

# 人間文化研究

## 第 3 号

---

論 文

- Mountains, Bread, Vegetables, Snow:  
Nonviolence through Experiential Learning  
.....Warren DECKER ( 1 )
- 教育基本法における「教育の宗教的中立性」と和解 (1)  
——政教分離をめぐる概念とその限界—— .....伊 藤 潔 志 ( 29 )
- 明治五年「学制」の法令上の種別について  
——湯川嘉津美氏の説への疑問—— .....竹 中 暉 雄 ( 206 )
- 外来語の色彩語について  
——『青空文庫』パッケージを用いて—— .....村 中 淑 子 ( 55 )
- メディアリテラシー教育における  
ワークショップの可能性.....境 真理子 ( 85 )
- 『紅楼夢』第二十一回『莊子』胠篋篇続作の  
意味するもの.....王 竹 ( 121 )

翻 訳

- ババッド・タナ・ジャウイ (8)  
第5部 ババッド・マタラム 2 .....深 見 純 生 ( 147 )

---

2015年10月

桃山学院大学 総合研究所

# Mountains, Bread, Vegetables, Snow: Nonviolence through Experiential Learning

Warren DECKER

## Part 1: Mountains

It was our third day out and it had been a long one. We had started on the far side of Kongo Mountain, climbed more than a thousand meters to the top, then made the long descent down the other side to Kimi Pass. There had been much more snow than any of us had expected, and the few breaks we took were cut short by the cold wind. So late in the afternoon, when we found a flat spot next to a stream, we were all eager to take off our backpacks, put on extra warm layers, and get settled in for the night, except Yoshi. Yoshi stood still, unmoving, with his heavy backpack still resting on his shoulders.

“You OK Yoshi?” I asked, trying to be casual. No response. I waited a minute before asking again. Still no response. He stood silently, backpack still on his shoulders, staring off into the forest with glazed eyes. Finally, I put myself directly in his line of vision and said loudly, “Yoshi, are you OK?”

“I’m tired,” he said after a pause, “mentally, physically . . . I’m tired.”

---

**Keywords:** Experiential Learning, Nonviolence, Outdoor education,  
Volunteering, Environment

This much was obvious, but his stark admission of this truth caused a wave of anxiety to crash over me. Takashi and Shota, out of sensitivity, pretended not to hear, and instead continued at the work of unpacking gear, finding firewood, and filling water bottles.

I convinced Yoshi to at least set down his pack, put on his outer coat, and sit down on one of our thin foam sleeping pads. I told him to relax and that we would take care of everything else. I found some raisins from my own backpack and tried to convince him to eat some, but he just continued to stare off into the forest blankly, so I set them on the pad in front of him.

Takashi and Shota, sensing my anxiety and Yoshi's exhaustion, worked with even more efficiency than usual. We had the tent up and a fire going before long. Yoshi was still staring off into the forest. Usually full of comments, questions and jokes, he hadn't said a word to anyone in about thirty minutes.

As light was fading, Takashi was boiling water for our dinner. The pot, already completely blackened with soot, was suspended over the fire by a stick that was held in place with large rocks. Takashi took off the lid and shone his headlamp into the pot and poured pasta into the boiling water.

At some stage, I noticed that Yoshi was working intently on something. He had found a small piece of wood, and with a pocket knife, he was carefully whittling away. Still he was silent, but this activity led to a palpable change in his temperament. Eventually, Shota asked him what he was making. He held a half-carved spoon into the firelight, smiled slightly, then continued to whittle away. Our plastic spoons had all broken by the second morning and we'd been using handleless spoons to eat our meals since then.

Takashi stirred the pasta, declared it done, and served it up into our plastic bowls. Only after Yoshi had eaten with his new wooden spoon did he finally

Mountains, Bread, Vegetables, Snow: Nonviolence through Experiential Learning  
venture to make a comment, “thanks.”

By the time we were all in the tent, in our sleeping bags and playing the nightly card games, everything was back to normal. I declared that the following day, our second to last in our mountain trip, we would take it easy. No one had to wake up before they were ready.

The following morning, Yoshi slept till noon.

We set off at about one, and as usual I followed the three students from behind. Takashi was setting the pace up the countless wooden log stairs leading to the summit of Mt. Iwawaki. Yoshi was behind him, back to his usual joking and laughing self. Shota was behind him, and directly in front of me.

Shota seemed cheerful and responsive to any questions, but I noticed, each time he raised one leg to go up a step he would sway precariously until he completed the step and placed the other foot securely on the ground. I observed this several times and almost had to reach out and catch him.

“You OK Shota?” I asked.

“My legs aren’t moving the way I tell them to,” he responded, managing a wry smile but clearly frustrated by his predicament. Takashi and Yoshi stopped and looked back. “Let us take some of your weight,” I suggested.

Shota was hesitant, but Yoshi was insistent. Shota passed his water bottle to Yoshi, the camp stove to Takashi. I took the tent-poles from him, and we continued on.

But it wasn’t enough. Shota never complained, but had hit his limit. Again, with each step up the seemingly endless stairs, his body would pivot on his foot, swaying in wide circle as though blown in the wind like the tall cedar trees around us. Several times he seemed near the breaking point where he would collapse. We stopped and distributed more weight. Yoshi was full of

energy and insisted on taking more and more of Shota's gear. Shota gratefully accepted our offers and almost emptied his own pack.

After redistributing we each took a last candy from the four remaining in the plastic bag. Before the trip, we had worked together to take all of the wrappers off each candy, to reduce the amount of trash we would carry. Unwrapped in the plastic bag, translucent and shining in blue, yellow, orange and red, they appeared like four gems in the midst of much subtler brown, dark green, gray and white of the winter forest around us.

That evening, from the summit of Iwawaki, after a dinner of porridge made with the last of our rice, with the stars above us and the countless lights of Osaka beneath us, we shouted into the silent darkness around us and danced in the snow.

That night, our last on this mountain trip, it was my turn to be one of the two people to sleep in the middle of the tent. With four of us cramped in together, the two on the outer edge would be in direct contact with the tent, and in turn the cold air outside. There was frost on the inside of the tent each morning from the moisture from our breath which condensed and froze during the night.

I had more experience in cold mountains than the others and wasn't really bothered by the prospect of one last night on the outer edge. I began to offer up my spot, but was immediately and vehemently denied.

"No way," everyone said definitively, "it's your turn in the middle."

As I climbed into my sleeping bag, comfortably removed from the cold sides of the tents I was reminded that one aspect of generosity is graciously accepting the generosity of others.

### **Rationing resources, carrying garbage**

A trip through the mountains, particularly in the winter, cannot be successful without complete cooperation of all the members of a team. When someone is having a hard day, the others need to work harder, willingly, without hesitation and without expectation of some form of payback.

Since we were backpacking, we only took what we absolutely needed. We had enough food for five days and four nights and we had to carefully ration it to make sure that everyone got enough. Any trash that we produced we carried with us on our backs for the rest of our trip.

I hope that the students learned basic skills for traveling through mountains and forests, minimal impact camping skills, how to safely build a fire and harness its heat to prepare a meal. I also wanted them to learn how to care for the environment, the equipment, and for each other while backpacking in a natural setting.

But the far more important lesson is that everyday life is not really any different than a mountain trip. While walking the aisles of a supermarket, or riding the escalator in a sparkling new shopping mall, it may appear that we have limitless resources, but we do not. The resources available to us must be carefully distributed and consumed. If someone is eating more than they need, someone else, somewhere else, is not getting their fair share. We can throw our trash in the garbage can, but it does not magically disappear. It may be carried away to a landfill, or burned in an incinerator, but it is never really gone. We will carry the trash we produce with us with every step we take, and the more trash we produce, the heavier the burden will be.

Finally, we won't make it to the top of the mountain if anyone is left behind. Would we have left Yoshi to stare into the woods blankly while we ate his

pasta? Would we have let Shota collapse in the forest and leave him behind while we pushed blindly ahead? Obviously we would not, and yet when we don't interact with people directly, it is much easier to leave them behind and forget that our fates are intertwined with theirs. Individual success cannot come at the expense of others but only with the collective success of the whole.

PHOTO 1

Backpacking in the Kongo-Izumi Mountains (Photo by Aloys Ratinet)



## **Part 2: Nonviolence through experiential learning**

While working at Momoyama Gakuin University in southern Osaka, I have led several hiking and camping trips in our local mountains. By far the most ambitious was the trip described above, a five-day, four-night trip with three students through the Kongo-Izumi Mountain range in early March of 2011. I

Mountains, Bread, Vegetables, Snow: Nonviolence through Experiential Learning

have also created several other experiential learning projects, including bread baking, volunteer snow shoveling, and vegetable growing. All of these activities are different in terms of the practical skills taught, but they are all similar in philosophical terms about how to live one's life in a way that is meaningful, fulfilling, and nonviolent. The following five broader objectives are consistent throughout the experiential learning projects:

- help others
- be creative and productive
- care for our environment
- actively engage in the natural cycle of life
- unite body and mind through meaningful physical work

Just as students can learn how to make bread by getting their hands covered in flour, students can learn how to attain these more abstract goals through direct experience.

For more details about the actual logistics and practicalities of creating and implementing these programs, please refer to my previous article, *Four Experiential Learning Programs at Momoyama Gakuin University* (Decker 2012). In this present article, I will focus more on the abstract philosophical principles behind nonviolent experiential learning while grounding them in narrative descriptions of actual events. It is my hope that in reading this, you will be inspired to create nonviolent experiential learning opportunities for your students, your families and friends, and for yourself.

## Nonviolence

Nonviolence has been developed and refined by practitioners such as Leo Tolstoy, Mahatma Gandhi, Dr. Martin Luther King Jr., and countless others. For this paper, I will draw on the definition that I set forth in a previous article, *Teaching Nonviolence*.

Nonviolence is the opposite of violence. I define violence as thoughts, words, and actions which are harmful. Thus I define nonviolence as thoughts, words, and actions which are helpful. Nonviolence is not neutral, nor does it simply mean the absence of physical violence. The closest synonym in the English language is love. Nonviolence is selfless and universal love. The concept of nonviolence is based on a belief that everything is united. I am writing this sentence and you are reading this sentence. We are connected at this moment, transcending time and space. No human exists in isolation. Rather we each exist as a small part of an unfathomably vast and interconnected universe. If I intentionally inflict harm upon any part of our universe, I will be harming myself. If I intentionally help any part of our universe, I will be helping myself (Decker 2011).

The Zen Buddhist Thich Nhat Hahn describes this concept of interconnection effectively in *The Heart of the Buddha's Teachings*.

When we look at the ocean, we see that each wave has a beginning and an end. A wave can be compared with other waves, and we can call it more or less beautiful, higher or lower, longer lasting or less long lasting. But if we look more deeply, we see that a wave is made of water. While living the life of a wave, it also lives the life of water. It would be sad if the wave did not know that it is water (Hanh 1998).

The wave can be read as a metaphor for an individual human life. We must care for ourselves as waves and we must care for the water that we are composed of. We should not deny either ourselves or the broader system that

Mountains, Bread, Vegetables, Snow: Nonviolence through Experiential Learning  
we are connected to, but instead, do our best to care for both.

In *The Kingdom of God is Within You*, Tolstoy describes nonviolence from his perspective as a Christian.

Christianity recognizes love of self, of family, of nation, and of humanity, and not only of humanity, but of everything living, everything existing; it recognizes the necessity of an infinite extension of the sphere of love. But the object of this love is not found outside self in societies of individuals, nor in the external world, but within self, in the divine self whose essence is that very love, which the animal self is brought to feel the need of through its consciousness of its own perishable nature (Tolstoy 1893).

By loving “everything existing” we are also loving ourselves. By caring for the water we also care for the wave.

There is much that initially seems counterintuitive about nonviolence, particularly in a culture where we are bombarded with commercial messages telling us to gratify our temporal senses for our own benefit, regardless of the cost to others. Why should you make bread when you can easily buy it, baked and wrapped conveniently in plastic? Why should you walk through the mountains when you can drive down the four-lane highway? Why should you grow vegetables by hand when someone else can use a machine and do it for you?

In his essays challenging modern economic thought, John Ruskin questions the idea that people will naturally want to do the least amount of work for the highest amount of selfish benefit: “That which can be done with perfect convenience and without loss is not always the thing that most needs to be done ... (Ruskin 1906).” Sometimes it is better to choose the more difficult path. By acting nonviolently, that is, by acting in a way that brings benefit to others without harm, the act itself is its own reward.

## **Experiential Learning**

I define experiential learning simply as learning through direct experience. John Dewey, an early advocate for experiential learning, in *Democracy and Education* states, “When we experience something we act upon it, we do something with it; then we suffer or undergo the consequences . . . It is not experience when a child merely sticks his finger into a flame; it is experience when the movement is connected with the pain which he undergoes in consequence (Dewey 1916)” If a child burns his finger in a candle, and realizes that he has been burned because of the flame, then he has learned an important experiential lesson. However, with a burnt finger and throbbing pain, this would constitute an example of violent experiential learning.

Life is full of violent experiential learning. Someone drinks too much vodka and suffers the consequences of a terrible hangover, eats too much and has indigestion. A person insults another in irrational anger and loses a friendship. Nonviolent experiential learning helps people to make positive choices and then reap the benefits from them, not benefits that are accrued in the distant future, but immediately rewarded at the moment of making the positive, non-violent choice. Furthermore, experiential learning takes nonviolence out of the realm of abstract conception and allows people to directly experience the power of nonviolence for themselves.

## **The good and evil in us all**

The day before his tragic assassination, Martin Luther King Jr., one of the greatest practitioners of nonviolence, referred to the good and evil within us all.

## Mountains, Bread, Vegetables, Snow: Nonviolence through Experiential Learning

And in every one of us, there's a war going on. It's a civil war. I don't care who you are, I don't care where you live, there is a civil war going on in your life. And every time you set out to be good, there's something pulling on you, telling you to be evil ... Every time you set out to love, something keeps pulling on you trying to get you to hate ... There's a tension at the heart of human nature. And whenever we set out to dream our dreams and to build our temples, we must be honest enough to recognize it (King 1968).

In this speech Dr. King shines light on one of the most difficult aspects of the practice of nonviolence. We are not perfect creatures. There are negative impulses in us all. On one level, our biological instincts may compel us to act selfishly. If there is only one piece of bread left, a voice of self-preservation will tell us to eat it all for ourselves. But there is an even deeper more frightening level: a self-destructive tendency within us. In order to love the world around us, we must also love ourselves. Conversely, if we feel anger towards ourselves, we will also feel anger towards the world around us. If we feel anger towards the world around us, we will also feel anger towards ourselves. The water and the wave are inextricable.

Nonviolence is a choice that must be made constantly. It is not a static line that can be crossed, nor is it a summit of a mountain to be reached. Is it a path in itself, and at times it is exceedingly difficult. Like most people I know, at times I am besieged with negative thoughts and emotions, and at these times I deeply doubt my ability to practice nonviolence myself, and feel even deeper doubt about talking and writing about nonviolence to share these ideas with others. But at these times, I remember that the practice of nonviolence is like water. I can drink water in the morning, but if I don't drink anymore for the rest of the day, I will go to bed dehydrated with a headache. Nonviolence is like exercise. I know that it is the right thing to do. I know that it will make

me feel better, but sometimes it is so hard to get off the couch, put on my sneakers and go for a jog. Furthermore, even if I run a marathon today, if I stop running thereafter, I will lose any benefits to my health that I may have gained.

The same applies for nonviolent experiential learning. A student who participates in one bread-baking activity should not be expected to become a steadfast practitioner of nonviolence for the rest of his life. The important point is that the bread-baking activity is a small step in the right direction along the path.

PHOTO 2

International Bread Making (Photo by Language Center Staff)



### Part 3: Bread

The flour, yeast and salt were all arranged on a central table. Each interna-

Mountains, Bread, Vegetables, Snow: Nonviolence through Experiential Learning

tional group of students had two bowls and a copy of simple hand-written directions: flour-500 g, yeast- 2teaspoons, salt- 2 teaspoons, water- as needed. Everyone wanted to know where the teaspoons and measuring cups were, but instead, I encouraged them to rely on their eyes, their hands, and their collective judgment to estimate the right ratios of yeast, flour, water and salt.

While each team ended up with a slightly different consistency, all of the dough was successfully kneaded, and millions of yeast spores activated. When we returned three hours later for the second session, all of the dough had doubled in size from the respiration of the living yeast. We carried the dough down to a local community center kitchen for baking. Students were free to shape the loaves into any size and shapes they chose, and then they baked them until they deemed them done. At the end of the session everyone had eaten their fill of bread and there was enough to take home for the following day's breakfast. We had all eaten our fill, but only after working together to create our food.

*Making bread is simple.*

For someone who has never made bread before, these words are nothing more than words. An experienced baker will recognize the truth of this statement. Similarly, consider the following:

*By helping others you also help yourself.*

Those who haven't experienced this phenomenon directly may see this at best as a noble ideal, or at worse, as an empty platitude. However, people who have genuinely experienced the fulfillment and joy that comes from helping others will intuitively understand this concept.

Giving someone a powerful idea without giving them something to do with it is like handing a child some flour, yeast, salt and water and asking her to make bread, then standing back and doing nothing to help. The result will be the child with his hands covered in a glutinous mass shedding tears of exasperation. However, if an experienced teacher offers some guidance, but allows the child to do the work by herself, then the child will have the direct experience of the beauty and simplicity of making bread and the confidence that she too can do it. Similarly, if a teacher offers a parable about helping yourself by helping others, the teacher should also create a situation in which students can actually put this idea into practice and directly experience its validity.

#### **Part 4: Vegetables**

It was a Wednesday, sometime in early June and a steady drizzle was falling outside the window, but really it could have been any day of the week and any time of the year with weather from a typhoon to a blizzard to brilliant luminous sunshine. I was in a post-lunch torpor, hardly aware of my surroundings. On my desk was an orange peel, a banana peel, a coffee filter full of spent grounds, and a bowl coated with a layer of greasy tomato sauce. Lunch had been delicious and I had enjoyed every bite, but now it was gone, and the torpor had taken hold. On my computer monitor was a rough draft of my paper on nonviolence, but I knew there was no chance that I could effectively work on that now in my current state of mind. I had an hour before my next class. Sixty minutes to clean up and try to find the enthusiasm for teaching that my students would be expecting.

Somehow I managed to get up, consolidate the fruit peels and coffee grounds and take them towards the compost bucket. The compost bucket is

Mountains, Bread, Vegetables, Snow: Nonviolence through Experiential Learning

actually just a large plastic white bowl with another plastic bowl that sits on it upside down to keep the scent of decomposition contained. This bucket was my idea, but I sighed audibly when I saw that it was nearly overflowing with coffee grounds, teabags, fruit peels, and apple cores. White filaments of an ambitious fungus were already visible in the lower levels.

I forced myself to take the full compost bucket in one hand and my tomato-sauce covered bowl in the other, and I headed for the office door. Another teacher saw my hands full and held the door open for me.

In the kitchen was one of the staff from a different office. He smiled as he finished washing out his bento box. He was about to throw a wilted piece of lettuce in the trash, but I asked him to put it in the compost bucket. As I washed my own bowl, I told him about the compost project, and in turn the vegetable garden. I explained that the compost was a good way to convert organic waste into fertilizer and to save energy.

“All this stuff is mostly water,” I said gesturing vaguely towards my compost collection with my soapy hand, “if you put it in the trash, it is just extra weight. Someone has to bag it up then use fuel to drive it off in a truck to somewhere where they’ll probably just use more fuel to burn it.” I felt a familiar despair about the human race rising in me as I said this, (similar to what I feel every time I hear the hornet whine of a leaf-blower), but then I remembered to add, “but if you put it in the ground, it just turns into healthy soil.” He smiled at this last point, and I think I even managed a smile too.

I put my bowl in the dish rack to dry and carried the compost with me to our building’s front door. As I stepped outside I suddenly recalled that it was indeed June, in the rainy season, here on the intensely green island of Honshu in Japan. I saw that the rain had let up, more like a hovering mist than a falling

rain, and above me, I could even make out the lighter disc of the sun behind layers of gray clouds. Humans, myself included, often complained about the rainy season, but at a glance, I could see that the plants were ecstatic. Every stalk, stem, and leaf of new growth was saturated with water on the inside and dripping with droplets of moisture on the outside. The air was full of the fresh air circulating through these living systems as I drew it through my nose and into my lungs.

Even from a distance, as I approached the vegetable patch I could smell the soil, also saturated with water. As I took the lid off the compost container, it released an odor that, being associated with decomposition, is intuitively offensive to the human nose, but I could detect the subtle fragrance of fertile soil in the making. The familiar white fungal hairs were growing in a spiked punk-rock style over the mix of coffee grounds, fruit peels, and leaves. A cluster of orange colored mushrooms were opening their caps around a green bread crust. George, the resident spider, scampered into the safety of his cone shaped web nest, anticipating the fresh round of organic mass which I dumped on top of the old.

Slavek was walking by while I admired the compost and came over to check on the tomatoes we had planted. The fruits were gradually getting bigger, but the plants were mostly concentrating on putting out their roots during the rainy season. The peppers were also doing well, the *goya* vines were working their way up the trellis we had made of string and bamboo, and one of the cucumbers had even produced the first tiny fruit of the season.

Slavek introduced me to his friends Ryosuke and Chisato, and we showed them around the vegetable patch. The peas were flowering, fruiting and overgrowing the bamboo structure we had built for them in the slow cold months

Mountains, Bread, Vegetables, Snow: Nonviolence through Experiential Learning of November last year. I grabbed several pods and passed them over to Ryosuke and Chisato. They looked quizzically, first at the peas, then at each other, then at Slavek, then at me. Slavek and I were opening peas, devouring them and throwing the pods into the space between the garden rows.

“We just eat?” Chisato asked skeptically.

We nodded, our mouths full.

Chisato and Ryosuke nervously opened a pod and each took out an individual pea. They were the same shape and structure as the peas that Slavek and I and several other students had planted five months before, but these were bursting with moisture and life. Nervously, Ryosuke ate half a pea.

“*Oishii!* (It’s delicious)” he exclaimed, “*yappari oishii!* (It really is delicious!)”

Encouraged, Chisato ate hers. “*Oishii!*”

They finished the peas and looked at the pods. I demonstrated the disposal method, returning it to the soil and explaining the logic behind it. It wasn’t trash, just water and soil and nutrients temporarily in the form of a peapod. Just give it back to the earth. They threw their pods on the ground and went for more.

Having only eaten canned peas they were amazed at how sweet and delicious they were. Their cries of “*oishii*” attracted others and more students assembled. Some were new to the garden and initially timid. Others had turned the soil and planted the seeds and they ate with great satisfaction and encouraged the newcomers to relax and enjoy the peas too.

I can’t be in the garden for long without pulling weeds, so I started weeding between the newly planted peppers. The saturated soil released the weeds easily, each individual root coming easily out to reveal the complex under-

PHOTO 3

Students in the Momoyama Vegetable Patch (by Warren Decker)



ground structure of the plant. Others soon joined me and with so many hands, it was a matter of minutes before the weeding was completed.

We returned to the peas. A light drizzle was falling again, but no one seemed to care. Someone looked in the compost bucket and said hello to George the spider. Finally someone noticed the time: 5 minutes till next class. We all thanked each other and started getting ready to head off.

“Remember” I said, “This garden belongs to all of us, so please come anytime!”, then I too jogged back to my office, just in time to put the empty compost bucket back, wash the dirt of my hands, and race up to class, forgetting a pile of photocopied handouts, but full of life and ready for anything.

### **The parable of the compost bucket**

In our vegetable garden we work cooperatively with teachers and students of different ages, departments, nationalities, religions, ethnicities. In the mix of languages we communicate to produce food. The food we produce is healthy, free beyond the cost of our labor and a packet of seeds, and delicious. We can share it together by taking the peas right off the vines.

My compost bucket seems to bring me back to the path of nonviolence just at the times when I have veered off course and am about to stumble over the edge of a cliff. I do not delude myself by thinking that a single compost bucket will solve our earth's ecological problems. All that matters is that it is a step in the right direction, philosophically, in that I am intentionally doing something constructive, and literally in that it forces me to walk outside and look at the earth below and the sky above. Furthermore, the nature of a compost bucket is that it tends to fill up, thus I am forced to take this step repeatedly. So even when I might think that I don't want to, I am guided back to the path of nonviolence.

## **Part 5: Snow**

Mr. Chikara had to park the van about 100 meters away from Yuko Bachan's house. Before we could even begin working around her house, we would have to dig a path to get there. The snow field in front of us was a twinkling, beautiful, unbroken white surface in stark contrast to the deep blue winter sky. The frozen soil was hidden at least a meter below.

After we dug our way to the house, the first priority was to clear off the roof. Yuko Bachan pointed out a step ladder resting along a wall under the snow covered eaves. We unfolded and extended it to its full length. Takashi and I

would go up first and start on the back, and Nicole and Ryoko would follow to clear the snow off the front.

Takashi climbed up first and as Mr. Chikara had shown us the previous day, he first chipped away at the meter bank of snow where the ladder met the roof, sending it crashing down to the ladder's base. Then carefully, so as not to hurt the roof, he excavated the *yuki-dome*. Most houses in this mountainous region of Gifu Prefecture have a *yuki-dome* which is a railing that sticks up from the surface of the roof and runs lengthwise across it about a half meter above the roof's edge. On newer houses, those built in the last fifty years or so, this is usually made of metal and attached directly to the roof. On older houses, sometimes the *yuki-dome* is a cedar log, stabilized by wires looped to other parts of the house and stones carefully placed to hold it in place.

*Yuki-dome* translated literally means “snow-stop”, but the name is misleading, because its main function is a “people-stop”. While shoveling snow from the roof, if someone happens to lose their footing and slip, or if on a warm day, the snow melts enough to slip and slide off the roof in a mass, the *yuki-dome* is a last chance to catch a foot, hand, or shovel before careening off the edge and into the snow below.

When Takashi found the *yuki-dome*, he used this as a foot hold to climb on to the roof, then testing the deeper snow, and finding it to be stable, he walked up to the peak of the roof, making the first steps in the smooth white rounded surface. Then he descended down to the back on the opposing side and was soon lost from our vision. I followed close behind.

Beyond the roof, we could look over an open field, with an old shed that looked like a mushroom with a white cap of snow and old worn vertical planks of its sides extending upward like the fibers of the stem. A few wooden stakes

Mountains, Bread, Vegetables, Snow: Nonviolence through Experiential Learning

stuck out of the snow in rows, evidence of the garden and the soil beneath that would once again produce vegetables after the thaw in a few months. Beyond this was a silent cedar forest that in the still, sunny winter day seemed to radiate serenity and wisdom, and a bemusement regarding our bustling human activities. Above the forest, huge, snow-capped mountains rose into the dark blue sky.

In the mountains of Gifu, left alone, the snow on a roof would accumulate and slide over the edges, to eventually form snow banks up to the level of the roof. After the next blizzard, these snow banks would merge with the snow on the roof until the house was completely buried in snow and inaccessible without digging a tunnel through to the front door. The snow precariously situated above such a tunnel could easily come crashing down. Thus, the art of clearing snow from roofs and from around the house has been developed and refined over generations.

In previous times, there were enough younger people in the village to keep up with the snow shoveling work. These days, the average age of the residents of Takane Village is probably above seventy years of age and people are at a time in their lives when shoveling snow from their homes could be extraordinarily dangerous. That's why four of us, three students and I, had come by bus from Osaka to help.

Takashi worked his way diagonally to the left, and I headed right. On the backside of the roof, facing to the north, the snow was even deeper than the front. Our first job was to find the edge of the roof. The unbroken surface visually merged with the snow field behind it as it curved gracefully down in a gentle arc giving no indication as to where the actual abrupt end of the roof might be. Keeping a good distance from this rounded edge, we leaned forward

with our snow shovels in one hand and poked at the snow, sinking the blade of the shovel deep below the surface, then pulling back on the handle, pushing the snow down off the roof. After a few tries over on Takashi's corner, a large chunk detached and collapsed with a satisfying and exhilarating *whoop* as it pushed the air away from beneath it and sank into the deep snow below. The edge of the roof was much closer to his feet than either of us expected.

After we found the edge and cleared it away, we began the extremely satisfying work of steadily working up the roof in rows. The snow had settled and was solid enough to cut into cubes. Cut down on the top, cut down on the side, scoop from below, throw off the roof: cut 1, cut 2, cut 3, throw! 1, 2, 3, throw! The first two beats had the same sound, beat three, a cut under the snow was slightly deeper. The last sound was the snow singing metallically as it whisked off the shovel and flew through the winter air to the ground below.

Slowly, steadily, we worked. Occasionally one of us would take a brief break to stand up and stretch the muscles in our back, but soon we would be back at the task at hand. We worked from the outside edge of the roof to the inside, until we met in the middle, then we worked our way back. Repeating this process we slowly worked our way up the roof, which meant we had to throw the snow further to get it to the ground below. The sun shone down from above and reflected off the snow beneath us. I took off my coat and tied it around my waist. After another row I took off my gloves and hat and jammed them into my pockets. Takashi continued to work ceaselessly, even when I stopped and leaned on my shovel to catch my breath. I pushed my hands to arch my back and stretch the muscles, then got back into the rhythm: cut 1, cut 2, cut 3, throw!

Eventually we made it to the summit of the roof where we met Nicole and

Mountains, Bread, Vegetables, Snow: Nonviolence through Experiential Learning

Ryoko as they were also finishing their final row. We looked at roof which was now clear of snow then looked at each other with a profound feeling of completion and accomplishment. The cedar trees looked on quietly, occasionally dropping snow from their thick green boughs.

The work itself was its own reward, but nonetheless, we were happy when Yuko Bachan invited us in to her house to eat our lunch. So, after clearing a new path to the front door, we took off our wet boots in the dirt floor of the entryway and stepped into the central room. A woodstove was built into an opening in the *tatami* floor, with a table constructed around its metal lid. We sat around the table and put our feet below, holding cold toes towards the metal woodstove. Yuko Bachan put in a few more logs and smiled.

She was dressed in the standard fashion of the area, countless layers of clothes of a dark fabric but made lively with small colorful floral patterns. One floral pattern for the pants, another for the sweater, another for the apron, another for the vest over the apron, and another for the knit wool hat on her head. She thanked us in her soft voice, but being more inclined to action than words, put a kettle of water on the woodstove for tea, and next to it, a large cast iron fry-pan. She went into another room and came back with a plastic bag with a large frozen chunk of *tsukemono*: pickled cabbage and red radish from her garden and she dumped this in the fry-pan to let it thaw. It hadn't been in the freezer, it was just off in the side room.

As these thawed we ate our *onigiri*, drank green tea and enjoyed the nourishment of the food for our tired muscles and the warmth of the fire and the company. Soon the *tsukemono* were thawed and she insisted that we eat them all. She rustled around in buckets and boxes and found some cookies and crackers for us, more green tea, she offered us sake, but we still had another

PHOTO 4

Shoveling snow in Takane Village (Photo by Olga Górczyńska)



house to clear in the afternoon so we politely declined.

When it was finally time to go, she went off into the other room and came back with a bag of peanuts in their shells. Taking handfuls out she gestured with her eyes and chin to our hands, which we held out until they were full, and then as we tried to make our way to the door assuring her that we had enough and were very grateful, she followed us, literally stuffing peanuts in the various pockets of our clothes until the bag was empty.

With boots back on and coats zipped up we were ready to venture into the cold. “*Arigato!*” we all said.

“*Arigato* for the chance to shovel snow in this beautiful place!” we said.

“*Arigato* for shoveling the snow!” she replied.

“*Arigato* for inviting us into your house!” we said.

Mountains, Bread, Vegetables, Snow: Nonviolence through Experiential Learning

“*Arigato* for coming!” she replied.

With pockets full of peanuts I smiled. It is wonderful when one person thanks another, but even more wonderful when everyone thanks each other. We didn’t shovel the snow because we wanted *tsukemono* and peanuts, we shoveled snow because we wanted to shovel snow. Yuko Bachan didn’t give us *tsukemono* and peanuts because she felt that she had to, she gave us *tsukemono* and peanuts because she wanted to.

## CONCLUSION

In writing this paper, I have renewed inspiration to create nonviolent learning experiences for my students, but I am also forced to acknowledge and reflect upon areas for improvement. Most importantly, I realize that the nonviolent philosophical principles could be far more powerful if they were made more explicit to students participating in these programs. To me, the connection between bread and nonviolence is obvious, but what about my students? They might be so caught up in the immediate concrete task that they don’t think about the more abstract implications of their actions.

Primarily, I am employed to teach English at my current university, so all of these experiential learning endeavors are essentially extra-curricular, and yet more and more, I feel that if anything, they should be the most central to the curriculum: the classroom for discussion of nonviolence, the world for the experiential practice of nonviolence.

I have discussed mountain travel, bread baking, vegetable growing and snow shoveling at a university in Japan, but learning nonviolence through experiential learning could take countless different forms and could be implemented in virtually any setting, not only in educational institutions. Any time

a person has a chance to make a positive choice, to reaffirm their connection to the people and environment around them, then they have a chance to practice nonviolence. It might be something as simple as stopping to pick a piece of trash out of a flower bed instead of just pretending to ignore it. It might be as simple as a smile.

The personal practice of nonviolence itself very fulfilling, but even more fulfilling is giving others a chance to practice nonviolence and directly experience its power. Whether they call it nonviolence or not, all people know on some level that they want to make a meaningful contribution to their world. But this seed of intention will only come into fruition if there is soil in which to plant it; a chance in which to convert the intention into constructive, meaningful action. Creating nonviolent experiential learning opportunities gives people this chance, and helps them to develop and exercise their most positive attributes. If you have taken the time to read this article to the end, whoever you are and wherever you may be, please join me in the ongoing development of nonviolent experiential learning.

#### REFERENCES

- Decker, W. (2012). *Four Experiential Learning Programs at Momoyama Gakuin University*. In *Intercultural Studies* (国際文化編集). Izumi: Momoyama Gakuin University General Research Office.
- Decker, W. (2011). *Teaching Nonviolence*. In *The Asian Conference on Language Learning Official Conference Proceedings*. [online]. The International Academic Forum. Available at [http://www.iafor.org/acll\\_proceedings.html](http://www.iafor.org/acll_proceedings.html). [Accessed 3/10/12].
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. In Jo Ann Boydston (ed.). (1985) *The Middle Works of John Dewey 1899-1924*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Mountains, Bread, Vegetables, Snow: Nonviolence through Experiential Learning

Hahn, T. N. (1998). *The Heart of the Buddha's Teaching*. Boston: Shambhala Publications Inc.

King, M. L. (1968). *Unfulfilled Dreams*. In Clayborne Carson (ed.). (1998). *The autobiography of Martin Luther King, Jr.* New York: Grand Central Publishing.

Ruskin, J. (1906). *Unto this Last: Four Essays on the First Principles of Political Economy*. In (1994). *The Social and Economic Works of John Ruskin*. London: Routledge/Thoemmes Press.

Tolstoy, L. (1893). *The kingdom of God is within you*. [online]. Project Gutenberg. Available at <http://www.gutenberg.org/cache/epub/4602/pg4602.html>. [Accessed: 3/10/12].

## **Mountains, Bread, Vegetables, Snow : Nonviolence through Experiential Learning**

Warren DECKER

Like baking bread or growing vegetables, the practice of nonviolence is best learned through direct experience. This article describes four experiential learning programs at Momoyama Gakuin University: mountain travel, bread baking, organic vegetable growing and volunteer snow shoveling. Although the specific, concrete objectives are varied, all of these programs share the same objectives of teaching students about nonviolence and helping them to find meaning and fulfillment in their lives.

# 教育基本法における 「教育の宗教的中立性」と和解（1）

——政教分離をめぐる概念とその限界——

伊藤 潔 志

## はじめに

本稿は「平和と和解の教育倫理学」に関する研究の一環である。そこでⅠでは、本研究全体にわたる問題の所在を明らかにしておきたい。ここで問題にするのは、第一に平和の定義、第二に平和と和解との関係である。その上で、本研究の研究方法である教育倫理学的研究の意義を明らかにする。続いてⅡでは、「教育の宗教的中立性」の基になっている政教分離を中心に上げ、政教分離と関連する諸概念相互の関係を整理する。そして最後に、それらの限界を明らかにすることで、「教育の宗教的中立性」を議論するための基盤を整備したい。

## Ⅰ 平和理論と和解

### （1）平和研究と和解

#### ① 平和の定義

現在、世界は平和だろうか。実例を挙げるまでもなく、答えは否だろう。

---

キーワード：平和、和解、教育倫理学、信教の自由、寛容

それでは、日本は平和なのか。「戦場になっていない」という意味では、平和である。しかし、何をもって平和と呼ぶのかによって、答えは変わってくるだろう。それでは、そもそも平和とは何か。一般には、「戦争がない状態」を平和と呼ぶことが多いかもしれない。しかし、冷戦期を平和な時代だったと呼べるのだろうか。また、戦争とまではいなくても、暴力が蔓延している状態も、平和とは呼べないのではないだろうか。

古来、平和は繰り返し論じられてきたが、平和の問題が深刻なものとして立ち現れたのはルネサンスから宗教改革、絶対王政へと至る時代である。しかし、ここで近世以降の平和論の一つひとつを振り返ることはできないので、近代の平和論の原点とも言うべき『永遠平和のために (*Zum Ewigen Frieden*)』(1795年)を著したカント (Immanuel Kant, 1724-1804) の思想、そして現代の平和学研究の画期になったガルトゥング (Johan Galtung, 1930-) の所論を確認しておこう。

カントは、ルソー (Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778) やサン＝ピエール (Jacques-Henri Bernardin de Saint-Pierre, 1737-1814) の影響を受けつつ、「平和とは、すべての敵意が終わることである」<sup>1)</sup> と言い、戦争の契機が一切ない状態を平和だとしている。たしかに、戦争の契機が内在している状態では、いずれ戦争になり、平和でなくなってしまう。そうすると対立がある状態も、戦争や暴力が潜在しているという点で、平和とは呼べないことになる。こうしてカントは、「暴力の不在」としての平和から「対立の不在」としての平和へと、平和概念を拡大させた。

これに対してガルトゥングは、暴力概念を拡大することによって平和概念を拡大したと言っているだろう。ガルトゥングは、次のように言っている。

ある人にたいして影響力が行使された結果、彼が現実的に肉体的、精

## 教育基本法における「教育の宗教的中立性」と和解（1）

神的に実現しえたものが、彼のもつ潜在的実現可能性を下回った場合、そこには暴力が存在する<sup>2)</sup>。

この広義の暴力を、ガルトゥングは「構造的暴力（structural violence）」<sup>3)</sup>と呼んでいる。したがってガルトゥングに従えば、直接的暴力のみならず構造的暴力もないことが平和である、ということになる。現在の平和学研究における平和理解は、このガルトゥングの理解に基づいていると言ってよい。

さて、ここで気がつくのは、平和を定義しようとすると「～がない」という消極的な表現になってしまうことである。ガルトゥングは構造的暴力がない状態を「積極的平和（positive peace）」<sup>4)</sup>と呼んではいるものの、依然として消極的な表現に止まっていると言わざるをえない。カントやガルトゥングの理論は、我々に大きな示唆を与えてくれるが、消極的な表現でしか平和を定義できないという構造からは脱していない<sup>5)</sup>。

いずれにせよ、平和とはいかなる状態なのかを積極的に提示することも、平和研究には求められるだろう。そこでまず、「平和は理想的かつ可能的な目的である」と規定しておこう。このうち「平和は理想的である」ということについてだが、アウグスティヌス（Aurelius Augustinus, 354-430）も言うように、「平和を得ることをのぞまない者はだれもない」<sup>6)</sup>。したがってこれまでも、「平和は理想的である」という合意はあったように思われる。しかし同時に、平和には非現実的・空想的な印象もつきまどってきた。それは多分に、平和が積極的な表現で定義されてこなかったことにも一因があるだろう。そのため、平和を議論することが、非現実的な空想を語ることだとみなされることがあったのである。

しかし、平和が理想的であるということは、必ずしも平和が空想的であることを意味しない。たしかに、理想状態としての平和は、高すぎる理想

のように思われるかもしれない。しかし、理想が高いこと自体は、決して問題ではない。ただし、その理想を達成するまでの過程が、併せて示されねばならない。たとえ高すぎる理想のように思われても、理想に到達するための道筋が示されていれば、理想は可能的なものになり、空想には終わらないからである。

しかし、掲げられた理想が原理的に達成不可能なものであれば、あるいは示された道筋が実現不可能なものであれば、話は別である。ただしそれは、理想の高さが問題なのではなく、掲げられた理想が空想でしかなかったということが問題なのである。それゆえ本研究では、平和をどこまでも可能的なものとして考えていく。それは後述のように、「平和を現実において考えていくこと」によってなされる。

## ② 平和と和解

それでは、「平和は理想的かつ可能的な目的である」ことを踏まえ、平和とはいかなる状態なのかを検討していこう。カントによれば、「戦争・暴力・対立の不在」が平和だということになる。またガルトウングによれば、「直接的暴力・構造的暴力の不在」が平和だということになる。しかし、そのような状態は可能的だろうか。戦争や暴力のない状態は想定できても、対立あるいは構造的暴力がまったくない状態を想定することは難しいように思われる。それは、「人間が生きている限り何かしらの対立はある」という直観があるからだろう。そこで必要になるのは、人間に対するより根源的な洞察である。それは、「そもそも人間はなぜ対立するのか」という問いから出発する。

なぜ人間は対立するのか。ここで、不和と和解とに注目しよう。不和は、対立の発生に先行して存在し、他者という異質なものの存在に由来する。したがって、不和を根絶することは、原理的に不可能である。他者が存在

## 教育基本法における「教育の宗教的中立性」と和解（1）

する以上、不和の発生を押しえ込むことはできない。この不和の解消が、和解である。ただし、和解をもって平和だと言うことはできない。和解した時点で不和が解消されたとしても、また新たな不和が発生する可能性が依然としてあるからである。したがって重要なのは、和解という結果ではなく、和解へと至る過程である。

そこで本研究では、平和を「不和から和解へと至る過程全体」と定義する。つまり、不和がない状態、あるいは和解した状態を平和だとするのではなく、不和の発生から解消（和解）へと至る過程を平和だとするのである。したがって平和とは、固定された静的な状態ではなく、動的な状態である。先に「平和は可能的である」と規定したが、平和を静的な状態として捉える限り、平和は原理的に存在しえない。しかし、平和を動的に捉えることによって初めて、平和を可能的なものとして想定することができるようになる。なぜなら、不和の発生と解消とを不断に繰り返す過程を平和と捉えることで、新たな不和の発生を平和の中に織り込み、根絶しえない不和を平和の中に取り込むことができるようになるからである。

それゆえ、不和の存在それ自体は、平和と矛盾するものではない。問題は、「不和を和解に至らしめるシステム」が社会にあるかどうかである。そのように理解することによって、平和を可能的なものとして捉えることができるようになり、平和を現実の問題として取り扱うことができるようになる。したがって、「不和を和解に至らしめる社会的システム」の原理を解明することが、本研究の課題になる。

## （2）平和と教育倫理

### ① 教育倫理学と和解

先に規定したように、本研究において平和は目的である<sup>7)</sup>。したがって、平和が可能的かどうかは、平和を実現する方法が可能的かどうかによって

る。そこで本研究では、不和を和解へと至らしめる過程を、現実在即して理論化していくことを目指す。それは、先に述べたように、「平和を現実において考えていくこと」によってなされる。そこで本研究では、応用倫理学の方法を採用する。平和を原理的かつ現実的に考察するには、応用倫理学の方法が最も有効だろう。

応用倫理学は、倫理学を基礎としつつも、従来の倫理学の枠組みを超え、現実の倫理的問題について議論する学問である。それは、倫理学の原理を現実に適用するにとどまらず、逆に現実から原理を捉え直す作業をも含む。つまり、現実において倫理学を議論することが、応用倫理学なのである。平和の応用倫理学的研究であれば、現実において平和を議論することになる。それは、先に述べた平和の定義を踏まえるならば、現実における不和を倫理的問題として捉え、その発生から解消へと至る過程を倫理学的見地から考察することになる。したがって本研究は、「平和と和解の応用倫理学」と呼ぶことができる。

その上で本研究では、教育現実における不和に注目する。それゆえ本研究は、「平和と和解の教育倫理学」と換言することができる。そもそも教育倫理学は、応用倫理学の一部門である。上の応用倫理学の説明に即して言う、教育倫理学は教育という現実において倫理学の問題を議論する学問である。したがって本研究では、教育現実の中に不和の契機を見出し、それを倫理的問題として取り扱い、議論していくことになる。

本研究がとりわけ教育現実に注目するのは、次のような理由による。本研究は不和を倫理的問題として捉えていくのだが、倫理的問題は他者の存在を前提にしている。つまり、自他関係のないところに、倫理的問題は発生しないのである。そして自他関係は、本質的に非対称的な関係である。なぜなら、まったく対等で同質な他者など、存在しないからである。この自他関係の非対称性は、他者の異質さや他者の分からなさといった、自己

## 教育基本法における「教育の宗教的中立性」と和解（1）

と他者との非同一性に由来する。そして不和も、他者の異質性・不可知性、自他の非同一性による。このとき、自他関係の非対称性が最も際立っているのが、教育関係である<sup>8)</sup>。それゆえ本研究では、教育現実における不和に目を向けるのである<sup>9)</sup>。

したがって、本研究の課題である「不和を和解へと至らしめる社会的システム」は、「教育の在り方」という形で提示されることになるだろう。現在、平和学研究の関心は、従来の思想的・理念的なものから、平和構築に代表される統治技法の問題へと移ってきている。その意味で本研究は、現在の平和学研究の動向と合致するものであり、そうした研究を原理面から側方支援するものだと言える。

### ② 教育基本法と平和

かくして、教育倫理学的方法で平和と和解とについて考察をしていくのだが、本研究ではその起点を教育基本法に求める。なぜなら、教育基本法には教育の基本理念が直截に示されており、それは現実の教育制度にも反映され、その実態や問題を教育行政や教育実践において容易に確認することができるからである。いわば本研究は、教育基本法をフィールドに教育倫理学を考え、和解を教育倫理学の課題として議論の俎上に載せようというものである。

そこで、教育基本法の文言を簡単に確認しておこう。教育基本法の前文では、平和が理想の一つとして示されている。

我々日本国民は、たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願うものである。

我々は、この理想を実現するため、個人の尊厳を重んじ、真理と正義

を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する。

ここに、我々は、日本国憲法の精神にのっとり、我が国の未来を切り拓く教育の基本を確立し、その振興を図るため、この法律を制定する。

第一段では、「民主的・文化的な国家の発展」と「世界の平和と人類の福祉の向上」とが、「理想」として掲げられている。そして第二段では、その「理想」を実現するための手段として、「教育」が位置づけられている。したがって教育基本法には、「世界の平和」などの「理想」を実現するための「教育」の在り方が示されていることになる。それが第1条以下で規定されているわけだが、本稿と次稿とではこのうち教育基本法第15条を主題とする。教育基本法第15条は、宗教教育について次のように規定している。

第15条 宗教に関する寛容の態度、宗教に関する一般的な教養及び宗教の社会生活における地位は、教育上尊重されなければならない。

② 国及び地方公共団体が設置する学校は、特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない。

ここには、「教育の宗教的中立性」という教育の基本理念が示されている。これは、日本国憲法第20条の信教の自由と政教分離に関する規定を受けたものである。日本国憲法第20条は、次のように規定している。

第20条 信教の自由は、何人に対してもこれを保障する。いかなる宗教団体も、国から特権を受け、又は政治上の権力を行使してはならない。

② 何人も、宗教上の行為、祝典、儀式又は行事に参加することを強制

されない。

- ③ 国及びその機関は、宗教教育その他いかなる宗教的活動もしてはならない。

周知のように、これらの規定をめぐっては、「日曜参観授業訴訟」や「エホバの証人剣道授業拒否事件」などの裁判にも発展した。また、学校教育における宗教の取り扱いに関する議論においても、問題になっている。そして何より、現在の平和を考えた場合、宗教は最大の問題であろう。したがって、「平和と和解の教育倫理学」の最初の主題として、宗教の問題は最も相応しいと考える。

## II 政教分離の概念

本稿の主題である「教育の宗教的中立性」は、政教分離の原則を具体化したものの一つである。しかし、先に引用した条文には、政教分離の他にも信教の自由、寛容の精神といった概念も含まれている。これらの概念は、相互に深く関連し合いながらも、まったく同じ概念というわけではない。それゆえ、これらの概念の内容と関係とを整理する必要があるのだが、これらの概念は複雑に絡み合っている。そこで本節では、「教育の宗教的中立性」との関係が明確である政教分離を議論の中心に据える。その上で、政教分離に関わる諸概念相互の関係を明らかにする。

### （1）政教関係の歴史

ここでは、欧米の政教関係の歴史的背景を探り、政教分離の特質を明らかにしたい。政教分離は、言うまでもなく欧米に由来する近代の政治原則であり、英語の Separation of Church and State の訳語である。したがって政教分離とは、国家と教会との分離を意味するものであり、必ずしも政治

と宗教との分離を意味するわけではない。つまり政教分離とは、国家権力と特定宗派との分離を要求するものであって、政治と宗教とが関わりを持つことの禁止と同義ではないのである<sup>10)</sup>。それを踏まえ以下では、ドイツ・イギリス・アメリカ・フランスの政教関係の歴史を概観し、それぞれの政教関係の性格を明らかにしていきたい。

### ① ドイツにおける政教関係

イエスは「皇帝のものは皇帝に、神のものは神に返しなさい」<sup>11)</sup>と言った。この言葉の真意はともかく、古代末期から中世にかけてのキリスト教の興隆が教会権力と世俗権力との提携ないしは癒着によるものであったことはたしかだろう。そこでは、政教の確執や相克を含みながらも、政教一致の体制が構築されていた<sup>12)</sup>。そこに政教分離の種子を蒔いたのが、ルター(Martin Luther, 1483-1546)である。

もともと、1517年に始まる宗教改革が実際にもたらしたものは、政教分離でも信教の自由でも寛容の精神でもなく、激烈な宗教戦争だった。1525年にドイツ農民戦争が鎮圧されると、宗教改革の担い手は民衆から領邦君主へと移った。1555年にアウグスブルクの和議で公認されたルター派の信教の自由も、あくまでも領邦・都市ごとに付与された権利であった。そのため領邦君主は、領内の教会体制の整備に注力することになった。それは、政教関係に注目する限り、領邦教会制という名の政教一致体制の乱立でしかない。

個人の信教の自由が黙認されるようになるのは、1648年のウェストファリア条約以降のことである<sup>13)</sup>。その後、ルター派を国教とするプロイセン王国が、1794年にプロイセン一般国法典で公認教会制を採用し、信教の自由を認めた。この公認教会制は、その後もほぼ一貫して維持され、現在のドイツに受け継がれている。その間、文化闘争やナチス政権によるカトリッ

## 教育基本法における「教育の宗教的中立性」と和解（1）

ク迫害もあったが、政教関係はおおむね友好的に推移してきたと言ってよいだろう<sup>14)</sup>。

### ② イギリスにおける政教関係

ドイツ宗教改革はスイスにも飛び火し、カルヴァン（Jean Calvin, 1509-1564）によって徹底されると、その影響はイギリスにも及んだ。イギリスでは、13世紀初頭にローマ教皇による支配権が確立していたが、議会制度の発達とともに国家意識が高まり、教皇への不満が高まっていた。こうした中、国王の離婚問題を契機にイングランド国教会がカトリック教会から離脱すると、1534年に首長法を制定し、国王を宗教上の最高権威と位置づけ、教会を国家に従属させた。

その後、国教会のプロテスタント化が推進されていくのだが、その改革を不徹底であると批判したカルヴァン派（ピューリタン）はカトリックとともに弾圧された。こうした宗教弾圧は、攻守を入れ替えながら、その後も続いていく。すなわち、1641年にピューリタン革命が起きるとピューリタン以外の信教の自由と参政権とが否定され、1660年の王政復古で国教会が復活するとピューリタンやカトリックが厳しい迫害を受け、カトリックの国王がカトリックや非国教会プロテスタントに融和的な政策をとると1689年の名誉革命で国王が追放される<sup>15)</sup>、といった具合に。

しかし、名誉革命にはプロテスタント間の同盟という側面もあり、宗教対立が収束に向かう転機にもなった。このとき出された寛容令では非国教会プロテスタントに対する差別が緩和され、その後も徐々に信教の自由が認められていくようになった。さらに社会が安定してくると、カトリックに対する制限も次第に緩やかになり、1778年にはカトリック救済条例によってカトリックに対する差別が大幅に緩和された。そして、1867年には非国教会プロテスタントの、1926年にはカトリックの完全な平等が実現した。

こうして400年近くにわたる宗教対立を経て、国教会制を採りつつ他宗派の信教の自由を認めるといふ、イギリス独自の政教関係が成立した<sup>16)</sup>。

### ③ アメリカにおける政教関係

王政復古期のイギリスで弾圧されたピューリタンの一部は、「信教の自由」を求めてアメリカに逃れた。アメリカ植民地では植民地政府と教会とが密接に結びつき、他宗派に対してイギリス本国以上に過酷な迫害が行われた。それには、同じ信仰を持った者が集団で入植することが多かったという事情もあったが、自分たちが本国で受けた迫害に対する復讐という側面もあった。

とりわけ迫害が厳しかったのはニューイングランド地方で、神政政治の下で魔女狩りも行われた。アメリカ植民地では、13州のうち12州で国教会制あるいは公認教会制が採用されていた。しかし、18世紀になって多様な移民が流入してくるようになると、宗教間の対立が激しくなり、次第に国家は宗教と距離をおくようになった。そして1791年、連邦憲法の改正によって、国教樹立の禁止と信教の自由とが規定され（修正第1条）、政教分離が実現した。

もともとアメリカは、国自体がキリスト教的性格を有していると言ってよい<sup>17)</sup>。1776年のアメリカ独立宣言も、キリスト教の神の存在を前提に、神の摂理に基づいて、イギリスからの独立を主張している。したがって修正第1条も、国家と教会との分離を規定したものであって、政治と宗教との分離を規定したのではなく、国家の宗教性を否定するものではない。その意味でアメリカの政教分離は、宗教に好意的な政教分離であると言える<sup>18)</sup>。

## 教育基本法における「教育の宗教的中立性」と和解（1）

### ④ フランスにおける政教関係

フランスは国民の大多数がカトリックであるが、中世後期から国王とローマ教皇との対立が続き、16世紀初めにはフランス独自のカトリック国教会である国家教会主義（ガリカニスム）が確立している。その一方で宗教改革運動も起きており、カトリックとカルヴァン派（ユグノー）との闘争は泥沼の様相を呈した。両者の闘争は1598年のナントの勅令で一時中断したが、両者の対立はフランス革命期まで続いた。

1787年にフランス革命が勃発すると、1789年の人権宣言で信教の自由が謳われ（第10条）、十分の一税の廃止、教会財産の没収、修道院の解散などの教会政策が次々と実施された。さらに、司教・司祭の選任も市民の選挙によるものとなり、司教・司祭には国法に忠誠を誓うことが求められた。その結果、議会とカトリック教会との対立は決定的になり、聖職者に対する俸給の支払いは中止され、教会は国家から完全に分離された。

その後、1801年にナポレオン（Napoléon Bonaparte, 1769-1821）が教皇と宗教協約（コンコルダート）を締結し公認教会制を導入したが、第三共和政以降は政府と教皇との対立が再び深まり、国家の非宗教化（ライシテ）政策が進められた。そして1905年、政教分離法によって公認教会制は廃止され、カトリック・プロテスタント・ユダヤ教に対する国家的保護はなくなった<sup>19)</sup>。このように、フランスの政教関係の背後には常に国家とカトリック教会との対立があり、フランスの政教分離は宗教に対して非友好的であることが窺える。

### ⑤ 政教分離の類型と特質

ここまで、ドイツ・イギリス・アメリカ・フランスの政教関係の歴史を概観し、それぞれの性格を明らかにしてきた。これらの国々の政教関係は、それぞれ公認教会制・国教会制・友好的政教分離・非友好的政教分離と呼

ぶことができる。この際、これらの制度すべてを政教分離に含めることができるかどうかについては諸説あるが、これらの差異は相対的なものであって、どこまでを政教分離と呼ぶかは本質的な問題ではない。さしあたってここでは、便宜上すべてを政教分離と呼んでおこう<sup>20)</sup>。

さて、ここで分かるのは、国ごとに政教分離の実態には違いがあり、多様であるということである。イギリスのような国教会制からフランスのような厳密な政教分離まで、その強度には国ごとにかなりの幅がある。政教分離は、各国において様々な経緯を通して形成されてきたものであり、いわば政治的な「妥協の産物」なのである。

こうした各国の政教分離の歴史からは、政教分離は欧米における凄惨な宗教戦争や過酷な宗教弾圧の末に辿り着いた一つの「知恵」であることが分かるだろう。それゆえ政教分離には、経緯ごとの様々な形があるのである。したがって、その形態から政教分離を一義的に規定することは、困難である。そこで次に、政教分離の概念に輪郭を与えるため、自由に注目し、そこから政教分離を捉えてみよう。そこでは、とりわけ信教の自由が問題になる。

## (2) 政教分離と倫理

### ① 政教分離と自由

信教の自由は、複数の宗派（教会）の存在を前提にしている。それゆえ西欧においては、宗教改革がとりわけ重要な意義を持つ。このとき「信教の自由」は、その他の自由権と同様、最初は少数派によって主張された。もっとも、激しい宗教対立にあって少数者に限らずすべての者が欲していたのが「信教の自由」だった、と言うこともできるだろう。少数派の「信教の自由」を認めず宗教弾圧を繰り返した多数派にとっても、自派の「信教の自由」は自明な前提としてあったはずである。その意味で「信教の自

由」は、誰もが欲していた権利である。

しかし、このとき「信教の自由」は、多数派はもちろん少数派においても、あくまでも自派の権利でしかなかった。先に見たように、イギリスで弾圧され「信教の自由」を求めたピューリタンがアメリカに渡ってしたことは、他派に対する徹底的な迫害であった。「信教の自由」を強く求めたルターやカルヴァンにしても、他派の「信教の自由」を認めていたわけではない<sup>21)</sup>。たしかに宗教改革は、複数の宗派が存在する状況を作り出すことで、信教の自由が成立する条件を整えたと言える。しかし、宗教改革が信教の自由を生み出したわけではない。したがって、この時点での「信教の自由」は、いまだ普遍性を有してはいない。

そのため宗教戦争・宗教弾圧は、本質的に殲滅戦にならざるをえなかった。つまり、一時的な停戦はあるにしても、基本的にはどちらかが根絶やしにされるまで暴力は止まない構造にあったのである。それゆえ宗教戦争・宗教弾圧は、幾度となく繰り返された。この殲滅戦の構造から脱するために辿り着いたのが、信教の自由をお互いに認め合うことだった<sup>22)</sup>。そうして信教の自由は、普遍性を獲得したのである。

たしかに宗教的には、自己の「信教の自由」だけが決定的な意味を持つ。しかし倫理的には、それは他者にまで拡張されねばならない。それによって信教の自由は、普遍的な原理になることができた。もっとも、その拡張の背後には長きにわたった宗教対立があったのであり、信教の自由もまた「妥協の産物」でしかない。そのため政治的には、それを保障するための制度が求められる。これが、欧米における政教分離の意義である。したがって、政教分離それ自体に価値があるわけではない。政教分離は、信教の自由を保障するための手段なのである。

そう考えると、先に見たように政教分離の形が多様であったことも、不思議ではないだろう。政教分離の本質は、政教関係の有様ではなく、信教

の自由が保障されていることにあるのである。したがって、政教分離は信教の自由を保障している国家における政教関係である、と言って差し支えないだろう。先にドイツ・イギリスの制度を政教分離に含めたのも、このことによる。ドイツの公認教会制もイギリスの国教会制も、その制度を採用することによって信教の自由を保障しているのである<sup>23)</sup>。

欧米における政教分離の歴史は、信教の自由の確立こそが宗教対立を解消するための解答である、と教えてくれる。この解答からは、二つの方向が導き出される。一つは、信教の自由をさらに広める、という方向である。たとえば、信教の自由を認めない国家に対しては、それを認めるよう働きかけていくことが考えられるだろう。これについては、最後にまた触れる。そしてもう一つは、信教の自由を問い直す、という方向である。このとき注目すべきは、信教の自由を成り立たせているもの、すなわち寛容の精神である。そこで次に、政教分離と寛容との関係を考察していこう。

## ② 政教分離と寛容

近代社会において寛容は、広く認められている倫理の一つであると言ってよいだろう。寛容は、ある種の権力関係を表す概念であり、強者の権力の行使においてある。つまり寛容は、他者の悪い行為を阻止する権力を持っているのにも関わらず、その権力を行使しないことをよしとする。しかしこれは、一種の逆説である。その意味で寛容は、倫理と政治とが対峙する緊張関係の上にある。ここでは、この「寛容の逆説」をめぐる問題を、近代の寛容論の嚆矢と言えるロック（John Locke, 1632-1704）の所論を手がかりに、検討していきたい。

ロックは、17世紀ヨーロッパのコンフェッショナルリズム（confessionalism）を克服し、政治秩序を安定させるために<sup>24)</sup>、『寛容についての書簡（*Epistola de Tolerantia*）』（1689年）<sup>25)</sup>を著した。ここでロックは、コンフェッ

## 教育基本法における「教育の宗教的中立性」と和解（1）

シヨナリズムの原因は「教会と国家との間に見られる不幸な一致」（p. 58）にあると見ている。それゆえロックは、寛容を政治的に確立する原理として、政教分離を主張したのである。ロックによれば、国家と教会とは、互いに目的を異にしている。ロックは、この相違を明らかにすることによって、政教分離を正当化しようと目論んでいる。

まず国家について、ロックは「国家（commonwealth）とは、人々が自分の社会的利益（civil interests）を確保・護持・促進するためのみにつくった社会である」（p. 9）と言っている。ここでロックは、国家の目的を世俗的な固有権（property）の保全に限定している（cf., p. 10）。これは、『統治二論（*Two Treatises of Government*）』（1680年、1689年）で論じられている政治権力制限論に基づくものである<sup>26)</sup>。そして、魂についての配慮は統治者の職務ではなく、統治者が持つ外的強制力は市民の固有権を守るためにある、と言っている（cf., pp. 10-13）。

次に教会について、ロックは「教会は、人々の自発的な集まりであり、人々が神に受け容れられ、彼らの魂の救済に役立つと考えた仕方で神を公に礼拝するために、自発的に結びついたものである」（p. 13）と言っている。それゆえ「教会は、世俗の事柄についていかなる支配権（jurisdiction）も持たない」（p. 20）、「教会それ自体が、国家とは完全に分離され、まったく異なったものである」（p. 22）と言う。こうしてロックは、国家と教会とはそれぞれ目的が違うのだから両者は区別されねばならないとして、政教分離を基礎づけた<sup>27)</sup>。

ロックは、政教分離がなされていないと様々な弊害が生じると考えている。まず、政教一致の下では、教会が腐敗してしまうことが考えられる。また、王権神授説によって統治者の権威が正当化されると、専制政治に墮してしまう恐れがある<sup>28)</sup>。さらに、宗教弾圧は被抑圧者を団結させ、その宗派への忠誠をかえって強化させてしまう、とも言っている（cf., pp. 51-

53)。逆に政教分離の下では、統治者の宗教に反感を持っている者にとってもその国の状態は好ましいものなので、その国の平穩無事に努めるようになるだろう、と言う (cf., p. 54)。

しかし無制限の寛容は、自己の否定につながりかねないのではないか。この「寛容の逆説」についてロックは、次の三者を寛容の対象からはずすことで対応している。すなわち「人間社会あるいは市民社会の維持に必要な道徳規則に反対する意見」(p. 48), 「その教会に入ると、そのことによって他の国王の保護下に入り、その国王に奉仕することになるという前提に立っている教会」(p. 50), 「神の存在を否定する人々」(p. 50)の三者である<sup>29)</sup>。ロックにおいて寛容の精神は、絶対的な道徳法則ではないのである。

寛容の精神は、信教の自由に普遍性を与える。それは、自己の「信教の自由」の主張から自他の信教の自由の承認への飛躍を意味する。このとき、自己と他者とを繋ぐブリッジの役割を果たすのが、寛容の精神である。そして、それを制度化したものが政教分離である。先に政教分離と信教の自由とを一種の「妥協の産物」だと言ったが、寛容の精神はいわば「妥協の精神」である。あくまでも社会の安定のために不承不承に受け容れるものであって<sup>30)</sup>、いつでもどこでも誰にでも認めるというものではない。ここに、寛容の精神と信教の自由、さらには政教分離の限界を見出す糸口がある。

## お わ り に

最後に、政教分離の限界を明らかにし、本稿の結びとしたい。前節の冒頭で述べたように、「教育の宗教的中立性」は政教分離を具体化したものの一つである。したがって、ここで政教分離の限界を明らかにしておくことは、「教育の宗教的中立性」を議論するための準備作業になる。

## 教育基本法における「教育の宗教的中立性」と和解（1）

さて以上の議論から、政教分離、信教の自由、寛容の精神の相互の関係は、次のように整理されるだろう。まず信教の自由は、自己の「信教の自由」であることにおいて決定的な意味を持つが、自他の信教の自由へと拡張されることによって普遍的な価値を有する権利になる。その拡張を可能にするのが、寛容の精神である。それゆえ寛容の精神は、信教の自由の条件である。そして、この寛容の精神を制度化したものが、政教分離である。それによって政教分離は、信教の自由を保障するための手段になっている。

これら三つの概念は、その限界においても関係し合っている。まず、寛容の精神には、「寛容の逆説」とでも呼ぶべき限界があった。それは、他者の悪い行為を黙認することが善である、という逆説である。それは、信教の自由の文脈に即して言うと、間違った宗派や教義の存在を容認する、ということである。この背後には、「自己の救済に責任を持つことができるのは本人だけである」という宗教的個人主義の思想が見え隠れする。これは、ある特定のキリスト教理解を前提にしているのではないだろうか。

それは、先に取り上げたロックの思想にも看取できる。ロックは、統治者とキリスト者（教会）とに対してキリスト教的徳としての「慈愛 (charity) と謙虚 (meekness) と善意 (good-will)」(p. 5) を求め、寛容の精神は福音の中にあるとしている (cf., p. 9)。また、教会の問題と政治の問題とを混同する者は「神の国 (the kingdom of God)」を本当には求めていないのだ、と糾弾している (cf., pp. 7-8)。すなわち、キリスト教は新約聖書で迫害を推奨などしていないし (cf., p. 16)、(ユダヤ人の国家は神政国家として建設されたが) 福音の下ではキリスト教国家というようなものは絶対に存在しえない (cf., p. 40)、と。

こうして見ると、寛容の精神はきわめてプロテスタント的な思想に基づいている、と言わねばならない<sup>31)</sup>。それゆえ、普遍的な理念のように見えながら、実は他宗派にとっては押し付けになっていることも考えられる。

マルクーゼ (Herbert Marcuse, 1898-1979) も、「事実上、寛容は最も民主的な社会においてもなお、無差別的でも『純粹』でもない」<sup>32)</sup> と言って、寛容に抑圧的な機能があることを喝破している。

同じことは、信教の自由についても言えるだろう。先に、宗教対立を解消するための方向の一つとして、信教の自由を認めない国家に対してそれを認めるよう働きかけていくことが考えられると言ったが、それ自体が信教の自由に反するという逆説に陥る可能性もある。それはさらに、政教分離についても当てはまる。すなわち、政教分離を普遍的な政治原則とみなすことは押し付けではないのか、という疑惑が生じてくるのである。

政教分離の限界は、「教育の宗教的中立性」の限界に直結する。そこで次稿では、この問題を「教育の宗教的中立性」の文脈において、さらに吟味していきたい。宗教的中立の前提には、宗教的対立がある。そして対立の根底には、不和がある。その不和から考えていくことで、問題の深層を探ることができるだろう。

#### 付記

本稿は、日本学術振興会 (JSPS) の科研費15H03153の助成を受けたものである。

#### 注

- 1) Kant, *Zum Ewigen Frieden*, in: *Immanuel Kant Werkausgabe*, W. Weischedel, Hrsg., Suhrkamp, Frankfurt am Main., S. 196.
- 2) ヨハン・ガルトゥング (高柳先男, 塩屋保, 酒井由美子共訳) 『構造的暴力と平和』中央大学出版部, 1991年, 5頁。
- 3) 前掲書, 11頁。
- 4) 前掲書, 44頁。
- 5) なお加藤尚武は, 平和を消極的にしか表現できないのは言葉の習慣に基づいたものであって, それによって平和が消極的な価値しか持たないことには

## 教育基本法における「教育の宗教的中立性」と和解（1）

ならない、と言っている（加藤尚武『戦争倫理学』ちくま新書、204頁参照）。たしかにその通りであるが、消極的な表現による定義では、平和の意味が曖昧になってしまう。ここで問題にしたいのは、平和の価値の有無ではなくて、平和の意味である。

- 6) アウグスティヌス（服部英次郎訳）『神の国』5、岩波文庫、1991年、56頁。
- 7) 平和に対する態度には、平和主義や現実主義といった、いくつかの立場がある。しかし、いずれの立場においても、目的が平和であることには変わりがない。これらの立場は、平和を達成するための手段において、意見を異にしているのである。すなわち、平和という手段で平和を達成しようとするのが平和主義で、（武力などの）平和以外の手段を用いてでも平和を達成しようとするのが現実主義である。したがって、平和を目的として規定することについては、いずれの立場からも異論はないと思われる。先にアウグスティヌスの言葉を引用したように、平和を望まない者はいないのである。なお、平和に対する様々な立場については、松元雅和『平和主義とは何か』中公新書、2013年を参照のこと。
- 8) 自己と他者との非対称的な関係については、柄谷行人がきわめて興味深い議論をしている。詳しくは、柄谷行人『探求Ⅰ』講談社学術文庫、1992年、10～12頁を参照のこと。
- 9) もっとも、本研究における教育関係は、学校といった特定の場所での自他関係に限定されるわけではない。教育関係に教師-生徒関係が含まれることは言うまでもないが、それ以外の場面においても、自他関係はしばしば教育的性格を帯びる。それゆえ、教育現実に不和を見出そうという本研究の態度は、狭義の教育問題に対しても一定の示唆を与えることができるだろうが、それに限定されるものではない。
- 10) 欧米では通常、信教の自由を保障する条件としての国家と教会の分離を意味している。日本のように広く宗教一般と政治一般との相互不可侵を命じている事例は少ない。詳しくは、中野実『宗教と政治』新評論、1998年、182頁を参照のこと。
- 11) 「マタイによる福音書」第22章第21節。なお翻訳は、新共同訳聖書実行委員会『聖書』日本聖書協会、1978年に従った。
- 12) カトリック教会は、1962～65年の第二ヴァチカン公会議まで、政教一致を

理想としていた。

- 13) 菊池良生『戦うハブスブルク家』講談社現代新書, 1995年, 188頁参照。
- 14) 現在のドイツの政教関係において特徴的なのは、第一に教会税である。ドイツでは、福音主義教会やカトリック教会などが公法人とされ、国家が教会に代わって教会税を徴収し、各教会に配分している。国家から教会に公金が支出されているわけではないが、財政面で間接的に支援していることにはなる。第二に、宗教教育である。憲法で宗教科が正課の教科として定められており、公立学校においても宗派教育が実施されている。ただし、出席は任意である。
- 15) さらに権利章典で、カトリックに王位継承権を認めないものとした。
- 16) 現在、イギリス国教会とは、イングランド国教会（聖公会）とスコットランド国教会とを指す。国王は、両教会の首長であり、かつイングランド国教会の会員でなければならない。したがって国王は、世俗の君主であると同時に宗教的君主でもある。ただし、国家から国教会に対する財政的な支援は、一切ない。また、すべての学校に宗教教育と毎朝の集団礼拝とを義務づけているが、保護者は子どもを出席させないことができる。宗教教育も、特定宗派によらないものとされている。
- 17) 森孝一『宗教からよむ「アメリカ」』講談社メチエ, 1996年, 49～50頁, 中野実, 前掲書, 187頁, 堀内一史『アメリカと宗教 保守化と政治化のゆくえ』中公新書, 2010年, i頁を参照のこと。
- 18) 現行の憲法では、国教の樹立を禁止し（修正第1条）、公職就任に際しての宗教的宣誓も禁じているが（第6条第3項）、それは国家のキリスト教的性格を否定するものではない。現在においても、議会における祈祷や付属牧師の任用、大統領就任式の儀式、下院における儀式などの宗教的慣行が残っている。ただし、宗教教育に関しては、かなり厳格な政教分離がなされている。これは、子どもの判断能力を考慮してのことだと考えられる。
- 19) この政教分離法は、現在も効力を有する。また、現行の憲法でもライシテの原則が掲げられており（第2条）、フランスが非宗教的な国家であることはフランスの基本原則だと言ってよい。とりわけ教育のライシテは厳格なもので、公立学校から宗教教育は排除されている。
- 20) 百地章は、政教分離には広義のものと狭義のものがあるとした上で、イ

## 教育基本法における「教育の宗教的中立性」と和解（1）

- ギリスとドイツにおける政教関係を広義の政教分離に分類している（百地章「欧米各国に見る政教関係」（大原康男，百地章，阪本是九共著『国家と宗教の間 政教分離の思想と現実』日本教文社，1989年，103～206頁所収）115～116頁を参照のこと。
- 21) 実際，ルターは再洗礼派の死刑を主張しているし，カルヴァンも神政政治の下で「異端」を処刑している。この点についてビュアリ（John Bagnal Bury, 1861-1927）は，宗教改革の指導者にとって自分自身の教理と異なる教理を容認することは思いも及ばぬことであり，不寛容に関する限りカトリックとプロテスタントの間に何ら違いはなかった，と言っている（J・B・ビュアリ〔森島恒雄訳〕『思想の自由の歴史』岩波新書，1951年，60～61頁参照）。
- 22) ここでは歴史的な経緯から述べているが，哲学的にはヘーゲル（Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1831）の相互承認論が想起されるべきだろう。ヘーゲルにおける自由の相互承認については，菅野一徳『「自由」はいかに可能か 社会構想のための哲学』NHK ブックス，2014年，107～114頁を参照のこと。
- 23) 旧ソビエトは，いわゆる「政教分離」を採用してはいたが，信教の自由は保障されていなかった。したがって，本稿の定義では政教分離とみなすことはできない。本稿では，それは無神論という宗教に基づく政教一致であった，と理解することになる。
- 24) 久保信本「ジョン・ロックの宗教的寛容論——その生成と展開——」（宗教学学会『宗教法』第21号，2002年11月，219～230頁所収）224～225頁参照。なおロックは，政治秩序をそれ自体で一つの固有の価値を持つものと考えていた（福田敏一『政治学史』東京大学出版会，1985年，385頁参照）。
- 25) 以下で『寛容についての書簡』のテキストは John Locke, *A Letter Concerning Toleration*, trans. by William Popple, Lightning Source UK Ltd., Milton Keynes UK, 2013. を使用し，引用にあたっては括弧内に頁数を示した。なお，訳出にあたっては，ロック（生松敬三訳）「寛容についての書簡」（『世界の名著』27，中央公論社，1968年，347～402頁所収）を参照した。
- 26) 加藤節『ジョン・ロックの思想世界——神と人間との間』東京大学出版会，1987年，134頁参照。『統治二論』においてロックは，国家の目的を固有権の保全に限定している（ロック〔加藤節訳〕『完訳 政府二論』岩波文庫，2010

- 年, 442頁参照)。なお固有権は, 生命・健康・自由・所有物からなる (ロック, 前掲書, 298頁参照)。
- 27) ここでロックは, 国家は公的なもの, 教会は私的なものと捉えている。そして, 政教分離を公私の区分として主張している。ロックにおいて政教分離は, 公的なものと私的なものが常に密接不可分であるからこそ必要だったのである。これが, 近代法の基本原則である公私二分論の原型になる (詳しくは, 長谷部恭男『憲法と平和を問い直す』ちくま新書, 2004年を参照のこと)。
- 28) ロック, 前掲書, 29頁参照。
- 29) このうち後の二つは, それぞれカトリックと無神論者を指している。ロックは, 非国教会プロテスタントだけではなく, ユダヤ教・イスラム教までも寛容の対象としていたが (cf., p. 56), 教皇無謬説を採っていたカトリックを寛容の対象にすることはなかった。
- 30) ロバート・ポール・ウォルフ「寛容を超えて」(ロバート・ポール・ウォルフ, バリントン・ムーア・ジュニア, ハーバード・マルクーゼ共著 [大沢真一郎訳]『純粹寛容批判』せりか書房, 1968年, 9~70頁所収) 24頁を参照のこと。
- 31) その上で深井智朗は, 「宗教の市場化」という暗喩を用いて, 政教分離が現代の多元化社会においてもなお有効な社会システムたりうるか, その可能性を吟味している。詳しくは, 深井智朗『『宗教の市場化』としての教会と国家との分離の原則』(日本宗教学会『宗教研究』345号, 2005年9月, 269~292頁所収)を参照のこと。
- 32) ハーバード・マルクーゼ「抑圧的寛容」(ロバート・ポール・ウォルフ, バリントン・ムーア・ジュニア, ハーバード・マルクーゼ共著, 前掲書, 107~151頁所収) 150頁。

## **The “Religious Neutrality of Education” in Japan’s Basic Act on Education (1)**

ITO Kiyoshi

This paper aims to reconsider, from the viewpoint of educational ethics, the “religious neutrality of education” that is a fundamental principle of Japan’s Basic Act on Education. Religious neutrality in education is a concrete example of the principle of the separation of church and state. The history of the relationship between church and state in the USA and Europe reveals that separation of the two has been enacted in each individual country as a result of a wide range of developments, and could therefore be called a political “product of compromise.”

The relationship among the three fundamental principles - separation of church and state, freedom of belief, and the spirit of tolerance - can be described as follows.

First, freedom of belief has the definitive meaning of having freedom to follow one’s own personal beliefs. However, when this freedom is expanded to mean freedom of belief for both oneself and others, it becomes a right with universal value. What makes such an expansion possible is the spirit of tolerance. For this reason, it can be said that the spirit of tolerance is a condition for freedom of belief, and that the result of the systemization of this spirit of tolerance is the separation of church and state. The separation of church and state thus becomes a means to safeguard freedom of belief.

These three elements are inter-related. Tolerance appears to be a universal concept, but it is based on an extremely Protestant philosophy. The same can also be said of freedom of belief, and of the separation of church and state. Moreover, the limits inherent in the separation of church and state are inextricably linked to the limits of religious neutrality in education.

# 外来語の色彩語について

——『青空文庫』パッケージを用いて——

村 中 淑 子

## 1. はじめに

現代日本語の語彙において、外来語は一定の地位を占めている。特に20世紀後半以降、量的増加が確実に起きているだけでなく、質的にも、広範囲・高頻度で使用される「基本語」に外来語が入り込むという変化が起きている（金愛蘭 2012）。

外来語が入り込む理由は何か。おおまかにみて、次の2点が挙げられる。

- (1) それまで日本に存在しなかった具体物や、日本では名付けられることの無かった新しい概念などを表すため。
- (2) 同様の意味内容を持つ既存の和語・漢語にはない、新しい用法や文体的特徴を表すため。

言語はもともと流動的な性質を持ち、常に変化の可能性があることも、外来語の流入に関わりがあると思われる。

さて、色彩語の場合は、外来語の流入に関して、どのようなことが起きているだろうか。試みに「ブルー」「グリーン」「グレー」「ピンク」を辞書で調べると、それぞれ「青色。藍色。」「緑。」「ねずみ色。灰色。」「淡紅色。桃色。」とある<sup>1)</sup>。これらを見ると、少なくとも指し示す色彩という点

---

キーワード：結合形と単独形、色彩名詞、指定性、描写性、なじみ度

では、外来語が和語・漢語と大きくズレているということはなく、ほぼ同義の言い換え表現となっているように思われる<sup>2)</sup>。つまり、色彩語における外来語取り入れの理由は、上記の(2)であるようにみえる。

ただし、色彩語はその色彩を持つ事物とともに入ってきた可能性もあるため、新物や新概念と全く関係がないとは言い切れない面がある<sup>3)</sup>。

本稿では、色彩語という分野における外来語に注目し、データに基づいた検討を行なう。以下、2章では、色彩語に関して、外来語とそれに対応する英語、および、対応する和語における出現頻度を概観する。3章では、10種の外来語色彩語を取り上げ、その1つずつを『青空文庫』パッケージを用いて検索し、明治から昭和初期にかけての用例を観察する。4章では、3章の結果にもとづき、外来語の色彩語が、単独形の出現の有無という観点から2つに分類できることと、その分類が「描写性」という性質の有無に対応することを述べる。5章でまとめ、今後の課題に触れる。

## 2. 色彩語の出現頻度 —英語、外来語、和語—

本章では、色彩語の出現頻度を概観する。外来語と比較するため、対応する英語、および、和語における出現頻度もみることにする。

まず、英語における色彩語の出現頻度のデータをみる。内田富男(2014)では、500万語規模の話し言葉コーパス(主にUK英語)である *The Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English* (CANCODE) と、50万語の話し言葉コーパス(北米英語)である *The Cambridge Cornell Corpus of Spoken North American English* (North Am sp), および100万語の書き言葉(UK英語)を収集した均衡コーパス *The Lancaster - Oslo/Bergen (LOB) Corpus* を用いた先行研究の結果を、下記のような表にまとめている。内田も述べる通り、3種類のコーパスにおける頻度上位11語は一致しており、順位も部分的に異なるものの、おおそ一致している。ま

## 外来語の色彩語について

たこの11色は、Berlin & Kay (1969) の Basic Color Terms と一致し、彼らのいう色彩語の進化段階の順序 (white-black, red, green-yellow, blue, brown, purple-pink-orange-gray) が、表1の頻度順と似通う。

表1 色彩語のコーパス間頻度順位比較 (内田富男2014から引用)

コーパス名	頻度 1, 2 位	3 位	4 位～8 位	9 位	10, 11 位
CANCODE	black-white	red	blue-green-yellow-brown-grey	pink	purple-orange
North Amsp	white-black	red	blue-brown-green-yellow-gray	pink	orange-purple
LOB	white-black	red	green-blue-yellow-grey-brown	pink	purple-orange

次に、日本語の和語と外来語の色彩語の出現頻度をみる。話し言葉における色彩語の出現頻度は、『茶漉』の「名大会話コーパス」検索 (コーパス総語数=2327333) によると、次の通りである (形容詞・名詞とも含む。結合形も含む。比喩使用も含む)。

表2 『茶漉』「名大会話コーパス」における色彩語の出現度数

和語 <sup>4)</sup>	白74, 赤59, 黒49, 緑36, 青32, 黄色12, 茶色11, 紫9, 灰色0, 桃色0, 橙色0
外来語	ピンク50, ブルー41, ブラック11, グリーン7, ブラウン5, ホワイト4, オレンジ色4, パープル2, グレー2, レッド1, イエロー1

書き言葉における外来語の出現頻度についてはどうか。「NINJAL-LWP forBCCWJ」を用いて検索した単純な結果は次の通りである。

表3 「NINJAL-LWPforBCCWJ」による外来語色彩語の出現状況

ピンク2339	グリーン2325	ブルー2150	オレンジ1892	ホワイト1469	
ブラック1384	レッド1098	グレー730	ブラウン456	イエロー383	パープル190

外来語色彩語の使用としてピンクが最も多く、グリーンとブルーがそれに次ぐのはほぼ確実とみられるが、表3の中には、色彩語でないもの (果物のオレンジや人名のグリーン、ブラウン、ホワイト、ブラック、レッド、

グレー等)も多数含まれており、区別して検索することができない。同様に「中納言」によってBCCWJ(現代日本語書き言葉均衡コーパス)を検索しても、色彩語から固有名詞を区別して取り出すことはできない。そこでBCCWJの中の「新聞」サブコーパスにしぼり、「語彙素読み」で検索して、色彩に全く関わりが無いと思われる例(人名等)や英語表記を手作業で取り除き、次の結果を得た。音楽グループ名や映画名のような固有名詞でも、色の意味やイメージが残るものは含めた。

表4 BCCWJ「新聞」サブコーパスにおける外来語色彩語の出現度数

色彩語	グリーン	ピンク	ブルー	レッド*	ホワイト*	ブラック*	オレンジ	イエロー*	グレー	ブラウン*	パープル*
出現度数	38	31	26	24	22	21	10	10	7	3	1

(\*をつけた語については、全ての出現形が結合形であった。「グリーン」はゴルフ用語10を含む。「ピンク」はピンクレディー8を含む。「ブルー」はブルーハーツ6を含む。)

概して、「和語」色彩語の出現頻度の高いものは、「英語」の色彩語の出現頻度の高いものと似通っている、とっていいだろう。また、「和語」色彩語の中で出現頻度の高いものは、佐竹昭広(1955)が古代日本語の色彩語として挙げた4色「白・黒・赤・青」ともほぼ一致する。この4色は、柴田武(1988)が日本語の基本色名として挙げたものでもある。日本語の「白・黒・赤・青」は、英語のwhite・black・red・blueと同様、ほかの色彩語に比べて、基本的かつ重要な語であるため、使用頻度が高いのであろう。

一方、「外来語」色彩語の出現状況を見ると(色彩を表さない場合も含んだおおざっぱなものであるが)、話し言葉ではピンクとブルー、書き言葉ではピンク・グリーン・ブルーが多く、頻度の点で「和語」とも「英語」

## 外来語の色彩語について

ともあまり一致しない。

色彩語が外来語として流入する要因については、単純化すると次の2通りの仮説が立てられる。

(ア) 基本的な色彩語は和語でまかなえるので、外来語は入ってこない。  
基本的ではない色彩語において、外来語が入ってくる。

(イ) 基本的な色彩語であっても、新鮮さを求めて外来語が取り入れられる。

ピンクの出現頻度が高いことは(ア)の妥当性を示すようにもみえるが、ブルーも多いことから、(ア)は全面的に当てはまるわけではなく、(イ)が当てはまる場合もあると考えられる。

色彩語が外来語として取り入れられた要因を知るためには、1つ1つの語について、取り入れられた時代により近いころの使用状況を確認することが有効であろう。そのため、次章では『青空文庫』パッケージを用いて用例を検索し、観察することとした。

### 3. 『青空文庫』パッケージを用いた検索

#### 3.1 『青空文庫』パッケージと検索について

『青空文庫』パッケージ（『青空文庫』の12023作品（2014年10月1日時点のデータ）を全文検索システム『ひまわり』用にインポートしたものの<sup>5)</sup>を用いて検索した。初出年のわかるものは昭和20年代までに限った。

『青空文庫』パッケージを用いることには、次のような利点がある<sup>6)</sup>。

- ・ 明治から昭和にかけての文学作品が多数収められており、外来語と入れの状況を確認するのに役立つことが期待できる。
- ・ 『青空文庫』は入力者と校正者が別個に存在し、歴史的仮名遣いや現在一般に使われていない漢字は一定基準によって処理され、入力結果

が信用に値すると思われる。

- ・ 著者の生没年情報がある。
- ・ 初出年情報が付与されている作品もある。
- ・ 『ひまわり』によって大量のデータを迅速に検索・並べ替えできる。

「ピンク・グリーン・ブルー・グレー・ベージュ・ブラウン・レッド・イエロー・ホワイト・ブラック」<sup>7)</sup>の用例をそれぞれ検索し、色彩に全く関わりが無いと思われる例（人名・地名等）を手作業で取り除いた。ただし、固有名詞でも色の意味やイメージが残るとおもわれるものは残した。次節から、これらの色彩語の用例を順にみていく。

### 3.2 ピンク

『青空文庫』パッケージに出現した「ピンク」延べ61件を全てあげたものが次の表5である。著者の生年順に並べている<sup>8)</sup>。用例の中で [ ] で示したのは本稿筆者による注である。以下の表においても同様。

「ピンク色」以外の結合形は、「サモンピンク」が1件あるだけである。「ピンク色」と「ピンク」の分布は、「～色」が表の上半分に多く、下に行くにつれて減るという傾向がある。概して、後の世代の著者は「ピンク色」でなく「ピンク」を使うといえよう。

形容の対象をみると、服や布製品（パフ、ハンカチ、カーテン）の色に使われた例が目立つが（26件）、それ以外にも、照明や灰皿や壁などの人工物に加えて、花の色や空の色、山の雪、人間の身体（頬や耳たぶや広範囲の皮膚）などの自然物にも使われている。また「ピンク色の世界」「ピンク色ロマンス」のような抽象的な使い方もみられる。

外来語の色彩語について

表5 『青空文庫』パッケージにおける「ピンク」

著者名	著者生没年	用例
南方熊楠	1867-1941	石竹を仏語でアレ（小さい目）、英語でピンクと呼ぶ
小島烏水	1873-1948	雪白色は、蒼空と映じていかにも微細で尖鋭な、ピンク色に変化
片山広子	1878-1957	赤でなくピンクいろぐらゐのびんばふ／このピンク色の世界／空のしらみ明けてゆく暁ごろのうすいピンク
高村光太郎	1883-1956	山桜がいいピンク色にぼうっと
下村湖人	1884-1955	ピンク色に染まったその頬
国枝史郎	1887-1943	耳鬚はいつもピンク色
菊池寛	1888-1948	淡いピンク色のシュミーズ
夢野久作	1889-1936	ピンク色ロマンス
橘外男	1894-1959	白やピンク、乳白、紅、とりどりの花
水谷まさる (翻訳)	1894-1950	ピンクのドレス／ピンクの絹のを着ます
宮沢賢治	1896-1933	家の柱ものきもみんなピンクに／にせもののピンクの通信
海野十三 (最後の1件 は翻訳)	1897-1949	ピンク色のワン・ピース／このピンク色の物体／ピンク色の洋装／ ピンク色の絹のハンカチーフ／ピンク色の裏のついた大きな口 [ライオン] ／ピンク色に光った鼻
宮本百合子	1899-1951	花の赤、白、ピンク、淡いクリームの色々／うすいピンクのクレープ／ ピンクのスリッパ／杏色がかったフランス独特のピンクの絹服／黄が かかったピンクの軽い服／白地にほそいピンク縞丸形カラーのねまき
久生十蘭	1902-1957	ピンクに日灼けた半裸体の俘虜／薄いピンクの部屋着
三好十郎	1902-1958	ピンクのクレープデシン／薄いピンク色のクレープデシンのワンピース ／ピンク色のワンピース
渡辺温	1902-1930	ピンク色のパフ
林美美子	1903-1951	ピンクのブラウス／ピンクの、デシンのブラウス／薔薇の薄いピンク の花びら
小野佐世男	1905-1954	ピンク色のイヴニング
原民喜	1905-1951	ピンクのドレスを着た外国の娘
坂口安吾	1906-1955	白やピンクのけばけばしい壁／小さなピンク色の灰皿／ピンクの小 さな灰皿
太宰 治	1909-1948	ピンクの裾の長い、衿の大きく開いた着物／ピンクが一つ [薔薇] ／夕霧は、ピンク色／霧がこんなに、やわらかいピンク色／ピンクの 霧／ピンクの光／ピンクのドレス
織田作之助	1913-1947	繋ぎ提灯の、ピンク、ブルウ、レモンエローの灯り／提灯のピンク の灯り／ピンクの電飾文字／電飾文字の灯りが、ピンク、ブルー、 レモンイエローの三色／提灯の色はやはりピンク、ブルー、レモン イエローの三色／円いピンク・ブルウ・レモンイエローの提灯の灯 り／純白のドレスの胸にピンクの薔薇
久坂葉子	1931-1952	ピンクのカーテン／カーテンはピンク／ピンクのひらひらのついた 洋服／そのピンクの年／ピンクやブルーの封筒／サモンピンクのス カート

## 3.3 グリーン

『青空文庫』パッケージに出現した「グリーン」類、延べ38件をあげたものが次の表6-1と表6-2である。表記（「グリーン」「グライイン」と「グリーン」）で表を2つに分けた。

表6-1 『青空文庫』パッケージにおける「グリーン」「グライイン」

著者名	著者生没年	初出年	用例
島崎藤村	1872-1943		同じグリーンでもどうかして、宜い色を [本の表紙の色]
与謝野晶子	1878-1942	1914（大正3）	テレピン油で拭いた後のグライインの浸染んだ掌 [絵の具の色]
林美美子	1903-1951	1948（昭和23）	黒つぼいグライインのズボン 山肌は白と黄とエメラルドグリンの苔で
堀辰雄	1904-1953	1938（昭和13）	グライイン・ゲエプルスといふ、緑の切妻のある、
		1939（昭和14）	ブルウやグライインの目立つた、（略）瀟洒な衣裳
太宰治	1909-1948	1939（昭和14）	一望の麦畑、麦は五、六寸ほどに伸びて、やわらかい緑色が溶けるように、これはエメラルドグリンというやつだな、と

「グリーン色」の形が3件あった。昭和10・12・14年の出現である。外来語としてとり入れた初期の頃に、「色」の後接する形とそうでない単独形が併存したようにみえる。

複合語形の中に、エメラルドグリーン、ダークグリーン、ライトグリーンといった複合語が色彩語となっているものがある。殊にエメラルドグリンの数が目立つ。

形容する対象は、服や布類（リボン、タァヴァン、テーブルクロス、カーテン）が多いが、そのほかに、人工物としては紙や煙草の箱や花瓶などがあり、本の表紙の色を選ぶ文脈や絵の具の色のような、着色剤を示すものもある。自然物としては、苔や麦や草、川の水の色（板倉勝宣の例）、景色全体を形容するものなどがある。

「エメラルド・グリンのペルノー」や「スペイン風のグリンの花瓶」

外来語の色彩語について

表 6-2 『青空文庫』パッケージにおける「グリーン」

著者名	著者生没年	初出年	用例
岡本綺堂	1872-1939	1927 (昭和2)	グリーン・フラグ [書籍名]
寺田寅彦	1878-1935	1935 (昭和10)	グリーンホテル2件
野村胡堂	1882-1963		目のさめるようなエメラルド・グリーンの実物
楠山正雄	1884-1950		グリーン (緑) というイギリス語
岡本かの子	1889-1939		エメラルド・グリーンのパルノー
杉田久女	1890-1946	1932 (昭和7)	明るいグリーン of 草
岸田国土	1890-1954	1927 (昭和2)	こつちのグリーンの方
牧野信一	1896-1936	1922 (大正11)	グリーンと赤とを幾分か強めて
海野十三	1897-1949	1934 (昭和9)	青々としたグリーンを眺められる休憩室
		1935 (昭和10)	鼠がかったグリーン色に塗りつぶされて
		1935 (昭和10)	スペイン風のグリーンの花瓶
		1936 (昭和11)	濃いグリーン of 長いオーヴァ
		1947 (昭22)	薄いグリーン of 格子織 of オーバー
		1947 (昭22)-1949	グリーン of 背広服
板倉勝宣	1898-1923		グリーンから底に行くほど、藍色に変わって
宮本百合子	1899-1951	1937 (昭和12)	グリーン色 of 縞 of スカート
		1940 (昭和15)	黄色とグリーン of 縞 of オイル・クローズ
		1944 (昭和19)	目がまわるようなグリーン of ブラウス
		1947 (昭和22)	エメラルド・グリーンに輝いたフランス of 絵 of 樹木
		1947 (昭和22)-1950	グリーン of リボン / うすいグリーン of 用紙 / パジャマも、うすいクリーム色にグリーン縞 of
小熊秀雄	1901-1940	1939 (昭和14)	グリーン色 of 地厚 of カーテン
久生十蘭	1902-1957		グリーン of タァヴァン
古川緑波	1903-1961	1937 (昭和12)	ダークグリーン of、落ち着いた色 / ネクタイ、ツータルの黒が、ったグリーン
古川緑波	1903-1961		グリーン・ティー2
小野佐世男	1905-1954		あちら of 岡、こちら of 山肌とまるでグリーンに白
蘭郁二郎	1913-1944	1935 (昭和10)	あのライトグリーン of タイルに

や「エメラルド・グリーンに輝いたフランスの絵の樹木」などの例を見ると、事物が洋物であるために、それを形容する色彩語も外来語が使われているようにも見えるが、全く異なる例として野村胡堂の使い方があり、「昔の武士の旅合羽」という和風の品物について「エメラルド・グリーン」の語で形容している。

## 3.4 ブルー

『青空文庫』パッケージに出現した「ブルー」類、延べ56件を並べたものが次の表7である。ブルー類には、「ブリュール」「ブリュウ」「ブリュ」

表7 『青空文庫』パッケージにおけるブルー類

著者名	著者生没年	用例
夏目漱石	1867-1916	ブリュール・ブラック [インク]
内田魯庵	1868-1929	ブリュウブラック [インキ] 3
国木田独歩	1871-1908	ブルシアンブリュール [絵の具]
岡本綺堂	1872-1939	ブリュール・ベル
小島烏水	1873-1948	ブルシアンブルーが、谷一面の天を染めて
寺田寅彦	1878-1935	三黄は睨み朱は吼える、ブルシアンブルーはうめく
片山広子	1878-1957	「ブリュール・クラウド」つまり「青い雲」といふ名 [猫]
長谷川時雨	1879-1941	ブルー・パイ [鳥] / ブリュール・ストックキング
愛知敬一	1880-1923	絵具のブルシアン・ブリュール
北原白秋	1885-1942	ブリュウブラックの潮の面 / ブリュウブラック 2
国枝史郎	1887-1943	「ブリュール・バード」などというダンスホール
夢野久作	1889-1936	青空はブルーブラック
宮沢賢治	1896-1933	メチレンブリュール / ブリュールベル
牧野信一	1896-1936	ライト・ブルウの封筒 / ブリュール・リボン [女性の綽名] 2
板倉勝宣	1898-1923	プロシアンブルーの空
横光利一	1898-1947	ネビイブリュウの服色
宮本百合子	1899-1951	はっきりとしたブリュール [インク] / 松屋のダーク・ブルー [原稿用紙の枠] / ダークブルーの天地 / 濃いブルー [刺繍] / ブルーブラックのインク
伊丹万作	1900-1946	ブルー・バード映画
三好十郎	1902-1958	セルリアン・ブルー / ブルー・ド・ブルッス / ネーヴィー・ブルーのダブダブのズボン / ブルー・ストックキング / ブルウ・ブルッス
林美美子	1903-1951	赤とブルウの大名縞 [人絹のタフタ]
堀辰雄	1904-1953	ブルウヤグレインの [瀟洒な衣装]
小野佐世男	1905-1954	ブルーバード映画 4
太宰 治	1909-1948	ことし流行とやらのオリンピックブルウのドレス / コバルトブルウの糸を足して、セエタに / イギリスのブルウストックキング
織田作之助	1913-1947	電飾文字の灯りが、ピンク、ブルー、レモンイエローの三色 / 提灯の色はやはりピンク、ブルー、レモンイエローの三色 / 繫ぎ提灯の、ピンク、ブルウ、レモンイエローの灯り / 円いピンク・ブルウ・レモンイエローの提灯の灯り / ブルウスカイ (青空) というコッテエジ風の喫茶店兼料理店 / ブルウスカイ 5
久坂葉子	1931-1952	ピンクやブルーの封筒 / ブルーの長いドレス

## 外来語の色彩語について

「ブリウ」「ブルウ」「ブルー」が含まれている。

単独形で使われているケースは少なく、56件中の10件のみである。この表で生年順に並べた25人の作家のうち、はじめの16人は複合形のみでの出現であり、宮本百合子以後の5人（宮本百合子、林芙美子、堀辰雄、織田作之助、久坂葉子）が単独形の「ブルー」類を使用している。単独形の場合の形容対象を見ると、衣服や刺繍、封筒、照明などの人工物ばかりであり、自然物の例は見当たらない。

複合形の異なり数18のうち、半数の9が色彩語である（ブルーブラック、プルシアンブルー、メチレンブルー、ライトブルー、ネビーブルー、ダークブルー、セルリアンブルー、オリンピックブルー、コバルトブルー）。

「ブルー」のほかに、「ブリュー」「ブリュウ」「ブリュ」「ブリウ」「ブルウ」の異形態が見られる。なかなか表記形が定まらなかったものと見られる。

### 3.5 グレー

『青空文庫』パッケージに出現した「グレー」類をまとめたものが次の表8である。

初期の2件、すなわち与謝野寛の「グレエの森」（大正4）は詩におけることばであり、有島武郎の「プアーリッシ・グレーの胡麻」は戯曲における登場人物（若い男性画家）のことばとして出現する。つまり自然物の形容であるが、いずれも芸術的感興のためにあえて新奇な表現が使われた可能性が高いといえよう。

その後の6件（昭和15～30）は色の説明が1つある以外は、全て服の色、すなわち人工物の色を表示している。

結合形は「プアーリッシ・グレー」「シルバーグレイ」の2件であるが、いずれも結合形自体が色彩語である。

表8 『青空文庫』パッケージにおける「グレー」類

著者名	著者生没年	作品と初出年	用例
与謝野寛	1873-1935	「梅原良三郎氏のモンマルトルの画室」1915（大4）	グレーの森、石橋、其等の風景と、赤い菊、赤い芍薬、
有島武郎	1878-1923	「ドモ又の死」1922（大11）	あのヴェラスケスが用いたというパーリッシ・グレーの胡麻
宮本百合子	1899-1951	「獄中への手紙07」1940（昭15）	柔かにグレーの色と薄いタイシャツっぽい色、緑に白地 [本の表紙の絵の色]
久生十蘭	1902-1957	「復活祭」?年	グレーのジャケット
		「あなたも私も」1954・1955（昭29・30）	グレーのジャンパー・スカートに、緋裏のついたアンサンブルのコートを／グレーのジャケット
小野佐世男	1905-1954	「ストリップ修学旅行」?年	それに洋服の好みも黒やグレーでまるで渋好みじゃないか
坂口安吾	1906-1955	「安吾人生案内03」1951（昭和26）	シルバーグレーのレインコートを着た色白の身なりのいい青年

（有島の「パーリッシ・グレー」は pearlsh gray か。）

### 3.6 ベージュ

『青空文庫』パッケージに出現した「ベージュ」類をまとめたものが次の表9である。

表9 『青空文庫』パッケージにおける「ベージュ」類

著者名	著者の生没年	作品と初出年	用例
宮本百合子	1899-1951	「雑沓」(1937)	ベージュ色に細い赤線をあしらった地味なスウェータア／ベージュ色のスウェータア
		「道標」(1947-1949)	ベージュの絹服／ベージュ色のスウェーター

4件しか無いが、すべて洋服の色を形容している。

4件ともが宮本百合子によるものである。宮本百合子は、ベージュだけでなく、ピンク・グリーン・ブルー・グレー・レッドの検索結果にも現れる。『青空文庫』に宮本百合子作品が多く収められている（1169作品、ただし短いものも多い）ことによって検索結果が多く出るとも考えられるが、おそらく、宮本百合子は色彩に深い関心があり、好んで外来語の色

## 外来語の色彩語について

彩語を使用していたのではないかとも思われる<sup>9)</sup>。

### 3.7 ブラウン

『青空文庫』パッケージに出現した「ブラウン」延べ24件を表10にまとめた。

表10 『青空文庫』パッケージにおける「ブラウン」

著者名	著者の生没年	作品と初出年	出現形
村井弦齋	1863-1927	「食道楽」 1903 (明36)	ブラウンソース 19件 ブラウンライススープ 3件
古川緑波	1903-1961	「古川ロッパ昭和日記」 1934 (昭9)	ブラウン・ソース 1件
高祖保	1910-1945	「雪」 1942 (昭和17)	ブラウン [自分の身体の色]

1件を除いた残りの23件は複合語形であり、そのうち20件がブラウンソースもしくはブラウン・ソース、3件がブラウンライススープである。「ブラウン」は、外来語として入ってきた当初は、料理に詳しい人々に使われる複合語の一部であったという可能性がありそうだ。

単独形1件（高祖保の詩「雪」）の例を下記に引用する。

一風呂浴びる。すると、どうだ。現像液に涵した乾板のやうに、わたしの生地の部分<sup>10)</sup>が、みるみる泛びあがつてきた。ブラウンと白とで出来あがつた、だんだらの斑。この半白の「肉体写真」のうへで、一日の太陽の歩みを、一仮借なく灼きつける、その炎の歌を、まごまごと読みとることができる。（下線は本稿筆者）

単独形で、人間の体という、自然物の色を描写している。さきに「グレー」の自然物の形容で見た例と同様、芸術的感興のための新奇な表現であるとみてよいだろう。

## 3.8 レッド

『青空文庫』パッケージに出現した「レッド」延べ22件を、次の表11にまとめた。

表11 『青空文庫』パッケージにおける「レッド」

著者名	著者生没年	用例
岡本綺堂	1872-1939	レッド・ホース・ホテルという宿屋
小島烏水	1873-1948	「レッド・ブラッフ」の緒ら岩
楠山正雄（翻訳）	1884-1950	レッド・ライオン・コート 3
岸田国土	1890-1954	紅海にさしかかります。レッド・シイと申しまして
宮沢賢治	1896-1933	すっきりとしたコチニールレッド／レッドチェリイ／レッドチェリー
宮本百合子	1899-1951	レッドパージ／レッド・パージ 5／レッド・デリシヤス [りんご]／いわゆるレッド・マーク
久生十蘭	1902-1957	レッドトップ [馬の名]
小野佐世男	1905-1954	「レッド・ランタン」 [映画名]
吉行エイスケ	1906-1940	レッド・バンド [煙草名]
坂口安吾	1906-1955	レッド・パージ
太宰 治	1909-1948	レッド・テエプ [=形式主義的]

レッドはすべてが結合形である。異なり13のうち、固有名詞らしきものが8を占める。延べ数で多いのはレッドパージの類で、7件ある。

「コチニールレッド」は結合形自体が色彩語となっている。

## 3.9 イエロー

『青空文庫』パッケージに出現した「イエロー」類を表12にまとめた。

表12 『青空文庫』パッケージにおける「イエロー」類

著者名	著者の生没年	作品と初出年	出現形	被修飾物
有島武郎	1878-1923	「ドモ又の死」 1922 (大11)	ネーブルスイエロー	きなこ
織田作之助	1913-1947	「それでも私は行く」 1946 (昭21)	レモンイエロー 3	電飾文字, 提灯
		「土曜夫人」 1946 (昭21)	レモンイエロー	提灯



(「チューインガム」1932 寺田寅彦 [1878-1935])

(d) 絵具のホワイトもないのよ。

(「獄中への手紙」1942 宮本百合子 [1899-1951])

(e) 絵は梅の絵で、右肩に『唐詩選』の句が贅にはいつている。それがちようどお太鼓の所一ぱいに出る。地は黒じゆすで顔料は油絵具のホワイトを少しクリーム色に殺して使い、筆は細い日本筆を用いた。

(「わが妻の記」1946 伊丹万作 [1900-1946])

(a) の「ホワイト」は、「ホワイトシャツ」の省略形であり<sup>11)</sup>、(b) (d) (e) は絵の具の色の名前である。(c) は著者がアメリカ旅行中に見た英語の white (ここでは白色人種をさす) をカタカナで写し取った表現である。つまり6件とも事物の名前であって、色の描写に使われたものではない。

#### 4. 10種の外来語色彩語について

##### 4.1 10種の外来語色彩語の出現状況と分類

以上、3章では外来語の色彩語1つずつについて観察した。それらを、結合形か単独形かに注目して、出現数をまとめたのが次の表13である。おおよそ、単独形が多いものの順になるように並べている。なお、「～色」の形はほかの結合形と異なり、単独形に近いものと考えて、ここでは備考欄にその数を載せた上で単独形としてカウントしている。

表13から、外来語の色彩語を、まずは3つに分けて考えることができる。

- (1) 単独形の使用があり、結合形はほとんどないもの …ピンク、ベージュ
- (2) 単独形の使用があり、結合形もあるもの …グリーン、グレー、ブルー
- (3) 結合形の使用が多く、単独形での使用がほとんど無いもの  
…ブラウン、レッド、イエロー、ホワイト、ブラック

外来語の色彩語について

表13 『青空文庫』パッケージにおける外来語色彩語の出現数

	(a) 単独形・ 結合形の合計 (延べ数)	(b) 単独形 (延べ数)	(c) 結合形 (延べ数)	(d) 結合形 (異なり数)	備考
ピンク	61	60	1	1	単独形60のうち21が「ピンク色」
グリーン類	38	25	13	7	単独形25のうち3が「グリーン色」
ブルー類	56	10	46	18	結合形18のうち9は色彩語
グレー類	8	6	2	2	
ベージュ類	4	4	0	0	単独形4のうち3が「ベージュ色」の類
ブラウン	24	1	23	2	「ブラウンソース」19
レッド	22	0	22	13	結合形のうち約半数が固有名詞
イエロー類	5	0	5	2	
ホワイト	73	6	67	16	結合形の延べ67のうち20が「ホワイトシャツ」
ブラック類	55	0	55	20	

\* 異なり数においては、同一語をさす異形態と思われるものは1つと数えた。すなわち、中黒の有無（例：「レッドページ」と「レッド・ページ」）や長音表記の違い（例：「レッドチェリー」と「レッドチェリイ」）などは、異なり数においては同じものとしてまとめている。

\* グリーン類は「グリ」 「グリーン」 「グリーン」、ブルー類は、「ブルー」 「ブルウ」 「ブリュー」 「ブリュウ」 「ブリユ」 「ブリウ」、グレー類は「グレエ」 「グレイ」 「グレー」、ベージュ類は「ページ」 「ページュ」、イエロー類は「エロー」 「イエロー」、ブラック類は「ブラック」 「ブラク」 である<sup>12)</sup>。

(1) の「ピンク」と「ベージュ」は、「～色」の形を除けば、結合形がほとんど無い。取り入れられた初期の頃から、「～色」もしくは単独形で、事物の色彩を描写する語として機能していたようだ。どちらも初期には「～色」の形が多く使用されていたようである。

(2) の中でも「グリーン」は、初期から単独形があり、ピンクやベージュと同様に機能していたとみてよさそうである。「グリーン色」の形も少数ながらみられた。

「グレー」は出現数はごく少ないが、初期の頃から単独で色彩語として

使われている。ただし、「色」が後接する例は見当たらなかった。

「ブルー」は、ある時期（宮本百合子・林芙美子・堀辰雄らが単独形を使う頃）までは結合形しか出てこないが、単独形の出現以降はそれで事物の色を描写する例が特殊なものとはみえない。

(3)の「ブラウン・レッド・イエロー・ホワイト・ブラック」については、日本語の中に外来語として出現しはじめた頃から昭和初期にいたるまで、単独形の色彩語として、事物の色を描写するという使用は、ほぼゼロといってよいだろう。今回のデータではわずかに、「ブラウン」が詩において1例、あったのみである。「ホワイト」の6例は、省略語1、着色剤（絵の具）の色を指すもの3、カタカナによる英語の写し取り2、であり、「ホワイト」が事物の色彩を描写する文脈で用いられた例はなかった。表4で示したBCCWJ「新聞」サブコーパスにおける外来語色彩語においても、「ブラウン・レッド・イエロー・ホワイト・ブラック（・パープル）」は、結合形のみであり、単独で色彩を描写する語としては用いられていなかった。以上のことから、「ブラウン・レッド・イエロー・ホワイト・ブラック」は、単独で事物の色彩を描写する語としては、明治から現在に至るまで、ほぼ取り入れられていないとみてもよいだろう。

以上検討した結果から、上記の外来語の色彩語は、3つに分けるのではなく、「ピンク・ベージュ・グリーン・ブルー・グレー」と「ブラウン・レッド・イエロー・ホワイト・ブラック」に、大きく二分するのが適当かと思われる。

#### 4.2 外来語色彩語の2分類とその性質

前節の最後で、「ピンク・ベージュ・グリーン・グレー・ブルー」と「ブラウン・レッド・イエロー・ホワイト・ブラック」が、後者が結合用法のみで単独用法が無いという点で、二分できると述べた。ここで、それ

## 外来語の色彩語について

ぞれの語の、文におけるはたらきをみてみよう。

たとえば、次の例文はいずれも可能である（作例）。

- ・ ピンク/ベージュ/グリーン/ブルー/グレー の服を着たひとがいる。
- ・ 図表の、ピンク/ベージュ/グリーン/ブルー/グレー の部分を見てください。
- ・ 壁を、ピンク/ベージュ/グリーン/ブルー/グレー に塗った。

しかし、次の例文は、いずれもやや不自然に感じられる<sup>13)</sup>。

- ・ \*ホワイト/\*ブラック/\*レッド/\*イエロー/?ブラウン の服を着たひとがいる。
- ・ 図表の、\*ホワイト/\*ブラック/\*レッド/\*イエロー/?ブラウン の部分を見てください。
- ・ 壁を、\*ホワイト/\*ブラック/\*レッド/\*イエロー/?ブラウン に塗った。

上記の例のように、「ホワイト・ブラック・レッド・イエロー・ブラウン」は、「～の〈事物〉」や「～にく塗る，変わる，等」における「～」の位置に挿入しにくい<sup>14)</sup>。

しかし、「ホワイト・ブラウン・ブラック・レッド・イエロー」が、現代日本語において、単独で色彩語として使うことが全く不可能、という訳ではない。これらのすべてが、単独で色彩語として使える特別な文脈がある。それは、カタログ等に現れる色彩語列挙の文脈における使用で、沢田奈保子（1992）のいう「マルチプル・チョイス」の「指定」の文脈である<sup>15)</sup>。たとえば、BCCWJの中にも、次のような例がある。

- ・ さりげなさがオシャレなショートスリーブTシャツ。サイドにポケット付き！ カラーはホワイト，ブラックの2色。

（雑誌『SURFIN' LIFE』マリン企画2004年11月号）

- ・ 階段は曲線で奥行を出し，ピー玉で，上から赤の花の色のレッド，イエロー，

グリーン、ブルーと下に流れるように埋め込みました。

(書籍『エクステリア&ガーデン』ブティック社 2005)

これらの例を見ても分かるように、この「マルチプル・チョイスにおける指定」の文脈においては、「ホワイト・ブラウン・ブラック・レッド・イエロー」だけでなく、「ピンク・ベージュ・グリーン・ブルー・グレー」も使用可能である。

つまり、外来語の色彩語は、機能面からみて、次の2種類に分けられるのである。

- ・ マルチプル・チョイスの文脈における「指定性」と、ものの属性を記述する「描写性」の、両方を持つもの
- ・ マルチプル・チョイスの文脈における「指定性」のみ持っていて、「描写性」を持たないもの

## 5. まとめ

色彩語というジャンルにおいて、外来語がどのように入り込んでいるかについて、『青空文庫』パッケージを検索し、考察した。今回調べた10種の外来語色彩語について、ここまで述べてきたことを表14にまとめる。

表14 外来語色彩語の性質

	ピンク	グリーン	ベージュ	ブルー	グレー	ブラウン	イエロー	ブラック	ホワイト
マルチプル・チョイスの文脈で色を「指定」する	○	○	○	○	○	○		○	
色彩を「描写」する	○	○	○	○	○	(△)		×	
「～色」の形がある	○	△	○	×	×	×		—	
自然物の色彩についての描写がある	○	○	×	×	(△)	(△)		—	
結合形の出現が少ない(「～色」を除く)	○	×	(○)	×	(△)	×		×	

(出現数がごく少ないものはカッコに入れた)

## 外来語の色彩語について

表14をみると、「色彩を描写する」「～色」の形がある」「自然物の色彩についての描写がある」「結合形の出現の割合が少ない」の4つの項目は、色彩語外来語の、日本語へのなじみ度の深さを表しているのではないかと思われる。「ピンク」と「グリーン」が、外来語の色彩語の中では、日本語としてこなれたものであり、それに次ぐのが、「ベージュ・ブルー・グレー」とみてよいだろう<sup>16)</sup>。

2章で、色彩語と外来語流入との関係について、下記の2つの仮説を挙げた。

- (ア) 基本的な色彩語は和語でまかなえるので、外来語は入ってこない。  
基本的ではない色彩語において、外来語が入ってくる。
- (イ) 基本的な色彩語であっても、新鮮さを求めて外来語が取り入れられる。

日本語の基本的な色彩語は「白・黒・赤・青」であるとする、ピンクおよびグリーンに当たる和語（桃色、緑色）は基本語ではないので、外来語が入りやすい余地があったというふうに考えられ、(ア)の仮説が妥当性を持つと言えることになる。ベージュとグレーについても、それにあたる非外来語の「薄茶色」や「灰色」は基本色ではなく、(ア)が当てはまる<sup>17)</sup>。ここで問題となるのは、ブルーである。

ブルーは、表13からも分かる通り、「描写性」を持つ外来語の色彩語の中では、単独形で使われている割合がもっとも少ない。また今回のデータの範囲内では、自然物の色の描写が無い。これらの現象は、外来語「ブルー」に対応する和語「青」が、日本語の色彩語として基本的かつ重要な4語に入っていることと関わりがあるのではないだろうか。すなわち、「青」が確固として存在するゆえに、「ブルー」の取り入れが遅れたのではないか。そして、遅れはしたものの結局のところ取り入れられたのは、青に近いさまざまな微妙な色合いを表す多くの結合形の色彩語（すなわちブルーブラッ

ク、プルシアンブルー、メチレンブルー、ライトブルー、ネビーブルー、ダークブルー、セルリアンブルー、オリンピックブルー、コバルトブルー等)が先行して取り入れられており<sup>18)</sup>、そこから単独形「ブルー」が析出されたのではないか。「ブルー」については、「ブルー」「ブルウ」「ブリュー」「ブリュウ」「ブリユ」「ブリウ」と表記形が6つもあり、なかなか1つに定まらなかったことも、安定した取り入れを妨げた要因であるかもしれない。すなわち、「ブルー」の取り入れの状況を特殊であるとみれば、仮説(ア)は概ね妥当性を有すると考えられる。

以上、色彩語という分野において、外来語の取り入れの様相がどのようなであったかに注目し、『青空文庫』パッケージのデータをもとに述べてきた。今後の課題としては、まず、外来語の色彩語が取り入れられた時期の文学作品をさらに詳しくしらべることが挙げられる。翻訳作品と非翻訳作品との比較や、著者が外国語に堪能かどうか、などの観点も注目すべきであろう。従来、文学作品における色彩語の分析は、文学研究の一環、特に作家論の中で位置づけられてきたように思われる。言語学の視点から、日本語の文学作品における色彩語の分析を行なった研究は少ないようである。また、色彩語とそれが描写する事物との関係について、言語学的な立場から分析した論考としては、沢田(1992)のほかに藤村(2003)や木下(2005)などがあるが、外来語の色彩語を主な分析対象とした研究はほとんど見当たらなかった。今後、個々の色彩語における外来語と和語のペアについての調査も進めていきたい。

**謝辞** 本稿は、桃山学院大学2014年度「特別研修国内A」の期間に、大阪大学文学研究科の「現代日本語学演習」(2014年度後期、石井正彦教授担当)において発表させていただいた内容に、加筆・修正を施したものである。発表機会を与えてくださり、貴重な助言・教示をくださった石井教授、および演習参加

## 外来語の色彩語について

者の皆さまに感謝申し上げます。

### 注

- 1) 『コンサイスカタカナ語辞典 第4版』による。
- 2) 色の描写ではない用法（メタファー表現など）においては、言い換え不可能な場合もある。たとえばゴルフ場における「グリーン」は、「緑」や「緑色」で言い換えることはできない。
- 3) 村中（2015）では「グレー」と「灰色」について比較検討し、「被修飾語の指し示す事物の人工性」という点で、外来語「グレー」は有標だが、和語「灰色」は無標であると解釈している。すなわち、色彩語は抽象的な概念を表すものとして具体物に即さずに存在するのではなく、それが修飾する事物の性質と関係があることが示唆される。
- 4) 「茶色」の「ちゃ」は字音語であり、「ちゃいろ」は混種語である。が、外来語（洋語）ではなく、かつ、表わされる色彩が重なる和語「鶯色」よりも使用頻度がずっと高く、使用範囲も広いと思われることから、ここでは「茶色」を外来語「ブラウン」に対応する「和語」相当のものとして扱っておく（BCCWJ「少納言」検索によれば、「茶色」1391件、「鶯色」11件、「とび色」6件、「トビ色」1件）。
- 5) 『青空文庫』パッケージは、国立国語研究所の山口昌也氏により作成されたものである。なお、2015年4月2日現在で『青空文庫』パッケージの対象作品数は12279に更新されている。本稿で用いたデータはそれよりも1段階前のバージョンで、対象作品数は12023である。
- 6) 『青空文庫』パッケージに関する問題点としては、次のようなことがあげられる。
  - (a) 初出年情報の付与されていない作品が相当数ある。
  - (b) 「ルビ、注記などの付与情報についても、基本的には改変を加えていませんが、『ひまわり』用のデータ形式の関係上、反映できなかった情報（例：head要素中の書誌情報）もあります。」とのことであるが、ルビが反映されていないものもある（たとえば夏目漱石「カーライル博物館」の中の「瓦斯」「倫敦」「面型」「洋琴」「天幕」のそれぞれのルビ、「ガス」「ロンドン」「マスク」「ピアノ」「テント」は、パッケージ中のデータには反映されていない）。

(c)『青空文庫』にはそれぞれの著者の代表的作品が必ず網羅されていると期待できるわけではない(たとえば、坪内逍遙については5作品が収録されており、15作品が作業中とのことであるが、シェークスピアの翻訳がほとんどを占め、「当世書生気質」は含まれていない)。

(d) 文学的に価値の高いとされる作品も多いが、むしろ大衆小説(ミステリーや怪奇小説等)が多いという傾向がみえる。(人々のことばの一般的使用への、社会的影響を調べるという点では、大衆小説が多いことをメリットととらえることも可能だが、人々にどの程度の影響を与えたものか定かではない。)

- 7) Berlin & Kay の11色からパープルとオレンジを外し、ベージュを入れた。パープルは表3・表4で頻度が低かったため、オレンジは果物の例がたいへん多く、色名だけ取り出すのが困難と思われたため、それぞれ外した。
- 8) 表5から表12まで、用例は全て著者の生年順に並べている。作品の刊行年順に並べることも考えられようが、同一筆者が同じ色彩語(異形態も含む)を複数の作品で使う場合があり、同一筆者における変化の有無を見るためにも、筆者ごとの生年順がよいかと考えた。
- 9) 今回扱った資料の中で、ブラウン、ブルー、ピンク、レッド、グリーン、グレー、イエロー、ベージュの8種のうち最も多くの色彩語を使っていたのが宮本百合子(6種)、次が小野佐世男(5種)、その次が久生十蘭と太宰治(4種)である。宮本百合子が色彩に深い関心を持っていたとすれば、外来語に限らず、和語・漢語の色彩語を多用していた可能性もある。また、宮本百合子は20歳頃にアメリカ滞在経験があるが、そのことと、外来語の色彩語を使うこととに関係があるかどうかは明らかでない。他の著者も含めて、欧米語圏の滞在経験の有無といった観点から改めて分析する必要があるだろう。
- 10) ほかに「イエロウ・ブック」が2件あり、2件とも堀辰雄[1904-1953]、出現は1933(昭和8)であったが、雑誌名で、色の意味合いがほぼ無いと思われたため、表には含めていない。
- 11) この徳田秋声の例は『精選版日本国語大辞典』の「ホワイト」の項に載っており、この意味における初出例と見られる。
- 12) 「ホワイト」の異形態として「ワイ」なども考えられるが今回は扱っていない。「ピンク」「ブラウン」「レッド」については異形態を見い出していない。

## 外来語の色彩語について

- い。
- 13) ブラウンは、ホワイト・ブラック・レッド・イエローに比べるとやや許容されそうな感もあるため、?をつけた。
  - 14) 「ホワイト・ブラック・レッド・イエロー・ブラウン」においても、「～の〈事物〉」や「～にく塗る, 変わる, 等)」が許容されやすい場合がある。たとえば「髪をブラウンに染める」「ピンクに少しイエローの入った口紅」のように「着色剤」の色を表す場合は、許容度が上がりそうである。しかし詳細は別稿にゆずり、本稿ではやや単純化した議論にとどめる。
  - 15) 沢田 (1992) では、「指定」を「あるセットの中から特定のものを選び出し、指し示すこと。」と定義づけており、「端的に言えば、二者択一の「どっち? / どちらの?」、マルチプル・チョイスの「どれ? / どの?」という疑問詞によって引き出される回答が「指定」である」としている。沢田論文は、日本語において基本色を表す色彩語が名詞と形容詞に分化している点に注目し、その使い分け要因を明らかにすることを目的としていた。基本色以外の、名詞しか持たない色彩語の場合は、役割分担ができないため、色彩の描写は名詞を用いて行なわれるとしている。いっぽう、本稿で扱っている外来語の色彩語は、すべて名詞であり、その点で言えば色彩の描写を全て行なってもよいはずであるが、実際には日本語としてこなれていない外来語色彩語があり、それらは「指定性」のみを持つ。すなわち、日本語としてのなじみ度・こなれ度をはかるマーカーとして、「指定性」「描写性」の区別を用いることができるというのが本稿の主張である。
  - 16) 澤田田津子 (1993) は、日本語教育のための基本外来語 (中級レベル) を整理し、263語をリストアップしている。その中にみえる色彩語は「グリーン」「ピンク」の2語だけである。本稿の議論の結果からしても、「グリーン」「ピンク」が基本外来語とされるのは妥当と言える。
  - 17) ピンクとグレーが日本語に取り入れられた理由としては、それぞれに対応する和語「桃色」「灰色」が「桃」「灰」といった事物への連想を伴う、すなわち、「桃色」「灰色」においては、ソシユールの「相対的有縁化」がはたらいているのにくらべて、「ピンク」「グレー」という音連続からは特定の事物への連想がされにくく、そのためにさまざまな事物の色の描写に使うのに便利だったから、ということもあるのではないかと推測される。(ピンクは英

語ではもともとナデシコ科ナデシコ属の植物をさすが、日本語においてはそのような連想はほとんど働かないであろう。)

- 18) 外来語の色彩語を取り入れる以前に、「鉄紺・藍・納戸色・浅葱・水浅葱・露草色」などの語があり、日本文化において青系統のさまざまな色あいを表現しわけていたことが「～ブルー」という結合形の外来語色彩語を受け入れる素地になったかもしれない。

#### 調査データ

『青空文庫』パッケージ (20141001) の『ひまわり』ver. 1.5 による検索 (国立国語研究所 山口昌也氏作成)

BCCWJ (現代日本語書き言葉均衡コーパス)

「NINJAL-LWPforBCCWJ」 <http://nlb.ninjal.ac.jp>

BCCWJ「中納言」検索 <https://chunagon.ninjal.ac.jp/search>

(新聞サブコーパスは1473サンプル約64億文字。ただしこれは BCCWJ-DVD 版の数字。)

BCCWJ「少納言」検索 <http://www.kotonoha.gr.jp/shonagon/>

『茶漉』日本語用例・コロケーション抽出システム (一般公開版) <http://tell.cla.purdue.edu/chakoshi/public.html>

#### 参 考 文 献

内田富男 (2014) 「コーパスと英語教育語彙表における基本色彩語の考察—NC,

JEFLL Corpus, CEFR(-J) を用いて—」『明星大学研究紀要—人文学部』50

木下りか (2005) 「色彩を表す名詞の連体修飾用法: 「赤の N」と「赤い N」

『大手前大学人文科学部論集』6

金愛蘭 (2012) 「外来語の基本語化」『外来語研究の新展開』おうふう

佐竹昭広 (1955) 「古代日本語に於ける色名の性格」『国語国文』24-6

澤田田津子 (1993) 「日本語教育のための基本外来語について」『奈良教育大学紀要』42-1 (人文・社会)

沢田奈保子 (1992) 「名詞の指定性と形容詞の限定性, 描写性について—色彩名詞と色彩形容詞の使い分け要因の分析から—」『言語研究』102

三省堂編修所 (2010) 『コンサイスカタカナ語辞典 第4版』三省堂

## 外来語の色彩語について

柴田武 (1988) 「色名の語彙システム」『日本語学』7-1

藤村逸子 (2003) 「色彩名詞と色彩形容詞の対立—新聞と文学のコーパスからわかること—」(科学研究費補助金基盤研究(B)(2)(研究課題番号13480069)中間報告論文集『日本語学習辞書編纂に向けた電子化コーパス利用によるコロケーション研究』)

村中淑子 (2015) 「「グレー」と「灰色」について—外来語と和語の類義語ペアの使い分け事例として—」『現象と秩序』3

Berlin, B. & Kay, P. (1969). *Basic Color Terms: Their universality and evolution*. CA: University of California Press.

Saussure, Ferdinand de (1949). *Cours de Linguistique Générale*, publié par Charles Bally et Albert Sechehaye, Paris: Payot (=1972, 小林英夫訳『一般言語学講義』岩波書店)

# Color Terms in Loanwords in Japanese: Using the Full-Text Retrieval System “Himawari” of the Internet Library Aozora Bunko for Language Resources

MURANAKA Toshiko

In this article we studied color terms in loanwords in Japanese, and analyzed them using Corpus Data. We focused on ten color terms of English origin, using the full-text retrieval system “Himawari” of the internet library Aozora Bunko (12023 works, accessed October 1, 2014) for language resources, and observed examples from the Meiji period to the early Showa period.

The color terms studied were as follows: *PINKU* (pink), *GURIIN* (green), *BURUU* (blue), *GUREE* (gray), *BEEJU* (beige), *BURAUN* (brown), *REDDO* (red), *IEROO* (yellow), *HOWAITO* (white), and *BURAKKU* (black). Following the study, the terms were classified into two categories.

- (a) Those having both an indicative function in the context of multiple choice, and a descriptive function to describe attributes of things. They can be used independently but not in compound form. *PINKU* (pink), *GURIIN* (green), *BURUU* (blue), *GUREE* (gray), and *BEEJU* (beige) belong to this group.
- (b) Those having only the indicative function and no descriptive function. They are always used in compound form. *BURAUN* (brown), *REDDO* (red), *IEROO* (yellow), *HOWAITO* (white), and *BURAKKU* (black) belong to this group.

It may be said that words of group (a) are more familiar in Japanese than those of group (b), in particular *PINKU* and *GURIIN* as they describe the color of natural objects. In group (b), the reason why *REDDO* (red),

### 外来語の色彩語について

*HOWAITO* (white), and *BURAKKU* (black) have low familiarity in Japanese is that Japanese original color terms *AKA* (red), *SHIRO* (white), and *KURO* (black) constitute extremely basic and fundamental vocabulary in Japanese, and it is likely that there was no place for words of foreign origin having similar meaning.

# メディアリテラシー教育における ワークショップの可能性

境 真理子

## はじめに

本論の目的は、メディアリテラシー教育に実践的ワークショップを取り入れる授業が、大学生にどのようなメディア理解と学びをもたらしたかを検証することにある。いま、情報はクラウドのなかにある。情報が物質の形を失いフローな文化への移行期にある。そのような時代に、身体とモノを使い、表情を読み取り、相互に意見を交換し解決策を探る学びの共同体、ワークショップは、メディアの領域だけでなく多様な分野で応用可能であると考える。

とくにデジタルネイティブ世代<sup>1)</sup>は生まれたときから存在するメディアを客観視しにくく、メディアリテラシーについての講義を一方的に聞いているだけでは漠然とした理解にとどまりやすい。日々大量のメディアシャワーをあびているにもかかわらず、メディアからの情報を無防備に受けとめ、無自覚に伝え、それを吟味したり対象化したりすることが難しくなっている。

メディアを批判的に読み解き、利用し、表現することは、メディアリテ

---

キーワード：メディアリテラシー、ワークショップ、デジタルネイティブ、  
メディア表現、教育実践

ラシー教育の重要な柱である。筆者は、大学生にメディアリテラシーを教えるなかで、実践的な授業が有効と考え、可能な限りワークショップを授業のなかに取り入れてきた。日常、意識しにくいメディアを、文字通り、腑に落ちる理解へつなげるには、他者と話し合い、作り、自ら体験するワークショップの手法が有効と考えるからである。ワークショップを取り入れると、教えるというよりメディアの「再」発見を手伝っているような実感がある。

メディアへの無意識から意識化できる状態へ、無防備から覚醒へ、自明から異化へ、そのプロセスにおいてワークショップはどのような理解や学びを促すのか、本論で考察する。

## 1. デジタルメディア社会とメディアリテラシー教育を とりまく課題

21世紀は知識基盤社会と喧伝され、人々が氾濫する情報に翻弄されず、メディアからの情報を読み解くリテラシー力の養成は緊急かつ重要な課題である。では、メディアリテラシーはどのような学びによって体得されるのだろうか。

ひとつの答えは、ワークショップが蓄積してきた実践知のなかにあるのではないか。このような問いのもと、ワークショップから生まれる気づきや発見、多様なコミュニケーションに、メディアリテラシー教育<sup>2)</sup>の可能性を見出したい。

### 1-1 メディアリテラシー教育

はじめにメディアリテラシー教育について整理したい。メディアリテラシーは、「メディア受容能力」「メディア使用能力」「メディア表現能力」、この三つの能力を合わせた力である。このうち「メディア受容能力」は各

## メディアリテラシー教育におけるワークショップの可能性

国で多くの実践が試みられ、評価基準や学びの深度についても研究が進んでいる。二つ目の「メディア使用能力」は、メディア機器を上手に使いこなす力であるが、従来の情報機器操作教育と重なるところがあり、ともすれば使える人と使えない人との格差や技術中心的なメディア観が問題として指摘されている。三つ目は「メディア表現能力」、すなわち、メディアを用いてコミュニケーションの回路を拓いていく力である。この三つの力が組み合わせられ循環することで、メディアにかかわる人間の全体像を見出すことができる。どれかひとつが欠けても十分な力とならず、統合とバランスが重視される。

メディアリテラシーという考え方を教育実践に入れていく活動は1980年代に入って、カナダ、イギリス、オーストラリアなど英語文化圏で盛んになる。日本では1990年代になって知られるようになり、90年代後半には、書籍やテレビ番組などで取り上げられ、次第に社会に浸透していく。2000年代には、主に中学校国語の教科書で取り上げられるようになり、実践と研究がすすみ今日にいたる。

また、ねつ造や誤報などマスメディアをめぐるスキャンダルが続き、情報を鵜呑みにしない批判的メディア接触が強調されるようになると、学校や教育分野だけでなく、地域社会や市民が目するようになり、市民セミナーやイベントも盛んになっていく。

デジタル化とグローバル化、技術革新のなかで、人々は効率的なコミュニケーションツールを次々と手に入れ、自らも表現して発信ができるようになった。一方で、インターネット社会の光と影がくっきりと浮かび上がることとなる。ネットによるいじめやトラブル、犯罪、匿名の言葉の暴力、デマ情報など問題は噴出し続けており、深刻な課題は増すばかりだ。教育現場では、主体的・批判的にメディアを理解し、利用するようになる、いわば「生きる力」を育むためのメディアリテラシー教育が模索されてきた。

このプロセスのなかで、対象年齢や地域を考慮した多様なワークショップが開発されていくこととなる。

## 1-2 ワークショップという手法

ワークショップ (workshop) とは、もともと職人や芸術家の「工房」や、「手仕事のための仕事場」を意味している。現在は、講義形式ではなく、遊びや創作を通して学んでいく教育や研究のプログラムを指すことが多い。メディア論の研究者、水越伸は、『メディアリテラシー・ワークショップ』のなかで、「普段の仕事や勉強、生活のなかではあまり経験しないようなことを、小集団の中で何らかのゲーム感覚でおこなうということ、そしてそのような活動を通じて、本を読んで知識を蓄えたり、頭の中で概念操作することでは得られないタイプの理解や了解を体感していく、ということだ」(水越 2009) と、ワークショップの意義を説明している。

ワークショップは、教育、アート、演劇から、まちづくり、企業研修、医療など多様な分野で急速に広がった活動で、それぞれの分野で定義は異なっており、多義的である。教育や学習環境の領域でワークショップに取り組む研究者によって編まれた『協同と表現のワークショップ』<sup>3)</sup> は次のように記述している。

ワークショップの学びは、従来の学校教育を支えてきた客観主義から、社会構成主義 (social construction) や状況的学習論 (situated learning) に基づく学習観への変容の中で、その方法や場として捉えられるのが一般的な定義です。前者では、学習は知識を受動的に記憶する個人の内的プロセスだとし、後者は、知識は人々の中で、参加するヒトやモノなどの相互作用=協同によって構成されるものです。(中略) ワークショップの学びは参加者によって生起する相互作用=互いの違いが

## メディアリテラシー教育におけるワークショップの可能性

創造力を生むことを大切にするので、参加者によって常に変動し、あらかじめ学びのデザインを完全に記述しておくことは不可能で、参加者自身が能動的に（活動等の）意味づけを行いながら、学びを作っていく学びです。そういう意味では、学校の教育とは正反対な学習で、辞書に入ったのも随分遅く、『新版現代学校教育大辞典』（2002）にはじめて、「現職教育の一つの方法」という解説が載り、研究協議会、研究集会の意味で使われています（茂木 2010）。

さらに、『協同と表現のワークショップ』では、学習への参加や創造、双方向性などの側面が強調されていると指摘し、ワークショップを、「コミュニケーションを軸にした創造的で協同的な学びや活動の場」と定義している。本稿ではこの定義をとり、ワークショップを、「学びのコミュニティにおける参加体験型協働学習」と捉える。

近年、「相互作用の中から知識や知恵を生み出そうとする場や働きかけ」に対して関心が高まっている。ワークショップは、長くメディアリテラシー教育が取り組んできた中心的手法であり、試行錯誤の中から多様な経験が蓄積されてきた。したがって、能動的学びを取り入れようと試みる分野に対し、応用力のある知見を提供しうるのではないだろうか。

### 1-3 ワークショップ企画と教育実践

筆者は、2001年から実践的なメディアリテラシー研究を目的に、各地でワークショップを展開したメルプロジェクト<sup>4)</sup>にメンバーのひとりとして参画した。メルプロジェクトは、Media Expression, Learning and Literacy Project（メディア表現、学びとリテラシー・プロジェクト）の頭文字をとっている。

メルプロジェクトの中心メンバーであった水越は、プロジェクトの特徴

を、「メディアについて、本を読むなどして観念的に考えたり、頭を使って批判するだけではなく、ものを作ったり、身体を動かして演じるなど現実にかかわって実践的に考え、批判し、デザインしていくという思想的方法論を採ったことである。そのキーワードが「ワークショップ」だった」（水越 2009）と述べている。

メルプロジェクトは、問題意識を共有する80人余りのメンバーからなり、「キーとなる取り組みはワークショップ」との認識を共有し、実践に取り組んできた。これらの試みのいくつかは地域や放送局に根付き、長く継続しているものもある。またワークショップによる知見は公開研究会やセミナーで共有された。

多種多様な取り組みを振り返り、共通して報告されたのは、ワークショップが、人々のメディアリテラシーの概念理解を助け、メディアを主体的に選びなおすプロセスを助けるという点であった。メルプロジェクトの報告では、ワークショップで楽しく学ぶことの有用性が繰り返し強調されたのである。

メルプロジェクトでの活動<sup>5)</sup>を通して、筆者は教育にワークショップを取り入れる価値を実感してきた。このため、大学での演習など、10人前後の比較的少人数を対象としたクラスでワークショップを取り入れてきた。さらに、演習だけでなく講義系の授業でも試みを広げたいと考え、2009年ころから取り組みを始めた。

#### 1-4 メディアリテラシー教育の諸課題

ワークショップの実践的学びを講義に取り入れる試みを紹介する前に、メディアリテラシー教育をとりまく諸課題を以下に整理しておきたい。背景にある問題点を大きく三つにわけて述べる。

第一の問題点は、メディアリテラシー教育が従来の情報教育や放送教育

## メディアリテラシー教育におけるワークショップの可能性

の枠内にすべて入る性格のものではないということである。すなわち、領域横断的な幅広い試みととらえなおす必要がある。教育の系譜のなかで相互に重なるところはあるが、メディアリテラシー教育は、コミュニケーションや創造的表現を重視している点で、機器操作や活用だけに留まらない取り組みが求められる。

また、新聞のNIE<sup>6)</sup>や放送番組を利用した教育も、教材として記事や番組の利用を図るのか、あるいは記事や番組を批判的な視点で読み解くかで、学びの質は大きく異なってくる。

第二に、かつてのマスメディア対個人というわかりやすい二項対立構図では説明しきれない状況が立ち現れてきたことである。1990年代に導入されたメディアリテラシーの考え方は、主に当時の肥大化し、権力化したマスメディアへの市民的対抗力として理解された。しかし、今日、メディアが多様化し、個人が様々なツールを利用して自らもメディアで発信できる状況とは、大きなずれが生じてきている。続々と生まれる新しいメディアに、利用者は便利さを享受しつつ、その一方で翻弄され、ややもすると心理的に追いついていけない現実がみられる。

とくにデジタルネイティブ世代は、「受け手」であり、同時に「送り手」でもある自己を抱えてメディア社会を生きている。メディアリテラシーの授業やセミナーなどで大学生の情報接触に対する考えを聞くと、マスメディアにはモラルを求め（当然のことであるが）、自分が発信（リツイートを含む）する場合は、責任をあまり自覚しない。送り手には署名を求め、自分は匿名を選択する。いわばメディア利用のダブルスタンダードを抱えている状況である。

第三に、日本でのメディアリテラシー教育は、実践的で体系的な取り組みが不十分な点である。小学校から一貫したメディア教育カリキュラムが整備されていないため、発達にあわせた段階を踏む教育が難しく、教師の

熱意によって散発的に試みられているだけであった。

たとえば、日本がメディアリテラシー教育のお手本としてきたカナダでは、1980年代後半に先駆的な教育実践が行われた。メディアリテラシーの第一段階をメディアの受容能力、すなわちメディアの情報を鵜呑みにせず、社会的に構成されていることを理解し、「作品」は送り手の価値観を反映するものとして批判的に読み解く力を重視した。すでに90年代には実践的なメディア教育の方法論を確立している。子どもたちの成長にあわせたワークショップ的な実践がカリキュラムに組み込まれている。

一方、日本の教育現場では、何をメディアリテラシー教育とするのか、何を授業で教えるのかについて解釈が多様であり、従来の機器操作教育に偏りがちと指摘されてきた。その理由は、教師が体系的指針のないまま授業と取り組まざるを得ないからである。学習指導要領（2008年改定）の総則には、各教科での情報機器の活用やマナー育成のための学習活動の充実が明記されている。しかし、情報やメディアに関する体系的なカリキュラムは存在せず、実情は、情報教育の質や量については教師の技量によるところが大きい。列記したようにメディアリテラシー教育をとりまく課題は多い。

## 2. ワークショップの方法論をめぐる

この章では、小中高と、メディアリテラシーについて体系的な学び<sup>7)</sup>を経ていないなかで、大学生になって経験するワークショップを、どう有効な学びに結びつけるか考察する。

実践から様々な課題がみえてきた。たとえば、受講者が100人を超えるような授業では、受講者や空間に合わせた新たなワークショップのデザインが必要となった。教室の大きさや机の形態、受講数などにより、手法の調整が必要であった。電子機器などのツールは人数分を用意できないため、

## メディアリテラシー教育におけるワークショップの可能性

準備が簡単な小さなサイズのモノが用意された。クラフト紙や画用紙，太字のカラーペン，布の端切れなどである。講義室ではあまり「アクティブ」に動けないため，企画段階であらかじめ「動きの制約」を織り込んで実施した。動きを少なくしつつ全体の一体感が得られる，場の実験といえるような試行錯誤を続けた。その結果，デザインを工夫すれば，いくつかのワークショップについては，講義の一部として取り入れ可能であるとわかってきた。

### 2-1 方法の模索

～ロールプレイングゲームの要素を取り入れたワークショップ～

授業で試みたいいくつかのワークショップのなかで，ロールプレイングゲームの要素を取り入れると，ワークショップが効果的に進み，楽しんで参加してもらえとの実感を得た。ロールプレイングゲーム/roleplaying gameは，RPGと略称で呼ばれ，ゲームのストーリーに没入するために欠かせない要素とされる。ゲームの参加者が，架空の状況下で割り当てられたキャラクターを操作し，試練を乗り越えて目的を達成するものである。これをワークショップに応用することとした。架空の設定のなかで，送り手の役割を参加者である学生に果たしてもらおうこととした。その役割を通して，講義を聞いているだけでは理解しにくいメディアの特性について，腑に落ちる理解をしてもらおう試みである。

実践のおおまかな流れは，「導入」，「制作実践」，「発表」の三段階で展開され，ワークショップのあとには，感想や議論を交わす「振り返り」<sup>8)</sup>を促した。自分の積んだ経験を振りかえることは内省につながる。そのきっかけになるのが他者との対話である。他者に自分の経験を語るという行為を通して，出来事の意味をもう一度発見し，意識化や言語化につなげる。

なお，本稿で報告するのは，筆者が大学で担当している講義科目の「メ

ディアリテラシー入門」, および「メディアリテラシー論」<sup>9)</sup>のふたつのクラスで取り入れたワークショップの事例報告である。紹介するのはロールプレイングを取り入れたワークショップで, はじめにメディアの送り手の役割を体験する「トップ項目を選ぼう～あなたはニュース編集長～」, 次に「新商品のポスターを創ろう～あなたは広告デザイナー～」, そして「記者会見に出て記事を作ろう～あなたは取材記者～」の三事例である。

## 2-2 ワークショップ①「あなたはニュース編集長」

場所の設定は, 放送局のニューズルームである。学生は全員がニュースの編集長になって, 朝, 昼, 夜と1日に3回放送するニュースの, 項目と順番を決めるというものである。朝は10分, 昼は5分, 夜は20分など, 時間設定はケースによって変わる。それぞれトップニュースには何のニュースを選ぶか。また時間が短い昼ニュースは, 項目に何を選び, 夜のニュースではトップからの順番をどのように配置・構成するのか, これらを, 番組時間, 放送時間帯, 視聴者層を考慮しつつ, 編集長として決めていくワークショップである。

### (1) 目的

はじめにワークショップ「あなたは編集長」の実践目的を伝える。目的はふたつある。ひとつは, テレビメディアの特性を知ること。とくにニュースのような生放送では, どのような特徴があるかを考える。ふたつ目は, 情報には送り手がいて, その送り手による「選択と強調」や「価値観」を通して私たち視聴者に情報が届くこと, これらふたつを意識できることに主眼を置いた。マスメディアの受け手の立場しか知らない学生にとって, 送り手の立場を想像できるようになることにポイントをおいた。

### (2) 方法

主旨を伝え, 実際に放送された20分から30分程度のニュース番組<sup>10)</sup>を全

## メディアリテラシー教育におけるワークショップの可能性

員で見る。日によって異なるが、30分のニュース番組は平均的には18～20項目でできている。この場合、5分間の特集も30秒のフラッシュ的なニュースもすべて1項目とカウントする。ニュースを見終わるとそこから設定は講義室を離れ、架空の会見場となる。

### (3) 導入

教員（筆者）は、ここはニューズルームであると宣言し、教員自身は、「編集長」の指示のもとで働く「編集作業員」となる。そして、「10分ニュースのオンエア時間が迫っているので、早く項目と順番を決めて作業の指示を出してください」と、緊張した面持ちで編集長（個々の学生）に伝え、何も記入されていない新しい項目表を配る。項目表は実際の報道現場で使用されているものに近いものを用意した。

### (4) 編集実践

配布された30分番組の放送項目一覧表をみて、ひとりひとりが項目を組み立てなおす、いわば「編集長」としての作業が始まる。時間に追われるという設定も重要で、締め切り時間を設定し、カウントダウンして作業を締め切る。次に、項目を選択した理由を書いてもらう<sup>11)</sup>。ここから各自が作業のなかで考えたことを全員の議論につなげていく。

一連の作業から、学生は、同じニュースでも配列によって印象が異なることに気づいていく。構成しなおすことで、メッセージが違うものに見える。たとえば、30分間の20項目を、10分の夜ニュースで7項目程度に選びなおすときは、全体の3分の1に絞りこまなければならない。様々な問いが頭を駆け巡る。何を捨て、何を残すか。この時間帯に何を伝えるべきなのか。おもに誰が見ているか。新聞でいえば一面となるトップニュースは何にするか。このように意識的に選ぶとる行為から、送り手が行う編集やプログラム作りは、選択と強調の作業であることを、ひとりの「編集長」になって実感することができる。

(5) 発表

作業の後、学生がどのようにトップニュースや項目を選んだのか、再構成の理由を各自が発表するが、従来のステレオタイプなニュースの流れにこだわらない自由な発想が散見された。例えば、私たちがよく見る既存のパターンは、トップに国政や重大事件・事故を配置し、後半に、スポーツ、天気情報、また、エンディングでは季節の話題（四季や祭り、イベントなどに関する話題）や、短い為替・株価情報などである。本稿で報告している事例は、第一項目が「国会論戦始まる」、次に「消費増税協議」であった。その後、「英語学校の倒産で授業料戻らず」や、「ネットの噂を苦に韓国スター自殺」などが続く。

現実のニュースとはほぼ同じ項目を選ぶ学生もいるが、多くは「編集長」である自分の価値観によって項目を並び替える作業に興味をもち、独自の価値観で項目を再構成するようになる。ある学生は、「韓国スターがネットの噂に傷つき自殺」という項目をトップにした。「ネットの噂が暴力となる時代を私たちは生きている、その象徴的な事件」と理由を述べた。また、ある学生は、「季節の話題と天気」を冒頭におき、次に「英語学校倒産」を選んだ。理由は「はじめに暗いニュースから見たくない。次に誰でも関心を持つ身近なものを選んだ。自分たちに身近であるかどうかを選択のポイント」と述べた。短いイベントや事件・事故を細かく詰め込んだ学生の理由は、「夜に放送するニュースは、一日の動きがわかるようダイジェスト版で見たい。国会論戦や消費税は短い時間では説明し尽くせないから、あえて項目には入れない。別の時間で長い特集にした方がよい」というものであった。多くが、為替や株価情報をカットした。理由のなかに、「マスの視聴者に向けた情報とは考えられず、ニュースに国際的で経済的なイメージを付け加えたいだけ。自己満足にみえる」「数字データなのに表示時間が短い。必要な人は、インターネットを利用し、時間をかけて情報を

確認できる」との意見があった。

(6) 振り返り

ワークショップの最終段階では、振り返り<sup>12)</sup>のステップを重視する。振り返りに十分な時間をとると、気づきが一過性でなく、あとで思い出したり言語化したりしやすい。編集長の役割を終え、学生に戻って何を感じたか。いくつか感想を紹介する。

「送り手の価値観の反映とか、授業で言われてもよくわからなかったが、自分が編集長になって実感できた」

「ニュースを送る人も同じ人間だと感じた」

「誰かが、順番や項目を決めているとは想像してこなかったが、これからニュースがリアルにみえると思う」

「中身が同じなら、どのような順で並べても同じだろうと思っていたが、意外にそうではない。印象が違うことに驚いた」

「授業でなぜこんなことするのかはじめは理解できなかったが、当事者になってみると、なるほどとわかることがあった」

「誰かの立場になって考えるのは楽しい経験だった」

「ニュースの背後に人がいる！を体感」

感想で多い語彙は、実感、体感、経験、リアル、当事者などである。ある程度、「腑に落ちる」理解をもたらしていることがわかる。さらに、「焦っている時に冷静な判断ができるのだろうか?」「編集長ってけっこう孤独、毎日こんなことをしていたらストレスが貯まる」「締め切りに追われて間違いをしそう」「難しかった。これまで、子どもから高齢者まであらゆる世代で受け入れられるようなニュースが理想と思っていたが、実際それが

可能なのか考え込んだ。編集にはこんな悩みもあるのかと思った」などの感想もあった。「情報の背後に人がいる」から一歩すすんで、当事者の心理や状況までも想像しているという意味で、注目すべき気づきをもたらしている。

このワークショップの特徴は、比較的大人数の講義でも実施が可能なことである。150人のクラスにひとりの教員で実践したこともあるが、大きな難しさは感じなかった。ただし、時間の制約で全員の発表ができないのは残念である。最低限必要な時間は、振り返りを入れるため、2コマ分3時間<sup>13)</sup>が必要と思われた。

編集長ワークショップでは、グループワークではなく、個別の取り組みとした。講義室では自由に動き回ることが難しいという理由もあるが、最大の理由は、現実を意識させずロールプレイングの没入感を優先させたことにある。グループでの議論を導入すると、トップ項目などを決める際に意見の違いに気づき、有用な議論につながる可能性はある。しかし、個別に決めることにはある種の全能感が持てるし、責任も意識できる。実際の現場でも最終的に責任者がひとりで決めることが多い。

この取り組みは、送り手の選択や価値観、意図といった見えにくい存在を明示することで、メディアを通したコミュニケーションの枠組みを考えさせるところにある。当事者の心理を想像する感想が多いのは、ほどよい緊張とともに、役割を演じる楽しさを感じていたと推測できる。また、ニュースのように一見ニュートラルに思える分野でも、編集のプロセスを実感することで、報道番組が送り手の意図による再構成で成立することを理解できるようになったと考察する。

### 2-3 ワークショップ②「あなたは広告デザイナー」

このワークショップでは、場所設定が広告会社で、学生は広告デザイナー

## メディアリテラシー教育におけるワークショップの可能性

になり、全員が画期的新製品である飲料の宣伝用ポスターを制作する。筆者が山口県内の中学生を対象にメディアリテラシー・ワークショップ<sup>14)</sup>を実施することになり、2008年から山口情報文化センターで行った実践を講義内でできるよう、短くアレンジした。

### (1) 目的

このワークショップのねらいはおもに四つある。一つは、消費社会における広告のメッセージを読み解くこと。二つ目は、消費者以外の立ち位置から、私たちが日常なにげなく受けとめている広告にどのような意図が潜むかを考えること。三つめは、広告では、語られている情報より、語られていない情報を読むことが重要であるとの気づきを引き出すことである。四つめは、ポスターというメディアを通して、広告の歴史的、産業的、技術的な基盤を理解することである。ここには、消費者として能動的に購買の決定をしているのかという問いかけも含んでいる。

### (2) 方法

作業のおおまかな流れ<sup>15)</sup>は、ポスター制作、発表と鑑賞、ポスターの採用をめぐる議論、となる。

まず、ポスターに使うカラフルなマーカーペンと厚口カラーペーパーを配布する。色彩の選択は学生の好みで選んでもらう。ペンとペーパーは、大量に複数色で準備する必要がある。カラーを選ぶところから「選択と強調」は始まっていることを実感してもらうためである。

### (3) 導入

設定場所は、スポンサーの清涼飲料水メーカー本社、新しい画期的な飲料の発売にあわせ、ポスターを制作する仕事がデザイナー（学生）に依頼される。久々の画期的新商品であり、メーカー（教員）は興奮気味で、デザイナーはその成功を託される。新飲料の特徴は18項目にわたり説明される。彼らに伝えられたミッションは、ポスターには必ず、商品の特徴（複

数でもよい), キャッチコピー, イラストの3つの要素を配置自由で描くことである。

この時, 項目は消費者からみてメリットを示す情報と, デメリットを含む情報とが半々の9項目ずつある。広告主は, デザイナーに, ニュートラルな商品情報としてこの18項目を示す。メリット情報とは, 「原料は四つ葉クローバー」で「商品化は世界初」, 「名前はしあわせ茶」「ビタミンが豊富」「3種類の味があり, 好みで選べる」などの項目である。一方, デメリット情報は「カテキンは普通のお茶より少ない」「砂糖たっぷりでカロリーが高い」「賞味期限が短い」「空気にふれると色が悪くなるため保存料を追加」「価格は1本2800円」などである。

#### (4) 制作実践

ポスターはひとりで1枚を作成する。イラストやキャッチフレーズに個性がにじむポスターが完成する。広告という消費を呼びかけるポスターであるから想像に難くないが, 学生はデメリットと考えられる情報をポスターに描き入れることはほとんどない。デメリットであっても意味をポジティブに変換させ, 例えば, 「高い, それでも旨い!」など, 高額だがその価値ありと強調する例である。ほとんどの学生が, 世界初, 四つ葉のクローバー, しあわせ茶, ビタミン豊富などメリットと考えられる特徴をキャッチフレーズに取り入れて, デメリットとを感じる情報は取り入れない。

#### (5) 発表

ポスターが完成すると実質的なワークショップの議論が始まる。設定は維持したまま, これらのカラフルなポスターは, 飲料会社(講義室)の壁に貼られる。色やキャッチフレーズ, イラストは各自の個性が表れて, クラスの壁は色彩豊かなポスター展示の場となり, 視覚的にも楽しい演出ができる。人数が多い場合は, ポスターの人気投票(たいていは挙手)を行い, 上位10枚ほどを選び議論に入る。

## メディアリテラシー教育におけるワークショップの可能性

ここから学生は3つの立場に分かれてグループで議論を開始する。3つの立場とは、メーカーの幹部（広告予算を支出するスポンサー）、消費者、制作デザイナーで、広告の採用をめぐり意見を交わす。いわば広告採用会議である。デザイナーは、ポスターで工夫したところ、注目してほしいところを強調し、スポンサーと消費者に売り込む。

採用と非採用をめぐる議論は急に現実味を帯びる。すなわち、採用されるためにはスポンサーの投資に見合う、広告の効果を問う厳しい要望、さらに消費者の率直な要望などを通過しなければならない。ロールプレイングの場では、彼らは驚くほどストレートに自分の意見を伝えるようになる。現実の学生同士であれば、互いに遠慮しあい、厳しい注文を出したり、率直に感想を述べたりするのに躊躇することが多い。たとえば、学生として意見を聞くと、「良くできていると思う」「わかりやすい」「好きなタイプ」など、具体的な指摘のない一般的で無難な感想となることが多い。しかし、この場では、学生は広告の採用者である。スポンサーは予算の最小支出と広告の最大効果を求め、消費者は商品が欲しいか欲しくないか要望をはっきり伝える。支出する価値があるのかないのか、価格にも厳しい目を向け、忌憚のない意見を繰り出す。デザイナーに困惑の表情が現れはじめる。ポスターが世に出るまでに多くの関門があると気づきはじめる、情報が出ていく経路の複雑さを感じ取るようになる。

### (6) 振り返り

全体の取り組み時間は、2回の授業をあわせた3時間を必要とすることが多い<sup>6)</sup>。広告採用の議論を終えて、場は教室での振り返りにもどる。感想は以下のようなものである。まず、中立的にポスターを制作したつもりが、無意識にデメリットを排除していたことに気づく省察的感想である。

「新飲料の特徴が、利点と欠点に分かれていて、良くない情報は広告

に適さないから無視していた自分に気づいた。深く考えてみると広告はメリットだけPRしている」

「はじめはペンや紙の色なんてどうでも良いと思ったが、私たちの目に入るものは隔々まで意図があって決められていると知った」

彼らは消費社会のなかで消費者の立場しか知らない。また、それ以外のあり方を想像ができない。デザイナーやスポンサー、消費者を体感して、社会人として必要な情報を選ぶ自分を想像できるようになる。受動に慣らされた消費生活を、立場を変えることで全体構造を俯瞰できるようになったといえる。次にあげる感想はその変化を示唆している。

「メディアリテラシーと何度も言われたが、よくわからない言葉だった。でも、言葉の意味がようやく納得できた。立場や価値観によって選ぶ情報が違うのだ」

「私たちが触れる情報は、人のフィルターを通して届くと気づいた」

「広告では何が見えているかではなく、隠れた情報に気づく必要があると思った」

そのほか、「絵を描くのは大好き、またやりたい」「ユニークな絵をみると、やられたと思う。すごく良い刺激になった」など、表現の面白さ、制作の楽しさそのものに言及するコメントも多く見られた。

ワークショップが腑に落ちる理解をもたらすとすれば、前述した定義「あまり経験しないようなことを、小集団の中で何らかのゲーム感覚でおこなうということ、そして、そのような活動を通じて、本を読んで知識を蓄えたり、頭の中で概念操作することでは得られないタイプの理解や了解を体感していく」（水越 2009）が、これらの感想から見えてくる。

## 2-4 ワークショップ③「あなたは取材記者」

取材記者となる設定の、マスメディアを考えるワークショップである。テレビのニュースも新聞記事もディレクターや記者の価値観によって選択されている、そう講義で話しても、情報の送り手経験がなく、受け手意識も薄い場合はわかりにくい。情報に送り手がいることは概念的にわかるが、それはリアルに想像しにくい世界である。とくにマスメディアに対しては漠然とした理解にとどまっている。「あなたは取材記者」ワークショップは、学生が、架空の全国紙、地域紙、週刊誌の3種類のプリントメディアの取材記者となり、記者会見場でインタビューを行い、実際に記事を書く取り組みである。

### (1) 目的

プリントメディアの特性と成り立ち、産業構造を理解してもらいたいがある。私たちの社会は多くの紙媒体であふれている。新聞や雑誌、コミュニティ向け冊子や無料雑誌などで、これらの媒体は社会的立場を有し、対象とする読者層に依存している。また、新聞や雑誌は大きな影響力をもったメディアであり、様々な情報を編集して送り出している。私たちは記事を読むことで、社会で起きていることを「現実」として認識する。しかし、取材は中立透明なものではなく記者が置かれた社会的位置を反映して送り出されている。ワークショップではプリントメディアを3種類に設定し、所属するメディアを分けることで、同じ記者という業種でも、所属組織や読者層の違いで、テーマの解釈や選択、表現に違いが出ることを実感してもらいたいのである。

### (2) 方法

設定は、環境保護のために活動を続けてきたネイチャーボランティアの団体が、活動十周年にあたり、環境保護を訴える記念イベントを行うとの記者会見である。記者（学生）が、団体代表者（教員）に質問し、実際に

記事を書く。自然環境や地域の雰囲気がわかる場所のほうが質問しやすいと考え、架空の会見場所は大学所在地である和泉市の公民館と設定した。三種類の紙媒体とは、日刊の全国紙である「毎朝読（まいあさよみ）新聞」、月刊の地域紙である「マンスリー和泉」、週刊のサラリーマン雑誌である「ウィークリー・サラリーマンライフ」で、学生はどれかひとつの記者グループに属することになる。

### (3) 導入

教卓は、会見用の机となり、そこにボランティア代表者（教員）は立って、ひと通り会見の主旨を説明し、「質問をお願いします」と記者に呼びかける。記者たちは、30分の会見でインタビュー取材した事項をすぐに記事にして提出しなければならない。時間配分は、説明に30分、記者会見30分、記事作成に30分である。

### (4) 取材実践

学生が記者になって質問してくれるのかどうか、いつも心配するが、ほぼ例外なく、ひとりが口火を切ると堰を切ったように質問が続く。記者という職業への関心が高いと推測するが、そもそも記者会見はテレビなどで見慣れているのであろう。メディアの特性を理解した的確な質問がでる。たとえば、日刊の全国紙、「毎朝読新聞」の記者は、「環境保護のボランティア団体は全国にどのくらいあるのか」、「運営はどうしているのか」、「全国ネットワークはあるのか」などを問い、全国紙の立場を意識する内容である。

地域紙である「マンスリー和泉」の記者は、「和泉市特有の問題はあるのか」、「関西空港が近いが、在来種ではない種子が空輸荷物に混じることは考えられるか、また地域の植生に変化はあるのか」、「ボランティアの地域連携はあるのか」、「10年間で目立った活動を教えてほしい」など、地域紙の特性を意識している質問が続く。

## メディアリテラシー教育におけるワークショップの可能性

週間のサラリーマン雑誌である「ウィークリー・サラリーマンライフ」の記者は、「会社員がボランティアを続けていく秘訣はなにか」、「家族の協力はあるのか、辞めたくなることはあったか」、「ボランティアをしてみたい人にアドバイスを」など、サラリーマンを強く意識した質問となった。

### (5) 発表

会見取材後はすぐに紙面制作に入る。制作はグループワークとし、チームのディスカッションを取り入れた。グループワークは、1チームを6～7人<sup>17)</sup>として、どのような記事にまとめるかを議論する。

記事に求められる要素は、見出し、サブタイトル、本文、イラスト、顔写真である。紙面を構成したうえで、要素を配置する。時間内に完成させなければならないプレッシャーもある。翌週は、グループ毎に制作された記事を見て、工夫したところなどを発表してもらう。その後、所属するメディアによって、質問と記事はどう変わるかを考えてもらう。

人物写真を掲載するのは、写真もアングルによって被写体の印象が異なり、記者が選択のうえで掲載していることを理解してもらうために行った。記事の要素であるイラストは、言語だけではなく非言語コミュニケーションに気づいてもらう工夫として取り入れた。

### (6) 振り返り

振り返りでは、記者と所属メディア、質問と想定記事との対応関係を発見していることに注目したい。すなわち、あらかじめ読者に受け入れられる紙面とストーリーを想定し、取材記事をあてはめていくような手法に気づいている。以下のような感想を得た。

「記者というのは組織に属している人でもあるとわかった」

「同じ人が質問にこたえ、情報はひとつなのに、“料理の方法”が違くと味も違う」

「地域紙の記者になったので、自分に身近で考えやすかった。小さい地域だから書くことなんてあまりないかと思ったが、質問を工夫すると意外にあって選ぶのに苦労した」

「自分は全国紙の記者になった。大きすぎて誰が読むのか想像できない。どうやって記事を書くのだろうと思った」

「サラリーマン向け雑誌だったので正直困った。自分では良いと思う情報でも、話し合いで使えないと言われる。紙面に空白ができたので写真を大きく入れた」

「たくさん話を聞いたが、文字にできたのは少しだった。捨てた情報がたくさんあった」

背景には制度や組織の方針があり、メディアの送り手とひとくちに言っても、そこには多様な人々がなんらかの制約や価値観のもとで働いていることに思い至っている。ロールプレイング要素の導入は、放送や新聞、雑誌だけでなく、「あなたはウェブデザイナー」といった、ウェブやSNSの設計者になるワークショップなど、多様なメディアに応用できると考える。

### 3. ワークショップの可能性をめぐって

書かれたことの是非は問うことができるが、書かれていないことの是非を問うのは難しい。メディアリテラシーは、何が書かれていないのか、排除された情報は何かを問うが、私たちがメディアから情報を得るとき、そこに思い至るのは難しい。2章の報告事例は、取材者や送り手になってみればじめて、意図があって捨てられた、あるいは排除された情報の存在に気づくことが示唆されている。本章では、ワークショップの可能性と、ワークショップが参加者になにをもたらすかを考察する。

### 3-1 受講者から能動的行為者へ，ワークショップがつくる転換点①

参加者に楽しんで参加してもらうための，デザインの共通項はロールプレイングである。しかし，架空の場を設定しても，問題は設定された物語にどう自己を投入して，役割を担ってもらうかである。受動的に講義を聞いている状態から，行為者に切り替わる必要がある。ロールプレイング手法は，受動から行為の転換点で，参加者の心理を切り替える効果があり，転換点をつくりだす作用を果たしているのではないかと考察できる。

ワークショップを講義に取り入れた当初は，立場がすぐに転換できるものであろうかとの疑問もあった。周囲の環境は通常の教室であり，特別な道具立てもなく，構成員にも変化がない。それにもかかわらず，作業を促すと一瞬のとまどいはあるが，参加者はすぐに架空の設定に入っていくことができる。

デジタルネイティブ世代は，架空の設定を楽しんで参加し，受講者から行為者へ転換の速いことが，観察から見出せるのである。参加する心理的，身体的準備が整っているように思えるのは，背景に，ゲームなどのバーチャル空間で「タスク」の解決に慣れているのではないかと分析する。

筆者は大学卒業後，20年ほど民間放送局でディレクターや記者としてつとめた経験があり，これらのワークショップは実際に経験したことをもとに企画した。誰でもはじめからプロフェッショナルの送り手ではない。経験が浅いときには，必死に先輩の真似をして，いわば演技的に仕事をおぼえてきた。アマチュアからプロフェッショナルへのゆるやかな転換点があり，模倣や演技は仕事をおぼえるうえで有効であった。そのプロセスの中からメディアが現実を再構成して送り出すことのリアリティを実感していった。「なってみる」ことで得られる実感である。

送り手の立場は，映画やテレビドラマに登場する記者などの送り手像が，多少のステレオタイプを含みつつ流通しており，実際に送り手の職業に就

いていなくても、漠然と想像できるものである。興味深いのは、送り手像についての個々の解釈が、ワークショップで表出してくることである。ワークショップ後の振り返りで、自分が演じた送り手の画一的なイメージに気づくこともまた、メディアが再生産するステレオタイプについて考えるきっかけとなりうる。

### 3-2 シニシズムから当事者へ、ワークショップがつくる転換点②

メディアリテラシーの講義をすすめていくと、「メディアは嘘をつく」「騙そうとしている」「メディアは人を振り回す」など、否定的な反応が多くなることがある。メディア受容能力について教える場合、批判的な思考が強調されるが、こうしたメディアに対する批判的な読み解きの態度を身につけることを、冷笑的な態度（シニシズム）を身につけることと混同し、誤解しているために起こる反応である。メディアからの情報に依存しながら、あるいは発信しながら、メディアは信じられないという矛盾した状況は、結果としてメディアを見下すような冷笑に向かうことがある。単なるスタイルとしての冷笑であり、このようなシニシズムに陥らない方法としてもワークショップが機能すると考える。

そもそもメディアリテラシー概念における批判は、否定や非難ではなく、前提を問い直すことにある。しかし、前提を問うことなく、批判的思考を、単にメディアを疑ったり見下したりする態度と解釈されることは避けなければならない。シニカルな傾向がすすむと、学習者は、教師の期待に合わせるため常にメディアにシニカルな態度を表明しようとし、自動的に冷笑を選ぶ危険性も考えられる。シニカルな態度が常態化してしまい、思考停止となる危険である。

メディア研究者のデビッド・バッキンガムは、著書『メディアリテラシー教育—学びと現代文化』のなかで、メディア教育で広告が教育対象として

## メディアリテラシー教育におけるワークショップの可能性

利用される際、子どもたちが広告に対してみせる態度がシニズムの形態を帯びていると指摘した。バッキンガムは、「メディア批判は、言語ゲームの形態、すなわち、参加者の確立された地位を主に確認する儀礼化された出会いになる。この場合は、良い子どもとしての地位を確認するものである」と指摘し、教師が「批判的であること」を重視する文脈では、子どもは深く考えたりせず、教師の期待に応じてシニカルな態度をとると述べた。

しかし、子どもたちが実際に広告を作る実践的な場では、彼らが既に、広告言語に対して、かなり洗練された理解をもっていることを示唆し、ワークショップについて次のように述べている。「メディアの様式やきまり、約束事と遊ぶ機会を提供したことは明らかであった」「この種の気づきは子ども自らがメディア・テキストを制作できるようにすることによっても発達するだろう。メディアの問題をもっと直接的に、もっと開かれた、遊びのあるやり方で、探求することができるだろう。それにより、儀式化された非難という安全柵を超えて、その先へと飛び出すことができるだろう」（バッキンガム 2006）と述べ、メディアの読み解きと同時に、実際に制作することの重要性に言及した。

報告したワークショップ事例は、表現することによる学びの可能性を示唆している。また、冷笑的な態度に留まらず、自らもメディアの送り手として、当事者であることに気づかせる力もワークショップの可能性のひとつとみることができる。シニズムを越え、当事者性を喚起するものとして、メディアリテラシー教育にワークショップの導入が有効と考える理由である。

### 3-3 新しいメディアの登場と可能的様態の構想

今日、デジタルメディア技術の進化は環境となってわたしたちの生活を

取り囲んでいる。個々のメディアの存在は透明な空気のように、メディアの仕組みや特性、その影響を強く意識することが困難になっている。メディアリテラシー教育は、まず透明なメディアに気づくことを重要視している。メディアを自明のこととせず、日常から異化できて、はじめてメディアからの情報や影響を検証することができる。デジタルネイティブ世代では、多くの情報をスマートフォンから入手しているが、発信源やURLを確認せず、誰が何のために出した情報なのかを想像しないまま、あたかも透明な空気を吸い込むように無自覚に情報を受け入れる態度が観察される。

ネット社会でたびたび起きる考慮を欠いた SNS 使用事例<sup>18)</sup>と、反射的なバッシングは、発信の簡便さが考慮時間を与えず、広大なネット空間への想像力を奪うのだろうか。ネット上でのいわゆる炎上やバッシングに加わる者も、自省なく他者を断罪したり誹謗したりする興奮と支配を求めてネット世界を彷徨する。

かつてはマスメディアのテレビが、教育委員会単位で禁止や制限の対象となることが多かった。禁止の理由として、低俗で、家族間のコミュニケーションを奪うことが挙げられたが、利用状況や視聴内容は、保護者の目に見えるわかりやすいメディアだったといえる。しかし、21世紀のメディアは多様化し、いっそうパーソナル化し、内容もチェックしにくいものとなっている。禁止の対象は増えていく。ゲーム、そしていまは多機能携帯電話のスマートフォンが盛んに取り上げられている。新しいメディアの登場を、対処療法で対応するだけでは立ちゆかないことは明らかである。

新しいメディアの誕生は革新的であればあるほど論議を呼ぶ。世の中に出現したメディアは、市場からの自然退場はあるにしても、消去はできないのであり、むしろ積極的にゲームやスマートフォンをツールとして学習や表現活動に生かす方向で、前向きに論じることに未来のメディアの様態があるのではないか。

## メディアリテラシー教育におけるワークショップの可能性

メディアリテラシー教育は、メディア社会の現実と教育の場が乖離しないようにつとめ、メディアを積極的に取り入れ、新しい使い方の提案を含め、メディアの可能的様態についてもビジョンを構想するべきであろう。

### 3-4 メディア表現をサポートするものとしてのワークショップ

メディアで表現することは楽しい、クリエイティブな力こそ大事であると講義で強調しても、実際に創作する機会がなければ実感は難しい。そして、実際に作る機会は多くはない。たとえば、映像制作の作品を完成させるには、音声や映像の機材が必要であり、編集技術も求められるなど、様々な条件をクリアしなければならない。

ワークショップはその困難や欠如をある程度は補うことが可能である。すなわち、参加者数に大きな制約を受けず、大々的に機材を使用せずに、身近なモノで簡単な制作を短時間で試みることができる柔軟性を特徴としている。ケータイやスマートフォンを利用すれば、写真や動画撮影などが可能である。

また、学びの楽しさを支えるものとして指摘しておきたいのは、身体的重要性である。ワークショップに参加する身体を通してメディアリテラシーの三つの力、すなわちメディアの「受容能力」「使用能力」「表現能力」が、バランス良く使われる事例が観察できた。受容も使用も表現も、身体や五感を動員しなければならない。多くの参加者は、体を動かしたり歩き回ったりする中で、思いがけない発見を楽しんでいる。取り組みを振り返り、瞬発的な力に気づき、思いつきが形になる喜びを語る。体を動かすことが理解の駆動力となりうることは注目されてよい。

## おわりに

メディアとは、コミュニケーションの媒のことである。さらにその役割

を果たすモノやコトでもあるから、マスメディアだけでなく、日常のあらゆるものごとが潜在的にメディアとして働きうる。複雑に絡みあうデジタルメディア社会で、筆者は、一教員としてメディアリテラシー教育にどのような取り組みや方法論が可能なのかを模索してきた。

「相互作用の中から知識や知恵を生み出そうとする場や働きかけ」として、ワークショップが十全に機能した場合、参加者の感想からふたつの特徴が抽出できる。ひとつは、立場を変えたときに思考の転回があること。もうひとつは、好奇心が刺激され、自らも予期しなかった楽しさを感じることである。

ワークショップはメディアリテラシーの概念理解を助けるだけではない。自らのメディア接触を客観的に振り返り、主体的に選びなおすプロセスを助けるという点は、もっと強調されていい。主体的に選びなおすとは、新しいコミュニケーションを生み出すプロセスが楽しいと感じられるようになってはじめて、メディアに押しつぶされるような苦しさやシニシズムから解放され、前向きにメディアを選び、表現するようになる態度を意味している。すなわち、楽しく学ぶことが実践のキーワードであり、メディア理解に結びつく。ワークショップの実践知は、未来のメディアの新しいビジョンを生み出す力としても有効と考える。

#### 注

- 1) デジタルネイティブ (digital native) は、生まれたとき、または物心がつく頃にはインターネットやパソコンなどが普及していた環境で育った世代のことで、思想家の Marc Prensky の命名による。(Prensky, M. (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants*) 日本におけるインターネットは1990年代半ばより普及したため、おおむねこれ以降に生まれた世代を指しており、2015年現在、20歳前後の大学生はデジタルネイティブ世代とみなされている。総務省による2010年の「ソーシャルメディアの利用実態に関する調査」では、デジ

## メディアリテラシー教育におけるワークショップの可能性

タルネイティブを、「生まれながらにして家庭に ICT 環境が揃っており、ICT を使うことが当たり前の世代のことを示す」と定義している。

- 2) メディアリテラシーを育むことを目的にした教育で、欧米諸国では「メディア教育 media education」と呼んでいる。本稿では、メディアリテラシー教育とメディア教育を同義に使い区別しないで用いる。
- 3) 『協同と表現のワークショップ』（茂木 2010）では、ワークショップ実践に多くの経験をもつ教育学の研究者たちが学びのための環境のデザインを提案しており、例えば、まちづくり（行政）やビジネス、芸術などさまざまな分野で実施されているワークショップは、方法がそれぞれ違っていても、協同と表現というふたつの大きな特色をもつと指摘し、多様なワークショップの方法を提案している。
- 4) メルプロジェクトは、メディアに媒介された「表現」と「学び」、そしてメディアリテラシーについての実践的な研究を目的として、研究者や現場の教員、ジャーナリスト、デザイナーなどが参加したゆるやかなネットワーク型の研究プロジェクト。東京大学大学院情報学環の水越伸氏の研究室に拠点を持ち、2001年度から2005年度まで5年間に渡って展開された。その後、2年の休止をはさんで2007年から名称を「メルプラッツ (Mell Platz)」としてこれまでの活動を引き継ぎつつ、おもに対話の広場（プラッツ）を作ることを目指し2013年に活動を休止した。定例の研究会では実践事例の報告を中心に情報提供や共有が行われた。
- 5) メルプロジェクトが2000年代に学校や地域、放送局で試みた多様なワークショップ例と成果は、実践映像を含めた『メディアリテラシーの工具箱：テレビを見る、読む、つくる』（2005）と、その続編でもある『メディアリテラシー・ワークショップ』（2009）で報告している。
- 6) NIE (Newspaper in Education) は学校などで新聞を教材として活用する活動であり、新聞社サイドは、記事をクリティカルな読み解きの対象として理解はしていない。NIE のHP によれば、「教育界と新聞界が協力し、青少年の育成や活字文化の発展などを目的に全国展開している。日本新聞協会は1996年にNIE 基金を発足させるとともに、NIE 事業を「新聞提供事業」と「研究・PR 事業」に分け、積極的に推進し始めた」とあり、NIE にPR の機能も担わせている。

- 7) メディアリテラシーの1回目の授業で学生にアンケートをとり、小学校や中学校でワークショップと思われるような授業を受けたことがあるかを聞いている。平均的に約80%が、「なかった」、「おぼえていない」と答え、15%が「カメラ撮影して作品を作ったが、今思えばそれがメディア教育なのかもしれない」と回答。残りの5%弱は「調べ学習でポスターを作った」「新聞の読み比べをした」など、その経験を明確におぼえていて、具体的に内容を記述できる。この比率はアンケートを始めた2010年から2015年までほとんど変化がみられない。実践的なメディア授業を受けたと記憶している学生は20人に1人くらいの比率である。概して、ワークショップの経験があると、実践に積極的に取り組む態度が身についているように思われる。ワークショップ経験者は、グループディスカッションでもファシリテーターの役割を自主的にすることが観察されたが、実践経験と積極的な態度の関係については、さらに細かい検証と分析が必要と考える。
- 8) 教育における「振り返り」を通した学び(リフレクティブ・ラーニング/reflective learning)は、内省的学習、省察的学習、反省的学習などと呼ばれ、他者とかかわりあいながら主体的に生き、学び続けるために必要な能力とされる。(和栗 2010)
- 9) 「メディアリテラシー入門」および「メディアリテラシー論」講義は筆者が教員をつとめる桃山学院大学国際教養学部で2008年からほぼ毎年開講している。「メディアリテラシー入門」は週1回開講で、おもに1年生2年生が多く受講し、そもそもメディアとは何かを話すところから始まる。まずメディアの特性を知ってもらうため、学生の反応を見極めつつ、学期期間中に1～2回のワークショップを組み入れる。1回90分の授業では、振り返りまでたどり着けないため、翌週に講義時間の半分を発表や振り返りにあて、気づきの言語化を試みる。
- 10) 素材として、25分前後の番組を利用する機会が多い。どこの放送局のニュースを教材にするかはその時々的人数と時間、ワークショップのねらいで決められる。選択肢を多くするため2種類のニュースを組み合わせる場合もある。NHKはコマーシャルがなく1日のうちに何度かニュースを繰り返すため比較検討する場合は利用しやすいが、逆にコマーシャルやキャスターについて考えてもらいたい場合は民放ニュースを利用する。

## メディアリテラシー教育におけるワークショップの可能性

- 11) 時間があれば教員は「記者」となり、編集長が項目順を決めたあとで、「自分が取材した記事が採用されていないのは何故か」と質問する場合もある。なぜ項目に選んだかは答えやすいが、なぜ項目から捨てたかは答えにつまることが多い。選ぶより捨てる方が意識しにくいことが観察された。
- 12) おもに教育学の分野で、省察的学習を促すために「振り返り（リフレクション）」が行われる。これによって学習者は過去の自分の経験を見なおして、そこから学びを得たり、複雑な問題を構造化したりできる。教育工学の研究者、上田信行は、著書『プレイフル・シンキング』で、「振り返ることを認知心理学では「省察」という。状況と対話することである。刻々と変化する状況のなかで、この状況をどう把握すればいいのか、いまの自分の行動にはどのような意味があったのかをメタ認知してみることである。メタという言葉には、高次という意味があり、「メタ認知」とは物事を俯瞰し、多角的な視点から眺めてみることである」と述べている。（上田 2009）
- 13) 1回目の講義90分の時間配分は、前段の趣旨説明に20分、ニュース映像の視聴が30分、項目表を作る作業が30分、残りの10分ほどで簡単な感想を書いてもらう。翌週2回目は、ひとりひとりの編集方針を聞き、何に気づいたか、振り返りをすることになる。多少慌ただしし、理想的には、ニュースの視聴、作業、振りかえりの3段階で、合わせて3回、4時間半ほどかけて行いたい。メディアリテラシーの入門講義という性格があり、多くの時間を割くことができなかつた。しかし、個々の講義の性格にあわせた多様な設計が可能と考える。なお、講義計画ではワークショップを学期の中間に配置したが、受講者数と理解の進み具合を考慮して、後半に移動させることもあった。
- 14) この取り組みについては、筆者の論文「送り手のメディア・リテラシーに関する考察—メディア・リテラシー実践プロジェクトの経験から—」『桃山学院大学総合研究所紀要』第38巻第1号に詳細を報告している。
- 15) ワークショップを開始するにあたり、「何を目的に授業内でこのようなワークショップを行うのか」を学生に話す必要がある。しかし、伝えるタイミングに考慮がある。具体的には、はじめに主旨を伝えてから開始するワークショップと、あとで主旨を話すものとふたつの選択がある。「あなたは広告デザイナー」の場合、主旨は振り返りの時に伝える。普段なにげなく接している広告に、表面上は見えていないメッセージがあると伝えても、受容段階では気

- づきにくい。ワークショップが終わり、振り返り段階で主旨を説明すると、漠然とした気づきに言語が与えられ、理解が深まるように感じられた。
- 16) 最初の授業では、ワークショップの説明に30分、ポスター制作に30分、全員の作品を鑑賞するのに20分、残りの10分で感想を書く。翌週は、再び作品を見なおして3つのグループに分かれて採用会議となる。このディスカッションに30分～40分、残りの時間で、教員がコメントする。ほとんど全員がデメリット情報を排除したことに気づき、消費者以外の立場になって何を感じたかななどを自由に話してもらおう。他者の意見や感想を聞くうちに、漠然とした感想は少しずつ言語化される。そのプロセスを対象化するために感想を書いてもらおう。
- 17) チームの編成は多くても6～7人が妥当と思われる。あまり多いと議論が拡散しやすい。また全体をまとめて解決の方向にむかせるファシリテーターがいないことも課題である。グループにひとりのファシリテーターがいることが理想であるが、講義系の授業では難しい。ティーチングアシスタント(TA)の参画が可能であれば考慮したい。
- 18) 主に青少年が不適切な行為をネットに投稿して問題化するケースが相次いでいる。カンニングや交通違反など軽犯罪の告白や職場の問題行動などを投稿する。近年は、文章より写真の投稿がきっかけとなる事例が多く、店員がコンビニの冷凍庫に入る、食品を不衛生に扱うなど悪ふざけの写真が拡散し問題化する事例が多い。

#### 参考文献

- Buckingham, D. (2003) *Media Education, Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Polity Press (鈴木みどり (監訳) (2006) 『メディア・リテラシー教育—学びと現代文化』世界思想社)
- 上田信行 (2009) 『プレイフル・シンキング』 宣伝会議
- 境真理子 (2000) 日本放送労働組合編：「送り手と受け手の新たな地平」『送り手たちの森：メディアリテラシーが育む循環性』NIPPORO 文庫
- 鈴木みどり編 (2001) 『メディア・リテラシーの現在と未来』世界思想社
- 東京大学情報学環メルプロジェクト・日本民間放送連盟編 (2005) 『メディアリテラシーの工具箱—テレビを見る、読む、つくる』東京大学出版会

メディアリテラシー教育におけるワークショップの可能性

- 中橋雄 (2014) 『メディア・リテラシー論』 北樹出版
- 水越伸 (2002) 『新版 デジタル・メディア社会』 岩波書店
- 水越伸・東京大学情報学環メルプロジェクト編 (2009) 『メディアリテラシー・ワークショップ—情報社会を学ぶ・遊ぶ・表現する』 東京大学出版会
- 水越伸・吉見俊哉編 (2003) 『メディア・プラクティス—媒体を作って世界をかえる』 せりか書房
- 茂木一司編 (2010) 『協同と表現のワークショップ—学びのための環境のデザイン』 東信堂
- 山内祐平 (2003) 『デジタル社会のリテラシー 「学びのコミュニティ」 をデザインする』 岩波書店
- 和栗百恵 (2010) 『「ふりかえり」と学習—大学教育におけるふりかえり支援のために—』 国立教育政策研究所紀要 第139集

## **A Study of Media Education Using the Workshop Method**

SAKAI Mariko

The purpose of this study is to investigate how classes incorporating practical workshops in media literacy education helped students to understand the media better.

For the digital native generation, it is especially difficult to grasp the media objectively because it has existed since before they were born, and they can understand it only vaguely by merely listening to lectures about media literacy.

Handling media carefully and critically, using it, and expressing are the keys to media literacy education. Believing that practical lessons are most effective, when teaching media literacy I seek to incorporate workshops in my classes as much as possible.

In this article I will examine how workshops can promote understanding and learning as students progress from unawareness to awareness, from defenseless to awakened, and from self-evidence to dissimulation concerning the media.

It is said that the 21st century is the age of a knowledge-based society. The most urgent and important task therefore is education in media literacy skills so that people can receive information from the media carefully without being overwhelmed by the flood of information.

How can we learn how to master media literacy? One answer must be the accumulation of practical knowledge in workshops. Accordingly, in this study I seek the potential of media literacy education in notice, discovery, and various communications created in workshops.

メディアリテラシー教育におけるワークショップの可能性

Keywords: media literacy, workshop, digital native, media expression,  
educational practice

# 『紅樓夢』第二十一回『莊子』 胠篋篇続作の意味するもの

王 竹

## はじめに

『莊子』胠篋篇の冒頭に「胠篋」の一語があり、それが篇名になっている。「胠篋」とは、「篋を<sup>はこ</sup>ひら<sup>く</sup>」ことである。泥棒が箱を開いて財物を盗むのを未然に防ぐため、人は箱に鍵をかける。しかし、大盗賊は鍵をかけたままの箱を丸ごと持ち去っていくので、箱に鍵をかける意味はまったくない。それどころか、鍵をかけることは、大盗賊のために運びやすいように用意しておいたことになる<sup>り</sup>。莊子は、箱に鍵をかけようとする賢しらを儒家の知恵に喩え、小さな人知は、大盗賊の前で何の役にも立たないどころか、反って害になるという。莊子は、人知を働かせることの愚かしさを指摘し、人知を捨てて自然素朴な状態に戻れと、儒家の知恵や仁義を徹底的に否定する。これが胠篋篇全篇に一貫するテーマである。

曹雪芹は第二十一回で『莊子』胠篋篇の冒頭の一文を直接引用した上で、主人公宝玉を借りてこれを書き続けるという奇抜な設定で物語を展開させている。曹雪芹はなぜ宝玉に『莊子』胠篋篇を書き続けさせたのだろうか。そもそも、この続作の設定は曹雪芹が単なる思いつきでしたことなのだろう

---

キーワード：『紅樓夢』、脂評、莊子、胠篋篇、三大病

うか。

実は、宝玉に胠篋篇の続作を書かせるという設定の裏に、曹雪芹は必然的な要因を用意していた。それは主人公宝玉の「三大病」である。宝玉は伝統的な儒教の価値観に叛逆し、自由に憧れ、何よりも人から諫められることを嫌い、礼儀を軽視し人の情こそが大切であると考え、死を避けるのではなく冷静に見つめて受け入れる。これが脂評にいう宝玉の「三大病」である。すでに拙稿「宝玉の「三大病」と莊子——『紅樓夢』第二十一回の脂評を基に<sup>2)</sup>で検証したように、宝玉の「三大病」はすべて莊子の価値観・世界観と重なり、宝玉の思惟方法も人間観も、その根底に莊子の思想が横たわっている。脂硯齋が宝玉の「三大病」を胠篋篇の続作の直前に指摘したのは、読者に宝玉の「大病」を理解させ、それによって胠篋篇続作の真意を正しく、かつ深く理解させようとしたからであった。

この胠篋篇続作の真意を解明するには、続作を「三大病」との関係で読み解くことによってはじめて可能となる。しかしながら、管見の限りでは、『紅樓夢』研究において、胠篋篇続作の真意、それと「三大病」の因果関係について考察した研究は皆無に等しい。

本稿では、宝玉はどのように胠篋篇に倣って書き続けているのか、宝玉の「三大病」は続作の中でどのように反映されているのか、宝玉が胠篋篇を書き続けた行為は何を意味しているのか、それらについて考察する。すなわち、第二十一回所引胠篋篇と続作の意味を正しく理解することによって主人公の価値観を解明し、『紅樓夢』全編における胠篋篇続作の意味を明らかにするのが本稿のねらいである。

## 一 胠篋篇続作の場面

第二十一回では、姉妹や侍女たちといさかいを起こして煩悶する宝玉が描かれている<sup>3)</sup>。侍女襲人は不真面目な生活を送る宝玉を戒めるために、

『紅樓夢』第二十一回『莊子』肱篋篇続作の意味するもの

あえて宝玉を無視し続けた。そんな時、宝玉は無意識のうちに『莊子』を手にして読み始める。すると、自分の苛立つ気持ちを抑えさせることができた。そして、肱篋篇を読み続けるうちに感興がわき、その後を続けて書いてみようと思いついたのである。

いやもおうもない、思いきって「彼女たちは死んだものと思う、どのみちほくだって死ぬんだもの」そう考えると、すこしも気にかかることはなくなり、愉快的気持ちになった。そこで四児に命じて、蠟燭の芯を切らせ、茶を入れさせて、ひとり『南華経』を読んだ。その外篇の一節、

……それゆえ、聖人の知恵のようなものは捨て去ってしまえば、大盗賊は消えるだろうし、珠玉などという贅沢なものはみな砕いてしまえば、こそ泥などはなくなる。割符を焼き、印鑑を壊してしまえば、民は純朴となり、升や衡をなくしてしまえば、民は争いをしなくなる。こうして聖人の定めた法というものを全廃して、はじめに民はともに論議できるようになり、音階などはぶちこわし、楽器などもたたきこわし、瞽曠の耳を塞げば、天下の人はみなそれぞれの耳のすばらしさを取りもどすであらうし、紋様を失くし、色彩を捨て、離朱の目を被えば、天下のひとはみな自分の眼でものが見られるようになろうし、曲尺や墨縄を絶ち、物差しやぶんまわしなどを棄て、工垂の指を折れば、天下の人はみな自分でものが創れるようになろう。

そこまで読むと感興が湧き、酒の力も手伝って、思わず筆をとってあとをつづけた。

花を焚き、麝を散じてしまえば、奥の部屋から忠告というものを解放することになろう。宝釵の気高い姿をそこない、黛玉の不思議

な肉体を灰にして、情意というものを滅してしまえば、奥の部屋の美醜の差はなくなってしまうだろう。彼女たちが忠告をしなくなれば、兄弟不仲になることもなかろう。宝釵の気高い姿をそこなえば、あこがれる心もなくなり、黛玉の不思議な肉体を灰にすれば、その才を慕う心も消えよう。かの宝釵、黛玉、襲人、麝月のやからは、みな綱を張り、落とし穴をつくって、天下を惑わし、陥れようとする者である。

書きおわると筆を投げだして床についたが、頭を枕につけるや眠りこんでしまって、明け方まで何も知らずに寝入ってしまった<sup>4)</sup>。

说不得横心只当他们死了，横竖自然也要过的。便权当他们死了，毫无牵挂，反能怡然自悦。因命四儿剪灯烹茶，自己看了一回《南华经》。正看至《外篇·胠篋》一则，其文曰：

故绝圣弃知，大盗乃止，擿玉毁珠，小盗不起；焚符破玺，而民朴鄙，掊斗折衡，而民不争，殫残天下之圣法，而民始可与论议。擢乱六律，铄绝竽瑟，塞瞽旷之耳，而天下始人含其聪矣；灭文章，散五采，胶离朱之目，而天下始人含其明矣，毁绝钩绳而弃规矩，攬工倕之指，而天下始人有其巧矣。

看至此，意趣洋洋，趁着酒兴，不禁提笔续曰：

焚花散麝，而闺阁始人含其劝矣，戕宝釵之仙姿，灰黛玉之灵窍，丧减情意，而闺阁之美恶始相类矣。彼含其劝，则无参商之虞矣；戕其仙姿，无恋爱之心矣；灰其灵窍，无才思之情矣。彼釵、玉、花、麝者，皆张其罗而穴其隧，所以迷眩缠陷天下者也。

续华，掷笔就寝。头刚着枕便忽睡去，一夜竟不知所之，直至天明方醒<sup>5)</sup>。

冒頭の一文「それゆえ、聖人の知恵のようなものは捨て去ってしまえば、

『紅樓夢』第二十一回『莊子』胠篋篇続作の意味するもの

大盗賊は消えるだろう（故絶聖弃知，大盗乃止）」は、胠篋篇の別のところには「聖人死せざれば，大盗止まず（聖人不死，大盗不止）」<sup>6)</sup>とある。いずれも『老子』の一文「聖を絶ち智を棄つれば，民の利は百倍す（絶聖棄智，民利百倍）」（第十九章）に基づくもので，莊子は老子の意を取り，そのまま胠篋篇に用いたのである。

胠篋篇は，総じていえば，聖人の知恵や能力を棄てることこそ国家を安定させ，升や秤などを壊せば民は利益を争わず，法律を廃すれば民は自由になるという。莊子はここで「瞽曠の耳」，「離朱の目」，「工垂の指」を例として挙げ，音楽家の耳を塞げば民は自分の本来の聴力を取り戻すことができ，千里眼の目を膠付けにすれば民は本来の視力を持っていることを知り，腕利きの名工の指を痛めつけば民はもてる能力を認めることができるといい，相対的な価値観は無意味だというのである。

さて，「花を焚き，麝を散じてしまえば」から「陥れようとする者である」までの宝玉が書き続けた文章を読むと，それは胠篋篇を模倣したものではなく，あくまで続きであることがわかる。もし宝玉が『莊子』の文章を模倣して書いたものなら，主節から書き変えたはずである。しかし，それは続きであるから主節が変わらず，莊子が挙げた譬えの後に新たな譬えを挙げていった。

莊子は「瞽曠の耳」，「離朱の目」，「工垂の指」を挙げ，宝玉は襲人・麝月・黛玉・宝釵の四人を例として書き続け，それによって具体的な内容で胠篋篇を繋いでいる。すなわち，莊子の挙げた「優れた」耳と目と指の次に，「優れた」容姿，「優れた」気質の人を例にして胠篋篇を続け，「襲人と麝月がいなければ，彼女たちの忠告もなくなり，煩いから解放される。黛玉と宝釵の美貌や情意がなければ，美醜の区別もなくなる。宝釵の美が消えれば，恋する気も失せる。黛玉のような優れた気質がなければ，その才を慕う心もなくなる」と，宝玉は四人のことと自分の気持ちを莊子に倣っ

て書き続けたのである。

知恵を棄てて自然に帰れば、世界が平安無事となるというのが脍炙篇の主旨である。悩ましいこと、争いの元をその根源まで探求しようとするのが莊子である。問題が起きるのはその問題の本体にある。本体がなくなれば、問題は自然に消えていく。同じように、宝玉は黛玉や宝釵たちの美貌と美徳、そして才能がなければ、憧れや思慕も消えるはず。そのためには、その本体、すなわち黛玉や宝釵たちの存在そのものが問題だということになる。宝玉がこれほど悶々とするのは、悩まされる対象そのもの、彼女たちの存在そのものにほかならない、そう思い至った宝玉は、自らの思いを脍炙篇に倣ってついつい書いてしまったというのである。

この脍炙篇は曹雪芹が思いつきで引用したものではない。第二十一回のこの場面では、襲人のつれない態度に嫌な思いをしつつ、悶々とする気持ちを解消できない宝玉に、曹雪芹は脍炙篇という薬を処方したのである。莊子は、聖人の知恵や技術は却って人を不幸にするものであるから、聖を絶って知を棄て人為を去れば、人は悠然たる自然に包まれるかのように心の安定がもたらされるという。曹雪芹はこの莊子の論法を小説に取り入れ、主人公宝玉に脍炙篇を読ませて心の悩みの解消法を考えさせる場面をことさら設定し、宝玉がいかに『莊子』に共感しているかということ、『莊子』こそ彼の心の拠り所であるということを強調するためであって、曹雪芹は宝玉の考え方を莊子の「聖人死せざれば、大盗止まず」に象徴しようとしたのである。だから、「そこまで読むと感興が湧き、酒の力も手伝って、思わず筆をとってあとをつづけた」ほど、宝玉が脍炙篇を好んだという場面を設定したのである。

侍女たちに無視される寂しさや苛立ちを解消する薬脍炙篇を読み、この続きを書いた宝玉は、「書きおわると筆を投げだして床についたが、頭を枕につけるや眠りこんでしまって、明け方まで何も知らずに寝入ってしまっ

『紅樓夢』第二十一回『莊子』脍炙篇続作の意味するもの

た」ほど、気持ちがすっきりした。宝玉が脍炙篇を書き続けた効果はてきめん、ぐっすり眠ってしまった宝玉の様子は無邪気そのもの。曹雪芹は宝玉を通して人間の自然な姿を表現したのである。その自然な姿とは、まさしく脍炙篇が理想とする人間の姿——何事にも執着せず自由な境地に生きる人間にほかならない。

ところが、宝玉の書いた脍炙篇の続きは、最愛の知己黛玉に痛烈に批判されることとなる。

宝玉が正房へ出かけたあとに、ひょっこり黛玉がやってきた。宝玉が部屋にいなかったので、机の上の書物をひっくり返していると、ちょうど昨日の『莊子』が出てきて、宝玉がつづけて書いたところを見てしまい、思わず腹も立ったがおかしくもあり、いつか筆を取って一首の詩を書きつける。

誰のすさびか わけもなく  
『莊子』の文の 盗み書き  
おのが無学を 悔いもせで  
たわごと並べ ひと詰る

そう書きおわると正房へ行って史太君に挨拶し、それから王氏のところへやってくる<sup>7)</sup>。

宝玉往上房去后，谁知黛玉走来，见宝玉不在房中，因翻弄案上书看，可巧翻出昨儿的《庄子》来。看至所续之处，不觉又气又笑，不禁也提笔续书一绝云：

无端弄笔是何人？作践南华庄子因。

不悔自己无见识，却将丑语怪他人！

写毕，也往上房来见贾母，后往王夫人处来<sup>8)</sup>。

この場面は黛玉が宝玉の「賸篋篇」続編に対し、厳しく批判したところである。黛玉はそれを「盗み書き（无端弄笔）」、「無学（无见识）」、「たわごと（无语）」などと、宝玉の文はまったく価値がないと諷する詩を残したのである。この黛玉の諷諭の詩には、二つの意味を読み取ることができる。

ひとつは、黛玉と宝玉との親密な仲を表現していること。一切の遠慮も見栄もなく、思っていることを素直に言えるのは、知己の仲で初めて可能となる。ここでは、黛玉が宝玉をからかえばからかうほど、黛玉の宝玉への思いの深さが露呈することとなっており、黛玉の批判の裏には宝玉への深い感情を見ることができる。このことは、この詩のすぐ後に加えられた脂評が裏付けている。

黛玉の罵倒は痛快だ！ こんなことができるのは黛玉しかいない。黛玉は素晴らしい！ この詩は良い詩だ！ 宝玉の知音といえるのは、それは黛玉なのだ。

罵得痛快！非颦儿不可。真好颦儿，真好颦儿。好诗！若云知音者，颦儿也<sup>9)</sup>。

脂評は、続作を痛烈に批判した黛玉の詩が、宝玉の行為——「賸篋篇」を書き続けるという思いつきだけでなく、宝玉の文章をも一蹴することになっており、そのことで黛玉の宝玉に対する情愛がいかに深いか、まさに二人は知音の仲にほかならない証しであることを意味しているというのである。

二つは、作者の『莊子』への思い入れを詠み込んでいること。曹雪芹は宝玉の手を借りて『莊子』を書き続けるのだが、その発想の奇抜さと文才とを読者に知らしめた上で『莊子』と比べさせ、あえて黛玉の痛烈な批判によって宝玉の続作を低く評価した。ここにおいて、『莊子』がいかに優れているのかを読者に伝え、『莊子』に高い地位を与えようという曹雪芹

## 『紅樓夢』第二十一回『莊子』脠篋篇続作の意味するもの

の意図をみることができる。

宝玉がこの脠篋篇を書き続けたのは、まるで衝動的にしたことのようにみえるが、実は曹雪芹は宝玉がいかにも『莊子』を好んで脠篋篇の内容に共感しているのかを示していると理解できる。脠篋篇の続作は、脠篋篇の文体・表現法を用い、脠篋篇の内容を踏襲していることは明らかである。わずか千字ほどのこの場面ではあるが、宝玉の日常生活にいかにも『莊子』が浸透しているかが知られる。また、曹雪芹が第二十一回で宝玉を借りて脠篋篇を書き続けたのは、宝玉のごく自然な行為であり、その行為そのものが莊子の価値観を反映しているからにはかならない。

### 二 脠篋篇続編にみえる宝玉の「三大病」

宝玉の書いた脠篋篇続作に対して、曹雪芹は、「盗み書き（无端弄笔）」、「無学（无见识）」、「たわごと（丑语）」などと、黛玉を介して痛烈に批判した。にもかかわらず、脂硯齋は第二十一回の脠篋篇続作のすぐ下に、この脠篋篇続作を称える脂評を記している。

まるで莊子や老子の筆致ではないか。奇なるかな、怪なるかな！

宝玉が酒の勢いで思わず筆を取って書き続けたのは、作者曹雪芹自身が莊子の立場に立ってしたことにはかならない。思うに、どのような人ならあえて『莊子』を書き続けようとするだろうか、誰もしないだろう。しかし、そもそもこのなんとも不思議な筆致は<sup>10)</sup>、どこから発想したのか！ 絶賛せざるを得ない。

直似庄老，奇甚怪甚！

趁着酒兴不禁而续，是作者自站地步处——谓余何人耶？敢续《庄子》。然奇极怪极之笔，从何设想！怎不令人叫绝<sup>11)</sup>。

脂硯齋は、曹雪芹が宝玉に『莊子』を書き続けさせるという発想が読者を驚嘆させ、その筆致はまるで老莊と同じであると、その「奇」「怪」なる文才を絶賛している。

しかし、この脂評は、肱篋篇続作を評価するためだけに書かれたものではない。脂硯齋は、宝玉が「あえて『莊子』を書き続けようと（敢续《庄子》）」したのはなぜかと問いかけ、莊子に成りきった曹雪芹（宝玉）が莊子の価値観と一体になったから、肱篋篇続けて論ずることができたと、脂硯齋自ら答えを導き出している。要するに、脂硯齋は宝玉がその思惟方法や価値観を『莊子』の世界と共有していることを熟知した上で、宝玉（曹雪芹）だからこそ『莊子』を書き続けることができるというのである。すなわち、肱篋篇を書き続けることが、曹雪芹（宝玉）が「莊子の立場に立ってしたことにはほかならない（自站地步处）」と強調し、それを読者に理解させたいというのが、脂硯齋がこの脂評を書いた目的のひとつである。

さらに、脂硯齋は「このなんとも不思議な筆致はどこから発想したのか（奇极怪极之笔，从何设想）」と、続作の具体的内容について問題を提起している。むろん、脂硯齋には『紅樓夢』作成の共同作業<sup>12)</sup>としての答えが用意されている。では、脂硯齋がここで肱篋篇続作の発想はどこから生まれたのかと、あえて読者に問いかけたのか。前掲拙稿で明らかにしたように、肱篋篇続作の必然的要因は、肱篋篇続作の直前の脂評にある宝玉の「三大病」であった。そして、この脂評が続作の直後にあえて「どこから発想したのか」と問題提起するのは、その問題の答えは「三大病」にあると示唆し、読者に肱篋篇続作の真意を解明する道に導こうとしているからである。すなわち、宝玉の「三大病」が続作にどのように反映されているのかを読者に考えさせようとするのは、脂硯齋がこの脂評を残したもう一つの目的である。そこで、脂硯齋のこの問題提起——続作と「三大病」との関係について以下に検討したい。

『紅樓夢』第二十一回『莊子』胠篋篇続作の意味するもの

まず、続作の冒頭の一文「花を焚き、麝を散じてしまえば、奥の部屋から忠告というものを解放することになろう（焚花散麝，而閨閣始人含其功矣）」について。ここにみえる「花」・「麝」が、それぞれ襲人<sup>13)</sup>と麝月をさしていることはいままでのない。宝玉は、自分を諫める二人がいなくなれば、「忠告（劝）」はなくなるはずだというのである。宝玉は忠告や諫言から逃れたい、解放されたいという願望を、真っ先に自ら書きこんだ。これは、宝玉の「第一の大病」——「人に諫められることが嫌い（悪劝）」を反映した一文であることは明らかであろう。「花を焚き、麝を散」ずるとは、襲人を「焚き」、麝月を「散じて」二人を消滅させ、「諫められること」から解放されたいということで、宝玉は「第一の大病」から発する苦悩を、このような極端な表現で訴えようとしたのである。

では、宝玉の侍女は襲人と麝月だけではないにもかかわらず、なぜ二人の忠告や諫言からそれほど逃れたいと思ったのか。それは、二人が宝玉にとって最も身近な存在であり、自分を諫める代表的存在だからである。

襲人は宝玉の第一侍女で、勉強にまったく身が入らない宝玉に向かって、せめて勉強が好きなふりをせよと人前で諫めた（第十九回）。また、宝玉が黛玉に深い愛情を抱いていることを知った襲人は、その愛を「災い」、「心配の種」<sup>14)</sup>だと考え、宝玉の母王夫人に告げ口をし、目上の人に諫めさせようと画策した（第三十二回・第三十四回）。

一方、麝月はといえば、襲人が宝玉を無視することで諫めようとしたときにも、襲人に同調して、その理由は自分の胸に聞けと言いつち、宝玉の生き方に批判的な態度で接した（第二十一回）。

実は、作品中に麝月が宝玉を直接諫めたり、批判したりする場面はほとんどない。しかし、麝月のことを宝玉が「（襲人が）仕込んだ者（是你陶冶教育的）」<sup>15)</sup>と呼んでいることから、麝月は襲人の影の存在として宝玉に諫言する人物像と設定されている。事実、宝玉のよき理解者である晴雯ら

三人の侍女はむごい扱いされて辞めさせられたにもかかわらず、麝月ひとり自らの地位を守り続けた（第七十七回）。このことは、麝月が襲人と同じ穴の貉であることの証であろう。だから宝玉は続作の冒頭に「花を焚き、麝を散じ」と襲人と麝月の名を並べて挙げ、二人の諫言や批判から解放されたいという強い気持ちを表現したのである。

いずれにせよ、襲人と麝月は、宝玉に封建社会の礼教を守ることを求め、宝玉の立身出世を望み、そのために勉強せよと諫める。そのために、彼女たちは宝玉の行動を見張り、宝玉の求める「自由」を束縛し、精神的に追い詰める。このように、襲人と麝月は、宝玉の人生観や価値観を理解することができない代表的人物なのである。

しかし、襲人や麝月がしたことは、すべて当時の礼教に叶ったことである。封建社会に生きる人々の期待に応えられるように宝玉を諫め、宝玉の礼教に反する言動をやめさせようとすることは、儒教社会の侍女の役割であった。それは、当時の社会では決して非難されることではなく、むしろ模範的なこととして評価されることであって、非難されるべきは、むしろ宝玉の方であった。荘子の世界に憧れ自由を求める宝玉は、儒家的価値観に反発し、儒家の礼教に抵抗し、当時の社会にことごとく叛逆している人物である。

宝玉は、彼女たちと正反対の人生観を持っているからこそ、心の底から「諫められることが嫌い」である。だから、駄篋篇続作の第一句から、「第一の大病」が発症し始め、「花を焚き、麝を散じてしまえば、奥の部屋から忠告というものを解放すること」を切望していたのである。

次に、続作は「宝釵の気高い姿をそこない、黛玉の不思議な肉体を灰にして、情意というものを滅してしまえば、奥の部屋の美醜の差はなくなってしまおうだろう（戕宝釵之仙姿，灰黛玉之灵窍，丧滅情意，而闺阁之美恶始相类矣）」と続く。宝玉は、美しい宝釵と黛玉が消滅すれば、彼女た

『紅樓夢』第二十一回『莊子』脛篋篇続作の意味するもの

ちに対する「情意」も存在しなくなる。「情意」がなくなるということは、美と醜の別もなくなることにほかならない。これを文字通りに理解すれば、宝玉は単に「宝釵の気高い姿」にあこがれ、「黛玉の不思議な肉体」を慕う者であり、自らの感情をうまく処理できずに悩んでいることになろう。しかし、ここにいう「情意」とは、決して宝釵と黛玉に限って男女間の恋愛ではない。これこそ宝玉の第二の大病—「情を重んじ礼を軽んずる」をいうものである。

では、なぜこの「情意」は第二の大病を反映しているというのか。その答えは、以下の三条の脂評にみえる。

小説の後半の「情榜」<sup>16)</sup>をみると、「宝玉——情不情，黛玉——情情」と評されている。

后观情榜评曰：“宝玉——情不情，黛玉——情情”<sup>17)</sup>。(第十九回)

情不情。

情不情<sup>18)</sup>。(第二十三回)

宝玉は常に「情不情」なのだから、まして情ある者にはなおさらのことである。

玉兄每“情不情”，况有情者乎！<sup>19)</sup> (第二十五回)

さて、そもそも「情不情」とは何を意味するのだろうか。「情不情」とは、文字通りに解釈すれば、感情のないもの（こと）に情を注ぐということだが、実は、情がないもの（こと）にも感興が湧く。脂硯齋が「情不情」と評したのは、このような大邸宅に生まれるべきは自分のような俗物ではなく襲人たちだと、自らを貶め侍女たちを立てる発言（第十九回）に、風

に散って踏みつけられる花びらがかわいそうだと思う感情（第二十三回）に、下っ端の侍女小紅を起用しようとしたことが襲人たちを不愉快にさせるのではないかと思ひ悩む優しい気遣い（第二十五回）に対してなされたものである。

以上の三場面は、宝玉の異性への恋愛感情を描写した場面ではなく、宝玉が賤しい侍女らをひとりの人間として尊重していたり、感情を持たない落花びらにも感情移入していたりする場面であった。このような宝玉を脂評は「情不情」と概括したのである。

この「情不情」の対局にあるのが、脂評にいう黛玉の「情情」である。言うまでもなく、黛玉の生き甲斐は最愛の宝玉に深い「情」を注ぐことである。脂評が「宝玉——情不情、黛玉——情情」と対比するのは、黛玉が自分の感情に触れることにのみ情を抱くのであって、それ以外のことにはまったく無関心であることをいうのである。かたや、宝玉は「不情」のものだけに愛情を注ぐのではない。親兄弟、親類縁者はもちろん、宝玉が愛する人々に愛情を示し、細やかな気遣いをしている。だから、続作に「宝釵の気高い姿をそこなえば、あこがれる心もなくなり、黛玉の不思議な肉体を灰にすれば、その才を慕う心も消えよう」と、「情意」という魔物に惑わされている宝玉の心の内を描いている。まさに、脂評が「宝玉は常に『情不情』なのだから、まして情ある者にはなおさらのことである」と断ずる所以である。要するに、対象が侍女であれ、花びらであれ、あらゆるものに感情が移る宝玉の「情不情」こそ、続作に書かれた「情意」の正体である。

しかし、当時の儒教社会では、「情」は「礼教」に治められるべきであって、臆面もなく人前にさらけ出すなどというのは、儒教的教養を身につけた知識人としては認められない<sup>20)</sup>。だから、宝玉の豊かな「情意」が儒教の「礼」と真っ向から対抗することとなり、理解を得られず鬻ぎを買うば

『紅樓夢』第二十一回『莊子』脛篋篇続作の意味するもの

かりである。この宝玉の「情意」を表現するために曹雪芹と脂硯齋がともに作り上げた<sup>21)</sup> ひとつの語彙が「情不情」であり、「情不情」の現象は、「第二の大病」——「情を重んじ礼を軽んずる」病状と一致する。続作に、常に満ち溢れている「情意」をどう処理すればいいのかに悩む宝玉が、自ら「情意」を減してしまえば、「情」の悩みから脱出できるだろうと言ったのは、第二の大病に対する自覚症状にほかならない。

さて、自ら「情意」を上手く抑制できない宝玉は、「焚」・「散」・「戕」・「灰」という極端に非情な表現を使って悩みの解消法を試みた。これは「情不情」の「多情公子」が言える言葉だと考え難いのであるが、これこそ、「第三の大病」——「情極の毒」の症状だと考えられる。

まず、「焚」、「散」についていえば、「花を焚き、麝を散じてしまえば（焚花散麝）」と宝玉が「焚」という字を使うのは、全く自分を理解せずただただ諷める襲人を生活から抹殺したいと思うほど嫌い、棄て去りたいという気持ちを率直に言おうとするからである。のみならず、「麝月を散じ」の「散」字に離散の意を込め、彼女と別れて離れていくことを示していると考えられる。

実は、同じ第二十一回の脂評に、「襲人たちをこのように棄てるのはよろしくない（襲卿輩不应如此弃也）」の一文があり、その「棄てる（弃）」は襲人たちを嫌うと棄て去る二通りの意味を持つ。また、同脂評には、宝玉が「麝月のような婢（麝月之婢）」をも「棄てて僧侶になる（弃而为僧）」という「懸崖撒手」の内容がみえるが、それは宝玉が麝月を切り捨て、自ら人生を放擲した結末を暗示している。脂硯齋はこれらを「第三の大病」——「情極の毒」がもたらした具体的例として挙げたのである<sup>22)</sup>。

要するに、続作の「花を焚き」と脂評のいう襲人を嫌い棄て去るのは、同じ意味を持つのであり、続作の「麝月を散じ」と脂評のいう麝月を「棄てて僧侶になる」の意味も一致している。「花を焚き、麝を散（焚花散麝）」

ずるように襲人を嫌い、麝月を切り捨てる気持ちは、「情極の毒」という内的要因があったからこそ生じたものである。

次に、「宝釵の気高い姿をそこなえば（戕其仙姿）」と「黛玉の不思議な肉体を灰にすれば（灰其灵窍）」から読み取れる「戕」と「灰」について。「戕」と「灰」は切り捨てる意味ではなく、傷や死を意味する語彙として理解すべきである。なぜ宝釵に「戕」を、黛玉に「灰」を使ったのか。

ところで、八十一回以降にあったとされる結末は、宝玉が宝釵を妻として迎え入れたものの、最後は彼女を棄てて離れて行ったのである。宝玉が家族を見捨てる行為は、宝釵の身も心も損なうことになるだろう。また、黛玉が「死ぬ」という結末を設定していたことは、八十回までに読み取ることができる<sup>23)</sup>。だから、作者は宝釵に「戕」を、黛玉に「灰」（死を意味する）の字を使い分けたのである。これを前述の「花を焚き、麝を散じ（焚花散麝）」の意味と併せてみると、曹雪芹は宝玉の筆を借りて、この続作に四人の登場人物の結末を暗示していると考えてよい。すなわち、続作本体は「第三の大病」——「情極の毒」の脂評の内容を忠実に反映しており、脂評と続作とが一体となっている。

さて、宝玉が「焚」「散」「戕」「灰」四つの過激な言葉を使って、自らの悩みを解消しようとしたことは、「第三の大病」——「情極の毒」とどのようにつながるのか。宝釵の美しい姿が損なわれ、黛玉が死んで灰になると、「情意」を注ぐ相手が存在しなくなるのであるから、宝玉ははじめて「情」に悩むことから解放される。これこそ「情極の毒」の具体的な例なのである。「第二の大病」——「情を重んじ礼を軽んずる」を患う宝玉は、世間の人や物事に対して満ち溢れるほどの情意をもっている。その情意が極点に達して「情極の毒」に転化すると、「情意」を注いだ宝釵や黛玉に死を求めるようになる。そのようにいえば、宝玉がいかにも人の死を望んでいるようにみえるが、死とは化すこと、死は生の一部という荘子の考え

『紅樓夢』第二十一回『莊子』脛篋篇続作の意味するもの

に影響を受け、人間の死を冷静に見つめ、死に怖がらず、死をも受け入れることができる宝玉の死生観に裏打ちされたものである。それゆえに、脛篋篇続作に、宝釵を傷つけ、黛玉を死なすことによって、自分が楽になるというような残酷な内容となったのであろう。このような非情とも思える言葉こそ、まさしく莊子の死生観に影響された「第三の大病」の具現化したものであろう。

宝玉が脛篋篇続作の始めから、諫め役の襲人と麝月に非難の語を吐いたのは、「諫められることが嫌い」という「第一の大病」をもつからである。また、続作で書いた宝玉の「情意」は恋愛の情だけでなく、万人万物を愛するという「情不情」である。それは「情を重んじ札を軽んずる」という「第二の大病」を反映していることにほかならない。儒教社会では、宝玉の「情不情」は認められないものである。その「情意」という病気が宝玉に多大なストレスをかけている。それに悩むものの、治療法を見つけることができない。そこでたまたま、読んだ脛篋篇に啓発され、書き続けたのである。つまり、悩みごとから解放されるには、悩ます本体を捨てればよいのだと考えるに至った宝玉は、「花を焚き、麝を散じてしまえば（焚花散麝）」諫められることはなく、「宝釵の気高い姿をそこなえば（戕其仙姿）」、「黛玉の不思議な肉体を灰にすれば（灰其灵窍）」、「情意」を引き起こす張本人がいなくなり、情意そのものが消滅するという考え方を表現したのである。これは「情極の毒」という「第三の大病」が病膏肓に入った証しであるといえよう。

このように、脛篋篇続作の内容は、すべて宝玉の「三大病」を反映しているものである。だから、続作の最後を宝釵、黛玉、襲人、麝月四人が、「綱を張り、落とし穴をつくって、天下を惑わし、陥れ」て、自分を精神的に苦しめているなどと悩みの原因を人のせいにするような一文で結んだのである。

脛篋篇続作そのものは「三大病」の発病した産物であること、そして、  
莊子の考え方に共感する宝玉の「三大病」から誘発された奇抜な発想である。  
これは脂硯齋の「この文章はどこから発想したのか」という問題提起  
に対する答えであると同時に、自ら苦洪の決断をして出した処方箋ではない  
のかと考える。

### 三、宝玉が脛篋篇を書き続ける行為の意味

宝玉が脛篋篇を書き続けた必然的要因が彼の三大病であることは明らか  
となったが、さらにその内容も三大病が反映されたものとなっている。た  
だ、「三大病」とは別に宝玉が脛篋篇を書き続けた行為に対する脂硯齋の  
見解は、第二十一回にはなく、次の第二十二回にみえる。

もちろん宝玉は何度も『莊子』を読んでいるが、たまたま「外篇」に  
読み至ったところで書き続けるきっかけができ、それで書いたものだ  
とするのが合理的であろう。……女性に関すること以外で、宝玉が意  
識的に何かをすることはまずない。天地陰陽から、功利名誉、榮枯盛  
衰に至るまで、あるいは文章や詩句を吟ずることでさえ、自然界のこ  
とも、人間界のことも、すべて無意識のうちに順応し、心のままに動  
いている。たまたま得られても喜ぶこともなく、たとえ失ったとして  
も悲しまない。故意に書き続けたと考えるなら、それは間違っている。  
想其理，自然默默看过几篇适至《外篇》，故偶触其机，方续之也。  
……可知除闺阁之外，并无一事是宝玉立意做（原误作）出来的。大  
则天地阴阳，小则功名荣枯，以及吟篇琢句，皆是随分触情，偶得之  
不喜，失之不悲，若当作有心，（则）谬矣<sup>24)</sup>。

まず、脂硯齋は宝玉が脛篋篇を書き続けた行為をごく自然なことである

『紅樓夢』第二十一回『莊子』胠篋篇続作の意味するもの

と言を極めて強調している。それは宝玉が胠篋篇を書き続けたのは、決して意識的にした行為ではないということである。脂硯齋が、「宝玉は何度も『莊子』を読んでいるが、たまたま『外篇』に読み至ったところで書き続けるきっかけができ（自然黙黙看过几篇适至《外篇》，故偶触其机）」たというのは、宝玉にとって『莊子』は生活の一部になっていることを明言するものである。換言すれば、曹雪芹が宝玉を通して『莊子』を愛読する場面を描き出すのは、作者自身の姿を読者に示していることにほかならない。「茶を入れさせて、ひとり『南華経』の一節」を読み、寂しさや悲しみを紛らわそうとする宝玉は、まさに作者の自画像であろう。

次に、本脂評は胠篋篇を書き続ける行為を通して、宝玉の生き方について概括している。その生き方は、脂硯齋が評するように、女性たちに気を使うこと、それが宝玉にとって唯一意識的にすることであり、それ以外のこと、他人にとっては大きな意味を持つはずの立身出世や毀誉褒貶など、宝玉には全く気にならないようである。世俗のすべてに対し「無意識のうちに順応し、心のままに動いている（随分触情）」と、宝玉は精神の最大限の自由を求め、人間の思考を束縛することから解放される道を探し求めている。

このような生き方は、『莊子』応帝王篇にある場面を想起させる。天根が無名人にどうすれば天下をうまく治めるのかと尋ねているときに、無名人は自分が造物者と平等になろうとしていて、さらに遥かな空の鳥に乗り、この世界の外に飛び出し、何も存在しない空間で遊び、無限に広い野原におろうと思ひ、天根のいう「どう天下を治めるか」のようなつまらないことで心が動かされることはあり得ないと言った。さらに、天根が再び尋ねると、無名人は心は無欲の境地に行かせ、気持を空漠の境界に合わせ、全てのことについても自然なあり方に従い、自分の心のままにすれば良いと答えた<sup>25)</sup>。

無名人（莊子）にとって天下を治めることは無意味であるように、宝玉にとって「天地陰陽から、功利名誉、榮枯盛衰に至るまで（大則天地陰陽，小則功名榮枯）」、立身出世などに全く価値がないことである。鳥に乗り、無限な世界に行こうとし、絶対的自由を追求する莊子と同じように、宝玉も常に世俗の常識から逸脱し、精神の自由を求める。莊子が「心を淡に遊ばしめ、気を漠に合わせ、物の自然に順いて（遊心於淡，合氣於漠，順物自然）」<sup>26</sup> というように、宝玉もまた「自然界のことも、人間界のことも、すべて無意識のうちに順応し、心のままに動いている（大則天地陰陽，小則功名榮枯，以及吟篇琢句，皆是随分触情）」のである。脂硯齋は、宝玉像——莊子の境地を理想とし、自然に従い、心の赴きのままに生きている宝玉像を浮き彫りにし、脣篋篇を書き続ける行為そのものが宝玉の生き方を反映している。否、それはまさしく莊子の生き方そのものであるというのである。

莊子が求めるのは、絶対的な自由の境地であって、相対的な自由は全く無意味である。同じように、完全自由の境地を求める宝玉の姿は、脣篋篇の書き続きのした経緯から窺うことができる。好きな書物を自由に読んでいると、自ずから感興が湧き、すると自然に筆を取って思ったことをそのままに書いていたという宝玉の姿は、すでに自由の境地を楽しんでいるようだ。

また、脣篋篇では執着を捨て、相対的な価値観あるいは差別を捨てよというものである。人間に内在する執着心、固定観念、相対的な価値観は、本来あるべき自由な思考を束縛し、物事の真の姿を見失わせる。だから人はその束縛に苦しみ、悩む。その苦しみや悩みから解放される鍵を握っているのは当の本人である。すべてのことに差別を設けず、先入観も固定観念も捨て、自然に融合し、無心に順応するなら、完全な自由の境地に達することができるという。莊子が知恵を捨て人為を止めよというのは、人間に

『紅樓夢』第二十一回『莊子』脰篋篇続作の意味するもの

内在する執着心を捨てよということでもある。

宝玉はこの莊子の考えを受け止めたとき、「悩まされる女性たちさえいなければ悩むこともなくなる」と思い至ったのである。このように、曹雪芹は宝玉を借りて、「無意識のうちに順応し、心のままに動いている（随分触情）」理想的な人間像を描き、それによって脰篋篇の意を伝えようとしているのであろう。

むろん、この脂評で指摘された宝玉の特徴や生き方は第二十一回脰篋篇続作の場面だけをさしているものではない。全編にわたって宝玉の「随分触情」の特徴を見ることができる。例えば、第十七回には、宝玉が父賈政をはじめ年長者のお伴をし、完成したばかりの大観園に検分しながら、それぞれ庭園や樓閣に相応しい扁額や対聯を題する場面がある。そこで、常に賈政から厳しい叱責を浴びる宝玉であるが、ここでもある人が提案した扁額に対して、俗悪だと冷笑した。さらには、自然の美しさが不足していると思った宝玉が庭園に対しては、「見えすいた人力です（分明見得人力穿凿扭捏而成）」と批判し、「その山でないのを強いてその山とすれば、どんなに精巧をきわめても、結局はだめだ（非其山而强为山，虽百般精而终不相宜）」と言い切り、父親に向かって、そもそも「天然」とは何かなどと、詰問するほどであった<sup>27)</sup>。

この場面でも、脂評にいうように、「文章や詩句を吟ずることさえ（吟篇琢句）」周りの状況を意識してすることはなく、目上の人に同調せず、思うままに俗悪の詩句に批判する。また、自然に順応するものこそ真に美しい、それこそが「天然」であるのも、まさに莊子の世界に憧れている宝玉だからこそ自然に言い出した言葉なのであろう。第十七回の場面もまた、周囲の状況に気にせず、「心のままに動いている」宝玉の姿を描いている場面である。ようするに、脰篋篇を書き続ける行為に対する脂硯齋の見解——心のままに動いているは、日常的なあらゆる言動に当てはまる。

この脂評は、宝玉が『莊子』を非常に好んでいること、宝玉の日々の生活の中で求める意味ある生き方が莊子の求めた理想と一致していることを示唆している。そして、宝玉が『莊子』を読むこと、胠篋篇を書き続けるという行為自体は現実からの逃避ではなく、莊子のいう絶対的な自由な精神を一貫して求め続け、自ら莊子の思想を実行しようとしていたからであることをも教えている。

このように脂評を通して理解すれば、宝玉が胠篋篇を書き続けたのは、宝玉のごく自然な行為であり、その行為そのものが莊子の思想を反映していることがわかる。それは、宝玉の生き方がいかに莊子の思想と一致しているか、宝玉にとって理想的な生き方、あるいは今生きている宝玉の姿がいかに莊子の思想と合致しているのかを物語っている。

## お わ り に

宝玉がこの胠篋篇を書き続けたのは、まるで衝動的にしたことのようにみえるが、実は宝玉がいかに『莊子』を好んだか、胠篋篇の内容に共感しているのかということを示していると理解できる。胠篋篇の続作は、胠篋篇の文体・表現法を用い、胠篋篇の内容を踏襲していることは明らかである。わずか千字ほどの文章ではあるが、宝玉の日常生活にどれほど『莊子』が浸透しているかが知られる。

さらに、宝玉の「三大病」を駆使し、続作に書かれた襲人と麝月に非難の言葉は「第一の大病」を、宝玉の「情意」は「第二の大病」を、情意そのものが消滅せよという考え方は「第三の大病」を反映していることを検証した。要するに、胠篋篇続作の内容すべてが莊子を理想とするが故に生じた宝玉の「三大病」を浮き彫りにしていることにほかならない。

また、第二十二回にある脂評から、胠篋篇を書き続ける行為そのものに対する脂硯斎の見解——宝玉が莊子のように「心のままに」生きる姿をみ

『紅樓夢』第二十一回『莊子』肱篋篇続作の意味するもの

ることができた。すなわち、第二十一回で宝玉を借りて肱篋篇を書き続けたのは、宝玉のごく自然な行為であり、その行為そのものが莊子の価値観を反映しているからにはかならない。宝玉が理想とする生き方は宝玉の実生活そのものとなっていることが全編に見え隠れしていることから、脂硯斎の解釈した宝玉の生き方は、莊子の理想そのものと考えられる。

このように、脂評を媒介にして、肱篋篇続作が意味するところを読み解けば、宝玉の価値観、思惟方法も人間観も、そして宝玉生き方そのものもその根底に莊子の思想が横たわっていることがわかる。同時に、これは、『紅樓夢』全編にとって、主人公宝玉の人物像を鮮明にするために最も重要な内容である。

注

- 1) 將為肱篋探囊發匱之盜而為守備，則必攝緘膝，固肩鑄，此世俗之所謂知也，然而巨盜至，則負匱揭篋，擔囊而趨，唯恐緘膝肩鑄之不固也，然則鄉之所謂知者，不乃為大盜積者也。金谷治訳注『莊子』第二冊（岩波文庫，2007年）p 42。本稿の『莊子』原文と訓読はこれによる。
- 2) 桃山学院大学総合研究所『人間文化研究』第2号（2015年）
- 3) 前掲拙稿「一 第一の大病」参照。
- 4) 日本語訳は飯塚朗訳『紅樓夢』（集英社，1980年）によった。p 231～232。本稿で引用する『紅樓夢』は、特に注記しないものはすべて飯塚朗訳による。なお、引用に際しては、繁雑を避けるために訳注に相当する部分を省いた。
- 5) 原文は《红楼梦》（人民文学出版社，2008年）によった。p 283。
- 6) 『莊子』の訓読は金谷治『莊子』（岩波文庫，2007年）によるが、『紅樓夢』に引用される『莊子』の日本語訳は飯塚訳による。
- 7) 『紅樓夢』I p 233
- 8) 《红楼梦》上 p 285
- 9) 邓遂夫校订《脂硯斋重评石头记庚辰校本》第二卷（作家出版社，2010年）p 346。本稿の脂評はこれによる。
- 10) ここにいう「筆致（筆）」とは、単に文章や筆使いだけでなく、「肱篋篇」

続作の内容をも含む言葉である。

- 11) 《脂硯齋重評石頭記庚辰校本》第二卷 p 345
- 12) 『紅樓夢』が作者曹雪芹と評者脂硯齋との共同作業によって生まれた作品であることについては、拙稿「『紅樓夢』の思想的研究序論」(桃山学院大学総合研究所『国際文化論集』第47号, 2013年) p 306~310 に詳しい。
- 13) 襲人の姓は「花」である。
- 14) 『紅樓夢』Ⅱ p 378
- 15) 同上 p 505
- 16) 「後半」とは、失われた八十一回以降をいう。そこに、曹雪芹が主な登場人物の情の特徴を総括する場面があると考えられる。脂硯齋はその一部を引用して、「情榜評曰」というのである。
- 17) 《脂硯齋重評石頭記庚辰校本》第一卷 p 307
- 18) 同上第二卷 p 380
- 19) 同上第二卷 p 402
- 20) 何謂人情。喜怒哀懼愛惡欲。七者弗學而能。……故聖人之所以治人七情，脩十義，講信脩睦，尚辭讓，去爭奪，舍禮何以治之(『禮記』禮運)。この点に関しては、前掲拙稿「宝玉の「三大病」と莊子——『紅樓夢』第二十一回の脂評を基に」の「二 第二の大病」に詳述した。
- 21) 注12を参照。
- 22) 前掲拙稿「宝玉の「三大病」と莊子『紅樓夢』第二十一回の脂評を基に」の「三 第三の大病」参照。
- 23) 同上。
- 24) 《脂硯齋重評石頭記庚辰本》第二卷 p 363~364
- 25) 天根，遊於殷陽，至蓼水之上，適遭无名人，而問焉曰，請問爲天下，无名人曰，去，汝鄙人也，何問之不豫也，予方將與造物者爲人，厭則又乘夫莽眇之鳥，以出六極之外，而遊无何有之鄉，以處曠垠之野，汝又何段以治天下感予之心，又復問，无名人曰，汝遊心於淡，合氣於漠，順物自然，而无容私焉，而天下治矣。(金谷治訳注『莊子』第一冊 p 222)
- 26) 『莊子』第一冊 p 222
- 27) 『紅樓夢』Ⅰ p 184

## The Meaning of the *Quejia-pian* Sequel in the *Dream of the Red Chamber*, Chapter 21

WANG Zhu

In Chapter 21 of the *Dream of the Red Chamber*, after directly quoting the *Quejia-pian* 胠篋篇 section of *Zhuangzi* 莊子, Cao Xueqin 曹雪芹 creates an unconventional scene by having the hero Jia Bao-yu 賈宝玉 write a continuation of the section. Though less than 1000 words in length, the sequel keeps the original style of the *Quejia-pian*. It not only shows us how much the hero loves the *Zhuangzi*, but also the extent to which *Zhuangzi* pervades Jia Bao-yu's daily life.

Analyzing the sequel section in the light of Jia Bao-yu's 'three serious illnesses' in Chapter 21, we can clearly know what the hero thinks in his heart, and that all three 'illnesses' come from his love for *Zhuangzi*. Moreover, reading Chapter 22, we find that Jia Bao-yu continues to write the sequel, a symbol of his long-lasting pursuit of the absolute freedom espoused by the *Zhuangzi*.

By having his hero write a sequel to the *Quejia-pian* section, Cao Xueqin tells readers more effectively how much the hero longs for the perfect world of *Zhuangzi*, and how similar their two lifestyles are. This scene may be said to be the most important in the entire novel for understanding how *Zhuangzi*'s ideals provide the basis for the hero's values, his way of thinking, and his world view (and, by extension, for those of Cao Xueqin himself).

〔翻 訳〕

## ババッド・タナ・ジャウイ (8)

第5部 ババッド・マタラム 2

深 見 純 生 訳

### 訳 者 序 言

今号はババッド・マタラムの2回目で(第49～60章)、スルタン・アゲンによるジャワの統一が語られる。ついに東部ジャワの宿敵スラバヤを倒し(第56章)、オランダの拠る西部ジャワのジャカルタ(バタヴィア)征服は失敗に終わるが(第59章)、その後東端部の balanbangan 王国と西部ジャワのスマタンを征服して(第60章)、統一事業は一段落つく。なおスラバヤ征服は1625年、ジャカルタ遠征は1628～1629年である。

ジャワの統一には、武力による制圧一辺倒ではなく様々な術策、政略が用いられる。政略結婚は常套手段だが、とくにスラバヤの王子プキックに妹パンダン・サリを与えたのは重要である。この夫婦の間に生まれた娘はスルタン・アゲンの長男であるマンクラット1世(位1646～1677)の妃となる。いとこ婚であるが、この結婚から生まれた子がマンクラット2世(位1677～1703)になる。第58章でスルタン・アゲンがプキックに語った言葉はこのような未来を予言しているのである。マンクラット2世はスルタン・アゲンの孫であると同時にプキックの孫である。とすると、スラバ

---

キーワード：ババッド・タナ・ジャウイ、マタラム、スルタン・アゲン、スラバヤ、プキック

ヤはセナパティ以来マタラムの征服事業に立ちはだかる宿敵であったが、ここにおいて、マタラム王国はじつはスラバヤとの婚姻の上に成立した連合政権でもあることがわかる。このように、いとこ婚はジャワの王権あるいは王権論において重要であるが、マジヤパイト王家内でいとこ婚がおこなわれていたことは14世紀については青山亨〔1995〕、15世紀については深見〔2015〕をみられたい。

## 解 題

### 4. 大ババッド・グループ

#### (1) 大ババッド

総体として大ババッドと同じ物語展開を見せる作品群を大ババッド・グループとよんで、以下にその概要を紹介する。以下の説明もおおくをラスの解題によっている。

大ババッドは宮廷詩人ヤサディプラ 2 世 (Yasadipura II, 1756~1844) がスラカルタ王国のパクブウォノ 7 世の命により編んだものであり、1836 年に完成した。原本はスラカルタの王宮に保存されているとのことであるが〔Ras 1987b: XIV〕、筆者は原本の現状について情報をもたない。なお、ヤサディプラ 2 世の生年については明記しない資料が多いが、ここではフロリダに従っておく〔Florida 1993: 372〕。

ヤサディプラ 2 世はヤサディプラ 1 世 (1729~1803) の子であり、ランガワルシタ (Ranggawarsita, 1802~1873) の祖父である。3 人とも宮廷詩人であり、時代を代表する文学者であった。なかでもヤサディプラ 2 世はサストラ・ヌガラ (Sastra Negara) つまり国家文学者という高い称号を与えられていた。宮廷詩人は引き継いだ作品を書き次ぐことがあり、その際、旧版に単に書き足すのではなく、旧版の叙述に手を加えるのが普通であったらしい。したがって、旧版が見つからない場合は、古い部分ほど誰の手

になるのか弁別が困難である。本書でも1世の記述と2世のそれを区別するのは難しいという。

このヤサディプラ2世の原本からウインテルの監督下でスラカルタにおいて写本が作成された。美しい王宮書体だという〔Pigeaud 1967 2: 25〕。この写本がデルフトに送られた時点は、1836年からウインテルが死去する1859年の間という以上には特定できない〔Ras 1987b: XV〕。1864年にデルフトの東インド課程がレイデン大学に移管されたときに、ウインテルがデルフトに提供した資料もレイデン大学図書館に移管され、この写本にLOr 1786という整理番号が与えられたことはすでに述べたとおりである。

## (2) 大ババッドとメインスマ版の比較

大ババッドは本来の宮廷詩であり、メインスマ版は教材用の散文である。内容的には前者は1770年ころまで〔Pigeaud 1968 2: 25〕(バライプスタカ版は1743年ころまで)を扱い、後者は1721年ころまでを扱う。メインスマ版が扱う1721年ころまでは、大ババッドではバライプスタカ版の第20分冊61頁までにあたるが、その分量はメインスマ版の2倍弱である〔Ras 1987b: XV〕。両者とも英語訳はまだないが、メインスマ版にはオランダ語訳が存在し、広く読まれている。

こうした外面的な違いだけでなく、テキストの内的な違いがある。第一に両者の物語の流れが大きく前後することがある。このことは、ラスがメインスマ版の各頁の左右余白に付加したバライプスタカ版の詩章詩節の番号をたどると、順序よく推移せず行きつ戻りつする部分があることによって確認できる。その大規模な例は、第83章(第111詩章第10詩節から第113詩章第7詩節、原文の235~237頁、オランダ語訳の241~244頁)が第90章と第91章の間に位置することである。また第92章において(原文の242~247頁、オランダ語訳の249~253頁)第120詩章のなかの詩節の並べ替えがかなり頻繁におこなわれている。こうした叙述順序の不一致は後半で目立

つが、このことの意味は筆者にはよくわからない。

第二に、出来事の説明の仕方が異なる。ラスは、叛乱の中心人物トルナジャヤ Trunajaya の処刑に対するマンクラット 2 世の関わり方がバライプスタカ版とメインスマ版で大きく異なることを論じている。ここでは紹介する余裕がないが、ラスはその上で、メインスマ版が依拠した韻文テキストが大ババッドより古い可能性を示唆している [Ras 1987b: XV~XVII]。

ラスはまたメインスマ版にはバライプスタカ版にない詳細が記されることがあるという。たとえば、ラスは取りあげていないが、すでに述べたように(解題 4 末尾)パジャンのスルタン、アディウイジャヤの名前がバライプスタカ版に記されていない。ラスはまた本書にしばしばみられる予言のうち、バライプスタカ版とメインスマ版で取りあげ方が異なる場合をあげているが [Ras 1987b: XVIII~XIX]、ここでは省略する。

このように、大ババッド以外に、メインスマ版の元になった韻文テキストが存在したことは明らかであり、そのテキストの方が大ババッドより古いかもしれないのである。残念ながらその所在は不明である。

#### 参 考 文 献 (追加のみ)

- 青山亨 1995 「アルジュナウイジャヤからスタソーマへ」『東洋学報』77 1 & 2: 1-33
- 深見純生 2015 「15世紀のマジャパヒト」『昭和女子大学国際文化研究所紀要』21: 43-57
- Florida, Nancy K. 1993: *Javanese Literature in Surakarta Manuscript, Volume 1: Introduction and Manuscripts of the Karaton Surakarta*, Cornell University, Ithaca, New York.

## ババッド・タナ・ジャウイ (8)

### 第5部 ババッド・マタラム 2

#### 目次

49. キヤイ・スラタニに東部ジャワ征服が命じられる
50. マタラムがウィラサバ征服に乗り出す
51. 東部の国守たちがマタラムに進撃する
52. ラスムとパスルハンがマタラム軍に占領される
53. 馬ドンバのためにバジャンがマタラムに下る
54. トゥバンがマタラムに征服される
55. マドゥラがマタラムに攻められる
56. スラバヤがマタラムに屈伏する
57. パティ国守のプラゴラがマタラムに叛く
58. プキック公がラトゥ・バンダン・サリと結婚、ギリ征服を命じられる
59. マンドゥラ・ルジャ公にジャカルタ征服が命じられる
60. シラロン公にブランバンガン征服が命じられる

#### 49. キヤイ・スラタニに東部ジャワ征服が命じられる

ある日スルタン陛下は謁見にお出ましになった。王族、プパティたち、マントリたち、そして下級の者たちすべて揃っていた。スルタン陛下はトゥムンゲン・スラタニにお命じになった。「スラタニ、その方東部に出陣せよ。戦いにマタラムの全軍と我が一族を率い、戦わせよ。お前が大将となるのだ。もし戦いのなかで敵に後ろを見せるマタラム人ならば、成敗せよ」

スラタニ公は「御意のままに」と答えて、準備にかかった。すべて整うと出陣した。すでにマタラムに服従するパシシル〔北海岸〕と外領の国々

も随陣した。それゆえスラタニ公の軍は並外れた大軍になった。スラタニ公が進発すると、スルタン陛下はラデン・ジャヤ・スパンタ Jaya-Supanta にお指図になった。スラタニ公について戦場に行き、マタラム軍の戦いを注視し、誰が良く戦い誰がそうでないか観察せよ。そしてスラタニ公に、まだパスルハンを征服してはならないと命じよ、まだその時ではないので通りすぎるだけにしておけと。スパンタは「かしこまりました」と言って出立し、スラタニ公に合流した。

大軍はウィノンガン Winongan に至り、そこに陣地を作って宿営した。いまやブランバングンのブパティはじめマタラムに服従しないブパティたちは、敵軍が攻めてくると報告を受け、警戒を怠らなかつた。

ウィノンガンに陣を構えたスラタニ公は、キ・トゥムンゲン・アラップ・アラップにルマジャンとルノン Renong を征服するよう命令し、4人のブパティとその部隊が付けられた。アラップ・アラップ公は軍を率いて出発した。ルマジャンに到着すると、ブパティはすでに夜中秘かに逃亡し、山に隠れた。追跡され、大勢が捕まって殺された。ルマジャンの町は略奪され、女たちは連れ去られた。つぎにアラップ・アラップ公はルノンを攻撃した。これも征服され、ブパティは逃亡した。ルノンは略奪され、女たちは連れ去られた。こうしてアラップ・アラップ公はウィノンガンに戻った。

スラタニ公とマタラムの全軍は、プマラン Pemalang [マラン Malang のことか] を攻略するため進発した。マランのブパティは、名をランガ・トジワ Toh-Jiwa といい、敵の襲来を知ると軍とともに要塞にこもった。しかし持ちこたえられないと覚ると夜中に逃げ出した。マタラム軍は追跡し、マラン軍は雲散霧消した。マラン征服の後、スラタニ公は軍を率いて南西に向かった。

さて、パンゲラン・スラバヤはマタラム軍の来襲を知ると、ラスム、グルシック、マドゥラ、パスルハン、クディリ、トゥバン、ラモンガンのブ

パティに使者を派遣した。みな軍を率いてスラバヤにやってきた。マドゥラ軍の大將はラデン・パンジ・プランジワ Pulang-Jiwa といい、強く、勇敢で、人々の信頼が厚く、また容姿が優れていた。その他の軍はブパティ自身が指揮していた。こうして大軍がスラバヤを進発し、マタラム軍の後を追い、森を焼き尽くしながら進軍した。

マタラム軍は追跡されていると気づくと行軍をやめて、アンダカ Andaka 川の西に布陣した。スラバヤ軍は東岸に布陣し、互いに挑発しあった。マタラム勢は東に渡ってこいと挑発され、悪口雑言に耐えられず、一斉に川に飛び込んだ。東軍は槍と銃で思うままに攻めた。多くのマタラム勢が傷ついて、あるいは溺れて死んだ。スラタニ公とブパティたちは、加勢せんと急いで川に飛び込んだ。スラタニ公は溺れて死んでしまった。マタラム勢は大將が死んだとわかると退却し、そして手さぐりでスラタニ公の遺体を捜した。遺体が見つかると、水から引き上げ棺に納めた。その時アンダカ川は血の流れ、死骸の流れのように見えた。東軍は祝宴を張った。マタラム軍は夜明け前に東岸に渡りはじめ、橋頭堡を築き、日の出時には全軍東岸に上がっていた。東軍は驚愕し、激戦が起こった。東軍は多くの死者がでて、ブパティたちにも敵兵が迫った。味方の死者が多いのを見ると、生き残った者たちは潰走した。ブパティたちもすぐに流されて敗走した。マドゥラ軍の大將プランジワだけが戦塵の中に没した。

多くの捕虜を得たマタラム軍は翌朝帰国の途に着いた。スルタン陛下の監軍ジャヤ・スパンタは急ぎ先行し、スラタニ公が戦いの中で没したことを報告した。おおいに心を動かされたスルタン陛下は、スラタニ公の妻に使いを遣わされ、弔慰金をお与えになった。やがてマタラムの大軍もスラタニ公の遺体とともに到着した。スルタン陛下は王族たち、ブパティたち、マントリたち、そして下級の者たちにもれなく報酬をお与えになった。

## 50. マタラムがウィラサバ征服に乗りだす

半年ほどが過ぎてから、王様はウィラサバ征服に乗り出され、武士たちの戦いぶりを見んものと自らお出かけになることとなった。こうしてトゥムグン・マルタラヤに、パシシルと外領のすでに服従している地域から軍を動員するようお命じになった。マルタラヤ公は使者を派遣し、パシシルと外領のブパティたちはみな軍を率いてマタラムにやってきた。王様はただちにご出陣になり、並外れた大軍であった。

さて、ウィラサバのブパティは名をパンゲラン・アルヤ Arya といい、ようやく15歳になったばかりだった。たいそう見目佳しで、寝食を削ることを好んだ。パティの任にあるのはランガ・プラマナ Pramana といい、堅強で不屈だったが、足を患っていた。戦ったり部隊を監察する時は輿に乗った。ウィラサバ公は、自国がマタラムから攻められる、それもマタラム王自ら出陣しているとわかると、急ぎスラバヤに援軍を求める使者を出した。スラバヤ公はただちにスムヌップ、バレガ、パカチャンガン、グルシック、ラモンガン、シダユ、トゥバン、ジャパン、パスルハン等々のブパティに、ウィラサバに援軍にくるよう命令した。ウィラサバの軍は非常に大きくなり、森や川筋にあふれた。ウィラサバ公ははなはだ堅固な要塞を築き、ウィラサバ軍と援軍はみな警戒を怠らなかった。

マタラムの王様は軍勢とともにウィラサバに到着しパラダディ Pala-Dadi 村に滞陣なさった。しかしマタラム軍には病に倒れるものが多く苦しみにうめく声が満ちていた。王様は近親者やブパティたちに、兵士に病気の者が多いのでマタラムに戻りたいとの願いを口にされた。ウィラサバ征服は挫折に瀕した。パンゲラン・プルバヤ、王族たち、そしてマルタラヤ公はじめブパティたちは、このような王様の言葉を聞くと急いで戦いの銅鑼を打ち鳴らした。マタラム軍はウィラサバの町へと出撃し、要塞を奪

取しようと突撃した。ウイラサバ軍は要塞の上から銃と槍で反撃した。マタラム軍は大勢が傷つき、死んだ。そして日が暮れると自陣に戻っていった。マタラム軍に死者が多く、ウイラサバの要塞を攻略できなかったため、王様はマタラムに戻ることを願われた。しかしプルバヤ公とマルタラヤ公の決意は微動だにできなかった。ウイラサバを征服できないなら死んだ方がましだと。

翌朝マルタラヤ公は変装して、ウイラサバの従僕たちが草を刈っているのに紛れ込んだ。草刈たちはしゃべりあっていた。「マタラムの連中はまったく腰抜けだ。こんな要塞をまだ落せない。俺たちだったら簡単なものだ。梯子をかけて登るか、大木を打ちつけるさ。この要塞はきっと落せるさ」。また「トンネルを掘ったら簡単なのに」と言う者もいた。

マルタラヤ公はこのおしゃべりを聞いてとても喜んだ。陣地に戻るとズバティたちに梯子を作り、鍬と金鋸子を集めるよう命令した。これらの道具が揃うと、マタラム軍は出撃し要塞に攻めかかった。ウイラサバ軍は壁の上から反撃し、銃とカラントカ kalantaka 砲を撃ち、投槍を投げ、槍で突きたてた。マタラム軍は多くの死傷者をだしつつも、次々と恐れることなく前進した。戦いはますます激しくなり、ついにマタラム軍はウイラサバの要塞に入り込んだ。マタラム軍は猛攻を加え、ウイラサバ勢は壊滅した。プラマナは死に、首が刎ねられた。ウイラサバ公は捕虜となった。女たちと財宝は戦利品として王様に差し出された。ウイラサバ公は助命が言い渡されたが、これを拒否しあくまで死を求めた。ついに海に沈めるよう命じられた。そしてプラマナの遺体を埋葬し、遺族にわかるように目印をつけるよう命じられた。こうして王様はマタラムにお戻りになった。ウイラサバ征服は1568年だった。

## 51. 東部の国守たちがマタラムに進撃する

スラバヤのパンゲランは、まだマタラムに下っていない東部のブパティたちを呼び集めて、マタラム征服について相談した。マタラムに圧迫されてもう久しいので今度は逆に攻めかけてみたかったのである。みなでギリに拝謁に行こうと話がまとまった。ブパティたちは賢者王にお許しを求めたが、賢者王はお認めにならなかった。というのも、マタラムの国がジャワ全土を支配するとアラーがお定めになっていることをご存じだったのである。こうしてブパティたちの願いは叶わず、先行きが危ぶまれた。しかしブパティたちは、大軍を擁する自分たちの協力を信じて考えを変えなかった。

彼らはギリに暇乞いをしてスラバヤに戻ると、取るべき行軍の路程について相談した。スラバヤの隠密が申し上げた。「マディウンを通るのがよろしゅうございます。地形が平らで米が安くて水が豊富でございます」。この時マタラムの間者でランドゥ・ワタン Randu-Watang という者がいて、すでに長くトゥバンに仕えてすっかり信用されていた。大軍がマディウン経由で進むと聞いたランドゥ・ワタンは、その道は行軍に適していて食料も安いので、とても心配になった。そこでブパティたちに列座するトゥバン太守に背後からでたらめを伝えた。「上様、畏れながら申し上げます。もしこの大軍がマディウン経由で進みましたら、道中ずっと困難に見舞われましょう。このマディウン、ジャガラガ、プラナラガはみなすでにマタラムに下っておりますので、途中でいつも戦いがおこり進み続けることができず、マタラムに到達する前に上様の軍勢の多くが傷んでしましましょう」

トゥバンの太守はランドゥ・ワタンの言葉を聞くと、それをただちにスラバヤ公とブパティたち一同に伝えた。するとブパティたちはランドゥ・

ワタンに大軍が取るのに最善の道はどれか尋ねた。ランドゥ・ワタンが申し上げたのは、ラスムを經由してパティに向かうことだった。道は良好で、食料は豊富にあり、困難は何もないと。ブパティたちはこれを聞くと、罠とは気づかず、ランドゥ・ワタンを襲めた。正しい道を勧めたスラバヤの隠密は、罠を仕組んだと疑われ殺された。こうして大軍が進発し、本当にラスムに向かった。

マタラムのスルタン陛下はパティの太守から、東部のブパティたちがマタラムを攻略しようと進軍しているとの報せをお聞きになった。陛下はただちにトゥムンゲン・アラップ・アラップに、パティに援軍に赴くようお命じになり、アラップ・アラップ公は大急ぎで出陣した。

スルタン陛下は続いて軍の動員を命じられ、自ら敵に当たるおつもりであった。軍勢が整うと出陣なさり、それは非常な大軍であった。王様の行軍はバジャンに達し、町の西に滞陣なさった。陛下はバジャン太守があいさつに姿を見せないことに内心驚かれた。使者を送って調べさせ、こさせようとなさった。その時バジャン太守は異心をいただき、東部のブパティたちに通じていて、加勢するつもりであった。すでに町を出てシワラン Siwalan 村に滞陣し、東部の軍勢を待ちうけていた。そこに王様の使者がきて、あいさつにこない訳を尋ね、参上するよう求めた。バジャン太守はどぎまぎして、東からくる敵と戦おうとしていると言い訳した。そして使者に連れられてスルタン陛下の前に出ると、間違っただけの行いを赦された。

東の大軍はというと、すでにシワラン村の東に達して、マタラム軍に対峙しつつ要塞を築いた。すぐに戦いが始まらなかったのは、東部のブパティたちが、内通していて加勢することになっていたバジャン太守がくるのを待っていたからであった。しかしバジャン太守はついにこなかった。こうして両軍は長い間対峙していた。マタラムのスルタン陛下はマルタラヤ公に、敵の陣地の背後遠くに回って秘かに東部軍の食糧補給路を遮断するよ

うお命じになった。マルタラヤ公は騎馬隊を派遣し、毎日敵軍から離れたところで道を封鎖させた。食糧が手に入らなくなって、東部勢は困り果てた。そこに疫病が追い打ちをかけ、大勢が病に倒れ、死んだ。そこで東部のブパティたちは軍議を開き戦いを始めることにした。いくら待ってもパジャン太守が現れないことに痺れを切らしたのだった。朝になって進撃し、マタラム軍は防戦した。一瞬で勝敗が決した。ジャパン太守がまもなく戦死し、その他はみな逃げざった。マタラム軍は敵陣を略奪し捕虜を連行した。こうしてスルタン陛下は軍を率いてマタラムにお戻りになった。

## 52. ラスムとパスルハンがマタラム軍に占領される

8ヶ月ほど経って、スルタン陛下はパスルハン征服をお命じになった。マルタラヤ公がマタラム軍の半分を率いて出陣した。パスルハンに占領され、女たちと財宝が戦利品となった。

## 53. 馬ドンバのためにパジャンがマタラムに下る

さて、パジャン太守は背こうとしていて、マタラムのブパティ、パンゲラン・マンドウラ・ルジャ Mandura-Reja とすでに通じていた。きっかけを待つだけだった。やがてスルタン陛下は事態を察知なさった。そして陛下は、パジャンのマントリ、ガベヒ・タンバック・バヤ Tambak-Baya が、スルタンが乗るのにふさわしい、大きくて美しい馬をもっているとお聞きになり、その馬を所望する使者をパジャンにお送りになった。使者はパジャンに着くと、陛下の望みをパジャン太守に伝え、太守はただちにタンバック・バヤに、馬を連れてくるよう命じられた。タンバック・バヤが馬を連れてやってくると、太守はスルタン陛下がご所望なので馬を差し出すよう申し渡された。タンバック・バヤは拒否すると、その場で馬にまたがり、槍を構えて、輪駆けさせた。そして声高に言い放った。「誰であれ我が馬

を欲しがるとは、恥を知れ。わが皮膚は、わしが戦をするならば、三月はもつ」。そして皮膚を引き裂き、槍を投げ上げた。マタラムの使者はタンバック・バヤの言葉を聞くと、すぐに暇も告げずに戻っていった。

使者はマタラムに戻るとスルタン陛下の前にでて、タンバック・バヤの言ったことをすべて報告した。スルタン陛下はブパティたちと王族たちにバジャン征服をお命じになった。大将を命じられたのはマンドウラ・ルジャ公であった。大軍が進発した。マンドウラ・ルジャ公は大将に任命されて困惑しきりであった。いまや謀反のはかりごとは実行できなかった。バジャン太守の方は、マタラムから討伐軍が進撃してくることがわかり、一戦交えるつもりで警戒を怠らなかった。タンバック・バヤを信頼し当てにしていた。マンドウラ・ルジャ公と結んでいて、背後から攻めかかるとの約束が心強かった。約束が破られるとは思ってもよらなかった。バジャン軍は町の外で陣形を整えていた。そこにマタラム軍が到来し激戦が始まった。バジャン軍に多くの死者がでた。タンバック・バヤは手負いのバンテン〔野牛〕のように奮戦したが、敵軍はあまりに多かった。打ち負かされて、みな逃げ出し、マンドウラ・ルジャ公を罵った。この戦争のきっかけを作り、最後に裏切ったと。バジャン太守とタンバック・バヤはまっすぐ東に駆け、スマンギ Semangi 川を渡り、スラバヤに落ちていった。マタラム軍は略奪し戦利品を得た。タンバック・バヤの馬ドンバもマタラム軍に捕まえられた。大軍はマタラムに戻ってゆき、馬のドンバとその他の戦利品はスルタン陛下に差し込まれた。

バジャン太守とタンバック・バヤは駆けつけてスラバヤのパンゲランのもとに至った。タンバック・バヤはさんざん自慢話を語った。これを聞いてスラバヤ公は激怒して黄金の弾でタンバック・バヤを撃った。タンバック・バヤは何ともなく、黄金の弾はペチャンコになった。こうしてスラバヤ公はタンバック・バヤを息子として受け入れた。ディパティ・スンジャ

タ Senjata という名前を与えられ、おおいに寵愛され、戦いには全幅の信頼がおかれた。

#### 54. トゥバンがマタラムに征服される

つぎにスルタン陛下はトゥムンゲン・ジャヤ・スパンタ Jaya-Supanta にトゥバン征服をお命じになった。命令は実行され、トゥバンの財宝は奪い取られ、女たちは捕らわれ、すべてマタラムにもたらされた。ジャヤ・スパンタ公はこうして昇進してディパティ・スジャナプラ Sujana-Pura の名を与えられた。

#### 55. マドゥラがマタラムに攻められる

つづいてスジャナプラ公はマドゥラ征服に送り出され、バシシルのすべてのブパティが随陣した。スジャナプラ公はバシシルのブパティたちとともに出陣し、みな船に乗って海を進んだ。

一方、マドゥラのパンゲランはマタラムから進撃してくるとの知らせを聞くと、スムヌップ、パムカサン、バレガ、パカチャンガン、そしてスラブヤのパンゲランたちに援軍を求めた。みなマドゥラにやってきて、海岸に布陣した。マタラム軍が海からきて上陸しようとし、陸から攻撃された。激しい戦いがおこった。多くのマタラム勢が敵に殺され、あるいは水死した。マタラム軍は退却し、陸から離れた。翌朝早くマタラム軍は橋頭堡を確保しようとした。マドゥラ軍は頑強に抵抗し、激戦となった。マタラム軍もマドゥラ軍もともに多くの死者がでた。マタラム軍は退却して海岸に陣地を築き、スルタン陛下に使者を送り、マタラム軍が戦いに敗れ、スジャナプラ公が死んだことを伝えた。陛下はただちに援軍をお出しになった。大將は、故ジュルマルタニの息子で、パヌンバハン・ジュルキティン Juru-Kithing といった。ジュルキティン侯は軍を率いて出陣し、マドゥラ

の戦場に到着した。

ジュルキティン侯の到着にマタラム勢の士気は上がり、陣容は建て直された。戦死者の地位は息子や兄弟が引き継いだ。ジュルキティン侯は魔法の飯を配った。戦いの中で不死身になるよう、みな一掴みずつ食べるよう指示された。戦意回復したマタラム軍にただちに攻撃の合図がなされた。マドゥラ軍はよく戦い、激戦となった。マドゥラの援軍に死者が多く、結局マドゥラ人が負けた。スムヌップ公とパムカサン公はともに戦死し、マドゥラ公は1000人を引き連れて降伏した。その他の者はみな逃亡した。マタラム軍はマドゥラ公を連れて引きあげた。スルタン陛下はマドゥラ公がたいへん気に入りに、妹を妻にお与えになり、マドゥラ全島のワダナ wadana〔総督〕に任命なされた。

## 56. スラバヤがマタラムに屈伏する

その後間もなくスルタン陛下はスラバヤ征服をお命じになった。命じられたのはトゥムンゲン・マンゲンオヌン Mangun-Oneng であり、外領のすべてのブパティが付けられた。マンゲンオヌン公はただちに陣出陣した。こうしてスラバヤは包囲され、食糧補給の道は封鎖された。スラバヤ公は降伏を決意し、息子ラデン・マス・プキック Pekik を降伏の証としてマンゲンオヌン公に送った。マンゲンオヌン公はスルタン陛下に、スラバヤ公の屈伏を知らせる使者を送った。使者が出発するとすぐにマンゲンオヌン公は、スラバヤ公とその妻子たち、パジャン国守とタンバック・バヤを引き連れてマタラムに戻るため出立した。一行はクディリ経由で進み、プラナラガに着き、そこでスルタン陛下の使者に出会った。陛下の命令は、トゥムンゲン・サパンジャン Sapanjang をスラバヤのブパティに任命する、スラバヤ公とその家族にはスラバヤの町の外に住いを与えるが家来は与えない、パジャン太守とタンバック・バヤはマタラムに連行せよというもの

だった。

こうしてサパンジャン公は、スラバヤ公を伴ってスラバヤに向かい、マングンオヌン公はマタラムに戻るため出立した。パジャンまで戻ると、スルタン陛下の使者に出会い、タンバック・バヤをそこで殺すよう命じられた。タンバック・バヤは手を縛られ石の重しを付けて川に投げこまれた。こうしてマングンオヌン公はマタラムへと出立した。

### 57. パティ国守のプラゴラがマタラムに叛く

さて、パティ国守のプラゴラはマタラムに叛くと決意し、すでに近隣を征服し、そこに6人のブパティを任命していた。第一にマングンジャヤ Mangun-Jaya, 第二にカンドゥルワン Kanduruwan, 第三にラジャ・ムンガラ Menggala, 第四にトパティ Toh-Pati, 第五にサウングリン Sawung-Galing, 第六にシンドウ・ルジャ Sindu-Reja といった。みなすでに生死を共にする誓いを立てていた。ただ一人マングンジャヤだけ消極的だったが、このことは国守の決意を変えるものではなく、毎日戦備を整え、すでに大軍になっていた。

マタラムのスルタン陛下はパティ国守が叛いて敵対しようとしているとの報せをお聞きになると、ただちに軍の動員をお命じになった。準備が整うと陛下はご出陣になった。その行軍は山が動くかのようにあり、様々な種類の部隊からなっていた。早くもパティの境に到着した。マタラム軍は村々を荒し回り、スルタン陛下はそこに陣を構えられた。パティ国守は、マタラム軍が近づいていて、スルタン自ら率いていて、ブパティたちと王族たちがすべて随陣しているとの報告を受けた。パティ国守はただちに出陣し、町の外に出て、マタラム軍と対峙した。

国守は家来に「兄スルタンはどこにいるか」と尋ねた。家来は「兄上様は後方の離れたところにおられます」と答えた。国守は「よいか、皆のもの

の、他のものには目もくれず、ひたすら我が兄スルタンに向けて突進するのじゃ。よしんばわしが死ぬとしても、それは我が兄スルタンの面前でじゃ」と下知し、開戦の銅鑼を叩かせた。マタラム軍は迎え撃ち、激戦となった。パティの部隊はこぞっておおいに奮戦した。マタラム軍は外領とパシシルの軍勢が多く、死者をだして、王様の後ろへと退却した。パティ軍はみな固く覚悟を決めますます奮戦し、ついにスルタン陛下の近くまで進んだ。マタラムの王族たちがこれを受けとめ、パティのブパティたちは全滅した。パティ国守は猛然と王様の前に迫ってきた。王様の家来たちは蹴散らされてしまったが、王様の槍キヤイ・バル Baru を担ぐ役目の家臣ナヤ・ダルマ Naya Darma なる者が王様に、側近の武士たちはみな逃げてしまったので、自ら国守の猛攻に立ち向かう許しを求めた。王様がお許しになると、ナヤ・ダルマはただちに国守に立ち向かい、やや斜めに構えた。槍キヤイ・バルが繰り出され、国守は脇腹を刺されて死に、地面に倒れた。生け捕りになった武士たちはみな自ら死を求め、そのとおりに殺された。こうして参陣した国守の武士たちは全滅した。マンゲンジャヤだけが生き残り、パティに逃げ帰った。マタラムの武士たちはスルタン陛下にパティ国守が死んだことを報告し、みな自分がやったと主張した。スルタン陛下は槍キヤイ・バルをお改めになり、キヤイ・バルが血塗られているのをご覧になると、こう申された。「ナヤ・ダルマが余の弟を殺したのだ。その証拠に、余の槍キヤイ・バルに血が付いておる」

つづいてスルタン陛下はトゥムンゲン・アラップ・アラップに申された。「アラップ・アラップ、お前はジャガバヤ Jaga-Baya, アルヤ・パヌラル Panular, ガベヒ・ウイラパティ Wira-Pati とともに、マタラムのマントリすべてを率いてパティにゆけ。パティの町のすべてを奪い取るのだ。もし抵抗する者があれば殺せ。輿をもってゆくのだ。プリアイの妻たちを輿に乗せよ。1人の女もひとつの財宝も残さぬようくれぐれも注意せよ」。4

人は「御意のままに」と申し上げ、部隊を率いて出立した。こうしてスルタン陛下はマタラムにお戻りになった。

さて、マングンジャヤはパティに戻ると、国守の妃に殿様が戦場に倒れ軍は全滅したことをお伝えした。妃は悲鳴をあげ、宮廷のものはみな泣いた。マングンジャヤは宮廷の警護を任されている4人のマントリ、スラ・プラメヤ Sura-Prameya, ランガ・ジュラドラ Jeladra, スラ・アンタカ Sura-Antaka そしてパンガラサンを呼び集めた。主人が全軍とともに亡くなったと聞かされた4人は泣きだし、そして主人に殉じると決意した。こうして彼らはまだパティに残っている200人の男たちに配置につかせた。待つ間もなくマタラム軍が到来し、道を封鎖しようとしているのがわかった。マタラム軍はアルンアルンに至り、激しい戦いがおこった。マタラム人は大勢が死んだ。パティ側では4人のマントリはみな死に、マングンジャヤだけが生き残り、国守の妃に報告した。王宮の中はますます泣き声が満ちた。マングンジャヤは急いで国守のまだ幼い王子ラデン・ランガを捜した。王子を見つけると後門を通過してプラワタ山へと落ちていった。パティ征服は1570年であった。

アラップ・アラップ公と同僚たちは王宮に入り、すべての財宝を手に入れ、女たちを捕まえた。国守の妃は輿に乗るよう促された。側室たちとブリヤイの妻たちは簡易な輿に乗せられた。泣き声が雷鳴のようにおこり、悲鳴が響き、亡くなった主人を泣き悲しんだ。アラップ・アラップ公はすべての戦利品とともに町を離れ、ゆるゆると進んでようやくマタラムに着いた。国守の妃と財宝は王宮に導かれた。

スルタン陛下はただちに国守の妃に、背き敵対するまでになった理由をお尋ねになった。妃は、ドゥマックのトゥムグン・エンドラ・ナタ Endra-Nata から悪事を唆されたとお答え申し上げた。王様はこれをお聞きになって激怒された。翌朝王様はシティンギルにお出ましになった。マ

タラムの家臣団が勢揃いしていた。王様は家臣のマルタ・ルルット Marta-Lulut とシンガヌガラ Singa-Negara に厳しくお命じになった。「よいか、マルタ・ルルットとシンガヌガラ、ただちにエンドラ・ナタめを刺し殺せ。パグラランでやれ」。2人はただちにエンドラ・ナタを刺し殺し、その内臓は市場に晒された。

## 58. プキック公がラトゥ・パンダン・サリと結婚、 ギリ征服を命じられる

しばらくして、王様は伯父パヌンバハン・プルバヤにご相談になった。「伯父上、スラバヤ公はすでに亡くなり、一人息子のラデン・マス・プキックなる者を残していると聞きましたので、これをここに呼び、ここマタラムに住ませたいと存じます」。プルバヤ侯が賛成されたので、王様はパンゲラン・プキックを連れてくる使者をスラバヤにお送りになった。使者はスラバヤに出立し、プキック公に会い、王様のお召しを伝えた。プキック公は心得ましてございますと答え、いそいで家族共々用意を整えた。つづいてマタラムの使者はトゥムンゲン・スパンジャンに、プキック公に同行し道中の安全を配慮して食べ物に不自由しないようお世話することを命じた。スパンジャン公はかしこまりましたと答え、プキック公とともに出立した。

一行は穏やかに進み、ブトゥ Butuh に至ると聖墓にお参りした。その夜は聖墓の足許で寝た。真夜中過ぎたころプキック公は声を聞いた。「プキックよ、よく聞くのじゃ、お前はやがて孫をさずかる。それは偉大な王となり、パジャンの西のワナクルタ Wana-Kerta の原に王宮を構え、大軍を擁し、そしてスナン・マンクラット sunan Mangku-Rat と称するであろう」。プキック公はびっくりして目が覚めた。朝になってプキック公は墓守にことの次第を語った。プキック公の言葉を聞いた墓守はとても喜んで

アラーに感謝を捧げた。こうしてプキック公は出発し、ゆっくりと進んだ。

マタラムの近くまでくると、王様のお召しを伝えた使者は先行して、パンゲランがきていることを王様に伝えた。王様はとてもお喜びになり、謁見のためシティンギルにお出ましになった。家臣たちはみな揃っていた。王様は静かにプルバヤ侯に申された。「伯父上、パンゲラン・プキックがまもなくここにやってまいります、その時いかがすべきでしょう。余が彼に跪くべきか、それとも彼が余に跪くべきか」。侯は静かに答えられた。「陛下、私の考えますに、スラバヤのパンゲランが跪くべきであります。なぜかと申しますに、あなた様の方が地位が高いのです。スラバヤはまだパンゲランにすぎませんが、陛下はすでにスルタンでございます。加えて、マタラムに呼ばれて伺候しにまいるのです」。プルバヤ侯の答えを聞いて王様はおおいに満足なされた。

その後間もなくプキック公がアルンアルンに到着し、2本のワリンギンの樹の南側に一族の者たちと共に座った。王様はこれをご覧になるとお呼びになった。プキック公はシティンギルに進みでた。王様の前にくると、クリスを下に置き、足許に口づけし、跪拝して申し上げた。「ご主人さま、私めの生死を差し出します。陛下にただちに伺候すべきところ、お召しを待つという、私めは大きなまちがい犯しましたゆえ。いま私めは、私めの体と家族のすべてを陛下にお委ね申し上げます」。プキック公はさらに多くのことを口にした。

王様はプキック公の言葉にたいそうお喜びになり、さらに見目佳しであり、まだ若くて、自分と双子といえるくらいそっくりなのを見ておおいに満悦された。スルタン陛下は重々しくお話しになった。「スラバヤの弟よ、余がお前を呼んだ訳は、宝石は大事にしまっておくようにというアラーの思召しによるものじゃ。たとえて言えば余が泉でそなたは池、あるいは余が中身でそなたが入れ物である。つまりじゃ、そなたが余とともにジャ

ワ国の王たちの祖となることはすでにアラーの思し召しによる宿命であり、そなたは女の側から、余は男の側から力を合わせるのだ。いま余の願いはそなたがマタラムに住まいし、ここに館を構えること。余はスラバヤの国をそなたに返す。そなたの権力の大きさは元のままである。ここマタラムにいるのじゃ、迷うことはない、弟よ、マタラムにいようとスラバヤにいようと同じことではないか」。プキックは「御意のままに」と答え、王族地区に館が与えられた。

その後間もなく王様の妹君ラトゥ・パンダン・サリ Pandhan-Sari がプキック公に妻として与えられた。夫婦は相和し互いに深く愛し合った。

しばらくして、スルタン陛下はパンダン・サリ様を内廷にお呼びになった。召使がただちにスラバヤ殿の館に向かい、プキック公の妃は女官に案内されて内廷に入られた。スルタン陛下の前にくると、パンダン・サリはお尋ねになった。「兄なる王様、急ぎ妾をお召しになるとはいったい何事でございますか」。スルタン陛下は静かに話しになった。「余の心臓に病いが潜んでおる。妹よ、余の心臓の病いはとても重い。一人のパンディタ〔聖人〕がいて、いまだ余に屈伏せぬ。ギリに住んでおる。この者以外はジャワの国のすべての者が服従した。お前の夫に伝えよ、余に屈するようギリを攻めさせるつもりであると。最善はお前の夫がギリを破滅させることじゃ、お前の夫もパンディタの一族なんだから」

ラトゥ・パンダンは「かしこまりました」と答えてスルタン陛下の前から辞去した。館に戻ると夫に、スルタン陛下のお命じになったことを伝えた。プキック公は答えた。「陛下の願いが、ギリがマタラムに服従するようにわしがギリを破滅させねばならないというのなら、ギリはすでに我が手中にあるようなものだ。修行場ギリの征服をお引き受けしよう。さあ、2人で王宮に伺おう。そしてスルタン陛下に2人して行くことを許していただく」

スルタン陛下は妹が夫と一緒にやってきたのを見ると、すぐに近くに座るよう呼びかけ、お尋ねになった。「スラバヤの弟よ、いかなる所存かな」。スラバヤ公は跪拝して申し上げた。「ギリを攻めよとの陛下のご命令を謹んで実行いたします。他の国々の助力を求めるとは申しまして、私めは恐れるものではありません。出立のお許しをいただけますよう」。王様はこれをお許しになり、妻を連れるよう言い渡された。2人は王様の足許に口づけした。スルタン陛下は、道中平安であるよう、そして弟の戦いが勝利をえるようお祈りになられた。プキック公とその妃は王様のもとを辞去して館に戻ると、軍を率いてスラバヤに出立する準備を整えた。軍勢が整えられ、準備がそろうとギリ征服に出発した。

さて、ギリのパンディタは、スラバヤ公が攻めてくるとの報せを受けると、一族の者やモスクの職員、そして弟子たちすべてにしっかり準備するよう指示なされた。パンディタには中国人の男の養子があり、また200人の部隊があり、これを頼りにしていた。これらはスラバヤ勢との戦いに当たることを誓った。ギリの者たちの軍備が整い、スラバヤ軍が現れると戦いがはじまった。スラバヤ軍は多くの死者をだして退却し、戦いに敗れた。バンダン・サリは、自軍が敗れて死者が多いのを見るとただちに部隊を集め、財宝と衣類を取りだし、みなに分配させた。スラバヤの部隊はおおいに喜び、士気を回復した。こうして再び戦いに赴いた。ギリ軍はこの攻撃に耐え、激しい戦いになった。ギリ軍に多くの死者がでて、残りはみな逃げ去った。パンディタは捕らえられ、命乞いをした。スラバヤの武士たちはみなパンディタを殺すよう主人に進言した。プキック公はこう答えた。「わしはパンディタを殺さないでおきたい。将来わしの孫がギリを破滅させ、ギリのパンディタになった者を殺す力をもつことだろう」

プキック公はギリのすべての財宝を奪い取ることを命じた。女たちは連行された。パンディタは輿に乗せられた。こうしてプキック公はマタラム

に戻っていった。パンディタと戦利品は王様の前にもたらされた。しかし王様は何も取ろうとせず、すべてプキック公にお贈りになった。パンディタはすべての罪が許された。

## 59. マンドウラ・ルジャ公にジャカルタ征服が命じられる

王様は謁見にお出ましになり、マタラムの家来たちはみな揃っていた。王様はパンゲラン・マンドウラ・ルジャにお命じになった。「マンドウラ・ルジャ、その方ジャカルタを攻略せよ。いまそこはオランダ人が占拠しており、そのブパティはすでに戦いに敗れた。ジャカルタの国を奪うのじゃ、オランダ人をそこから追い払え。スラバヤから西のパシシルの者たちを率い、戦わせよ。サンパンとグルシックのブパティに海の戦いを担当させよ。余の大砲2門をもっていけ。お前に大将を任せる」

マンドウラ・ルジャ公とパシシルのブパティたちは「御意のままに」と答えると、各々の国に戻って準備を整えた。陛下の大砲2門は海上の戦いに備えてサンパンに運ばれた。ブパティたちは、アスティナ Astina 国に集まる約束をした。

マンドウラ・ルジャ公はマタラムを出発した。アスティナに着くと、パシシルのブパティたちはみな軍を率いて勢ぞろいしていた。軍勢は数えきれない多さだった。そして船が用意され、船に乗りこみ、帆を上げて陸を離れた。はやくも陸地は見えなくなった。チルボンに着くと滞留し、態勢を整えた。準備ができると、再び出立した。船団はジャカルタに至り、錨を下ろした。マンドウラ・ルジャ公とその軍は上陸し、町の南東に陣を張った。この到来したばかりの軍勢がそこにいるオランダ人を追い払おうとしていることはジャカルタの人々に広く知れわたった。ジャカルタのジャワ人はみなマンドウラ・ルジャ公に服従した。残ったのはクンペニ Kumpeni〔オランダ東インド会社〕の者たちだけで、彼らは高いレンガ壁の要

塞にこもり、大砲を配備し、手榴弾や投擲弾を用意した。オランダ人は毎日混乱して右往左往していた。オランダ人には指揮官が多かった。大尉が8人いて、名前をジャクウェス Jakuwes, バルム Balem, エンドロ Endro, シトゥイエ Situye, ジュロド Jrodo, ワミ Wami, カレン Kareng, そしてグジュグ Gejug といい、中尉は4人だった。彼らはくる日もくる日も教練し、ひっきりなしに太鼓を叩くだけで、誰も砦の外に出ようとしなかった。マンドウラ・ルジャ公と、グンボン Gembong, パスルハンから西、ジャカルタまでのパシシルの国守たちがみな軍を率いて参陣していた。軍勢は数えきれない多さだった。海戦を指揮することになるサンパンの国守だけがまだ到着していなかった。ジャカルタの商館への攻撃はサンパン国守の到着を待っていた。

さて、マタラムのスルタン陛下はパヌンバハン・プルバヤにお命じになった。「伯父上、追従してジャカルタに行き、戦いを指揮してください。しかしあまり深入りなさらず、オランダ人に目に物見せるにとどめてください。大軍を率いず、ひそかに海路を行くのです」。プルバヤ侯は「御意のままに」と答えて出立し自身の主立つ家来数人を連れただけでジャバラに直行した。侯は自身の船をもっていて、カラドゥタ Kala-Duta といった。これに乗船すると帆を挙げた。船足は速かった。

マンドウラ・ルジャ公は、プルバヤ侯が後を追ってジャカルタにくるという知らせを聞くと、自分に代わる大將がくることに屈辱を覚え、ただちに戦いの銅鑼を叩かせた。海戦を指揮するサンパン国守もすでに到着していた。クンペニの者たちは敵襲とわかると、4部隊の兵を布陣させ、大砲を4隅に配備し、手榴弾と投擲弾を準備した。要塞の中のオランダ人はみな銃で武装し、その指揮をとるのは大尉1人、中尉2人、そして少尉1人だった。巡察はジャクウェス大尉だった。すべての準備が整い、役割を分担しあい、生死をかけて助け合うと誓いあった。背中合わせで配置につい

た。南東側の兵員が分厚くされ、大砲、カタカ砲、小型回転砲、白砲が増派された。至る所で火縄銃がきらめいた。指揮者は4人の大尉だった。

マンドウラ・ルジャ公は合図の銅鑼を叩かせて攻撃に踏み出した。ジャワ人は一斉に喚声を上げて要塞を奪取しようと突撃した。オランダは反撃した。大砲は次々に火を噴き、山が崩れるような音を轟かせた。弾が降り注ぎ、彗星が落ちてきたようであった。ジャワ人は大勢が死に、また負傷してあたり一面に横たわり、這いずりまわった。最前線は壊滅した。こうして夜の闇の中を退却した。翌朝マンドウラ・ルジャ公は船にいるサンバン勢に陸上の軍と同時に要塞を攻撃するよう命じた。こうしてサンバン勢は船から大砲を撃った。激しい砲撃戦になった。オランダ人で死んだのは大尉1人、中尉2人、軍曹3人であり、死傷した兵士は数えきれなかった。

さて、プルバヤ侯はすでにジャカルタの海に近づき、船に乗るオランダ人と戦った。オランダ人は敗れて逃走した。侯はついで上陸するため岸に向かった。そこでさらに激しい砲撃戦があり、砲弾があたり一面に飛び交った。ジャワ人の大砲が直撃弾を受けて砲口が破壊された。多くの船が壊れ、多くのジャワ人が死んだ。オランダ人もまた大勢が死んだ。オランダ人は弾薬が不足し始めた。そして彼らは糞便を弾丸代わりに撃ち始めた。多くのジャワ人が汚物に当たって嘔吐させられた。

プルバヤ侯はというと、わずか3人の家来と共に戦場の真ただ中にきてしまった。オランダ人はそこにプルバヤ侯がきているとわかった。並外れて霊力が強く、飛ぶことができると聞かされていた。一斉砲火が浴びせられた。集中砲火も侯には当たらず、悠々とタバコを吸いながら要塞に近づくと、大声で言った。「おい、オランダ人ども、もっとわしを撃てみよう。お前たちの要塞が堅固だと信じておるのか」。こう言うと要塞を指さした。すると要塞の壁に人間一人分の大きさの穴があいた。侯はこうして霊力の証拠を残すと、マタラムに戻るために船に戻っていった。

マンドゥラ・ルジャ公も懸命に闘い続けたが要塞に取りつくことはできなかった。汚物の悪臭が耐えがたかったからである。衣服はすっかり汚物でまみれた。パシシルの国守たちとその部隊は多くの死者をだし、生き残った者は汚物の臭いに耐えられなかった。戦場から戻るとみな川に浸かりにいった。すでに戦いは長びいていた。生き残ったジャワ人には恐怖心に取りつかれて逃亡して国に戻るものがあつた。オランダ人の方は3部隊が死に、1部隊が生き残っていた。みな恐怖におののき、生き長らえるとは思えなかった。

さて、プルバヤ侯はマタラムに戻ると王様の前に伺候して、事の始終を報告した上で、こう申しあげた。「ジャカルタの戦いは、中止なさるのが宜しゅうございます。オランダ人は商売をするためにここにきているだけでありますので」。スルタン陛下は我が意を得たりと、静かにお話しになった。「伯父上、あなた様は正しゅうござる。くわえて、オランダ人がやがて、王位につく余の子孫を助けることはアラーの思し召しによる宿命なのです。余の子孫が将来戦いで負けた時、きっとオランダ人に助けてもらうのです。余がこの戦いを始めた理由はただ、彼らが後々恐れをいだく根拠を作っておきたかっただけなのです」

つづいてスルタン陛下は伝令官にお命じになった。「伝令官よ、お前はジャカルタに行け、そしてマンドゥラ・ルジャとその配下にみな戻らせるのじゃ。道中でトゥムングン・バウルクサ Bau-Reksa を殺せ。マンドゥラ・ルジャもまた死なせよ。遺体はカリウング Kali-Wungu に埋めよ」。伝令官は「かしこまりました」と答えて出立した。ジャカルタに着くと王命を伝えた。マンドゥラ・ルジャ公はすべての配下の者とともに帰国の途に着いた。マンドゥラ・ルジャ公とパウ・ルクサ公は殺された。

マタラム軍が退却したとわかるとオランダ人はみな大喜びだった。オランダ人に許しを与えたのはスルタン陛下の意思によるのだとみな想像した。

そこでオランダ人はマタラムに使節を送って様々な種類の贈り物を差しだした。これは1571年のことであった。

## 60. シラロン公にブランバンガン征服が命じられる

王様は謁見のためにお出ましになり、パンゲラン・シラロン Silarong にお命じになった。「シラロン、その方、ブランバンガンを征服に行け。お前に外領の者すべてと東パシシルの者を付ける。これらに戦わせよ。そして余の伝令官パドゥ・ルクサ Padu-Reksa を同行させる。余の代理として、余の臣下たちの振る舞い、成績の善し悪しを監察させる」

シラロン公および外領とパシシルのブパティたちは「御意のままに」と答えて、準備にかかった。パスルハンに集合する手はずになった。シラロン公は軍を率いて出立し、クディリ経由でパスルハンに到着した。ブパティたちはすでに揃っていたので、そこからブランバンガンとの境界まで進出し、布陣した。

ブランバンガンの都の人々は大混乱におちいり、町から逃げだした。国守はバリに援軍を求める使者を出し、500人ほどの折紙付のバリ人の援軍が送られてきた。デワ・ルンカラ dewa Lenggara と デワ・アグン dewa Agung の2人が率いていて、その下にパンジ・バレレン Baleleng とパンジ・マチャンクニン Macan-Kuning がいた。こうして国守は自身の軍とバリの戦士を率いて、境界に陣どる敵に当たるため出撃した。都は国守の次男キ・マス・クンバル Kembar が守備した。国守は境界に至り、敵に対峙した。翌朝戦いが始まり、銃を撃ちあい、槍を突きあい、戦いは激しかった。バリ人の武器に毒矢があり、マタラム軍はこの毒やその他により大勢が死んだ。バリ人とブランバンガン人もまた大勢が死んだ。死骸が重なりあい、戦士たちは遺体に足を取られた。結局ブランバンガン勢が戦いに敗れ、都に逃げこんだ。マタラム軍は追撃し都を猛烈に攻めた。町の人々は

山に逃れ、マタラム軍は略奪を働いた。王子クンバルは捕虜になり、国守は生死不明だった。シラロン公は山に逃げ込んだ者たちを追跡するよう命令した。マタラム軍は険しい山をよじ登った。多くのブランバンガン人が捕虜になったり死んだりした。そこに一人のアジャル〔賢者〕が住んでいて、名をアジャル・サロカントラ Salokantara といい、縛られて山を降り、シラロン公の前に連れてこられた。アジャルは殺され、遺体は消えてなくなった。そして声が聞こえた。「おい、シラロン、わしは罪なくしてお前に殺された。いつか仕返しをしてやる。ある者が王位についたとき、左の二の腕に傷跡があれば、それはわしが化身したのだ。そしてわしはお前を殺す」

シラロン公とその軍は戦利品と捕虜とともにマタラムに帰陣した。マタラムに着くとこれらは王様に引き渡された。クンバルは縛めを解かれ、忠誠の誓いを立て、ブランバンガンのブパティに任命された。王様は戦いに勝利した軍に褒美をお与えになった。伝令官の長パドゥ・ルクサは昇進し、バンゲラン・トゥバサナ Tapa-Sana に改名した。

つづいて王様はトゥムンゲン・シンガラヌ Singa-Ranu にスムダン Sumedhang とウクル Ukur の征服をお命じになった。そのとおり実行され、財宝と女たちがマタラムに連れてこられた。

# 明治五年「学制」の法令上の種別について

——湯川嘉津美氏の説への疑問——

竹 中 暉 雄

はじめに

明治五年「学制」は、近代日本最初の教育法令である。ところがその基礎的情報の記述が、日本教育史関係の研究書、概説書、年表、資料集などで一定していない。例えば法令上の種別が「太政官布告」だったり「文部省布達」であったりし、また制定日については、明治五年八月二日説、八月三日説、そして前文（布告書）は八月二日、条文は八月三日とする分割説が併存している。そういう状況に驚いて「学制」研究を始めたが、その結果、「学制」は前文（布告書）・条文ともに八月二日の太政官第二一四号であるとするのが最も妥当であると考えるに至った。<sup>(1)</sup>

キーワード…太政官布告、文部省法令（布達）、法令番号、『布告全書』、「学制」発令権限

これに対し、「学制」の布告書は明治五年八月二日の太政官第二一四号であるが、その条文は八月三日の文部省第一四号によるとの立場から、湯川嘉津美氏が拙論に対し反論を試みられている<sup>(2)</sup>。けれども湯川氏の説には、それでは説明できないことや一貫しないこと、また矛盾や史料の誤読など、いろいろ疑問が含まれていると思われる。そこで本稿では、「学制」の法令上の種別を中心に（制定日などは種別に連動して確定する）、湯川氏が引用紹介された史料の読み直しも行ないつつ、以下順次、湯川説の検討を行なっていきたい。

なお太政官第二一四号の原本が残されていれば、こういう見解の相違は生まれようがない。しかし後述するように、綴じられていて当然の史料のなかに存在せず、現在もなお未発見のままである。

#### 一 「学制」の法令番号について

湯川説のように「学制」の条文が文部省による法令であるとした場合、まず疑問となることは、全国を対象とする制度である「学制」を発令する権限が果たして文部省にあったかどうかである。これについては第三節で詳しく検討するので、次の疑問点となる法令番号のことを取り上げる。

湯川氏「反論」での考えは、「学制は明治五年『文部省第一四号』で発布された」というものである。「発布」という言葉は通常「ひろく一般に公布する」という意味で使われるが、当時は未だ「公布」の概念や制度はなかった。そこでここでは「発令」ないし「布告」のこととして解釈しておく。それでもこの表現では、「学制」は文部省第一四号そのものなのか、それとも文部省第一四号で「発布」された別の法令なのか、その点が明確ではない。

そもそも文部省第一四号とは、「今般学制御確定相成候二付御布告書並学制章程共別冊相渡候間自今右目的

相立処分可伺出候也（以下略）」と、「御確定」された「学制」の別冊の「相渡」と実施計画の伺出を命じる布達なので、文部省第一四号が「学制」そのものであるとは考えられない。もしそうだと無理に考えたすると、文部省第一四号（頒布された別冊）の中に「第二一四号〔前文〕」および「第二三三三号」が含まれていることの説明がつかない。しかも「第二三三三号」の内容は、文部省第一四号と同日（八月三日）に「文部省第一三三三号」として発令されているのである。

したがって、「学制」は文部省第一四号で「発布」された別法令だとする主張のほうが、まだ合理的である。その場合、法令番号はどうなるのか。明治五年に文部省が発令した法令（布達）は第四六号までであり、その他に番外が一九件、無号等が七件ある。しかしそれらの中に「学制」に該当するものはないので、隠れた無号法令だったと考えざるをえなくなる。さらに以下の二つの理由もある。

一 別冊で「第二一四号」「第二三三三号」に続く「学制」条文には、番号が付されていない。湯川氏「反論」も紹介するように、明治五年一月八日、正院は各省が「布告」する法令であっても右肩に番号を朱書するよう達していたにもかかわらずである。

二 先行法令が訂正される場合には、何年の何番の法令であるか指示されるのが通例であり、例えば明治六年五月七日文部省第六四号の冒頭は「当年第五十八号布令中小学教科書物理学ノ部（以下略）」となっている。

「学制」は、頒布直後に二回「誤謬」訂正され、その後も何度も訂正改訂が重ねられた。ところがそのいずれの場合においても、番号の指示はない。例えば明治五年八月第二二二二号の最初の「誤謬」訂正では、

「兼而御頒布相成候学制中誤謬之条々」となっているし、九月二日第二四号でも「学制中誤謬ヲ訂正スルモノ如左」となっている。頒布直後だけでなく、明治八年一月一七日文部省達第一号の冒頭でも「学制中揭示有之候年報諸表式之儀」と無号であり、「学制」廃止に至るまで同様である。

当時の太政官法令にも無号があるが（明治五年八月三日太政官「司法職務定制」など）、それは臨時的性格のものに限られている。また番外もあるが、その場合には「番外」と記されている。

ここで問題となるのは、全国の教育制度を規定する重要法令が無号でいいのかということである。文部省が別冊で頒布した「学制」は無号であった。ところが明治一二年の「教育令」つまり太政官布告第四〇号は「明治五年八月第貳百拾四号ヲ以テ布告候学制相廢シ」と述べ、「学制」は太政官布告第二一四号であったことを明確にしている。

湯川氏「反論」は、このことについては次のように説明する。

——明治一〇年の「公文類別規則」に基づいて、元老院審議にかける必要のある最重要の「法律」として「教育令」を公布するために、それ以前の「学制」も「遡及的に規定する必要が生じ」た。そこで文部省は「太政官が第二一四号を以て『公布』したであろう学制という、遡及的な理解を組み立て」そして教育令布告案（明治一一年）を作成した——

ということとは、「学制」を無号法令として扱ってきた文部省が必要性を認めて、自ら「第貳百拾四号ヲ以テ

公布候学制」という原案を作成したということになる。それでも湯川氏は、太政官第四〇号に「第式百拾四号ヲ以テ布告候」とあるからといって「学制が太政官第二二四号であったと遡及的に解釈することはできない」と主張する。その理由として、太政官第四〇号の記述は「明治五年当時の学制公布のあり方」を「再現」するものではないからと説明されている。

「再現」ではないというのは、ある意味ではその通りである。というのは実は「再現」ではなく、当時から「学制」は次節でみるように太政官第二二四号として『布告全書』に記録されてきたからである。『布告全書』や太政官第四〇号の記述があるにもかかわらず、それでも「学制」は「文部省第一四号で『発布』された」と解釈すべきなのか、極めて疑問である。

## 二 『布告全書』の記述は不正確なのか

「学制」が太政官第二二四号と位置づけられたのは、決して明治一二年「教育令」の準備時期になってからではない。『布告全書』明治五年第八冊の八月二日の条には、すでに第二二四号として、前文（布告書）および文部省第一三三号に当たる布達文とともに「学制」条文が掲載されている。

しかし湯川氏「反論」によると、『布告全書』は後の『官報』のように「法令公布を目的」とするものではなく、「行政事務に資する法令集」であり、「法令の表記や形式を正確に再現して〔いない〕」ので、そこに掲載された法令を「正本」とすることはできないという。

もしそう言えるのであれば、なぜ「行政事務に資する法令集」は「正確」でないと一般化できるのか、また「正確」でないことを示す事例が種々あるとか、そういう説明が必要だと思われる。「行政実務に資する法令集」

だとしても、否、だからこそ、いい加減なものであっては困るはずであって、『布告全書』は『官報』が創刊される明治一六年七月までの重要な公的法令集であった。

また湯川氏が言う法令の「正本」の定義が必要であるが、実際に発令された「学制」の原本は未発見なので、ここでは論拠史料とすべき文書という意味であろう。しかし原本がない以上、発令後に刊行された太政官正院外史局編纂の法令集、つまり『布告全書』に収録されたものに依拠せざるをえないのではないか。

『布告全書』の記述は「正本」にできないとする湯川氏「反論」は、他方では明治四年八月「正院処務順序」を引用して、『布告全書』編集元である外史局の重要な職掌について説明している。そして「何か重要な理由」があつて「太政官外史局自身が元記録は公的記録として相応しくないと判断し改訂した」場合には、「法令史料としてはそれに従うべきではないか」との主張に対しては、<sup>(3)</sup>「そういう判断をする「権限は外史にはない（手を加えた場合、正院の意思決定を外史の末端官吏が覆すことになる）」（カッコ内湯川氏）と反論している。まったくその通りで、「外史局自身」ではなく「外史の末端官吏」が元記録に勝手に「手を加える」ことなど許されない。

しかしなぜ「外史の末端官吏」という言葉が唐突に出てくるのか理解できない。明治四年～六年当時の外史局トップの「大外史」は加藤弘之や中村弘毅、箕作麟祥などであつたが、<sup>(4)</sup>それは四等官（奏任官の最上位）の職であつた。<sup>(5)</sup>彼ら外史局の職務には、湯川氏が言う「正院の意思決定」を公式記録に残すという重要なことが含まれているのである。

その外史局が編纂した『布告全書』には既述のように、明治五年八月二日の日付で「学制」（前文、文部省第一三号の内容に当たる布達文、条文）が「第二一四号」として掲載されているのである。布達文および条文

の末尾には文部省名があるが、起案した省・局名が入った太政官布告は珍しくない。

その『布告全書』での「学制」前文（布告書）の表記は、文部省頒布別冊における漢字平かな書き・ルビ平かなの両文体とは違って、漢字片カナ書き（ルビなし）になっている。そこで、『布告全書』は「正確」でなく「学制」の「正本」は文部省頒布別冊であるとする湯川説においては、『布告全書』の前文（布告書）は書き変えられているという主張が出てくる。

湯川氏「論文」の主張では、『布告全書』での漢字片カナ書きは外史記録局「編纂課処務ノ目的草案」によって「記録書体の統一が図られた」結果であるという。同氏「反論」ではトーンダウンされて、「草案とはいえ、この方針で編纂が行われていた可能性が高い」となっている。

この「書き変え」説は果たして成り立つだろうか。

問題の「草案」の作成時期を、湯川氏は「明治五年三月前後」と推定している。しかし木版『布告全書』は明治四年の第一冊からすべて漢字・片カナ表記であるので、事実と整合しない。また「草案」が「記録ノ書体同一ナルヲ要ス」として実際に求めているのは、「各行字数ヲ同クシ汗漫草略」を禁ずとか「字句訛誤逸脱ヲ戒ム故二校正ヲ鎮密シ編次ノ順序ヲ誤ルヘカラス」など、要するに正確で簡潔な記録を残すという当然のことではなく、「平がな使用は禁止」といった項目は存在しない。

慶応四年三月一五日の最初の高札（五倫道德遵守などを含む五榜の掲示）など、明治新政府が重要事項を周知徹底するために掲げた高札は、漢字平かな書きである。しかし太政官は政府の公式記録としては、漢字片カナ文を採用したのである（『官報』もこれを引き継いだ）。

「学制」の趣旨を広く一般に伝えられるよう工夫を凝らした文部省頒布版の両文体の前文（布告書）は、そ

れとして大きな歴史的意義を持つている。しかし公式記録とは区別すべきである。<sup>(6)</sup>

### 三 文部省に「学制」発令の権限があつたか

湯川氏「反論」によると、文部省は明治二二年の「教育令」を準備するに際して、明治五年文部省第一四号で「発布」した「学制」を「遡及的に規定する必要」を感じ、そして「太政官第二一四号を以て『公布』したであろう学制」という「遡及的な理解を組み立て」て原案を作成したという（既述）。なぜそうする必要があつたのか。湯川氏の説明では、「教育令」を最高法令の「法律」として公布するため、その前身である「学制」も「法律」扱いにするためであつた。しかし最初から最高位の法令、つまり太政官布告として扱っていたならば、「法律」扱いし直す必要などなかつたはずである。

ここで確認しなければならないのは、「学制」発令の主体についてである。明治四年七月二九日の太政官第三八六号「正院事務章程」は、「凡全国一般ニ布告スル制度條例ニ係ル事件及ヒ勅旨特例等ノ事件ハ太政官ヨリ之ヲ発令ス」と定めていた。<sup>(7)</sup>したがって湯川氏が主張するように、もし文部省が「全国一般ニ布告スル制度」である「学制」を「発布」（発令）していたとすれば、この規定に反することになる。ところが湯川氏「反論」によれば、この「正院事務章程」は「一見すると太政官に全国一般に関する法令の発令権が集中しているようにみえるが、実際にはそうではない」という。そしてその論拠として、同年同日の太政官第三八七号が引用紹介されている。

しかし太政官第三八七号のどこにも、「全国一般に関する法令の発令権」が実際には「太政官に集中していない」ことを示す語句など存在しない。第三八七号では、「卿ハ専ラ其部事ヲ総判スル全権ヲ有ス、敢テ他部

ノ權ヲ干犯スルコトヲ許サス」と、文部卿などにはその省内の事務に関する「全權」が与えられていることは分かる。

また同氏「論文」によれば、「重要な法規」を太政官が布告する体制が整ったのは明治六年五月二日「太政官制潤飾」以降であつて、それ以前には「各省から布告が發せられることも少なくなかつた」という。ところがそれ以前の「布告」について湯川氏「反論」では、それは「一般に知らしめる」行為を指して「太政官のみが發令權限を有する法令の種別としての『布告』を意味するものではない」と解説されている（傍点は竹中）。ということとは、各省も「布告」はしたが「重要な法規」としての「布告」はやはり太政官のみが「發令權限」を有していたということになる。だとすれば、「重要な法規」を太政官が布告する体制が整ったのは明治六年の「太政官制潤飾」以降であるとの「論文」での主張と矛盾してくる。

一方、「学制」は文部省の發令だとして湯川氏が挙げる重要な論拠に、田中不二麿三等出仕の正院宛伺（明治六年五月五日）がある。同年五月二日改定の「正院事務章程」に関して田中が伺つた七項目の第一は、「凡ソ帝國一般ニ布告スル制度條例及勅旨特別ノ事件ハ太政大臣ノ名ヲ以テ本院ヨリ之ヲ發令ス」という事項についてである。この事項については明治四年七月「正院事務章程」（既述）とほぼ同じであるが、發令主体がより明確化されている。<sup>(8)</sup>

議論を明確にするため、湯川氏「論文」が紹介する伺を全文そのまま（中略も含め）引用する（ただし傍線および①②③は竹中）。

一 帝國一般ニ布令スル制度條例云々之事件ハ太政大臣ノ名ヲ以テ本院ヨリ之ヲ發令スト御掲載相成候所、

①教育之義ニ付テハ是迄一般ニ布令スル者ト雖トモ大事ハ何ヲ經、小事ハ或ハ何或ハ開申、当省ヨリ發令取計候モノ不少候共、自今ハ悉ク正院ヨリ御發令可有之、②然ル上ハ学制中文字之改刪又ハ追加、諸学校生徒之募集或ハ試験退校等瑣屑ノ布令ニ至ル迄悉ク正院ヨリ御發令可相成候哉

(中略)

一 ③第二款諸制度諸法律及諸規則ヲ草案シ之ヲ議決スル事ト御掲載ニ候所、是迄学制ハ勿論諸学教則、校則、舎則、生徒検査法、教師雇入規則、条約文等考テ省中ニ於テ草案ヲ立、大事ハ経伺、小事ハ確定之上開申仕候得共、……目今学制草創ノ際、諸制度、諸規則編立之外無之、前件省中ニ於テ草案ヲ起シ候義モ難相成、是等之義如何相心得可申哉

湯川氏によれば、この何は「従前之通可相心得事」との指令を受けているので、「その後も」「教育事務に関する文部省の専管」が認められた(「論文」とか、この何から「学制は正院の裁可を経て、文部省が発令した」という田中不二麿の認識が分かるという(「反論」)。

しかしこの何文の一体どこから、「学制は正院の裁可を経て、文部省が発令した」という田中の認識を読み取ることができるのだろうか。もしかして傍線①の部分から推測されたのかも知れない。ここに「学制」の文字こそないが、「一般ニ布令スル」「大事」で文部省が「發令取計」したものは「学制」に他ならないと。

ところが田中は、「当省ヨリ發令取計候モノ不少」と言っている。「学制」一件だけなら「不少」とは言わない。では他に何があるのか。考えられる第一は、文部省が「發令取計」を行なったけれども、正式には太政官が発令したものである。その種の事例は他省に関しても数多くある。「取計」の「計」には「調べる」「見積も

る「計画」といった意味があるので、「発令取計」とは「発令準備」のことではないか。伺文後半が、「学制」などの「草案」は省中で立ててきたと述べていることに照応している。しかも傍線部①は、文部省による「発令取計」と正院による「発令」とを区別している。正院による「発令」のことを「発令取計」とは言わない。

ところが文部省が「発令取計」した「学制」級の太政官布告など、他には存在しない。そこで考えられる第二は、文部省が「発令取計」し「発令」もした法令（のちの文部省布達）のことである。実は文部省の法令であつても、全国を対象にし「一般ニ布令スル」ものも珍しくなかった。専門学校志願願書（明治五年文部省第一号）「専門学校ヲ閉ツ」（同年第三号）、そして各種教則などである。

しかし湯川氏「反論」は、「竹中氏は」学制の発令主体は太政官であると主張するが、それは田中の伺の内容とも正院の指令とも整合せず、史料を読み違えている」と批判する。そうであるなら、その「田中の伺の内容」と「正院の指令」についても一度確認しなければならない。

伺文はまず、〈帝国全体に布令する制度条例などの発令を今後すべて正院で行なうのであれば、「然ル上ハ」これまで文部省がしてきた「学制」の文字の修正・追加、諸学校生徒募集など「瑣屑」なことまですべて正院から発令するのか〉と尋ねている（傍線②）。確かに「学制」の修正や生徒募集のことなども、「帝国全体に布令する」からである。そして湯川氏が引用した「従前之通可相心得事」という正院の指令は、実はこの傍線②の質問に対する回答である。「学制」の修正や生徒募集など「瑣屑ノ布令」は従来通り文部省でと言うにすぎず、文部省の全面的な「専管」が認められたのではない。<sup>9)</sup>

しかも指令の全文は以下の通りであつた。「帝国一般ニ布令スル制度条例是迄太政官ト署シ候処今般太政大臣ノ名ニ相改候儀ニテ其省権内ノ事務ニ差響候筋ニ無之条都テ従前之通可相心得事」（図1）。冒頭で、これま

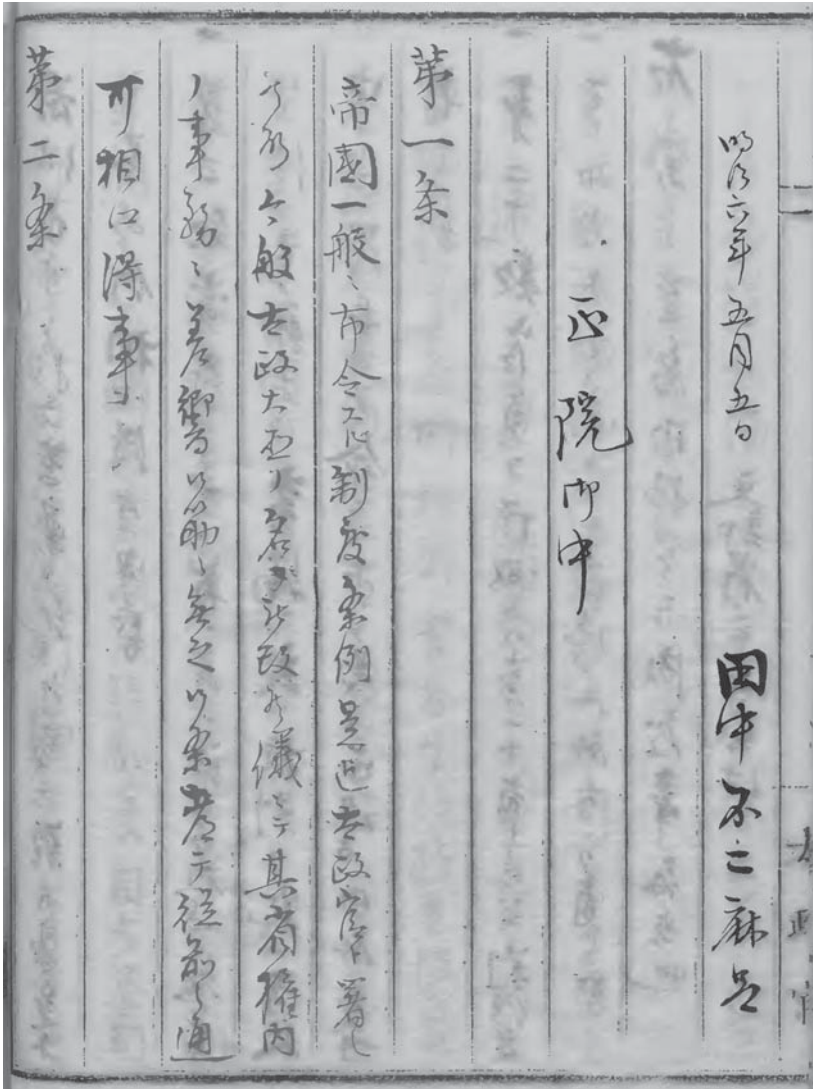


図1 正院指令文（朱書）の一部（明治6年5月13日付）  
〔公文録〕明治6年5月・文部省伺一）

で「帝国一般ニ布令スル制度条例」は太政官名で布令してきたと、わざわざ再確認されている。そして文部省が「従前之通可相心得事」と認められたのは、その「権内ノ事務」についてである。したがって「学制」の発令主体は大政官である」とする私の主張が「田中の伺の内容」および「正院の指令」と「整合」しないなどということはなく、逆によく整合していると言わざるをえない。

湯川氏はまた、この指令によって正院は「教育事務に関する文部省の専管」を「その後も」認めたと主張している。けれども明治四年七月の「正院事務章程」はすでに、「卿ハ専ラ其部事ヲ総判スル全権ヲ有ス、敢テ他部ノ権ヲ干犯スルコトヲ許サス」（既出）と定めているので、この指令によって初めて認めたわけではない。それに文部省が「権内ノ事務」の「専管」を認められるのは当然のことである。

傍線③の部分は、新「正院事務章程」が「本院中専掌スル事務ノ條款左ノ如シ」と定めるうちの第二款のことを指している。田中はへこれまで「学制」などの「草案」を作成してきたが、現在は「学制」創始の時期で各種「草案」を起こす余裕などない。どうすればいいかと、いかにも二七歳の新任責任者らしく尋ねたのである。それに対し正院が「草案創議等開申之義ハ不苦事」と答えているのは当然で、もともと文部省ではなく正院が「専掌スル事務」の話だからである。<sup>10</sup>なお田中は、岩倉使節団随同行から三月二七日に途中帰国したばかりであった。

以上を要するに、「学制」発令の権限は文部省にはなかったのである。

#### 四 正院は文部省による「学制」公布を認めたのか

制定された法令は外史局編纂法令集『布告全書』に拠るべきだとの立場では、「学制」は明治五年八月二日

の太政官第二一四号によって発令された。そして翌日に文部省が頒布した別冊は、啓蒙を目的とした文部省版ということになる。しかし湯川氏「反論」によれば、「そうした事実」は史料上認められず、「正院は文部省による学制の発布と『学制』の頒布を裁可しており、竹中氏の主張は史料的な裏付けを欠いた推測にすぎない」ことになる。そこで本節では、湯川氏がその主張の論拠として挙げている二種類の史料の内容を確認する。

なお「裁可」とは天皇に関して使われる用語なので、ここでは適切でない。当時の正院は「決裁」とか「裁決」と言っていた。

(一) 「文部省学制原案」 正院指令文

湯川氏「論文」が挙げる第一の史料は、明治六年五月の皇城炎上から免れた「文部省学制原案」(全二二文書。国立公文書館蔵)の最初の文書、「明治五年六月二四日付の正院の裁可文」である。これには「裁可印も押されている」ので「正院の裁可を経た『学制原案』」だと考えられると湯川氏はいう。また正院は、文部省作成の「漢字・平かな書きの学制布告書の末尾に地方官による一般人民への説諭を求める漢字・片かな書きの一文を加えて裁可」しているのです、これが「学制布告書の正式なスタイル」であるともいう。

この二点について確認していきたい。

第一に、この指示文において正院は何を「裁可」(認可)しているかが重要である。指示文(図2)には、「書面之趣<sup>レ</sup>現今<sup>レ</sup>将来之目的<sup>レ</sup>共<sup>レ</sup>可<sup>レ</sup>為何之通候<sup>レ</sup>經費之面は財政之大計<sup>レ</sup>相立候上可及<sup>レ</sup>決裁候条即今急務之件々取調可<sup>レ</sup>伺出事」とある(傍線部は書き加えおよび修正部分)。したがって「可<sup>レ</sup>為何之通」と認可されたのは、前半の「現今将来之目的」についてのみである。しかも書き加えの跡をみると、正院は当初「将来之目的」のみ認め

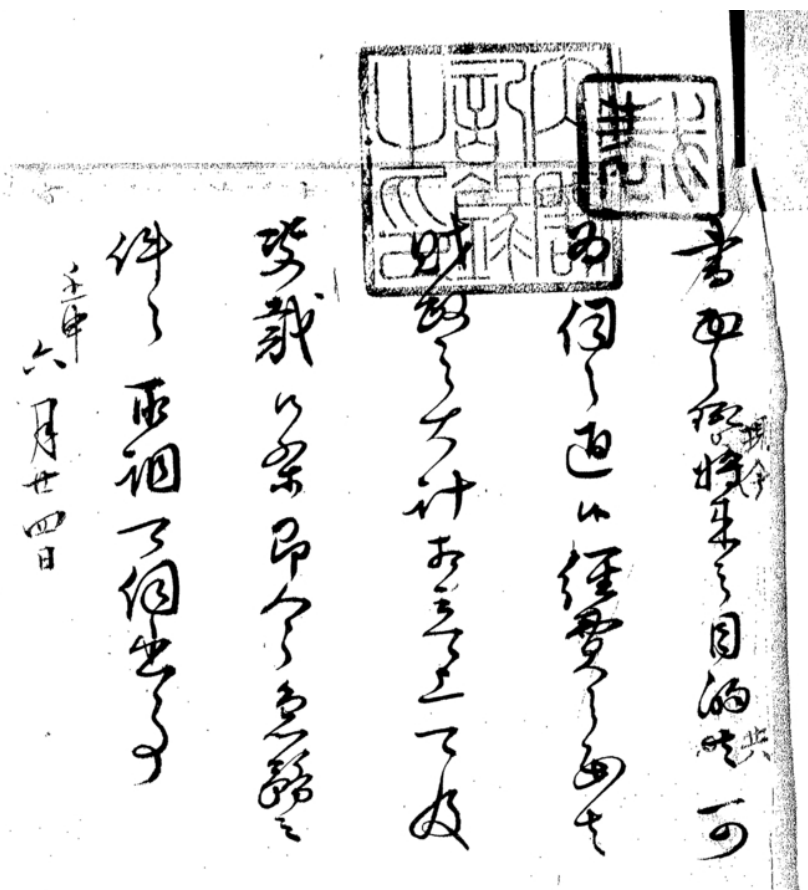


図2 明治5年6月24日の正院指令文  
〔文部省学制原案〕から)

ようとしたことが分かり、このことが「学制にたいする正院の消極的な態度」をよく表している。<sup>11</sup> ところが読み取れる点に一次史料の価値があり、「公文録」(壬申六月七月・文部省伺)の「学制発行ノ儀伺」(全一三文書)では、指令文全体が清書(朱書)されているため書き加えや修正のことは分からない。

ではこの「将来之目的」とは何のことだろうか。「学制」前文(布告書)には将来のことなど何も書かれていないが、同じ「文部省学制原案」中の「学制発行ノ儀伺」には、「一般人民ノ文明」を実現することで国家の「富強安康」を達するという趣旨の将来の目的が示されている。したがってこのことを指しているのではないかと思われる。

しかし許可された目的、とりわけ「現今」の目的の実現には当然「経費」が必要である。ところがそれについては「財政計画が立てば決裁するので急務の件々をすぐに調査するように」と、いわば原案差し戻しである。したがってこの文書が、「文部省学制原案」の全体を「裁可」しているとは決して言えないのである。

第二の点について。「学制」前文(布告書)部分の文言や文章には、その後かなり修正が加えられていく。また「文部省学制原案」での文体は確かに漢字平かな書きではあるが「ルビ無し」であり、それが文部省別冊では「ルビ付き」の両文体になっている。したがって「文部省学制原案」での前文(布告書)が正院の「裁可」を受けた「正式なスタイル」だと捉えることもできない。そもそも湯川説では、文部省頒布別冊が「学制」の「正本」ではなかったのか。

また「文部省学制原案」条文の第三章には「東京府 十五万石」など「石高」の記述が、第一一〇章以下には「医学校付属病院」の各章があるが、いずれも発令時には削除されている。「原案」は全一一二章、発令時は全一〇九章。「文部省学制原案」はあくまで「原案」であり、それを「正式な」ものと考えてはできない。

い。

ところで指示文に押されている「裁」印は、近代史料学の中野目徹氏によれば、天皇の「裁可」を得たことを示す印である。<sup>12)</sup>「決裁」とは、下から上げられてくる文書に対する行為なので、正院が自らの指示文に「決裁」印を押すのは確かにおかしい。それはともかく、朱で修正され日付も朱書のこの正院指示文によって（朱書の確認は井上久雄氏による）、「学制」に対する正院の消極的意思を知ることができさる。

(二)「官符原案」に綴られた文部省伺

湯川氏が「反論」で挙げている第二の史料は、「官符原案」に綴られ「正院の裁印の押された学制の頒布（公布）に関する文部省伺（文部省八行野紙使用、原本）」（カッコ内も湯川氏）である。

「官符原案」とは、皇城炎上被害を免れた極めて価値の高い一次史料である。明治四年から六年までは「原本」が綴じられていて内容も重要案件が網羅的に収録<sup>13)</sup>され、「同時代の史料のなかでも重要な位置を占める」と評価されている。

そこに綴じられているこの伺文は、正院から中途半端な認可しか受けられなかった文部省が、「御布告書并学制章程」の別冊を金額欄は欠いて各府県に頒布すること（壬申六月）、およびその際の添付文（「前略」）新二官費ニ関係致候儀ハ即時施行不相成候事 壬申□月□□（□は空白）の承認を求めるものである。<sup>14)</sup>

文中には「未決定の教育財政面について強い不満」を漏らす箇所があり、また末尾の「（しばらく）「金額員数」は欠くが」是等不日符節難相違次第二付 何分得卜御聞置相成度 此段申上候也」からは、文部省のかなり強い態度が覗われる。後述のように、それだけ文部省は切羽詰まっていたのである。

「裁」印を根拠に湯川氏は、「これについても正院の決裁が下り」と判断している。たとえこれが天皇の「裁可」印だとしても（既述）、「裁可」を得たのであれば正院の「決裁」も経ていたことになるであろう。問題は、本節冒頭湯川説のように、正院が「文部省による学制の発布」まで「裁可」したと言えるかどうかである。なぜなら当該の文部省伺が求めていたのは、あくまで「学制」別冊の「刊行」と「頒布」でしかないからである。文面に「発布」とか「公布」といった言葉は認められない。

文部省が早くも八月二五日に史官へ送った「学制」訂正届においても、「兼而伺之上頒布仕候学制中誤謬訂正之條々別紙之通訂正仕度」と、「伺之上」頒布したとしか、つまり「裁可」（決裁）を受けて頒布したとは、述べられていない（「文部省学制原案」）。

ところでこの文部省伺には、第一の史料で見られた正院の指示や日付がまったくない。この点、非常に興味深い。なぜなら正院は、届いた文部省伺に何の見解も示さずに、白紙委任で当時二〇歳の天皇に裁可を求めたことになるからである。もともと、文書処理において「天皇親政」の「形式整備が格段に進んだ」のは明治一二年太政官改革以降からだとする<sup>15</sup>ば、このころは「裁可」といっても極めて形式的なことだったのかも知れない。それにしても「失礼」な話である。

しかし何の意思表示もないこの文書がまた、「学制」に対する正院の消極的姿勢を雄弁に物語っている。実は正院には、文部省の要請をそう容易には受け入れられない事情があった。

正院は明治五年六月二四日、「財政之大計」を立てるために必要な「急務之件々」を取調べるよう文部省に求めていた（既述）。それ以前に文部省は大まかな計算で三〇〇万円、「当分ノ処」は二五〇万円でよいと定額金を要求し、太政官左院からは、余れば「予備金」にすればよいと満額の三〇〇万円を支持された。しかし大

蔵省の反対に合つて正院で問題となる。困つた三條太政大臣は、五月二九日、大隈重信参議に井上馨大蔵大輔の説得を依頼したが、その井上は六月一〇日、遣外使節団の木戸孝允参議に對し、「国力ヲ不計事業創立スルハ日本人之弊風」と苦境を訴える書簡を書いている。<sup>16)</sup>

文部省が「急務之件々」取調べを正院から求められたのは六月二四日。その五日後の二九日、今度は大蔵省が「学校入費并ニ生徒学費ニ付伺」を正院に提出する。その通計一二三万四七七五円は、文部省の要求額と比べると半額以下である。しかも大蔵省は、「従前民部省中ニ於テ被相定候規則ニ照準」することを求めていた。それは文部省の「学制」による学校ではなく、旧郷学校的なものの要求である。井上馨は四日後の七月三日にも「再伺」を提出し、「今以学則御確定も無之」と至急の決議を迫つた。

この大蔵省からの伺に正院はどう答えたのか。「公文録」を整えた十三等出仕中澤重信は、六月二九日付伺の末尾に「御下知不相分」と記し、七月三日付の再伺には「右上申未幾。八月二日学制布告アリ。故ニ別段御指令ナキカ。結局詳ナラズ」と注記している。

このように大蔵省伺には回答しなかつたと考えられる正院が、文部省の「学制」にどう対処したかが重要である。七月一三日に大木文部卿と井上大蔵大輔が三條太政大臣宅を訪ねたとき、井上は「学校設立には異論ないが」大蔵之大計不相立必至」と、なお「学制」実施に反対していた。しかし九月八日になつてようやく正院は、文部省の定額金を「当分ノ内」年二〇〇万円と決定。そこで大木は一〇月七日、生徒一人一錢、総額三〇万円の「府県学校扶助金」の執行を正院に訴え、十一月九日に許可が下りたので、「学制」第九九章「小学委託金」の黒塗り欄にどうにか数字を入れることができた。「文部省学制原案」での「九三万八七〇〇両〔円〕三府七二県」と比べると、三分の一以下への大幅減額となつた。さらに一旦決定した文部省常額金二〇〇万

円も、明治六年一月には大蔵省が提示していた額に近い一三〇万円に減額される。

このように正院は、郷学校の学校か「学制」的な全国的学校制度かの選択を迫られ、結果的には郷学校を否定したけれども、「学制」予算も大幅削減する苦しい折衷策を採用したのである。

以上、湯川氏が挙げた二つの史料からは、文部省と大蔵省との板挟みになっていた正院が、「文部省による学制の発布」を「裁可」したとはとても言えないことが分かる。

##### 五 八月二日太政官第二一四号が確認できる史料

湯川氏には、太政官布告の「学制」など存在せず、文部省が別冊で頒布した『学制』（学制布告書、文部省布達第一三号、学制章程を含む）がその『正本』である（カッコ内も湯川氏）とする主張がある<sup>18</sup>。しかし「学制布告書」まで含めて文部省頒布別冊が「正本」であるとすれば、よく知られた八月二日の太政官第二一四号は「實在しない幻」になってしまうのではないか<sup>19</sup>。

ところが一方で湯川氏「論文」の冒頭は、「明治五年八月二日、『学制』の趣旨を示すために、太政官第二一四号（以下、学制布告書と称す）が布告され」となっているし（カッコ内は湯川氏）、湯川氏「反論」においても「明治五年八月二日に太政官が布告した第二一四号は学制布告書のみである」と主張されている。したがって太政官第二一四号は学制布告書としては認めるが、「学制」条文は文部省が「発布」したというのが、本来の同氏の主張らしい。

確かに文部省の「学制発行ノ儀伺」本文には、「甲号之旨趣御布告被仰出候ハ、於文部省ハ乙号之通可及普令」とあるので、湯川氏「論文」が述べるように「文部省は、学制の理念を示した布告書の公布を太政官に求

め、学制は文部省より布令するものと考えていた」ことは確認できる。しかし「考えていた」通りになつたとは限らない。なぜなら「学制発行ノ儀伺」が六月二四日に正院の認可を得たのは、第四節で確認したように「現今将来ノ目的」のみであり、文部省による「学制」の「普令」まで認められた訳ではないからである。

正院としては、「学制」条文も太政官から発令する必要があつた。その理由は第三節で確認したように、「凡全国一般ニ布告スル制度條例ニ係ル事件（中略）ハ太政官ヨリ之ヲ発令ス」とする明治四年七月「正院事務章程」に従うためである。

ところで湯川氏「論文」冒頭の前記引用文は、学制布告書は「漢字と平がなを用い、漢字の左右に読みと意味を示すルビを振つた両文体で書かれ」と続いている。ここで疑問となるのは、八月二日に太政官が第二四号を発令したこと、そしてそれが漢字平がな書き・ルビを振つた両文体であることがどの史料で確認できるのかということである。というのは湯川氏自身が言うように、太政官第二四号の原本はおろか、その写しさえ見つからないからである。湯川氏がこれこそが「学制」の「正本」だと主張する文部省頒布の別冊では、布告書部分の上部に「第二四号」としか書かれていないので、それが何の番号なのか分からないし、日付も不明である。

もし太政官第二四号の日付と号数だけは『布告全書』に依拠するのだとすれば、『布告全書』は二次史料なので「正確」でなく「学制」布告書部分も書き変えられているという立場と不整合を起すことになる。そしてそもそも文部省別冊も、全国頒布された二次史料の典型でしかない。

太政官第二四号が確認できる一次史料はないのだろうか。

「官符原案」は、原本が「網羅的に収録」されている一次史料であつた（第四節参照）。ただ全一六冊しか

存在しないため、収録文書数は限られている。例えば明治五年分の「官符原案第三・第四」には全一三六件が収録されているが、同年の太政官布告はそれのみで三七九件を数え、さらに他に番外が五二件もある。したがって実際には必ずしも「網羅的」とは言えない。大蔵省伺の前出二文書（明治五年六月二十九日、七月三日）は収録されていないし、「学制」関係で収録されているのは、既出の文部省伺二文書（明治五年六月、日付無記入）のみである。重要な明治五年六月二四日の正院指令文（既出）も含まれていないので、「官符原案」だけで「学制」を議論することはできない。

なお既出文部省伺の二文書は「文部省学制原案」にはないが、「公文録」には綴じられている。そして「公文録」の文書には、この二文書に限らず「裁」印はない。倉澤剛氏が、「学制」頒布に関する文部省伺（明治五年六月）に対する「太政官の指令は公文録にみえない」と記しているのは、指令文も「裁」印もないためであろう。

ところで「官符原案」に編綴されている文書類は、「詔勅・法令、国書・委任状等の決裁原議もしくはその写」である<sup>(21)</sup>。したがって例えば明治四年八月二八日の太政官第四四八号（解放令）の原議が含まれ、太政官「御布告案」および左院同意文「異論無之候事」が「原本・第一」に、そして「副本・第一」には井上大蔵大輔と大久保大蔵卿による正院あて原議（辛未八月二二日）、左院同意文、布告案が綴じられている。「原本」に「裁」印はないが「副本」にはある。

また明治五年一月二八日の太政官第三七九号（徴兵令）に関しては、「裁」印が押された原議、「勅書案」「太政官布告案」「徴兵大意」などが収録されている（「原本・第四」「副本・第四」）。ともに極めて重要な布告なので、当然のことである。

そうであるなら、太政官第二二四号「学制」に関する原議書類、何よりも「裁可」を受けた布告案が綴じられていなくてはならない。ところが残念なことに、収録されているのは明治五年六月の文部省伺（前記二文書）だけである。そして「公文録」にも、一番重要な裁可済みの太政官第二二四号布告案は収録されていない。

明治一二年「教育令」の場合、文部省発議文、草按、伊藤博文参議の申立書、院議による修正が施された「教育令布告案」など各種原議、そして太政大臣、右大臣、参議九名が署名捺印して「裁可」を仰ぐ「元老院議定上奏教育令」（明治一二年九月二四日）が「公文録」に編綴され、それには天皇裁可印「可」（明治一〇年「内閣参朝公文奏上程式」による）がある。

以上のように「学制」には少し不可解なことがある。したがって『布告全書』に依らないとすれば、湯川氏は太政官第二二四号の発令日や布告書（前文）の記述様式をいったい何によって確認されたのか、非常に不思議なのである。なお「官符原案」や「文部省学制原案」「公文録」などはあくまで原議文書を集めたものなので、それらによって実際の太政官布告の号数や発令日を知ることができない。

## 六 太政官第二二四号の地方への伝達をめぐる

「学制」の発令に関しては、他にも不思議なことがある。各府県が所蔵する太政官布告の綴りでは明治五年の第二二四号だけが欠け、その場所には文部省別冊が綴じられていたりするので、湯川氏は「学制布告書が太政官から直接府県に配布された形跡」はないという。私自身もそれなりに努力したが、第二二四号布告の原本や写しの存在を確認することはできなかつた。『太政官日誌』でもこの号だけが欠けている。こうしたことと、「学制」布告案や諸原議が「官符原案」などに保存されていない事実とを重ねると、「何か通常でない事情が存

在した」のではないかと想像したくなる。

確かに「学制」は準備不足のままで、非常に急いで発令・頒布されてしまった。このことは、八月(二七日)に四四か所の、九月二日には二か所の「誤謬」の訂正、その後も明治五年十一月に四回、そして明治六年だけで二九回もの追加・削除・修正が重ねられた事実が示している。その背景には、重要な改革は岩倉使節団が帰国してから行なうとの「約定」を破って、留守政府が諸改革に着手したことがある。それも、使節団が明治四年十一月一二日に欧米諸国へ出航した、その直後からである。「学制」はその諸改革の一つで、大隈重信は「何構ふ事は無い。先廻してドシドシ改革を断行して仕舞へ」と、当時の様子のことを回顧していた。<sup>(22)</sup>

使節団帰国の当初予定は明治五年九月だったので、「学制」も大いに急がれた。しかも明治五年三月二四日から五月一七日まで、アメリカとの単独条約改正の全権委任状を求めて大久保利通と伊藤博文が無駄な一時帰国をし、そのために外務省が猛反発して、政府は大混乱を極めていた。

こうした政府内の深刻な対立や混乱のために、太政官第二一四号は正式発令できなかつたとか、少なくとも非常に遅れたのではないかとか、あるいは各府県への布告伝達が通常通りにできなかつたのではないかとか、いろいろ想像を巡らせることができる。

ところが、明治五年八月二日の太政官第二一四号「学制」は、七月晦日の第二一三号(数官兼任の場合の身分取扱)と八月二日第二一五号(文部省を元津県邸へ移す)に挟まれている。したがって号数や日付をあとから調整することはかなり困難であるし、また八月三日頒布の文部省別冊に記された「第二一四号」も、その号数は符合している。

こうした点から判断すれば、「学制」が八月二日第二一四号として発令予定されていたことは確かであろう。

「公文録」の大蔵省伺を整頓した十三等出仕中澤重信も、「八月二日学制布告アリ」と注記していた（既述）。

問題は、太政官布告第二二四号が実際に各地方に伝達されたかどうかであるが、このことに関しては既述のように、否定的な状況にある。

ところが鳥根県飯石郡赤来町（現飯南町）保存の『太政官御布告』<sup>23</sup>には、「明治五年壬申七月 太政官」の布告書が鳥根県に伝えられていたことを示す「御達」が収録されている。伝えられた日は不明であるが、明治五年九月の日付で鳥根県が県用箋に翻刻したものである。そしてその表記様式は、漢字片カナ書きでルビは無し、「卒」もなく（文部省による「誤謬」訂正前の文であることが分かる）、つまり『布告全書』と同じである。他方、湯川氏が各府県庁の公文書等を調査して到達した「結論」は、以下の三点である（湯川氏「反論」）。

- ① 文部省頒布の「学制」以外に「明治五年八月二日に太政官第二二四号で布告された『学制』は存在しない」
- ② 「太政官第二二四号自体、太政官から府県に直接の布令伝達が行われた形跡がない」
- ③ 「太政官第二二四号は学制布告書のみであり、文部省頒布の『学制』の冒頭に収録された学制布告書がその正本である」

この「結論」の①と③は矛盾するような表現であるが、①での「学制」は条文のことのみを意味しているであろう。しかし、なぜ『布告全書』の「学制布告書」は「正本」でなく、同じく二次史料の文部省頒布別冊の「学制布告書」が「正本」だと言えるのか、③での主張の理由は理解できない（既述）。

それはともかく、ここでは②が重要である。早くも明治五年九月に翻刻頒布できたほどの時期に島根県に届いた太政官布告の存在を、湯川氏の立場では認めることはできない。そこで「反論」は次のように否定している。

この「御達」は「もとより太政官から直接送付された原本」ではない。また末尾にある島根県の達文には「文部省より学制が達せられたこと」も記されているし、さらに「学制布告書を府県において翻刻・布令した例」は他にもある。したがって「学制布告書の正本が漢字・片かな文であったといえないことは明らかである」

しかしこの「反論」には非常な無理がある。

まず「太政官から直接送付された原本」でないのは当然のことである。貴重な「原本」を各町村に配布するなど、ありえない。コピー機のない時代、各府県はその東京出張所から送付された「原本」をもとに必要部数の写本を作成して各町村に回達し、各町村はまた必要部数の写本を作成し頒布するのである。なおこの反論は、「直接送付された原本」ではないにしろ太政官から何らかの学制布告書が届いたことは認めているようである。

次に、太政官第二二四号が府県に布令伝達された形跡がないとすれば、島根県が「御達」として翻刻したのは文部省別冊の布告書だということになる。そうとすれば島根県は、別冊の漢字平かな両文体を漢字片かな・ルビなし表記に書き変えて翻刻したことになる。しかも同県は追って別冊自体も翻刻頒布しなければならない。別冊の同じ学制布告書を二度も、そのうえ一度は表記法を変えて翻刻し頒布したというのは、あまりにも不

然である。

さらに「御達」末尾に付された島根県達は、「右之通御達ニ付相達候尤文部省ヨリ御達相成候学制之儀ハ迫々可及布達候事」と述べている。これをありのままに読めば、へ右のような「御達」があつたので達する。ただし「尤」文部省から「御達」があつた「学制」については追つて布達するものであるから、前者の「御達」は太政官からの、後者の「御達」は文部省からと、二つは別のものだとしか考えられない。ところが湯川氏は「文部省より学制が達せられたことも記されている」と述べるのみで、太政官からの「御達」の存在を否定している。

そして湯川説では、「学制布告書を府県において翻刻・布令した例は他にもある」ので、島根県が漢字・片カナ（ルビなし）の布告書を県下に達したからといって「学制布告書の正本が漢字・片かな文であつたといえないことは明らかである」という主張になる。しかしこの理由づけも極めて不合理である。

文部省による頒布版別冊は一般啓蒙に役立つように作成されているので、それをモデルに前文（布告書）を翻刻した府県が多くあることは事実である。湯川氏が挙げている事例も、その種のものばかりである。しかしそのことと島根県翻刻の漢字片カナ布告書とは別の問題であり、島根県の漢字片カナ版は書き変えられたものだという論拠には少しもならない。このことこそ「明らか」ではないか。

しかもそのうえ島根県には、漢字片カナの「御達」とは別に、漢字平かな両文体の文部省版「被仰出書」（美保関小学校旧蔵）も存在している。つまり二種類の学制布告書が配布されていたのである。ただし「御達」は前文（布告書）のみで、全一〇九条の本文は含まれていない。しかし取り急ぎ前文のみ翻刻配布されたと考えても、何ら不自然なことではない。

もちろん島根県に伝えられた「御達」の例だけで、全府県の状況に一般化することはできない。混乱した政情の下、しかも明治六年に「公布」の制度（太政官布告第六八号、第二一三号）が作られる以前の時代に、太政官第二一四号がどのように地方に伝達されたのか、あるいは伝達されなかったのか、それを明らかにすることは今後の大きな課題の一つである。文部省が八月三日に各府県の東京出張所へ一〇部ずつ頒布した「学制章程」でさえ、多くの府県が直ちに布達し独自の告諭を出したりしたにもかかわらず、東京府では「これらを管下に布達する動き」は見当らなかつたという。<sup>(24)</sup>

### おわりに

「学制」など明治新政府の諸改革は、要人の多くが岩倉使節団として不在中に強行され、それらに対しては批判的な意見が多かつた。制定責任者の一人であつた福岡孝弟文部大輔自身が、明治五年七月段階で「学制ノ發布」の「猶予」を訴えていた<sup>(25)</sup>、大隈重信は「木戸公等は」「大分立腹した」と回顧している<sup>(26)</sup>。また大久保利通は明治六年一月二十七日付書簡において、「学制」を含め諸改革のことを「形容ハ頗ル文明各国ノ域ニ近シ只其実跡如何ント想像スル而已」と危惧し<sup>(27)</sup>、岩倉具視も明治八年二月には、「約定」を破つた留守政府の「軽躁急進」が官民に迷惑をかけたことを憤り、方向転換を主張していた<sup>(28)</sup>。

それでも、「学制」が近代日本教育制度の記念碑であることは否定できない。これまで「学制」は多面的に研究されてきたが未解明の謎も多い。国家の「富強安康」ではなく「立身」主義が採用された経緯、学制取調掛の実際の仕事内容、第二一四号布告原議案が「官符原案」や「公文録」に収録されていないこと、各府県所蔵太政官布告の綴りに太政官第二一四号が見つからないことなどである。

しかし制定された法令としての「学制」の発令主体、発令日、号数、表記様式については、太政官外史局が編集した『布告全書』に拠るほかないというのが、本稿の再確認である。湯川説では、『布告全書』は二次刊行物であるという理由で退けられ、文部省が全国頒布した別冊が「正本」であると主張されるが、その別冊もまた二次刊行物である。そして本稿は、「学制」は文部省法令であるとの湯川説では、説明できないことや矛盾、不合理がいろいろ出てくることについて検証した。

付記 本稿で使用した「文部省学制原案」や「官符原案」、外史局「編纂課処務ノ目的草案」また「公文録」（重要文化財）などは、国立公文書館ホームページから閲覧することができる。

註

- (1) 拙著『明治五年「学制」——通説の再検討』ナカニシヤ出版、二〇一三年。
- (2) 湯川嘉津美「学制布告書の再検討」日本教育史研究会『日本教育史研究』第三号、二〇一三年。以下本稿では湯川氏「論文」と呼ぶ。「竹中暉雄氏による拙稿『学制布告書の再検討』の論評に反論する」同誌第三三三号、二〇一四年。以下本稿では湯川氏「反論」と呼ぶ。
- (3) 竹中「論評」『日本教育史研究』第三三三号、二〇一三年。
- (4) 日本史籍協会編『明治史料 顕要職務補任録 三』東京大学出版会、一九八一年覆刻、八頁。
- (5) 明治四年八月一〇日、太政官第四〇〇号「官制等級改定」
- (6) ただ公式記録とはいっても、当時の混乱した政情下において間違いも含まれている。例えば私の「論評」でも記したように、『布告全書』の「学制」の最末尾は不思議なことに「明治四年壬申七月」である。湯川氏が「正本」だとする文部省別冊（奈良県立図書館所蔵「太政官布告布達」に編綴）の末尾も同様である。各種史料を比較



- (16) 「学制」制定過程に関する記述の典拠については、前掲拙著『明治五年「学制」——通説の再検討』参照。
- (17) 当時の「両」と「円」は同価値。山本有造『両から円へ——幕末・明治前期貨幣問題研究』ミネルヴァ書房、一九九四年、二五頁、八〇頁、八一頁、参照。
- (18) 拙著への書評。日本教育学会『教育学研究』第八〇巻第三号、二〇一三年九月。
- (19) 湯川氏による書評への「返答」。同前『教育学研究』第八一巻第二号、二〇一四年六月。
- (20) 倉澤剛『小学校の歴史 I』ジャパンプラライブビューロー、一九六三年、二五六頁。
- (21) 中野目徹、前掲書、一〇八頁。
- (22) 相馬由也編『早稲田清話』冬夏社、一九三二年、三八五頁。
- (23) 『島根県近代教育史 第三巻』（一九七八年）はこの「御達」について「太政官布告第二二四号（明五・八・二）」と注記している（一八頁）。
- (24) 東京都立教育研究所編『東京都教育史 通史編一』一九九四年、一二〇頁。
- (25) 早稲田大学所蔵「大隈文書」（A4199）。
- (26) 前掲、相馬由也編『早稲田清話』三八六頁。
- (27) 日本史籍協会編『大久保利通文書 四』東京大学出版会、一九六八年、四八四頁。
- (28) 多田好問編『岩倉公実記 下』原書房、一九六八年、二二三頁。

## The Legal Basis of *Gakusei*— A Refutation of Ms. Yukawa Katsumi

TAKENAKA Teruo

Treatments of *Gakusei*, modern Japan's first educational ordinance issued in 1872, may be found in various treatises, surveys, chronological tables, and source books on the history of Japanese education.

The present author has previously concluded that *Gakusei*, including both its Preamble and the attached Articles, comprises Dajokan Ordinance No. 214, issued on August 2, 1872. This conclusion has been refuted by Ms. Yukawa Katsumi, who asserts that only the Preamble is included in Dajokan Ordinance No. 214, while the attached Articles are based on a Ministry of Education regulation issued on August 3, 1872.

The author feels that Yukawa's views are unacceptable, however, and in this paper he examines her position from various angles, including the serial number of the Ministry of Education regulation that she refers to, the reliability of the *Fukoku-Zensho* (official statutes at large) on which the author bases his argument, and the authority of the Ministry of Education to enact a national education system under the name of *Gakusei*.

# Journal of Humanities Research

## St. Andrew's University

---

No. 3    October    2015

---

### CONTENTS

#### Articles

- Mountains, Bread, Vegetables, Snow:  
Nonviolence through Experiential Learning  
.....Warren DECKER ( 1 )
- The “Religious Neutrality of Education”  
in Japan’s Basic Act on Education (1) .....ITO Kiyoshi ( 29 )
- The Legal Basis of *Gakusei* –  
A Refutation of Ms. Yukawa Katsumi .....TAKENAKA Teruo ( 206 )
- Color Terms in Loanwords in Japanese:  
Using the Full-Text Retrieval System “Himawari”  
of the Internet Library Aozora Bunko  
for Language Resources.....MURANAKA Toshiko ( 55 )
- A Study of Media Education Using the Workshop Method  
.....SAKAI Mariko ( 85 )
- The Meaning of the *Quejia-pian* Sequel  
in the *Dream of the Red Chamber*, Chapter 21 .....WANG Zhu ( 121 )

#### Translation

- Babad Tanah Jawi VIII: Babad Mataram 2* .....FUKAMI Sumio ( 147 )

~~~~~  
Published by the Research Institute,  
St. Andrew's University  
1-1 Manabino, Izumi, Osaka 594-1198, Japan  
~~~~~