

研究
談叢

比較教育風俗

第一二號
平成二十三年三月

平成二十三年三月二十五日刊 第二二号

研究
叢談
比較教育風俗

比較教育風俗研究会 発行

「研究 談叢 比較教育風俗」第一二号 もくじ

一 深層構造としての教育文化

添田 晴雄 一

二 学制期における小学校建築基準の形成（その2）

— 第一大学区第一回教育会議「学校建築法ノ議」の影響について —

川口 仁志 一九

三 追体験で学ぶという教育のコト…博物館教育の意味

柴田 政子 三七

四 韓国における学校掃除

— 現状とその教育的意義について —

出羽 孝行 五一

五 アメリカ合衆国における食育政策と実態

田中 圭治郎 七三

六 食育を通して育成する人間像

— 北海道・札幌市における調査分析より —

田中 潤一 九一

- 七 セーラー服を「結界のしるし」と考える
 ─ 深層に生き続けるケガレ観念を探りつつ ─
- 八 オーストリアにおける教育文化の分析
 ─ 子どもの服装の歴史の変遷を中心に(一) ─
- 九 モノ・コトとしての学校再考
 ─ トレス海峡島嶼民にとって「異なる」ものとしての学校 ─
- 一〇 一九世紀末における外国人の日本見聞
 ─ イギリス人旅行写真家ベンジャミン・ストーンの場合① ─

岡本 洋之 一〇七

田中 達也 一二三

伊井 義人 一四三
 青木 麻衣子

梶井 一暁 一六一

添田 晴雄 一八七

編集後記

一 深層構造としての教育文化

添田 晴雄

一 はじめに

平成二〇〇二年度の三年間、われわれは教育風俗研究会のメンバーを中心とした研究会を組織し、科学研究費補助金（基盤研究（B））の補助を得て、（課題番号 20330175）「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」を進めてきた。教育の「モノ」「コト」に着目しながら比較研究を行うことについては、本研究談叢の創刊以来の研究枠組みであり、研究会のメンバーはそれぞれ理解を深め、かつ、研究業績を積んできた⁽¹⁾。しかし、表題にある「深層構造としての教育文化」という概念は、既存のものではなく、本研究を推進していくための視点として、新たに模式的に設定した概念である。

研究会では、まず、分析ツールとしての「深層構造としての教育文化」の概念について意見交換を行い、それぞれの得意とする分野、国の教育における「モノ」「コト」について、比較分析、歴史分析を

行った。また、それらの研究成果を持ち寄り、改めて「深層構造としての教育文化」とは何かについて議論した。

このようにわれわれは、行きつ戻りつしながら、「深層構造としての教育文化」の概念を検討してきた。当初から予想はされていたが、この作業は、「文化」とは何か、「教育」とは何か、といった包括的根本的な問題にも拡散し、「深層構造としての教育文化」の概念を明確にすることは、一朝一夕には進まなかった。そのような中、本章では、科研補助金期間を終える節目にあたって、現在までの暫定的な「深層構造としての教育文化」の概念についての整理を試みる。

二 文化とは

「文化」とは何かについて、これまで、さまざまな哲学者、社会学者、人類学者などが定義をし議論をしてきた。その中でも、古典的な定義とされるのが、タイラー (Edward Burnett Tylor) の著書の冒頭でなされている定義である。

文化もしくは文明を、広く文化誌の意味から解釈すれば、知識、信仰、芸術、道徳、法律、慣行、その他、人が社会の成員として身につけた、能力や習性を含みこむ複合的な総体である⁽²⁾。

「能力や習性」が大きな要素となっていることが読み取れるが、定義の最後が、「くを含みこむ複合的な総体」となっており、「能力や習性」以外の要素も暗黙に想定されている定義となっている。

それでは、その複合的な総体の中身は何か。『縮刷版 社会学事典』の「文化項目」には、次のように書かれている。

文化項目 culture items 文化を構成する最小の要素。文化特性 (culture traits) とも言う。物質文化面ではモノや道具、精神文化面では知識や宗教、制度的文化では法や慣習など。文化体系の分析上の単位であるとともに、文化の発展や伝播のプロセスを分析する際の手掛かりとなる。特異な文化項目群 (文化複合) の存在に着目して、文化圏の設定がおこなわれる。(3)。

物質文化面、精神文化面、制度文化面の三側面に触れている。後二者は、タイラーが明示的に定義した内容に対応しているが、新たに、物質文化面からの文化項目が挙げられている。石川実は、マリノフスキーの研究を分析して、「彼も文化の内容を、おおまかに(1)物質財、(2)慣習、(3)観念の三種類に種別するほかはなかった」としている。(4)。

そこで、タイラーの定義を踏まえつつ、物質文化面も明示的に言

及することによって、次のような定義をしてみた。

文化とは、社会を構成する人々によって習得され、共有され、伝達される(A)行動様式ないし生活様式、(B)感じ方、考え方、価値観、(C)有形・無形の成果、の総体である。

定義中の(A)は生活上の必要にもとづき反復して行われる行動様式で、サムナー(William Graham Sumner)がフォークウェイズ(Folkways、習俗、民習と訳される)と呼んでいるものに対応し、風習ほど任意的でなく法や制度ほどの強制力がないが、一定の集団の人々によって強く支持され、かつ、その人々の価値体系と結びついている様式である。

(B)は、ある集団に共通する生き方、感じ方、考え方、価値観、行動様式を意味づける文法であり、認知のための地図である。デュルケーム(Emile Durkheim)の集合意識や集合感情、ヴェーバー(Max Weber)のエートスに近い概念で、ある社会の精神構造、認知体系、信念体系と言ってもよい。

(C)は、文化遺産、有形・無形文化財として保護の対象にもなるものも含むが、一般的・日常的な人造物や営みを指す。

とくに(A)の行動様式や(B)の認知体系に顕著であるが、ある文化を担っている成員にとっては、それらがあまりにも日常化し

ており、「あたりまえ」過ぎて、自らの文化の特徴に気づかないことも多い。

三、教育文化とは

この「文化」の定義を、そのサブカテゴリーである教育文化に当てはめると、教育文化は、社会を構成する人々によって習得され、共有され、伝達される(A)教育の行動様式ないし実践様式、(B)教育に関する感じ方、考え方、価値観、(C)教育に関する人造物の総体と定義することができる。

(A)は、たとえば、子どもの育て方、しつけ方、ほめ方・叱り方、子育て情報の共有方法、宮詣り・七五三・子どもの日・ひな祭りなどの子どもの年中行事、子どもの遊び、子どもも参加する地域の祭り、おけいこ・塾、ラジオ体操、学年歴・学期の区切り、時間割、休み時間、入学式・卒業式、始業式・終業式、登下校、朝礼・終礼、学級開き、係活動、班活動、授業前後の起立・礼、典型的な授業展開、教科書やノートの使われ方、学習や授業における文字・音声言語使用、宿題、試験、通知簿、学校における体罰、学級編成、進級・留年、学級会・ホームルーム活動、学校掃除、学校給食、運動会、文化祭、合唱コンクール、遠足、修学旅行、学校健康診断

部活動、児童・生徒会活動、校歌、同窓会、国旗・国歌の扱い、宗教の扱い、学校の開放制、保護者会、参観日、教員の勤務時間、授業研究の仕方、教員研修の仕方、ジェンダーの扱い方、受験雑誌、子ども向け雑誌・図書など、まだまだ枚挙にいとまがないが、それぞれの社会の中で日常的に当然のこととして繰り返行われている教育の「慣行の束」(5)、教育の普遍の実態・事実が教育文化である。中には法令等により定められているものがあるが、その存在意義が当該の社会の成員にとつてあまりにも自明のことであり、仮に法令等の規定がなくても当然のこととして存続されていくような教育の行動様式は教育文化の範疇に入れられる。

(A)のような日常的な教育様式としての教育文化が、自明のこと、「あたりまえ」のことと認識される背景を形成しているのが(B)の価値観としての教育文化である。たとえば、子ども観、「よい子」像、子育て観、しつけ観、理想の親像、理想の大人・子ども関係像、学校観、学歴観、保護者が学校に期待する指導内容、学力観、学習観、理想的な授業像、理想的な授業コミュニケーション像、競争に対する考え方、試験観、集団活動に対する考え方、協力に関する価値観、体罰観、教師観、研修観、理想の先輩・後輩関係像、理想の教師・生徒関係像、愛校心、学級帰属意識、学習意欲、勤勉態度、

ジエンダー教育観などである。

(C) については、藩校遺跡や明治初期に建設された擬洋風の校舎等とは限らない。たとえば、日常的に教育活動に使用されてきている黒板、実物、標本、模型、地図、掛図、テレビ・ラジオ・CD・OHP・コンピュータ・電子黒板等の情報機器、教科書、運動用具、文具、玩具、校舎・校庭・教室・教室備品およびそれらの空間的配置、制服・服装、こどもの玩具、乳幼児の服装、などが教育文化の分析対象に含まれる。

四. 教育の比較考察

前節で試みた教育文化の特徴のひとつは、日常性、自明性である。日常的、自明的であるからこそ、その教育文化と日常的に接している当事者はその教育文化がもつ特質に気づいたり自覚したりすることが、却って困難となる。教育文化にける「習慣化による受信濾過」(6)である。この習慣化による受信濾過を克服するのに有効なのが比較考察である。

教育の比較考察は、併置比較(7)であれ、関係比較(8)であれ、おおよそ、図1のような比較モデルが想定される。

まず、左側のA国の教育事象に注目すると、その国には教育哲学

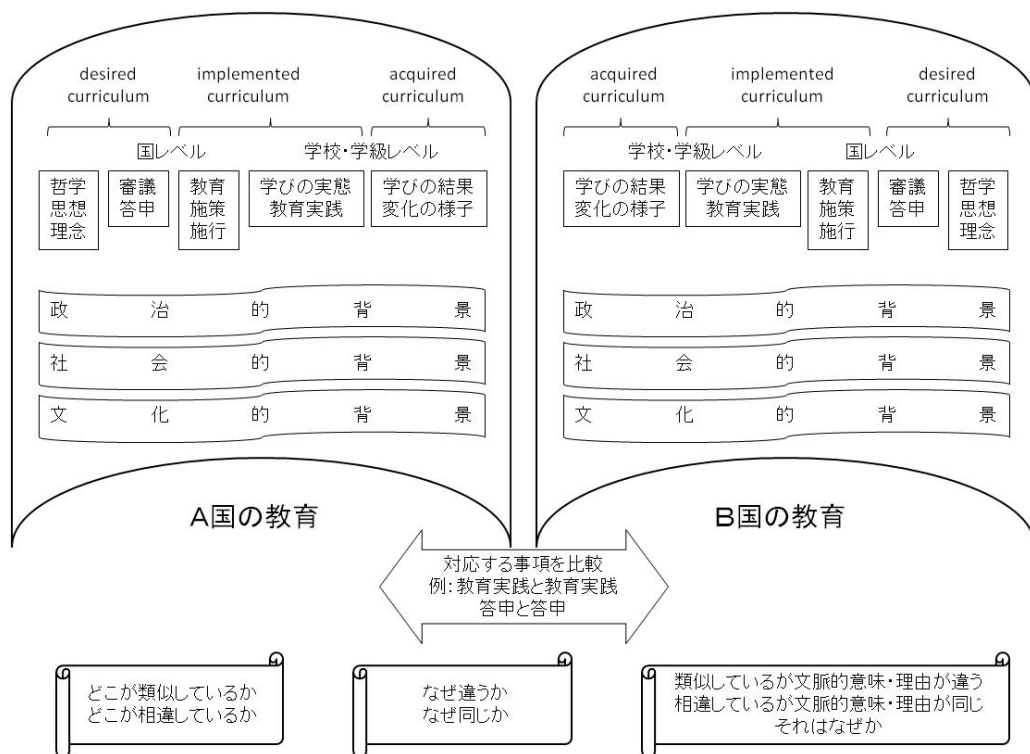


図1 教育の比較考察モデル

教育思想、教育理念があり、それに基づいて国家レベルで教育政策が審議され、場合によっては答申として表現される。教育はこうあるべきという議論がなされ、望ましいカリキュラム (desired curriculum) が提示される。それに基づき、教育関連法令が改正・整備され、具体的な教育施策が施行される。それを受けて、学校や学級のいわゆる教育現場では、実際に教育実践が行われ、子どもたちが学ぶ。望ましいとされるカリキュラムが実際の場面に適用されるのである (implemented curriculum)。その結果として知識・技能・態度などの学力が子どもの身につく子どもは成長する。そして、何が修得されたかという結果としてのカリキュラム (acquired curriculum) が議論される。

もともと、哲学・思想・理念から学びの結果へと一方通行的に影響が及ぶとは限らない。教育実践の現実が国家レベルの教育の審議にフィードバックされたり、子どもの学びの現実から教育思想や教育理念が論じられたりする。

図1の右側には、右記に対応したB国の教育事象が配置してある。教育の比較分析は、それぞれ対応した事象を比較することになる。たとえば、A国の学級での教育実践とB国の学級での教育実践の比較、あるいは、A国の答申とB国の答申の比較である。A国の理想

が表現されている答申とB国の現実の教育実践を比較することはアソフエアである。

対応する事象同士を比較するだけでなく、たとえば、国レベルで提示された答申が、いかに教育現場に反映されるか、あるいは、学びの実態がいかに教育施策にフィードバックされるかといった関係性の観点での比較も可能である。

比較分析では、まず、二国の対応する教育事象ないしは教育事象関係を記述し、それらのどこが類似しているか、そして、どこが相違しているかを考察する。次に、なぜそれが違うのか、なぜそれらが同じであるかを考察する。その際、教育事象を別の教育事象で説明することに留まらず、教育事象に影響を与えているそれぞれの国の政治的・社会的・文化的背景なり文脈なりを加味した包括的全体的な考察をすることになる。

また、たとえば、学校給食の有無だけを問えば、日本でもアメリカでも実施されており、類似性が指摘されるが、日本では学校給食が、教育の一貫として、さらには望ましい集団形成の指導の一貫として実施されているのに対し、アメリカでは福祉的文脈で栄養補給が主な目的で実施されていることが指摘される。あるいは、日本の子どもが小学校に入学する際に祖父母等が買い与えるピカピカのラ

ンドセルと、お菓子や文房具が入った袋であるドイツのシュール・チュートとは、まったく違う品物であるが、その果たす機能や象徴的な意味合いは日独共通している。

給食の比較のように、表面的な類似点と相違点の考察をさらに深めて、事象としては外面上類似しているが、二国において文脈的な意味や理由が違っていること、逆に、ランドセルとシュール・チュートの比較のように、表面的には相違しているが、文脈的な意味や理由は同じであることについての考察も必要である。これらの場合でも、類似の理由、相違の理由、類似の中に相違が見出される理由、相違の中に類似が見出される理由を考察する際に、それぞれの国の政治的・社会的・文化的背景なり文脈からの分析が必須である。

五. 深層構造

このように、教育の比較分析を行う際に、われわれの研究会では、教育の現象を、いったん「表層構造」と「深層構造」とに分類した。「表層構造」には、教育思想や教育制度、学力調査等の文献に残りやすい事象が含まれる。比較教育学の研究対象として一般的に議論される事象である。本研究会では、教育の「モノ」「コト」に着目することにより、平素は見過ごされがちな日常的な教育慣行や実態

に迫ることを行ってきたが、これらの「モノ」や「コト」のうち、比較的把握しやすい「モノ」や「コト」も「表層構造」に含まれる。そして、これらの慣行や実態を支える基盤としての機能を果たし、それゆえ、慣行や実態に大きな影響力を持っているものを、「深層構造」と定義した。

教育文化についても同様に、より観察しやすい教育文化は「表層構造」の教育文化であり、それらを規定しているものの、直接的には観察しにくい教育文化は「深層構造」における教育文化とみなされる。深層構造の教育文化のさらに基底には、より深い層にある教育文化や教育に深く関連している一般的な文化、そしてさらにその深部には、それを支えているより広義の文化が存在することが想定される。

「深層構造」という概念は、もともと、言語学者のチョムスキー (Noam Chomsky) 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

返し行われることによつて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、本研究会では、「深層構造」「表層構造」という表現を教育文化研究に借用することにした。それゆえ、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、改めて概念の吟味が必要である。

まず「深層」「表層」という対立についてである。「深層」とは、教育文化などが、より深いところに根ざしていることを指し、「表層」とは、それらが、より、表面に近いところに存在していること、そして、観測や把握がよりしやすいことを指している。これらは、相対的な呼称であり、「深層」と「表層」の境界があるわけではない。したがって、ある「表層構造」から相対的に「深層構造」とみなされたものでも、それがより範囲の広い視野から捉えなおされれば、それが、他のより深部にあるものに対して相対的に「表層構造」となることがある。

次に、「深層構造」の中の「構造」という概念も補足説明が必要である。チョムスキーが深層「構造」としたのは、言語の構文(sentence

structure)も踏まえていると考えられる。しかし、本研究会が教育文化の分析に「構造」という文言を用いる際には、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」概念に近い。

社会人類学者のレヴィ・ストロース (Claude Lévi-Strauss) 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、それによつ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。

教育文化研究における「深層構造」概念では、この構造主義の「構造」概念、すなわち、当事者が気づかないうちに、当事者の教育観や教育慣行を規定しているような「構造」に着目しようとしている。

表層構造や深層構造としての教育文化を時間軸に配置して展開させると、次のように考えることができる。表層にある教育思想、教育制度、そして、表層にある「モノ」や「コト」は時代の変遷とともにめまぐるしく変化する。たとえば、一八〇〇年から一九〇〇年にかけては、子ども観や教育を受ける権利・義務の考え方、学校制

度、教授方法は大きく変化をとげたが、この変化はその後どんどん加速し、現在もなお急激な変化がみられる。教育テクノロジーも同様で、黒板がホワイトボードや電子黒板になり、石盤の代わりにノートが使われ、現在では、生徒の学習用スレート型コンピュータも登場してきている。

しかし、表面上はどんなに激しく変化していても、根本的な教育観や学習観、教育慣行の指向性に着目すると、実は、五〇年前、一〇〇年前とあまり変わっていないものがある。当事者は目の前の変化にとらわれて新しいことを実践しているよう思いこんでいるが、実は、無意識のうちに五〇年前、一〇〇年前と変わらない考え方や行動のしかたをしている。表層の著しい変化にも関わらず、時代を越えて人々の教育活動に影響を与え続けているものが深層構造としての教育文化である。

図2は深層構造としての教育文化の時間軸的展開を図式化したものである。たとえば、一九〇〇年時点と現在の時点における「モノ」を分析すれば、時代とともに表面的に著しく変化していく教育文化と、時代を越えてもほとんど変化しない深層構造にある教育文化を特定できる。それに加えて、たとえば二国における比較分析を行えば、それぞれの国に特徴的な、深層構造としての教育文化を

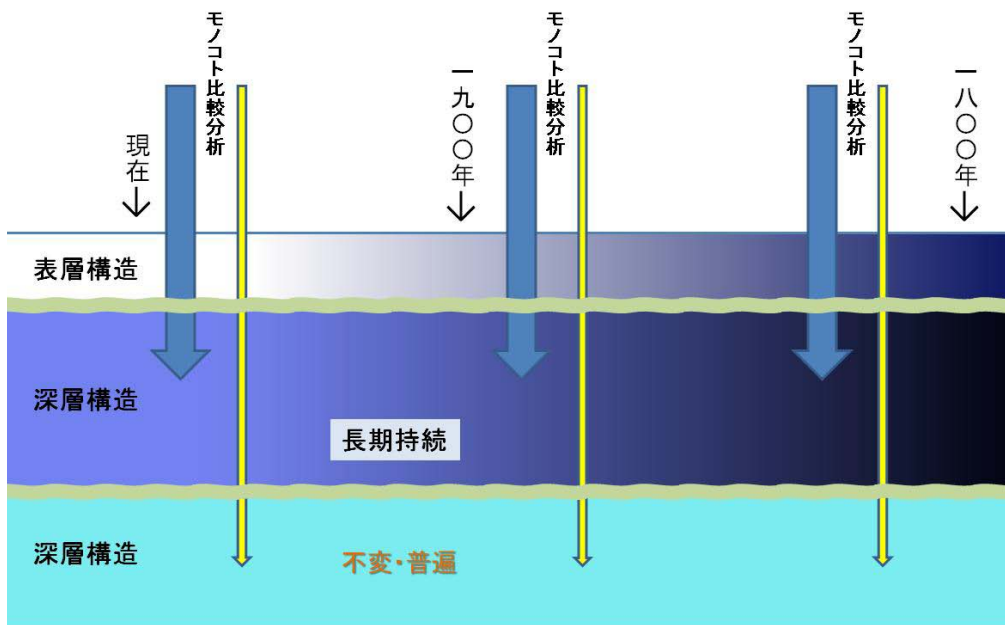


図2 深層構造としての教育文化 時間軸的展開

解明することができる。深層構造としての教育文化の特質が把握できれば、今後新しい教育テクノロジーや教育方法を導入しようとする際に、それがその国の深層構造にある教育文化に適合しているかどうかを予め検討することができるし、新しい技術の導入の度に何十年にもわたって繰り返してきた同じ失敗を回避することもできる。

ここまでは、深層構造としての教育文化を時代変遷によっても変化しない、あるいは、ほとんど変化しないもの、つまり、静的・固定的なものであると前提してきた。しかし、一方、時間軸の範囲を二〇〇年、五〇〇年に拡大して鳥瞰すれば、深層構造としての教育文化も、緩やかではあるが変化しているとも見做せる。それは、あたかも、海の水が表面では速度の速い潮流となつて観測されるのに対して、深層の海水はゆっくりと海底を動いていること、そして、その海底の深層海水の動きが表層の海水の動きに景況していること、にたとえることができる。

図2で、一八〇〇年から現在までの二〇〇年間の変化に着目すれば、深層構造にある教育文化といえども、緩やかに変化していることが指摘されるかもしれない。このような緩慢な変化も考察の対象とすることができる。変化の方向性が明らかになれば、現在から将来に向けての傾向が予測できるかもしれない。

図2では、表層構造の直下にある深層構造のさらに下に、もうひとつ別の深層構造が描かれている。この最深の深層構造は五〇〇年単位で見てもほとんど変化していない。不変の教育文化である。

なお、歴史学の「長期持続」と深層構造の時間軸的展開とは類似点があるが、これについては後述することとする。

ここまでは、国が違えば、その国に固有の深層構造としての教育文化があるという前提で論を進めてきた。しかし、深層構造の不変性・普遍性を空間軸的にとらえることも可能である。それが図3である。

表面的に比較すれば、たとえば、日本と韓国とは相違点が見られる。しかし、それが表面上の相違に過ぎないと仮定して、両国の教育文化の基盤となるような「深層構造」を探索することも可能である。つまり、複数文化に共通の深層構造があると仮定することができる。それは、文明圏レベルの国々の共通項を求めることであり、同時に文明圏レベルの比較を行っていくことにつながる。さらに、人類普遍の深層構造があると仮定することもできる(図3の最下部にある深層構造)。

英語や韓国語は表面上、まったく違う言語であるが、チョムスキ―は、深層構造においては、両言語に共通する普遍的な言語が存在

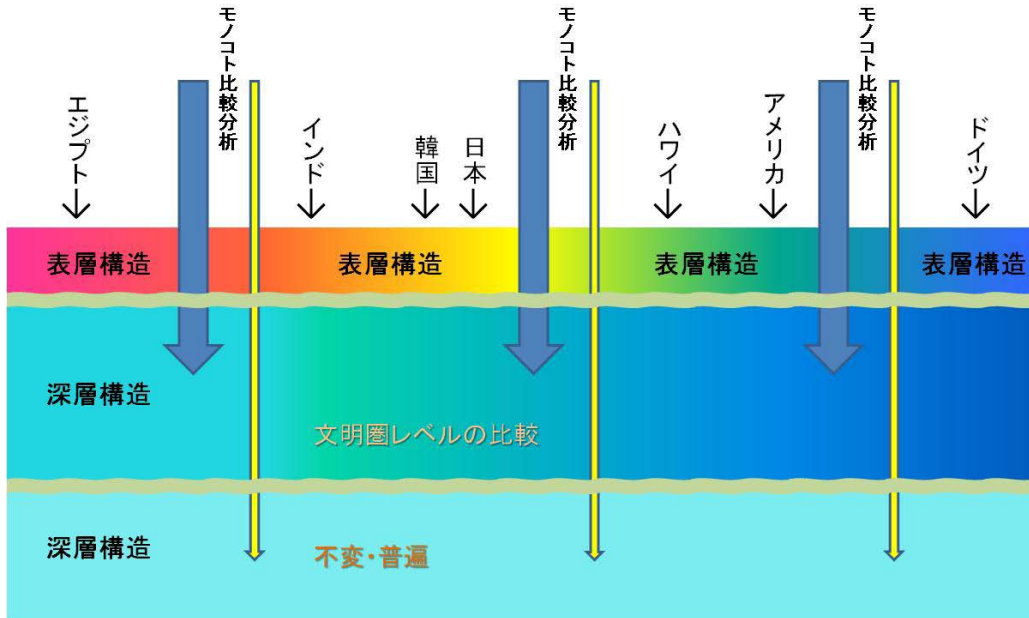


図3 深層構造としての教育文化 空間軸的展開

し、それが表層に展開される過程で、言語固有の展開規則が適用され、その結果、表層において著しい差異をもたらしていると説明している。図3では、人類に普遍的な教育文化の存在が、最下部の深層構造として想定されているが、これはチョムスキーの仮定と類似している。

深層構造としての教育文化は、このように時間軸的にも、空間軸的にも展開することが可能であり、しかも、深層の深度の採り方によつては、時間的に不変な構造、あるいは、空間的に普遍的な構造を追求することになる。それは学問追究の目標としては魅力的であるが、一方で、その究明には膨大な資料と考察が必要である。そこで、このような不変・普遍の深層構造の存在可能性を想定しつつも、当面は比較的考察が容易な深層構造の解明から始めることが現実的であると考える。すなわち、それは、観察が容易な表層構造に比べて、少しだけ深部にある深層構造を対象にすることである。それは五〇年未満といった比較的短期間においては、ほとんど変化していないように見える深層構造である。しかし、一〇〇年以上の比較的長期間においては緩やかに変化している深層構造でもある。また、それは、比較する国（地域）ごとに固有の深層構造が存在することを想定している。

六、長期持続

図2の時間的展開でとらえる深層構造の概念は、ブローデル(Fernand Braudel)の「長期持続(La longue durée)」に似ている。

ブローデルは、歴史的事象の時間性に注目し、それを「短期持続」「中期持続」「長期持続」の三つに区分した。そして、「短期持続」とは、一回かぎりの歴史的事実すなわち「事件」であり、「中期持続」とは、時々刻々動きながらも一定の周期を示す「複合状況」であり、「長期持続」とは、事件や複合状況の深部にあって、ほとんど動かない「構造」であるとした(9)。

図2の深層構造との類似点は、まず、ブローデルが歴史的事象を短期的にめまぐるしく変化する「短期持続」に属する「事件」と、「容易に変化せず、時間によってすり減らされることが困難で、非常に長い間、時間によって運ばれていく現実」(10)とに相対的に區別して論じている点である。

また、ブローデル自身は、使い方が曖昧であったと認めているものの、「無意識、日常性、構造、深層」というキーワードを『物質文明・経済・資本主義 一五——一八世紀』の第一巻「日常性の構造」で使っている(11)点も、深層構造の概念と似ている。彼は、「習慣(L'habitude)」、「慣習的行動(La routine)」(12)という表現も使

っており、「日常性、生活の中でわれわれはそれに操られているのに、われわれはそれを知ることすらないもの。われわれのはつきりとした意識の外で起っている。人間は腰の上まで日常性の中に浸かっているのだと私は思う」(13)とも述べている。

しかしながら、ブローデルは、レヴィーストロースら「構造主義」における「構造」とは、一線を画している旨も述べており(14)、際限なく究極的な法則性を求めることを目的とすることを拒否した。そのかわり、慣習的行動を規定する構造の存在を意識しつつも、「長期持続」「中期持続」「短期持続」すべての層の歴史を分析している。『地中海』がその好例である。これは、時間的に不変で空間的に普遍である深層構造を際限なく追い求めるのではなく、まずは、表層に近い位置にある深層構造に着目しようとする本研究会の立場とも共通する。

一方、深層構造と長期持続との相違点として、発想の始点の違いを挙げることができる。ブローデルは歴史研究者であり、歴史は時間とともに変化していくことを前提としている。「長期持続」も最初から変化することが前提となっている。それを出発点として、「長期持続」では、その変化が「短期持続」に比べて緩慢であるという捉え方をしている。一方、われわれの深層構造の概念では、いったん、

深層構造は止まっていると捉える。その上で、それを長期的に鳥瞰すれば深層構造も緩やかに変化しようとする。結果としては、ブローデルの「長期持続」も深層構造も同じような緩慢な変化を指すことになるが、このように、始点における発想が逆になっている点が違う。

七、深層構造の概念を用いた考察

本節では、主にふたつのテーマをとりあげ、深層構造としての教育文化の概念を使った考察の可能性を示したい。

まず、ひとつめは、深層構造としての教育文化に、教育・学習場面における、音声言語と文字言語の果たす役割をとりあげた例である。

筆者はこれまで、筆記具等の「モノ」「コト」に着目し、(一)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、(二)西洋では音声中心の教育方法が発達したこと、(三)日本は明治初期に音声中心の教育方法を導入して、一時期、文字による学習文化が断絶したこと、(四)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、(五)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、(六)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、(七)現在の日米の中学校の数学の授業において、教師や生徒の黒板の使用頻度が日本の授業ではアメリカに比べて約二倍であること、(八)大学の初修外国語の授業でも日本では文字による教育コミュニケーションが多いことを明らかにしてきた⁽¹⁵⁾。筆者はさらに、一見個々バラバラに見える上記の(一)～(八)の教育実態を表層構造として捉え、これらの整合性を説明するために、深層構造としての教育文化を文字と音声の視点から分析した⁽¹⁶⁾。それによると、日本語は、英語などのヨーロッパ語はもとより、中国語や韓国語に比較しても文字依存性が非常に強く、音声だけによるコミュニケーションが自立しにくい傾向にある。これにより、江戸時代の学習方法と学習内容が書いて学ぶことが中心であったこと、音声言語に依存する西洋流の教育方法が明治初期に移入されて混乱が生じたこと、しかしながら、石盤という道具が日本的に使用されることによって、書いて学ぶ文化が保障されたこと、現在においても板書などで日本の授業ではより多くの文字が使われていることなどの表層構造が説明されるのである。

最近、国語科や総合的な学習の時間等で、ディベートやディスカッションの音声によるコミュニケーションの必要性が問われている。

しかし、深層構造としての教育文化の観点からみると、文字を解さない音声コミュニケーションは極めて不自然である。フリップ等で文字を併用しながら音声コミュニケーションを練習させるべきである。こういったことの展望が、深層構造としての教育文化を解明することに より明らかになる。

もうひとつの例として、本号に所収の「韓国における学校掃除―現状とその教育的意義について―」（第四章、出羽孝行）を取り上げる。

出羽によると、韓国でも日本と同じように、教育の一環として学校掃除を児童生徒に行わせている。しかし、日本と違って、韓国では、全員が掃除をするのではなく、給食当番等の他の役割のひとつとして、掃除当番が割り当てられるようである。また、掃除の役割分担が細分化されており、ひとりひとりが何に取り組みかが明確に決められていると言う。

一方、日本では、学校掃除は、特別活動の一環として位置づけられている。特別活動の目標が、学習指導要領で、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己

を生かす能力を養う。」とつたわれているように、学校掃除も、「望ましい集団活動を通して」、「集団の一員」として行うことが目指されている。

そこで、日本固有の深層構造としての教育文化は、「望ましい集団活動を通して」、「集団の一員」として行うことがあらゆる教育活動と関連づけられているとすることができる。これに対する韓国固有の深層構造としての教育文化は、協調性が求められる場合も、個人個人が自立的に貢献することが求められることであると言える。

なお、ここでは論証を省略するが、学校教育が担うべき守備範囲として、単なる教科学習に留まらず、道徳、生活指導、健康管理、など、ありとあらゆるものが包括されていることも、日本の深層構造としての教育文化として挙げてよい。

これらの深層構造としての教育文化が、日韓で掃除の分担のさせ方に違い（表層構造）を生じさせたと考えられる。また、出羽も引用した佐藤秀夫の説も説明できる。佐藤秀夫は、子どもに学校の掃除をさせるようになったのは教育的理由からではなく、清掃作業員を雇用するだけの経済的条件が整えられない事情があり、その結果として、子どもに清掃をさせざるを得なかった、そして、後付け的に教育的理由が持ち出され、それが正当化されたとしている（17）。

佐藤の説が正しいかどうかはここでは問題にしない。仮に正しいとした場合、なぜ、このような正当化が成立しえたかを説明するのが、前述の深層構造である。すなわち、集団で行うことに価値が置かれていたからであり、教科以外の活動も教育活動の一環として見なされやすい土壌があったからである。なお、集団と個にかかわる日韓の深層構造としての教育文化の差異は、同じく出羽が本誌第一号で論じた韓国の学校給食の様子にも当てはまる。たとえば、日本の給食では、食べ始める前に日直が「いただきます」の号令をかけてから全員が「いただきます」と言って一斉に食べ始める。最後の「ちそうさまでした」も同様である。一方、出羽によると、韓国では、個々の子どもの机に食事が準備されしだい、順次、個々に食事を始め、食べ終われば、個々に片づける、つまり、一斉に食べ始めたり一斉に片づけを始めたりはしないということが普通のことである。集団を重視する日本の深層構造と相対的に個の自立を重視する韓国の深層構造が、給食のとりかたという表層構造に現れた例と言えよう。

このほか、詳述は省略するが、本号に所収の他の論文にも少しずつ触れておく。

まず、二章の「学期における小学校建築基準の形成（その2）」

―第一大学区第一回教育会議「学校建築法ノ議」の影響について―（川口仁志）は、本誌第一号所収の「学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―」の続編にあたる。学校建築基準について、変化した部分と変化しなかった部分を分析し、前者を表層構造、後者を深層構造の候補として位置づけようとしたが、とくに第一号所収分で、アメリカの学校建築では標準的であった Recitation room がアメリカの基準をモデルにしたにもかかわらず、日本の学校建築基準からは脱落しているという指摘は重要である。なお、添田は、この指摘に触発され、Recitation room が日本で無視された理由を文字言語と音声言語に関わる深層構造としての学校文化から説明した⁽¹⁸⁾。

第三章「追体験で学ぶという教育のコト：博物館教育の意味」（柴田政子）では、アメリカ、イスラエルなどの博物館を分析し、展示物そのもの、あるいは、展示物の説明プレートそのもの以外にも、博物館の建物の構造、立地等がメッセージを発信しており、それが深層構造としての教育文化となることを示している。ヨーロッパの博物館・美術館 (Museum) は、たとえば、ルーブル美術館（フランス・パリ）は宮殿という貴族を象徴する建物を利用し、ウフィツィ美術館（イタリア・フィレンツェ）は、行政機関の事務所を活用し、

オルセー美術館（フランス・パリ）は近代化の象徴である駅舎を利用しているが、これらも柴田が指摘する深層構造としての教育文化を反映している例と言えよう。

第五章の「アメリカ合衆国における食育政策と実態」（田中圭治郎）では、ハワイ州の食育の実態を中心にアメリカの食教育が論じられているが、給食を福祉の一環とみなすアメリカの深層構造としての教育文化と、給食を教育の一環とみなす日本の深層構造としての教育文化が指摘されている。

第六章「食育を通して育成する人間像―北海道・札幌市における調査分析より―」（田中潤二）は、アンケートの分析により、幼児教育段階から食育が計画的に行われていることを明らかにしている。正しい食習慣の育成、社会性の育成、心身の健康といった側面が、（保育所・幼稚園も含みこんだ広義の）学校教育の果たすべき大きな役割と広く考えられているという深層構造としての教育文化が存在しており、それが存在するからこそ、アンケート結果が示すように、ここまでの食文化の指導が計画的に指導されていると考えられる。

第七章「セーラー服を『結界のしるし』と考える―深層に生き続けるケガレ観念を探りつつ―」（岡本洋之）は、そもそも英国海軍において男子の服であったセーラー服がなぜ日本では少女のみが着る

制服となったかについて論じている。セーラー服と水引などの形の類似性を手掛かりに、「結界」という深層構造が影響を与えたのではないかとしている。

第八章「オーストリアにおける教育文化の分析―子どもの服装の歴史の変遷を中心に（二）―」（田中達也）では、エンゲルブレヒトの著した『オーストリアの教育制度の歴史』に所収されている図版を手がかりに、オーストリアの子どもの服装の変遷を分析しており、主に、大人の服装との相違点を手掛かりに、子ども観といった深層構造としての教育文化を説明している。

第九章「モノ・コトとしての学校再考―トレス海峡島嶼民にとって『異なる』ものとしての学校―」（伊井義人・青木麻衣子）では、オーストラリアのトレス海峡島嶼民にとつての学校観を深層構造としての学校文化として明らかにしようとしている。

第一〇章「一九世紀における外国人の日本見聞―イギリス人旅行写真家ベンジャミン・ストーンの場合①―」では、ストーンの残した手紙と写真を手がかりに、一九世紀末の日本の深層構造としての教育文化を考察すべく、主にストーンの手紙を翻訳し、その材料を提供している。

八 おわりに

深層構造としての教育文化という概念は、分析のツールすぎない。それゆえ、たとえば、不変かつ普遍的な深層構造とは何かといったことを極めていることよりも、深層構造という視点を持つことよって、これまで見えてこなかった教育文化の特質が理解できるようになることの方が重要であると考える。深層構造としての教育文化という概念を用いた分析はまだ緒に就いたばかりであると言える。今後もし引き続き研究を続けて行きたい。

注

(1) 「モノ」「コト」、「教育風俗」等のについては、拙稿『比較教育風俗』再考」、比較教育風俗研究会『研究談叢比較教育風俗』第二〇号、一〇一七頁、二〇〇七年五月、および、『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、平成二〇〇七年三月、を参照されたい。

(2) Edward Burnett Tylor, *Primitive culture : researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and customs*, London : Murray, 1920, p.1.

(3) 『縮刷版 社会学事典』弘文堂、一九九四年、七八三頁。

(4) 石川実・井上忠司編著『生活文化を学ぶ人のために』世界思想社、一九九八年、五頁。

(5) 佐藤秀夫『ノートや鉛筆が学校を変えた』平凡社、一九八八年、一一頁。

(6) 慣れていない騒音は気になって仕方がないが、たとえば飛行場の近くに住んでいる人は案外平気な顔をしている。これらは、「習慣化による受信濾過」と呼ばれる。これと同じように、毎日、日常的に起こることや当たり前だと思っていることは、意識されにくく、分析の対象になりにくい。比較研究や歴史研究は、こういった「習慣化による受信濾過」の影響を受けてふだんは意識はされないものの実は重要な意味をもつ事象を顕在化させる効用をもつ。なお、「習慣化による受信濾過」の観点に留意した教育史研究の可能性については、添田晴雄『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」を参照されたい。
- (7) 併置比較には、ある一国（地域）と別の国（地域）のふたつを併置して行う比較、数国（地域）を併置して行う比較、多数の国（地域）、多くは一〇以上の国（地域）を横断して行う比較がある。多数国（地域）の併置比較には統計的定量的分析を伴うことが多い。
- (8) ある国（地域）の教育情報が別の国（地域）にどのように伝わり、教育借用としてどのように受容または変容されたかを分析する比較。留学生など国境を越えた人物を対象とした関係比較研究もある。
- (9) フェルナン・ブローデル／金塚貞文訳『歴史入門』太田出版、一九九五年、一七頁の注。
- (10) 竹岡敬温『『アナール』学派と『新しい歴史』』（竹岡敬温・川北稔編『社会史への途』有斐閣選書、一九九五年）、二六頁。
- (11) フェルナン・ブローデル／金塚貞文訳『歴史入門』太田出版、一九九五年、一七頁。
- (12) 同右書、一八頁。
- (13) 同右書、一八頁。
- (14) フェルナン・ブローデル／浜名優美訳『地中海へ、出来事、政治、人間2』藤原書店、一九九五年、一九四頁。
- (15) 拙稿『筆記具の変遷と学習』（石附実編著『近代日本の学校文化誌』思文閣出版、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―六二頁、二〇〇七年）、「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』第五五卷第三六分冊、八九―一一二頁、二〇〇四年）、「教授・学習メディアとしての書記言語と音声言語の使用から見た初修外国語授業の分析―CALLを利用した多様な教授場面における教授コミュニケーションに着目して―」（平成一七―一八年度科学研究費補助金（基盤研究（C））研究成果報告書（研究代表者 井狩幸男）『CALLを利用した外国語学習の可能性に関する実証的研究』、五九―七〇頁、二〇〇七年）。
- (16) 「文字から見た学習文化の比較」、石附実編著『近代日本の学

校文化誌』思文閣出版、一一五～一四七頁、一九九二年。

(17) 佐藤秀夫『学校ことはじめ事典』小学館、一九八七年、一三四～一三五頁。

(18) 「暗誦 (recitation) をめぐる日英米教育文化の比較考察―学校建築と教育・学習メディアとしての音声言語の視点から―」、日本比較教育学会第四六回大会自由研究発表表、神戸大学六甲台キャンパス、二〇一〇年六月二七日。

二 学制期における小学校建築基準の形成（その2）

― 第一大学区第一回教育会議「学校建築法ノ議」

の影響について ―

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」

一八七二年（明治五年）の学制は、その第百五章に「凡大中小学ノ営繕ハ公私共務テ完全ナルヲ期ス若目前ノ速成ヲ欲シテ事姑息ニ涉ラハ到底得ル所ナカルヘシ」と記しているように、新築の「完全ナル」学校施設を要求していた。しかし、実際に設置され始めた小学校の校舎は、大部分が別の施設を転用したものにすぎなかった。一八七五年（明治八年）には、小学校の設置数は学制に予定されていた数のおよそ半分に達していたが、学制が規定するような新校舎の建築は二〇パーセント足らずで、寺院や民家のような旧施設を利用して小学校が開設されていたのである⁽¹⁾。新校舎増加の傾向が現われるのは一八七七年（明治一〇年）前後になってからことである⁽²⁾が、そうした時期にあって必然的に浮上してきた課題が、小

学校建築の基準をどのように設定するかという問題であった。

そこで注目されるのが、第一大学区第一回教育会議の「学校建築法ノ議」である。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）一月一〇日から二月三日にかけて、第一大学区内の九府県（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、学務専任・学区取締・師範学校教員などを東京府下昌平館に集めて開催された。事前に示された「議目」は十四にのぼり、その一つに「学校建築法ノ事」が挙げられていた。審議の結果、「成議案」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⁽³⁾。そのかなりの部分については、千葉県がこの会議のために準備した原案が採用され、審議をふまえていくらかの修正が施されたものであった⁽⁴⁾。そしてその内容は、小学校は原則として洋風建築であるべきとしつつ、場合によって日本建築を折衷することを容認したものであった。また、当時の衛生学にもとづいた建築を追求し、充分な換気・採光・空間・室温・清潔を実現しようとするものであった。

「学校建築法ノ議」は第一大学区の内外に広く知られることとなり、各府県の小学校建築の基準に一定の影響を及ぼしていくことになる⁽⁵⁾。また、それが必ずしも強制力をもつような性格のもので

はなかつた⁽⁶⁾ことから、少しづつ修正が施されていく。本稿では、この「学校建築法ノ議」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、一八七六年（明治九年）から一八七七年（明治十年）にかけての時期を対象として、検討することにした。なお、「学校建築法ノ議」の全文は次のようなものである⁽⁷⁾。

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ス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ス空氣ノ新陳代謝ニ宜キ処
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兒童ノ幾名ナルヤヲ算シ然後建築ノ事ニ及ヘシ

一 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

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ヽヲ率トシ長四間幅二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ニ三ヶ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
ソー等ノ運動器械ヲ具ヘ又場中柵ヲ設ケ男女ヲ區別スヘシ

二、茨城県「学校建築法」

一八七六年（明治九年）一月に第一大学区第一回教育会議が開か
れると、それを根拠として茨城県は、同年三月一日、水戸の茨木
県拡充学校を会場として第一回教育会議を開催している⁽⁸⁾。この
教育会議には、学区取締・訓導・学務吏員が集められ、第一大学区
教育会議で決議された成議案にもとづいて、「實際施行ノ際利害得失
ヲ討論シ各員其蘊奥ヲ残サス審明詳議論定シ」たという⁽⁹⁾。この
教育会議を経て、同年五月、茨城県は「小学通則」を定めたが、そ
れは「小学校則」「同教則」「教場指令規則」「日課点数増減法」「生
徒試験法」「教師主務条目」「教師心得」「男女ヲ教授スルノ別」「生
徒心得」「学校建築法」の十項目からなるものであった。

茨城県の「学校建築法」は、全体で十七条からなっている⁽¹⁰⁾。

その内容は第一大学区の「学校建築法ノ議」とほぼ同じものである
ということが出来るが、以下のような点で修正が加えられている。

まず、教壇の高さについてであるが、「窓ナキ一辺ノ中央ニ教師席
ヲ一層（七寸ヲ度トス）高ク造構ス可シ」と規定しており、七寸と
いう具体的な数値を示している（第十二条）。また、次の二つの条文
と、図1および図2からわかるように、黒板・机・椅子についても、
校庭に備える運動器具についても、図を掲載して、具体的な数値を
示している。

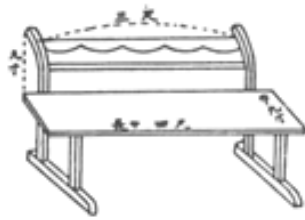
第十六条 塗盤及ヒ机榻ハ下図ニヨリ製造スヘシ

第十七条 遊歩場ハ土地ヲ平坦ニシ傍ヲ樹木ヲ植エ下図ノ如キ運

動器械ヲ具ヘ又場中柵ヲ設ケ男女ヲ區別ス可シ

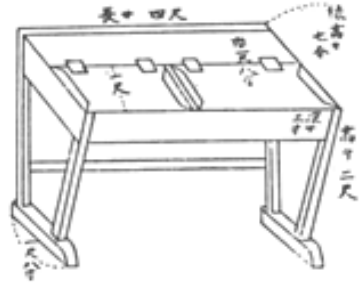
このように、数値や図によって、より具体的に基準を示そうとす
る一方で、第一大学区の「学校建築法ノ議」の基準を緩和しようと
する方向での修正も見られる。教室面積に関しては、第一大学区の
「学校建築法ノ議」では三〇人収容の教室で四間×三間半という基
準が示されていたが、茨城県の「学校建築法」では、次の条文に示
すように、四間×三間半が不可能な場合には三間半×三間という教

撮

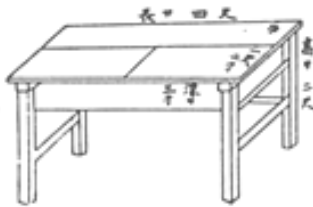


高 一尺二寸
一尺二寸五分

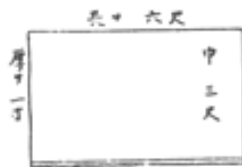
机



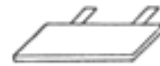
生徒机 上段ノヤリ製スル能ハズトキハ
此ノ様ニ撰製ス可シ



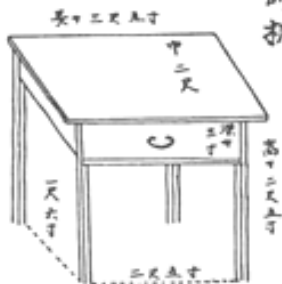
塗盤



机蓋



教師机



撮

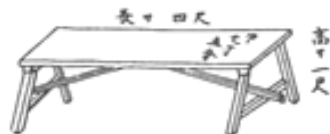


図1 校具の図

(出典：茨木県教育会『茨城県教育史 上巻』茨木県教育会、1958年、394頁)

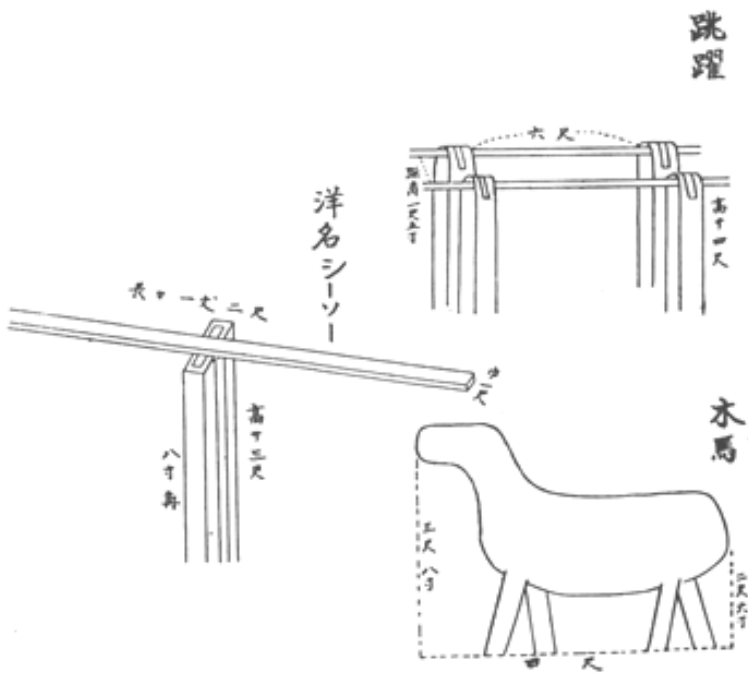
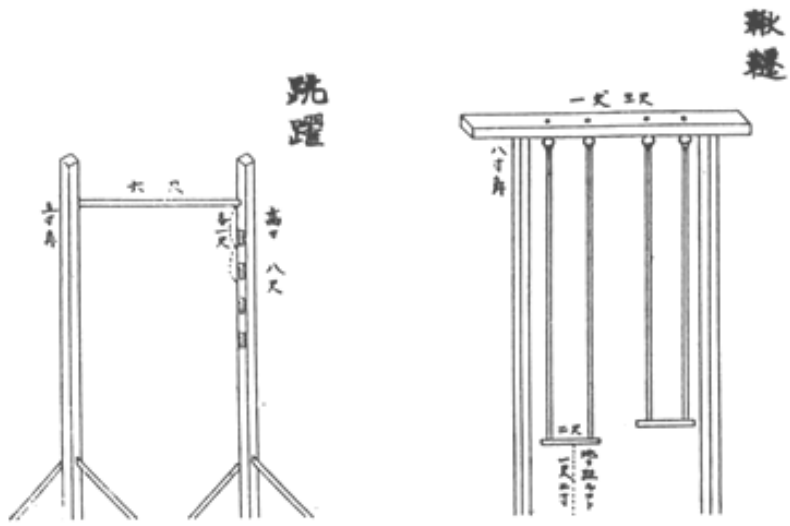


図2 運動具の図

(出典：茨城県教育会『茨城県教育史 上巻』茨城県教育会、1958年、395頁)

室も許容している。また、教師が一名である場合には、教室の間を壁ではなく手摺で区画するという方法でもかまわないとしている。

第七条 位置ハ南ニ面スルヲ法トス教場ハ一席生徒ハ三十名ヲ容ルルヲ率トシ長四間三間半（但シ本文ノ如ク建築スル能ハサルトキハ長サ三間半幅三間）トシ両教場ノ間ハ隔ツルニ壁ヲ以テシ音声ノ互ニ洩レサル様ニス可シ（但シ教師一名ニテ校舍ヲ兼受持如キ校ハ僅ニ手摺ヲ以テ区画スルモ可ナリ）又試験等ニ用フルタメ一二ヶ所ハ硝子障子或ハ板戸等ヲ以テ区画シ開閉ニ便ナル様構造ス可シ

また、窓についての条文は次のようなものであった。すなわち、原則としてガラスを用いるとしながらも、資金的にそれが無理な場合には「連地格子」を用いてもかまわないとしたのである。

第十条 窓ハ硝子ヲ用ニ洋風ニ建築スルニハ四間二三ヶ所ノ割合ニ滑車ヲ以テ上下ス可ク造リ窓ノミ洋風ニ造ルトキハ一辺ニ全ク附ス可ク若資金ニ乏シク硝子ヲ用キル能ハサルトキハ連地格
子ヲ用フ可シ

教室の面積を広くしたり、音が漏れないように教室の間を壁で仕切ったり、光を多く取り入れるために窓をガラスにしたりといったことは、理想的な教室環境の提案であるといえる。しかし同時に、当時にあつて、そうした校舍を建てようとするれば、経済的には大きな負担ともなったであろう。このような現実を踏まえて、茨城県の「学校建築法」は、第一大学の「学校建築法ノ議」に修正を加えて、より実現性の高い基準を示そうとしたのである。

三、栃木県「学校建築法」

茨城県の場合は、第一大学の「学校建築法ノ議」に若干の修正を試みた事例であつたが、次に、修正をまったく加えなかつた事例についても取り上げておきたい。栃木県の場合がそれにあたる。

一八七六年（明治九年）七月六日、栃木県は、各区正副区戸長および学区取締同補に対して、「学校建築法」を傳達している⁽¹¹⁾。この傳達については、「校舍建築之方法ハ普通教育上之大主眼ニシテ其適否ニ依リテハ其本旨悖戻シ却テ生徒之健康ヲ害スルニ至ル実ニ重大之事タレバ、以来校舍ヲ新築スルニハ左之建築法ヲ標的トシ生徒ノ健康ニ害ナキ様深ク注意致從前之通主務課へ可伺出、此旨相達候

事」と説明されており、栃木県が保健衛生に配慮した学校建築を指して「学校建築法」を定めたことがわかる。そしてその全文は、第一大学区第一回教育会議の「学校建築法ノ議」と同一のものであった。

栃木県が「学校建築法ノ議」をまったく修正しなかった理由については不明であるが、「学校建築法ノ議」が示されてからわずか半年足らずの期間のなかで、学校建築以外のさまざまな懸案事項の処理に追われ、この問題について議論する余裕がなかったのかもしれない。栃木県では、一八七六年（明治九年）の春に教育会議が開かれている¹²が、そこでの審議には「学校建築法ノ議」についての議題が含まれなかったか、あるいはほとんど議論がなされなかったとも考えられる。

四、東京府「学校建設法ノ概略」

東京府は一八七七年（明治一〇年）一月に「学事定則」を定めたが、それには「学校建設法ノ概略」という項目が含まれていた¹³。

「学校建設法ノ概略」は全体で十条からなっており、第一大学区の「学校建築法ノ議」とほぼ同様のものであるが、以下のような点で

修正が加えられている。

まず指摘できることは、教室の姿をより具体的に、寸法を示しながら記述している点である。教室の出入口については、「教師席ノ側面ノ隅ヨリ一間ヲ隔ツル処ニ附スヘシ」とし、また「幅一間ニシテ両開扉ニスヘシ」としている（第六条）。教壇については、「教場ノ一辺ノ処ニ教師席ヲ設ケ長サ二間幅四尺高四寸位ニ構造スヘシ」（第六条）というように寸法を示している。また、天井と壁面については、「天井ハ白色壁色ハ石色薄鼠色或ハ薄烏色ヲ良トス」（第六条）と具体的に望ましい色を示している。

学校の規模に関しては、次の条文にあるように、児童数によって三つの場合に分けて、それぞれに教室数の基準を示している。

第三条 小学校ニ集合単立ノ別アリ集合ハ十六教場ニシテ大凡生徒四百八十名単立ハ二三教場ニシテ大凡生徒六十名乃至九十名ヲ入ル、ヲ度トス

但上下等ノ内一校ヲ建設スルトキハ八教場ニシテ大凡生徒二百四十名ヲ入ル、ヲ度トス

教室の広さについても、児童数四〇人と三〇人の場合に分けて、

「教場ハ長サ五間幅四間生葺四十号入ルヲ得ヘシカ長サ四間半幅二間半生葺三十号入ルヲ得ヘシヲ要シ」(第六条)としている。児童数の異なるさまざまな小学校が存在する実態に即して、それに見合った基準を示そうとしていることがわかる。

校舎の構造に関しては、東京府の「学校建設法ノ概略」は次のように記している。

第五条 建物ハ煉化石造或ハ塗家或ハ板張り等ヲ以テシ堅牢久ニ堪フルヲ要ス又都合ニヨリ日本風ニスルモ可ナリト雖モ唯其内部ト窓トヲ洋風ニ造ルヘシ

但人家稠密ニシテ火難ノ憂ヘアル場所ハ塗家ニシテ外面開戸観音開キヲ用キ白壁ヲ塗り銅或ハフリツキヲ以テ之ヲ包ム可シすなわち、内部と窓とが「洋風」でさえあれば、「日本風」の建物でもかまわないとされ、むしろ「堅牢久ニ堪フル」ことの重要性が強調されている。さらに、火災の被害にあう可能性の高い地域においては、燃えにくく避難しやすい校舎が必要であるとしている。実際問題としては「煉化石造」の小学校建築は現実的ではないにもかかわらず、「建物ハ洋風石造或ハ板張りヲ第一トス」と謳った第一大

学区の「学校建築法ノ議」の理想主義を、東京府の「学校建設法ノ概略」も引き継いでいる。しかし、小学校建築にとつてより重要なものとして東京府が「堅牢」という考え方を提示したことは注目してよいだろう。

五. 第四大学区教育会議「学校建築法」

ここまでは第一大学区管内の府県について見てきたが、ここからは別の大学区や第一大学区以外の府県を取り上げ、そこにも「学校建築法ノ議」の影響が及んでいたことを明らかにしたい。

第四大学区教育会議は、一八七七年(明治一〇年)一月、広島県において開催された。そこでの議題は「学校維持法」「教育普及」「教員養成」「学区取締処分」「教員処分」「小学諸則」「学区監督」の七項目に及んだが、まとめられた成議案の第六項「小学諸則」のなかの第四章が「学校建築法」である⁽¹⁴⁾。全体で十一條からなるこの「学校建築法」は、第一大学区の「学校建築法ノ議」とほぼ同じものであったが、以下のような点で修正が加えられている。

まず、校舎に関しては、「洋風」にこだわらず、「洋風」と「日本風」の両方を許容している。第一大学区の「学校建築法ノ議」が洋

風を「第一」とする立場であつたことと比べると、第四大学区の「学校建築法」は、次の文言からもわかるように、学区の事情に応じて洋風でも日本風でもかまわないとしており、いくらか柔軟な立場に立っているといえるだろう。

第四条 教場ハ平家ニ建築スルヲ可トスレドモ土地狹隘ニシテ止

ム無ケレハ層楼ト為スモ妨ケナシ尤モ構造ハ洋風又ハ日本風ニナスモ学区内人情ノ向背及ヒ貧富ニ因テ適宜ニ斟酌スルヲ要ス

また、第四大学区の「学校建築法」では、小学区に一小学校を設けるのが難しい場合もあるので、次のように、学区の都合で「聯区ノ法」を用いてもかまわないとしている。

第二条 一小学区ニ一小学校ヲ設立スル方今尚ホ難キヲ以テ学区ノ都合ヲ計リ暫ラク聯区ノ法ヲ用ルモ妨ケナシ然レドモ通学ノ里程ハ二十丁ニ過ギサルノ地ニ限ルヘキモノトス

教室の広さについても、第四大学区教育会議は、具体的な数値基準をあえて提示していない。第一大学区の「学校建築法ノ議」が四

間×三間半という数値を示していたのに対して、第四大学区の「学校建築法」は次のように「長方形」とだけ記しているのである。

第五条 一教場ニ生徒廿五名乃至卅名ヲ入ル、ヲ度トシ長方形ニ

シテ各教場ノ間ハ壁ヲ以テ之ヲ隔テ…(後略)

このように第四大学区の「学校建築法」は、第一大学区の「学校建築法ノ議」の基準をやや緩めたものであるといえることができる。

一つの小学区に必ず一つの小学校を建てること、洋風の校舎を建築すること、一定の基準以上の面積の教室を作ることとは、どれも地域の実情からすれば困難な場合があつたに違いない。そうした認識が第四大学区教育会議のなかに存在していたことから、第一大学区教育会議の「学校建築法ノ議」が部分的に修正されたのである。そして、このような修正を経ながらも、第一大学区で作成された基準は、異なる大学区へと広がっていったのである。

六、兵庫県「公立小学校建築法」

兵庫県は第三大学区に属していたが、兵庫県が一八七七年(明治

一〇年）二月に通達した「公立小学校建築法」（15）も、第一大学区教育会議の「学校建築法ノ議」をおおむね踏襲したものであった。「公立小学校建築法」は、三条からなる第一章と、十一条からなる第二章の、あわせて十四条で構成されているが、「学校建築法ノ議」を修正した部分としては、次のような点があげられる。

まず、次の二つの条文からわかるように、教壇の高さについては五寸ないし一尺という具体的な寸法を示しており、便所と教室との距離についても五間ないし七間という距離を示している。

第九条 教場の窓なき一辺の中間に於て教師の席を設け一層高く（五寸乃至一尺）構造す。

但、教場には暖炉を安置するを宜とす。

第十条 便所は務て教場を遠け（五間乃至七間）、校の北部に置き、亦別に溜を設け、汚物を流し、空管を附し、其臭気を洩すの設をなすべし。

実際に教壇を設けようとしたとき、第一大学区の「学校建築法ノ議」のように「一層高く構造スヘシ」と指示するだけでは、どれだけの高さのものを作ればよいのかという疑問にぶつかる。便所を設

置しようとしても、「学校建築法ノ議」のように「務メテ教場ヲ遠ケ」というだけでは、どこに設置すればよいのかわからない。兵庫県「公立小学校建築法」は、小学校を建築する際に寄せられるであろう疑問に対して、具体的な数値基準を示そうとしたといえるだろう。一方で、第一大学区の「学校建築法ノ議」と比較すると、兵庫県の「公立小学校建築法」の設定した基準のほうが緩いと思われる部分もある。教室の広さについての基準がそれである。第一大学区は、児童数を三〇名と考えて四間×三間半という教室面積の基準を示したが、兵庫県は次の条文のように、児童三五名から五〇名を収容するとし、なおかつ四間×三間の教室でよいとしている。

第四条 教場は生徒大凡三十五名乃至五十名を入れる基準を率とし、長四間、幅三間（生徒一坪に四名の割にして通路及教師の席共）とし、教場と教場との間は隔つるに、壁或は板戸、襖等を以てし、音声の互に相響かざる様注意すべし。内三四ヶ所は試験等の節、教場合併する様構造すべし。

以上のような若干の修正点はあるものの、兵庫県の「公立小学校建築法」は第一大学区の「学校建築法ノ議」とほぼ同じものであり、

第一大学区や第四大学区には属さない別の県にも、「学校建築法ノ議」の影響が広がっていったことがわかる。

七. 山梨県「学校建設法ノ概略」

再び第一大学区管内の県に議論をもととして、山梨県を例にとつて見ていくことにしよう。山梨県では一八七七年（明治一〇年）五月二日、「校舍新築ノ向ハ右ニ照準経営スヘシ」として「学校建築法ノ概略」を通過している¹⁶。これは第一大学区の「学校建築法ノ概略」を踏まえつつ、多くの修正を施したものであった。全体で二十五条からなる「学校建築法ノ概略」は次のようなものであった。

第一条 学校ヲ建築セント欲セハ先ツ学区内学齡人員ノ多寡ヲ算シ然ル後規模広狭ヲ計リ経営ノ事ニ及フヘシ

第二条 学校ヲ建設スヘキノ地処ハ左ノ教条ニ注意シ撰定スルヲ肝要トス

- 一 生徒通学利便ニメ静雅ノ趣味ヲ有セシ処
- 一 土地高燥ニメ眺望ニ富ミ新氣流通シ或ハ西北ニ樹木アル処
- 一 地形南北ニ短ク東西ニ長ク人家ニ密邇セザル処

第三条 小学校ハ平屋ニ建設スルヲ良トス然レドモ己ムヲ得ス狹隘ナル土地ヲトスルトキハ二階ヲ設クルモ妨ケナシ

第四条 学校ノ位置ハ都テ南方ニ面スルヲ良トス

第五条 建家ノ外部ハ白壁ニテ塗り内部即チ教場等ハ石色薄鼠色ノ事ヲ良トス

第六条 窓ハ硝子戸ヲ用井開閉ハ滑車ヲ以テ上下スヘシ 但シ日

本風ニスル時ハ外部ノ窓ハ縦横共二三尺ナル硝子張りノ透シ戸トシ内部ハ縦二尺横三尺ニシテ同シク硝子張りノ透シ戸トスヘシ而シテ其外部ハ床ヨリ窓ノ敷居迄三尺五寸内部ハ五尺トスヘシ

第七条 天井ハ白紙ニテ張ルヘシ而シテ天井ハ可成高キヲ良トス

第八条 屋根ハシツクイヲ塗ルヲ良トス

第九条 教場ノ位置広狭等宜キヲ得サレハ授業上大ニ障害ヲナスヲ以テ此ニ一定ノ則ヲ定メ長サ四間幅三間トナシ通常生徒三十名ヲ入ル、モノトス 但都合ニヨリ三間四方又ハ三間ニ二間半トナスモ妨ケナシ

第十条 各教場ハ都テ壁ヲ以テ之ヲ隔テ声音ノ互ニ洩レサルヲ要ス然レ共試験場ノ設ケナキ学校ニハ大試験ノ際教場二三ヶ所ヲ兼用スヘキヲ以テ常ニ板戸ヲ以テ之ヲ隔絶シ取外シ易キ様構造

スヘシ

第十一条 教場ノ両側ニ窓ヲ附シ生徒ノ前面ヨリ日光ノ射衝セサル様ニ注意スヘシ

第十二条 教場出入口ハ教師ノ側面ニ設クヘシ

第十三条 教場ノ一辺ニ教師席ヲ設ケ一層之ヲ高クシ長サニ間幅

五尺高サ四寸位ニ構造スヘシ

第十四条 学校ノ構造ハ左ノ教条ニ注意スヘシ

一 二階造リハ軒ノ高サ二丈七尺以上タルヘシ

一 二階床上ヨリ桁ノ上端マテ一丈三尺タルヘシ 但 軒高

サ二丈七尺以上ナル時ハ随テ二階床上ヲ高クスヘシ

一 平家造リハ軒ノ高サ一丈五尺タルヘシ

一 二階平家共床下二尺以上三尺以下タルヘシ

一 二階欄干高サ二尺五寸以上三尺以下タルヘシ

一 正面出入口ハ横内法五尺竪七尺五寸タルヘシ

一 窓ハ西洋風ニ造ル時ハ横内法三尺竪内法五尺五寸トシ窓下

ハ床上端ヨリ窓枠上端マテ二尺四寸トシ窓ト窓トノ距離ハ三

尺ヨリ五尺マテタルヘシ

一 第十条ニ依リ教場ヲ以試験席ヲ兼用スル為取外ス板戸ノ敷

居鴨居ハ高内法六尺以上タルヘシ

第十五条 正面出入口ノ戸ハ半ハヲ硝子ニテ張り二枚開キトスヘ

シ

第十六条 教場間仕切出入口ノ戸ハ一枚ニシテ内ニ向テ開閉セシ

ムヘシ

第十七条 建家下ノ地形ハ其建設スヘキ地形ノ模様ニヨリ壹尺ヨ

リ三四尺迄築立ツヘシ低キ地ハ可成丈高ク築立全軒ノ地形高燥ナル地ハ少シク築立ル

ノ類ヲ云

第十八条 外面ノ廊下并生徒昇降口ノ如キハ敷石トナスヲ良トス

然レトモ資本不充分ニテ敷石トナス能ハサル向ハ丈夫ナル板張

トナスモ妨ケナシ

第十九条 男女ヲ分タサル学校ハ其昇降口ヲ別ニスヘシ

第二十条 教場ニハ必ス一煖室炉ヲ設クヘシ

第二十一条 校舎ノ周圍ニ樹木ヲ植エ其呼出スル所ノ酸素ヲ以テ

場内ノ汚氣ヲ清潔ニスルヲ要ス

第二十二条 教場ノ外校中ニ設置スヘキ室左ノ如シ

一 事務局 幹事々務掛ノ席トス

一 教員席 教員教授ノ暇休息又ハ喫飯ノ席トス

一 応接所 外来人ニ応接對話スルノ席トス

一 試験場 各種試験ノ用ニ供スル席トス 但 此席ハ県官并師

範学校教員臨席シ或ハ生徒父兄ノ參觀スル事アルニ

依リ通常ノ教場ヨリ稍々大ニ設クヘシ

一生徒扣所 生徒就業前扣ヘ居ル席トス 但 該所ヲ以テ生徒

ノ食堂ヲ兼ヌ且此扣所ニハ帽子外套等ヲ掛クル様

ニスヘシ

右ノ外小使部屋水使場便所等アルヘシ

第二十三条 建築費ノ都合ニ依リ不得止時ハ前条応接室ヲ設ケス

又事務局ト教員席ヲ兼ネ教場ヲ以テ試験場ヲ兼ネルモ妨ケナシ

但 教場ヲ以テ試験場ヲ兼ル時ハ第十条ノ如ク構造スヘシ

第二十四条 便所ハ務メテ教場ヲ遠ケ別棟トナシ又別ニ溜ヲ設ケ

汚穢物ヲ流シ常ニ清潔ナルヲ要ス尤男廁ト女廁トハ往来ノ戸及

ヒ通路共ニ区別スルヲ良トス男廁ノ小便所ハ別ニ戸ヲ附ケス半

間毎ニ区界ヲ為シ稍勾配漆喰叩ニシテ前辺ニ幅五寸深三寸位ノ

溝ヲ設ケ溜瓶ニ流出セシムヘシ女廁ノ小便所ハ大便所ト同形ニ

造リ只其流出スル処ハ男廁ト同シク漆喰叩ニシテ中央ニ溝男廁

ト大サ同シヲ設ケ溜ニ流出セシムヘシ大便所ハ男女共從來構造

ニ同シ

第二十五条 遊歩場ハ柵ヲ以テ之ヲ圍繞シ又其場中ニモ柵ヲ設ケ

テ男女ヲ区別スヘシ其広サハ生徒百名ニ二百坪位ノ割合ニ設ケ

土地ヲ平坦ニシ水氣ヲ除却シ樹木ノ點綴及ヒ鞦韆跳躍互高低木

馬等ノ運動器械ヲ具フヘキ位置ニ注意スヘシ

附録 教場ニ関スル器械

第一条 一ボードハ木板ヲ用フルカ或ハ黒壁製法學校通論ニ見ヘタリヲ

塗り長サ式間幅四尺五寸ニシテ教師席ヨリ式尺三寸上ノ処ニ設

クヘシ

第二条 一卓ノ形状ハ平或ハ歪斜ナルヲ要ス然レトモ亦両ナカラ

一長一短アリテ自ラ免ルヘカラサルノ不便アリ歪斜ナルモノハ

硯癩流出シ且鉛筆等転墜シ易ク平正ナルモノハ兒童ヲシテ其

幹ヲ彎屈セシムルノ害アリト雖モ今其平正ナル者ヲ用キントス

其造法左ノ如シ

卓ノ長サ四尺五寸幅壹尺四寸トシ中央ト両端ニ幅五分高サ五

寸ノ横木ヲ附ス是レ其両端ノ横木ハ硯墨鉛筆等ノ墜落ヲ防カ

シカ為ニ設ケ中央ハ両生徒ノ区界ヲ正限センカ為ナリ而シテ

又之ニ棚上開ノ蓋附ケヌヲ附ケ上板ヨリ四寸下ノ処ニ附ス此中央ヲ板ニテ

限界シ又其中央ヲ板ニテ限界シ常ニ習字具ト他品トヲ別置セ

シム

椅卓ハ兒童ノ年齢ニ応シ其大小ヲ量リテ之ヲ給セサルヘカラズ

即甲乙丙丁ノ四通ヲ備フ可シ其卓ノ高サ甲二尺壹寸乙二尺丙壹

尺九寸丁壹尺八寸椅ノ高サハ卓ト同シ其中甲八寸乙七寸五分丙七寸丁六寸五分其高サ甲壹尺二寸乙壹尺壹寸丙壹尺丁九寸椅背高サ甲壹尺四寸乙壹尺三寸丙壹尺式寸丁壹尺壹寸トス

山梨県の「学校建築法ノ概略」は以上のようなものであるが、これを第一大学区の「学校建築法ノ議」と比較すると、次のような点を指摘することができる。まず、窓を西洋式にする場合と日本式にする場合について、それぞれ具体的に数値が示されている。軒の高さ、欄干の高さ、正面出入口、教室を仕切る板戸などについても、同様に数値が示されている。黒板・机・椅子の形状や大きさについても、示される寸法は詳細である。また、校庭の広さについても、児童百名につき二百坪という具体的な数値を示している。そして、男女の便所の形状についても、具体的に示している。

こうした具体的な数値の提示とは反対に、基準を緩めている点も多い。天井の高さについては、具体的な数値基準を示さず、「なるべく高いほうが良い」とだけ記されている。教室の広さについては、四間×三間とし、三間×三間や三間×二間半の教室も許容している。また、建築費の都合で止むを得ない場合には、応接室を設けないことも認めている。

興味深いのは、東京府の「学校建設法ノ概略」を参考にしていると考えられる部分が見られることである。教壇について、長さ・幅・高さの具体的な数値を示している点、教室の出入口は教壇の側面に設けるべきであるとしている点、天井と壁面について望ましい色を提案している点、校地の地形について南北に短く東西に長い地形が良いとしている点などがそれである。

また、黒板についての説明のなかで「製法学校通論二見ヘタリ」とあるように、山梨県では『学校通論』を参考にしていたことがわかる。『学校通論』はウィッカーシャム (James Pyrie Wickersham) の著書である *School Economy* の翻訳であるが、こうした海外からの情報も取り入れながら、小学校建築が議論されていたのである。

山梨県の「学校建築法ノ概略」のように、第一大学区の「学校建築法ノ議」に大幅な修正を加えた建築基準が登場することになったのはなぜだろうか。それは、第一大学区第一回教育会議から一年あまりのあいだに、さまざまな府県において「学校建築法ノ議」の内容が吟味され、それをふまえた修正が蓄積されていった結果であるといえるだろう。また、とりわけ山梨県は、小学校校舎の整備に意欲的に取り組んできた県でもあり、小学校建築についての議論が積極的に展開されたことは想像に難くない。

八、長崎県「学校建築考案」

第一大学区に属さない府県にも「学校建築法ノ議」の影響が及んでいたことについては、すでに兵庫県の事例を取り上げて論じたが、もう一つ、第五大学区に属する長崎県の事例についても検討してきたい。

長崎県は一八七七年（明治十年）八月、「学校建築考案」を県下に示達している⁽¹⁷⁾。十項目からなるこの「学校建築考案」を、第一大学区の「学校建築法ノ議」と比較すると、内容的にほとんど変わらないといえるが、次のような所に修正点を見いだすことができる。まず、窓に関しては次のように述べられている。「窓ハ硝障ナレバ、一間ニ一ヶ所縦五尺横三尺トス。滑車ヲ以テ上下シ、太陽ノ経過線ニ対スル所ハ、日避ヲ設ク。国風ノ窓ナレバ、縦四尺全ク一辺ヲ穿ツ。板張ヨリ窓マデノ間ハ一尺七八寸ヨリ二尺五寸迄ノ間ヲ適宜ニ用フ。」窓の高さや大きさについて、寸法を示しながら具体的に説明していることがわかる。

床や天井についても同様で、次のように記されている。「床ノ高サハ三尺、天井ノ高サハ二間トス。此レヨリ低ケレバ、湿気上リ空気を塞ガル。人ヲシテ精神昏昧気力惰弱ナラシム。」このように、窓や床

や天井についての基準を示すことによって、教室内の光線や空気について配慮することの必要性を説いているのである。

また、階段・廊下・入口については次のように記されており、防災の観点からの配慮がなされていたということが出来る。

- 一 階子廊下ハ、巾六尺ヨリ狭クス可ラス。入口ハ三尺ヨリ狭クス可ラス。是ヨリ狭ケレバ、非常逃避ニ難渋ス。

教室面積の最低基準を四間×三間半とする第一大学区の基準は、長崎県においても理想的すぎると受け取られたらしく、「学校建築考案」では、この基準を四間×三間としている。また、校舎は洋風か日本風かという問題に関して、長崎県は「構造ハ国風洋風等其好尚貧富ニ依ト雖、教授上椅子高机ヲ用ル者ナレバ、地ハ必板張トス」としており、地域の実情に照らしていずれかを選べばよいという立場に立っていることがわかる。

九、「学校建築法ノ議」の受容と修正

以上、史料が入手できたいくつかの府県の小学校建築の基準につ

いて検討を加えてきたが、結論としていえることは、第一大学区第一回教育会議の「学校建築法ノ議」の影響を受けて、第一大学区内外の府県は、その基本的な考え方を受容しつつ、個々の項目については部分的に修正を加えていったということである。

受容された基本的な考え方とは、冒頭にも述べたとおり、充分な換気・採光・空間・室温・清潔を実現しようとする当時の衛生学の考え方であり、また、洋風建築を原則としつつ、場合によっては日本建築を許容するという、欧化主義的な考え方であった。しかしながら、とくに後者の洋風建築を志向する立場は、現実とは乖離していたといわざるをえない。のちに擬洋風と呼ばれることになる小学校建築も各地に建てられたが、全体から見れば少数であった。ましてや「洋風石造」の小学校校舎は、たんなる理想にすぎなかったといえるだろう。

各府県において加えられた修正については、どのように理解すればよいであろうか。本稿で検討してきたように、その修正は二つに大別することができる。その一つは、より具体的な基準を付け加えるというものであり、もう一つは、基準をいくらか緩和するというものである。

前者のような「基準の追加」がおこなわれたのは、実際に地域で

小学校を新築するにあたって、その具体的な姿を明示してほしいという要請が存在していたからであると考えられる。近代学校が誕生してまもないこの時期、学校建築についての情報が乏しいなか、実際の小学校建築の形を数値や図で示す必要が生じていたのである。

その一方で、後者のような「基準の緩和」がおこなわれたのは、高い基準を適用した場合に建築そのものが困難になることを想定して、基準をいくらか緩めることによって、校舎の新築を促そうとしたからであると考えられる。「学校建築法ノ議」に示された基準は理想的すぎたために、府県ごとの独自の判断により、地域の実情に照らして修正が施されたのである。修正された項目は、当時の学校建築が突き当たっていた困難がどこにあったかを反映しているということもできるだろう。

ただし、実現が可能な方向に修正がなされたからといって、そうした基準を満たした学校建築が多く建てられたとは必ずしもいえない。基準を緩和してもなお、そこに届かないほど現実には困難を抱えていたと評価するのが妥当なのではないだろうか。

一八七二年（明治五年）の学制が画一的な性格をもち、地域の実情にそぐわない面が多かったことから、学制後期には、地域の民力を踏まえて教育の普及をはかることの重要性が認識されてきていた。

こうした認識は、教育課程や修業年限についてのみならず、学校建築に関しても共有されるようになり、より実現可能な小学校建築の基準とは何かという問題について、各府県においてそれぞれに模索が続けられた。小学校の校舎を新築するという未経験の事態に直面した当時の教育関係者は、ひとまずは欧米の学校建築の情報を受容し、第一大学区第一回教育会議が示した「学校建築法ノ議」を参照しつつ、それに現実的な修正を加えようと努力していたのである。

文部省もまた、一八七七年（明治一〇年）一月に田中不二麻呂が帰朝したのを契機に、学制前期の積極的督励主義から自由主義宥和政策への転換をはかろうと決意し、同年中頃から行政指導により自由化政策を実施していく⁽¹⁸⁾。各府県が、その地域の実情にあわせて小学校建築の基準を策定しようとする動きは、文部省のめざす自由化の方向と、軌を一にするものであったといえるだろう。

このように、第一大学区第一回教育会議が示した「学校建築法ノ議」を修正するかたちで、いくつかの府県で小学校建築の基準が作られていくわけであるが、やがて文部省は全国レベルでの新たな基準を示すことになる。一八八二年（明治一五年）に開催された学事諮問会の席上で示された『文部省示論』のなかの「小学校ノ建築」がそれである。「小学校ノ建築」は、「わが国最初の公的な学校建築

基準」⁽¹⁹⁾として位置づけられている。本稿で議論した府県の小学校建築の基準が、どのように「小学校ノ建築」の成立へとつながっていくのかについては、今後の研究課題としたい。

注

- (1) 井上久雄『増補 学制論考』風間書房、一九九一年、二〇六～二二六頁。
- (2) 尾形裕康『学制実施経緯の研究』校倉書房、一九六三年、一八九頁。
- (3) 佐藤秀夫『教育の文化史2 学校の文化』阿吽社、二〇〇五年、一五五頁。
- (4) 拙稿「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―」『研究談叢 比較教育風俗』第一二〇号、二〇一〇年、一九～三九頁。
- (5) 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大きな影響を与えたとしている。湯川嘉津美「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―」『日本教育史研究』第二八号、三〇～三二頁。

- (6) 『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、「此ノ議會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。
- (7) 『教育會議成議案』(小林(正)家文書一九二〇、埼玉県立文書館所蔵)一〜三頁。
- (8) 青木光行『茨城の小学校 卷一』岩波ブックサービスセンター、一九九〇年、三三三頁。
- (9) 『茨城県年報』『文部省第四年報』一一〇〜一一二頁。
- (10) 茨城県教育会『茨城県教育史 上巻』茨城県教育会、一九五八年、二六四〜二六五頁。
- (11) 栃木県通達乙第七十二号。栃木県史編さん委員会編『栃木県史 史料編 近現代八』栃木県、ぎょうせい、一九七九年、五六〜五七頁。
- (12) 「現今施行及将来改正等ノ事項ヲ実地ニ就キ論弁セシメ衆議宜ヲ取り以テ逐次教育ノ旺盛ヲ致サント欲スルカ故毎年春秋両度当庁下ニ於テ教育會議ヲ開クヘキ目的ヲ以テ当春ヲ第一会トシ己ニ目下会場ナリ」(『栃木県年報』『文部省第四年報』一九六頁。
- (13) 「東京府史料 学校1(明治四・一一年)」(国立公文書館内閣文庫。佐藤秀夫監修『府県史料 教育 五』ゆまに書房、一九八五年、二四〇〜二四二頁。
- (14) 文部省「第四大学区教育會議成議案」『教育雑誌』三六号付録。
- (15) 菅野誠・佐藤謙『日本の学校建築』文教ニュース社、一九八三年、一一二〜一一三頁。
- (16) 乙第七十六号。「山梨県年報」『文部省第五年報』(明治十年第一冊)一三五〜一三七頁。山梨県立図書館編『山梨県史』(第六卷)山梨県立図書館、一九六三年、二三〇〜二三三頁。
- (17) 「八月学校建築考案ヲ作りテ各区へ頒布ス」佐藤秀夫監修『府県史料 教育 二四』ゆまに書房、一九八六年、二九一〜二九二頁。尾形裕康、前掲書、一八九頁〜一九六頁。
- (18) 倉沢剛『小学校の歴史』―学制期小学校政策の発足過程―ジヤパンライブラリービューロー・日本放送出版協会、一九六三年、一〇五七〜一〇六一頁。
- (19) 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。

三 追体験で学ぶという教育のコト：博物館教育の意味

柴田 政子

一 問題の所在

本論文の骨子は、「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」が追究してきた課題、すなわち、教育活動について考察・分析するにあたり、その習慣化から起こる受信濾過を克服し、また社会や学校文化全体（総和）との関係づけを通じて教育をより深層で理解しようとするところにある。

本稿では、博物館における歴史教育をテーマとし、この課題に取り組む。本来、博物館での教育活動とは、展示物や資料から得られる情報を知識として獲得することであると考えられてきたし、事実それは博物館の主たる役割のひとつである。しかし、博物館におけるそうした日常的活動の表層では捉えられない「教育」が、展示とていえば博物館の主役以外から授受されていることは余り深く認識されていない。具体的には、博物館の建物の構造や立地等、それ自体は教育の題材とは考え難いものが、実は博物館が伝え教えるようとする教育内容、教育的メッセージと深く関わっているといったこ

とである。またこうしたハードの側面だけでなく、博物館の設立時期や運営の形態といったソフト面を分析することでも、その博物館がもつ歴史教育に関する問題意識を読み取ることができると述べるように、日本における近代博物館の歴史は浅く、その教育活動にもまだまだ多くの課題と展開の余地を残している。そこで

本稿では、筆者が中心的研究課題として取り組んでいる、第二次世界大戦に関わる歴史を主題とする博物館について、特に海外での事例を比較分析しながら、この歴史教育の分野でも多くの問題を抱える日本の歴史博物館教育に対し、何らかの示唆や提言ができないか試みてみたい。

二 博物館教育の歴史的展開

諸説あるなか広く言われるように、博物館の語源はムーセイオン(Museum)、つまり「ムーサイ(Mousai)の神殿」であると考えられている。ムーサイとは、音楽・学問・芸術・詩歌・舞踏などを司る九人の女神のことだそうで、博物館とは西欧において古代の遙かから「学問の府」としての役割に担っていたといえる。中世から近代社会に入るまでのヨーロッパでは、博物館へのアクセスと興味はエリート層に限られ、権力と財力を持つ者の珍品・稀物のコレクション

ンにとどまっていた。しかし、十八世紀以降の西ヨーロッパが近代市民社会を築き始めると、博物館は再び「知」の殿堂として社会的位置づけがされていく。そこには西ヨーロッパ近代社会の中で成長していった中産階級の上層階級への対抗心や羨望を背景とする彼らの政治的・経済的・文化的上昇志向、その礎となるべき学問・知識の社会的重要性の認識、資本主義的消費社会の芽生えとともに高まった人々のモノに対する興味関心など、博物館の発展は近代性の要素そのものを内包している。ジグムント・バウマンは、それゆえ博物館は、近代における「知識」への過信や権威主義の象徴としたが、確かに社会の中心的価値観やモラルを権威づけするものとして博物館は機能してきた⁽¹⁾。つまり、近代社会の成員としてあるべき知を備えた市民の育成と深く関わってきた。

加えて、歴史を伝える博物館は、近代市民社会の文化的統合に殊更大きく貢献してきた。歴史・歴史観を共有するということは、同じ起源(過去)を持ち、また同じ方向(未来)に向かつていくという意識を育んだ。個人主義を中心的価値観とする社会においては元来ばらばらの個々人が、そうした一つの共同体に帰属していると思わせる状態を作り出す上で、近代博物館の持つ力と歴史の持つ力が最も有効に統合され機能してきたのが歴史博物館であるといえる。

このことは、西欧社会のみならず、その影響を強く受けてきた近代以降日本でも展開されてきた大きな社会的変転とも関わっている。地縁・血縁に基づく「関係的同一性」を軸とする前近代的社会から、民族共同体として創造・想像されてきた近代国民国家における「種的同一体性」を軸としながら個人主義を基本とする統治が要とされるように変転した結果としての近代社会において、国としてのアイデンティティすなわち「ナショナルイティ」を形成する上で、歴史・歴史観の共有は非常に重要かつ不可欠であった⁽²⁾。

三、日本における博物館教育の課題

したがって社会の西洋型近代化をめざした幕末の日本人も、博物館は「知識を広めるための施設」と理解した⁽³⁾。幕末・明治期の人々が、欧米の博物館に感嘆したことは多くの記録にも残っている。例えば遣欧岩倉使節団は、社会階層ごとの「平等ではない」教育がほどこされているイギリスにおいては、アメリカ合衆国では盛んにおこなった学校訪問よりも、むしろ目を見張るほど大規模で水準の高い博物館の視察に時間と精力を注いだ⁽⁴⁾。一八七二(明治五年)に文部省博物館が、湯島聖堂構内に博物館を設立してから今日まで、日本の博物館教育は、他の近代教育の分野と同様に、西洋のそ

れを礎にし、それに倣ってきたといえる。

確かに日本も独自のかたちとやり方で博物館を育成してきた側面もあるが、この分野においても、日本の西洋型教育の移植は顕著である。明治期の近代化から時代を下って戦後占領期の一九五一（昭和二十六）年に社会教育の一環としての博物館教育の意義が認識され「博物館法」が公布されたが、その充実した機能に必要な学芸員の育成などは、日本の高等教育制度の中でかなり控えめに扱われてきた。この占領期の博物館教育への動きから、ようやく新たに大きな政策上の動きがみられるようになったのは、ごく近年になってからである。西欧における生涯教育への関心の高まりに沿うかたちで、文部科学省は具体的政策を打ち出してきた。一九九八（平成十）年からの二年間、文部省（当時）委嘱調査研究事業として、日本博物館協会は「新時代博物館」について討議し、その報告書『対話と連携』の博物館』（平成十二年十二月）に提言をまとめた。そこでは、組織の運営管理や人材育成を主軸とした博物館の機能全般とそれを円滑ならしめるための条件が盛り込まれた。従来日本では、収集から展示・保管その他さまざまな事務的業務に至るまでこなさなければならぬ、いわゆる「何でも屋」的仕事であった学芸員の専門職としての職業的位置づけが必要とされ、そのための適切な高等教育

育機関での養成とその後の配置が主な課題とされた。

本稿がテーマとする第二次世界大戦に関わる歴史博物館・歴史資料館についても同様の課題が指摘できる。後述する海外の戦争関連博物館で提供されている教育プログラムは、とりもなおさず高度な資格を持つ学芸員・研究者を含むスタッフ、安定した組織的運営、そしてそれらを支える潤沢また安定した資金を裏付けとして提供されている。日本の課題に関しては、前号の研究談叢第十一号で述べた通り^{（5）}、第一に教育プログラムの絶対数・各々の受講者の年齢や集団の目的に沿った多様性等の点においては、未だ開発されていない機関がほとんどである。確かに博物館や資料館といったところは、入場に関する年齢制限を設けるのは難しいが、個々のプログラムに関しては、小学生用・中学生用・高校生用・大学生用・中等学校教員用・一般社会人用などといった、集団のニーズや理解度に合った類別が必要であるのは明らかである。特に戦争を題材とする場合、人間の惨たらしく傷つけられた写真や、それらにまつわる回想録・談などは、一部の例外を除き必ずと言ってよいほど展示される^{（6）}。こうした人間の尊厳を問う問題を投げかけるものは、小学生の理解力では及ばないとされるのが一般的である。しかし、日本の博物館では上記のような受講生^{（7）}ごとのきめ細かい対応は十分にとら

れているとは言い難い。

更に展示物の歴史的検証についても、それが十分に行える組織づくりには至っていないところが多い。後に取り上げる米ホロコースト記念博物館(The United States Holocaust Memorial Museum) (ワシントンDC) や、ナチ党大会跡に建設されたドキュメンテーション・センター・ニュールンベルク(Dokumentationszentrum Reichsparteitagsgelände) (ドイツ・バイエルン州) などは組織に常勤委員として研究者を含み、常に内容の検証を行っている。また、ナチス・ドイツの歴史を伝えるオーバーザルツベルク・ドキュメンテーション・センター(Dokumentation Obersalzberg) (ドイツ・バイエルン州) では、展示及び発行資料・冊子の内容については、同州ミュンヘン市にある現代史研究所(Institut für Zeitgeschichte) の監修を受けており、歴史を専門領域とする研究者により内容が証明されている。経済的には決して恵まれているとは言えずもっと小規模な博物館の例でいうと、ベルギー・メッヘレンにあるユダヤ人追放と抵抗博物館(The Jewish Museum of Deportation and Resistance) では、同国フランダース地方の歴史研究者との研究会を通じて、展示物及び統計資料について随時「事実確認」と「見直し」をしている。こうした歴史の検証に取られる体制を構築している博

物館の活動は、広島平和記念資料館などの例外を除き日本ではほとんど認めることができない(7)。

四. 展示自体以外から読み取り記憶する過去

学校の教室で教科書をもとにして学ぶ歴史と博物館での歴史学習の最大の違いのひとつは、過去のことからのある種の体験や五感を含めた感性を通じて記憶する過去といった点にある。過ぎ去った過去自体を捉えることは不可能であるが、これを形象・イメージ・素描などといった形で図式化・表象し感性に訴える作業が、博物館では重要になってくる。学習者(来館者)が博物館で得る「知識」や情報は、展示そのものから発せられ受け止められることが通常であり、それは上記にみたような博物館の歴史からも明らかである。しかし、過去にはただモノを陳列していただけの、それ以上でもそれ以下の存在でもなかった近代の博物館は、現在ではその発するメッセージは複雑・多岐化している。それにより、学習者の感性により受け止めることのできるメッセージも、展示物自体からだけよりも、より一層深部において情報を記憶することができると考えられる。

そこで、その一例としてまずアメリカ合衆国ワシントンDCにあ

る米ホロコースト記念博物館について、そのメッセージを読み取ってみる。第一に博物館の建物がある立地である。特に戦争や災禍に関わる博物館や記念館は、それらが当に起こった場所やゆかりのある土地にある。ホロコーストの記念博物館は、例えばポーランドの 아우シュヴィッツ・ビルケナウ (Auschwitz-Birkenau Memorial and State Museum) (アウシュヴィッツはドイツ語で、現地語ではオシフ イエンチム)、ドイツのダッハウ (Dachau) やブーヘンヴァルト (Buchenwald) など、それが起きた旧ナチ強制収容所に各々記念博物館がある。ベルギー・メッヘレンにあるユダヤ人追放と抵抗博物館の建つ地は、ベルギー国内のユダヤ人がここで一旦集められた後ヨーロッパ各地のナチ強制収容所に送られていった場所であり、小規模で古い同館建物の拡大計画でもまさにこの地からは絶対動かないことが第一条件とされている(8)。アウシュヴィッツのように、老朽化する歴史遺物に保存の理由である程度の補修作業が加えられることはあるが、上記のこうした場所ではそれ自体が過去を語る歴史そのものであるので、敢えて何か別の効果的な「教育的装置」が加えられることはなく、むしろそうしないことで生きたかたちで過去を伝えることができる。ところが、ヨーロッパ系ユダヤ人絶滅計画として、ドイツやポーランドを中心としたヨーロッパのほぼ全域で起

こつたホロコーストを題材とするこのアメリカの博物館ではそれは不可能である。にもかかわらず、この記念博物館は「A Living memorial」であると、その基本理念に銘打っている。確かに、一九七九年四月二四日のホロコースト犠牲者追悼記念日にカーター大統領(当時)が強調したように、アメリカ合衆国はこれを生き延びた多くの人にとってホームランドとなった点は、アメリカ人にとつてもホロコーストは生きた、生々しい歴史的出来事である捉える理由となりうる。しかし、この土地どころかこの国で起きてもない、また当時この国の国民が直接関わったわけでもない歴史的対象について、訪れた人々に生きた歴史として記憶させると明記された理念から、少なからぬ違和感とそれがゆえに、博物館自体がいう「powerful lesson」を受けるといふ強いメッセージを受け取る(9)。

そこで、この米ホロコースト記念博物館の立地として選ばれたのが、同館自身がいうように、アメリカの自由の精神を称える数々の記念碑があるいわゆるモール地区(The National Mall)、すなわちアメリカ合衆国首都の中心部である。そして、これら建造物は同国の中心的価値観を表現するものである。後にも述べるが、ヨーロッパで起きたホロコーストを伝えるアメリカにあるこの博物館の重要メ

ツセージの一つが「自由」である。博物館は、そのほど近い北西の方向にモニュメントを見ながら、その東側にはスミソニアン博物館や連邦議会がそびえるキャピトルヒルを抱える。建築家には、モールを形成する各々の建物との理念的・環境的調和を保つことが強く求められた。

写真一 西側にモニュメント、東側にキャピトルヒルを望むところに

建設された米ホロコースト記念博物館（中央）（筆者撮影）



もうひとつの例として、イスラエルのエルサレムにあるヤド・ヴ

アシエム (Yad Vashem) をあげることができる。これについては、設立の時期という観点から後に再び触れることになるが、一九五七年に初めて設立されたこの博物館は、当初小規模なものであったが、二〇〇五年に大規模の移転・改装・拡大を遂げ、写真二のような全景を誇る姿となった。場所は追悼の丘 (Mount of Remembrance) の頂上にあり、これはイスラエル軍の兵士が眠る墓所より高台にある。イスラエルという国にとって、この博物館がいかに重要であるかという政治的認識が読み取れる。

写真二 ヤド・ヴァシエム全体像

(写真出所: Dokman, Joan, Moshe Safdie, Avner Shalev, and Elie Wiesel. Yad Vashem: Moshe Safdie - The Architecture of Memory. Lars Mueller Publishers: Baden, 2006.)



次に、博物館の建築構造から発せられるメッセージである。同じくヤド・ヴァシエムの例でいうと、写真二の中央部に横たわる白く細長い建物が中心となる展示場所で、民族の航海をイメージさせる船の形をとっている。展示が始まる写真左側の入口は、照明が落とされて暗い。その中で繰り返し演奏されるイスラエル国家を聞きながら、見学者はそれを歌う子どもたちの姿をスクリーンで見る。写真三はちょうど真ん中辺りに来た写真であるが、床は全くの水平ではなく少し反ってつくられており、入り口と出口に対してこの真ん中部分が一番深くなっており、ユダヤ民族の歴史の最も過酷な部分が展示されている。ところが、それを通り越す（克服する）と、出口（写真四）には、丘の頂上から見渡せる美しいエルサレム市の見事な姿が広がるといった構造になっている。

すなわち、ホロコーストというユダヤ民族にとって過酷な歴史を経てこそ、現在のイスラエルという国があり、還元すると、この歴史は国家の存在意義と同様に重要であるというメッセージが、館が言葉で表現する以外のところでも読みとることができるといえる。

ワシントンの方も同様に、構造からもメッセージが伝わるよう設計されている。写真一で見て取れるように、建物それ自体が壮大である（約二万五千平米）。建築家はやはりホロコーストゆかりの人物か

写真三（上）博物館中央 写真四（下）博物館出口

（ヤド）写真出所：Ockman, Joan, Moshe Safdie, Avner Sralev, and Elie Wiesel. Yad Vashem: Moshe Safdie - The Architecture of Memory. Lars Mueller Publishers: Baden. 2006.)



ら選ばれ、九歳の時ナチス・ドイツの迫害から逃れるためアメリカに渡った James Ingo Freed である。実は、彼がデザインした同様に壮大であった当初の博物館の建築案は、「ヒトラーが喜びそうなファシスト的建物」と理事会の強い批判を浴び却下され、現在のものになった（10）。歴史的事象の重要性を伝えようとする際、立地と外観は同様に重要なのである。彼自身が最も重要としたことは、訪れる人々が「知的」な経験をすることではなく、「感性」で捉えることであった。彼の言葉を引用すると「Viscerally」、つまり「腹で感じるような、直感的な、理屈抜きの」経験をさせることであった。

写真五（上）同館内部（The Hall of Witness）

写真六（下）アウシュヴィッツ第二強制収容所（ビルケナウ）の門

（ともに筆者撮影）

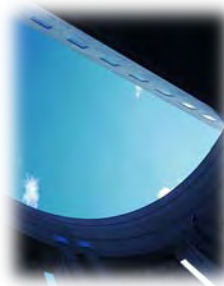


また写真五からだけでは感じ難いかもしれないが、地上階にいる人は上階にある窓際を通る人々から常に監視されている感覚を受ける。展示物をみなくても、その場にいるだけで、ナチス強制収容所にいるという追体験をするようにつくられている。写真五と写真六をよく見比べてみると、ひとつの共通したデザインが浮かび上がる。写真五に示された博物館の上階に向けて狭まっていく階段とその先にある茶色の囲いは、写真六に示されたアウシュヴィッツ第二強制収容所（ビルケナウ）に通じる輸送用線路と収容所の入り口、いわゆる「死の門」の風景を想像させ、そこにいる臨場感を体験させるようにつくられている。

写真七でも同様の感覚を得られる。自らは暗い建物の中に閉じ込められているが、しかしそこから見上げると、自分には手の届かない美しく青い空が抜けている。暗さの印象は展示室だけでなく、エレベーターなども敢えて薄暗い色で統一されている。

写真七（上）モール側入りロホール

写真八（下）館内エレベーター（ともに筆者撮影）



展示物自体は様々な情報を与えてくれるが、それを見学者がどこで目にするのかも重要である。既述の通り、「自由」がこの館の発する重要なテーマであるが、解放者としてのアメリカ合衆国というのは、この記念博物館が発する強力なメッセージである。このことは、ブヘンヴァルト・オールドルフ強制収容所（Buchenwald-Oldorf）を解放したアイゼンハワー将軍（当時）が、その残酷な光景を回想し遺した言葉がモニュメント側入り口に掲げていることから認められる。

写真九(上) アイゼンハワー回想碑
 写真一〇(下) 同碑のあるモニュメント側入り口
 (ともに筆者撮影)



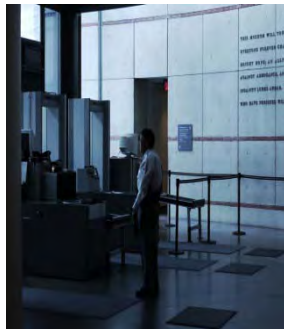
碑文にはこう記されている：

≈THE THINGS I SAW BEGAR DESCRIPTION ... THE VISUAL EVIDENCE AND THE VERBAL TESTIMONY OF STARVATION, CRUELTY AND BESTIALITY WERE SO OVERPOWERING ... I MADE THE VISIT DELIBERATELY, IN ORDER TO BE IN A POSITION TO GIVE FIRST-HAND EVIDENCE OF THESE THINGS IF EVER, IN THE FUTURE, THERE DEVELOPS A TENDENCY TO CHARGE THESE ALLEGATIONS TO PROPAGANDA.≈
 GEN. DWIGHT DAVID EISENHOWER
 SUPREME COMMANDER OF THE ALLIED FORCES
 OHRDRUF CONCENTRATION CAMP APRIL 15, 1945

展示の配置からも、自由を与えたアメリカの姿が表現されている。アウシュヴィッツを解放したのは、ソ連赤軍であるのは広く知られているが、アイゼンハワーが指揮したように、ドイツを中心とした

ヨーロッパ各地にあった強制収容所はその他連合国軍の指揮のもとでも解放された。モール側入り口から入るとすぐに目に入るのは、鮮明な色の十二の旗で、これは「ナチ強制収容所を解放した十二合衆国師団の旗」である。

写真一一(上) 厳しいセキュリティ・チェックのあるモール側入り口
 写真一二(下) その入口を入るとすぐ目にする十二合衆国師団の旗
 (ともに筆者撮影)



博物館の政治的・教育的重要性は、ソフト面からも認めることができる。職員は、事務職員を含め約三〇〇人をかかえ、専門の歴史研究者や学芸員、また元学校教員をはじめとした教育担当専門者も専任で働いている。そして、博物館の内と外の機能を支える財政も大きい。二〇〇九年の年報でみると、総収入は九、六八九万ドルに及び、連邦政府関連からの公的資金は約四、六八五万ドル(四八・

四％、寄付や会員料、売店の売り上げなどが出所の私的資金は約五〇〇四万ドル（五一・六％）である（11）。これらの資金は、まず博物館の一般的運営に使われ（二、五〇六万ドル、二八・一％）、次いでほぼ同規模の資金が学校・一般向け教育プログラムに費やされ（二、〇九一万ドル、一三・五％）、多くの専門家をかかえるセンター（Center for Advanced Holocaust Studies）には七四六万ドル（八・四％）が支出されている。他は以下のことからに使用されている：経営（二、四三〇万ドル、一六・一％）、資金集め（七八八万ドル、八・九％）、外注技術関連（六五二万ドル、七・三％）、会員拡大（四九三万ドル、五・五％）、売店運営（一九九万ドル、二・二％）。

ここで提供される教育プログラムの多様性から、様々な歴史的・文化的・民族的背景を持つ人々に向けられていることがわかる。館を訪れる前の「予習プログラム」があり、その中には「ホロコーストに関する用語・事象が網羅されている『ホロコースト百科事典』」がある。これは英語のほかに、フランス語、スペイン語、イタリア語、中国語、バハサ・インドネシア語、ポルトガル語、トルコ語など合計一二言語で検索できる。学校の引率教員も予習できるように、オンライン・ティーチャーズ・ワークショップも設けられている。館の訪問中や訪問後の「復習プログラム」も当然のように用意されている。

る。加えて、専門の研究者用のみでなく、ホロコーストをテーマとした職業に就くこと、またはそのキャリアアップを目指す人々のためのプログラムもある。こうした充実した教育プログラムの開発に注がれる資金と労力の大きさは、とりもなおさず同館がホロコーストを人々に伝える使命にかける思想が理解できる。

五. 政治文脈から読み取る歴史

更に重要であるのが設立のタイミング、つまり時代的背景、特に国際政治文脈との関係から読み取れるメッセージである。一九九三年に一般公開が始まった米ホロコースト記念博物館は、アラブ寄りの政策をとるカーター政権時の一九七八年にその設立が議会で立法化された。この時期、同政権はアラブ諸国へのF¹⁵戦闘機販売で、イスラエルとの関係が悪化し、これを改善する必要があったといわれる（12）。こうした壮大な建物を首都の中心に建設することが決まったわけであるが、実際の建設開始はレーガン政権下の一九八九年であった。着工まで長らく時間のかかったこの計画に大きな「ひと押し」となったと考えられるのが、この時期独米間の外交問題に発展したいわゆるビットブルク事件である。戦争の記憶・教育という点で、しばしば日本の模範とされるドイツであるが、この事件は

余り広く知られていない、もしくは広く語られることがない。一九八五年、レーガン大統領（当時）はこの地を公式訪問し、ドイツ軍戦没者追悼を行ったが、実はこの墓地にはナチ武装親衛隊（*SS*）も葬られていた。このことがユダヤ人団体をはじめ国内外から強い批判が起こった。両国間で訪問場所をベルリンに変更するなどの議論がされたが、結局レーガン大統領はここで祈りを捧げた。これが重要な契機となり、同館の計画は一挙に進むことになった⁽¹³⁾。

また筆者が、国際政治文脈の変化と歴史認識、特に戦争のそれと関わるものとの相関関係と並んで重視し注目しているのが、類似のテーマを扱う博物館同士の「歴史のコントロール」を巡る競合を背景とする設立・発展の過程である。競合といっても、当然互いの興味や関心、情報を共有しながら協同している館も多い。例えば、米ホロコースト記念博物館や、ホロコーストをテーマとする他の博物館が提供する教育プログラムには、必ずといってよいほどイスラエルのエルサレムにあるヤド・ヴァシェムでの見学やセミナー受講がある。フランスのパリにあるシヨア記念館（*Memorial de la Shoah*）や、チェコのプラハにあるユダヤ教育文化センターも同様である。しかし、ホロコーストは一体誰の歴史であるかということの問題にした場合、実際にそれが起きたヨーロッパの国というよりは、むしろ

「ユダヤ人の国」であるイスラエルが、これを「自国の歴史」としてその解釈や教育に関して、ある種の「権威」を持つとするところが、その発展の歴史から理解できる。

その一つの例が、前述パリ・シヨア記念館の一九五六年の開館である。この比較的早い時期に、しかもなぜにホロコーストをテーマとする記念館ができたかという背景には、当時イタリア占領下にあった現フランスのグルノーブルにおいて、ユダヤ人に対するナチス・ドイツの迫害を克明に記録していたイザク・シュネーゾーンの活動があり、終戦後に彼らがパリにまずその資料館を開き、それが記念館へと発展した。彼らの記録は、ナチスを裁くニュールンベルク裁判でも証拠として用いられた⁽¹⁴⁾。イスラエルにはすでに一九五三年、ホロコーストの殉教者と英雄を追悼する中心的機関が、国の法律に基づいて設立されていたが⁽¹⁵⁾、一九五六年にパリの同館が設立されると、すぐさまイスラエル議会（クネセツト）では、同国におけるホロコースト博物館の設立を決議し、翌年現在のヤド・ヴァシェムのもととなる小規模な博物館が立ち上がった⁽¹⁶⁾。また、多くの人々にとつて様々な意味で遠い歴史的事がらであったホロコーストは、アメリカ合衆国では一九七八年放映の同名のテレビドラマが大きな反響を呼び、大きな関心を集めることとなつ

た。アメリカ国内だけでなく、同様に少なからぬユダヤ人を戦後移民として受け入れてきたカナダでも、一九七九年モントリオール・ホロコースト記念博物館(The Montreal Holocaust Memorial Centre)ができた。こうした世界的なホロコーストへの関心の広がりを背景に、とりわけワシントンにおける壮大な記念博物館の設立を直接的な背景として、イスラエルでは小規模であつた博物館を追悼の丘の頂上に移動し、規模をも一挙に大きく拡大し、二〇〇五年の完成に至つた。そこには、ホロコーストの歴史についての権威と威信、そしてユダヤ人の視点でみるホロコースト解釈に関する自負があつたことは広く議論されている(17)。

六. 博物館での歴史教育の深層にあるもの

従来モノを保存し、それを並べるかたちで展示するだけの機能しかなかった博物館は、西欧における市民社会の成長を背景とし、その構成員に対する重要な教育機関となつて発展してきた。より良き市民に正しい知識と情報を与える社会施設としての博物館の中でもことに歴史博物館は、近代国民国家の成立・発展の変遷の中で、国民のアイデンティティ形成、国民統合という重要な役割を担つてきたといえる。そしてその発展の過程において、歴史博物館が発する

メッセージは、単に展示物を通してだけでなく、複雑に諸要因がからみあつたかたちと方法を認識することで、より明確に把握できる。展示されているモノは、自然発生的にそこに「ある」のではなく、過去に起きた事象が「歴史」になる過程において、既にそこにはあるべき歴史の認識と解釈が整えられ準備されている。知識と情報とメッセージを提供する側の博物館と、それらを受ける側の見学者との間に「解釈共同体」が生まれることが期待されており、そこにおける追体験は、人間の五感を通じ、深部において長期にわたり持続する(18)。

以上みてきたように、ただ展示物とその側に添えられている名称プレートや簡単な解説から学習するという、博物館における日常的行為の中ではそれほど意味があることとは認識されなかったり、またはまったく無視されていることがらが、むしろ博物館における歴史教育の核心に触れるような重要な構造をなす要素であるといえる。そこには、各々の館がホームページなどで謳う基本理念や理想、目的からは読み取れないメッセージがある。それは、歴史的事象が起きた場所との関係を示す立地であり、建物の外観や内部構造、色使い、照明、また展示物の配置であつたりする。館の運営を支える財政の規模や出所、そしてその使途からも、その歴史事象と深く関

わる人々との関係がみてとれる。

そして、歴史が国民統合の政治的装置であり、国家の存在意義そのものを示すは働きを担わされることから、歴史博物館の生い立ちから成長（または衰退）の過程や館が発するメッセージと、国を取り巻く政治文脈との関係は不可分であり、博物館教育の深部にある歴史解釈と歴史認識の鍵であるといえる。

注

- (1) Bauman, Zygmunt. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press, 2000.
- Curran, James. 2002. *Media and Power*. Oxon: Routledge.
- (2) 酒井直樹「翻訳の比喩論と国体—国語という理念と国民共同体」(東洋大学人間科学総合研究所公開シンポジウム『ナショナルヒストリーと国語の形成』発表、二〇一〇年二月一日)。
- (3) 椎名仙卓『明治博物館事始め』思文閣、一九八八年。
- (4) Kume, Kunitake. *The Iwakura Embassy, 1871-73: A true account of the Ambassador Extraordinary & plenipotentiary's Journey of Observation through the United States of America and Europe, Vol. 1: The United States of America*. Chiba: The Japan Documents. 2002a; Kume, Kunitake. *The Iwakura Embassy, 1871-73: A true account of the Ambassador Extraordinary & plenipotentiary's Journey of Observation through the United States of America and Europe, Vol. 2: Britain*. Chiba: The Japan Documents. 2002b.
- (5) 柴田政子「歴史博物館・資料館における課外学習：教育の「ト」国際比較」『研究談叢比較教育風俗』第十号、二〇一〇年、一四〇～一五〇頁。
- (6) 調査した中の例外のひとつとしてナガサキ・ピース・メモリアルをあげることができる。ここでは、例えば長崎原爆資料館にみられる原爆被害の写真展示は本意とせず敢えて行っていない(二〇〇九年一月三〇日、増川雅一専務理事および宮本圭子職員と面談)。また、立命館大学国際平和シミュレーションでも同様の主旨が語られた(二〇〇八年七月一七日、高杉巴彦館長および兼清順子学芸員と面談)。
- (7) 例えば同館では、一九九八年に各分野の専門家で構成される広島平和記念資料館資料調査研究会を発足させ、展示に関わ

- る調査や検証を行ってきた。分野は、国際関係学・建築学・博物館学・物理学・情報認識学など多岐にわたる。最新の報告書は、広島平和記念資料館資料調査研究会『広島平和記念資料館資料調査研究会研究報告第6号平成22年3月』広島平和記念資料館 二〇一〇年。二〇一一年二月四日、同館の大瀬戸正司学芸担当主任・山崎義男啓発担当主幹・沖田なつき啓発担当職員への面談。
- (8) 同館職員 Tuvia Zuckerman 氏へのインタビュー(二〇〇八年八月一〇日)。
- (9) Engelhardt, Isabelle. *A Topography of Memory: Representations of the Holocaust at Dachau and Buchenwald in Comparison with Auschwitz*. *Yad Vashem and Washington, DC*. Bruxelles: P. L. E.-Peter Lang. 2002.
- (10) Young, James E. *The Texture of Memory: Holocaust Memorials and Meaning*. New Haven: Yale University Press. 1993, p. 340.
- (11) <http://www.usimm.org/museum/press/annualreport/2009/report.pdf> (二〇一一年一月五日アクセス)
- (12) Engelhardt, 前掲書: Linenthal, Edward T. *Preserving Memory: The Struggle to Create America's Holocaust Museum*. New York: Columbia University Press, 1995.
- (13) 石田勇治『過去の克服—ヒトラー後のドイツ』白水社 二〇〇二年。
- (14) Shoah, Memorial de la. *Il y a 50 ans: AUX ORIGINES DU MEMORIAL DE LA SHOAH*. Paris: Memorial de la Shoah. 2006.
- (15) Ockman, Joan, Moshe Safdie, Avner Shalev, and Elie Wiesel. *Yad Vashem: Moshe Safdie - The Architecture of Memory*. Lars Mueller Publishers: Baden. 2006.
- (16) ノット記念館国際関係担当員 Karel Francapan 氏へのインタビュー(二〇一〇年十二月三日)より。
- (17) Engelhardt, 前掲書: Young, James E. *The Texture of Memory: Holocaust Memorials and Meaning*. New Haven: Yale University Press. 1993.
- (18) ジェンキンス・キース『歴史を考えなおす』法政大学出版局 二〇〇五年。

謝辞 既述の博物館・資料館において面談調査にご協力頂いた

全ての職員の方々に厚く御礼申し上げます。

四 韓国における学校掃除

—現状とその教育的意義について—

出羽 孝行

はじめに

日本の学校に通ったことがあるほとんどの人は学校掃除というものを経験したことがあるのではなからうか。日本では学校掃除は一般化しているが、世界レベルで見ると、どの学校でも生徒⁽¹⁾に掃除をさせているわけではない。

本論文では、韓国の学校に着目し、教師・生徒・保護者の認識や、具体的な掃除のやり方を探ることで、日本と同様、生徒に掃除をさせている韓国の学校掃除の実態を説明しようと試みた。それにとどまらず、学校掃除について説明することは教師の指導観の一端も明らかにすることできると思われる。また、そこから生徒が学校の掃除をしているという、日本と韓国の間に通じた表層的事実の奥に隠れた違いが明らかになってくると思われる。

研究の手順としては、まず日本における学校掃除の位置づけを整理した後、韓国における学校掃除の位置づけを確認して日本との差

異や共通点を確認した上で、筆者が二〇〇八年から二〇〇九年にかけて韓国の初等学校（日本の小学校に相当する六年制の学校）・中学校で実施した各種調査の結果を用いて韓国の学校掃除の実態、及び教師・生徒・保護者の学校掃除に対する認識構造の解明を試みることをとする。

一、学校掃除の位置づけ

日本において学校掃除を対象とした研究としては、沖原豊『学校掃除—その人間形成的役割—』⁽²⁾以外、ほとんど見あたらないが、その沖原豊らが世界一〇五カ国から得た回答により学校掃除を類型化した研究によれば、世界の学校掃除の類型は「清掃夫型」「清掃夫・生徒型」「生徒型」に分類されるという⁽³⁾。そのうち、日本や韓国は生徒が学校の掃除を行っているので、「生徒型」に分類されるが、この型に入る国の特徴は仏教の影響を受けている点にあるという⁽⁴⁾。沖原豊は掃除の人間形成的役割をアジア諸国の伝統とし、学校掃除の教育的意義として、人間形成、清潔に対する態度・習慣の育成、健康の増進、公共心・協調心の育成、勤労の価値の学習を挙げている⁽⁵⁾。また、「自問掃除」の思想なども人間形成が基本にあ

ると考えると⁽⁶⁾、日本では学校掃除は単に環境美化という観点だけではなく、清掃活動そのものが教育であるという認識の下、実施されているといえる。

掃除の教育課程での位置づけについては、二〇〇八年告示された新学習指導要領の小学校の「特別活動」で、全年年共通の学級活動の内容の一つとして「日常の生活や学習への適応及び健康安全」の中に「清掃などの当番活動等の役割と働くことの意義の理解」が記述されている。家庭科の快適な住まいに関する事項でも清掃に言及されているほか、道徳における公共心を育成する点からも清掃活動が奨励されることにつながられるだろう。

ただ、歴史的にみて学校掃除を生徒がするものとの規定はなく、一八九七年に日本ではじめて定められた学校掃除に関する規定である「学校清潔方法」においても生徒が掃除をするという前提では書かれておらず、学校掃除は学校の責任として書かれていた⁽⁷⁾。実際、明治初期に学校制度が創設された当初は学校役員と教員が掃除を担っていたが⁽⁸⁾、「学校清潔方法」が出され、学校衛生思想が普及されるようになって以後は、生徒が行うようになっていたという⁽⁹⁾。しかし、全ての場所を生徒が掃除をしていたわけではない。昭和初期における大阪市のある尋常高等小学校の衛生規定では、「普

通教室及附近ノ廊下、階段及特別教室ノ掃除ハ第三学年以上ノ児童之ヲ担当シ二年以下ノ教室廊下及運動場、職員室、便所ソノ他ノ箇所ハ使丁ニテ行フ」⁽¹⁰⁾というように、二年生以下の掃除は免除されていたことがわかる。

佐藤秀夫は子どもに学校の掃除をさせはじめたのは教育的理由によるものではなく、学校規模が拡大し、清掃作業員を雇用するだけの経済的条件が整えられない中、子どもに掃除をさせるために後付で教育的理由が持ち出されたとし、特に昭和一〇年代のファシズム期に掃除は心を磨くものといった精神論的な意味が付与されるようになったと指摘している⁽¹¹⁾。

一方、日本とは歴史的にも社会的土壌もかなり異なるものの、仏教文化圏である韓国⁽¹²⁾で学校掃除はどのように語られてきたのだろうか。韓国でも学校掃除に特化した研究は管見のところ見つからないものの⁽¹³⁾、趙ユノオンや李ジョンボムは、学校掃除の教育的意義について、「特別活動の一分野として自主精神の伸張」、「おのの役割を分業し協働を学ぶ学習の場」、「奉仕精神の源泉」、「整理整頓の習慣形成の基礎」、「衛生精神と科学的思考の育成」といった事項を挙げている⁽¹⁴⁾。また、趙ユノオンは、学校環境を清潔にす

るということは副次的なこととし、生徒の自律的な活動を重視して清掃活動の目的を「望ましい人間形成」に置くことを提唱している⁽¹⁵⁾。二〇〇七年改訂教育課程の中で「清掃」という文言が使われているのは、「特別活動」⁽¹⁶⁾の一領域である「奉仕活動」のなかの「環境・施設保全活動」であるが、先に触れた清掃活動の目的からすれば、二〇〇七年改訂教育課程の「特別活動」の中でも、「自治活動」の中の「役割分担活動」に含まれる「一人一役活動」や、「適応活動」の中の「基本生活習慣形成活動」に含まれる「清潔」や「整理整頓」が最も適合すると思われる。

実際の教育現場でどのように清掃活動が行われているのか、次章以下では各種調査に基づき、韓国の学校掃除の実態を明らかにしていくこととする。

二、韓国における学校掃除の実態

(一) 学校掃除に関する実態調査の概要

韓国における学校掃除の実態、並びに学校関係者の学校掃除に対する認識を探るために、二〇〇九年一月に韓国中部の広域市の住宅街にあり、生徒数一、二六六名(二〇〇九年三月現在)を有する

比較的規模の大きい私立中学校⁽¹⁷⁾(男子校)において、教師、保護者、生徒に対して質問紙調査を実施した。調査の概要は表1-1、2、3の通りである⁽¹⁸⁾。また、二〇〇九年三月から二〇〇九年一月にかけて三つの初等学校と一つの中学校(質問紙調査実施校)を訪問し、掃除時間の参与観察や担任教師からの聞き取りを行った(表2参照)⁽¹⁹⁾。分析にあたり、疑問点が生じた際には教師に対し追加の質問を電子メールで行った。

表1-1 教師調査の概要

	人数	(%)
男	17	(47.2)
女	15	(41.7)
未回答	4	(11.1)
合計	36	(100.0)

表1-2 生徒調査の概要

	人数	(%)
1年	104	(29.0)
2年	107	(29.8)
3年	148	(41.2)
合計	359	(100.0)

表1-3 保護者調査の概要

	人数	(%)
30代	34	(14.7)
40代	186	(80.5)
50代	11	(4.8)
合計	231	(100.0)

なお、質問紙作成や聞き取り項目作成にあたり、沖原豊が一九七六年に日本の小中高年生とその保護者と教師、さらに一九七六年から一八七七年にかけて韓国、タイ、フィリピン、インドネシアの小

表2 学校掃除に関する実施調査一覧

校名	学校種	設立主体	所在地	時期	実施内容
A校	初等学校	公立	首都圏	2009年3月	参与観察・聞き取り
B校	初等学校	公立	首都圏	2009年9月	参与観察
C校	中学校	私立	中部地域	2009年9月、11月	参与観察・聞き取り・質問紙調査
D校	初等学校	公立	首都圏	2009年9月	参与観察・聞き取り

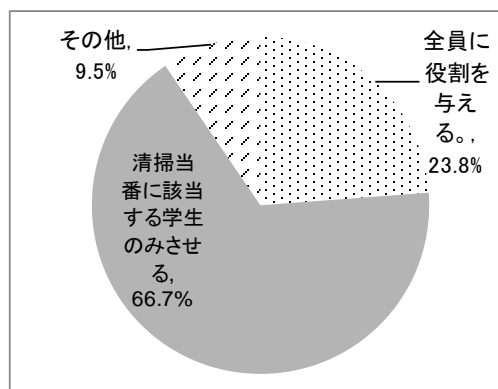


図2 生徒にどのように清掃活動をさせているか
(担任教師21名に対し)

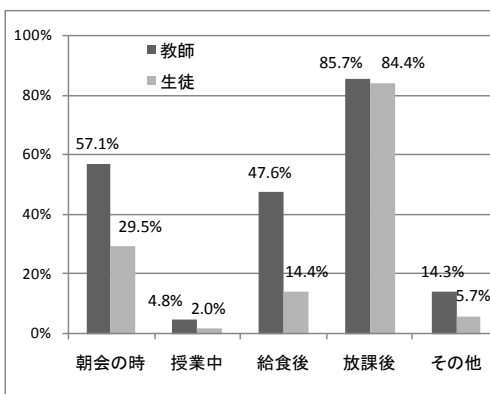


図1 学校掃除を行う時間
(担任教師21人、生徒353人に対し)

学六年生と教師を対象として行った調査（以下、沖原調査）⁽²⁰⁾を参照した。沖原調査の韓国調査分と今回の調査とは結果に大きな違いが表れている部分があるが、これは調査対象者の違いや、細かい設問文の違いによるもののほか、約三〇年以上歳月を隔てていることが大きいと思われる⁽²¹⁾。従って、分析にあたっては沖原調査との比較という形はとらない。

(二) 学校掃除の方法―班別活動との関連―

図1は学校掃除を行う時間を複数回答で担任教師と生徒にたずねた結果である。これによると掃除は放課後に行うとした回答が八割以上であり、「朝会の時」がそれに続く。全体で一〇〇%を越えているので一日に二回以上掃除を行っている場合も考えられる。教師への聞き取りでは以下のような回答を聞くことができた⁽²²⁾。

・朝、昼食後、下校前の一日三回やらせている。自分は清掃とは考えていない。一人が一つずつ役割を果たす「一人一役」活動の一環として行っている。例えば、朝は掃除する生徒以外に牛乳に番号をつける役割（飲まずに捨てる生徒がいるから）を担当生徒もいる。（A校）

・階段や廊下の清掃など特別区域の清掃は、昼休みにいき、教室

清掃は授業が終わった後一度清掃を行う。(D校)

・決まった掃除時間があるのではなく、朝自習時間、早くきて一回、午後に一回といったように二回するクラスもあれば、午後だけに一回するクラスもあつて多様だが、下校前の午後にはみんなすることになっている。(C校)

つまり、全校で清掃の時間は一日一回設けられているが、それは別の時間に教師の裁量で清掃を行うことがあるということであり、これは初等学校、中学校で共通のようである。

では、全員で掃除は行うものだろうか。それとも掃除当番のみが持ち回りで担当し、残りの生徒は先に下校したり、休憩をしたりしているのだろうか。教師に対し清掃活動のやり方(一日に二回以上させている場合は一番中心となる掃除時間におけるやり方)についてたずねた結果(図2)によれば、約六六%の回答が「清掃当番に該当する生徒のみさせる」というものであった。生徒にたずねたところでは八九・二%が掃除当番の生徒のみが掃除をすると回答していた。これについては校種によって異なることも予想されるが、図3はD校(初等学校)、図4はC校(中学校)の教室に掲示されていた掃除当番表である。厳密には図3は「一人二役表」といわれるものである。「一人二役」とは「学級に所属観と責任意識を植え

付けてやるために一人一つの役割を与える」ことを目的とした、韓国の学校では一般的な学級指導の方法である⁽²³⁾。掃除の担当だけではなく、給食当番や牛乳当番もある中での掃除当番になり、この学級では一ヶ月に一回ずつ役割を回していつている。従って、牛乳当番や給食当番など、掃除と関連のない当番に当たっている生徒は掃除当番の生徒が放課後掃除をしている中、先に帰宅することになり、クラス全員で掃除をすることはない。この点はクラス全員で担当領域を手分けして掃除をすることが多いであろう日本の学校(特に小学校)との違いであり、注目に値する。

それに対して、図4は二つの班(グループ)が隔週で給食当番や掃除当番を担当する形式になっている。この班は日常生活での行動の基礎単位になる班かどうかは定かではないが、一クラスを二つに分けるといふ随分人数の多い班となっている。しかし、この場合も給食の各役割と同列に各領域の掃除当番が指定されているので、全員で掃除するようにはなっていない。このC校の場合、放課後に全校一斉の掃除時間が設定されているため、掃除当番に当たらなければ早めに下校することが可能となってくる。同校の教師によれば(図4の役割当番表が掲出されている学級担任とは別の教師)、掃除当番は一ヶ月に一度交替することである。

ここで、韓国の学校では班別活動が活発ではないのだろうかという疑問が湧いてくる。日本の場合も学校によって異なる部分があるので一概には言い難いが、学級活動の中心単位となる班による活動の一環として掃除が設定されているかどうかは、韓国の学校文化を探る上でも意味がある疑問であろう。そこで、後日改めて教師らにたずねたところによれば⁽²⁴⁾、「担任教師によって異なる」というのが共通した答えであった。それでも班活動そのものは活発なものであり、多くの学級で班別活動が採り入れられているが、一クラスを何人ずつのグループにするかは教師の裁量が大きく、校長や校監(日本の教頭に相当)といった管理職から指示されることはないとのことである。授業時などに活用される班をそのまま掃除の領域担当に利用する場合もあるが、担任教師が生徒それぞれの個性を把握した上で給食と掃除当番のために別個に班を構成することもあるという。実際、韓国の教師達から共通で聞くことができるのは担任教師の「自律性」である。掃除・給食当番のために別個に班を構成するのか、班の数はいくつにするのかなど、学級活動の基本となる部分で教師それぞれの考え方が表れ、同じ学校でも学級が違えば班活動の活用方法も異なるのである。

9月役割担当

- 女性教師休憩室(毎週火、木朝清掃) → ○○○、○○○
- 周辺(移動授業時戸締まり、及び教室周辺整理) → ○○○○
- 黒板(朝、休み時間毎に黒板清潔維持) → ○○○
- 廊下(教室廊下、及びトイレ前廊下清潔維持) → ○○○○
- 給食当番及び清掃当番

1グループ (第一、第二週)	食器	汁	ご飯	おかず	後片付け
	○○○	○○○	○○○	○○○	○○○
	○○○	○○○	○○○	○○○	○○○
	箒	モップ	雑巾	列整頓	ゴミ箱
	○○○	○○○	○○○	○○○	○○○
	○○○	○○○	○○○	○○○	○○○
2グループ (第三、第四週)	食器	汁	ご飯	おかず	後片付け
	○○○	○○○	○○○	○○○	○○○
	○○○	○○○	○○○	○○○	○○○
	箒	モップ	雑巾	列整頓	ゴミ箱
	○○○	○○○	○○○	○○○	○○○
	○○○	○○○	○○○	○○○	○○○

【出所】C校の中2教室の掲示物より

注1: ○○○には生徒名が入っている。

注2: 実際の表には生徒名が訂正されるなど、一部修正があるが、ここでは省略した。

図4 中学校の教室に掲出されていた「役割当番表」

まじめに！熱心に！
1人1役を終えた後、ステッカーを移してください。

担当役割及び区域	担当者	担当役割及び区域	担当者
教室掃除	○○○	廊下掃除	○○○
教室掃除	○○○	廊下掃除	○○○
教室掃除	○○○	階段掃除	○○○
教室掃除	○○○	階段掃除	○○○
教室掃除	○○○の友達	階段掃除	○○○
教室掃除	○○○	牛乳	○○○
図書室・エレベータ前	○○○	ゴミ箱周辺	○○○
図書室・エレベータ前	○○○	ゴミ箱周辺	○○○
図書室・エレベータ前	○○○	雑巾当番(ロッカー、窓枠、先生の机)	○○○
給食当番	○○○	雑巾当番(ロッカー、窓枠、先生の机)	○○○
給食当番	○○○	学級文庫整理	○○○
給食当番	○○○	教師研究室掃除	○○○
給食当番	○○○	教師研究室掃除	○○○
給食当番	○○○	黒板管理(時間表)	○○○

【出所】D校の小4教室の掲示物より。

注1: ○○○には児童名が入っている。

図3 初等学校の教室に掲出されていた「1人1役表」

表3 生徒が清掃する間、日常的に教師は何をしているか

	生徒と共に直接清掃	生徒の清掃を指導	清掃が終わった後検査	あまり関与しない	合計
教師	12人 (35.3%)	16人 (47.1%)	4人 (11.8%)	2人 (5.9%)	34人 (100.0%)
生徒	8人 (2.3%)	85人 (24.7%)	202人 (58.7%)	49人 (14.2%)	344人 (100.0%)

χ^2 自乗値=83.470**

*:p<0.05、**:p<0.01

表4 生徒が学校掃除をすることについて

	非常に賛成	多少賛成	普通	多少反対	非常に反対	合計
教師	15人 (41.7%)	14人 (38.9%)	3人 (8.3%)	4人 (11.1%)	0人 (0.0%)	36人 (100.0%)
生徒	28人 (7.8%)	72人 (20.1%)	135人 (37.7%)	53人 (14.8%)	70人 (19.6%)	358人 (100.0%)
保護者	58人 (25.2%)	100人 (43.5%)	51人 (22.2%)	16人 (7.0%)	5人 (2.2%)	230人 (100.0%)

χ^2 自乗値=132.618**

*:p<0.05、**:p<0.01

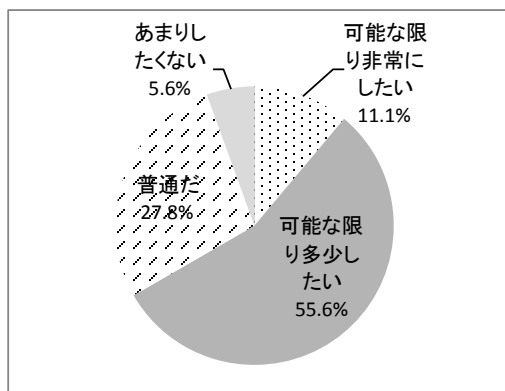


図5 生徒と共に掃除をどの程度したいか (教師36名に対し)

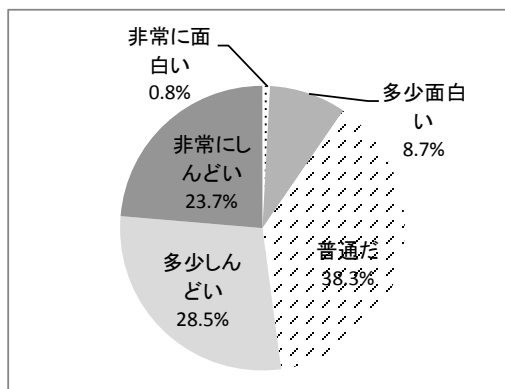


図7 学校掃除は面白い (生徒355名に対し)

清掃点検表

(9)月(14)日~(21)日

5年〇組

検査事項	月	火	水	木	金	土
1. 教室の床はゴミがなくきれいに掃きましたか?		2	2			
2. 油雑巾でくまなく拭きましたか?		3	3	1		
3. ゴミ箱の周辺がきれいですか? ゴミ箱を空にしましたか?		3	3			
4. ロッカーの上に埃をきちんと取りましたか? 教室の窓枠に積もった埃はありませんか?		2	3			
5. 本箱に学級文庫とファイルボックスがきちんと並べられていますか?		3	3	3		
6. 教室の床に鉛筆、色鉛筆の跡はありませんか?		3	3			
7. 机と椅子を雑巾できれいに拭きましたか?		2	3			
8. 靴箱の上の窓枠の埃をきれいに拭きましたか?		2	3			
9. 机はまっすぐに並んでいましたか?		3	3			
10. 教室の窓は掃除する前に開き、掃除後にきちんと閉めましたか?		3	3			
11. 掃除道具はきちんと整理されましたか?		2	3			
先生の確認				捺印	捺印	
記録方法—よくできた:3点 普通だ:2点 よくできなかった:1点						
掃除が最もよくできた人	月	〇〇〇、〇〇〇	木			
	火			金		
	水	〇〇〇、〇〇〇、〇〇〇	土			
掃除が最もできなかった人	月		木			
	火			金		
	水			土		

【出所】B校の小5クラスでの掃除時に児童が持っていた点検表より。

注1:〇〇〇には生徒名が入っている。また、「捺印」は教師の印が押されている。

図6 初等学校における清掃点検表

(三) 学校掃除時における教師・生徒の様子

表3は生徒が掃除をしている間、日常的に教師は何をしているかをたずねたものである。教師の意見と生徒の意見が異なるのは調査対象となった生徒の偏りにも関係していると思われるが、同じ行動をとっていても教師と生徒とでは認識が異なるということも考えられる。教師は「生徒と共に直接掃除」をしたり、「生徒の掃除を指導」したりしているとの認識であるが、生徒側からすると教師は一緒に掃除をしてくれる存在というよりも「掃除が終わった後検査」をする役割として認識されていると解釈できる。

教師への聞き取りでは以下のような回答が得られた。

- ・ 教師によって異なるが、はじめの三ヶ月は生徒たちが清掃する習慣をつけられるように、一緒に教室で指導し、その期間が過ぎれば先生によつては職員室で業務をし、掃除が終わつてから検査だけする場合もある。また、ずっと生徒と一緒に清掃する場合もあり、教師の関わり方は多様である。(C校)
- ・ 掃除後の検査については、全体的に中学校は先生が直接検査をする場合が多い。もちろん生徒に点検させる先生もいるが、自分が分かる限りではあまりない。(C校)
- ・ 自分(教師)は監視役ではなく、ディレクター役。生徒がゆ

つくりやっていたときに発憤させたり、目標、モデルを与え
る。生徒がして不足した部分をする。その他は生徒には危な
いところ。ただ、忙しいときは仕方なく業務を優先させてい
る。(A校)

特定の形式は存在しないものの、中学校よりも初等学校で教師が
直接参加することが多いようである。少なくとも、初等学校では生
徒と共に掃除をするのが理想的との認識があり、監視者という役割
には否定的である。これらの点は教員の実践記録での主張と一致す
る⁽²⁵⁾。

さらに、生徒と共にどの程度掃除をしたいと思うかについてたず
ねたところ、「可能な限り非常にしたい」は一一%にとどまったもの
の、それより若干弱めの「可能な限り多少したい」との回答は約五
六%になり、否定的な回答は約六%に過ぎない(図5参照)。こうし
たことから、教師の立場からすれば、生徒と一緒に掃除をすること
を理想としているが、生徒にはその「教育的配慮」が必ずしもその
まま伝わっていない面があるといえる。

生徒がどの程度清掃活動を積極的に行っているかについては、C
校の教師によれば、全体的にみれば生徒はあまり掃除を好んでいな
いという。また、筆者がB校で担任教師が不在の状況での掃除風景

を観察したところ、担当の生徒が図6のような点検表を持ちながら他の生徒の掃除の様子を観察していた。この学級では教師が不在の場合でも目が届くようにされており、教師が掃除に責任を持つという意識が感じられる。

三、韓国における学校掃除に対する教師・生徒・保護者の認識

(一) 学校掃除の教育的意義

生徒が掃除をすることについて教師・生徒・保護者それぞれにたずねた結果である表4によると、教師、生徒、保護者とは認識の差が表れた(26)。回答カテゴリを「賛成」、「普通だ」(27)、「反対」の三つに分類し直してカイ自乗検定を行った場合でも1%水準の有意の差が認められた。教師の四割は「非常に賛成」としているのに対し、生徒で賛成(「非常に賛成」と「多少賛成」としているのは約二八%)にとどまっている。保護者の場合、七割近くが賛成としているが、「非常に賛成」と積極的な賛意を示した回答は約二五%となっている。このことから、教師や保護者は生徒の学校掃除に賛成だが、生徒はあまり賛成ではないことがわかる。

生徒に対し学校掃除は面白いかたずねたところでも、図7のよう

表5 学校掃除の教育的意義があるとすればどんなことか(複数回答)

	教師	保護者
清潔な態度の涵養	27人(75.0%)	123人(53.5%)
協同心の育成	19人(52.8%)	147人(63.9%)
労働的価値の学習	11人(30.6%)	41人(17.8%)
公共精神の育成	19人(52.8%)	90人(39.1%)
教育的意義はない	0人(0.0%)	10人(4.3%)
その他	0人(0.0%)	3人(1.3%)
回答数	36人	230人

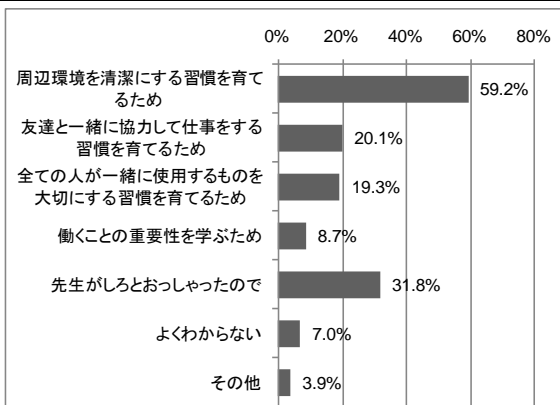


図8 学校での掃除をする理由について(生徒に対し、複数回答)

に四割弱が「普通だ」としているものの、半数以上がしんどいと回答している。掃除の後の気分についてたずねた質問の回答でも「爽やかな気分」としたのは九・八%に過ぎず、五〇%は「疲れた気分」としていることから、生徒にとって掃除は苦痛な作業と認識されており、賛成されないのもこうした理由によると考えられる。

C校の教師は、まだ韓国では自分が生活する教室は自分が清掃することが学習の意味と考える傾向が強いと聞き取り調査時に語っているように、生徒による学校掃除に賛成する理由は、特に教師の場合、教育的観点によるものと思われる。

次に、学校掃除の教育的意義について複数回答方式でたずねた結果によれば(表5)、四分の三の教師は「清潔な態度の涵養」を選択し、五割が「協同心の育成」を選んでいるが、保護者は「協同心の育成」が約六四％で最も多く、「清潔な態度の涵養」が約五四％で続いている。この選択肢は中原調査を参考にしたものであるが、同調査でもこの二つの目的が最も多く選択されている。また「労働的価値の学習」は特に保護者の間で選択された割合が低く、学校での掃除は労働教育というよりも、保健教育や集団の協調性を学ぶ機会だと捉えられていると考えられる。逆に「教育的意義はない」と回答した教師は〇人で、保護者の場合は一〇人いるが、うち二人は他の意義も同時に選択しており、全く意義がないとしたのは八人と全体の三％程度に過ぎない。教師も保護者も学校掃除に対し何らかの教育的意義を認めているということであろう。対して、生徒に学校での掃除をする理由について複数回答式でたずねた結果では、図8のように周辺環境を清潔にする習慣を育てるためとの回答が最も

多く、先生の指示によるものとの回答が続いている。学校掃除について教師、生徒、保護者に共通している認識は清潔心の育成であることが理解できる。

学校での掃除が日常生活でどの程度役立っているかを保護者にとたずねたところでは、図9にみるように、いずれの効果についても四割以上の保護者が「普通だ」との回答を行っており、「非常に助けになっている」も「全く助けになっていない」との回答もそれぞれ五、六％であり、効果の有無についてはつきりと判定しかねている様子が見える。

(二) トイレ掃除の是非

筆者が調査で回った学校では生徒にトイレ掃除をさせていない。そのC校、そしてA校での聞き取りでは以下のような回答を確認することができた。

・トイレ掃除は生徒にやらせていないが、父母の要求でやらせていないのではない。ただ、以前から罰としてトイレ掃除をさせてきたことがあるので、保護者はあまりいい印象をもたないことがある。(A校)

・トイレは清掃するおばさんがいるが、特別区域清掃でトイレ

にあたっているクラスの生徒が清掃をすることはある。しかし、掃除のおばさんがいるので、洗剤を使って掃除をするというよりも、ゴミを除去する程度で行う。捨てられたおかずのようなものを片づけたりするのは、結局おばさんたちである。(C校)

現在トイレ掃除をさせていない前提で、生徒がトイレ掃除をすることについての意見をたずねた結果である図10をみてみたい。(28)。四五%が「非常に嫌だ」とし、「多少嫌だ」を合わせると全体の四分の三にあたる生徒がトイレ掃除を嫌がっている。それに対し、教師と保護者に対してたずねた結果の表6によると、教師も保護者も肯定意見と反対意見が拮抗しているが、保護者のほうが生徒のトイレ掃除に積極的である。

その保護者を出生年別にみると、一九六五年生まれ以降とそれ以前との間でみると(表7)、一九六五年以降生まれの保護者のほうがそれ以前の保護者よりも有意にトイレ掃除に反対していることが分かった。つまり、保護者の場合、年齢層によっても認識に違いがあり、高年齢層ほど生徒によるトイレ掃除を肯定する傾向が見られた。このことは学校でのトイレ掃除自体が歴史的になくなってきたことを示しているのではないかと推測される。

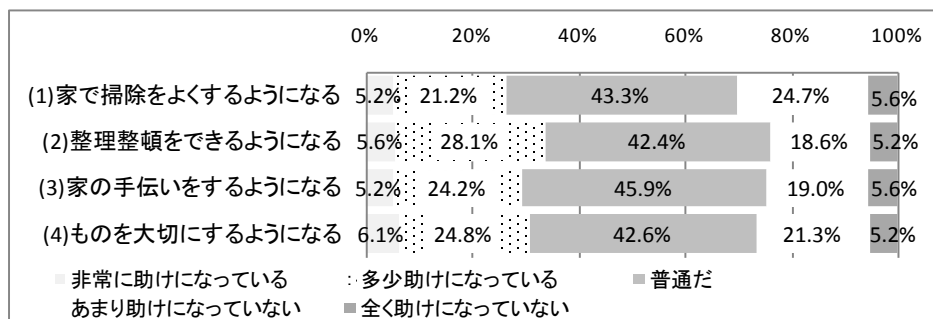


図9 学校掃除の教育的効果について (保護者 231 人<(4)のみ 230 人>)

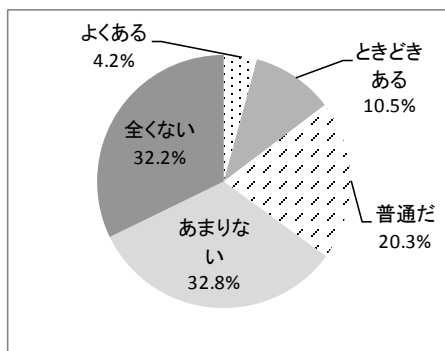


図11 学校掃除時に危険を感じた経験 (生徒 354 名に対し)

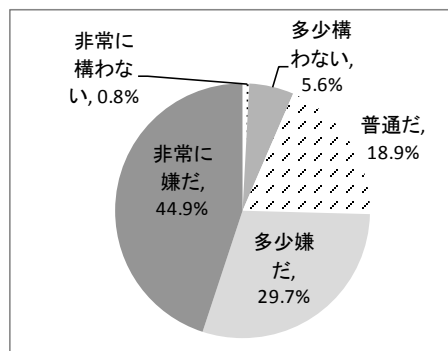


図10 生徒がトイレ掃除をすることについて (生徒 354 名に対し)

表6 生徒がトイレ掃除をすることについての教師、保護者の考え

	生徒にさせてはいけない	生徒にさせなければならない	よくわからない	合計
教師	14人 (38.9%)	15人 (41.7%)	7人 (19.4%)	36人 (100.0%)
保護者	73人 (32.0%)	107人 (46.9%)	48人 (21.1%)	228人 (100.0%)

χ^2 自乗値=0.670

*:p<0.05、**:p<0.01

表7 生徒が便所掃除をすることについての保護者の考え（年代別）

	生徒にさせてはいけない	生徒にさせなければならない	よくわからない	合計
1964年以前生まれ	17人 (23.0%)	35人 (47.3%)	22人 (29.7%)	74人 (100.0%)
1965年以降生まれ	56人 (36.4%)	72人 (46.8%)	26人 (16.9%)	154人 (100.0%)

χ^2 自乗値=6.721※

*:p<0.05、**:p<0.01

表8 掃除機を使用して清掃活動をすることについて

	効率的だ	機械ではなく生徒が自分で力を使ってしなければならない	その他	合計
教師	24人 (66.7%)	8人 (22.2%)	4人 (11.1%)	36人 (100.0%)
生徒	260人 (73.7%)	65人 (18.4%)	28人 (7.9%)	353人 (100.0%)

χ^2 自乗値=0.872

*:p<0.05、**:p<0.01

生徒がトイレ掃除をする是非について回答した理由を自由記述式でたずねたところ、掃除を嫌う生徒の半数が理由として挙げているのが「不潔だから」など、衛生問題であった。また、生徒に掃除をさせるべきではないと考える教師の六割、保護者の四割弱は、生徒によるトイレ掃除は非効率的であるといったことをその理由としていた。反対に、生徒がトイレ掃除をすべきと考える教師や保護者で最も多かった意見は、「生徒が使用したところは自分で清掃する姿勢が必要」との意見をはじめ、「共同体意識」や「公共心」の涵養など、教育的効果の観点からみたものであった。

つまり、生徒によるトイレ掃除に反対する教師や保護者からすれば、生徒によるトイレ掃除は合理的ではなく、専門的に担う人が掃除した方が、トイレがきれいになるという考えであり、賛成の立場からすると公共の場をきれいにしたり、自分たちで使ったところは自分たちできれいにするのは当然といった「教育的観点」からトイレ掃除の有効性が理解されていると言える。

日本でも学校でのトイレ掃除については賛否両論があり、一九八九年に大阪府高槻市の小学校で起こった、いわゆる「トイレ論争」では、子どもによるトイレ掃除賛成派はしつけなど教育的に有効であることを掲げ、反対派は感染症の危険性など衛生面での問題を指

摘している⁽²⁹⁾。しかし、反対派でもトイレ掃除の教育効果自体を否定する声は少ないようである。一九九〇年代初めに朝日新聞紙上で学校でのトイレ掃除論争が起こった際も、学校でのトイレ掃除を生徒に強制することに反対する論者に対し、罰としての掃除は否定しながらも、読者からの反応のほとんどはトイレ掃除の廃止には反対するものであった⁽³⁰⁾。

近年、横浜市の公立小中学校では生徒によるトイレ掃除を「再開」させることになり、教育委員会が教職員向けにリーフレットを作成してトイレ掃除の教育的意義を説いているが⁽³¹⁾、そこでは学校でのトイレ掃除は「公共心・規範意識など豊かな心を育む」ものとされている。こうした効果を実証するためには綿密な実態調査が行われる必要があるが、トイレ掃除は教育的に効果があるという言説が日本では広範に広まっているという事実は、教育的観点を重視しつつも掃除の効率性を優先させる傾向がある韓国との比較において注目されるべき点であろう。

(三) 掃除機を使った掃除

今回の韓国の学校掃除に関する調査を行った中で、教室や廊下掃除の方法で日本と最も異なると感じられたのは、掃除機を使って掃

除をすることであった。また、柄のついたモップもよく使われている。長崎文次は埃まみれの中で、はいつくばって雑巾がけをする学校掃除のやり方が生徒の健康に与える悪影響について指摘し、長柄の箒や立ったまま床を拭くことができる器具を使用すべきと主張しているが⁽³²⁾、これは学校掃除のやり方が不合理であり、生徒の健康を無視していることへの批判である。この文章が発表されたのは一九五二年であるから今から六〇年近く前であるが、日本では掃除の方法そのものはさほど変化をしていないように思われる。それに比べ、韓国では効率性を求める傾向があるかどうかを確かめるために、教師と生徒に対し、掃除機の使用についての考えをたずねた結果が表8である。ちなみに、調査対象校であるC校の教師によれば、真空掃除機は通常の掃除では使用せず、大掃除の時に環境部署から借りてきて使用する程度であるとのである。表8によれば、「効率的だ」との回答が両者とも六割から七割を占めているのに対し、「機械ではなく生徒が自分で力を使ってしなければならない」を選択したのは両者とも二割前後に過ぎない。ちなみに、D校の教師によると、埃は箒ではきちんと掃くことができないので掃除機を使用しているという。ここからも韓国の学校掃除は効率性が重視されているということが理解できる。

(四) 学校掃除の問題点

生徒が学校掃除を行うことへの反対意見の一つには危険というものがあつた。実際に起こつた掃除中の事故の原因には生徒の不注意によるもの、学校管理上の問題によるもの、教師の指導・監督不徹底によるものがあるといふが⁽³³⁾、ここでは韓国の教師・生徒・保護者が掃除の危険性や衛生面での問題についてどのように認識しているかを考察する。

表9は教師と保護者に学校掃除が生徒の安全上問題があるかをたずねたものだが、教師は「多少問題がある」との回答が最も多く、生徒の清掃活動を直接見ているものとして一定の危険性を認識しているものと思はれる。それに対し保護者は直接関わる機会が少ない分、教師よりも危険性を認識していないというところであり、回答カテゴリーを三カテゴリーにまとめ(問題がある)、「普通だ」、「問題がない」、カイ自乗検定を行ったところでも5%水準の有意差が認められ、保護者よりも教師が問題を感じていることが明らかとなつた。

それに対し、当事者である生徒の意見は図11のように、危険を感じたことが「よくある」とする回答は四・二%に過ぎず、「時々ある」を含めても約一五%にしかならなかつた。このことから、実際に掃除をみている教師は一定の危険性を認識しているが、当事者の生徒

や、生徒から学校の様子の話をきいているだろう保護者はそれが危険であるとの認識は薄い。初等学校であるA校の教師によれば、運動場側の窓掃除のような危険な部分は教師が年に一度水拭きを行っているそうであり、未然に危険を回避する配慮がなされているようである。

次に、衛生問題についてたずねた回答を分析する。表10は教師・生徒・保護者に学校掃除が生徒の衛生上問題があるかをたずねた結果である。この結果でも、危険性の認識と同様、生徒に比べ、教師のほうが問題ありと認識する割合が高く、保護者も教師と同様の傾向が見られる。回答カテゴリーを「問題がある」、「普通だ」、「問題がない」の三つに結合した上でカイ自乗検定を行ったところでも5%水準の有意差が認められる。問題がないとの回答には三者ともさほど差がないが、生徒の場合、「普通だ」との回答が教師や保護者よりも一割多い分、問題があるとの回答が少なくなつてゐる。

(五) 罰としての掃除の是非

罰としての清掃について、C校の教師は清掃に対し生徒に良い感情をもたせなければならぬので、自分は個人的には罰としての掃除はさせていないと回答している。

表9 学校掃除は生徒の安全上問題があるか

	非常に問題がある	多少問題がある	普通だ	あまり問題がない	全く問題がない	合計
教師	2人 (5.6%)	17人 (47.2%)	9人 (25.0%)	7人 (19.4%)	1人 (2.8%)	36人 (100.0%)
保護者	6人 (2.6%)	67人 (29.1%)	77人 (33.5%)	74人 (32.2%)	6人 (2.6%)	230人 (100.0%)

χ 自乗値=6.477 *:p<0.05、**:p<0.01

表10 学校掃除は生徒の衛生上問題があるか

	非常に問題がある	多少問題がある	普通だ	あまり問題がない	全く問題がない	合計
教師	3人 (8.3%)	16人 (44.4%)	10人 (27.8%)	6人 (16.7%)	1人 (2.8%)	36人 (100.0%)
生徒	41人 (11.6%)	96人 (27.1%)	134人 (37.9%)	60人 (16.9%)	23人 (6.5%)	354人 (100.0%)
保護者	18人 (7.8%)	100人 (43.5%)	64人 (27.8%)	42人 (18.3%)	6人 (2.6%)	230人 (100.0%)

χ 自乗値=23.560** *:p<0.05、**:p<0.01

表11 罰として生徒に掃除をさせることについて

	非常に賛成	多少賛成	普通だ	多少反対	非常に反対	合計
教師	3人 (8.3%)	16人 (44.4%)	9人 (25.0%)	6人 (16.7%)	2人 (5.6%)	36人 (100.0%)
保護者	13人 (5.6%)	78人 (33.8%)	84人 (36.4%)	48人 (20.8%)	8人 (3.5%)	231人 (100.0%)

χ 自乗値=3.168 *:p<0.05、**:p<0.01

初等学校の教師の回答で前述のトイレ掃除に対する認識のように、罰としての掃除には否定的であるが、質問紙調査の結果(表11)では、教師の半数以上と保護者の四割が賛成で、反対側の回答をしているのは教師、保護者とも二割強であった。「普通だ」との回答が二割から三割あるものの、罰としての掃除に教師も保護者も比較的肯定的であるのは注目に値する。実際、生徒に対し、罰としての掃除の経験の有無をたずねたところでは図12のように、七割以上の生徒が少なくとも一回以上の罰としての掃除を科せられた経験を有している。更に四分の一の生徒は五回以上も経験しており、罰として掃

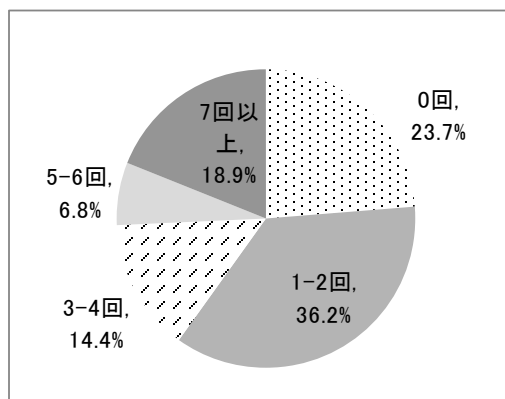


図12 学校で罰としての掃除を受けた経験回数 (生徒354名に対し)

除を生徒にさせるといふことはある程度日常化しているといえる。

罰としての掃除を経験したことがある生徒と経験していない生徒の間に学校掃除に対する賛否や、トイレ掃除、掃除をした後の気分、に差異があるかをカイ自乗検定や平均値の差の検定で調べたところ、関連はなく、生徒にとって罰としての掃除を経験したかどうかは学校掃除に対する認識に影響を与えてはいない。

また、教師や保護者の罰としての学校掃除への認識と、他の学校掃除に関わる認識との関連性をみるために、相関係数を調べてみた。すると教師の場合、罰としての掃除の是非と掃除の安全性への認識との間に負の相関係数が認められ、罰としての掃除に否定的なほど学校掃除が生徒の安全性に問題があると考えていることが分かった。保護者の場合は表 12 の相関係数の表の結果から、罰としての掃除に否定的なものほど、子どもが学校掃除をすることに反対であり、学校掃除の安全上の問題や衛生上の問題を認識していることが判明した。

これらのことから、罰としての掃除を否定的に考える教師や保護者はある意味、学校掃除に関心を持ち、より慎重に行っていく必要があると考えていると思われる。

表 12 学校掃除についての認識に関する質問の相関係数表（保護者回答分）

		①子どもが学校掃除をすることの是非	②学校掃除は生徒の安全上問題があるか	③学校掃除は生徒の衛生上問題があるか	④罰としての掃除の是非
①子どもが学校掃除をすることの是非	Pearson の相関係数	—	-.219**	-.274**	.192**
	有意確率（両側）	—	.001	.000	.003
	N	—	229	229	230
②学校掃除は生徒の安全上問題があるか	Pearson の相関係数	—	—	.494**	-.183**
	有意確率（両側）	—	—	.000	.005
	N	—	—	229	230
③学校掃除は生徒の衛生上問題があるか	Pearson の相関係数	—	—	—	-.141*
	有意確率（両側）	—	—	—	.033
	N	—	—	—	230

【階級値】①④について 1：非常に賛成 2：多少賛成 3：普通だ 4：多少反対
5：非常に反対
②③について 1：非常に問題がある 2：多少問題がある 3：普通だ
4：あまり問題がない 5：全く問題がない

表 13 これからの学校掃除について

	全ての場所を生徒に掃除させる	専門業者に委託し生徒は掃除をしない	危険だったり問題があったりする場所を除いて生徒に掃除させる	その他	合計
教師	4人 (11.1%)	1人 (2.8%)	31人 (86.1%)	0人 (0.0%)	36人 (100.0%)
保護者	8人 (3.5%)	36人 (15.9%)	183人 (80.6%)	0人 (0.0%)	227人 (100.0%)

χ^2 自乗値=7.815* *：p<0.05、**：p<0.01

(六) これからの学校掃除

これからの学校掃除は生徒に掃除をさせるべきか否かを教師と保護者にたずねた結果が表 13 である。教師も保護者も人割以上が「危険だったり問題があったりする場所を除いて生徒に掃除をさせる」を回答しており、学校掃除の安全性や衛生問題に問題があるとする回答が多かったことと関連していると思われる。つまり、安全性や衛生上の問題を解決させた上で学校掃除を生徒にさせることが理想的との考えであり、掃除場所については是非があるものの、学校掃除を生徒にさせることの有効性は認識されていると判断できる。

四、韓国为学校掃除の特徴

これまでの考察から韓国为学校掃除の特徴として以下の点が明らかになった。まず、学校掃除の教育的意義は教師や親に認識されており、生徒も含めて清潔心の育成といった観点が最も一般的に共有されている。自分たちが汚したものは自分たちで掃除をするという論理は日本でも広く共有されており、この点は日本と同様の傾向が認められる。反面、日常生活面ではつきりと学校掃除の効果が認識されているわけではないという点もある程度共通するのではないだ

ろうか(34)。

二点目は、教師は生徒と共に指導をしながら掃除をしていると考え、できる限り生徒と掃除を共にしたいと考えている反面、生徒の側は掃除という局面において教師を管理者として認識しており、教師と生徒の間には認識の差があるということである。但し、教師は掃除時間よりも他の業務を優先させる場合もあり、教師によって「温度差」はある。

三点目は、学校掃除を生徒にさせるといっても全員でするといやり方にこだわっておらず、学級の中での役割分担の中で掃除担当にあたっている生徒が掃除をするという形になっているということが指摘できる。確かに、一学級あたりの人数にもよるが、全員で掃除をさせるよりも当番のみに掃除をさせた方が効率的であるし、生徒の側もある意味、納得して作業が行えるかも知れない。こうした効率性重視の考えは掃除機の使用に積極的である点からもうかがえるし、全ての場所を生徒が掃除をする必要がないとの考えにも繋がる。トイレ掃除を生徒にさせるべきでないとの回答の理由として、生徒が行うのは非効率との回答が特に教師に多いのも、清潔観や協同心の育成といった教育目的が掲げながらも、効率性が常に意識されていることの証であると理解できる。この点は全員で掃除を行う

ことが多い日本との大きな違いであるといえる。

四番目に言えることは、罰としての掃除に関しては教師も保護者も比較的「寛容」である反面、生徒以上に掃除の安全性や衛生面での懸念が大きいということである。特に、罰としての掃除に否定的な保護者ほど、学校掃除の安全性や衛生問題を認識しており、子どもが学校掃除には否定的であった。罰としての掃除に反対する保護者は単に学校掃除に反対であるというよりも、学校掃除に関心を払い、その問題点を積極的に認識していると言えるのではなからうか。

日本の学校掃除との差に注目したとき、これらの中で最も注目されるのは韓国の学校掃除は教育活動の一環と認識されているながらも同時に効率性も重視されている点である。沖原調査ではアメリカや欧州に多くみられる、生徒に掃除をさせない「清掃夫型」の国の中には合理主義的な考えがみられるとしているが⁽³⁵⁾、韓国でもこうした合理主義的な考えが包含されており、日本と同様に「生徒型」に分類されているながらも、韓国の学校は「清掃夫型」の特徴も併せ持っていることが明らかとなった。

但し、今回の調査で対象とした学校は韓国の学校の一部であり、本論文で言及したことが韓国の学校掃除のすべてを表現しているとは言えないだろう。しかし、そうした面も含めて、学級指導として

掃除をみるときその方法は多様であり、生徒指導という広い枠組みからみたとき、掃除当番の決め方や掃除のやり方を含め、一人一人の教師の学級経営の裁量が非常に広いということが韓国の学校の大きな特徴であると言えそうである。

おわりに

今から約二〇年前の一九九〇年に朝日新聞紙上で学校掃除の特集が組まれたとき、専門家の意見として、沖原豊、佐藤秀夫、家本芳郎のコメントが付されていた。沖原豊は本文でみたように掃除は人間形成に役立つとの論を展開し、それに対し佐藤秀夫は「こころの教育」や「しつけ教育」といった学校掃除の目的とされるものは本来家庭で行われるべきであり、学校掃除に教育的意義を唱えるのは財政上の問題で生徒にさせざるを得ないのを合理化するためのものでしかないとしている。家本芳郎は管理主義的に掃除指導を行いつながら人間形成の手段とするのはきれいごとであるとしている⁽³⁶⁾。

現在では、生徒によるトイレ掃除復活に象徴されるように、掃除の教育的意義が再び説かれるようになってきている感がある。その意味では上記三者のうち、沖原豊の意見が一般的に最も受け入れられ

る土壌が日本の社会にはあるのかも知れない。

今後の課題としては、日本の学校現場で掃除がどのように認識されているかを調査すると共に、韓国の学校で掃除がはじめられるに至った経緯をより詳細に探究することで、両文化圏の掃除の認識のされ方の深層構造を綿密に探っていきたい。

〔謝辞〕

本論文を作成するにあたり、筆者が調査を行った韓国の学校の先生方には大変お世話になった。また、林泰平先生（元 東国大学校教授）や金聯珠先生（元 ソウル大学校大学院生、現職高校教員）には本調査を行うにあたり、韓国の学校を紹介してくださった。これらすべての方々に対し、心より感謝の意を表します。

【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」「コト」）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）用語としては、小学生は「児童」、中高校生は「生徒」であ

り、両者を併せて使用するときには「児童生徒」とすべきであるが、本論文では煩雑を避けるため、小学生を含む場合でもすべて原則として「生徒」とした。なお、韓国語では学校種に関わりなく、学校に通う人はすべて「学生」という。

（2）もちろん学校掃除をテーマとした論文が皆無であったわけではない。例えば、齋藤昭『自問』と『対話』の教育―民主教育確立のために―（『三重大学教育学部研究紀要（教育学科）』四七巻、一九九六年）、一四九～一七一頁は、竹内隆夫が提唱した「自問教育」論に基づいた清掃教育である。「自問清掃」に着目している。また、こうした「自問清掃」を対象とした教育実践記録も、平田治・土井進らによって著されている（平田治・土井進「実践報告 教員養成段階における『自問清掃』指導の意義と成果」『信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 教育実践研究』九号、二〇〇八年）、一四五～一五四頁。

（3）沖原豊編『学校掃除―その人間形成的役割―』学事出版、一九七八年。

（4）米村佳樹・岩崎恭枝「世界の学校掃除」（沖原豊編、前右書、一九七八年）、一四五頁。

- (5) 沖原豊『新・心の教育』学陽書房、一九九七年、一七二～一七四頁参照。
- (6) 自問掃除については、齋藤昭、前掲論文参照。
- (7) 学校清潔方法はその後、一九二六年に新しくなり、戦後は保健教育の一環として一九四八年に学校清潔方法が定められている。それらいずれの規定も学校掃除の責任は学校当局にあるとの立場である。(石井均『学校掃除の歴史』(沖原豊編、前掲『学校掃除—その人間形成的役割—』、一〇六～一二六頁参照)
- (8) 佐藤秀夫『学校—はじめ事典』小学館、一九八七年、一三四～一三五頁参照。
- (9) 石井均、前掲論文、一〇九頁参照。
- (10) 大阪市立五條尋常高等小学校『我が校に於ける学校衛生の実際的研究』、一九四〇年、一一九頁参照。
- (11) 佐藤秀夫、前掲書、一三四～一三五頁参照。
- (12) 二〇〇五年に行われた人口住宅総調査によれば、全人口のうち信教があるとしたのは五三・一%であり、そのうち仏教は信教人口の四三・〇%を占めている(『한국의 사회지표 2006』통계청, 2006년 『韓國の社会指標2006』統

- 計庁、二〇〇六年、五九二頁参照)。統計上は信者数が最も多い宗教であるが、韓國の統計ではプロテスタントとカトリックを別々に算出しており、両者を併せた「キリスト教」としては仏教人口を超える。
- (13) 近年の研究として、김달호 「초등학교 저학년 한부모의 금지 및 청소년활동 참여 문화」 「『아시아교육연구』 제6권 제1호, 2005년」 (金達孝 「初等学校低学年の保護者の給食、及び清掃活動参加の文化」 『アジア教育研究』第六卷第一号、二〇〇五年)、八三～一〇三頁などがあるが、学校掃除そのものを対象としたものではない。
- (14) 조은원 「현장연구 清掃活動의 教育的 指導를 위한 具體的 接近」 「『월간 교육자료』 제15권 제10호, 1997년」 (趙ユノオン 「現場研究 清掃活動の教育的指導のための具体的接近」 『月刊教育資料』第一五卷第一〇号、一九七二年)、七四～七五頁、及び이종범 「清掃活動의 教育的 指導」 「『교육관리기술』 제21권 제3호, 1990년」 (李ジョンボム 「清掃活動の教育的指導」 『教育管理技術』第二卷第三号、一九九〇年)、一四九～一五〇頁参照。

(15) 조영진, 前掲論文, 七六頁参照。

(16) 韓国の教育課程は従来、小中高校とも「教科」、「裁量活動」

(日本の「総合的な学習の時間」に相当、「特別活動」によって編成されてきたが、二〇一一年度より順次適用予定の「二〇〇九年改訂教育課程」では「裁量活動」と「特別活動」が統合され、「創造的な体験活動」となる。

(17) 韓国の私立中学は平準化制度実施以来、公立と同様に学校群に組み入れられており、「準公立」といわれるように実質的には公立と変わらない。

(18) 保護者への調査は三二七件回収したが、うち九六件については、回答者の年齢欄に息子の年齢が記述されていたなどのため、無効回答として結果分析から除外した。

(19) これら参与調査・聞き取り調査・質問紙調査は学校給食に関する調査と同時にを行った。学校給食に関する調査結果の分析については別の機会に改めて論じることとする。

(20) 大塚豊「日本の学校掃除に関する意識構造」(沖原豊編、前掲『学校掃除―その人間形成的役割―』、一五四―一七八頁、石川恭枝・西村重夫「学校掃除意識構造の国際比較」(沖原豊編、前掲『学校掃除―その人間形成的役割―』、一七九―

二〇四頁参照。

(21) この間、韓国社会の変容は目を見張るものがある。例えば、一九七〇年代前半に一人あたりGNIは三〇〇ドル前後であったのが、二〇〇〇年代後半には二万ドル前後にまで増加している。人々の価値観にも大きな編が生じていることは想像に難くない。

(22) 本文中に記載する聞き取り記録は、原則として筆者が聞きとった内容を整理したものである。

(23) D校の教師より(メールによる回答。二〇一一年一月一七日)。
(24) 班活動と掃除の役割担当に関しては、D校、C校の教師、そして筆者の研究協力者(韓国の大学で教育学を専攻する大学院生)による初等学校教師へのインタビュー結果を基に論を構成している。

(25) 이영진, 前掲論文, 一五一頁。

(26) 保護者に対しては「子女が直接学校掃除をすること」としてたずねている。

(27) 韓国で五件式の回答方式の「中間」を表す回答項目として最もよく使われる表現。日本語では「どちらでもない」が最も適合するが、本論文では直訳である「普通だ」を用いた。

(28) この設問の正確な内容は「他の学校の場合、生徒がトイレ掃除をする場合がありますが、一般的に生徒がトイレ掃除をすることについてどのように思われますか？」と婉曲的にたずねている。トイレ掃除を現在行っていない調査校でたずねるにあたり、できる限り客観的な回答を導こうとしたためこうしたたずね方をとった。なお、保護者、教師用の設問でもほぼ同様の文章でたずねている。

(29) 「高槻の小学校でトイレ掃除論争 親と先生、二分【大阪】」『朝日新聞』、一九八九年七月二七日付夕刊、一五面、及び「小学校でトイレ掃除論争 大阪・高槻」『朝日新聞』、一九八九年八月九日付朝刊、二九面参照。

(30) 坂本秀夫「まずトイレ掃除廃止を(こんな校則・あんな拘束)」『朝日新聞』、一九九〇年一月二四日付朝刊、一六面及び『「まずトイレ掃除廃止を」に反響(こんな校則・あんな拘束 番外編)』『朝日新聞』、一九九〇年一月二八日付朝刊、一八面参照。

(31) 横浜市教育委員会『豊かな心を育む 児童生徒によるトイレ掃除 教職員のためのリーフレット』、二〇〇九年参照(横浜市教育委員会HP <http://www.city.yokohama.jp/me>)

Kyokushidou/jidoseito/pdf/roireiseisu.pdf 二〇一一年一月二三日確認。

(32) 長崎文次「健康教育の課題―掃除の仕方について―」『信濃教育』第七八号、一九五二年)、三九〜四二頁参照。

(33) 川地洋一「学校掃除中の事故」(沖原豊編、前掲『学校掃除―その人間形成的役割―』、二二一〜二二四頁参照。

(34) 坂本秀夫は「学校で掃除をする子どもが家でも掃除をするとは言えない」としている(坂本秀夫『こんな校則あんな拘束』朝日新聞社、一九九二年、七九〜八〇頁)。

(35) 米村佳樹・岩崎恭枝、前掲論文、一三三〜一三三頁参照。

(36) 「学校の掃除 積極校あれば業者委託も(金曜ひろば)」『朝日新聞』一九九〇年三月三〇日付朝刊、一八面参照。

五 アメリカ合衆国における食育政策と実態

田中 圭治郎

はじめに

教育文化にはさまざまな国の、地方の事象が存在する。それぞれは歴史的な経過とともにさまざまな皮相的には異なる形態をとっている。本稿では、アメリカ合衆国（以下アメリカとする）の食文化を取り上げ、その特質をさまざまな視座から論じ、日本の食文化と比較して、共通点、相違点を探求することを意図している。

アメリカでは、子どもたちの肥満が社会問題となっている。このような問題に対して、教師や行政がどのように取り組んでいるかが本稿のテーマである。まず、教育政策・教育行政が食の問題にどのような対策を取っているかについて、次にそれらを具体的に教育実践の場で生かそうとしているのかについて、三番目に現場の教師が児童・生徒・保護者と食育の問題にどのように対処しているのかについて、四番目にハワイ州の食育の実態を取り上げ、最後に日本の食育との比較・検討により教育文化の基底に流れる共通の教育文化を論述する。

一 アメリカの食育政策

・学齢期の生徒のための栄養食品プログラム

最初に制定されたのは、一九四六年にトルーマン大統領の下で作成された「全国学校昼食法」である。これは、現在の学校昼食プログラムであり、日本の学校給食に当たる。現在では、これ以外に児童・生徒及び成人食料援助プログラムと夏期食料サービスパログラムがこれに加わる。表一（一）は、二〇〇七学校年から二〇一〇学校年の援助額を示す。一食当たりの食料援助額、総援助額共に学校年毎に若干増減はあるも

表1 食料援助額

	1食当たりの援助費用	総援助額
2010	19ドル50セント	8億4千4百万ドル
2009	20ドル75セント	9億7千2百万ドル
2008	18ドル75セント	10億6千7百万ドル
2007	17ドル00セント	9億千9百万ドル

のほぼ横ばいであることがわかる。

児童・生徒及び成人食料援助プログラムは、地域社会の児童・生徒や成人に朝食や昼食を提供するものである。また、夏期食料サービスプログラムは、七・八月の学校が閉鎖されている期間に児童・生徒に食料を提供するプログラムである。

これら三つのプログラムが主な対象にしているは、経済的に不利益を受けている児童・生徒や成人である。最近では、シングルマザーの家庭への援助も含まれるようになってきている。このように、これらのプログラムは当初から社会福祉的要素を持ったものであった。

また、**学齢期の生徒のための栄養食品プログラム**は、「食品はアメリカ産でなければならない」、「約六〇%の食品は農務省に購入決定権があり」、「残り四〇%しか各学区で購入決定権がない」という制約が課せられている。このことは、アメリカの農業政策と密接に結び付いていることがわかる。表二(2)は「学校給食プログラム」、表三(3)は「夏期食料サービスプログラム」、表四(4)は「全米児童・生徒及び成人食料援助プログラム」の予算額である。表二、三、四を見ると、連邦規模では食料援助がなされていることがわかる。

ハワイ州では各財政年(FY)に、「学校給食プログラム」は予算増加の傾向がある反面、「夏期食料サービスプログラム」は減少、「全

米児童・生徒及び成人食料援助プログラム」は横ばい傾向である。

「全米児童・生徒及び成人食料援助プログラム」は、児童・生徒だけでなく成人も対象になっており、成人は小学校・中学校やコミュニティセンターで食料の援助を受けている。連邦政府の方針でもあると思われるが、ハワイ州では学校給食に力を入れ、就学率の向上、基礎学力の充実に努めている。

表五―一から表五―三(5)は、ホノルル学区内の小学校・中学校・高等学校の一月の学校給食申込数、全額補助生徒数、部分補助生徒数と無援助生徒数を示している。右側のパーセントの低い学校は、補助を受けた児童・生徒の少ない学校であり、高い学校は補助を受けた児童・生徒の多い学校である。前者は、親の所得の高い地区の学校、後者は低い地区と合致する。一番比率の高い学校コード一四二のパロロ小学校は、低所得者住宅の中の小学校であり、主として南太平洋の島々から移住してきた人々が住んでいる地区である。それに対して、一番比率の低い学校コード二三九のミリラニエ小学校は、高級住宅地の中の小学校である。このように、アメリカの学校給食は、今なお社会福祉的要素を持ち続けている。

表2 学校給食プログラム

NATIONAL SCHOOL LUNCH PROGRAM: CASH PAYMENTS					
Data as of September 28, 2009					
State/Territory	FY 2004	FY 2005	FY 2006	FY 2007	FY 2008
Alabama	127,556,989	134,953,786	141,932,164	149,891,911	157,397,685
Alaska	19,174,653	20,728,736	22,790,882	23,446,316	24,067,965
Arizona	143,911,446	156,180,493	164,330,771	174,276,521	188,114,516
Arkansas	76,466,264	83,251,765	89,698,344	94,436,438	100,972,570
California	894,268,651	944,371,320	972,841,077	1,025,340,797	1,110,365,212
Colorado	67,519,531	72,368,892	78,174,762	83,422,008	90,908,562
Connecticut	54,519,342	57,381,104	59,419,359	63,483,529	66,090,965
Delaware	14,140,983	15,341,035	16,690,411	17,685,166	19,470,913
District of Columbia	14,435,030	15,116,489	14,749,267	14,071,997	15,167,690
Florida	382,577,481	421,021,415	407,793,513	416,462,267	460,526,025
Georgia	263,827,404	282,245,836	310,700,897	328,270,654	351,515,249
Guam	4,338,675	4,753,424	5,669,027	5,500,251	5,507,491
Hawaii	28,777,378	28,096,537	28,361,211	27,316,182	29,496,967
Idaho	30,520,911	32,313,360	34,006,519	35,474,674	37,708,207
Illinois	265,962,870	276,945,871	286,290,418	296,751,381	313,336,360
Indiana	119,837,883	129,966,943	140,718,920	153,432,961	168,600,634
Iowa	55,891,009	60,046,056	63,640,481	67,006,156	70,795,237
Kansas	57,150,953	60,111,418	64,045,938	67,200,719	72,046,158
Kentucky	111,760,874	116,903,841	123,516,217	129,834,764	136,460,824
Louisiana	155,405,403	153,158,534	156,240,857	154,976,857	160,603,634
Maine	19,944,487	21,102,477	22,456,033	23,739,138	25,155,825
Maryland	84,028,099	90,404,006	91,676,984	95,640,543	101,431,554
Massachusetts	91,848,308	97,940,039	103,981,031	110,153,273	116,801,355
Michigan	170,218,949	179,111,640	185,160,214	200,509,003	211,622,501
Minnesota	83,659,033	89,218,282	94,451,336	100,968,124	107,854,026
Mississippi	113,171,173	113,720,226	126,109,328	125,655,341	130,386,855
Missouri	121,820,284	129,625,179	134,478,432	138,695,721	146,436,909
Montana	15,889,598	16,543,873	17,015,147	17,638,824	19,193,285
Nebraska	35,948,743	38,111,091	40,465,448	43,194,004	46,044,282
Nevada	38,118,610	45,630,597	48,731,820	53,865,681	57,680,828
New Hampshire	13,588,088	14,266,708	15,009,125	16,095,368	17,071,225
New Jersey	130,755,831	139,255,322	144,736,660	151,024,959	161,392,636
New Mexico	60,362,352	63,108,062	64,668,365	68,462,156	70,888,568
New York	430,384,075	460,483,705	463,762,599	481,704,672	509,862,454
North Carolina	207,632,455	208,435,490	236,705,317	250,349,699	264,623,514
North Dakota	11,346,481	11,717,121	12,128,070	12,664,945	13,364,270
Ohio	192,615,147	204,221,171	220,899,971	230,257,761	245,953,117
Oklahoma	94,019,969	101,037,874	106,104,588	111,734,968	117,139,977

表3 夏期食料サービスプログラム

SUMMER FOOD SERVICE PROGRAM: TOTAL MEALS SERVED					
Data as of September 28, 2009					
State/Territory	FY 2004	FY 2005	FY 2006	FY 2007	FY 2008
Alabama	1,721,532	1,683,832	1,502,659	1,208,945	1,179,128
Alaska	103,650	105,062	105,890	112,659	159,842
Arizona	570,668	510,746	936,225	995,367	1,077,882
Arkansas	841,137	833,517	843,310	957,602	1,153,134
California	6,081,612	6,101,308	7,030,033	7,509,897	10,423,131
Colorado	326,396	585,891	602,155	657,506	651,613
Connecticut	370,710	312,478	326,814	332,441	572,551
Delaware	625,176	595,696	647,193	762,211	823,888
District of Columbia	1,169,353	1,252,565	1,559,834	1,548,419	1,483,120
Florida	8,601,582	8,044,631	7,772,944	8,092,398	9,454,670
Georgia	4,781,677	4,637,658	3,976,381	3,469,675	3,607,385
Hawaii	294,945	275,338	193,086	203,150	199,008
Idaho	960,889	1,008,212	1,073,080	1,151,252	1,293,138
Illinois	4,633,454	4,309,516	4,027,487	3,872,130	3,687,350
Indiana	1,711,813	1,897,182	2,054,466	2,180,674	2,273,150
Iowa	422,312	464,488	517,618	529,943	531,250
Kansas	598,449	615,903	691,007	704,846	796,283
Kentucky	3,357,412	3,474,161	3,931,431	3,817,924	3,350,548
Louisiana	3,078,787	3,395,289	2,428,772	2,661,232	3,091,396
Maine	346,524	323,912	329,209	337,932	350,542
Maryland	1,535,743	1,764,739	2,144,795	1,964,666	2,270,912
Massachusetts	2,126,972	2,119,194	2,064,930	2,256,748	2,340,913
Michigan	1,802,672	1,772,813	1,893,344	2,016,888	2,276,907
Minnesota	1,209,671	1,135,940	1,099,925	1,151,212	1,405,663
Mississippi	1,829,234	1,733,442	1,532,984	1,493,670	1,467,313
Missouri	2,925,144	3,408,537	3,299,602	2,954,444	3,778,980
Montana	316,839	330,030	291,045	278,898	313,173
Nebraska	343,074	348,779	366,418	372,214	585,905
Nevada	313,328	311,349	334,718	387,671	507,630
New Hampshire	273,817	237,596	223,157	256,751	260,413
New Jersey	3,447,860	2,916,106	2,733,359	2,483,163	2,786,785
New Mexico	2,150,429	1,968,295	1,828,405	1,879,455	2,159,382
New York	16,832,729	16,390,766	16,162,878	16,758,616	17,321,395
North Carolina	2,152,511	2,224,463	1,875,319	1,956,347	2,260,052
North Dakota	219,246	205,397	198,941	193,815	201,468
Ohio	2,315,366	2,520,468	2,880,526	3,040,645	3,251,016
Oklahoma	980,606	1,026,363	1,132,170	1,163,861	1,146,443
Oregon	578,168	1,072,413	1,228,418	1,348,329	1,564,228
Pennsylvania	5,676,978	5,315,211	5,170,098	5,468,681	5,288,308
Puerto Rico	3,855,987	3,963,435	3,848,076	4,620,727	5,030,554
Rhode Island	439,191	445,425	411,092	310,741	294,472

表4 全美兒童、生誕及成人食料援助の総量

CHILD AND ADULT CARE FOOD PROGRAM: TOTAL MEALS SERVED					
Data as of September 28, 2009					
State/Territory	FY 2004	FY 2005	FY 2006	FY 2007	FY 2008
Alabama	29,187,646	28,865,086	29,031,674	29,053,237	29,496,153
Alaska	4,528,425	4,699,112	4,562,889	4,691,073	4,709,476
Arizona	36,710,879	38,674,050	37,423,858	36,017,387	35,633,138
Arkansas	22,298,919	24,233,140	25,838,140	27,103,469	28,722,158
California	199,201,648	198,567,905	192,241,583	192,818,043	193,383,049
Colorado	20,789,584	20,526,578	19,579,071	18,908,985	19,357,127
Connecticut	9,462,346	9,491,861	9,639,234	9,867,334	10,083,199
Delaware	7,600,973	7,946,374	8,403,150	8,310,043	8,567,791
District of Columbia	3,013,546	3,026,884	3,292,252	3,307,171	3,165,531
Florida	92,128,438	98,505,149	99,681,752	104,266,679	107,156,751
Georgia	67,969,376	72,602,221	76,612,982	77,795,234	81,066,089
Guam	163,480	163,711	172,155	301,482	326,606
Hawaii	5,444,443	5,445,640	5,475,181	5,462,149	5,606,921
Idaho	4,125,682	4,451,035	4,804,926	5,345,879	5,719,719
Illinois	83,912,979	84,425,456	83,828,135	84,003,213	85,239,878
Indiana	30,667,862	30,972,181	31,412,498	32,780,573	34,258,703
Iowa	19,737,924	20,378,786	21,097,060	22,113,191	23,468,681
Kansas	28,804,452	28,910,943	28,264,177	28,407,105	27,973,495
Kentucky	24,814,320	25,292,002	25,085,300	24,851,954	25,125,268
Louisiana	38,218,928	38,176,512	33,825,213	37,994,518	39,698,812
Maine	9,451,071	8,857,611	8,614,171	8,384,906	8,314,770
Maryland	30,671,914	30,806,771	29,811,915	29,007,447	29,113,327
Massachusetts	39,359,451	38,660,467	38,106,115	38,379,113	39,300,185
Michigan	47,734,040	47,741,890	45,874,847	45,250,894	45,895,476
Minnesota	59,032,541	57,328,438	54,903,015	54,323,251	54,718,683
Mississippi	20,581,712	20,523,710	21,567,179	22,004,908	22,864,438
Missouri	35,817,705	36,729,613	36,328,767	35,558,628	35,869,925
Montana	7,828,148	7,743,065	7,709,677	7,623,293	7,422,589
Nebraska	22,855,523	22,781,481	22,075,821	22,206,172	23,636,343
Nevada	4,281,570	4,145,479	4,173,833	4,008,920	3,813,648
New Hampshire	3,327,176	3,396,327	3,380,540	3,500,049	3,705,185
New Jersey	37,155,842	39,687,544	40,728,022	41,197,466	42,605,863
New Mexico	25,851,351	26,398,267	25,506,232	24,315,287	23,798,737
New York	108,556,042	112,032,603	111,907,989	112,693,570	117,375,680
North Carolina	74,714,859	76,666,647	74,276,917	71,072,125	71,359,112
North Dakota	9,827,089	9,411,520	9,356,336	9,476,296	9,686,039
Ohio	56,136,195	57,125,909	58,904,590	60,437,212	62,509,150
Oklahoma	42,170,122	43,056,856	42,955,515	42,324,251	42,075,047
Oregon	17,375,713	17,509,258	17,111,526	15,445,722	17,733,693
Pennsylvania	47,979,357	49,922,574	51,917,707	53,271,379	58,421,982
Puerto Rico	14,619,436	15,215,044	15,645,776	16,337,447	16,256,439

表5-1 ハワイ州ホノルル学区の10月末日の
各学校の給食数(2008年)

学校 コード	学校名	給食数	無料 生徒数	減額 生徒数	その他 生徒数	無料・減額 生徒比率
100	AINA HAINA	541	25	28	488	9.80%
101	ALA WAI	461	192	85	184	60.09%
102	ALIOLANI	256	84	31	141	44.92%
103	ANUENUE	362	155	61	146	59.67%
104	CENTRAL MID	419	282	46	91	78.28%
105	DOLE MID	784	476	115	193	75.38%
106	FARRINGTON HI	2597	1254	372	971	62.61%
107	FERN	506	379	57	70	86.17%
108	HAAIONE	434	32	14	388	10.60%
109	HOKULANI	357	35	16	306	14.29%
110	JARRETT MID	257	154	15	88	65.76%
111	JEFFERSON	408	144	69	195	52.21%
112	KAHUMANU	593	262	72	259	56.32%
113	KAEWAI	328	244	32	52	84.15%
114	KAHALA	407	21	13	373	8.35%
115	KAIMUKI HI	1190	492	132	566	52.44%
116	KAIMUKI MID	835	112	72	651	22.04%
117	KAIULANI	381	241	61	79	79.27%
118	KALAKAUA MID	1052	491	179	382	63.69%
119	KALANI HI	1160	104	65	991	14.57%
120	KALIHI	323	204	43	76	76.47%
121	KALIHI-KAI	649	319	127	203	68.72%
122	KALIHI-UKA	244	104	44	96	60.66%
123	KALIHI-WAENA	560	339	104	117	79.11%
124	KAPALAMA	684	220	150	314	54.09%
125	KAULUWELA	375	211	89	75	80.00%
126	KAWANANAKOA MID	858	286	137	435	49.30%
127	KOKO HEAD	273	22	14	237	13.19%
128	KUHIO	320	148	68	104	67.50%
129	LANAKILA	354	180	55	119	66.38%
130	LIHOLIHO	335	52	26	257	23.28%
131	LIKELIKE	382	259	48	75	80.37%
132	LILIUOKALANI	136	32	10	94	30.88%
133	LINAPUNI	224	214	6	4	98.21%
134	LINCOLN	384	164	66	154	59.90%
135	LUNALILO	498	181	72	245	50.80%
136	MAEMAE	660	71	42	547	17.12%
137	MANOA	587	50	32	505	13.97%
138	MCKINLEY HI	1804	740	199	865	52.05%
139	NIU VALLEY MID	775	69	41	665	14.19%
140	NOELANI	449	34	20	395	12.03%
141	NUUANU	366	22	16	328	10.38%
142	PALOLO	273	230	16	27	90.11%
143	PAUOA	326	135	49	142	56.44%
145	PUUHALE	233	120	52	61	73.82%

表5-2 ハワイ州公立学校の10月末日の
各学校の検査数(2008年)

学校 コード	学校名	検査数	無検査 生徒数	検査 生徒数	2010 生徒数	無検査・調査 生徒比率
146	ROOSEVELT HI	1460	283	138	1039	28.84%
147	ROYAL	316	174	49	93	70.57%
148	STEVENSON MID	619	220	76	323	47.82%
150	WAIKIKI	390	97	59	234	40.00%
151	WAILUPE VALLEY	78	12	8	58	25.64%
152	WASHINGTON MID	936	354	131	451	51.82%
153	WILSON	530	23	29	478	9.81%
154	KAISER HI	983	97	29	857	12.82%
155	KAMILOIKI	394	47	30	317	19.54%
200	AIEA EL	346	240	43	63	81.79%
201	AIEA INT	593	183	84	326	45.03%
202	AIEA HI	1302	317	130	855	34.33%
203	ALIAMANU EL	904	154	161	589	34.85%
204	ALIAMANU INT	721	109	119	493	31.62%
206	HALEIWA	171	83	20	68	60.23%
207	HALE KULA	878	158	197	523	40.43%
208	HELEMANO	516	167	127	222	56.98%
209	HICKAM	808	19	86	703	13.00%
210	ILIAHI	427	101	62	264	38.17%
211	KAALA	438	275	70	93	78.77%
212	KIPAPA	643	216	74	353	45.10%
214	LEILEHUA HI	1680	531	321	828	50.71%
215	MAKALAPA	370	97	69	204	44.86%
216	MILILANI HI	2479	210	94	2175	12.26%
217	MOANALUA EL	685	56	39	590	13.87%
218	MOANALUA HI	2004	250	123	1631	18.61%
219	MOANALUA MID	873	116	81	676	22.57%
220	MOKULELE	519	106	128	285	45.09%
221	NIMITZ	331	47	76	208	37.16%
222	PEARL HARBOR	636	157	104	375	41.04%
223	PEARL HARBOR KAI	661	66	134	461	30.26%
224	RADFORD HI	1300	143	124	1033	20.54%
225	RED HILL	359	89	50	220	38.72%
226	SOLOMON	1037	212	383	442	57.38%
227	SCOTT	484	126	58	300	38.02%
228	SHAFTER	177	15	20	142	19.77%
229	WAHIAWA EL	501	240	81	180	64.07%
230	WAHIAWA MID	891	397	139	355	60.16%
231	WAIALUA EL	521	213	72	236	54.70%
232	WAIALUA HI & INT	620	213	101	306	50.65%
233	WAIMALU	542	162	85	295	45.57%
234	MILILANI WAENA	578	95	62	421	27.16%
235	WEBLING	544	95	67	382	29.78%
236	WHEELER EL	482	104	135	243	49.59%
237	WHEELER MID	754	156	199	399	47.08%

表5-3 ハワイ州ホノルル学区の10月末日の
各学校の総人数(2008年)

学校 コード	学校名	総人数	無材 生徒数	減学 生徒数	2007年 生徒数	無材・減学 生徒比率
238	MILILANI MID	1203	126	74	1003	16.63%
239	SALT LAKE	805	236	112	457	43.23%
240	MILILANI 'IKE	1091	14	13	1064	2.47%
241	MILILANI MAUKA	846	43	43	760	10.17%
242	MILILANI UKA	678	86	54	538	20.65%
243	PEARL RIDGE	592	70	41	481	18.75%
250	AHRENS	1332	486	269	577	56.68%
251	BARBERS POINT	501	111	54	336	32.93%
252	CAMPBELL HI	3238	679	414	2145	33.76%
253	EWA EL	987	310	169	508	48.53%
254	EWA BEACH EL	379	145	64	170	55.15%
255	HIGHLANDS INT	952	184	89	679	28.68%
256	IROQUOIS POINT	637	132	129	376	40.97%
257	MAILI	754	461	112	181	75.99%
258	MAKAHA	570	400	74	96	83.16%
259	MAKAKILO	497	127	72	298	40.04%
260	MANANA	369	98	29	242	34.42%
261	NANAIAKAPONO	905	627	125	153	83.09%
262	NANAKULI EL	484	264	97	123	74.59%
263	NANAKULI HI & INT	1025	571	124	330	67.80%
264	PALISADES	375	90	32	253	32.53%
265	PEARL CITY EL	553	176	104	273	50.63%
266	PEARL CITY HI	1864	281	146	1437	22.91%
267	PC HIGHLANDS	374	64	37	273	27.01%
268	LEHUA	430	90	119	221	48.60%
269	POHAKEA	551	273	78	200	63.70%
270	WAIANAE EL	563	404	74	85	84.90%
271	LEIHOKU	852	414	125	313	63.26%
272	WAIANAE HI	2062	1239	221	602	70.81%
273	WAIANAE INT	919	581	119	219	76.17%
274	WAIPAHU EL	1039	719	109	211	79.69%
276	HONOWAI	839	384	147	308	63.29%
277	WAIPAHU HI	2501	809	394	1298	48.10%
278	WAIPAHU INT	1245	483	228	534	57.11%
279	ILIMA INT	1332	418	215	699	47.52%
280	HOLOMUA	1044	147	89	808	22.61%
281	KAIMILOA	624	252	109	263	57.85%
282	KAPOLEI EL	821	145	89	587	28.50%
283	KANOELANI	756	151	91	514	32.01%
285	MOMILANI	398	24	15	359	9.80%
286	MAUKA LANI	576	184	86	306	46.88%
287	KALEIOPUU	970	219	142	609	37.22%
288	WAIJU	539	141	73	325	39.70%
290	WAIKELE	622	131	45	446	28.30%
291	KAPOLEI MID	1150	386	160	604	47.48%

二 連邦政府による教育現場での食育指導

ミシシッピ大学全米管理協会が出している『より健康的なパイ』を見ることにより、連邦政府の食育の方針を説明する。この協会は、一九八九年に連邦議会で承認され、一九九〇年にミシシッピ大学内に設置されたものであり、連邦農務省食品栄養サービス局からの補助金を受けている。子どもたちの栄養プログラムを研究し、教育し、さらに料理のための指導的役割を果たすことを意図している。図一(6)を見れば、石鹸、タオルを使用することの大切さを教えている。



a. 食事の前に手を洗うこと、食事の準備、食事のマナー、後片付けを教える。

b. 食物の分類を行い、何が身体の機能を充足しているのかを教える。
(例 炭水化物はエネルギーの源、脂肪は筋肉を作る、果物はビタミンとして栄養のバランスをとる等)

c. 家庭における両親に対する食育について

- ・ 食事に十分な時間を割くこと
- ・ ゆっくりと楽しんで食事をとること
- ・ 初めて食べる食物に慣れること
- ・ できるだけ食べ残しをさせないようにすること
- ・ あなたの子どもが食事をしない時、何が嫌いなのかを次の食事までに調べること
- ・ 食物栽培をして、庭の手入れをすることにより、子どもが喜んで野菜を食べるようにさせる。(7)

図一(8)は学校や家庭での野菜栽培の楽しさを教えている。

図2 学校・家庭での野菜栽培



次に両親に対して以下の助言をしている。

・できるだけ安く食材を買うこと

(新鮮な野菜を買うこと、低脂肪の食材を買うことを挙げているが、小容量のジュースを買うよりは大容量のジュースを買うことを勧めている) (9)

各季節の献立が紹介されているが、ピーナツアレルギーの子どもへの対策は、日本では行われていない指導である。特に注目されるのは、日本食の紹介である。おにぎり (ORIGIRI) と酢のもの

図3 日本食の献立



(SUNOMONO)は、健康食品として注目されていることがわかる。

(10)

図三(11)は日本食の栄養面でのすばらしさを教えている。

三、現場の教師の食育指導

二二)では、『新任教師への手引書』を紹介することにより、教師がどのように食育に取り組んでいるかを紹介する。

a. 少年期の肥満は、全国的な傾向である。大人が健康に気を使っているのと同様に、教師は生徒が健康であるように援助する責任があ

る。(アメリカにおいて児童・生徒の肥満は、一般的になっており、日本以上に肥満対策が求められる)

b. 児童・生徒にご褒美として食物を与えることは、健康に良くないことを保健の授業で教える。(教師は、自分の教科だけを教え、食育に関心を持たない場合が多く、また両親も栄養問題に無頓着であることがわかる)

c. 教師が児童・生徒にキャンディやスナック菓子を与えた時、教師は児童・生徒が過食の習慣をなくすことを困難にしていることを認識すべきである。(アメリカでは、教師が糖質・脂質の多い食品を生徒に与えていることが何われる)

c. 児童・生徒の中に、糖尿病や食物アレルギーといった危険な病状を持った者がいることを認識するべきである。(日本でも同様の状況になりつつある)

d. ご褒美として児童・生徒に食物を与えた時、教師は将来それが児童・生徒の問題行動を引き起こす大きな要因となることを認識すべきである。(教師への栄養に関する啓蒙活動が必要ながわわかる)

e. 両親が子どもを教育しようとする時、ご褒美として食物を与えることは栄養バランスを崩すため、してはならないことを両親に伝えるべきである。(栄養の摂りすぎの認識の甘い両親が多いことがわか

In answer to the question
“What skills should all teachers have?”:

Patience
Knowledge of the subject
Patience
Kindness
A love of young people
Patience
Flexibility
Patience

—Luann Scott,
31 years' experience

図4 ベテラン教師のアドバイス

る(12)

図四(13)は、ベテラン教師のアドバイスである。ここではPATIENCE(忍耐、根気)が繰り返し取り上げられており、食育の重要性を生徒や両親に理解してもらうのに困難を伴うことがわかる。

四: ハワイ州の食育の実態

ハワイ州教育局児童栄養プログラム事務所発行『ハワイ州における健康的な食事の援助』について述べる。このプログラムの目的は「すべての利用者が健康的で、飢餓から解放され」、「連邦政府の要

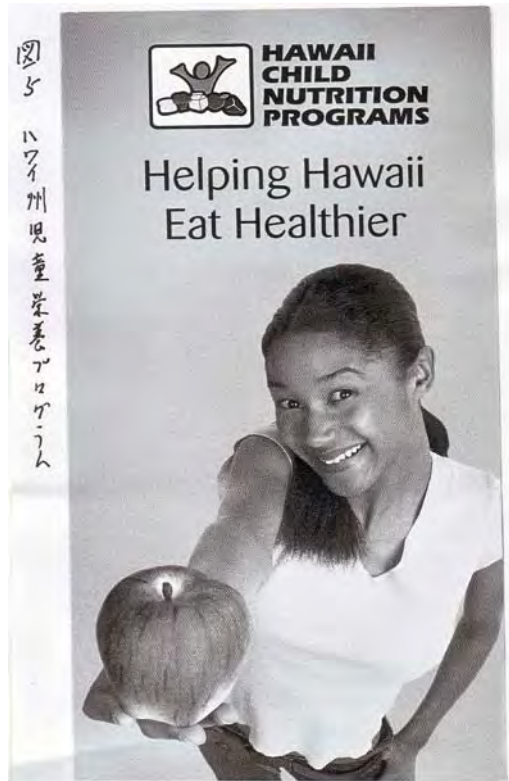


図5 ハワイ州児童栄養プログラム

求、教育と協力の元で、栄養の重要性を認識」することである。図5(14)は、リンゴの栄養面の大切さを示す表紙である。

「全国学校給食プログラムは、出来るだけ安価な費用で、毎月子どもたちに健康的な食事を提供して」おり、「該当する児童に無料ないし、減額した費用で給食を用意している」のである。それらの児童・生徒の数はハワイ州全体で約二万人に上っている。無料及び減額の扱いを受ける児童・生徒は、両親の費用によるものであり、社会福祉的な面が多い。

次に、教師用の『新鮮なくだものと野菜プログラム』を見る。ハ

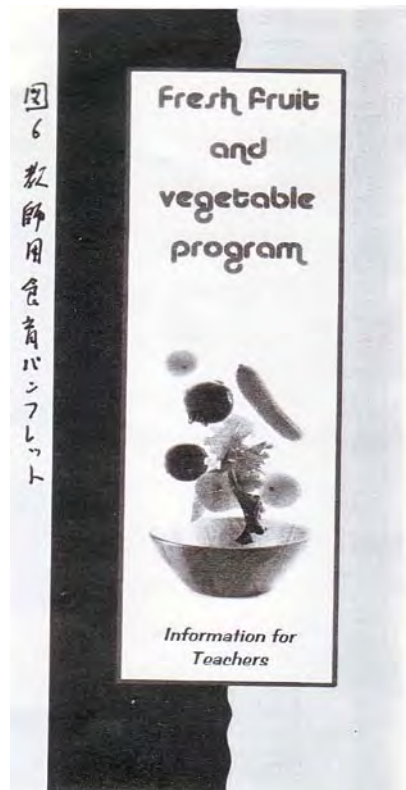


図6 教師用食育パンフレット

ワイ州教育局の下で、二二の小学校に「学校食料サービス」のプラ
ンチが置かれ、そこで教師のための啓蒙活動が行われている。図六
(15)は、教師用のパンフレットである。「新鮮なくだものや野菜を食
べる際、栄養教育(食育)をすることは、良い食習慣を取り入れ、
かつ充実させるための理想的な方法である」とし、そのためには「児
童、教師と学校職員との間の密接な関係が求められる」のであり、
教師と学校職員が協力して、児童に食の大切さを教える必要が強調
されている。このようなハワイ州教育局の方針や現場の教師たちの
努力は、具体的に学校現場ではどのような形で行われているかを筆
者の学校訪問の結果から述べる。

二〇〇九年一〇月にハワイ州ホノルル学区の小学校・中学校・高等学校を訪問し、学校給食の実態を調査した。表六(16)は、ジャレット中学校の十一月の朝食・昼食のメニューである。このメニューは、一週間以上も前に保護者に配布され、気に入ったメニューならば予約し、気に入らなかったならば、弁当の持参という形態が取られている。それゆえ、日により給食の数に変動がある。実際に生徒が給食をしている状況を見ると、食堂でクラス毎に集まり、食事をしてきたが、その際担任の教師はおらず、補助教師が机の間を巡回し、静かに食事をするように見張っていた。教師は、仲の良い同士、それぞれ気に行った場所で食事をしていた。驚いたことに、弁当持参の児童・生徒は、弁当というにはとても粗末なクラッカーやビスケットとジュースだけであった。更に驚いたことに、食事終了時に給食に全く手をつけていないで、そのままゴミ箱に捨てる生徒が少なからずいたことである。つまり、昼食を全く取っていないかったのである。その後、学校給食職員とのインタビュでわかったことは、(一)メニューは両親や児童・生徒の意見を全く取り入れない、(二)栄養価は大切にしているが、味はあまり重視せず、より安価な食材を求めていることである。

アラワイ小学校の食堂では、壁に徳目(ビタミンを十分取り入れ

よう、糖分のある食物は控えましょう等々)が貼られていた。栄養面は、重視してはいるが、個々の児童の好みはあまり重視されておらず、無味乾燥な食事という印象を受けた。(写真一)

また、複数の学校での校長とのインタビュにおいて、教師たちが栄養教育にあまり関心を示していないことがわかった。彼らにとって、食育は副次的なものであり、彼らの関心がいかに自分の相当する教科の成績を向上させるかということであった。栄養教育は、健康体育の教師の仕事であり、自分たちはあまり関係がないという印象を持った。州教育局の書類やパンフレットとの乖離がかなり多い。

これらの栄養教育の不備を補うものとして、NPOの活動がある。その一つのコクア・ハワイ・ファンデーションを取り上げる。このファンデーションは、アメリカン・フットボールで活躍しているジャック・ジョンソンが私財を提供して作られた団体である。図七(17)は、彼らの活動の一つ、ガーデニングの写真である。この団体は、ホノルル市内の各学校に働きかけ、学校農園を作り、そこで収穫した野菜を給食の中に取り入れる活動を行っている。さらに、両親と児童・生徒をカピオラニ・コミュニティカレッジに招いて健康的な食事を作りかつ食べるということにより、生産と消費を結び



つけ、新鮮な野菜を接種することの大切な、さらに美味しい食事を取るという体験の大切さを学習している。

五. 日本の食育とアメリカの食育との比較・検討

アメリカでは、一九四六年に「学校昼食法」が成立した。日本では、一九四五年に文部・厚生・農林三省次官通達により、学校給食が行われるようになった。戦前にも貧困児童を対象とした学校給食が存在したが、本格的な始まりは戦後の食糧事情逼迫の下での政策である。一九五三年に「学校給食法」が制定され、教育活動の一環としての役割を担うようになった。「学校給食法」第一条では、学校給食については、義務教育諸学校における教育の目的を実現するために、次の各号に掲げる目標の達成に努めなければならない。



- 一. 日常生活における食事について、正しい理解と望ましい習慣を養うこと。
- 二. 学校生活を豊かにし、明るい社交性を養うこと。
- 三. 食生活の合理化、栄養の改善及び健康の増進を図ること。
- 四. 食糧の生産、配分及び消費について正しい理解に導くこと。

アメリカでは、両親の収入により、無料・減額の措置があるが、

表6 評しつ中学校の11月の朝食・昼食のメニュー

JARRETT NOVEMBER BREAKFAST & LUNCH MENU

ALL MENUS SUBJECT TO CHANGES WITHOUT NOTICE

MONDAY		TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
APPLE TURNOVER BUTTERED TOAST CHICKEN STICKS STEAMED RICE BROCCOLI & CARROTS PEACHES WW ROLL MEATBALL SANDWICH	CHICKEN BRK. PATTY BANANA BREAD FRUIT COCKTAIL NACHOS GARDEN SALAD DICED PEARS MUFFIN CHICKEN PATTY RICE	FRENCH TOAST TURKEY LINKS APPLESAUCE CHICKEN PATTY W/ GRAVY WHIPPED POTATO MIXED VEGETABLES PINEAPPLE CHUNKS WW ROLL	CEREAL CINNAMON TOAST APPLE WEDGE CREOLE MACARONI MIXED GREEN SALAD FRUIT COCKTAIL FRENCH BREAD BURRITO		FURLOUGH DAY
PIZZA POCKET CINNAMON TOAST APPLESAUCE CHICKEN NUGGETS STEAMED RICE ORIENTAL SALAD PEACHES WW ROLL CHILI RICE	SCRAMBLED EGGS BUTTED TOAST FRUIT COCKTAIL CHEESE BURGER LETTUCE TOMATO POTATO ROUNDS ORANGE WEDGES SAIMIN W/HOTDOG	VETERAN'S DAY	POULTRY PATTY STEAMED RICE PINEAPPLE CHUNKS FISHBURGER OVEN FRIES RAINBOW SALAD FRUIT COCKTAIL BEEF PATTY RICE		BAGEL SLICE CREAM CHEESE DICED PEARS ORIENTAL CHICKEN STEAMED RICE PEAS AND CORN APPLE WEDGE WW ROLL CHICKEN PATTY SANDWICH
BREAKFAST SANDWICH FRUIT COCKTAIL CHILI CON CARNE STEAMED RICE GARDEN SALAD DICED PEARS CORNBREAD WIENER IN ROLL	PORTUGUESE SAUSAGE MUFFIN GRAPE JUICE CHICKEN PATTY ON BUN LETTUCE OVEN POTATOES ORANGE WEDGE BEEF TACOS	PANCAKE ON A STICK CINNAMON TOAST PEACHES PEPPERONI PIZZA GARDEN SALAD APPLE WEDGE BISCUIT JELLO	PORK PATTY FRENCH TOAST STICK APPLESAUCE KALUA PORK W/ CABBAGE STEAMED RICE PINEAPPLE CHUNKS SWEET ROLL CHICKEN NUGGETS		FURLOUGH DAY
CHICKEN PATTY STEAMED RICE PINEAPPLE CHUNKS TERIYAKI MEATBALLS STEAMED RICE ROMAINE/CABBAGE PEACHES WW ROLL BEEF PATTY RICE	CEREAL BUTTERED TOAST PEACHES PORK CHOP PATTY STEAMED RICE BROCCOLI & CARROTS APPLESAUCE BISCUIT CHICKEN STICKS	PIZZA POCKET BUTTERED TOAST ORANGE JUICE BURRITO MUFFIN MIXED GREEN SALAD DICED PEARS	THANKSGIVING		SCHOOL HOLIDAY
PORTUGUESE SAUSAGE STEAMED RICE APPLE JUICE SOFT TACO SHREDDED LETTUCE DICED TOMATO OVEN POTATOES PEACHES CHEESEBURGER					

The U.S. Department of Agriculture(USDA)prohibits discrimination in all its programs and activities on the basis of race, color, national origin, gender, religion, age, disability, political beliefs, sexual orientation, and marital or family status. (Not



日本でも同様の規程がある。

第七条二

国は、公立の小学校、中学校又は中等教育学校の設置者が、学校給食を受ける児童又は生徒の学校教育法第二十一条第一項に規定する保護者で次の各号のいずれかに該当するものに対して、学校給食費の全部又は一部を補助する場合には、当該設置者に対し、当分の間、政令で定めるところにより、予算の範囲内において、こ

れに要する経費の一部を補助することができる。

- 一、生活保護法に規定する要保護者
- 二、生活保護法第六条第二項に規定する要保護者に準ずる程度に困窮している者で政令の定めるもの

このように、日本とアメリカでは同様の規定があるのは、学校給食が社会的な側面を持っていることによることがわかる。

また、前述したように、学校給食がアメリカでは農務省の管轄下であり、「約六〇％の食品は農務省に購入決定権がある」という規定がある。日本でも学校給食用務員は、一九九一年度まで日本体育・学校健康センター（現 独立行政法人 日本スポーツ振興センター）が全国の主要な小麦粉製粉工場一括購入し、あらかじめ計画的に策定された小麦粉需給計画に従い、同一品質・同一規格で各都道府県学校給食会を通して供給してきた。また、米飯給食は、米余りの中、一九九〇年度まで日本体育・学校健康センターが旧食糧庁（農林水産省）から一括して米を買い入れ、各都道府県学校給食会を通して、設置業者に精米または米加工食品として供給されてきた。これら両国の学校給食は、政策的な面から行われる点が多々ある。

しかしながら、日米両国での相違点も多々ある。一九五七年六月

五日付文管字第二一九号の文部省管理局长通達に示すように「教師が児童または生徒とともに会食することは学校給食を教育的に取り扱い、その指導に徹底を期する点から必要」であると定められている。すなわち、学校給食は教育活動の一環であることが明示されたのである。アメリカのように、給食は両親の教育権の一つとして、教師が教育的に関与しないのとは全く異なる。

おわりに

教育文化の中で食は、大きな要素を占めている。知識や情操を培うことが必須であるが、経済的に困窮で学校に行きたくても行けない子どもや、両親のネグレクトのため食事も満足に摂取できない子どもの存在を忘れてはならない。また、食は人間の基本的な欲求の一つであり、食のバランスが人間の健康・普護のコントロール・学習欲に大きな影響力を与えている。教育の深層構造の中に食の問題は存在しており、これは洋の東西を問わない。また、教育の機会均等は、両親の経済力、学歴に左右されることなく、すべての子どもに開かれており、教育の本質・根幹部分を形成している。

このように、学校給食(食料サービス)は当初は飢餓からの解放、貧困家庭への援助という社会福祉的な政策から出発したのである。

しかし、時代が下り、豊かな時代の到来と共に、社会福祉的な側面だけではなく、栄養の視点から給食が考えられるようになる。アメリカでは、ピーナツアレルギー、糖尿病などが児童・生徒の健康問題として生じており、日本でも各種のアレルギーが児童・生徒の健康を蝕む。アメリカでは、教師やNPOの人々が両親に食の重要性を訴えている。日本では二〇〇五年に「食育基本法」が制定され、それに先立って二〇〇四年には、児童・生徒の望ましい食習慣形成のため、「栄養に関する専門性」と「教育に関する専門性」を併せ持つ栄養教諭の資格が作られ、教育職員として食の指導を行うことが出来るようになった。また、従来のように食料調達を国が一元的に行うのではなく、「地産地消」の精神の下で各地方が独自性を持って学校給食を行うようになる。このように、日本とアメリカでは表面的には共通する面と相違する面が存在するが、両者共に学習には食の問題が重要であり、子どもの健康的・身体的発達は彼らの精神的情操をも左右するという共通認識で一致している。

(注)

(1) United States Department of Agriculture, *Food and*

Nutrition Service Food Distribution Fact Sheet,

September 2009, p.1.

(17) コクアハワイファンデーションのパンフレット、二〇〇九年。

- (2) <http://www.fns.usda.gov/pd/06slcash.htm> (10/26/2009)
- (3) <http://www.fns.usda.gov/pd/03sfsmeals.htm> (10/26/2009)
- (4) <http://www.fns.usda.gov/pd/13ccmeals.htm> (10/26/2009)
- (5) ハワイ州教育局の内部資料
- (6) National Food Service Management Institute, The University of Mississippi, *More Than Mud Pies*, 4th edition, 1998, p.9.
- (7) *Ibid.*, p.27.
- (8) *Ibid.*, p.144.
- (9) *Ibid.*, p.31.
- (10) *Ibid.*, p.123.
- (11) *Ibid.*, pp.123-124.
- (12) Julia G. Thompson, *The First-Year Teacher's Survival Guide*, second edition, Jossey-Bass, 2007, p.255.
- (13) *Ibid.*, p.411.
- (14) ハワイ州教育局発行。パンフレット、二〇〇九年。
- (15) 同上。
- (16) ジャレット中学校内部資料。

六 食育を通して育成する人間像

―北海道・札幌市における調査分析より―

田中 潤一

2. 二〇〇九（平成二二）年の調査より

研究方法…アンケート調査

アンケートの内容…

- ・ 実習先の幼稚園・保育所で食育に力を入れていましたか。
- ・ 幼稚園・保育所で、どのような取り組みをしていましたか。
- ・ 幼稚園・保育所で、給食のメニューは栄養バランスなど工夫されていましたか。
- ・ 幼稚園・保育所の延長保育で、おやつは出していましたか。
- ・ 昼食時、保育者は子どもにどのような声かけをしていましたか。
- ・ その他、食器や野菜作りなど食育への工夫が行われている園があれば教えてください。

アンケート調査の対象

・ S 大学短期大学部保育科一年生（二一四名）

・ “ ” 二年生 田中ゼミ（二〇名）

アンケートの調査時期

・ 平成二二年一二月上旬

1. はじめに

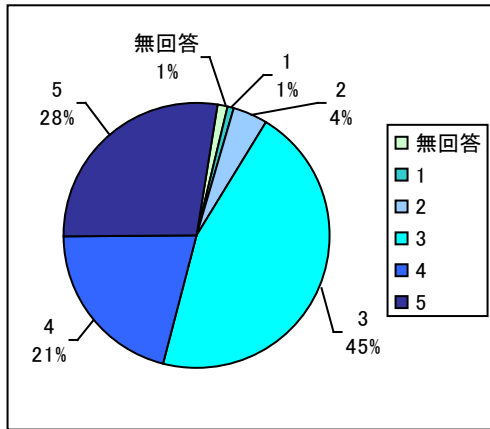
本論文では、二〇〇九年と二〇一〇年にわたって札幌市を中心とする北海道でどのような食育が行われているかを調査し、分析することを目的とする。調査対象は S 大学短期大学部保育科の学生を主たる対象とした。保育実習を終えた学生に対して、実習園においてどのような食育が行われていたかをアンケート調査した。筆者は昨年の本談叢十一号において、札幌市においてどのような食育が行われているかを研究したが、ここでは食育の理念や実践例の例示にとどまった。今回では実際にどのような食育が行われているかを現場に近い実習生の体験から調査し、理念が現実にとどこまで追いついているのかを探究した。対象は幼稚園・保育園であり、人間形成の基礎である幼児期の食育がどのようななされているかを調査し、初等教育・中等教育の食育へ、そして生涯に渉る食育にいかにか活かされるかを考察したい。

アンケート回収

- ・対象人数一三四名
- ・回収人数一〇〇名
- ・回収率 七四・六%

1. 実習先の幼稚園・保育所で食育に力を入れていましたか。

五段階評価で数字が大きくなるほど「力を入れていた」。



2. どのような取り組みをしていたか

自由回答で六一回答があった。その中で6つのカテゴリ

に分けて分析した。

- ①地産地消…六回答
 - ②メニューの工夫…一七回答
 - ③食事指導…二三回答
 - ④手作りお菓子…四回答
 - ⑤食事のマナーの指導…五回答
 - ⑥アレルギー…二回答
 - ⑦その他…四回答
- ①地産地消
 - ・美瑛で収穫した芋で、芋もちを作っていた。
 - ・園で採れた野菜を使って子どもたち自身で料理をしていた。
 - ・給食もおやつも全て保育園で作られていて、食材も全て国産の物を使う。
 - ②「メニューの工夫」
 - ・バランスを考えたメニューを作っていた。
 - ・必ずメニューを発表し、どのような物が入っているのか伝えていた。
 - ・嫌いな物は他の物と混ぜて食べさせるようにして

いた。

・二歳児以下は九時と一五時におやつを食べるようにして、昼食だけでは補えない栄養をとっていた。

③「食事指導」

・偏食がちな子に一口だけでも食べてもらおうようにしていた。

・主食を毎日自分で食べれる量だけ持ってくる。

・栄養士さんがパネルシアターで子どもたちに三色分類をしていた。

・「これを食べたなら元気になるんだよ！」と言って声かけをしていた。

・食べ残しは禁止。

・手を使って食べないように促していた。

・泣いても無理やり食べさせる。

・たくさん食べられる子には最初から多くするのはなくおかわりをさせるようにする。

④「手作りおやつ」

・おやつも市販の物ではなく、園で手作りしていた。

・父親参観でフルーツ白玉を作っていた(他クラス

ではハンバーグなど)。

・完全給食制で、おやつが手作りだった。

・おやつは手作りで野菜スティック。

⑤「食事のマナーの指導」

・スプーン等の持ち方を指導。

・ひじをつかないなどの食事のマナーがきっちりしていた。

・食べる姿勢が悪い子に注意する。

⑥「アレルギー」

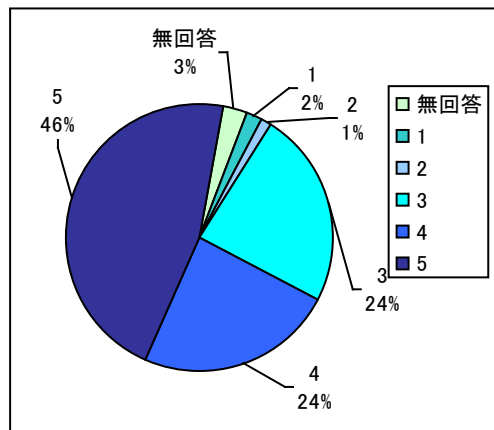
・アレルギーの子は、別の物など配慮されている。

以上のデータから以下のことを読み取れる。食事の指導を行っている園が圧倒的に多かった。特に幼児期の子どもは偏食をしがちであるので、この時期に適切な指導を行うことは必要と思われる。またパネルシアターを用いての三色分類の指導を行っている園もあったが、通常は小学校段階で行われる指導である。指導方法としては、残食をさせないという指導が多かった。残食をしないように、適切な声掛けをするなどさまざまな取り組みがなされている。ま

た保育園・幼稚園ではご飯等は自宅から持参し、おかずのみを配布する園が多い。その場合、保護者は子どもが食べられるだけ持参させるよう留意している。またメニューの工夫を行っている園も多数見られた。メニューに工夫するだけでなく、それを子どもの前で発表するなど、食事指導にも活かしている園があった。

他方地産地消や食事マナーの指導などは、想定よりも少なかった。北海道は農産物・海産物が豊かであり、給食はほぼ道産品のみを使用していると思われる。もっとアピールしても良いかと思われる。また食事マナーについても想定よりも回答数が少なかった。回収データが保育園が多数であるため、回収対象が教育機関である幼稚園であった場合異なる回答数も見られるかもしれないが、今後の調査課題としたい。

3. 幼稚園・保育所で、給食のメニューは栄養・バランスなど工夫されていたか。



以下のような回答があった。

- ・毎日、きちんと野菜・果物・肉・魚があった。
- ・おやつの際は牛乳と一緒に食べていた。
- ・味噌汁には煮干しがそのまま入っていて、必ず1人1つ食べるようにしていた。
- ・味は薄めで野菜が多いメニューだった。
- ・おやつのにミニトマトなどと、その日に不足気味のものがおやつになっていた。
- ・保育所にいる間はバランスをしっかりと摂れるように

工夫していた。

・油ものが少なかった。

・おやつは市販のものを出していたので栄養は考えられていなかった。

・毎日野菜サラダか和え物、煮物が出ていた。

・食べ物の色はほとんど黄・赤・緑だった。

・ご飯は塩分を摂りすぎないよう白いご飯にしていた。

・牛乳を必ず飲みすべて食べ終わったらお茶を飲む。

・一つの料理にもたくさん具材が使われていて細かく野菜をすりつぶし入っていることがあった。

・お肉の日・お魚の日・麺類の日があったがフルーツと野菜は毎日出していた。

・栄養士さんがバランスを考えて見た目があまりよくないもの（ひじきなど）も取り入れている。

以上のデータから考察すると、まずメニューに必ず野菜を入れている園が多かった。おやつにトマトを出すなど、野菜摂取に配慮していることが見受けられた。幼児期は味覚形成に重要な時期であるので、薄味にしている点も特徴

的である。また牛乳を必ず出す園が多かった。一般的にフランスのとれた食事を心掛けていた。

4. 幼稚園・保育所の延長保育でおやつは出されていたか（何が出されていたか）

回答を以下の四つに分類した。

①市販のおやつ：「ゼリー（もも）」、「クッキー」、「ク

ラッカー」、「市販のもの（ハーベスト・せんべい・

スナック菓子）」、「ヨーグルト（牛乳の代わり）」

②手作りおやつ：「ケーキ」、「クッキー」、「スイート

ポテト」、「ポップコーン（一緒に作る）」、「サンドウイッチ」

③主食系：「焼きそば」、「うどん」、「粉ふき芋」

④果物など：「りんご」、「みかん」、「野菜スティック」

「パン（ラスク）」

⑤その他：「煮干し」、「塩コンブ」、「枝豆」、「アイス」

飲み物

・牛乳がダントツ

- ・カルピス
- ・お茶（麦茶）

市販のおやつと手作りおやつが回答数からは同程度であった。手作りではケーキやクッキーなど手間隙がかかるおやつもあり、苦勞が見受けられた。給食も含めると調理に相当な時間を取っているのではないかと思われる。また特徴的であるのが、焼きそばなど主食がおやつとして出されていることである。そもそもおやつは子どもの栄養補給であることから考えると、主食の提供は適切と言えるが、夕食が食べられなくなることも考えられる。また煮干、昆布、枝豆などがおやつとして出されている園もあった。子どもの味覚形成の上では市販の味付けの濃いお菓子よりも優れているが、こどもの評価は気になるところであった。

5. 屋食時、保育者が子どもにどのような声かけをしていたか 全てで四九回答あった。以下のように分類した。

① ポジティブな声かけ

- ・これ食べたなら元気になるんだよ。

② 命令調

- ・（嫌いなもの）半分食べてみよう。
- ・（すべて食べられたら褒めていた）
- ・おいしいから食べてごらん。
- ・先生に〇〇チャンがおっきいお口で食べてるとこみせて。
- ・（話に夢中な子に）先生食べちゃうよ。
- ・（二歳までの子）もぐもぐこっくんしてね。
- ・えらいねー。
- ・しっかり全部食べれたね。
- ・ちゃんと座って食べなさい。
- ・遊ぶ時間がなくなっちゃうよ。
- ・静かに話さないで食べようね。
- ・よそ見しない。
- ・前向いてね。

③ ユニークな声かけ

- ・（なかなか食べない子に）しゅっしゅっぽっぽ。
- ・ゴマはねお肌がつやつやになるんだよ。
- ・〇〇チャンもゴマを食べてもっともっとかわい

いセーラームーンになろう。

・かばさんのおつきなお口どーこだ。

・一口食べることに○○ちゃんどんどんかわいくなるね。

・(食べる気がなくなった子に) かんぱーい。

④ごどもに聞く・確認する声かけ

・(話に夢中な子に) おはし進んでる？

・おいしい？

・全部食べれるもんね。

・かっこよく食べてるかな。

⑤他の子との比較

・○○ちゃんは□(食べ物)食べてるよ！○○君は食べられるかな？

・○○ちゃんと競争だ。

全般的には優しい声掛けをしているところが多かった。

ユニークな声掛けのカテゴリーではこどもが楽しく食べられるように工夫していることが見受けられた。他方厳しい声で食事を促している園も見られた。食事時の声掛けは、

子どもの食育にとって相当重要な位置を占めると考えられるので、言葉遣いには注意を要することが求められよう。

6. その他

食器や野菜作りなど食卓への工夫が行われていること
食器については、「二歳児まではプラスチック 三歳児からガラスの食器」、「陶器のもの」、「くぼみがありすくいやすい」などの回答があり、さまざまな工夫がされていることが分かった。

その他、「畑で取ったものだよ！と言っていたが実は市販のもの」、「幼児さんは大皿のテーブルを真ん中において自分が食べられる分だけとる形」などの回答があった。

3. 二〇一〇(平成二二)年度の調査分析より

方法…アンケート調査

アンケートの内容…

・実習先の保育所で食育に力を入れていましたか。
・実習先の保育所でどんな食育をしていましたか。

- ・実習先の保育所でのようなおやつは出されていなかったか。
- ・食育は必要だと思いますか。

アンケート調査の対象

- ・S大学短期大学部保育科一年生（二一〇名）

アンケートの調査時期

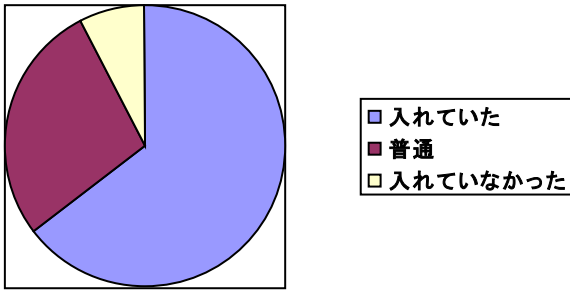
- ・平成二二年一二月月上旬

アンケート回収

- ・対象人数名一一〇名
- ・回収人数九五名
- ・回収率 八六・三%

問1 実習園で食育に

力をいれていま
したか？



問2 実習先でどんな食育をしていましたか？

この問いに対しては、以下の六つのカテゴリーに分けて考察した。

- ①地産地消・調理活動：五回答
- ②食事のメニューの工夫：二五回答
- ③食事指導：一七回答
- ④食事のマナーの指導：六回答
- ⑤残食：一五回答
- ⑥その他：四回答

①「地産地消・調理活動」

「グッキング」という行事で子どもたちがハンバーグを作って食べていた。

- ・給食、お菓子は園でつくる。
- ・完全給食。
- ・子どもたちが園で作ったお米を教室で炊いていた。（玄米も入れて）
- ・自分たちでホットケーキ作りをしていた。

②「メニューの工夫」

・なるべく北海道で摂れた物を使って調理するよう心がけ、完全給食を取り入れている。

・栄養士が考えたバランスの良い食事。

・栄養士さんがいて、毎日の食事を乳児・幼児に分け、専門的な知識から、献立を立てていた。

・全て手作りで、野菜・汁物・ご飯などバランスよくできていた。

・その季節にあったおかずを出していた。量を減らしても給食を全部食べるようにしている。

・野菜いっぱい入ってた。

・おかずが多い。量をたくさん作っておかわり自由。主食持参。

・おらずに野菜が入っている。一食食べない。食べ方の指導厳しい。

・昼食やおやつに必ず、くだものや牛乳がついていた。

・毎日野菜が多くて、必ず全部残さず食べる。

・野菜と肉魚卵のどれか一つがバランスよくあった。一回に一〇種類以上の食材が使用。

・一日の三分の一の栄養を摂取できる食事だった。

・残さないように声かけをしたり、食べられなかった子は少し減らして出来るだけ食べさせていた。朝ごはんは何を食べたか聞いて、その栄養は何色かを子どもたちに教えていた。

・デザートフルーツに季節の果物が出た。

・ピーマンやセロリ、にんじんなどが、ごろっと大きくきったものがたくさんでた。

(三色分類)

・かぼちゃをみんなの前で切ったり、鮭をみんなの前でさばいたりして、それを食べる。

・給食の後には必ず果物が出て、おかずを食べ終わった子から食べられるという流れだった。

・給食でおやつ前に必ずにぼしがでていました。そして牛乳！！

・必ずフルーツやヨーグルトといったデザートがでていた。牛乳を毎日飲んでた。

・さつまいもの説明とか。体にいいもの。

・野菜を必ず食べていた。

・お味噌汁の具が沢山入っていたり、くだ物がいつもで

ていました。

- ・栄養のバランスを考えたメニュー。
- ・バランスとか。
- ・健康によさそうな給食だった。

③「給食指導」

- ・献立発表 ・季節の食べ物が出ていた。
- ・食材の産地は毎日献立に書いてあった。
- ・朝の会で、給食の先生のお話(いただきますについて)。
- ・園の畑で育てたさつまいもを使ってクッキング(さつまいもをつぶしたものにまりもようかんを入れて包む。さつまいもきんちゃく?)。
- ・もぐもぐ期やごつくん期など、年齢ごとどのような給食を出しているか、一目でわかるように実際のもを展示していました。食事の時間に先生から子どもたちに献立の詳細を説明していました。
- ・食事のマナーはもちろん、グザイを子どもたちに「これは何だろうね？」と考えさせたり、味付けも薄味で素材の味を大切にしていました。
- ・保護者の方と調理研究会を行って、実際におやつを作

ったり、食事に関する相談を受けたりしていました。

- ・〇〇ちゃんのお母さんが作ってくれたジャムだよーと、おやつクラッカーなどに手作りジャムをぬってあげたり、〇〇ちゃんのおばあちゃんがとってきてくれた柿だよ、にんじんだよ、など保護者の方からいただいたものを積極的に取り入れていました。
- ・給食に何が入っているかを、その日のお当番さんが野菜の磁石などをホワイトボードに張っていた。
- ・給食は子どもたちが自分が食べきれぬ量を自分で盛るといふビュッフエスタイルでした。お皿を持って食べるなど、とても厳しかったです。
- ・ランチバイキングでした！自分で食べる分だけ。
- ・先生達が子どもたちと一緒に食べる。
- ・ばっかり食べ(偏った食べ方)をしないようにバランスよく食べる。
- ・食べ方などについて。みんなすぐ上手に食べてました。
- ・もちつき、三角食べ。 ・三角食べ。
- ・好き嫌いを無くせるよう、一ヶ月にローテーションで

二回ずつ同じものが出ている。

・素材について学ぶお集まりが月一回ぐらい実施。

④「マナー」

・おかわりは全部食べてから。四歳児クラスで五歳になってスプーンがしっかり持てる子から箸に買えて使っていた。

・「いただきます」をちゃんといましよう。など

・給食の前にきちっときをつけている子達から配られ、あんまり残さないように心がけている保育園でした。

・いただきますのあいさつ、はしやスプーンの持ちかた、色んなものを順番にかたよらないよう食べさせていた。箸の持ち方。食べる順番。一つのものだけ食べ続けるように。残す時は均等に残す。

・子どもたちを自分の席に座らせる。

⑤「残食」

・残さず食べさせていました。 ・残さず食べさせる。

・食べ物絶対に残さない。 ・のこしたらだめきな？

・嫌いなものは一口は食べるようにしていた。三角食べ。

・嫌いなものも、一口は食べるように指導。年齢にあわせた食育。

・残さない。三角食べ、メニュー内の食材を一つ一つ確認。

・良くかんで食べようと言ったり、嫌いな食べ物も一口は食べるようにさせていた。

・食べない子にも、ここまでは食べるというノルマを決めて食べさせる。

・無理に食べさせようとしていなかった。

・楽しく食べられるように、無理はさせず、一人一人にあわせた食育。

・偏食のある子も、一口だけでも食べてみるよう促す。残さず食べる、時間内に食べる、バランスのとれた食事。

・ごはんは残さない、食品を分類、食べ物遊びをしないなど。

・自分の好きな量を食べる。別に残してもいい。

⑥「その他」

- ・わかりません。
- ・わかりません。
- ・よくわからん。
- ・あまりなし。

前年度と同様にメニューに工夫している園が圧倒的に多かった。特に野菜を取り入れたり、栄養バランスに配慮している点が見られた。また牛乳を必ず出す園も多かった。献立内容の説明を行う園が多いことも、特徴的である。年齢ごとの指導を行っている園もあった。また残食についての指導が行われている園が多かった。残食を減らすためにさまざまな工夫が行われていることがわかった。他方、調理活動や自園での栽培、マナー指導はそれほど行われていない。やはり保育園と幼稚園との比較も必要と思われる。

問3 母園や実習園で、おやつは出されていましたか。

〈母園〉

- ・幼稚園なのでなし、行事のおもちなどはあり。
- ・牛乳とおやつ。
- ・チョコ、おせんべい。
- ・市販。

- ・カステラやさくらもちなど。
- ・たまごボーロ、牛乳、ちくわ、おせんべい。
- ・するめ。

〈実習園〉

- ・〇、一、二歳は午前おやつも。牛乳がほとんど。手作りプリンなども。せんべいが人気。
- ・牛乳とパンやビスケット、ケーキ。
- ・ぷりん、おせんべい、ヨーグルト、チョコドーナツ、牛乳、マドレーヌ。
- ・市販のお菓子（ビスコ、おせんべい）。
- ・乳児：ばなな、りんご、せんべい、お茶／牛乳。
- ・幼児：牛乳、おせんべい、バウムクーヘン。
- ・小魚、くだもの、パンケーキ、せんべい。
- ・豆パン、食パン、せんべい、クッキー、やきそば、毎日牛乳。
- ・牛乳、みかん、ヨーグルト、一口クッキー、野菜ジュース、クリームパン。
- ・必ず牛乳と一品（むしパンなど）。
- ・果物、クッキー、せんべい、フルーツケーキ、ゼリー

- ・昆布、ビスケット、バナナ、スナック菓子、みかん＋毎日牛乳。
- ・コーンフレーク、クッキー、スイートパンプキン、やきそば。
- ・ポテチ、トンガリコーン、おせんべい、牛乳、プリンツ、ヨーグルト。
- ・クッキー、やきそば、ヨーグルト、かぼちゃケーキ、フルーツケーキ、おせんべい、果物。
- ・手作りのパンケーキやクッキーなど。ほしいもありました。
- ・果物は必ず出していた。スパゲッティやスコーンなど。
- ・牛乳＋ビスケットやせんべいやカップケーキ、みかんやキウイも。
- ・お好み焼き。
- ・牛乳は必ず。
- ・その日によつてばらばら。おかき、サッポロポテト（一人二本、二歳児）、アンパンマンビスケット、ラムネ（二歳児、一人一つづ）、お好み焼き。
- ・全て手作り。

・手作り…やきそば、パウンドケーキ、バースデーケーキ、くだもの、かぼちゃケーキ。

以上の結果を踏まえ、以下のようにカテゴリーわけをしてみた。

牛乳は必ず出る。

主食系…やきそば、おにぎり、おこのみやき、蒸しパン、

ザ、おもち、メロンパン、納豆チャーハン、すいとん、

主菜系…ミートパイ、フランクフルト。

野菜系…野菜スティック、バナナ、みかん、ごぼうブラ

ウニー、野菜のケーキ。

その他…おせんべい、昆布、するめ、にぼし、ヨーグルト。

クッキーやケーキ、果物が多いが、主食系も多く見られた。特に焼きそばやおにぎりなどがよく出されていた。また依然昆布、するめ、煮干なども出されていた。これらのおかしは北海道独自の地域性が反映されているのか否かについても今後調査したい。

問4 食育が必要な理由

①健康上の理由、エネルギーが必要ななど

- ・生きていく上で食事は大切だから。その食事について知ってほしい。
- ・健康な身体を作るために、必要だと思う。・発達に必要なから。
- ・成長に必要なエネルギーを十分に取れる。
- ・生きていく上で必要だから。・体にいい。
- ・自分の健康にも関わることだから。
- ・体の基礎となる栄養をバランスよく摂取する必要があるから。
- ・こどもは健康が一番。
- ・食事のバランスで健康な身体が変わってくるため。
- ・食育をすることによって健康の大切さがわかる。
- ・成長するため。
- ・食べ物からしか栄養を取れないから。
- ・どうして食べることが必要なのかを知ることができるから。

- ・子どもの成長に大きく関わり、また小さいうちから食について正しい知識を身につけておくことで健康になれるから。

②好き嫌いをなくす

- ・好き嫌いをすることは、人の好き嫌いにもつながるような気がするから。
- ・なぜ好き嫌いをしてはダメなのか、ばつかり食べがダメなのか、など教えないと、どうして注意を受けるかわからないから。
- ・大人になったときに恥をかかないため。様々なものを食べられる方が、視野が広がるため。
- ・小さいうちから好き嫌いを無くした方が良いから。
- ・好き嫌いは栄養が偏ったりして健康に良くないから。
- ・偏食は良くないから。・偏食は将来困る。
- ・嫌いなものとかない方が栄養バランスが良くとれるから。

③食習慣の形成

- ・小さいことに身についた食習慣は大人になってからもなかなか変えられないと思うから。

- ・人としての基本的なマナーだから。
- ・食事のマナーを身に付けたほうが良い。
- ・ご飯を食べる大切さを子どもたちに分かって欲しいから。

- ・みんなおいしく食べられるため。
- ・子どものうちからしないと食べ方は直らないから。
- ・食について学んでおかないといけないから。
- ・バランス良くきちんと食事をできるようにするために必要。

④感謝の気持ち

- ・毎日食べている料理に感謝の気持ちをもつため。
- ・個体維持に必要。ありがたの気持ちを育てる。

⑤食と季節感

- ・旬な食べ物を知ることが将来生きていくときに必要だから。
- ・季節の食べ物や素材のおいしさ等のふれて食事は大切だということを学ぶため。

⑥漠然とした回答

- ・大人になったら困る。 ・なんとなく。

- ・大切そうだから。 ・大切なこと。
 - ・大切！ ・必要のような気がする。
- ⑦その他

- ・実習園でみんなできていたから。
- ・よくわからない。

以上の結果を踏まえ、以下の考察を導いた。保育職を目指す学生達は、食育の必要性を認識しつつもその意識は決して高くない。健康に不可欠、エネルギーを得ることは必要ということにはわかっているが、食育の概念をまだはつきり知識として有していない学生が多い。例えば、朝食の欠食や栄養バランスの偏りなど近年の傾向を知らないようであった。

4. 全体の考察

以上二年にわたって調査を行ったが、幼児教育段階から食育が計画的に行われていることがわかった。幼児期は、子どもが将来大人になったときに身に付けていくべきさまざまな生活習慣の基礎を形成する時期であり、極めて重要な意味を持つ。また初等教育とは異

なり知識教育は余り行われず、人間形成や社会性育成に重点が置かれる。先に筆者は札幌市の食育について研究したが(1)、小学校低学年の食育では「心身の健康」や「社会性」の育成に大きなウエイトが置かれているが、その反面「食文化」についてはあまりなされていなかった。しかし小学校高学年、中学校と学年が上がるに従い「食文化」についての知識学習が積極的に行われている。幼・小の接続を考えるならば、やはり幼児教育段階で詳しい知識教育よりも食生活の基本習慣を身につけることが求められる。また食育は昼食のみならず、おやつの際にも行われている。それゆえ昼食とおやつの両方を見渡して、子ども一人ひとりの食育を考えてゆかねばならない。また園のみでおこなうだけでなく、家庭への働きかけも必要になる。今後の課題として幼児教育段階で食育がどのように捉えられているのかを研究する必要がある。小学校・中学校では年間指導計画の下、食育の計画が各学校ごとに策定されているが、各幼稚園ではどのような計画が作られているのかを研究する必要がある。その上で小学校の食育への接続を図ることができる。本「モノ・コト研究」としては、食育という表層を通してさまざまな深層の実現が図られていることが判明した。それは「正しい食習慣の確立」や「社会性の育成」、「心身の健康」でもある。さらにこの深層の根柢

には、教育を通して育成する人間像とは、単に知識を有する人間ではなく、道徳性を身につけ健康な身体を有する人間が想定されると言える。

【付記】本研究は、札幌大谷大学短期大学部保育科で卒業研究を行った学生との共同研究です。研究に協力してくれた石島歩さん、平間綾さん(二〇一〇年卒業)、大西かれんさん、久保雅由佳さん、高田紀子さん、吉田早希さん(二〇一一年卒業)にお礼申し上げます。

注

(1) 田中潤一「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——」『研究談叢 比較教育風俗 第二一号』七四—九二頁、二〇一〇年。

七 セーラー服を「結界のしるし」と考える

―深層に生き続けるケガレ観念を探りつつ―

岡本 洋之

一 本研究の目的と方法

セーラー服は今日、日本の女子の学校制服としてはブレザー型のものにシエアを譲りながらも、制服の定番として長らく親しまれているうえ、芸能・子ども文化・サブカルチャーも含め、少女を包むモノとして根強い存在感を保っている。そもそも英国海軍における水兵、すなわち男子の服であったこのセーラー服が、なぜ日本では水兵を除いてはまったく少女のみの服装となったのか？ 本研究はこの疑問の解明に近づくことを目的として、学校史等の文献を調査する方法により、主として学校制服としてセーラー服が採用されはじめた大正から昭和戦前期における諸事情を、この服の発祥地である英国等と対比しながら検討したものである。

右の疑問はセーラー服に関しては基本的なものであり、答えの提示も見られる⁽¹⁾が、それを正面から批評することは、私にとつて

大きすぎる問題であった。そのため本研究に先立って、一地域をフィールドに選び、まずそこでのセーラー服をめぐる問題を掘り出した。

こうして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たところ、後方に長方形の襟をもち、ネクタイを前で結ぶ欧米伝来型セーラー服とは襟の形が異なるものが採用されたり、いったん採用された欧米伝来型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例が、長崎市と五島の二地域に限り見られた。

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いわざるを得ない。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、権力によるキリ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ったのではないか。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⁽²⁾。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のである⁽³⁾。

この検討中に、次の二点がサブ・クエスチョンとして浮上した。

①かつて一九〇〇(明治三三)年ころから全国的に、高等女学校生徒の女袴が普及した時には、マスコミによる揶揄がかなりあった⁽⁴⁾。にもかかわらず、セーラー服普及時にそれがあつたとは聞かない。また一部の地域(長崎市域)を除き、セーラー型制服への住民の抵抗感があつたとも聞かない。このように女学生のセーラー服が、全体として好意的に受け止められ、スムーズに普及したのはなぜか？

②ケガレはギリシタンだけではなく、被差別部落住民等も負つてみるとみられてきた。また女性はケガレた存在とみられてきたし、とくに漁業を基幹産業とする長崎県では、殺生により漁民がもつとされたケガレの問題もある。それらを含めてどう考えるべきか？

本研究ではこれらを念頭に置き、日本でセーラー服が少女のみの服装となつた理由を考える。なお以下では、後方に長方形の大きな

襟をもち、タイを前で結ぶ欧米伝来型セーラー服のみを取り上げる。

二、「少女のみを包むモノ」としての、日本のセーラー服

1. 英国におけるセーラー服は「男子をも女子をも包むモノ」

次の文章は、一九九〇年代の日本で、高校の男性教師が突然セーラー服姿で教壇に現れた時の様子である。

ついこの間も、セーラー服を着て学校に出た。

映画フアンの友人たちが仮装パーティーをやるというので用意した衣裳である。映画史上に燦然と輝く永遠の美少年「ベニスに死す」のタジオ二〇年後のなれの果て、を目論んでミリタリー・ショップに「中略」走った。「中略」学校では教室に入ったとたん、やっぱり、蜂の巣をつついたようになった。

「カッコいい」「かわいい」とつぶやいたのは、これが水兵服とわかつての反応だろうが、多くの生徒は「危ないでエ」「何考えとんや」などと口々に叫んだ。おそらく、ブルセラ・ショップやポルノグラフィが脳裡をかすめたのだろう。服装で遊んで

みせたつもりが、はからずもセーラー服の意味するところを露呈することになったようだ。(5)

日本でのセーラー服が成人男性を包むモノでないことを、典型的に表わしている。しかし日本に伝来する前のセーラー服は、けつして少女だけの服ではなく、英国では憧れの対象である海軍水兵の服として一九世紀後半から末にかけて市民権を得、子ども服としては男女ともに広く着られた。坂井妙子はその背景を次のように述べる。

帝国主義の時代になり、陽の沈まぬグレート・エンパイアが過去のものとなった「19世紀末から20世紀初頭の不安定な世界情勢に直面した英国国民のイマジネーションは、セーラー服に、海軍力を誇り栄華を極めた過去の英国と英雄たちの武勇伝を重ね合わせたのだろう。英国海軍の制服、セーラー服はリス・ペクタブルな海の戦士、水兵を表すと同時に、大英帝国の栄華を象徴する衣装になった。それを模した子供用セーラー服は、『帝国の垣根』になるべき子供たちが纏うにふさわしい衣装だった」。しかもこの時期、英国の子どもたちも、社会に階層のモビリティがあつて「水兵のような下の階層のものでも、国のために功績を残すことは可能」と教えられたことは、階層を超えた子どもセーラー服の流行をもたらしたのである。

実際、セーラー服は上下に分かれているため動きやすく、カラーやカフスを換えればヴァリエーションも楽しめるなど、汎用性に富み、実用的である(6)。うゑ、①身体を締め付けないその構造ゆゑに、子どもたちの健全な発達を願う声が高まった一九世紀の英国で好まれたこと、②素材が洗濯可能ゆゑに、当時の清潔志向に合致したこと、③さほど身体に沿わせる必要のない形態ゆゑ既製服にやすく、また同じ理由から家庭の主婦でも型紙を手に入れれば、普及途上にあつたミシンによる縫製が可能、という特徴があつた(7)。

2. 日本の女学校の洋制服導入は体育の観点から

―そこで生じる「なぜ女子だけセーラー服か」の疑問―

一方、日本における女子の洋制服普及の要因が、右にあげた身体を締め付けず動きやすいことからくる、「体育」の振興であることは、すでに多くの指摘がある(8)。

一九〇三(明治三六)年、東京女子師範学校教授(国語体育専修科)・井口阿くり(一八七二―明治三三―一九三二(昭和六))は、米国留学からの帰国後に演説し、洋装の利便性、ことに米国の一教師が考案した短いスカート(短袴)を紹介して日本女性の体格向上

を唱えている。彼女を含めた文部省の体操遊戯検討委員会が、一九〇六（明治三九）年に出した高等女学校程度の女生徒向けの運動服と通学服の案のうち、紺色セーラー型上着とスカートから成る「学校平常服」が、日本で公表された最初の学校セーラー服とされる。しかしこれはデザインが斬新にすぎ、実用には供されなかった⁽⁹⁾。

このうち女学校の洋制服制定はミッション・スクールから始まる。嚆矢は二二年後の一九一八（大正七）年、京都市の平安女学院であるが、制服の形状も制定理由も詳らかにされておらず、したがって体育の視点も強調されていない⁽¹⁰⁾。同校はその二年後の一九二〇（大正九）年、セーラー襟付きのワンピースに制服を改めるが、学校史書を見る限り、ここでも体育の視点は強調されていない⁽¹¹⁾。

一方、福岡市の福岡女学院は米国人女性校長が日常着用していたセーラー服をもとに、一九二二（大正一〇）年、今日一般に見られる上下に分かれたセーラー型制服を制定し、翌年度に着用を開始した。制定には「体育」の視点が強く働いたうえ、校長の服の胸に信仰と無関係に付けられていた錨マークを同校は奇とし、歌詞に船の錨が登場する讚美歌になぞらえて「信仰のあかし」とした⁽¹²⁾。

このように初期の洋制服導入校には、「体育」の視点の強弱に差があったようであるが、セーラー型であるかないかを問わず、女子の

洋制服導入はこれ以後、主に女子の「体育」、つまり体格向上と健康増進のため、という論点で唱えられていく。一九二三（大正一二）年、長崎県の高等女学校の一教員は、「現今多くの女生徒洋装論者の主張の最大根拠の一は此の点「体育といふ見地からのみ見るならば、洋装が遙かに和装に優れてゐること」に存する」と述べている⁽¹³⁾。

しかし「体育」は女子のみの問題ではない。洋装の中でもセーラー服が動きやすさに富んでいるのなら、なぜ日本でこれが男子体操服として普及しなかったのか、疑問は残る。

3. 言説に表れないセーラー服の意味を探る必要性

— 深層に迫るために —

やがてセーラー型と非セーラー型を含め、洋制服が高等女学校をはじめとした女子中等教育機関に広まってくると、後からこれを制服とした学校は、「体育」以外の理由も挙げるようになった。一九二三（大正一二）年に佐賀県立佐賀高等女学校は非セーラー型の洋制服を採用するにあたり、生徒のスポーツ熱が高まるにつれて動きやすい服装が求められたことに加え、「長崎市や福岡市の女学校が洋服をすでに着用していること」を理由とした⁽¹⁴⁾。いったん非セーラー

一型の洋制服を制定した学校が、セーラー型に変更する際にも事情は同じで、山口県立長府高等女学校は一九二七（昭和二年）にこの変更をするにあたり、「各地の学校、とくに大都市の女学校がこの型を続々と入れてきたこと」を理由としている⁽¹⁵⁾。

このように、和服から洋服へ、洋服でも非セーラー型からセーラー型へという動きは抗しがたい流行として確実に存在した。しかし学校制服の同業者組合ができるのはたいへんおそいことから（東京の場合、初めての組織である「東京女子制服商業組合」設立は一九三八（昭和十三年）である⁽¹⁶⁾）、この流行が服飾業界によって意図的につくられたとは考えられない。桑田直子が指摘しているように、国家主導で洋制服普及が図られたのでもなく、「基本的に各学校の方針に任された」⁽¹⁷⁾、各校は社会の趨勢や他校の様子を見ながら自校の制服を決定し、以後は生徒が授業中に自分または後輩の制服を縫製するケースが多かった⁽¹⁸⁾。この授業実践に関わった業者がいても、それは学校近辺の小規模洋服店であり⁽¹⁹⁾、社史を残すような大手被服業者ではなかった⁽²⁰⁾。この時期の女学校制服制定事情に関する文書類を業界から拾うことは困難である。

以上より、セーラー服を女子中等教育機関の制服として採用することが、なぜ流れとなり、しかも男子の着用が皆無であったのかと

いう問題には、必ずしも言説には表れない、日本各地に根強く残る女性観等が反映していると考えざるを得ない。それならばこの問いは文献史料からだけでは解明できず、新たな仮説を提起し、長期的な議論を通じて解明を待つほかはない。それが、「個々の学校での実際の洋装制服の導入の経緯は、体育の影響のみならず社会全体から幅広い諸要因の影響を受けているはずである」という先行研究の指摘⁽²¹⁾を深めることになろう（傍点は岡本、以下同じ）。

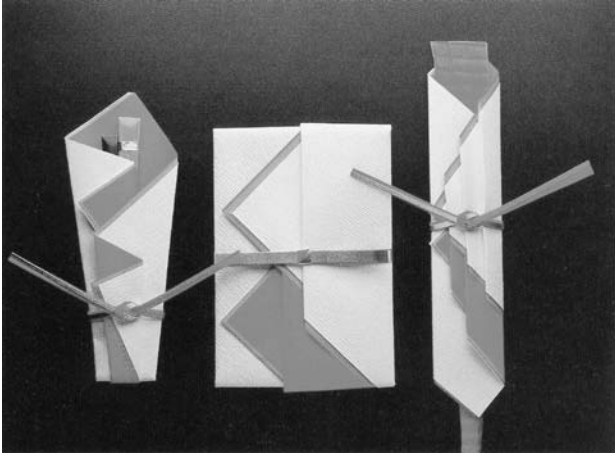
三、ケガレの問題 ―日本のセーラー服の深層を解くキー概念―

1. 「折形」にセーラー服の襟を見る

まずセーラー型制服普及前後の高等女学校卒業生をめぐる変化を見てみる。これが普及する以前の一九一四（大正三年）段階において、女子中等教育機関の中でも高等女学校を卒業する者は、まだ尋常小学校卒業生女子の一部であり、高女卒業はミドルクラス女性の必須条件と考えられていた⁽²²⁾。彼女らには、卒業後まもなくそのようなクラスの家庭婦人となることが求められたのである。やがて同型制服が普及しつつあった一九二四（大正十三年）になると、女

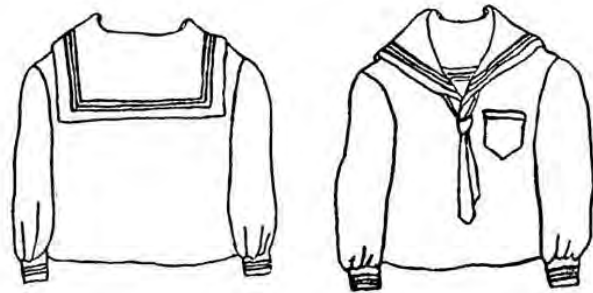
子の洋装化とともに高学歴化、晩婚化が進んでいる⁽²³⁾。

モノを通じて大人社会から提示される価値観が、旧世代のそれを反映しているとすると、そこには専門職を志向する女子が増え、晩婚化が進んでも、「女の幸福は結婚」という意識が反映されていることは想像に難くない。そこで結婚に関するモノを見てみる。結納の進物の包みと水引の形^(図1)⁽²⁴⁾が、ややセーラー服の襟とタイ^(図2)⁽²⁵⁾を思わせるようである。



(図1) 左から扇(末広)、金封、熨斗の各包み

今は結納の包みを例に挙げたが、紙を美しく折ってモノを包む習慣は、結納に限らず日本の文化に根づいてきた。荒木真喜雄によると、「物を紙で包む、覆う、物の下に敷くのいずれかに相当するその行いは、儀礼作法としての確立の時期を特定できる根拠は見つけないが、15〜16世紀には一定の型が整っていたようである。型に従って物を包むその仕方を、折形と呼ぶ。機能としてよりは象徴性



(冬服背面)

(冬服正面)

(図2) 長崎県立平戸高等女学校のセーラー型制服
(上半身部分) —1928(昭和3)年制定

または装飾性が重視されている」。また、「贈答儀礼にかかわって使用される紙については、神祭事においては異なったものがある。ここでは紙を、例えば日常と非日常（ハレとケ）、聖と俗、浄と不浄などの相反する価値判断を受けるものの領域を画する（結果を構える）ために用いる。ある物を他者に贈るに際し、贈り手の身に帯した障りを、受け手に移すことを避けようとする意識の表徴である」（26）。

この「結界」について垂水稔は、「わが国へ仏教用語として渡来した『結界』という言葉は、サンスクリット *śmābandha* の漢訳である。śmābandha の語義は『結ばれた界』ということであって、『結界』は字義どおりの漢訳となっている」、「仏教の経典・儀軌にみえる『結界』には大別して二種類の結界が存在する。ひとつは四分律、五分律、十誦律など律部ないし律疏部の経軌にみえる結界であり、他のひとつは密教部の経軌にみえる結界である」と説明する。

このうち後者、すなわち密教的結界について彼は、「諸仏・諸菩薩・諸尊の聚集する結界である。それを壇とよび道場とよび曼荼羅とよぶこともできる。したがって、この壇に悪鬼神とよばれる魔障の者は一切、近づくことを許されない。〔中略〕ここでは『場』の清浄は必須の条件であり、同時に結界の第一義的な目的となっている」と

し、「文字通りの聖俗ないし浄不浄を分かつ結界ということができない」とする。さらに、「こんにちでは日常語として死語に近づいているが、戦前までは町家の帳場におかれた三折格子を結果とよぶほどに民俗に膾炙していた」と付け加える（27）。

結果は、このように生活に深く根づいていた。ここからセーラー服が、もともと英国海軍水兵の服であることはまったく無関係に、日本の民俗に合流する形で受け止められた、と解釈してみたい。以下、セーラー服を浄と不浄の結界と考えて論を進める。

2. ケガレを遮断する「モノ

― 結界としてのセーラー服がもつ意味 ―

欧米では男女とも着たセーラー服が、日本で女子の服になった背景には、欧米と日本の女性観の違いがあると考えられる。日本にあつて欧米にない女性観とは、女性が三不浄（死穢・血穢・産穢）のうち後の二者を色濃く帯びたものとされてきた点である。

沖浦和光によると、日本におけるケガレ観念のうちこの三不浄は、ヒンドゥー教の教義体系が中国の密教に入り、それが空海・最澄により日本にもたらされ、鎮護国家・貴族仏教として朝廷に採り入れ

られたものである。九六七（康保四）年には国家レヴェルで「触穢」を法制化した延喜式が施行される。この平安期から女性は三不浄を直接に受ける身と考えられるようになり、寺社における女人禁制等としてそれが制度化される。さらに平安期以降の神仏習合により神道がこのケガレ観を取り入れていく。室町期にはこれが民衆社会に広がるとともに、武士も貴族志向を捨てきれず、殺生禁断やキヨメ・ハライの思想を受け継いでいく。この流れのなかで江戸期に服忌令（一七世紀末）が成文化され、近代初期の太政官布告はこれを引き継ぐことを明言した⁽²⁸⁾。こうして「忌み」などに表れているケガレ思想は庶民の生活ルールとして定着し、今日に至っている⁽²⁹⁾。

また特筆すべき点は、ケガレが人やモノを伝わって伝染する「悪しき生命力をもつ実体」と捉えられてきたこと⁽³⁰⁾であり、結果が必要とされる意味もここにある。その結果少なくとも、近代になっても女性は葬儀の時に受付を別にする（東北地方、家庭の風呂は男性が先に、女性が後に入る（関西の一部と鹿児島）などの女性差別が残った⁽³¹⁾。

以上のことをふまえて考えると、欧米では子ども服等として男女ともに着られていたセーラー服が、日本では、大正期にそれまでの女袴とは違って特記するほどの抵抗もないうまに女学生の通学服と

して普及し、その後も水兵以外に男子が着ることはまずなく現代に至っている理由は、セーラー服に接した日本人が、その襟の形に、結果を示す折形を連想し、

①外部のケガレを遮断すると考えられたため、嫁入り前の大切な娘を包むのにふさわしい衣服と考えた（これなら長崎県のうち殺生Ⅱ漁業の盛んな地域で欧米伝来型セーラー服が着用されたことも説明できる）、

②娘がもつケガレを、外部に伝染せぬよう遮断するという意味でも、好ましい服装と考えた、

の二点が仮説として成り立つのではないか。もしそうであるならば、この現象の解明はモノを介した欧米と日本の関係史というにとどまらず、欧米と《密教文化圏あるいはさらに広いエリア》⁽³²⁾の関係史という新しい枠組みづくりにつながる可能性がある。

なおこの考察においては、①と②が矛盾しているようにもみえる。この点については、ケガレ観念のもつ恣意性と曖昧さ⁽³³⁾が関係していると思われるが、さらに深める必要がある。

3. “「パワー」を有する神聖なモノ

—現代文化に表れたセーラー服との共通点—

以上のように考えると、英国ではセーラー服がカジュアルな婦人服、すなわち成人女性の着る服としても用いられ⁽³⁴⁾、前述の福岡女学院校長のように、米国の成人女性も日常に着用していたのに対し、日本ではそのようなことが絶対になく、着用者が女性の中でも少女に限定されて今日に至っているのは、少女を結界で包むことによつて処女性を守ろうとする動きではないかと解釈できる。

しかもこれは過去だけのことではない。現代日本の映画、アニメ、小説等にセーラー服は華々しく登場し、子ども文化もサブカルチャーも、セーラー服を抜きにしては語れない。齋藤孝は二〇〇六年に次のように述べた。

かつて一世を風靡したテレビドラマ「スケバン刑事」が、松浦亜弥主演で映画として復活する。女子高生がヨーヨーで悪者をやつつけるという発想は、もはや常人の域を超えている。「中略」ポイントは、ヒロインがセーラー服を着たままで暴れ回る点にある。その止めどないミスマッチ感が、逆に絵になるのだ。

「中略」映画「キル・ビル」では、セーラー服姿の栗山千明が日本刀を振り回していた。その名もズバリ「セーラー服と機

関銃」では、薬師丸ひろ子による機関銃乱射シーンが語り種になっている。あるいはアニメ「美少女戦士セーラームーン」でも、セーラー服を着たヒロインが、月に代わつて悪者に「お仕置き」するのが定番だ。

ヨーヨーに日本刀に機関銃に「お仕置き」。いずれも、本来はセーラー服とまったく結び付かないものばかりである。しかし、そのミスマッチが物語を呼び起こす。逆にいえば、セーラー服はなにか不釣り合いなものに出会ったとき、異様なパワーを発揮するのである。

「中略」今では「セーラー服は」、一〇歳代の少女を象徴する存在だ。一時はブレザーにその地位を脅かされたが、セーラー服人気は女子高生にも中高年男性にも根強い。むしろ日本のお家芸であるアレンジが随所に重ねられ、オリジナルの形が出来上がった。ついでにいえば、最近のスカート丈の短さには、ただ驚くばかりだ。⁽³⁵⁾

齋藤はセーラー服そのものに「パワー」が内蔵されているとは考えず、「なにか不釣り合いなものに出会ったとき、異様なパワーを発揮する」とするが、これまでの考察をふまえれば別の見方ができる。

セーラー服は日本で、伝統文化に由来する「結界」と解釈されたがゆえに、むしろそれ自身がケガレを遮断する「パワー」を内蔵していると考えられたのではないか。言い換えれば、そのように「パワー」を内蔵する神聖なものとされたからこそ、セーラー服は日本の教育において今なお命脈を保っていると考えられよう。

四、むすび

日本に伝来する以前のセーラー服は、けっして女子だけの服ではなく、英国ではリスぺクタブルな海軍水兵の服装として一九世紀後半から末にかけて市民権を得、子ども服として男女ともに広く着られたほか、カジュアルな婦人服としても用いられた。しかしこれが日本に輸入されると、女子、とりわけ少女のみを包むモノに、まったくスムーズに変化し、現在は学校制服としてはシエアの減少こそすれ依然として命脈を保ち、かつ子ども文化や芸能・サブカルチャーにおいてなくてはならぬものとなっている。これはセーラー服が、日本では一般に水兵と結びつけて捉えられず、伝統文化の折形が示す結果、すなわちケガレを遮断するという、パワーを内蔵した神聖なモノだと考えられてきたからであろう。

言い換えれば日本の老若男女がセーラー服に見とれている現状は、古代から引き継がれているケガレ観念が深層において今も生き続けていることを、物語っているのである。

【謝辞】本研究にあたって二〇一〇年六月に株式会社トンボのユニフォームミュージアム(岡山東玉野市)を訪問した際に、同社開発本部環境事業企画室専門副部長の小桐登氏からご教示と資料提供をいただきました。ここに記して厚く御礼申し上げます。

注

- (1) たとえば株式会社トンボ 開発本部ユニフォーム研究室(佐野勝彦室長)は、次のように述べる。「セーラー服の特徴である胸から大きく開いた衿、リボンやプリーツスカートのかな曲線などそれまでなかった特徴は、当時「一九二〇(大正九)年ころ」の日本の教育理念であった『良妻賢母』をスマートにイメージするものとして受け入れられたのだと思われます」(制服制定の歴史を振り返る―学校制服としてのセーラー服―、同研究室編・発行 *Tombow Schooler Report*、

第一三号、発行年無記、一九頁。

- (2) これは全国的なことである。たとえば京都府教育会の機関誌『京都教育』は、一九一五(大正四)年四月発行の第二七四号に、「今日高等女学校と云へば先づ中等社会以上に於ける女子の普通教育と見て大過なし、而して女子は元来学を以て世に立つべきものには非ず、学校を出づれば必ず家庭の人となりて一家の整理に当るものなり」という文を載せている(半狂学人「女子教育の欠点」、一七頁)。
- (3) 拙稿「変形セーラー服にキリシタン弾圧哀史をよむ」大正昭和戦前の長崎県にみる外来文化への態度」、『研究談叢比較教育風俗』第一号、二〇一〇年、一三二〜一三三頁。
- (4) 拙稿「学校をめぐるファッションの文化」、石附美編著『近代日本の学校文化誌』、思文閣出版、一九九二年、二〇六〜二〇七頁参照。
- (5) 平野広朗「セーラー服とチョークと恋―教室からのゲイ・リブ18年―」、『季刊女子教育もんだい』第七〇号、一九九七年一月、三七〜三八頁。
- (6) 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」、『国際服飾学志』第一九号、二〇〇六年五月、二二二〜二三、二六〜二七頁。
- (7) 以上、大枝近子「19世紀後半の子ども服に見られる Sailor Suit の流行」、『目白大学総合科学研究』第二号、二〇〇六年二月、一一六〜一一七頁。
- (8) この点は望月彰、萩原美代子、斎藤祥子らによって指摘されており、桑田直子「1920―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―」、『日本の教育史学』第二九集、一九九六年、一一七頁で言及されている。
- (9) 以上、「時代と制服―明治期―時代が求めた制服―」、テイコク株式会社開発本部編 *Tombow Schooler Report*、第五号、テイコク(株) 制服研究会、二〇〇〇年、一六頁。なお同社は二〇〇六年に社名を株式会社トンボに変更した。
- (10) 『平安女学院100年のあゆみ』、同学院、一九七五年、五七頁に「他の一般の学校では、大正12年(1923)の関東大震災を契機として、活潑に動きやすい洋服着用が急激に増加するに至ったと言われていることから見ると、かなり早い」と書かれているのみである。
- (11) 平安女学院創立125年史編纂委員会編『写真で見る125年史―平安女学院―』、同学院、二〇〇〇年、四〇頁に「関

東」大震災の経験から洋服を制服に採用する学校が多かったが、学院ではこれにさきがけて、1920（大正9）年に洋式の制服を採用、四一頁に「1920（大正9）年、新型の制服を制定」とあるのみである。

- (12) 「学校生活が活動的になってくるにつけ、生徒たちの着物に袴では、体操や運動（最初にとりいれられたのはバスケットボールであった）にも不便であり、しかも経費もかかるので、何かよい服装を考案することになった。「エリザベス・」リ―校長が自ら服装調査委員長になって、欧米各国の女学生の服装を参考に研究すること一年余、結局、リ―校長自身が着用していたセーラー型の服に決まり、昔から男子の制服を扱っていた、「中略」太田（太田豊亨）洋服店に試作を依頼した。その後、八回もの作り直しをさせた結果、一九二二（大正十）年十二月にようやく決まり、「ルイズ・」バングズ代理校長の時にこれを制服とすることが決定された。紺サージ長袖の服である。翌年から上級生を除きほとんどの生徒が着用した。「中略」本校の服には胸に白い錨をつけている。これは単なる飾りではなくて讚美歌二一八〇番第二節の『……みもとにいかりをおろして安らわん』という信仰のあかしを現

したものである」（福岡女学院百年史編集委員会編『福岡女学院百年史』、同学院、一九八七年、一三八〜一三九頁）。

「当時リ―校長着用の服というのはアメリカの学生が着ていたセーラー型風の洋服であった。「中略」胸にある白いイカリはリ―校長の服にあったものを（セーラー型だからイカリがついていたわけだが）そのまま使ったのであるが、単に船のイカリとしてではなく、信仰を定着させるイカリとして大切に考えたものである」（『福岡女学院七十五年史』、同学院、一九六一年、四四〜四五頁）。

- (13) 宮川経知「女生徒の服装につきて」、『長崎県教育雑誌』第三六八号、一九二三年五月、二八頁。

- (14) 佐賀県教育史編さん委員会編『佐賀県教育史 第三卷 資料編（二）』、佐賀県教育委員会、一九九〇年、七〇八頁。なお同校は、のち一九三四（昭和九）年に制服をセーラー服に変更する。同書、七〇九頁参照。

- (15) 佐藤秀夫編『日本の教育課題 第2卷 服装・頭髪と学校』、東京法令出版、一九九九年、三〇五〜三〇六頁。

- (16) 高橋晴樹編『東京学校服協同組合の歴史』、同組合、一九七五年、四二〜四三頁。

(17) 前掲桑田論文、一一八頁。

(18) 佐世保市立成徳高等女学校では、非セーラー型制服を採用した一九二四(大正一三)年以後、「四年生が新入生の制服、三年生が体操服を採寸から仮縫い、縫製、仕上げまで受け持ち、下級生との暖かい交流も生まれるという「中略」校風ができた」(斎藤常子・入口寿美子「制服の変遷」、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、一九四〜一九五頁)。

また山口県立長府高等女学校では、「セーラー着用と同時に、学校あげての訓育目標の一つであった勤労意欲高揚の一環として、新入生の校服いっさいを上級生によつて調製させることとなった。布地等の材料は、学校の購買部を通じて大阪の間屋より取り寄せ、家庭科担当の宮原シケコ教諭を中心に、あらかじめ大・中・小の型紙をつくり裁断した上、生徒に渡して作らせた。「中略」この生徒によるセーラー服の調製は、本校の特色の一つで以後長く本校の伝統として継承された」(前掲佐藤秀夫編書、三〇五〜三〇六頁)。

(19) 長崎県立口加高等女学校の一卒業生は、次のように回顧して

いる。「前略」わたくし共の当時は新入生の制服はそれぞれ上級生が作っていた、といったらおこがましい話になります。が野中洋服店主の指導の下にミシンを掛けていたので「ございます」(本田富子「あやめが丘の思い出」、『創立七十周年記念誌』、同校、一九七二年、六一頁)。

(20) 岡本は史料調査過程でこの点に気づいていたところ、株式会社トシボの小桐登氏から「教示いただいて確信した(謝辞参照)。

(21) 前掲桑田論文、一一七頁。

(22) 「日本全国から云ふと女子にして尋常小学を卒業するものが三十二万余の中から進んで高等女学校に入るものが一万八千ある又之を京都府に於て見ると女児六千六百の尋常小学卒業者の中に千二百だけ女学校に入つて居る、して見ると、とにかく少くも諸嬢は毎年日本内地では三十万以上京都府内に於ても五千人以上の尋常小学卒業の女子に対して模範とならねばならぬのである。「中略」女学校を卒業せなければ中等の人間並になれないと云ふ考が一般の婦女子に普及して居ると云ふ現状である」(小西重直「女子の力とその修養」、『京都教育』第二六一号、一九一四年三月、八〜九

頁。

- (23) 「大森福岡県立高等女学校校長は語る 近年女学校卒業生の新傾向は時代思潮に眼醒めて来た事である最近では特に大震災等から受けた教訓の影響も多大であつたと思ふが何時でも独立して女子の力で生活して行く事の出来る専門的知識又は技能を修得して置かなければならないと言ふ感じを皆抱いて来た様である、昔は卒業後直に家庭の人となる者が多かつたが最近では婚期がズツと後れて平均二十一、三歳位になつた様で寧ろ女子の自覚したと云ふ点に於て喜ぶ可き傾向である、今年の卒業生の内上級学校に入学せんとする者は大部分が一種の職業的専門学校例へば女専の家政科や医専其他語学専門の学校等に志望する者が多い」(「女学生の近ごろの思想傾向 向学心に燃えて晩婚になる」『朝日新聞九州版』、一九二四年二月一六日付)。
- (24) 荒木真喜雄『折る、包む―日本の造形―』、淡交社、一九九〇年、二四頁。
- (25) 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、一九八一年、一六九頁。
- (26) 以上、荒木真喜雄「礼式における紙の利用」、尾鍋史彦総編集『紙の文化事典』、朝倉書店、二〇〇六年、一三〇頁。
- (27) 以上、垂水稔「仏教的結界について」、桜井徳太郎編『仏教民俗学大系3 聖地と他界観』、名著出版、一九八七年、三七、三九頁。
- (28) 太政官布告一七七四(明治七)年第八八号には次のようにある。「服忌ノ儀追テ被仰出ノ品モ可有之候得共差向京家ノ制武家ノ制両様ニ相成居候テハ法律上不都合有之ニ付自今京家ノ制被廢候条此旨布告候事」『太政官布告書 自明治七年一月 至同十二年十二月』、岡山県、一八八〇(明治一三)年、四十二丁ウ。国立国会図書館近代デジタルライブラリー蔵。本文は <http://kindai.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/787678> (二〇一一年一月八日確認)。
- (29) 以上、沖浦和光『ケガレと差別』の歴史、沖浦・宮田登『ケガレ―差別思想の深層―』、解放出版社、一九九九年、ほかより。
- (30) 沖浦「ケガレとは何か―原論的考察―」、同書、一四頁。
- (31) 沖浦・宮田「対談」、同書、一三四〜一三六頁参照。
- (32) このような表現としたのは、沖浦が、ケガレを伝染するものとする考えが密教由来だと述べるとともに、「接触によって

伝染するという点で、ポリネシアの〈マナ〉の観念ともよく似ています」と言っていることから(前掲沖浦「ケガレ」とは何か―原論的考察―)、一四頁)、「伝染するケガレ」の観念が密教文化圏外にも偶然に存在するという意味なのか、あるいは密教文化圏内外の交流によって「伝染するケガレ」の観念が必然的に広まったという意味なのか、不明だからある。いずれにしても、今後の説明が求められよう。

(33) このことを示す前掲沖浦・宮田「対談」の一部分(九〇頁)を以下に記す。

宮田 「中略」不浄観と結びついたケガレは、政治的・宗教的に作為されたイデオロギーとしての性格が強いという一とですね」

沖浦 「そう思います。〈清浄〉も〈不浄〉も、操作された虚偽意識としての側面が非常に強い。確固とした普遍性、客観的な基準がなくて、きわめて主観的な価値概念ですね」

(34) 「前略」子ども服から流行した Sailor Suit ですが、これらはおとなの婦人にも採用されていた。『The Queen』誌に婦人用 Sailor Suit があつても早く現れるのは1867年7月27日の記事であり、そこにはボート遊び用ドレスとして

紹介されている。また、ヨット遊び用のドレスや水着、海辺へ出かける旅行着として、さらには80年代後半になるとテニスやクリケット、銃猟、サイクリング等のスポーツをする際に着用され、次第に一般の服飾として Sailor Suit が定着していった様子が伺われる。(前掲大枝論文、一一三頁)。

(35) 齋藤孝「齋藤孝の仕事脳の鍛え方157―ロングセラーの研究 究編 日本文化の奇異を示すセーラー服のミスマッチ―」、『週刊ダイヤモンド』第九四卷第三七号、二〇〇六年九月三〇日、五九頁。

八 オーストリアにおける教育文化の分析

—子どもの服装の歴史的変遷を中心に(1)—

田中 達也

昨年度は、オーストリアの教科書における図表の歴史的変遷について分析した。本稿では、子どもの服装に焦点を当てて分析する。そして、昨年度との共通性を発見することにより、教育文化の深層構造に迫る。

子どもの服装の歴史について考えた場合、三つの時期に分けることが出来る。それは、宗教改革期(一六・一七世紀)、国家主権期(一八世紀から一八四八年まで)、民主主義確立期(一八四八年以降)である。本稿では、変化の著しい民主主義確立期以前における子どもの服装の変化について考える。

一 先行研究と本論文の意義

西洋服装史に関する代表的な先行研究は、日本語文献ではブーシエの『西洋服装史』(1)やピーコックの『西洋コスチューム大全』(2)がある。これらの文献は、内容の多くをフランス・英国における服装史に充てており、オーストリアについて若干触れられている

のみである。これは、オーストリアが服装史において後進国であることを示している。ドイツ語文献ではドマンドル(Hanna Domandl)が「オーストリア文化史」(3)の中で服装史に関する記述をしている。これらの文献の課題は、首都ウィーンにおける上流階級の服装の流行にのみ言及していて、ウィーン以外のオーストリアにおける子どもの服装にほとんど触れていないことである。本論文では、比較の対象として大人の服装について取り上げるものの、基本的には子どもの服装に焦点化して詳述する。

オーストリア教育史を考える中で最も体系的にまとめられているのがエンゲルブレヒト(Helmut Engelbrecht)の全五巻からなる「オーストリアの教育制度の歴史」(Geschichte des österreichischen Bildungswesens)である。「図表で見る教育と授業」(Erziehung und Unterricht im Bild)(4)は、その付録である。一九九〇年代以降、オーストリアでは第一共和政期における教育改革の扱いをめぐる論争が起こっている。保守派のエンゲルブレヒトは、第二共和政期のオーストリアの教育を「戦間期の学校改革を妥協して受け入れたものに他ならない」(5)と述べ、第一共和政期に行われた教育改革を過小評価した。それに対し改革派のシュネルは、「学校刷新の基本的理念は戦間期のウィーン学校改革時代のもので、一九四五年のオー

ストリア共和国再建後に深化、細分化、拡大された」と主張し、これを「オーストリアの教育の『伝統』と呼んだ(6)。つまり、シュネルは、第二共和政期の改革の理念が第一共和政期に作られ、それが第二次世界大戦終了直後から実行されたと考えたのである。

深層構造としての教育文化解明のための比較教育文化(「モノ」「コト」)史研究という側面から見ると、エンゲルブレヒトの考えが近いのだが、この論争に優劣をつけることはとても困難である。確かに、

シュネルが主張するように、第二次世界大戦直後から一九六〇年代までに教育関係者が多くの会合を重ね、それが現在のオーストリアの教育の枠組みを決定したことは、事実である。二〇一〇年の拙論文は、職業教育分野の動向について言及しているのだが(7)、それは全体のほんの一部に過ぎない。しかしながら、現在のオーストリアの教育がそれまでの教育を修正したものである以上、完全に新しく作られたと言うことも困難である。オーストリアは、歴史的に政治的な変動が激しい国であり、過去二〇〇年に一八〇六年(オーストリア帝国の成立)、一八六六年(オーストリア＝ハンガリー二重帝国の成立)、一九一九年(オーストリア第一共和政の成立)、一九三八年(ナチス・ドイツによるオーストリア併合)、一九五五年(オーストリア第二共和政の成立)というように五回の政治体制の変化を

経験している。つまり、一九世紀以降の転換期に目を向けることも必要ではないだろうか。エンゲルブレヒトの著書は、オーストリアの教育に関して多くの情報を提供しているものの、「二種のハンドブック」(8)であり細かな分析は行われていない。

本論では、エンゲルブレヒトの提供する図表を参照しながら、子どもの服装の歴史的変遷について述べる。

二・一六・一七世紀(宗教改革期)における子どもの姿

オーストリアで最初に学校が設立されたのは、ルターによる宗教改革が始まった一六世紀である。一五四一年にプロテスタント系の貴族養成学校(Landschaftsschule)がグラーツに設置されたのを皮切りに、オーストリア各地に作られた。この学校は、最終的に一六四七年に廃止されるまで続いた。このようなプロテスタントの動きに対抗するために、カトリックのイエズス会は、貴族養成学校(Studia inferior, Gymnasium)であるギムナジウムを一五五三年にウィーンに設立した。その後、この学校は、インスブルック(一五六二年)、グラーツ(一五七三年)、リンツ(一六〇八年)に設けられた。この時期に教育を受けることが出来たのは、貴族・富裕層をはじめとする一部の人々に限られていた。この時期の子どもは、ど

のように描かれていたのだろうか。

(一) 服装に関する規則

一六・一七世紀におけるオーストリアの服装は、スペインの影響を強く受けていた。というのも、一五一九年のカール五世の神聖ローマ皇帝選出から一七〇〇年のスペイン・ハプスブルク家の断絶まで、ハプスブルク家がオーストリア・スペインを支配していたからである。カール五世の時代の一五四二年と一五五二年に住民を五つに分け、服に使うことのできる生地が決められた(9)。

- ① 農民と日雇い労働者：三、二五グムンデン以上の毛織物の着用を禁止。一グムンデン以上の女性用のコルセット付きの布の着用禁止。金や銀の飾りのついた絹織物の着用の禁止。
- ② 都市の職人：英国製の布や一〇グムンデン以下の女性の飾りは着用可。
- ③ 市民階級（役人、市参事会員、商人、全ての大学教育を受けた者）：より良い布や、スカートやコルセットの付いた女性の絹織物・ビロードが着用可。
- ④ 下級貴族：金の織物は禁止されたものの、それ以外の全ての布は着用が認められた。しかし、飾りについては三〇グムン

デン以下に抑えられた。

⑤ 上級貴族：全ての贅沢な服装を着ることが可能。

この規定が狙いとしたのは、より貧しい人々が贅沢な出費を行って負債を抱えることから守るためであった。規定に違反した場合の罰則はなかった。しかし、この規則は服装によって身分の差をぬぐい去ることを妨げるものであった。例えば、豊かな市民が貴族と服装の面で上回ることがしにくくなったのである(10)。

これまで述べてきたことは、ウィーンを始めとするオーストリアの都市部における服装である。その一方で、オーストリア西部のテイロル地方のように周囲が山で囲まれてあまり外との交流のない地方では、地方色豊かな服飾が独自の形を取っていた(11)。本章では、聖家族像における子ども、小さな大人としての子ども、学習する子どもとの三つの側面から絵画に描かれた子どもの服装について分析する。

(二) 聖家族像における子ども

一六世紀の初期に描かれたのは、聖家族像における子どもの姿であった。図一と図二は、いずれも一六世紀前半に描かれた聖家族像である。図一は、テイロル地方のインスブルック市を背景にして、



図一 聖家族（二五二七年）（12）

神の子イエスとその一族が描かれている様子である。真ん中より上にいる金髪の赤ん坊がイエスで、イエスの右にいる女性がマリアである。イエスは、中東のパレスティナの出身であるのだが、描かれている人物は一六世紀のヨーロッパ人の服装をしているので、この図は現実離れしている。エンゲルブレヒトの解説では、当時授業で必要とされていた学校道具について言及されているのだが、子どもも服装に目を向けてみたい。図の下の方には、服を着た五人の子ど



図二 聖家族（二五二〇年）（13）

もがいる。彼らの服装は、色が異なるだけではなく、デザインも微妙に異なっている。当時の子どもに決まった服装がないことがわかる。

図二は、楕円上の板に聖家族を描いた図である。真ん中よりやや下に地べたで学ぶ子どもが描かれている。図一に比べると、着ている服装に共通性が見られるようになるもの、着ている服の色が微妙に異なっている。

これら二つの図は、絵を通して子どもの勉強の仕方を示しているように見えるのだが、子どもの服装については共通性が見られないため、服装に関する厳密なルールがないように見える。

(三) 小さな大人としての子ども

宗教改革以前は、子どもが描かれることはほとんどなく、描かれたとしても図一・図二のように、キリスト教に関係する絵画の中で描かれたに過ぎなかった。しかし、一六世紀後半になると、イタリアからヒューマニズム（人文主義）の影響を受け、生の人間が描かれるようになった。その中で子どもは、小さな大人としての扱いを受けていた。つまり、子どもの服装は大人と同じと考えられていたのである。この傾向は、一七世紀に入っても変わらなかった。当時、子ども時代が人間の人生の中で重要な発達段階にあると考えていた人は、ほとんどいなかった。たいていは、子どもは小さな大人と見なされており、服装も大人の服装を小さくしたものが多かった。乳児期を終えるとすぐに、子どもは当時の大人の流行の服を着ていたのである。

図三は、神聖ローマ皇帝マティアスとフェルディナント二世の側近であったフランツ・クリストフ・フォン・ケーベンヒュラー(Franz



図三 ケーベンヒュラー伯爵一家の図（一六二五年）（14）

Christoph von Khevenhüller)と最初の妻バーバラとその子どもたちが描かれている。彼らは、当時流行していたスペイン風の服装を着用している。四人の子どもが夫婦の横に描かれているのだが、三人の少年は大人と同じ服装をしている。そして、最も右に座っている少女のバーバラ・エリザベートのみが他の三人と異なる服装をしているのだが、これは彼女の体が小さく生後三日で死去したことに

よる(15)。この図には、二つの問題点がある。第一に、顔の描き方である。大人も子どもも顔の大きさが同じではなく、表情も同じように描かれている。第二に、バーバラの存在である。バーバラは、生後三日で死去しているので、バーバラを含めた一家を描くことは不可能である。これは、バーバラの存在を忘れないようにするために、ケーベンヒュラーがすぐに描かせたのかもしれない。

図四は、大学教授のパウル・ヴァイトナーとその家族が一五五九年に描かれた木版画である。これは、家族がユダヤ教からカトリックに改宗したことを記念して描かれたものである。図の左下に三人の子どもが描かれているのだが、黒い服を着ているのが八歳の息子であり、足まで伸びるスカート状の白い服を着ているのが二歳と五歳の娘である(16)。当時の大学教授は市民階級であることから、市民階級においても子どもが小さな大人と見なされていることがわかる。

図三・四は、貴族・市民階級の一家が描かれた図であるのだが、やや現実離れをしている。現実にはやや近いのが、学習する子どもを描いた図五である。



図四 ヴァイトナー教授一家の木版画(一五五九年)(17)

(四) 学習する子ども

一七〇〇年に近い時期になると、現実には子どもが学んでいる絵画が見られ始める。図五は、子どもが算数と文法を学んでいる場面である。これは、オーバーエスターライヒ州ランバッハにあるベネディクト派修道院ランバッハが所蔵しているので、教会学校の学習場面と思われる。エンゲルブレヒトは、教師が子どもに教えている場面について詳述しているのだが、本稿では子どもと教師との服装を比較する。左で数字を書いている子どもは、青い服を着て、赤いシヨールを羽織っている。それに対して右で何かを書いている子どもは、黄色い服を着ている。教師は、黒い服の下に灰色のシヨールを



図五 算数と文法を学ぶ子ども（二六九九年）（18）

着ている。子どもの着る服の色は、教師とは異なるものの、ほぼ同じ服装をしていることが確認出来る。ただ、この教師の来ている服が当時の流行に合ったものと判断できないので、教会で一般的に着

られていた服と見ることも可能である。

三、より子どもに合った服装への移行（国家主導期）

（一）国家主導期における服装の変遷

一七世紀後半にスペインの覇権が終焉を迎えると、ヨーロッパではオランダの服装が受け入れられるようになった。その後まもなくフランスの流行が大きな影響を及ぼすようになった。しかしながら、オーストリアの宮廷は数十年の間、スペインの伝統に従い、ヨーロッパの流行を受け入れるのをためらい続けた。その間に、ウィーンではフランスの服装が流行するようになった。宮廷の服装も完全に金と銀で占められ、贅沢なオランダ製のレースを着て贅沢な宝石を着けることが一般的になったのである。

一八世紀の終わりになると、宮廷や貴族が流行を引っ張る時代は終わりを迎えた。そして、貴族が市民階級の服装に合わせる時代となり、市民階級は政治的な面だけではなく、流行の面においても宮廷・貴族から解放されたのである⁽¹⁹⁾。

本節では、国家主導期における子どもの服装について、都市部における子ども、ヴァルトミューラーによって描かれた子ども、国民学校における子ども、リッターアカデミーにおける子どもの四つに分

けて述べる。

(二) 都市部における子ども

一八世紀の初期においては、貴族や富裕層にのみ教育の機会が与えられていたのだが、一七七四年に全ての子どもを学校に通わせることが義務化されると、学校制度の二元化が始まった。そのため、本節では庶民階級が通う国民学校と、貴族階級が通うリッターアカデミーに分けて考える。

子どもが大人と同じ服装を着る傾向は、一八世紀半ばまで続いたものの、一八世紀末頃から服装がより子どもに合ったものに変わり、大人の流行との結びつきが弱まっていった。そのきっかけは、神聖ローマ皇帝ヨーゼフ二世が女子生徒に(大人の女性の流行であった)コルセットを着用することを禁止したことである。これは、コルセットが女子生徒の健康を害するためであった。

統一的な制服の導入は、法制化されなかったのだが、いくつかの全寮制学校や孤児院で導入されるようになった。これらの教育機関では、軍隊的な秩序が支配的であった。図六は、聖体の祝日にウィーンの孤児院の子どもたちが行進する様子を描いた作者不詳のペン画(一七五〇年)である。子どもの服装は、はっきりとはわからな



図六 ウィーンの孤児院で行進する子ども(一七五〇年)(20)

いものの靴を履いていることがわかる。一部の子どもは、旗を持ち、軍隊の帽子を被っている。

また、図七では、ベンチに腰掛けている母親と三人の子どもたち(男子一人、女子二人)が描かれている。特に、母親と女子二人がビーマイヤー時代(一八一五年から四八年まで)を反映した服装をしている(21)。



図七 子どもと母親（一八一五年）（22）

（三）ヴァルトミュラーによって描かれた子どもたち

次に、オーストリアのビーダーマイヤー期における画家であるヴァルトミュラー(Ferdinand Georg Waldmüller)が描いた子どもについて述べる。彼は、主にオーストリア西部のアルプス地方の子ども、特に学校に登下校する姿に関して多くの作品を出している。本論では、エンゲルブレヒトが紹介したヴァルトミュラーの三つの図

を紹介する。

図八は、一組の男女が（アルプス地方の）学校から出て家に帰ろうとする場面を描いたものである。少年は、靴を履き、赤い民族衣装のような服装を着て、帽子を被っている。それに対して、少女は靴を履かずに農民の服装をしている。服装を見る限りは、男子の方が裕福な家庭であることが伺われる。二人ともに大人の服装が反映されている。エンゲルブレヒトによると、これらの服装は「大人世代の農民風の服装」（23）である。つまり、この服装は、アルプス地方の農民の姿を反映していると同時に、地方の子どもは小さな大人と考えられていたことを示している。また、手にしているものに注目することが出来る。男女ともに本を持っていて、女子のみがセメント瓦を持っている。

図九も同じくヴァルトミュラーがオーストリア・アルプス地方の子どもを描いたものである。エンゲルブレヒトによると、この地方の女性は「ディルンドル(Dirndl)」という民族衣装を好んで着ている。泣いている少年を二人の少女が無理やり連れ行くような場面である。左の家の戸の方から少年の母親がののしっている。少年が泣いている理由として考えられるのは、学校に行きたくないから、それとも家で母親とけんかをしたからかであるが、真偽を判断する



図八 学校から帰る途中の子どものペア（一八三六年）（24）

ことは出来ない。母親・少女ともに、頭にスカーフを被り、エプロンをつけていることから、この服装もアルプス地方で一般的なものであるとわかる。それに対して、少年は頭に白い帽子を被り、膝まで伸びるズボンをはいている。三人とも裸足で歩いている。図九の少年・少女と服装がなぜ異なるのは不明である。左の赤いスカーフを被っている少女が右手に教材を持ち、左手で少年の手をつかんでいる。それに対し、右の黄色いスカーフを被っている少女は、右手



図九 反抗する少年（一八五〇年）（25）

を少年に体を当てて、左手に教材を持っている。左の少女は、少年の手を引き、右の少女が少年を落ち着かせようとしているように見える。

図一〇は、子どもたちが教室を出ようとしている姿を描いている。

題名通り、授業が終わって子どもたちが帰ろうとする場面である。エンゲルブレヒトは、教師の衣服に注目してこの絵を紹介しているのだが、本論では子どもの衣服について見てみる。少年と少女の服装に大きな共通点が見られる。絵を見る限りは、全ての子どもは靴を履いていない。少年は、一様に黒い帽子・ジャケット・ズボンを着ているが、ジャケットの中の服はそれぞれ異なる。少女は、いずれも頭にスカーフを被り、デイルンドルを着ている。しかし、スカーフの色やデイルンドルのデザインは、微妙に異なっている。この節では、ヴァルトマイヤーの描いた農民の子どもの姿を見てきた。三つの図における子どもたちの服装は、相違点が多かったのだが、共通点は二つである。一つは、図九と図一〇の少女の服装は、頭にスカーフを被り、腰にエプロンのようなものがあったデイルンドルを着ていることである。もう一つは、図八と図一〇の少年が縁のある帽子を被っていたということである。日本の制服のように上から下まで共通のものでなければいけないというものではなく、着る服の色やデザインが異なっていたとしても問題はなかったと思われる。オーストリアでは貴族・庶民に至るまで服装の規定があったことから、ある程度大人の服装を反映したものと考えられる。



図一〇 放課後（一八四四年）（26）

（四）国民学校（小学校）における子ども

この節では、国民学校における子どもたちの服装について、ヴァルトマイヤーの作品以外を見ていく。図一一は、「最初の登校日」と名づけられた作品である。家の前で初めて学校に行こうとする少年に祖父がコインを与えている場面である。少年の手に学校道具（石盤、本、筆記用具）が革ベルトでくくりつけられている（27）。右上の風

景を見た限りでは、地方の農村であることがわかる。少年の服装に注目すると、彼は裸足で革製半ズボンを履いている。左で名残惜しそうにしている祖父の服装と比較すると、上に白いブラウスを着ている点と下に黒っぽいズボンを履いている点に共通性が見られる。この村の少年は、大人の服装に近い服で学校に登下校をしたのだろう。そして、この図には、もう一人、右の方で祖母に抱かれて指をしゃぶっている幼児がいることがわかる。丸い襟のある青い服を着ている。

図一二・図一三・図一四は、同じ「学校場面」という題名の作品である。同じ画家が描いたものと思われるが、作者は不明でウィーン市歴史博物館（現ウィーンミュージアム）所蔵となっているのみである。エンゲルブレヒトは、この三つの作品をフェルビガーがオーストリアの教育改革を行う前における教室風景であるとして紹介している。というのもフェルビガーがマリア・テレジアの招きでウィーンに来たのが一七七四年になるからである。図一二は、一八世紀前半に初等教育機関であるドイツ語学校の授業風景である。当時の学校は「学校運営の主導権は、ほとんどの地域で教区教会に掌握され」（28）ていた状態であった。また、ドイツ語学校の教師は教会使用人を兼ねており、「あらゆる雑用を課される一方で、教授法や教え



図一一 最初の登校日（一九世紀前半）（29）

る適性などは、議論の対象にならなかった」（30）とされている。図一二は、二つのグループに分かれて子どもが教師から読み書きを学んでいる場面である。左の青い服を着た教師に並んでいる少年は、靴を履いて身分の高い大人と同じ服装をしている。それに対して、右の二人の少年は、靴を履いておらず、ズボンの長さも膝までしかない。また、教師の子どもに対する表情が対照的である。左の青い



図二二 学校場面（二七五〇年頃）（31）

服を着た教師は、落ち着いた表情で子どもの話を聞いているのに対して、右の教師は怒っているような表情をしている。右の二人の子どものみが別メニューで読み方を学んでいるように見える。

これは、一斉教授ではなく習熟度別教授が行われていると言える。暗くてわかりにくいのだが、後ろの方で勉強をしている子どもたちは書き方を自習しているようである。左や後ろの方で勉強している子どもの服装は、暗くて判別がしにくいのに対して、右の二人の少年は強調するように描かれていることから、この絵を描いた画家は右で行われている教授法が問題ありと考えていたと思われる。真ん中で身乗り出している赤い上着を着ている子どもは、右で怒られている子どもがかわいそうで後ろからこっそりと答えを教えようとしているのだろうか。

図二三も同じく教会内のドイツ語学校において教えられている場面であるが、図二二との相違点は、二人の黒い服を着た司祭が子どもたちに読み書きを教えていることである。やはりこれも一斉教授ではなく個別教授である。左の座っている司祭は書き方を指導し、右の立っている司祭は読み方を指導しているように見える。この図も、後ろや左で書き方を勉強している子どもが暗く描かれ、右の方で立っている少年が強調するようにはっきりと描かれている。書き方を学んでいる子どもたちで服装がはっきりとわかるのは、青い着を着ている少年のみである。彼は、当時の上流階級の大人と同じ服装をしている。それに対して、右の方で立っている少年の服装は、



図一三 学校場面（一七六〇年頃）（32）

靴を履いているものの、書き方を学んでいる少年と比較すると、異なっている。彼らは、襟が白いひだになっている服を着て、腰にひものようなものをくくりつけている。

図一二と図一三を見た場合、いずれも書き方を学んでいる子ども

が上流階級で、図一三で読み方を学んでいる子どもが中産階級、図一二で読み方を学んでいる子どもが庶民階級と考えられる。また、教会学校では、中産階級・上流階級の子どもに対しては司祭が読み書きを教え、庶民階級の子どもの教育は教師（教会使用人）に任されていると推測することが出来る。

図一四は、教会学校において女子生徒に対して修道女（シスター）が教えている学校場面である。エンゲルブレヒトは、この場面について「二人の修道女が教授をしている。また、個人教授がより好みされている」（33）とのみ述べている。座っている子どもたちは書き方を学んでいるように見える。立っている少女は、教材を持たないでカバンを持っていることから先に帰ろうとしているのだろうか。

真ん中よりやや右に顔に手を当てて泣いている子どもを一人の修道女がなだめているように見える。全体の構成は以上であるが、次の子どもの服装に目を向けてみる。それぞれの個性的な服装をしているが、リボンや帽子を被っている点やスカート状の服を着ている点が共通する。教師ではなく、修道女が教えていることから、少女の階層は中産階級以上ではないだろうか。

以上、三つの図を見てきたが、教会内のドイツ語学校では統一的な制服のようなものはなかったのだが、服装がその子どもが属する



図一四 学校場面（一七六〇年頃）（34）

階層を示していた。つまり、大人と同じ服装をしていたと言える。

（五）リッターアカデミーにおける子どもたち

最後に、貴族階級の通うリッターアカデミー（大学に進学するた

めに通わなければならない中等教育機関）における子どもたちの服装について述べる。エリート養成機関としては、イエズス会が一六世紀に設立されたギムナジウムがあった。しかしイエズス会は、一五九九年の教育課程（Lehrplan）以降、百年以上もの間教育内容を変えないまま教育を行い続け、社会の要望に理解を示そうとして来なかった。そのため、一七世紀の終わり頃には、教育的な発展がギムナジウムの教育内容を追いつくようになった⁽³⁵⁾。つまり、ギムナジウムの教育内容が時代遅れになっていたのである。そのため、貴族や官僚組織は、ギムナジウムの教育内容を批判するようになり、より実践に即したリッターアカデミーが設立された。

リッターアカデミーは、一八世紀半ばまでに神聖ローマ帝国（ドイツ）・オーストリアだけではなくフランスにおいても設立された貴族の子弟のみを対象とする教育機関である。しかし、一七三五年にギムナジウムの管理がイエズス会から国家に移されるようになると、教育内容の改善が行われた。その結果フランス革命前にはギムナジウムに取って代わられた。

リッターアカデミーの生徒は、外観から明らかにエリートの立場にあるとわかる。若い貴族は、宮廷にいるような服を着て、特権が与えられていた。彼らは、同じような教育を受けているのだが、出

身地や資産によって異なる取り扱いがされていた。それは、宿泊場所の違いであり、二つベッドの部屋か三つベッドの部屋か共同寝室かという違いがあった。その他にも食事内容にも差がつけられていた。図一五は、クレムスミンスターへのベネディクト派修道院（一七八二年にギムナジウムに学校形態を変更）のリッターアカデミーの生徒を描いたものである。このリッターアカデミーでは、多くの費用がかかるか、少ない費用で済むかによって三つの異なる食事が出されていた。クレムスミンスターのリッターアカデミーは、全ての生徒の肖像画を描かなければいけないことと、その肖像画を修道院が保存・管理することで有名なリッターアカデミーであった。現在、肖像画を描くことは中断しているものの、二四〇もの楕円上の肖像画が残されている(36)。

図一六は、ザルツブルクにある「コレギウム・ヴァージリアヌム」(Collegium Virgilianum)のリッターアカデミー（一七四一年廃止）の生徒の服装である。この学校は、一七〇二年にザルツブルク大司教のヨハン・エルネスト・トゥーンによって設立された、貴族階級だけではなく市民階級の子弟にも開放された珍しい学校であった。また、授業もラテン語ではなく現代語（ドイツ語）で行われた。貴族の他に六人の市民階級の子弟が通うことが出来た。市民階級の子



図一五 クレムスミンスターにおけるリッターアカデミーの生徒（一八世紀半ば）(37)

弟も貴族階級と同じ教育(Ausbildung)を受けることが出来たのだが、学内では服装で差をつけられた(38)。貴族階級は、青い聖職者風の服装であるのに対して、市民階級は赤い貴族風の服を着る必要があった。貴族階級出身の子弟が聖職者の服装で、市民階級の子弟が貴族の服装であるのは、奇妙に見える。

リッターアカデミーは、短期間の内に消滅してしまった謎の多い教育機関であるのだが、学問よりも体育を重視していたと言われていた。この学校における生徒の服装は、基本的には大人と同じもの



図一六 ザルツブルクのリッターアカデミーの生徒(左が貴族階級の学生で、右が市民階級の学生)(一七九〇年頃)(39)

であるのだが、図一六のような珍しいケースもあることがわかった。このように一八世紀から一九世紀半ばまでの時期のオーストリアでは、ヨーゼフ二世が女性のコルセットを禁止するというように、子どもの衣装は大人の流行から切り離され、子どもに合ったものになっていった。特に、ウィーンでは全寮制学校や孤児院に制服が導

入され始めた。しかし、国民学校、リッターアカデミー、アルプス地方の子どもは、従来通り大人と似たような衣装を身につけて、学校に行っていた。

おわりに

本発表では、子どもの服装について、三つの時期に分けて分析をしてきた。学校が設置された一六・一七世紀では、子どもの服装は大人の流行に合わせたものであった。一八世紀末から一九世紀初めにかけて、子どもの服装は大人の流行を切り離し、より子どもに合ったものにする傾向が現れ始めた。特に、学校における子どもの服装に色やデザインの点で多様性が見られ始めた。

首都ウィーンを中心とする都市部における服装の歴史に注目した場合、二つの特徴が見出される。一つは、オーストリアの服装文化が外国の影響を受け続けたことである。一六・一七世紀は、スペインの影響を受け、一八世紀はフランスの影響を受けた。そして、一六世紀半ばに服装規定が定められたものの、罰則規定はなく緩やかなものであった。このことが制服のような服装の統一化が図られなかった要因ではないだろうか。もう一つは、オーストリアが多民族・多文化の国家であったことである。君主のハプスブルク家はドイツ

系であるが、その支配地は全盛期にはヨーロッパの半分以上にも上ったため、服装に関して一律的なルールを定めることが出来なかったのではないだろうか。アルプス地方のティロル地方において、地方豊かな服飾が認められていたことは、その証と言える。

教科書における図表分析と比較した場合、教科書の図表は一八世紀後半以降に発展していった。それに対し、子どもの服装は一部を除いて基本的には大人と同じ服装であり、子どもの服装が大人のそれから切り離される形で本格的に発展していくのは一九世紀後半まで待たなければいけなかった。教育の深層構造を考える場合、まずアルファベットの読み書きのような教育内容の整備が第一に考えられたのに対し、子どもの服装といった学習環境の整備はその後になったのではないかと考えられる。

本稿では、一六世紀から一八四八年までの期間における子どもの服装について絵画を通して分析してきた。次に向けての最初の課題は、一八四八年三月革命以降の子どもの学校における服装である。一九世紀後半になると写真が発明され、これまでの絵画分析とは異なる方法が必要になる。他に、ヴァルトミュラーが描いたアルプス地方の子どもの服装の分析も課題である。というのも本論の分析がウィーン中心であり、ティロル地方の服装文化や子どもの服装に関

する分析がほとんど出来なかったからである。

注

- (1) フランソワ・ブーシエ、石山彰訳『西洋服装史 先史から現代まで』文化出版局、昭和四八（一九七三）年。
- (2) ジョン・ピーコック『西洋コスチューム大全 古代エジプトから20世紀のファッションまで』グラフィック社、平成二二（二〇一〇）年。
- (3) Hanna Domanl, *Kulturgeschichte Österreichs Von den Anfängen bis 1938* (Wien, 1992).
- (4) Helmut Engelbrecht, *Erziehung und Unterricht im Bild* (Wien), 1995.
- (5) 伊藤実希子『戦間期オーストリアの学校改革』東信堂、平成二二（二〇一〇）年、一四二頁。
- (6) 同上。
- (7) 拙稿「オーストリアの全日制職業教育機関の再編過程―イシユール・プログラムを中心に―」『日本国際教育学会『国際教育』第一六号、平成二二（二〇一〇）年』。
- (8) Helmut Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen*

*Bildungswesen Band 1 (von den Anfängen bis in die Zeit
des Humanismus), (Wien, 1982), S.7.*

- (9) Domandl, S.355.
(10) Ebd., S.354-355
(11) ブーシヒ、二七六頁。
(12) Engelbrecht1995, S.83.
(13) Ebd., S.84.
(14) Ebd., S.135.
(15) Ebd., S.136.
(16) Ebd., S.136.
(17) Ebd.
(18) Ebd., S.142.
(19) Domandl, S.356-357.
(20) Ebd., S.208.
(21) Ebd.
(22) Ebd.
(23) Ebd.
(24) Ebd., S.165.
(25) Ebd., S.209.
(26) Ebd., S.204.
(27) Ebd.
(28) 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 ヨーロッパ中・近世』知泉書館、平成一八(二〇〇六)年、二七四頁。
(29) Engelbrecht1995, S.204.
(30) 山之内克子前掲書。
(31) Engelbrecht1995, S.220.
(32) Ebd., S.221.
(33) Ebd.
(34) Ebd.
(35) Helmut Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesen Band 3 (von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz), (Wien, 1984), S.34.
(36) Engelbrecht1995, S.209.
(37) Ebd., S.209.
(38) Ebd., S.210.
(39) Ebd.

九 モノ・コトとしての学校再考

―トレス海峡島嶼民にとって

「異なる」ものとしての学校―

伊井義人・青木麻衣子

はじめに

筆者らは、これまで三年間、モノ・コトを視点として、オーストラリア先住民にとっての学校観・教育観を分析してきた。先住民のなかでも、本土のアボリジナルとは異なり、主にパプアニューギニアとの国境沿いの島嶼地域に居住するトレス海峡島嶼民に焦点をあて、彼・彼女らにとっての学校の意義・役割を、モノ・コト分析を通して、浮かび上がらせようと努めてきた。これまでの研究の独自性およびそこで得た知見は、主として以下の三点である。

第一に、オーストラリアにおいて、エスニック・マイノリティとして位置づけられている「先住民（島嶼民）」という視点から、学校に関連したモノ・コトを考えてきた点である。先住民にとつ

て、学校は総じて「外」から持ち込まれたシステムである。そして、そこで使われるモノや実践されるコトは、先住民にとっては「外モノ・コト」である。そのため、学校に親和性を持つ文化から一定の距離を持った先住民に対する教育を、モノ・コトを足がかりに再考することは、現在、いわば自明視されつつある学校文化を違った角度から見つめ直す契機となる⁽¹⁾。

第二に、それと関連して、学校教育に先住民を「取り込む」手段としてのモノ・コト分析も可能となる。オーストラリアでは、主として社会的公正の観点から、すべての子どもに質の高い教育を公正に提供することが目標とされてきた。近年では、①中等教育の修了と、②そのためのリテラシー、ニューメラシーをはじめとする基礎学力の向上が、政策上、最重要課題とされている。特に、学校や「主流文化」に馴染みのない遠隔地に住む先住民にとっては、非先住民との教育格差の是正のための支援の充実とともに、彼・彼女らを学校に取り込むための具体的戦略（モノ・コト）が必要とされる。

第三に、一見相反するが一方で、先住民自らの文化（差異）を維持・発展させる手段としてのモノ・コトが存在する。例えば、トレス海峡島嶼地域における文化祭等の学校行事は、先住民が普

段の学校生活から解放され、自らの「伝統」文化に親しみ、それらを見つめ直す重要な機会となっている。また、先行研究が指摘するところによれば、都市における学校は、すでに自らは有していない先住民の「伝統」を学び、解釈し、それを継承させる機能も持つ⁽²⁾。このように、学校の一部もしくはその機能自体が、文化を維持・発展させるモノ・コトの役割を担っている。

以上三点を踏まえ、本稿は、トレス海峡島嶼民にとっての学校教育の意義・役割を、モノ・コトを視点に再考することを目的とする。島嶼民・非島嶼民の双方にとって、学校は、学びを実践する場の一つであり、また同時に強制力を持って「通わされる」場でもある。しかし、その強制力に対する心理的負担は、島嶼民・非島嶼民では異なるだろう。本稿は、島嶼民にとっての学校教育を、モノ・コトを視点として可能な限り通時的に整理し、改めて学校文化の深層について考察したい。その際、これまでの政策研究との継続性を考慮し、島嶼民の独自性（格差・差異）に焦点を当てたモノ・コトを中心に分析する。

本稿は、先住民の学校教育を取り巻くモノ・コトを広く分析対象としており、学校建築や教具等、ある特定の事象（モノ・コト）を取り上げ、それを深く考察していくとの研究手法をとるもので

はない。そのため、本稿の内容が網羅的かつ概説的にならざるを得ないとの限界も承知している。しかしながら、それでもなお、モノ・コトを視点としてトレス海峡島嶼地域における学校教育の再考を試みるのは、それが、これまでの研究で明らかにしてきた同地域における島嶼民・非島嶼民の教育観・学校観を捉える「新たなアプローチ」を提供するとの可能性があるからである⁽³⁾。

そのため、本稿ではまず、トレス海峡島嶼地域における学校教育の展開と現状とを、制度・政策的に概観し、島嶼民・非島嶼民双方の教育観・学校観の変遷を提示する。そしてその上で、同地域の学校におけるモノ・コトを、可能な限り通時的に整理することにより、それらの教育観・学校観が、モノ・コトを通してどのように自明視・日常化されていったのかを検討したい。

一・トレス海峡島嶼地域における学校教育の現状

モノ・コトの視点からの教育研究の目的は、日常の「当たり前」に疑問を投げかけることにある。その「当たり前」を把握するために、トレス海峡島嶼地域における学校教育を概観しておくことは重要である。それは、島嶼民・非島嶼民の教育観・学校観が同

地域に、どのように、そしてどの程度、浸透し定着しているのかを検討する前提を提供するからである。そのため本節では、トレス海峡島嶼地域の学校教育の展開と現状とを概観し、同地域における学校教育の「当たり前」を、最初に提示したい。

(1) トレス海峡島嶼地域における学校教育への期待

学校制度が、同地域に持ち込まれる前、島嶼民コミュニティ内で求められる技能（食糧採集や狩猟）は、観察や模倣そして経験を通して学ばれていた⁴。それらは、男女によるジェンダー的役割分担もなされ、年長者から教えられることもあった。その後、一八七一年に、ロンドン伝道協会(London Missionary society)によって学校が島嶼地域に設置された。ここでは、トレス海峡島嶼地域の出身ではないポリネシア系の教員が「現地教員」(native mission teacher)という位置づけを与えられていた。彼・彼女らは、島嶼民からも受け入れられ、現地語を学び、それを祈禱や英語教授に役立てていた。

一八七八年には、最初の公立学校が設置された。この頃、クイーンズランド植民地政府は、各島の名望家を首長（マムース:manoose）として任命し、警察官や行政官も指名された。そ

して、彼らの職務の一つが、学校の設置・運営であった。つまり、一八七〇年代から、「伝統」的な教育を抜け出し、島嶼民が徐々に学校制度に取り込まれていったのである。そのような制度下においては、トレス海峡島嶼地域の特性への配慮はあっても、島嶼民自身が、教育に関与する機会は少なかった。

一九七〇年代以降、トレス海峡島嶼民は、オーストラリア連邦および州の先住民教育政策の策定過程に関わってきた。これは主として、第一にトレス海峡島嶼民が先住民の大多数を占めるアボリジナルとは異なる教育要求を持つと、政府側が早くから認識していたこと、そして一方で、第二にトレス海峡島嶼地域の教育環境が、他地域と比較して劣悪な状況にあったことに起因する。

一九七〇年代以降、それまで先住民関係省により管轄されてきた先住民教育は、本土のアボリジナルに対する教育に限り、その責任が教育省へと移管され、徐々にはあるが、学校教育環境の整備が進められた。しかし、トレス海峡島嶼民への教育は、一九八四年まで先住民関係省により管轄され、施設設備をはじめとする物的資源や教員資格を持った人的資源の配置など、学校教育は長らく劣悪な環境に置かれ続けてきた⁵。

そのため、このような教育環境の改善を目的として、連邦およ

び州政府だけではなく、トレス海峡島嶼民自らが島嶼民の教育に
関与しようとする流れが、一九八〇年代中頃から醸成された。そ
して、連邦政府の支援の下、地元住民の有識者により、トレス海
峡島嶼地域教育諮問委員会 (Torres Strait Islander Regional
Education Consultative Committee : TSIREC) が設立された。

TSIREC は、一九八〇年代から一九九〇年代にかけて三つの政
策文書を発表した。一九八五年に発表した最初の文書のなかで、
彼・彼女らは、トレス海峡島嶼地域における「白人オーストラリ
ア」文化の影響を、島嶼民の伝統と西洋の影響との間の「従属関
係」と呼び(6)、「西洋化」によって島嶼民の生活様式が否定的に
捉えられる環境が広がってきたこと、そしてそのような状況を推
進する機関の一つが学校であったことを指摘した。しかし同時に
彼・彼女らは、トレス海峡島嶼民にとっても学校が、オーストラ
リア社会に十全に参加し、成功をおさめるための格好の、また唯
一の機会であることも、既に認識していた。すなわち、島嶼民と
しての「伝統」の維持・涵養と同時に、子ども達に本土と同等レ
ベルの十分な (proper) 学校教育が提供されることを望んでいた
のである(7)。

しかしながら、一九九〇年代後半以降、全国的な学力テスト等

の影響により、それまでいわば聖域と見なされてきた先住民教育
においても教育成果の向上が求められるようになってくると、このよう
な「伝統」文化の傾倒は、次第に影を潜めていく。もちろん、島
嶼民文化の尊重を中心に、地域の教育要請を考慮し、それを実現
する場としての学校教育の提供が望まれていることに変わりはない。
しかし、近年では、オーストラリアの主流社会と同等の教育
成果をあげるための手段・場としての学校が、より一層重視され
る傾向にある。

同地域を対象とした二〇〇〇年以降の教育政策では、その成果
の向上を目的に、先住民 (島嶼民) コミュニティと州教育省のパ
ートナーシップが重視された。しかしながら、このパートナーシ
ップは、先住民に彼・彼女らの求める「対等」な立場の構築をと
もに目指す姿勢を提示するとともに、先住民コミュニティ自身に
も責任の共有を促し、トレス海峡島嶼地域の学校制度に抜本的な
改革をもたらすこととなるのである。

(2) 島嶼地域における学校教育の現状

二〇〇七年、それまで各島に一校ずつ設置されていた初等教育
学校と、木曜島の中等教育学校とが統合され、タカイ・カレッジ

が誕生した。それまで、独立していた既存の学校（木曜島中等学校および各島の初等学校）を一つのカレッジの一キャンパスへと変更する大規模な学校制度改革は、同地域の教育の管轄が先住民関係省から教育省へと移管された一九八〇年代中頃の教育改革以降、最大の出来事と見なされた⁽⁸⁾。また、これは、州教育省と島嶼民間のパートナーシップを構築する上でも重要な制度改革であった。

タガイ・カレッジ設立の目的は、ひとえに、低迷を続ける同地域の教育成果の向上にあった。一九九〇年代後半のリテラシー調査に端を発する全国的な学力調査の推進は、オーストラリア各州間の学力格差のみならず、州内各地域の学力格差をも顕在化させ、どの地域にどの程度の「てこ入れ」が必要なのかを示す証拠を提示した。

特に、二〇〇八年に実施された全国共通テストによる学力調査の結果は、クイーンズランド州に大きな衝撃をもたらした。同州は、北部準州を除き、オーストラリア国内で最も学力の低い州の一つに位置づけられたのである。州教育省もこの結果を重大に受け止め、オーストラリア国立教育研究所（Australian Council for Educational Research）に調査を依頼し、その背景を明らかにす

るとともに、それまでも重視してきた州内で低迷を続ける地域への支援を強化する方針を打ち出した。

ブリスベンやゴールドコースト等、州南部の子ども達の学力は、相対的に高い。一方、ケアンズやケープヨーク、トレス海峡島嶼地域等、州北部の子ども達の学力は低迷を続けている。それは、学力調査の対象となるリテラシー、ニューメラシーをはじめとする基礎学力だけではなく、学校への出席率や義務教育修了後教育への残留率も同様である。

これまでも、州教育省は、これら州北部に居住する先住民の子ども達の学力向上を優先目標の一つに掲げ、彼・彼女らの教育に積極的に支援を提供してきた。しかし、この状況は、同地域で「十分な」学校教育の提供が要請され始めた、一九八〇年代中頃以降、変わっていない。それでもなお、抜本的な「てこ入れ」（学校教育制度改革）が必要とされた背景には、低迷を続ける、同地域の子ども達の学力という課題に起因するのである。

以上のことから、第一に、一九八〇年代中頃以降、トレス海峡島嶼地域では、島嶼民としての「伝統」の維持・涵養と同時に、子ども達に本土と同等レベルの「十分な」学校教育の提供が求め

られてきたと指摘できる。しかし、第二に、二〇〇〇年以降は、主として全国的な学力調査の結果、同地域の子どもの連続的な学力低迷が明るみに出され、特に後者の、オーストラリアの主流社会と同等の教育成果をあげるための手段・場としての学校がより一層重視される傾向にある。

トレス海峡島嶼地域には、中等教育機関は木曜島に一つしかなく、木曜島以外（アウター・アイランド）の島々出身の子ども達は、自らが生まれ育った島では、義務教育修了前の初等教育までしか終わることができない。子ども達は、七年生修了時点で、木曜島の中等教育キャンパスに進学するか、それともオーストラリア本土の中等教育学校に行くか、決断しなければならない。アウター・アイランドに住む多くの親にとって、本土の学校を選ぶことは、子どもに「よりよい」(better)「教育環境を提供する上で」「自然なこと」だと見なされている。

しかし、本土の中等教育機関への進学は、島嶼民自身がかつて「白人オーストラリア文化」「西洋化」と称して危機感を示した、自らの「伝統」文化とは対立するものでもある。制度・政策的観点からトレス海峡島嶼地域の教育を眺めると、そこには、本土との間に存在する地理的・政治的「距離」ゆえに同地域にもたらさ

れた複雑な心理と、それを巡る関係者の駆け引きとが見えてくる。

2. モノ・コトに見る先住民にとっての学校教育

トレス海峡島嶼地域の学校教育を、上記のように、制度的・政策的観点から眺めると、そこには島嶼民・非島嶼民間で学校教育に違いのあることが明らかである。それは、島嶼民としての独自性、すなわち島嶼民と非島嶼民の間の差異に対する主張と、教育格差を是正する必要性という、二つの「差」に起因する。しかし、先に明らかにしたように、近年では、前者よりも後者に重点が置かれる傾向がある。

本節では、これら二つの「差」、つまり先住民としての「独自性」と先住民との格差是正を目的とした学校への「親和性」とが、それぞれの時代により、どのように求められてきた／いるのかを、モノ・コトを視点として分析・検討する。

(1) 教員用手引き書（モノ）

TSIREC の設立に代表されるように、トレス海峡島嶼地域で子ども達の教育に対する関心が高まりを見せる一九八〇年代中頃に

は、効果的な教育方法・内容とは何かについて、教育関係者の間でも、活発な議論が為されていた。一九八六～八七年には、クイーンズランド州北部タウンズビルに本拠地を構えるジェームス・クック大学で(当時)教鞭を執っていたオズボーン(Osborne, B.)を中心に、一連のワークショップが開かれた。

このワークショップ開催の背景には、「白人オーストラリア人」がトレス海峡島嶼民の学校教育に積極的に携わるようになって以降直面してきた、両者の学習形態(learning styles)の違いについての認識が存在した。それまで、本土に住むアボリジナルについては、既に研究の蓄積があった⁹⁾。しかし、彼・彼女らと異なる地理的・政治的・歴史的背景を持つ島嶼民は、アボリジナルとは異なる学習形態を持つと考えられた¹⁰⁾。そのため、トレス海峡島嶼民が好む学習形態を明らかにし、それを記述し伝達することは、教員が「適切」な教授法を模索し、結果として子ども達に満足できる学習環境を提供する上で必要不可欠だと考えられたのである。

最初のワークショップには、木曜島中等学校(Thursday Island State High School)および各初等学校の校長、教員(島嶼民の教員を含む)をはじめ、州教育省関係者、保護者会代表、元生徒、

言語学者等が参加した。また、これら一連のワークショップの成果は、『トレス海峡島嶼 ワーキング・ペーパー』(Torres Strait Working Papers 1-6)として公表されている。このような、島嶼民の声を多分に反映させた、島嶼民のための研究成果が公表されることは、ワークショップの目的の一つである、教員、または教員になろうとする者に島嶼民についての「適切」な理解を促す上で重要であった。

(2) 木曜島中等学校 自主製作によるテキスト(モノ)

一九八〇年代中頃から九〇年代前半にかけては、前記のワークショップの開催やその内容の共有のみならず、自主製作テキストも数多く作成された。テキストの出版は、一九八八年がオーストラリア「入植」二百周年であったことから、その記念プログラムの一環として、連邦政府の財政支援を受け、実現した。しかし、その作成自体は、木曜島中等学校の、主として「トレス海峡島嶼研究」(Torres Strait Studies : TSS)と呼ばれる授業のなかで行われた。

この授業のテーマは大きく伝統文化、歴史、言語に大別できる。しかし、いずれも①トレス海峡島嶼地域およびトレス海峡島嶼民

について、生徒自らが調べ、その成果を（グループで）まとめることが課題とされた点、②地域コミュニティ、特に長老を含むアカやアテ（現地の言葉で「おばあさん」「おじいさん」を意味する）の協力を必須とした点で共通している。

表1は、木曜島中等学校が当時作成したテキストを一覧にして示したものである。一九八五年から八九年までの間の五年間に、九冊のテキストが作成された。表中①～④までは、「トレス海峡島嶼研究」、⑤、⑦～⑨は、コミュニケーション、英語、地域語といった言語の授業のなかで／ために作られた。また、①～⑦までは生徒により、⑧・⑨は学校が中心になって作成された。

これらのテキストの作成は、トレス海峡島嶼民の子ども達に、地域の歴史や自文化に誇りを持つ機会を提供したのはもちろんのこと、地域の題材を扱い、そのために地域コミュニティの協力を必要としたことよって、学校が文化継承の場として機能し得ることを、地域コミュニティに広く知らしめる契機になった。実際にこれらのテキストは、現在でも木曜島のニュースエージェンシー（新聞販売店兼雑貨屋）や土産物屋、アウトター・アイランドのスーパー等で販売されており、島嶼地域内外の人々に同地の歴史・文化を紹介する貴重なモノとなっている。

表1 木曜島中等学校が作成したテキスト一覧

1	『トレス海峡島嶼研究：木曜島高等学校生徒によるプロジェクト(Torres Strait Studies: a student project Thursday Island High School)』, 1985	11年生, TSS*
2	『トレス海峡島嶼地域における真珠貝産業(Pearling in the Torres Strait: A collection of historical articles)』, 1986	12年生, TSS
3	『トレス海峡島嶼地域における戦争(Torres Strait at War: a recollection of wartime experience)』, 1987	12年生, TSS
4	『変化する文化：写真に見るトレス海峡島嶼の歴史(Culture in Change: Torres Strait history in photographs)』, 1988	11年生, TSS
5	『我々のトレス海峡島嶼：文化をめぐる(Our Torres Strait Islands: a cultural adventure)』, 1988	8年生, Communication
6	『おばあさんとおじいさん(Aka and Athe)』, 1988	生徒製作
7	『トレス海峡島嶼における座礁と海の物語(Shipwrecks and Sea Stories from the Torres Strait)』, 1989	11年生, English
8	『カラ・カワ・ギダル(Kalaw Kawaw Gidhal)』, 1989	地域語教育のため製作
9	『トレス海峡島嶼絵画辞典(Torres Strait Picture Dictionary)』, 1989	地域語教育のため製作

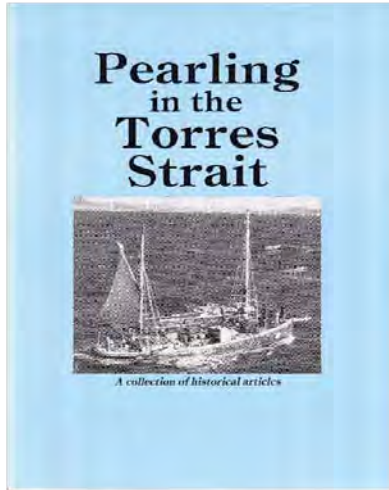


写真2 生徒作成による教材
 『トレス海峡島嶼地域における
 座礁と海の物語』(⑦)

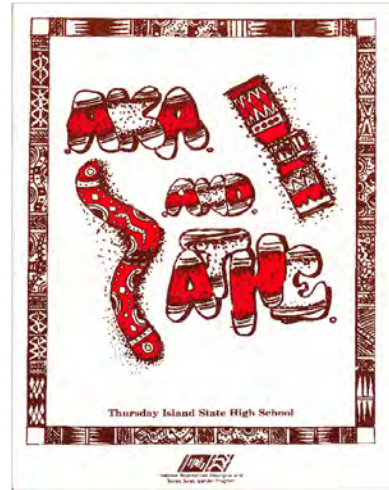


写真1 生徒作成による教材(『お
 ばあさんとおじいさん』(⑥))

(3) 学校行事(タガイ・カレッジの文化祭(コト))

タガイ・カレッジの文化祭は、例年、第三学期が終わる数日前の九月中旬に開催される。この行事は、木曜島中等学校の時から、継続的に行われている、島嶼地域における一大イベントである。「カレッジの文化祭」といっても、この行事は広く地域コミュニティに開放された行事であり、基本的には誰でも参加できる。また同時に、ダンスの指導や歌と楽器による伴奏、伝統料理による昼食の準備等、地域コミュニティの協力なしでは成り立たない行事でもある。

文化祭当日は、通常、午前中の早い時間帯に、教室内で様々な催し物が開催される。例えば、ブーメラン作りのワークショップや木曜島を舞台とした映画の上映会等が行われている。また、二〇〇八年以前は、文化資料室「クラ・マタ文化センター」の一般公開も行われていた¹¹⁾。文化資料室には、先に取り上げた生徒作成によるテキストのほか、島嶼民が「伝統」的なダンスを踊る際に頭につけるヘッドドレス、かつて真珠貝採取のためダイバーが身に付けた潜水服等の実物の展示もあった。

昼食を挟んで午後には、校内の広場で、各島の伝統的なダンスが披露される。木曜島に位置するタガイ・カレッジ中等教育キヤ



写真3 文化祭でのダンスの様子

また、上級生の「カッコいい」ダンスは、特に学年の低い子ども達にとつて、「伝統」文化を維持・涵養する先住民としての良きロールモデルとしても機能している。文化祭では、児童・生徒によるダンスだけではなく、島嶼民教員の手ほどきを受けた（主として非島嶼民）教職員によるダンス

ンパスは、前述したように、トレス海峡島嶼地域における唯一の中等教育機関である。また、木曜島は同地域の行政の中心地であり、もともとは、その多くが各島を出自とする多様な背景を持つ人々の集合体でもある。そのため、文化祭でこのように各地のダンスを披露することは、それを踊る生徒にとつても、またそれを見る児童・生徒、さらには地域コミュニティの人々にとつても、各島のアイデンティティを確認し、自分がその出身者であることに誇りを持つ重要な機会となっている。

も披露される。もちろん、一生懸命にダンスを踊る非島嶼民教職員に対し、児童・生徒からは賞賛の拍手・口笛が送られる。しかし、それらは明らかに、先住民の上級生の踊る「カッコいい」ダンスに対するものとは質の違うものである。少し穿った見方かもしれないが、この文化祭における「伝統的」なダンスは、子ども達・教職員を、普段の学校における力関係から解放し、非日常の空間を作り出す上で重要な役割を演じていると考えられる。



写真4 伝統的な料理

昼食には、地域コミュニティの人々の協力により、オーストラリアの伝統的なパンの一種であるダンパーや、トレス海峡島嶼民のみが捕獲を許されているウミガメやジュゴン、さらには同地域の特産である伊勢エビなどを使った料理等、普段はあまり口にすることができない（ごちそうがふるまわれる。このような昼食の提供も、それが意図的か無意図的かわからず、結果として、子ども達も、文化祭を通して同地

リアの伝統的なパンの一種であるダンパーや、トレス海峡島嶼民のみが捕獲を許されているウミガメやジュゴン、さらには同地域の特産である伊勢エビなどを使った料理等、普段はあまり口にすることができない（ごちそうがふるまわれる。このような昼食の提供も、それが意図的か無意図的かわからず、結果として、子ども達も、文化祭を通して同地

域の「伝統」に気づくきっかけを提供している。

(4) 授業形態(言語教育、文化伝承、学習・生活習慣)(コト)
ここでは、「長老」「就学前教育」が担う役割を視点として、同地域における学校教育の授業形態を考察する。島嶼民の子ども達は、非島嶼民の子ども達と比べ、家庭と学校の使用言語や習慣が違ふことに違和感をもつ場合が多い。そのため、これら二つの役割は、島嶼民の子ども達が、学校における習慣を「身体化」していく過程で重要といえる。

第一に、長老(elder)の役割である。長老は、学校制度のなかで独立した一つの職階ではない。いわば、島嶼地域内での通称に基づく役割である。長老は、かつて、各島の首長(マムース)を務めた「名家」の年長者である場合が多い。それらの名家は、政治的・経済的・行政的な面で、島の情勢に大きな影響を与え続けている。また、他の「家系」よりも、学校教育に親和性を有しているとも考えられる。

学校に勤務する長老は、正式には、先住民教育職員(Aboriginal and Torres Strait Islander Education Workers)と呼ばれる人々である。そのため、必ずしも長老がこの職務に就くことが前提と

されているわけではない。一般的には、教員資格の取得を目指す先住民が経験を積むため、この職務に就く事例が多い。島嶼地域でも、長老が先住民教育職員を勤めていることは、むしろ希少な事例といえる。

ここでは、バドゥ(Badu)島の事例を紹介する。バドゥ島は、木曜島の北に位置する、トレス海峡島嶼地域のなかで「主権」を持つ島の一つである。古くから教育を重視してきたが、それは、長老の活躍によることも大きいと考えられる。

先住民教育職員としての長老の職務は、明確には規定されておらず、「象徴」的と表現するのが適切である。長老は、学校中を歩き回り、必要に応じて教育活動に加わり、島嶼民の子ども達が教員の指示に従っていない場合には、彼・彼女らを戒める。非島嶼民教員の指示に従わない子ども達も、長老の言葉には耳を傾ける傾向がある。

一方、学校行事である文化祭には、文化の継承者である、地元の長老の協力が欠かせない。先述の通り、伝統的な歌や楽器の演奏、さらにはダンスの指導、昼食の調理などは、地域の島嶼民の協力が必要であり、彼・彼女らをまとめるのは長老である。また、地域の「伝統」言語も、地域人材の活用を通して、文化やコミュニ

ニティとの連携を密接にしつつ教育を実践している。

これらの教育実践から、長老は「島嶼民の文化背景を非島嶼民教員に伝える」と同時に、「学校文化を生徒に浸透させる」という、

両者にとつての橋渡し役を担っていると指摘できる。そして、子ども達だけではなく、学校側も長老には敬意を示している。先述の「タガイ・カレッジ」の名称も地域の長老の発案を取り入れており、また、カレッジの「年次報告書」の冒頭には、常に学校長から長老への敬意が示される。

第二に、島嶼民の子ども達が学校文化に適應するため教育実践である「ストレイト・スタート」(Strait Start)を紹介したい。

これは、島嶼民生徒が義務教育後も心理的負担なく、進級していくために、「継ぎ目のなく」(seamless)学校を目指したタガイ・カレッジが、最初のステップとして設定した就学前「前」教育コースである。ここでは、二歳半の子ども達をあつめ、日常生活と学校生活の溝(差異)を埋めるための訓練がなされる。その差異とは、例えば「椅子に座る習慣」であり、「活字文化」である。

このような取り組みの他にも、他の省庁と連携しつつ、食生活改善の拠点としての学校を重視する「よく食べ、活動する」(Eat Well, Be Active)プロジェクトも実施されている。学校は、この

ように、学校での習慣のみならず、日常生活における「よりよい」習慣を習得するためにも重視されているのである。

(5) 地域主要メディア『トレス・ニュース』(モノ)

『トレス・ニュース』は、トレス海峡島嶼地域の行政の中心地である木曜島で毎週水曜日に発行される、同地域から発信される唯一の紙媒体のメディアである。一八八八年の創刊以来、読者の大半はトレス海峡島嶼民である。毎号三千部発行される同紙は、トレス海峡島嶼地域をはじめとして、同地域と隣接するクイーンズランド州北部(本土)のケープヨーク地域、島嶼民が多く移り住んでいるケアンズやタウンズビルでも販売され、先住民の有効な情報収集・共有の手段として機能している。そのために、地理的な遠・近にかかわらず、トレス海峡島嶼民としての「一体感」や「絆」を培う重要なモノともいえる。

『トレス・ニュース』は、その読者の多くが標準オーストラリア英語を母語としないため、基本的に簡易な英語で書くことを原則としている。また、写真や図表等が多用され、「わかりやすさ」を重視する姿勢が貫かれている。その原則が功を奏し、実際に、ケープヨーク、バマガの初等学校には『トレス・ニュース』が寄

贈され、リテラシー技能を向上させるための、子ども達の「教材」として活用されている。

同紙において教育に関する記事は、ほぼ毎号、少なくとも一つ以上掲載されている。しかし、タガイ・カレッジ創設以降は、それらの記事とは別に、学校の休暇中を除き毎週、「カレッジ・ニュースレター」の掲載も始められた。紙やインターネットを通して、ニュースレターを定期的に公表している学校は、クイーンズランド州内においても珍しくはない。しかし、地元のメディア媒体と連携し、地域コミュニティ全体にニュースレターを公開している事例は少ない。

「カレッジ・ニュースレター」には、通常、新聞の見開き二頁が使われている。カレッジ全体の行事・成果報告だけでなく、各キャンパスの紹介や活動報告も行われる。また、島嶼民のほとんどが目にするメディアであることから、保護者や地域コミュニティへの連絡・報告等も、この紙面を利用して行われる。例えば、学校の休暇期間の案内や文化祭等、学校行事のスケジュール、職業教育訓練 (Vocational Education and Training: VET) やインターンシップへの協力のお願いや、様々なお知らせが掲載される。また、カレッジ設立の背景を考えれば当然のことかもしれない

が、全体の報告では、教育・学習成果についての内容も多く取り上げられている。かねてから、『トレス・ニュース』では、表彰を受けた子どもや各学校のスクール・リーダーが写真入りで紹介されてきた。しかし、カレッジのニュースレターでは、これまで取り上げられることのなかった、一学期の間、一度も学校を休まなかった児童・生徒の名前がすべて島 (キャンパス) ごとに明記されるようになった。これは、子ども達自身、そして保護者に、「学校に毎日通う」といういわば「日常的」な行為が、称えられるべき「よき行い」であるとのイメージを植え付ける上で効果的だと考えられる。また、校長や教員には、各島の出席率を一覧にして示すことよって (記事1)、競争意識を高め、出席率一〇〇%という目標を再確認する契機を提供している。

さらに、出席率・残留率だけでなく、学力を量的に示す最たる手段とされる全国的な学力調査についても、毎年、図表入りで詳しく説明されている。試験の前には、試験の内容や方法、そこで測られる知識・技能についての説明が、過去の問題とともに提示される。また、試験の結果の公表時期には、タガイ・カレッジの子ども達の成果が、グラフや表を用いて示される。

CAMPUS		TOTAL
BADU	95%	
PORUMA	94%	
DARNLEY	94%	
YORKE	93%	
SI PAUL	93%	
MALU KIWAI	93%	
DAUAN	92%	
WARRABER	92%	
Thursday Is Primary	87%	
Thursday Is Secondary	87%	
HORN	86%	
MER	86%	
YAM	81%	
MABULAG	79%	
KUBIN	74%	
STEPHEN	73%	
SAIBAI	71%	

Principal's Pen - Don Anderson Executive Principal Tagai State College

I was recently travelling in a car and saw a number of students, obviously Primary School aged, playing near the reef.


I pulled over and asked them why they weren't at school. Like my travelling companions I felt some discomfort. Would this be considered a race issue? Would the parents who may be watching think I am a mobster? Will they think I am picking on them or their children? How sad is this?

As the Accountable Officer for Tagai State College, I felt a sense of guilt about approaching students enrolled in Tagai who are breaching the legislation by not being at school.

The data provided by our Associate Principal Stephanie Savage shows that Tagai Campuses have attendance better than most parts of the state. This is a huge compliment to the parents and community leaders of the past and structures such as TSIREC and P&C's.

As once the Principal of Masig I recall the community gave me 100% attendance which I saw as an accurate reflection of the community's commitment to education.

Tagai seeks the continued support of community to ensure the Torres Strait remains as a leader in Queensland by challenging every student who is truant and being confident and proud to do so. As a community we must also celebrate and congratulate families who strive to send their children everyday and encourage others to do the same.



記事1 『トレス・ニュース』「校長からの一言」(20-26 June 2007)

このような傾向は、中等教育や中等教育後教育への進学・就職についても同様である。『トレス・ニュース』では、これまでも先住民のロールモデル、すなわち既に大学や高等継続教育(Technical and Further Education: TAFE)へ進学し、「成功」を収めた先輩に関する記事を写真付きで掲載することはあった。しかし、カレッジのニュースレターに見られるように(記事2)、子ども達の進路状況を、グラフ等を用いて解説し、それらを学校(カレッジ)の成果として提示する方法は、これまでは用いられてこなかった。

これらは、一様に、『トレス・ニュース』という地域メディアを通じて、「教育」および「学校」は良いものだとイメージを構築・浸透させ、保護者、そして児童・生徒自身が学校へ足を向ける環境を構築することに寄与していると考えられる。成果の達成が求められる今日、このように学校がその実践や成果を広く公表することは、アカウンタビリティという点からも重視されている。

以上のことから、トレス海峡島嶼地域におけるモノ・コトは、第一に島嶼民の差異を維持・尊重する機能、第二に島嶼民・非島嶼民間の格差の是正を目的する機能を担ってきたと整理できる。

NextStep Data 2008 - Student Destination

Parents and community members would have heard a lot recently said about the Tagai Service guarantee. We aim to ensure that our senior students transition to paid work or further education and training is our ultimate milestone. It is the indicator on which we judge our success...and by the results outlined below, it would be safe to say that Tagai State College team is certainly delivering!

This NextStep Data, collated and published by Education Queensland, provides an independent assessment on the destination (outcomes) for students who finished year 12 in 2007.

Tagai State College uses the data presented in this report in 2 ways:

- To celebrate the achievements of our students and recognise the efforts of our hard-working teachers
- To reflect on our Senior Schooling programs and services to ensure we provide a world class standard of education for all students

For community and parents, there are some key points of interest:

- In 2008, over 70% of graduates successfully transitioned into training, education or full time employment - up from 46% and 55% in 2006 and 2007
- Twice the number of students entered into University (2008: 10% 2007: 5.5%)
- More students were engaged in Vocational Training (2008: 38.2%; 2007: 27%)
- More students were working full time (2008: 21.8%; 2007: 13%)
- Fewer students were recorded as engaged in neither study nor job seeking (2008 - 7.3%; 2006 - 29.6%)



The data collected from Tagai presents an even brighter picture. The Senior School team report that over 90% of 2007 graduates are now meaningfully engaged.

Congratulations to our Seniors of 2007 and to our hard-working staff across the College - job well done!

記事2 『トレス・ニュース』「2008年進路状況」(22-28 Oct 2008)

これら、二つの機能は、矛盾する機能であるとも考えられる。しかし、双方ともに、島嶼民を学校システムに「取り込む」機能を有しているとの共通点を持つ。システムへの「取り込み」について、その是非は本論では問わない。しかし、モノ・コトの実践にあたり、程度の差こそあるものの、島嶼民自身が主体的にその「取り込み」に意図的・無意図的に関わってきたことは事実である。

おわりに——まとめにかえて

ここまでモノ・コトを視点として、トレス海峡島嶼地域における学校教育を再考してきた。島嶼民にとって、学校文化の自明性と、それに伴う強制力に対する抵抗感は、非島嶼民のそれに比して強いと考えられる。その理由として、島嶼民(家庭)文化と学校文化との違いへの適応に加え、島嶼民生徒の学力低迷が引き起こす悪循環があげられる。

そのような課題を解決するため、トレス海峡島嶼地域では、一九八〇年代以降、「教員用引き書」「テキスト」「文化祭」さらには普段の授業形態に至るまで、島嶼民にとって「異なる」もので

ある「学校」に、自らの教育要求・文化をいかに組み込んでいくかに注意が払われてきた。その過程において、これまで考察してきたモノ・コトが効果的に使われてきたのである。つまり、異なる存在としての「学校」に適應する過程で、自文化との均衡をとることが、島嶼地域の学校教育の継続した課題であり、その解決に向けた戦略が意図的・無意図的に為されてきたと考えられる。後者、すなわちこの無意図的活動が、本稿で扱った諸モノ・コトに、深層構造として顕在化しているのである。

しかし、特に二〇〇〇年以降は、先住民の「差異」に焦点を当てたモノ・コトは、特に授業のなかでは限られたものとなり、『トレス・ニュース』の活用に窺えるように、学校は、非島嶼民との格差の是正に取り組む場と位置づけられるようになる。つまり、島嶼民文化と主流社会の文化の均衡に変化が見られるのである。

このように、モノ・コトを視点として、トレス海峡島嶼地域における学校教育を歴史的に見ていくと、トレス海峡島嶼民にとって学校は、現在でも依然として、自分達とは一定の距離を持った主流社会のモノ・コトという位置づけにあると考えられる。近年では特に、島嶼民を取り込むモノ・コトの役割が強化されつつあるため、彼・彼女らにとって「意識的」にモノ・コトとして認識

される学校の存在が一層浮き彫りになっている。

本稿では、はじめに断っておいたように、筆者らのこれまでの研究を土台として、トレス海峡島嶼地域の教育観・学校観を、モノ・コトを視点に網羅的に整理することを目的とした。そのため、それぞれのモノ・コトについて、その設立の背景や具体的内容等を取り上げて考察することができなかった。今後の課題としたい。

注

(1) 添田晴雄『モノ』『コト』による比較教育史の可能性――

学習員の歴史を事例に「教育史学会編『教育史研究の最前線』日本図書センター、二〇〇七年、二七九頁。

(2) 鈴木清史『都市のアボリジニ 抑圧と伝統のはざままで』明石書店、一九九五年。(特に、第四章 アボリジナリティとアボリジニ文化の学習 を参照のこと)

(3) 矢野は、このことを次のように説明する。『モノ』に注目した研究が『観念』と切れたところに成立するのかと問えば、そうではない。むしろそれは、『観念』についてのとらえ方の新たなアプローチだといった方がよいであろう。『観念』を人間の精神的所産として見るのみではなく、そ

れを生み出し、支えている『モノ』の世界に根拠づけて考えようとする立場である。…。すなわち、『観念』と『モノ』との関係に注目していえば、両者の間には相互規定的相互交流的な関係があるところなのである。」(矢野裕俊「第十三章 「モノ」「コト」と教育 第二節 教室という場での教育慣行——「モノ」との関係に注目して」教育史学会編『教育史研究の最前線』日本図書センター、二〇〇七年、二八四頁。)

(4) Noel G. Finch, *Torres Strait Island Education: Past, Present and a Proposal for the Future Re-organization of the Primary School System*, 1975, pp.50-51.

(5) 例えば、教員も、正規の教員資格を持った教員ではなく、短期間の研修により教壇に立つことになった「ロニンニテ イ・ティーチャー」と呼ばれる人々に長らく頼ってきた。

(6) Torres Strait Islander Regional Education Committee, *Policy Statement on Education in Torres Strait*, 1985, p.13.

(7) トレス海峡島嶼民は、本土と同じレベルの、かつ文化的に適切な教育を proper education と表現する。この言葉は

現在でも教育関係者へのインタビュー等で多々耳にする。

(8) 'Most significant reform in education for Torres Strait,' *Torres News*, 25-31, 10, 2005.

(9) Barry Osborne, *Torres Strait Islander Styles of Communication and Learning: Torres Strait Working Paper 1*, 1986, p.2.

(10) *Ibid.*, p.2.

(11) 二〇〇七年十月、四人の若者が侵入し、資料室に所蔵されている工芸品が破損される事件が起こった。物品の中には物故者が亡くなるときに寄付したものなど、値段では測れない貴重な物品もあり関係者は心を痛めている。

一〇 一九世紀末における外国人の日本見聞

——イギリス人旅行写真家ベンジヤミン・ストーン の場合①——

梶井 一暁

一 問題の所在

日本を訪れた外国人の見聞が、日本の文化や風俗の特質を考察するための情報として有益であることは、しばしば指摘されることである⁽¹⁾。とりわけ一九世紀後半、江戸時代も幕末開国期、欧米を中心に来日する者が増加し、外国人は近代日本史の見聞者のひとりとなってきた。国籍、職業、専門、性別など、さまざまの背景をもつ者が来日し、なかには滞在中に見聞した内容や印象を書き残す者も少なくない。彼ら外国人の日本見聞に関する情報は、少なくともつぎの二点で意義深いと思われる。

第一は、出身の国や地域との比較の観点からの日本観察により、日本の文化や習俗の特質が照射されることである。たとえば一九世紀、急速に欧化する近代日本の観察者となり、ヨーロッパ・キリス

ト教文化的な観点から、およそその優位を前提に、日本の文化や風俗について批判的評価を与えたひとりが、バジル・チェンバレンであった⁽²⁾。他方、必ずしもヨーロッパ・キリスト教文化を優位としない視線から、新旧の文化や風俗の混交する近代日本をとらえ、伝統的な風物や習俗に共感的なまなざしをむけたひとりが、ラフカディオ・ハーンであった⁽³⁾。彼ら外国人による日本観察は、日本を批判的にみるか好意的にみるか日本評価の問題はともかく、それが日本の外部を知る者としての彼らのまなざしを通じてなされるものゆえ、その比較的視座により、日本の文化や風俗、あるいは習慣や意識の特質を浮きあがらせる情報を含むものであるといえる。

第二は、日本では未発達の記録の技術や機器が外国から持ち込まれることの効用である。とくに注目されるのがカメラである。日本でも幕末開国期から長崎の上野彦馬や横浜の下岡蓮杖らが写真家として活躍し、撮影技術に熟達する者があった。彼らの多くは都市に写場を開き、主にスタジオ・カメラを扱った。当時のほとんどの日本の写真家にとって、ハンデイー・カメラやフィールド・カメラはまだ手近な機器ではなく、カメラは手軽に撮影できたり、持ち運べたりできる機器ではなかった。そのため、撮影対象は限られざるをえない。特定の写場をもたず、農村や山村を巡る「旅写真師」「股旅

写真師」と呼ばれる者がいたとはいえ、都邑を問わず、人びとの暮らしぶりや日常のありようが、被写体として日本の写真家によって積極的に選びとられることはほぼ困難であつた⁽⁴⁾。その点でアメリカのジョージ・イーストマン (George Eastman) が一八八八年に発売したコダック・ナンバー・ワン (Kodak No.1) は画期的であつた。一〇〇枚撮りのフィルムが装填された箱形カメラであり、携帯に向き、より手軽な撮影と現像が可能となつた⁽⁵⁾。

一九世紀末、この新機種を手にするのは主に欧米人であり、来日する外国人のなかにはこうしたカメラを携えてくる者があつた。彼らは旅行する列島の各地にカメラを持ち込み、レンズの向けられる対象が広がつた。外国人は、従来であれば被写体になりにくかつた地域や人びと、その文化や習俗など、近代日本史の一断面を記録するひとりとなつた⁽⁶⁾。

本稿でとりあげるジョン・ベンジャミン・ストーン (John Benjamin Stone, 1838-1914) は、一九世紀末にヨーロッパから日本を訪れた外国人のひとりである。ストーンはイギリス人であり、国会議員や地方議員として政治の舞台で活躍するかわら、趣味の旅行や写真でも活動はきわめて精力的であつた。彼の来日は一八九一 (明治二四) 年になる。ヨーロッパ、アフリカ、アジア、アメ

リカ、オーストラリアの諸大陸をめぐる世界一周旅行の一環として来日が果たされた。この旅行は議員の公務とは基本的に別物であり、旅行家、写真家としてのストーンによってなされた来日であつた。彼の日本滞在は約二カ月であつた。短期の滞在であつたが、その間九州、中国、関西、関東、東北の各地を巡り、行動は意欲的であつた。ストーンが残した日本見聞に関する記録は、主にふたつある。

第一は、手紙である。ストーンは旅行中にイギリスの家族や友人に手紙を宛てており、手紙に日本での経験や印象を記している。現在のところ、彼の日本旅行記や日記の類の伝存は確認できないが、つぎに述べるように一四通の手紙が、日本滞在中に書かれたり、日本見聞に関する記述を含んだりするものとして認められる。

第二は、写真である。ストーンは、熱心な旅行家であり、またアマチュア写真家としても知られた人物であつた。カメラを携行して来日した彼は、その滞在中、訪問した各地で自然、建物、人、生活などをレンズに捉えた。ストーンが日本で使用したカメラこそは、コダック・ナンバー・ワンであつた。彼が日本で撮つた写真は、伝存が確認されるだけでも三五〇枚をこえる。彼の写真は、一九世紀末の日本をビジュアルに記録した貴重な史料といえる。

ストーンの手紙と写真は、イギリスのバーミンガム・セントラ

ル・ライブラリー内のアーカイブス・アンド・ヘリテージ・サービス (Archives and Heritage Service, Birmingham Central Library) に所蔵されるベンジャミン・ストーン・コレクション (The Benjamin Stone Collection. 以下、ストーン・コレクションと略す) に含まれる。近代日本史に関する記録を含むこのコレクションは、これまで日本ではほとんど知られていない。本稿では、ストーンの日本見聞を考察し、彼のとらえた近代日本の文化や風俗の特質を明らかにする作業の一環として、ストーン・コレクションのうち、まずは彼の手紙に光をあて、内容を紹介・検討したい。ストーンの手紙の考察は、二度の機会によって行う予定であり、本稿はその第一報である。

なお、写真の分析は、次々稿以降において行うこととしたい。



ベンジャミン・ストーン
(1897年)

Elizabeth Edwards, Peter James, ed., *A Record of England*, 2006, p.8.

二 ベンジャミン・ストーン——政治家／旅行家／写真家——

ストーンはバーミンガム出身の政治家であり、旅行家、写真家としても知られる人物である。バーミンガムはイングランド中西部の商工業都市であり、現在は人口約二〇〇万人を擁す。

一八三八年、ストーンはバーミンガムのアストーンに富裕なガラス製造業者の子として出生する。キング・エドワーズ・スクール (King Edwards School) で教育を受けたのち、父の業界に入る。ついで製紙会社の共同経営者となるにいたり、バーミンガムでも有数の製紙工場を経営した。事業の成功が彼の政治活動を可能とし、多面的な活動も導いた。

ストーンは保守党の政治家であり、一八六九年からバーミンガムやサットン・コールドフィールド (Sutton Coldfield) の地方議員を務めるようになり、議会議長職も担った。一八八六年、自治区の初代首長となる。一八九五年からは国会議員 (MP, Member of Parliament) に転身し、一九一〇年の引退まで国政の舞台にあった。彼は一八九二年、その政治活動の功績が認められ、ナイト爵に叙せられている。

ストーンは熱心な旅行家でもあった。一八六〇年代、ノルウェイやラップランドを訪れたのが初期の旅行であった。その後、一九一〇年代初頭まで、彼が旅行したのは、ヨーロッパ各地はもちろん、西インド諸島、南アフリカ、北アメリカ、南アメリカ、東アジア、西アジア、南アジア、東南アジア、オーストラレーシアなどの諸地域におよんだ。ハイライトは一八九一年の日本訪問を含む世界一周旅行であった。その期間は約五カ月間にわたった。

ストーンの旅に対する情熱は、彼が考古学、人類学、地質学、天文学、歴史、民俗、建築、文学などに強い関心をもっていたこととかかわっている。日本への旅行も、異国の文化や民俗についての興味だけでなく、日本が有数の火山地帯であるという地質学上の関心が大きな理由となっている。

ストーンは写真家としてもその名の知られる人物である。‘Sir Kodak’ ‘Sir Snapshot’ ‘The Knight of the Camera’などのニックネームをもつ。写真家としてのストーンの側面は別稿で論じることを予定したが、たとえば、彼がウェストミンスターで撮った国會議員らのポートレートは著名であり、ナショナル・ポートレート・ギャラリー (The National Portrait Gallery, London) は彼の作品を多数所蔵する。ストーンの写真の魅力は、著名人物の表現に

あるばかりでない。彼は国内外の旅行先で自然や建築、さらには庶民、子ども、生活、習俗、風土などを被写体のテーマとして積極的に選びとった。彼がまなざしたのは、地域や人びとをめぐる日常的な状況であった。ストーンがめざしたのは、端的にいえば、カメラで歴史を記録すること (recording history with the camera) であ

った。彼が旅行する国内外の都市や村で撮り留めた歴史写真 (history photograph) というべき史料の蓄積は、一九世紀とその世紀転換後の世界と社会を写し撮った記録群として看過できない。彼が生涯で写真に費やしたのは三万ポンドを超えるといわれ、現在の一〇〇万ポンド相当と見積もられる。

ストーンの写真の主要部分は、バーミンガム・セントラル・ライブラリーのストーン・コレクションに収められる。約二二〇〇枚の写真、約一七〇〇枚のガラスネガ (glass negative)、約六〇〇枚のステレオ写真 (stereoscopic print)、約五〇冊のアルバムなどがある。

ストーンは政治家として活躍し、旅行を愛し、カメラを生涯の友とした。彼は一八六七年、ジェーン・パーカー (Jane Parker) と結婚し、四男二女に恵まれた。一九一四年、自宅で没した⁽⁷⁾。

三 ストーンの日本旅行と手紙

(一) 一八九一(明治二四)年の日本旅行

ストーンの来日は世界一周旅行の一環でなされた。一八九一年一月、イギリスを発してイタリアに向かったストーンは、紅海を渡ってエジプトからアラビアにはいり、インド洋を航海し、コロンボ、セイロンを経て、ベンガル、ペナン、中国にいたった。そして日本に四月、到着した。長崎で上陸したのは同月九日であった。以降六月一二日に横浜からバンクーバー行きの船で出国するまで、約二カ月のあいだ、日本に滞在した⁽⁸⁾。

長崎から神戸まで瀬戸内海を航路で行き、神戸に数日間留まり、有馬や大阪に出かけた。京都から中山道を人力車で旅し、途中浅間山に登り、東京にいたった。関東では東京や横浜に宿をとりつつ、鎌倉、日光、箱根などに足を伸ばした。そして、火山への関心から三宅島さぶらには東北の磐梯山も訪れた。

ストーンの旅程における大きな特色は、浅間山、磐梯山、三宅島などの火山に赴いていることであろう。彼は地質学や博物学への関心とかかわり、当時の帝国大学(のちの東京帝国大学)を訪ね、ジョン・ミルン(John Milne, 1850-1913)やウィリアム・バルトン

(William Burton, 1856-1899)と面会している。ミルンはリバプール出身の地震学者であり、帝国大学で地質学や鉱山学を担当した。明治一三(一八八〇)年の日本地震学会創設を主導したひとりである。彼には水平振子地震計の考案もある。バルトンはエディンバラ出身の技術者であり、写真家であった。帝国大学で衛生工学や土木工学を担当した。一八八八年の磐梯山噴火や一八九一年の濃尾震災の調査に参加し、ミルンとバルトンには *The Great Earthquake in Japan 1891* (1892) の共著もある。写真家としてのバルトンは小川一真らと親交があり、明治二四(一八八九)年の日本写真会の創設に尽力し、日本写真史への貢献は大きい⁽⁹⁾。

興味深いのは、ストーンは来日前、バルトンが伝える磐梯山噴火に関する新聞記事を読んでいたらしいことである。彼のスクラップブックのひとつに、一八八八年九月二八日付のブリテイッシュ・ジャーナル(The British Journal)に掲載されたバルトンの *“Photographing the Great Eruption at Mount Bandai, Japan”* という記事の切り抜きが残されている⁽¹⁰⁾。彼はかねてより興味をもっていた磐梯山について、帝国大学でミルンやバルトンから直接その状況を聞き、磐梯山に向かう決意を固める。

近代日本における文化や風俗の観察者としてストーンをみた場合、

留意されるのは、彼の火山や地質への関心にもとづく浅間山、磐梯山、三宅島への訪問が、彼に中山道ルートをとらせ、また猪苗代や三宅島の村を訪ねさせることとなった点である。すなわち、彼は一般の旅行者が訪れる京都や東京などの都市、鎌倉や日光などの景地だけでなく、一般農村にも足を踏み入れることとなった。列島を旅する彼は、道中でみる美しい景色や豊かな自然を印象に刻むとともに、旅をともしにする車夫、行く村々で会う大人、子ども、女性、老人、青年、教師、医師、商人らとのささやかな交流を楽しんだ。その交わりが、ストーンに彼らの生活や習慣を観察・記録させることとなった。

彼らとの交流の一端は、以下の本稿および次稿でみる手紙に記されている。また、ストーンは彼らを撮影した写真についても、その検討はやはり別稿を期すこととなるが、多数残している⁽¹¹⁾。

(二) ストーンの手紙

ストーン・コレクションの調査により、ストーンが日本滞在中にイギリスの家族や友人に宛てた手紙は少なくとも一三通あったことがわかったが、確認できるのは七通であった。また、出国後、太平洋航海中に書かれた手紙一通が日本での経験を記すものである。現

在のところ、つぎの都合八通が日本見聞に関する情報を含む手紙として把握される⁽¹²⁾。手紙に添え書かれている地名・場所と日付を示した⁽¹³⁾。

① Kyoto, Amis' Hotel (April 15th, 1891)

② Yokohama. (May 10th, 1891)

③ Bandaisan (May 17th, 1891)

④ Nikko (May 20th, 1891)

⑤ Yokohama (May 25th, 1891)

⑥ Yokohama (May 31st, 1891)

⑦ Yokohama (June 10th, 1891)

⑧ On the Pacific Ocean (June 15th, 1891)

本稿では、ストーンの手紙を紹介する第一報として、①、②、③の三通をとりあげ、以下に訳出する。

四 ストーンの手紙の訳出

① 京都、一八九一（明治二四）年四月一五日付

次第に『日本事物誌』(Things Japanese)が私の頭の多くを占めるようになり、セイロンやペナンや中国での見聞がすでに過去

のものであるように思われてくる。どの思い出も新しい関心にとつてかわられていく。はじめてみる帝 (Mikado) の地は、私に好ましい印象を残すものであった。長崎で私の乗る小さな船が海岸に寄せられたときであった。輝く花々の光がほのかに射し、はじめて踏むその地は私を入り口へ導くようであった。あたり一帯は花咲く木々で明るく、サクラが開花し、モモやウメやナシの花もそれぞれ色づいていた。あなたがこの手紙を受けとるころには、そちらグランジ (Grange) あたりでも花は見頃のことであろう。日本のナシの花は深くて濃い赤から、段階的に美しいバラのような赤、可憐なピンク、そして真つ白へと色が変わる。しばしば、同じ木にそれら色違いの花が一緒に咲いていることもある。さらに二重の花と一重の花、大きな花と小さな花、さまざまの花が咲くため、みるたびに目を楽しませてくれる。店がいくつかあり、複数の見事な枝々で飾りつけられている。ホテルもいくつかあり、複数の部屋をもち、テーブルは木の枝と花で飾られている。刈り揃えられたきれいな枝でつくられた小枝飾りに、花々が添えられている。花のひとつはヒメウツギという名前で、ジャパニーズ・スノー・フラワー (Japanese Snow Flower) と呼ばれる小さな二重の花である。房になったさまが見栄えよい。また、何本かのまっ

すぐの細枝が少しの花と束にされて吊され、調和的で美しい飾りとなつている。大きな花瓶や小さな器も飾られ、それらはしばしば取り替えられる。女性は花を髪に挿し、その魅力的な美しさは男性の目を奪う。

船が長崎で停泊したのは短期間であったから、多くを見聞することはできなかった。しかし、外国人の私たちもよく知るところの日本人の様子をうかがうことはできた。私たちは親しみをもつて人びとをみるのであるが、そこには好奇の目や観察を楽しむ意識がまぎれていることは否定できない。可愛らしい少女がちょちよこ走っている。彼女は私たちが日本の少女としてよく知っている容姿をしている。昔から知っている子のようである。赤ん坊をおぶる子どもたちの様子も、外国人によく知られたものである。子どもたちは似た着物を着て、背にかわいらしい子を負っている。人力車を引く小柄の男、物静かな老人、凧を飛ばす少年など、最初は興味の奪われたさまざまのことからは、何度も目にするうちに、そこにあるのが当然の光景のようにみえてくるのであった。私たちは夜に出帆し、早朝には瀬戸内海に出て、その明媚な景色を目にすることができた。海に浮かぶ島々は、絵のように見事に並び、あざやかで美しかった。まさに日本を思わせるすばらし

い光景であった。島々がおりなす運河の迷路は、神戸までの航海を、遠大な景色のパノラマで楽しませてくれた。

私たちはとても小さな海を実際に航海していたのだけれども、それはまるでノルウェイのフィヨルドのなかを旅しているようであった。風景がよく似ており、木の生えない剥きだしの岩、狭い運河、静かな水面は、どれも私に遠くノルウェイを旅したときの記憶を思いおこさせた。航海は毎日が楽しく、陽が落ちるまで私たちはデッキを離れることはなかった。過ぎてゆく一日の時間を思うと、夕食にかかる一時間さえ惜しかった。わたしたちは夜中までには神戸港に到着する予定であったが、翌日の朝食の時間まで遅れた。あとでわかったのだが、私たちの船が遅れたのは、日本の帆船と接触し、その船をどこか近くの港まで引いていく必要があったためである。

多くの船がこの水域で座礁している。二、三カ月前、トルコの軍艦が大破し、沈没した出来事は、地元の人びとの記憶にまだまだ鮮明である。乗組員のほんどが溺れ、数百人の犠牲がでた。先般、この悲惨な出来事と哀悼の意を伝えるため、日本からトルコに船が派遣されたが、船はまだ帰還せず、帰りの日が待たれている。

神戸で上陸し、私はついに日本にいたのだと実感した。荷物を

ホテルに運んだ。オリエンタル・ホテルといい、上品なホテルである。気候は気温が低く、北風が五月を待つ東風を押し返しているようである。熱帯地方を去ってから、さわやかな空気が爽快で心地よいが、何か熱帯地方の太陽ほど光の恵みを感じない。季節はたしかに春であり、故郷の春にとてもよく似ている。故郷にいるようだと感じるのは季節柄のせいだけでない。それは日本人が私たちに親和的な人びとだからである。私のみてきたどの東洋の国の人びとよりもそうである。日本とその人びとは西洋のうちには区分されてもよいほどであり、東洋の他の国や人びとと一緒にのみなしがたい。日本は中国に近い国であるが、明らかな民族性の違いがある。日本人は白人的であるが、中国人は決してそうはありえない。

私は神戸での初日、人力車に乗って街を巡った。見応えのある滝があり、詳しく調べてみたい寺院もいくつかあった。おもしろそうな店も多い。あなたがこの国に来たら、すぐに骨董の海に飛び込むことができる。もしあなたの寝室が美術品や何でもないのであればいいでないなら、それを満たすため、いくらでもあなたの喜びするところに連れていってくれる案内人が日本にはいる。神戸では私はとくに骨董商とかかわりをもたなかったが、竹細工

に興味がひかれた。私が最初に買ったのはステッキであり、こころしばらく手にいれたいと思っていた。三本を購入し、まだ一本もなくしていない。私の持ち物に加わったこれらの代物はとても美しく、日本の彫りが施されている。竹製の椅子や藁の飾り物がつくられている村が神戸からそう遠くなく、その集落の周辺で市場のようなものが立ち、素敵な小物がいろいろ売られていることを、ホテルで教えてもらった。

そこで私はその村に行くことに決め、ちよつとした冒険気分が出かけた。道は山のなかを通り、険しく、困難な山越えとなった。私は人力車を使い、ふたりの車夫を雇っていたが、無理を申しつけるわけにもいかず、ほとんどを自分で歩いていった。有馬まで一七マイルあったのだが、私はその半分ほどの距離だと思い、日帰りで済む手軽な旅くらいに考えていた。私はぶらぶら歩いた。美しい木々、輝かしい深紅色のツバキとアセビが咲くなか、私は歩を進めた。ツリガネソウがツバキのまわりに咲き、自然の風景に添えられた飾りのように映え、きれいであった。

この散策は到着までに午後五時となり、神戸に戻るには遅くなりすぎた。私たちは夜を過ぎす宿を探す必要があった。ちょうどよい小さな宿屋がみつき、清潔で感じがよかった。宿屋の主人

がよくもてなしてくれた。彼は英語を話し、夫人はおいしい夕食を準備してくれ、翌日の朝食をつくってくれた。障子の部屋で寝るのははじめてであった。私は寝つくまでに時間がかかった。何か起こるのではないかとわけもなく考えていたからだが、やはり何も起きなかった。私は翌朝はやく、気持ちよく目覚めた。すがすがしい山の空気は、故郷の朝のようであった。

私は話しておくべきであろう。地元の商人たちが現れたのは、私が夕食に手をつけはじめたときであった。すぐに私の部屋は魅力的な品々でいっぱいになった。私は気に入った一組の品物を買いた。それらは仕上げが見事で、もしあなたが気にいらなくても、誰かのプレゼントにするのによい。さわやかな早朝、私は神戸への帰路についた。体調も気分もすこぶるよかった。

オリエンタル・ホテルに戻り、つぎの計画に思いをめぐらせているときであった。ある紳士が私に話しかけてきた。彼は人を捜しており、もし私が最近ここに到着した蒸気船の乗客であったなら、その人について知っているのではないかと思つたようである。彼がさがしていた人はJ・B・ストーンといい、つまり私であった。彼はジョージ・セイル氏 (Mr. George Sale) であり、ホルム氏 (Mr. Holme) の友人である。私はセイル氏と後日、東京で会

うことにしていたのであった。もちろん、私は喜んだ。彼と息子はここにしばらく滞在し、ずいぶん私を助けてくれた。実に彼らは親切な人物であり、銀行業務のことで手助けしてくれた。彼らは私の神戸滞在におけるよき友人であった。ある日、私は神戸の日中貿易会社の経営者に紹介状を送った。会社を訪れると、さきに手紙を送って訪問の意図を知らせておいたおかげで、あたたかく迎え入れてくれた。私たちは合資会社に関する重要な商取引を行い、私は請われていくつかの化学工場を訪れた。蒸留器製造に関する助言を求められたので、私は喜んで応じた。工場視察のあと、私は大きな工業都市である大阪を見学し、夜は伝統的な日本の夕食会に招待された。

神戸から私と一緒に紳士も招かれた。午後五時半ころ、使いの者が来て、私たちは夕食会の場所に案内された。化学工場の経営者たちは裕福であり、すべてが豪華ですばらしかった。私たちはおそらくもつとも贅沢な夕食を馳走になり、そのような饗宴がどのように執り行われるか観察する機会を得た。

私は夕食を最初から最後まで楽しみ、このような機会に恵まれたことを本当にありがたく思った。夕食会のあった家は魅力的なこぢんまりした茶屋であり、しばしば会食に使われるようである。

玄関のドアをノックしてはいると、上品な女性が何度もおしぎした。私たちはブーツを脱ぎ、ブーツは玄関に置いたままにした。畳がすべての廊下と部屋に敷かれ、そこを歩くのは靴下で行進するようであり、新鮮な感覚であった。悪くはなかった。

夕食会の部屋はすばらしかった。大きすぎず、花かこの形をした飾りが小綺麗で似合っていた。部屋は障子で仕切られていた。しばらくしてろうそくが届けられるまで、障子を通った日差しがやわらかく部屋を照らしていた。床には上質の座布団が置かれていた。部屋には主人たちがすでに控えており、私たちを招き入れてくれた。

数人の美しく若い女性が給仕してくれた。その動作は歩くといふよりも舞うようであった。彼女たちが部屋に入ってきたとき、そのうちのひとりが装飾のきれいな盆か小卓のようなものを運び、客人たちのまえにそれを置いた。すると、彼女たちはみんなともかわいらしいおしぎをし、膝をついた。部屋の各所にヤシ油のろうそくの立てられた燭台が置かれ、その横には火のついた木炭がいれられた小さな箱があった。

一品目はウミガメのスープであり、絶品であった。私はやわらかな脂身の塊を箸でうまくつかみ、勇気をもって口に運び、スー

プも啜った。二品目は魚の刺身であり、実に美味であったが、私はあまり食べられなかった。切り身は箸でつかむには小さく、箸を器用に扱えないから、どうしても落としてしまうことがよくあった。つぎからつぎへと皿が運ばれ、席に着いた私たちのまわりは皿でいっぱいになった。少量の料理が約三〇種、それぞれ小皿に盛られ、一人ひとりに給される。皿が客人のまわりを囲んでいくさまは圧巻であった。私は料理の多くに手をつけられなかった。私は皿を探り、ひとつに手を伸ばした。私は菓子かケーキを食べたかったのだが、薬味と野菜であった。以前に私は口いっぱいワサビとカラシをほおばってしまい、みんなの笑いものになってしまったことがある。みんなが私のすることをじっとみていたのである。

食事のなかば、三人の女性があらわれ、三味線の伴奏にあわせて舞を披露した。舞は古風で趣があったが、その動作や音が伝えようとする物語の意味を理解できないため、楽しめなかった。つづいて何人かの歌い手があらわれ、日本風でさえずるように歌ったが、やはりその音色を心地よく感じられず、魅力的には思えなかった。あとで知ったのであるが、今晩の舞い手や歌い手の何人かは大阪ではよく知られた評判の芸者であった。しばらくする

と彼女らは蝶のように舞いはじめた。その動作は優雅で上品であった。すましたようであり、しかしその淑やかな動作は、まるで動く絵のようであった。親睦の一環として、主人は私に美しい小さな酒盃を手渡した。私はそれをどう扱ったらよいかわからず、当惑した。その盃を酒で満たし、飲み干したら返盃することを教えられた。相手は返された盃を湯の入った小さな器のなかで洗わず、またその盃に酒を注ぎ、飲んだ。これが何度も繰り返された。私は自分の番を断る術を知らず、それを知るまでつづいた。私たちの饗宴は九時には幕引きとなり、列車で神戸に帰り着いたのは一〇時であった。今晩の饗宴は私がこれまで経験したことのあるものなかで、もつともすばらしいひとつであった。最初から最後まで優美を損なう言葉も仕儀も何ひとつなかった。さて、おかしみの最高潮は、例の品のよい蝶のごとき女性が私に丁寧につまようじを差し出したときに達した。私はまだ腹が満たされていなかったから、パンの一切れでもくれたらもつとよかっただろうにと思っ。

翌日は寒くて雨模様であった。私はとくに他にすることもなく、列車に乗り、しばらく過ごした神戸を離れた。その列車旅行はあまりおもしろいものではなかった。丘陵地帯の裾に平らな海岸が

広がり、列車は水田と葉の花畑のなかを走った。もし故郷の春を
思わせてくれる菜の花が咲いて目を楽しませてくれることがな
かったら、列車旅行はずいぶん物寂しかったであろう。

このよく知られた有名なホテルは、きわめて快適であり、絵に
描いたような装いである。大きな建物である。このホテルを利用
する旅行者のうち、知っている人物を二〇人か三〇人みかけた。
ホテルに帰って一時間もしないうちにドアをノックする者がある。
セイル氏であった。夫人をともなつて私の部屋を訪ねてくれた。
彼らは昨晩からこのホテルに泊まっていた。私は彼らと夕食をと
り、歓談に興じた。そして、つぎに日本のどこかで再会できるこ
とを期して、しばらくの別れを告げた。

私は二月二五日にあなたからの手紙を受けとった。とてもうれ
しい。知り合いの公使館の秘書が東京からこちらへ転送してくれ
た。

②横浜、一八九一（明治二四）年六月一〇日付

日本での経験を話そうと思うが、出来事の順序や時間はそれほ
ど気にせず、興味深かったことを記したい。それは日ごと此起こ
り、あまりおもしろくない詳細は省きながら話すこととする。

京都で私は興味深い子どもたちと出会った。セイル氏は何人か
の日本人の友人を紹介してくれた。イカダ氏 (Mr. Ikada) はそ
のひとりであり、彼は私を家に招いてくれた。私は丸一日、子ど
もたちと過ごした。イカダ氏は、私がひとつのパブリック・スクー
ル (Public School) を訪問できるように手配してくれた。学校で
は小さな子どもたちが校庭に出て遊びに興じていた。およそ三〇
〇人の子どもが夢中になって外で遊んでおり、ネコとネズミや鬼
ごっこは人気の遊びであった。彼らはとても楽しそうであった。
格好は小ぎれいであり、下駄を引きずるように動き回っていた。
かけっこは楽しそうであり、手をつないで何か短い歌を歌ってい
た。また、いろいろな遊びがあり、実になぎやかであった。子ど
もたちは活発であり、粗暴なところはなく、私は彼らと出会って
数分でもう仲良くなった。私は菓子や果物の砂糖漬けをもつてき
ていた。別れるとき、教師の指示で子どもたちがみんな整列し、
地面に頭がつくほどおじぎをし、私に感謝の気持ちを示してくれ
たことは思い出深い光景である。晩はイカダ氏が家に一〇人の男
の子と女の子をそれぞれ招いていた。身だしなみのよい子どもた
ちであった。私たちは幸せな時間をともに過ごした。イカダ氏の
家族や客人が二十数人おり、実に愉快的晩のひとつときであった。

印象に残ることばかりであった。子どもたちはおもちゃ箱をもつてきて、私にみせてくれた。おもちゃはどれも手作りのものであった。私が部屋にはいったとき、少女らは部屋の一方に一列にならび、少年らはそれに対面して一列にならんでおり、みんなひざまずいた。私はイカダ氏の孫の案内で部屋の上座に着き、椅子に腰かけた。椅子は部屋にある唯一の調度品であった。床にはじゅうたんが敷かれ、靴傷はなかった。床のうえのいたるところで子どもたちは遊んでいた。こま回しやお手玉で遊ぶ子、とくに相撲をしていたのは男の子であった。どの子も乱暴はせず、仲良く陽気に遊んでいた。小さい子のはしゃぎ、私の足や背中を登ろうとするので、床まで屈んでやった。私は子どもたちと大いに遊び、楽しんだ。子どもたちも楽しかったようであり、遊びの終わりの時間が来ることを嫌がった。

別の日には急流下りに出かけた。楽しい小旅行であった。二、三時間、人力車に乗り、景色を楽しみながら川の流れる山を進んだ。そして、底の平らなボートに乗り込み、約一時間半、水しぶきのある急流を下った。ボートは浅瀬に迫り、危険な箇所ではたわみ、軋んだ。最初はあまり頼りにしていなかった漕ぎ手から、思わぬ見事な手さばきをみせられ、すっかり信頼を寄せるにいた

った心境と相俟って、興奮はますます高じた。急流下りはまるでつづら折りの山岳鉄道を滑走するようであり、美しい景色は最高であった。つぎつぎと変わる眺め、迫りくる激流、迫力の岩々は見応えがあった。私はこのすばらしく、新鮮な経験を忘れることはないであろう。

日本人はとても好奇心が強く、よく学ぼうとする。言葉を何度も繰り返して唱え、覚えようとする。彼らは否定するとき、申しわけなさそうに口ごもる。「水は温まっていますか」と聞くので「はい」と答える。「それほど熱くはないですね」というので「はい」と応じる。すると「もつと熱くしましょうか、もつと湯を足しましょうか」といって湯を加えてくれる。そうでなく、じゅうぶん熱く、「いいえ」と答えれば「ああ、そうですか」とそのままにし、湯が熱すぎれば水を加えてくれる。このような具合に、彼らは聡明であり、あなたのこととちゃんと理解するのである。「あなたは明日いきます、違います」(You go tomorrow, not) や「私はこの値段で売れます、違います」(I can sell at that price, not) は、彼らがよく使う言い回しである。

中山道は、古都の京都と新都の東京を結ぶ山間の道である。道は丘陵を通り、五〇〇〇フィートの高さの山々のなかを進むこと

もある。中山道は地元の人びとは使うが、外国人にはあまり知られていない道である。美しい道であり、雄大な景観が広がり、移り変わる景色も楽しい。私がこの道を選んだのは、何か新奇さを感じたからである。私は道中、高山性の花やコケを採集する機会にも恵まれた。この旅に際し、私は一般の案内人ではなく、四人の屈強な車夫を雇った。二人は私を乗せた人力車を引き、二人は荷物を運んだ。私は蒸留酒も携帯した。山道の移動であり、食糧や宿泊の問題はきわめて深刻であった。それはしばしば困難をきたし、快適な旅であったとは決していえない。天候には恵まれ、その一二日間の旅は順調であった。ときどき雨で足止めされることはあったが、たいていは春の日差しがあたりたかであった。距離は全体で二〇〇マイル以上あったが、その半分は自分で歩いた。急勾配で危険な道をゆく人力車の振動や、そのなかで強いられる窮屈な姿勢は耐えがたく、自分で歩いた方がましであったからである。出発して何日目か、約二五マイル進んだとき、車夫の疲労がみえはじめた。この道は、これまで私が旅したことのある道のなかでも、もっとも険しかった。車夫はときどき私を乗せた人力車を引けなくなるばかりか、私は降りて人力車を押す手伝いもした。しかし、この旅は私にとっては成果のあるものであった。広

い大地を眺め、地質現象、連峰、火山、深い溪谷が眼前に広がり、多くの植物やはじめてみるコケも観察することができた。山腹にはピンクや紫のツツジが見事に咲き、その群集は山を色染めているようであった。ときには道端でもよくみかけたナシが赤く濃い色の花を咲かせ、山は深く色づいた。何種類かのサクラの花もまだ散らず、行く先々の町や村で咲いていた。また、フジの美しい青と白が家の軒先や山の茂みを飾っていた。山の高いところでは、私のはじめてみる二種のゲンチアナが咲き広がっていた。山々はスイスの景色を思い起こさせた。ツバキは木が冬に咲き誇った花のしほみを留めるだけであったが、散り終わったわけではなかった。寒村の住人でさえも趣味がよく、手入れの届いた木々を育てている。どの木も見栄えがよく、見事な花や葉をつけている。それをみる誰もが感嘆の念を覚え、彼らの木々が旅人にむやみに傷つけられることなく、つぎに訪れる者がまたみても楽しめるのである。サクラやモモが色鮮やかでなくとも、モミジが美しく色づいている。豊かであたたかみのある赤や紫の葉をつけたモミジの木は、まるでひとつの大きな花のようである。どの村や集落でも大きな木がつける葉の緑の深さがその後景の一部をなしている。主にスギ、イチイ、マツなどである。ここで再び思い出される光

景は、木が村や集落における聖なる寺院の佇まいを引き立たせる存在となっていることである。それから、大きな枝をつける巨大な木のさまである。木は生長途中の枝も、生長しすぎて倒れそうになったり、美しさを損なったりしている枝も、いずれの枝も蓄えている。その枝はしばしば路地にかかり、通行人の迷惑を構わないばかりか、大きな通りもかかり、通行の邪魔となる。しかし、思うのは、木々はただ適切な大きさや均整においてのみ生長の善し悪しがあるのではなく、たわなに蓄えられた枝々がかたちづくる新鮮な容姿がある。巨大に生長した木は、その一本の枝が家の入り口や庭をすっぽり覆ってしまうことがある。その光景は一見しなければ、誰も信じてくれないかもしれない。

私が忘れられないのは、キイチゴの花が何マイルにもわたって咲いている光景である。いくつかの集落でみられた。よくみただはオレンジ色の一重の花のものである。その名前を特定できないが、私たちの故郷では二重の花のものがこの季節に日当たりのよい壁をつたっている。キイチゴの白い花の咲きぶりはきわだって美しく、その垂れた花と葉が可憐であった。私は気に入った可愛らしい小枝を拾ったりしました。このように私は旅の日々を過ごしているのだが、他にも興味深い経験はいくつもあった。旅で経験

したことのすべてを伝えるのは難しいけれど、詳しくは休日をつくって書かなければならないであろう。人びととつきあいはじめてわかったのは、彼らはとても質問や詮索が好きことである。そのため、こちらが疲れていたたり、苛ついたるときには、迷惑に感じるほどである。日本の主要道路は整備され、多くの外国人が訪れ、その地区の人びとの習慣や振る舞いもヨーロッパ風に変わりつつある。しかし、そうでない地区では変化はみられず、昔ながらの素朴さが残る。いたるところがまだそうである。これらの未発達地区も、近い将来ヨーロッパの影響を受けることになるのかもしれない。そうはいっても人びとは概して穏和で親切であり、礼儀正しい。彼らの習慣や様式も興味深い。とりわけ彼らの手先の器用さはすばらしく、注目に値する。彼らがつくる手工芸品はつねに入念に仕上げられている。ある田舎の大工は高い技術をもって飾り棚をつくるが、芸術家というにふさわしい腕前である。その仕上げの精巧さには感嘆する。あなたがみても熟練工の技を思うであろう。彼が手がける作品は桶でも箱でも戸でも見事な技巧が凝らされている。通りに開け放たれた作業場で仕事をしている職人たちの様子を覗きみたことがあるが、彼らは一様に仕上げのよいものをつくりだす。

機を織る女性、木の櫛をつくる男性、竹細工をこしらえる男性ら、誰もが見事な工芸品をつくりだす。私たちの故郷の不器用な職人を指導してほしいほどである。工業や産業の中心地から遠いという立地的不利ゆえ、地方の職人が非熟練であっても仕方ないと思っていたが、そうではない。日本では、大都市から離れ、交通の便の悪い地方の村においても、洗練の技術をもつ金属細工師や彫り師と出会うことはよくあるのである。

一二日間の旅で私は日本人の外国人に対する態度や振る舞いに関する基本的な理解を得ることができた。彼らは大概私を笑顔でゆるんだ顔でみている。振り返って彼らをまっすぐみると、今度はくすくす笑いをしている。ある日、昼食のため、人力車で茶屋に寄ったときであった。何か合図が集落全体に送られたかのよように、見物人があつという間に集まった。少女らが長い列をつくって私をみている。彼女らは赤ん坊を背負い、着物のなかにいれている。その着物の襟か頭巾のようなどころから赤ん坊が顔を出している。いろいろな背丈や年齢の少年もいる。大人の男も女もあちらこちらの道隅からこちらをうかがっている。みんなそれぞれよくみえる場所からこちらを眺めようと、押しあうようにしている。私たちが茶屋にいるあいだ、彼らはずっとそうして待つて

いるのである。

私は彼らの前で腰をおろし、昼食をとることもあったし、店のなかで食べることもあった。私が店にはいると、彼らは私が今度店の外に出てくるまで辛抱強く待っている。私が何か話したり、喜んだりすることが、彼らをおもしろがらせるようである。彼らは邪魔をしたり、無礼なことをしたりしない。彼らは私たちが去るとき、おじぎをして見送ってくれ、終始好意的であった。旅では、昼はよく食事を滝の近くや道筋で気にいったところで食べるようにした。他人の目を気にせずに食事ができてよかった。面倒なのは夜であった。疲労困憊で到着した私にとって、その面倒さは試練とでもいふべきほどであった。

ある小さな町に日暮れ、到着したときであった。宿屋の主人や呼び込みの男女が、私たちを自分の宿に泊めさせようと、きそつて挨拶にやってくるし、大声で宣伝する。ある宿屋に泊まることにすると、女将が謝意を表して膝をつき、額が床につくほど頭をさげる。私が宿屋の玄関先に腰をおろしていると、たいていはすぐに群衆ができていく。私が炭火鉢にあたって暖をとったり、それでパイプに火をつけたりしていると、より好奇の目を注いでくる。

男が荷物を奥の個室に運んでおいてくれた。部屋からは木の植えられた小庭が見渡せる。部屋には小ぶりのコケほどの飾りがあり、寺院の木を模して象徴的にあらわしたもののようである。

通りでブーツを脱いでいると、私は奥の部屋に通された。部屋は清潔な敷物が設えられ、襖で閉められている。部屋には椅子とテーブルが置かれ、別の宿屋では椅子のかわりに三脚の腰掛けのこともあるのだけれども、いずれにしてもそれらの調度品はぐらぐらして危険であった。椅子やテーブルが用意されているのは、それがヨーロッパ様式における定番だと理解されているからである。私は椅子に座り、荷物をみつめながら、晩をどう過ごそうか、夕食は何だろうかと思ひ楽しんだ。しかし、それもつかの間のこと、私は襖の隙間から差し挟まれる視線に気づいた。宿屋の父や母、祖父、祖母、息子、娘、雇い人らがその狭い隙間からこちらを覗きみ、いつまでも立ち去らないのである。彼らの好奇心一杯の顔をみて思うのは、もし私が何か話しかけたら喜ぶであろうし、もし黙っていてもじつと膝をついて待っているであろうということである。

スーパが部屋に運ばれてきたとき、彼らは襖を越えてなかにはいり、少し距離をおいて私の動作を観察していた。食事が終わる

と、彼らは私に近寄り、私の指輪や腕時計を眺め、頬ひげをさわった。頬ひげはいつも好奇的となる。そして、私のもってきたスプーンやフォーク、ナイフを手にとった。どんなものでも彼らは珍しがった。就寝のときは、彼らは半ダースのキルトを重ねてこしらえたベッドに横になるようにと、しきりに私に勧め、自由にしてくれない。私が彼ら詮索好きの友人たちから解放され、ベッドにはいることができたのは、夜も深まったころであった。私は概して安眠できた。ベッドではなく床のうえに寝ることや、キルト一枚を掛けふとんにしたり、キルトをくるくる巻いて枕の代用としたりするなど、慣れないこともあったが、それほど睡眠の妨げにはならなかった。むしろ困ったのは、襖や屏風の陰からこちらを覗きみる例の何対もの目のほうであった。また、眠って疲れをとりたい身としては、ネズミがガタガタと音をたてるのも気になり、閉口した。私の会った旅行者のなかには、部屋でネズミを追い回したと話す者もいたが、私の部屋では大丈夫であった。ある日、私はネズミの群れをみつけたが、人なつっこく、手で捕まえることができた。足を踏みならして驚かせなければ、ネズミは逃げなかった。朝起きると、やはり私に構いたいばかりのみんなが揃っていた。私はブーツを履き、宿屋から踏みだし、ようや

く自由の身となった。ブーツを手放し、部屋の外へも気軽に出かけられないとなると、ある種の監禁のような気分を、きつとあなとも感じると思う。

とはいえ、人びとの私への好奇心は旅に支障をきたすものではなかった。内陸の旅でいよいよ難点となったのは、外国人旅行者が必要とするものが、快適や贅沢を求めるわけでもなくとも、地域によっては入手が困難であったことである。幸い私は缶詰ビスケットとココアを売る店をみつけたし、パンとバター、練乳、ジャムの蓄えもあった。しかし、パンは一週間で尽き、痛い目にあつた。パンなしで一週間を生活しなければならぬ不都合は、経験してみないとわからない。私たちはよく魚を釣り、米はどこでも手にはいったが、想像してみてもほしい。テーブルクロスもテーブルも椅子も、ナイフもフォークもスプーンもない生活を。ポケットナイフとドラ (Dora) からもらったスプーンとフォークは壊れてしまい、私はタンブラーとカップを少しもっているだけである。カップは持ち手が欠けたり、受け皿がなかったり、どれも不揃いである。食料は肉や牛乳やパンなどの日常食が入手困難である。洗面台や電気器具もみかけない。鏡はこの一二日間、風呂場にある鏡以外はみかけなかった。ある朝の洗面は実におかしかった。

膝をつき、底の浅い銅製のボウルに顔を近づける。石けんとタオルは自分のもっているものを使い、手探りでひげを剃る。それを小さな子どもたちがみている前で行った。子どもたちはおもしろがった。

旅の終盤の二、三日は楽しかった。食料は蓄えのほとんどが尽きかけていたが、幸い歓待や別れの慰労に与る機会を得て、ひもじい思いをせずにすんだ。ある集落を去るとき、その土地の名望家や有力者が見送りにきてくれた。彼らは膝をつき、地面にふれるくらい深々と頭をさげ、厚意と謝意を示した。宿泊費は不思議なくらい少額であり、私たち一行が一泊して一円、すなわち三シリング四ペンスほどもかからなかった。私はどの土地でも人びとと友人のように仲良くなり、嫌な思いをすることはほとんどなかった。そして、旅をともした車夫たちはすばらしい仲間であった。彼らの行き届いた対応により、私はささやかながら快適を得ることができた。一通の手紙には書ききれないことも多いので、この手紙はひとまず終え、近いうちにまた書くことと思う。

③磐梯山、一八九一(明治二四)年六月一七日付

私はあなたが送ってくれた手紙やはがき、新聞のはいった小包

を横浜で受けとった。とてもうれしい。エセル (Ethel) の体調不良が長引いていることを心配していたけれども、彼女から快復したとの報せを受け、安心している。家族のみんなが元氣であることが、何にも増す喜びである。私は体調はいいし、前回の手紙以降、興味深い見聞はたくさんある。

東京に着き、私はイギリス公使に手紙を書いたところ、面会がかない、手厚くもてなしてくれた。フレイザー夫妻 (Mr. and Mrs. Fraser) はその日、私を夕食に招いてくれた。夫妻は友人や知人にも声をかけ、夕食に誘い、彼らを私に引きあわせてくれた。饗宴は楽しく、故郷にいるような心地がした。クリスマスの祝宴に戻ったようであった。

フレイザー夫人が女主人となり、夕食には二、三人が招かれた。食事後、子どもたちもパーティーに加わり、にぎやかな晩となった。彼らは広い邸宅を狭しと隠れんぼうをして遊び、どんな室内遊びもしてはしゃいだ。今晚の歓待ほど、なごやかで心のこもったもてなしは、これまで知らない。邸宅は東京の中心部に位置し、大きく美しい庭に囲まれている。さまざまの背の低い木が植えられ、春の開花時期、その色づきは見事であり、目を楽しませてくれる。私は知りあいたいと思っていた人物たちと会うこ

とができた。客人として招かれていたミルン教授 (Professor Milne) はそのひとりであり、地震学の権威であった。彼と翌日に会う約束をした私は、帝国大学を訪れ、とても貴重な時間を過ごした。私は四度、帝国大学を訪れ、かねてより関心をもっていた研究を手がける四人の教授と面談した。ミルン教授が考案した震動記録装置は、きわめて精密な計器であり、興味深かった。スモークガラスの円盤に針が取りつけられ、ひとつの針は震動のあった方向を指し、別の針は縦に動いて記録するのであるが、震動の強度、時間、その他の諸項目を計測した。井戸の奥深くに設置された装置もあり、地下の変動を計測するためであった。記録時、写真撮影も行われ、さらにすべての震動の詳細はワイヤー仕掛けの機器で印刷される仕組みになっている。一年に三〇〇回から四〇〇回の震動があったことを知った。計器類は電気ですべて連結されており、最小震動に対応する性能をもつとともに、リセット機能によりつぎの震動の計測に自動的に備えることができるようになってい

私は気づかなかつたのだが、ここにいるあいだに二度、震動があったようであり、人びとが話していた。ここ日本北部で起きた特筆すべき話は、二年前の磐梯山の大噴火である。私は以前から

この噴火に強い関心をもっており、この地を訪れたいと考えていた。ミルン教授らから噴火の詳細を聞き、私は行くことを決心した。事実、この手紙は磐梯山の麓で書いており、この火山のことを以下で述べようと思う。

まずはこれまでの経緯を説明したい。ミルン教授と別れ、私は帝国大学の別の教授を訪ねた。バルトン教授 (Professor Burton) である。私はすでにこの大学において人間関係ができていたので、面会のためにあらかじめ手紙を送っておく必要はとくになかったが、そうした。バルトン教授はミルン教授らとともに磐梯山に赴いた大学調査隊のひとりであり、一連の噴火活動の写真撮影も担当した。バルトン教授は写真家としても著名であり、その写真は興味深い実態を写し撮っているだけでなく、写真としても見事であった。彼は私に写真の焼き増しをくれるか、家に送ってくれることを約束してくれた。

つぎに私は帝国大学の博物学部門を訪ね、地質学や植物学を専門とする教授らと会った。満足のゆく訪問となり、学ぶことが多かった。日本の動物や植物の生態がよく理解された。珍しい昆虫、すばらしい魚、見応えのある植物など、故郷の友人がみたら興味をもちそうな標本が数多くあり、私は観察を楽しんだ。珍しい生

物の標本はいくつもあつたが、とりわけ新奇であつたのは巨大なカニであつた。広げたハサミは端から端まで、一二フィートもあつた。これらは貴重なものだが、最近捕獲されたばかりで乾燥のため、臭いは好ましいものではなかつた。私はここで多くの標本をみる事ができた。そのため、浚渫作業の手間が省けたし、自分の力ではどうも収集できない美しいものをみることもなかつた。数種の希少な蝶はその一例である。このあと、私は世間がいかにか狭いものかと思わされる特別の経験をした。ある晩、私は横浜郊外ののどかな場所を散歩していた。古い土手を歩き、コケを観察していると、近づいてきて私に声をかける紳士があつた。彼は私に博物学に興味があるのかと尋ねた。これをきっかけに私たちはいろいろ話しはじめ、気づくと数マイルも彼と一緒に歩いていた。彼が私に名前を告げた。彼こそは、帝国大学で教えてもらつた昆虫学の権威であり、昆虫標本の最大の収集家であつた。彼はアメリカ公使であり、牧師であるルーミス氏 (Rev. H. Loomis) である。私は彼のコレクションをみせてもらうため、彼の家まで散歩を延長した。さらに磐梯山の話となり、彼は私に磐梯山への案内人を捜してくれることとなつた。

同じ晩、ひとりの若い学生と会うこととなつた。彼はトミー

(Tommy) といひ、響きのよい名前である。私は試験的に彼と江の島に二日間の旅行に出かけることとした。翌朝、ルーミス氏が私の泊まるホテルにあらわれ、磐梯山へは彼自身が同伴すると述べた。もちろん私はその申し出を受けいれ、今こうして彼は私と一緒に旅しているわけである。トミーは江の島でよく働いてくれた。また会いたいと思う青年である。江の島はすばらしい景地であり、ホルム氏から行つてみることを勧められていた。期待を裏切らない景地であつた。景観は美しく、海と島々からなる自然の造形が果てなく広がる。

翌日、私はルーミス氏を誘ひ、セイル夫人と家族と昼食をともにした。セイル夫妻はホルム氏の友人である。夫のセイル氏は急に本国に呼び出され、不在であつた。私は子どもたちと楽しい午後を過ごした。子どもたちがルーミス氏ととても親密であることに、私は気づいた。みんなユニオン協会に属しており、両家は聖歌隊活動や他の教会活動に従事していた。彼らとのつきあひは、伝道活動を知るよい機会となつた。彼らから私が学んだのは、健全であるということである。彼らが東洋の地できわめて価値のある仕事に従事していることを強く印象に刻んだ。私はしばしば午後、彼らの家族と過ごした。彼らはとても感じがよく、静謐で家

庭的なあり方を尊んだ。

私たちは磐梯山へ赴くための準備にとりかかった。中山道の旅と同様、食料や雨具、その他のものが必要であつた。

横浜から磐梯山の最寄りの駅までの鉄道旅行は長く、朝の一時に出発し、着いたのは夜の七時であつた。道中は平凡な田園風景がつづき、飽きた。遠く北日本の小さな駅に降りたつた私たちは、以前の生活に逆戻りした。すなわち、住民の好奇心が向けられるなかでの生活がはじまり、食事や麗しき午後の日々など、すべての快適は過去のものとなつたのである。翌日、磐梯山に向け、人力車で二五マイルを移動した。幻想的で美しい風景の広がる村々を駆け、ついに山麓の小さな村に到着した。日本滞在において二度、私は天気恵まれることを心から願つた日がある。一日は浅間山登頂の日である。浅間山は中山道付近の活火山である。もう一日は磐梯山の噴火口視察の日である。残念ながら二日とも不天候にたたられ、疲弊は大きかつた。二度目の訪問を期すべく挑戦となつた。

さきの手紙では、浅間山登頂のことを記さないまま、中山道の旅の話を終えてしまつた。東京訪問のことも書いていない。私はこの火山に登るため、四人の屈強な男を雇つた。よく山を知りた

く、二人は案内人である。登頂自体は危険をとまなうものではないが、きわめて困難なものとなった。

登頂の日、よく晴れた澄んだ朝であった。浅間山は立派な姿をあらわし、指輪のような雲が山頂にかかっていた。私たちは雲をこえ、日差しの注ぐ噴火口まで登るつもりであった。男たちは骨の折れる仕事ながら、よく働いてくれた。斜面は急であり、火山灰が積もり、荒れていた。溶岩や火山岩滓が堆積し、不規則に積み重なり、私たちはそれらを乗り越えていかなければならなかった。最初の五〇〇フィートまではとくに困難も疲労もなく進んだ。しかしここから雲にはいり、雨が降りはじめた。私たちは雨具をつけていたが、すぐに濡れてしまった。六〇〇フィートのところで、私たちは暴風雨に身をさらしながら昼食をとった。登頂はいよいよ困難となり、一步一步慎重に歩くものの、険しい斜面をあがるのは重労働であった。寒さも一段と増し、男たちはこの厳しい天候に耐える服装をしていなかった。つぎの一〇〇フィートは登るのに二時間を要した。七〇〇フィートまで来て、まだ登頂をめざすかどうか、私は考えるようになった。私は体調は悪くなかった。寒くなかったし、意欲も衰えていなかった。しかし、疲れは感じていた。今回の登山は案内人を含めた男たちの

状況も考慮にいれなければならなかった。私たちはもう五〇〇フィート登り、あと七〇〇フィートで山頂に着くという地点で、しかし男たちはまったく動けなくなってしまう。私は彼らにブランドーを飲ませ、ショールを貸したが、彼らは寒さのため、話すことはできず、歯をカタカタ鳴らすだけであった。もはや私の荷物を運びあげる余力はなかった。風雨はますます激しくなり、私たちはさぶ濡れになった。私たちは引き返し、ついに浅間山の噴火口をみることはかなわなかった。私の落胆はいうまでもないが、仕方ないことであった。私は意識の薄れた男たちを腕に抱え、これ以上の危険をおかすことはできなかった。私たちは救助を求めずみやかに山を下った。男たちの体調はすぐに回復し、三〇〇フィート付近まで戻り、洞窟に着くと、火をおこし、暖をとった。洞窟は幻想的であり、絵のように美しく、そのそばには黄色か黄土色の水の流れる滝があり、あたりは硫黄の臭いが残った。この休憩で出発の体力が戻り、夕暮れには宿に帰った。温かい風呂と乾いた服がありがたかった。この旅で誰が悪いということはなかった。あとで知ったが、私たちの登頂時、風向きが変わり、雲がこの地帯全域を広く覆い、雨を降らせたようである。今回の登頂で私たちが目にしたものはすばらしかった。前日まで眺めて

いた山頂から噴きあがる蒸気や煙を間近でみることはかなわなかったが、他の山ではみられない活火山の様子をこの目で確かめることができた。

東京への旅は列車と人力車を使った。人力車で走った一〇マイルはジグザグ道がつづき、険しい峡谷を眼下にした。これまでの人生でみたなかでも、強く印象に残る美しい景色であった。

最後にあなたがおもしろがってくれそうな一、二のことを簡単に記そうと思う。江の島へ行く途中、私は鎌倉で泊まった。鎌倉は仏像でよく知られる村である。仏像を詣りに多くの巡礼者や旅行者がやってくる。鎌倉自体は海沿いの小さな村であり、夏に横浜からやってくる人びとでにぎわう。宿泊したホテルはこの時期は客が少なく、静かであった。ここで私はまた驚くこととなった。その少ない客のなかにセージ夫妻 (Mr. and Mrs. Sage) がいたのである。私はうれしく、夕食をともし、写真談議にふけた。聞くところ、私は彼らと同じルートでここまで旅をつづけてきていた。私はペナンで船を降り、彼らはそこから船に乗ったのであるが、彼らが使った船室は私がそれまで使っていた船室であったらしい。私が名前いりのポケットハンカチーフを忘れてきたあの船室である。それは数週間前のことであるが、彼らは気づいて私

をさがしてくれていたのだという。

もうひとつのおもしろいことは、あなたが送ってくれたみんなの近況を知らせる便りが配達されたときのことである。その便りには、オスカー (Oscar) のフットボールの活躍が新聞記事から引用されていた。私はこれを公使館での晩餐会のときに受けとった。喜ばしい晩をいっそう喜ばしくしてくれたことを、あなたに伝えておきたい。

五 小括

ベンジャミン・ストーンは近代日本史の観察者のひとりとなった。彼は日本の文化や風俗をどうみたのか。彼の日本見聞に関する主な記録は、手紙と写真がある。本稿では、手紙の一部を紹介したにすぎない。引きつづき、次稿においてもストーンの手紙を検討し、そして彼のまなざした近代日本の文化や風俗を明確化する作業におよびたい。さらに、彼による記録としてもっとも特色的といえる写真についても、その考察は別稿を期し、分析を急ぎたい。

もし人びとの本当の過去は、日常的な状況のなかにこそあるのだとすれば、ストーンが視線に据えた庶民や子ども、あるいは彼らの

暮らしぶりは、その過去の一端を照らしだすであろう。どのような文字史料でもビジュアル史料でも、完全な史料といえるものはないであろうが、ストーンの伝える手紙や写真が、近代日本の文化や風俗、そして人びとの日常的な状況をとらえる記録として、いささかでも意義を有するのではないかと考え、今後とも研究の進展を図るものである。

註

- (1) たとえば、石附美『近代日本関係洋書を読む』『研究談叢 比較教育風俗』六、一九九七年、六八―九九ページ、参照。
- (2) たとえば、バジル・チェンバレン著／高梨健吉訳『日本事物誌』(全二冊)、平凡社、一九六九年、参照。
- (3) たとえば、ラフカディオ・ハーン著／森亮・平川祐弘訳『小泉八雲作品集(日本の印象)』河出書房新社、一九七七年、参照。
- (4) 以上、写真史について、日本写真家協会編『日本写真史一八四〇―一九四五』平凡社、一九七一年、三五―二七九頁、参照。
- (5) イーストマンは一八九二年にイーストマン・コダック社を設

立し、一九〇〇年にはブローニー・ナンバー・ワン(Brownie No.1)を発売した。ブローニーカメラはより操作が簡便で安価な箱形カメラであり、大きな人気を得た。

- (6) 一九世紀末から二〇世紀初頭に来日し、日本で写真を撮影・収集した外国人で注目される人物に、アメリカ人のエドワード・モース(一八七七年から一八八三年にかけて約二半滞在)やイギリス人のハーバート・ポンティング(一九〇二年から一九〇六年にかけて約二年滞在)らがいる。エドワード・モース著／石川欣一訳『日本その日』(全三冊)、平凡社、一九七〇―一九七一年、小西四郎・岡秀行編『百年前の日本―モース・コレクション―』(普及版)、小学館、二〇〇五年、ハーバート・ポンティング著／長岡祥三訳『英国特派員の明治紀行』新人物往来社、一九八八年、など参照。
- (7) 以上、ストーンの人物については、主に下記を参照。Elizabeth Edwards, Peter James, *A Record of England: Sir Benjamin Stone & the National Photographic Record Association 1897-1910*, Dewi Lewis Publishing, V&A Publications, 2006, pp.7-24. また、同書で詳述されているように、ストーンは一八九七年、ナショナル・フォトグラ

フィック・レコード・アソシエーション (The National Photographic Record Association, NPPRA) 創設における主導的役割を果たすとともに、バーミンガム・フォトグラフィック・ソサイエティー (The Birmingham Photographic Society) の初代会長を務めた。

(8) 入国について、四月九日、イギリス蒸気客船アンコーナ (Ancona) が長崎に寄港し、同月十二日、神戸に到着した。

同船の乗客者リストから“J. B. Stone”の名前を確認できる (The Japan Weekly Mail, April 18, 1891, “Latest Shipping—Passengers”)。出国については、六月二二日、横浜から出航するバンクラーバー行きイギリス蒸気客船エンプレス・オブ・ジャパン (Empress of Japan) に搭乗した (The Japan Weekly Mail, June 13, 1891, “Latest Shipping—Departures”)。なお、同紙の“Passengers”欄にはストーンの名前がないが、彼の六月一五日付の太平洋航海中の手紙によると、急ぎ同船の二等船客として乗り込んだようである。

(9) 前掲『日本写真史一八四〇—一九四五』三七四—三七九頁、小沢健志『幕末・明治の写真』筑摩書房、一九九七年、三〇

一—二〇五頁、参照。

(10) Newspapers Cuttings, Vol.26, 1862-93, p.60. “インジャー・ン・ストーン・コレクションより。”

(11) 写真の一部は、バーミンガム・シティー・アーカイブスがバーミンガム大学やウォリック大学などと連携して提供しているウェブ・サイト Connecting Histories (URL: <http://www.connectinghistories.org.uk/>) でみる) とがわかる。たとえば、本宮の宿屋 (The Inn at Motomiya, 1891) や襦籠 (The Kago, a Japanese Conveyance, 1891) など。

(12) 今回の調査で筆者が確認できたのは、Round the World: Letters Written Home, 1891 とつう、ストーンが一九九一年の世界一周旅行で各地からイギリスに宛てた手紙を編み込んだ後年のタイプ印刷物である (文書番号 C.A.45)。何年の編さんになるのか定かでないが、一八九七年以降のものである。オリジナルの手紙との校合作業は今後の課題としたい。

(13) ⑤は Barron 宛の手紙である。他の手紙の宛先は明記がないが、主に妻に宛てた手紙と推察される。なお、今回の調査では所在を確認できなかった手紙について、宛先のみ、

Bagnall 宛、Pickard 宛、A.Wainwright 宛、Roland 宛の

ものが含まれることがわかる。

【付記】本研究の実施にあたり、とりわけバーミンガム大学のイアン・グローヴナー教授 (Professor Ian Grosvenor)、バーミンガム・セントラル・ライブラリーのピーター・ジエームズ氏 (Mr. Peter James) とジム・ラナハン氏 (Mr. Jim Ranahan) から、多大なる教示と協力を賜った。記して謝意を表したい。

編集後記

比較教育風俗研究会は平成三（一九九一）年に発足して研究活動を蓄積してきたが、平成二〇〇二年度の三年間は、科学研究費補助金（基盤研究（B））（課題番号 一〇三三〇一七五）「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）として共同研究を進めてきた。このたび、補助金期間が終了する節目にあたり、本研究叢書第二二号として、これまでの各メンバーの研究成果を所収した。

編集作業の終盤、三月一日に、マグニチュード九・〇という千年に一度と言われる東日本大震災が起きた。東北地方はこれまでの津波の経験から、万全の防災ができていると信じられていたが、「想定外」の大津波には、なすすべもなかった。

しかしながら、教育関係者として、誇りに思うニュースもあった。多数の死者・行方不明者が出ていた岩手県釜石市で、市内の小中学校全一四校の児童・生徒約三千人の避難率が100%に近く、ほぼ全員が無事であることが判明したのである。

報道によると、市内の児童・生徒は地震発生時、下校の直前で教室にいた。児童・生徒らは警報と同時に避難を開始し、各学校があらかじめ決めていた徒歩五〇分の近くの高台に避難した。ところが、ある学校が避難していた高台にも危険がせまっていることが、

市内に押し寄せる津波の勢いで察知された。教師はさらに背景地の高台に移動することに決めた。中学生が不安がる小学生を誘導し、迅速に避難した。

市内の学校では、日頃から防災教育が徹底されており、子どもたちは、津波の恐ろしさを知るとともに災害時に何をすべきかを考えていたのである。

避難が成功したのは、引率にあたった教師の力量と平素の防災教育によるところが大きい。それに加えて、非常時に集団として機敏に移動できたのは、望ましい集団を通して教育しようとする日本に特徴的な深層構造としての教育文化があったからだと言える。

まだ多くの方が避難所での生活を続けている。阪神・淡路大震災の時もそうであったが、避難住民は班に組織されており、食料の配給時には、班長等を通して整然と物資がもれなく配られている。これも、日本の学校文化の成果である。

震災の犠牲になった方々の冥福をお祈りするとともに、日本の学校文化の特質を生かした教育を今後も大切に、困難を乗り越えて少しでも明るい未来が開拓できればと念じている。

平成二三年三月二五日 添田晴雄（大阪市立大学）

「研究叢書 比較教育風俗」第一二号 執筆者一覽（執筆順）

添田 晴雄（大阪市立大学）

川口 仁志（松山大学）

柴田 政子（筑波大学）

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）

岡本 洋之（兵庫大学）

田中 達也（京都栄養医療専門学校）

伊井 義人（藤女子大学）

青木 麻衣子（北海道大学）

梶井 一暁（鳴門教育大学）

比較教育風俗研究会編

代表 添田晴雄

平成二十三年三月二十五日刊

〒
558-
8585

大阪市住吉区杉本三―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―二三二一