一九五頁、一九九二年)、「言語から見た中国・日本・西欧の試験の比較文化史―筆記試験と口述試験」(山口久和・添田晴雄編『試験制度から見た教育文化と知識人社会』大阪市立大学文学研究科都市文化研究センター、四九〜六一頁、二〇〇七年)、いずれも拙稿。
- (5) 「深層構造」は、言語学者のチョムスキー (Noam Chomsky,

1928-)が *Aspects of the theory of syntax*, M. I. T. Press, 1965 (安井稔訳『文法理論の諸相』研究社、一九七〇年)の中で変形生成文法の説明をする際に用いた概念である。当時チョムスキーは、意味解釈を決定する「深層構造」(deep structure)と音声解釈を決定する「表層構造」(surface structure)とを設定し、深層構造に受動化変形などの変形規則に基づいて形式的操作が繰り返し行われることにより表層構造が生成され、それが音声への出力となると説明し、その論証を試みた。その後、言語学者の間では、生成過程で適用される変形規則の特定に関する議論や深層構造のみが意味解釈を決定するか否かについての論争が展開されたが、筆者は、「深層構造」「表層構造」という概念のみを教育文化研究(比較教育文化研究と比較教育風俗研究との関係については、『比較教育風俗』再考)、比較教育風俗研究会『研究叢書比較教育風俗』第一〇号、一〜一七頁、平成一九(二〇〇七)年五月、を参照されたい。)に借用している。なお、教育文化の解明において「深層構造」「表層構造」という概念を用いるにあたっては、次のような補足説明が必要であろう。

まず「深層」「表層」という対立項であるが、より深いところに根ざしている教育文化とより表面に近いところにある教育文化があることを想定している。しかし「深層」と「表層」の境界があるわけではない。ここで意味しているのはより深部にあるものを「深層」、より浅いところにあるのが「表層」ということである。「深層」の教育文化は普遍的であり、時代の変化の影響を受けにくい。言語において、「深層構造」が変形規則の適用を受けて様々な「表層構造」が生成されるのと同様に、「深層」にある教育文化は、地域や時代に固有な文脈によって変形されて「表層」の教育文化として顕在化する。したがって、「表層」の教育文化は地域によって多種多様となる。また、同じ地域の教育文化であっても時代の変遷に影響を受け「表層」の教育文化は著しく変化していく。次に、「構造」という単語を含めていることについて補足説明をする。チョムスキーが深層「構造」としたのは、言語の構文を想定した構造である。しかし、筆者が教育文化の分析に「構造」という文言を用いるのは、言語の「構文」のようなものを意味しているのではなく、もう少し抽象的な概念を想定している。それは、むしろ構造主義の「構造」に近い。

レヴィ＝ストロース (Claude Lévi-Strauss, 1908-2009) は婚姻体系の中に「交換」の構造を見出し、文化の中に潜在している既定条件を明らかにした。この構造は、当事者でさえ、否当事者であるからこそ、その存在に気づくことはないが、現実として、人々の思考や行動様式はこの構造の支配を受けている。このような目に見えない、隠れた論理を発見し、それによってより普遍的な事象を説明しようとしたのが構造主義である。

一方、筆者は、「モノ」や「コト」に着目することと、比較の手法を用いることによって、「習慣化による受信濾過」によって隠へいされた教育文化を究明しようとしている。「習慣化による受信濾過」や研究方法については、拙稿『モノ』『コト』による比較教育史の可能性―学習具の歴史を事例に―、教育史学会五〇周年記念出版編集委員会編『教育史研究の最前線』日本図書センター、二七六―二八三頁、平成一九(二〇〇七)年、に譲るが、重要な影響力を持ちながらも当事者にとつてあまりにも日常化しているがゆえに見えなくなってしまうている教育文化が「構造」であると考えている。

比較教育文化研究における「深層構造」はなお概念整理が必要であるが、現在とどこかのように考えている。

1. 「深層構造」と「表層構造」は相対的なものである。

「深層構造」とみなされているものでも、より範囲の広い視野から捉えなおせば、それが相対的に「表層構造」と呼ぶにふさわしいものとなりえる。

2. 「深層構造」を、人類普遍ないしは複数文化共通の構造として捉えることができる。人類普遍ないしは複数文化共通の深層構造が存在し、それが具体的な個々の文化の文脈に忠じて固有の表層構造として現れる。

3. 「深層構造」を、ある国の教育文化固有の不変の構造として捉えることができる。たとえば、日本独自の深層構造やドイツ独自の深層構造があった上で、それぞれの歴史の中で不変の深層構造があると想定できる。時代が移り変わっても、ある国にある教育文化の深層構造は不変であるが、時代の変遷の文脈によってその表層構造が変化を遂げていくと考えられる。本科研の計画調査で使っている「深層構造」

の意味はこれに近い。

4. 右記では、「深層構造」を不変なものとして論じているが、「深層構造」を静的・固定的に捉えるのではなく、深層構造もゆるやかに変化するものとして捉えることも必要である。表層構造ほどではないが、時代の変化につれて、深層構造もゆるやかに変化する。表層構造の変化は、深層構造の変化の様子を捕捉しつつ、考察する必要がある。

(6) 拙稿「教授・学習メディアとしての板書等と音声言語使用からみた授業文化比較の試み—TIMSS日米数学授業ビデオを手がかりに—」、大阪市立大学大学院文学研究科『人文研究』第五五卷第三分冊、八九〜一一二頁、平成一六(二〇〇四)年三月。

(7) アメリカにおけるビデオ撮影については、予め校長と担当教員に研究の趣旨と個人情報保護の方針についての説明を行い、全生徒の保護者の了承を得た。日本の学校については、予め校長と担当教員に研究の趣旨と個人情報保護の方針についての説明を行った。

(8) Flanders, Ned A., *Analyzing Teaching Behavior*;

Addison-Wesley Publishing Company, 1970.

(9) 拙稿、前掲書。

七 オーストリアの教科書の歴史

―図表分析を中心に―

一 先行研究の分析

田中 達也

はじめに

本論文は、オーストリア(1)における教科書の歴史について述べた研究である。使用する図表の多くは、エンゲルブレヒト(2)に依拠するものとする。オーストリアは、現在人口八〇〇万人程度の小国であるが、第一次世界大戦まではヨーロッパ有数の大国であった。オーストリア人の使用言語がドイツ語であるため、オーストリアはドイツと同一と考えられがちであるが、ドイツとは異なった独自性を維持した文化圏に属している。本論文のオーストリアとは、オーストリア帝国の内第一次世界大戦後に成立したオーストリア連邦共和国に相当する領域のことを指す。

オーストリアの学校文化について詳細に述べた先行研究は、エンゲルブレヒト一九九五のみである。日本語文献として、一九世紀のオーストリアの学校教育について述べた大津留の二論文(3)(4)がある。前者についてはウィーンのチェコ系少数民族学校のコメントスキー・シュレーについての分析が行われ、後者については少数民族系学校の分析が行われており、本研究の趣旨とは異なる。研究テーマの点で本研究に近い文献としては、キスリング(Walter Kissing)の研究(5)がある。キスリングは、教科書内容の変遷が激しかった一九二六年から一九四八年までの教科書の内容を絵と文字で比較している。具体的には、第一共和政期(一九一九年～一九三八年)、ナチス併合期(一九三八年～一九四五年)、第二共和政期(一九四五年～)の三つの時期の同じ教科書内容を対象にしている。図1は、その一例である。左図は第一共和政期、中図はナチス期、右図は第二共和政期の教科書内容になっている。左図と右図の内容は、同じ「教会」(In der Kirche)であり、復活祭(6)の日には教会に行かなければならない旨の内容が記されている。また、基本的な単語がゴシック文字でわかりやすく書かれているのも共通している。



図1 国民学校一年の教科書（キスリング）

Walter Kissling, *Ein "Aufbruch in eine neue Zeit"? Kontinuität und Diskontinuität im österreichischen Erstlesebuch Frohes Lernen (1948)* in: Bernd Hackl/ Hans Pechar, *Bildungspolitische Aufklärung* (Wien), 2007, S.105.

この時期は、ウィーンにカトリック系のラテン語学校（ギムナジウム）が一五五三年に設置される一方で、プロテスタント系の勢力が別に学校を設立し、学校教育の整備が始められた時期である。当

二. 宗教改革期（一六・一七世紀）の教科書

本論文では、以上のような先行研究を参考にしつつ、オーストリアの教科書の歴史についてエンゲルブレヒト一九九五を通して考察を行う。研究対象は、教育機関の整備が始まった一六世紀以降とする。主な時代区分は、宗教改革期（一六・一七世紀）、国家主導期（一八世紀から一八四八年まで）、民主主義確立期（一八四八年から現代まで）に分けて考察する。

二つの図の相違点については、左図の絵は雑である上に鬚文字となっているのに対して、右図は絵がきれいになっており文字も読みやすくなっていることが挙げられる。中図のみは、「復活祭の日」という題名になっており、内容も復活祭の日子どもたちがするべきことの徳目が記されていて、教会に関する記述が排除されている。同時に、絵の内容も教会ではなく子どもが三人描かれているのみである。

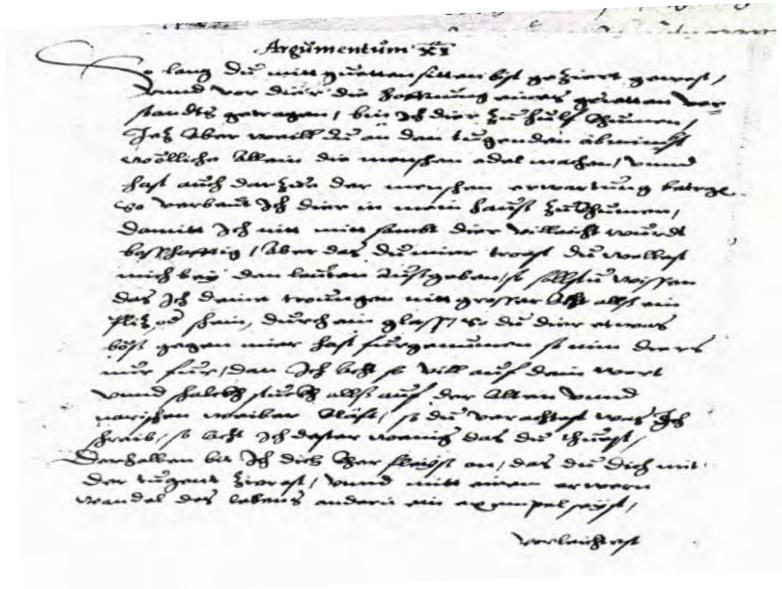


図2 グラーツで使用された手書きの紙 (1557~1559年)

Helmut Engelbrecht, *Erziehung und Unterricht im Bild* (Wien), 1995, S.139.

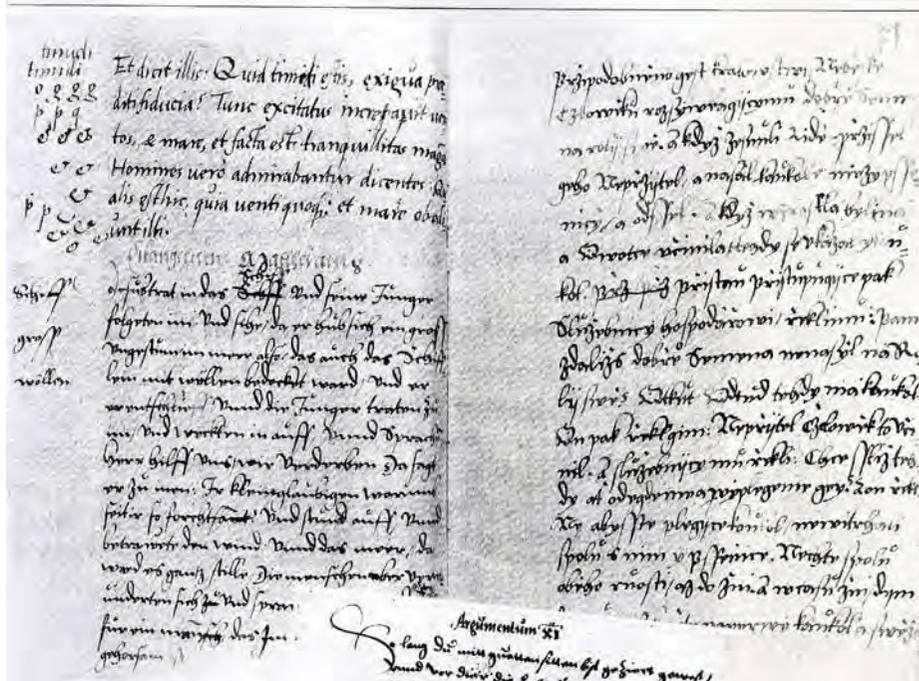


図3 ニーダーエスターライヒ地方ルースドルフの学校の授業記録ノート (1599年)

Helmut Engelbrecht, *Erziehung und Unterricht im Bild* (Wien), 1995, S.140.

時の授業で使われたのは、スケッチの紙とインクのみであった。しかし、それらは非常に貴重なものであったため、すべての学校の授業で確保することは非常に困難であった。

(一) プロテスタント系の貴族養成学校

グラーツ（オーストリア南部）のプロテスタント系の貴族養成学校(Landschaftsschule)⁽⁷⁾では、ゲオルグ・ナーグル(Georg Nagl)という教師が文体練習の見本を作成するために、口述筆記を行った。ナーグルは、口述筆記された紙を使って、最初に文字を教え、その後正しい価値概念を教えたのである。その紙は、図2であり若者に不道徳な生活の結果にどのようなようになるのかを気づかせることを目的としていた。その内容は、「いかなる支援もこれ以上与えられず、家への立ち入りが禁じられ、状況は変わらない」⁽⁸⁾となっている。図3は、一五九九年にルースドルフ(Loosdorf)のプロテスタント系貴族養成学校で行われた授業記録(ラテン語、ギリシア語、歴史、宗教、数学)である。第四学年の生徒のゲオルグ・ヴィルヘルム・フォン・フランクン(Georg Wilhelm von Fränkin)が文字練習のために書いたものである。

(二) カトリック系貴族養成学校(ギムナジウム)

プロテスタント系の貴族養成学校では、紙とインクは教材作成のために教師が使用していたのに対して、カトリック系の貴族養成学校では、紙とインクは生徒がラテン語やドイツ語やチェコ語⁽⁹⁾といった語学の練習のために使っていた。

図4は、ゲオルグ・クリストフ・イェルガー・フォン・トレット(Georg Christoph Jäger von Tolle)という生徒による語学学習のための手書きの紙である。

この時期にオーストリア各地に学校が設立され、文字学習のために紙とインクが使われ始めた。しかし、体系的なカリキュラム及び教科書が存在しなかったため、各学校・教師がさまざまな授業を行っていた。現在では、各生徒が教師の授業内容をメモした内容や、練習用に使ったものがノートとして残っているのみである。国家が学校教育に影響を及ぼし始めるのは、マリア・テレジア(Maria Theresia von Österreich)の時代以降である。



図4 オーバーエスターライヒ地方の貴族子弟の語学練習ノート (1570年)

Helmut Engelbrecht, *Erziehung und Unterricht im Bild* (Wien), 1995, S.140.

三 国家主導期（一八世紀から一八四八年まで）の教科書・ノート

この時期は、国家（オーストリアもしくは神聖ローマ帝国）が中央集権的に教育改革を行った時期である。マリア・テレジアの時代の一七七四年に、「一般学校教育法(Allgemeine Schulordnung)」が公布された。この法律は、六歳から一二歳までの庶民階級の子どもを対象とした初等教育段階の教育機関について定めたもので、国民学校(Volksschule・一〜二年制)、基幹学校(Hauptschule・二年制)、師範学校(Normalschule・四年制)の三種に分類した。この教育改革は、従来は教会が保持していた教育監督の権限を国家主導に切り替える画期的なものであった(10)。

(一) レープクーヘン

国民学校に入学した子どもに与えられたのは、アルファベットの文字が入ったレープクーヘン（蜂蜜・香料入りケーキ）である。これは、食事を通して子どもに授業で教えたアルファベットを思い出させるために作られた。レープクーヘン自体は、古代・中世においても作られていたのだが、アルファベットの形で作成されたのはこの時期が初めてである。



図6 アルファベットの入った
レープクーヘンの木盤 (18世紀制作)
Helmut Engelbrecht, *Erziehung und
Unterricht im Bild*(Wien), 1995, S.214.
オーバーエスターライヒ地方ヴェルスで製作。



図5 アルファベットの入ったレープの木盤
(18世紀製作)
Helmut Engelbrecht, *Erziehung und
Unterricht im Bild*(Wien), 1995, S.214.
ティロル地方で制作。

図5と図6は、それぞれ一八世紀に作成された木彫りの彫刻画である。これらは、アルファベットを食用のレープクーヘンとして製造するための見本として作られたもので、古代ローマ時代の石碑のレリーフを参考にして作られている。いずれもTとVの間のUの文字が欠けている。

(二) 最初のアルファベットの教科書

レープクーヘンは食べ物であるため後まで残らなかったのだが、アルファベットの教科書の先駆けとなるものが現れた。それが図7「ABCまたは名前の本」(A.B.C. Oder Namenbüchlein)である。この本は、マリア・テレジアの長男のヨーゼフ(後の神聖ローマ皇帝ヨーゼフ二世)が三歳になった時に教育用に作成された。その内容は、彩色されたアルファベットと多くの挿絵からなっている。その他に、祈りについての体系的な解説や世界の啓蒙思想の内容も含まれている。左図では、ハンガリー風の服装をしたヨーゼフが手に金の鎖を持っている様子が描かれている。



図7 ヨーゼフ大公のABCの本の表紙(1744年制作)

Helmut Engelbrecht, *Erziehung und Unterricht im Bild*(Wien), 1995, S.215.

(三) 個人授業への教科書の普及

一九世紀に入ると、王侯の教育に使われていたABCの教科書は、個人授業にまで普及するようになる。教科書は、教育方法を従来の言葉による抽象的な教授法から絵を通しての具体的な教授法へと転換を促す画期的なものであった。しかし、最初に普及したのは経済的理由から学校教育ではなく個人授業(Privatunterricht)においてであった。つまり、初期の教科書は、家庭での個人授業を受けることが出来た金持ちの子どもの教育に使われたのである。一九世紀前半に絵の描写付きのABCの本が出されるようになった。個々の文字に手工業・商業・市民生活の場面が付けられている。図8は、Mの文字を解説したもので、Mの文字から始まる単語を絵とともに示している。左上の絵は、*Modenut*(流行の帽子)で女性が帽子屋さんで帽子を被ろうとしている場面が描かれている。右上の絵は、*Milchfrau*(ミルク配達を行う女性)で車付きの台車で牛乳を運んでいる女性が各家庭に牛乳を配っている場面が描かれている。左下の絵が *Mohr*(ムーア人、黒人)でムーア人に近づかれて困っている女性が描かれている。右下の絵が *Maler*(画家)で画家に自画像を描いてもらっている女性が描かれている。

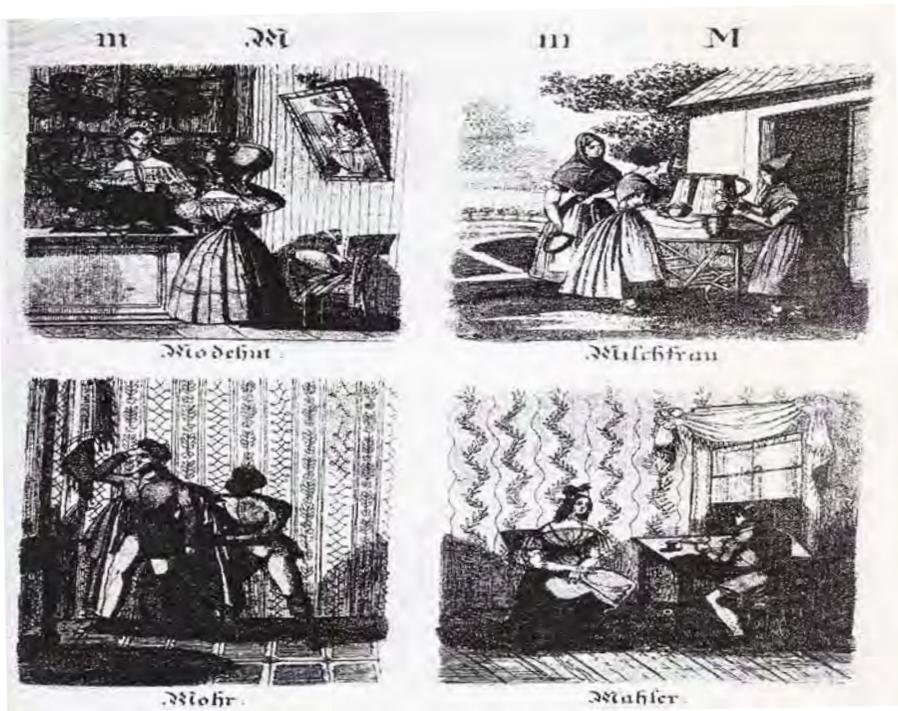


図8 Mの文字を解説した教科書 (1825年頃)
 Helmut Engelbrecht, *Erziehung und Unterricht im Bild* (Wien), 1995, S.215.

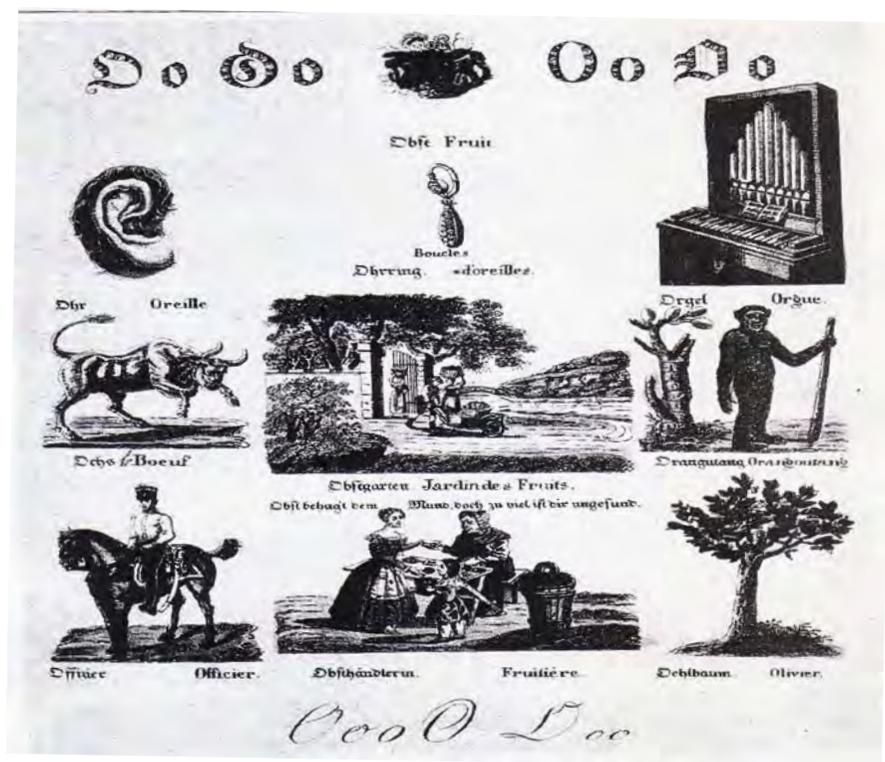


図9 Oの文字を解説した教科書 (1841年頃)
 Helmut Engelbrecht, *Erziehung und Unterricht im Bild* (Wien), 1995, S.216.

しかし、教科書の中には上流階級の生徒を戸惑わせたものもある。その教科書が図9である。図は、○と文字と○から始まる一〇の単語を示したものであるが、大きな特徴はドイツ語(左)とフランス語(右)が併記されていることである。三〇年前までフランスと戦争をした記憶が残っている世代を親に持つ子どもは、どのように思ったのだろうか。最も上の八つの○の字の間に *Obst* (果物) が書かれている。八つの図を左上から時計回りに見ていくと、*Ohr* (耳)、*Ohrring* (イヤリング)、*Organ* (オルガン)、*Orangutan* (オラウータン)、*Olivenbaum* (オリーブの木)、*Obsthändlerin* (女性の果物商人)、*Offizier* (将校)、*Ochse* (牛) の順になっている。残る一つの図は *Obstgarten* (果樹園) である。

以上のように、オーストリアにおける教科書は、一八世紀のヨーゼフ大公の教育教科書から始まり、一九世紀前半には個人授業にまで普及するようになった。しかし、学校現場に教科書を普及させることは、経済的な理由(財政負担)から見送られ続けた。そのような状況を一変させたのが一八四八年の三月革命であった。

四、民主主義確立期の教科書・ノート

(一) 学校教育での重要性の増加

一八四八年の三月革命以降、教科書は学校現場に広がり、現在では最も重要な教授・学習手段となっている。現在のオーストリアの教科書は、かつてのような国定ではなく多種多様な教科書が発行されているのだが、教育行政(11)は学校現場に大きな影響を持ち続けている。というのも各教員は、レールプラン(*Lehrplan*、授業計画)で示された目標を目指して授業を行うため、仮に教科書が異なったとしても行政サイドが希望するやり方で授業をせざるを得ないからである。

前の時期では、最初に国民学校に入学する階層と、家庭での個人授業から始まりギムナジウムに進学する階層との間に歴然たる格差が存在した。しかし、三月革命以後義務教育制度が導入され、六歳の全ての子どもが国民学校に入学することが義務づけられた(12)。その結果、教育行政の管轄権限が強くなったのである。教科書の国定制度が廃止されたとしても強い教育行政の権限は、未だに健在である。

(二) 教科書の量と内容の増加

教科書が学校教育に導入され始めた一九世紀後半は、ほとんどの科目に一つの教科書で対応するというぎりぎりの状況であった。徐々に個々のテーマが入れられるようになり、各生徒が教科書ごとの教科書を毎日持つてくることができるまでになった。それは、同時に教科書の数と内容が増加することを意味していた。

特にギムナジウムの教科書は、エンゲルブレヒト一九九五が述べるような「大学教授や講師はほとんど書いていない」にもかかわらず、「学術的な研究書と同じ」分量になったのである(13)。

(三) 教科書内容の発展

一八七〇年代に、基本的な内容をわかりやすく解説するために教科書に挿絵が付け加えられるようになった。しかし、教科書に挿絵を加えるために必要なコスト(費用)は高かったため、挿し絵付きの教科書はあまり広がらなかった。しかし、一八九八年にオーストリア帝国(一八〇六年～一九一八年)政府は、そのコストを負担した上で現実に合った挿絵を載せることを決定した。つまり、教科書を国定にすることを決定したのである。一九〇〇年頃から白黒写真を教科書に載せ始め、第一共和政期にはカラー写真が付け加えられ

るようになった。現在では教科書の表紙は、児童の教育的・学習心理的な影響を考慮して作られている。

図10と図11は、オーストリア帝国期のギムナジウムの教科書と現在のギムナジウムの蛇に関する内容である。図10は、蛇の挿絵と簡単に描写されていて、文字が鬚文字で内容もあまり多くない。それに対して、図11は二つの蛇の写真と骨格構造について書かれた図が入れられていて、文字も現代風で内容も倍増している。この図は、これまで述べてきた内容を裏つけるものである。

教科書代については、オーストリア帝国期には有償であったのだが、第一共和政期には一部の義務教育学校で無償とされ、一九七二年には全ての教科書が無償になった。そして、一九九五年には教科書は、従来の貸与から配布に切り替えられた。

以上のように、一九世紀前半の状況から見ると、オーストリアの教科書の学校現場への普及は急速に行われていったことがわかる。

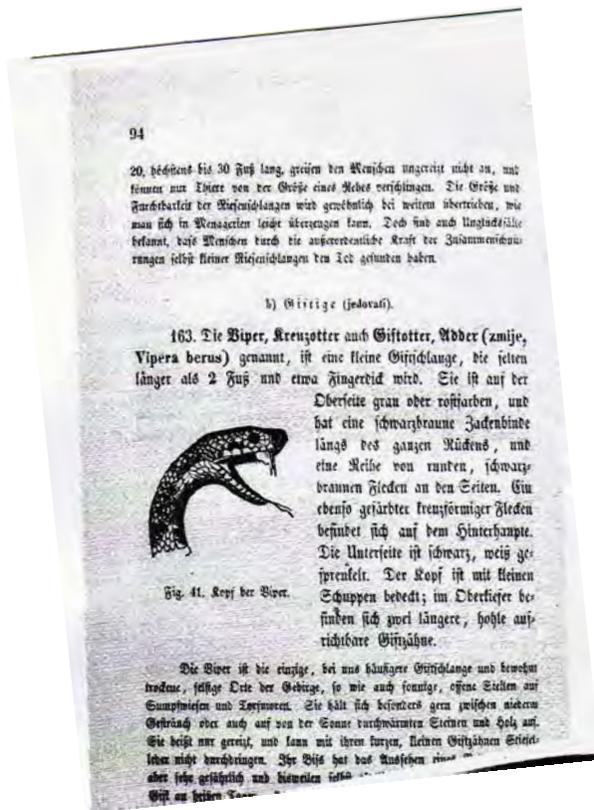


図 10 ギムナジウム・実科ギムナジウムの自然科の教科書(1861年)
Helmut Engelbrecht, *Erziehung und Unterricht im Bild* (Wien), 1995, S.333.



図 11 ギムナジウムの生物・環境科の教科書 (1988年)
Helmut Engelbrecht, *Erziehung und Unterricht im Bild* (Wien), 1995, S.333.

考察

本論文では、オーストリアにおけるモノコトについて、特に教科書の成立過程に焦点を当てて述べてきた。最後の民主主義確立期における教科書の発展については、他の西欧諸国と変わらないのであるが、宗教改革期・国家主導期はオーストリアならではの独自性が垣間見えるのではなからうか。宗教改革期は、教会の影響力を排除した貴族養成の学校が始まったばかりの時期であり、各教師が模索をしながら授業を行っていた時期である。国家主導期には、教育制度が確立し国民学校ではレープクーヘンが配られるようになる一方で、オーストリアで最初の教科書（ヨーゼフ大公あの教科書）が発行され、五〇年くらいの間は個人授業にまで広がっていった。

オーストリアは、ヨーロッパでは教育水準が後進地域とされてきたが、国家主導期以降に急速に広がっていったことは驚くべきことである。

今後の課題として、オーストリアの他のモノコトの歴史について述べるのが出来なかったことである。今後は、筆記具の歴史もしくは授業形態の歴史について、研究することができればと考えている。

注

- (1) オーストリアは、一九世紀初めに使われ始めた国家名称であり、それまでは神聖ローマ帝国(Das Heilige Römische Reich der deutscher Nation)もしくはハプスブルク家の国と呼ばれていた。本論文では、便宜的に一八世紀以前もオーストリアと呼称する。
- (2) Helmut Engelbrecht, *Erziehung und Unterricht im Bild* (Wien), 1995.
- (3) 大津留厚「帝国・共和国・帝国―ウィーンのチェコ系小学校 コメンスキー・シュレーの現代史―」、駒込武・橋本伸也編『帝国と学校』昭和堂、二〇〇七年。
- (4) 大津留厚『増補改訂 ハプスブルクの実験 多文化共存を目指して』春風社、二〇〇七年。
- (5) Walter Kissling, *Ein "Aufbruch in eine neue Zeit"? Kontinuität und Diskontinuität im österreichischen Erstlesebuch Frohes Lernen* (1948) in: Bernd Hackl/Hans Pechar, *Bildungspolitische Aufklärung* (Wien), 2007.

(6) 復活祭とは、キリスト教の最も重要な祝日で、春分の日後の最初の満月の次の日曜日に祝われる。そのため、年によって異なる移動祝日である。基本的に三月か四月に行われる。

(7) *Landschaftsschule* の辞書での直訳は、「地方(田舎)の小学校」となっていたのだが、本論文ではプロテスタント系の貴族養成学校とした。その理由は、以下の通りである。

Engelbrecht 1995 によると、*Landschaftsschule* とは宗教改革期にプロテスタント勢力がカトリック勢力に対抗するために設立した学校のことである。しかし、オーストリアではカトリック勢力が強かったため、全ての学校が閉鎖された。最初に設立された一五四一年から最終的に閉鎖された一五九八年までにオーストリアでは、九か所に *Landschaftsschule* が設立された。この学校は、プロテスタント系の貴族養成のための学校であり、年限は五〜七年である。この学校を卒業した生徒は、(プロテスタント系の)ドイツの大学に進学する。*Engelbrecht* 1995, 110-112. このように *Landschaftsschule* とは、カトリック系の貴族養成機関であるギムナジウムに対抗するために設立された学校のことと言う。

(8) *Engelbrecht* 1995, S.138.

(9) オーストリア貴族がチェコ人(ボヘミア、ベーメン)に言葉の壁を感じることを排除するためにチェコ語の学習を行った。チェコ語の学習のみは主に家庭教育で行われていた。

Ebd., S.140 当時、チェコはハプスブルク家領であったため、将来的にチェコの支配層となる貴族と現地の住民との間に摩擦が起らないように配慮していた様子が窺われる。

(10) マリア・テレジア時代の教育改革については、山之内克子「啓蒙期オーストリアにおける教育」浅野啓子・佐久間弘展編著『教育の社会史 ヨーロッパの中・近世』知泉書館、二〇〇六年に詳しい。

(11) 一九六〇年代まで教育省 (*Bundesministerium für Unterricht*) が初等教育段階から高等教育段階まで管轄権限を持っていた。しかし、一九七〇年に初等・中等教育段階を管轄する教育文化省 (*Bundesministerium für Unterricht, Kultur und Kunst*) と高等教育段階を管轄する学術研究省 (*Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung*) に分割され、現在に至っている。

(12) 最初の四年間ほどの生徒も国民学校にいなければならないが、

五年目に試験が行われ成績の良い生徒は、ギムナジウム・実科ギムナジウム(Realgymnasium)・実科学校(Realschule)・女子学校(Mädchen-Lyzeum)に進学する。しかし、大半の生徒は九年間国民学校に通学していた。Engelbrecht1995, S.260.

(13) Ebd, S.332. エンゲルブレヒトは、長年にわたってギムナジウムで教育活動を行っていたために、大学教授に対する対抗意識が強いと思われる。オーストリアでは、ギムナジウムは大学の下部機関という伝統的な位置づけが現在も残っており、ギムナジウムの教師は Professor と呼ばれ、他の学校の教師よりも一つ上の扱いを受けている。

八 変形セーラー服にキリシタン弾圧哀史をよむ

―大正く昭和戦前の長崎県にみる外来文化への態度―

岡本 洋之

一. 本研究の目的と方法

佐藤秀夫、西村絢子、福田須美子、桑田直子らの諸氏は、服装という「言語化されないモノ」⁽¹⁾、とくに学校における洋制服制定過程を研究した結果、そこに男女の性差、またスクール・アイデンティティとそれに地域が関係した事情、さらには体育と健康等の問題が反映していることを明らかにしてきた⁽²⁾。本研究はそれらに学びつつ、女子の洋制服制定事情を検討し、そこに外来文化と日本社会の出会い、ないしぶつかり合いが表れていることを明らかにする。フィールドとして、県域が明治政府の強権によって形成されたために全県を通してまとまった歴史・風俗をもたず⁽³⁾、日本の縮図と考えられる長崎県を選ぶ。

同県における大正から昭和戦前にかけての女子中等教育機関

の洋制服制定過程を見ると⁽⁴⁾、セーラー服関係の問題が目につく。欧米伝来の形そのままではなく、変形されたセーラー服を制服とした学校がある。セーラー服を一度採用してから取りやめたり、戦後に至るまで採用しなかった学校もある。本研究ではそのような学校の分布を見ることにより、長崎県の地域性、ひいては日本の風土の解明に向けて一歩を進めたい。

二. 欧米伝来のセーラー服か、変形セーラー服か

まず「欧米伝来のセーラー服」を定義し、次に「変形セーラー服」二種を概観する。

1. 「欧米伝来のセーラー服」の定義

はじめに、本研究が「欧米伝来のセーラー服」と呼ぶものを定義する。

坂井妙子は、一八八〇年代から一九二〇年代の英国で、子ども用セーラー服が流行した理由を追究している。それによると、一

九世紀前半の英海軍において「酒と女にしか興味がないごろつきと思われ、戦時を除き無視され、蔑まれる存在」であった水兵に制服はなく、彼らは西インド諸島から輸入された麦わら帽や、米海軍起源の白い三本のテープに縁取られたカラー等、各国起源のファッションを寄せ集めた私服の一種である慣習服 (customary dress) を着用していた。これがセーラー服の原型である。

クリミア戦争 (一八五三〜五六年) を機に英国民のあいだに海軍への関心が高まると、海軍は悪習の除去等の改革を迫られ、その一環として一八五七年、「白テープの縁取りがある青いカラー、ブラウス、黒のハンカチーフ、ブルーの丈の短いジャケット、ズボン、麦わら帽の組み合わせ」が制服化された。このセーラー服は、以前の印象とは異なって「よく訓練され、教育も受けたリスペクタブルな海の戦士」である英国水兵を表す記号となった。

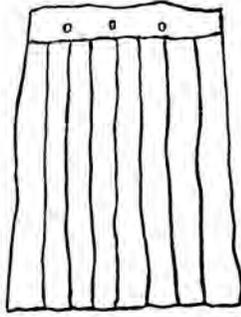
しかし帝国主義の時代 (一八七〇年代末〜) に入ってから欧米各国の植民地獲得競争は激化し、英国の地位は相対的に下がっていく。続く第一次世界大戦で英国は勝利するものの、もはやかつてのグレート・エンパイアではなかった。英国で子どもたちに、自国の水兵とそっくりのセーラー服を着せることが流行した一八八〇年

代から一九二〇年代は、この時期にあたる。このことを坂井は、「パックスブリタニカを支えてきた海軍力、植民地の領有、工業力と経済力、これらすべての面での英国優位が事実上失われ、大英帝国の将来に対する不安と苛立ちに若干の樂觀が入り交じった」時期に、大人が子どもたちを「帝国の垣根」たる小さな水兵に仕立てることにより、自らが果たせなかった大英帝国再建の夢を彼らに背負わせたものと見ている (5)。

坂井論文で紹介されている図版から、英海軍のセーラー服と、それを模した子ども服を見てみると、①前方でネクタイを結んでいることと、②大きな襟が両肩から背中にかけてあり、それが後方からはほぼ長方形に見えること、が共通している。ここではこの二点をもって、「欧米伝来のセーラー服」と呼ぶことにする。この場合、次に示す長崎県立平戸高等女学校の制服は、欧米伝来型といえる。

制 服

(昭和3年制定)



(スカート)



(冬服背面)



(冬服正面)

(図1) (6)

2. 変形セーラー服

(1) 襟の幅が狭い長崎県立長崎高等女学校の制服

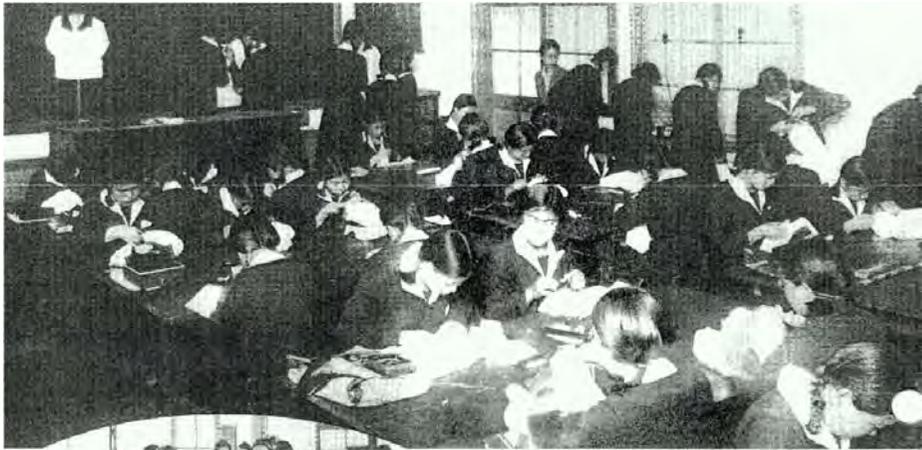
長崎市内の有力校であった長崎県立長崎高等女学校(一九〇一〔明治三四〕年、「長崎県立高等女学校」として創立)のもっとも包括的な学校史書である『たちばなの歩み一〇〇年』には「セーラー服」の表現がない⁽⁷⁾。しかし一九三〇(昭和五)年段階での同校本科の「正服規程」には、「(1)冬服 セーラーブラウス型 紺サージ (2)夏服 セーラーブラウス型 上衣 白ポプリン 下衣 紺サージ ネクタイ 黒色リボン」と「セーラー」の語が記されている⁽⁸⁾。この制服が定められる前後の時期の生徒の服装を、写真から拾うと、次のようである。



(図3) 一九三二(昭和六)年 全校朝礼(10)



(図2) 一九三三(大正二二)年ごろ(9)



(図4) 夏制服(11)



夏制服変わる

▲ 1936年(昭11) 洋裁の授業。四年生が一年生の夏の制服を縫っていた。この年からこの型の夏服に変わった。(33回)

▲ 1937年(昭12) 新しくなった夏制服。お、カフス、リボンが紺色に、袖は半袖になった。(34回)

図2からは、ほとんどの生徒の服装がセーラー服とは異なるように見え、奥の一名だけが、図4の生徒たちと同じ形状の襟であるように見える。図3と図4からは、「正服規程」がいう「セーラー服」の襟の幅がたいへん狭いことがわかる。

つまり同校では一貫して欧米伝来型セーラー服を採用していない。また少なくとも一九三〇（昭和五）年以後は、欧米伝来型セーラー服とは襟の形状が異なるものが、規程に「セーラー服」と表記されているため、これは「変形セーラー服」と呼ばれるべきであろう。

(2) デザインが与える印象が「欧米伝来型」と異なる

長崎県立五島高等女学校の制服

五島列島唯一の高等女学校であった長崎県立五島高等女学校（一九〇八（明治四一）年、村立福江女子実業補習学校として創立）の制服は、学校史書に残る写真から、後方に幅広い襟が付いていたことが明らかであるため、これをセーラー服とすることに異論はなかるう。しかしこの制服は、前方に丸い角をもつ襟（あ

るいは襟カバーか）を有することから、前方から見ると海軍制服とは印象が大きく異なる。今「変形セーラー服」という概念を用いる以上は、これもその範疇に入れることにする（図5～7）。



↑ (図5) 一九三〇年代 (12)

← (図6) 一九四〇

(昭和一五)年 (13)





↑(図7)一九四〇

(昭和一五年)⁽¹⁴⁾

三、変形セーラー服採用、またはセーラー服不採用校の分布と、

一八六〇〜七〇年代にキリシタン弾圧が激しかった地域の符合

―長崎市内と五島―

1. 変形セーラー服採用、またはセーラー服不採用校の分布

各学校史書等⁽¹⁵⁾からセーラー服採用年度一覧表を作成し、変形セーラー服を採用していたことが明らかかな学校に**変形**の文字、およびセーラー服採用と異なる方向性を示した学校にその事象を白抜き文字で書き入れると、次のようになる。

セーラー服採用年度一覧表

西暦	元号	長崎市内	長崎市外
1921	大正 10		県立諫早高等女学校 (和服と併用)
1922	大正 11		県立島原高等女学校 (この年の新入生から全員着用)
1923	大正 12		
1924	大正 13		県立大村高等女学校 (準制服。和服と併用)
1925	大正 14		
1926	大正 15	玉木職業女学校 (このころから。和服と併用)	県立対馬高等女学校 (このころ制定。着用は強制されず)
1927	昭和 2	鶴鳴高等女学校 (このころから) 変形	県立加高等女学校 (この前年からという回顧もある。1938 (昭和13) 年まで) 佐世保高等裁縫女学校 (昭和初年より)

西暦	元号	長崎市内	長崎市外	
1928	昭和	3	県立長崎高等女学校（おそくともこの年には全校生が着用） 変形 長崎女子商業学校	県立平戸高等女学校
1929	昭和	4	長崎市立高等女学校 （おそくともこの年には採用）	県立五島高等女学校 変形
1930	昭和	5		
1931	昭和	6	長崎女子商業学校がこの年の入学生で欧米伝来型セーラー服廃止、プレザー型に（欧米伝来型セーラー服採用は計3学年）	
1932	昭和	7		
1933	昭和	8		
1934	昭和	9		佐世保市立成徳高等女学校
1935	昭和	10	活水女学校高等女学部	
1936	昭和	11		
1937	昭和	12		
1938	昭和	13		県立杵岐高等女学校 （おそくともこの年には採用）
1939	昭和	14		
1940	昭和	15	長崎女子商業学校 変形	
1941	昭和	16		
セーラー服 不採用	世俗型制服	県立長崎高等女学校 （1922～27 プレザー型。 その後は上表参照） 瓊浦高等女学校 （1925～51 プレザー型。 戦後の1952年、共学化にともない欧米伝来型セーラー服採用）	佐世保市立成徳高等女学校 （1924～33 ショールカラー。 その後は上表参照）	
	型制服 修道女	純心女学院（1935） →純心高等女学校（1936以後） （修道女的スタイル）		
調査中 （事実上困難）		清心女学校	県立佐世保高等女学校	
		常清高等実践女学校	佐世保市立第二高等女学校	
			私立大村裁縫女学校（のち大村女子職業学校）	

この表に関連して、次の三点が考えられる。

①ヘチマ襟への全国的統一を指示した、一九四一（昭和一六）年一月二八日の文部次官通牒「学校生徒ノ制服統制ニ関スル件」以前に、一貫して変形セーラー服を採用した学校、および一貫してセーラー服採用と異なる方向性を示した学校は、長崎市内と五島に立地している。

②活水女学校は学校を地域社会から浮き上がらせぬよう、かなり気を遣っている⁽¹⁶⁾ので、同校高等女学部が欧米伝来型セーラー服を採用したのが一九三五（昭和一〇）年と遅かったことは、このころまで長崎市民にこの型のセーラー服への抵抗感が残っていたことを示す⁽¹⁷⁾。

③同年日本人のみの修道会によって創立された純心女学院（翌年純心高等女学校と改称）が、カトリックの修道女を思わせる制服を定めた結果、生徒は「耶穌だといってあざけられ」、校長は市民の子どもから「ヤソ、アーメン」と言われて投石されている⁽¹⁸⁾。外来文化を示す服装に対する長崎市民の抵抗感には根強いものがあったといえる。

以上より長崎市と五島は、外来文化と接触する地であると同時に

に、これを排除しようとする意識もまた強いという地域性を有しているのではないかと考えられる。

2. 一八六〇～七〇年代のキリシタン弾圧

前項で示したことがらの理由を考えるにあたり、海をはさんだ両地域に共通する、外来文化関係の歴史をたどると、一八六〇～七〇年代にキリシタン弾圧がとくに激しかったことに気づく。

幕末と明治期にまたがるこの弾圧は、個々の地名をとって「浦上四番崩れ」や「五島崩れ」等と呼ばれるが、長崎県を中心とする九州北部で大規模に行われたものである。先行研究が多いにもかかわらず、宗教的理由からか、死者数が強調されないうえ、本事件の総称もないようである。このため初学者は事件の全体像をつかむことが難しく、ともすれば比較的有名な「浦上四番崩れ」のみに目を奪われるなどの誤りをしがちかと思われる。

浦上山里村（浦上村山里ともいう。現在は長崎市の一部）では、一八六七（慶応三）年七月にキリシタン六八名が捕縛されたのを皮切りに、翌年以後明治政府によって、村民のほぼ全員である三、

三九四名が、名古屋以西の一〇万石以上の諸藩に配流された。一八七三（明治六）年にキリシタン禁制が廃止されて彼らが帰還するまでに、六〇〇名以上が獄死している⁽¹⁹⁾。

一方、五島の僻地にはかつて一八〇〇年前後に、大村藩の厳しい弾圧を避けて外海（そとめ）地方（西彼杵半島西部）から約三千名のキリシタンが移住し、旧来の島民から「居付き（居着き）」と呼ばれ差別されながら生活していた⁽²⁰⁾。一八六八年の明治改元後に彼らへの取り調べと捕縛が始められ、翌年の計数では検挙者一、一〇〇名、病死者三〇名とされている⁽²¹⁾。しかし実際の犠牲はもっと大きく、一八六八（明治元）年秋から八カ月にわたって二〇〇名のキリシタンが密室に押し込まれた、久賀島（ひさかじま）の「牢屋の窄（ささ）」だけでも、四二名が死亡している⁽²²⁾。

なお大村のキリシタンは、幕末から明治初年の弾圧でほとんど全滅した⁽²³⁾。外海地方でも弾圧が激しかったが、ここにはのちに女子の中等学校は創られなかった。また平戸島の一部でも弾圧があったが、他よりもキリシタン人口は少なかった。

四、国内事情としてのケガレ観念や差別と、

外来文化とのぶつかり合い

—半世紀を隔てた「キリシタン弾圧」と

「変形セーラー服」を関連づける理由—

キリシタン弾圧は秀吉以来繰り返し行われてきたゆえに、長崎の住民にとって浦上キリシタンの存在は公然の秘密であったとみられる。しかも鎖国時代には、①浦上山里村の村民（キリシタン）が、出島と唐人屋敷に滞在する外国人に牛肉を供給するため屠畜業を営んでいたこと⁽²⁴⁾、②九州各地で毎年正月、「キリシタン邪教観を浸透させるための洗脳作業」である絵踏が執拗に繰り返され、長崎の住民はそれが終わるたびに厄払いをしたこと⁽²⁵⁾を考へ合わせると、キリシタンがケガレた存在と見られたことは間違いない。

そのキリシタンが浦上四番崩れの際、長崎港から護送される風景を、浦川和三郎はフランス人宣教師の日誌から、次のように紹介している。「前略」ボーイ等が急に頓狂な声を挙げた。白昼に始「初」めて自分等の兄弟達「信仰を同じくする者」を満載した

五隻の団平船を見たのであった。団平船はゆつくり港内を横切つて遠くに碇泊せる汽船に近づく。中央には婦人が五十人許りも乗つて居り、周囲には荷物を積み重ね、児童等もしやがんで居る。「中略」キリシタンは皆天主堂を打眺めて居る。十字架のしるしをする者もある。婦人達はいづれも洗礼の時に被つた白いヴェールを頭に戴き己が信仰を公表して居る」(26)。こうして配流された者が約三、四〇〇人にも上つたのである。

死地に赴く信徒へのまなざしが同情であれ軽蔑であれ、これにより長崎の一般の人々のあいだに、欧米伝来文化に近づくことに慎重にならうとする感情が生じても不思議はない。

政府によるキリシタン弾圧が終わつて信徒が帰還し、やがて大日本帝国憲法により信教の自由が保障されてのちも、人々の意識は簡単には変化しなかった。一八九〇(明治二三)年には長崎で信徒発見二十五周年祭が催され、浦上信徒が大浦天主堂に参拝したほか、長崎港口の離島、外海地方、平戸、五島等の信徒も多数船で長崎港に集まった。船内に宿泊した彼らが、「朝夕の祈禱を水上に鳴り渡らせた」のは、信教の自由が公認された喜びをこめてのことであつたらうが、「新聞紙は全然之を黙殺に付し、第三面に

すら一行の報道をもしなかつた」(27)とところを見ると、長崎の人々の多くはこれを歓迎したのではなく、キリシタン護送風景の記憶を思い起こし、何やら近づきたい感情を覚えたに違いない。

時期は前後するが、一八八〇(明治一三)年、浦上キリシタンはかつて絵踏の現場であつた旧庄屋屋敷を買取つて仮聖堂とし、やがて一八九五(明治二八)年、そこに浦上天主堂の本建築が開始される。これがほぼ完成したのが一九一四(大正三)年であり、さらに正面の双塔ができて荘重なロマネスク様式の聖堂が完成したのは一九二五(大正一四)年である(28)。この年まで槌音が響いていたということは、その間ここでも長崎市民が、やはりキリシタン護送風景の記憶を思い起こし続けたということである。

この大正末期、諫早、島原、大村、対馬といった長崎市外の高等女学校は、欧米伝来型セーラー服を次々に制服に採用したが、市内の有力校であつた県立長崎高等女学校は、一・二年生のみブレザー型の制服着用を義務づけた。一九二六(大正一五)年ごろに市内で初めてセーラー服を採用した玉木職業女学校の場合、それは欧米伝来型であつたものの、学校史書中の写真によると圧倒的多数の生徒はまだ和服姿である(29)。一方、翌年に登場した

鶴鳴高等女学校の制服と、さらにその翌年に、全校生徒の着用義務をもって制定された県立長崎高等女学校の制服は、ともに襟の幅が狭い変形セーラー服であった。

長崎女子商業学校は欧米伝来型セーラー服を採用したが、当時の在校生は、「貧弱な海の物とも山の物ともつかない女子商業学校への世間の侮蔑の眼は、私共の肌を嫌という程突きさし、紺サージのセーラーの制服の肩をすぼめて登校」したと振り返る⁽³⁰⁾。欧米伝来型セーラー服は、世間の偏見をはね返す、格好のいい制服とは見られず、同校はわずか三年で制服をブレザー型に変更している⁽³¹⁾。また前述のように日本社会から浮き上がらぬよう細心の注意を払っていた活水女学校が、その高女部に欧米伝来型のセーラー服を採用するのは、一九三五（昭和一〇）年とおそい。こう考えると、半世紀を隔てた「キリシタン弾圧」と「変形セーラー服」の二事象から、外来文化に距離をおこうとする連続した眼差しを読みとることは不当ではあるまい。すなわちキリシタン弾圧の記憶は、とくに長崎市と五島の住民に、簡単には外来文化に飛びつかない姿勢を醸成し、しかもそれがケガレ意識と結びついたために、世代を超えて受け継がれたのではないか。それゆ

え欧米から伝来したままのセーラー服では、とくに中堅以上の階層の家庭婦人養成を主眼とする高等女学校の制服として受け入れられないという、両地域住民の心情が、変形セーラー服を生み出し、あるいはセーラー服を採用しない学校を生んだと考えられるのである⁽³²⁾。

むすびと今後の課題

長崎県の女子中等教育機関に洋制服が制定された様子を見ていくと、欧米伝来のセーラー服とは襟の形が異なる変形のものが見用されたり、いったん採用された欧米伝来型のセーラー服が廃止されたり、あるいはセーラー服を採用しなかった事例が、長崎市と五島の二地域に限って見られた。

両地域が一八六〇〜七〇年代にキリシタン弾圧の激しかった地であることを考えると、この現象には宗教弾圧の記憶が影を落としていると言わざるを得ない。ヨーロッパ伝来の精神文化に根ざして生きるキリシタンをケガレた存在とみてきた両地域の住民は、キリシタンがその生き方ゆえに故郷を追われ死地に赴く姿を目の

当たり前にして、外来文化とはある程度の距離をおく姿勢をとらざるを得なかったと考えられる。しかもケガレ意識は日常の生活習慣と結びついて差別感情にもなるがゆえに、権力によるキシタン弾圧が過去の話になってからも、世代を超えて受け継がれたことは間違いない。

それゆえセーラー服が女子中等教育機関の制服として流行しはじめ、県内の他地域で採用されてからも、長崎市と五島においては、欧米から伝来したままのセーラー服を制服にすることに、住民の心情として抵抗があつたのではないか。とくに中堅以上の階層の家庭婦人養成を主眼とする高等女学校においてはなおさらであろう。これが、変形セーラー服が生み出され、あるいはセーラー服を採用しない学校が生まれた理由だと考えられる―以上が、本研究のむすびである。

長崎は、一五七〇（元龜元）年の開港以来、日本が外来文化を取り入れる窓口であり、国内外の人々に愛されてきた。また旅行者にとって現在の長崎は、主として日本（和）・中国（華）・オランダ（蘭）の文化が共存し、「和華蘭」とも表現される楽しい観光都市である。しかしこれまでに見た考察は、長崎がそれだけの町

ではないことを示している。キシタン弾圧の舞台であつたこの町に、現代もなお、市民がカトリック教徒に注ぐ冷たい視線や結婚差別が残っていること⁽³³⁾を考えると、長崎は単なる外国への窓だつたのではない。それは、進んで受け入れるべき外来文化と、厳しく排除すべき外来文化を峻別するフィルターであつた⁽³⁴⁾。

だがこれは、長崎の価値をいささかも低めるものではない。むしろこの町は、ケガレ観念とそれが関係した差別という、日本社会に広く見られる問題が、外来文化とぶつかり合つて自らの姿を露わにするとともに、それにより生じる多くの現象を可視化して提供してくれる。すなわち長崎は、ぶつかり合う二海流が波を起こし、豊富な漁獲をもたらす「潮目」に似ている。それゆえ長崎を見つめることは、日本の特質を浮かび上がらせることになろう。ここから本研究で取り上げた学校制服についても、ジャーナリズムはもとより、日本人や外国人の手記等に表れた言説、写真や漫画等での描かれ方を、県内各地域にわたつてさらに分析する必要がある。また本研究ではセーラー服の形状のみに着目し、個々の学校の制服変遷史に深く立ち入らなかつたが、この点の追究も求められる。

長崎は、豊かな実りをもたらす研究フィールドなのである。

【付記】本研究にあたっては、長崎歴史文化博物館の白地弘奈氏から貴重な示唆をいただいた。ここに記してあつく御礼申し上げます。

注

(1) 桑田直子「女子中等教育機関における洋装制服導入過程―地域差・学校差・性差―」、『教育社会学研究』第六二集、一九九八年、七一頁。

(2) 佐藤秀夫「学校における制服の成立史―教育慣行の歴史的
研究として―」、『日本の教育史学』第一九集、一九七六年。
西村絢子・福田須美子「高等女学校生徒の服装の変遷につ
いての一考察」、同誌第三二集、一九八九年。桑田直子「1
920～30年代高等女学校における洋装制服の普及過
程―洋服化志向および制服化志向の学校間差異に注目し
て―」、同誌第三九集、一九九六年、ほか。

(3) 竹内清文「長崎県」、長崎新聞社編『長崎県大百科事典』、同社、一九八四年、六〇六頁。

(4) ただ長崎県にはスムーズな史料調査を許さぬ特殊事情がある。第一には、都市部（長崎市・佐世保市）に限られたことではあるが、学校史が十分に整えられていない。他の多くの府県では、一九四八（昭和二三）年学制改革の際に、それまでの中学校と高等女学校が教職員・生徒を折半交流するなどして男女共学化したうえで、現在の高等学校に継承されたため、多くの場合は学校や同窓会の手によって学校史関係資料が収集・整理され、『〇〇高等学校百年史』などが編纂されている。これに対し長崎県ではGHQの方針により、都市部の中学校・高等女学校はいったん完全に清算されたうえで、改めて新制高等学校が設立された。このため、旧制中学校・高等女学校のデータもアイデンティティーも新制高等学校に引き継がれず、戦後も同窓会が組織力を保ってきた県立長崎高等女学校のような例を除けば、学校史の調査研究には困難が伴う。第二には、一九四五（昭和二〇）年八月九日の原爆投下によって事実上消滅

した学校があることである。常清高等実践女学校がそれである。

(5) 以上、坂井妙子「1880年代から1920年代のイギリスにおける子供用セーラー服の流行」、『国際服飾学会誌』二九号、二〇〇六年を参照。

(6) 山本悌次郎他『猶興百年史』、長崎県立猶興館高等学校同窓会、一九八二年、一六九頁。

(7) 『たちばなの歩み一〇〇年—長崎県立長崎高等女学校創立百年記念誌—』、橘同窓会、二〇〇〇年より、同校の略沿革と制服の変遷を記すと次のようになる。

一九〇一(明治三四)年 長崎県立高等女学校。

一九一二(明治四五—大正元)年 長崎県立長崎高等女学校。

一九二二(大正一一)年一月 洋制服が決められる。一、二年は全員着用、三年以上は自由とされた。

(夏) 白ポプリン地に黒の碁盤柄ワンピース。

(冬) ベルト付き上着(紺サージ)、襷スカート(紺サージ)、ベレー帽を着用。

一九二八(昭和三)年 制服が変更される。

(夏) 白・七分袖・グレー色の襟に、黒の細いリボン付きブラウス型。

(冬) 紺サージ・ベルト付きブラウス型。

一九二九(昭和四)年 専攻科が開科される。制服は、

(夏) ワンピースドレス。

(冬) 紺サージワンピースドレス、厳冬には紺サージのハーフコート使用可。

一九三四(昭和九)年 三年生以上の束髪が廃止され、お下げの髪型とされる。

一九三六(昭和一一)年 夏制服が変更される。襟が紺色、半袖とされた。

一九四一(昭和一六)年 制服全国統一のため同校制服もこれに変更される。

一九四八(昭和二三)年四月 長崎市立高等女学校を合併して長崎県立長崎女子高等学校となる。

同年一月 長崎県立長崎東高等学校と長崎県立長崎西高等学校に再編成される。

(8) 『長崎県立長崎高等女学校一覽―新築落成記念―』同校、一九三〇年、長崎県立長崎図書館蔵、一〇四〜一〇五頁。
なお前注によると、同書に示されている一九三〇(昭和五)年段階の制服は一九二八(昭和三)年に更新されたものであり、かつ、この更新時に初めて制服の全員着用が規定されている。

(9) 前掲『たちばなの歩み一〇〇年』、二七頁。

(10) 同書、四〇頁。

(11) 同書、六二頁。

(12) 『石田城―創立100周年記念誌―』、長崎県立五島高等学校、二〇〇一年、六九頁。

(13) 的野圭志監修『目で見る五島の100年』、郷土出版社、二〇〇二年、六〇頁。

(14) 同書、五九頁。

(15) 参照した学校史書等は次の通りである。

【県立諫早高女】『七十周年記念誌』、長崎県立諫早高等学

校創立七十周年記念事業実行委員会、一九八一年。『長

崎県立諫早高等学校創立90周年記念誌』、同校創立

90周年記念事業実行委員会、二〇〇一年。

【県立島原高女】『100年のあゆみ―長崎県立島原高等学校創立百周年記念誌―』、同校記念誌編集委員会、二〇〇〇年。

【県立大村高女】『大村高校百年史』、大村高校百周年記念事業実行委員会、一九八五年。

【県立対馬高女】『創立七十周年記念誌』、長崎県立対馬高等学校、一九七六年、『對高百年史―長崎県立対馬高等学校創立一〇〇周年記念誌―』、同校、二〇〇五年。

『写真で振り返る百年の歩み 1905年〜2005年―創立百周年記念アルバム』、長崎県立対馬高等学校、二〇〇五年。

【鶴鳴高女】『創立百周年記念史「ママ」』、鶴鳴学園、一九九六年。

【玉木職業女】『玉木女子学園一〇〇年の歩み―創立一〇〇周年記念写真集―』、学校法人玉木女子学園記念誌編集室発行、一九九三年。

【県口加高女】『長崎県立口加高等学校百周年記念誌編集委

員会編『口加百年史』、同校、二〇〇二年。『創立百周年記念写真アルバム 1902〜2002』、長崎県立口加高等学校、二〇〇二年。

【佐世保高等裁縫女】久田学園佐世保女子高等学校編『久田学園創立90周年記念誌』、同校、一九九一年。

【県立長崎高女】前掲『ちちばなの歩み一〇〇年』。

【長崎女商】長崎女子商業学園『学園六十年史』、同学園、一九八五年。

【県立平戸高女】前掲『猶興百年史』。

【長崎市立高女】『おもひ出―長崎市立高等女学校第四回卒業記念―』『卒業アルバム』、一九二九年。

【県立五島高女】前掲『石田城』。

【佐世保市立成徳高女】佐世保市立成徳高等女学校創立百周年記念誌編集委員会編『成徳―佐世保市立成徳高等女学校創立百周年記念誌―』、同校同窓会、二〇〇二年。

【活水女学校高女部】『活水学院百年史』、同学院、一九八〇年。『活水学院の創立者 エリザベス・ラッセル女

史の生涯』、同学院、一九九八年。『活水学院創立125周年記念写真集』、同学院、二〇〇五年。

【県立老岐高女】『老岐高七十年史』、長崎県立老岐高等学校、一九七九年。『創立九十周年記念誌』、同校、一九九九年。

【瓊浦高女】『瓊浦学園七十年史』、瓊浦高等学校、一九九五年。『瓊浦学園八十年史』、瓊浦高等学校、二〇〇五年。

【純心女学院】純心女子学園編『純女学徒隊殉難の記録』、同学園、一九八〇年。『江角ヤス学園長先生追慕の記』、同学園、一九八一年。純心聖母会50年誌編集委員会編『長崎純心聖母会の五十年』、長崎純心聖母会、一九八四年、長崎原爆資料館蔵。『創立五十周年記念誌』、純心女子学園、一九八五年。山田幸子『シリーズ福祉に生きる 55 江角ヤス』、大空社、二〇〇八年。

(16) たとえば同校は一九二五(大正一四)年、外部からの圧力によってではなく、生徒の要望を入れて、諏訪神社の祭礼(おくんち)の日を休校にすると決めている。前掲『活水

学院百年史』一五〇～一五一頁参照。

- (17) ただし第二次世界大戦中には、セーラー服の襟につけられた星が星条旗に通じるといっているので、これを除去させられている。同書、三一五頁参照。

(18) 前掲『江角ヤス学園長先生追慕の記』八〇九、一一二頁。

- (19) 片岡弥吉『長崎の殉教者』角川選書、一九七〇年、九八頁には六六四名、津山千恵『日本キリシタン迫害史』、三一書房、一九九五年、一九八頁には六一三名とある。

(20) 前掲片岡書、二二二～二二三頁。

- (21) 古野清人『隠れキリシタン』至文堂、一九八四年、二九頁。なお古野はこの計数を肯定してはいない。

(22) 前掲片岡書、二二三～二二五頁。

(23) 前掲古野書、三〇頁。

- (24) 重藤威夫『長崎居留地と外国商人』風間書房、一九六七年、一七九頁。ただし浦上キリシタンと被差別部落は異なる。数次の強制移転を経て、一七一八(享保三)年に浦上山里村の馬込郷におかれた被差別部落の住民は、浦上四番崩れにおいてキリシタンの捕吏を務め、その直後に彼らは

キリシタンから襲撃されている。浦川和三郎『浦上切支丹史』、国書刊行会、一九七三年(一九四三年刊本の復刻)、一三六～一五二頁、および磯本恒信「長崎の部落と被爆」、長崎県部落史研究所編『ふるさとは一瞬に消えた―長崎・浦上町の被爆といま―』、解放出版社、一九九五年、七〇八、一〇〇～一〇三頁参照。

- (25) 片岡弥吉『踏絵―禁教の歴史―』、NHKブックス、一九六九年、一〇、一〇七～一〇八頁。

(26) 前掲浦川書、二九四頁。なおこの部分は宣教師ヴェリヨン「宣教五十年」によるが、原典の書誌情報が同書に記載されていないため、本稿ではやむをえず重引した。

(27) 以上、同書、三八〇～三八二頁。

- (28) 前掲片岡『長崎の殉教者』、一〇六～一〇七頁。この天主堂は一九四五(昭和二〇)年八月九日の原爆投下により倒壊、炎上した。

(29) 前掲『玉木女子学園一〇〇年の歩み』、五八～六二頁。

- (30) 一ノ瀬(川久保)ハナ「創立六十周年に思う」、長崎女子商業学園『学園六十年史』、同学園発行、一九八五年、三

五二頁。

(31) 同書、一六一〜一六二頁。

(32) ただ今後の課題として留意せねばならないのは、長崎市立高等女学校（一九二二（大正一一）年創立）が、長崎市内の有力校であり、かつおそくとも一九二九（昭和四）年には欧米伝来型セーラー服を制服としていたことである。このような例は他にないことから、本稿が提起する長崎の全体的傾向を覆すものではないと思われる。おそらくは変形セーラー服を採用していた県立長崎高等女学校への対抗意識から、欧米伝来型セーラー服を採用したと考えられるが、今後考察を深める必要がある。

(33) 横田信行『赦し―長崎市長 本島等伝―』、にんげん出版、二〇〇八年、七〇、二〇〇〜二〇二頁。

(34) この点に関しては、高橋眞司『長崎にあつて哲学する―核時代の死と生―』、北樹出版、一九九四年（とくに一九六頁以下の「長崎の二重構造」、同著者『続・長崎にあつて哲学する―原爆死から平和責任へ―』、同社、二〇〇四年（とくにその「序言」、ならびに同書所収の肥田舜太郎「序

文」）から教示を受けた。なお、戦前に長崎財界人の代表格であった倉場富二郎（Tomisaburo Awajiva Glover、一八七〇（明治三）〜一九四五（昭和二〇））が、日英混血であったゆえに第二次世界大戦中に要注意人物として弾圧され、終戦直後に自殺せざるをえなかったことも、外来のものに距離をおこうとする長崎の人々の眼差しと関係があると見ることができよう。この点に関しては森泰一郎が、倉場の死を「真の国際都市・長崎の死」とする見方を示している（森「夢・ながさき―未来を見つめて―」、外山幹夫責任編集『図説 長崎県の歴史』、河出書房新社、一九九六年、二四五頁）。倉場については、ブライアン・バークガフニ、平幸雪訳『花と霜―グラバー家の人々―』、長崎文献社、二〇〇三年、ほかを参照。

九 歴史博物館・資料館における

課外学習・教育の「コト」国際比較

柴田 政子

一 問題の所在

本稿では、学校教育に関する「コト」として、学校の外の非日常的な環境における課外学習を取り上げ、その用いられ方を政治や文化の文脈に照らしながら国際的に比較検討する。具体的には、歴史教育の一環としての、歴史博物館や歴史資料館への見学旅行やそこで提供される学習プログラムについて、とりわけ第二次世界大戦に関わることに注目する。

日本とりまく東アジア地域において、ことに一九八〇年代頃から国際的政治問題に発展した大戦に関する歴史認識の問題をふまえ、大戦終結から六十五年目を迎える今日にあり、異なる時間とスペースにおいて解釈・学習された歴史としての大戦の過去と公教育との関わりについて検討し、歴史教育がもつ課題についての考察する。教育に関しては、日常学校で教科書を用いて教授する方法が常道で

あると考えられているが、近年における総合的学習の時間の導入のように、広く社会とのつながりやそこでの活動を通じて児童・生徒が能動的に学習する方法も積極的に取り入れられようとしている。歴史の学習もしかりである。

二 「展示」を超えて教育機関として機能する博物館・資料館

博物館は、従来から学校の外における重要な学習の場として活用されてきた。元来のモノを見せることが第一の目的とされる博物館であるが、当然のことながらそれに至るまでとそれ以降に様々な作業と機能がある。大別すると、「資料収集」「資料整理・保管」「調査・研究」「教育・普及」の四つと考えられている⁽¹⁾。そして、こうした仕事を公開する博物館は、その設立・運営や財源が直接的なもののか否かに関わらず、広く社会に貢献する「公の機関」としての性格がある。従って、その存在意義には社会に対する説明責任が問われ、昨今の新自由主義政策の下では、ことに厳しい目が向けられている⁽²⁾。このことから、博物館の「教育・普及」機能は注目・検討に値する。

そもそも博物館の起源は、宗教にあると言われる。もとは信仰心

をあおるため、寺社や教会が大眾にモノを見せることから始まったらしい⁽³⁾。日本では中世の武家社会において、いわゆるプライベート・コレクションが流行したことからモノへの関心が高まったとされる。欧化政策が進展した近代に入り、一八六七年パリ万国博覧会の際に視察した美術館に刺激され、博物館建設の動きが高まった。その先駆けが現在の東京国立博物館で、その前進は一八七二年に湯島聖堂に開設された。

情報を得る媒体がさらに多種多様化する二十一世紀の情報社会は、ますます“visual age”の様相を呈している⁽⁴⁾。こうした社会においては、モノを鑑賞することを通じて知識や見聞を広め深める場とされる博物館の教育的機能は、同様にますます重要になると言える。設置者や財源の如何にかかわらず、広く社会に情報を提供し影響力を及ぼすという意味で広義の公的機関とみなし得る博物館に対し、その存在理由を社会に説明する政治的・社会的要請は高まっている。従来なおりにされてきた博物館の経営方針が追及され、「博物館は文化的な価値を生み出すのに相応しい存在である」という社会に対する説明責任を果たす努力がされている⁽⁵⁾。モノを見せることだけでなく「教育機関」としての役割への期待が高まるなか、教育プログラム の提供と開発に重点をおく博物館も多い。

特にイギリスではこの動きが顕著である。モノの陳列にとどまった二十世紀には発展途上とされたイギリスの博物館は、現在では教育雇用省(Department for Education and Employment)や文化・メディア・スポーツ省(Department for Culture, Media and Sport)などの後押しを受け、教育的機関としての博物館のあり方が積極的に模索されている。この背景には、新自由主義に基づくサッチャー政権以降の文教予算の大幅な削減がある。これは、博物館が学校と同様、その運営や成果について厳しい外部評価を受けるという政治的潮流を示す顕著な例である。

三、歴史の展示：「過去」が「歴史」になる過程

中世の宗教活動に起源をもつといわれる博物館は、近代においてその機能も「近代化」されていく。その「近代性」と歴史の展示とということについて考えてみる。

展示されているモノは自然発生的にそこに「ある」のではない。博物館は、「社会が記憶しておくにふさわしい価値」があると認識するものを収集・保存・展示する⁽⁶⁾。博物館の展示とはある一定の目的や理念——例えば「良き社会」の建設や「正しい知識」の獲得

——のために、選択肢の中から選び、また、排除した結果であり、展示に際してはあるものを強調するために他のものを無視あるいは矮小化したりする決定がなされる⁽⁷⁾。したがって実際には想像力を養うと同時に、自ら学習するよりも展示の持つ潜在的に深層構造に組み込まれたメッセージが教育される。

ヒトはモノが表されるメディアや形式を理解することによって、それが「事実」であるとか「フィクション」であるとかを了解し、よってそのメディアの権威は重要である。つまり、モノの形式や形態、例えば、それが記述であるのか、写真、録音テープ、映像等々であるのかによって、人々にとっての「真実味」が変わる。博物館展示にも、モノの展示を提供する側と、それを見る側には一種の期待の地平が介在し、この両者の間で予め一定の了解があることにより成り立つ。この両者が共有する場をフィッシュは「解釈共同体」(interpretative community)と呼んでいるが、博物館はこのことを大前提とすることで、その教育的役割を果たすと理解できる⁽⁸⁾。ここに教育者と教育を受けるものとの間に、ある一定の、しかし確実な「権威」が介在する。この点で、博物館の教育的機能は公教育のそれと一致すると言える。

「歴史の展示」は、まさに如上のことを体現している。過去の事

実は決して自ら語ることはない。過去そのものを展示することではまず、「過去」(past)が「歴史」(history)になって、モノを見たり聞いたりする追体験という形を通して人々は過去を歴史として理解する。つまり「歴史」は実存の表現ではなく、飽くまで「過去」が人間によって認識・選択された諸断面が復元され構築されたものである。真実は過去に起きた個々の事象自体の中に存在するのではなく、それら事象に関する議論や見解の中に見出される。これに対し歴史は、事実の解釈を経て構築されるひとつの現象である。ジェンキンスは、これを「深部において長期にわたり持続している現象」、すなわち「深層の構造のうちに位置付けられる現象」と説明している⁽⁹⁾。歴史は過去の実在とは一致しない。

そして「歴史」は、広い意味での権力と不可分である。国家が国民のナショナル・アイデンティティを構築するための政治装置として用いるという、いわゆる国家権力との関係についての議論は多い。しかし、国家の歴史解釈や認識と関わりを持たない歴史にも、やはり力学ははたらく。たとえ「政治的偏り」から解放されたとしても、社会がまた人々が「正」「邪」を基準とした道德的判断を通してみる歴史には、社会的圧力ともいえる力がはたらく。

四、日本の歴史博物館・資料館での教育

「歴史の展示」という分野では、日本のそれは国内外の注目を受けており、それゆえに課題も多い。これは、第二次世界大戦に関する歴史解釈の議論が、学問の領域を超え東アジアにおける国際的政治問題に発展していることでも明らかである。しかし、歴史展示に関する研究はいまだ実績も浅く展開の余地が大いにあり、国際的な比較検討が有効かつ不可欠であると指摘されている⁽¹⁰⁾。こうした政治的・学問的な潮流の重要かつ顕著な変化をふまえ、大戦が各国・各地域・各館で如何に解釈され次世代に教育されていくのかについては、一考を要する教育的課題であると言える。

現地調査として、日本国内における大戦関連の博物館・資料館で、その理念や提供されている学習プログラムについて聞き取りを行った。具体的には、立命館大学国際平和ミュージアム、沖縄県平和祈念資料館、長崎原爆資料館であるが、課題として明らかにになったことは、以下の三点に集約される。第一に「教育・普及」機能が十分でなく教育プログラムにはかなりの開発余地があること。例えば、沖縄県平和祈念資料館の海外における歴史教育への高い関心にも認められるように、国内の博物館・資料館が参考となる事例が求めら

れている。第二に、展示内容や教育について研究機関や研究者との協働関係が希薄で、展示や教育プログラムの内容の適正に関する基本的確認が館内職員のみでなされているというスタッフイングの問題がある。博物館分野で学位をもつ学芸員がいる立命館大学の例を除くと、いずれも県や市の職員が、公務員としての立場で、数年単位の人事異動の中で配属され勤務するというのが現状である。第三に、公教育との連関性が必ずしも保たれているわけではなく、国のその他教育行政機関の歴史の理解や教育方法との整合性に関する検討は重視されているとは言えない。後述する海外のいくつかの事例にみられるような、歴史研究所や歴史研究者との恒常的な協働体制はほとんどみられない。

五、博物館の教育・学習の場としての利用…ヨーロッパの取り組み

筆者が行ったヨーロッパの数館では上記三点については比較的整った制度が構築されていた。その一方で、各々の国・地方・館の政治的・社会的文脈を反映した様々な特徴が認められ、日本が参考とし検討できる内容は非常に多い。

数例をあげてみる。学位を持つ専任研究者が刊行物や展示内容に

責任を持つニュルンベルク・ドキュメンテーションセンター（ドイツ）、このような仕事を同じバイエルン州内にあるミュンヘン現代史研究所が監修するドキュメンテーションセンター・オーバーザルツベルク（ドイツ）、展示する内容や数値の「正確さ」について、地元フレミツシュ地方の歴史研究者との定期的研究会で精査しているユダヤ人追放と抵抗博物館（ベルギー）、プラハにあるユダヤ人博物館教育文化センターと協働して教師教育プログラムを提供しているテレージン・メモリアル（チェコ）などがある。そしてこれらはいずれも、児童・生徒用の学習プログラムを提供しており、学習者の年齢や見学時間に応じるなどの配慮がなされ、その内容も多彩である。

本稿では、二〇〇九年夏に筆者が実際に同行したドイツ・ニーダーザクセン州ヴォルフエンビュッテル市にあるテオドアールホイス・ギムナジウム（中等学校）のポーランドへの歴史見学旅行の事例を取り上げる。これは州教育省にも届け出されている課外学習であるが、参加は任意である。同校のウルリツヒーフオツケ教諭が十数年来継続して企画・実施してきたプログラムで、主に第二次世界大戦の歴史を現地で学ぶことを目的としている。以前は、参加者が多く地元ポーランドの学校と提携して行い、ドイツ人生徒らはポーランド人生徒宅にホームステイするなどして「歴史学習の共有」も盛んであ

った。しかし、近年ドイツ生徒の興味関心が薄くなり、参加者は年々減少傾向にあるというのが同教諭の語る現況である。今回は有志の卒業生も含めて十四人の一行で、日程は下記の通りである。

〈一日目〉午後十時の夜行バスでドイツ・ブラウンシュヴァイク市を
出発（ヴォルフエンビュッテルとの間は各生徒の親
が自家用車送迎）

〈二日目〉午前
クラクフ到着
午後
ガイド付市内見学

〈三日目〉午前
ユダヤ人墓地・ユダヤ人ゲット街・シンドラー工
場（外側のみ）

午後
ガリシア・ユダヤ博物館でホロコースト生存者の体
験談

〈四日目〉午前
クラクフからオシフィエンチム（独語アウシュヴィ
ッツ）へ電車移動

午後
アウシュヴィッツⅡビルケナウ記念博物館（第一強
制収容所・基幹収容所）

夜
宿舎で全体ディスカッション
〈五日目〉午前
アウシュヴィッツⅡビルケナウ記念博物館（第二強
制収容所・ビルケナウ）

夜行バスでドイツへ帰国

アウシュヴィッツIIビルケナウ記念博物館は世界中に名の知れた第二次世界大戦関連の博物館であり、一年を通して多くの見学者が訪れる。他の博物館とは異なり、ここは入場料を徴収しない。名前は博物館となっているが、基本的にここは「祈りの場所」であるからというのが、同所で唯一の日本語公認ガイド中谷剛氏の説明であった。このようにガイドをつける場合はその料金を博物館に支払う（ポーランド語以外の外国語は一律二三六ツオチー七、八五一円、二〇〇九年八月当時）。ここでは児童・生徒用の学習プログラムとあったようなものはなく、そのかわりこうした公認ガイドを通じて歴史の解釈・理解を伝えることを理念としている。公認ガイドは博物館が行う試験（ポーランド語）によって選抜され、採用後も彼らは定期的研修を受けることを義務づけられており、こうした制度を通じてある一定の枠組みでの歴史解釈の普及に努める。ポーランド国内の学校の児童・生徒はここでの見学学習はカリキュラムの定めで必須とされている。

他方、クラクフのガリシア・ユダヤ博物館は、イギリス人が個人の資財を投じて設立したもので、それゆえ財政支援も含め、国やその他団体の関与を一切受けたくないというのが学芸員ヤクブIIノワコウ

スキー氏の説明であった。ここでは、大戦の記憶をホロコーストだけに集中せず、ユダヤ人とポーランド人の交流の部分にも目を向け、幼児ら低年齢層にも応じた学習を提供する(写真1と2)など、従来敢えて看過されてきた視点や領域へ挑戦している。館内も非常に明るく、他のホロコースト関連の博物館と異なり、博物館というよりはギャラリーといった様相である。以下、今回の歴史見学旅行の様子を、参加生徒の撮った写真をもとに紹介する。



写真1 キッズルーム



写真2 幼児の学習



写真3 ユダヤ人墓地



写真4 ホロコースト生存者の体験談

写真3…ユダヤ人の歴史や文化について学ぶ。男性はキツパの着用、タンクトップの女性は肩を覆うことが求められる。

写真4…生存者(右)のナチス強制収容所での体験を学芸員(左)の英語通訳を通して聞く。全てのドイツ人生徒が英語に堪能ではなく、国の際を越えた歴史議論には、多言語で機能することは大きな力となる。講演後、生徒から多くの質問が出たが、生存者が高齢のため中断せざるを得なかった。

写真5…目の前で話すドイツ語ガイドを聞いているが、ヘッドフォンを着用。これは博物館が最近導入したもので、各々のガイドが



写真5 基幹収容所にて



写真6 強制収容所

使用する多くの言語が交錯し、間近で聞く母語の説明も聞き取れないとの見学者からの不満に応えたもの。

写真6…広大なビルケナウを四時間かけて見学。身体的な疲れよりもむしろ「歴史の重さ」を実感し、休憩時間も互いに無言。

写真7&8…ビルケナウ収容所の壁面に書かれた落書き。写真には撮れなかったが、収容所入口では“SS Warten” (ナチ親衛隊)と大きくプリントされたTシャツ姿の男性とすれ違う。こうした行為は



写真7 「ユダヤ出て行け」



写真8 ナチス紋章ハーケンクロイツ

ドイツでは違法である。生徒は、このような「正しい歴史解釈」に激しく反発する人々の考えや行動にも触れる。

同博物館には付属の“Centrum Dialogu”と呼ばれる宿泊所もあり、博物館には徒歩十分余りと近く料金も安価である(シングル一七四ゾチ)。見学当夜ここで全体ディスカッションを行った。旅行後に行ったアンケート調査への回答も含め、生徒の意見や特に印象を受けた点多かったものをあげてみる。

- ・アウシュヴィッツの「世界的観光地化」への失望。
- ・同様に、もっと「厳肅な雰囲気」を予想していた期待が裏切られた。見学者の中には大声で話す人や、ベビーカーを含め子供連れの人々が多くいて、まるで遊園地にでも来ている

る雰囲気だった。こうした「重い歴史」を理解するにはある一定の年齢が必要で、幼児らの入場などは制限すべき。

- ・イスラエル人の団体が国旗を振ったり、国歌を流したりする行為は挑発的で、やはりこの場所にはそぐわない。(数年前の見学旅行では、大声で泣き喚くイスラエル人団体とフォック教諭の団体が衝突しそうになった。)

公認ガイドの説明が、基幹収容所では数値を主とした「事実の羅列」で、ほとんどが既に学校で学習した内容だった。

もう少し感情の入った説明を期待していた。しかし、ビルケナウでは一転してかなりガイド自身の思い入れも含めた説明だったのが大変良かった。

- ・(歴史には多くの悲惨な出来事がある中、教育をはじめ政治・文化の分野でもホロコーストを「特別扱い」することへの疑問について) ホロコーストはやはり「特別な歴史」なので当然だと思う。

- ・ナチスのシンボルの使用禁止などでネオ・ナチをなくすことは出来ないが、それでも重要な法律である、少なくともドイツ人にとっては。また、これは表現の自由の侵害には当たらない。

この法律に関しては、ドイツ政府がEU内でも法制化するよう提唱したが実現せず、ことにイギリス政府や知識人からの疑問の声は大きかった。「表現の自由」か「正しい歴史認識」かの議論が続いたが、大方の意見は上記のようなもので、「二度と同じ間違いを繰り返さない」ためへの継続した努力の必要性が熱く語られた。

六、まとめ

このように、世界中に多数ある大戦関連の博物館・資料館のうち、上記の数館を比較しただけでも、各々の理念やそれに基づく学習プログラムの展開の仕方、またその経緯には非常に興味深い多様性が見られる。展示内容や教育プログラムは、それを取り巻く社会における政治的関心や信条、歴史観、世界観、国民アイデンティティと深く関わっている⁽¹¹⁾。ことにヨーロッパでは、大戦の政治的・経済的産物としてのEUという国家間統合が進む中、ホロコーストの歴史をヨーロッパ全体のもので捉えようとする「コスモポリタンの記憶」や「ホロコースト・メモリーのコスモポリタン化」といった歴史観の変化が見られ、ドイツを取り巻く近隣諸国の大戦観にも明らかに変化が認められる。そこにはまた異なる歴史観があり、

「正しい歴史理解」は変化していく。

ドイツの「過去の克服」(Vergangenheitsbewältigung)も一朝一夕にできたわけではない。先の事例にみたドイツ・ギムナジウムの教師・生徒らの活動は、戦後の長い努力と葛藤の積み重ねと、政治をはじめとした時代の文脈変化の結果であると言える。戦後西ドイツでも、過去の克服を国是とするまでアデナウアー政権も時間を要した。政治の分野だけでなく、教育・芸術・大衆文化の領域で過去の克服が進んだのは、一九六〇年代後半からの学生や知識人による運動がその大きなうねりをつくったことによる。東ドイツをふくめ、エコ等冷戦下の共産主義政権は、ホロコースト教育を敢えて看過し、自らはむしろナチスの反共産主義の犠牲者であるという立場を強調してきた。ユダヤ人博物館教育文化センターのミロスラヴァールドヴィコヴァ氏の話にもあったように、チェコではホロコーストのテーマは長くタブーであった。しかし、チェコ・テレージンの例にもみられるように、ソビエト連邦と東欧共産圏の崩壊とともに、その歴史政策・教育政策は大きく転換されてきた。

いずれにしても他の追従を許さないとされるドイツの徹底した大戦・ナチ関連の歴史教育・政治教育は、教室での教科書を使った学習のみでなく、こうした博物館・資料館での「追体験」が重要な

役割を果たしている。またドイツだけでなく、大戦とホロコーストにはほぼ全てのヨーロッパ諸国が何らかの形で関与しており、「ホロコースト・メモリーのコスモポリタン化」が広まる中、ドイツをはじめヨーロッパにある多数の関連博物館・資料館は、各々が「教育努力」をしている。ホームページに“Education”サイトを設けている博物館は多く、その方法やあり方は日本も参考にできるのでないかと考える。

注

- (1) 加藤有次、二〇〇〇年、「博物館機能論」加藤有次ほか編著『新版・博物館学講座第四巻 博物館機能論』雄山閣、二〇〇〇年、一四頁
- (2) Hooper-Greenhill, E. 2007. *Museums and Education: purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge.
- (3) 加藤有次、二〇〇〇年、前掲書。Rosenstein, Robert. 2008. 「映像メディアと歴史記述」二〇〇八年九月二六日 国際日本文化研究センター講演。
- (4) 佐々木秀彦、二〇〇二年、「博物館評価をめぐる状況」村井

良子編『入門 シュージアムの評価と改善』東京、アム・プロモーション、七〇三五頁。

- (5) 水嶋英治、二〇〇〇年、「情報化が進む世界の博物館」加藤有次・鷹野光行・西源二郎・山田英徳・米田耕司編『新版・博物館学講座 第四巻 博物館機能論』東京、雄山閣、九七〇―一〇一頁。
- (6) Karp, Ivan, and Steven D. Lavine. 1991. "Introduction: Museums and Multiculturalism", in *Exhibiting Cultures: The Poetics and Politics of Museum Display*, eds. I. Karp and S. D. Lavine. Washington D. C.: Smithsonian Institution Press: 1-9.
- (7) Fish, Stanley. 1980. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge: Harvard University Press.
- (8) ジェンキンス・キース、二〇〇五年、『歴史を考へなおす』(岡本充弘訳)法政大学出版社。
- (9) ルゴフ・ジャック、一九九二年、「歴史学と民族学の現在―歴史学はどこへ行くのか」二宮宏之編訳『歴史・文化・表象 アナール学派と歴史人類学』岩波書店、一五〇―一五五頁。同様

の見解は、Rosensteon⁷ 前掲講演。

- (10) 国立歴史民俗博物館編 二〇〇四年、『歴史展示のメッセージ：歴博国際シンポジウム「歴史展示を考える―民族・戦争・教育―」』アム・プロモーション。

- (11) Karp, Ivan, and Steven D. Lavine, eds. 1991. *Exhibiting Cultures: The Poetics and Politics of Museum Display*.
Washington D. C.: Smithsonian Institution Press.

謝辞

現地調査を行った博物館・資料館で、面談にご協力頂いた立命館大学国際平和ミュージアム、沖縄県平和祈念資料館、長崎原爆資料館、ナガサキピースミュージアム、ニュルンベルク・ドキュメンテーションセンター、ユダヤ人追放と抵抗博物館、ユダヤ人博物館教育文化センター、ガリシア・ユダヤ博物館、ならびにテオドア・ホイス・ギムナジウムの教員・生徒・卒業生に厚く感謝申し上げます。

一〇 『トレス・ニュース』における学校教育の表象

―モノとしての地域メディア

伊井 義人・青木 麻衣子

一 はじめに―本稿の目的

近年、新聞・雑誌等で、教育に関する記事を目にする機会が多い。

日本の主要紙では、週一回程度、教育に関する特集記事が掲載されている。また、オーストラリアの全国紙である「ジ・オーストラリアン」(The Australian)でも、週一度、教育関連記事が別刷りで組まれている。さらに、全国紙のみばかりでなく地方紙でもこのような傾向が同様に見られ、教育に対する世論の興味・関心の高さをうかがうことができる。本稿では、オーストラリアの地方紙の一つである『トレス・ニュース』における「学校教育」に関する記事を、その形式・内容に注目して分析し、その「表象」が顕在的／潜在的に示す教育観・学校観について検討する。

『トレス・ニュース』は、その名のとおり、トレス海峡島嶼地域に関する情報を主に提供する地方紙である。同地域は、オーストラ

リア北端という辺境の地に位置し、先住民であるトレス海峡島嶼民が多く居住する。学校教育における島嶼民生徒の成果は、他のオーストラリア人生徒に比べて低く、全国的な学力調査の結果も芳しくない。しかし、これらは近年に限った現象ではなく、同地域に「公立」教育が導入されて以降、数十年にわたり一貫して指摘されてきた課題である。教育成果の向上を阻む要因には、学校施設・設備や人的資源の不足等の教育環境の不備・未整備はもちろんのこと(1)、島嶼民生徒の多くが非英語母語話者であるという文化的背景や、島嶼民がこれまで学校教育に必ずしもそれほどの価値を見出してこなかったという歴史的背景が挙げられる。すなわち、非島嶼民と島嶼民の社会的・言語文化的差異(質的相違)が、教育成果の格差(量的相違)をもたらしてきたと考えられるのである。そのため、同地域における教育成果の向上には、教育提供者側の働きかけはもちろんのこと、学校教育の価値の地元コミュニティへの浸透が、まず必要だと指摘できるのである。

教育にかかわる「モノ」「コト」を視点としてトレス海峡島嶼地域の学校教育を考えると、研究対象として、第一に、その教育施設・設備や伝統文化を披露する機会である学校行事等があげられるだろう。そして、その背景には、西洋文化(学校)と先住民文化(伝

統の拮抗・緊張・共存関係の存在を容易に推察／想像することができる。しかし、本稿では、あえて、同地域における紙媒体の唯一の地方紙である『トレス・ニュース』を分析対象とする。同紙は、二〇〇七年一月の同地域における大規模な学校制度改革以降、学校に「関する」情報提供だけでなく、学校「から」の情報発信も行ってきた。そのため、このニュースレターの形式やその内容の変遷を分析・検討することは、『トレス・ニュース』を媒介として、同地域でどのような教育観・学校観の構築・定着が図られようとしているのかを理解することに貢献する。また特に、学校が保護者・地域コミュニティに対し、どのような教育観・学校観を植え付けようとしているのかを明らかにする材料を提供すると考えられる。

本稿では、まず、分析の前段階として、トレス海峡島嶼地域における学校教育の現況を、特に、同地域に公教育が導入されて以降、教育面で最も大きな影響を及ぼしている出来事と位置付けられる二〇〇七年の学校制度改革に焦点を当てて紹介したい。そして次に、『トレス・ニュース』における教育関連記事の概要を提示し、二〇〇七年二月以降、同紙に掲載されている学校からのニュースレターの形式の変遷および内容に焦点を当て分析・検討する。

なお、本稿で『トレス・ニュース』を分析対象とするにあたり、

同紙はあくまでも一つのメディア媒体であり、教育施設・設備等の「モノ」とは区別して考えられるべきだとの意見があることも、当然、考慮に入れる必要がある。しかし、モノやコトに着目する諸研究のなかで、教室や机、それらの配置が一定の「意図」の下に構成されていること、またそれらがある特定の教育思想・理念と密接なかわりを持っていること等が指摘されるなか、メディア媒体である『トレス・ニュース』と「モノ」との「違い」は一体どこにあるのだろうか。確かに『トレス・ニュース』は、直接的に教授過程において利用される「モノ」ではない。しかし、本稿では、地域メディアである『トレス・ニュース』を、主として学校が構成・編集する、特定の教育的な意図(理念)を持った「モノ」として分析する。そしてそれにより、学校(ひいては州教育省)が、生徒・保護者およびコミュニティに対し、どのような学校観・教育観を伝えようとしているのかを検討したい。

二. トレス海峡島嶼地域における学校制度改革

二〇〇七年一月、トレス海峡地域において、大規模な学校制度改革が遂行された。これは、クイーンズランド州教育省が、島嶼地域

との協議を重ね公表した『成功への道のり』(Bound for Success : BAS)の提案を具体化したものである。この改革の目的は、低迷を続ける同地域の教育成果の改善にあった。この地域は、全国学力調査における最低基準への到達度だけでなく、生徒の出席率も、州内の他の地域と比較して低い。そのため、この地域の教育成果の改善は、州全体の教育成果を底上げするためにも、州教育省にとって必要不可欠のステップの一つだと考えられてきた。

この制度改革における最大の出来事は、「タガイ・カレッジ」の設置である。それまで、各島に設置されていた初等学校は、その環境設備・機能をそのまま残しつつ、カレッジの一キャンパスに再編されることとなった。現在は、一校の中等学校と十七校の初等学校が、一つのカレッジとして、同一の教育目標・内容のもと、各々の活動を展開している⁽²⁾。

BASへの行動は、まず、州教育省によってもたらされた。島嶼民の教育関係者は、当初、島嶼民の意向を確認せずに改革を断行しようとした州教育省に対し、抵抗感を露わにした⁽³⁾。しかし、このとき既に島嶼民の教育関係者自身も、地域の子どもの教育成果の低迷に危機意識を持っていた。そのため、結果的に、子ども達の教育成果の向上の必要性というお互いの共通認識が、島嶼民の教育自

治に対する州教育省の「越権行為」への抵抗感にまさり、タガイ・カレッジの創設に至るのである。これら一連の議論は、『トレス・ニユース』に掲載され、島嶼民に伝えられたが、とかく教育関連記事について「中立的」な情報伝達を主な機能としてきた『トレス・ニユース』にとつて、このような議論の掲載は、ある種、異例のことであつたといえるだろう。

カレッジの教育目標の特色は、次の二つに大別できる。第一に、幼児教育から後期中等教育までの一貫した教育制度の提供である。

二〇〇七年のカレッジ創設以前は、子ども達は、各島の初等学校から、島嶼地域の唯一の中等教育機関である木曜島中等学校へと、全く「別」の学校に進学しなければならなかつた。そのため、「よりよい」教育環境を求め、木曜島を通り越して本土の中等学校に進学する島嶼民生徒も多かつた。しかし、この学校再編により、キャンパス自体に移動はあるものの、同じカレッジ内で「進級する」感覚を、島嶼民生徒に芽生えさせることが可能になったのである。

このような制度面だけではなく、島嶼民生徒に就学意欲を持たせようとする教育課程が、第二の特色として挙げられる。まず、基礎学力や学習習慣等の確立に寄与することを目的に、初等学校入学の準備学級へ入るための「準備」コース(Pre-prep)が新たに開設さ

れた。これは、島嶼民生徒が、非先住民生徒よりも入念な準備を積んで学校教育に臨むための配慮の一つである。また、初等教育から後期中等教育まで、一貫して就学の動機付けを維持するために、島嶼文化に目を向けた学習領域や学校行事にも力が入られている。

「伝統」文化を生かしたダンスをはじめ、海洋研究 (marine study) のように雇用に直結する教育内容が提供されるなど、種々の工夫が見受けられる。トレス海峡島嶼地域の教育成果の低迷については先に言及したが、現在、他の地域よりも成果が上回っている一つの領域として、義務教育後の生徒の残留率が挙げられる。出席率や基礎学力の定着が低いながらも、残留率において一定の成果を残しているのは、地元のニーズに対応したこのような教育実践の結果ともいえるであろう。

これら二点の特色を維持するためにも、学校と保護者および地域コミュニティとの連携は欠かせない。生徒の教育成果には、保護者の教育観・学校観が大きく影響することは、先住民・非先住民に拘らず、これまでも国内外の調査で示されてきた⁽⁴⁾。また、雇用に関連する実践的な教育課程の運営には、地元企業や公共機関との連携も必要である。そして、そのような連携の推進には、タガイ・カレッジが、その成果に関する説明責任を果たすことが求められる。

そのため、『トレス・ニュース』に掲載される学校の取り組みや島嶼民生徒の教育成果に関する情報提供は、それを享受する保護者・地域コミュニティのみならず、タガイ・カレッジにとっても貴重な手段 (モノ) として重視されているのである。

三、『トレス・ニュース』の概要と教育関連記事の特徴

トレス・ニュースは、一八八八年に創刊された、百二十年以上の歴史を持つ地方週刊紙である。本社はケアンズに置かれ⁽⁵⁾、毎週水曜日に三千部が発行される。そのうち、三百部は島嶼民が多く居住するケアンズに、三百部はオーストラリアの他地域に、残りの二千四百部はトレス海峡島嶼地域で販売される。二〇〇六年には、島嶼地域全体の人口は約八千六百人であり、平均世帯構成数は三・六人であった⁽⁶⁾。この数値をもとに計算すると、同地域には約二千四百世帯が居住していることになる。もちろん、これは単純計算に基づく試算であり、また、一般世帯以外 (官公庁・機関・商店等) の購入も当然考えられることから、一概に、一世帯が毎週一部ずつ『トレス・ニュース』を購入しているとは言い難い。しかし、同地域の大部分の世帯が『トレス・ニュース』を購入し、地域の主な情

報源と見なしていることを示すには、十分であろう。同地域では、島内のスーパーマーケット (BIS) やニュース・エージェンシーで、同紙を二オーストラリアドル (A\$) で買うことができる (7)。

紙面には、同地域のニュース・出来事が幅広く掲載される。例えば近年では、地球温暖化に伴う海面上昇の危機およびそれに伴う地域の生態系の変化、健康問題、地域の観光の活性化のための方策、不法漁業の取締り等の記事が、継続的に取り上げられている。その一方、その週に行われた結婚式の様子や生まれたばかりの子どもの写真、家族や親戚の誕生日・記念日を祝うメッセージの掲載等、同地域に住む人々に密着した情報の公表・交換の機能も有している。本土に配送される『トレス・ニュース』の多くは、故郷から離れて暮らす島嶼民も購入する。そのため、彼・彼女らは、『トレス・ニュース』により、島に住む家族や親戚の様子を知ることができる。『トレス・ニュース』は、トレス海峡島嶼地域に住む人々にとっても、また本土で暮らす島嶼民にとっても、島の情報を知るだけでなく、島嶼民内の「絆」を維持する上で最も有益なメディアなのである。教育に関連する記事も、毎週、掲載されてきた。幼児教育から高等教育、成人教育までの幅広い段階が扱われる。その多くは、政府が発表した新しい政策やプログラム、新任教員やスクールリーダー

(児童・生徒会長) の紹介、学校行事の宣伝・報告、学業やスポーツ等で優秀な成績を修めた生徒の表彰等である。それらの記事文中で、トレス海峡島嶼民地域教育委員会 (Torres Strait Islander Regional Education Committee: TSIREC) の代表であるデイビッド氏 (Mr. Ned David) や木曜島中等学校のケッチェル校長 (Ms. Katchell) のコメントは折に触れて発表されるものの、それらに対する反対意見や住民の反応等が併せて掲載されることはない。そのため、政府の教育政策・支援や学校における教育実践に関する議論が紙面上で為されることは、ほとんどない。つまり、『トレス・ニュース』は、教育関連記事については、多様な意見が交わされ見解や議論が深められる場としてではなく、あくまでも教育提供者の情報伝達 (広報) 手段として利用されていると指摘できる。

二〇〇七年一月に、各島の初等学校と木曜島の中等学校が、その機能を統合したタガイ・カレッジに改編されると、その傾向は一層強くなった。それまでの教育関連記事に加え、『トレス・ニュース』紙面上に、地域における唯一の公立初等・中等教育機関であるタガイ・カレッジの動向を紹介する「ニュースレター」が掲載されるようになったのである。カレッジ設立以前は、教育に関する記事も、他の記事と同様に、

『トレス・ニュース』の記者が執筆していた。しかし現在では、タガイ・カレッジの渉外担当者が、各キャンパスや教員・生徒から記事を集め、それを二ページの紙面に割り当て調整し、新聞社に委託する形で『トレス・ニュース』に掲載している。これにより、タガイ・カレッジが地域コミュニティ、特に生徒・保護者に対し、直接的に重要事項の伝達・周知を行うことが可能となった。ここには当然、カレッジの教育方針や改善されつつある教育成果を地域コミュニティに周知させるという目的がある。また、後述するように、生徒の表彰等を名前入りで公表することにより、それらの「良き行い」をコミュニティ全体で共有させるという狙いもあるだろう。

『トレス・ニュース』における教育関連記事は、このように、①地域における教育の動向を知らせるといふ情報伝達機能とともに、②カレッジの教育方針・目的を知らせ、それらを肯定的に共有するといふ情報操作機能の二つを有している。また、①は、主として『トレス・ニュース』の編集者が、②は、学校であるカレッジが記事を執筆している。そのため、『トレス・ニュース』は、「地方メディア」とも、「学校のニュースレターや公開掲示板(モノ)」とも異なる、複雑な二重構造を有しているのである。

四 『トレス・ニュース』で示される教育観・学校観

(一) 「モノ」としての『トレス・ニュース』の可能性

『トレス・ニュース』は、学校内での教育実践に直接的に関わるモノ(教員)ではない。それはむしろ、学校内外の人々に向けた、地域の中核的なメディアと理解するべきである。すなわち、学校を中心とした教育実践に関する、地域コミュニティの貴重な情報源なのである。

二〇〇七年のタガイ・カレッジの創設以降、『トレス・ニュース』には、二種類の教育関連の記事が掲載されている。それは、①一般の教育記事であり、②カレッジの「ニュースレター」である。一般の教育記事は、トレス・ニュース社の記者が作成する教育関連の記事で、州の教育政策や高等教育について等、最新の情報が提供される。一方、カレッジは、「ニュースレター」を通じて、いわば編集者の目を気にすることなく、自らの教育理念・方針および教育実践の成果を、直接、読者に伝達できる。また、読者である生徒や保護者、地域コミュニティは、それらの情報により、自らの学校観・教育観を構築していくこととなる。ここから、学校が編集する、この「ニュースレター」の機能は、教える側・教えられる側の双方にとって、

ある種の教員（モノ）の役割を担っていると考えることができる。

また、「モノ」としての『トレス・ニュース』への注目は、一般的に考えられるメディアの機能・役割に、ある種の逆転現象を内包している点でも非常に興味深い。『トレス・ニュース』において、教育に関する記事には、基本的に、賛否両論、意見の分かれる議論が掲載されることは稀である⁽⁸⁾。そのため、教育記事において、『トレス・ニュース』は、メディアが本来持つべき社会（学校）への批判的機能を果たすことなく、情報提供のみに従事していると言える。

しかしその一方で、タガイ・カレッジが作成する「ニュースレター」は、本来メディアが持つべき価値方向性を内在している。もちろん、それは学校教育に対する肯定的な価値への誘導である。そのため、ここに、本来、メディアが担うべき役割を、「モノ」である「ニュースレター」（もしくは掲示板）が担うという逆転現象が生じている⁽⁹⁾。そしてだからこそ、島嶼民に対し、啓蒙的な意図を秘めた「モノ」としての『トレス・ニュース』、特にカレッジの「ニュースレター」を分析する必要性が存在するのである。

これらのことから、「モノ」としての『トレス・ニュース』の分析を通して、トレス海峡島嶼地域において、特にタガイ・カレッジによって、どのような教育観・学校観が志向されつつあるのかを抽出

することができる。つまり、学校教育が何を重視すべきか、子ども達の将来にとって何が必要だと、考えられているのかを明らかにできるのである。さらに、これは今後の課題となるであろうが、それに応ずる人々（生徒・保護者）の意識やのその関与の程度等から、島嶼民自身による、タガイ・カレッジが発信する教育観・学校観の「受容」を分析・検討することもできよう。

島嶼民の間に学校教育の重要性が浸透するには、その「情報」とともに、それを伝えるモノ・コト・ヒト（すなわち「媒体」）が必要となる。地方紙である『トレス・ニュース』を「モノ」と捉えることにより、情報とその情報を伝える手段の双方を、一度に、分析の範疇に含めることができる。以下では、教育実態の把握を促すようなモノ（情報提供の手段）としてだけではなく、トレス海峡島嶼民に自らの教育観・学校観の形成を促すモノ（思想形成の手段）としての機能に注目し、特にタガイ・カレッジが執筆・編集するニュースレターの形式の変遷と近年の記事内容の特徴から、カレッジがその維持・涵養に努力する自らの教育観・学校観を考えてみたい。

(二) 「タガイ・カレッジ・ニュースレター」にみる教育観・学校観

(1) ニュースレターの全体的特徴と形式の変遷

タガイ・カレッジのニュースレターが最初に『トレス・ニュース』に掲載されたのは、カレッジ創設から約一カ月後の二〇〇七年二月二十八日（三月六日号）である。これ以降、学校の休暇期間を除き、毎週定期的にニュースレターの掲載が続けられている。オーストラリアでは新学期が一月下旬に始まることから、二〇〇九年十二月で、タガイ・カレッジは開設から丸三年を迎えたこととなる。この三年の間に、ニュースレターの形式は、何度か変更されてきた。しかし、変更されなかった点も存在する。そこで、ここでは、特にその「形式」に注目し、これまで維持されてきた点、変更点を順に見ていく。

まず、継続されてきたのは、主として、次の五点である。第一に、新聞の二ページを全体の分量としていること、平易な英語を用い、かつ写真や絵・図表等を多用していることである。これらはもちろん、トレス・ニュース社との契約や同紙の性格、すなわち、ほとんどの読者が英語母語話者ではないとの背景を考慮したものであると考えられる。また、ニュースレターには、日本でいう「学校・学年通信」に見られるような、生徒への連絡・募集も掲載されていることから、生徒自身が読者として想定されていることも影響していると考えられる。

第二に、カレッジ全体の行事やそれらの活動報告とともに、各キ

ャンパスの紹介・活動報告が掲載されていることである。カレッジの創設以前は、人的・地理的制約から、『トレス・ニュース』でその行事・活動が報告される学校が、木曜島近隣（バドウ島、ホーン島等）に限定されざるを得なかった⁽¹⁰⁾。しかし、タガイ・カレッジがニュースレターの執筆・編集を行うようになって以降、特にカレッジ創設当初は、いわば持ち回りで各キャンパスの紹介が行われるようになった。このような「公平」なキャンパス紹介は、次に示す第三の点とも関連するが、各キャンパスが、同じタガイ・カレッジの一部であるという「一体感」を涵養・維持するのに貢献するともに、キャンパス間での教育成果・到達度の「競争」を促す効果があるといえる。

第三に、生徒の教育成果に関する報告が、定期的に掲載されていることである。特に、生徒の出席率は、各学期の終わりに、キャンパスごとに、一日も休まなかった（100% attendance）子どもの名前をすべて掲載する形で公表されている。また、学業やスポーツで表彰された生徒も、名前・写真付きで紹介され、時には授賞式の写真も掲載される。名前だけではなく、所属キャンパスも明記されることから、その「成果」の公表に関して、教育関係者も無関心でいることはできないであろう。

第四に、このような教育成果に関する情報はもちろんのこと、保護者への連絡・報告等が頻繁に提供されることである。例えば、地域コミュニティで行われる保護者向けの活動や会合の案内が掲載される。また、保護者としての責任の自覚を促す文章や、学期が始まる時期、学校行事カレンダーの確認等も行われる。さらには、カレッジや各キャンパスで実際に運用されている政策・プログラムの紹介もされる。特に、毎年五月に実施されるリテラシー・ニューメラシーの全国学力テスト (NPLAN テスト) に関しては、実際に出題された問題も用いられ、具体的な内容の解説がなされている。これらは、保護者に対し学校での行事・活動の周知を図り、それに積極的に関与することを促すとともに、自らの子どもの教育成果や到達度についての興味・関心を呼び起こす効果があると考えられる。

最後に、中等教育やその後の職業・継続教育および高等教育に関する内容が多く掲載されていることである。中等教育に関する記事の中には、行事や活動の単純な紹介・報告も含まれるが、そのほとんどが具体的な職業教育訓練 (Vocational Education and Training: VET) の実践報告、例えば、伝統的なカヌーの作成や安全なボートの航行について、美容院での実習等、様々な活動の報告や学校から就職への移行、大学進学案内等、その後の進路を見据えた

内容である。また、VETの一環として実施されている実習の受け入れ先の拡大を目的に、ニュースレターには、地域コミュニティでこれらの活動に賛同し、参加を申し入れてくれる企業・団体等の募集も行われる。先に指摘した残留率の上昇は、このような地道な活動が実を結んだ一つの成果といえよう。

また一方で、変更点は、以下のとおりである。カレッジ創設後、最初の二年間と三年目のニュースレターの書式には、大きな変更がある。まず、記事数自体が少なくなり、カレッジ全体の行事・活動紹介のみを扱う傾向が強くなった。カレッジ創設当初は、見開き二ページのニュースレターのうち、片側二ページは各キャンパスの紹介に、そしてもう片側の二ページがカレッジ全体の紹介等に充てられていた。しかし最近では、中等教育キャンパスを含む各キャンパスでの行事・活動紹介が少なくなり、以前は掲載されていたキャンパスごとの生徒数・連絡先等の一覧の記事も見当たらなくなった。また、生徒・教員の紹介や彼・彼女らの作品・活動紹介、生徒やコミュニティへの連絡がなくなり、カレッジのニュースレターが掲載される以前から続けられてきた年度初めの各キャンパス (以前はスクール)・リーダーの紹介もなくなった。

その代わりに、NPLAN テストの前には、数週間にわたってテストの

概要や問題の傾向、具体的設問を含む対策等が掲載される等、学力向上に関連した情報の伝達・提供を主とする傾向が強くなった。新しくその使用がスタートしたカリキュラムや、新たな計画・プログラム、新たに設立された奨学金の紹介も、最近では、ほぼ毎週掲載されている。

また、これまで定期的に掲載されてきたカレッジの校長からのメッセージが、「校長のペン」(Principal's Pen) から「校長のデスクより」(From the Principal's Desk) へと変更され、さらに二〇〇九年四月中旬以降は、その記事自体の存在がなくなった。「校長のペン」ではこれまで、校長が出席したクイーンズランド州の会議の様子や州の教育動向、さらには学校の重要性が、MAPLAN テストや中等教育修了試験等その時々状況に合わせて、校長の顔写真付きで語られてきた。「校長のペン」「校長のデスクより」がどのような理由でなくなったのかはわからないが、カレッジ創設当初、校長自らが語る改革の必要性、カレッジの動向紹介は、地域コミュニティや保護者にとって、貴重な情報源となったことは間違いない。

以上のように、タガイ・カレッジのニュースレターは、①平易な英語で、写真や図表を用い、英語を母語としない大半の読者に対してもわかりやすく、②タガイ・カレッジ全体の動向や各キャンパス

の教育動向を伝えることを主たる役割としている。特に、③生徒の教育成果や到達度に関する情報は、時に名前入りで紹介され、生徒の身近なロールモデル構築に貢献していると考えられる。それと同時に、④保護者や地域コミュニティに対して「学校」教育の重要性に対する認識を促し、⑤地域の教育残留率・修了率の向上に貢献してきたと指摘できる。最近では、州教育省およびカレッジ全体の教育計画・プログラムの紹介、特にMAPLAN テストに代表される「学力」向上政策に力点が置かれるようになり、保護者やコミュニティにこれらの具体的内容を伝える情報伝達機能がますます重視されるようになっていく。そこで次に、このような形式上の特徴を持つニュースレターを、特に内容に焦点を当てて分析・検討する。

(2) 『トレス・ニュース』および「ニュースレター」を通して伝えたい学校観・教育観

タガイ・カレッジが自らの学校観、教育観を表明する手段(モノ)は、『トレス・ニュース』に掲載されるニュースレター以外にも、いくつかある。近年、州教育省が各学校に作成を義務づけている年次報告書(annual report)もその一つである。この文書は、州教育省が発表した教育政策の学校段階における実施の報告という性格を持

つ。そのため、報告書に記載される内容には、州教育省の考え方に沿った学校観・教育観が多く含まれている。生徒や保護者、コミュニティにとつては、それらが必ずしも学校の「本来の姿勢」を示すものとは受け取りにくい。これは、学校が、州政府の補助金により各計画・プログラムを運用している現状を考えると、当然の結果であらう。

しかし一方で、地域の教育ニーズにより歩み寄った教育機関の学校観・教育観を理解するためには、生徒や保護者、コミュニティの側を向いた「モノ」が必要となる。タガイ・カレッジにとつては、それが『トレス・ニュース』なのである。ここでは、『トレス・ニュース』で強調されるタガイ・カレッジの学校観・教育観を、その記事内容の分析から考えてみたい。

① ロールモデルとしての先住民／島嶼民の紹介

『トレス・ニュース』では、カレッジからのニュースレターだけでなく全体的に、スポーツ／芸術／学校教育など幅広い分野で「成功」した先住民成人に関する記事が多く掲載されている。ここで取り上げられる成功者は、決して「白人」ではない。

例えば、「大切な耳」(Deadly Ears) 計画 (11) を通して、タガイ・

カレッジに招待された先住民ラグビー選手は、「鼻のかみかた」「ピアリングとリスニングの違い」「健康な耳の必要性」を、生徒だけではなく、教員や家族にも説明したとの記事が掲載されている (12)。これ以外にも、島嶼民出身の有名な女性歌手が、カレッジの文化祭 (cultural day) に参加したことを報告する記事もある (13)。このように学校における啓蒙活動や特別行事には、地元出身の島嶼民で

なくとも、先住民の「有名人」を招く事例が頻繁に見られる。特に啓蒙活動に関しては、先住民の有名人が生徒・保護者や地域コミュニティに与える効果に期待する教育提供者側の意図が見受けられる。また、高等教育機関を修了した島嶼民に関する記事も掲載される。

これは、いわば学校教育で成功した人物のロールモデルである。一例として、「教育は『力強い武器』』という北部準州のバチエラー・インスティテュート (Bachelor Institute) を卒業した島嶼民の記事を紹介したい (14)。ここでは、「私は、大学や技術継続教育機関 (Technical and Further Education : TAFE)、他の人が学校で勉強していることを聞いたり、読んだり、見たりして、彼らの仲間に加わることが重要だと信じている。それによって、自分自身、仲間、そして自分の子孫にとつてよりよい生活が実現する。」とのコメントが引用されている (15)。つまり、学校教育は、自分だけではなく、

島嶼民全体によりよい生活をもたらすとの信念を持つ島嶼民を、記事として紹介しているのである。

これらのことから、スポーツ、芸術面だけではなく、学校教育で成功した先住民の記事を積極的に載せ、子ども達が身近なロールモデルを見つけるよう意図されていることが分かる。ここでの共通点は、成功した領域は多様であっても、オーストラリアの「主流社会から認められる」ことに価値をおいていることである。また、子ども達は、実際にカレッジで、これらの人たちに実際に接しており、既に面識がある場合も多い。そのため、あえて、これらの記事を『トレス・ニュース』に掲載するのは、子ども達だけでなく、保護者やコミュニティ全体に対しても、学校教育の重要性を浸透させる意味があると推測できる。

②保護者・コミュニティの学校への関与の拡大

カレッジからのニュースレターは、近年、「コミュニティ掲示板」(community newsboard) という名称で、毎週、『トレス・ニュース』に掲載されている。先述のように、タガイ・カレッジ創設の契機となった『成功への道のり』は、教育機関と地元コミュニティとのパートナーシップを重視しているため、保護者やコミュニティとの関係

は、カレッジが最も重視する領域の一つである。ニュースレターには、パートナーシップから得られる効用として、①コミュニティ側としては学校に意見を表明し、教育活動に関わる意思決定に参加できること、②学校側としては、地元島嶼民に運営の手伝いを依頼し、また、島嶼民文化や伝統に関する過ちを犯すことを未然に防ぐことができるとしている⁽¹⁶⁾。つまり、教育をする側／受ける側の両者にとつて、パートナーシップからの利益があると、カレッジは理解しているのである。

それらの理念の実現を目的として、長老(elder)のリーダーシップを重視する旨の記事も掲載されている⁽¹⁷⁾。ここでは、主に「家族やコミュニティのリーダー」「言語や文化の保管者、伝承者」「精神的な案内人」「ロールモデル」「教育者」としての長老の役割を再確認している。そして、そのような場を学校にも設けるために「長老助言グループ」(Elders Reference Group)を組織したことが報告されている⁽¹⁸⁾。この組織が協力する活動の多くは、島嶼民の言語や文化に関わっている。その背景には、現在、ほぼすべての子どもが、伝統言語を話すことができず、島嶼民に関する文化の知識も非常に限られているという、コミュニティ側の危機感がある⁽¹⁹⁾。ただ、島嶼地域においても、日常的には、ほぼ伝統言語を使用しない。

しかし、「学びの枠組み」(Learning frame)として、それらが子ども達にとって重要であることを述べている点は非常に興味深い。

現在、島嶼民文化・言語の熟練者をカレッジ内外の活動に招待する計画が立てられている。なかには、伝統言語による看板や標語を、島に掲示する等の取り組みも提案されている。つまり、学校だけでなく、コミュニティ全体の活性化にとって、伝統的な言語・文化が重要な要素であると認識されているのである。このように『トレス・ニュース』では、行政機関から公表される「年次報告書」以上に、コミュニティ側や島嶼民の伝統文化・言語に配慮した記事が多く掲載されている。

③教育成果の向上のために必要な知識の共有

『トレス・ニュース』は、コミュニティだけではなく、生徒に対する掲示板の役割も果たしている。それが、必然的に、学校での成果向上の情報を共有するための「モノ」としての機能を担うことになる。例えば、放課後に実施される少人数による学習支援や就職に役立つ実地研修への参加者募集等が掲載されている⁽²⁰⁾。もちろん、これらの情報は、学校内でも周知されている。しかし、このような情報を保護者や地域コミュニティが広く共有することは、学校で

行われている教育実践への関心を喚起する手段として、『トレス・ニュース』が利用されているのである。

さらに、タガイ・カレッジでの教育実践が、外部から評価された場面の記事も多く掲載されている。二〇〇九年以降、全国学力調査(NAPLAN)に関する特集記事も頻繁に組まれてきた。しかし、近年の一番大きな記事は、二〇〇九年一月に、クイーンズランド州で、タガイ・カレッジが、学校優秀賞(state award for excellence)を受賞した時のものである⁽²¹⁾。受賞の際に、関係者は、以下のコメントを残している⁽²²⁾。

・ユニ(YUMD)の方法が機能した。この言葉に尽きる。(TSIBEC 議長)

・私たちは、(タガイ・カレッジという)船を、このような名誉ある賞に向けて先導してくれた長老たちを誇りに思う。(副校長・中等教育担当)

・コミュニティとの強固なパートナーシップを通して導かれたこの受賞を、今夜は祝いたい。(副校長・初等教育担当)

ここではつまり、タガイ・カレッジが達成した誇るべき成果を成し遂げたという報告とともに、その成果は、コミュニティとのパ

ートナーシップによって築かれたものであるとの教育関係者の考え方が積極的に掲載されている。そのパートナーシップを一言で表す言葉が「ユミ教育」である。「ユミ」とは「あなた(You)」と「わたし(We)」のクレオール表現である。つまり、教育を提供する側と教育を受ける側、もしくは非島嶼民と島嶼民という双方の協力によって、学校教育を成功に導いて行くためのスローガンとなっている。

以上のように、主として、カレッジの「ニュースレター」を通して、タガイ・カレッジが保護者やコミュニティに伝達したい教育観・学校観が理解できよう。すなわち、ここでは、学校教育での成功だけではなく、教育を通して、島嶼民（先住民）としての確固とした将来設計を立てることが可能になるような環境の整備が目標とされている。また、州教育省が求める基礎学力等の教育成果だけではなく、コミュニティとのパートナーシップを重視し、その関係性を強く調していることもわかる。特に、このようなパートナーシップの構築・維持にとって、『トレス・ニュース』の活用は、非常に効果的・効率的である。カレッジが島の「伝統」保持者である長老と連携し学校教育環境を整備する姿勢は、学校が、オーストラリア社会で必要とされる基礎的な知識・技能を身につける場所としてのみではな

く、自らの「伝統」文化を維持・涵養する場所としても機能し得ることを、広くコミュニティに知らしめる状況を生み出している。

しかし一方で、生徒や保護者、コミュニティからの教育ニーズの表明手段（モノ）としての『トレス・ニュース』を考えると、それはいまだ未整備だと言わざるを得ない。『トレス・ニュース』を通して、双方の議論の深まりが見られるのであれば、教育議論の手段としての『トレス・ニュース』の機能は、一層拡大するであろう。

五 おわりに——まとめにかえて

これまで、オーストラリア、トレス海峡島嶼地域の主要メディア媒体である『トレス・ニュース』の教育記事、特に地域の代表的な教育機関であるタガイ・カレッジが編集する「ニュースレター」の形式の変遷および近年の記事内容の特徴を中心に分析・検討してきた。ここでは、まとめとして、それらの論点を整理するとともに、タガイ・カレッジが示す学校観・教育観とそれを伝達する手段（モノ）としての『トレス・ニュース』の役割を、再考する。

トレス海峡島嶼地域では、二〇〇七年一月に、州教育省と地域コミュニティ（トレス海峡島嶼民地域教育委員会）の合意の下に発表

された『成功への道のり』の提言に基づき、大規模な学校制度改革が実施された。この改革の目的は、同地域で低迷を続ける先住民生徒の学力向上にあった。そのため、それまで各島に一校ずつあった初等学校と木曜島の中等学校を、機能はそのままに、一つのカレッジに統合した。このタガイ・カレッジの創設は、これまで州の教育政策等に基づき各学校で各地の状況に応じて展開されてきた教育活動に、一定の枠組みを提示し、すべての子どもが同じ教育成果を達成できるように、その環境の整備を促した。

カレッジの創設と同時に、『トレス・ニュース』には、カレッジが自ら執筆・編集する「ニュースレター」の掲載が始められた。見開き二ページに載せられる記事の数やその形式には、この三年間に少しずつ変化は見られる。しかし、カレッジや各キャンパスの動向をわかりやすく報告するという姿勢に、変化はない。生徒の教育成果や到達度に関する情報は名前入りで伝えられ、また州教育省の施策やカレッジの新たな教育プログラムの紹介・解説が頻繁に掲載されるなど、生徒の「学力」向上に対する関心は高い。また、学業のみならずスポーツや音楽での活躍など、子ども達への身近な「ロールモデル」の提供に対する努力も続けられている。

これらは、学校に毎日通うという行為がいかに大切なのか、また、

学校教育により得られる成果がいかに重要であるのかを、具体的に示す効果があると考えられる。また、トレス海峡島嶼地域のような小さなコミュニティで個人名を挙げてその業績を讃えることは、身近な人の成功を肌で感じ、ひいてはそれが、自分にとっても実現可能であるとの意識を持たせるのに貢献する。そのため、たとえばそれが地域住民にとって既に知られている事実であったとしても、あって『トレス・ニュース』に掲載し、それらを確認する作業が必要とされるのである。

また、学力向上政策やロールモデルに関する記事のみならず、「ニュースレター」を通して、伝統言語・文化の維持・涵養に対する危機意識の表明や、そのための長老の協力、さらには成功のためのパートナーシップ（ユミ教育）の重要性に言及するという一連の報告・表明は、学校が基礎的な知識・技能を提供する場のみではなく、地域の伝統文化・言語を維持・涵養する場としても機能していることを示している。そしてそれは、コミュニティにとって、学校が、常に「身近なものである」との感覚を植え付ける効果も持っている。

このように『トレス・ニュース』は、タガイ・カレッジからの情報 の 掲 示、 生 徒 ・ 保 護 者 お よ び コ ミ ュ ニ テ ィ へ の 連 絡、 さ ら に は 地 域 企 業 へ の 協 力 の 依 頼 等 の 役 割 を 担 っ て き た。 そ れ は ま さ し く、 力

レッジを持つ特定の学校観・教育観を提示し、伝え続けてきた「モノ」であった。特に、学力を習得する場としての学校の重要性と、学校とコミュニティの親和性は、生徒・保護者およびコミュニティに身近な題材を用いることにより、自らそれらを好ましい学校観・教育観とみなす傾向を生み出しているのである。

本稿は、『トレス・ニュース』の分析に焦点を絞ったため、実際に読者がどのような学校観・教育観を持っているのかを検討することはできなかったが、それは今後の課題としたい。

注

- (1) 本土に住むアボリジナルの教育が一九七〇年代初頭に教育省の管轄に移され、学校施設の整備や有資格教員の配置等、教育環境の改善が進められるなか、トレス海峡島嶼地域の教育は、一九八〇年代中頃まで先住民関係省の管轄とされ、オーストラリア本土から地理的・精神的に「隔離」されてきた。
- (2) ここでの中等学校は、八年生から十二年生までの五年間である。
- (3) 'Education outcome debate: Time has come for solutions by people on the ground', *Torres News*, 8-14, 06, 2005.
- (4) 例えば PISA や TIMSS のような国際的な学力調査でも、保護者の社会経済的背景が子どもへの教育に与える影響が大きいことが示されてきた。
- (5) 二〇〇八年十月まで、トレス・ニュース社の本社は木曜島にあった。しかし、代表の高齢化と編集者の一人であるその息子の他機関への出向に伴い、印刷・出版等のすべての機能をケアンズに移すことを決定した。ゆくゆくは、再度、木曜島に戻ることも視野には入れているようだが、この決定が、今後の紙面にどのような影響を与えるかも、注目していきたい。
- (6) Australian Bureau of Statistics, *Torres Strait Indigenous Region (Indigenous Profile, 2006 Census Community Profile Series)*, Catalogue No. 2002.0, 2007.
- (7) 二〇一〇年一月十八日現在、一オーストラリアドルが約八四円であるため、一七〇円程度で購入が可能である。
- (8) 『トレス・ニュース』編集者のボースン氏 (Mr. Mark Bousen) へのメールでのインタビュー(二〇〇八年八月二十日)より。
- (9) しかし他方で、両者の共通点として、『トレス・ニュース』が、学習者自身が教育成果に誇りを持つための「モノ」として機能している側面に注目する必要がある。『トレス・ニ

- ース』には、タガイ・カレッジの「ニュースレター」欄であ
れ、それ以外の記事であれ、皆勤賞や体育大会、水泳大会等
での好成绩等、学校で成功を収めた子どもを称える記事が多
く掲載されている。これは、自らの学習成果を振り返り、自
省するための機能を持っていると考えられる。また、島嶼民
青少年のロールモデルとなるような、特にスポーツで成功を
収めた若者の記事が、学校の長期休業中に多く掲載される傾
向もある。これは、子どもが、自らの将来像を描く上で、具
体的かつ有益な「モノ」を提供する機能を、『トレス・ニ
ース』が持っていると考えられる。
- (10) もろろん、学校から直接情報が提供される場合にはこの限り
ではない。『トレス・ニュース』編集者のボーヤン氏 (Mr.
Mark Bousen) へのメールでのインタビュー (二〇〇八年
八月二〇日) より。
- (11) 島嶼民だけではなく、先住民の子ども達は、中耳炎を患う割
合が高い。そのため、耳や鼻をケアする方法を伝える計画が
実施されている。
- (12) 'Deadly Ears', *Torres News*, 7-13 November, 2007, p.15.
- (13) 'Christine Anu graces Tagai Cultural Day', *Torres News*
23-29 September, 2009, p.11.
- (14) バチエラー・インスティテュートは、先住民のみを対象とし
た中等後教育機関である。キャンパスは、北部準州の「バチ
エラー」「アリススプリングス」の二か所にある。
- (15) 'Education ' a powerful weapon', *Torres News*, 23-29
September, 2009, p.17.
- (16) 'Our Partnership with community', *Torres News*, 3-9 June,
2009, p.19.
- (17) 'Elders Reference Group', *Torres News*, 28 October -3
November, 2009, p.16.
- (18) *Ibid*.
- (19) 'Tagai's Language & Culture Program', *Torres News*, 3-9
June, 2009, pp.18-19.
- (20) 'Attention to All Secondary Students' & 'Indigenous
Tutorial Assistance Scheme: Calling All Students', *Torres
News*, 23-29 April, 2008, p.16.
- (21) 'Tagai Wins State Award for Excellence', *Torres News*, 4-10
November, 2009, p.14.
- (22) *Ibid*.

一一 学校教職員の職務をめぐる変化は起きるのか？

―教育相談での外部人材の活用を中心に―

矢野 裕俊

一、はじめに

日本の学校教育を担う教職員は、学校教育法の定めにより校長、教頭、教諭、養護教諭及び事務職員を基本としてきた。これは子ども教育をつかさどる教諭が広範囲に及ぶ仕事を包括的に行い、または校務分掌により分担し合うという職業文化を基礎とするものであった。ところが主として今世紀に入り、子どもの教育を取り巻く問題の多様化や深刻化、そうした問題への対応力を学校が求められ、起きている。一つは、副校長、主幹教諭、指導教諭、栄養教諭など、教諭の中により細かい職階が持ち込まれたことであり、もう一つは教育活動の中の教育相談領域において、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーといった外部人材の活用が制度化さ

れるようになってきたことである。

本稿で注目するのは、教職員の職務をめぐる後者の変化であり、それが教職員の職務をめぐる考え方や文化にどのような変化をもたらそうとしているのかを明らかにすることである。非行、不登校、いじめなどこれまでの生徒指導上の課題に加えて、児童虐待への対応などが必要とされる今日の学校の状況を背景にして、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーの学校への配置が進められている。これらはいずれも高い専門性を持つ者として学校教育への関わりを求められるようになった新しい学校専門職であるが、学校の立場からすると、いまだ法令上の根拠をもたない非常勤職員であり、外部の人材として学校に関わることを特徴としている。

教諭（教科指導などの教育を直接に担当する教職員）が日常的に広範囲に及ぶ仕事を包括的にこなすという、日本の学校の職務のあり方に、非常勤の外部人材が本格的に参入するという事態が起こりつつあるといえる。本稿はそのこと自体の是非を判断するものではないが、起こりつつある変化が教師の仕事の包括的であり方をも変えるものでもあることに注目し、そうした変化に伴う問題点を明らかにしておくことは重要である。

本稿で検討する資料は、文部科学省が二〇〇七年四月に設けた「教育相談等に関する調査研究協力者会議」がまとめた報告書（二〇〇七年報告）と、委員一四名のうち七名が交替して二〇〇八年四月に再発足した同調査研究協力者会議が二〇〇九年二月にとりまとめた報告書（二〇〇九年報告）である。二つの報告書は、外部人材を活用して進められている教育相談体制の充実の今後のあり方を提示しようとしたものである。

二. 教育相談における外部人材の導入

教育相談とは、「一人一人の生徒の教育上の問題について、本人又はその親などに、その望ましいあり方を助言すること」⁽¹⁾であると説明されている。しかし、それは一対一の個別的相談活動に限定されるのではなく、すべての教師があらゆる機会に行っている教育活動の一つの側面である。それには、学習相談、生活相談、進学・就職相談などが含まれるが、教育相談が脚光を浴びるようになったのは、非行、いじめ、不登校など、生徒指導領域の問題と考えられてきた子どものさまざまな問題行動に、従来の生徒指導の枠組みだ

けでは対応しにくくなってきたという事情がある。

生徒指導に関しては、中学校以上の学校および特別支援学校に生徒指導主事を置くことが義務づけられている。また生徒指導部という組織を設けている学校もある。これは学校全体の生徒指導体制を整備し、生徒指導上の諸問題の研究や情報提供などを行うものである。生徒指導は主として問題行動をもつ生徒への直接指導というかたちをとることが多いが、目指すところは問題対処の指導に終わらない。

生徒指導は、「一人一人の生徒の個性の伸長を図りながら、同時に社会的な資質や能力、態度を育成し、さらに将来において社会的に自己実現が出来るような資質・態度を形成していくための指導・援助であり、個々の生徒の自己指導能力の育成を目指す」⁽²⁾のものであると説明されているように、本来、各学校の教職員全体が担うべき、生徒の能力の育成を図る教育活動なのである。

生徒指導は、問題行動をもつ生徒への、ややもすれば規範に基づく直接的指導のかたちをとることが多いが、そうした方法とは別に、学校における子どもの問題行動や問題状況に対して相談を基本としつつ、新たな手法で解決を図ろうとする専門職として導入されたの

がスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーであった。こうした学校の「外部人材」の専門性を活用する事業が、二〇〇一年度からのスクールカウンセラー活用事業を皮切りに、文部科学省の補助事業として始められている。二〇〇七年度には、とりわけ中学校での教育相談体制の充実が重要との観点から、全国の公立中学校全校分に相当する約一万校の配置が可能となるよう予算措置が講じられた。それによって、二〇〇八年度には中学校を中心に全国の公立学校に約一万二千人のスクールカウンセラーが配置されるに到っている。

スクールカウンセラーは、一九九五年に都道府県や政令指定都市への委託事業のかたちでその活用のための調査研究が始まったものであるが、今日では子どもたちの心の問題の多様化・複雑化という状況をふまえ、すべての子どもがスクールカウンセラーに相談できる機会をもてるようにするという考え方で、その拡充が進められている。教育相談におけるそうした外部人材の活用が占める位置は格段に大きくなっており、今後ますます大きくなっていくものと思われる。

従来は学校の教職員によって担われていた仕事に、教員とは異なる

専門性をもつ、こうした外部人材が導入され、現在その活用を中心にして教育相談体制が構築されるという局面が開かれている。それは教職員が校務分掌として取り組むという、これまでの学校の仕事のあり方にも影響を与えないわけにはいかないはずである。

三、スクールカウンセラーの職務と専門性

文部科学省によるスクールカウンセラー事業は、一九九五年度に調査研究事業として全国一五四校に「心の専門家」として臨床心理士などをスクールカウンセラーとして配置したことが始まりである。二〇〇一年度からは本格的な活用事業として経費補助を行い、当面の計画では全ての中学校に一人の配置を目指すとしている。

各都道府県や政令都市に委ねられた配置の仕方には、特定の学校に一人が配置される単独校方式、拠点校（中学校）に配置され、小学校にも出向く拠点校方式、教育委員会に所属するスクールカウンセラーが管轄の学校に巡回派遣される派遣方式が共存している。いずれの場合も、スクールカウンセラーは学校以外での仕事を本務としつつ、スクールカウンセラーを兼務するというケースが多く、ま

た勤務日が限られることから、職員会議等、教職員の定期的な会議への出席も通常は求められず、勤務する学校で教職員との日常的な接触をとおして協働することにも制約が大きい。

現在のスクールカウンセラーは非常勤職員であり、配置された学校においておよそ週一回仕事をするというのが通例であるが、それ以下の頻度の場合もある³⁾。スクールカウンセラーは子ども心に関わる、学校ではカバーしがたい問題に対処するものと考えられている。教育相談等に関する調査研究協力者会議の「二〇〇七年報告」によれば、その役割は次の七点に及ぶ⁴⁾。

- ① 児童生徒に対する相談・助言
 - ② 保護者や教職員に対する相談（カウンセリング、コンサルテーション）
 - ③ 校内会議等への参加
 - ④ 教職員や児童生徒への研修や講話
 - ⑤ 相談者への心理的な見立てや対応
 - ⑥ ストレスチェックやストレスマネジメント等の予防的対応
 - ⑦ 事件・事故等の緊急対応における被害児童生徒のケア
- これを見ると、スクールカウンセラーが非常勤という身分的・時

間的な制約がある一方、子ども・保護者・教職員を対象に、相談・助言のみならず、研修などでの指導、アセスメント、予防的対応、心のケアなど、対象も業務の範囲もともに広く、しかも重要な業務を期待されていることがわかる。このうち児童生徒の相談内容は、不登校が最も多く、いじめ、友人関係、学習関係などであり、近年は発達障害、精神疾患、自傷などの問題行動にも及んで多様なものとなっている。スクールカウンセラーはこうした相談に応じる専門家とみなされており、したがってスクールカウンセラーになるには一定の資格要件が設定されている。

「スクールカウンセラー等活用補助金取扱要領」によると、資格要件は、財団法人日本臨床心理士資格認定協会の認定による臨床心理士、精神科医、心理学系の大学教授などの心理学領域に関する大学院レベルの知識・実務・研究等を通じての臨床経験を有する者とされている。また、スクールカウンセラーが不足している地域では、心理臨床や相談業務のある程度経験した人を「スクールカウンセラーに準ずる者」として任じることが可能である。

要するに、スクールカウンセラーは大学院レベルの教育を受け、一定の臨床経験を経たことを示す臨床心理士であることが前提とさ

れているのである。そうした専門性に対しては、先の中学校長アンケート結果では、「教員とは異なる観点を持つ外部の専門家という位置づけで、効果があると感じている」とする回答が半数を超え、学校ではおおむね好意的に受け止められているようである(5)。

ところが、同じアンケートでの、学校の教育相談体制のあるべき姿についての問いに対しては、「学校内が一体となって取り組むことができるよう、教員間の連携を強める。それにより、教育相談によって得られた情報等を教員間で共有する」という回答が八割近くを占め、スクールカウンセラーの配置又は充実を図る(六六・八%)を上回った。ここには、子どもの教育に第一義的に責任を負う学校の立場からすれば、スクールカウンセラーの専門的な技量に頼りたいという期待とともに、学校の教職員が一体となって取り組まなければならないという意識の両面が表れている。前者を外部専門職依存による問題解決ととらえるならば、後者は教員の包括的な職務の一環として教育相談を位置づけるといってえ方である。

アメリカでは、スクールカウンセラー制度が始まったのは二〇世紀初頭であり、長い歴史をもって、今日ではすっかり学校の専門的職員として根付いている。高等学校では生徒三〇〇人に一人の割合

で専任のカウンセラーを配置することを制度化している州や学区も多い。日本のスクールカウンセラーとの大きな違いは、高等学校や中学校において、進学する大学(学校)について情報提供や履修科目の選択、学習の仕方など、進路と学習にかかわる相談・助言を第一の目的にした制度だといふところにある。今日も、生徒の学習能力の向上、キャリア形成支援、個別の悩みや社会性発達支援の三つを職務の内容とするのが一般的である。したがって、アメリカのスクールカウンセラーは大学院でそのための学習を行い、資格を取得するのだが、その前提として教員の経験を有していることが多く、学校教育の事情にも通じていることが職務遂行の前提となっている。その点において、心の問題を抱える人に対して個別的面談をおした心理的援助の技法を身に付けることに主眼を置いて付与される日本の臨床心理士の資格とは異なるのである。

四、スクールソーシャルワーカーの活用事業

他方、文部科学省により二〇〇八年度から始められたばかりのスクールソーシャルワーカーはどうであろうか。

スクールソーシャルワークがはじめて導入されたのは二〇世紀初頭のアメリカの、しかもニューヨーク市、シカゴ、ボストンなどの大都会であった。当初、訪問教師(Visiting Teacher)と呼ばれていた頃以来一世紀を経た実践の歴史により、スクールソーシャルワークは今や確固とした教育専門職として確立している。現行の NCLB 法によれば、八〇〇人の生徒に対して一人の修士修了のソーシャルワーカーを配置することが勧告されており、全米ソーシャルワーク協会(School Social Work of America)はその比率を四〇〇対一にすることを提言している(6)。

日本で始まったスクールソーシャルワーカー活用事業では、その職務は次のように整理されている(7)。

- ① 問題を抱える児童生徒が置かれた環境への働きかけ
- ② 関係機関等とのネットワークの構築、連携・調整
- ③ 学校内におけるチーム体制の構築、支援
- ④ 保護者、教職員等に対する支援・相談・情報提供
- ⑤ 教職員等への研修活動

これを見ると、スクールカウンセラーの職務と共通するところもあるが、活動の主眼が環境への働きかけに置かれており、そのため

に必然的に個人や集団をつなぎ、ネットワークやチームを構築するという志向性が強いことがわかる。スクールカウンセラーが個別的関係の中で子どもや保護者、教員を支援するのは異なる発想に基づいているといえる。

「二〇〇九年報告」によると、実際にスクールソーシャルワーカーとなっている人々の資格別内訳は、社会福祉士四六・七%、保健福祉士二四・〇%、教員免許二〇・〇%、心理関連の資格一八・七%であった(8)。福祉の専門資格をもつ人がやはり多く、今後この活用事業が本格的に実施されれば、こうした資格の所持が基礎的な条件となる可能性が高い。この報告書では、スクールソーシャルワーカーの配置が、多忙化する教職員の負担軽減のために活用され、教職員が本来行うべきことを肩代わりすることになりはしないかとの危惧も表明されている。

日本の学校にスクールソーシャルワーカーが導入されたのは、アメリカでの実践が始まってからほぼ一世紀後のことであるが、日本にはスクールソーシャルワーク的活動が皆無であったわけではない。むしろ早くから学級担任教師による家庭訪問が行われ、教職員と地域との関わりにも長い歴史がある。また校務分掌の一つとして、こ

れまでも生徒指導主事を置くことが定められてきた。これは、校長の監督を受け、生徒指導に関する事項をつかさどり、当該事項についての連絡調整や指導・助言を担当することを職務とする教職員である。

学校と家庭、地域、行政機関の間の連絡・調整はソーシャルワーカーの職務ということになるが、そうした仕事はこれまでも教職員によつて担われてきたものである。スクールソーシャルワーカーは、そうしたこれまでの教職員の日常的な仕事を、より専門的な立場から、より効果的に支援する役割を担う者として位置づけることも可能である。

五. 教育相談体制のあり方

「二〇〇九年報告」は二〇〇八年四月にあらためて設置された「教育相談等に関する調査研究協力者会議」の報告書であるが、「二〇〇七年報告」と比較して最も際立つ特徴は、「二〇〇七年報告」がもっぱらスクールカウンセラーに言及して、専門性を活用した教育相談体制の充実を考えていたのに対して、後者がスクールカウンセラー

ラー及びスクールソーシャルワーカーなどの活用、関係機関等との連携の在り方を含めて教育相談体制のあり方を検討したことである。

「いじめ、不登校、暴力行為など生徒指導上の諸問題は、依然として憂慮すべき状況にあり、教育上の大きな課題として、これらの問題に一層効果的に対応するためには、学校等における教育相談をさらに充実する必要がある」と述べ、「このような現状を踏まえ、いじめ、不登校などの問題や緊急時の心のケアに適切に対処するためには、子どもたちの抱える問題を一層きめ細かく受け止めて相談に当たるとともに、子どもたちが置かれている環境の問題に働きかけていくことも大切である」(9)と、教育相談のあり方を設計していく際に環境調整の視点が重要であることに言及している。

そうした視点から、「二〇〇九年報告」では次の四つのテーマが柱となっている。

- ① スクールカウンセラーについて
 - ② スクールソーシャルワーカーについて
 - ③ 教育相談体制の充実のための連携の在り方について
 - ④ 電話相談について
- ちなみに、「二〇〇七年報告」のテーマは次のとおりであった。

①学校における教育相談の充実について

②スクールカウンセラーについて

③学校を支援する体制の充実について

教育相談体制をスクールカウンセラーの専門性に依拠して構築しようと考えた「二〇〇七年報告」に対して、「二〇〇九年報告」では外部人材としてのスクールソーシャルワーカーの重要性にも注目したのである。また「二〇〇九年報告」では、教育相談は、「あらゆる教育活動の実践の中で行うことが大切であり、決して特定の教職員だけが行うものではなく、すべての教職員が行うものである」との認識を基本にしている。そのうえで、校内の教育相談体制(組織)においても、一人一人の教職員の力量だけでなく、校内の各組織との「連携」が図られ、「機能的な体制」が構築されることが大切であるとする。ここでいう連携とは、教育相談を担当する組織と、「生徒指導」、「学校保健」、「進路指導」、「特別支援教育」等を担当する組織との学校内部の連携のことであり、教育相談という、比較的新しい学校組織と、旧来から設けられてきた学校組織との連携である。言い換えれば、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーといった、新しい専門的・学校職員と教員との連携のこ

とである。そうした学校内連携は、さらに関係機関との連携など学校外の連携ともつながっていくのである。

「二〇〇七年報告」が、心理主義への傾斜を強めた教育相談観に彩られたものであったのに対して、「二〇〇九年報告」は新たにスクールソーシャルワーカーの活用をも視野に入れ、「連携」という概念を強調して、さまざまな力をつなげることにより、個人の変容を援助するというだけでなく、環境や関係の変化を促すための働きかけが重要であることを示している。また、教育相談において教職員が果たすべき役割が大きいたことが強調されていることも見逃せない特徴である。

六、教育相談への外部人材の参入をめぐる検討課題

スクールカウンセラーにせよ、スクールソーシャルワーカーにせよ、非常勤ながら学校に配置されたことで、学校は新しい専門職の知識や技法を教育活動に活かすことができるようになった。それは、教育資源が増大したという点では歓迎すべき事態ではある。しかし、教育相談等に関する調査研究協力者会議がまとめた二つの報告書に

共通しているように、教育相談を担うものとして言及されている二つの専門職のいずれについても、明確な職務の定義が示されていない。調査研究協力者会議が立脚しているのは、各地の学校で取り組まれた実践例を集積し、その中でうまくいった事例を一般化することによって、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーの職務の明確化を図ろうという、帰納的な方法である。すでに専門職を外部人材として導入し、その実績をみてこれからのあり方を考えていこうという方針だということである。

実践に多様性があることは大事なことだが、それらが新たに加わった学校職員である限り、従来の教職員との間にある職務をめぐる区別と関連には一定の基準がなければならない。スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーが、単に加配された職員であれば、教職員の負担軽減にどう活かすのか、といった視点で考えることもできる。しかし、この二つの専門職の学校への参入によって、もともたいた教職員の職務はどうなるのか。このことが新たに問われる問題となったのである。

それを考える際に、教育相談という活動領域について、どのようなものとして共通の了解を確立するのかということがまず重要な問

題となる。教育相談とは、すべての子どもが受けるべきものなのか、それとも問題を抱えた子どもやその環境に対して働きかけるものであるのか。進学や就職をめぐる進路相談、家庭での学習を促すための学習相談、高等学校など選択科目のあるカリキュラムでの履修相談などはすべての子ども、生徒を対象に行われるべきものである。他方、対人関係や家庭の状況をめぐる悩みの相談などはやはり問題を抱えた人を対象に行われるべきことである。教育相談の実施にはこうした区別に留意することが必要である。

また、問題を抱えた子どもがその解決のために一歩踏み出すのを援助するという働きかけも、けっして心理専門職の人々の仕事に限定されるべきことではない。子どもは学級担任や養護教諭などの日常的な接触のなかで相談を投げかけたり、あるいは問題の兆候を示したりする。そのときには学級担任や養護教諭が適切な対処をしなければならないことはいうまでもない。

子どもはそれにより元気づけられたり、癒されたりする。そうした網の目で援助が機能しないときにはじめて、心の問題を扱う専門職の出番が生じるのであって、問題が発見されたその瞬間からスクールカウンセラーに子どもを委ねるといったのが正しい判断であるわ

けではない。教職員には子どもの相談に応じ、適切な助言や指導を行う能力が必要であるし、そうした能力の重要性はスクールカウンセラーが広く配置されることになっても変わることはないのである。そうであれば、専門職者が受け持つ教育相談での役割は一体何なのか。それはもつと限定的に考えられなければならない。

二つの報告書では、スクールカウンセラーを配置することの利点として専門性ととも、外部性が求められる点が挙げられている。かつては教職員以外の外部の専門家が、学校で教育相談活動に当たることはほとんどなかったが、「教職員ではない、外部のスタッフとして位置付けられたことで、児童生徒、教職員、保護者のいずれの立場からも相談しやすい体制となった」と説明される⁽¹⁰⁾。スクールカウンセラーがもつ外部性のメリットとして、教職員や保護者に知られたくない悩みや不安を安心して相談できる、ということが挙げられる。

スクールカウンセラーは外部にあって、教職員との間に距離をとれるところに特徴があるという見方が、学校として一体となって子どもをめぐる問題に対処するためにスクールカウンセラーに一定の役割を期待することをむずかしくするのであれば問題である。

スクールカウンセラー、そして新たに導入が計画されているスクールソーシャルワーカーは、配置される学校の校長の監督下で教職員と協働して当該学校の子どもの問題解決にあたる非常勤学校職員と位置づけるのか、それとも教育委員会から学校に派遣される相談職員とするのか。この違いは、学校の教職員の立場からすれば大変大きいのである。

七. 結び

文部科学省の広報誌では、「スクールソーシャルワーカーとお馴染みのスクールカウンセラーについては、その活動目的や領域において重複する面もあれば、違う面もあります。不安や悩みを吐き出させ、負担を軽減するスクールカウンセラーと、不安や悩みの要因自体に働きかけるスクールソーシャルワーカーとをうまく連携させれば、この上なく充実した教育相談体制を整えることにつながる」とでしよう⁽¹¹⁾という楽観的な見通しも述べられている。

たしかに二つの専門職の連携のあり方は、それ自体大変重要な研究テーマとなりうる。果たして、これら二つの専門職とその連携が

学校の教育相談体制充実の核心なのであろうか。それぞれの専門職がどのように配置され、どれだけの時間働くのかによって、両者の関わり方および学校における両者の位置も異なったものとなる。しかし、教育相談についてより重要な問題は、勤務形態が週一回からせいぜい二回程度である非常勤専門職同士の関係よりも、学校に常勤する教職員の体制であり、彼らとどうした専門職の関係であらう。

問題を抱える子どもへの対処を、専門性をもつスクールカウンセラーに完全に委ねてしまうと、問題解決は外部人材がもつ技量に委ねられ、学校としての問題対処能力につながるとはかぎらない。

必要なことは、特定の専門性が、特定の問題や事態をもつばら引きを受ける受け皿となるのではなく、またさまざまな専門性が孤立的に發揮されるのではなく、それらが協働する仕組みが設けられることにより、学校の教育力が全体として向上することである。子どもたちが抱える個別の問題や彼らを取り巻く環境の調整といった問題も、学校の組織的な問題対応能力を高め、学校の教育力の全体的な向上を図ることである。

そのように考えると、「二〇〇九年報告」において、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーを特徴づけるものとして

強調されている専門性と外部性は、校務分掌を工夫することによって問題に対処するという、従来の学校教職員が共有してきた職業文化に少なからぬ影響を与えるものだといえる。その影響が、学校の教育相談体制のいっそうの強化につながるのか、それとも「餅は餅屋」的な専門主義の強まりによって、教育相談活動からの学校教職員の撤退を招くことになるのか。学校はいま、そうした岐路にさしかかっている。

子どもを取り巻く問題に適切に対処するためには、問題をめぐる多面的な理解が不可欠であり、それは専門性のみ委ねることによって実現するものではない。情報の交換をはじめ、学校教職員が協働して問題に立ち向かうための英知と努力の結集をどのようにして図るのか。そのために新しい学校専門職の導入を活かすことが重要であると考える。

注

(1) 文部科学省『中学校学習指導要領解説(特別活動編)』ぎょうせい、二〇〇八年。

(2) 文部省『生徒指導資料第二〇集』生活体験や人間関係を豊か

なものとする生徒指導』国立印刷局 一九八八年。

- (3) 「教育相談等に関するアンケート(中学校の校長先生へのアンケート、二〇〇七年に五六七校を対象に実施)結果によると、週一回が六八・一%、週二回が二三・六%。
- (4) 教育相談等に関する調査研究協力者会議『児童生徒の教育相談の充実について(報告)』、二〇〇七年七月。
- (5) 前掲 「教育相談等に関するアンケート(中学校の校長先生へのアンケート)。
- (6) ノースカロライナ州教育委員会ホームページ
(<http://www.ncpublicschools.org/studentssupport/socialwork/>)
- (7) 教育相談等に関する調査研究協力者会議『児童生徒の教育相談の充実について(報告)』、二〇〇九年三月。
- (8) 同前。
- (9) 同前。
- (10) 同前。
- (11) 文部科学省初等中等教育局メールマガジン『初中教育ニュース』第七七号、平成二〇年一月三十一日。

11 「いじめ」 及 「bullying」 の比較検討

—子どもが描くいじめ防止啓発ポスターの日米比較より

上森 ちほり

1. 本稿の目的

日本における学校でのいじめ研究は、それが社会的問題となった一九八〇年代後半から活発になり、その国際比較研究は、一九九〇年代から取り組まれるようになった。いじめ研究を国際的に比較することは、単にいじめ問題への取り組みの違いを明らかにしただけでなく、「いじめ」とは何であるか、各国におけるその定義を問うものへと深化している。

本稿の目的は、日本とアメリカ合衆国の子どもたちが描いたいじめ防止啓発ポスターの比較から、子どものいじめの捉え方の相違を検討し、そこから日本の「いじめ」と合衆国の「bullying」の概念を再吟味することにある。

11 「いじめ」 及 「bullying」 への渾の考察

合衆国の「bullying」研究において最も言及されているのは、Olweus による「bullying」の定義である(1)。Olweus の定義は合衆国のみにとどまらず、欧米の「bullying」研究で幅広く言及されている。(2) Olweus による「bullying」の定義と森田による日本の「いじめ」の定義を比較・考察した渾は重要な相違点を二点あげている(2)。

第一に、森田の「いじめ」定義が、同一集団内での相互作用過程により起こることを明確にしているのに対して、Olweus の「bullying」の定義では加害者と被害者の力関係の由来がどこにあるかが不明確であることをあげる。

第二に、「いじめ」では精神的苦痛を身体的苦痛よりも先に位置づけていることを重要な相違点としてあげている。この精神的苦痛の位置づけに対し、誰をどのように苦しめるかということに重きをおく「いじめ」と他の暴力行為を明確に区別するものとして渾は評価している。

ただし、これらの相違点は Olweus をはじめとする欧米の研究者の着眼点の未熟さからくるものと渾は考えている。つまり、

「bullying」と「violence」を明確に区別すべきだができれば、「いじめ」と「bullying」の相違はほぼなくなるというのが滝の見解である。

先述の通り、合衆国での多くの研究で、Olweus の定義は言及されているものの、滝が「いじめ」との類似性を指摘している、長期間にわたり繰り返しておこなわれるという点と、加害者と被害者の力関係の不均衡という点まで言及している研究はほぼ皆無という点である。トレーシーらは合衆国において「bullying」は一般的に「直接的肉体的攻撃と言葉によるおどしのような間接的な行為の両方と解釈されているよう」と⁽³⁾述べる。先述の滝の考察に従えば、合衆国の「bullying」研究における「bullying」概念は Olweus の定義よりも一層「violence」との境界があいまいであり、概念の洗練が不十分ということになる。

しかしながら、滝のこのような見解は果たして妥当といえるだろうか。改めて、彼の見解を直接次に示そう。

もし、欧米の研究者が、男子の著しい攻撃的行動や、目に見える被害をもたらす行動にのみ目を奪われてしまわなければ、いかにいけば、暴力的な「bullying」を「violence」から明確に区

別するべきであったなら、「いじめ」と「bullying」の差は縮まるに違いない、というのが筆者の考えなのである。そもそも「bullying」が典型的な「indirect violence (間接的な暴力)」であることを正しく理解し、それを明確に示す定義が与えられていたならば、「いじめ」で行ったような「いじめ」と「bullying」の比較はもちろんのこと、「girls bullying」といった表現も不要になり、海外の「bullying」研究もこの問題の本質に迫る議論を積み重ねて行かれたに違いない⁽⁴⁾

なぜ滝は『bullying』が典型的な『indirect violence』であると断じることができるのであるか。滝の見解には「bullying = いじめ」という大前提があるように思われる。しかしながら、そもそも「bullying」が「いじめ」と別の現象を表した言葉であれば、この指摘は適当でないことになりはしないだろうか。

三 いじめ防止啓発ポスターの日米比較

では、実際に「いじめ」と「bullying」がどのように認識されているか比較するため、日米の子どもの描いたいじめ防止啓発ポスタ



(図2)



(図1)



(図5)



(図3)



(図6)



(図4)



(写真1)



(写真2)

ーを比較する。

(図1)～(図6)は日本の小学一・二年生の描いたポスター(5)、(写真1)～(写真2)はアメリカ合衆国の小学一・二年生の描いたポスター(6)である。

ポスターの比較を通して、次の点に相違がみられる。

第一に、日本の子どもの描いたポスターの方が同じ場所に描かれている人物数が多い。アメリカ合衆国の子どもたちが描いたポスターの中にも多くの人物が描かれているものがあるけれども、場面が分割されたものであり、同じ場所に描かれている人数は多くて三人である。日本の子どもが描いた(図2)は場面が分割されているようにも見えるけれども、「たすけるゆうきを」と書かれていることから、助ける勇気さえ持てば助けられる場所にいる、つまり(図2)で描かれている子どもたちは同じ場面にいると見なすことができる。この相違点は、日本の子どもの「いじめ」の認識が集団に根差したものであること、アメリカ合衆国の子どもの「bullying」の認識に集団が存在しないことを示しているのではないだろうか。

第二に、呼びかけている内容の違いがある。日本では「いじめ」の場面を直接描いたものがほとんどなく、「みんな」が仲良くあることが強調されているものが多いのに対して、アメリカ合衆国のポス

ターでは、具体的に描いた「bullying」の停止を求めている。この相違点は、アメリカ合衆国では「bullying」の解決を行為の停止とみなしていることに対し、日本では被害者が「みんなと仲良くなっている」と感じなければ解決とはならないと認識していることを示しているのではないだろうか。

第三に、誰が「いじめ／bullying」を止める主体としているかが異なる。日本のポスターがその主体を子ども集団一人ひとりの意識に求め、子ども同士の良好な関係を築こうとしている。それに対し、アメリカ合衆国のポスターは、被害者がその場から離れることを奨励し、また教師に助けを求めるなど子ども同士の関係内での解決を促していない。ここでもやはり、日本の子どもの「いじめ」の認識が、アメリカ合衆国の子どもと比較して、集団に根差したものと捉えていることを示していると考えられる。

四. 考察

今回の検討で用いた対象は、次の点で論証に堪えうるものであるとはいえない。第一に、日本・合衆国のポスターともに、その母体の代表性は確保されていない。第二に、日本のポスターは選考後の

ものを使用しており、選考委員である大人の指向があることが否定できない。第三に、ポスターを描くに至るまでの教育内容を吟味していない。これらの理由から、本稿での考察は仮説として示すものである。

日米の子どもたちが描くポスターを比較して、日本の子どもたちが「いじめ」が根差す場所として集団を認識しており、「いじめ」のない世界も「みんななかよく」という集団を基礎としたものとして認識している可能性が見いだせた。また、「みんななかよく」の言葉が示す通り、同一集団内での心地よさが重要視されている。

それに対して、アメリカ合衆国の子どもたちが描くポスターでは集団を見出すことができなかつた。加害者を無視すること、「bullying」を受けそうになつたらその場から離れること、などは加害者と離れることが可能な関係を示しており、同一集団での関係改善は目指されていない。

これらのことから、滝の見解とは異なり、日米の子どもたちは異なる現象をそれぞれ「いじめ」と「bullying」として捉えているのではないだろうか。把握している現象がそもそも異なるならば、「いじめ」と「bullying」を同一視すべきではないだろう。むしろ、その相違点を一層鮮明にし、日本の「いじめ」問題の独自性を明らか

にしていくなことが今後の「いじめ」に関する国際比較研究には求められると考える。

注

- (1) トレーシー・W・ハラチ他、川口仁志訳「アメリカ合衆国」森田洋司総監修『世界のいじめ―各国の現状と取り組み』金子書房、一九九八年、五四―七三頁。
- (2) 滝充「"jime bullying": その特徴、発生過程、対策」土屋基規他編著『いじめととりくんだ国々―日本と世界のがつこうにおけるいじめへの対応と施策』シネルヴァ書房、二〇〇五年、三三―三九頁。
- (3) トレーシー・W・ハラチ他、前掲、五六―五七頁。
- (4) 滝充、前掲、三七頁。
- (5) 鹿児島市における平成21年度「いじめ防止啓発強化月間」(ニコニコ強化月間)「作品コンクール優秀作品 <http://www.city.kagoshima.lg.jp/1010/shimin/kyouiku/5-1school/31187.html> (二〇一〇年二月二十八日最終確認)、愛知県一宮市における平成21年度「いじめ・非行・万引き・暴走行為防止ポスター」優秀作品 <http://www.city>

ichinomiya.aichi.jp/division/seinenoie/2009/

poster/21poster.html (二〇一〇年二月二八日最終確認)、大

阪市における「平成 20 (2008) 年度人権啓発ポスター・標

語」入選作品 <http://www.city.osaka.lg.jp/>

shimin/page/0000027646.html (二〇一〇年二月二八日最

終確認) より。

- (6) カリフォルニア州サリナス市にあるオアシスチャーターパブリックスクールにて、二〇〇九年四月一日撮影。

一三 「文献紹介」

Martin Lawn & Ian Grosvenor ed.,
Materialities of Schooling-Design, Technology Objects, Routines,
2005

藤田 裕子

概要

本書は、学校教育におけるモノやコトに焦点を当てた論文を集めている。モノを見る「目」によつて新たな文脈から学校を捉える「目」ができる。学校全体の組織や教室での活動、その発明者についてなど、これまで明らかにされていなかった歴史や事実を、たとえば学校机や椅子など、モノの研究を通して明らかにすることが目指されている。編者の Martin Lawn はイギリスのカーディフ大学社会科学学科教授である。英国教育研究協会の専門委員とエディンバラ大学の客員教授でもある。彼の主な研究領域は、学校におけるモノ、教育についての国際的なネットワーク、そして教育研究の歴史である。 Ian Grosvenor はイギリスのバーミンガム大学の教授である。都市

教育史と、学校教育における教授、学習について教えている。最近
は、空間、デザイン、技術など教育において見えるモノに焦点を当
った研究をしている。

各章のタイトルは以下である。

CONTENTS

Martin Lawn & Ian Grosvenor. Introduction. The Materiality of
Schooling, 7

Elsie Rockwell. Wall, Fences and Keys: the enclosure of rural
indigenous schools, 19

Antonio Vriao. The School Heads' Office as Territory and Place:
location and physical layout in the first Spanish
graded schools, 47

Pedro L. Moreno Martinez. History of School Desk Development
in Terms of Hygiene and Pedagogy in
Spain(1838-1936), 71

Ines Dussel. The Shaping of a Citizenship with Style : a history
of uniforms and vestimentary codes in
Argentinean public schools, 97

Catherine Burke. Light: metaphor and materiality in the history of schooling, 125

Martin Lawn. A Pedagogy for the Public: the place of objects, observation, mechanical, production and cupboards, 145

Ian Grosvenor. 'Palasing to the Eye and at the Same Time Useful in Purpose': a historical exploration of educational exhibitions, 163

Margaret H. White. Exhibiting Practices: paper as a site of communication and contested practice, 177

Carey Jewitt & Ken Jones. Managing Time and Space in the New English Classroom, 201

Notes on Contributors, 215

Pedro L. Moreno Martinez ペドロ・ルイス・モレノ・マルティネス History of School Desk Development in Terms of Hygiene and Pedagogy in Spain(1838-1936)という章を紹介する。論者は、スペインのムルシア大学の教育理論、教育史の教授である。社会教育の歴史を教えている。彼の主な研究領域はリテラシー、社会教育、学校におけるモ

ノ文化の歴史である。最近では、スペイン政府から承認された調査プロジェクト「20世紀スペインの教育機関におけるモノ文化―学校建築、家具、科学的設備」に参加している。

本章は、典型的な「学校におけるモノ」である学校机に焦点を当てた論文である。具体的に興味深い内容であるので、紹介したい。

スペインにおける学校机の歴史と変化

この文では、スペインにおける学校机の歴史について衛生的、教育的観点から述べられている。学校机の変化を見ることによって、その当時の学校教育や学習形態とその変遷がわかる。その時々の教育をめぐる議論が学校机というモノにも現れ、紆余曲折を経て、現在の独立した平たい机と椅子に至ったことが記されている。

初期の学校机は、三人から四人用で、床に固定されている。椅子も固定されており、背もたれがない。机と椅子の間が少し離れており、生徒の出入りがしやすいように考慮されている。また天板には傾斜があることから、学習形態が「読み・書き」中心であったことがわかる。本文にはこのころに砂盤から石盤に変化したことが記されている。この机の問題点は、生徒の出入りのために学習が妨げら

れる点と、よい姿勢がとれない点であった。(図1)

次に登場するのは、二人掛けの学校机である。生徒同士の出入りによる学習妨害という点が改善されている。椅子には背もたれがつけられ、机との距離も縮められたため、子どもの姿勢を考慮した机が開発されたことがわかる。この机も天板は傾斜しており、学習形態としては依然「読み・書き」が中心であったといえる。(図2)

図3では、椅子の座面が可動式になり、より出入りがしやすくなっている。天板にはインクつぼ用のくぼみが作られ、学習形態に変化はないものの、石盤からペンへという筆記用具の変化がわかる。

さらにその後、「読み・書き」それぞれの場面に応じて角度を変えられることのできる天板が開発される。これは正しい姿勢がとれるようにするためであり、姿勢が重視されていたことがわかる。

図1

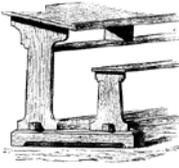


Figure 1. Desk-urnis (Narjoux, 1877, p. 272).

図2



Figure 2. The Museum's model was an adaptation of that conceived by the engineer Casiot for schools in Paris (Alcizares Garcia, 1896, p. 222).

図3

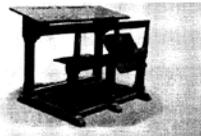


Figure 3. The Museum's model: the official design for Spanish schools (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1913).

以上のように、学校机という一つのモノの小さな変化を見ることで、教室や子どもの様子、どういう学習をしていたか、そこで何が重要だとされていたか、他にどんなモノを使っていたのかなどがわかることが述べられている。

続いて紹介されるのは、新しい学校机が開発されても実際に広く普及するまでには時間がかかることや、常によりよいモノが開発され続けるわけではない事実である。たとえば、図3の机が開発された後にも、最も初期のモデルが使われていた記録が存在する。特にスペインでは特定のモデルが長年使い続けられ、新しいモデルが普及しないという状況があったようだ。

本章からの示唆

常に新しい、よいモノが求められ、作られ、使われてきたと考え、てしまう私たちに、本章で述べられる内容は、新たな事実を明らかにする。それは第一に、モノは急激に発展するのではなく、小さな変化を積み重ねて現在の形に至っているのだということである。これは図を見れば明らかである。大きく変化することはなく、逆に元に戻っている場合もある。そして第二に、新しいモデルが開発され

でもすぐに普及するわけではなく、実際には古いモデルが使い続けられるということである。これは地理的、財政的な問題とも関連する。一九二〇年代には発明されていた、現在私たちが想像するような、個人用の、天板が平行な学校机がスぺインで普及したのは一九七〇年代に入ってからだそうである。

文献全体の意義

本書は、学校教育におけるモノについての文献である。紹介した「学校机」の章以外でも、さまざまなモノやコトについて述べられている。モノやその変化を見ることは、そのモノのあつた状況や背景を見ることがある。各章でこれまでには見えていなかった事実が明らかにされており、モノ・コト研究の意義深さに気づかされる文献である。

編集後記

比較教育風俗研究会は平成二（一九九一）年に発足して研究活動を蓄積してきたが、このたび、研究会メンバーが中心となって科研に応募したところ、幸いにして、平成二〇〇二年度科学研究費補助金（基盤研究（B））（課題番号 二〇〇三〇一七五）「深層構造としての教育文化解明のための比較教育文化（「モノ」「コト）」史研究」（研究代表者 添田晴雄）として採択された。科研による研究会は平成二二年三月二五日までに五回開催されたが、本研究談叢第一一号にはこれまでの各メンバーの研究成果が所収されている。

そのなかで特筆すべきは、二〇一〇年二月二日に佛教大学で開催した科研研究会で、バーミンガム大学、スオンジー大学、ロンドン大学などで教育史担当の教授をつとめてこられたロイ・ロウ（Roy Lowe）教授をお招きし、講演を行っていただいたことである。この講演は、比治山大学の土井貴子先生の科研によりロイ・ロウ先生を日本に招聘していただいたこと、広島大学の安原義仁先生および武庫川女子大学の山崎洋子先生のご協力を得たこと、そして、本研究会のメンバーである梶井一暁先生のご提案とご尽力によつてはじめて実現した。この場を借りて改めて諸先生方に感謝申し上げたい。なお、私事となり恐縮であるが、ロイ・ロウ先生の講演は筆者にとって特別な意味をもっていた。神戸大学の大学院生だった頃、名

古屋大学の大学院生と共同読書会を開催したが、その時のテキストが Malcolm Seaborne, *The English school : its architecture and organization* vol. 1 1370-1870, vol. 2. 1870-1970, Routledge & Kegan Paul, 1971-1977. であった。学校建築という「モノ」から豊かな教育史を紡ぎ出すことができることを鮮やかに実証したこの著書は、目から鱗というよりも知的衝撃そのものであった。筆者の「モノ」「コト」史研究の根っこがこの著書にあったと言っても過言ではない。そして、ロイ・ロウ先生は、この著書の第一巻の共著者であり、実質的にそのほとんどを執筆した方であったのである。その先生を本研究会にお招きし、まさに警咳に触れることができたのは光栄の極みであった。講演会を提案していただいた梶井先生には、「金脈を掘り当てた」ことに感謝しきれない気持である。もちろん、講演に際し、本研究会としてそして筆者自身がロイ・ロウ先生から多大なご教示を得たことは言うまでもない。ご講演内容の翻訳を本号の巻頭に掲げたのはこのような理由からである。

なお、本号はPDF化して <http://educa.lit.osaka-cu.ac.jp/soeda/nakami/papers.pdf/papers.pdf> から閲覧できるようにしている。各方面からご教示をいただければ幸いである。

平成二二年三月二五日 添田晴雄（大阪市立大学）

「研究叢書 比較教育風俗」第一一號 執筆者一覽（執筆順）

- ロイ ロー (Roy Lowe) ニバールミンガム大学、元スオンジー大学、元ロンドン大学
梶井 一暁 (鳴門教育大学)
川口 仁志 (松山大学)
出羽 孝行 (龍谷大学)
田中 圭治郎 (佛教大学)
田中 潤一 (札幌大谷大学)
添田 晴雄 (大阪市立大学)
田中 達也 (大阪市立大学大学院生)
岡本 洋之 (兵庫大学)
柴田 政子 (筑波大学)
伊井 義人 (藤女子大学)
青木 麻衣子 (北海道大学)
矢野 裕俊 (大阪市立大学)
上森 さくら (大阪市立大学大学院生)
藤田 裕子 (大阪市立大学大学院生)

比較教育風俗研究会編

代表 添田晴雄

平成二十二年三月二十五日刊

〒⁵⁵⁸⁻₈₅₈₅ 大阪市住吉区杉本三十三三三八

大阪市立大学文学部

教育学教室添田研究室

電話大阪(〇六)六六〇五―二四六六

印刷所 株式会社 文成堂

電話 (〇六)六七〇〇―三二一一

