

沖縄国際大学

日本語日本文学研究

第15巻第1号（通巻第26号）

近世説美少年録を読む——火・卵・石

葛綿正一 1

何故、今、ハワイで「沖縄の言語と文化」なのか。

——ハワイ大学の受講生の視点から——

大城朋子 左1
聖田京子

調べ学習における学校図書館担当者の支援・指導状況
に関する調査

——沖縄県内の小中学校司書を対象とする
アンケート調査から——

山口真也 左37

近世説美少年録を読む——火・卵・石

The fiction of Bakin I : Kinsetsu-Bisyonenroku

葛 綿 正 一

KUZUWATA Masakazu

〈キーワード〉 童児、文字、火、卵、石、馬琴

〈要旨〉

本稿は馬琴小説をもつばら文字の戯れという観点から読み解こうとした。その結果、浮かび上がってきたのが火のテーマ系であり、卵・石のテーマ系である。『近世説美少年録』＝『新局玉石童子訓』は燃焼の記録として、玉石混交の文字記録として読み解くことができるのである。馬琴の読本は伝奇や幻想に彩られた物語ではなく、文字で記された小説として読み解く必要があるといえる。

本稿では『近世説美少年録』をもつばら小説として読み解いてみたいと思う。馬琴の読本を伝奇や幻想に彩られた物語としてではなく、文字で記された小説として救い出すこと、それが本稿の課題である。第三輯の序文で馬琴は櫛亭琴魚（殿村篠斎の義弟）の批評を、「この評中なる水火既済と、意馬心猿は、特にめでたし」と持ち上げている。本稿は、そうした「水火」の様相を主題論的に考察することになるが、小説を既成の思想原理に結びつけて観念的知的に理解しようとするものではない。むしろ言葉の危うい歩みに寄り添いながら、複数ので拡散的な言葉の動きを辿ろうとするものである。作品に先行する堅固な図式より、作品とともに生成変化する流動的な図式に注目してみたい（そこには物質的想像力にかかわるテーマティックな次元があり、広義のアナグラムにかかわるエクリチュールの次元

がある)。馬琴における勸善懲惡や因果応報は作品創造の眞の目的というよりも、作品創造の制約であり口実である。

なお、原文の引用は新編日本古典文学全集（徳田武校注、小学館）によるが、叢書江戸文庫（内田保廣、藤沢毅校訂、国書刊行会）も参照した。他の作品については『馬琴中編読本集成』（鈴木重三、徳田武編、汲古書院）などを参照する。

一 噴火と言葉

『近世説美少年録』は途中から『新局玉石童子訓』と改題されている。この改題は幕府の取締り強化を懸念してなされたものだが（「1」）、そうした外的理由にもかかわらず馬琴小説の特徴をよく表しているのではないだろうか。なぜなら、童子訓は同時に字訓を暗示するからである。『八犬伝』における仁義の玉をもつ剣士の場合より明らかだが、馬琴小説で活躍する童児たちとは徹底した文字の戯れではないか。つまり児Ⅱ字の戯れこそ馬琴小説を導いているのである。改題はそのことを図らずも露呈させているのである。以下、そうした観点から『近世説美少年録』を読み解いてみたいと思う。

時に畠山尾張入道ト山、進出て稟すやう、「(中略) 小火滅ずんば、燄々を奈何、両葉にして断ざれば、斧を用るの患あり。はやく討手の軍将をもて、誅伐せしめ給はん事、勿論に候べし」といひつつ傍を見かへれば、義興莞爾とうち笑みて…。

(第一回)

「小火滅ずんば、燄々を奈何」と冒頭で語られているが、『美少年録』において火が絶えることはない。後述するように、『美少年録』はいわば燃焼の記録である。馬琴の時代、噴火が大きな出来事であったことも忘れてはならないだろう。

『美少年録』でまず目を引くのは火の力である。すなわち、活火山としての阿蘇山のエネルギーにほかならない。

「彼山の麓には、阿蘇の神の祟あり。山には硫黄燃出て、常に煙の絶ざること、信濃の浅間嶽、日向の霧嶋山と相似

たり」。大内義興が南朝の残党菊池武俊討伐のため阿蘇に攻め込むと突然、地雷が爆発するが、それも活火山のエネルギーと無縁ではない。

忽地山も裂るが如く、足下に発る地雷火に、撃仆され身を燐れて、「吐嗟」と騒ぐ大叫喚、さらでも山に硫黄の気あれば、四方八面猛火となりて、城の櫓に燃移る、燄を避る違なければ、城戸より内に攻入りたる、士卒はここに四五百名、一箇も脱るるものなくて、灰燼となりて亡にけり。(第一回)

誰かの仕掛けた「地雷火」が契機となつて、あたりに立ち込めていた「気」に引火し、「四方八面」に飛び散る、これこそ馬琴小説の醍醐味であろう。馬琴は構想として作品に「地雷火」を仕掛けるのだが、あたりには揮発性の爆発しやすい言葉が漂っており、たちまち「四方八面」に飛び散っていくのである。では、爆発しやすい「硫黄の気」とは何だろうか。おそらく、それは火であり、卵であり、石である。燃え上がる気体であり、卵の腐敗臭を放つ岩石が硫黄だからである。燃え上がる時は火であり、流体のときは卵であり、固体のときは石である、そんな馬琴の言葉をこれから読み解いてみたい。『美少年録』第一回で、卵から誕生する玉五郎など馬琴小説にふさわしい人物というべきであろう（卵を名づけて、玉子ともいへばなるべし）。玉五郎は火に深くかかわっている。

玉五郎は、この山に立つ、煙を佶と瞻仰て、霎時呪文を唱る程に、恠むべし昔より、一ト日も絶ぬ山の猛火は、立地に滅失せて、煙も立すなりにけり。(第一回)

玉五郎は蛇神＝水神であり、火を鎮める力をもつ。しかし逆説的だが、水が勝利してしまうと、水神は消えていくほかないのである。

大地陥り沼となりて、その深きこと測るべからず。形様琵琶に似たればとて、里人琵琶の沼と唱へ、又阿蘇沼とも喚做したり。(第一回)

この陥没地帯は火に対する水の勝利を示している。しかし、水の勝利は長続きしない。厳島の弁才天を祭つても、蛇神＝水神への信仰が衰微してしまうと、再び火が活気づくからである。

武政が児孫に至りて、神を敬ふ心なく、神社は頽破に及べども、修復を加ることなければにや、彼家遂に衰へて、零落したるその比より、件の山は燃出て、煙の立ことはじめの如し。(第一回)

大内義興は阿蘇沼のほとりにある靈蛇の籠る社に本陣を置くが、そのとき不意に火が消えたりするのは蛇神＝水神のせいであろう（阿蘇沼に集る水鳥の、群立騒ぐ汀渚の陣に、雑兵等が焼捨たる篝火はみな滅果たり）。この直後、すさまじい洪水が押し寄せてくるのである。靈蛇の社に本陣を置くのを諫めた大江広元は洪水に押し流されるが、靈蛇の化身である夫婦に助けられる。その意味で、大江にとつて水は恩寵の働きをなしている（2）。「柴折焼て進らせん。地炕の縁へよらせ給へ」という夫婦の歓待は水と火の相補性を示しているだろう（第二回）。

火と水の対立から明らかになるのは、一方の全面的勝利はむしろ活性を失うという点にほかならない。両者の対立抗争こそ活性を生む（3）。したがって、靈蛇を焼くところは蛇神の死滅を意味するものではない。むしろ蛇神の再生を促している。

猛火煽々として幹を焦し、烈燄漸々に立升りて、大枝細条を焼落す、勢ひいうべうもあらざるに、虚の内、幹外に、積累ねたる薪には、硫黄焰硝をまじへたれば、畢發たる音凄しく、煙は虚空に布滿て、有頂天にも届くべく、燬は四下の壤を焦して、その氣、坤軸までも通るべからん、と覺て、人僉魂を落し、胸を潰さずといふものなきに、薪尽きんとするときは、義興下知して、初より、なほ夥しく焼草を、虚内へ投入れさせて、些も間斷あることなければ、甚なる靈蛇神龍なりとも、免れ果べうは見えざりけり。

（第三回）

火は蛇を炙り出すが、蛇が死滅するわけではない。火は蛇を焼き尽くすかにみえて実は活気づけてしまうのである。この蛇こそ馬琴的エクリチュールの姿であろう。火は蛇を活気づけると同様に言葉を活気づけているからである（しばしば「話分両頭」と出てくるが、馬琴の文章はいわば複数の頭をもった蛇である）。蛇体が励起する名高い挿画を参照をされたいが、放火は根源的な悪であり、悪の連鎖を生み出していくことになる。こうして火は言葉を活気づけるのであり、読み手は言葉を活気づける火の要素を探ってみなければならぬ。

『美少年録』で悪の主人公となる珠之介は蛇の怨念から生まれ出るわけだが、誕生の契機は水神にふさわしい雨である。父親の陶興房が阿夏と出会うのは雨の日に設定されている（雨宿りを契機として男女が出会うのは高藤説話と同様である）。だが、その悪をより獐猛なものに養い育てるのは火だといつてよい。そのあたりの事情を探ってみよう。

「火を鑽て、はや行燈に移す程に、瀬十郎は門邊より、告別して去んとするを。阿夏は、やよと呼被て（中略）纏て

燭台に、火を移し携て、先に立つつ案内をすれば……、こうして阿夏は興房を誘つていく（第四回）。

女歌舞伎の血を受け継ぐ阿夏は、同居する末松木偶介を裏切り興房との再会によつて珠之介を儲ける。「晃々として光る物あり。紙燭を抗てつらつら見るに、真白き小蛇にぞありける」という興房の見る幻覚は興味深い（第五回）。一貫して火が照らしているからである。興房は阿夏を奪つたことで池澄屋鮒九郎に襲われるが、難を逃れる。しかし、大内義興の近習として周防に戻らざるをえない。辛踏无四郎のおかげで再会した親子だが、別れ別れとなる。「真一文字の仮黒子」だけが興房と珠之介の父子関係を証明するものである（第六回）。興房と別れた母子は、連れ子の小夏を谷底に投げ捨て木偶介を切り殺した二人の山賊に拉致されてしまう（第七回）。拉致された母子は次のような状況に置かれている。

十々夜行太、野千玉黒三等の両賊は、仏生山なる隠宅に、阿夏を伴ひ来つる比より、或は一ト日、或は兩三日、迭代に掙了に出て、獲物なければ帰らざりしが、有一日黒三は、葉種多く窃み来つ、それを又市にもてゆきて、沽却んとて扱分たる、そが中に砒霜あり。「こは極めたる毒石にて、人はさらなり鳥獣も、服するとき免れがたし（中略）」とて、幾重ともなく昏に包みて、索もて地掙の辺なる、梁に吊せしを、阿夏は見つ……（第八回）

石のテーマが介在している点も興味深いが、何よりも阿夏が火のそばにすることに注目しておきたい。もちろん、阿夏の名前はあの焼かれた榎と関連があるだろう。ここでは火のほりですべてが生起するのであり、阿夏が脱出の夢告を授かるのも、火のほりである。

法師は大きく焦燥で、「其処退ずや」と杖振挙て、阿夏が拳を轍と殴つ、殴れて「吐嗟」と叫びたる、声に阿夏は駭覚て、四下を見れば其処にはあらで、身はなほ地炕の辺にをり。（第八回）

旅僧から脱出を告げられるが、たちまち火のほりに引き戻されるのである。二人の賊を離反させるのも、火のほりである。阿夏は「火急の厄難」を告げる。

「黒三が沽もて来たる、酒あらば見せ給へ」といふに阿夏はこころ得て、「ここに侍り」と三升罇を、腕撓げに引提つ、地炕の辺に撲地と措くを、夜行太やをら引よせて、茶碗を索て移し見るに、その酒果して濁りたり。

（第八回）

阿夏は砒素の入った酒を夜行太に見せて、黒三が殺害しようとしていると思ひ込ませ、二人を殺し合わせるのである（スウィングドアのモチーフ）。タランティーンの的といつてもよいが、一人の山賊は火のほとりで死骸となる。

蒲団ふたつを彼此と、両箇の死骸にうち被せて、又拿出す行灯の、置所すら血を避けて、焔児引裂く片袖に、鼻を掩ふて地炕なる、埋火に徐と措鬚し、手ばやく移す灯火の、光は高く仰窓を、引忘れじ、と掛る手も、辛苦に瘦て細索に、戸走り軽き銭車、背門へも巡る珠之介は、前後の門の戸鎖固めて、旧の処に走り来つ、母に向ひて、

「やよ母御、いはれし緯の趣を、詳に聞まほし。とくとく示し給ひね」といふに：

(第九回)

『美少年録』の主人公珠之介は火に焼かれた蛇の後身だが、そのことを証明しているのが火ではないだろうか。珠之介は母に向つて事情を語るよう促しており、すべては火に導かれるように進行しているのである。隠された血塗れの死体は埋火のようにさえみえる。

阿夏は歎びて、背門に立出行水しつつ、月を燭に程近き、彼観音へぞ詣ける。

(第九回)

阿夏が行水するところは蛇のようだが、阿夏を外へと招くのは火である。その後、馬に任せて母子は山を下つて行く〔4〕。

却説件の白馬は、阿夏親子をうち乗して、ゆくこといまだいくばくならず。後方猛に物の音の、畢發として恒ならぬを、阿夏ははやく聞つけて、「彼は奈」と見かへれば、はや黒煙天に満て、今までありける隱宅より、火の燃発て焼るなり。

(第九回)

珠之介は死体もろとも家に火を放つが、それは焼かれた蛇の復讐にふさわしい。「吾儕が出るとき、彼此に火を投たれば、程しもあらず焼るなり。有如之者仇の亡骸も、共に焼れて灰にならん」と語る珠之介の冷酷さが際立つところであり、「尚九才なる童の智には、伶俐さ過て成長らん、後こそ心もとなけれ。さてもさても」と母親も舌を巻いている。だが、出立した二人は、たちまち水に流されてしまう。

水中に出たる石に、前足を折掛て、忽地夾と伏す勢ひに、阿夏はさらなり珠之介も、共侶に反蜚されて、鞍を離れて前面の岸に、筋斗を拍てぞ落たりける。しかはあれども母も子も、幸ひにして身を傷らず、斉一「吐嗟」と叫びつつ、起あがりて見かへれば、憐むべし件の馬は、推流されて亡にけん、影もとどめずなりにけり。

ここで水に流される母子は、大江広元の挿話を反復しているといえるだろう。ともに恩寵としての水に包まれて助かるからである(ともに馬を失っている)。だが、すぐさま「地炕の縁へうち寄て、足踏伸して温まりたまへ」と誘われる。主人公を新しい場所へと導くのが石だという点も興味深い。それが福富大夫次の盗まれた「玉」の挿話へと繋がっていくからである。その玉は火で照らし出されている。「取出す眼鏡の紐を、左右の耳に糾被けて、引よする燭代台の、火光に翳して彼此と、見つつ思はず膝うち鳴して、奇なる哉、吁妙なるかも。這玉は是黄金が玉と、組緒の色まで此も違はず」(第一〇回)。「蛇の抜け殻」の葉で生まれた大夫次の娘が黄金という名前をもつ点も重要である(「珠之介はやくも狎て、黄金と俱に燈燭の、下によりつつ遊びけり」)。

次に第二輯をみていこう。阿夏母子は山賊が盗んだ玉を大夫次に返したので、歓待される。「薦たる盃の、二度三度と巡る程に、冬の日はやくも暮果て、処狭まで点したる、燈燭の花も亦愛たし」。火が見事に歓待ぶりを示している。

扇拍子に浮さる、芸なし猿の客あるじ、素人同志の膝舞踏、犬居牛飲狐拳、負腹立で猷々と、数献累る乱酌酩酊、奴婢も散動て幾遍となく、腹を抱へて笑へども、鶏のみぞ啼く八声の比に、酒醺やうやく果けり。衆客斉一辞し去て、初て風の凧たるごとく、衆竭て哀来たる、尚巳時なる幾十畳の、席薦は酒に汚されて、あまつさへ蠅燭の真断る時に落にけん、鹿児斑毛に焦げたるあり。

(第一一回)

動物の列挙、散動と静謐が文章の動きを見事に伝えているが、焼け焦げの痕跡が作品のテーマを暗示するのである。阿夏が黄金に琴を教えるところを描いた挿絵には火鉢が三つも見える。周防に向けて出発した阿夏母子が立ち寄る宿屋では「窓焼すやと呼ばば…窓に蒼柴折焼て」とあり、挿絵には異様なほど煙が満ちている。

権しの火箸拿るよりはやく、背を礮と打懲せば、走りも退かず泣沈みて、「母御よ、免し給はずや…」

(第一二回)

母親が珠之介を火箸で叩く場面は、火による懲罰と鼓舞を示すものであろう。「潜めき答る少年の、良らぬ事には恰惻なる、したり顔には機も届かでや、示し合する親心、臥簾の行燈掻起しても、子ゆゑの闇に片明り、丁子頭は陶ぬ

しの、帛帆の兆歟、と母と子が、心祝ひも夢の世や、寝よとの鐘の響く比、俱に枕に就きにけり。ここでは、少年の不気味な伶俐さを行灯の火が照らし出しているのである。「旧たる陶器を愛るものは、その欠たるを瑕とせず」という一文によれば、陶器のイメージを探り当てることができる（第一四回）。珠之介が悪友と盟約を結ぶところに血染めの土器が出ていたのは偶然ではないだろう（大土器の、血に染たるを人には見せじと……第一一回）。

阿夏母子は周防に辿り着くが、興房と再会できない。いまや「坐席遣りの蠟燭も、流れ渡りの身」である。侯鯖楼で働くことになった阿夏は無四郎と再会し、ともに奥羽に去る。珠之介は香西元盛に仕えることになる。

元盛は、怒気なほ盛なりければ、士卒に下知して件の車を、推並べ火を放さして、竹木共に焼棄けり。

（第一七回）

香西元盛が細川方の車を焼くところは、榎に火を放つ場面や珠之介が家を焼く場面を反復しており、根源的な悪を体現している（香西は火災と読むことができる）。火の登場、それは収束であり発散である。香西の使者となった珠之介が相手に風呂釜を差し出していたことも忘れてはならない。

小競り合いから細川尹賢の恨みを買うことになった香西主従は襲撃される。そのため珠之介は海に流されてしまうのだが、馬琴にとつて言葉を繋いでいく作業とは島巡りを意味しているように思われる（『椿説弓張月』『朝夷巡島記』など）。そのとき目印となるのが火である。

ここは敵地歟、外嶋歟、地方の名をも諮ぬべく、一椀の飯をも乞めとて、月を燭に覚束なくも、人家を索て辿りけり。

（第一八回）

再説、末松珠之介は、嚮に危窮に及びし折、脱れ難つつ大洋へ、身を捨てこそ浮む瀬の、あれば荒磯に流れ寓て、死ざることを得たれども、人にも遇ず言問ん、浦の苦屋もなかりしかば、覚束なくも辿々て、ゆくこと幾十町なるを知らず。夜は最いたう深たる比、前路遙に燈火の、光隠々と見えて幽なり。

（第一九回）

眠っているところを弁才天堂で捕縛されるのだが、そのときも火が重要な役割を演じている。「準備の燈罩もて、見れば果して一箇の少年、熟く睡りてありければ、「原来癖者」ざんなれ。脱しはせじ」と潜めきて、戸をけひらきつつひしひしと、押へて索をかけにけり。とりわけ注目されるのは、珠之介が落葉を焼いて暗闇を進む場面であろう。

腰に著たる囊より、燧を出し火を鑽て、落葉を焼て四下を見るに、彼此に細竹多くあり。「是究竟」と伐とりつ、手ばやく執ね蕉火にして、路を索てゆけどもゆけども、いまた麓のかたに出ず。(第二〇回)

これは第二輯の序文と呼応する細部にほかならない。「書を校すること風塵落葉の如し、随て払へば随てあり、ともかくにも文人ばかり、胸休からぬものはあらずかし」とある通り、馬琴は自らの小説に誤字が多いことを嘆いていた。校正すればするほど誤字は落葉のように増えていく。小説の主人公は落葉を焼いて前進しようとするが、それは誤字を乗り越え書き続けようとする作家の姿勢に通じている。馬琴は落葉に誤字を焼くことで自らを奮い立たせているのである。馬琴の書き物には火気が漲っている。石と石がぶつかり合い擦れ合つて火を発するという点も注目されるが、『美少年録』は火によって活気づけられる小説であり、その意味で焼燃録なのである。玉と石の童子が擦れ合い、「火急の難」が出来る。

二 料理と錬金術

第一九回で父興房と再会した珠之介は朱之介晴賢と改名されるが、続く第三輯序の記述は、そのことに関連しているのかもしれない。

胡の珠を採る者、人の為に奪はれんことを懼る。遂に股を劈て以て珠を蔵む。是れ其股を愛せざるに非ず、珠を利とするが為のみ。此に由て之を觀る、利に惑ふとき則ち愛を忘る。是を以て其子を售る者有り。愛に溺るときは則ち訓を忘る。是故に児孫孝悌にとほし。(第三輯序)

珠を股に隠すと記されているのだが、それは言葉を言葉に隠すという馬琴の書法であろう(「たま」を反転させたのが「また」である)。そうした言葉の戯れが子供の問題に繋がる点が興味深いところである。では、言葉に隠されているのは何か。さらに読み続けていこう。狩猟の最中、朱之介は山猿に捕われた少女を目撃し、救出する。「突然と、来つつ地炕の火に当るを、人僉熟て駭怕れず、渠が随意にあたらすれば、渠亦害をなさず、默然として暁方には、出てゆくものぞかし」と語られているのが、山猿である。

「這山猿の亡骸を、里へ牽もてゆかんは要なし。然ればとてこの儘に、うち棄措んも快からず。こころ得たるも
の両三人、遣り留りて火をかけ給へ：」
(第二一回)

山猿の死骸を焼く場面だが、この酷さは焼かれた蛇の復讐にふさわしいというべきだろう。「許多蕉火を、振照しつ
つ諸声合して」やって来た里人たちと落ち合い、二人は助かる。その後、朱之介は少女と結婚する。

燭台二本ばかり措並べ、斧柄を席に著しめて、朱之介と婚姻の、盃を執結する（中略）美女美少年一対に、洞房
花燭も光を増ん、錦の上に花を添たる、夫婦にこそと批評しつ、嘆賞せざるはなかりしを、恨る所は心さまに、
美悪賢不肖その差ありて、対すべくもあらずとは、今このときにしるよしなければ、伝聞くもの愛くつがへりて、
皆羨しくおもはぬはなし。
(第二二回)

これが朱之介と斧柄の結婚場面である。『美少年録』における美少年の定義とは火に照らし出された存在ということ
になるだろう（そこから美と悪、賢と不肖が分岐する）。斧柄の養母が落葉であり、木偶介の前妻であったことがわか
る。朱之介は安保箭五郎の妻、奥手と密通するが、それを恥じて関東に旅立とうとする。

斧柄は母に奨されて、泣じとすれど禁め難し、涙のやる瀬なければや、燭台の光の屈ざる、小暗き処に侍りたり。
(第二三回)

これは朱之介と斧柄が別れる場面だが、二人の結婚と別離はまさに華燭を介して記されているのである（続く挿絵
には落葉のもつ手燭、従者の落す松明が描かれる）。箭五郎に引き留められた朱之介は楊弓に耽り、密通の嫌疑で連行
されるけれども釈放される（楊弓の様子を描いた挿絵には火鉢、改心した朱之介を描いた挿絵には囲炉裏が見える）。
その後、堺に向った朱之介は、福富家の居候で弟分の日高景市と再会する。「酌とき迭に燈光にて、顔つくづくとう
ち目成りたる、これ彼斉一声をかけて、和君は大哥にあらざるや、然いふ和殿は日高氏、然なり、景市で候ぞや、こ
はこは思ひがけなき、再会にこそありけれ、と俱に手を拍膝うち鳴らす、歎び限りなかりけり」（第二六回）。悪の美
少年たちが再会するのは火のそばなのである。

料らずここに寄胡桃、炙鶏卵のきみとわれ、雀殺は片身でも、うらめづらしき飲同士の、晤譚に時を移しけり。

(第二六回)

「卵のきみとわれ」とあるが、卵は分身同士による再会のテーマを導き出しているといえる。景市によって語られるのは、詐欺師を招き入れてしまった福富大夫次の破滅である。舌愈道人は鍊金術についてまことしやかに語っていたという。

鑪で鑄鍋をとり出して、粟粒ばかりの金を入れ、更に又黄銅と、水銀葉種を相加えて、法を行ひ火に被て、煉ること凡半响ばかり、火を退けて蓋をとれば、果して黄銅も水銀も、化して金にぞなりにける。(第二六回)

この火による鍊金術は卵のテーマと不可分であろう。卵もまた流体から固体へと変容を遂げる黄金の中身をもつ物体だからである。「鑪で火をもて乾しければ、はや用るに足れりといふ」とあるが、これはせつかな鍊金術というべきである。大夫次は舌愈道人の妾、小槌に思いを寄せるようになる。

是より夜毎に只ひとり、那土庫にうち臥して、炉の炭さへに折々に、手づから繼ぐは予より、こころに計校あればなり。(中略) 心の惑ひは御垣成る、衛士の焼火にあらねども、夜こそ燃れ身内の、温熱をやるせなかりけり。

(第二七回)

「大夫次は情慾の、猛火連りに身を焦して」とあるが、ここでは鍊金術がほとんど閨房術と化している。

孤燈の下に道中記を、独閱してありければ、やをら障子を推開て、呼も得かけず招くにぞ、小槌は驚き見かへりて(中略)。「且く俟せ給ひね」といひつつ紙燭に火を移して、携ながら身を起せば、大夫次は三尊の、来迎よりも尊げに、紙燭を受とり先に立て、丹炉の頭へ伴ひけり。登時小槌は徐に居よりて、且はや炭は既に繼てあり。

加減に異なる事もなければ、思はず「吻々」とうち笑ひて：(第二七回)

火による鍊金術は火による閨房術へと転換していくのである。「弘誓の船」に乗る行為にも譬えられているが、それによって大夫次は全財産を失い破滅する。

朱之介は「石を抱きて淵に臨み、薪を負ふて火に近づくより、なほ危き」と思ひめぐらしている。そうした危険が『美少年録』には満ち満ちているからである。しかも、阿蘇山の挿話と鍊金術の挿話は呼応している。その証拠に、舌愈道人を名乗っていた鉄屑鍛冶郎は阿蘇の残党とされる。だからこそ、火を使って復讐したのである。大夫次の亡骸を茶毘に付すのは老僕の小忠二である。

観音寺へ遣しければ、小忠二は夜を日に續て、走りて那里へ赴きつ、術よく主の亡骸を、乞求め煙となして、白骨を壺に収め、それを携てかへり来にければ……

(第二八回)

『美少年録』において死体は必ず燃やされなければならないのである。馬琴の潔癖というべき嗜好を見て取ることができるかもしれない（挿絵によれば、大夫次を亡くした嫁の阿鍵は蠟燭を商っているようである）。

因に作者も自評すらく、朱之介が大和にて、箭五郎に謀られて、その妻奥手と姦通して、多く金を喪ひしと、大夫次が舌余に哄されて、その妾小槌と密会て、多く金を奪れしと、相似てその趣おなじからず。(第二八回)

ここには馬琴の構造的知性を見て取ることができるだろう。「相似てその趣おなじからず」、その類似と相違がテクストにおいては決定的に重要なのである。大夫次の孫娘は黄金という名前であったが、そのことが錬金術につながる効果を生み出していたのかもしれない。

黄金は浮宝屋の跡継ぎで、「肌膚は炙卵を、炙過して焦せし如く、声頻嗶れて鼻へ漏る」ような男と結婚している。そこに介入するのが朱之介である。

菊燈台の蠟燭まで、光を増したる珍客に、款待はなほ半酣にて、又夕膳の準備あり。澳路は時分をこころ得て、辞して庖厨へ退りしかば、傍に人のをらずなりたる、朱之介は折を得て、窃に黄金を挑みし……(第二九回)

母親を遠ざけ朱之介と黄金の関係を親密にさせるのは、火なのである。「朱之介が浮薄なりしは、又論するに足らねども、黄金も亦是不貞の女、旧焦木には移るにはやき、火と土性の相生あり」。朱之介の「朱」は火に通じるのだが、「旧焦木には移るにはやき」というのが『美少年録』の言葉の動きである(第五回で阿夏と瀬十郎が出会うところにも「焦材には移り易き、火と木の相性」とあった)。

まわりには「火の用心を頼むぞや」といった言葉が行き交っている。朱之介は黄金に裏切られる。

と見れば思ひがけなくも、既に一個の男子ありて、黄金と俱に臥てをり。驚きながら遠火光の、刺すを便りに熟視れば、這密夫は別人ならず、主人の二男城蔵なり。

(第三〇回)

黄金と男が臥しているのを見つけるのは、火を介してなのである。「浮気の悪性、行燈を風と吹滅して、その懐に入りしかば、澳路は忽地駭覚て……」。朱之介が澳路と臥すことになるのは、火の動きを介してなのである。

第三〇回で類似と相違について記した馬琴は、続く三一回の序文で同一と差異について考察をめぐらしている。これは『近世説美少年録』から『新局玉石童子訓』へと題名を変更した馬琴にとつては、避けて通れぬ課題だったといえる。

設夫いれば、和漢今昔、其名同くして、其物同じからざるあり。(中略)又其物同くして、其名の同からざるは、万をもて数ふべし。(第三一回)

同一性と差異性こそ、主題の変奏や反響を演出する作家にとつて決定的に重要な問題であろう。馬琴は原作をどのように変奏しているか。あるいは原作を離れて諸主題をどのように反響させているか。それを読み解いていかなければならない。

一個の妓有が、客の問毎の行燈の、油を遣なく篩足さんとて、油壺を携て、廊下伝ひに來にける程に、今朱之介が「事あり」とて、叫ぶ幾声にうち驚きて(中略)主人は只得兩個の妓有に、手燭を秉し先に立せて、徐に楼上に升り來つ、今様が臥房の外より、且其事の光景を見るに、果して今様は横死して、鮮血流れ横はり、膝を容るべき処を知らず。客は則青年兒にて、膝を組み手を叉きて、噪色なく端然たり。(第三一回)

自殺した遊女今様(実は小槌)の死体が発見される場面だが、ここでの事件はまさに火の動きとともに起こるのである。「枕上なる這行燈の、光に就て四下を見るに、思ひがけなき今様は、俺脅挿の行刀もて、自殺して俯て在り」。主人公の意思に関係なく、その刀が用いられており、すべては火の動きに先導されている。馬琴は作品のライティングになみなみならぬ関心を寄せているのである(馬琴の書簡には挑燈についての考証がみえる)。朱之介が今様殺しの嫌疑を受けるのは、いわば火のせいである。

第三二回では善の主人公が紹介される。大江弘元が十三屋峯張九四歳の娘、億祿を側女とし、生まれたのが杜四郎であり、その傍らにいるのが九四歳の次男、柒六郎である。二人は孟林寺に預けられている。さて、「蚊退火」に導かれた場面をみてみよう。

燈火見ゆる垂蚊帳の、臥房の辺へ近づく程に、所化子舎に臥たりける、兩個の沙弥は驚き覺て、「來ぬるは誰ぞ」と

問せも果す、一個の強盗刀を抜き、蚊帳の吊緒を斫墜せば、いよいよ噪ぐ、兩個の沙弥等は、盗兒入りぬ、と稍知りて：
(第三三回)

火の点灯から盗兒の出現へという展開に注目したい。あたかも、火が盗兒を招いているかのようだ。「聽て悄悄地に昏帳を出て、吊緒を解きつ行燈の、燈心を増搔起て…」と住持、木玄道徳も反撃に出ようとする。そこに杜四郎主従が帰ってくる。「蠟燭に火を移しつつ、手燭を秉て先に立ば、杜四郎も共侶に、刀を引提て出て見る、次の間なる壁際に、結扭て俯したる者あり、是則柿八なり。火光を見つつ頭を擡げて、腋兒よ咱等を救ひ給へと叫べば四郎柴六は、手燭を抗て得と見て（中略）兩個の沙弥も死に至らず。（中略）爾程に柿八は、窓に蒼柴折焼て、茶を煮て…」。家来の柿八が柴を焚くのだが、火こそが人の生き死にを制御しているかのようだ。事実、殺されたかにみえた二人の僧も、火のおかげで息を吹き返すのである。

十三屋を訪ねてきた落葉の話から、九四蔵の長男九四郎の妻である乙芸の正体が明らかになる。「乙芸行灯を出さずや」に続く場面をみてみよう。

乙芸は店舗の火盤なる、真鍮薬缶拵で試て、温茶汲拿る筈茶碗、茶附托尋てうち載て、「卒」とばかりに薦れば、受戴きつつ傍に置て、「原来御身は、九四郎主の御対偶、乙芸刀自におはする歟」といはれて：
(第三五回)

正体が明らかになるのは、火のそばである（挿絵では蚊遣火から驚くほど煙が出ている）。谷底に投げられた小夏が乙袖であり、九四蔵に助けられて乙芸と名を変えたという。「乙芸は行燈引提来て（中略）煙り来て、人を泣する袖の露、夜の席の肅然に、閑談時を移すめり」。火が落葉と乙芸、母と娘の距離を縮めているのである（朱之介と結婚した斧柄が玉五郎を産んで亡くなっていたこともわかる）。

第二版の序文で「紫石譚頭閑下筆」という句を引用するのは、「石」の重要性を予告するものであろう。しかも、それは童子の訓えとなっている。なぜなら、知人の子供が作った漢詩の一節だからである。漢詩の存在を覚えてくれたのは馬琴の息子であり、『童子訓第二版』の出来と同時であることに馬琴は驚いている（第四〇回の挿絵には馬琴の孫による発句「冬枯れて石をしをりの山路かな」が出てくるが、「石」が道しるべなのである）。

さて、落葉と乙芸の会話を立ち聞きしていた朱之介は財布を盗んで逃走する。柴六郎が取り戻すが、中身は入れ替わっていた。

恰好小石両箇あり。是究竟と搔拿りて、悄悄地に財囊へ入替て、故の如くに紐さへ結びて、ありける処へ閑きて、蚤く那身を躲してぞ、往方は知らずなりにける。

(第三六回)

この挿話は後に再び語られているが、財布の中の金子が第三者によつて石と取り替えられるのである。興味深いのは、「月を燭に四下を見る」場面に石のテーマが出てくる点であり、次の挿話にも繋がっていく。難波を追放され、近江の福富村をめざして旅立つた朱之介が大蛇の夢を見るところである。

程よき石に尻うち掛て、憶ず睡りて在りし時、但見一箇の蚌蛇あり。眼は百煉の鏡の如く、舌は燃る柴薪に似て、松の幹より太かるべき、身を樹の杈より下し来つ、口を張舌を吐て、黒白も知らぬ朱之介を、只一呑にぞ吞にける。

(第三八回)

ここには石と火がある。石は眠りに誘い、夢のなかで大蛇に飲み込まれる朱之介は火に焼かれているといつてもよい。「亭午の炎暑」「燃る柴薪」「熱きこと沸湯を沃ぐに似たり」と熱さが強調されているからである。陶朱之介は火に焼かれることでより強化されるのである(陶器のテーマにかかわるだろう)。この夢は、次のように解かれている。「今其黄玉を喪ひしは、俺身住にし土地に離れて、流浪しつべき兆なる歟、或は又那玉を、喪ふべかりし前兆にて、大蛇に呑るる夢を見たる歟」。玉を失い土地を失い朱之介は流浪することになるが、自分を失うことで一層、強くなつていくといつてもよい。「負し魂火を発す」のが朱之介である。

「長途の暑熱」で発熱した朱之介は重病になる。「枸神」を食して助かるが、回復した朱之介を描いた挿絵にはなぜか煙が立ち昇っている。

件の枸神を飯箸筈に、容たる儘に宿六に、通与して俱に母屋に造れば、宿六は持かへりたる、握飯と煎茶の土瓶を、地炕の辺に閑きて：

(第三九回)

この土瓶こそ重要な細部であろう。なぜなら、『美少年録』の主人公は「陶」の名をもつ人物だからである。陶器とは火と土によつて作られるものであり、陶晴賢の運命がそうした主題と密接にかかわっている様子はこれまで見てき

た通りである（「火と土性の相性」など）。悪の薰陶を受けてきたといつてもよい。「先窓を焼ずや」と朱之介は焼くことを催促している。朱之介の病氣からの回復、それは蛇の脱皮に擬することができるのかもしれない。第四〇回では松の枝に蛇の脱け殻がぶら下がっているからである。

二 薬と磔

第三版附言で馬琴が、第三集の口絵にあつた「ふり捨て出にし里を見かへればあしたのけぶり軒のまつ風」の歌を解説しているのは「火」の重要性を予告するものであろう。いたるところで火の煙が上がっている、それが『美少年録』の基本的イメージだからである。「あしたのけぶり」は朝の煙であると同時に、まさに明日に燃え盛るであろう煙を暗示している。

さて、病氣の娘のために「枸神」を欲しがっていた吾足齋延命が実は无四郎であり、その妻老芋が阿夏であることがわかる。朱之介は吾足齋に命じられて佐々木家の御前試合に参加するが、杜四郎主従に負ける。そのことが使者から吾足齋に報告される場面には「箱挑灯の、蝸燭を接更て、城内へかへり去りしかば」とみえる。次の場面には松を燃やす灯りが出てくるが、「枸神」の根が連想される。

「罇の酒、移して尻を焼てん」とうち戯れつつ纒なる、蒼柴地火炕に折焼きて、稍暖る壘酒、茶碗一箇（中略）
「はや暮にき」と柄火燭して、四下を光らす夜酒醺…（第四三回）

杜四郎の小柄を盗んだ盆九郎が、朱之介を悪事に誘うところである。「地炕なる、壘児をやをら抜出し見て、噫鈍や無慙やな。長談に心引れて、纒に残る一壘を、煎酒にこそしたるなれ」。火が二人を親しくさせるが、それによつて長物語の無時間的な空間が形作られているのである（「壘児」の表記に注目したい）。盆九郎に唆されて、朱之介は吾足齋の屋敷に忍び込む。

置炬燵に大火桶なる、火を拿移しつ蒲団を被て、寝るとはなしに脚踏入れて、横臥しより程もなく、そが儘熟睡したりしかば、前後の門より盗児の、入るを夢にも知らざりけり。（第四三回）

火の静けさ、だが、それが次にくる活劇を準備している。「盗児」が介入してくるからである。「円行燈の火光にて、面を対して頷くのみ」とあるが、火の默契を合図として、たちまち活劇が生起する。「火桶に撲地と跌けば、上にありける真鍮菜缶の、瓦辣哩と墜て灰さへ茶さへ、烟を起て散乱す」。火桶を蹴飛ばすことで、火を活気づけるのである。小挑燈を衝と刺出せば、盆九は「面を見られじ」と、左の拳を擗して、挑燈はたと打落す、闇夜は善悪なき虚々実々：

(第四三回)

馬琴のライティングは周到であり、それによつて善悪を浮かび上がらせる。「挑燈の蠟燭を途に接易て来にければ、杜四郎見かへりて、只今怪しき暴漢を、搦捕たる事の顛末、筒様筒様と告知らしつ、石見介が携たる、円挑燈の光りを借りて、今暴漢が振捨たる、刃を索ねて拿抗見るに、こは疑ふべくもあらぬ、三十日夜索難たる、青海波の刀子なりければ、杜四郎の歎び、いへばさらなり」。ライティングのせいで、盗まれた小柄まで見つかつてしまう。朱之介のほうは火のせいで窮地に陥る。

燈火の光に看一看で、「そは珠にあらずや」と喚も得果せず身を起して、推留めまくしてければ、朱之介は弥慌て、蠡の如く檐廊へ、身を跳して走り出て、庭へ閃りと飛下る(中略) 這方へ来ぬる挑燈の、火光間近く見えしかば、朱之介は度を失ひて、進退茲に窮るものから、案内知たる上なれば、庭なる澗井に身を躲して、透を得ば扉を乗て、逸去まく思ふのみ、いまだ便を得ざりけり。

(第四三回)

火は朱之介をさらに窮地に陥れる。「挑燈を振照して、主僕玄関にゆきて見るに、思ひがけなき吾足齋は、深痕をや負たりけん、右手に刃をしながら、鮮血に塗れて仆れて在り」。火が朱之介を無実の罪へと陥れかねない。

瀕死の吾足齋は、朱之介に奪われた財布の中身を入れ替えたことを語る。「件の財囊を拿まくする時、手に障る小石二三隻あり(中略) 件の小石の、程よきを二隻拿抗て、そが儘財囊に入易て、手はやく紐を結びつつ、旧処に闇きて、窃歩しつつ樹間に入りて、蚤くも其首を立去りつ、当晚浪華の旅宿にて、単孤燈の下にして、件の金子を数まへ見れば、一百九十五両あり」。ここからは、火が石のテーマと結びついていることがわかる。火に照らし出される時、手に触った石はたちまち金に変容しているのである。馬琴は同じ出来事を角度を変え何度でも描くのだが、そのたびに事件の性質は変容している。第三六回で投げつけられた財布が、ここまで飛んできたかのような。

当下老芋は阿鍵小忠二を、上坐に請迎へて、火桶に炭を接つついふやう：

(第四四回)

人々が立ち去った後である。朱之介の母親がこれまでの事情語るが、ここでは火が語りを促しているのである。この後、杜四郎主従は病気になつてしまふが、別火によつて製造された仙丹で治る。

杜四郎と栄六は、手燭を秉て後先に、立て玄閑まで送る程に、石見介も客房に、出て袂を分ちけり。当下四総は挑燈を、老僕に借得て外面に在り。今九四郎の出るを見て、先に立ちつつ城門を出るに：

(第四五回)

「先に立ちつつ」とあるが、火が物語を先導するのである(高島石見介の呼称に「石」が見えることにも注意してきたい)。続いて「炙鶏卵」が出てくるのも偶然ではない。病気になつた朱之介が木の根を食する場面と病気になつた杜四郎たちが仙丹を飲む場面は対照的であらう。「彼仙丹を水に解て、杜四郎と栄六の口中に沃ぎ入るるに、俱に四肢闕冷して、九死一生と見ゆるものから、薬はよく吭に降りぬ」、馬琴の読本ではこの後に薬の広告が続くのである(後出する仙丹のモチーフも自家製薬の宣伝に繋がっている)。

第四版附言で馬琴は「屢婦幼に字を教え、代書を課せて稿を起すに、婦幼は文字に疎ければ、其一句一行毎に、教授丁寧反復すれども、動すれば聞僻め、思ひ違て左に右に、甚しき誤字あれども、吾隻字だも見ることを得ず、只読せてうち聞くに、傍訓をのみ読故に、其訛謬を知るによしなし。矧又浄書筆畊の手に、謬らるるも多かれど、校訂も亦婦幼に任せて、書肆の責を塞ぐ者、玉石童子訓即是のみ」と記している。まさに『童子訓』は文字をめぐる児童との戦いになつていたのであり、童子への教えにほかならない。児と字、これこそ最も重要な要素なのである。言葉は「風葉塵埃」としてあり、どのようにして点火させるかが問題となる(この後、第二版の「燭」が「蠟」になつていたという誤植訂正が続く)。

第四六回では「小火尙滅さずもあらば、後の煽々をいかにせん」と語られるが、『美少年録』にはいたるところ、この「小火」が仕掛けられているというべきだろう。無数の「伙兵」たちがわらわらと登場してくるのである。巨椹という狂女(盆九郎の情婦)が酒屋で暴れるところを描いた挿絵では竈から煙が立ち昇っている。第四七回で谷底に突き落とされた義士を救う「白雲」は煙の変奏なのかもしれない。

客房に、燭台を出さしつ、「卒」とばかりに稍身を起して、案内をすれば…

(第四八回)

ここでは、火が「案内」の役割を担うのである。元服した杜四郎、柒六郎すなわち大江成勝、峯張通能の正体が明らかになっていくところである。

少女は火桶の火を吹起して、茶を温めつ両箇の茶碗に、移して盆にうち載せて、「卒」とて成勝等に薦むれば、通能も共侶に、謝して其茶を喫ながら、頭を旋して四下を見るに…

(第五〇回)

驟雨の後、火桶の火が驟雨から火への転換をもたらすのである。そして、それを契機に成勝主従が事情を察知していくことになる。成勝、通能は逃げ出し、追っ手が迫る。

船は前面の岸に在り、呼ども呼ども艀公の応なければ焦燥のみ。只得一霎時立往程に、後方遙に人許多、追蒐來ぬる蕉火の、光り幽に見えにけり。此は是甚なる人ぞや。そは亦巻を更めて、且下回到、解分るを聴ねかし。

(第五〇回)

焦燥が蕉火に点火し、わらわらと人が集まってくる。無数の灯火が興奮を高めるのである。そして、中断によってサスペンスを高めている。

続く第五版の序文に次のように記されるのも頷けるだろう。

日に三度夜に三度、盃水俄頃に火になりつ、臍にて阿茶を沸すと思へば、愕然として夢覚けり。(第五版贅言)

水が火になる夢をみたというが、『美少年録』執筆中の作者が何に取り憑かれていたか明らかである。それは燃え盛る火にほかならない。水が火になる夢に襲われつつ作者は「児戯の冊子」を綴るのだが、それは字義をめぐる冊子でもあるろう。第四版贅言によれば、「婦幼に代書を課て」書かれた小説は、文字をめぐる攻防によって成立しているのである。第五版の見返し「以石擊甕」の図案も興味深い。そこには陶器と水と童児の三つ巴を見て取ることができるからである。

第四六回末尾に「路狭くして沙礫多かり。実に碌々越の名空しからず、一步毎に小心せざれば、礫礮に載せられて、忽地千仞の谷にや墜ん」とあったが、一步一步用心するべきもの、滑ってしまえば一挙に谷底に運んでしまうものが

言葉の運用であらう（馬琴が文字を教えた嫁の名前が「路」である）。そして、言葉は時として小石のように投げつけられるのではないだろうか。通能が礫を投げつけるところに注目してみたい。それは、財布の中に入っていた小石かもしれない。

当下通能は、水際の卵石四五箇を、扱拿つつ袂に斂めて、残れる棒を携へて、三四十間後方なる、小高き処に生茂る、雛松の中に身を潜して、近づく敵を俟程に、散動めき来ぬる追隊の衆人、真先に找む一箇の壮俊、是則別人ならず、樞二郎の家弟と聞えし、奈良桜八重作なり。腰には奇物作なる、一刀を跨へて、左手に捍棒右手には蕉火、杪高に振照し、小力士毎を従へて、走り近づく…

（第五一回）

卵石が秘める潜勢力に驚いてみるべきだろう。卵石は手に握られただけで、それが放たれる瞬間に向けてエネルギーが充填されるのである。火が近づいていくと、ばたばたと倒されてしまう。それは「幻術」にしかみえない。馬琴の作品は無数の方向に飛び交う玉石文字から成り立っている。時として水際の小石であり、時として火に照らされた小石だが、それらが幻術を引き起こすのである。

客房に、燭台出して俟程に、樞二郎と八重作は、大江主僕に案内をしつつ、かへり来にける…

（第五一回）

一騒動が済むと、火のまわりに次々と人々が集まってくる（「炙鶏卵」も出てくる）。成勝主従は樞二郎、八重作兄弟と和解する。

媪が汲みもて薦めぬる、熱茶の茶碗拿外して、指を焦しつ「噫熱や」と手を振り口に哺ませて、汲更さする湯に水を、さして往方は定めねども、人を追ふ身は胆向ふ、心頻にいそがれて…

（第五二回）

ここでも焦慮が火を呼び寄せるのである。樞二郎が急ぐところだが、たちまち眠気に襲われてしまう。

過去来を諄復す、親の歎きに梭手さへ、慰難て鼻うちかまれ、心も俱に暮近き、入相の鐘鐺々たる、点燭時候になりにけり。

（第五三回）

火が物語の長さを際立てている。樞二郎は、渾不似という楽器をもつ鷲森松煙齋の物語を聞き、二人が同じ菊池家の家臣であることを知る。松煙齋の娘が押絵である（すなわち教えを意味する）。

次の間に窃聞したる、奈良桜の佐之七と、押絵も俱に胸を潰して、手燭を乗りつつ走り出て、「やよ等給へ」と左

右より、抓着抱縮めて：

(第五三回)

火に導かれること、それが何よりも重要である。それによつて樅二郎の自殺を押し留めることになる。「押絵は行燈引提来て、四下を照しつ且主僕に、無異の歡びを舒るにぞ、成勝と通能も、押絵等を勞ふて……」。火こそ歡びであり勞いなのである。松煙齋父娘を迫害していたのは領主の鐙野範的である。

当下鐙野範的は、小雪太に手燭を秉せて、端近く出る程に、小雪太は灯光にて、件の盗兒十六郎を、こころしもなく熟々相るに：

(第五四回)

これは、曾根見健宗に成り済ました小雪太が「盗兒十六郎」を見つけたところである。盗兒を見つけた人物自身が正体を盗んでゐる。その意味で、「盗兒」こそ馬琴小説のテーマかもしれない。いたるところで童兒が活躍し、文字が躍つてゐる馬琴小説とは文字の盗みあいだからである。

「我は水を飲まく欲す、汲みもて来よ」といそがせば、押絵は只得指燭して庖溜へとて立程に、樅二郎は俟間もなく、肱を枕に酔臥て、鼾の声のみ高かりける。

(第五五回)

「水を飲まく欲す」とあるが、火のほう馬琴の小説を繋いでいくのである(樅二郎は眠つてばかりいる)。

「這金にてはまだ足らねども、多食は破敗の基なれば、今宵這頭に火を放ちて、事の紛れに脱去らばや」と單計較程もなく：

(第五五回)

小雪太が考えるのは、火を放つて逃げることだが、それは中断され、引き延ばされる。健宗に成り済ました小雪太は、「玉石分明ならんのみ」と断言する健宗本人に殺されてしまう。玉と石を分け隔てたのは、文字にほかならない(今試に紙筆を、授けて何まれ書せ給へ)とは、まるで馬琴が婦女子に迫る言葉のようだ。

第六版小序で馬琴は寓言について語つてゐる。しかし、それを直接的に主張するわけではない。「折から文溪堂の使来て、這編の序を乞ども、其稿いまた成らず。然るを吾家の路婦等、叨に前条を聞書して、序に代もて取せつと云、烏澁なる哉」と記し、すべて烏澁なる婦女子のせいにするのだが、馬琴の演出であろう。婦女子の愚かさのせいにして寓言について語る序文自体が、寓言の構造を有しているといつてもよい。

「事の始末は箇様箇様、如此如此なりき」と告る程に、四箇の家々等は長良と共に、火盤に炭を吹起して、茶を煮復して薦めなごす。
(第五六回)

「事の始末は箇様箇様、如此如此なりき」とあるが、いわば火が物語を要約しているのである。範的に松煙齋の娘略奪を命じられた盗賊十六郎は、誤つて長良を奪おうとする。しかし、「金花石葉」にたとえられる勇婦、押絵に捕縛されてしまう。成勝主従は阿甦寺に籠ることを決意する。

童顔仙骨殊勝にて、手燭を拿せ、又一箇の美少年と、年五十有余なる、一箇の法師を従へて、方丈より出て来にければ、義士等は驚き身を起して、席を譲りて請待す。
(第五七回)

阿甦寺の閑廂和尚が登場する場面である。火に照らし出される美少年、これが『美少年録』の基本的イメージといえるかもしれない。

世の常言に、燈台は、下暗しとしもいふなれば、権且この地に躲居て、追隊の奴們を出抜てこそ、徐に他郷に赴くべけれ：
(第五七回)

隠れるところがあるとすれば、それは火の近くののである。『美少年録』は火のすぐそばに隠れる物語といえるだろう。

範的いよいよ焦燥で（中略）手親吊燭を引提つつ、猶も近習を喚ながら、次の間の方に出る程に、出居の壁に身を潜したる、健宗を見出して、迭に驚く主客の勢、「盗兒入りぬ。誰歟ある、兵每まるれ」と呼せも果す（中略）
抜手も見せず範的の、引提し燈燭斫落して、かへす刀に脇腹を柄も徹れとぐさと刺す。
(第五八回)

範的が従兄弟の健宗に刺し殺される場面である。焦燥の火のテーマを見て取ることができるが、盗兒が登場するのは、そうした場においてなのである。

正義は腰に吊たる、囊の小石を探拿て、追蒐来ぬる虎狼二の、面を臨て撲地と打つ（中略）後方に繁き夏草の、中より兵火燃出て、折から吹来る風のまにまに、其頭なる樹枝に、煽々と燃遷りて、還るべき路なきに似たれば、黒九郎も隊の雑兵等も、胆を潰しつ慌喚ぎて、退んとすれば煙に包れ、進んとすれば前に敵あり、火に焼れ槍に刺れて、小鬘を焦し血に塗れ、逃後れたる雑兵は、鋒を倒し悲乞ふて、降人に成るも多かり。
(第五九回)

和田正義の活躍もあつて、成勝たちが犬掛の森で健宗軍を打ち破るところである。火が勝者に味方している。「兵火を余波なくうち滅せて」とあるが、火の処理が重要なのである。火の処理を誤ると、反撃されることになる。

怪き少女閃き出て、腰輿の上に立頭れ、長なる雲鬢振乱し、手に宝剣を抜翳して、敵に向ひて揮晃かす、刃の光は電光石火、人の目を射る程しもあらず、巽の方より一陣の、怪風咄と下し来て、沙を飛ばし樹を仆し、屋を損ひ巖を転ず、狂暴名状すべからず。

(第五九回)

ここからは石と火の近接性が明らかである。そして、火を煽っていたのは女性であることが判明する。範的の母親が王津天女に祈り大風の妖術によつて、健宗軍を助けていたという(この大刀自は息子を殺した人物をたちまち息子の後継者にしてしまう強烈な母親である)。そのことを語つて聞かせるのは、またしても女性である。

鐘と石とは非情なるに、自鳴り、克言ふは、外より是に憑物ありて、然る奇異を做せるならん。天女の木像の飛去しも、是に由て思ふべし。

(第五九回)

弁才天がすべてを解き明かしてくれるのだが、それによれば、石に生命が宿るのだという。非情なる無機物の共鳴、ここには都賀庭鐘へのオマージュを見て取ることができるかもしれない。

石の偶人、夜々化て小兒に做りて、人に戯れしこと見えたり。天朝昔相摸なる、妖地藏も亦、日を同くして語るべし。

(第六〇回)

石から小兒が出現すると語られているが、いわば石の戯れであろう。そして兎ノ字の戯れでもある。「然れば黑暗天の木像も、其類にこそ候はめ。速に燔棄て、妖気を絶にしくことなし。又鎗箭の短刀は、既に是不吉の物なり。是をも火中に燔爛して、烏有に做さん事勿論に候べし」と語られるが、物を変容させるためには火が必要なのである。ところで、投石の名手は通能だけではない。正義もまた投石の名手であった。

正義蚤く見かへりて、腰に吊たる囊より、一箇の小石を探出して、狙ひを定めて礮と撲つ、投石に牛鬼黒九郎は、片頬を痛くうち傷られて、齒さへ欠けん口中より、血を流しつつ仰反たり。(中略)当下虎狼二黒九郎は、隊兵を將て追蒐来ぬれど、既に橋なければ渡し得ず、「あれよあれよ」といふ程に、又正義の打出す、投石に虎狼二左の眼を、傷られて落馬したりける。

(第五九回)

同じ事件を視点を變えて描くこと、それは無数の投石が多方向から飛んでくるかのような効果を挙げている。「仙丹を撮小なる、硝子の壺に蔵めて、王津天女に擲たば、壺は則塵粉になりて、仙丹必ず彼身に塗れん」(第六〇回)、この言葉の通り、正義の投擲によって女の魔術は破れ、大風は一旦収まる(焼き物が粉々になるのである)。しかしその後、風はさらに火を煽るのか、あるいは水を巻き上げるのか、あるいは石を吹きつけるのか、『美少年録』はそうした楽しみを残している。作品の最後で「金銀米粟を録し大冊子」が差し出されるけれども、それが火・卵・石の麥容を記した大長編『美少年録』の等価物なのかもしれない。

おわりに——童児と文字

広義のアナグラムといってもよいが、本稿では馬琴小説をもつばら文字の戯れという観点から読み解こうとした。その結果、浮かび上がってきたのが火のテーマ系であり、卵・石のテーマ系である。『近世説美少年録』Ⅱ『新局玉石童子訓』は燃焼の記録として、玉石混交の文字記録として読み解くことができるのである(5)。馬琴の読本は伝奇や幻想に彩られた物語としてではなく、文字で記された小説として読み解く必要があるといえる。

『美少年録』は「未完のため悪の描写が際立った作品」と評されているが(水野稔、『日本古典文学大辞典』)、その点こそ本書のすばらしいところであろう。なぜなら、馬琴において悪とは生のエネルギーを意味しているからである。善はしばしば弱い。しかし、悪は強いのである。悪のエネルギーを善に転化させること、これこそ馬琴小説のテーマではないか。子供の生命力は家の存続を願う馬琴にとつて大事な問題だったはずである。

そもそも漢字の成り立ちからして「字」は子にかかわっており、文字とはまさに増えていく「子」にほかならない。「字」は「孚」に通じ、はぐくむという意味がある。児と字の等価性は『南総里見八犬伝』の場合、明らかであろう。それぞれの童子はまさに文字を担っているからである。『昔語質屋庫』自叙も児と字の近しさを示す点で興味深い。「余兒戲の冊子を綴るに、結空無根の言といへども、勉めて勸懲を旨とす。間亦故事俗説の異同を弁じて、理を推し義を演ぶるを楽しみとしつ。よりて春の日秋の夜には、比舎の童子等案頭に圍繞し皆わが説を聴かんとぞ請ふな

る。然れども大声里耳に入らざるが為に、比喩してもて冗談をまじふ。是の書の成る所以なり」。児戯の冊子は文字を介する点で字義の冊子であり、児との戯れがまた字との戯れを生み出すのである。

馬琴において『後の為乃記』が重要なのは、それもまた児の記録だからである。早世した子供なので死児の記録となつてゐるが、次のように回想する。

是等の稿本には傍訓などに誤脱多かるを、みづからよみては、意に熟し眼に見なれて、訛謬を見遺さざる事を得ず。ここをもて年来琴嶺に先校閱させて、その誤脱を正し、しかして後に稿本を筆工へ遣す也。

(木村三四吾編、八木書店、一九九二年)

興味深いのは、子供がまさに文字にかかわる存在だという点である。校正を手伝う子供、それは作者の分身だが、しかし作者が見落としてしまう誤脱を見つけてるのであつて、作者と全く同一ではなく、ずれた分身といえる。

「世に高名なる人は、多く嗣子に幸ひなし」。こう述べて、高名なる人の事例を次々に挙げていく馬琴はほとんど何かに取り憑かれてゐるかのようだ。それこそ児Ⅱ字の問題であろう。馬琴は児の幸いを断念することで、字の幸いに賭けているようにさえ思われる(『雨月物語』序に「羅子撰水滸、而三世生啞児」と記した上田秋成に忠実ともいえる)。

ところで、文化人類学者クロード・レヴィ・ストロースは『神話論理』第一巻の序曲で、コードの音楽家、メッセージの音楽家、神話の音楽家を区別している(早水洋太郎訳、みすず書房、二〇〇六年)。それに倣つていえば、都賀庭鐘はコードの作家であり、上田秋成はメッセージの作家であろう。読本の知的なコードを打ち立てた作家が庭鐘であり、そこに情動的なメッセージを盛り込んだ作家が秋成だからである。そして曲亭馬琴は神話の作家ということになる。メッセージのコード化とコードのメッセージ化によつて壮大な神話宇宙を作り出したからである。その様相を具体的に読み解いていかなければならない。

注

〔1〕このあたりの事情は弘化二年一月六日殿村篠斎宛書簡、同日小津桂窓宛書簡などにかがえる（柴田光彦、神田正行編『馬琴書翰集成』六、八木書店、二〇〇三年）。本作品の成立事情については、藤沢毅『近世説美少年録』の成立（『馬琴』若草書房、二〇〇〇年）を参照。

〔2〕山東京山『蜘蛛の糸巻』（日本随筆大成）によれば、洪水で財産を失った馬琴は、京伝のところに転がりこんで助かったという。馬琴『改過筆記』（続燕石十種）は池を埋めた話を執拗に記したのだが、同時期執筆の『美少年録』とも響き合っている。過ちは徹底的に改めなければならないというのが馬琴の強迫的な思考であろう。また馬琴『吾仏乃記』四には花火問屋玉屋の火事が取り上げられているが、驚くべき火の勢いに対する関心がかがえる（木村三四吾編『八木書店、一九八七年』）。

〔3〕『吾仏乃記』四には「相剋さざれば、物を造作することを得ず」とあり、『後の為乃記』では「相剋するが為に用をなす事あり」という。なお、黄智暉『馬琴読本における易学的趣向』（『馬琴小説と史論』森話社、二〇〇八年）は『美少年録』を易学の観点から分析しており、有益である。しかし、本稿は作品を既成の思想原理に還元しようとするものではない。「水火既濟」の用例が『開巻驚奇俠客伝』第一回にあることが指摘されているが、それは台所にかかわるはなはだ乱雑な場面であり、本稿はそうした複数ので拡散的な方向に原理を押し広げてみたい。『美少年録』にたびたび出てくる料理の場面は重要であろう（馬琴には『煮雜の記』という随筆集がある）。

〔4〕馬に導かれる挿話など、馬琴における馬のテーマは興味深い。馬琴の号は漢の司馬相如に由来するというが、馬琴はまさに漢籍に導かれるのである。第三回には「二疋の馬の、間へはやく衝と入りて、馬と馬とを盾にしつ、仇いで来なば撃とめんと思へば……」という場面がある。二匹の馬の間にあつて反撃の機会を伺う主人公の姿は、そのまま漢文と和文の間で、言葉と言葉の間で出撃しようとする作家の姿でもあろう。後文によれば、この馬二匹はたちまち売りに出されており、役割を果たすと消えていくが、それによって人が救い出されるのである。

〔5〕馬琴『月都大内鏡』（叢書江戸文庫所収）は大内家を題材とした台巻だが、そこには『美少年録』に繋がる要素をいくつも見出すことができる。たとえば、火に照らし出される美少年年であり（陶太郎、腰元女もるとともに手に手に紙燭ともしつれ、納戸の方へ走り来る。中にも長加の長太郎は……）、玉と石の交換である（財布の中を改むれば、長太郎が言葉に違はず、金にはあらず石なりければ……）。財布の中の金子が入れ替わるように、跡継ぎが入れ替わるのである。

付記、本稿は沖縄国際大学特別研究費（二〇〇八～一〇年度）によるものです。

何故、今、ハワイで「沖縄の言語と文化」なのか。

－ハワイ大学の受講生の視点から－

Why now “Okinawan Language and Culture” in Hawai’i?

－ From the students’ viewpoint －

大 城 朋 子 (沖縄国際大学)
聖 田 京 子 (ハワイ大学)

はじめに

筆者等は、ハワイ移民100周年という記念すべき年（2000年）に『沖縄・ハワイ文化かるた』¹を共同開発する機会に恵まれた。それを契機に、①『CHAMPURUU HANDOBOOK ちゃんぷるーハンドブック』²（沖縄の文化紹介教材：4.の項参照）及び②『ALOHA UCHINAAGUCHI アロハウちなーぐち』（ウェブサイト用沖縄語教材）の開発に従事するに至っている。①②の教材は、ハワイ大学東アジア言語文学学科に設置された「沖縄の言語と文化」のクラスのための教材開発というところからスタートしたものである。

筆者等は「沖縄の言語と文化」の授業に関わる中で、多様な人種的背景を持つ受講生たちが、今、何故ハワイで「沖縄の言語と文化」を熱心に学んでいるのだろうかという素朴な疑問を持った。一つには、選択必修科目の一つであることから卒業単位を満たすためというのもあろうが、多様な受講生達に接する中で、他にも理由があるのではないかと思うに至った。背景はさまざまに異なっている、外国語の一つとしての「うちなーぐち（沖縄語）」や「うちなー文化（沖縄文化）」を学ぶことで、彼らは何らかの恩恵を受けていることも事実であることから、海外（あるいは国内）におけ

1 大城朋子・祖慶壽子・聖田京子（2000）「Making Dynamic Instructional Material：Okinawan and Hawaiian Cultural Karuta 沖縄・ハワイ文化かるた－日本語学習者と日本語教員養成課程の学生のための教材作成－国際交流基金：世界の日本語教育＜日本語教育事情報告編＞第6号：195-208参照

2 大城朋子・聖田京子・尚真貴子（2009）「教材『チャンプルーハンドブック』開発の試み－沖縄からハワイの移民社会へ－『沖縄国際大学 外国語研究』第12巻第1号：沖縄国際大学外国語学会：1-18参照

る「うちなーぐち」クラスの在り方や、それを学問的に支える沖縄学の在り方にも示唆が得られるのではないかと考え、アクションリサーチを行なった。

受講生達の背景を知るために、まず、(1)沖縄人のハワイ移民社会の歴史とアイデンティティの変容、(2)沖縄の言語文化の継承とアイデンティティ、そして、(3)ハワイ移民を送り出した沖縄の社会背景に触れた後、(4)ハワイ大学の「沖縄の言語と文化」コースの設立の経緯及びその内容等に触れる。そして、(5)調査の結果を学習者の視点から考察した後、(6)示唆を得る。そして、最後に(7)ハワイ大学における「沖縄の言語と文化」が繋ぐ沖縄と世界の未来像を模索する。

本稿では沖縄の言語を「沖縄語」、ハワイの沖縄系の人たちを「沖縄県系人」、「うちなーんちゅ」を「沖縄人」と称する。

1. ハワイの沖縄移民社会の歴史とアイデンティティの変容

(1) 日本、そして、沖縄からの最初の移民

「元年者」と呼ばれる日本からの最初の移民150人がハワイへ渡ったのは明治元年の1867年であった。大多数は町人、浪人、そして様々なはぐれ者たちであったということである（ハワイ日本文化センター資料）。しかし、その後1885年までは、砂糖きびやパイナップルのプランテーションでの労働が搾取と貧困にあえぐ過酷なものであったため、元年者は帰国の途につき日本政府は移民を禁じることになるのである。1885年になってからハワイ政府が日本人移民の保護を約束したため、日本からのハワイ移民が本格化していく。沖縄からの移民は「元年者」に遅れること33年、そしてハワイ移民本格化から15年後の1900年1月のことであった。金武町出身の當山久三に導かれた26名（当初は30人だったが、3人が横浜で検査に不合格、1人がハワイで不合格になった）がチャイナ号でハワイに到着する。それは琉球王国崩壊後約20年後のことであった。それから現在まで110年という歳月が流れたのである。

(2) 沖縄からの移民に対する差別化

沖縄からハワイへの移民の歴史は、沖縄・日本・ハワイ・米国のそれぞれの時の政治・経済・思想等が複雑にからみ合い、語り尽くせない数の個人の歴史が存在する。限られた紙面で全てを語ることは不可能であるが、沖縄からの移住者の足跡とそのアイデンティティの変容を俯瞰してみたい。

1900年にハワイにやってきた沖縄人を、既にハワイに定着し地位が上昇しつつあった他府県人（内地人）は、余所者として差別化していく。新参者ということに加えて沖縄の言語や文化、歴史や生活習慣の差異から差別化が深まっていくのである。そのため、沖縄人は葛藤や対立の過程を経て、他府県出身者とは異なる独自の社会集団を形成していくようになる。岡野（2008：3）は、その過程を次のように記している。

「沖縄固有の言語・文化・慣習ゆえにオキナワ人たちは直ちに日系社会の最下層に押しやられ、「非日本的」で「非文明的」な「異民族」として他者化されていく。このような「オキナワ人」のカテゴリー化は、同時に「日本的」で「文明的」な「ナイチ人」（オキナワ人以外の日系移民）という対のカテゴリーを生み出し、ナイチ人とオキナワ人の間に発見された「差異」は「優／劣」という縦の関係に・・・(略)」

そして、ハワイの沖縄人の社会的位置を「二重のマイノリティ」（a minority within a minority）と表現し、白人を頂点にする人種階層的秩序の下層に位置する日本人の、またその下層集団として他者化されていたとしている。そのような流れの中で、社会的に孤立していった沖縄人は、出身市町村や居住地区ごとに同郷者集団を組織して自己防衛力を高める一方で、沖縄の言語・文化・慣習などを潜在化させ、代わりに日本の要素を習得することで「日本人」になろうとしたのである。これはハワイへの移住者だけが直面した状況ではない。移住者にとって苦労はつきものではあるが、沖縄からの移住者は、移住先の国での十分な市民生活あるいは知的生活を目指してその国のことばや生活文化等を習得すると同時に、日系人社会で日本語の生活にも適応しなければならず、二重苦を味わってきたのである。沖縄人と他府県人は生活習慣の面でも言語の面でも余りにも差が大きかったからである。

因に、沖縄からのブラジル移民は1908年に始まったが、5年後の1913年には禁止されている。その理由は、沖縄の人は「民度が低いから、普通語が使えたら許可する」というものであった。その後、1934年までに何度か禁止や再許可が繰り返されているのである。比嘉（1983）によると、ブラジルでは沖縄人は「沖縄サン」と呼ばれ「沖縄人が日本人ならばトンボ蝶ちよも鳥の中」と言われたりしたが、それでもハワイほどの差別はブラジルにはなかったとしている。それほど、ハワイでの沖縄人に対する他府県人の差別は凄まじかったということである。移住当初は、他府県人と沖縄人の間

には通訳が必要だった程であり、言語のみならず多方面に差異が及んでいたことから、特に結婚や就職の場面で差別は先鋭化し、学校や教会・寺院などの公共の場でも顕在化したという。

(3) 歴史的背景とアイデンティティの変容

ハワイにおける沖縄移民の一世達の多くが、排日移民法³が制定される1924年以前にハワイへ渡っている。ということは、ハワイへ渡る前、沖縄においても日本への同化政策の渦中にいたということになる。つまり、移住前の沖縄においても、他府県人から日本人としての意識が低いと見られていた時代背景にいたということである。また、1924年以降にハワイに渡った人たちは、更に強化された同化政策に取り込まれていったため、一層日本人になるべく励んだことが容易に推察される。郷土沖縄では標準語励行が教育の根底を成し、軍国主義に向かって呑みこまれていった時代であったからである。そんな彼らが、沖縄を離れ、ハワイという新しい土地に移り住んでまで、他府県人に差別を受けたのである。その結果、ハワイにおいても日本人になるべく子弟達を日本語と日本文化の習得に向かわせたのである（その結果、子供との意思の疎通の問題が生じていくのであるが）。そこに、沖縄人としての心理的な葛藤が生まれていくのである。

そのような流れの中で、1928年には、ハワイの沖縄人にとって画期的な出来事があった。それは伊波普猷が来布し「日琉同祖論」をテーマとする講演をハワイ各島で行ったことである。その当時のハワイの沖縄人は、沖縄的要素を否定することなく沖縄人を「日本人」の正当な一員だとする言説を必要としていた。というのも、沖縄人は日本人になろうと努力すればするほど自己否定を伴い、他府県人との序列関係・権力関係を一層際立たせることになり葛藤が生じていたからである。

しかし、太平洋戦争の頃になると、他府県人・沖縄人の別なく「敵性外国人」⁴の烙印を押された日系社会では、両者とも米国への同化を迫られた。皮肉にも、その過程

3 排日移民法（1924）：移民希望者に関して国別の受入数制限を定めたアメリカの法律。1921年に制定された移民割当法（Quota Immigration Act）に、「帰化不能外国人の移民全面禁止」を定める第13条C項が追加されるという「移民法の一部改正法」のことを指している。日本人に関しては移民入国が全般的に不可能となる規定をもっていた。

4 敵性外国人：アメリカ合衆国政府は、第二次世界大戦時に、日本人移民や日系アメリカ人を差別し、強制収容所への収監政策を取った。連合国の一員として合衆国が行ったことから、連合国である南米等に在住する日系人も対象となった。真珠湾攻撃後は、ドイツ人とドイツ系アメリカ人やイタリア人とイタリア系アメリカ人も対象となった。

で沖縄人と他府県人の対立関係が崩壊し、はじめて同じ立場に立たされたのである。

戦後になると、廃墟と化した郷土沖縄を救うため大規模な沖縄救済運動がハワイ各地で展開される。その時に活用した「資源」が長年他府県人に蔑視されたきた「沖縄の伝統文化」と「沖縄ネットワークとその団結力」であった。集められた救援物資や資金は、郷土沖縄の復興に大きく貢献すると同時に、ハワイの社会にも凝集力を持つ沖縄人の存在と沖縄の伝統文化が強く印象づけられていくのである（岡野：2008：2）。これは、ハワイの沖縄人が豊かな生活基盤を築き上げた結果できたことではなく、きびしい生活環境の下で骨身を削る思いで働き、衣食をきりつめて捻りだしたものであったのである。崇高な共通目的の下にまとまり、沖縄人としての民族的な誇りを回復していくのである。郷土沖縄を救うという行為が、ハワイの沖縄社会を救っていった。

（４）戦後から現在までの変容

上述の初期の移民集団とは別に、ハワイには1960年代から1970年代に渡った新一世と呼ばれている人たちがいる。初期移民とは異なり、彼らは日本語を流暢に話し、英語もある程度学校教育で学んできていることもあり、沖縄の言語や伝統文化を誇りとして子供達に伝えていくことは大切だと考えていた。子供達には日本人として生きることを強要はせず、むしろ米国人として生きていくことを望んだ（石原：2007：237－238）。新しい波としての新一世の存在、そして、米国ハワイの多言語多文化社会における多様性の受容という考え方の広まりも、ハワイの沖縄系の人たちのアイデンティティの回復に大きく影響を与えていくようになった。

當山久三に率いられた移民第一陣も、もう6世代目を迎える頃になり、沖縄系であるということは、名前からも外見からも、また、本人自身さえわからない場合も少なくないのが現状となっている。それだけ米国社会の成員になりきっていると見えよう。しかし、それと同時に、ハワイの日系人全体の約20%を占める沖縄県系人（約5万人）の県人会や市町村人会などは、特に2001年のハワイ移民百年祭の頃から急に大きなものになり活動も一段と顕著なものになっている。米国本土においては、沖縄を知らない人に会う事も多々あるが、ハワイでは沖縄が韓国やフィリピン等の国と横並びに近い程の認知度を得ているという印象を持つのは筆者のみではないだろう。因に、沖縄系の人々は、オアフ島だけではなくハワイ各地に広がっていて、ハワイ生まれの子弟たちが市町村県人会の祭りやピクニックや新年会等の行事への参加体験や

歌・踊り等の稽古を通して、自らのルーツや文化への誇りを持ち理解を深めている。

2. ハワイにおける「沖縄の言語と文化」の継承とアイデンティティ

(1) 移民の言語選択とアイデンティティ

前述したように、沖縄系の一世代は移住先で他府県人に差別された結果、子供である二世達を日本語と日本文化の習得を通して同化の方向へと導いたため、沖縄語は伝えられることなく忘れられていった。因に、日本語の習得といっても、ハワイの日本人移住者の人口統計は、多い順から、広島、山口、沖縄、熊本の順になっていたことから、「広島弁+英語+沖縄語」という構図になっていたということである。例として比嘉（1983）は以下のような例を挙げている。

例1：あれー トーマッチ (too much) 遅く来たから、わからんのよ。

例2：うぬみじ (この水) は ゆるんひるん (昼夜) 流すけえのお、みじ (水) には困らなかつたよ。

沖縄独特の姓も偏見の原因になったため改名した人が多かった (例：儀部 (ぎぶ) → 「よしたけ」、喜屋武 (きやん) → 「きやたけ、きやぶ」、安次富 (あしとみ) → 「あじふ」、他)。沖縄系の二世たちは、親に言われるままに放課後2時間くらい、日本語学校に通い日本語を学んだ。石原 (2007:236) の沖縄県系人20人の口述調査では、女性と男性では日本語学校で日本語を学ぶということに関して、意識が異なっていたと言う。女性は熱心に日本語を学んだが、男性は、米国に住んでいるのだから日本語を学ぶ必要があるのかと疑問を持っていたという報告がなされている。日系の友人間でも英語を用い、一世の両親と話すときのみ日本語を用いたということである。

その親が抱く劣等意識を受け継いでいる二世たちは、自分たちの子供の三世が日本語学校で日本語を学ぶことも望んだが、子供達の自由意志を尊重しアメリカ社会の教育を優先することを望んだ。その結果、三世で日本語を話せる人は少ない。ましてや、沖縄語ともなると、一世達は、子供である二世には日本語を習得することを望み、主流である日本人グループに同化することを望んだことから、沖縄語は伝えられなかったのである (中には、日本語が流暢に話せない一世の親を持つ二世たちは親とのコミュニケーションに選択肢がなく、沖縄語を話したケースもあったようである)。

戦前にハワイに渡った多くの沖縄人は、沖縄語を否定し子弟達を日本語へと向かわせ、そして英語になり米国社会の成員と育っていったのである。

(2) 新一世の言語選択とアイデンティティ

戦後、特に1960年代から1970年代にハワイに渡った新一世と呼ばれる人々は、日本語を流暢に話し、英語もある程度は習得している。そして、戦後の新たな思想の流れの中で沖縄語も話せる人が多く、沖縄語に対する意識は1945年以前にハワイに渡った人々とは異なる。偏見や差別の辛酸を嘗めさせられた1世達にとっては、沖縄人としてのアイデンティティを潜在化させて生きていく事がハワイで生きていく術であったのである。ましてや沖縄の踊りや歌を披露することや沖縄語を話すことは極力遠ざけたいものだったのである（これは、海外だけではなく日本国内の他府県に移住した沖縄人も同様であった）。そして、子供達に日本人として生きる事を望んだのである（故郷に錦を飾るという大義名分の下に移民したのであるから当初は帰るつもりであったのである）。しかし、戦後から復帰前の時代の沖縄を経験している新一世たちは、沖縄の言語や伝統文化を誇りとし子供達に伝えていくことは大切なことだと考えており、日本人として生きることを子供達に強要はせず、むしろ米国人として生きていくことを望んだのである。

(3) 多言語多文化社会の中でのアイデンティティの変容

80年代、90年代になると、米国の社会思想も文化の多様性の受容という方向に向かい、多言語多文化社会の中で自らのアイデンティティを再認識し価値を見いだすという気運が高まってくる。そのような流れの中で、沖縄県系人の子弟たちも自分たちの文化遺産やアイデンティティに大きな関心を持つようになった。また、米国で他のアジア系の人たちと共に学び生活していく中で、自分たちは米国の白人とは違うということに気づいていくのである（石原：2007：240）。他のアジア系の子弟たちは、自分たちの文化遺産や言語に誇りを持つことから学んでいるからである。沖縄県系人の子弟たちは、自分たちのアイデンティティを探っていくことに興味を持ち始め、日本からの留学生等と積極的に交わり、日本語を学び、アメリカ人としてのアイデンティティに加えて、自分たちのアイデンティティを探索するようになるのである。米国人でありハワイのローカルであると同時に沖縄人でもあるという複数のアイデンティティを

持ち、誇りと自信を持って力強く生きていくことが自然なこととして受け入れられる時代となったのである。

3. ハワイ移民を送り出した郷里沖縄の社会背景（言語教育の視点から）

以下、外間（1968）の言語教育史の時代区分や用語を基盤に、ハワイ移民の背景としての当時の沖縄の社会背景を言語教育環境と結びつけて見てみる。

（1）普通語時代（1897～1935）

ハワイへ渡った沖縄人は、歴史的・社会的・思想的な時代背景と言語教育の特殊性を背負って移住先へ向かっていったのであるが、ここで、背景となった沖縄の社会を言語教育の視点から捉えてみたい。

ハワイ移民が始まったのが、450年間続いた琉球王国が廃藩置県で沖縄県になった21年後の1900年で、外間の言語教育史4区分⁵の中の2つ目の区分に当たる。つまり、「中央語・東京の言葉時代」から「普通語時代」に変わった直後となり、日本語教育・同化教育に一層拍車がかかっていった時代である。

言語生活の上でも、首里語を共通語としてきた沖縄人にとって、首里語の上に大和言葉が覆いかぶさることになった怒濤の変革期であった。その時代は、教育行政の強化、特に小学校教育⁶に力を注ぎ新教育が推進されていったが、中央語で新教育を推進するために「会話伝習所」が設立され、中央語、東京ノ言葉を「読み書き」できる特殊教員の速成が行われ言語教育がスタートした時代であった（1880年、明治13年）。

そして、ハワイ移民開始10年前の1890年頃（明治23年）になると、教育勅語が発令されて皇民化教育が強化され言語教育が活発に動き始める。日本人としての自覚や天皇に対する忠誠心を育てることと、中央語教育が重点的になされ、日本への同化に拍

5 外間（1964）は明治以降の共通語の受け止め方を沖縄側から見た言語教育史として4つにまとめている。

1. 中央語・東京ノ言葉時代（明治12～30年頃まで）1879～1897
2. 普通語時代（明治30年頃～昭和10年頃まで）1897～1935
3. 標準語時代（昭和10～30年頃まで）1935～1955
4. 共通語時代（昭和30年頃～現在）1955～現在

6 土族の子供が大半をしめていたが、徐々に就学率も伸び、日清戦争後の1896年（明治26年）には30%、尋常小学校4年の義務教育制度が実施された1901年（明治34）には70%、日露戦争後の1906年（明治39）年には90%まで上り、1927（昭和2年）には99%まで達したということである（新城俊昭：琉球・沖縄史）。

車がかかっていったのである。

ハワイ移民が始まった1899年頃までには、個人的レベルだった関心がだんだんと社会的関心にまで高められていった。地方の人々が方言と普通語の関係を意識し、普通語教育に熱心で、どの地域にもさきがけて沖縄が「普通語」という熟語を使用したと外間は述べている(1964)。社会的後進性を払拭して近代化していくためには、必要だった要人が多かったのである。しかし、普通語に近づくためにだんだんと方言矯正の動きが目立ってくるようになる。1904～5年(明治37～38)の日露戦争の勝利は国家意識を高揚させ、1907年(明治40年)頃になると罰札制度(方言札)という形になって現れてくる。方言を話した者に罰札を渡し成績から一定の点数を引くといった制度が作られたのも、そうした動きの表れだった。県立一中の革新的な中学生を中心に反発も渦巻いていたのであるが、ハワイへの海外移民が始まると方言矯正運動は一般社会人を啓発するまでに発展してくる。

(2) 標準語時代(1935～1955)

ハワイ移民が開始されて約40年後の1939年(昭和14年)になると、標準語励行運動が更に強化され、強化のあまり一部の学校では取りやめた罰札制度を復活させるところもあった。この頃(昭和15年、1940年)に有名な方言論争⁷(日本民芸協会と沖縄県学務部との間に)が起こるが、出稼ぎ移民や入営兵が標準語を話せないため、他府県人に見下げられ、せっかくの能力も発揮できないという現実論を展開する県側に対し、民芸協会側は日本の国語の問題、文化との関係で方言尊重を主張したため、論点がかみ合わなかったと見られている。この論争は、日本が挙国一致体制で戦争を押し進めていた時期でもあり、沖縄側にも方言撲滅的な意見に同調する意見が多かったこともあって、標準語励行運動はむしろ強化され、県民の方言使用について厳しい抑圧が加えられた。沖縄戦のときには、「軍人軍属を問わず、標準語以外の使用を禁ず。沖縄語をもって談話しあるものは問諫とみなし処分す」という軍命令が出されるまでに至り悲惨な事件も起きた。言語のみならず、服装・生活習慣にいたるまで、様々な面

7 日本民芸協会の柳宗悦らが1940年1月に沖縄を訪れ、県学務課の標準語励行運動を批判したことから、県内外に「方言論争」をまきおこした。ほぼ一年にわたって中央紙を含む新聞紙上で論争が展開された。方言論争にみられた柳宗悦らの指摘は戦後になってから反響をよび、日本本土での沖縄蔑視問題や、沖縄側の安易な本土追随の姿勢を反省させ、沖縄の人々が沖縄文化の豊かさを最認識するきっかけとなった。

で沖縄の日本化に積極的に向かっていった時代であった。

(3) 共通語時代 (1955～現在)

戦後になると、方言に対する日本政府の教育的見解も転回し、方言撲滅という思想は次第に消えていった。しかし、教育改革、メディアの普及、社会経済の発展を受けて、日本語共通語が主流となり、日本各地において日本語共通語と地域の言語の共存状態になっている。沖縄もちろん例外ではなかった。米軍政府は、英語教育の必要以上の強化と、沖縄語（米軍政府は「琉球語」という用語を用いた）による公立学校の教科書作成案まで持ち出し、日本から切り離す意図をちらつかせた。しかし、沖縄の教師たちは沖縄の子供達を日本人として教育することを主張したため、英語や沖縄語での公教育は実現しなかった。

ハワイへ渡った沖縄人は、このような時代背景の流れと言語教育の特殊性を背負って移住先へ向かったのである。しかも排日移民法が制定される1924年以前に多くの沖縄人がハワイへ移住したことから、普通語励行運動が個人的な関心事から社会的な関心事になり、更に方言札による罰令制度までできた時代が、多くの移民を輩出した社会背景となったのである。郷里沖縄のこのような背景を背負っていたため、ハワイへ渡っても日系社会への同化の流れを変える事はできなかったのである。しかし、新一世とよばれる人々がハワイに渡った時代は、米軍の影響力が色濃い時代の中で復帰運動が盛り上がっていった頃で、沖縄人としてのアイデンティティが再認識され色濃く前に押し出されていった時代であったのである。このように、背負っていった時代背景によって、ハワイ移住後の生活やアイデンティの在り方も大きく異なったのである。

4. ハワイ大学の「沖縄の言語と文化」コースの設立（経緯と歴史的背景）

前述のようなハワイ沖縄移民の歴史的な流れを受けて、ハワイ大学マノア校に2008年7月1日に「沖縄研究センター」が開所した。2001年に死去した崎原貢教授の遺稿を『冲英辞典』として出版するプロジェクトが核となって州の認可が得られ、また、国際交流基金からの資金援助もあり実現の運びとなったのである。沖縄研究のみを専門とする研究所が、沖縄の外に設置されるのは初めてのことであり、開所式にはハワイ州知事を始めとする政府要人やハワイの沖縄系コミュニティーの要人など100人以

上が開所式を祝っている。その際に、バージニア・ヒンショー学長は「ハワイの大学の文化の多様性を象徴し、マノア校設立100周年の年にふさわしい」と挨拶をし、リンダ・リングル州知事は「ハワイも沖縄もアジア太平洋諸地域との絆なしには生きられず、センターは、その絆を示している」と、沖縄研究センターの役割の重要性についてコメントしている（Hawaii Pacific Press, 2008/7/15）。同研究センターの研究対象は、沖縄地域だけではなく、南米他世界中の沖縄移民を含み、人文分野の学問領域だけではなく、自然科学分野や、芸術分野等全ての分野を含み、沖縄学を、英語圏を中心に世界へ発信すべく意欲的な活動を開始している。因に、ハワイ大学には、太平洋・アジア学部内の日本研究センター、中国研究センター、韓国研究センターなどがあり、それらと並ぶ新しいセンターとして沖縄研究が強化されることになったのである。

ハワイ大学マノア校で開設されている外国語科目は、「ハワイ語・フィリピン語」などを中心とする太平洋諸島言語系、「スペイン語・フランス語・ドイツ語」等のヨーロッパ言語系、「中国語・韓国語・日本語」の東アジア言語系があるが、「沖縄語」は「台湾語」に続き、2001年に東アジア言語系の外国語科目の一つに仲間入りした。2001年という年は、ハワイ沖縄移民100年祭を盛大に祝った時期と重なる年でもあった。承認を得た後、2004年に実際に「沖縄の言語と文化」クラスが開講されるに至り、2008年のセンター開所までのその実績が沖縄研究センターの開所に大きく貢献したのである。2009年現在に至るまでに約250人以上の学生が「沖縄の言語と文化」のクラスを受講している（外国語のクラスは15人が基本ということになっているが、毎学期、履修希望者が20人をはるかに超える人気コースとなっていて、多い時で60人も希望者がいた学期もあるということであった）。海外において、大学レベルでの永続的な授業科目として「沖縄の言語や文化」を開設しているのはハワイ大学が始めてであり、沖縄学が海外で広がりを持った実体として幕開けしたのである。

「沖縄の言語と文化」コースは、JPN471（秋学期）とJPN472（春学期）の二つの科目から成っている。JPN471では、沖縄語や沖縄文化に関する総合的な入門を行い（JPN471については、次章から更に詳しく述べていく）、JPN472では、沖縄芝居や組踊り（泊あーかー、丘の上の一本松等）の芝居鑑賞や台本購読を通して比較文学や比較言語学へと紡いでいく。その際に、インターネットで沖縄語を調べたり、プロジェクトテーマを決め研究発表を行う活動も行っている。

5. 「沖縄の言語と文化」(JPN471) コースの目標と内容

JPN471 「沖縄の言語と文化」の大きな目標は、大きくわけて以下の(1)「言語面」、(2)「文化面」、そして、(3)「情意面」から成っている。

- (1)言語研究上での沖縄語の重要性を理解すると同時に、基本的な文法を習得し、初級レベルのコミュニケーションを学ぶ。具体的には、日本語との関係を意識しながらタスクを通して沖縄語の基本4技能を習得することで、沖縄語の特質を理解していくことにある。
- (2)沖縄の文化を理解し価値観や考え方を学ぶ。具体的には、授業での導入に加えて、資料収集から発表までの一連のプロジェクトワーク実践学習(CPR⁸)を通して、沖縄の民話や言い伝え、歌や踊り、伝統行事他の文化や生活習慣・行動様式について、理解を深めていく。
- (3)情意面では、ハワイにおける沖縄県系コミュニティの祭りを含めた文化活動等に参加し、且つ楽しむことで個人的な資産にしていく。また、さまざま教室活動を通して沖縄の「ゆいまーる」(相互扶助)の精神を学び財産とする。

コースの枠組みの基本概念は、米国における外国語学習ナショナル・スタンダードの5C (Communication, Culture, Connection, Comparison, Community) の概念の上に構築されている。因に、ナショナル・スタンダードは、グローバル化によって、国内労働市場に合わせた人材育成のみではなく、国際競争力を持った人材育成が求められるようになり、教育界にも市場原理が導入された結果生まれた概念である。説明責任、質の保証、結果による実証に取り組まざるを得なくなったのである。外国語教育におけるスタンダードは、学習者が目指すべき言語運用能力はどんなものか、また、そのために教師指導や学習環境はどうあるべきか、そのような言語運用能力をどのように測っていくか、などの指針を含めた包括的なものである。米国の「21世紀外国語学習スタンダード」は小学校入学前教育の段階から高校卒業時あるいは大学までの長

8 いわゆる“Cultural Participation and Research (CPR)”の略である。言語学習と文化学習を教室の外に繋ぐ機会を個人的につくることを目的としている。つまり調査活動そのものが教室と外とを関連づけるものになる。

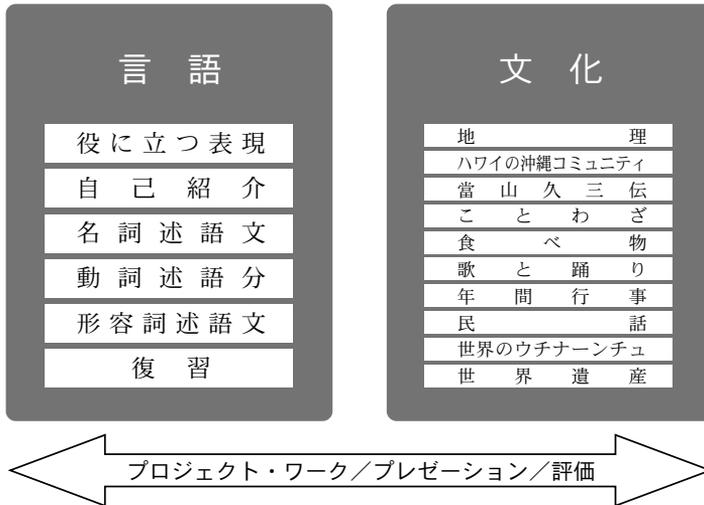
期の言語学習に連続性を持たせることを重視していて、外国語教育の目的は、多文化主義や文化的洞察力の養成を強調している。上記の5Cは、国際競争力を持った21世紀の人材育成のための言語学習の目標及びコミュニケーション・モードの枠組みである。その枠組みは、コミュニケーション、文化理解、連繋意識、比較認識、地域や国ひいてはグローバル社会、を意識して実践していくことの重要性をまとめたものである。

因にこのコースを受講するためには、JPN302までの日本語を履修していなければならない。JPN302はハワイ大学の日本語レベルで言えば、上級レベルの日本語クラスで日本語専攻科目として卒業単位に認められている科目であるが、日本の大学で言えば中級レベルの日本語クラスに相当する。「沖縄の言語と文化」のクラスを受講生は、沖縄語や沖縄文化が学べる上に、日本語に磨きをかけることができる授業内容となっている。

一学期間で触れる内容は、言語学習では、「名詞述語文」「動詞述語文」「形容詞述語文」の基本的な文法事項を学び、「自己紹介をする」「買い物をする」「食べ物や沖縄の文物に関係あるものについて聞いたり答えたりする」など日常レベルの沖縄語を種々のタスクを通して学んでいく。15～16週（週2回）という限られた時間であることから、導入事項も最重要基本項目に絞られていて、ハワイという地域事情に見合った項目立てになっている（図1左側参照）。文化学習では、沖縄の「地理」「ハワイの沖縄コミュニティ」「當山久三伝」「ことわざ」「食べ物」「歌と踊り」「年間行事」「民話」「世界のウチナーンチュ」「世界遺産」の10領域を取り入れた内容となっている（図1右側参照）。特に、「ハワイの沖縄コミュニティ」「移民の父 當山久三」「世界のウチナーンチュ」等のトピックは、ハワイに息づく沖縄文化やそのコミュニティー、そして世界のディアスポラの⁹沖縄人を抜きにしては、海外ハワイでの「沖縄入門」は成り立たないことを語っている。

9 ディアスポラ (Diaspora) は、ギリシャ語で「散らされている者」を意味し、パレスチナから他の世界に離散したユダヤ人やその共同体を指すが、ある国（どの国からでも）から他の国に離散した人々やその共同体をも指す。20世紀末には、ディアスポラ学という学問領域となり、移住人口統計、移住国での定住の歴史、軋轢、葛藤、言語生活や言語変異、人間関係学など、その領域の中でも更に枝分かれしたさまざまな分野で研究が活発になされていて、研究所間のネットワークも構築されつつある。因に、沖縄からの海外移民は、アジア・北米・南米・ヨーロッパにひろがっており、2005年には36万という統計（各地の県人会報告）になり、沖縄県民135万人の4分の1にあたる沖縄人が海外にはいることになる。

図1 「沖縄の言語と文化」コースの導入項目



教材は、「沖縄語」の学習には『若い人々のためのうちなーぐち入門』¹⁰の一部が用いられている（開発中の教材『ALPHA UCHINAAGUCHI アロハウちなーぐち』もパイロット使用中）。「沖縄文化」の学習には『CHAMPURUU HANDBOOK ちゃんぶるーハンドブック』¹¹を用いている。両テキスト共にハワイの学習者のニーズに合致した内容と量に絞られ学習が進められている。

「プロジェクト・ワーク」に関しては、言語文化の基礎を学びながら、受講生達は各自の興味やその他の動機に基づいて研究テーマを定め調査を行いまとめていく。そして一通り基礎学習が終了したところで、各自の研究発表が始まるが、発表は沖縄語での自己紹介と研究動機を沖縄語で説明することから始まり、内容の発表と続く。内容発表は、日本語、英語、沖縄語のいずれかの言語で行うことになっている。受講生

10 狩俣繁久著「若い人々のためのうちなーぐち入門」（開発途上）。日本語との比較をベースに、沖縄語の、発音・文法の規則に加えて、会話、そして、練習問題がわかりやすく体系的に紹介されている画期的な沖縄語入門書である。

11 聖田京子・大城朋子著『ちゃんぶるーハンドブック』（2009）。ハワイ大学で「沖縄の言語と文化」を学ぶ学習者のために書き上げられた10の分野にまたがる文化導入テキストである。コンテキストに加えて、外国語学習ナショナルスタンダードの枠組みに基づき、各課の到達目標とタスク・ディスカッションが明示されているのが特徴である。

達が選んだテーマには「うちなーぐち紙芝居」「紅型について」「米軍基地について」「沖縄の祭り」「沖縄の食材」「薩摩の沖縄侵攻」「沖縄の祖先はどこから来たか」他さまざまな分野にまたがるテーマであり、また、ハワイの沖縄をテーマとする「戦後ハワイから沖縄に送ったもの」「沖縄とハワイの空手」「ハワイの沖縄食レストラン」「ハワイ沖縄文化センターにおける子供のためのサマーワークショップについて」他、さまざまであった。受講生達の沖縄への関心の幅広さが伺われるテーマ選択であった。

評価は、まず学期はじめに評価方法について知らされ、学習者自身が目標をかかげて努力し発揮した能力の結果獲得するものだという評価理念に基づいている。よって教師は、学習の結果何ができるようにするという学習成果を測定可能な表現で明示することが要求されている。実際の評価は、クラスや討論などへの積極的参加(30%)、ゆいまーる活動(10%)、宿題・クイズ(10%)、期末テスト(30%)、プロジェクト・ワーク(資料収集～発表まで)(20%)となっている。

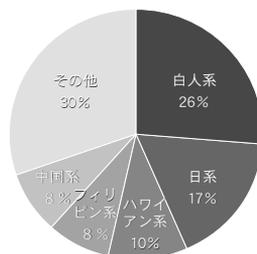
以上が、「沖縄の言語と文化」の授業の目標と内容、土台となった基礎概念、教材、プロジェクトワーク、評価方法等に関する基本的枠組みである。次に学習者がなぜ「沖縄の言語と文化」を学ぶのかについて詳しく見ていく。

6. なぜ、「沖縄の言語と文化」を学ぶのか。

(1) 履修生の人種的背景

ハワイ大学マノア校の在学生の人種別比率は、白人系が26%、日系17%、ハワイアン系10%、フィリピン系8%、中国系8%、その他30%(図2)となっている。「沖縄の言語と文化」の受講生は、全員で22人であったが、白人系が3人、日系15人、フィリピン系2人、中国系3人、ハワイアン系3人、ベトナム系1人、韓国系1人、ヨーロッパ系3人、不明が2人となっている。しかし、何系に属するかという判断は、混血がかなり進んだ現在では難しい。そのため、この数字は、受講生が記述した複数の人種を単純合算した数であるため、頭数とは一致しない。中にはわからないと答えた者もいたが、2種類以上6種までの人種を背景に持っていると言ったものが8人もいた。

図2 ハワイ大学全体の人種別比率

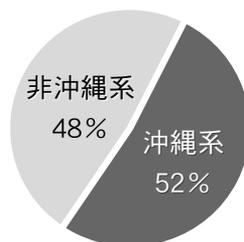


クラス全体の沖縄系の受講生（沖縄出身者が家族にいたとしたもの）は、日系16人中12人を占めていた。祖父母が、あるいはそのどちらかが沖縄出身とした者は5人、父母双方が、あるいは父母のどちらかが沖縄出身者といった者が4人、本人が沖縄出身者だとしたものが2人（1人は沖縄からの留学生で、もう1人はアメリカ市民となっている）、「わからないけれど沖縄系だと思う」といったものが1人いた。

親あるいは祖父母、あるいはその前の世代が、さまざまな人種と婚姻をしているため、沖縄系だと断定するには難しい面もあるが、沖縄人の血を引くという側面だけから見ると、二世が2人、三世が1人、と四世が5人、そして五世が1人、四世か五世といった者が1人、判らないが2人であった。四世が多いが、中には父親（あるいは母親）が五世で母親が四世だから、自分は4.5世かも知れないと言う者もいて、何世であるかの判断も難しい場合があることもわかった。ハワイ移民が始まって以来、沖縄からの移民は、六世の時代に入っているとされているが、このクラスの沖縄系の受講生は、四世五世か、あるいは新二世であると言えよう。

また、家族に沖縄出身者はいないとした人は、日系が4人（1人日本からの留学生が混ざっている）、日本人と他の人種の血が混ざった者が2人、中国人1人、ハワイアン1人、ハワイアン+他が1人、ベトナム+他が1人と多種多様であった。中には、日本人+中国人+アイリッシュ+ハワイアン+ドイツ人の血が混ざっていると書いた学生もいて、米国社会・ハワイ社会を端的に表すような多様な背景の学生が「沖縄の言語と文化」のクラスを履修していることがわかった。それでは、彼らは何故「沖縄の言語と文化」のクラスの履修を希望するのであろうか。まず、人種的要因（沖縄系か非沖縄系で見ていく）と受講生の専攻別の観点から見てみよう。

図3 クラス全体での沖縄系



（2）履修の理由

1）沖縄系の履修の理由

沖縄出身者が家族にいたといった学生達の履修の理由は以下のようなものであった。その主なものは、まず「自分の文化を知りたい」であり、沖縄系の学生達が自分のルーツや遺産をまず理解したいと考えていることが伺えた。次に「選択必修だから

履修している」こともあるが、「沖縄の言語や文化を学びたい」「多様な日本ということでも沖縄を知りたい」という理由が来る。沖縄の言語や文化への関心、そして、日本の多様性を如実に示す沖縄を知りたいという要望が見えてくる。中には沖縄民謡を習っている者もいて「民謡の意味を理解したい」という具体的な理由を持つ者もいる。

表1：沖縄系の受講生の履修理由

- 言語を学ぶと同時に、自分の文化を学びたい。
- 必修だということと、文化に関心があったから。
- 言語と文化を学びたかったから。
- 専門必修を満たすためと個人的な関心から。
- 沖縄民謡の意味を理解したい。
- 沖縄の言語と文化に興味があったから。
- 日本のことだけではなく、自分の文化を学びたい。
- 自分の文化をもっと学びたい。
- 沖縄の言語に興味がある。
- 沖縄人であることが誇り。自分の文化遺産について学びたい。自分のエスニックの背景を理解し、日本研究の多様性について知りたい。

2) 非沖縄系の履修の理由

非沖縄系の学生達の履修の理由は、沖縄系の学生達に比べて「卒業単位を満たすため」という実際的な理由が目立ったが、中には、沖縄に留学に行き非常に良い経験をしたため、もっと沖縄について学びたいという学生もいれば、「沖縄の文化について知りたい」「アジア言語の一つとして沖縄について学びたい」とした学生も見られた。

表2：非沖縄系の受講生の履修理由

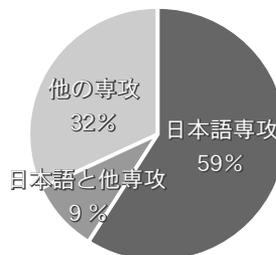
- 副専攻を完結させるため。
- 選択必修を満たすため。
- アジア言語や文化の理解を広げるため、日本に近い所から手始めに。
- 日本語472を履修したので、沖縄のことをもっと学びたくなった。
- 沖縄の文化を学ぶ事に興味がある。
- 卒業のための必修だから。

- 卒業のためと沖縄の文化に興味があるから。
- 前回パスしなかったからもう一度トライする。
- 卒業に必要な選択必修科目だから。
- 沖縄の文化がどのようなものか知りたいし、卒業するため。
- 三線を弾く。高校卒業してすぐ素晴らしい2週間を沖縄で過ごした。マウイ島から来ていて臨濟禅ミッション・マウイ妙心寺のすぐそばに住んでいる。

3) 専攻別の履修の理由

「沖縄の言語と文化」の受講生の専攻は、約59%が日本語専攻であり、9%は日本語と他の専攻のダブル専攻の学生であり、それ以外の32%がその他の専攻の学生であった。ということは、ダブル専攻であっても日本語専攻が含まれるわけであるから、日本語専攻の学生が約70%を占めていると言えよう。因にダブル専攻の学生は「日本語と生物」「日本語と財政学」「日本語とホテル経営学」等を組み合わせて専攻している学生達である。それ以外の専攻というのは、「財政学」「コンピューター情報学」「Film Academy creative Media」「地理学」「ビジネス」「Fam R」「財政学」「観光学」等を専攻している学生である。「沖縄の言語と文化」の授業は日本語専攻の学生の卒業必修選択科目の一つとなっているが、それとは直接関係のない学生も混ざっているということになる。専攻による履修理由の違いは、日本語専攻（ダブル専攻も含めて）以外の学生達は、言語や文化の理解を広げたいという理由が主なものであったが、数が少ないので明確な傾向は判らない。日本語専攻の学生たちは、必修だから履修しているという理由も多かったが、一般的に「沖縄の言語と文化を学びたい」という声と「自分の文化を学びたい」という沖縄系の声が多かった。

図4 専攻



(3) 「沖縄の言語と文化」クラスで学びたいこと

学期の第一日目にとったアンケートであったため学生たちの期待も大きい。まとめると以下のトピックについて学びたいとしていて、学生達が沖縄について最も関心のある分野が伺われた。「言語や文化」「芸術」「歴史」「武術」「考え方」に加えて、自然破壊などの「環境問題」、「沖縄と米国の関係」「地元ハワイの沖縄について」も学

びたいとしていて、自分たちの地元であるハワイをベースにして沖縄を学び理解していきたいと考えていることが見える。

表3：「沖縄の言語と文化」クラスで学びたいこと。

- 沖縄の言語とユニークな文化、そして、日本の文化と沖縄の文化の違い
- 沖縄の人々や考え方について（アジアの思考過程を理解し文化をより深く理解することに繋げたい）
- 自然破壊などの問題点について
- 食文化（沖縄そばの作り方も）
- 芸術や武術について（民謡・現代の沖縄の歌・空手等）
- 歴史
- 米国と沖縄の関係
- 地域（ハワイ）の沖縄関係の団体やその活動について

「沖縄の言語や文化の知識を将来に生かせると思うか」という問いには、以下のよう
な答えが返ってきた。やはり、「祖母と沖縄語で会話がしたい」という理由と「将来
沖縄に行く時のために」という理由が多かった。また、「ハワイの沖縄コミュニティで
生かせる」「沖縄芸能を学ぶ際に役立つ」「教師や研究者として役立つ」という回答も
見られた。

表4：将来について

- いつか、祖母と沖縄語で会話がしたい（4人）。
- 将来沖縄に勉強に行くかも知れない時のために。いつの日か沖縄に行きたい。行く前に沖縄についての学びがもっとやりやすくなると思う（4人）。
- 今は、特に考えられない（3人）。
- たぶん。先生になったら役に立つと思う。
- 今ではないけれど、仕事で役に立つ事があるかも知れない。
- 将来はもっと詳細に沖縄のことを学びたい。
- 地域の沖縄コミュニティにもっと入っていくために用いる事ができると思う。
- 三線を弾き続けたい。自分のハワイのバックグラウンドと共に将来の生活に繋げたい。
- 沖縄に行きたいということだけで、あとは現実的な計画はない。

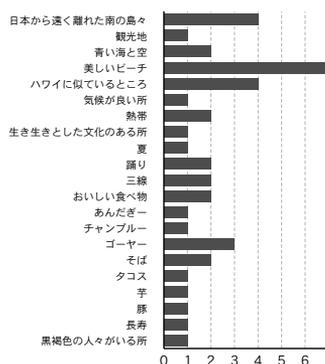
(4) 沖縄のイメージと沖縄訪問の経験

沖縄系の受講生達が抱く沖縄のイメージは、「美しいビーチ」「ハワイに似ているところ」「日本から遠く離れた南の島々」「青い海と空」と自然を述べ、ハワイに似ているというイメージを持っている。そして、「ゴーヤー」や「そば」などの食べ物、「三線」や「踊り」などの文化、というイメージが強い。非沖縄系のグループが沖縄に抱くイメージも、沖縄系の学生達と似通っていた。しかし、家族に沖縄県系人を持つものは、「ハワイの兄弟のような所」とか、「パラダイス」、「おいしい食べ物」などと沖縄に対してより好ましい表現を用いていた。

沖縄へ行ったことがある人は22人中5人で、「祖父母など家族がいるから」という人が2人、「海兵隊で父親が沖縄に駐屯していた」「ハワイ沖縄交換留学プログラムで」という人もいた。「食べ物がおいしかった」と全員が口を揃えているが、「ホストファミリーと三線が一番良かった」や「居酒屋とビーチが一番よかった」というのもあった。また、「言葉が変わっていてよく理解できなかった」や「安里屋ユンタの意味がわからないのに皆が歌えることが不思議だった」というコメントもあった。

「沖縄へ行ってみたいかどうか」という質問には、一人は「わからない」としていたが、それ以外の全員が「行ってみたい」と答えていた。行ってみたい理由は「日本であると同時にハワイのようなところのようなので」「旅行が好きだから」「生の沖縄文化を体験したいから」などの回答が目立ったが、沖縄系の学生は「自分の祖先がどこに住んでいるのか知りたい」「自分の背景を知りたい」「親族が沖縄にいるから」「自分の大切な遺産だから」と沖縄県系人としての背景を確認し、継承していきたいという回答が目立った。また、また、「父親が軍人だったのでそこに住んでいた。また戻りたい。」という学生もいて、軍関係者の子弟が沖縄を非常に好ましく思っている者がいることもわかった。

図5 沖縄のイメージ



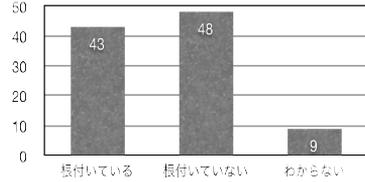
(5) ハワイに根付く沖縄の文化と言語について

「沖縄の文化がハワイに根付いていると思うか」という質問には、43%が「根付いていると思う」と答え、48%が「根付いていないと思う」と答えている。「わからない」は9%であった。「根付いていると思う」と答えた学生の多くが、沖縄系の学生であったことは、

生活の中でも沖縄に触れる機会が他の学生より多いということが言えよう。どのようなこと(もの)が根付いているかという問いには、「沖縄フェスティバル」「三線」「太鼓ドラム」「アンダギー」「沖縄の芋」「レストラン」が挙っていて、「ハワイにある沖縄コミュニティーを知っているか」という問いには、沖縄系以外も含めた全員が「沖縄フェスティバルを知っている」としていた。またワイパフの「沖縄センター」¹²「村人会」「MAKAWELIのキャンプ」¹³「カワイ島の沖縄クラブ」「大学の踊りのクラス」¹⁴も挙っていた。若い学生たちでも知っているとした沖縄コミュニティーやその活動は、沖縄の文化の継承発展という意味で中心的で牽引的な役割を果たしていることがわかる。

また、「ハワイで良く耳にするうちなーぐちがあるか」という問いには、多い順から並べると「うちなーんちゅ」(5人)「あんだぎー」(3人)「めんそーれー」(2人)

図6 ハワイに根付く沖縄文化



12 「沖縄センター」は、ハワイ沖縄社会の統一組織「ハワイ沖縄連合会」(Hawaii United Okinawa Association, 略してHUOA)の拠点である(1990年建設)。「ハワイ沖縄連合会」は「郷土復興への精神的援助を致さん事」という目標を掲げて1951年9月に発足し、紆余曲折を経て1995年に現在の名称に至っている。宜野座村人会他50もの市町村組織、マウイ島の沖縄県人会、また、系図研究会やHui Makaala of Hawaii and Young Okinawans of Hawaii等の同好会もメンバークラブとなっていて、現在では4万人の会員を有する大きな組織になっている。復帰運動の際には、米軍部と密接な関係もあったため復帰に反対する立場を取り、米軍部に協力、あるいは利用された歴史も持つ。沖縄とハワイの人的交換・交流プログラム「琉布プログラム」(Ryukyuan-Hawaiian Brotherhood Program)でも、約1000人も沖縄の親米人を育成した(ハワイ側からは300人弱)。そのプログラムで、専門技術や知識の習得、特定の団体間の交流プログラム、親善使節団の派遣プログラムの交流がなされ、沖縄とハワイの社会的・経済的・文化的ネットワークが築かれた。HUOAは、一世を敬い次世代の若者達の育成のために沖縄の遺産の継承に務め、サマーキャンプ、クラフト祭り、祭り、パレード、スポーツ大会、沖縄への視察旅行、若者の交換ホームステイプログラム、各種カルチャークラス等のさまざまな活動を行っている。その強力な団結力の下にハワイの多様な文化やコミュニティへの意義ある参与を行いながら、沖縄の貴重な財産への意識を高め、その豊かさをハワイ、そして世界と分かち合う事を目的としている。

13 1995年にハワイ沖縄センターで作られたChildren's Okinawan Cultural Day Camp(子供のための沖縄文化一日キャンプ)のことである。7、8歳~13歳の子供が対象で、現在では、カワイ島、ハワイ島、マウイ島でも同様のキャンプが行われている。

14 DNCE 306 Okinawan Dance I 入門レベルと DNCE 406 Okinawan Dance II 中級レベル

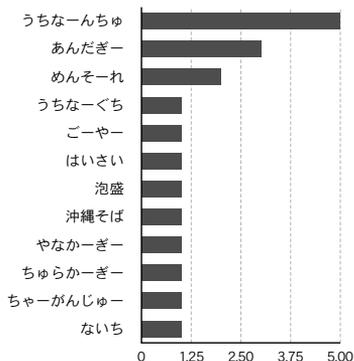
あとは、一人ずつであったが「うちなーぐち」「ごーやー」「ちゃんぶるー」「はいさい」「泡盛」「沖縄そば」「やなかーぎー」「ちゅらかーぎー」「ちゃーがんじゅー」「ないち」等が挙げられていた。「うちなーんちゅ」「ないち」をよく耳にすることから「うちなーんちゅ」対「他府県人」という図式の名残も伺われた。総じて、食べ物・飲み物の名前、容姿に関する表現、長寿に関する表現、挨拶ことばなどであった。沖縄系の学生が挙げた語彙が多かったか、県系ではない学生からも「うちなーんちゅ」「あんだぎー」「めんそーれ」「はいさい」「泡盛」が挙っていた。これらの「うちなーぐち」は、海外に渡った「うちなーぐち」として定着していくものになるのかも知れない。

因に、「UNDADOG」（あんだぎー＋ホットドッグ）、「OKIDOG」（おきなわ＋ホットドッグ）などの英語と混ざった新しい沖縄語の造語も沖縄フェスティバルが年々盛んになるにつれ見られるようになった現象のようである。数は限られているであろうが沖縄語が沖縄語に留まらず、英語や地域のことばと結びついて言語変容を起こしていくことも推測された。

（6）沖縄の言語文化の未来について

「沖縄語の未来についてどう思うか」と尋ねたところ、記述した18人中、「わからない」や「コメントするにはあまりにも知らない」が4人、「消滅すると思う」が2人、「消滅してほしくない」が2人、「消滅の危機にあるが、研究され皆が関心を持ち学ばれば生き延びると思う」が8人、「永続すると思う」が1人、「音楽を通して言語と文化は発展すると思う」が1人であった。「どの少数言語も消滅の危機にあるが、我々が生かし続ければ大丈夫だと思う」や「重要で繊細なものを残してあとは日本と似てくると思う」「どの言語もそうだけれど、均質化の方向に向かっているけれど関心を持つ事で言語が生き延びることができると思う」という意見のように、沖縄語は日本語に飲み込まれていくかも知れないが、研究され、広く認知され、多くの人が関心を持ち学ぶようになれば生き続け、未来はそう暗いものではないのではないかというような

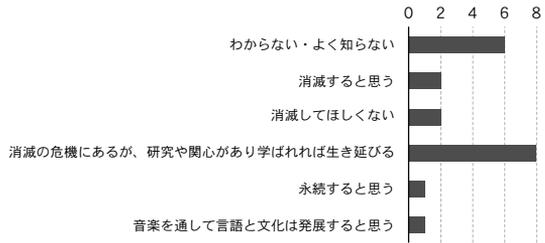
図7 ハワイで聞く沖縄語



意見が占めていた。また「永続すると思う」と答えたものは、「ハワイには強力な沖縄コミュニティがある」が「若い人たちがもっと地域のイベントや組織に関わっていかなければならない。それが未来に繋がる」として、ハワイの沖縄コミュニティが沖縄

の言語文化を支え発展に導いていく頼もしい存在として写っていて、また、自分たち若者が次代を担っていかなければならないという意識さえ垣間見られた。

図8 沖縄の言語文化の未来



(7) 沖縄とより友好的な関係を築いていくために

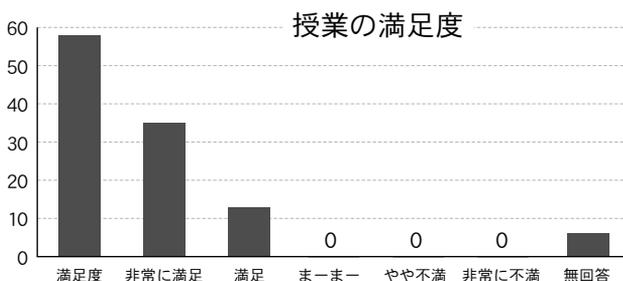
「沖縄とハワイがより良い関係を築いていくためにはどのようなことが必要だと思うか」という質問には、「ハワイの一般の人は沖縄のことを良く知らないので、沖縄のことをもっと発信し意識を高めることが必要」、また「日本人とどう違うかなど文化を良く理解し意識を高める事が必要である」としていた。また、「沖縄へ旅行に行き友人関係を広げる」(2人)なども挙っていた。また、「お互いの島(ハワイと沖縄)への関心や興味を喚起するよう、お互いにプロモートする」という記述もあり、両地域の相互協力や努力の必要性に言及していた。最も多かった意見は「留学プログラムをもっと盛んにする」であり、5人もの学生が希望していた(沖縄県側も現在県費留学生を招致してきたが、更に「沖縄語や文化を学ぶための支援プログラム」のようなものを新たに創設し、海外子弟を招致する機会を増設することも検討してもいいのではないだろうか。

また、ハワイの地元でできることとしては「沖縄の歌や踊り、料理、言語を残すことやそれを楽しむために集まったりする事」や「地域の沖縄人が沖縄の親戚や友人、他とネットワークを作りインターアクトする」「もっと集会のようなものを持ち、活動を年間を通して行い、それを広く知らしめる」などがあり、非常に積極的に捉えていることも伺われた。これらの意見は、沖縄県系の学生達からだけの意見ではないのが特徴的であった。「もっと沖縄フェスティバルをする」というのもあり、沖縄フェス

ティバルがいかにかのハワイの沖縄を象徴するものになっているかが、ここでも伺われた。

(8) 授業終了時における調査から

15週間（75分授業の週2回）の授業が終了した時点で行った調査結果では、「沖縄の言語と文化」の授業で期待していたことが満たされたかという問いには、96%の受講生が「満足」から「非常に満足」であると答えている（1人無回答）。沖縄系も非沖縄系の受講生も、その満足度は酷似していた。終了時点で再度「将来、この授業で学んだ知識や経験が役に立つと思うか」と問うたところ、一人を除いてほぼ全員が役に立つと答えていた。沖縄系・非沖縄系の受講生達の受講終了時の感想は以下の通りであった。



沖縄系：

- 沖縄語を続けて学びたい。
- 日本語に加えて沖縄語もできるようになった。
- カワイ島の故郷で、沖縄文化の認識を浸透させ、復活させたい。
- 沖縄に行くと思うから。その時に親せきの人と話せると思う。
- 自分の祖先の歴史がより理解できたので、沖縄に新たな関心が生まれてきた。
- 家族が新年を迎える前に大掃除をする等の伝統がもっとよく理解できるようになった。
- 自分の背景がより理解できるようになった。
- 自己紹介が沖縄語でできるようになったので、祖母と少し話せると思う。

非沖縄系：

- 将来、沖縄に住むかも知れない。
 - 沖縄の人と話せると思う。
 - 文化に関する知識を広げられると思う。
 - 将来、沖縄に行きたい。
 - 日本の多様な文化を意識するようになった。
 - さまざまな言語を学ぶことは、他のどんな言語を学習する上でも役に立つと思う。
 - 言語と文化の更なる理解ができたと思う。
 - 他の文化を学ぶことは、常に有益だと思う。
 - 文化がより理解できるようになったと思う。
- (1人だけは、「沖縄に将来行かないと思うから役に立たないと思う」と答えていた。)

そして、「この授業に更に望む事」として全体から以下のような提案があった。

- もっと沖縄語で会話練習がしたい。沖縄語を使ってゲーム等があると良い。
- スカイプなどを使って沖縄の人に生のインタビューができると良い。
- 沖縄関係の場所へのフィールドトリップがあるといい。
- 最近の若者文化についても知りたい。
- 三線が習いたい

沖縄系は、自分の祖先や家庭内での伝統行事などへの理解を深めたり、家族や沖縄に住む親戚とのつながりを意識した答えが多かった。非沖縄系は、沖縄に住む(住みたい)という人もいるが、日本語専攻や副専攻の学生が多い事もその理由であろうが、沖縄の言語と文化を、日本文化の多様な文化理解の一つとして捉え、また、どの言語文化でも広く学ぶことに意義があると感じている者が多く、米国ハワイの多文化多言語社会の積極的な姿勢をここでも垣間みることができた。そして、授業を一通り終了した時点で、今の沖縄の人々や文化に生の交流を通して触れたいという声が聞こえてきた。

7. 調査結果からの示唆

(1) 「沖縄の言語と文化」のクラスからグローバルな視点を持った人材育成へ

以上の調査結果をまとめると「沖縄の言語と文化」を学ぶ受講生達は沖縄系が約半

数を占めるが、それに近い数の非沖縄系もさまざまな関心を持ち履修していることがわかった。沖縄系も非沖縄系も、卒業単位になるからという理由で履修している側面もあるが、それだけではないこともわかった。沖縄系の学生達は、自分のルーツや言語文化遺産について理解を深めたいと考えていて、中には日本と沖縄という比較文化的な視点を持っているものもいる。また、非沖縄系の中には、アジア言語の一つとして俯瞰的に沖縄の言語文化を捉えているものもいる。沖縄の言語や文化を、単なる日本の南の小さな島のものとしてだけでなく、日本、そして、アジアとのつながりという広い視点から捉えていると言うこともできよう。

また、沖縄系も非沖縄系も、沖縄の人の生活、ものの考え方、芸能、食文化等に加えて、自然破壊や基地問題等の沖縄が抱える問題に対しても、大学生らしい知的関心を持っていることもわかった。また、受講生全体の94%が沖縄に行ってみたくていて、既に行ったことのある人も再度留学したいというコメントがあり、その地で学ぶのが一番であると考えていることが伝わってくる。総じて沖縄に対して好ましい印象を抱いている。

中には、父親が軍人として配属地の沖縄に住んでいたものもいた。基地の中の米軍関係の子弟たちの中にも、沖縄での限られた経験であろうが、沖縄の言語や文化に強い愛着と関心を抱いている人がいることもわかった。このことから、基地の中の米国人子弟に対しても、沖縄の言語や文化を知る機会を沖縄側が積極的に設けることも意義のあることなのではないかと思われた。相互的な学び合いが、ひいては平和な世界を紡いでいくことになると考えるからである。

ハワイの多言語多文化社会で、そして、現代のグローバル社会で生きる彼らが、「沖縄の言語と文化」を自分達のルーツの認識ということに加えて、いかなる言語や文化であろうと価値があり学ぶに値するものであると考えていること、また、グローバルな問題としてグローバルな問題に関心を持ち取り組むことに何の気負いも持たないことに、国際競争力を持った21世紀の人材育成の在り方への示唆が読み取られた。

(2) ハワイにおける沖縄語とハワイ語、そして沖縄における沖縄語

ハワイでよく聞く沖縄語として「うちなーんちゅ」「あんだぎー」「めんそーれ」「ごーやー」「ちゃんぶるー」「はいさい」「やなかーぎー」「ちゅらかーぎー」「ちゃーがんにじゅー」「ないち」等の語彙を、コース開始前から知っていたこともわかった。これ

らは、ハワイの沖縄系の人々の間では誰でも知っている沖縄語と言ってもよいものかも知れない。特に、「アンダギー」などは「UNDAGI」とアルファベット文字で書かれ、沖縄フェスティバルの際だけではなくスーパーでも売られていることから人気が高く、ハワイの一般の人々の間でも認知度の高い沖縄語の語彙となっている。沖縄の食文化に関わる語彙は（限られているが）、日本の各地においても昨今そうであるように、ハワイにおいても生活の中に根付いているようである。「ないち」という語彙には、「うちなーんちゅ」という語彙と共に認知度が高かったということは、差別化の名残という面もあろうが、「うちなーんちゅ」としての特徴を際立たせることでエンパワメントの一つとして機能していることも考えられた。

沖縄語の将来に関しては、「沖縄語は日本共通語に飲み込まれていくかも知れないが、研究され広く認知され、そして多くの人が関心を持ち学ぶようになれば生き続けると思う」とか、「未来はそう暗いものではないのではないか」という彼らの意見からも、必ずしも悲観的に捉えていないことが読み取れる。受講生達のこのようなコメントは、今の沖縄語の現状を深く知らないことからきているのかも知れないが、ハワイにおけるハワイ語の復興の経験から発生していることも考えられた。また、そこには沖縄県側へのヒントも含まれているのではないだろうか。つまり、このままでは消滅すると言われている沖縄語であるが、研究されることも重要であるが、教育現場や生活レベルにおける効果的な言語政策を打ち出し、日常の言語生活の中で目に見える形で変革を行っていくことも重要ではないかということである。もちろん、沖縄語普及協会などの運動や「うちなーぐちの日」の制定は大きな前進であるが、教育政策やメディア政策等を含んだ更に具体的で確実な沖縄語復興運動の動きがあってもいいのではないだろうか。

因に、沖縄語と類似の運命を背負ってきたハワイ語であるが、現在では、ハワイ州の教育省とプナナレオ¹⁵が学校教育の中にイメージングプログラムとしてハワイ語の4技能（聞く、話す、読む、書く）を学校教育の中に根付かせ、現在では幼稚園から12年生（大学は言うまでもない）までの全ての学年で、その恩恵が受けられるように

15 Puunana Leo : Nest of voices (punana は巣、leo は声・言語) という意味で、ハワイ語が消滅の危機に立たされていた1984年に、ハワイ語復興運動の一環として保育所が設けられ、母島から小島たちが学ぶように、ハワイ語だけでハワイ語を学んでいく。2歳から5歳の子供達を対象にしている。

なっている。イマージョンプログラムの生徒達はハワイ州の公的言語であるハワイ語（幼稚園を含めた13年間）と英語を同時に学んでいく。当初は、ハワイ語を学ぶために英語やその他の科目の成績が落ちるのではと危惧されていたが、イマージョンプログラムの生徒達がそうでない生徒達に比べて学業成績が上回っているという調査研究結果も出ている。そのお陰で、第2あるいは第3言語としてハワイ語の読み書きができる人が増えているだけではなく、第1言語として用いるネイティブハワイアンも増えているということである（STARBULLETIN, 90/10/27）。高校の卒業式を全てハワイ語で執り行なう学校、研究者によるハワイ語やハワイ文化の研究や翻訳・辞書類他多くの出版物、ハワイ語のテレビ局やラジオ局、週一回のハワイ語のみの新聞記事の掲載（Kauakukalahale, STARBULLETIN）など、確実に日常的にハワイ語に触れる機会が増えている。また、通りの名前や地名もハワイ語であり、バスの中の車内案内も英語の中にハワイ語が混ざる。また、2009年には、インターネット¹⁶にハワイ語の検索サイト（辞書）が載り、だれでも使用することができるようになっている。ひところは、といってもそう前のことではないが、ハワイに住んでいても「話される」ハワイ語を耳にせず生涯を過ごす事ができたようだが、今ではいたるところにハワイ語継承の努力の成果が見られるようになり、その方法も進化している。また、ハワイ Hula の世界的な広まり、特に古典 Hula における神々への Oli¹⁷の目覚ましい復興は、ハワイ語の普及をより強固なものにしている。このような具体的な政策と蓄積のおかげで今のハワイ語の復興があるが、ハワイ語の経験は、これからの沖縄語を考えていく上で重要なヒントになるのではないだろうか。

（3）コミュニティとの繋がり

「沖縄センター」「村人会」「沖縄キャンプ」等のハワイの沖縄コミュニティの存在も受講生達はよく知っていて、それらの活動と発展を誇りに思っていることがアン

16 <http://www.wehewehe.org/>

<http://www.alphadictionary.com/directory/Languages/Austronesian/Hawaiian/>

17 古典フラには、踊りに入る前の詠唱部分オリと踊りを伴う部分メレがある。オリは踊りも楽器も伴わず、一息で発する長い詠唱部分である。内容は、神への祈り、魔よけ・厄よけの祈り、神への感謝、清めを求める祈りなど多岐にわたる。元々ハワイ語自体が文字を持たない言葉だったため、キリスト教の弾圧によって多くのオリが失われてしまったが、その復興には目覚ましいものがある。

ケートの回答の端々に感じられた。中には、次世代に担う者として将来そのような活動に参加していきたいと、既に考えている者もいることがわかった。「若い人たちがもっと地域のイベントや組織に関わっていかねばならない。それが未来に繋がる」とした意見から、ハワイの沖縄コミュニティが沖縄の言語文化を支え発展に導いていく頼もしい存在として写っていること、また、自分たち若者が次代を担っていかねばならないという使命感さえ芽生えていることが見え隠れする。沖縄から遠く離れたハワイの若者の間に、米国ハワイという社会と自分たちの複数のアイデンティティに見合うような沖縄言語文化の継承発展に寄与したいという意向が感じ取れるのである（そうは言っても、全体から見ると数は微小だと思われるが、そこに「沖縄の言語と文化」のコースが貢献できることのひとつがあるのではないと思われる）。

現代の日本では、沖縄もそうなりつつあるのだが、コミュニティを意識する若者が年々減り、仲間内か個の単位を強く意識して行動する若者が多い。それと対照的に、ハワイのこのような若者達は世代間の継承の担い手とその役割を既にどこかで意識しているかのようにも映る。ハワイにおいては、日本人全体の組織力よりも、沖縄の組織力と結束力を高く評価する人々も少なくないが、それは、ハワイ沖縄センターが“sustainability”（継戦能力、持続展開能力）を意識した事業展開を推進し、発展的な組織作りや活発な活動を行い、求心力を強めているという背景が大きな柱となっていることは言うまでもない。

しかし、調査の対象となった若者達は、沖縄コミュニティの傘下のみで暮らしているわけでは当然なく、複数の人種の血も雑ざっている者も多いことから他のコミュニティへの繋がりも同時に持つ。それに加えて、ハワイのローカル社会、そして、米国としてのハワイ社会、そしてグローバル社会という、いくつものコミュニティの中でうまくバランスを取りながら自分の人生を豊かにしていくための沖縄コミュニティとの繋がりということになる。

（４）これからの沖縄の言語と文化の継承発展に向けて

沖縄とハワイの関係を更によくしていくためには、ハワイと沖縄のことをお互いにもっと理解し合えるようなプロモーション活動が必要であるという意見があり、そのためにも留学プログラムをもっと盛んにしてほしいという意見が多かった。沖縄県は、事業仕分けの一環で、県費留学生の招致事業を終了するという案が県側から出さ

れている昨今であるが、グローバル時代の沖縄と世界との繋がりや発展を考えると発展的継続こそ重要だと筆者は考える。また、沖縄言語文化の継承者育成を目的に、新たに「沖縄語や文化を学ぶための支援プログラム」を創設し、沖縄系・非沖縄系を問わず招致し育成していくことも検討してもいいのではないだろうか。もちろん、それは、ハワイだけではなく、その他のディアスポラ地域や国に対しても同様である。また、その際には、県側もまずは現地社会で活躍できる人材の育成であるということを前提に、効果的な研修プログラムを構築していくことが鍵となろう。特に、体系的に沖縄語や文化を教える事ができる指導者を育てる事が急務だということは、ハワイ大学の担当教員達からも要望されていることである。そのためにも、沖縄県側も、現地事情に見合った効果的で適切な言語文化の普及発展の支援方法等に関する具体的な調査研究が必要なことは言うまでもない。また、ハワイ大学が着手しているような、教える際の土台となる海外用（それぞれの地域に見合った）の体系的な教材開発支援も重要となろう。

因に、海外の大学等で、沖縄語や沖縄文化を教授する際に留意しなければならないこと、またそのための研修プログラムを構築していくためには、以下の事柄が少なくとも意識される必要がある。

- ①海外で教えられる「沖縄の言語と文化」は、海外のディアスポラ社会（あるいは、それを超えたもの）を意識したものでなければならない。
- ②指導の際の言語は、英語や他の言語であるということ。よって教材等、そして指導言語にもそれなりの配慮がなければならない。
- ③沖縄系のみが履修するとは限らない。また、言語専攻の学習者だけではなく何の背景・予備知識も持たない多様な学習者が履修する場合もある。よって、動機づけが非常に重要となることから、楽しく喜んで取り組めるよう実践を通して現実感を持たせる工夫をしていく。
- ④その国の教育目標や教育システムを意識すること。
- ⑤さまざまな民族・言語・宗教等が混在している状況での異文化理解能力、あるいは異文化リテラシー教育としての価値を意識する。
- ⑥沖縄人の優れた特質である「ユイマール」の精神を伝えていくことで、地球市民としての共同体意識、そして、平和教育へと繋げていく。

⑦国際競争力を持った21世紀の人材育成人間教育、人材育成の一貫であるという教育的視野を持つ。

⑧他

ハワイにおける沖縄文化の継承は、琉球舞踊、三線、太鼓、他と年々盛んになっているが、沖縄語の継承に関しては、ボランティアレベルで行われてきており、ここになって初めて組織的に大学レベルでのコースとして沖縄語が設定されたのである。因に、ハワイにおけるボランティアベースの沖縄語のクラスは、これまでも、ラナキラ・シニアセンター¹⁸で、また、ハワイ沖縄センターでも¹⁹（月一回）細々とではあるが継続されている。日本語の継承も危うい現在のハワイでは、ましてや沖縄語の継承には厳しいものがあるのも事実である。しかし、これら長年続いてきたクラス以外にも、最近では、有志が集まって勉強する「うちなーぐちクラブ」もあり、沖縄語を熱心に学ぼうとしている若い人々がいることも事実である。沖縄語の危機が認識されてきた現在、戦後の大規模な沖縄救済運動ではないが、それを彷彿とさせるような、沖縄語の危機を意識したかのような動きがハワイで台頭しているかのようなのである。まさにその時に活用した沖縄の「資源」である「沖縄の伝統文化」と「沖縄ネットワークとその団結力」、そして、「沖縄人としての誇りと自信」が更にエンパワーメントされた中で、沖縄語の復興に貢献しているかのようなのである。

8. おわりに：「沖縄の言語と文化」クラスが繋げるグローバル社会

一世達はハワイのプランテーションで過酷な労働を強いられながらも、沖縄の伝統文化とユイマール（助け合い）の精神文化を守りながらハワイ社会の中で土台を築い

18 ラナキラシニアセンターは1969年に開所したホノルルシニア活動センターである。カトリック慈善事業プログラムの一環で、州政府の予算で営まれている。様々なシニアと交流し活動に参加することで自立した健康な毎日を送ることが目的である。いろいろな取り組みがあり、日本クラブ、沖縄クラブ、中国クラブ、韓国クラブなどのエスニッククラブの集いや、歌や踊りのクラスやビンゴゲームなどのクラスなどもあり、誰でも自由に参加できるようになっている。沖縄語のクラスもその中の一つとなっている。

19 1990年のセンターの開所当時から行われていて、受講生は約10人くらいで、退職後に時間的なゆとりを持つ人々で、日本語がほとんどできない3世4世達である。また、彼らは沖縄センター、市町村県人会の活動メンバーでもある。彼らがこのクラスを受講する理由は、「沖縄のことについて何でも（特に、行事、年祝い料理などの文化面を）知り、子供や孫たちにできれば伝えたい」そして「それを楽しみたい」ということである。「言語」に関しては、少し触れるだけでいいと言う人が多い。文化とそれに伴う精神は継承されていくことが現在の状況からも容易に想像されるが、言語の継承は厳しいものがあることも事実である。

ていった。そして、二世達は家庭では沖縄人としての精神文化の中にながら、日本語学校で日本語を学び公立学校等ではローカルの混合民俗文化やハワイ英語を身につけていった。戦争という歴史の流れに翻弄され多大な犠牲を払いながら現在の地位を築いてきたのである。そして、今は五世から、更に六世まで誕生している時代へと移り変わりつつある、また、60年代70年代に沖縄から来た新一世たちも今や三世、四世の時代になりつつある。ハワイのウチナーンチュも米国にいる他の多様な民族と同様、異民族間の結婚も一般的なことになり、ハワイの沖縄社会も大きな変容を遂げている。

若い沖縄系の学生達は米国の多民族多言語社会の中で、沖縄系であることを意識する必要もなく何ら他の民族と変わらない恩恵を享受しているかのように見える。このような平安な時代になったからこそ、逆に多民族多言語社会の中で、沖縄系として他民族との差異を見だし自分たちのユニークさを誇りにしたいという意識が台頭してきたことも否定できないのではないだろうか。サラダボールだと形容される多様な米国ハワイ社会の中で置き忘れてきた伝統文化や言語を確認し、ハワイの「うちなーんちゅ」としてそのユニークさを受け継いでいきたいという意識も見え隠れする。一世や二世の時代からすると恵まれた時代に生まれた「ゆとり世代」だと言えよう。そこには、必死に沖縄語や沖縄文化を身につけたいというのではなく、米国ハワイ社会の成員としてのアイデンティティには変わりはないけれど、多文化多言語社会の受容が当然となった社会の中で、特徴を持つことが新たな自信にも繋がっていくことが見えてくる。また、受講生達が日本と沖縄について知りたいとした履修理由からも、また、沖縄と米国の関係について知りたいとした理由からも、また、アジア言語文化の一つとして沖縄の言語と文化を知りたいという理由からも、受講生達がハワイの多言語多文化社会の受容の歴史の中で培われたグローバルな視点も垣間見られた。

戦前に渡った移民と戦後に渡った移民の意識や言語文化の継承の仕方は、1.や2.で述べたように大きく異なる。移民第一陣の子弟達や新一世の子弟達が学校教育の場や生活の場で、さまざまな人種と交わり影響を受け、自分たちの言語文化の遺産に関心を持つまでになっている。彼らには、沖縄の言語文化にコンプレックスを抱き自己否定をしてまで日本人になろうと血のにじむような努力をした戦前の移民の時代の片鱗はもう見られない。それどころか、沖縄人としてのアイデンティティ、そして沖縄の言語文化に誇りを持ち、ハワイ米国社会で生きる「ウチナーンチュ」としてのアイデ

ンティティを強固なものにしているのである。それは、ハワイの沖縄コミュニティの活動とその発展が背中を押し、一層力強いものになっている。それは、沖縄系の人たちのみではなく、非沖縄系の人たちの間でも認識されている沖縄コミュニティの広がりとその強い影響力が要因となっている。米国人でありハワイのローカルでありハワイで育った沖縄人としてのアイデンティティも持つハワイの若者である和多(2008)²⁰が、「沖縄を遠く離れ世代を経ても、文化実践が、わったー『シマ(地域共同体)』の結束とハワイで生きる『シマンチュ』としてのアイデンティティを強くする」としているように、ハワイの沖縄文化のルネッサンスと沖縄コミュニティの結束力がハワイの沖縄人として生きる一つの支柱になっていることがわかる。ハワイの沖縄系の若者達が、自分たちのアイデンティティをエンパワーメントし誇りにしているという点では、沖縄にいる若い世代の沖縄人も同様の傾向にあると言えよう。

世界が同じ情報を瞬時に把握することができる今日、沖縄の言語や文化が持つ豊かな精神性を伝える事で、沖縄がグローバル社会に貢献することが一層可能な時代になっているのではないだろうか。また、ハワイ大学の「沖縄の言語と文化」クラスが、英語という世界共通語を軸にした世界の一つの橋となっていく可能性を秘めている。それは、必ずしも沖縄系の人々だけではなく、非沖縄系の人々をも繋ぐ橋であることをこのクラスは既にも実証している。また、沖縄とハワイ間だけではなく、南米他世界中のディアスポラ、そしてその広がりを繋ぐことで、より多様な沖縄の言語文化の継承発展の在り方や研究の方法も見えてくることであろう。ひいては、相乗効果的に一般の人を含めたさまざまな分野の人々や研究者を刺激することにも繋がっていくことにもなる。

沖縄語の継承に危機感が増している昨今、ハワイで21世紀の国際競争力を有した人材育成を目指した教育学(教育工学)に基づいた語学としての沖縄語ペダゴジーが構築され始めていることは、一つの取り組みとして沖縄語教育の方向性を示すものとなる。また、ハワイ語の復興運動の在り方も沖縄語の復興の参考となる。そして、

20 Ukwansen Kabudan (ハワイ御冠船歌舞団)のディレクター。Ukwansen Kabudan は和田エリックと金城ノーマンによって1990年の中頃に立ち上げられた。趣旨は、琉球の伝統芸能を高めると同時に社会文化問題も考える事で文化遺産への理解を深めること、そして、かつて御冠船が外交関係、商業や文化をもたらしたように、芸能、ディカッション、ワークショップ等を通して、さまざまな考え方を沖縄系の人たちだけではなく世界中の人々と分かち合い世界平和へ寄与していくということである。

ハワイの沖縄コミュニティの活動の広がりやエンパワーメントの在り方にも学ぶところがある。いづれにしても、ハワイ他の海外の沖縄人の熱い思いを郷里であるホームランド沖縄においても、まず認識し共有することが重要なのではないだろうか。そして、沖縄語の継承と発展を力強く支える政策、特に教育コミュニティから一般のコミュニティに至るまでのより具体的な動きと結びつきが広がっていくことが望まれるところである。そして、それは、一過性のものではなく持続可能な方法の模索が鍵となることは言うまでもないことであろう。そして、沖縄語が地球上の多様で貴重な言語の一つであることを認識し国際的視野に立った方策を模索していくことが重要となろう。

参考文献

- Arakaki Makoto (2007) "Hawai'i Uchinaanchu and Okinawa-Uchinaanchu Spirit and the Formation of a Transnational Identity", *Uchinaanchu Diaspora Memories, Continuities, and Constructions Social Process in Hawai'i*. Volume 42, ed. Joyce N. Chinen, University of Hawai'i Press, 198-210
- Kyoko Hijirida, Keiko Ikeda (2007) "Uchinaaguchi (Okinawan Language) Community in Hawai'i-Histoy and Current Developents", *Uchinaanchu Diaspor Memories, Continuities, and Constructions Social Process in Hawai'i*, Volume 42, ed. Joyce N. Chinen, University of Hawai'i Press : 245-256
- Kyoko Hijirida (2006) "Okinawan Language and culture Course : It's Contents and Curriculum Inplementation at the University of Hawai'i, Immigration Studies No2, Immigration Research Center, Okinawa.
- Masahide Ishihara (2007) "Linguistic Cultural Identity of Okinawans in the U.S., *Uchinaanchu Diaspora Memories, Continuities, and Constructions Social Process in Hawai'i*", Volume 42, ed. Joyce N. Chinen, University of Hawai'i Press : 231-243
- Masanori Higa (1981) "Okinawa in Hawai'i" *UCHINANCHU A history of Okinawans in Hawaii, Center for Oral History*, University of Hawai'i at Manoa & Hawai'i United Okinawan Association : 37-47 105-123
- Mitsugu Sakihara (2009) "History and Okinawans" *Voices from Okinawa-Featuring Three Plays by Jon Shirota*, ed. by Frank Stewart & Katsunori Yamazato, University of Hawai'i press, Honolulu : 134-139
- Peter Shimazaki Doktor (2007) "Thought Bytes on Uchinannchu Identity/ies" *Uchinaanchu Diaspora-Memories, Continuities, and Constructions Social Process in Hawai'i*, Volume 42, ed. Joyce N.Chinen, University of Hawai'i Press : 288-291
- エリック和多・ノーマン金城・赤嶺ゆかり・上原こずえ (2008) 「PROJECT UKWANSHIN 2007 ハワイと沖縄、そし

- て、過去と今をつなぐ文化実践 Project の試みー Identity 『琉球之子』 Children of Loochoo ー』『移民研究』第4号：琉球大学移民研究センター：133-141
- 岡野宣勝 (2008) 「戦後ハワイにおける「沖縄問題」の展開ー米国の沖縄統治政策と沖縄移民の関係についてー」『移民研究』第4号：琉球大学移民研究センター：1-30
- 大城朋子・祖慶壽子・聖田京子 (2000) Making Dynamic Instructional Material : Okinawan and Hawaiian Cultural Karuta (沖縄・ハワイ文化かるたー日本語学習者と日本語教員養成課程の学生のための教材作成ー) 国際交流基金：世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>第6号：195-208
- 大城朋子・聖田京子・尚真貴子 (2009) 「教材『チャンプルーハンドブック』開発の試みー沖縄からハワイの移民社会へー」『沖縄国際大学 外国語研究』第12巻第1号：沖縄国際大学外国語学会：1-18
- 島田法子 (2004) 『戦争と移民の社会史ーハワイ日系アメリカ人の太平洋戦争ー』現代史料出版
- 新城俊昭 (2008) 『ジュニア版琉球・沖縄史ー沖縄をよく知るための歴史教科書』東洋企画
- 西岡敏 (2009) 「琉球語の危機と継承」『月刊言語』7月 Vol.38 : No.7 大修館書店：40-48
- 「二十一世紀後半の言語」シンポジウム企画班 (2006) 『21世紀後半の世界の言語はどうなるのかー情報化・国際化のなかの言語ー』明石書店：202
- 比嘉正範 (1983) 「海外の琉球語ー沖縄からの海外移住者の言語生活」『月刊言語』4月号
- 聖田京子 (2006) “Okinawan Language and Culture Course : It's Contents and Curriculum Implementtion at the University of Hawaii” 琉球大学移民研究センター：43-50
- 聖田京子 (2010) 「ハワイ大学における沖縄語と文化コース」『知の津梁ーやわらない南の学と思想』琉球大学編：第3巻：沖縄タイムス社
- 外間守善 (1964) 「沖縄の言語教育史」『言語生活』第155号：筑摩書房

参考資料

- 「州知事ら迎え盛大に開所式ーUH 沖縄研究センター」Hawaii Pacific Press : July15 : 2008
- 「Hawaiian language gained, but mispronunciations abound」STARBULLETIN : Oct. 27 : 2009

調べ学習における学校図書館担当者の 支援・指導状況に関する調査

－沖縄県内の小中学校司書を対象とするアンケート調査から－

A Study on the Promoting “Pupil Research Program” in the School Library :
A Survey of Elementary School and Junior High School Libraries in Okinawa

山口 真也

(yamaguchi@okiu.ac.jp)

1. 調査の目的・背景

学校図書館に関する研究分野において、「調べ学習」の重要性が声高に叫ばれるようになって久しい¹。近年では、学校図書館と調べ学習との関係について、児童生徒が教科書以外の資料に主体的に関わる「場」としての関わりに止まらず、その授業展開を力強くサポートすることが学校図書館、または学校図書館担当者の役割とする文献や実践報告も散見できるようになってきている。

調べ学習の推進において、学校図書館担当者が担当すべき職務については、全国学校図書館協議会（以下、全国 SLA）が作成する「情報・メディアを活用する学び方の指導体系表」² 及び、「学校図書館職員の職務内容（案）」³ に明記された内容からある程度把握することができる。ただし、これらの職務が実際の学校図書館現場においてどの程度実践されているかを明らかにした先行研究は少ない。また、一口に学校図書館担当者と言っても、歴史的経緯を背景として、「学校司書」と「司書教諭」という異なる職種が存在する上に、司書教諭の配置義務が課せられない小規模校では「図書館主任」や「係教諭」などと呼ばれる図書館教育担当教員がその実務に関わることもあり、どの職務を誰が担当するかという職務区分に対する考え方も明確ではないように思われる。学校図書館担当者は、自らの職務と調べ学習との関わりをどのように意識し、また、日々の業務の中で調べ学習を推進するための職務をどのような役割分担の下で実践しているのだろうか。

筆者を含む研究グループでは、以上の問題意識の下で、学校図書館の担当者が各教

科や総合学習等で取り入れられている調べ学習の展開に具体的にどのように関わっているか、ということを経験的な観点から明らかにしようと試みた。その結果は、共同研究者である望月道浩氏との研究発表⁴、または望月氏による論考⁵において、「調べ学習への関わりにみる学校図書館の類型化」という観点から、どのような属性を持つ学校図書館において調べ学習が推進されているかを明らかにしたが、本アンケート調査では、調べ学習の展開において学校図書館担当者がどのように関わっているかを解明するために、①授業の準備段階、②授業時間中、③授業終了後という3つの段階に分けて、学校図書館担当者による指導・支援業務の担当状況や職務区分意識等も明らかにしようと試みている。

本稿では、アンケート調査の未着手の部分の中から、フェイスシート（個人的属性を確認する質問項目）をもとに沖縄県の小中学校図書館が置かれている現状を確認した上で、調べ学習における支援・指導業務の分担状況に関する質問項目に注目し、調べ学習を推し進めるために必要とされる諸業務と学校図書館担当者との関係性を明らかにしてみたい。

2. 調査の方法・回答者の属性

2.1 調査対象・実施方法

本稿は、「調べ学習における学校図書館の機能活用状況に関する調査」と題し、筆者らが在住する沖縄県内の小・中学校に勤務する学校司書を対象として、質問紙による無記名方式でのアンケート調査をもとにするものである。アンケート調査の実施に際しては、共同研究者である望月道浩氏（琉球大学教育学部）とともに質問紙（案）を作成し、2008年6月から7月にかけて開催された沖縄県図書館協会調査研究部会主催による定例研究会において沖縄県内の小・中学校の学校司書3名に予備調査を実施した上で問題箇所を修正し、沖縄本島3地（北部地区・国頭地区、中部地区・中頭地区、南部地区・那覇地区）の学校司書研修会、または研究会に参加し⁶、調査の趣旨や回答方法を説明した上で調査票と返信用封筒を同封して配付することとした。なお、これらの研修会等では、地域内の学校司書であれば設置主体を問わず参加できるため、被調査者の中には公立学校の他に、私立学校、国立学校も含まれている。沖縄県内には私立、または国立の小中学校法人は（調査対象地区内に）5つしかなく⁷、アンケート調査の分析においてこれらの学校を区別しても、母数が小さくなることが予測され

たことと、回答者が特定される恐れを避けるために、回答者のフェイスシートでは設置主体は明記しない形式とした。

アンケート用紙の回収については、返信用封筒での郵送を依頼したが、南部地区のみ研修会の冒頭（30分程度）の時間を頂くことができたため、調査の説明を終えた直後に記入を終えたものについては、即日回収を行っている。各地区の調査対象学校数とアンケート用紙の配付日、返信締切日、回収率は表の1通りである。

第1表 アンケート調査対象と回収率

地区	対象学校数	配布日	締切日	回収数 ⁸	回収率
北部地区 (国頭地区)	小学校 44 中学校 18 中併設校 8	2008年12月17日	2009年1月31日	小学校 20 中学校 8 併設校 1	45.5% 44.4% 12.5%
中部地区 (中頭地区)	小学校 64 学校 31 小中併設校 8	2009年2月10日	2009年3月7日	小学校 22 中学校 14 併設校 2	34.4% 45.2% 25.0%
南部地区 (那覇地区)	小学校 36 中学校 26 小中併設校 2	2008年12月11日	2009年1月31日 (当日回収分を除く)	小学校 32 中学校 11 併設校 0 無回答 1	88.9% 42.3% 0.0%
計	小学校 144 中学校 75 小中併設校 18 (合計 237)	—	—	小学校 76 中学校 34 小中併設校 3 無回答 1 (合計 114)	66.7% 29.8% 2.6% 0.9% 46.3%

2.2 調査対象地区・対象者の選出理由

本研究において、沖縄県の小中学校を調査地区として選出した理由としては、次の3点が挙げられる。

第一に、沖縄県の小中学校が他府県とは異なり、1970年代から全県下に公費負担による専任担当者の配置（多くは事務職員、いわゆる学校司書としての配置）が促進された点が挙げられる⁹。現在も多くの学校司書が小中学校に配置されており、その配置率は74.0%と¹⁰、他府県の平均値（小学校48.3%、中学校50.6%）を大きく超えるというデータもある¹¹。よって、沖縄県内公立の各学校における学校司書が、自校の教育課程と学校図書館を活用した調べ学習との関わりを俯瞰的に把握しやすい立場にあり、本調査への回答もよりの確なものとなることが期待できると考えられるだろう。

第二の理由は、公費による専任担当者の配置が長く続けられてきたことにより、地域ごとの研修組織が確立されている点が挙げられる。資料1に示した通り、本アン

ケート調査は通常の一問一答形式ではなく、質問の回答パターンに応じて次の質問に枝分かれする形式をとっており、質問の数も多い。回答者側の負担を考えれば、アンケート用紙を依頼文書とともに郵送するだけでは回収率が低くなるか、または、誤答が増える可能性が高まる危険性があったことから、学校司書が一同に会する場所で調査の目的と回答方法を説明する機会が必要であった。上述のように、沖縄県内の小中学校では学校司書の雇用制度が長く確立されてきた経緯があり、自治体ごと、または地区ごとに定期的な研修会、研究会が数多く開催されている。アンケート調査の協力依頼と内容説明のための場を確保できるという点も本調査の対象として沖縄県を選出した理由の1つである。

第三の理由は、調査を実施する以前の段階において、文部科学省による「全国学力テスト」（全国学力・学習状況調査）における沖縄県の停滞の原因を、今回のアンケート調査から見る事が出来ないかという付加的な意図があったことが挙げられる。平成20年度に実施された全国学力テストの結果分析によると、授業で学校図書館を計画的に活用する学校ほど、成績上位層の増加率と下位層の減少率が高いという指摘がなされている¹²。上述のように、沖縄県の小中学校は、他府県に先駆けて学校司書を全県下に広く専任配置してきたことから、「学校図書館先進地域」と言われてきた経緯があるものの、全国学力テストの順位は調査実施時点で2年連続最下位となっている¹³。この2つを重ね合わせることで見えてくる仮説は、沖縄県の小中学校では学校図書館を活用した授業が十分に展開されていないのではないか、ということである。もちろん、沖縄県の学力問題については経済問題とのリンクも指摘されており¹⁴、また全国学力テストによる学力把握の方法についても賛否が分かれているが、沖縄の学校図書館が抱える課題を顕在化させるためには、あえて学力問題とリンクさせるという手段もあるのではないかと考えたことも、沖縄県を調査対象として選出した理由の1つである。

2.3 回答者のプロフィールからみる沖縄県の小中学校図書館の現状

今回のアンケート調査では、Q 1からQ 8にかけて、「勤務校に関するデータ・あなたのプロフィール」を8つの項目について確認している。まずこれらの項目をもとに、調査結果を分析するための前提として、沖縄県内の小中学校図書館が置かれている現状を確認しておこう。

第1表はアンケート調査の回答者（114名）の勤務校の校種別内訳を集計したものである。小学校からの回答が66.7%、中学校が29.8%、小中併設校が2.6%となっている。アンケート用紙を配布した学校数の割合が、小学校と中学校で約2対1であったことを考えれば（第1表参照）、やや小学校からの回答が多いということになる。

回答者が勤務する学校の規模をみると、小学校での最大値は34学級（1学校）、最小値は3学級（5校）、中学校での最大値は24学級（1学校）、最小値は3学級（2学校）という結果であった。なお、司書教諭の配置が義務化される12学級未満の学校は全体で33校（28.9%）となっており、第3表に示した司書教諭の配置状況を確認した質問でも未配置校数は同数となっているが、学校別に内訳をみると、小学校と中学校については12学級未満の学校数と司書教諭未配置の学校数とは一致しないという結果となっている。つまり、小学校では12学級未満学校数が22であるのに対して、司書教諭未配置の学校数は25となっており、中学校では12学級未満学校数が8、司書教諭未配置の学校数は5となっているのである。回答ミスの可能性もあるが、中学校では小規模校にも司書教諭が配置され、反対に小学校では12学級以上の学校であっても司書教諭が配置されていないということであろうか。

第2表 回答者が勤務する学校の規模・学級数（全学年合計）

(n=114)

学級数	全体	比率 (%)	小学校	比率 (%)	中学校	比率 (%)	併設校	比率 (%)	無回答	比率 (%)
3学級	7	6.1	5	6.6	2	5.9	0	0.0	0	0.0
4学級	3	2.6	2	2.6	1	2.9	0	0.0	0	0.0
5学級	3	2.6	3	3.9	0	0.0	0	0.0	0	0.0
6学級	4	3.5	3	3.9	1	2.9	0	0.0	0	0.0
7学級	8	7.0	5	6.6	2	5.9	1	33.3	0	0.0
8学級	1	0.9	0	0.0	0	0.0	1	33.3	0	0.0
9学級	1	0.9	0	0.0	0	0.0	1	33.3	0	0.0
10学級	4	3.5	3	3.9	1	2.9	0	0.0	0	0.0
11学級	2	1.8	1	1.3	1	2.9	0	0.0	0	0.0
12学級	3	2.6	1	1.3	2	5.9	0	0.0	0	0.0
13学級	12	10.5	8	10.5	4	11.8	0	0.0	0	0.0
14学級	3	2.6	2	2.6	1	2.9	0	0.0	0	0.0
15学級	6	5.3	5	6.6	1	2.9	0	0.0	0	0.0
16学級	3	2.6	0	0.0	3	8.8	0	0.0	0	0.0
17学級	3	2.6	2	2.6	1	2.9	0	0.0	0	0.0
18学級	2	1.8	0	0.0	2	5.9	0	0.0	0	0.0
19学級	9	7.9	6	7.9	3	8.8	0	0.0	0	0.0
20学級	7	6.1	6	7.9	1	2.9	0	0.0	0	0.0
21学級	6	5.3	4	5.3	2	5.9	0	0.0	0	0.0

22学級	5	4.4	1	1.3	4	11.8	0	0.0	0	0.0
23学級	3	2.6	3	3.9	0	0.0	0	0.0	0	0.0
24学級	1	0.9	0	0.0	1	2.9	0	0.0	0	0.0
25学級	4	3.5	3	3.9	0	0.0	0	0.0	1	100.0
26学級	5	4.4	5	6.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0
27学級	1	0.9	1	1.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0
28学級	2	1.8	2	2.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0
29学級	1	0.9	1	1.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0
31学級	2	1.8	2	2.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0
32学級	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
33学級	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
34学級	1	0.9	1	1.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0
無回答	2	1.8	1	1.3	1	2.9	0	0.0	0	0.0

第3表 勤務校における司書教諭の配置状況

(n=114)

選択肢	全体	比率 (%)	小学校	比率 (%)	中学校	比率 (%)	併設校	比率 (%)	無回答	比率 (%)
1) 配置	78	68.4	49	64.5	28	82.4	0	0.0	1	100.0
2) 未配置	33	28.9	25	32.9	5	14.7	3	100.0	0	0.0
3) 把握して いない	2	1.8	2	2.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0
無回答	1	0.9	0	0.0	1	2.9	0	0.0	0	0.0

回答者の資格・免許の取得状況についてみると（第4表）、司書資格の取得者が83名（72.8%）と多数を回答者の占めるものの、司書教諭資格（+教員免許）の取得者も32名（28.1%）に上っており、その比率は決して小さいわけではない。回答者が所持する資格・免許の組み合わせをみると、無回答の7名（6.1%）を除いて、大半が何らかの資格・免許を取得していることが分かる（第4-1表）。図書館司書資格、または司書教諭資格の取得を通じて、図書館に関する知識・技能を専門的に学んだ人物は全体の88.6%にも上っている（第4-2表）。調査対象の選出理由として、本研究では沖縄県には専任の担当者が多く配置されていることを挙げていたが、雇用形態が専任であるだけでなく、（図書館学を修めたという意味で）「専門」の担当者もまた多く配置されていることが分かるだろう。教員免許取得者の専科については、第4-3表に示した通り、国語科や社会科などの文系の教科が多数を占め、数学科や理科などの理系科目の免許保持者は皆無という特徴的な結果となった¹⁵。

第4—1表 学校司書の資格・免許取得状況（複数回答可）

(n=114)

選択肢	全体	比率 (%)	小学校	比率 (%)	中学校	比率 (%)	併設校	比率 (%)	無回答	比率 (%)
1) 図書館司書資格	83	72.8	58	76.3	22	64.7	3	100.0	0	0.0
2) 司書教諭資格	32	28.1	14	18.4	17	50.0	1	33.3	0	0.0
3) 図書館司書補資格	4	3.5	3	3.9	1	2.9	0	0.0	0	0.0
4) 教員免許(小)	13	11.4	7	9.2	6	17.6	0	0.0	0	0.0
4) 教員免許(中)	36	31.6	20	26.3	15	44.1	1	33.3	0	0.0
4) 教員免許(高)	16	14.0	8	10.5	7	20.6	1	33.3	0	0.0
無回答	7	6.1	4	5.3	1	2.9	0	0.0	1	100.0

第4—2表 資格・免許取得状況（組み合わせ）

(n=114)

選択肢	全体	比率	小学校	比率	中学校	比率	併設校	比率	無回答	比率
司書資格のみ	53	46.5	41	53.9	10	29.4	2	66.7	0	0.0
司書補資格のみ	3	2.6	2	2.6	1	2.9	0	0.0	0	0.0
司書資格+教員免許	13	11.4	10	13.2	3	8.8	0	0.0	0	0.0
司書資格+教員免許+ 司書教諭資格	17	14.9	7	9.2	9	26.5	1	33.3	0	0.0
教員免許(1種類) +司書教諭資格	9	7.9	3	3.9	6	17.6	0	0.0	0	0.0
教員免許状(2種類) +司書教諭資格	6	5.3	4	5.3	2	5.9	0	0.0	0	0.0
教員免許(小)のみ	2	1.8	2	2.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0
教員免許(中)のみ	2	1.8	2	2.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0
教員免許2種類(中+高)	1	0.9	0	0.0	1	2.9	0	0.0	0	0.0
教員免許状3種類 (小+中+高)	1	0.9	0	0.0	1	2.9	0	0.0	0	0.0
無回答	7	6.1	5	6.6	1	2.9	0	0.0	1	100.0
合計	114	100.0	76	100.0	34	100.0	3	100.0	1	100.0

第4—3表 学校司書の資格・免許取得状況（複数回答可）

(中学校教科)

(n=36)

(高校教科)

(n=16)

自由記述	回答数	比率 (%)
英語	4	11.1
家庭	1	2.8
国語	16	44.4
社会	12	33.3
美術	1	2.8
養護・保健	1	2.8
無回答	1	2.8

自由記述	回答数	比率 (%)
英語	2	12.5
公民	4	25.0
国語	7	43.8
社会	2	12.5
養護・保健	1	6.3
書道	1	6.3
地理	1	6.3

第5表は、学校司書の現在の雇用身分をまとめたものである。沖縄県内の新聞にて報道された最新のデータによると、2006年8月の時点での県内小中学校に勤務する学校司書の非正規職員の比率は「38.4%」となっており、「2003年の調査では臨時職員の割合は約3割」であったこと比較して、非正規職員の増加が問題視されている¹⁶。本調

査での非正規職員の比率もまた全体で38.6%とほぼ同数であったことから、この数年間では大きな変化はみられないとも考えられるが、今回のアンケート調査が日々の学校図書館活動の実践内容を問うものであったことを考慮するならば、アンケートの性質上、非正規職員からの回答率が低くなる可能性が高いということもふまえてこの数値をみる必要もあるだろう。なお、アンケート調査を実施した時期の全国での小中学校図書館の非正規職員の比率は小学校では81.6%、中学校では84.0%となっており¹⁷、正規職員の比率が低下傾向にあるとは言っても、沖縄県の学校図書館の職員配置がかなり充実した状況にあることもみえてくる。

第5表 学校司書の雇用身分

(n=114)

選択肢	全体	比率 (%)	小学校	比率 (%)	中学校	比率 (%)	併設校	比率 (%)	無回答	比率 (%)
1) 正規	69	60.5	48	63.2	19	55.9	1	33.3	1	100.0
2) 非正規	44	38.6	27	35.5	15	44.1	2	66.7	0	0.0
無回答	1	0.9	1	1.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0
合計	114	100.0	76	100.0	34	100.0	3	100.0	1	100.0

学校司書の勤務形態をみると（第6表）、他の業務を兼務せず、学校図書館業務のみを担当する人物は102名、全体の89.5%という結果となった。「兼任」と回答した11名についてその内訳をみると、「17学級」、または「7学級」と回答した小学校の司書2名を除いては、いずれも1学年1クラスか、それよりも少ない学級数を回答欄に記入しており、特に小規模校において学校図書館業務に専念できない雇用形態になっていることがわかる。ただし、3～5学級の小学校でも専任で勤務する学校司書も4名おり、沖縄県の場合は、小規模校だからといって必ずしも兼務となるわけではないようである。

第6表 学校司書の勤務形態

(n=114)

選択肢	全体	比率 (%)	小学校	比率 (%)	中学校	比率 (%)	併設校	比率 (%)	無回答	比率 (%)
1) 専任	102	89.5	68	89.5	32	94.1	1	33.3	1	100.0
2) 兼任	11	9.6	8	10.5	1	2.9	2	66.7	0	0.0
無回答	1	0.9	0	0.0	1	2.9	0	0.0	0	0.0
合計	114	100.0	76	100.0	34	100.0	3	100.0	1	100.0

第7-1表は回答者の学校図書館での勤務経験年数を集計したものである。非正規職員として数年間働いた後に採用試験に合格し、正規職員として勤務するケースも考慮して、アンケート調査では雇用身分、勤務形態は問わずに、経験した年数を「()年目」という記入形式で確認している。「1年目」と「2～5年目」を区別し、それ以降を5年間隔でグループ化して集計したところ、最も高い値を示したグループは「2～5年目」(24.6%)であり、次いで「1年目」(21.1%)、「6～10年目」(17.5%)、「31～25年目」(13.2%)という順番となった。この結果をさらに第5表に示した雇用身分とクロスしたものが第7-2表であるが、正規職員のグループでは「6～10年目」と、「31～35年目」に大きな山ができるのに対して、非正規職員のグループでは「1年目」と「2～5年目」に9割近くが集中し、16年目以上の職員は1人もいないことが分かる。学校図書館の業務については、専門性の向上において、「経験」との相関性が高いと指摘されることが多いが¹⁸、非正規職員という雇用身分では、雇い止めといった制度的上の問題、または、雇用条件の悪さから勤務経験の蓄積が極めて難しいことが見えてくるのではないだろうか。

第7-1表 学校司書の勤務経験年数（全体・勤務学校別） (n=114)

年数	全体	比率 (%)	小学校	比率 (%)	中学校	比率 (%)	併設校	比率 (%)	無回答	比率 (%)
1年目	24	21.1	14	18.4	10	29.4	0	0.0	0	0.0
2～5年目	28	24.6	22	28.9	5	14.7	1	33.3	0	0.0
6～10年目	20	17.5	15	19.7	3	8.8	2	66.7	0	0.0
11～15年目	7	6.1	4	5.3	3	8.8	0	0.0	0	0.0
16～20年目	2	1.8	0	0.0	2	5.9	0	0.0	0	0.0
21～25年目	4	3.5	3	3.9	0	0.0	0	0.0	1	100.0
26～30年目	11	9.6	7	9.2	4	11.8	0	0.0	0	0.0
31～35年目	15	13.2	8	10.5	7	20.6	0	0.0	0	0.0
36年目～	2	1.8	2	2.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0
無回答	1	0.9	1	1.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0
合計	114	100.0	76	100.0	34	100.0	3	100.0	1	100.0

第7-2表 学校司書の勤務経験年数（雇用身分別） (n=114)

年数	全体	比率 (%)	正規	比率 (%)	非正規	比率 (%)	無回答	比率 (%)
1年目	24	21.1	3	4.3	21	47.7	0	0.0
2～5年目	28	24.6	10	14.5	18	40.9	0	0.0
6～10年目	20	17.5	16	23.2	3	6.8	1	100.0
11～15年目	7	6.1	5	7.2	2	4.5	0	0.0
16～20年目	2	1.8	2	2.9	0	0.0	0	0.0
21～25年目	4	3.5	4	5.8	0	0.0	0	0.0

26～30年目	11	9.6	11	15.9	0	0.0	0	0.0
31～35年目	15	13.2	15	21.7	0	0.0	0	0.0
36年目～	2	1.8	2	2.9	0	0.0	0	0.0
無回答	1	0.9	1	1.4	0	0.0	0	0.0
合計	114	100.0	69	100.0	44	100.0	1	100.0

Q 8 では、回答者の現在の勤務校の所在地を確認している。第 8 表は自治体ごとにその数を集計したものであるが、1 地区（那覇市）のみの協力依頼となった南部地区以外は、様々な自治体からの回答が得られたことが分かる。

第 8 表 学校司書の勤務校の所在地（市町村別） (n=114)

自由記述	回答数	比率(%)	地区	自由記述	回答数	比率(%)	地区
国頭村	4	3.5	北部	嘉手納町	2	1.8	北部
大宜味村	4	3.5		うるま市	15	13.2	
今帰仁村	3	2.6	中部	沖繩市	7	6.1	
本部村	4	3.5		北谷町	4	3.5	
名護市	9	7.9		宜野湾市	5	4.4	
金武町	1	0.9		中城村	1	0.9	
宜野座村	4	3.5		西原町	1	0.9	
恩納村	2	1.8		那覇市	44	38.6	南部
読谷村	1	0.9		無回答	3	2.6	—

3. 調査結果の分析

3.1 調べ学習の準備段階の支援状況

上述のように、本研究では、調べ学習の展開において、学校図書館担当者がどのような職務にどのように（どのような役割分担の下で）関与しているかを明らかにすることを目的として、学校図書館担当者らの役割として期待されている支援・指導業務を、①調べ学習の準備段階、②実施段階（授業時間中）、③授業終了段階の3つに区分し、それぞれの職務を過去1年間（2007年10月～2008年9月）に1度でも担当したかどうかを確認している。調べ学習を推進するために必要となる支援・指導業務については、全国SLAが作成する「情報・メディアを活用する学び方の指導体系表」と「学校図書館職員の職務内容（案）」に明記された内容や、調べ学習と学校図書館との関わりを論じた各種の文献をもとに29の項目を設定した（詳細は資料1参照）。

まず、調べ学習の準備段階における学校図書館担当者の支援業務の担当状況を見て

みよう。本アンケート調査では、Q12において、授業担当教員が調べ学習の計画を練る上で、学校図書館担当者がサポートできる職務を項目化し、「学校司書」、「司書教諭」、「図書館主任」、「図書館主任と司書教諭を兼任する教員」、「誰も担当していない」という5つの選択肢の下でその担当状況を確認している。「図書館主任」と「図書館主任と司書教諭を兼任する教員」という2つの項目については、司書教諭が配置されていないケース、または、校務分掌上の司書教諭と、実際に図書館教育を担当する教員が異なるケースがあることを想定して設けたものである¹⁹。

第9-1と第9-2、3表はその結果を、全体と学校種別に示したものであるが²⁰、項目ごとに取り組みの有無が大きく分かれる結果となった。学校図書館担当者による支援業務として多くの小中学校で実施されているものは、「(4) 調べ学習に活用できる資料の紹介」と「(5) 調べ学習に必要な資料の取り寄せ・準備」の2項目であり、いずれも（全担当者を合計すると）その実施率は9割を超えている。反対に取り組みが低調なものは「(2) 学習テーマの決定・課題設定への助言」と「(3) ワードやパワーポイントを活用した教材作成の技術的支援」の2項目であり、「誰も担当していない」という回答が8割を超えるという状況となっている。「(1) 過去の指導事例の提供」については上記の職務ほどは取り組みが低調なわけではないが、それでも学校図書館担当者による実施率は3割程度に止まっている。調べ学習の準備段階においては、担当教員の授業計画に直接的に関わるような助言や技術的指導よりも、資料提供業務を介した支援が盛んに行われていることが分かるだろう。

この結果をさらに職種ごとに担当状況を確認すると、学校司書による取り組みが大半を占めており、司書教諭や図書館主任による取り組みはほとんど確認できない。本アンケートは学校司書が回答しているため、あくまでも回答者自身が把握している範囲内という前提はあるが、いずれの項目についても1割に達していない状況（最小値0.0%、最大値8.8%）からは、調べ学習の展開における学校図書館担当教員の存在感の希薄さを強く読みとれるのではないだろうか。

第9-1表 調べ学習の準備段階での支援状況 (全体)

(n=114)

選択肢	①学校 司書	②司書 教諭	③図書館 主任	④図書館主任か つ司書教諭	⑤誰も担当し ていない	無回答
(1)過去の指導事例の提供	27	4	2	5	76	5
比率(%)	23.7	3.5	1.8	4.4	66.7	4.4
(2)学習テーマの決定・課題設定への助言	4	3	4	4	93	8
比率(%)	3.5	2.6	3.5	3.5	81.6	7.0
(3)ワードやパワーポイントを活用した 教材作成の技術的支援	0	2	1	1	100	8
比率(%)	0.0	1.8	0.9	0.9	87.7	7.0
(4)調べ学習に活用できる資料の紹介	100	2	6	5	9	3
比率(%)	87.7	1.8	5.3	4.4	7.9	2.6
(5)調べ学習に必要な資料の取り寄せ・準備	102	1	2	3	7	2
比率(%)	89.5	0.9	1.8	2.6	6.1	1.8

第9-2表 調べ学習の準備段階での支援状況 (小学校)

(n=76)

選択肢	①学校 司書	②司書 教諭	③図書館 主任	④図書館主任か つ司書教諭	⑤誰も担当し ていない	無回答
(1)過去の指導事例の提供	21	2	2	4	51	3
比率(%)	27.6	2.6	2.6	5.3	67.1	3.9
(2)学習テーマの決定・課題設定への助言	1	1	1	3	65	4
比率(%)	1.3	1.3	1.3	3.9	85.5	5.3
(3)ワードやパワーポイントを活用した 教材作成の技術的支援	0	0	1	0	70	5
比率(%)	0.0	0.0	1.3	0.0	92.1	6.6
(4)調べ学習に活用できる資料の紹介	68	1	3	3	5	2
比率(%)	89.5	1.3	3.9	3.9	6.6	2.6
(5)調べ学習に必要な資料の取り寄せ・準備	66	0	0	2	6	2
比率(%)	86.8	0.0	0.0	2.6	7.9	2.6

第9-3表 調べ学習の準備段階での支援状況 (中学校)

(n=34)

選択肢	①学校 司書	②司書 教諭	③図書館 主任	④図書館主任か つ司書教諭	⑤誰も担当し ていない	無回答
(1)過去の指導事例の提供	5	2	0	0	24	2
比率(%)	14.7	5.9	0.0	0.0	70.6	5.9
(2)学習テーマの決定・課題設定への助言	2	2	3	0	26	3
比率(%)	5.9	5.9	8.8	0.0	76.5	8.8
(3)ワードやパワーポイントを活用した 教材作成の技術的支援	0	2	0	0	28	3
比率(%)	0.0	5.9	0.0	0.0	82.4	8.8
(4)調べ学習に活用できる資料の紹介	28	1	3	1	4	1
比率(%)	82.4	2.9	8.8	2.9	11.8	2.9
(5)調べ学習に必要な資料の取り寄せ・準備	32	1	2	0	1	0
比率(%)	94.1	2.9	5.9	0.0	2.9	0.0

3.2 調べ学習の実施段階(授業時間中)の支援・指導状況

続く Q13では、調べ学習を取り入れた授業の時間中に T. T. として学校図書館担当者が参加し、児童生徒に対してどのような指導、支援を行っているかを確認している。

上述のように、調べ学習の実施段階（授業時間中）の指導項目については、全国 SLA が作成する「情報・メディアを活用する学び方の指導体系表」等をもとに作成したが、「学習テーマの選択」や「情報の取捨選択」など、資料提供を通じた支援に加えて、児童生徒に直接的に学習のあり方を指導することも多く含まれるため、必ずしも学校図書館担当者だけが担当するものではなく（協同で行うとしても）、調べ学習を担当する教員自身が果たす役割も大きいと考えられる。そこで、Q13の各項目に対応する選択肢では、Q12に挙げた5つの選択肢の他に、「授業担当者」も追加することとし、複数選択可とすることで、授業担当教員とともに学校図書館担当者が調べ学習の授業展開においてどの程度直接的に関わっているのかを明らかにしようと試みた。

第10-1と第10-2、3表はその結果を全体と学校種別にまとめたものである。まずそれぞれの職務の担当の有無をみると、準備段階の結果とは異なり、「誰も担当していない」という回答の比率が突出して高いものは確認できなかった（学校種別にみても同様）。他の項目と比べて「誰も担当していない」という回答が最も多かった「(8) 目録の仕組みに関する指導・支援」(28.9%)については、アンケート調査作成時（予備調査実施時）にも「目録を作っていない」という意見や「目録の検索ができるコンピュータが1台しかないので指導が難しい」といった意見が寄せられており、(資料組織化の面での問題はあるものの) 指導の必要性そのものが低いという状況が影響していると考えて良いだろう。

次に、担当者ごとに各項目の実施状況を見ると、多くの項目において授業担当者による取り組みが高い値を示している一方で、学校図書館担当者による取り組みの多くは学校司書によってなされており、ここでも司書教諭や図書館主任、図書館主任かつ司書教諭による取り組みは非常に低調な状態にあることが明らかとなる（最小値0.0%、最大値4.4%）。授業準備段階でも同様の結果であったが、授業時間中についても、調べ学習の実施における司書教諭等の学校図書館担当教員の関与はほとんどみられないと言ってよいだろう。

学校司書の担当状況を細かくみると、「(7) 分類の仕組みに関する指導・支援」(84.2%) や「(4) 辞書・事典の「総索引」の使い方に関する指導・支援」(56.1%)、「(8) 目録の仕組みに関する指導・支援」(54.4%)、「(9) 書名（参考文献）の記録の仕方に関する指導・支援」(48.2%) などが高い値を示している。これらの項目は、授業担当者による取り組みがやや低調であり、授業担当者との役割分担がある程度できていると

も考えられるだろう。なお、「(4)辞書・事典の「総索引」の使い方に関する指導・支援」については、上述のように全体では56.1%の実施率であるのに対して、小学校では65.8%、中学校では32.4%となっており、学校種別にみると、その実施率にかなりの開きがあることが分かる。中学校では「⑥誰も担当していない」という回答の比率もが相対的にみて高いこと（23.5%）、上記の(7)(8)(9)についてはこうした差異がないことを考えれば、「(4)辞書・事典の「総索引」の使い方に関する指導・支援」については、小学校で十分に指導が行われたことにより、中学校では調べ学習の支援項目として特に必要と考えられていない、ということになるだろう。

一方、学校司書による取り組みが極めて低調な項目（1割未満の項目）は、「(12) Web 検索結果において複数の情報を比較する指導・支援」（9.6%）、「(13) 収集した資料・Web 情報の取捨選択に関する指導・支援」（6.1%）、「(14) 調べた内容を写真やスケッチにより記録する指導・支援」（7.0%）、「(15) 調べた結果をまとめる指導・支援（要点のまとめ方、ノートの整理方法）」（6.1%）、「(17) 絵や写真（パワーポイント）などの資料を用いながら発表する指導・支援」（4.4%）などであり、「(18) 発表のしかた、聞く態度、相互評価方法の指導」については、小学校の司書1名（0.9%）しか指導に関わっていないという結果となっている。Q13に挙げた支援・指導項目は、テーマの決定、絞り込み、情報収集、選択、整理、発表という、調べ学習が展開されていく際の一般的な流れにそって並べている。低調な項目の多くが後半の選択肢に集中していることを考えれば、学校司書による調べ学習への関わりは、テーマの決定から情報収集までを主としており、収集した情報の取捨選択や要点の整理、プレゼンテーションといった部分にまでは深く関与しない場合が多いということになるだろう。

第10-1表 調べ学習の実施段階での指導・支援状況（全体） (n=114)

選択肢	①学校司書	②司書教諭	③図書館主任	④図書館主任かつ司書教諭	⑤授業担当者	⑥誰も担当していない	無回答
(1)調べたいこと（テーマ）を発見させるための指導・支援	33	2	1	0	106	4	1
比率(%)	28.9	1.8	0.9	0.0	93.0	3.5	0.9
(2)設定テーマに関するキーワードを的確に設定するための指導・支援	23	2	1	0	103	5.0	2
比率(%)	20.2	1.8	0.9	0.0	90.4	4.4	1.8
(3)辞書・事典の「背」、「つめ」、「はしら」の使い方に関する指導・支援	50	1	4	2	78	18	2
比率(%)	43.9	0.9	3.5	1.8	68.4	15.8	1.8

(4)辞書・事典の「総索引」の使い方に関する指導・支援	64	2	3	2	83	11	1
比率(%)	56.1	1.8	2.6	1.8	72.8	9.6	0.9
(5)統計書、学習資料集、年鑑、白書を使う授業の指導・支援	45	2	2	2	80	22	3
比率(%)	39.5	1.8	1.8	1.8	70.2	19.3	2.6
(6)複数の資料(辞書・事典・統計書等)を用い比較する指導・支援	43	3	1	2	79	25	3
比率(%)	37.7	2.6	0.9	1.8	69.3	21.9	2.6
(7)分類の仕組みに関する指導・支援	96	2	5	2	28	7	1
比率(%)	84.2	1.8	4.4	1.8	24.6	6.1	0.9
(8)目録の仕組みに関する指導・支援	62	3	1	2	32	33	2
比率(%)	54.4	2.6	0.9	1.8	28.1	28.9	1.8
(9)書名(参考文献)の記録の仕方に関する指導・支援	55	3	1	1	62	16	5
比率(%)	48.2	2.6	0.9	0.9	54.4	14.0	4.4
(10)インタビューやアンケート調査に関わる指導・支援	16	2	2	0	87	13	5
比率(%)	14.0	1.8	1.8	0.0	76.3	11.4	4.4
(11)Web検索に関するコンピュータ利用指導・支援	13	2	0	0	93	10	4
比率(%)	11.4	1.8	0.0	0.0	81.6	8.8	3.5
(12)Web検索結果において複数の情報を比較する指導・支援	11	1	0	0	88	16	4
比率(%)	9.6	0.9	0.0	0.0	77.2	14.0	3.5
(13)収集した資料・Web情報の取捨選択に関する指導・支援	7	2	0	0	89	17	5
比率(%)	6.1	1.8	0.0	0.0	78.1	14.9	4.4
(14)調べた内容を写真やスケッチにより記録する指導・支援	8	2	1	0	103	5	3
比率(%)	7.0	1.8	0.9	0.0	90.4	4.4	2.6
(15)調べた結果をまとめる指導・支援(要点のまとめ方、ノートの整理方法)	7	2	1	0	106	2	2
比率(%)	6.1	1.8	0.9	0.0	93.0	1.8	1.8
(16)著作権に関する指導(出典の明記・引用の方法)	28	5	2	1	71	27	2
比率(%)	24.6	4.4	1.8	0.9	62.3	23.7	1.8
(17)絵や写真(パワーポイント)などの資料を用いながら発表する指導・支援	5	2	0	0	101	7	4
比率(%)	4.4	1.8	0.0	0.0	88.6	6.1	3.5
(18)発表のしかた、聞く態度、相互評価方法の指導	1	2	0	0	105	4	3
比率(%)	0.9	1.8	0.0	0.0	92.1	3.5	2.6
(19)他機関の利用方法の説明(公共図書館・各種施設での調査・訪問方法指導)	37	2	0	2	82	20	2
比率(%)	32.5	1.8	0.0	1.8	71.9	17.5	1.8

第10-2表 調べ学習の実施段階での指導・支援状況(小学校)

(n=76)

選択肢	①学校 司書	②司書 教諭	③図書館 主任	④図書館主 任かつ司 書教諭	⑤授業担 当者	⑥誰も担当 していない	無回答
(1)調べたいこと(テーマ)を発見させるための指導・支援	25	1	0	0	72	1	1
比率(%)	32.9	1.3	0.0	0.0	94.7	1.3	1.3
(2)設定テーマに関するキーワードを的確に設定するための指導・支援	17	1	0	0	70	2	2
比率(%)	22.4	1.3	0.0	0.0	92.1	2.6	2.6
(3)辞書・事典の「背」、「つめ」、「はしら」の使い方に関する指導・支援	37	1	0	2	60	6	2
比率(%)	48.7	1.3	0.0	2.6	78.9	7.9	2.6
(4)辞書・事典の「総索引」の使い方に関する指導・支援	50	1	0	2	60	3	1
比率(%)	65.8	1.3	0.0	2.6	78.9	3.9	1.3
(5)統計書、学習資料集、年鑑、白書を使う授業の指導・支援	34	1	0	2	56	11	3
比率(%)	44.7	1.3	0.0	2.6	73.7	14.5	3.9
(6)複数の資料(辞書・事典・統計書等)を用い比較する指導・支援	30	1	0	2	55	17	1
比率(%)	39.5	1.3	0.0	2.6	72.4	22.4	1.3
(7)分類の仕組みに関する指導・支援	66	1	1	2	24	2	1
比率(%)	86.8	1.3	1.3	2.6	31.6	2.6	1.3
(8)目録の仕組みに関する指導・支援	40	1	0	2	25	22	1
比率(%)	52.6	1.3	0.0	2.6	32.9	28.9	1.3
(9)書名(参考文献)の記録の仕方に関する指導・支援	34	1	0	1	43	11	2
比率(%)	44.7	1.3	0.0	1.3	56.6	14.5	2.6
(10)インタビューやアンケート調査に関わる指導・支援	12	1	1	0	59	7	4
比率(%)	15.8	1.3	1.3	0.0	77.6	9.2	5.3
(11)Web検索に関するコンピュータ利用指導・支援	6	0	0	0	64	7	2
比率(%)	7.9	0.0	0.0	0.0	84.2	9.2	2.6
(12)Web検索結果において複数の情報を比較する指導・支援	4	0	0	0	60	12	2
比率(%)	5.3	0.0	0.0	0.0	78.9	15.8	2.6
(13)収集した資料・Web情報の取捨選択に関する指導・支援	3	0	0	0	60	12	2
比率(%)	3.9	0.0	0.0	0.0	78.9	15.8	2.6
(14)調べた内容を写真やスケッチにより記録する指導・支援	4	0	0	0	71	2	2
比率(%)	5.3	0.0	0.0	0.0	93.4	2.6	2.6
(15)調べた結果をまとめる指導・支援(要点のまとめ方、ノート の整理方法)	4	0	0	0	73	0	1
比率(%)	5.3	0.0	0.0	0.0	96.1	0.0	1.3

⑥著作権に関する指導（出典の明記・引用の方法）	19	1	1	1	49	18	1
比率(%)	25.0	1.3	1.3	1.3	64.5	23.7	1.3
⑦絵や写真（パワーポイント）などの資料を用いながら発表する指導・支援	2	0	0	0	70	2	3
比率(%)	2.6	0.0	0.0	0.0	92.1	2.6	3.9
⑧発表のしかた、聞く態度、相互評価方法の指導	1	0	0	0	72	1	1
比率(%)	1.3	0.0	0.0	0.0	94.7	1.3	1.3
⑨他機関の利用方法の説明（公共図書館・各種施設での調査・訪問方法指導）	23	0	0	2	59	12	1
比率(%)	30.3	0.0	0.0	2.6	77.6	15.8	1.3

第10-3表 調べ学習の実施段階での指導・支援状況（中学校）

(n=34)

選択肢	①学校司書	②司書教諭	③図書館主任	④図書館主任かつ司書教諭	⑤授業担当者	⑥誰も担当していない	無回答
(1)調べたいこと（テーマ）を発見させるための指導・支援	6	1	1	0	31	3	0
比率(%)	17.6	2.9	2.9	0.0	91.2	8.8	0.0
(2)設定テーマに関するキーワードを的確に設定するための指導・支援	4	1	1	0	30	3	0
比率(%)	11.8	2.9	2.9	0.0	88.2	8.8	0.0
(3)辞書・事典の「背」、「つめ」、「はしら」の使い方に関する指導・支援	10	0	3	0	15	12	0
比率(%)	29.4	0.0	8.8	0.0	44.1	35.3	0.0
(4)辞書・事典の「総索引」の使い方に関する指導・支援	11	1	2	0	20	8	0
比率(%)	32.4	2.9	5.9	0.0	58.8	23.5	0.0
(5)統計書、学習資料集、年鑑、白書を使う授業の指導・支援	7	1	2	0	21	11	0
比率(%)	20.6	2.9	5.9	0.0	61.8	32.4	0.0
(6)複数の資料（辞書・事典・統計書等）を用い比較する指導・支援	9	2	1	0	21	8	2
比率(%)	26.5	5.9	2.9	0.0	61.8	23.5	5.9
(7)分類の仕組みに関する指導・支援	27	1	3	0	3	5	0
比率(%)	79.4	2.9	8.8	0.0	8.8	14.7	0.0
(8)目録の仕組みに関する指導・支援	20	2	1	0	6	10	1
比率(%)	58.8	5.9	2.9	0.0	17.6	29.4	2.9
(9)書名（参考文献）の記録の仕方に関する指導・支援	17	2	1	0	16	5	3
比率(%)	50.0	5.9	2.9	0.0	47.1	14.7	8.8
(10)インタビューやアンケート調査に関わる指導・支援	4	1	1	0	25	6	1
比率(%)	11.8	2.9	2.9	0.0	73.5	17.6	2.9

①Web検索に関するコンピュータ利用指導・支援	7	1	0	0	26	3	2
比率(%)	20.6	2.9	0.0	0.0	76.5	8.8	5.9
②Web検索結果において複数の情報を比較する指導・支援	7	0	0	0	25	4	2
比率(%)	20.6	0.0	0.0	0.0	73.5	11.8	5.9
③収集した資料・Web情報の取捨選択に関する指導・支援	4	1	0	0	26	5	3
比率(%)	11.8	2.9	0.0	0.0	76.5	14.7	8.8
④調べた内容を写真やスケッチにより記録する指導・支援	3	1	1	0	29	3	1
比率(%)	8.8	2.9	2.9	0.0	85.3	8.8	2.9
⑤調べた結果をまとめる指導・支援(要点のまとめ方、ノートの整理方法)	3	1	1	0	30	2	1
比率(%)	8.8	2.9	2.9	0.0	88.2	5.9	2.9
⑥著作権に関する指導(出典の明記・引用の方法)	8	3	1	0	20	9	1
比率(%)	23.5	8.8	2.9	0.0	58.8	26.5	2.9
⑦絵や写真(パワーポイント)などの資料を用いながら発表する指導・支援	3	1	0	0	28	5	1
比率(%)	8.8	2.9	0.0	0.0	82.4	14.7	2.9
⑧発表のしかた、聞く態度、相互評価方法の指導	0	1	0	0	30	3	1
比率(%)	0.0	2.9	0.0	0.0	88.2	8.8	2.9
⑨他機関の利用方法の説明(公共図書館・各種施設での調査・訪問方法指導)	12	1	0	0	20	8	1
比率(%)	35.3	2.9	0.0	0.0	58.8	23.5	2.9

なお、上記の設問に続く Q14では、調査対象である学校司書による支援・指導のスタイルを確認するために、「授業時間の一部を借りて、クラス全体を対象に実施すること」と「調べ学習の時間内で、児童生徒へ個別対応で実施すること」という2つの項目に分け、「まったく実施されていない」を「1」、「よく実施している」を「7」とする7段階評価による選択肢を準備して、その支援・指導状況を確認している。

第11表はその結果を集計したものであるが、2つの項目はほぼ反転した関係にあり(学校種別にみても大きな差異はない)、学校司書による調べ学習の支援・指導スタイルは、授業時間の一部を借りて行うというよりは、フロアワークの中で、児童生徒からの要求に個別に対応する形でなされていることが分かる。調べ学習は児童生徒1人1人の興味関心をもとにした授業スタイルであるため、個別に対応することも重要な支援・指導形式ではあるが、一部の職務については、授業の冒頭時間などを借りて一

斉に行った方が効率的なケースもあるだろう。学校司書による指導・支援業務が個別対応に集中している点からも、学校司書による支援・指導業務が授業展開の段階においてはそれほど直接的には関わっていない様子も見て取れるのではないだろうか。

第11－1表 調べ学習の支援・指導スタイル（全体） (n=114)

スタイル	1段階	2段階	3段階	4段階	5段階	6段階	7段階	無回答
授業時間の一部を借りて、クラス全体を対象に実施すること	21	31	16	15	7	4	2	18
比率(%)	18.4	27.2	14.0	13.2	6.1	3.5	1.8	15.8
調べ学習の時間内で、児童生徒へ個別対応で実施すること	4	10	5	18	21	18	21	17
比率(%)	3.5	8.8	4.4	15.8	18.4	15.8	18.4	14.9

←まったく実施されていない →よく実施している→

第11－2表 調べ学習の支援・指導スタイル（小学校） (n=76)

スタイル	1段階	2段階	3段階	4段階	5段階	6段階	7段階	無回答
授業時間の一部を借りて、クラス全体を対象に実施すること	13	22	10	11	6	2	0	12
比率(%)	17.1	28.9	13.2	14.5	7.9	2.6	0.0	15.8
調べ学習の時間内で、児童生徒へ個別対応で実施すること	4	9	2	10	14	13	13	11
比率(%)	5.3	11.8	2.6	13.2	18.4	17.1	17.1	14.5

←まったく実施されていない →よく実施している→

第11－3表 調べ学習の支援・指導スタイル（中学校） (n=34)

スタイル	1段階	2段階	3段階	4段階	5段階	6段階	7段階	無回答
授業時間の一部を借りて、クラス全体を対象に実施すること	8	7	6	3	0	2	2	6
比率(%)	23.5	20.6	17.6	8.8	0.0	5.9	5.9	17.6
調べ学習の時間内で、児童生徒へ個別対応で実施すること	0	1	2	7	6	5	7	6
比率(%)	0.0	2.9	5.9	20.6	17.6	14.7	20.6	17.6

←まったく実施されていない →よく実施している→

3.3 調べ学習終了段階（授業終了後）の支援状況

アンケート調査では、調べ学習の展開における学校図書館担当者の支援状況を把握するための第三の設問として、調べ学習が終了した後の学校図書館担当者による支援について5つの項目の下でその実施状況を確認している。第12－1表から分かるように、司書教諭や図書館主任による取り組みがほとんど見られないことは上記の2つの調査項目と同様ではあるが、学校司書による取り組みについても、高い比率を示した

のは「(5) 使用した資料の保守・点検、他機関借用資料の返却」(78.1%)のみであり、それ以外の項目については、「誰も担当していない」という回答が8割を大きく超える値を示している。ここでも学校図書館担当者による支援の中心は資料に関わる業務が中心であり、授業の評価や指導方法、運営に直接的に関わるような支援はなされていないことが見てくる。

この結果を学校種別に集計したものが第12-2、3表である。全体の結果と大きく異なる点は確認できないが、強いて挙げるなら、中学校では司書教諭、図書館主任、図書館主任かつ司書教諭といった図書館担当教員による支援が「(5) 使用した資料の保守・点検、他機関借用資料の返却」を除いて全く確認できないのに対して、小学校ではわずかではあるが、全ての項目において図書館担当教員が関与している点が注目できる。一般的に、科目ごとに担当者が分かれる中学校よりも、技能教科を除く全ての教科を原則として1人で担当する小学校の方が、司書教諭による T.T. などの授業支援が容易であると言われている。わずかな差異ではあるが、小学校と中学校での図書館担当教員による授業支援への親和性の違いが現れたと考えることもできるだろう。

第12-1表 調べ学習の終了段階での支援状況(全体)

選択肢	①学校司書	②司書教諭	③図書館主任	④図書館主任かつ司書教諭	⑤誰も担当していない	無回答
(1)学習活動の到達度の評価(授業担当者と共に)	3	1	0	0	101	10
比率(%)	2.6	0.9	0.0	0.0	88.6	8.8
(2)授業担当者への授業改善点の助言	3	2	0	0	100	9
比率(%)	2.6	1.8	0.0	0.0	87.7	7.9
(3)学習活動の記録(日誌の作成)	8	1	0	0	95	10
比率(%)	7.0	0.9	0.0	0.0	83.3	8.8
(4)学習活動のPR(他の教員・保護者への授業実践の報告)	3	1	1	0	100	10
比率(%)	2.6	0.9	0.9	0.0	87.7	8.8
(5)使用した資料の保守・点検、他機関借用資料の返却	89	0	0	5	19	7
比率(%)	78.1	0.0	0.0	4.4	16.7	6.1

第12-2表 調べ学習の終了段階での支援状況（小学校）

選択肢	①学校司書	②司書教諭	③図書館主任	④図書館主任かつ司書教諭	⑤誰も担当していない	無回答
(1)学習活動の到達度の評価（授業担当者と共に）	2	1	0	0	69	5
比率（%）	2.6	1.3	0.0	0.0	90.8	6.6
(2)授業担当者への授業改善点の助言	2	2	0	0	68	4
比率（%）	2.6	2.6	0.0	0.0	89.5	5.3
(3)学習活動の記録（日誌の作成）	5	1	0	0	65	5
比率（%）	6.6	1.3	0.0	0.0	85.5	6.6
(4)学習活動のPR（他の教員・保護者への授業実践の報告）	2	1	1	0	68	5
比率（%）	2.6	1.3	1.3	0.0	89.5	6.6
(5)使用した資料の保守・点検、他機関借用資料の返却	61	0	0	3	12	3
比率（%）	80.3	0.0	0.0	3.9	15.8	3.9

第12-3表 調べ学習の終了段階での支援状況（中学校）

選択肢	①学校司書	②司書教諭	③図書館主任	④図書館主任かつ司書教諭	⑤誰も担当していない	無回答
(1)学習活動の到達度の評価（授業担当者と共に）	1	0	0	0	28	5
比率（%）	2.9	0.0	0.0	0.0	82.4	14.7
(2)授業担当者への授業改善点の助言	1	0	0	0	28	5
比率（%）	2.9	0.0	0.0	0.0	82.4	14.7
(3)学習活動の記録（日誌の作成）	3	0	0	0	26	5
比率（%）	8.8	0.0	0.0	0.0	76.5	14.7
(4)学習活動のPR（他の教員・保護者への授業実践の報告）	1	0	0	0	28	5
比率（%）	2.9	0.0	0.0	0.0	82.4	14.7
(5)使用した資料の保守・点検、他機関借用資料の返却	24	0	0	2	7	4
比率（%）	70.6	0.0	0.0	5.9	20.6	11.8

4. 今後の課題

本稿では、沖縄県内の小中学校での調べ学習の展開における学校図書館担当者による支援、指導状況をアンケート調査の分析を通じて明らかにしてきた。序論において述べたように、調べ学習の推進においては、学校図書館担当者が果たすべき役割として様々な取り組みが期待されるようになっているが、今回のアンケート調査からは、学校図書館担当者の支援・指導業務は学校司書を中心として取り組まれており、司書

教諭や図書館主任といった図書館担当教員による取り組みはほとんど確認することができなかった。一方で、学校司書の取り組みについても、授業準備段階における資料の手配を介した支援業務やフロアワークでの個別指導が中心であり、授業準備段階、授業時間中、授業終了後のいずれの場面においても、授業の運営に積極的に関わるような働きかけは進んでいないという結果も明らかとなった。

繰り返せば、調べ学習をより豊かなものへと展開していくためには、各種の情報源の調査方法の説明や著作権に関する指導など、学校図書館が潜在的に備えている機能を活用することが重要であると筆者らは考えている。よって、沖縄県の学校図書館担当者はこれまで以上に積極的に調べ学習の準備、実施、評価等に関与しなければならないと考えられるが、序論でも触れたように、そのためには、「情報・メディアを活用する学び方の指導体系表」や「学校図書館職員の職務内容（案）」等に挙げられた支援、指導項目をどのような職務、属性を持つ人物が主として（責任をもって）担当するのか、ということを考える必要があるだろう。

ここで筆者らの仮説を述べておこう。調べ学習を展開する上で必要となる職務の内、現在、沖縄県内の小中学校において取り組みが鈍い授業準備段階での授業計画の立案支援や授業時間中の（特に情報の整理・発表段階での）直接的な指導、授業後の評価や助言といった職務については、司書教諭の職務として取り上げられることが多いように思われる。しかし、これらの職務の全て、またはその中心的役割を、授業時数の軽減やクラス担任の免除などの措置が保障されない現行法下の司書教諭や図書館主任に期待することは現実的には難しいと言わざるを得ないだろう。もちろん、こうした問題に対しては、司書教諭の専任化や負担軽減措置、あるいは職員制度全般の見直しを求めている運動が必要となるが、そうした運動を進める一方で、これまで学校図書館の専任職員として様々なノウハウを蓄積してきた学校司書の活躍を期待することもできるのではないだろうか。上述のように、今回の調査結果からは、学校司書による調べ学習に対するサポートは資料提供やフロアワークの枠内に止まることが多いということが明らかになっているが、現在の状況がそのまま学校司書のモチベーションや職務区分意識と直結しているとは言い切れないのではないだろうか。特に、他府県と比較して正規職員が多く配置されている沖縄県の小中学校では、現在の司書教諭配置の問題点をふまえて、自身の職務をより広く捉え、積極的に調べ学習の展開に関わらなければならないという問題意識を持つ人物も潜在的には少なくないように思わ

れる。

今回筆者らが実施したアンケート調査では、現在の調べ学習の支援・指導状況を確認した上で、そうした職務が学校図書館担当者によって果たされるべきかどうか、さらに、果たされるとすれば、学校司書、司書教諭や図書館主任ら図書館担当教員のいずれが担当するべきか、という点も確認している。次稿では²¹、これらの調査項目を中心にさらに分析を進めていきたい。(2010年3月31日)

謝辞・付記

今回のアンケート調査の実施におきましては、大宜味村立大宜味小学校の當山政子様、沖縄市立比屋根小学校の喜納さやか様、宜野湾市立大謝名小学校の松堂さえ子様、那覇市立首里中学校の野原加代様をはじめとして多くの皆様に多大なるご助言、ご支援を頂きました。また、北部地区、中部地区、那覇地区の学校司書の皆様には、アンケートの回答に快くご協力頂きました。誌上ではありますが、この場を借りて深くお礼申し上げます。アンケートの実施・集計にかかる費用につきましては、「2008（平成20）年度 沖縄国際大学特別研究費」を活用させて頂きましたこともここに付記致します。

資料 アンケート用紙

調べ学習における学校図書館の機能活用状況に関する調査

作成： 神龍国際大学 山口真也・琉球大学 望月道高
回答日： 平成 21 年 () 月 () 日

■アンケートの目的
本アンケートは、神龍島内の学校図書館における調べ学習の実施状況と、学校図書館担当者の業務分担に関する意識を把握することにより、調べ学習支援の業務モデルを明らかにすることを目的とします。調査結果は、学術研究以外の目的には一切使用しません。また、アンケート用紙は無記名で回収、管理し、データの集計後はアンケート用紙を全て廃棄いたします。アンケートへのご協力、なにとぞよろしくお願い申し上げます。調査用紙は 6 枚あります。

(1) 勤務校に関するデータ・あなたのプロフィールについて

Q1 勤務校の種類	1) 小学校 2) 中学校 3) 併設校(小学校+中学校)
Q2 学級数(今年合計)	() 学級 ※特科(実習学級併科学級)を含む
Q3 司書教諭の配置状況	1) 配置 2) 未配置 3) 把握していない
Q4 資格・免許の有無状況(複数回答可)	1) 図書館司書資格 2) 司書教諭資格 3) 図書館司書補資格 4) 教員免許 [小学校 ・ 中学校 (教科:) ・ 高校 (教科:)] ※○をつけて下さい。(中学校・高校は教科名も記入してください)
Q5 雇用身分	1) 正規 2) 非正規
Q6 勤務形態	1) 専任(学校図書館の業務のみを主に担当) 2) 兼任(給食費事務などの業務も担当)
Q7 勤務経験年数	学校図書館での勤務 () 年目 ※雇用身分、勤務形態は問いません
Q8 勤務学校の所在地	() 市・町・村

(2) 現在の調べ学習の実施状況について

Q9 2006年4月~11月までの間の学校図書館での調べ学習頻度	1) 合計的() 質問 2) 把握していない・記録を残していない ※学校図書館を活用した調べ学習の授業時間数のみ/自由読書時間としての利用、教員不在時の自習利用は除きます。概数で構いませんのでできるだけ正確な数値を記入して下さい
Q10 2006年4月~11月までの間に、学校図書館を活用した「調べ学習」が行われた教科・領域	1) 国語 2) 社会 3) 算数・数学 4) 理科 5) 生活 6) 音楽 7) 図画工作・美術 8) 保健体育 9) 技術 10) 家庭 11) 英語 12) 総合的な学習の時間 13) 道徳 14) 特別活動(学級活動、児童・生徒会活動、クラブ活動、学校行事に附随するもの) 15) その他 ()

Q11 「調べ学習」の実施と関連した学校図書館の年間指導計画又は利用計画

1) 計画されている	2) 検討中である	3) 計画の予定はない	4) その他()
------------	-----------	-------------	-----------

(3) 調べ学習における指導・支援の実施状況と勤務区分に関する意識について
 まず、2006年4月~2006年11月までの期間に、以下の各領域の指導・支援を担当している人物について、該当する番号全てに○を付けて下さい。次に、質問Dに読み、その業務について、確信が持たず学校図書館担当者か「迷惑」を感じるべき仕事かと思う場合は、「Dはい」、思わない場合は「Dはいえ」を選択してください。さらに、質問Bにて、「Dはい」と回答された方は、質問Dに読み、今後、貴校でその業務を行う場合に、主に誰が担当するべきか、現在の雇用条件・勤務形態(専任・兼任・正規・非正規等)を前提として、該当する項目に○を付けてください。

012 調べ学習の指導業務での支援 (主に授業担当教員への支援)

質問	A. 担当状況 (複数回答可) 誰が担当しているか? ※日々の授業や図書館での活動状況を学校司書の目から見て、把握できる範囲で構いません					B. (空欄におつくりします) 学校図書館担当者の仕事かと思うか? ※学校図書館担当者が可(迷惑)を受け るべき仕事か?		C. (質問Dで「はい」と回答された方へ) 今後、誰が主に担当するべきか?		
	① 学校 司書	② 司書 教諭	③ 図書 館主任	④ 図書 主任 と司書 教諭を 兼任す る教員	⑤ 誰も担 当してい ない	①はい	②はいえ(協業 の担当者個人の 仕事である)	①学校 司書	②司書 教諭(図 書館主任 の任)	③本来は司書教諭 図書館主任の仕事 だが、担当 できる状況ではないの で、自らが代わりに 担当してもよい
① 過去の指導事例の提供(指導案作成のための研究文献の検索・取り寄せなど)	①○	②○	③○	④○	⑤○	→ ①○	②○	→ ①○	②○	③○
② 学習テーマの決定・経路決定への助言	①○	②○	③○	④○	⑤○	→ ①○	②○	→ ①○	②○	③○
③ ワードやパワーポイントを活用した教材作成の技術的支援	①○	②○	③○	④○	⑤○	→ ①○	②○	→ ①○	②○	③○
④ 調べ学習に活用できる資料の紹介	①○	②○	③○	④○	⑤○	→ ①○	②○	→ ①○	②○	③○
⑤ 調べ学習に必要な資料の取り寄せ・準備	①○	②○	③○	④○	⑤○	→ ①○	②○	→ ①○	②○	③○

Q13 調べ学習(授業時間中)の指導・支援 (主に児童生徒への指導・支援・I.T.としての活動・児童生徒への個別対応も含みます)。									
質問①	A.実態状況 (複数回答可) 誰が担当しているか?					B. (空欄におつかわれます) 学校図書館担当者の仕事と思うか?	C. 質問Bで①はいと回答された方へ 今後、誰が主に担当するべきか?		
	①学校 司書	②司書 教諭	③図書 館主任	④図書 館主任 と司書 教諭を 兼任す る教員	⑤授業 担当教 員			⑥誰も 担当し ていな い	① 学校司 書
(1) 調べたいこと(テ ーマ)を狭くさせるた めの指導・支援。	①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③
(2) 設定テーマに関 するキーワードを的 確に設定するための 指導・支援。	①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③
(3) 辞書・事典の 「解」・「ゆい」・「はし る」の使い方に関する 指導・支援。	①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③
(4) 辞書・事典の「秘 密語」の使い方に関す る指導・支援。	①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③
(5) 読解計画、学習資料 集、年鑑、自書を使う 授業の指導・支援。	①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③
(6) 複数の資料(辞 書・事典・統計書等)を 使い比較する指導・支援。	①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③
(7) 分類の仕組みに 関する指導・支援。	①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③
(8) 目録の仕組みに 関する指導・支援。	①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③
(9) 書名(参考文献) の記録の仕方に関す る指導・支援。	①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③
(10) インタビューや アンケート調査に関 わる指導・支援。	①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③

Q14 調べ学習(授業時間外)の指導・支援 (主に児童生徒への指導・支援・I.T.としての活動・児童生徒への個別対応も含みます)。									
質問①	A.実態状況 (複数回答可) 誰が担当しているか?					B. (空欄におつかわれます) 学校図書館担当者の仕事と思うか?	C. 質問Bで①はいと回答された方へ 今後、誰が主に担当するべきか?		
	①学校 司書	②司書 教諭	③図書 館主任	④図書 館主任 と司書 教諭を 兼任す る教員	⑤授業 担当教 員			⑥誰も 担当し ていな い	① 学校司 書
(11) Web 検索に関す るコンピュータ利用 指導・支援。	①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③
(12) Web 検索結果に 対して複数の情報を 比較する指導・支援。	①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③
(13) 収集した資料・ Web 情報の取捨選択 に関する指導・支援。	①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③
(14) 調べた内容を写 真やスケッチにより 記録する指導・支援。	①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③
(15) 調べた結果をま とめる指導・支援(観点 のまとめ方、ノートの 整理方法)。	①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③
(16) 著作権に関する 指導(出典の明記・引用 の方法)。	①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③
(17) 絵や写真(ワー ポイント)などの資料 を用いながら発表す る指導・支援。	①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③
(18) 発表のしかた、聞 く態度、相互評価方法 の指導。	①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③
(19) 他機関の利用方 法の説明(公共図書 館、各種施設での調 査、訪問先封鎖等)。	①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③

脚 注

- 1 本研究では「調べ学習」という用語を次のように定義する。「自ら学び、考える」主体的、自発的な学習。学び方を学ぶ学習として、子どもが自分自身の力で課題を設定し、その課題解決へ向けての学習計画を立てて、調査・研究をし、解決を図っていく学習活動の形態」であり、「教科書中心の授業、画一的な授業から、子どもたちそれぞれが個性を生かして、主体的・創造的に課題に取り組むことにより、学習活動を意欲的に進め、学ぶ力、生きる力を身につけていくことをねらったもの」。(図書館用語辞典編集委員会編『最新図書館用語辞典』柏書房, 2004, p.251)
- 2 全国学校図書館協議会編『情報を学習につなぐ 情報・メディアを活用する学び方の指導体系解説』全国学校図書館協議会, 2008, pp.46-47
- 3 全国学校図書館協議会編『これからの学校図書館と学校司書の役割 配置促進と法制化に向けて』全国学校図書館協議会, 2005, p.34
- 4 「調べ学習への関わりにみる学校図書館の類型化とその分析－沖縄県内公立小中学校の学校司書を対象とした調査から」(平成21年度日本学校図書館学会研究発表大会研究発表, 2009年9月5日)
- 5 望月道浩「調べ学習への関わりにみる学校図書館の類型化とその分析－沖縄県内公立小中学校の学校司書を対象とした調査から」『学校図書館学研究』第12巻, 2010, 3, pp.5-16
- 6 筆者らが調査協力依頼と回答方法の説明のために参加した研修会・研究会は次の通り。「那覇学校司書研究会」(2008年12月11日開催)、「学校図書館協議会北部支部研修会」(2008年12月16日開催)、「中頭小中学校図書館司書連絡会講演会」(2009年2月10日開催)。
- 7 「沖縄県教育委員会学校一覧データ」<http://www-edu.pref.okinawa.jp/somu/gakkoichiran/index.html>, 2008.10.1アクセス
- 8 各地区の回収数、回収率には所在地無回答の3名分(小学校2、中学校1)は含めてない。
- 9 安藤友張「1950-60年代の日本における専任司書教諭の配置施策」『日本図書館情報学会誌』Vol.55, No.3, Sep. 2009, p.183
- 10 沖縄県教育委員会「平成21年度 学校基本調査速報」によれば、沖縄県内における公立小学校数は277校(分校含む)、公立中学校数は157校(分校含む)である。それに対し、学校図書館事務職員数は、公立小学校で210名、公立中学校で111名である。単純計算ではあるが、学校図書館事務職員1名が1校を担当すると仮定して、沖縄県内公立小・中学校における学校図書館事務職員配置率を算出すると、公立小学校で75.8%、公立中学校で70.7%となる(平成21年5月1日現在、http://www.pref.okinawa.jp/toukeika/school/2009/hyou_gakkou.html, 2009.10.26アクセス)
- 11 「2009年度学校図書館調査報告」『学校図書館』2009, 11, p.41 (2009年度のデータより)
- 12 初等中等教育局学力調査室「学力層に着目した学校の指導方法とその特性に関する分析」

- http://www.next.go.jp/b_menu/houdou/20/12/_icsFiles/afieldfile/2009/01/19/1217991_1.pdf, 2010. 3. 27アクセス
- 13 平成19年度、20年度実施調査では沖縄県は全分野で最下位。平成21年度実施調査では沖縄県は8教科中6教科で最下位となり、3年連続で全国最下位となった。ただし、小学国語B、算数Aは最下位を脱し、「全教科の正答率が昨年比べて上がっており、全国平均正答率との差は8教科中6教科で縮まっている」との報道もある。（「沖縄は3年連続最下位 全国学力テスト」『八重山新聞』2009. 8. 28, 朝刊6面）
 - 14 「「学力がすべてではない」全国学力テスト最下位で県内に波紋」『沖縄タイムス』2007. 10. 26, 朝刊31面、「全国学力テスト特集／沖縄やや改善 理解に課題も」『琉球新報』2009. 8. 30, 朝刊25面ほか
 - 15 第4-3表では、回答者による自由記述欄の記入通りに項目を設けている。ただし、「国語・書道」「公民・地理」といった記述については、それぞれの教科ごとにカウントした。
 - 16 「図書館職員／臨時が増加／自治体財政難が影響」『琉球新報』2006. 8. 1, 朝刊22面、沖縄県内の公立小中学校の司書が一同に介する研究大会（第二十五回県小中学校司書研究大会）での調査より。この研究大会は毎年8月上旬に開催されているが、2007年以降は正規職員の比率は諸事情により調査がなされていない。
 - 17 「2009年度学校図書館調査報告」『学校図書館』2009. 11, p.42（2008年度のデータより。この調査では「非正規職員」という用語ではなく、「臨時職員」という用語が用いられている）
 - 18 例えば、学校図書館問題研究会が2002年より配布しているパンフレット「学校図書館にこんな‘人’を一学校図書館職員配置の基本的条件―」では、学校図書館担当者の配置に関する条件の1つとして、「6 継続して働ける職であること」が掲げられており、「継続して働ける条件があることによって、校内での図書館の理解が深まり、利用に反映されるなど、達成されることが数多くあります」と説明されている。
 - 19 筆者は「平成20年度沖縄県司書教諭等研修会」に講師として参加し、沖縄県内の高校に勤務する学校図書館担当教員を対象として勤務実態を把握するためのアンケート調査を実施しているが、その参加者の中には、司書教諭が配置されているはずの12学級以上の学校であっても「図書館主任」が参加していることが明らかとなっている。辞令によって任命される司書教諭と、校務分掌において実際に図書館教育に関わっている教員とが異なるということを示しており、こうした状態は小中学校でも生じていると考えられる。（拙著「調べ学習」における学校図書館担当教員の支援状況に関する調査－沖縄県立高等学校の司書教諭・図書館主任・図書館係教諭を対象として」『日本語日本文学研究』第14巻第1号, 2009. 10. 1, p.3-4）
 - 20 サンプル数が少ないため、小中併設校(3)と学校種無回答(1)については学校種別の集計は行っていない（全体の結果には含めている）。
 - 21 本アンケート調査を実施する上での研究母体となった沖縄県図書館協会調査研究部会が研究成果を定期的に掲載している『沖縄県図書館協会誌』第14号（2010年12月13日刊）に掲載予定。

JOURNAL
OF
JAPANESE LANGUAGE
AND
JAPANESE LITERATURE
OKINAWA INTERNATIONAL UNIVERSITY

VOL.15 OCTOBER 2010 NO.1 (SERIAL no.26)

CONTENTS

The fiction of Bakin I : *Kinsesethu-Bisyonenroku*

KUZUWATA Masakazu (1)

Why now “Okinawan Language and Culture” in Hawai’i?

—From the students’ viewpoint—

OSHIRO Tomoko (1)

HIJIRIDA Kyoko

A Study on the Promoting “Pupil Research Program”
in the School Library :

A Survey of Elementary School and Junior High School
Libraries in Okinawa

YAMAGUCHI Shinya (37)