

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、新たに模索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、といった包括的な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、「〜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し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、

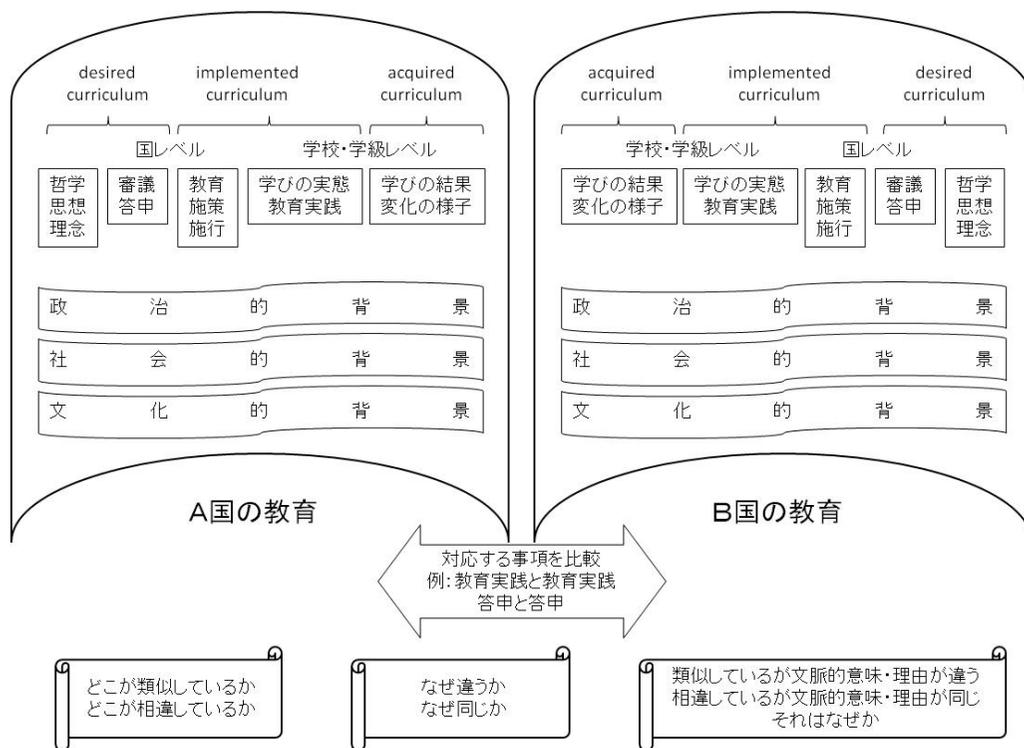


図1 教育の比較考察モデル

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、場合によつ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につき子どもは成長する。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。

もつとも、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、学びの事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・チューテとは、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・チューテの比較のように、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っ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、それによってより普遍的な事象を説明しようとしたのが構造主義である。

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、現在もお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

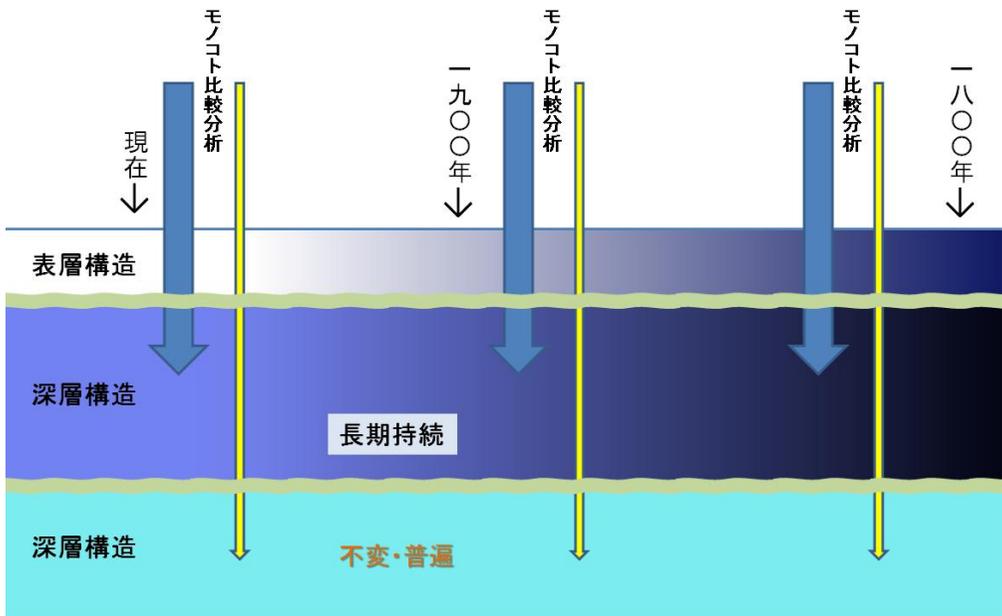


図2 深層構造としての教育文化 時間軸的展開

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

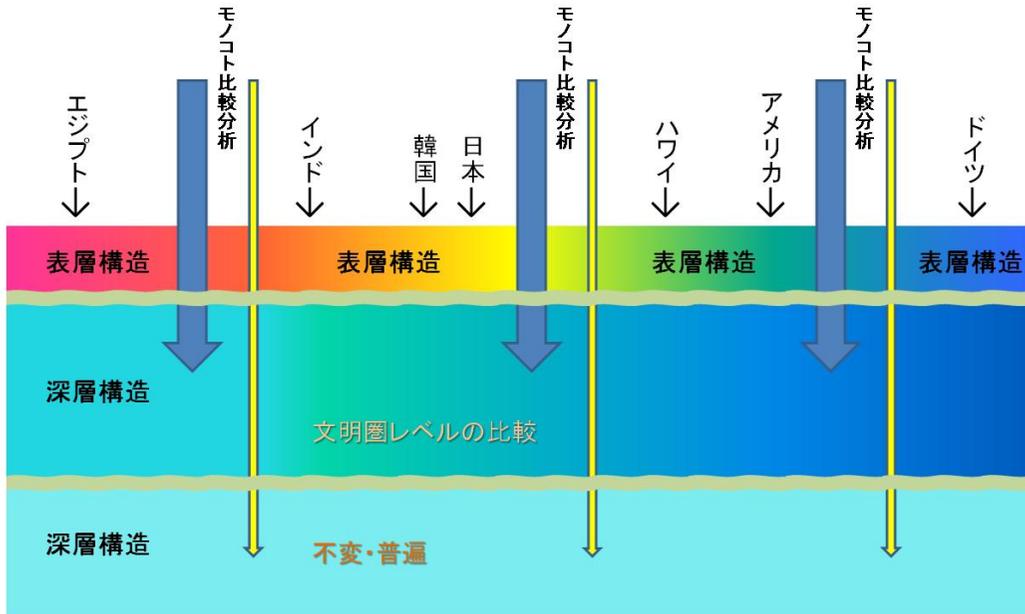


図3 深層構造としての教育文化 空間軸的展開

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つて、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)とに相対的に区別して論じている点である。

また、ブローデル自身は、使い方が曖昧であつ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こっている。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・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考ええる。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っている。

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。」とう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」と言っで一斉に食べ始める。最後の「いちそうさまでした」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)は、本誌第一号所収の「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―」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』第一〇号、一〜一七頁、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 custom*, 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、こうした「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

- 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）、多くは二〇以上の国（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Ⅴ出来事、政治、人間Ⅱ』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』第五五巻第三六冊、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。

「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