

# オスマン帝国における師範学校の制度的発展と近代国民教育

## 第一次立憲制期の『教育雑誌 (Tedrisat-i Mecmua)』の分析を中心に

田 村 真 奈

### はじめに

タンジマート（一八三九年—七六年）の開始と共に、オスマン帝国が近代国家へと変容していく中で、一九世紀に「教育」は特に重要視されていた問題であった。オスマン帝国は、有能な人材を育て上げるため、教育を通じて国民の知識の向上を図ると共に、教育を有用な媒介として、積極的に理想的な国民の育成を模索していたのである。<sup>(1)</sup> そして、政府と国民の媒介者として、もしくは伝道者として、その重要な役割を担わされたのが、教師であった。

十九世紀以前においては、メフメト二世（在位一四四四—四六、五一—八一年）の時代から徐々に設立され、区や地方の村レベルまで浸透していたスブヤン・メクテビ (sibyan mektebi) と呼ばれるムスリムの初等学校が相当数あり、モスクに併設された施設で主にウラマーの中でも低位のホジャ（イスラーム知識人への尊称）やイマーム（礼拝の導師）が、簡単な読み書きからコーランの朗誦、そしてムスリムの義務など、イスラームに関する教養的知識を教えていた。彼らに対する「先生」の呼び名は、イスラーム知識を備える宗教人に対する敬意を含んだものだったのである。

これに対し、近代教育の発展と共に育成すべき「教師 (muallim)」とは、まさしく近代的な教養を備えた公務員として、司法官や医者のように専門職化された教師なのである。ウラマー層に代わって、教育を第一の仕事とする専門職としての教師を、国家が自ら「計画的に」養成することは、教育の近代化において不可欠の問題であった。

しかしながら、この問題が当時の政府にも広く認知されていた事実にも関わらず、師範学校や教師の養成に着目した研究は比較的少ない。<sup>(2)</sup> その中でも、アクユズ氏の研究が、法令や文書、年鑑や回想録などを用いた、教師の養成を主題とする唯一の体系的な研究と言える。<sup>(3)</sup> ところが、オスマン帝国から現代のトルコ共和国に至るまでの幅広い時代を対象としているため、第二次立憲制期（一九〇八—一八年）をその過渡期として捉えており、本稿の課題の一つである、第二次立憲制期のオスマン政府がどのようなイデオロギーに基づいて教育を運営していたのか、当時教師が実際の教育現場でいかなる形で授業を行っていたのかについてまでは十分に踏み込んでいない。他方で、第二次立憲制期については、政府の要人や知識人を主体とした、トルコ共和国の成立に至る過渡期のアイデンティティの変容とナショナリズムの発展に着目した研究が注目を集めてきた。<sup>(4)</sup> だが、このようなアイデンティティの変容が、単に知識人の間だけで議論されていた問題に留まらず、具体的な政策の一つとして、教育の分野に実際にどのような影響を及ぼしてきたのか、という問題について考察していくことも必要であると考える。そこで本稿では、タンジマート以降に設立された師範学校における教員養成制度とその問題点を概観した上で、『教育雑誌 (Tedrisat-i Mecmlesi)』を元に、アブデュルハミト二世の專制期から青年トルコ革命という激動の中で、オスマン帝国の教員養成制度とナショナリズムに基づく教育政策がどのように変容していったのかを考察したい。

## 第一章 師範学校の制度的発展

タンジマート期からアブデュルハミト期の公教育法の制定と師範学校の新設

一八四八年、イスタンブルのファーティフに、オスマン帝国における最初の師範学校 (Darülmüallimin-i Rüstdi) が設立された<sup>(5)</sup>。しかし、当時は小学校から大学に至るまでの教育システムがまだ十分に確立されていなかつたため、この最初の師範学校の評価は、所詮はメドレセ（ウラマーを養成する伝統的な高等教育機関）の影響下から逃れることができるなかつた、というものであった。

一八五八年に公教育省 (Maarifi Umumi Nezareti) が設置され、一八六九年には初等・中等・高等と大学にまで至る教育システムを定めた「公教育法 (Maarifi Umumiye Nizamnamesi)」が発布される。この「公教育法」の中で、イスタンブルの師範学校は大学と並ぶ高等教育機関として分類された。一八七一年には、女性の教師を育成するためにイスタンブルに女子師範学校も設立されている。<sup>(6)</sup>しかしながら実際にはこの綱領どおりには進まず、結局一八七四年には高等課程の代わりに初等課程が含まれ、「初等課程 (sibyan、修業年数二年)」・「高等小学校課程 (rüşdiye、修業年数三年)」・「高等学校課程 (adırı、修業年数三年)」の三課程に分けられたイスタンブル師範学校が開校する<sup>(7)</sup>こととなる。

師範学校が教員養成機関として学校数、カリキュラム共に本格的に普及・発展していくのは、アブデュルハミト一世（在位一八七六—一九〇九）の時代のことである。

彼の時代には、まず伝統的なクルアーン学校やスブヤン・メクテビに代わり、「イブティダイ (ibtidai)」と呼ばれる新式の初等学校数が飛躍的に増大した<sup>(8)</sup>。この新式初等学校は、西洋をモデルとして、机と椅子、黒板や地図を備え、年齢ごとにクラスを分ける学年制や制服を採用した、今日の学校の基礎となるものであった。すでに、一八六八年には十二歳

までの子供に義務教育を行うことが定められ、一八七六年のオスマン帝国憲法 (Kanun-ı Esasi) にも同様の内容が明記されていたため<sup>(10)</sup>、何より新しい教育方法 (usul-i cedid) を備えた初等学校教師の育成が急務であった。

一八七五年以降、地方にも初等学校の教師を養成するための師範学校が開校されており、一八九四年から九五年の統計では、師範学校はイスタンブルを除いて十四校存在し、全体で二七七人の生徒が在籍していた。これらの師範学校が創設されてから一八九五年までに、地方の師範学校全体で卒業証書を手にした者は全部で九五七人に上り、これとは別に、教員免許 (ehliyetname) を取得した者は、判明しているだけでも七二三「人いたといふ」<sup>(11)</sup>。

特に初等教育に力が入れられ、一八九二年の「イスタンブルの初等学校のための特別指導要領 (Dersaadet Mekatibi İbtidaiyesi İçün Talmatı Mahsuse)」の第四条に、教師になるための条件として「師範学校の初等課程を修了してゐる者、あるいは試験によつて能力が證明された者」であることが改めて定められたように、師範学校の卒業生に対する優遇が認められていた<sup>(12)</sup>。また、初等学校の教師には試験を通過することを条件に兵役も免除されていた<sup>(13)</sup>。

しかしながら、師範学校生の就職に対する「優遇」とは名ばかりで、後に見るようく、実際には教師数が全く需要に追いつかなかつたために、メドレセ出身者や、軍事学校やスルターニ校の卒業生などに教員免許を与えた後、「短期師範学校 (Darülameliyat)」を一時的に創設するなどして対応せざるを得なかつたのである。

## 第一二章 第二次立憲制期における教育政策と師範学校

### 第一節 教員養成上の問題——人員の不足

アブデュルハミト期を経て新式学校は帝国内においてさらに拡大したものの、一九〇八年の青年トルコ革命によつて第二次立憲制が開始された後においても、実際に運営するに当たつては多くの課題が残されていた。早急に解決すべき問題の一つが、「教師の恒常的な不足」である。新式学校の普及に教師の供給が追いつかず、それには徵兵による人員不足や

勤務条件の悪さがさらに拍車をかけたのである。

一九〇九年に「統一と進歩委員会（以下、統一派）」によつて出された「予算案 (1327 Senesi Bütçe Layihesi)」においても、教師数の不足の問題が指摘され、師範学校により重点を置くべき」とが指摘されていたが、一九一〇年にもこの問題は解消されず、およそ七万人の教師が不足していたとも言われている。<sup>(15)</sup>各党の掲げる「政治計画書」にも、早急に解決すべき教育課題の一つとして取り上げられる程であった。統一派が権力を掌握した後の一九一三年に開かれた会議で採択された計画書では、「学校の設立より先に、教師を養成することの重要性と必要性とが考慮され、何よりもまず、中等教育・高等教育に必要な教師を養成するため、イスタンブルに高等師範学校を、各州には中等師範学校を設立し…（第四二項）」、「初等学校と中等学校で、教育という限られた仕事に従事する教師専門職 (meslek-i muallimin)」<sup>(16)</sup>が確立され、年齢や能力に従つて教師の給与が増加せられる。教師の任命・解雇・昇進に関する法が提案される。（第四三項）<sup>(17)</sup>と記されている。この計画書から、教師の養成が第一の問題となつていたこと、そしてどのような教師を養成する必要性があつたと考えられていたのかを窺い知ることができよう。「専門職 (meslek)」として教育のみに携わる教師の育成に言及されているのは、いわゆる他の職と教師職との兼職者が多かつた当時の実情を示している。例えば、すでに政府は一九一〇年、高等学校 (İdadiye) での教師の兼職を廃止する決定をしたもの、教師としての給与が少ないと理由に、多くは教師を辞めてもう一方の職へと戻つていった。特にイスタンブルでは、国家公務員と高等中学校の教師を兼職する場合が多かつたが、結局は公務員職を選択する者の方が多數だつたといふ。<sup>(18)</sup>このように、専門的知識はあるとも、教育法 (usul-i tedris) など「教育上の知識」の不十分な兼職の教師が多數存在していたが故に、教育にのみ熱意を注げるような教育のスペシャリストを養成する機関として、師範学校に大きな期待が寄せられていたのである。

付表1 「州別的地方師範学校数統計（一九一三—一九一四年）」では、地域差はあるものの、各師範学校の平均で二〇名程度が卒業していることがわかる。付表2 「州別の公立新式初等学校における生徒数と教師数（一九一三—一九一四年）」

## 付表1

州別の地方師範学校数統計（1913—1914年）

州	開校年	Mü	R	E	Mu	K	合計	1913·4 卒業生	1912·3 卒業生
イスタンブル	1264	241		14	1		256	24	
エディルネ	1298	105					105		
イズミル	1327	113					113		42
アダナ	1325	100		4			104		23
アンカラ	1326	107	1	1			109		28
バグダード	1316	73		2	1		76		44
ベイルート	1325	98					98		23
アレッポ	1325	83		6			89		35
ヒュダーベンディギャール	1322	116					116		31
ディヤルバクル	1325	65	1	4			70		24
シヴァス	1325	100		3			103	13	33
ダマスクス	1325	53					53		32
トラブゾン	1306	115					115	8	29
カスタモヌ	1325	106		1			107		33
コンヤ	1291	99		1			100		38
マーミュレトゥラアズィズ	1325	122		2			124	13	24
モースル	1315	61			1	6	68		15
エルズルム	未詳								
ビトリス	"								
バスラ	"								
ヴァン	"								
イエメン	"								
合計		1757	2	38	3	6	1550	58	454

Mü=ムスリム、R=ギリシャ正教徒、E=アルメニア教徒、Mu=ユダヤ教徒、K=カルデア教会徒

※TCEI,p.217,p.269.より作成

※イスタンブルは高等師範学校を指す。女子高等師範学校はムスリムのみで40名在籍していた。

※エルズルム、ビトリス、バスラ、ヴァン、イエメンのそれぞれの生徒数は未詳だが、これらの師範学校合わせて生徒数は328人おり、内30人が卒業、341人が進級、57人が留年していた。

※トラブゾン、マーミュレトゥラアズィズ、モースルにある師範学校以外は寄宿制であった。

※1915年以降、修学期間が3年制から4年制に変更されたため、すでに4年制であったシヴァス、トラブゾン、マーミュレトゥラアズィズ以外の師範学校では、1913—14年の間に卒業生はいなかった。

## 付表2

州別の公立新式初等学校における生徒数と教師数（1913－1914年）

州	初等学校数（公立）/校				生徒数／人			教師数／人			比率	
	男子	女子	共学	合計	男子	女子	合計	男性	女性	合計	A	B
イスタンブル	44	26	10	80	6184	4246	10430	356	148	504	10.75	20.69
エディルネ	32	22	150	204	8289	5381	13670	286	56	342	1.68	39.97
アダナ	134	23	2	159	6061	1125	7186	247	53	300	1.89	23.95
アンカラ	260	26	5	291	10449	1732	12181	366	43	409	1.41	29.78
アイドゥン	347	82	10	439	28214	8342	36556	773	204	977	2.23	37.42
バグダード	58	5		63	2854	325	3179	137	19	156	2.48	20.38
ペイルート	117	19		136	6214	1569	7783	253	58	311	2.29	25.03
アレッポ	190	22	1	213	8537	1424	9961	358	69	427	2.00	23.33
ヒュダーベンディギャール	76	26	110	212	12590	5603	18193	334	56	390	1.84	46.65
ディヤルバクル	54	6		60	1830	307	2137	75	11	86	1.43	24.85
シリア	114	15		129	6241	1247	7488	206	45	251	1.95	29.83
シヴァス	139	23	5	167	9100	2092	11192	269	50	319	1.91	35.08
トラブゾン	193	12	24	229	8619	645	9264	284	26	310	1.35	29.88
カスタモヌ	246	15		261	12982	898	13880	364	33	397	1.52	34.96
コニヤ	273	22	22	317	15524	2203	17727	436	37	473	1.49	37.48
マーミュレトゥルアズィズ	165	13	7	185	7076	867	7943	264	27	291	1.57	27.30
モースル	52	4		56	1784	190	1974	91	8	99	1.77	19.94
合計※	2494	361	346	3201	152548	38196	190744	5099	943	6042	1.80	30.36

※TCEI,pp.165-167,p.179より作成。

※イスタンブルに関しては、ワクフ省に属する初等学校、小中一貫学校の初等部を合計値、平均値に含ます。

A=公立初等学校一校あたりにおける教師の人数=教師数合計／学校数合計（小数点3位以下四捨五入）

B=教師一人あたりにおける生徒の人数=生徒数合計／教師数合計（小数点3位以下四捨五入）

## 付表3

各職業の給与と当時の主な物価の推移(1914年と1918年)

単位:クルシュ

	1914年	1918年	増加率
初等学校教師	300	500	1.7
高等中学校 (İdadiye) の教師	800	1000	1.25
スルターニー校の教師	1000	1200	1.2
高等中学校出身の債務管理局職員 (Düyun-u Umumiye Memuru)	500	900	1.8
高等徵税官(Yüksek Tahsilli)	900	1300	1.4
職人(İşçi)※	420-480	1800-2400	4-5
初等学校の教科書	5	12	2.4
砂糖 (1 okka=1.283kgあたり)	3	250	83.3
卵 (1個あたり) ※	0.5	4.25	8.5
服※	50	900	18

出典 : Aytekin,p.162.※に関してはÇavdar,Tevfik. Yüz Yıllık Pahallık,Ankara,1983,p.57,p.59.より

付表4

師範学校における生徒の父親の職業（1913—1914年）

州	ウレマー	宗教 関係者	公務員	専門職	商人	職人	農民	その他	合計
エディルネ	8(8)		27(26)		11(10)	19(18)	40(38)		105
イズミル	4(4)	1(1)	41(36)	4(4)	14(12)	4(4)	40(35)	5(4)	113
アーダナ	12(12)		15(14)		5(5)	6(6)	18(17)	48(46)	104
アンカラ	11(10)		8(7)		21(19)	23(21)	30(28)	16(15)	109
バグダード	3(4)		25(33)		20(26)	15(20)	10(13)	3(4)	76
ペイルート	5(5)		5(5)		20(20)	10(10)	10(10)	48(49)	98
アレッポ	12(13)		15(17)		8(9)	20(22)	9(10)	25(28)	89
ヒューベンディギヤール	17(15)		22(19)			65(56)	11(9)	1(1)	116
ディヤルバカル	2(3)	1(1)	20(29)		3(4)	3(4)	4(6)	37(52)	70
シヴァス	4(4)		5(5)	3(3)	8(8)	27(26)	35(34)	21(20)	103
ダマスクス	4(8)		11(21)		14(26)	12(23)	12(23)		53
トラブゾン	18(16)		5(4)		9(8)	14(12)	56(49)	13(11)	115
カスタモヌ	4(4)		7(7)		2(2)	17(16)	63(59)	14(13)	107
コシヤ	13(13)		21(21)		12(12)	16(16)	29(29)	9(9)	100
マーミュレトゥラアズィズ	10(8)		20(16)		10(8)	17(14)	50(40)	17(14)	124
モースル	9(13)		24(35)		1(1)	2(3)	10(15)	22(32)	68
エルズルム									
ビトリス									
バスラ									
ヴァン									
イエメン									
合計	136	2	271	7	158	270	427	279	1550
	0.9%	0.1%	17%	0.5%	10%	17%	28%	18%	

※TCEI,p.218より作成。

※エルズルム, ビトリス, バスラ, ヴァン, イエメンに関しては未詳。

※表内の括弧内の数字は構成比(%)を示し、各職業に分けられた生徒数を各師範学校の生徒数で割ったもの。（小数点以下を四捨五入）

と比較すると、毎年四〇〇以上の師範学校の卒業生が確保されたとしても新式初等学校数の一割にしか満たない。同史料のAは公立初等学校一校あたりにおける教師の人数を算出したものであるが、各校に在籍する教師は一人ないし二人しかいないことがわかる。また、Bは教師一人あたりにかかる生徒数を算出したものであるが、教師一人に対しても生徒が二〇人から四六人と、地域によって差がみられる。学年制が採用され、多彩なカリキュラムが導入されつつあつた新式学校において、教師にかかる負担は相当であつたことがうかがえる。

さらに、一九一三年から一四年における全州 (Vilayet) と独立県 (Bağımsız Sancaklar) の公立新式初等学校では、師範学校出身者の割合が、男子教師、女教師共に二割程度しかおらず、全体から見ても師範学校出身者は実に四割ほどであり、師範学校で教師としての訓練を受けた者が、需要に全く追いついていない状態であった。公立の新式初等学校数は独立行政区を含めると四四八六校にものぼるうえ、一九一三年に発布された「初等教育暫定法 (Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkat)」には、義務教育の修学年限が六年に延長されることが定められたため<sup>(20)</sup>、将来的により大きな教師の需要が見込まれていたのである。

この他、試験によつて免許を取得した者にも、教師として勤務することが認められていた。タンジマート期・アブデュルハミト期共に、師範学校出身者の他に様々な場所から教師を採用していたが、このような状態は第二次立憲制期に至つても大きな変化はなかつたものと思われる。先に述べた国家公務員の他、宗教学やアラビア語、ペルシア語の教師はメドレセ出身者や宗教関係者、理数系の学問や社会学の分野では軍人将校、それ以外に高等中学校卒業生や非ムスリムなど、教養があると見なされる多種多様な人々が教育に携わつていたのである<sup>(21)</sup>。

## 第二節 政府の対策

第二次立憲制期には、このような教員養成上の問題を克服するため、教師に関するより具体的な法律を整備していくこと

となるのである。

第一に、教師の人員不足という窮状を克服する方策として、教師になるための条件を緩和する様々な規定を設けた。一九一六年には新たに戦争で身障者になつた軍人将校、翌年には読み書きのできるイマームをも、教師として認可する決定をした。<sup>(22)</sup>

第二に、教師をやめる者が多数あつたために、教師職の辞職規定を厳しくした。例えば、「初等教育暫定法」には、教師として三年を過ぎずして辞職した者には、罰則を適用することが定められている。<sup>(23)</sup> 同様に、一九一五年の「師範学校・女子師範学校法 (Darülmüallimin ve Darülmüallimat Nizamnamesi)」には、師範学校卒業生は、卒業後一定期間は教師として義務就業が課されると記されており、教育委員会から申し入れがあつた教師職を受諾しないものには罰金が科されることも規定されていた。<sup>(24)</sup>

第三に、教師の給与の見直しがはかられた。給与の問題は、教師希求者の増加を妨げてきた最も重要な課題だったのである。「初等教育暫定法」には、教師の給与が明記されている。ここには、着任してから最初の五年は初任給三〇〇クルシュであり、その後三年<sup>(25)</sup>ごとに段階的に昇級していくことが定められている。また、優遇措置として、勤続三十年に達した者には年金を受給できる権利も与えられた。付表3は、一九一四年と第一次世界大戦末期にあたる一九一八年の「各職業の給与と当時の主な物価の推移」を示している。義務教育機関である初等学校は最も多くの教師を必要としていたが、他の職の給与と比較しても、初等学校の教師の給与は著しく低いと言える。一九一四年当時、イスタンブルの一家族が生活するのに必要な最低金額が一一六一クルシュであったことを考慮すると、最高でも一〇〇〇クルシュまでしか昇給しない初等学校の教師は、結婚して家族を持つことさえも難しかつた。付表4「師範学校における生徒の父親の職業（一九一四一一九一五年）」では、全体で農民が二八%と最も多く、ついで職人と公務員が一七%ずつ、そして商人とウラマーがそれぞれ一割程度を占めている。地域別に見ると、イラク地方のバグダードやモースルでは公務員が多い一方、アンカラ、

ヒュダーベンディガール (Hüdavendigar)、シヴァス (Sivas)、トラブゾン (Trabzon)、カスタモヌ、コンヤ、マームレトユルアズイズ（現エラズー）といった黒海沿岸地域やアナトリア内陸部には職人や農民が多い。その他に分類される職業も多いために詳細な検討はできないものの、卒業後の職が保証されていたこと、そしてなにより師範学校の多くが奨学制、寄宿制が採用されており、イスタンブルのような大都市の官僚エリート養成学校や専門高等学校に子供を送る経済的基盤がなかつた家庭にとつては、現実的な進路であつたと考えられよう。<sup>(27)</sup>

以上のような対策の効果がすぐにあらわれたとは言いがたい。教師の労働条件は依然厳しい状況にあつたため、辞職に関する罰則を設けようとも教師職を断念するものは実際には減らなかつたからである。しかしながら、第二次立憲制に入つて、わずかながらも教師の問題を解決するための努力が払われたことは評価すべきであろう。また、教師の人員不足と共に、教師の「資質」の問題も深刻であつたことを忘れてはならない。人員の不足という窮状を開拓するためにとられた措置は、否応なしに教師の間に能力差を生み出したのである。制度的な外面の整備は不十分ながらも、政府の手によつて改革の一歩が踏み出された。そして、次章で扱うように、「質の良い」教師を養成するための努力は、政府からではなく、実際に教育現場で教育に携わる教育関係者の中から生まれていくことになるのである。

### 第三節 カリキュラムの変更と師範学校改革

アブデュルハミト二世の時代には、オスマン帝国を存続させる一つの方策として、イスラーム主義が喧伝されたことは周知の通りである。当時は、スルタンが設置した諮問会議の議長として帝国の宗教を統括する長老府の長・シェイイヒユル・イスラームが任命され、初等・高等を問わずあらゆる教育機関においてイスラーム主義に基づくカリキュラムへの干渉が行われた<sup>(28)</sup>。イスラームの宗教的価値観がなによりも優先され、それはただちにオスマン人の、そして全てのムスリムの頂点に立つスルタンへの忠誠へと結び付けられていたのである。初等学校においても例外ではなく、宗教学、クルア-

ンの読誦とその解釈に多くの時間が割かれていた。<sup>(29)</sup>付表5に示した一九〇五年と一九一五年の師範学校の初等課程におけるカリキュラムを見ても、クルアーン読誦と宗教学の授業時数が最も多い。

一方、初等学校カリキュラムに四単位含まれている「道徳」の科目は師範学校には含まれていない。専門科目であるはずの「教育法 (Usul-i Tedris)」という授業についても、二年生の時に週にたつた一時間だけ学ぶに過ぎない。「教育法」の授業についての教科書はなく、タンジマート期に、著名な教育家が自らの授業で用いるために教師の「手引書 (rehber)」として執筆した本があるのみでその内の数点が、ビンバシュオール氏よって簡単に紹介されている。<sup>(30)</sup>子供たちの知識の向上のため、どのようにして分かり易い授業を開くべきか、教師としての心構えや教育上留意すべき事柄とは何か、といった教育の方法論に関しては、あまり注意が払われていなかつたようである。

一方、第二次立憲制期における顕著な発展といえば、一九一五年に発布された師範学校・女子師範学校法に伴い、カリキュラムにも大きな変化が加えられたことである。一九一三年に先立つて発布された初等教育暫定法に明記されているよう、音楽、絵画、工作、体育などの新しい科目の導入に対応できるように、師範学校におけるカリキュラムにも同様の科目が付け加えられた。<sup>(31)</sup>一九〇五年の師範学校初等課程カリキュラムと一九一五年のカリキュラムを比較すると、その変化は一目瞭然である。フランス語は外国語に分類され、数学や自然科学に関する科目が増えると共に、保健学、工作や音楽の他、体育も新たに導入されている。専門科目である教育法も一年生から三年生まで学ばれ、四年次には応用として九時間の教育実習も設置されている。

では、第二次立憲制以降、初等学校と師範学校にこのような斬新なカリキュラムが導入されるに至ったのは何故だろうか？そこには、現場の最前線で教育に携わっていたイスタンブル高等師範学校の教授たちによる多大なる貢献があつたのである。

その中心にあつたのは、第二次立憲制が開始されてからイスタンブル高等師範学校の学長（一九〇九年—一二年）に就

## 付表5

### 5-1 師範学校初等課程(Darülmuallimin-i İbtidai)のカリキュラム(1905年)

教科	1年	2年	合計
クルアーン及びクルアーン読誦法、イスラーム法学 (Kuran-ı Kerim maa Tecvit ve Fikh-ı Şerif)	4	3	7
トルコ語文法と綴法(Türkçe Kavaid ve İmla)	3		3
教育法(Usul-i Tedris)		1	1
散文筆記(İnsa)		2	2
アラビア語形論と統語法(Arabi Sarf ve Nahiv)	2	2	4
ペルシャ語文法(Kavaid-i Farisi)	2	2	4
フランス語(Fransızca)		1	1
数学(Hesap)	2	2	4
自然や生活に関する知識(İlm-i Eşya)	1	1	2
世界及びオスマン地理(Coğrafya-ı Umumi ve Osmani)	2	2	4
イスラームの歴史(Tarih-i İslam)	2	1	3
書道(Hüsünihat)	1	1	2
農業(Ziraat)	1	1	2
	20	19	39

※『教育省年鑑 (Salname-i Maarif-i Umumiye Nezareti)』,1321h,p.122.より。表は一週間の時間数

### 5-2 師範学校初等課程(Darülmuallimin-i İbtidai)のカリキュラム(1915年)

教科	1年	2年	3年	4年	合計
宗教学 (Malumat-ı Diniye)	クルアーンとクルアーン読誦法 (Kuran-ı Kerim ve Tecvid)	1	1		1
	信仰、礼拝法(Ibadat)	2	1	1	4
	預言者伝記(Siret-i Nebeviye)				0
トルコ語 (Türkçe)	語形論・統語法(Sarf,Nahiv)	2	2		4
	読み書き(Kıraat ve İmla)	2	2	2	6
	暗記、朗誦(Ezber ve İnsad)	1	1	1	3
	作文(Tahrir)	1	1	1	3
	文法作法と講読(Kavaid-i Edebiye ve Kıraat)	1		1	3
	作文法(Usul-i Tahrir)				0
書道(Hat)	2	2	1	1	6
外国語(Lisan-ı Ecnebi)	3	2	1		6
数学(Hesap)				2	2
代数学(Cebir)	1	2	2	2	7
製図、幾何学、測量(Resm-i Hattî,Hendese,Fenn-i Mesaha)				1	1
天文学(Kozmografiya)				1	1
簿記(Usul-ü Defteri)	2	2	1	1	6
地理学(Coğrafya)	2	2	2	1	7
歴史(Tarih)	1	2	1	1	5
物理学(Fizik)	1	1	1		3
化学(Kimya)	2				2
動物学(Hayvanat)		2			2
植物学(Nebatat)			1		1
地質学(Tabakat)			1	1	2
人体・解剖学・保健(Teşrih ve Fizyoloji-i Beşer ve Hıfzıssıhha)				1	1
学校保健学(Hıfzıssıhha-i Mekatip)			3	3	6
農業(Ziraat)			3	3	6
教育法(Fenn-i Terbiye)	2	2	2		6
音楽(Musiki ve Gına)	2	2	2	2	8
工作、体育(El işleri ve Terbiye-i Bedeniye)	2	2	2		6
絵画(Resim)	2	2	2	1	7
道徳、社会(Ahlak,Malumat-ı Medeniye ve Hukukiye)		1	1	1	3
教育実習(Tatbikat)				9	9
合計	32	32	32	33	129

※Akyüz,1982,p.182.より。表は一週間の時間数

任したサートゥ・ベイ(Mustafa Satı el-Husri、一八八三—一九六七年)<sup>(32)</sup>であり、彼によつて同校に大規模な改革が行われたのである。

まず彼は、イスタンブル高等師範学校の所在地を設立当初のファーティフからジャールオールへと移した。これはメドレセの近隣にあつた師範学校を、より独立した自由な環境の下で運営するためであつたと考えられる。また、彼は能力主義への転換も積極的に行つた。例えば、サートゥの就任当時、師範学校にはメドレセから無試験で入学した九〇〇人の生徒が在籍していたが、サートゥは彼らに試験を課して一五〇人にまで生徒数を削減した。彼の改革は人事にまで及び、在職していた教授を三人だけ残して、他の教授は全て新たに入れ替えた。同時に、教育に専念させるために彼らの兼職も禁止し、週に一回の夜勤をも義務づけた。サートゥはこうして師範学校教授の質の改善と専門性の確保を図つたのである。一方、帝国内の教師たちの知識を幅広く共有し、教育問題についての議論を深めるために、地方で勤務する教師たちを毎年イスタンブルへ招いて会議を開催した。また、授業以外に教師としての知見を広げるために研修旅行や見学会を催すと共に、「実習学校 (Tabikat Mektebi)<sup>(33)</sup>」と呼ばれる師範学校に付属する初等学校を設立して、音楽や体育、工作といった新しい科目を導入し、最高学年の生徒たちが教育実習を積む場とした。<sup>(34)</sup>

このように、サートゥ・ベイの強力な求心力の下で改革を成し遂げたイスタンブル高等師範学校は、最先端の教育が実施されたオスマン帝国屈指の先進的な学校へと成長することになったのである。

### 第三章 『教育雑誌』に見る近代的な教育法の導入

#### 第一節 史料解題

『教育雑誌 (Tedrisati Mecmasi)<sup>(35)</sup>』は、サートゥを初代主幹としてイスタンブル高等師範学校の教師らによつて出版された、教師のための専門雑誌である。<sup>(36)</sup>一九一〇年に創刊されてから一九二六年の廃刊までで全部で六九号に上る。雑誌は

各号ともそれぞれ主に二部構成となつており、第一部は「理論部分 (Nazariyat Kismi)」として、教育問題に関する議論された会議の報告書や新しい教育の可能性に関する論文、もしくは海外の教育事情などが掲載されている。第二部では、「実践部分 (Tatbikat ve Ameliyat Kismi)」として、現職の教師たちへの手引きとなるよう各教科」との実際の授業見本が紹介されると共に、詩や子供向けの読み物、コラムも掲載されている。『教育雑誌』創刊号の序文において述べられている、この雑誌の目的とするところは以下の通りである。

…師範学校は絶対に確信する。国民の繁栄と未来は、すべての学校の、すべての初等教育の状態と態様によつて決まる。国民の生活において最も深い変化、最も大きい革新は、なによりも初等教育のもとで起ころる。我々の、オスマン人の未来に関しても、なによりもまず、すべてのこと以上に、学校のとる形によつて決まるのである。「明日のオスマン人としての性質は、今日の学校において醸成される。」

…我々の学校は、——先の時代が続けてきた教育方法と運営方法によつて——單なる「従属的な思想」、「奔放さと積極性に欠けた性質」を作るのに貢献し得ただけであつた。何故ならこの学校における思想教育の目的は、「授業を、より正確には本を、文字通り暗記させること」、「道徳の教育の目的は、「生徒をただちに、完全に活動に対して消極的にし、不精にする」といった状態へ後退させることであった。

…この憂うべき状態に終止符を打ち、我々の学校を「自由で好奇心旺盛な思想」、「真面目で積極的な性質」、「献身的で親切な心」つまり「眞の愛国的なオスマン人」を育成し得るようにするため、それらの教育方法と運営方法における重大な改革と抜本的変革をすることが必要である。<sup>(37)</sup>

この序文には、第二次立憲制期に理想とされた新しい子供の姿が端的に描かれている。従来の教育は、子供に活発さや積極性を求めるのではなく、教科書や授業を丸暗記させ、あくまで国家に従順な子供の育成を目指していたとされ、このような現状を打破し、「自由」で「積極的」といった、第二次立憲制の特徴的な性質を備えた「眞のオスマン人」を育成す

るために改革が必要であることと述べられている。そして『教育雑誌』は、オスマン帝国で教育に携わる者たちへ、まさに上に述べたような子供を育成するために必要な知識を与え、教育を行う上の手引書となるような「教師のための専門誌」であった。『教育雑誌』<sup>(38)</sup>は、教育省の下で発行されていたために、帝国の教育機関に無料で配布され、発行部数は一〇〇〇部を越えていた。<sup>(39)</sup>また、教科書とは異なり、定期刊行物であるが故にその時代の問題がただちに反映されていると考えられる。そしてこの雑誌の読者層は、教師をはじめとする教育関係者が想定されていたために、当時のオスマン帝国がどのような教育上の問題点を抱え、いかなる教育が目指されていたのかを知るのに、大変有効であると考えられる。

## 第二節 『教育雑誌』の分析

### (一) 歴史 (Tarih)

#### 歴史の重要性に関して

歴史は、数ある科目の中でも、国民の思想や感情の形成に大きな役割を果たすものとして特に重要視されていた科目であつた。

例えばサトゥは、「歴史教育の基本的な方法」<sup>(40)</sup>という論文において、歴史の授業で得られる効用を以下の五つの点に要約している。

(1) 歴史の授業は、人間へ一連の知識を与える。人間は過去の出来事を学ぶことで、現在と未来に関する判断力や広い見識を養うことができる。

(2) 歴史の授業は、遠くぼやけた過去を生き生きしたものにする。過去の出来事を想像し、実際に見ていないものを具現化する「創造力と想像力 (tahl ve tasavvur)」といった能力を養うことができる。

(3) 歴史の授業は、しばしば人間の行動を作成する。過去に起こった美德や悪徳を学ぶことで、道徳的な感情を目覚め

させる。

(4) 歴史の授業は、専制的な統治がどれほどまでに不正を引き起こしたのか、憲政がどれほどまでに善政を施したのかを（歴史的）事象によつて示す。

(5) 祖国感情 (hissiyat-i vataniye) の育成 祖国への愛情、祖国の高揚へ貢献するような愛着の強化をする。

このように、第一、第二に挙げられているような判断力や想像力といった子供の能力や資質を養う他、第三に挙げられているような善悪を学ぶことで道徳的感情を覚醒させることができ、歴史の授業において期待されていたのである。特に、第四に挙げられているような専制的な統治とはもちろんアブデュルハミト二世の時代を指しているのであり、歴史の授業を介して、青年トルコ革命によつて果たされた憲政がいかに重要であるかを子供たちに伝えることは、現在の政治体制の正当性を訴える上で大変有効な手段であった。さらに、以上の歴史を学ぶことで得られる五つの効力の中でも、最も影響力があるとされるのが、最後の祖国感情についての効力である。

…人間の、祖国に対する感情、祖国に対する思想を形作る最も重要な要素は「過去(mazi)」であり、過去に関する思い出、過去から受け継がれた慣習、過去より移り変わってきた伝統である…

…ドイツの統一は、プロイセンの学校によつて準備されたものである。この点において学校教師が使つた武器の最も影響力のあるものはと言えば、歴史の授業であった。ブルガリアの独立、ギリシャの独立も、学校で播かれた種子によつて準備されたのであつた。この種子の内の最も強力なものも、歴史の授業を介して播かれたのである。そのため、我々においても、真の統一と進歩は、ただ学校で播かれる種子から生まれ得る。そしてこの種子の最も重要なものも、歴史の授業によつて播かれるのである。

このように、他国においても、歴史が国民の統一と発展に大きく寄与してきたことを引用し、その目標を達成するために必要な歴史の教育法については、

：歴史の授業では常に、戦争、平和、同盟、征服、陥落、勝利、敗北、独立、滅亡のようなものから説明される。しかし、これらは、子供の思考に全く真の像を生み出さない。：この単語のトルコ語の語句を学ぶのではなく、眞の意味を考えるのである。思考は、見ていないものや知らないものを、ただ見たことのあるもの、知っているものとの比較によつて想像し、理解し得る。そのため、歴史の授業では、まず初めに、この創造力と理解力を基礎づけ、授業に明確な分かり易い下地を準備することが必要となる。：最初の歴史の授業では、遠い国や古い時代に関する出来事によつてではなく、最も近い時代から始めなくてはならない。最近の遠征や最も新しい戦争に関する逸話：街で現在生活するガーディー (gazi) 戦士・兵士たち、子供が皆知つてゐる殉教者に関する冒険話<sup>(4)</sup>。

と述べられている。歴史の授業の方法として、單なる単語の記憶ではなく、身近な話題から子供たちの想像力をふくらませ、理解を促すような分かり易い授業が提案されている一方で、引用すべきとされる話題とは戦争や戦士や殉教者であり、やはりここで強調されている歴史の第一の目的は、祖国愛の育成なのである。

何が善で何が悪かを見分ける力、つまり道徳的な良心 (vicdan-ı ahlak) が歴史によつて養われるという考えは、別の論文でも見ることができる。二〇号に掲載された「学校における歴史の授業」<sup>(42)</sup>で、教師がすべきではないこととして、「生徒に、危機的な過去の、悪い例を示すような、デリケートで混沌とした問題の議論を話題にするのは、答えるまでもなく適切ではない」こと、教師は「全ての生徒が、国家のために準備された人間、一人の愛国者になるために、道徳的判断を乱さないよう務めなければならない」ことが述べられているように、生徒に教えるべき歴史の事項を、意図的に選定する必要性も主張されていた。

では、これらの論文中で指摘されている歴史で養われるべき道徳とは一体何であったのか、実際の授業ではどのようにして祖国愛を子供たちの心に目覚めさせるのか、という問題については、以下の授業見本においてより具体的に推察できよう。

## ○歴史の授業見本

以下は、実習学校のカリキュラムに含まれている歴史の単元の一部である。

**【オスマン史】** 祖先とスルタン・オスマン／スルタン・オルハンと建国／イエニチエリ／ルメリへの進出／コソボの戦い／ティムールとアンカラの戦い／空位時代／イスタンブルの征服／スルタン・セリムのエジプト出征／スルタン・スレイマンとフランソワ一世／ウィーン包囲／スルタン・セリム三世／ナポレオンとジェッザール・アフメト・パシャ／クリミア戦争／専制期／自由の宣言（七月一〇日）／三月三十一日／

**【世界史】** アヤソフイア・ジャーミーの神聖さ／美術館の古遺物に関する説明／エジプト文明、ギリシア文明、イスラーム文明／フランス革命<sup>(43)</sup>

単元の一部を見ると、初等教育では当然オスマン帝国史に多くを費やしており、外国史は少ない。単元も、各スルタンの事績や大きな戦争ごとに歴史を追つて分類されていることが特徴的である。オスマン帝国の建国から現在に至るまでの六〇〇年にわたる時代が、比較的まんべんなく取り扱われていると言えよう。歴史の授業が実際にどのように進められていたのか、『教育雑誌』の「実践部分」に掲載された実際の授業見本を元に考察を進めたい。

授業の特徴の一つは、オスマン帝国初期のスルタンたちの功績を称える伝記が多いということである。オスマン帝国を建設したとされるオスマン一世の父親、エルトウールルとその同胞の活躍を説く「最初のオスマン人たち」や、建国者オスマン一世の事績を紹介する「最初のスルタン」<sup>(44)</sup>、オルハンの息子スレイマン・パシャがバルカン半島へ進出した時のことなどを描いた「ルメリの最初の征服」<sup>(45)</sup>、第三代スルタン・ムラト一世の遠征を描いた「コソボの戦い」<sup>(46)</sup>、メフメト一世によるコンスタンティノープル陥落を扱う「イスタンブルはどのように征服されたか？」など、オスマン帝国の領土の拡張に重きが置かれると共に、内容も当時のスルタンの事績と共に戦った同胞や兵士の活躍ぶりを中心として、まるでおとぎ話の

ような英雄伝を語りながら授業が進められていく。また、領土は戦いによつて敵から得たものであることを公然と語る一方で、最後には必ず教訓として、先人が獲得した大事なオスマン帝国の領土を敵から防衛するために努力すべきことが付け加えられるのである。祖国（vatan）はスルタン一人のものではなく、オスマン帝国に居住する人々、つまり全てのオスマン人のものとされ、「行動軍（Hareket Ordusu）」<sup>(49)</sup>は、祖国に不利益な行動を行つた際に罰を与えて来る正義の象徴であるかのように描かれている。また、後に見る道徳の授業にもあるような「所有」や「権利」といった言葉もしばしば垣間見えるのが特徴的である。「祖国に貢献した」という事実から、スルタンやパシヤを問わず平等に「良い人間」としており、先人のスルタンたちが苦労して獲得した祖国を愛し、守ることがオスマン人の第一の美德として描かれている。

また、「ハッジュ・エル・ベイ」<sup>(50)</sup>や「ジエブリ・カルフア」<sup>(51)</sup>のように、スルタンに仕え、祖国に大きな貢献をした人物も取り上げられる。第七号以降は、授業見本の代わりに歴史のコラムが多く掲載されるようになるが、ここで扱われているのも、祖国に貢献した人物の事績である。ウイリアム・テルやジヤンヌ・ダルクなどヨーロッパで活躍した英雄が取り上げられることもあるが、イスタンブルを征服したメフメト二世の人生や祖国に貢献したガーズィーたちに関するものが多くのを占めている。

また、スルタンをただ盲目的に神聖な存在として表現するのではなく、むしろ同じ一人の人間として客観的に評価する傾向は、第二次立憲制期の新しい特徴と考えられる。特に、一九〇九年に議会の決定によつて退位したアブデュルハミト二世は、悪政をした君主の例として授業の中でしばしば引用されている。「七月一〇日」<sup>(53)</sup>は、アブデュルハミト二世が青年トルコ人たちの要求を受け入れ、まさに第二次立憲制が宣言された日である。この日は国民の祝日にも定められ、街中にオスマン旗が掲げられていた。この授業においても、アブデュルハミト二世は、密使をはりめぐらせて国民の生活をおびやかし、悪いパシャたちと共に專制を行い、国民の財産を不正に流用した売国奴として描かれている。一方、青年ト

ルコ人たちは、国民を一つにまとめ憲政を復活させ、アブデュルハミト二世の抑圧された時代から祖国を救つた英雄として語られるのである。

さて、『教育雑誌』の第一九号以降は歴史の授業見本がほとんど掲載されなかつたため、比較することは難しい。しかしながらバルカン戦争以降の大きな特徴として、「トルコ主義」がいかに教育に影響を及ぼしていたかを検討することは重要な問題である。例えば、バルカン戦争以降、歴史に関する以下のような問い合わせ新聞や雑誌の中で盛んに議論ようになるからである。それは、「トルコ人の歴史はスルタン・オスマンから始まるのか？それよりもっと前か？」<sup>54</sup>「オスマン帝国の創設者はトルコ人なのか、否か？チングイス・ハンから考慮すべきか、それともセリム一世からと見なすべきなのか？」といった問題である。<sup>55</sup>初等学校の授業見本では、オスマン帝国の成立については、第一代スルタン・オスマンの父エルトウールルの話題から入り、トルコ人の部族(asiret)の一つ、カユ族(Kayi Han)出身であることは明確に語られている。しかし、オスマン帝国の建国期の单元以外でトルコ人が強調される」とは見られない。「トルコ人とは誰を指すのか？」「トルコ人の起源とは？」といった議論が、当時トルコ主義者を中心とするサークルが発行していた雑誌において盛んであつたことを考慮すると、あくまで教育省という政府機関から発行されていた『教育雑誌』は、民族に関わる問題に関していささか慎重であつた点は否めない。しかし、第二二一号の「理論部分」に掲載された「ティムール」<sup>55</sup>という論文では、当時話題にあがつていた「ティムールもトルコ人に含めるべきか否か」、という問題についての答えは出さないまでも、ティムールやチングイス・ハンが行つてきたとされる非道な行為も、支配者として時代の要請に従つたが故であつたとし、これまでのティムールやチングイス・ハンの評価を見直す必要性が説かれている。このような論議も、民族としてのトルコ人の起源が問われていた当時の潮流を意識しているが故であることが端的に窺える例であろう。

## (一) 道徳 (Ahlaki)

### 道徳の重要性に関する

道徳<sup>(56)</sup>は、教師の責務の中でも最も重要な教育として位置付けられている。「授業における道徳への影響」<sup>(57)</sup>では、教師の行動は子供たちに大きな影響を与えるため、授業の間だけではなく、学校の外であっても自らの行いに責任を持つべきであることが述べられている。

また、「道徳教育と祖國教育」<sup>(58)</sup>という論文では、家庭では十分に補いきれない道徳教育が教師の重要な役割であるとし、以下のように述べている。

道徳教育とは、善良性 (hüsün-ü ahlak) と呼ばれる高潔な感情、天性の資質や良心、美德、善行を子供たちの魂に目覚めさせ、心に教えこむ事であり、祖國教育とは、道徳教育の延長上にあり、我々を取り囲んでいるオスマンの国民と祖国に対して同じ高潔な感情を拡げ、最後には我々の制度と法律に基づく基本原理、方法、行政、そして含まれている条項に関して簡潔に、有益な情報を与えることである。

そして教師は、授業の前に教師は授業計画を入念に準備すること、授業では小話を用いて質疑を繰り返した後にまとめとして見解を述べること、子供が間違った行動をした時もただ上から叱りつけるのではなく、正義を愛するよういざなうことが必要であることが語られ、文法や算術など、道徳以外の科目も有効に使い、遊びの時間に至るまで教師は子供の道徳的感情を覚醒させるよう努めなければならない、とも付け加えられている。

道徳教育と祖國教育が関連付けられていることは特徴の一つである。例えば、実習学校のカリキュラムでは道徳の授業と一緒にになっている「公民 (Malumatı Medeniye)」という科目は、直訳すると「文明に関する情報」である。具体的には、政治や法律に関する知識、もしくは思想について学ぶために設置された科目であり、この科目の目的も最終的には祖國愛を育成することにあつた。<sup>(59)</sup>

## 道徳の授業見本

以下は、実習学校のカリキュラムに含まれている道徳の単元の一部である。

父と母を愛する／兄弟姉妹を愛する／大人に服従する／老人親戚を敬う／友達とケンカをしてはいけない／他人に悪口を言つてはいけない／横柄な子供と遊んではいけない／危険な遊びをしてはいけない／怠惰な子供は愛されない／働くことは宝である／勤勉性の獲得／友達のノートとペンをとつてはいけない／努力する子供／貧しい人に援助をする／大食いになつてはいけない／正しくあれ／他人の財産を侵してはいけない／他人の助けが必要である／落し物を届ける／貧乏人に慈悲をする／傲慢になつてはいけない／無駄遣いしてはいけない／怒りをおさえる／汗をかいたら風のある場所にいてはいけない／他人に口ごたえしてはいけない／花や木にいたずらしてはいけない／互いに助け合う／動物をいじめてはいけない／知識の価値と重要性／授業に励む／宿題をする／教師を敬い従う／祖国の領土と外国／祖国の施しもの..学校、道、憲兵、司法、軍隊／罰と投獄／祖国への責務／祖国を愛す／祖国への貢献／税金を納める義務／政府の権力／法律／下院議員／上院議員／法に従う<sup>(60)</sup>

道徳の授業も歴史と同様に、生徒と質疑を交わしながら、教師が喻え話として短い物語を語つていく。「道徳 (Ahlak)」と名付けられていなくても、しばしば動物を主人公にした小話 (hikaye もしくは efsane) の最後に教訓が付け加えられたりする<sup>(61)</sup>。刊行初期の「母を愛さなくてはならない<sup>(62)</sup>」や「正しい子供」<sup>(63)</sup>のように、家族愛や勤勉性、他人へのおもいやりを教える授業見本も多くある。一方、歴史の教育法で主張されていたように、道徳でも身近な話題から子供たちの理解を促すよう勧められていたが、その身近な話題の一つが、戦争であった。

フランスの映画を題材に、ギリシャとの戦争（おそらく一八九七年にクレタから起こった戦争）に置き換える、出兵しながらも戦争から逃げたために罰が下つた親不孝な子供を描いた「反逆的な子供」<sup>(64)</sup>のように、これらの物語は架空、もしく

は何かの逸話を元に意図的に改変されたものである。このような物語を元にして「*sehid* (=殉教者)」や「*mecruh* (=負傷者)」という語句が何を意味するかという質問を交えながら、「これは善行 (*iyilik*) か?」と「これは悪行 (*fenalik*) か?」を生徒に問いかけるのである。

敵に対して寛容なオスマン兵の姿もしばしば描かれる。「戦争の後で<sup>(65)</sup>…」という授業では、相手がどんなに悪いことをしても復讐などをせず、善行を施すことを教えている。喻え話として引用しているのは、闘いが終わった後の戦場で見つけたロシア人の負傷兵に対して、自らに銃を向けられながらも、その哀れな敵兵に水を与えたあるオスマン兵の話である。「他人の財産を侵してはならない<sup>(66)</sup>」ことを教える授業でも、遠征の途中でムラト一世とオスマン兵が見つけたあるブドウの果樹園で、既にブルガール人の主人が逃亡して果樹園には誰もいなかつたにも関わらず、オスマン兵が自ら食べた分だけの金額を置いていったため、オスマン兵が公正な (*adaletli*) 人物であると評価されたという逸話を紹介している。

一方、政治社会の授業では、第二次立憲制期特有の思想、例えば「憲政」「権利」「公正」「統一」といった概念が教えられていていた。例えば、「思想の自由」を教える授業では、たとえ宗教が違つても他人の思想の自由を侵害してはいけないことを例を用いて示し、領土の拡張期にあつた初期のオスマン帝国が、征服した土地の宗教に寛容であったことが述べられている。そしてミドハト・パシャ（大宰相、一八二三—一八四年）やナームク・ケマル（一八四〇—一八八年）といった自由主義者が抑圧されたアブデュルハミトの専制時代を経て、青年トルコ人たちによつて再び到来したこの自由を二度と手放してはいけないと締め括られるのである。政治社会と道徳が結び付けられていたように、政治社会に関する知識や政治思想は、歴史やその他の授業でも応用的に学ばれていた。<sup>(67)</sup>

第一八号以前には、戦争を題材としながらも、教育されるべき道徳とは良心や善行を勧めることにあつた。しかし、第一九号（一九一二年）以降、直近に経験したバルカン戦争が話題にのぼるようになり、授業の導入部分ではよりあからさまに敵への敵対心が復唱され、オスマン軍旗や戦地へ向かつて行進する兵隊に敬意を払うこと、そして戦時的心構えが強

調されるようになる<sup>(70)</sup>。例えば、一九一三年三月にバルカン諸国がエデイルネを攻撃した時のことを題材とした「エデイルネが陥落した日」<sup>(71)</sup>という授業では、敵が老若男女問わず大規模な殺戮と破壊を行つたことを絵を用いて生徒へ示し、教師は最後に敵への復讐心を忘れぬことを説いて締めくくる。

道徳の喻え話の中には、戦争の被害者として、もしくは敵に立ち向かう勇敢で献身的な主人公として、生徒と同年齢の子供が引用される場合もある。バルカン戦争で負傷し、皮膚移植が必要であつたオスマン兵に、自らの皮膚を提供する子供を描いた「ある子供の献身」<sup>(72)</sup>では、その献身的な子供がトルコ人であつたかどうかを生徒が問う場面が含まれている。また、第一次世界大戦期もしくは直前に掲載されたと考えられる「初等学校の道徳と社会の授業」<sup>(73)</sup>には、より直接的な表現で、教師がトルコ人とムスリムとしての自覚をうながすべきであることが述べられている。

子供たちにトルコ人であること、ムスリムであることをよく自覚させよ。我々はトルコ人の栄光と豊かさを、トルコ人としての性質を、ムスリムとしての性質を有していることを：自分のようにムスリムであり、輝かしい祖国であるアラブ、クルド、ラズを：そして同じ国土で生き、同じ君主に従い、同じ政府へ税金を納め、この国家へ従うことを確実にする要素である非ムスリムを、財産と、供与と、魂と、尊敬を持つことによつて従わせることができることを理解させよ。

そして、さらに、カリフという地位の上に、現在三億を越え、様々な言葉、様々な共同体に分かれているこの人民が、宗教の力によつて、カーバ神殿やイスタンブルに結びついていることを、そしてこの力を、将来どのようにして有効に使うかを、分かり易い物語によつて説明せよ。

バルカン戦争でヨーロッパの領土の大半を喪失して以降、国民の大部分はムスリムとなつた。このように、もはや国民をつなぐアイデンティティであった「オスマン人」には限界があらわれ、ムスリムをつなぐ紐帶としてイスラームが再び強調されることとなるのである。そしてカリフを頂くオスマン帝国こそがイスラームの正統な後継者であるということが

含意されている点で、アブデュルハミト一世のイスラーム主義政策と類似していると言える。また、必ずしも同じムスリムであったアラブ人を排除することが意図されていたわけではなかつたとはいえ、やはり「トルコ人」が第一の支配民族であるという事実を教え、自覚させるよう務めることが教師の責務であるとされたことは、多民族を包含するオスマン帝国からトルコ共和国という均質的な国民国家へと変貌していく過程の中で大きな意味を持つと言えよう。

### (三) 宗教 (Din)

#### 宗教に関する教育法の改善

第一章において触れたように、近代的な教育システムが導入され、科目の体系化が進む以前の初等学校においては、宗教知識の学習やクルアーンの朗読はムスリムの子供たちが学ぶ最も主要なものであつた。アブデュルハミト一世の時代においても、宗教学は特に重要視されていた科目である。しかしながら、実習学校のカリキュラムには、音楽や体育といった新たな科目が試験的に導入されるに伴つて、宗教を学ぶ時間数は以前と比較して削減されている。<sup>(75)</sup> 授業見本で扱われているのが、「我々を創造したもの」<sup>(76)</sup> 「ラマザーン」<sup>(77)</sup> の二本のみであるが、言うまでもなくムスリムの生徒を対象とした授業である。しかし、歴史や道徳の授業と比較すると、宗教学に関するものは『教育雑誌』の全体を通して論文も授業見本も非常に少ない。

『教育雑誌』で教育上の弊害としてしばしば指摘されるのは、「暗記」に重点を置いた授業の進め方である。神と預言者から与えられた言葉の本来の意味を理解せぬまま、ただクルアーンを暗記していた従来の教育法は、ただちに改善すべき課題の一つとなつていた。<sup>(78)</sup>

近代教育が急速に普及したからといって、ただちにこれまで支配的であつたムスリムの伝統的な教育観が完全に消滅してしまつたわけではない。新式の学校に赴任した教師が、かつてのホジャのようにターバンや髭をそなえていないことに

対して抵抗感を抱いたり、近代的な教養よりもクルアーンを完全に暗記できることを望んでいた親がしばしばいたのである<sup>(79)</sup>。青年トルコ人たちのもたらした西洋的、自由主義的なイメージが、当然オスマン帝国に居住する人々全てにただちに受け入れられたわけではなかつたようだ。教育においても伝統的なイスラームの慣習にそぐわない制度に対する反発も根強かつたのだ。しかしながら、アブデュルハミト二世期に推し進められたイスラーム主義の下、オスマン人が備えるべき善良な性質について、クルアーンやハディースから根拠が引き出されたり、アラビア語の原文が引用されなくなつたことには、道徳の拠り所がイスラームだけに固定されていた時代との大きな違いである。子供が語句の意味を完全に理解できないままで、クルアーンをただそらんじているような、以前の初等学校における宗教教育を見直す動きは、大きな意義をもつていたと言えよう。

また一方で、イスラームを単なる宗教、もしくはムスリムの義務や行動を定める社会規範としてではなく、一つの文明として積極的に評価する姿勢があつたことは指摘しておきたい。実習学校の歴史の单元にも、エジプト文明、ギリシャ文明と並んで、イスラーム文明が学ばれることは記されている。「イスラーム文明 (Islam Medeniyeti)<sup>(80)</sup>」と題されたある會議の報告書では、イスラームがかつて数学や薬学、地理学や芸術といった様々な分野で輝かしい事績を残したことにつれて、以下のように締め括る。

：（筆者補足）五、六世紀前のイスラームに回帰すべきだと唱える人々の）このような運動は、この大きな（イスラーム）文明の力に気付いていないのだ。イスラームは、文明を、ただ「引用と模倣 (iktibas ve taklid)」によつて手に入れたのではないのか？全ての成功は、征服した国々で確立されたものを、物質的な遺物と洗練された精神を、引用し、吸収する中で獲得しなかつたのであらうか？

：我々にとつて、イスラーム文明自体よりもむしろ、その精神と力を道案内とすべきである。我々はその文明の精神と力の方法を継承しなければならない。まずは、引用と模倣、それから発明と創作、昔のイスラームの業績に、ただ

このようにすることによって我々は満足するのである。

ここでは、ただ盲目的にイスラームへ回帰を唱えるのではなく、イスラームという文明の精神に立ち戻ることが主張されている。そしてその精神とは、国を越え、民族を越えて拡大したイスラームが、その様々な地域における文化や知識を「引用と模倣」によつて取り込んできた柔軟性にある。

歴史に関する論文や授業見本においては、イスラームの戦士を指すガーディーといった言葉も見られるが、あくまで英雄を指す代名詞として使用されている傾向が強い。例えば、クルアーンにも記されているような愛し守るべき祖国（vatan）とは、あくまでオスマン領土であつて、ウンマやダール・アルイスラームといった全ムスリムを含んだイスラームの世界観を表す用語は見られない。神という言葉が見られるのは、『教育雑誌』に掲載された一部の詩においてである。<sup>(8)</sup>バルカン戦争以降、ムスリムの拠り所としてイスラームが主張されるようになつたことは先に述べたが、必ずしも学問としての重要性が高まつたわけではなく、宗教学の時間数に大きな変化はなかつた。イスラームは、あくまで「国民」をつなぎとめるための方策の一つとして、むしろ戦略的に使われていたのである。

#### (四) 新たに導入すべき科目の可能性

さて、イスタンブル高等師範学校は、西洋の教育を手本として、新たな科目の導入に積極的な取り組みを行つていた。一九〇九年の『教育雑誌』の創刊時から、それまでのカリキュラムには存在しなかつた科目の可能性についての論文も多く掲載され、イスタンブル高等師範学校付属の実習学校では試験的に実施もされている。サートゥが主幹であった創刊から第一八号までの初期は、イスタンブル高等師範学校においても以下に紹介する科目が定着していわけではなく、論文や教育会議を通じてサートゥ自身が積極的にその重要性を訴えていたものであつた。サートゥが主幹を降りた後は、教師それぞれが自らの専門について論文を執筆し、授業見本の数は少なくなるのが特徴的である。

「工作 (El İşleri)」<sup>(82)</sup> という科目も、イスタンブル高等師範学校付属の実習校にていち早く取り入れられた科目であつた。工作は手を使った仕事一般を指し、紙細工や粘土細工の制作や、大工仕事、農作業や実験といった、実践的な作業全てがこの工作的授業となり得るとされた。工作的授業に関する論文では、工作を通じて実際に生徒が体験することで得られる教育上の効果は多岐にわたると述べられると共に、工作は手先や身体の運動に適し、他の科目への応用ができるとされている。また、ここにおいても、子供の感性 (zevk ve temayül) を磨き、子供の特性 (tabiat ve ahlak) を育成するのに工作が役立つと述べられると共に、工作的導入の必要性が語られている。<sup>(83)</sup> このような工作という科目に寄せられた期待は、『教育雑誌』の実践部分にほぼ全号にわたつて掲載された工作に関する授業見本の多さからも窺うことができる。

次に、「音樂 (Musiki)」<sup>(84)</sup> という科目であるが、専門的に音樂を学ぶための専門学校はすでに設立されていたものの、音樂が普通教育において学ばれることはなかつた。「詩と音樂の練習と教育における重要性」についてイスタンブル高等師範学校で開催された会議では、音樂が学校に不足しているという現状と詩と音樂の導入の必要性が語られている。これによると、音樂は发声や呼吸といった運動に適し、軍隊においても見られるように、音樂を通して規律や調和を保つことができる」と主張されている。

」<sup>(85)</sup> のような音樂のもつ様々な効果の中でも、とりわけ大きな役割を果たすと考えられる要素として挙げられているのが、音樂の中で表現される言葉や歌詞の効力である。

：「道徳的な詩と歌 (ahlaklı şiirler ve şarkılar)」<sup>(86)</sup> という表現を用いるのであって、「拍子付きの、あるいは曲付きの道徳的授業 (vezinli veya besteli ahlak dersleri)」ではない、道徳的な感情を目覚めさせ得る、道徳的な感情に、より生き生きとして行動的な、より積極的で影響力をもたらすのは詩と歌である。有名な言葉では、道徳的な影響を与えるためには、道徳の教育をすることでは達成できない。道徳の教師の責務は、子供の心にある道徳的な感情を目覚めさせることである：道徳的な詩は、心の中にある道徳的な感情を高ぶらせ、目覚めさせると共に、この感情を活気

づかせるような刺激を与える（音楽や詩があくまで媒介である）ことに満足しなければならない。

そして例として、「十パラのお金を与えない」「小さな兵隊」「小さな欲が大きな苦痛を与える」というような教訓的な詩と歌が紹介されている。例えば、一例として挙げられているテヴフィク・フィクレットの作品である「みんな兄弟（Hep Kardeşiz）<sup>(86)</sup>」という詩の一行一行の意味を生徒と共に読み解く授業見本では、やはり祖国への献身が第一に強調される。敵が祖国へ攻め入つたら武器をもつて立ち向かうこと、将来は軍人として愛する祖国を防衛すべき」とが繰り返されるのである。

マンズーメ（Manzume）と呼ばれる詩もほぼ各号を通じて掲載されており、自然物を題材にした詩の他は、やはり祖国や母への愛、勤勉性を讃えるものが多い。<sup>(87)</sup>

「祖国」という詩の解釈の授業でも、詩中にある「オスマン人」とは単にトルコ人を指すのではなく、アラブ人、アルバニア人、クルド人、ギリシャ人、ブルガリア人、セルビア人、アルメニア人もオスマン人であることが明確に述べられ、もし敵が侵入したら皆共通の祖国のために立ち上がる、とも述べられている。祖国への貢献はオスマン人の義務とされ、ナームク・ケマルやミドハト・パシャは祖国を愛した理想の人物像として描かれている。<sup>(88)</sup>

しかし、二十六号に掲載された「トルコ人の声」<sup>(89)</sup>という詩では、バルカン戦争でバルカンの領土の大半を失った「トルコ人の」悲痛な叫びが表現されている。二七号以降『教育雑誌』には詩が掲載されなくなるが、当時発行された子供向けの他雑誌にも詩は多く掲載されている。精選された美しい言葉をもつて、道徳心やトルコ人としての感情、敵への復讐心、愛国心を覚醒するための手段として、詩や歌は大きな役割を果たしていたのである。

「体育（terbiye-i bedenîye）」の導入も、子供の育成に大きな役割を果たすと考えられた新しい科目である。遊戯（oyun）やスポーツ（ispor）、体操（zimnastik）は、子供の成長を促進すると共に、病気への抵抗力を強化するものと期待されていた。また、身体のみならず、子供の思考や性質にも影響を及ぼすとも述べられている。体育を通じて、子供らしい純真

### 授業見本1 「7月10日」

İhsan Şerif, "10 Temmuz", TM n.6, 1326/1910.7.

・【教師】…アブデュルハミトは、すべき仕事を、先ほど述べたように、賢い人間に相談することを嫌っていました。そのため、下院議会（Meclis-i Mebusan）を開くことを望んでいなかったのです。君たちも知っているように、下院議会は國中から賢い良い人間が、そして議員たちが集まり、スルタンは何をするにつけても彼らに相談します。アブデュルハミトはこのような良い議員たちと話し合うことを望んでいませんでした。彼は自分のように悪い人間を側近にして、彼らと話し合ったのです。…（中略）…（青年トルコ人は）ルメリで、このようなアブデュルハミトの不正を國民に知らせ、彼らを味方につけるために委員会（Cemiyet：統一と進歩委員会のこと）を作ったのです。この委員会たちは軍の將校たちに、例えばエンヴェル・ベイやニヤーズィー・ベイへ…「さあ、武器をもち、共に戦う同胞を得ろ。村へ向かい、人々にすべきことを知らせろ」と言いました。この勇敢な者たちもすぐに武装しました。自分たちのように國を、祖國を愛する同胞と共に山の方へ向かったのです。

また、この授業の最後には、7月10日はこのように不正な時代が終わったことを祝う日であることが説明され、以下のように締め括られる。

・【生徒】…（アブデュルハミトⅡ世の）時代から、僕たちは教訓を得なくてはなりません。アブデュルハミトはこれほどまでに不正を行いました。でも、人々が一つとなつたから、言ったことを数日の間に力なくでなし得たのでしょう。

・【教師】…もしみんなが一つとならず、統一（İttihad）されなかつたら、後に安樂は訪れただろうか？

・【生徒】…いいえ。昔のように不安の中に、不正の中にいたままだったでしょう。

・【教師】…つまり、力を合わせること、手を取り合って努力することは良いことですね？

・【生徒】…もちろんです、先生。

・【教師】…まさに、皆さん、君たちも今から努力し、将来手を取り合って我々の祖國に貢献しなさい。

### 授業見本2 「みんな兄弟」 İhsan, "Hep Kardeşiz", TM n.1, 1325/1909.作詩はTevfik Fikret

Ne Paşayız Biz Ne Beyiz 僕らはパシャでもないし、ベイでもない  
İlim Aşıkı Talebeyiz 知識を愛する学徒である Ayrı Gayrı Ne Bilmeziz 違いなんてものは知らない  
Farkımız Yok Biriz Eşiz 僕らに違いなどない、僕らは一つで対である  
Hep Mektebli Hep Kardeşiz みんな学生だ、みんな兄弟だ

Beşliğimiz Bu Topraktır 僕らの搖りかごはこの國土である  
Bayrağımız Bir Bayraktır 僕らの旗は一つの旗だ Ayrılık Bizden Iraktır 差異などぼくらからは遠い  
Farkımız Yok Biriz Eşiz 僕らに違いなどない、僕らは一つで対である  
Hep Osmanlı Hep Kardeşiz みんなオスマン人、みんな兄弟だ

Yaratmış Bizi Yaradan 我らを造り出した、創造主  
Bir Anadan Bir Babadan 一人の母から、一人の父から Aynı Toprak Aynı Vatan 同じ國土、同じ祖國  
Farkımız Yok Biriz Eşiz 僕らに違いなどない、僕らは一つで対である  
Hep İnsanız Hep Kardeşiz みんな人間、みんな兄弟だ

### 授業見本3 「トルコ人の声」

Ulvi, "Türkün Sesi", TM n.26, 1914-15.

おお、もうたくさんだ！それらの場所に十字架を掛けさせるな  
掛けられた十字架をムスリムは目にするな  
待つのだ、三日月の城塞よ、平原よ、山よ、河よ  
トルコ人たちはまだ生きている；心に望みはある！  
おお、そしてばらばらになつた都市たち：

コソボ、イシュコドラ、マナストゥル、セラーニク、そしてヤンヤ！（全てバルカン地方の地名）  
お前たちを渡しはしない！渡しはしない！  
我からなくなりはしない、その鋭い復讐の心は 昼であつても、夜であつても  
ルメリ（バルカン半島のこと）よ！ルメリよ！私はお前を放つておいたりなどしない  
時が過ぎたとしても！（以上、抜粋）

スル (safvet-i ahlak) を守り、冷静さや警戒心、やるには独創力や創造力を養うことができ、命令に従った動作を行うことで統一や規律を生み出すのにも貢献し得るとされた。<sup>(90)</sup> 学長就任と共に主幹も務めたエブルムフシン・ケマルが、保健学 (Hıfzıssıha) に関する論文を多く発表していたように、健康や身体の強化に関する問題が盛んに取り上げられるようになるのは一九号以降のことである。ヨーロッパやアメリカに倣つて、イスタンブル高等師範学校の教師と生徒を中心に、初めての体育祭 (İdman Bayramı) が開催されたのもこの時期であった。<sup>(91)</sup>

特に、体育を通じた身体の教練の目的には、もう一つ重要な側面があつたことを忘れてはならない。後にイスタンブル高等師範学校の学長を務め、第四四号以降主幹を務めたセリム・スツル・タルジヤン<sup>(92)</sup>は、身体教育のスペシャリストとしてトルコの体操の発展に大きく寄与した人物であるが、彼も『教育雑誌』に多くの論文を掲載している。彼はヨーロッパの雑誌論文を引用しながら、「若者は兵役のためにどのように教練されるべきか?」<sup>(93)</sup>という問題のなかで、体操による身体の強化と道徳の育成の重要性について語っている。

大人も子供も皆、この国で、もはや説明するまでもなく、生きるために力 (kuwert) が必要である。その力とは軍隊である。過去にそうであつたように、トルコ人たちが「国民の軍事力」を育成しなければ、独立が脅かされる危険性がある。このような信念を持たない者、この思想の純粹性を認めない者などいない。さらに、国民はどのように兵役の為に教練されるのか? この(兵役への)召集はどのような要素に頼るべきか? 学校ではどのような形で、外では、心の中ではどのような形であることが必要か? 軍の教練が初等教育まで拡張したらどのような勉強があるのか? 全ての学校で軍の教育を受け入れた子供達が競争生活の中で成功することを保証できるのか?

ここでも、オスマン人という言葉は使用されず、トルコ人たちの軍事力が必要であることが述べられている。第二次立憲制期には権利という概念が国民の間に広く浸透したが、権利と共に義務という概念も同時に学ばれなければならなかった。祖国を愛し、貢献することは、より直接的な表現によれば、国家に税金を納めることであつたり、軍人として出征するこ

とに他ならなかつたのである。一九一五年の師範学校・女子師範学校法には、体育に射撃の訓練も含まれることが定められている。<sup>(94)</sup> 軍隊の教練は軍事学校だけで行われるのではなく、初等学校をはじめとする普通教育機関にまで視野に入れられており、バルカン戦争から第一次世界大戦という絶え間ない戦争を経験していたオスマン帝国にとつて、体育を通した戦時の訓練は必要な科目なのであつた。

### （五）教師の責務と外国の教育事情

以下は、一九一〇年にイスタンブルの高等師範学校を卒業した生徒への演説である。

：師範学校は、教師と教育者を育成する目的で設立された。このため、その全ての組織と教育をこの目的に合わせ、この目標に向かっていくことが必要であった。教師という職はなによりもまず教育者ということである。教育者ははといえばひとつの技術であり、：一つの芸術である。この芸術には特別な方法、特別な規則がある。教師となるために、単に知識を得るだけではなく、同時にこの方法と規則を知ること、教育者としての資質が芸術と専門性のために養われることが必要であつた。このため、師範学校では一般的な教育と知識の他に、専門的な教育と知識をも確保することが必要であつた。<sup>(95)</sup>

このように、師範学校は教育法という専門的なスキルを磨く場所であつたのであり、教師という職は一つの芸術とされ、常に自己を鍛練しながら、その価値を高めていかなければならぬ存在であつた。イスタンブル高等師範学校で定期的に開催された教育会議でも、この教師という職にある者の責務とあり方はしばしば議題に上がつていて。例えば、学校での生活と私生活とは互いに影響し易く、一方の心配や憂いが一方に反映されるために、教師は二つの生活を区別すべきであること、また職務について愛情をもち、献身を捧げるべきであるといったことが議論されていたのである。<sup>(96)</sup>

特に、教師と政治との関わりについては、当時多くの議論を呼ぶ問題であつた。例えば「教師の職と政治」<sup>(97)</sup>と題された

会議では以下のように述べられている。

…（政治の状態には）「基本的で全体的な分野（kism-i esasi ve umumi）」と「特別で部分的な分野（kism-i hususi ve fer'i）」がある…国民の法律、政府の政体、国民と政府の関係の態様に関する問題が第一の部分であり、この基本の様々な状況や状態における応用、政府官僚の活動や手続きに関する問題が第二の部分を構成している。

…教師の、（前者の）第一の部分である政治問題に関する責務と権限は明白である。全ての教師は、生徒に、国民の基本的な法律を教え、政府の政体に愛着を持たせ、国民と政府の法律と互いの責務を理解させなければならない。

…（後者の第二の部分である）日常的な政治の問題において、教師が注意すべき責務は絶対に「中立を保つ」とである。

…この基本は特に我々にとって、ヨーロッパにおける以上に、重要性を有している。我々の教育の評価と価値はまだ十分に認められていないために、学校が：（必ずしも）敵意と嫌悪を集めないという可能性がない：政治闘争から距離を置くことが一層必要である。

先に見たように、第二次立憲制期には「政治社会」の科目が設置され、法律や政治体制、自由や公正、憲政や統一といった政治思想を介して、主体的で積極的、そして行動的な子供を育成することが目指された。しかし、師範学校では政治結社に参加することは固く禁止され、子供の模範であるべき教師はあくまで中立を維持することが求められていた。<sup>(98)</sup> このように、第二次立憲制期には、教師の「専門職」という価値が高められた一方、「公務員」としての性格も同時に強められていったのである。

イギリスやフランス、ドイツ、イスラエルやアメリカのような先進的な国々は、オスマン帝国の近代教育のモデルであり、『教育雑誌』の中でも海外の教育事情が多く紹介されている。サトウ自身も研修としてヨーロッパ各地を巡り、教育が社会と国民性の形成に大きな影響を及ぼす」とを認識していたのである。例えば、「人種と教育（'Irk ve Terbiye）」と題<sup>(99)</sup>る

れた会議では、民族の「基本的な性質 (seciye-yi esasiye)」を血統から説明しようと/or最近の傾向を批判し、教育や社会状況の影響の方が大きいことを指摘して以下のように締め括る。

…革命以来、費やされてきた問題が十分に成功しないのを見るにつけて、「我々は人間 (adam) になれない」と言ひ、これを科学的な言葉によつて信用させることを望み、「頽廃は我々の血の中にある、血統にある…無能さは我々の起源の中に、民族の中にある」というように述べる（者がいる）。

…君たちはこのような欠陥のある意見や、見せ掛けの研究の閉ざされた考えに惑わされではいけない。以下のことを忘れるな、今日ヨーロッパやアメリカに対し、物質的、精神的に大きなライバルとなつてゐる日本人は黄色人種である。…進歩の下にとても大きな一步を踏み出したブルガリアはなによりトルコの血を含んでゐる。完全にヨーロッパ人であるマジャール人は、全ての意味でトルコ人と共通である。単に今日のオスマン人ではなく、オスマン・トルコ人でさえ、黄色人種の血ほどに白色人種の血を含んでゐる。…そのため、君たちは確信せよ、頽廃は我々の血の中に、血統の中に、起源の中に、人種の中にあるのではない。…我々の環境の中に、慣習の中に、伝統の中に、教育の中にある…これも確信せよ、そして心に留めよ、教育という責務を、力強い希望、努力、永遠の信用と成功によつて実行せよ。

この会議の報告書は、バルカン戦争が始まる前の一九二一年発刊の第一七号に掲載されていたものであるが、この後に『教育雑誌』にもしばしば見えるようになる「トルコ主義」に先んじて人種の問題を取り上げているのは大変興味深い。

この他、「教育学における探求の歴史の位置と重要性<sup>(10)</sup>」という論文では、教師として、教育学 (iilm-i terbiye) の歴史を知ることの重要性が指摘され、古代ギリシャ時代からコメニウスやフレーベルやモンテーニュといったヨーロッパの著名な教育者が挙げられている。筆者は、もちろん教育学は発展途上にあり、過去の教育全てに従う必要はないとしたながらも、ルソーやロックの著作を読んだことのない教師は専門知識が不十分であると述べている。故に、これから著名な思想家の

著作をオスマン語に翻訳して、教育史に関する本を出版すべきであるとも主張する。

また、教師の職務に対する情熱や献身を説く際にもスイスの教育家ペスタロッチの人生が引用さたり<sup>(102)</sup>、ナポレオンのフランス占領下で国民の性質を育成することに大きな貢献をしたドイツの教師が理想視されたりしたよう<sup>(103)</sup>に、先進的な教育のモデルの多くはヨーロッパに求められていたのである。

しかし、バルカン戦争以降、教育のモデルはヨーロッパだけではなく、かつてはオスマン帝国の支配下にあったものの、独立した新興国としていまやオスマン帝国の脅威となつたバルカン諸国にも求められた。特にバルカン戦争におけるオスマン帝国の敗北は、生まれて間もない隣国の驚くべき成長と自らの無力を痛感することとなつたのである。アクユズ氏によると、当時の知識人たちは、「何故オスマン帝国は敗北したのか?」「ブルガリアをはじめとするバルカン諸国は、どのようにしてあれほどの強国に成長し得たのか?」といった問題について真剣に議論し、彼らはその原因を軍事よりもむしろ教育に求め、立ち遅れたオスマン国民の解放者として理想化された教師像を作り出していく<sup>(104)</sup>。例えば、「ブルガリアの学校における宗教学の授業」では、オスマン帝国と対比しつつ、ブルガリアの宗教学 (Malumat-ı Diniye) の授業が国民感情の育成に大きな役割を果たしたことなどが述べられている。また、第一次世界大戦中、セリム・スツルはブルガリアに教育視察にも行っている。<sup>(105)</sup>

第一次世界大戦期の教育の動向については不明確な部分が多い。『教育雑誌』も第二七号以降授業見本が大幅に減り、保健学や体育、そして自然科学に重点が移ることとなる。大戦期には多くの若者が出征し、運営が困難な学校はしばしば閉校に追いやられていたように、戦争に払われた犠牲は多大なるものであつた。教師も例外ではなく、第二次立憲制期の初期に育成された優秀な教師の多くも戦争によつて失われたのである。<sup>(107)</sup>こうした状況の中、創刊から約八年、教師のための専門誌として影響を与えて続けてきた『教育雑誌』も、一九一七年十月発刊の第四三号をもつて休刊となる。第一次世界大戦を経てオスマン帝国が瓦解し、第二次立憲制期も共に幕を閉じた後の一九一九年に再び発行されるまで、『教育雑誌

誌』もその役目をひとまず終えることとなるのである。

## 結び

タンジマート期以降、ムスリムの伝統的な教育を担つてきたイスラーム知識人であるホジャやイマームに代わる、近代的な教養を備えた「専門職 (meslek)」としての教師を育成するための機関として師範学校が設立された。しかし、その設立当初においては、カリキュラムの点からも、教師や生徒の点からも、十九世紀においてもムスリムの重要な教育機関でありつづけていたスブヤン・メクテビやクルアーン学校、そしてメドレセの教育と大きな相違はないものであった。<sup>(108)</sup> そして、教師の恒常的な不足を充足するためにとられた措置は、教師という職の価値を高めるよりもむしろ、給与が低く、兼職も可能な「誰にでもできる職」という認識を生むこととなつたのである。

これに対しても、保健学や自然科学の科目の増加、政治社会、音楽、体育、工作をはじめとする新しい科目の導入、そして実習の必修化など、第二次立憲制期に師範学校のカリキュラムに大きな変更が加えられたことは、教師が教育という一つのスキルを身に付けた本当の意味での「専門職」へと変貌するための大きな一歩となつた。

では、第二次立憲制期、これらの科目を通じて教師が国民に教育すべき「道徳的性質 (ahlak)」とは一体何であつたのだろうか？それは、家族を愛し、他人を思いやり、清潔であり、勤勉であり、年長者を敬い、自然を守り、祖国を愛し、そして正しくあることである。このような性質は、もちろん第二次立憲制期から新たに求められたものではない。重要なのは、イスラーム主義が喧伝させていたアブデュルハミト二世の時代のように、これらの道徳的性質を持たなければいけない理由がイスラームの教えに直接結びつけられるのではなく、そもそも人間が生来「良心 (vicdan)」を有すると考えられ、その覚醒のための「方法論」が注目されるようになつたことである。特に、歴史の授業は祖国愛の育成に多大な貢

献をするものとして重視されていた。歴史を教訓として、歴代のスルタンとその同胞が苦心して獲得した領土を愛し、守ることがオスマン国民の責務であることが教えられていたのである。

また、初等学校にも政治社会の科目が設置された」とも大きな変化の一つである。「自由 (hürriyet)」「公正 (adalet)」「憲政 (meşrutiyet)」「権利 (hak)」「平等 (eşitlik)」といった思想は、ナームク・ケマルをはじめとするタンジマート期の「新オスマン人」と呼ばれる知識人たちがもたらした成果であったが、これらの思想が国民の間に広く浸透し始めたのは第二次立憲制期に至つてからである。そして「統一と進歩委員会」を中心とする青年トルコ人たちは、憲法を復活させ、オスマン国民に自由をもたらした正義の象徴として描かれる。一方、アブデュルハミト一世の專制時代を、二度と立ち戻つてはいけない「悪政の時代」であつたと評価することによつて、統一派を中心とする憲政の基盤はより強固なものとなり得たのである。

しかしながら、権利とともに、国家への義務も同時に追求されなければならなかつた。それは第一に、祖国を愛し守り貢献することであり、具体的には法律に従うこと、税金を払うこと、兵役に従事することによって実現し得るものであつた。第二次立憲制期に、西洋をモデルとして導入された新しい科目も、このような国民の携えるべき道徳や社会規範を教育するための有効な手段の一つだつたのである。

第二次立憲制期の自由主義の風潮は、教師のあり方にも大きな影響を及ぼしていた。主体的で、積極的で、行動力のある愛国的な国民の育成が目指されていたように、教師自身も同様の性質を備えることが求められていた。なにより、教師は国民の模範となるべきであり、前章で見てきたような第二次立憲制期特有の教師像が追求されていくのである。

そして戦争という経験も、第二次立憲制の教育を語る上で見逃してはならない要因の一つである。バルカン戦争の敗北はオスマン国民に劣等感を芽生えさせ、より強力な国家へと成長するための方策として、教育がより重要視されることとなるのである。

また、教育の対象である「国民」の定義にも大きな変化が現れ始める。バルカン戦争を契機として、多民族・多宗教で構成される「オスマン人」よりもアラブ人を含めた「ムスリム」が、そして第一次世界大戦にアラブ諸国が独立するにあたって今度は「トルコ人」としてのアイデンティティが徐々に重要性を獲得していくこととなる。この国民の定義の問題は、第一次世界大戦の終結とオスマン帝国の崩壊、そして独立戦争の展開からトルコ共和国建国初期に至るまで、常に容易に解決し得ない問題として残されることとなるのである。<sup>(109)</sup> このような教育とアイデンティティの問題は、アタテュルクによつて教育の世俗化政策が断行された共和国時代への布石として、重要な意味を有していると言えよう。<sup>(110)</sup>

### 謝辞

本論文執筆にあたり、在学時より終始熱心な御指導とご高闇を賜りました恩師、お茶の水女子大学教育学部三浦徹教授、多大なるご支援とご鞭撻を頂きました東京外国语大学外国语学部新井政美教授、千葉大学文学部講師秋葉淳先生、そして研究室の皆様へ心より感謝申し上げます。

（お茶の水女子大学大学院人間文化研究科博士課程前期  
人文学専攻 歴史文化学コース 平成十八年三月修了  
白鷗大学足利高等学校教諭）

(1) 近年の研究では、「オリエンタリズム」に根差したいこれまでの歴史観やステレオタイプを修正する必要性が認識され、近代のオスマン帝国を、「西洋型」もしくは「世俗的な」近代化を理想とする単なるヨーロッパの追随者としてではなく、むしろ同時代のロシアや日本のように、国家の存続と権力の正当性強化のために、教育を含めた様々な分野で政府が試みた政策に焦点を当てられてくる。その代表例として Selim Deringil, *The Well-Protected Domains: Ideology and the Legitimation of Power in the Ottoman Empire 1876-1909*, London, 1997. 詳しい研究動向については、秋葉淳、「近代帝国としてのオスマン帝国—近年の研究動向から」、「歴史学研究」、七九八、1100五。まだ、このような政策的な観点から、「イスラーム主義」が国家主導で推進されたアフメルーム期の教育政策を検討したのが、Selçuk Akşin Somel, *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire 1839-1908*, Leiden, 2001 & Benjamin C. Fortna, *Imperial Classroom: Islam, the State, and Education in the Late Ottoman Empire*, Oxford, 2002 である。

(2) 師範学校の制度的発展と共に、著名な教育者の思想について研究を行っているCavit Binbaşıoglu, *Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerinde Bir Araştırma*, Ankara, 1995 や、同時に使用されて

いた教科書について研究を行った Nuri Doğan, *İlk ve Orta Dereceli Okul Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918)*, İstanbul, 1994 などがあるが、一次史料の部分的紹介が多く、教師層の社会的分析はなされていない。

(3) Yahya Akyüz, *Öğretmenlerin Toplumsal değişmedeki etkileri*, Ankara, 1978.

(4) ベイイ・ギュカルプや雑誌『祖国トルコ』(Türk Yurdü) やエベヌル・ナシムナリズムの発展について、Arai Masami. *Turkish Nationalism in the Young Turk Era*, Leiden, 1992.

(5) 最初の師範学校は、マフムード一世の時代に設立された軍事学校の予科課程である高等小学校 (Rüşdiye) の教師の養成を目的とし、修学期間は三年、メドレセの学生二十人が入学した。初代学長を務めたアフメト・シエゲツトが、一八五一、「師範学校法 (Darülmüallimin Nizamnamesi)」を定めたりとにより、大まかではあるものの、入学者や試験の規定、優秀者への優遇措置や卒業後の就業条件が定められた。師範学校法律との制定の経緯については Yahya Akyüz, “Darülmüallimin İlk Nizamnamesi (1851), Önemi ve Ahmet Cevdet Paşa”, *Milli Eğitim* 95, 1990.

(6) 今教育法の条文は Resat Özalp, *Milli Eğitime İlgili Mezumat (1857-1923)*, İstanbul, 1982, pp. 54-564 である。師範学校については第五一条から第六七条、女子師範学校に

については第六八条から第七八条に規定がある。

(7) むろんに、一八九一年の公教育法領改編に伴い、イスタンブル高等師範学校は、初等課程 (ibtidaiye)、高等小学校課程 (rüşdiye)、高等課程 (alîye) の三課程に整備され、それぞれの修業期間が二年となることで落ち着いた。

(8) 一八七六年から九五年の統計によると、即位以前に一五三校あつた高等学校 (Rüşdiye) は新たに一六〇校 (既存より約六割増) が開校し、初等学校も新旧含めて一八九四七校あつたものが新たに九六四九校 (既存より約五割増) 開校した。それに、新式に変えられた地方の初等学校数は五一三八校に上つてゐる。Mehmet Ö. Alkan, *Tanzimat, tan Cumhuriyet'e Modernleşme Sürecinde Eğitim İstatistikleri: 1839-1924*, Ankara, 2000, p.49. (云々) TCEİ と略)

(9) 新式初等学校は一八六一年以降設立された。「スアヤン」「イブティダイ」と云々呼称は、初等教育もしくは初等学校を指す一般名詞として使用されていたが、別名として、前者は「旧式学校 (Usul-i Atika)」、後者は「新式学校 (Usul-i Cedid)」と云々呼ばれ区別されていた。また、新式初等学校は教育省に管轄されていたが、スアヤンはワクフ省に管轄されたままであった。新式初等学校が増えるに伴つて、初等学校は一般的に「イブティダイ」の名称で呼ばれるようになつた。Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1982'ye)*, Ankara, 1982, p.150を参照。

また、スアヤンを改革し新しい教育方法を求める運動は、師範学校の卒業生でウラマーでもあつたセリム・サービト・ヒフュンデイ (Selim Sabit Efendi) 一八二九一一九年 (10年) が中心となり、「Usul-i Cedid Hareketleri」を称せられてゐた。Somel, *op.cit.*, pp.167-173.

(10) 憲法第十五条—第十六条に教育の権利、第一四条に初等教育の義務が定められた。憲法条文は Serref Gözübüyük & Suna Kili, *Türk Anayasa Metinleri*, Ankara, 1957, pp.31-44.

(11) TCEİ, p.92. 一方、これらの師範学校が実際に運営されただかどうかは不明確である。例えば、一九〇〇年頃、アナトリア東部ヴァン湖の南東部に位置するハックアリー (Hakkari) のバシュカール (Başkale) にあつた師範学校のように、生徒が一人もいなくとも関わらず、在地の有力者が教師としての給与だけ受け取るケースもあつたといつて Somel, p.134.

(12) Mahmud Cevad, *Maarifi Ummiyîye Nezareti Tarihi ve Teşkilât ve İcraat*, İstanbul, 1922(1338), p.314.

(13) Somel, *op.cit.*, p.123.

(14) いの短期師範学校は、「Bilad-ı Selase」と呼ばれるイスタンブルに近いウスキュダール、ガラタ、エユップ地区にある新式初等学校で、「新しい教育法 (Usul-i Cedid)」を教授できる新たな教師を、二、三ヶ月と云々短期間で育成するため、一八八二一八三年、イスタンブル師範学校の

初等課程を一時的に改編した。これは、すでに旧式初等学校に勤務する教師による新方式の教育を試みるや望む者も入学を認めた。Akyüz, 1982, p. 54. Bayram Kodaman, *Abdüllâhid Devri Eğitim Sistemi*, İstanbul, 1980, p.229. 一八八〇年にさるの短期師範学校は「国人が在籍」してゐた。TCEİ, p.35.

(15) Halil Aytékin, *İttihad ve Terakki Dönemi Eğitim Yöntemi*, Ankara, 1991, p. 156.

(16) Mustafa Ergün, *İkinci Meşrutiyet devrinde Eğitim Hareketleri*: (1908-1914), Ankara, 1996, pp.310-311.

(17) 各党の政治計画書は Tarık Zafer Tunaya, *Türkiyede Siyasi Partiler-Cilt:İkinci Meşrutiyet Dönemi*, İstanbul, 1983-89. 田箇所は回軸のpp.106-110をも「統一と進歩系図」による計画書1913 (1329) Kongresinde Kabul Edilen Siyasal Programと。「統一と進歩系図」の初期の計画書は回軸pp.65-67 “Osmanlı İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin 1908 (1324) Senesinde Kabul Edilen Siyasal Program”を参照のり。

(18) Ergün, *op.cit.*, p.310.

(19) TCEİ, pp.169-170. 当時の教員数は男性（五一六一人）、女性（一〇四四人）であり、その内、師範学校卒業生（一七〇人）、女子師範学校卒業生（一一一一人）である。

(20) 初等教育暫定法（以下、TIKMと略）の第一二二条より。まだ、第一〇条、第一一条には「クラス五十人未満とする」とある

ことが定められている。法律条文は Özalp, *op.cit.*, pp.83-102. 暫定法はこれまでいるが、大部分は共和国初期まで適用された。

(21) Kodaman, *op.cit.*, pp.238-240.

(22) Aytékin, *op.cit.*, pp.155-160. 身障者となつた軍人には「年金」が保証されたが、教師としての給与はこの年金の他に受給であった。

(23) TİKM 第五〇条より。

(24) 師範学校・女子師範学校法（以下、DDNと略）の第三五条より。法律条文は Özalp, *op.cit.*, pp.554-564.

(25) TİKM, 第六〇条、第六九条参照。一九一八年にアレッポ州の予算法で、師範学校卒業生の初任給を五〇〇クルハルム定めたが、後に全教師の初任給に適用された。Aytékin, *op.cit.*, p.160.

(26) Akyüz, *Öğretmenlerin Toplumsal...*, 1978, p.96.

(27) 例えば、永田雄三氏は、チヤンカヤの研究を元に、エーネト官僚の養成校であるマルキ工校に関する父親の職業について検討している。データは卒業生のアンケートを元にしているため確実な数値を割り出することは難しげが、

経済的な基盤をもつた有力者の子弟が多かつたことが推測される。永田雄三「オスマン帝国における近代教育の導入：文官養成校（マルキエ）の教師と学生たちの動向を中心」『駿台史学』、一一一、一〇〇一。また、秋葉淳氏は、自伝的要素を含む地方史を元に、地中海東部のアイド

ウン (Aydın) とアナトリア北西部のボル (Bolu) 地方の教育事情について考察しているが、(11)にも師範学校に進んだ子供の一例が挙げられている。秋葉淳「アブデュルハミト二世期オスマン帝国における一いつの学校制度」『イスラム世界』、五〇、一九九八。

(28) 道徳の授業は、当時最も重視されていた科目であった。アブデュルハミト二世期の最後の教育省大臣であるハーシム・パシヤ（任一九〇三—一九〇八年）が、生活に関する科目 (Eṣya) のような「無駄な」科目を廃止し、大学を閉鎖し、その他中等・高等教育機関の学長に宗教関係者を任命すべきかじきを進言していたように、近代的な教養が重要性を増すにつれて、宗教や道徳が軽視されていることに対する危機感が政府の間で議論を呼んでいたためである。 Yahya Akyüz, “Maarif Naziri Hâşim Pasa ile İlgili Orijinal Bir Belge ve Bazı Eğitim Görüşleri”, *Sorunları, Belleten* 45, 1981.

(29) 全一一科田、二一年間に七〇単位の内、「タルアーン解釈」と「クルアーン朗誦」、「宗教学」の三科目だけで半分の二二五単位を占めている。『教育年鑑 Salname-i Maarif Nezareti』, 1321/1905年。

(30) 例ベゼ・ムサ・キャーズム・ベイ (Musa Kâzım Bey) の “Rehber-i Tedris ve Terbiye” (1894)、マーベハ・スルウカ・ベヌ (Ayşe Sıdika Hanım) の “Usul-i Talim ve Terbiye Dersleri” (1897) など。註) ベゼ Binbaşıoğlu, op.cit., pp.51-61.

(31) 初等学校カリキュラムについてはTİKM, 第二二三條に規定がある。師範学校と女子師範学校のカリキュラムについてはDDM, 第二十四条に明記されている。自然科学や会計学、保健学、解剖学などが加えられた他、体育で射撃、女子師範学校には、裁縫や料理を学ぶ家庭科の授業も含まれるなど、科目が多様化している。

(32) サトウは、当時オスマン帝国の司法官であったアラブ人の息子として、一八八三年に父の赴任地であるイエメンのサヌアで生まれる。一九〇〇年にはエリート官僚の養成学校であつたミユルキ工校を卒業後、ヤンヤで教師を勤めていた。一九〇五年にコソボのカイマカム（郡の行政長官）として勤務した後、イスタンブルへ戻りイスタンブル師範学校学長へ就任する。第一次世界大戦後はイラクへ移る。四年からシリアで教育省顧問を務めた後、エジプトに渡つてアラブ連盟顧問も務める。バグダードで没。サトウ・ベイに関する略歴やトルコにおける教育史上の功績について言及する研究は多数あるが、個人研究・思想研究として詳しうるのは、William L. Cleveland, *The Making of an Arab Nationalist – Ottomanism and Arabism in the life and thought of Sati' al-Husri*, Princeton, 1971 & Mustafa Ergün, “Sati' Bey -Hayat ve Türk Eğitimine Hizmetleri”, *Inönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 1, 1987. キューウサ当时的雑誌や新聞で多くの論文を発表した他、教育関係の著書も

多数執筆してゐる。Fenn-i Terbiye (1909)、Ümid ve Azim (1913) など。

(33) 実習学校は、全土に亘りされた学習指導要領がなかつた当時、全初等学校の手本となる最先端の教育方法が実践された場であった。初等教育暫定法で定められた音楽や体育などの新しいカリキュラムは、この実習学校での試みを経て導入されたと考えられる。一九一一年発行の『教育雑誌』第一七号に記載された実習学校カリキュラムには、すでに音楽や体育が含まれていた。

(34) サトウの改革については、Ergün, *op.cit.*, pp.314-319. & Osman Ergin, *Türk Maarif Tarihi -İstanbul mektepleri ve ilim, terbiye ve san'at müzeseleri dolayisinde*, İstanbul, 1977, pp.486-488. ベン・トルコ主義の活動家で知られるユースフ・アクチュラモドゥが、オスマン主義者のサトウとはその理想を異にしながらも、サトウの改革による師範学校の変容ぶりには一日置いており、「私は、ロシアやヨーロッパからヨンスタンティノープルへ勉強のためにやつて来たトルコ人の若者に会つて、『サトウ・ベイの師範学校に入つてみゆきこ』と申つたのだ」と述べている (Cleveland, *op.cit.*, p.29)。

(35) 一八七〇年にさ 「執筆と翻訳に関する法律 (Telif ve Tercüme Nizamnaması)」が制定された他、教科書をはじめとする出版物を検閲する機関も存在した (Somel, *op.cit.*, pp.188-189)。第一次立憲制期に至つて、アブデュ

ルハミト期には制限されていた定期刊行物が多く出版された。教育関係の雑誌については、Binbaşıoğlu, *op.cit.*, pp.549-552, Akyüz, *Öğretmenlerin Toplumsal...*, 1978, pp.104-111.

(36) 『教育雑誌（以下、TMJ略）』当初は月刊誌であったが、二年目以降から徐々に不定期となり、数ヶ月に一度発行される形となってしまった。また、一九一七一一九年と一九二一—一五年の一時期は休刊している。サトウ・ベイが主幹であった一八号までは、名称を『初等教育雑誌 (Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuaşı)』としていたが、初等教育のみならずより幅広い教育問題を扱うことを目的として一九一一年発行の一九号より名称を『教育雑誌』とした。本稿では一号から一八号を引用する場合におこしても、『教育雑誌』という名称で統一する。また、東京大学東洋文化研究所が所蔵する『教育雑誌』は、表紙が欠損したものが数号分ある上、出版年の補足に使用した Hasan Duman, *Başlangıçından Harf Devrinine Kadar Osmanlı-Türk Süreli Yayınlar ve Gazeteler Bibliyografyası ve Toplu Kataloğu* (1828-1928). Cilt I-III, Ankara, 2000 との出版年にズレのあるのが存在する。出版年が明確なもののは財務暦と共に西暦に直して引用の際に記すが、不明確なものは可能な限り「〇年〇月～〇月の間」という形で記すにあつた。

(37) "İzah-i Meslek", *TM* n.1, 1325/1909.

(38) Akyüz, *Öğretmenlerin Toplumsal...*, 1978, p.105.

(39) 一般的な区分に従つて、第一次立憲制期（一九〇八年—一八年）はさらに以下の二つの時期におおまかに区分す  
べいふがである。第一期は、憲法の復活が宣言された一九〇八年の青年トルコ革命から、「三月三一日事件」と呼ばれる反統一派の蜂起と鎮圧、そしてアブデュルハミト一世の退位が決定された一九〇九年までである。第二期は、一九一二年に始まるバルカン戦争とその終結まで、第三期はバルカン戦争の終結から第一次世界大戦までにあたる一九一三年から一九一八年までである。以上の時代区分と主幹

の変更とを加味すると、『教育雑誌』も二つの時期に分けられるとして考へられる。本稿は第二次立憲制期を対象とするため、第一期と第二期にあたる一九〇九年の創刊号から、一九一七年に発刊された固い本である。

(40) Sati, “Tarih Tedrisinin Usulü Esasiyesi”, *TM* n.8,

1326/1910.8.

(41) *Ibid.*

(42) Ali Reşad, “Mekteblerde Tarih Dersi”, *TM* n. 20,  
1328/1912.5.

(43) “Tabbikat Mektebi Program”, *TM* n.17, 1327/1911.12.

(44) İhsan Şerif, “İlk Osmanlılar, *TM* n.1, 1325/1909.

(45) İhsan Şerif, “İlk Padışah”, *TM* n.2, 1326/1910.

(46) İhsan Şerif, “Rumelinin İlk Fatihleri”, *TM* n.6,  
1326/1910.7.

(47) İhsan Şerif, “Kosova Müharebesi”, *TM* n.5,  
1326/1910.6.

(48) Sati Bey, “İstanbul Nasıl Fetih Edildi”, *TM* n.3,  
1326/1910.4.

(49) 一九〇九年四月、統一派に不満をもつ一部の将校やメレセの学生たちが野党オスマン自由党を中心にして蜂起を画策した。「行動軍」もは、「三月三一日事件」と呼ばれ、この反統一派の蜂起に際し、鎮圧のためにマフムード・ハサンケット・ペシヤが中心となって編成した軍隊の呼称である。

(50) İhsan, “Hacı El Bey”, *TM* n.10, 1326/1910.12.

(51) İhsan, “Cevri Kalfa”, *TM* n.24, 王朝年不明.1913-14?

(52) Ahmed Cevad, (アハメド) “Giyim Tel, Jan Dark”, *TM* n.9, 1326/1910.10.

(53) せ表「教業記本」参照。İhsan Şerif, “10 Temmuz”, *TM* n.6, 1326/1910.7. 七月一日は勤務暦の日付で、青年 ムルヒ革命が起りたのは、西暦で一九〇八年七月二二日 である。

(54) Faik Bulut, *İttihat ve Terakki'de milliyetçilik, din ve kadi tartışması*, Cilt 1, İstanbul, 1999. pp.61-66. ジュベナ議 議だ、「人々の祖国 *Türk Yurdu*」をさしむかわ、トルコ州主義者が主導する新しい発展された雑誌にねじこむ議題である。

(55) İhsan Şerif, “Timurlenk”, *TM* n.22, 1329/1913.

- (56) 道徳を意味する「Ahlak」である語は、英語ではモラル、日本語で道徳に相当するのとして訳されるのがやむ。この「Ahlak」である語は「元来、アラビア語の单数形「Khulq」の複数形であり、「先天的な性質—natural deposition」あるいは「特質—characteristic」の定義である。トマス・アクィナ氏によると、この複数形「Ahlak」は、「人間の意味を有する」と。一つは「良き性質」「悪い性質」両方に用いられ、中立的な意味で人間の性質 자체を指し、一つめは人間の道徳的価値観（英語のethics）に関する問題を扱う哲学上の一部を指す。二つめの意味は、以上の二つの中立的意味から離れ、単に「良き性質」「美德」といった肯定的意味のみを指すとする。例えば、「国民的な道徳（ahlak-i umumi）」と云ふ言葉は、正確には、「社会的・倫理的」と受け入れられてきた価値観として定義われてゐる。この意味が徐々に抽象化され、オスマン帝国の近代教育導入の過程において、この第二の意味が強調されたことだと言える。cf. Fortna, *op.cit.*, p.207.
- (57) Sati', "Derslerde Tesirat-ı Ahlakiye", *TM* n.18, 1327/1912.1.
- (58) Cevad, "Terbiye-i Ahlakiye ve Vatanîye", *TM* n.3, 1326/1910.4.
- (59) Füsun Üstal, "Makbul Vatadaş" in *Pesinde II Meşlik Eğitimi*, İstanbul, 2004.
- (60) "Tatbikat Mektebi Programı", *TM* n.17, 1327/1911.12.
- (61) 「実践部分」の第11号掲載「雄鷄と狐（Hurus ile Tiki）」第11号掲載「蟲と蟹（Kurbaga ile Ates, böceğî）」第11号掲載「象と蟻（Fil ve Karınca）」など。
- (62) Sati', "Annemiz Sevmeliyiz", *TM* n.1, 1325/1909.
- (63) İhsan, "Dogru Çocuk", *TM* n.11, 1326/1911.
- (64) Sati', "Hain Evlad", *TM* n.13, 1327/1911.6.
- (65) Sati', "Muharebeden Sonra...", *TM* n.11, 1326/1911.
- (66) İhsan Şerif, "Başkasının Maline Dokunmamalı", *TM* n.5, 1326/1910.6.
- (67) Fazıl Ahmet, "Mekteb-i İbtidai ve Terbiye Siyasiye", *TM* n.17, 1327/1911.12.
- (68) Şahabeddin Süleyman, "Malumat-ı Medeniye Dersleri: Hürriyet Efkâr", *TM* n.26, 1328/1914-15.
- (69) Sati', "Adaletli Bir Padişah", *TM* n.1, 1325/1909.
- (70) Abudüllatif, "Osmanlı Sancagi Hakkında", *TM* n.22, 1329/1913.
- (71) Abudüllatif, "Edirnenin Yevmi Sukutu", *TM* n.24, 1327/1913-1914.
- (72) İhsan, al-Hami, "Bir Çocuğun Fedakarlığı", *TM* n.22, 1329/1913.
- (73) Muallim.Cevdet, "Mekâlib-i İbtidaiye Ahlak ve Malumat-ı Medeniye Dersleri", *TM* n.25, 1328/1913-

1914? 出版年が不明だが、フサインー・マクマホン協定が締結された一九一五年よりは前である。

(74) 新井政美、『トルコ近現代史：イスラム国家から国民国家へ』、みすゞ書房、11001、1110頁。

(75) 一九一一年の実習学校カリキュラムでは、全一一科田、三年間で 107 単位の内、「宗教学とクルアーン読誦学」は、わざか七単位みなべる。「Tatbikat Mektebi Programı」, *TM* n.17, 1327/1911.

(76) İhsan, "Bizi Yaratın", *TM* n.1, 1325/1909.

(77) İhsan, "Ramazan", *TM* n.8, 1326/1910.9.

(78) Satı, "İlm-i Hal Nasil", *TM* n.7, 1326/1910.8.

(79) Akyüz, 1978, pp.131-133.

(80) Satı, "İslam Medeniyeti", *TM* n.7, 1326/1910.8.

(81) Sabri Cemil, "Allah", *TM* n.11, 1911.

(82) 実習学校では 107 単位の内、工作と絵画に九単位が割かれていた。また、実践的な知識を学ぶ科目として、工作の他に「生活に関する知識と用語（一般に Eşya と呼ばれる）」も設置された。アブデュルハミト期には、宗教学と比べて軽視されていたが、『教育雑誌』には豊富なテーマが掲載された。「実践部分」の第九号掲載「ハンマーと刀 (Çekiç ve Destere)」、第 111 号掲載「蒸気機関 (Buhar Makinesi)」、第 111 号掲載「セケル (Şeker)」「卵 (Yumurta)」、第 111 号掲載「パン (Ekmeğ)」など、日常物、日常生活で使用する具体的なモ

ノや乗り物の他、第十一号掲載「皮なめし剤と靴職人 (Dibagat ve Kunduracılık)」といった職業に関するものまで幅広い。おもなこれまでカリキュラムに含まれていなかつただけに、手本となる授業見本数も多いと考えられる。特に第一九号以降に多くなり、第二十五号掲載「ガラス (Cam)」から「自然科学に関する知識 (Fenniye)」のテーマのみ重複する部分も多さ。

(83) Satı, "El İşleri Dersleri", *TM* n.7, 1326/1910.8.

(84) Satı, "Şair ve Musikiinin Talim ve Terbiyede Ehemmiyeti", *TM* n.1, 1325/1909.

(85) 一八六七—一九一五年、イスタンブルで生まれる。外務省で勤務していた他、一八九六年より文学誌『学問の富 (Servet-i Fünun)』の編集長を務める。ガラタサライト校の

学長も務めていたが、一九一〇年の辞職後は、詩を通じて統一派批判を開始。本誌では主に詩を執筆。

(86) İhsan, "Hep Kardeşiz", *TM* n.1, 1325/1909. 作曲者はキヤーベベ・グイである。付表「授業見本 2」参照。

(87) 詩は第一九号までに多く、主にウルヴィー（師範学校教授、生没年等未詳。）が執筆していた。季節や動物を中心とする詩の他、「実践部分」第一号掲載「努力する子供 (Gayretli Çocuk)」、第四号掲載「人生は働く」とだらけの詩、「祖国への愛護 (Vatana Avdet)」、第一〇号掲載「祖国への愛護 (Vatana Avdet)」、第一〇号掲載「進歩 (Terakki)」第一四号掲載「兵隊 (Askerlik)

Oyunu)」、第一六号掲載「良心の誓 (Vicdan Sedası)」第  
一七号掲載「永遠の自由の頃 (Hürriyet-i Edediye Tepesi)」  
など教訓的・愛国的な詩多々。

- (88) Ulvi, "Vatan", *TM* n.11, 1911.
- (89) Ulvi, "Türkün Sesi", *TM* n.26, 1914.15. 実表「授業見本  
3」収録。この詩を最後に「七章云陸詩が全く擲載されな  
くな。  
(90) Sati', "Riyazatı Bedeniye", *TM* n.9, 1326/1910.10.  
(91) Selim Sirri, "İlk İdman Bayramı", *TM* n.35, 1332/1916.6.  
(92) 一八七四—一九五七年。砲兵学校卒業 (Mühendishane-  
i Berriyi Hümayun) 卒業後、軍事工学の将校、体操の教  
師を経験。第一次立憲制開始後、国民オリンピック委員会  
創設。初の体育学校も設立。第一次世界大戦時には一時軍  
く戻る。一九一八年高等師範学校学長就任。共和国成立後、  
一度は再び国民議員も務める。  
(93) Selim Sirri, "Gençler Askerlige Nasıl Hazırlanmalı?",  
*TM* n.28, 1331/1915.3.  
(94) DDN, 第11回条収録  
(95) Sati', "Darülmüallimin Meslek", *TM* n.6, 1326/1910.7.  
(96) Sati', (『議録』) "Hayat-ı Hususiye ve Hayat-ı  
Meslekiye", *TM* n.8, 1326/1910.9.  
(97) Sati', (『議録』) "Muallimlik ve Siyasiyat", *TM*,  
n.16, 1327/1911.10.  
(98) DDN, 第111条の規定で、師範学校の生徒が内部、外  
部を問わず、一切の政治運動を禁止する。  
(99) Sati', "Mektebler ve Ahval-i İctimaiye", *TM* n.7,  
1326/1910.4.  
(100) Sati', (『議録』) "İrk ve Terbiye", *TM* n.17,  
1327/1911.12.  
(101) Necmeddin Sadık, "İlim-i Terbiyede Tətbi-  
Tarihinin Mevkii ve Ehemmiyeti", *TM* n.33, 1332/1916.3.  
『教育雑誌』の巻末に、アラビア語でローマ字の翻訳が教  
育の概念がオスマント語に翻訳され、擲載された。  
(102) Sati', (『議録』) "Meslek Aşkı be Fedakarlık",  
*TM* n.5, 1326/1910.6.  
(103) Hüseyin Ragib, "Cihan Harbi ve Muallimler", *TM*  
n.28, 1331/1915.3.  
(104) Akyüz, *Öğretmenlerin Toplumsal...*, 1978, pp.139-141.  
(105) Mehmed Ali, "Bulgaristan Mekteblerinde Malumat-1  
Diniye", *TM* n.24, 1326/1913-1914?  
(106) Selim Sirri, "Tetbi Seyahatları Burgaristanda  
Mektebler", *TM* n.43, 1333/1917.10.  
(107) Akyüz, *Öğretmenlerin Toplumsal...*, 1978, pp.141-142.  
(108) 新式学校の普及後には、メデニヤ教育はその重要性を  
完全に失ったわけではなかつた。秋葉淳「オスマント朝末期  
イスタンブルのメデニヤ教育—教育課程と学生生活」『史  
学雑誌』105: 1-1996.  
(109) 「国民」概念の変容に関する、新井政美「オスマニア

ア・レシット・パシャからメフメット・アーキフベー「オスマン国民」の概念の淵源と影響に関する粗描」『大阪市立大学文学部紀要人文研究』四四一一、一九九二や、

柏谷元「トルコ共和国成立期の「国民」(millet) 概念に関する一考察」、酒井啓子(編)『民族主義とイスラーム－宗教とナショナリズムの相克と調和』、アジア経済研究所、110〇一。

(110) 最後に、本稿では触れ得なかつた地域性の問題について触れておきたい。近年、オスマン帝国の政策をヨーロッパの植民地政策と比較し、イエメンやリビヤといった帝国の辺境地にある「野蛮で無知な」人々に、文明を施すハムガオスマン帝国の使命であると考へ、その支配を正当化してきたことを指摘する研究が発表されてゐる。その他、オスマン帝国末期におけるアラブ地域の国民教育に関する研究についてはEngin Deniz Alarlı, "Abdühamid II's Attempt to Integrate Arabs into the Ottoman System", David Kushner (ed.), *Palestine in the Late Ottoman Period: Political, Social, and Economic Transformation*, Jerusalem, 1986. Martin Strohmeier, "Muslim Education in the Vilayet of Beirut, 1880-1918", Caesar E. Farah (ed.), *Decision Making and Change in the Ottoman Empire*, Lanham, 1993. もちろん地域性の問題は教師に関する研究における重要な課題である。教育内容にとどまらず、教師の出身地と赴任地との関係も考慮した社会学的な考察の

可能性が、まだまだ残されてゐると言ふべき。