

第1節 「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

1. 『学校と社会』と「モノ」

「申し訳ございません。私どもの店には、お客様がお望みのような商品はありません。子どもたちが手仕事をするための机をお求めのようですが、ここにございますものは、どれも聴講用の机です。」J・デューイは、シカゴ大学附属小学校の実践にふさわしい机を買い求めに町中の家具店を回ってみたものの、思うような品物が見つからず、店員からは、このような返事をもらった。『学校と社会』の一節である。そしてデューイは次のように嘆く。ありふれた教室風景を頭に思い浮かべればわかるであろう。本、鉛筆、紙を載せるのに精一杯の広さしかない醜い机が幾何学的に整然と並べられている。このような場で子どもができる唯一可能な活動は「聞くこと」のみである。そこでは、教材は出来合いのものしかなく、カリキュラムや教育方法は画一的で、子どもは十把一絡げに扱われる。子どもさまざまな能力や要求に応じて調整する機会はほとんどない。

デューイは、ありふれた教室の物的静的風景を描写することによって、その場所で学ぶ子どもの「学び」の質を語り、カリキュラムや教育方法の画一性の問題性を指摘した。抽象的な問題を抽象的描写を用いて抽象的に議論するのではなく、いったん具体的な「モノ」(あるいは「コト」)に着目して分析することにより、よりの確な考察を導き出す。このような手法は、教育史研究においても有効であると思われる。なお、教育史研究における「モノ」や「コト」に着目した先行研究とその意義については、本章の他の節でも考察されているので、本節ではそれらと重複しない観点について論じ、例として、学習具に関する比較教育史的研究を紹介することにする。

2. 「モノ」と「コト」の具体性

「モノ」は、『類語大辞典』(講談社、2002年)によると、「具体的な形をもち、

見たり触ったりすることができ、どこかにあったり、動いたり変化したりする、生命のない、あるまともりやかたまりを典型とし、さらにそれらに見立てられた存在を幅広くいう語」と定義されている。教育における「モノ」とは、他節でも指摘されているように、ノートや鉛筆などの学習具、黒板や掛け図、OHPなどの教具、机や椅子、教室、校舎、運動場などやそれらの配置である。これらは三次元空間から見た教育といってもよい。また、上記の『類語大辞典』は、「コト」を「ものが存在したり、生じたり、動いたり、消えたりして、変化し展開していく姿を、時間の流れのなかでひとつのまともりとしてとらえていう語」と記述している。教育における「コト」には、時間割、学期などの時間的な区切りや、卒業式、運動会などの行事が含まれる。これらは時間軸から見た教育といってもよい。「モノ」にしろ「コト」にしろ、『類語大辞典』の定義にもあるように、空間軸、時間軸における具体的な形や具体的な展開の姿に視線が注がれている。教育史研究において「モノ」や「コト」の分析が意義を持ち得る一つの理由は、「モノ」や「コト」が帯びる具体性にある。

一般に、学問研究で得られる知見は抽象的語彙で表現される。しかし、具体的論証を欠いた研究はありえない。思弁的学問分野においてすら、その理論が適用されるべき具体的な例証が求められる。具体的論証がなければ、理論と現実世界との乖離を見逃す隙を与え、いわゆる空理空論の暴走を許してしまう。一方、具体的事象は、理論証明の証拠として必須であるばかりではなく、読者に臨場感を与える手段でもある。読者は具体例を示されることによって、より現実感を伴って論者の理論展開に納得する。

自然科学であれば、実験や観察における測定や描写により具体性が提供される。また社会科学にあっても、その対象が現在の事象であれば、参与観察や実態調査等により、具体的情報を収集し、それを提示して論証に活かすことができる。一方、歴史研究にあってはその拠り所となるのが文献史料である。しかしながら、歴史上のある時点における膨大な量の情報のすべてを史料に記述することは不可能であり、そこに抽象化のフィルターが作用する。その結果、文献史料の多くが

1 John Dewey, *The School and Society*, 1900, in *The Child and the Curriculum and The School and Society*, The University of Chicago Press, 1956, pp.31-33.

2 柴田武・山田進編『類語大辞典』講談社、2002年、1483頁、「モノ」の項目の「物」。

3 柴田武・山田進編『類語大辞典』講談社、2002年、1483頁、「コト・サマ」の項目の「事」。

抽象的な記述となり、それに依拠した分析も抽象的側面に留まってしまう傾向がある。一方、「モノ」や「コト」による教育史研究はそれを許さない。「モノ」「コト」を文献史料から読み取り、それを考察の礎とするためには、研究者は具体的な記述のある文献史料を意識的に探す努力をする。ここに教育史研究に新たな視野をもたらす可能性が生じる。

図像史料への着目もその一つである。まず図像史料は、文字化という抽象のフィルターを通さない点において、「モノ」「コト」研究に直結する。野家啓一が指摘するように、文献史料は言語によって記述されており、「ありのままの過去を再現する手段」ではない。それは、すでに「解釈」の産物であり、「われわれは、たとえ知覚の現場で直接的に体験したことですら、それを完璧に再現し記述することはできない。意識的であろうと、無意識的であろうと、われわれが言語によって記述を行うとき、そこには関心の遠近法が働いており、記録に値する有意味な情報の取捨選択がなされている」⁴のである。図像による記録においても、記録者の「関心の遠近法」による「取捨選択」は免れない。しかし、文字化された史料がいわば「近景」中心で成立しているのに対して、図像には「近景」のみならず、「遠景」も描き込まれることが多い。図像のリアリティを増加させるために、いわば本筋に直接関係のない描写もなされるからである。例えば、コメニウスの『世界図絵』（1777年英訳版）の「学校」の項では、教師、生徒、教師用椅子(chair)、生徒用長椅子(form)、教師用机、生徒用机、チョークなどの絵が描かれている。同じ頁にこの絵を説明する文章が併記されており、文章中の「教師」などの単語に番号が振られている。図中にも番号が挿入されており、単語と絵を対応させることによって事物と単語を学ぶことができるように工夫されている⁵。図をよく見ると、「教師」など、文章中で記述があるものの絵(近景)のみならず、文章中に言及のない情報が図中に多く描かれていることに気づく。教師用机の上に置いてある箒状のムチなどがそれである。図像史料からは、こういった「遠景」ない

4 野家啓一『物語の哲学』岩波現代文庫、2005年、122頁(初出は「物語行為と歴史叙述」『評論空間』第2号、1991年)。

5 Johann Amos Comenii, *Orbis Sensualium Pictus* (translated into English by Charles Hoole), 1777, p.122.

6 J. A. コメニウス、井ノ口淳三訳『世界図絵』(ミネルヴァ書房、1988年)には、1964年版

しは「背景」のなかにも貴重な情報を読み取ることができ、それらを手掛かりにしてその時代の教育実態に迫ることができる。

3. 「モノ」と「コト」の日常性

われわれが飛行場に近い学校を訪問すると、ジェット機の離発着による騒音がとても気になる。しかし、現地の人は案外平気な顔をしている。騒音に慣れてしまい、それほど意識しなくなるのである。同じようなことが嗅覚でも観察される。他人の家を訪問するとペットの臭いやカビの臭いに気づくことがある。しかし、その家に住んでいる人にとって、これらの臭いは日常化していて、臭いの存在すら気づかなくなる。これらは、「習慣化による受信濾過」と呼ばれる。一方、文献史料も「習慣化による受信濾過」の影響から逃れられない。われわれは、突発的な事件や事故が起こった時に、それを記録に残す。また、祭りに参加したり旅行したりして、日常とは異なった経験をした時にも文章を書きたくなる。まさに特記するのである。逆に、毎日、日常的に起こることや恒常的に目にすることは、あまり文章には表さない。当たり前すぎると記録に残さないのである。そのことに留意せずに文献史料を読むと、その当時の小さな変化に目を奪われ、本質的な実態を看過してしまうことになる。

しかしながら、「モノ」や「コト」は、前項でも述べたように、三次元空間や時間軸によって構成される実態である。この実態は必ず存在する。日常性ゆえに文献史料から欠落した部分があったとしても、「モノ」や「コト」にこだわることによって、それを意識化することができる。「モノ」の場合、手掛かりは、備品調査や購入記録として文献に残る。「コト」の場合、例えば、運動会のプログラムや卒業式の式次第の形で記録される。研究者はそれらの「モノ」が誰によって、どのような機会に、どのような空間で、どのように日常的に使われ、それがどのような意味を持っていたかを推察し、その仮説を他の史料で論証していく。また「コト」の場合も同様に、それらが誰によってどんな目的で繰り返し行われ、具体的にどのような展開を示し、それがどのような結果をもたらしたのかについて仮説を立て論証する。

の図版が用いられているが、この「学校」の項では、文章中にムチへの言及がある。

4. 「モノ」や「コト」の比較

「モノ」や「コト」が具体性を帯びた日常を構成していることは前二項で述べたとおりであるが、「モノ」や「コト」があまりにも日常的で当たり前すぎて、「モノ」や「コト」そのものが、「習慣化による受信濾過」によって当事者に看過されてしまうことがありうる。

日常性がいかに本質を隠蔽してしまうかは、現在われわれが当たり前と思っていることを例に挙げると理解しやすい。学校掃除、学校による健康診断や予防注射、卒業式、始業式などの「コト」は、日本人にとっては、ごく当たり前のことであり、他の国々でも当然のごとく実施されていると思込まれている。しかし、実際には、これらを教育の一環として日常的に行っている国は、世界のなかで少数派であり、これらの実践のなかにこそ日本の教育文化の特徴が具現されているといえる。また、校舎の玄関にある下駄箱やノートにはさむ下敷きのような「モノ」も比較的珍しい。さらに、黒板のように形態はほぼ同じような「モノ」であっても、授業中の使われ方に注目すれば、例えば日本とアメリカでは大きな違いを見せているものもあるが、それに気づいている日本の教師はほとんどいないといってよい。

比較は類似性に着目する場合と差異性に着目する場合がある。例えば、日本の小学校祝日大祭日儀式規程とプロシアの祝日儀式との類似性に着目すれば、教育情報の移入経緯を分析したり、新興近代国家における学校の役割の普遍性を考察したりすることができる。また、差異性による分析では、日本の子どもによる学校掃除の定着過程と欧米の清掃員による学校掃除の定着過程の考察からも、それぞれの学校文化や教育観の分析ができる。さらに、上記の黒板の使用法の差異などは、表面的には類似に見える現象でも、そこに現れるわずかな差異性に意味づけを行うことによって意義ある考察を行うことができる。

また、比較は国と国同士の併置比較に留まらない。人や「モノ」や「コト」の移動による関係比較も有効である。人の移動とは、日本人が海外視察や海外留学

7 添田晴雄「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55巻第3分冊、2004年3月、89～111頁。

をしたり、外国人が日本を訪問したりすることであり、そこに異文化接触が生じる。移動した当の本人も、移動した人を受け入れた人々も、両者とも、自分たちとは違った価値観や風習に触れ、体験的に比較を行うことになる。また、「モノ」や「コト」の移動とは、石盤、洋紙などの輸入であり、教育方法等の教育情報の伝播と模倣である。これらの直輸入がすんなり受け入れられることもあるし、拒否反応によって廃れてしまうこともある。また、日本の教育風土に合うように変革がなされて日本に広まることもある。このような異文化接触や軋轢・葛藤、受容の様子を分析することにより、日本の教育の特質を明らかにすることができる。

5. 学習具の比較教育史

まず、例として一斉教授のスタイルが学校に導入される前の庶民向け初等教育の授業風景を取り上げる。日本は江戸時代の手習塾（寺子屋）がそれにあたる。手習塾では個人教授が基本となっており、子どもの机である天神机の向きはばらばらであることが多い。机の上には、半紙を何枚も重ねて綴じて冊子状にした双紙、テキストを屏風状に折った折手本、筆、硯が置いてある。子どもは双紙が真っ黒になるまで文字を書いて覚えた。このように、「モノ」である学習具に注目することにより、当時の子どもたちの学習実態の日常を具体的に再構築することができる。

一方、イギリスやフランス、ドイツなどの17～19世紀初頭の授業風景を見ると、やはり教室には机があり、机の上にはペンと紙が置かれている。しかし、机は全員分のものがない。ペンを持って実際に文字を書いている姿は見られないか、見られても数人である。いずれにしても全員ではない。日本の手習塾では全員に机があり、全員がそれぞれのペースで文字を書く体制になっているのと対照的である。その代わりに、西洋では、教師の前に列ができており、生徒は順番に

8 添田晴雄「文字から見た学習文化の比較」石附実編『近代日本の学校文化誌』思文閣出版、1992年、115～147頁；同「筆記具の変遷と学習」石附実編、前掲148～195頁；同「教育の方法—言葉の問題の東西比較から」石附実編『比較・国際教育学』東信堂、1996年、277～297頁。

9 寺子の机の並べ方については江森一郎『「勉強」時代の幕開け—子ども教師の近世史』（平凡社、1990年）に詳しい。

教師の前で recitation をしている。口頭による暗誦の試験である。recitation という英単語には暗誦の意味があるが、同時に「授業」の意味も持っている。つまり、暗誦イコール授業なのである。日本では、「手習塾」の名称でも明らかなように、習字イコール学習であるのと対照的である。西洋は音声言語を中心とした授業、日本は文字言語を中心とした授業といえる。19世紀初頭には、イギリスのランカスターとベルが別々にではあるが、ほぼ同時期に体系化させた助教法 (monitorial systems) が普及し始める。生徒一人ひとりが筆記具を持って机に向かう姿が描写されている絵も存在するが、助教法でも recitation が重視されており、筆記具を持たずに助教の指導にしたがって暗誦をしている場面が多い。西洋の教育方法はおおむね音声言語優位の言語文化に根ざして発達してきており、日本の教授法は文字言語を中心に発達してきたことがわかる。このように、西洋の日常と日本の日常を併置比較することにより、それぞれの教育文化の持つ特質を明らかにすることができる。

日本は、明治5(1872)年の「学制」以降、教育内容、教育方法、教室や什器などの物的な学習環境のいずれについても大きな変化を遂げることになる。まず、教室に洋式の机と椅子が所狭しと並べられた。机の天板は狭く、かつ、前後左右の机との距離が極端に詰まっていたので、硯と筆と半紙といった学習具を使い出すと水や墨をこぼすなどの混乱状態になり、常時それらを机の上に出しておくことが困難となった。また、上述のような音声言語優位の言語文化に根ざして発達してきた西洋流の教育方法(問答法など)が日本に導入されたこともあり、日本の学習場面から「書いて学ぶ」機会が極端に少なくなってしまった。一方、掛け図の導入は比較的スムーズになされた。日本には、掛け軸を製作する技術の蓄積があった。また、仏教説話における絵話の伝統もあった。予算的に生徒個人用の教科書が用意できない時代にあつては、教科書の代替物として、そして一斉教授のツールとして重宝された。石盤も西洋から輸入され、明治7～9年ごろには国産石盤が流通するようになった。もともと西洋において石盤は、文字を書く道具としてよりも、筆算をしたり図形問題を解いたりする道具として発達した。それが日本に導入されると、むしろ文字を書く道具として使われた。日本語の特質に合致していた「書いて学ぶ」という学習方法は、洋式の机と椅子の導入と、西洋生まれの音声言語中心の教育方法の普及により、ほとんど姿を消しかけてい

たのだが、それを蘇らせたのが石盤である。石盤は、児童が安価に購入できる練習帖が登場する明治30年代半ばごろに「書いて学ぶ」学習スタイルが復活するまでの、橋渡しの役割を果たしたと言える。このように、洋式の机、椅子、掛け図、石盤等の「モノ」がどのように導入され、受容されたり、拒絶されたり、変容されたりしたかを分析することにより、日本の教育文化や学習方法の特質が明らかとなる。

しかし、「モノ」や「コト」に着目した教育史研究には、リスクが伴う。まず、「モノ」や「コト」を裏づける史料の絶対量が、制度史や思想史の史料に比べて、僅少であることである。また、「モノ」そのもの、「コト」そのものの分析に留まるのではなく、「モノ」「コト」の置かれた歴史的脈に即して「モノ」「コト」を意味づける必要があるが、このような意味づけは、単なる微視的な分析に留まらず、むしろ教育事象の全体的把握を要求する。さらに、多くの場合、教育学に留まらない隣接学問領域の援用も必要となる。そのような大掛かりな考察には知見の蓄積が必要であり、相当の労力が求められる。しかし、これらの難点を克服すれば、否、克服しようとするならば、その延長線上に、今までの教育史研究では気づくことのなかった歴史の真実のひだに新たな光を照射することができるのではないかと考える。

(添田晴雄)

第2節 教室という場での教育慣行——「モノ」との関係に注目して

1. 「モノ」に着目した教育史研究

現代社会における教育と学習をめぐる教育史研究の貢献は、教育や学習に関わって人間の過去の営みがどのような考え方を背景に、またどのような内容や方法により行われてきたのかを明らかにすることにより、今日の私たちの考え方や行動を視覚化することにある。私たちの教育の営みは、日常的な習慣のなかに埋もれているために、それを映し出す仕掛けなしに視覚化することは難しい。教育史研究により明らかにされた過去の営みは、現在を映し出す鏡の役割をするものである。

筆者らは、比較教育の視点から教育史の研究を進めるべく比較教育文化史とい