

保育空間のポリティクス

—森重雄の主題によるミクロ権力論的視角—

基礎教育学コース 稲井 智 義
基礎教育学コース 吉田 直 哉

The politics of childcare spaces in Japan:
Based on the approach of Mori Shigeo

Tomoyoshi INAI, Naoya YOSHIDA

Japan's modern education system was created in the late 19th century. At the same time, the childcare system was also being constructed. However, the aims of the two systems were quite different. This paper analyses the characteristics of Japan's modern childcare system by comparing it with the education system. In the analysis, we use a theory developed by Mori Shigeo, a leading Japanese educational sociologist who studied the modernity of Japanese education. Based on Mori's approach, this paper attempts to reveal the dynamics of micro power in modern Japanese childcare..

目 次

はじめに

- 1 近代の臨界としての保育空間の記号論
- 2 日本における保育空間の誕生

おわりに

はじめに

子どもの可能性を伸ばす創造的な実践として保育を指定する保育学は、保育を学校と家族における実践とは異なる営みとして理解してきた。つまり、保育は教育や養育、子育てを含むことはあっても、それらに包括されることはなく、保育がなされる幼稚園や保育所は学校や家族生活とは異なっているという理解である。

なぜ、保育学はそのように保育を認識してきたのか。この問いは、次のような問いに言い換えることで、より問題状況が明瞭になろう。近代学校と近代家族の形成にやや遅れるなかで、19世紀半ばのヨーロッパにおいて幼稚園や保育所が誕生したのはなぜか。また、幼稚園と保育所は学校や家族とどのように異なる空間でその実践を行い、それを語るのか。あるいは、幼児に対する保育という営みが他の年齢の子どもの教育や養育とどのように異なっているのか。このように問うことによって、〈モダニティとしての教育〉とは

異なる〈モダニティとしての保育〉に接近できるというのが、本稿全体の見通しである。

本稿では、〈モダニティとしての保育〉へ接近を、二つのアプローチを接続させることによって行なう。その二つとは、教育のモダニティ論あるいはミクロ権力論と、保育の歴史研究である。しかし、これまでわずかな例外的な研究を除けば¹⁾、これらが結びつくことはなかった。なぜなら、一方で教育の歴史社会学・社会史研究は、教育の一部として保育を理解することはあっても、保育そのものを対象にすることは少なく²⁾、また他方で、保育の歴史研究は実証性に重きを置くためにモダニティへの関心が不十分であったからである。したがって、本稿の最終的な目的とは、これまでの研究で十分に明らかにされなかった保育認識と近代認識の双方を深化させることにある。

そこで、本稿は二つの主題を扱う。第一が、〈モダニティとしての教育〉の分析において今なお重要な視座を有する教育社会学者の森重雄（1956-2006）の教育のモダニティ論とミクロ権力論を、保育分析に援用するための視座を仮説的に構築することであり、これを第1章「近代の臨界としての保育空間の記号論」で行う（吉田）。第二に、そこで提示される〈保育〉のアンスタンスの一層を構成する保育空間のポリティクスを、保育史研究の徹底したブリコラージュを通じて、再構成することであり、これが第2章「日本にお

ける保育空間の誕生」の主題である（稲井）。そして、最後に〈保育〉のディコンストラクションに向けた今後の課題と展望を述べていく（稲井・吉田）。

（稲井智義）

1 近代の臨界としての保育空間の記号論

A 保育学というディスカールの〈奇妙さ〉、

あるいは〈保育〉をパラダイムとして捉えること

保育学は楽天的である。それは、子どもの未来における未決定性を、可能性として読み替え、子どもにとっての選択肢の未確定性を、可能性の無限性として、横滑りさせていく。保育学の、このような換喩の連鎖を支えているのは、「進歩主義」という近代に特徴的な神話である。このような、進歩主義の神話の下の楽天性、すなわち、「可能性としての未来に時系列を遡って依拠する楽天性」は、逆説的にも、現実態としての〈子ども〉の称揚を帰結してしまう。というのも、もし、〈子ども〉の現実態、「あるがまま」を規範化するのであれば、それを認識するシエマは、徹頭徹尾、現実態に着目するもので、未来への投企を、関心の域外に置かかか思われる。しかしながら、保育学はそうではない。それは、現実態を多様性の相の下に捉え、その多様性の不定形な表れを、未来における多義性への可能態とみなす。その未来における多義性の可能態を、保育学では、「可能性」と呼び習わしているのである。

本稿では、このような、未来への価値付加としての進歩主義に担保された保育学の特色を、それを下支えている〈近代〉の相の下に捉え返してみたい。なぜ、今、〈近代〉を問うのか？ しかも、保育において？ この問いは、1980年代以降に顕在化した、〈近代の終焉〉、あるいは〈危機〉が、保育学においては正当に議論されてこなかったのではないか、というわれわれの問題関心に由来するものである。〈近代の終焉〉とは、悲観、あるいは少なくとも一種の諦観を伴って語られた。近代における進歩という神話の終焉は、〈歴史の終焉〉の徴候に他ならないのであり、それは、ヘーゲルが宣揚したとき、動物性に対立するものとしての人間性が終焉したことのメタファーである、と。しかしながら、保育学は、未だに進歩主義であることを止めないし、「人間学」であることも止めない。保育学は、「近代以降」における方向性を模索する素振りすら、（少なくとも今のところは）見せていない。

もし、われわれの以上のような仮説が、何らかの妥当性を持ちうるとしたならば、われわれは〈保育〉というトポスにおいて、〈近代〉が「死に絶えない」理由付けを見出さねばならないだろう。そして、その問いを発するためには、〈近代〉の審級において、〈保育〉という営みが成立してきたその理路を跡付ける作業が遂行されねばならない。

本章の目的は、保育学のパラダイムの論理を、〈近代〉の位相に即して明らかにすることである³⁾。その作業に取り掛かる前に、改めて自覚化しておくべきことは、「保育」のディスカールは、それ自体が極めて特殊なコード化を経て構築されているという事実である。「保育」とは、決して、自明なものでも、普遍的なものでもない。逆である。本章では、保育なるもの、そして、保育についてのメタ的なディスカールである「保育学」が、近代においてのみ現出する実践である所以を浮き彫りにすることが、まず試みられることになるだろう。そして、その試みは、保育の近代性とも言うべき性格が構築されている、その構築の枠組み全体を、土台から脱臼、あるいは転座させることを可能にするだろう。このような一連の理論的挑戦は、既に、森重雄が、〈モダニティとしての教育〉に関する探究の中で遂行しようとしたものに近似的である。森は、そのような自らの試みを「ディコンストラクション＝脱構築」と名づけている⁴⁾。そして、近代のディコンストラクションが可能となった境位とは、森にしてみれば、理性＝啓蒙の物語としての〈大きな物語〉が終焉したことにより、その「光」によって自明性のヴェールを纏わされていた「近代社会の真相」が、「いまや正視できる光量のもとにその姿を表しつつあることを意味」しているのである。物語としての近代の終焉が、森にとっては、近代の「秘密」を暴露するための「社会学的な小状況」を構成しているのである⁵⁾。「ディコンストラクション」が試みられる時、そのような時は、コンストラクション（構築）を、メタ的な環境として包摂していた言説の布置連関、森の言う〈物語〉が、危機に瀕した時に他ならない。そして、本章もまた、近代という物語が、一つの危機を迎えているということ踏まえている。保育において〈近代〉を捉えようと試みること、それは、保育に対する〈危機〉を読み取ろうとする試みであり、その〈危機〉から、保育の現実態を、批判的に再認識していこうという目論見に他ならない。

B 森重雄による〈モダンのトポス〉シェマの導入 —その〈保育〉分析への転用の試み—

再述するが、本章の目的の一つは、「保育という知」を、近代に特有のグロテスクなものという相において、描き出すことにある。それは、森の言うディコンストラクションの試みを、〈モダニティとしての保育〉へと転用することによって遂行されるだろう。そのためには、まず、既存の保育という言説が布置されている空間、すなわち、コンストラクションとしてのディスクールを相対化する視座を設定せねばならない。そのために、われわれは、森重雄が掲げた〈教育〉というトポスを解剖する三相のシェマを再導入し、これを〈保育〉へと援用することを試みる。まず、本節では、森重雄のモダニティ認識を、本稿の問題関心に即するかたちで再構成しておこう。森によれば、モダニティとしての教育は、三つの審級の重層的なコンストラクションを成している。それは、以下のように図示される⁶⁾。

ディスクール（言説）の神秘性
 ⇨ プラチック（行動）の空洞性
 ⇨ アパレイユ（装置）の不可解性

第一の相は「装置（アパレイユ）」である。これは、「具体的建築物ないしは建築空間」という「セッティング」であり、言うなれば教育というトポスのハードウェアを構成する審級である。

第二の相は「日常行動（プラチック）」である。これは、ある「ルールの身体化」を前提とした、日常的に展開される、疑われることのない行為範型と、その具現化である。プラクシスと言わずに、プラチックと森が呼ぶことは、この行為群を、自明性の元に繰り広げられる無意識的なものとして捉えるという態度の表れである⁷⁾。

第三の層は「言説（ディスクール）」である。これは、「語り口」と言うのが適切なような「言語世界」、あるいは「思い入れ」を含み込んだ「言葉の求められ方」の相を示している。

ところで、森によれば、このような三相の審級＝アンスタンスの生成と維持は、「権力の意志」による希求にほかならなかった⁸⁾。「モダンの支配形式としての〈教育〉」⁹⁾。このくだりにおいて、森が、おそらくはうっかりと「支配形式」としての〈教育〉と語っていることの含意に注目してみよう。「支配」の対象とは何か。実は、この問いは、森によっては決して答え

られることのない問いである。三相のアンスタンスのシェマをもう一度眺めてみよう。すると、彼のシェマには、不可視化された「主体」が、おそらくは無意識的に組み込まれていることが明らかになる。例えば、ディスクールを「神秘的である」と「判断」している主体とは何か。プラチックを「空洞である」と「判断」している主体とは何か。アパレイユを「不可解である」と「判断」している主体とは何か。諸アンスタンスに対するこれらの性格付け、あるいは評価を行っている主体、それこそが、「支配」の臣民に他ならないのである。つまり、このアンスタンスには、匿名化された「外部」が存在している。この不可視化された主体は、その匿名化された「外部」と、モダンの諸アンスタンスとを対照させることによって、アンスタンスの特性について「観察」しているのである。ところで、森のシェマにおいては、このアンスタンスの三相構造に浸潤している「外部」は、〈近代〉と名指されている¹⁰⁾。残念ながら、これは森の誤認と言わざるをえない。

近代を、近代としてあらしめているもの、それは、逆説的にはあるが、近代ではない。近代とは、非-近代を余事象として不可避に要請する。近代は、決して全集合とはなりえない。そして、その近代という集合が、外延を拡大させていくプロセスの無限化、これこそが、近代という「未完のプロジェクト」の起動に他ならないのである。近代が近代的なるものとして現象していること、あるいは近代の表徴としての成立、それ自体が、〈非-近代〉という外部性を不可避的に前提としているのである。これは、記号論的差異としての、〈近代〉の存在論である。逆から言えば、この諸アンスタンスの神秘性、空洞性、不可解性という存在論そのものを担保している〈非-近代〉としての外部、それを喪失した時点において、〈教育〉というアンスタンスは、「砂浜に描いた顔のように」消え去る運命にある。非-近代という外部を想定しうる限りにおいて、森の言う「モダンのアンスタンス」は可視化されることになる。そして逆説的なことに、外部の存続こそが、モダンのモダンたる所以を提供しているのである。

C 〈保育〉というアンスタンス—その種差性と臨界—

ふたたび、冒頭の問いに回帰しよう。〈保育〉において、特にそのディスクールにおいて、〈近代〉が消失しないのはなぜか。近代を成立させている当のものは、非-近代として外部に存する。その外部が失われた時、〈近代〉のトポスは、それであることを停止す

る。逆に考えてみよう。外部を失ったトポスは、〈近代〉であることを自称することなく、〈近代〉のトポスであることを継続しうるものではないか、と。〈近代〉は、それがモダンに見えるという指標として自らをまなざされる限りにおいて、〈近代〉として機能しうる。逆に言えば、モダンという記号性を孕み得ない〈近代〉があったとしたなら、そこには、〈近代〉の意味作用から切り離された「モダンのアンスタンス」の重層構造が組み上がることになるに違いない。われわれの仮説は、ずばり、これである。モダンという意味作用を孕み得ない領域、言い換えれば、〈近代〉としての表徴を無化するような境域が、〈保育というアンスタンス〉の中に包み込まれていたのではないか、ということである。

いまや、われわれには、こう答える資格があるだろう。〈保育〉は、近代性の〈臨界〉に成立したがゆえに、〈近代の終焉〉の疾風怒濤を切り抜けたのだ、と。われわれは、この先取りされた回答、〈保育〉という〈^{モダン}近代の臨界〉の位相を確定させねばならないだろう。なぜ、〈保育〉は、〈^{モダン}近代の臨界〉たりえたのか。その問いに答えを与えるためには、われわれは、〈保育というアンスタンス〉の位相を読み解く作業を開始せねばならない。

さて、先ほどの森のモダンのアンスタンスの位相を可能化するいくつかの前提における、保育というトポスの特性が明らかにしてゆこう。第一に、そのトポスを潜り抜けるものとしての、非-近代としての〈子ども〉に関してである。〈子ども〉は、〈近代〉のトポスとしての保育の外部に位置している。しかし、支配の対象として、子どもは不適格であるとされた。その思想化が、児童中心主義に他ならない。支配の対象を支配してはならないという命法が、ここで導入されるのである。その帰結として、〈保育〉は近代のテクノロジーでありながら、「支配形式」としての不全性を抱え込むことになる。「子ども観の近代」こそが、そのような権力としての保育の自己矛盾性の源泉となったのである。これは、装置としての保育、すなわち、アパレイユ（装置）としての保育の不安定性を生み出す。

アパレイユ（装置）の不安定性は、その内部でくり広げられるべきプラチック（日常行動）の性格を、当然のことながら規定することになる。権力機構としてのアパレイユであることを自己否定し、矛盾的な存在となったアパレイユとしての保育。その内部におけるプラチックは、必然的に、アパレイユに依存することのない展開を強いられることになる。アパレイユの

不安定性、非規定性は、プラチックとしての保育を整流＝方向づけすることをきわめて困難にする。そこでは、一定方向へのプラチックの整除は放棄される。いわば、保育のプラチックは、内発性というメタファーの下に、自生的なものとして捉えられてゆくことになる。そして、保育におけるプラチックに特徴的なことは、このプラチックの自生性というメタファーが、「児童の内発性」によって「代補」されたという点である。しかもその内発性＝生成性が規範化されることにより制度化され、これがさらにアパレイユの不安定性をも、逆説的な形で「代補」したのである。われわれは、ここで、森に倣い、保育におけるモダンのアンスタンスを、下のようにシエマ化しておこう。

ディスクール（言説）の神秘性

⇨プラチック（行動）の生成性

⇨アパレイユ（装置）の空虚性

前述のように、プラチックの位相における内発性を担保する当のものとして、アパレイユ、すなわち（施設）へと視線が注がなければならない。それは、進歩主義と、その系としての児童中心主義という思想が負った、ひとつの宿命的帰結でもあったはずである。その帰結とは、環境主義というイデオロギーであった。環境主義におけるアパレイユの構築とは、端的に言えば、環境の設計である。不可視のアーキテクチャとしてアパレイユを構築し、その内部において、プラチックの生起を制御するという思想。このような思想は、権力の不可視化という問題構制の下においてのみ、初めて反省的に捉えうる。われわれは、ここで、このような保育のトポスにおける、権力性の相を捉え返す理論的準備を整えなければならない。そのための隠喩を、ミシェル・フーコーに求めることにしよう。

D 〈保育〉におけるパースペクティブの不在

—フーコー権力論の読み替えによる示唆—

フーコーは、近代の臨界、すなわち、〈近代〉というエピステーメーの不可視の構造を、「タブロー」という平面空間への個別的对象の配置という思考形式に見出している¹¹⁾。幼稚園という教育〈施設〉を、近代の相において捉え返そうと試みるわれわれにとっては、このフーコーの問題提起を、認識論の水準から、制度論、更には制度内部のマイクロ権力論へと拡張しておく必要がある。

フーコーの権力論は、一般的に、規律訓練型権力と

呼び習わされてきた。それは、身体を媒介として精神に関与し、その規律＝法を対象に内在化させることで、権力作用の自動化を図るという権力モデルであった。このような一般的理解は、権力の作動過程そのものに着眼した場合、誤った理解とは言い難い。しかしながら、このような、単位としての個人＝主体の形成過程、言い換えれば自動化の過程にのみ照準したミクロ的な視点からのフーコー理解は、彼の近代性認識の根幹と響きあう、権力の配置という主題を軽視することになりがちである。われわれは、保育というアパレイユの不安定性を明らかにするという課題を抱いている。それゆえに、このような、フーコーにおける〈配置としての権力〉というアイデアを等閑に付すことはできない¹²⁾。

一般に、フーコーを権力論的に読解しようとする場合、彼の問題関心は、規律訓練型の権力が、近代システムに内在していることを指摘することで、それを批判的に捉えることにあったとされる場合が多い。そのような解釈の場合、フーコー自身は、近代という審級上を、その上位審級から裁定するというスタンスを選択していたという評価を、彼に対して下すことになる。だが、ここで、われわれはもう一度省みる必要がある。フーコーの主題は、近代の上位審級を設定することであったのだろうか、と。近代の上位審級の存在意義は、近代の裁定にあると見なすことができる。しかしながら、そのような視座の置き方によっては、近代そのものを対象化する上位審級自体を、積極的＝実定的に措定することができない。なぜなら、近代を俯瞰するはずの上位審級は、近代との関係の中において、示差的に表現しうるものとしてのみ認識しうるということになるからだ。フーコーは、そのようなネガティブかつ不安定な視座を、意図的に選び取ったと見なしてよいのだろうか。

われわれは、フーコーは、メタ近代という上位審級を選び取りはしなかったと考えてみたい誘惑に駆られる。彼が選択したのも、それは、〈近代の終焉〉というメタファーだったのである、と。ここで、われわれが提出するのは、『監獄の誕生』¹³⁾を、彼の前著『言葉と物』とのアナロジーにおいて読み解くという提案である。

1966年の『言葉の物』において暗示されていたのは、「人間」というパラダイムの終焉であった。それは、「人間」を対象として設定してきた学知の態様、すなわち「人間学」の終焉もまた同時に意味した。「人間」とは、その再帰的な自己組織性に特色を持つパラダイム

であった。それは、自己依拠的であった。この特色は、規律訓練型権力が産出することを目指したもので、いわば、「生産的人間」のメタファーとは言えないであろうか。規律された結果、産出される主体＝臣民、それもまた、再帰的な自己組織性を特色とする、自存的な存在であったからである。そうであれば、「人間の終焉」というフーコーのフレーズは、「主体の終焉」、少なくとも、言説布置上におけるその終焉を示唆しているとは言えないであろうか。

『監獄の誕生』における「主体」の終焉を、『言葉と物』における「人間」の終焉が予告していたというアナロジカルな仮説をここで提示しよう。すると、主体の練成をその主眼としていた規律訓練型権力に対する信頼、あるいは信仰もまた、終焉への道程を歩み始めるということになろう。それは、規律訓練型権力を可能にしていた、配置的な平面の消失をも意味することになる。そこではもはや、アパレイユにおける平面上の配置と、それに基づく監視的な権力の作用は生じしえなくなる。配置的な平面の崩壊、それは、アパレイユの内部における遠近法の消失を意味するだろう。ハースベックティフ視野＝遠近法無き平面にあっては、対象を監視するという発想がそもそも不能化されてしまうのだ。

E 〈保育のトポス〉の記号-政治学

—シニフィアンスの外部へ—

ここで、再び森のモダンのトポスのシマを省みることにしよう。その三相図式にあっては、ディスクールの神秘性は、プラチックの空洞性によって、アパレイユの不可解性へのシニフィカシオン（意味生成）を担保されていた。いわば、プラチックの空洞性は、教育的ディスクールというシニフィアンと、教育的装置というシニフィエにおける、〈無＝メディア〉としての界面として機能していたことが分かる。

日本においては、小学校以上の教育制度と同様に、幼稚園教育制度もまた、日本固有の文化の中から熟成され、創出されてきたというよりも、欧米の幼児教育思想とその実践を模倣し、それを土台としながら、漸進的に修正を施していくというプロセスの中で、その歴史が蓄積されていった。義務教育への就学以前の幼児を対象として、学校ではない空間で実践する教育、そこでは学校知を注入することを避け、「遊戯」による教育を実践しようとした。この学校知という意味の体系からの遊離、これこそが、アパレイユの空虚性を生み出したマトリクスに他ならないのである。そして、この空虚なアパレイユにおいてこそ、生成性とい

う、意味作用から離床したプラチックが可能となる。

以上のように、保育というトポスにおいては、プラチックの空洞性が、「生成性」によって代補される。このことによって、ディスクールとアパレイユは、直接的な意味作用を介することが不可能になってしまう。プラチックの意味生成性こそが、ディスクールとアパレイユとの意味論、つまり〈モダンの意味作用〉に、二重のズレを生じさせることになるのである。二重とはすなわち、ディスクールの神秘性とプラチックの生成性との界面において、そして、アパレイユの不可解性とプラチックの生成性との界面において、である。この、〈保育〉というモダンのアンスタンスにおける、二重の意味作用のズレ、これを、われわれは、モダンの〈転位〉と呼んでおこう。この〈転位〉こそが、保育が、近代の終焉と一蓮托生の宿命を離脱したゆえんなのである。

そして、この生成性を再-代補したもの、それこそが、〈子ども〉というメディアへの備給に他ならなかった。生成性とは、〈子ども〉というメディアを介して、初めて可能になるものだからである。この〈子ども〉というメディアに、生成性という意味作用を担わせたことの政治性について、以下で少々敷衍してみよう。ジャック・デリダは、近代的な意味構成の例として、ジャン＝ジャック・ルソーのテキストを詳細に検討し、彼の『エミール』についての文章において、次のように述べている。「幼年時代という概念は、ルソーにとってはつねに記号と関係している。より正確に言えば、幼年時代とは〈記号としての記号〉との無=関係ということだ。[...]ルソーによる子供は、分離されいわばそれ自身のために愛される〈意味するもの〉との、そのような物神との、いかなる関係をも持つべきではないものの名前なのである」¹⁴⁾。デリダによれば、ルソーにおける〈子ども〉という記号は、いかなる意味づけをも拒む、自律的な性格を持っていた。それは、意味作用、表徴関係の体系から離脱したところに存在するものなのである。それは、非表徴であるという点において、「無言の記号」という性格を帯びてくる。

無言の記号は、それが直接性の中で表現する場合は自由の記号である。そのときには、それが表現することと、それによってみずからを表現する者とは、本来的に〔固有に〕現前している。迂回も匿名もない。無言の記号は、再=現〔前〕的〔代理的〕間接性が意味作用の全体系に侵入した場合には、奴隷状態を意味する。そのときには、記号から記号への、

〈再現〔代理〕するもの〉への、循環と反射を通過することになり、もはや現前の〈固有なもの〉は現れない。そこでは、誰も個人として、また自己としてさえ存在しない。¹⁵⁾

子どもを生成性の相の下に捉えるということは、〈子ども〉を、言語を持たぬ者＝「インファンス」として位置づけるということの意味する¹⁶⁾。これは、代理＝表象という記号の権力の下に子どもを囲い込むことに他ならない。これは一つの逆説である。というのも、そのような意味作用の権力機構には、〈子ども〉を「無言の記号」として称揚した上で、〈子ども〉自身の意味作用をノイズとして外部に放逐し、その上で、〈子ども〉の行為を、予め準備された代理＝表象体系の中に読み替えていくという、翻訳的な政治性が担保されているからである。子どものあらゆる振る舞いは、そのような表象の体系の中に絡め取られていく。それゆえ、そのような表象の体系は、眼前の子どもたちに対して、盲目でありえるのだ。「子どもたちに漸近している」という僭称そのものが、このような表象性の背後にあるものを抑圧的に隠蔽し、否認することになる。そして、保育というプラチックの生成性というアンスタンスは、意味作用を子どもから騙取することの上に、初めて成立する代補によって可能となったのだ。

そして、このようなプラチックの生成性を方向づけたのが、前述のように、不安定性を刻印されたアパレイユの態様であった。その不安定性は、〈空虚であること〉として顕現する。このような意味の生成性を担保する〈空虚としての場〉こそが、「何もない空間」としての遊戯室を中心として構築された、「幼稚園」というアパレイユなのである。「幼稚園」というのは、その意匠のグロテスクさ、あるいは異様さにおいて、あらゆる既存の記号体系に位置づけ得ないものであった。そのような真空としての記号、森の口吻に倣えば、シニフィエなきシニフィアンとしての「幼稚園」に、まるで包摂され、保護されるかのように構築されたのが、遊戯室という情報＝記号の欠如によってのみ表徴されるべき〈場〉なのである。そこにおいては、生成性という記号性に対する抗いと、それを可能化するものとしての不安定性＝空虚性との〈界面〉において、両者のシニフィアンスは流動化されていくことになる。保育というトポスにおいては、プラチックというアンスタンスと、アパレイユというアンスタンスの狭間に、何らかの表徴＝代理関係は成立しえな

かった。これこそが、保育のトポスが持つ、他のトポスとは隔絶された特徴である。

デリダがルソーに依拠しつつ述べているように、〈代理するもの〉という発想こそが、近代性の本質であった¹⁷⁾。しかし、幼稚園における〈代理〉は、何らかの意味の充溢としての代理ではなかった。それは、空虚の表徴、真空の代理であったのである。この、意味作用の空虚性、これこそが、幼稚園、そしてそこで展開される保育という営為が、〈近代の臨界〉をなした所以のものに他ならない。そして、その空虚性を補填するものとして、生成性が想定される。これは、予測可能性の圏域から離脱した、いわば自己創発的な圏域を想定することである¹⁸⁾。空虚があればこそ、そこに生成性が叢生しうる。そして、アバレイユの代理機能を空虚性の審級に限局することで、プラチックの審級における生成性の領域を、アバレイユという審級からいわば離床させ、プラチックーアバレイユの両審級の間における代理=表象関係を中断させたのである。これによって、保育は〈近代の終焉〉という〈危機〉を生き延びたのである。近代教育批判は、理論的には、プラチックに対する懐疑が先行し、それを代理表象するものとしてのアバレイユが過激的に糾弾されるといふ順序を経て展開された。しかしながら、近代学校と幼稚園との差異は、幼稚園にあっては、このプラチックに対する懐疑が先行せず、むしろ、アバレイユに対する指弾が先行し、そのアバレイユに対する批判が、逆にプラチックの規範性を昇華させるという点に存したといえよう。(吉田直哉)

2 日本における保育空間の誕生

A プロローグー幼稚園という空間への執着ー

1837年、ドイツ人フリードリヒ・フレーベル(1782-1852)は、1840年に「Kindergarten(キンダーガルテン)」と命名する施設を創設した。ドイツで生まれたこの施設は、19世紀後半にはすでに日本でも知られ、現代社会において馴染み深いものである。近代日本の幼稚園建築に関する永井理恵子の労作に推薦の辞を寄せた佐藤学は、私たちが抱く幼稚園建築に関する共通のイメージをつぎのように述べている。

幼稚園と地域社会とは扉によって内と外に区分され、園舎と園庭はベランダのような廊下によって空間的に連続し、平屋の園舎の内側は保育室と遊戯室と職員室が直線的に連結したイメージである。¹⁹⁾

近代(特に明治10年代以降)の日本において、「幼稚園」という名称で普及していくこの施設に対して、人々が共通のイメージを抱くということは、その独特の空間や装置の持つ重要性を私たちに教えてくれる。確かに現代社会では、幼稚園という特異な空間は広範な人々に受け入れられ、重要な意味を持っているであろう。しかしながら、幼稚園関係者が幼稚園を重要視するのは、より早い時期のことであった。かの20世紀前半の哲学者、ジョン・デューイ(1859-1952)は、『学校と社会』(1899年)でフレーベルの教育原理を正統に継承していることを自信に満ちて語るなかで、このことを示すある逸話を紹介している。

シカゴ大学附属小学校に言い伝えられている話の一つとして、設立当初の[1896年]頃、幼稚園を観たいと訪ねて来たある婦人の話が残っている。その婦人は当小学校には、まだ幼稚園はつくられていないということを聞かされて、それではこの小学校には、唱歌とか図画とか手工とか遊戯とか劇とか、あるいは子どもたちの社会的関係への配慮といったようなものはないのではないかと尋ね返してきたのである。そのようなものならあります、と答えると、その婦人はわが意を得たりといわぬばかりに、憤然としたような様子で、自分の理解では、それが幼稚園というものであって、御校に幼稚園がないとおっしゃるのは、どんな意味なのですか、さっぱりわからない、と切り返したのであった。この婦人の言葉は、文字どおりの意味ではどうかと思われるが、心の中で描いた意味では、おそらく当たっていたのであった。²⁰⁾

デューイがいうように「文字どおり」、設立当初のシカゴ大学附属小学校には、幼稚園はなく、それが建設され始めたのは、6歳以下の子どもを迎え入れた最初の年、1899年のことであった²¹⁾。他方で、おそらくアメリカのフレーベル主義者²²⁾であった彼女が「心の中で描いた意味」では適切な、「それが幼稚園である」、「御校に幼稚園がないという意味が理解できない」という認識は、この婦人にとって、子どもがいる教育施設における実践の内実以上に、「幼稚園」という空間の存在がきわめて重要であったことを示している。つまり、幼稚園関係者にとって、フレーベルの原理に基づく教育がなされていたかということ以上に、幼稚園という空間そのものがいかに重要なものかを物語っている。これほどまでに、人々に鮮烈な印象を与える幼

稚園という保育空間は、近代日本においてどのように誕生したのか。これが本章の課題である。

B 幼稚園の創造とジェンダー構造の輸入

—女子師範学校と附属幼稚園—

『学制』(旧暦8月3日)が公布される1872(明治5)年の9月、師範学校が設立され、そして1874年11月29日、東京女子師範学校という名称で通例知られている官立の教育機関がそこに併設された。ただし、その開校当時の正式名称は、「女子師範学校」であった²³⁾。

ところで、森重雄は「授業講習法や教員養成という機能ではなく、まったく単純にも額面上の意味にかかわる問い」として、師範学校をつぎのように意味づけていた。「師範学校とは模範的な学校のことなのである。しかも師範学校の語源である normal school は直訳すれば『正常な学校』あるいは『規格にかなった学校』である。それゆえ、もとをたざせば師範学校とは学校のなかの学校、モデル学校、学校の雛形のことであった²⁴⁾。すなわち、師範学校が「模範的な学校」であったのと同様に、女子師範学校とは、女子のための「学校のなかの学校」であった。

他方で、女子師範学校とは、明治啓蒙期の賢母論のもとに設立されていた。良妻賢母思想を近代思想として読み直した小山静子によれば、アメリカ人で文部省学監のデイヴィッド・モルレー(1830-1905)は、1873年の「申報」(『文部省第一年報』所収)において、「子どもに対する母親の影響力の大きさ」を理由に「女子教育の必要性」を述べ、さらに「女性は児童を教える最良の教師である」と主張していた。「そしてこの観点から、彼は女教員養成のための女子師範学校設立も提言し」、数カ月後には「官立の東京女子師範学校が設立」されることになった²⁵⁾。このように女子師範学校とは、機能という点では、女性教師を養成すると同時に、明治啓蒙期に理想とされた女性像、賢母というモデルを示す場でもあった。

そして、1876(明治9)年11月16日、女子のための「学校のなかの学校」である女子師範学校に幼稚園が附設された。「東京女子師範学校附属幼稚園規則」(1877年7月撰定)の第七条で、「園中にありては保母の小児保育の責に任す²⁶⁾と「小児保育」の責任者としての「保母」という言葉が使用されているように、幼稚園の女性職員は母親のイメージで語られている。ここでの母親のイメージとは、幼稚園が女子師範学校に附設されたように、さきの賢母である。また、日本で幼稚園が母親のイメージで語られたことは、ド

イツ教育史家の小玉亮子が「幼児教育は、家族のメタファーのもとで、母性を重視する思想によって進められた²⁷⁾と指摘しているように、フレーベルが幼稚園を創設したドイツと同様であった。

さらに、幼稚園と呼ばれる施設が〈学校〉という名称ではなかったことは、本稿においてもきわめて重要である。幼稚園とは、もちろん、フレーベルが命名したドイツ語で「子どもの庭」を意味する「Kindergarten」²⁸⁾を日本語に訳したものであった。戦前・戦後初期の幼児教育界を先導した倉橋惣三(1882-1955)が設立当初の附属幼稚園の保母豊田芙雄(1845-1941)に尋ねたところによると、東京女子師範学校の摂理(校長)も務め、女子教育の重要性も論じた明治啓蒙思想家の中村正直(1832-1891)が「幼稚園」と命名したという²⁹⁾。この命名以降、日本では、幼稚園という空間と言葉が、こんにちまで流布している。

したがって、森が論究した〈近代学校装置〉としての師範学校の輸入³⁰⁾とともに、女子師範が、さらに〈学校〉ではない幼稚園が輸入されたことは、ドイツをはじめとする西洋のジェンダー構造と〈学校〉ではない保育空間としての幼稚園を全面的に日本に創造することを意味していたのであった³¹⁾。

C 幼稚園の特性

—保育空間の広さと〈保育〉という記号の不在—

ここまで、女子師範学校に附設された〈学校〉ではない附属幼稚園が、西洋近代のジェンダー構造とともに、輸入されていた様を示してきた。つぎに、幼稚園という保育空間の特徴を検討する。写真1のように、正門からみて、女子師範学校校舎の裏に附属幼稚園は建設され、図1のように藤棚を右手に、幼児用の畑と池、花壇を左手に見た先に階段があり、幼稚園の建物があつた。この附属幼稚園の園舎は、永井によれば、「予め幼稚園舎として使用することを目的として建てられたものであり、日本において、幼稚園舎として建てられた建築の第一号³²⁾、すなわち、日本初の独立園舎であった。

その内部は、保母の氏原銀(1878年に附属幼稚園に保母伝習生として入園し、実地保育研究に当たる³³⁾)が記した当時の園舎の図面によれば、図2のようになる。図に示される遊戯室や開誘室、員外開誘室は、小学校にはない幼稚園特有のものである。

しかし、永井が指摘しているように、附属幼稚園の園舎の構造は、当時の小学校建築に類似していた。森も永井も参照していたのが、1873年に文部省が小学



写真1：女子師範学校附属幼稚園舎 南側
倉橋惣三・新庄よし子『日本幼稚園史』東洋図書，1934年（フレール館，1956年復刻）。同書によれば，1876（明治9）年の撮影である。

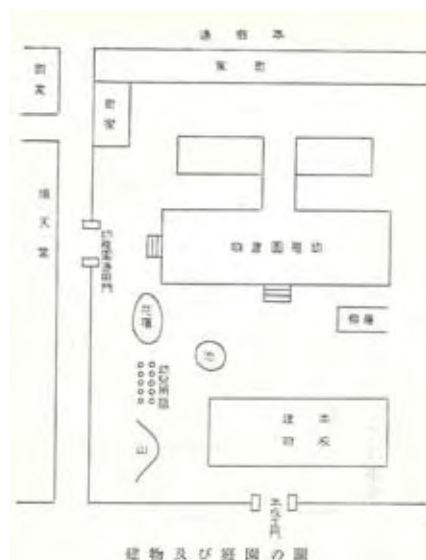


図1：建物および園庭の図
倉橋ほか『日本幼稚園史』前掲書，56頁。

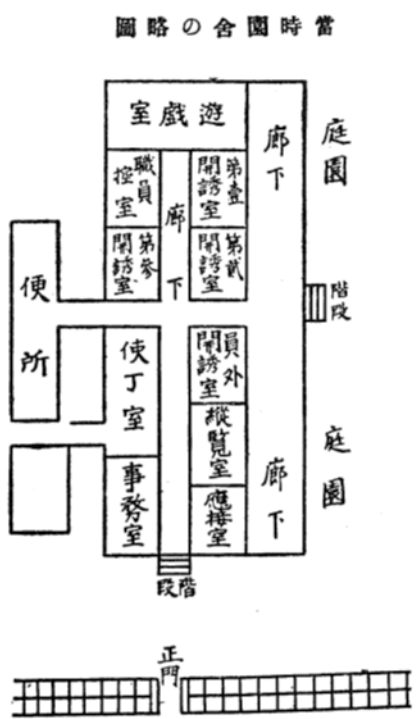


図2：女子師範学校附属幼稚園平面図
氏原銀「幼稚園創立の当時（我国幼稚園の生長二）」『幼児の教育』27巻3号，1927年3月，31頁。

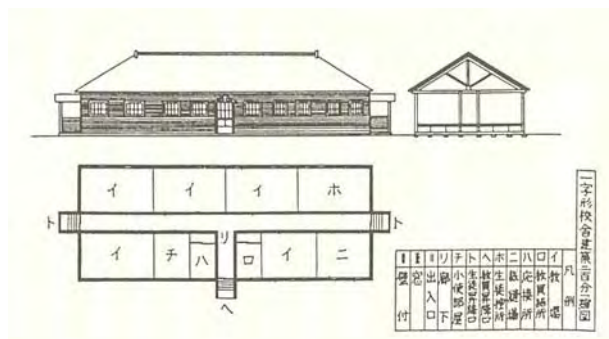


図3：明治六年文部省制定小学校建築図（部分）
菅野誠・佐藤謙『日本の学校建築』文教ニュース社，1983年，156頁（森重雄『モダンのアンスタンス』ハーベスト社，1993年，25頁）。

校舎の模範として示した，図3『明治六年文部省制定小学校建築図』である。永井によれば，二つの建築に共通する「十字の中廊下によって各部屋が連結され，園庭側にベランダ式の外廊下をもっている」という廊下の形状は，当時の小学校の建築だけでなく，駅舎や役場，富裕層の自邸にも用いられていた，「コロニアル様式建築に原型をとった擬洋風建築に典型的であった」³⁴⁾。また，さらに「ただし東京女子師範学校

附属幼稚園の場合、官立幼稚園であったので、全国的な配布が明治15（1882）年であったとしても、すでに明治8（1875）～明治9（1876）年の建築期間中にこの図を参照できた可能性もあろう³⁵⁾と述べている。つまり、幼稚園の建築の際には、小学校建築図が参照されたと考えられるために、両者が類似しているというのである。確かに小学校も幼稚園も、廊下の両脇に各教室・部屋が作られ、外や庭園に至る廊下と階段がある。また、たとえば、「開誘室」では、「机など小学校式に並べ、弁当棚、三角棚等を部屋の一角に置いたもの³⁶⁾であり、幼稚園内部の備品も、小学校と類似していた。永井がこの園舎を「学校舎型幼稚園舎」と位置づけているように、〈学校〉であることを拒否して幼稚園を創造したにもかかわらず、幼稚園は小学校の建築構造と小学校式に並べられた机を基本にしていた。

また、「擬洋風建築」であった「この園舎はまず何よりも、東京女子師範学校の附属幼稚園として、国家の威信をかけ、文明開化の可視的象徴としての役割を担う建築であった³⁷⁾。ただし、この園舎は特にアメリカ式であったようである。1934年にまとめられた『東京女子師範学校六十年史』によれば、設立当初の状況はつぎのとおりである。

園庭の広くて立派なのはいふまでもなく、本校敷地がかなり広々して居る中に、建物としては本校と幼稚園のみであるから、広さ及び庭と建物との関係などは、ごく理想的なものであつたらしい。／建物の位置は本校の西北隅で、建坪二百二十五坪あり、平屋の西洋造りで（アメリカ式建築）、洋館の少い其の頃として、人々の目に珍しくうつつたのである。³⁸⁾

以上のように、西洋（特にアメリカ）を模範として作られた幼稚園は、同じく西洋近代の建築である小学校を模範としていた。つまり、日本の幼稚園は近代西洋の輸入品であり、同時に学校の要素も内在していたのであった。

それでは、幼稚園と小学校との差異はどこにあるのか。上記の引用にあるように、敷地も園庭も広々としていたという点はひとつの特徴であろう。写真2は、1882年に女子師範学校側の階段で職員と幼児が並んで撮影したものである。階段幅は男性四人と女性三人、あるいは幼児が十人並ぶ余裕があった。また、附属幼稚園の園庭については、倉橋惣三がつぎのように

まとめている。「庭は広く西に延び、池、築山、藤棚、花壇等があつた。……広い芝生がつづいて居て、本校迄の間に他の遮るものなく、広々とした芝生に幼児が嬉々として遊び戯れる様は楽園の如くなりしと当時を知る人々の追想する有様である³⁹⁾。室内には恩物活動のために机が並んでいたが、室外には、戸外遊びをする広々とした空間があつたのである。

もうひとつの幼稚園と小学校を分ける要素は、教育ではなく「保育」という、実践を指し示す言葉の存在である。「東京女子師範学校附属幼稚園規則」には、保母、保育料、保育時間、保育科目（物品科、美麗科、知識科）というように、「保育」という語が使われている。しかし、それ以前の附属幼稚園設立の伺いの段階では、「保育」という語は全く用いられておらず、日本において、幼稚園と保育という語が結び付くまでには紆余曲折の過程があつた。

森が小学校と〈教育〉の連関を指摘した⁴⁰⁾1872（明治5）年の『学制』の第二十二章には、「幼稚小学は男女の子弟六歳迄のもの小学に入る前の端緒を教ふるなり」と掲げられていた。ここでは、幼稚小学が小学校に就学する以前の六歳までの子どもを教える場として位置づけられ、また、幼児は教育の対象と認識されている。

この認識は、附属幼稚園設立の伺いにおいても、一部では共有されていた。女子師範学校が開校される（1875年11月29日）以前、1875（明治8）年7月7日に出された「幼稚園設立之儀」には、「看護扶育を以



写真2：女子師範学校附属幼稚園職員および幼児

倉橋惣三『日本幼稚園史』前掲書。1882年（明治15）年に撮影。

て異日就学の階梯と致したい」とある。看護とは「手当や世話をすること」であり、扶育とは、「面倒を見て育てること」であるが、「看護扶育」によって、就学の一段階に位置づけたいと提案している。また、同年8月25日の「再應同」では、「幼稚園の儀は児輩の為め良教師をして専ら扶育誘導せしめ遊戯中不知不知就学の階梯に就かしむるものにして教育の基礎全くここに立つべく」と述べられている。ここでは、幼稚園が教師に「扶育誘導」を受けながら、子どもが遊戯をする場とされ、これが教育の基礎となると位置づけられている。このように、幼稚園の設立の伺いでは、幼稚園は「看護」や「扶育」、「誘導」という言葉とともに、学校や教育と結びつけられていた。つまり、幼稚園とは、当初は〈保育〉という記号表現がなかった空間であった。また、「附属幼稚園規則」の第一条に「保育」という言葉がないように、〈保育〉が全面に押し出されていたわけではない。しかし、明治10年代以降、〈保育〉という言葉とともに⁴¹⁾、幼稚園という保育空間は東京から拡散していく。日本における〈幼稚園化〉、あるいは、〈保育化〉の始まりである。

幼稚園という広々とした保育空間は、遊びの可能性を残して誕生した。しかし、幼稚園の構想のとき、〈保育〉という語は不在であり、設立当時は〈保育〉という言葉は前面に出てはいない。幼稚園とは、近代以前の日本には存在しなかった、当時の「人々の目に珍しく映った」奇妙な空間であった。(稲井智義)

おわりに

本稿では、第1章における森重雄の教育のモダニティ論とミクロ権力論の〈保育〉への援用のための読み直しと、第2章における近代日本における保育空間の誕生の分析の双方を、駆け足ながらも試みた。〈モダニティとしての保育〉の解説には、行論の不十分さとともに、未検討の論点が残されている。

さらなる展開に向けて、二つの論点を示して本稿を結ぶ。第一に歴史分析のレベルでみるならば、これまでの度々なされてきた教育の語源学的分析⁴²⁾は、〈保〉の分析がなかったために、〈保育〉に接近しえなかったという課題を指摘しうる。たとえば、附属幼稚園の開園式に、二人の皇族が行啓し、われわれにとって興味深い言葉を寄せている。皇太后は「先に此の園の設けあるを聞き今そのさまを觀るに幼穉の訓育^や宜に適ひたることを知りぬ尚を倍々^{ますます}訓育の方を尽し幼穉をして身を保ち智を増さしむことを望む」と、また、皇

后は「人の身を保ち智を増さん^{おきな}は穉き時の育方^{さま}にあれば此園の業もいと難かるべきをいま穉き者共の^{しるし}状を觀るに其の身の健かにして其の智を開けゆかん^ま効まで自のあたりに知られたるはまことに喜ばしき事なり尚務めて此園の育方を普く敷きなば人々をして皆^{こゝろ}洪福あらしめんこと誰れか疑ふべき」と附属幼稚園に賛辞を送っている⁴³⁾。両者はともに、幼稚園における幼児の「訓育」や「育方」に感銘し、「身を保つこと」と「智を増すこと」の重要性を指摘している。そして、二人の皇族の用いた〈保〉とは、「身を保つこと」であった。この意味内容が近代語としての保育を構成していたのではないか。このような仮説的な見通しをもとに、〈保育〉の語源学的な検討をすることは、今後の課題のひとつであり、この課題はまた、〈保〉(あるいは保護)によって、空虚な空間での主体的な遊びを可能にする〈保育〉の存立条件を示し得るかもしれない。

このような関心は、第二の課題、すなわち、規範的でない保育史・保育思想史の構想という課題へとわれわれを導く。われわれは、モダンをクールダウンしつつ、価値賛美的でも、その逆でもない、新たな保育のメタ・ディスコースを創出する試みにつくべきであろう。それが可能なのは、われわれこそは、森が生き、呼吸した「ポスト・モダン」という時代への抵抗を、もはや余熱としてもてあそびうる「社会学的小状況」の中に生きているからである。

(稲井智義・吉田直哉)

注

- 1) 小玉亮子「幼児教育をめぐるポリティクス：国民国家・階層・ジェンダー」『教育社会学研究』88号、2011年。
- 2) たとえば、日本の子ども史研究との関連において、教育社会史や家族史の研究動向について整理したものとして、稲井智義「書評 Mark A. Jones, *Children as Treasures: Childhood and the Middle Class in Early Twentieth Century Japan* (『宝物としての子ども：二〇世紀初頭の日本における子ども観と中間階級』)『東京大学日本史学研究室紀要』16号、2012年を参照。
- 3) 本章における「パラダイム」とは、ある時代に、ある学問体系に共有されている、理論的・探求的な前提となる知識の構造の謂いである。保育学が学知の体系として自律する以上、そこには、保育学にコミットするものが当然のように踏まえなければならない「常識」「作法」「語彙」というものが存在しているはずである。ある学知の体系をパラダイムとして捉えるということは、その通時上の特殊性と、共時下における不可視性とを捉えるということである。
- 4) 森重雄『モダンのアンスタンス：教育のアルケオロジー』ハーベスト社、1993年。本稿は、全体にわたって、森のこの著作から多大な示唆を受けている。

- 5) 森, 前掲書, 3-4頁。
 6) 森, 前掲書, 111頁。
 7) このような問題意識は, たとえば, 山本哲士と共有されている(山本哲士『学校の幻想幻想の学校』新曜社, 1985年)。
 8) 森, 前掲書, 113頁。
 9) 森, 前掲書, 114頁。
 10) 森, 前掲書, 111頁。
 11) フーコー『言葉と物: 人文科学の考古学』渡辺一民ほか訳, 新潮社, 1974年。
 12) アクセル・ホネットは, 「空間に配置する権力」への着目として, フーコーの権力論を位置づけ直そうと試みている(ホネット『権力の批判: 批判的社会理論の新たな地平』河上倫逸監訳, 法政大学出版局, 1992年)。
 13) フーコー『監獄の誕生: 監視と処罰』田村俊訳, 新潮社, 1977年。
 14) デリダ『根源の彼方に: グラマトロジーについて』足立和浩訳, 現代思潮社, 1984年, 124頁。
 15) デリダ, 前掲書, 178頁。
 16) リオータル『インファンス読解』小林康夫訳, 未来社, 1995年。
 17) デリダ, 前掲書, 295頁。
 18) この自己創発性への希求が, 容易に, 保育者の抱く規範化された未来への投機を再帰的に強化するというトートロジーへと転化していく傾向を孕んでいることを, われわれはここで再確認しておかなければならない。
 19) 永井理恵子『近代日本幼稚園建築史研究: 教育実践を支えた園舎と地域』学文社, 2005年, 4頁。なお, 本稿の2章C節以降での図の表記や基礎的なデータについては, 永井の研究を大いに参考にしたことを断っておく。
 20) デューイ『学校と社会・子どもとカリキュラム』市村尚久訳, 講談社学術文庫, 1998年, 184頁。
 21) 同上, 239-240頁。
 22) アメリカのフレーベル主義者については, 鳥光美緒子「ベスタロッチとフレーベル」今井康雄編『教育思想史』有斐閣, 2009年, 180-181頁を参照。
 23) 永井, 前掲書, 62頁。たとえば, 「教育令制定時期までの文部省の実質的な責任者であった」(森, 前掲書, 10頁) 田中不二磨も実際に用いていた(湯川嘉津美『日本幼稚園成立史の研究』風間書房, 2001年, 212頁)。また, 永井によれば, 1890年3月に東京高等師範学校から独立したため, 「女子高等師範学校」と改称され, 1908年4月に奈良女子高等師範学校の開校を受けて, それと区別するために「東京女子高等師範学校」となる。
 24) 森, 前掲書, 18頁。
 25) 小山静子『良妻賢母という規範』勁草書房, 1991年, 36頁。
 26) 湯川, 218頁より引用(原典は「東京女子師範学校第三年報」1887年『文部省第五年報』386頁)。
 27) 小玉亮子「教育」姫岡とし子・川越修編『ドイツ近現代ジェンダー史入門』青木書店, 2009年, 119頁。
 28) 鳥光, 前掲書, 178頁。
 29) 倉橋惣三・新庄よし子『日本幼稚園史』東洋図書, 1934年(フレーベル館, 1956年復刻), 28頁。
 30) 森, 前掲書, 19頁。
 31) 女子師範学校附属幼稚園の開園に先立って, すでに1875年12月に京都で開設され, しかし, 一年半程度で閉場された「幼稚遊嬉場」の「概則」では, 「保姆」も「保育」も使われていない。このことは, 附属幼稚園の有する象徴的な意味の大きさを裏付けるものである。
 32) 永井, 前掲書, 62頁。
 33) 永井, 同上, 66頁。
 34) 永井, 同上, 71頁。
 35) 永井, 同上, 72頁。
 36) 倉橋ほか, 前掲書, 59頁。
 37) 永井, 前掲書, 74頁。
 38) 東京女子師範学校『東京女子高等師範学校六十年史』1934年, 322頁。
 39) 倉橋ほか, 前掲書, 64-65頁。
 40) 森, 前掲書, 22頁。
 41) たとえば, 1882年2月に規則が改正される際, 第一章通則の第一条に「保育」という語が登場する。「当校附属幼稚園は女子師範生徒をして幼稚園の保育を実地に練習せしめ, 且彝倫道德を本として幼児を保育し, 幼稚園の模範を示す所とす」(湯川, 前掲書, 228-229頁)。
 42) 森, 前掲書の第三章「〈教育〉のエティモロジー」, 第四章「〈教育〉のバリエーション」, および寺崎弘昭・周禅鴻『教育の古層: 生を養う』かわさき市民アカデミー講座ブックレット, 2006年。ただし, 後者の文献(83-84頁)では, 阿辻哲次『漢字の字源』(講談社現代新書, 1994年, 140頁)に依拠して, 〈保〉という字が, 赤ん坊をおんぶしている姿を表していることに言及している。
 43) 倉橋ほか, 前掲書, 40-41頁。引用資料の振り仮名は, 翌日の『読売新聞』(1876年11月29日)を参照した。

本研究の一部(稲井執筆箇所)は平成23-24年度日本学術振興会科学研究費補助金(特別研究員奨励費)の助成を受けたものである。

(指導教員 小玉重夫教授)