

大学生を対象とした CLIL 型英語授業の 実践と教育的効果に関する実証的研究

—思考力・表現力・学習動機づけの観点から—

寺 嶋 宏 樹

1. はじめに

近年、日本の大学英語教育は大きな転換期を迎えている。従来の文法説明や翻訳演習を中心とした受動的な教授法から、学生の思考力や批判的思考力の涵養、さらに英語による主体的かつ論理的な表現力の育成へと教育の重点がシフトしている。この変化は、グローバル化の加速に伴い国際社会での英語活用能力の重要性が増している社会的要請を反映したものである（石黒，2013）。実際に、企業や国際機関、さらには地域社会における多様なコミュニケーションの場面では、単なる言語知識にとどまらず、問題解決力や異文化理解、多角的視点を含む総合的なコミュニケーション能力が強く求められている。

特に近年は、AI、SDGs、ジェンダー、環境問題など、複雑化・多様化するグローバル課題への理解と対応力が、専門知識に加えて求められるようになってきている。その中で、英語教育も単なる語学習得の枠を超え、こうした社会的文脈と接続した学びへと再構築されつつある。すなわち、英語は目的ではなく、思考や対話の手段として再定義され、学習者が社会に関

キーワード：CLIL, 大学英語教育, 4Cs モデル

わりながら言語能力を育成する新たな教育モデルが求められている。

このような社会的背景を受けて、大学英語教育の目標も、単なるリスニングやリーディングといった受容スキルの習得にとどまらず、英語を用いて能動的に思考し、自己の意見や価値観を論理的に構築・発信する手段として再定義されつつある。文部科学省（2018）による学習指導要領の改訂においても、この流れは顕著であり、アクティブ・ラーニングや学習者中心の教育方針の推進が強調されている。加えて、高等教育段階における「主体的・対話的で深い学び」の実現が重視され、語学教育においても単なる知識の暗記や反復練習ではなく、学生自身が課題に対して問いを立て、他者と対話しながら思考を深める授業設計が求められている。

その結果、従来の知識伝達型授業から、学生参加型の実践的授業へのパラダイムシフトが進行している。こうした動向の中で、大学英語の授業内容も単なる言語形式の指導に留まらず、社会的・時事的テーマを題材にした内容重視の授業へと展開されている。英語の4技能に加え、批判的思考力、問題解決能力、協働的な対話力など、21世紀型スキルの育成を視野に入れた授業実践が広がりつつある。

本研究では、大学の英語基礎科目において、AI、プラスチックごみ、DNA技術など現代社会に関連する多様な課題を扱う教材を用い、15回の授業を通じて学生が英語で考え、意見交換を行い、主体的に発信する力の育成を目指した。トピック選定においては、学生の関心や将来の専門性との関連性も考慮し、現実社会との接続を意識した設計を行っている。

本研究の主な目的は、こうした社会的テーマを扱う英語授業の実践を通じて、学生が英語で社会課題を理解し、思索し、自己の視点を形成・発信する過程を詳細に明らかにすることである。さらに、得られた知見を踏まえ、今後の大学英語教育における教育方法の方向性および課題を検討することを意図する。

2. 先行研究

2.1 CLIL の理論的枠組みと教育的意義

近年、言語運用能力と内容理解の同時育成を目的とした教育アプローチとして、CLIL (Content and Language Integrated Learning) が国内外で注目を集めている。CLIL は 1990 年代にヨーロッパを中心に発展し、言語を単なる学習対象ではなく、学習の手段として積極的に活用する点が特徴である。この方法は、教科内容の深い理解とともに、高次の認知的スキルや批判的思考力の育成を促進し、言語学習の枠を超えた統合的な学習を実現している (Coyle 他, 2010)。

CLIL の理論的支柱となるのが「4Cs モデル」(Content = 内容, Communication = コミュニケーション, Cognition = 認知, Culture = 文化)である。このモデルは単に言語スキルを鍛えるだけでなく、学習者が教科内容を理解しつつ、それを表現するコミュニケーション能力を身につけ、同時に認知的な課題解決や論理的思考を深めることを目指している。さらに、異文化理解や多文化共生の観点も重視されており、グローバル社会で求められる多面的な能力の涵養に資する枠組みとなっている (Coyle 他, 2010)。

理論的背景としては、Vygotsky (1978) の社会文化理論が重要な役割を果たしている。特に「最近接発達領域」や「足場かけ」の概念は、CLIL における教員や協働学習者による段階的かつ効果的な支援の理論的根拠を提供している。これにより、学習者は自身の能力を超えた高次の知識・技能を段階的に獲得可能となり、主体的かつ協働的な学びが促進されることが期待される (Lantolf & Thorne, 2006)。

2.2 海外における実証研究の動向

欧州諸国を中心に実施された多数の実証研究において、CLILの導入は、単なる言語能力の向上にとどまらず、学習者の論理的・批判的思考力の発達、学習意欲の向上、さらには異文化理解の深化に大きく寄与することが報告されている。

Dalton-Puffer (2007) は、オーストリアの中等教育におけるCLIL型授業の談話分析を通じて、学習者が英語による表現力と教科内容理解の双方において顕著な成長を遂げた事例を示している。また、Llinares 他 (2012) は、CLIL環境下で学習者が教科内容を英語で構築し、専門的かつ学術的な言語表現を獲得するプロセスを詳細に明らかにしている。

さらに、Admiraal 他 (2006) は、オランダの中等教育におけるCLIL学習者とEFL (English as a Foreign Language) 学習者を比較した研究において、CLIL学習者が言語能力のみならず教科内容の理解においても優れた成果を示すことを明らかにしている。これらの知見は、CLILが言語教育と教科教育を統合することにより、より総合的な学習効果を生み出していることを示唆している。

アジア地域における研究としては、Taylor (2022) がタイの英語媒介授業 (EMI: English-Medium Instruction) に携わる教員を対象に、CLILに対する認識、ターゲット言語能力、異文化理解能力を調査し、教員の専門性向上にはCLILに基づく学習機会や異文化体験が不可欠であることを示している。また、Suwannoppharat & Chinokul (2015) は、グローバル化と異文化理解の重要性が高まる中で、タイのEFL環境におけるCLILの枠組みとその実践を詳細に分析し、教育的利点と課題、ならびに教室実践における困難点を明らかにしている。これらの研究は、CLILの教育的可能性と運用上の課題を多面的に捉えている点で共通している。

一方で、Pérez-Cañado (2012) は、CLIL実践における課題として、教

大学生を対象とした CLIL 型英語授業の実践と教育的効果に関する実証的研究
育格差の拡大、評価基準の曖昧さ、教員の専門性の不足を指摘し、体系的な授業設計と慎重な導入の必要性を強調している。これらの課題は、CLIL の質的向上を図る上で、今後の研究および実践の深化が求められる重要な検討事項である。

2.3 日本における研究動向

日本においても、CLIL の理論的枠組みや実践に関する研究が着実に蓄積されている。たとえば、和泉（2016, 2024）は、CLIL の理論的枠組みを整理するとともに、CLIL プログラム設計や教材開発、評価方法の実践事例を紹介している。特に、理論に基づいた教材開発や評価方法の工夫が CLIL の教育効果を高める鍵であり、教員の専門性向上や導入時の課題解決が成功に不可欠であることを示唆している。また、渡部他（2011）は、CLIL の教育効果に関する実証研究を通じて、言語能力の向上だけでなく思考力や異文化理解の促進にも寄与する点を明らかにしている。木下・鈴木（2024）は、CLIL 志向の授業が学習者の言語意識を高め、主観的な達成感にも好影響を与えることを実証的に示している。

大学英語教育の分野では、早瀬（2020）が、CLIL の実践が学習者の主体性向上や英語による発信力育成に寄与した具体例を報告している。伊東（2023）は、地域の社会文化的背景を反映した教材開発の重要性を指摘し、教材の質的向上と多様性確保が今後の課題であると強調している。また、北村他（2021）は、日本の大学生を対象に、協働的授業を通じた CLIL 実践がライティングやスピーキングなど英語産出スキルへの動機づけに及ぼす影響を分析し、L2MSS 理論（Dörnyei, 2009）に基づき、教員と学習者の信頼関係やトピックの魅力が動機づけ向上に寄与することを示している。

さらに、大場（2025）は、大学の一般英語授業において内容重視型 CLIL アプローチを実践し、言語スキルのみならず教科内容理解や学習意

欲にも波及効果があることを質的に検証した。特に経済・経営分野の専門的内容を扱うことで、実生活に直結した学びが促進され、インタラクティブな授業形式や教員の適切な支援が内発的動機づけの向上に寄与したと報告している。加えて、柳川（2017）は「ソフト版 CLIL」と呼ばれる実践において、タスク難易度を調整可能なフレームワークを用いた授業設計の有効性を示し、非ネイティブ教員でも英語で効果的に授業を運営可能であることを明らかにしている。

このように、国内における CLIL の教育的効果や学習者の動機づけ向上に関する知見は蓄積されつつあるが、いくつかの課題も顕在化している。第一に、学習者が CLIL 型授業を通じて得た変化や効果をどの程度自覚し自己評価しているかに関する研究は依然として不足している。多くの研究は客観的成果や授業実践の報告に偏っており、学習者の主観的経験や意識変化に関する詳細な分析は限定的である。第二に、質的データと量的データを統合的に活用し、英語力・思考力・学習意欲など多面的に CLIL の効果を検証する研究はまだ少ない。学習者の内面に迫る包括的理解が求められている。第三に、授業内容や活動形式が学習者に与える印象や感情的反応の分析が不足しており、特に初学者や非英語専攻学生の授業体験に関する知見の深化が必要である。

これらの課題を踏まえ、本研究では CLIL 教材を用いた英語授業が学生の英語による思考力・表現力および学習意欲に及ぼす影響を、学習者の自己評価や授業体験をもとに、質的・量的に多角的に検証することを目的とする。

3. 方法論

3.1 本研究のねらいとリサーチクエスション

3.1.1 本研究のねらい

本研究は、先行研究における理論的および実証的知見を踏まえ、既存研究で明らかとなった課題を補完することを目的とする。具体的には、大学1年生の初中級レベル学習者を対象に、CLIL教材を用いた全15回の英語授業を設計・実施し、その教育的効果を実証的に検証する。

本教材は、AI、環境問題、テクノロジー、プライバシー問題など、現代日本社会における具体的かつ重要な課題をトピックとして取り上げているため、学習者の関心を引きやすい構成となっている。また、段階的に組み込まれたインプットおよびアウトプット活動を通じて、学習者が英語で「考え」「話し」「書く」経験を積むことが可能であり、CLILの4Csモデルの理念に沿った教材である。教育的な活用が期待される。

本研究の対象とする学習者層は、既存のCLIL研究で十分に取上げられてこなかった、英語運用能力が初中級に位置する大学1年生である。この層を対象に連続的な授業実践を行い、多角的なデータ収集・分析を通じて、CLILが学習者に与える認知的および情意的影響を詳細に明らかにすることを目指す。

3.1.2 本研究のリサーチクエスション

本研究では、以下の2点を主要な研究課題として設定する。

1. CLIL教材を用いた英語授業を通じて、学生は英語による思考力および表現力の向上をどの程度自覚しているか。
2. 授業に参加した学生は、自身の英語力、学習意欲、授業体験についてどのように自己評価しているか。また、授業全体に対してどのような

印象を抱いているか。

これらの問いに対して包括的な理解を得るため、本研究では質問紙調査による量的データと、授業中の学習活動および自由記述を通じた質的データの双方を収集・分析する。

3.2 対象

本研究の対象は、大学1年生25名であり、基礎教育科目「Core English」を履修する学生である。入学時に実施され TOEIC Bridge 相当のプレイスメント（クラス分け）テストの結果に基づき、学習者の英語運用能力は CEFR A2～B1 レベルに相当することが確認されている。学生の多くは CLIL 形式の授業を初めて経験しており、CLIL 導入効果を検証する上で適切なサンプルであると判断される。

なお、質問紙調査は任意とし、未回答による不利益や成績への影響が一切生じない旨を事前に説明したうえで協力を依頼した。その結果、25名のうち23名が調査に協力した。個人情報の保護および匿名性の確保を徹底し、研究倫理に基づいて実施した。

3.3 手順

本授業は、2025年4月から7月にかけての15週間にわたり、週1回90分、対面形式で実施された。使用教材には、現代社会における具体的な課題(例: AI, 環境問題, テクノロジー, プライバシーなど)を取り上げた CLIL 教材『CLIL: 英語で考える現代社会』(成美堂)を採用し、英語による思考力および表現力の育成を主たる目的とした。

授業デザインは、Coyle 他 (2010) によって提唱された「4Cs フレームワーク」(Content, Communication, Cognition, Culture) に基づいて構築されており、各回の授業は以下の6つのステップで構成された(表1)。

大学生を対象とした CLIL 型英語授業の実践と教育的効果に関する実証的研究

表 1：CLIL 型授業における 6 ステップの授業構成

1. トピック導入 (Content)
当該回で扱う社会的テーマに関連する背景知識を導入し、学習の文脈や目的を明確にする。学習者の関心を喚起し、内容への動機づけを高めることを意図している。
2. 教材読解 (Cognition)
英文テキストおよび関連する図表・データを読み解く活動を通じて、情報の理解および要点の整理を促す。批判的読み取りや内容の再構築にも焦点を置く。
3. 理解確認 (Communication)
ペアやグループによる協働的活動を通じて、読解内容の理解を相互に確認する。この過程で、言語の使用を通じた意味交渉も行われる。
4. ディスカッション (Communication & Culture)
トピックに関する多角的な視点をもとに意見交換を行い、他者理解および異文化的視座の育成を図る。立場の違いを尊重しながら、論理的思考と対話スキルを培う。
5. アウトプット活動 (Communication)
プレゼンテーションまたは英作文などを通じて、各自の意見や立場を英語で明確に表現する。タスクの設計は、学習者のレベルと関心に応じて調整された。
6. 振り返り (Cognition)
授業内容や学習プロセスについての自己省察を行い、知識の定着と学びのメタ認知を促進する。ワークシートや学習記録を活用し、自律的な学習姿勢の育成も図る。

このような段階的かつ統合的な授業構成により、言語スキルの習得にとどまらず、学習者の社会的関心、認知的柔軟性、さらには異文化理解の深化を目指した教育実践が行われた (表 2)。

表 2：CLIL 型授業における 90 分授業の活動構成例

1. ウォームアップ (約 10～15 分)
トピックに関連した質問やペア・トークを通じて既有知識を喚起。教員は関連語彙や質問例を提示し、発話を促す。
2. インプット活動 (約 20～25 分)
教材テキストや図表の読解を行い、難解な語彙・表現は教員が補足説明。ペアでの確認を通じて理解を深める。
3. 語彙・表現確認 (約 10 分)
重要語彙の意味・用法を確認し、例文作成や発音練習を通じて定着を図る。
4. アウトプット活動 (約 20～25 分)
小グループでテーマに基づいたディスカッションを実施。批判的思考力と対話力の育成を図る。教員は必要に応じて支援。
5. 協働的課題遂行 (約 15 分)
グループで提案や意見をまとめる課題に取り組み、論理的思考力と協調性を養う。
6. 発表およびフィードバック (約 10～15 分)
代表者がグループの成果を発表し、全体で質疑応答。教員は要点を整理し、表現の改善点を指摘する。

この手順により、CLILの理念を体現した実践的な授業を展開し、学習者の言語的および認知的な発達を支援した。

3.4 質問紙調査

アンケート調査は、以下の3カテゴリ・全15項目で構成され、5段階リッカート尺度（1 = まったくそう思わない、5 = 非常にそう思う）に基づいて回答を求めた（表3）。

表3：CLIL型英語授業に関する質問紙項目一覧

- | |
|--|
| <p>A. 英語力および学習姿勢に関する自己評価</p> <ol style="list-style-type: none">1. 英語で自分の意見を述べる自信が高まった。2. 適切な語彙や表現を以前より多く使えるようになった。3. 英語で質問された際に、落ち着いて対応できるようになった。4. ディスカッションにおいて、自分の考えを明確に伝えられるようになった。5. プレゼンテーションや会話の場面で、効果的にコミュニケーションできるようになった。 <p>B. 思考力および社会的テーマへの関心</p> <ol style="list-style-type: none">6. 社会的な問題について、英語で考えたり話したりする関心が高まった。7. 他者の意見を通して、自分の視野が広がったと感じる。8. 異文化や国際的なテーマを英語で学ぶことの意義を実感するようになった。9. 英語を用いて社会的な問題を考察することに学習上の価値を感じるようになった。10. 英語を対話の有効な手段として捉えるようになった。 <p>C. 授業全体に対する評価</p> <ol style="list-style-type: none">11. 英語で考えを表現する貴重な機会となった。12. 扱われたトピックが興味深く、学習意欲の向上につながった。13. ペアやグループでの活動が、学習効果を高めるのに役立った。14. 授業を通して、思考力や発信力に自信がついた。15. 今後もこのような授業を受講したいと感じている。 |
|--|

加えて、自由記述欄を設け、定量的指標では捉えきれない学習者の気づき、感情的反応に関する具体的な意見等を収集した。

大学生を対象とした CLIL 型英語授業の実践と教育的効果に関する実証的研究

3.5 データ収集と分析

3.5.1 量的分析

質問紙におけるリッカート尺度の回答結果に基づき、各項目の平均値および標準偏差を算出し、受講者全体における傾向を記述統計的手法により分析した。

本研究では、授業前のプレテストを実施しておらず、前後比較に基づく統計的検定は行っていない。そのため、分析の焦点は、授業終了時点における学習者の主観的変容の傾向把握に置かれている。このような設計により、CLIL 型授業を受講した学生が自己評価としてどのような変化を感じたかについて、全体的な傾向を把握することを目的とした。

3.5.2 質的分析

自由記述欄の回答を中心に、教員の授業観察記録も参考にしながら、内容分析法を用いて分析を行った。具体的には、自由記述に現れる共通するキーワードを抽出し、カテゴリー化・テーマ化する手法を用いて、学習者の認知的変容や学習姿勢の変化、授業への反応を整理・解釈した。本分析は、量的データだけでは捉えきれない学習プロセスの実態や認知的深化の兆候を把握することを目的としている。

4. 授業実践の実際

4.1 大学およびクラスの概要

本授業実践は、2025 年度春学期（4 月～7 月）に大学で開講された基礎教育科目の一環として実施された。授業は週 1 回 90 分、全 15 回で構成されており、本稿では第 11 回目に実施された CLIL 型授業の様子を中心に取り上げる。

受講者は国際教養学部にも所属する 1 年生 25 名であり、英語運用能力は

入学時の TOEIC Bridge 相当のプレースメント（クラス分け）テストにより、CEFR A2～B1 レベルと判定された。多くの学生が英語に対して一定の苦手意識を持つ一方、社会問題への関心は比較的高く、トピック指向型の CLIL アプローチに適した学習者層であると考えられる。

授業は原則として英語で進行されたが、学習者の理解を支援するため、必要に応じて日本語による補足説明も適宜行った。また、学生が積極的に言語活動に参加できるよう、ペアワークやグループ・ディスカッションを中心とした協働的・参加型の授業デザインが採用された。

授業中には、学生同士が互いに支援し合いながら、アイデアを英語で共有・発表する場面が頻繁に見られ、英語を学ぶだけでなく、使うことを重視した言語環境が構築されていた。

4.2 学習目標と CLIL の原則

本授業の学習目標は、Coyle 他(2010)による CLIL の 4Cs モデルに基づき、内容理解 (Content)、言語運用 (Communication)、思考力の育成 (Cognition) の 3 側面に焦点を当てて設定された。

まず、本授業の主題は「高齢ドライバーの増加」という現代的かつ社会的意義のある課題であり、学生は英語で書かれた資料を通じて、その背景や現状を理解することが求められた。次に、ディスカッションや意見交換などの活動を通じて、自らの考えを論理的かつ明確に英語で表現する力の養成が図られた。さらに、社会問題に対する多角的な視点を育み、代替案や現実的な解決策を英語で構築・提案することを通じて、批判的思考力の涵養も重視された。

加えて、本授業では異なる文化圏における高齢者の運転に関する政策や社会的認識の差異にも焦点を当て、異文化理解 (Culture) の視点を統合する設計とした。これにより、学習者がローカルな問題を国際的視野から

大学生を対象とした CLIL 型英語授業の実践と教育的効果に関する実証的研究
再考する機会を提供し、グローバル市民としての意識醸成を目指した。

このような学習目標の設定は、言語スキルの習得とともに、社会的・認知的能力の育成を図る CLIL の理念に沿ったものである。

4.3 本 CLIL 型授業の位置づけ

今回取り上げる授業「Unit 11 The Aging Society: Elderly Drivers」は、全 15 回にわたるカリキュラムの後半にあたる第 11 回目の授業として実施された。前半の授業では、AI との共生、シェアリングエコノミー、食品ロスと消費者、プラスチックごみ問題など、複数の社会的トピックが扱われ、学生は CLIL 型授業の構成や英語による思考・表現活動にある程度慣れていた。

そのため本授業では、これまでに培った言語的・認知的スキルを土台に、より高次の思考能力の育成と、英語による表現力の深化を目的とした構成がなされた。具体的には、単なる意見表明にとどまらず、根拠に基づく主張や、異なる立場を踏まえた議論の展開が求められる内容となっていた。

授業冒頭から、学生は活発に発言を行い、配布資料に含まれる政策例や統計データに対して、自身の視点を交えた解釈を述べる場面が多く見られた。このように、学生が主体的に学びに関与する姿勢が明確に確認されたことは、CLIL 実践の一つの成果として評価できる。

4.4 授業実践

本授業における具体的な学習活動の構成を示す（表 4）。各活動の概要と CLIL の 4Cs（Content, Communication, Cognition, Culture）との関連を整理し、授業全体の設計方針を明確化する。

表4：授業実践の流れ

学習活動	内容の概要	CLILの4Csとの関連
1. ウォームアップ (ペア・トーク)	トピック：「高齢者は運転を許可されるべきか？ その理由は？」	既有知識の活性化と問題意識の喚起
2. メインテキストの読解	高齢ドライバーの現状や事故統計、政策対応に関する英文資料を使用。	内容理解と語彙習得
3. キー語彙・表現の確認	「people aged 75 or older」「cognitive function test」「show signs of dementia」などの語彙を確認し、例文を用いて口頭練習。	語彙定着とアカデミック語彙の習得
4. グループ・ディスカッション	賛成・反対の立場に分かれて意見交換。	批判的思考力と相互対話力の育成
5. グループ・ワーク (代替案の提案)	公共交通の整備や運転支援技術など、現実的な代替案を検討・整理。	問題解決的思考と協働学習の促進
6. 全体発表とクラスフィードバック	各グループが提案を発表し、他グループからの質問やコメントを受ける。	発信力と即応力の育成、多角的視点の獲得

本授業では、各活動を通して学習者の参加度や相互支援の姿勢に顕著な変化が見られた。ウォームアップのペア・トークでは、学生は日常的な経験を交えながら意見を交換し、当初から活発で開かれた雰囲気が形成された。特に、普段発言が少ない学生も、家族や地域社会の事例を語ることで自然に会話へ参加する姿が観察された。

メインテキストの読解活動では、学生同士が交代で英文を音読し、重要箇所を確認し合う中で、理解度に差がある学生が相互に補い合う様子が見られた。活動を通じて、単なる情報把握にとどまらず、内容を背景知識と結びつけて議論に備えようとする意識の高まりが確認された。

語彙・表現確認の場面では、抽象度の高い語句について学生同士が意味や用法を補足し合い、例文を口頭で生成する過程で積極的なやり取りが展開された。英語運用能力の高い学生が主導するだけでなく、他の学生も質問を通じて理解を深め、相互に支え合う姿勢が顕在化した。この段階で、教室内にピア・ラーニングの文化が定着しつつあることが示唆された。

グループ・ディスカッションでは、当初発言を控えていた学生が、他者

大学生を対象とした CLIL 型英語授業の実践と教育的効果に関する実証的研究の論拠や視点に刺激を受けて発言回数を増やす傾向が見られた。議論が進むにつれて、学生同士が意見を受容しつつ新たな視点を提示するようになり、批判的思考と協調的態度の両立が促進された。

続くグループ・ワークでは、現実的な代替案の検討を通じて、論理的思考と創造的発想の双方が活性化した。学生は役割分担を行いながら意見を整理し、相互に妥協点を模索する姿が観察された。この過程において、集団としての協働性が一層強化された。

授業の最終段階に行われたグループ発表では、多くの学生が自らの提案に自信を持ち、明確に発表するようになった。さらに、他グループからの質問に対して即興的に応答する中で、論理を再構築したり、補足的な根拠を提示したりする姿が見られた。これにより、学生の思考は深化し、視点の多角化が促された。最後に、教員のフィードバックと全体での振り返りを通じて、個別の学びをクラス全体で共有することで、集団的知の構築へとつながった。

4.5 学生の反応

授業後に実施した短時間のフォローアップ・インタビューを通じて、以下のような学習者の反応が得られた。

- ・「高齢ドライバーの問題ってニュースでもよく見るから、考えやすかった。」
- ・「おじいちゃん、おばあちゃんのことを思い出しながら話した。」
- ・「英語で言うのは難しかったけれど、ほかの人の話を聞いて、自分も話してみようと思った。」
- ・「難しい単語が多かったけど、友だちが分かりやすく説明してくれて助かった。」
- ・「ほかの国の取り組みについてももっと知りたくなった。」

これらのコメントからは、学習者が授業内容に対して個人的・情意的な関心を持ちつつ、協働的に学習に関与していたことが明確に読み取れる。特に、英語による発話による不安を感じていた学生が、他者の発言を契機に自らも発話に参加するようになった過程は、CLIL型授業における社会的相互作用と学習動機の活性化を象徴的に示している。

また、難解な語彙や抽象的な概念に直面した際にも、学習者同士で意味を補い合いながら理解を深める姿勢が見られた点は、協働的な学習環境の有効性を裏付けるものである。

さらに、一部の学生からは「他の国の政策と比べて考えることができた」とのコメントもあり、学習内容をより広い国際的文脈で捉える異文化的・多角的思考の萌芽も確認された。

5. 結果と考察

本章では、記述統計に基づく量的分析および自由記述から得られた質的データを統合的に検討し、CLIL型英語授業が学習者の英語力、思考力、学習意欲に与えた影響について考察する。

5.1 量的分析

表5に示すように、すべての設問に対する平均値は3.44～4.70の範囲であり、全体的に肯定的な評価が得られた。特に設問10「英語を対話の有効な手段として捉えるようになった」($M = 4.70, SD = 0.56$)が最も高く、英語を単なる学習対象ではなく、実践的かつ対話的なツールとして再認識する意識の形成が示唆された。

次いで高評価を得たのは、設問8「異文化や国際的なテーマを英語で学ぶことの意義を実感するようになった」($M = 4.44, SD = 0.59$)および設問7「他者の意見を通して、自分の視野が広がったと感じる」($M = 4.44,$

表 5：英語力・思考力・授業評価に関する各設問の統計値 (n = 23)

項目	平均値	標準偏差	最小値	最大値
1	3.65	0.65	3.00	5.00
2	3.70	0.70	3.00	5.00
3	3.61	0.78	2.00	5.00
4	3.91	0.85	2.00	5.00
5	3.61	0.78	2.00	5.00
6	3.44	0.84	2.00	5.00
7	4.44	0.51	4.00	5.00
8	4.44	0.59	3.00	5.00
9	4.30	0.64	3.00	5.00
10	4.70	0.56	3.00	5.00
11	4.35	0.71	3.00	5.00
12	4.00	0.80	3.00	5.00
13	4.17	0.65	3.00	5.00
14	3.87	0.87	2.00	5.00
15	4.39	0.72	3.00	5.00

$SD = 0.51$) であり、CLIL 教材の内容的深み (Content) および文化的多様性 (Culture) に対する学習者の積極的な反応がうかがえる。

一方で、英語力および学習姿勢に関する自己評価項目 (設問 1 ~ 5) は平均 3.61 ~ 3.91 と肯定的ではあるものの、他のカテゴリーに比べやや控えめであった。特に設問 6「社会的な問題について、英語で考えたり話したりする関心が高まった」($M = 3.44, SD = 0.84$) は最も低い評価であり、内容学習への関心に個人差がある可能性が示唆された。

5.2 質的分析

自由記述の分析からは以下の 3 つの主要テーマが抽出された。

5.2.1 英語による表現力・発信力の向上

CLIL 型授業を通じ、多くの学生が英語で意見を発信しようとする意欲を高め、アウトプット能力や言語使用への自信を獲得したことが確認され

た。質的データでは、「英語で自分の意見を言いたい気持ちが強くなった」「ディスカッションで積極的に発言できた」などの記述が多く、英語を知識ではなく実際に使う手段として捉える意識の変化が示唆された。

また、「英語での会話が苦でなくなった」「スラスラ話せるようになった」との記述からは、英語使用に対する心理的抵抗感の軽減も確認できた。これらの変化は量的データの結果とも整合しており、設問1～5の平均値は3.61～3.91の範囲で肯定的評価が得られた。特に設問4「ディスカッションにおいて、自分の考えを明確に伝えられるようになった」の平均値は3.91で、グループ活動を通じた発信力向上が示されている。

一方、設問間の評価のばらつきや、質的データに見られる「まだ十分に表現できない場面があった」との記述から、言語的自信の形成には個人差があることが示唆される。今後は特に初中級者に対し、段階的支援や成功体験の積み重ねを意識した授業設計が求められる。

5.2.2 社会的テーマへの関心と認知の深化

CLIL型授業は、学習者の社会的問題への関心を喚起し、認知的態度の深化を促した。質的データでは、「今まであまり考えなかった社会問題について深く考えるようになった」「異なる立場を考えながら発言できるようになった」などの記述が見られ、英語を媒介とした学習活動が社会課題への主体的関与を促していることが示された。

また、「表や図を見て意見を述べられるようになった」「agree, disagreeのあとに理由もつけて、自分の意見を言えるようになった」との記述からは、論理的思考や言語による思考の明確化が促進された様子もうかがえる。

量的データもこれを裏付けており、設問10「英語を対話の有効な手段として捉えるようになった」は平均4.70と最も高く、英語を学習対象から他者と意味を交渉するためのツールとして認識する意識の変容が明ら

大学生を対象とした CLIL 型英語授業の実践と教育的効果に関する実証的研究かとなった。設問 7～9（他者の意見の理解，視野の拡大，国際的テーマへの関心）も平均 4.30 以上の高評価であり，CLIL の理論的柱である「Content × Cognition」が実践で効果的に機能していたことが確認された。

ただし，設問 6「社会的な問題について，英語で考えたり話したりする関心が高まった」は平均 3.44 と相対的に低く，標準偏差 0.84 も大きい。これは学習者の背景知識や関心の違い，社会問題への心理的距離感の差異が影響している可能性がある。

CLIL 型授業は英語を社会的対話のツールとして認識させ，異文化理解や国際課題への視野拡大に寄与しているが，関心や理解度には個人差があるため，今後は教材選定や支援の柔軟性が求められる。

5.2.3 学習への動機づけおよび心理的変容

CLIL 型授業は学習者の英語学習意欲や心理的態度にポジティブな影響を与えた。質的データには、「もっと英語を話したいと思うようになった」「あきらめずに取り組む姿勢が身についた」などの記述があり，内発的動機づけや自信，粘り強さが育まれたことが示唆される。

また、「以前は英語を見るとすぐ諦めていたが，今は積極的に取り組めるようになった」「英語でコミュニケーションをとる練習に非常に役立った」との記述からは，心理的抵抗感の軽減と積極的学習姿勢の形成がうかがえる。

これらは量的データにも反映されており，設問 15「今後もこのような授業を受講したいと感じている」は平均 4.39 と高評価で，CLIL 型授業の有効性を学習者が実感し継続参加意欲を持っていることが示された。設問 11「英語で考えを表現する貴重な機会となった」(4.35)，設問 13「ペアやグループでの活動が，学習効果を高めるのに役立った」(4.17) も高く，実践的言語活動が動機づけ向上に寄与している。

一方，設問 14「授業を通して，思考力や発信力に自信がついた」は平均 3.87

で標準偏差も 0.87 と比較的大きく、すべての学習者が同様に自信を獲得したわけではないことが読み取れる。

CLIL 型授業は英語への苦手意識を軽減し、学習意欲や心理的態度の肯定的変化を促進した。多くの学習者が伝える楽しさや挑戦の意義に気づき、内発的動機づけが高まったことが質的・量的両面から確認された。ただし、自信の程度や学習姿勢には個人差があり、特に初中級者に対しては成功体験の積み重ねや丁寧なフィードバックを通じた支援が今後の課題である。

5.3 相関分析

本研究では、英語力の自己評価、思考力の育成、授業評価の3変数間の相関分析を実施し、質的データと併せて考察した(表6)。

表6：英語力の自己評価・思考力の育成・授業評価の相関係数 ($n = 23$)

変数	1	2	3	Cronbach's α
1. 英語力・学習姿勢に関する評価	-	0.58 **	0.11	0.90
2. 思考力・社会的テーマへの関心		-	-0.21	0.83
3. 授業全体に対する評価			-	0.74

注 $p < .01$ (1%水準で有意)

表5の結果から、英語力および学習姿勢に関する自己評価と思考力および社会的テーマへの関心との間に有意な正の相関($p < 0.01$)が確認された。これは、英語学習への主体的な取り組みが、社会的・異文化的テーマへの関心の高さと結びついていることを示すものであり、CLILの4Csモデルにおける「Communication」と「Cognition」の相互作用を支持する結果となった。言語学習と内容学習が相補的に機能している可能性が示唆される。

一方、英語力・学習姿勢と授業評価との相関は有意ではなかった($p = 0.65$)。また、社会的関心と授業評価との相関も有意ではない($p = 0.40$)という結果であった。これは、学習者の能力や関心の高さが、必ずしも授業満足

大学生を対象とした CLIL 型英語授業の実践と教育的効果に関する実証的研究度に直結しないことを意味しており、学習成果の実感と授業評価との間には、期待値とのギャップや認知的負荷といった複合的要因が介在している可能性が考えられる。

質的記述からも、量的データと対応する反応が確認された。社会的関心と英語学習の接点に関しては、次のような記述が見られた。

- ・「今まであまり考えなかった社会問題について触れることが多くて、そのことについて深く考えたり、相手に伝えようとする姿勢が身についた気がする。」
 - ・「agree, disagree のあとに理由もつけて、自分の意見を言えるようになった。」一方で、授業評価に直接的な影響を与えなかった背景としては、授業に対する不安や個々の達成感に関する言及があった。
 - ・「練習時間が少なかったけど、英語でのディスカッションやプレゼンができて、みんなと楽しくできてよかった。」
 - ・「あきらめずにやろうと思えるようになった。これからももっと頑張りたい。」
- また、社会的関心の高さが授業への物足りなさとして表れていた可能性も示唆される記述があった。
- ・「ほかの授業と違って、ディスカッションを英語でやるところが面白くて好きだ。」
 - ・「最初は難しいと思ったけど、ディスカッションで英語を話すのは実践的でよかった。」

相関分析と自由記述の両面から、以下の3点が明確となった。

1. 英語力と社会的関心の間に有意な関連が見られたことから、CLIL 型授業が英語を通じた思考の場として機能し、言語と内容の統合的な発達を促していたことが示唆された。
2. 英語力・学習姿勢・社会的関心と授業満足度との間に明確な相関は見られなかったことから、学習者の授業評価には、達成感、認知的負荷、

期待とのギャップなど多様な要因が影響している可能性が高い。

3. 質的データからは、アウトプット意欲の向上、思考の深化、学習動機の高まりといった肯定的反応が多数確認されており、CLIL が総合的英語教育として有効に機能していることが支持された。

6. 教育的示唆

記述統計および相関分析の結果を踏まえ、CLIL を英語で導入する際に英語教員が考慮すべき教育的示唆を、実践的かつ理論的観点から3点に整理して述べる。

1. 英語を伝達的手段として用いる学習環境の構築

学習者が英語を社会的・異文化的テーマに関する対話的ツールとして認識するようになったことから、英語を単なる知識の対象ではなく、意味交渉や意見発信のための実践的手段として扱う授業設計が求められる。具体的には、グループ・ディスカッションやプレゼンテーション活動を通じて、英語による発信機会を日常的に確保し、言語使用に対する心理的負担の軽減を図ることが重要である。

2. 社会的・文化的コンテンツを通じた認知的挑戦の促進

本研究の結果から、CLIL 教材に含まれる社会的・異文化的テーマが学習者の思考力や視野の拡大に寄与していることが確認された。したがって、単に語彙や文法を教えるのではなく、社会問題や文化的多様性に関連する内容を英語で探究するタスクを取り入れることが、Coyle 他 の 4Cs モデルの「Content」と「Cognition」の統合を実現する上で有効である。

3. 学習者の個人差に応じた動機づけ支援と自己効力感の育成

一部の学習者において内容学習への関心や英語力への自己評価が控えめ

大学生を対象とした CLIL 型英語授業の実践と教育的効果に関する実証的研究であったことから、CLIL 型授業においては学習者の自己効力感と内発的動機づけを継続的に支援する指導が不可欠である。特に初中級者に対しては、達成可能な目標設定、成功体験の共有、フィードバックの明確化を通じて、認知的負荷の調整と学習の自己肯定感の育成が求められる。

7. まとめ

本研究は、大学1年生を対象に15回のCLIL型英語授業を実施し、英語による思考力・表現力の自覚的向上、そして学習者の自己評価・学習意欲・授業体験に関する認識、の2点を中心に検証した。授業は社会的に意義あるテーマを扱い、段階的なインプット・アウトプット活動で構成した。

まず、量的分析の結果、学習者は英語表現に対する自信を高め、社会的テーマへの関心を強めたことが示された。特に「英語を対話の有効なツールとして捉えるようになった」「英語でのディスカッションに自信がついた」といった項目で高評価が得られ、CLIL型授業を通じて批判的思考力や自己表現力が伸長したことが示唆された。質的分析においても、多くの学習者が当初の不安を克服し、積極的に発言・発信する姿勢へと変化したことが確認され、認知的成長や内発的動機づけの向上が認められた。

次に、学習者は授業全体を肯定的に評価し、学習意欲の向上や授業体験の充実を報告した。一方で、授業全体の満足度と自己評価や社会的関心との関連は必ずしも強くなく、授業効果には個々の学習スタイルや外的要因が影響する可能性も示された。

これらの結果から、CLILは語学技能の習得にとどまらず、批判的思考力、自己表現力、内発的動機づけの育成や社会的視野の拡大に有効であることが確認された。特に初中級レベルの学習者においても、適切な教材設計と支援によって多面的な学習効果が得られることが明らかとなった。

今後は、多様な学習者を対象とする縦断的研究、教員の指導介入や学習

支援の質的分析, 客観的成果測定への導入が課題である。さらに, CLIL の長期的効果や他教科との連携による統合的学習モデルの可能性についても検討が必要である。本研究の知見を踏まえ, CLIL の実践的可能性と理論的枠組みの深化に向け, 継続的に研究を進めていきたい。

参考文献

- 石黒敏明 (2013). 外国語教授法の歴史から学ぶ—これからの英語教育で何が必要か—. *神奈川大学心理・教育研究論集*, 34, 17-34.
- 和泉伸一 (2016). フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業. アルク.
- 和泉伸一 (2024). *実践例に学ぶ! CLIL で広がる英語授業*. 大修館書店.
- 伊東治己 (2023). 日本における CLIL (Content and Language Integrated Learning) の現状と将来の方向性. *関西外国語大学研究論集*, 117, 1-20.
- 大場貴志 (2025). 内容重視の指導法が大学生の英語スキル・内容理解・情意面に与える効果の検証. *教育デザイン研究*, 16, 195-204.
- 北村望・末森咲・笹島茂 (2021). CLIL アプローチによる書く・話す活動の動機づけ要因の探索的試み. *人文・社会科学論集*, 39, 1-26.
- 木下葵・鈴木渉 (2024). タスク活動と明示的文法指導を取り入れた CLIL 志向の授業実践—公立中学校の事例—. *東北英語教育学会研究紀要*, 44, 25-34.
- 早瀬博範 (2020). CLIL 理論に基づいた大学教養科目の英語による授業の試み. *佐賀大学全学教育機構紀要*, 8, 13-22.
- 文部科学省 (2018). *高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示)*. 文部科学省.
- 柳川浩三 (2017). CLIL 型授業の実践—学習者はどう受けとめタスクは機能するか—. *全国英語教育学会紀要*, 28, 319-334.
- 渡部良典・池田真・和泉伸一 (2011). *CLIL (クリル) 内容言語統合型学習: 上智大学外国語教育の新たななる挑戦 第 1 巻 原理と方法*. ぎょうせい.
- Admiraal, W., Westhoff, G., & de Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 75-93.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language*

大学生を対象とした CLIL 型英語授業の実践と教育的効果に関する実証的研究

- Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. John Benjamins.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9-42). Multilingual Matters.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge University Press.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.
- Suwannoppharat, K., & Chinokul, S. (2015). Applying CLIL to English language teaching in Thailand: Issues and challenges. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(2), 237-254.
- Taylor, P. (2022). Perceptions of in-service teachers towards CLIL and CLIL teachers' target language and intercultural competences: The context of English-medium instruction schools in Thailand. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 1-25.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Empirical Study on Content and Language
Integrated Learning-based English
Instruction for University Students:
Effects of Education on Critical Thinking,
Expressive Skills, and Learning Motivation

TERASHIMA Hiroki

This study examined the educational effectiveness of a 15-week CLIL (Content and Language Integrated Learning) English course for first-year university students in Japan. Participants were lower intermediate English learners (CEFR A2-B1), and the course aimed to enhance critical thinking, expressive abilities, and motivation in English. Lessons addressed socially relevant topics such as artificial intelligence, environmental issues, technology, and privacy, using a scaffolded structure combining input and output activities. The course was grounded in Coyle's 4Cs framework (Content, Communication, Cognition, and Culture) and incorporated collaborative learning, peer interaction, and self-reflection. Classroom activities included reading comprehension, vocabulary reinforcement, group discussions, presentations, and writing tasks, intentionally sequenced to foster both linguistic and higher-order cognitive skills. Students were encouraged to use English as a medium for explore complex issues and express their perspectives.

Changes in students' perceptions of English proficiency, motivation, and classroom experiences were evaluated using a mixed-methods approach. Quantitative data from a post-course questionnaire and qualitative data from open-ended responses and instructor observations

indicated increased confidence and interest in discussing social topics. Statements such as “I began to see English as a useful tool for communication” and “I became more confident in participating in English discussions” received particularly high ratings. Qualitative findings also revealed reduced anxiety, increased classroom participation, and enhanced intrinsic motivation. Students valued the relevance of topics to real life and peer collaboration as opportunities for perspective-taking and mutual understanding. However, high overall course evaluations did not always correspond to measurable improvements in skills or interest, suggesting that individual differences and external factors may have influenced outcomes. Overall, the findings demonstrate that well-designed CLIL courses can foster language proficiency, cognitive engagement, self-expression, and learner autonomy, supporting their viability as a comprehensive pedagogical approach for lower intermediate learners in higher education.

Keywords : CLIL, English Education for University Students,
4Cs Framework

Redesigning Formative Speaking Assessments to Reduce AI Reliance and Increase Fairness

Adrian WAGNER

Abstract

This study examines the impact of AI tools, specifically ChatGPT and Google Gemini, on recorded speaking tasks in English oral communication classes. These tasks, designed as formative assessments, aim to promote pushed output, reflection, and personalised feedback. With AI generating linguistically advanced responses, concerns arise regarding fairness, validity, and the developmental value of these tasks. The study evaluates AI-generated scripts for existing tasks, then modifies the tasks to require personalisation, integration of classroom-specific content, and indirect grammar prompts. Results show that task modifications reduce AI utility by encouraging engagement with course materials and personal reflection, while AI outputs, particularly from Gemini, remain highly sophisticated but less representative of typical student work. The study highlights the need to adjust rubrics to reward elements that AI cannot easily replicate, such as creativity, contextualisation, and reflective language use. These findings emphasise the importance of task design and assessment strategies that sustain authentic student output and uphold pedagogical integrity in the AI era.

Keywords : Formative assessment, speaking tasks, AI-assisted learning, task design, student output

Redesigning Formative Speaking Assessments to Reduce AI Reliance and Increase Fairness

The following paper is an action research project, the goal of which is to evaluate and improve the format and method of assessment in English oral communication classes. For many years, I have employed recorded speaking tasks as formative assessment tasks that provided a significant portion of students' grades in first- and second-year compulsory English classes. The format and evaluation criteria of these tasks were directly based on the textbooks used in these classes, *Unlock Listening Speaking and Critical Thinking* (Levels 2 and 3). The Following is the first Speaking Task that students encounter in their 4th week as first year students.

Figure 1
Speaking Task 1 for First Year Oral Communication Class

Speaking Task Oca Test 1 (Unlock L/S Unit 1)

Give a presentation about an interesting place. Present factual information and give your opinion about the place you choose.

◆ **Record yourself speaking! (音声録音)**

Rules

- Speak for at least 60 seconds.
- Organise your presentation using appropriate organising phrases.
- Include relevant information / show evidence of research.
- Introduce facts and opinions using the correct language (pp. 26 +31).
- Say both positive and negative points.

Upload your **audio file** to Google Classroom 課題

Speaking Task (Unit 1 Test) by 23:59 Wed, May 14th.

Redesigning Formative Speaking Assessments to Reduce AI.....

Following submission of the task, students are assessed and receive personalised feedback. The analytic rubric used to grade the task and provide feedback is contained in the Appendix.

Initially, I trialled this kind of assessment as an in-class assessment in second year classes. Students were given the task, a time limit and access to a computer. They were not prevented from using online dictionaries, and translation software. Feedback from the students showed that they found the tasks useful in that they were forced to review and recycle class content, and that they could receive personalised feedback and error correction (Wagner, 2020).

As all classes went 100% online for approximately two years during the COVID-19 pandemic, I also began assigning these speaking tasks to first-year students, the majority of whom also saw the value in such assessment tasks (Wagner, 2022). Even after returning to the classroom, I have continued to include an average of 4 online speaking tasks per semester, completed at home, submitted via Google Classroom in both first and second year compulsory English classes. In addition to regular in-class paper tests including listening, vocabulary and grammar etc., other homework assignments, speaking tasks equate to a total of approximately 20%~30% of the grade for each class.

Previously, I had used other methods to assess speaking proficiency such as interview style tests and presentations.

However, it has recently become obvious that many students are using software such as ChatGPT to produce the texts of their speaking tasks. Firstly, while the overall level of students and performance in class has remained mostly the same over the years, lexical and grammatical com-

plexity of the submission has improved, and the number of discernible errors (other than pronunciation) has decreased dramatically. Also, students often submit content that while not identical, is remarkably similar to each other and content I have generated using ChatGPT, Gemini etc.

If I copy and paste the task description in Figure 1 into ChatGPT without any further instruction, the following text, which took me 1:13 to read aloud, is generated in seconds:

*Here's a sample script for your **Speaking Task OCA Test 1** based on **Unlock Listening/Speaking Unit 1**. The topic is: **An interesting place**. This example follows the rules and uses appropriate language for facts and opinions, as well as organising phrases.*

Title: An Interesting Place - Kyoto, Japan

*Hello everyone. Today, I'm going to talk about an interesting place: **Kyoto**, a city in Japan.*

***To begin with**, Kyoto is located in the Kansai region of Japan and was the capital for over 1,000 years. It is known for its traditional culture, beautiful temples, and peaceful gardens.*

***According to research**, Kyoto has more than **1,600 Buddhist temples** and **400 Shinto shrines**. One of the most famous places is the **Fushimi Inari Shrine**, which has thousands of red gates leading up a mountain. Another popular site is the **Golden Pavilion**, or Kinkaku-ji, which is covered in gold leaf.*

***In my opinion**, Kyoto is one of the most beautiful cities in the world. I visited it last year and really enjoyed the calm atmosphere and the historic architecture.*

*However, there are **some negative points**. For example, **Kyoto can get very crowded**, especially during the cherry blossom season. Also, **some of the temples charge high entrance fees**, which might not be affordable for all tourists.*

***To sum up**, Kyoto is an amazing place with a lot of history and natural beauty. Even though it has some disadvantages, I still think it's worth visiting.*

Thank you for listening. (ChatGPT 2025/06/17 10:44JST)

While a student, might lose some points for delivery: pauses, incorrectly pronounced words etc., the content would constitute a perfect score as it meets all of the stipulations.

I might suspect a student has used AI to generate their response as there is a gap between the quality of the content submitted and my perception of the student's ability based on observation during class. On the other hand, the student simply could have put a lot of time and effort into the task knowing that it is being submitted for assessment.

This led me to the following research questions:

1. How can I adjust the tasks design to make it more difficult for students to rely on AI to produce these tasks?
2. If students using AI are likely to get higher grades than students not using AI, is it ethical to continue to do this kind of assessment?

I do believe that completing such output tasks are indeed effective for improvement in foreign language ability so I hope that through this research I will be able to maintain them as a part of Oral Communication Courses and continue to use them as a fair and beneficial method of formative assessment.

Literature Review

Value of Pushed Output and Formative Assessment in Second Language Classes

The choice to use recorded speaking tasks in the oral communication classes I teach is based on theories that emphasise the importance of *pushed output*, also referred to as *forced output*, and the value of formative assessment in oral communication classes. Stemming from prominent SLA theories, primarily Swain's (1985) Output Hypothesis, forced output refers to pedagogical strategies that require learners to produce language beyond their current comfort zone, encouraging them to process linguistic forms more deeply and notice gaps in their interlanguage. This "pushed output" promotes syntactic accuracy and fluency by requiring learners to negotiate meaning, restructure their language use, and actively engage in hypothesis testing about linguistic rules, reinforced by my feedback.

Although Krashen's influential Input Hypothesis (1982) emphasised the role of comprehensible input, other researchers argue that language production itself promotes deeper processing (Swain, 1985; Nation, 1996). According to Nation (1996), learners are expected to produce a higher standard of spoken language in terms of accuracy, precision, cohesion, and appropriateness. Such tasks should also provide the opportunity to retrieve previously learned forms and use them in novel ways (p. 9).

Formative assessment, a central feature of the speaking tasks described in this study, aligns well with these theories. Defined as "assessment for learning" (Black & Wiliam, 1998), formative assessment is designed to give timely, low-stakes feedback that fosters learner development. In the language classroom, this kind of ongoing assessment helps guide learners

toward greater accuracy and fluency without the high pressure of summative evaluation. Recorded speaking activities provide clear snapshots of learner progress while also encouraging rehearsal, recycling, and personalisation of learned material. Formative assessment helps guide learners' attention to specific linguistic forms during or after production, reinforcing learning and enabling self-regulation, further encouraging what Swain would call activation of the "metalinguistic function" (1985).

In other words, these speaking tasks formed, along with learning through "meaning-focused input," "language-focused learning," and "fluency development activities," what Nation (1996, pp. 2-3) describes as the "four strands of a language course." However, the increasing use of AI raises concerns that the intended effect of these meaning-focused output activities is being nullified. The effectiveness of pushed output depends on students themselves producing language. If AI tools generate the responses instead, the essential processes of noticing gaps, restructuring interlanguage, and recycling class content are bypassed.

From an assessment perspective, this raises serious questions of validity and fairness. Messick (1989) emphasises that the validity of an assessment rests on whether it measures the construct it claims to measure; if students rely on AI, the task no longer measures their ability to produce spoken English but instead, reflects their ability to access and present AI-generated text. Likewise, Brown and Abeywickrama (2010) stress that oral assessments must be designed to elicit language that genuinely reflects learners' communicative competence and must produce consistent, comparable scores. If some students rely on AI while others do not, the comparability of scores is undermined, and the reliability of the as-

assessment is compromised. The fairness of the task is further threatened by the fact that AI-reliant students may score higher than their peers despite demonstrating less actual proficiency. From a formative assessment perspective, the implications are equally troubling: the developmental cycle of output, feedback, and improvement is interrupted when learners submit work that is not their own, reducing the pedagogical value of the activity.

Advancements in Machine Translation and AI

Google Translate was released as a free, instant translation application in 2006. The most direct rival of Google Translate, DeepL, was released in 2017. Early iterations of these and other machine translation software, while representing a remarkable leap forward, were far from perfect, with vast differences in accuracy depending on language pairs and other factors. Mechanical errors such as grammatical inaccuracies were significantly reduced as the software evolved, particularly with the shift from statistical machine translation (SMT) to neural machine translation (NMT) (Stasimioti, Sosoni, Kermandidis, & Mouratidis, 2020).

Only a short time ago, it was widely accepted that “despite the increasing popularity of online MT among the general public and even translators, raw online MT output is rarely useful for more than gisting, due to the errors that occur in such translations” (Lotz & Van Rensburg, 2016, p. 78). This meant that for language teachers, it was relatively easy to spot assessment tasks that had been completed using translation software. While some telltale signs remain (e.g., inconsistent pronoun use), with careful editing, it is now increasingly difficult to distinguish MT-gen-

erated writing from learner-generated text.

For example, Hayakawa and Arase (2020) found an average of almost two errors per sentence when analysing English-to-Japanese translations of academic medical texts, but with the rapid advancements of NMT, it is likely that a similar experiment today would yield far fewer errors. Likewise, generative AI tools such as ChatGPT and Gemini are now capable of producing long, coherent, and grammatically sophisticated spoken texts in seconds. Teachers may suspect AI use when students submit language that appears far beyond their demonstrated classroom ability, but suspicion alone is not proof.

Although AI detectors exist, research shows they are not consistently reliable. Walters (2023) found that while many detectors could accurately classify GPT-3.5 texts, most performed poorly on GPT-4, often misclassifying them as human-written. This makes reliance on such tools risky, especially for high-stakes decisions. Moreover, there are ethical concerns: if students using AI systematically receive higher scores than their peers, yet both are evaluated under the same rubric, the fairness and validity of the assessment are undermined. Some scholars argue that AI should be integrated transparently into the learning process rather than policed (Luckin et al., 2022), while others caution that task design must continue to reward genuine production and reflective learning rather than mere content generation (Bender et al., 2021).

For teachers, the challenge is therefore twofold: not only detecting possible AI use, but more importantly, redesigning tasks so that they reduce the utility of AI while preserving the principles of pushed output and formative assessment. This involves embedding unpredictability,

requiring personalisation, and integrating classroom-specific content to ensure that recorded speaking tasks continue to serve their intended pedagogical purpose.

Methodology

This action research project

1. Task Selection and Evaluation

Representative and similarly themed speaking tasks (one from first year class and one from second year class) that have been used in class were selected.

Each of the selected tasks will be input verbatim into two large language model platforms: Google Gemini and ChatGPT. The following aspects of each AI-generated response will be evaluated: The tasks produced will be analysed based on the original rubric used to grade the task.

2. Modification

Next, I will modify the wording and specificity of task instructions in order to:

- Require more integration of class-specific content (e.g., examples from textbook readings or class discussions)
- Emphasise personal reflection, creativity, or unpredictability
- Avoid specific grammatical words etc. in the task description and instead, replace with requirements that would be hard for AI to guess.
- The revised tasks will also be run through Gemini and ChatGPT, and responses produced will again be evaluated. The aim is to

Redesigning Formative Speaking Assessments to Reduce AI.....

compare AI-generated outputs before and after task redesign and assess if the changes reduce the utility of AI for completing them.

3. Final Analysis

Results will be analysed to determine:

- To what extent task redesign decreases the effectiveness of AI output
- Whether task revisions help make it easier to distinguish genuine student submissions from AI-generated responses
- Potential impact on fairness and accessibility for students

Results

Comparison of Raw Results

Figure 2

Original Task A (Based on the content of Unlock Listening Speaking and Critical Thinking Level 2 Unit 3)

Final Speaking Task	Core English OCA [↵]
Present a report about the advantages and disadvantages of a device or technology, and how it affects our lives. [↵]	
Example Topics: Robots / Computers / Cars / Microwave / Smartphone / etc. [↵]	
Rules: [↵]	
<ul style="list-style-type: none">● Speak for at least 90 seconds[↵]● Include both advantages and disadvantages of the technology[↵]● Give details or examples to support your main ideas[↵]● Include an appropriate conclusion[↵]✓ Use appropriate language to give additional and contrasting information (pp. 75–76).[↵]✓ Use appropriate phrases to introduce reasons[↵]✓ Use Linking words to talk about cause and effect[↵]✓ Include predictions about the future using future forms[↵]	

Table 1
Summarised Evaluation of Task A

Grading Category	Gemini	ChatGPT
Appropriate length and content, cohesive with clear conclusion /5	Content is relevant and cohesive. Contains introduction and conclusion etc. Logical progressions. 400 words, longer than a student would be expected to produce for a 90 second speech.	Content is relevant and cohesive. Contains introduction and conclusion etc. Logical progressions. 237 words – Appropriate length.
Includes relevant advantages and disadvantages. /10	3 relevant advantages 3 relevant disadvantages	2 relevant advantages 2 relevant disadvantages
Uses appropriate phrases to introduce reasons Uses linking words to talk about cause and effect /5	Phrases from the textbook: <i>as a result, consequently</i> used correctly to introduce effects.	Phrases from the textbook: <i>as a result</i> , included
Includes details or examples to support main ideas /5	Yes, these are included using appropriate language such as <i>for instance</i>	Yes, these are included using appropriate language such as <i>for example</i> and <i>for instance</i>
Uses appropriate language to give additional and contrasting information /5	Phrases taught in class / included in textbook such as <i>however</i> used. Phrases not yet taught in class/ textbook such as <i>nevertheless</i> are included.	Phrases practiced in class <i>but</i> used. Other phrases such as <i>on the other hand</i> not used.
Uses future forms to make predictions /5	Included <i>will + might</i> .	<i>Will</i> used three times.
Overall English (grammar, use of vocabulary, pronunciation etc.) /10	Sophistication / range of grammar and lexis far exceeds that of students such as “data breaches”.	Excellent use of appropriate vocabulary and collocations such as <i>stay connected, personal data</i> and <i>privacy issues</i>

Remarks

Both fulfil the task perfectly. Only possible reductions in points would come from errors or lack of competency in aspects of speech such as speed, intonation etc.

It is immediately apparent that the script produced by Gemini is considerably longer and with longer, more complex sentences and greater

Redesigning Formative Speaking Assessments to Reduce AI.....

lexical difficulty. It far exceeds the standards of language likely to be produced by the students commonly taking these classes. Sentences feature repeated use of structures such as reduced participle clauses. *For instance, during the recent pandemic, smartphones were crucial in keeping families and friends connected, mitigating feelings of isolation. / We might also see a shift towards more specialised smart devices for different tasks, complementing or even replacing some current smartphone functions.*

On the other hand, the task generated by ChatGPT is far closer to the volume and standard a student might reach if they put a lot of time and effort into the task and used some resources such as translation software, or a grammar checker to assist them.

Figure 3

Original Task A (Based on the content of Unlock Listening Speaking and Critical Thinking Level 3 Unit 6)

中級英語 Ocb Unit 6 SPEAKING TASK

Give a presentation about an invention or a discovery that has changed our lives. Don't talk about smartphones!

Structure and Content

- Speak for at least 90 seconds.
- Include a brief introduction to preview the topic.
- Include a variety of information about the invention
- Organise your ideas in a logical order.

Language Skills

- Use appropriate language to preview the topic and organize your speech.
- Use passive verb forms at least twice.
- Use at least one phrase with “make”.
- Use appropriate language to explain how something is used.

Table 2
Summarised Evaluation of Task B

Grading Category	Gemini	ChatGPT
Suitable time, content and overall structure. /10	378 words – likely to exceed 90 seconds by a lot. Suitable topic and well structured.	223 words – appropriate time. Suitable topic and well structured.
Includes sufficient information / evidence of research. /10	Yes, there is some historical and biographical information such as might be found on Wikipedia.	Some evidence of research of facts, but only one name and one date.
Includes a preview of the topic with suitable language. /10	Does not do this in the same way as the example in the textbook.	Does not do this in the same way as the example in the textbook.
Uses at least one phrase with <i>make</i> . Uses appropriate language to explain how something is used. /5	Use of <i>make</i> for “cause” but no specific phrases from text book. Uses phrases actually introduced in textbook <i>allowing us to / made it possible</i>	Use of <i>make</i> for “cause” and “produce” but no specific phrases from text book. Does not use phrases introduced in the textbook.
Use of passive verb form (X2) /5	<i>It was conceived by Tim Berners-Lee.</i> <i>Its profound impact on our daily lives can be observed in virtually every sector.</i> + many more	<i>The first powered flight was made by the Wright brothers in 1903.</i> <i>Basically, passengers or cargo are loaded onto the plane.</i> + many more
Overall English (grammar, pronunciation etc.) /10	Sophistication / range of grammar and lexis far exceeds that expected of students. For example, Idiomatic expressions such as <i>Little did he know</i> would be unlikely to be used by students or produced as an automatic translation result.	Overall English would be considered in excellent range for a 2 nd year student.
Total /50		

Remarks

As in Task A, we can see that the response generated by Gemini is again longer and more complex than that produced by ChatGPT. This time though, we can see both Gemini and ChatGPT did not complete some parts of the task satisfactorily.

Redesigning Formative Speaking Assessments to Reduce AI.....

Firstly, in task B in class students had learned and practiced using the following phrases from the textbook: *First I will talk about, then I will explain etc.* to preview their presentations. Neither of the AIs incorporated that aspect in the way a student who had completed the in-class task and referred to the appropriate page of the textbook would be expected to do.

For ChatGPT, the same applied to the instruction of, *Use appropriate language to explain how something is used.* While there was an explicit attempt to include this part, “So, how is an airplane used? Basically, passengers or cargo are loaded onto the plane, and the pilot flies it to the destination”, the intended target language was not included. However, Gemini somehow landed upon and included phrases explicitly included in the textbook, but in different inflectional forms: *allows us to* → *allowing us to* / *makes it possible* → *made it possible.*

Of course, the themes and topics of the speaking tasks, like most textbooks are arranged so they are likely to elicit the target forms. For example, it is likely that a task about an invention would be likely to include passive voice, even if instructions did not explicitly request it.

Modification

Improving Task Design to Reduce AI Reliance

The findings of this study show that current recorded speaking tasks can be easily and convincingly completed using ChatGPT and Gemini. While ChatGPT seems to simplify the output to some extent and adjust to a learner’s level to some degree, the output of Gemini is very linguistically sophisticated.

While these tools can be useful for students, their increasing sophistication poses a threat to the fairness and pedagogical value of tasks intended to develop students' language production abilities. In response, it is necessary to revise task design in ways that reduce the utility of AI-generated text, without sacrificing the intended learning outcomes based on the principles of pushed output and formative assessment.

Based on the output and my evaluation, I have attempted to revise the tasks with the following principles:

1. Avoid Explicit Grammar Instructions. Instead refer only to textbook pages etc.

One key adjustment that is to remove explicit references to grammatical structures or particular lexical items in task instructions. For example, instead of writing “Use the passive voice,” tasks can instead prompt students with:

“Include two phrases that use grammar from page 134 of the textbook.” or “Use phrases that we studied from the textbook in class 8”. While it is possible that responses generated by AI would include these grammatical structures, the instruction would hopefully at least encourage the students to open the textbook or refer to their class notes. Checking if they had been included or not would reinforce learning as formative assessment I intended to do.

2. Require Personalisation and Reflection

Tasks that require facts and data are easily produced by AI as evidenced by the tasks that ask students to reflect on their own experienc-

es, opinions, or future goals are harder to complete convincingly using AI alone.

3. Enhancing Task Authenticity Through Classroom Integration

Another strategy for improving task design is to connect and anchor speaking tasks more firmly to activities included in class. For example, the students could be required to base the speaking class on a structure they have already written in class.

4. Change to Image Format

To make it more difficult to copy and paste, the task descriptions were written in Word, converted to images using the screenshot tool. Then, only the image was pasted into ChatGPT and Gemini.

Figure 4
Modified Task A

Core English 2025 **Final Speaking Task**

Present a report about the advantages and disadvantages of a device or technology and how it affects your life personally.

Example Topics: Robots / Computers / Cars / Microwave / Smartphone / etc.

Rules:

- Speak for at least 90 seconds
- Include both advantages and disadvantages of this device.
- Give details or examples to support your main ideas
- Use phrases from the following textbook pages:
 - Page 65
 - Pages 97 and 98
- Use Grammar from pages 66 and 89
- Include an appropriate conclusion

Figure 5
Modified Task B

中級英語 Ocb Unit 6 SPEAKING TASK

Give a presentation about an invention or a discovery that has changed our lives. Don't talk about smartphones!

Structure and Content

- Speak for at least 90 seconds.
- Include a brief introduction to preview the topic like we practiced in Week 7 class.
- Include a variety of information about the invention.
- Organise your ideas in a logical order.

Language Skills

- ✓ Use appropriate language to preview the topic and organize your speech.
- ✓ Use language from textbook pages 132 /133.
- ✓ Use at least two sentences with grammar studied in class in Weeks 5 and 6.
- ✓ Use at least two phrases from page 143 to explain why you chose to talk about this item.

Evaluating the Modified Tasks

In contrast to the previous experiments with the unmodified tasks, this time ChatGPT only suggested a structure, and requested more information. Therefore, there was no initial output generated that could be evaluated using the rubric. Gemini on the other hand, did produce scripts. So, the responses to the modified tasks of ChatGPT and Gemini will be discussed separately.

Chat GPT generated Response to Modified Tasks

Response to Task A

Here's a structure to help you prepare your 90-second talk:

(Structure provided but omitted for space)

Language Requirements:

Can you send me:

- *A photo or list of the **language from page 132 and phrases from page 143?***
- *A summary or examples of the **grammar from Weeks 3 and 4?***

That way, I can help you insert the correct sentences and phrases into your speech to meet the assignment requirements.

Response to Task B

ChatGPT responded similarly asking for more information to complete the task.

What I Still Need from You:

To give you the perfect speech, please send:

- *A quick photo or list of useful **phrases from pages 65, 97, and 98***
- *A list or summary of **grammar points from pages 66 and 89***

*Once you send those, I can plug them into your speech and make sure it meets **all the rules.***

In this case the modification was successful. ChatGPT was unable or at least less inclined to produce a script. Also, it also advised reengagement with the textbook and class content, which is a goal of the formative assessment.

Gemini Generated Responses to Modified Tasks

Gemini ignored the missing information and automatically produced a script for both tasks. They will be graded with the original rubric.

Table 3
Summarised Evaluation of Revised Task A

Grading Category	Evaluation of Gemini
Appropriate length and content, cohesive with clear conclusion /5	The script is sufficiently long for a 90-second talk and covers the topic comprehensively. It has a clear structure: introduction, advantages, disadvantages, personal experience, and conclusion.
Includes relevant advantages and disadvantages. /10	Advantages: time-saving, constant availability, assistance with writing/grammar/coding (though the script focuses more on general smartphone functions). Disadvantages: distraction, social comparison, eye strain, dependency — clearly described.
Uses appropriate phrases to introduce reasons Uses linking words to talk about cause and effect /5	Phrases like “For example,” “Furthermore,” “On the other hand,” and “This was unimaginable just a few years ago” are used effectively. Some cause-effect linking is present but limited (e.g., “Scrolling through social media can also sometimes make me feel down, as I find myself constantly comparing my life to others”).
Includes details or examples to support main ideas /5	Provides concrete examples: using Google Search/YouTube, navigation apps, experiences abroad, and cafe observation.
Uses appropriate language to give additional and contrasting information /5	Contrasting information is included with “However,” “On the other hand,” “Furthermore,” and “In conclusion.”
Uses future forms to make predictions /5	The only future-oriented statement is: “I will continue to make the most of the advantages a smartphone offers while also maintaining a healthy balance.”
Overall English (grammar, use of vocabulary, pronunciation etc.) /10	Range and sophistication of grammar and vocabulary is far beyond expected ability for class standards.

Redesigning Formative Speaking Assessments to Reduce AI.....

Table 4
Summarised Evaluation of Revised Task B

Grading Category	Evaluation of Gemini
Suitable time, content and overall structure. /10	The presentation has a clear and logical structure: introduction, background/function, impact, and conclusion. It would likely take about 1.5-2 minutes when spoken.
Includes sufficient information/ evidence of research. /10	Shows some awareness of context (“modern, durable bottles... concerns over plastic waste”) and explains their evolution. While not heavily researched, it demonstrates general background knowledge beyond personal experience.
Includes a preview of the topic with suitable language. /10	The introduction clearly previews what will be discussed but does not explicitly use phrases supplied in the textbook or practiced in class.
Uses at least one phrase with <i>make</i> . Uses appropriate language to explain how something is used. /5	“makes my life easier,” One use of make as cause. This was included accidentally. Does not explicitly use phrases supplied in the textbook or practiced in class.
Use of passive verb form (X2) /5	Not included.
Overall English (grammar, pronunciation etc.) /10	Overall English is quite sophisticated, above what would be expected from a second year student.
Total /50	

Overall, it would seem that the modified speaking task would make a response generated by Gemini to be much more accurately identified as produced by AI rather than a student. Other than the sophistication of the language produced, the distinct lack of required linguistic components would give a strong indication that the student did not prepare the task while referring to the textbook or class contents and would result in significant deduction of points.

Discussion

The results of this study highlight both the potential and the challenges of using recorded speaking tasks in the context of increasingly sophisticated AI tools such as ChatGPT and Gemini. The analysis of Task A and Task B demonstrates that while both AI systems can produce coherent, grammatically sophisticated, and well-structured responses, there are notable differences in length, lexical complexity, and adherence to class-specific expectations. Gemini consistently produced longer, more complex scripts with advanced vocabulary and idiomatic expressions that far exceed the expected output of students in these classes. In contrast, ChatGPT tended to produce content closer to what a diligent student could reasonably produce, with simpler sentence structures and more concise delivery.

1. How can I adjust the tasks design to make it more difficult for students to rely on AI to produce these tasks?

The modifications introduced in the redesigned tasks—requiring personalisation, integration of class-specific content, and referencing textbook phrases—appear effective in reducing AI utility, particularly for ChatGPT, which was unable to complete the tasks without additional information. Gemini, however, still generated full scripts, although these scripts reveal overuse of sophisticated structures and vocabulary, highlighting the limitations of AI to replicate nuanced student experiences fully. These findings support the principle that task authenticity and personalisation can act as barriers to AI reliance while reinforcing pedagogical objectives such as pushed output and reflective language production.

Redesigning Formative Speaking Assessments to Reduce AI.....

From a formative assessment perspective, the study underscores the importance of evaluating not only linguistic accuracy but also the processes students engage in to produce language. While AI-generated scripts may superficially fulfil rubric criteria, they bypass the cognitive processes essential to language acquisition, including self-monitoring, error correction, and the active use of previously learned forms. Therefore, assessments that prioritise reflection, personal experience, and classroom-specific knowledge are more likely to preserve the intended developmental benefits of recorded speaking tasks.

2. If students using AI are likely to get higher grades than students not using AI, is it ethical to continue to do this kind of assessment?

The original speaking tasks, as demonstrated by the pre-modification results, were potentially compromised. If students relying on AI were to consistently receive higher scores than their peers who did not, the assessment's validity could be undermined. Similarly, this scenario raises concerns regarding ethics and fairness. Consequently, continuing with the original design might undermine the overall integrity of the course.

However, the redesigned tasks appear to offer a path toward restoring the assessment's validity and fairness. By embedding unpredictable and course-specific requirements, a student who relies entirely on AI may be more likely to receive a lower score because their submission could be linguistically incomplete relative to the expected classroom learning. Success in these modified tasks seems to necessitate the essential cognitive processes of pushed output—requiring students to retrieve, recycle, and integrate learned material—even if they use an AI to help refine the final text. This shift should allow the teacher's feedback to more accurately

ly target the student's actual effort in incorporating class material, thus helping to preserve the formative assessment cycle.

Conclusion

This action research project aimed to redesign formative speaking assessments to reduce AI reliance and increase fairness. The findings confirm that while Large Language Models (LLMs) such as ChatGPT and Gemini can easily complete generic, fact-based speaking tasks, their utility is significantly reduced by introducing three key design changes: requiring deep personalisation, anchoring the task to prior classroom activities, and replacing generic instructions with explicit references to course-specific content (e.g., "Use grammar from page X").

The success of the modified tasks ensures that these recorded output activities can be maintained as a beneficial component of Oral Communication Courses. The new design shifts the focus from policing technology to prioritising pedagogical integrity. It ensures that high grades are awarded not for sophisticated, AI-generated content, but for demonstrated engagement with the specific learning goals and materials of the course, thereby restoring fairness and validity to the formative speaking assessment.

Ultimately, the findings highlight that maintaining the integrity of oral communication assessments in the AI era requires a proactive approach: designing tasks that are unpredictable, personalised, and grounded in classroom-specific knowledge while continuing to emphasise formative feedback as a cornerstone of language development.

References

- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? In *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 610–623). <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices* (2nd ed.). Pearson Education.
- Dimond-Bayir, S., Russell, K., & Sowton, C. (2019). *Unlock Level 2 Listening, Speaking & Critical Thinking: Student's book with digital pack (2nd ed.)*. Cambridge University Press.
- Hayakawa, T., & Arase, Y. (2020, November). Fine-grained error analysis on English-to-Japanese machine translation in the medical domain. In *Proceedings of the 22nd Annual Conference of the European Association for Machine Translation* (pp. 155–164). <https://aclanthology.org/2020.eamt-1.17/>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lotz, S., & Van Rensburg, A. (2016). Omission and other sins: Tracking the quality of online machine translation output over four years. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 46, 77–97.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2022). *Artificial intelligence and education: A guide for policymakers*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381319>
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13–103). American Council on Education/Macmillan.
- Nation, P. (1996). The four strands of a language course. *TESOL in Context*, 6 (1), 7–12.
- Ostrowska, S., Jordan, N., & Sowton, C. (2018). *Unlock Level 3 Listening*,

- Speaking & Critical Thinking: Student's book + mobile app & online workbook (2nd ed.)*. Cambridge University Press.
- Stasimioti, M., Sosoni, V., Kermanidis, K. L., & Mouratidis, D. (2020, November). Machine translation quality: A comparative evaluation of SMT, NMT and tailored-NMT outputs. In *Proceedings of the 22nd Annual Conference of the European Association for Machine Translation* (pp. 441-450).
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Newbury House.
- Walters, W. H. (2023). The effectiveness of software designed to detect AI-generated writing: A comparison of 16 AI text detectors. *Open Information Science*, 7 (1), 20220158. <https://doi.org/10.1515/opis-2022-0158>
- Wagner, A. (2020). Recorded speaking tasks as formative assessment in intermediate English classes. *人間文化研究*, 12, 41-78. https://stars.repo.nii.ac.jp/record/9152/files/41_Adrian%20WAGNER.pdf
- Wagner, A. (2022). Student perceptions of the value of recorded speaking tasks in asynchronous online English classes. *人間文化研究*, 16, 93-119. https://stars.repo.nii.ac.jp/record/9487/files/%E6%9C%AC%E6%96%8704_Adrian%20WAGNER.pdf

Appendix

All AI Generated Texts Before Task Adjustment

Task A Script Generated by Gemini June 27th 2025

English IB Speaking Task: Report on Smartphones

(Introduction - approx. 10 seconds)

“Good morning, everyone. Today, I'd like to present a report on a device that has undeniably revolutionized our lives: the smartphone. From a mere communication tool, it has evolved into an indispensable companion for billions worldwide. In this report, I will explore both the significant advantages and notable disadvantages of smartphones and discuss how they continue to shape our daily existence.”

(Advantages - approx. 35 seconds)

“To begin with, the advantages of smartphones are numerous and profound. Primarily, they offer unparalleled connectivity. We can instantly communicate with anyone, anywhere, through calls, messages, and video chats, bridging geographical distances effortlessly. For instance, during the recent pandemic, smartphones were crucial in keeping families and friends connected, mitigating feelings of isolation.

Furthermore, smartphones provide access to a vast ocean of information and resources. With a few taps, we can research any topic, learn new skills, or access educational content. As a result, they have become powerful learning tools, democratizing knowledge in ways previously unimaginable. Moreover, their convenience is undeniable. We can manage our finances, shop online, navigate unfamiliar places, and even monitor our health, all from a single device. Consequently, our daily tasks have become significantly more efficient.”

(Disadvantages - approx. 35 seconds)

“However, despite these clear benefits, smartphones also present several disadvantages. One major concern is the potential for addiction and overuse. In other words, many individuals find themselves constantly checking their

phones, leading to decreased productivity and disrupted sleep patterns. This is because the constant notifications and engaging content can create a compulsive need to stay connected.

In addition to this, privacy and security are significant issues. Our smartphones store a vast amount of personal data, making us vulnerable to cyber-attacks and data breaches. Therefore, there's a constant risk of our information being compromised. Another point to consider is the negative impact on mental health. Excessive social media use, often facilitated by smartphones, can lead to increased anxiety, depression, and a sense of inadequacy, as a result of constant comparison with others' curated online lives."

(Predictions for the Future - approx. 15 seconds)

"Looking ahead, I believe smartphones will continue to evolve, becoming even more integrated into our lives, potentially with advancements in augmented reality and AI capabilities. Nevertheless, I also predict a growing awareness and emphasis on digital well-being, leading to more features designed to manage screen time and protect user privacy. We might also see a shift towards more specialized smart devices for different tasks, complementing or even replacing some current smartphone functions."

(Conclusion - approx. 5 seconds)

"In conclusion, while smartphones offer immense advantages in terms of connectivity, information access, and convenience, we must also acknowledge and address their potential downsides, such as addiction and privacy concerns. Ultimately, the impact of this technology on our lives hinges on how responsibly and mindfully we choose to use it."

Task A Script Generated by ChatGPT June 27 2025

Title: The Advantages and Disadvantages of Smartphones

Today, I will talk about the advantages and disadvantages of smartphones and how they affect our lives.

First of all, one of the biggest *advantages* of smartphones is convenience. For

Redesigning Formative Speaking Assessments to Reduce AI.....

example, we can easily access the internet, use maps, check the weather, or message friends anytime and anywhere. In addition, smartphones help us stay connected with people around the world. Thanks to apps like LINE or Instagram, we can share our daily life instantly.

However, there are also some *disadvantages*. For instance, many people, especially young people, spend too much time on their phones. As a result, they may become addicted or lose focus on schoolwork or real-life communication. Moreover, excessive screen time can cause health problems like eye strain or poor sleep.

Another important point is privacy. Smartphones collect a lot of personal data, and sometimes this data is used without our permission. This can lead to security risks.

As for the future, I think smartphones will become even more powerful and important in our daily lives. Maybe we will control everything with our phones, like our home appliances or even our cars. But I also believe people will need to learn how to use them wisely and responsibly.

In conclusion, smartphones bring many benefits, such as convenience and connection, but they also have risks like addiction and privacy issues. We should enjoy their advantages, but at the same time, be careful of their negative effects.

Task B Script Generated by Gemini 27 June 2025

All right, everyone. Today, I want to talk about an invention that has truly revolutionized our world, and it's not the smartphone, I promise! I'm referring to the World Wide Web.

Now, when we think about the internet, we often take it for granted, but the World Wide Web, as we know it, was only invented in the late 1980s and early 1990s. It was conceived by Tim Berners-Lee while he was working at CERN, the European Organization for Nuclear Research. His initial goal was to create a system for scientists to share information more easily. Little did he know, he

was laying the groundwork for a global phenomenon.

The Web, unlike earlier forms of the internet, made information accessible to a much wider audience through its use of hypertext links and web browsers. Before the Web, accessing information online was a much more complex process, often requiring specialized knowledge and tools. But with the advent of the Web, a graphical interface made it intuitive and easy to navigate. It made it possible for anyone with a computer and an internet connection to find vast amounts of information, communicate with others, and eventually, conduct business.

One of the most significant impacts of the Web is on communication. Email became ubiquitous, and then social media platforms emerged, allowing us to connect with friends and family across vast distances, instantly. Think about how businesses operate now – e-commerce was born, allowing companies to reach global markets and consumers to shop from the comfort of their homes. Education has also been transformed; online courses and resources are now readily available, democratizing access to learning.

Of course, like any powerful invention, the Web has its challenges, such as issues with misinformation and privacy. However, its positive contributions are undeniable. Information can be shared globally in an instant, and new industries have been created around its infrastructure. It's difficult to imagine modern life without it. The way we work, learn, shop, and interact with each other has been fundamentally reshaped. Its profound impact on our daily lives can be observed in virtually every sector.

So, while smartphones are undoubtedly important, the World Wide Web is the foundational invention that truly changed our lives in ways we've only just begun to fully comprehend. Thank you.

Task B Script Generated by ChatGPT 27 June 2025

Presentation: The Invention of the Airplane

Good morning everyone. Today, I'm going to talk about one of the most important inventions in modern history—the airplane. This invention has completely changed the way we travel, communicate, and do business across the world.

First, let me introduce the invention. The first powered flight was made by the Wright brothers in 1903. Before that, people could only dream of flying like birds. Since then, airplanes have developed quickly, and they have been used for many different purposes—from transportation to military and even space research.

Airplanes have had a huge impact on our lives. For example, before airplanes, traveling to another country took weeks by ship. Now, we can fly to the other side of the world in less than a day. Global travel and trade have been made easier thanks to this invention.

So, how is an airplane used? Basically, passengers or cargo are loaded onto the plane, and the pilot flies it to the destination. It may sound simple now, but it's the result of over a century of scientific development.

To sum up, the invention of the airplane has truly made the world smaller. It has connected people and countries in ways that were never possible before. I hope this short presentation has helped you understand why the airplane is such a life-changing invention.

Thank you for listening.

Original Rubrics

Task A Original Rubric

Appropriate length and content, cohesive with clear conclusion /5	
Includes relevant advantages and disadvantages. /10	
Uses appropriate phrases to introduce reasons Uses linking words to talk about cause and effect /5	
Includes details or examples to support main ideas /5	
Uses appropriate language to give additional and contrasting information /5	
Uses future forms to make predictions /5	
Overall English (grammar, use of vocabulary, pronunciation etc.) /10	

Task B Original Rubric

Suitable time and overall structure /10	
Includes sufficient information/ evidence of research 10	
Includes a preview of the topic with suitable language 10	
Uses at least one phrase with make. Uses appropriate language to explain how something is used. /5	
Use of passive verb form (X2) /5	
Overall English (grammar, pronunciation etc.) /10	
Total /50	

Appendix:

Gemini Generated Texts for Revised Tasks

Output from Revised Speaking Task A Gemini June 29th 2025

Certainly, I can help you prepare for your speaking task. Here's a sample response focusing on a smartphone, incorporating the requested elements.

My Daily Essential: The Smartphone

Good morning, everyone. Today I'd like to talk about something I use every single day, something that has truly become indispensable in my life: my smartphone.

This incredible device, a modern marvel of engineering, essentially puts a powerful computer, a camera, a communication hub, and endless information right into the palm of my hand. The first true smartphone, as we know it, was introduced by Apple in 2007. It was a groundbreaking moment because it revolutionized how people interacted with technology and each other. Before that, mobile phones were primarily for calls and texts, but the iPhone ushered in an era of touchscreens, apps, and mobile internet Browse. Since then, the technology has evolved at an astonishing pace, with new models offering more power, better cameras, and innovative features every year. If I hadn't bought a smartphone a few years ago, my daily life would be significantly more complicated.

So, how does it work? At its core, a smartphone is a miniature computer. It runs on an operating system, like iOS or Android, which manages all the applications and hardware. When I touch the screen or open an app, the phone's processor quickly executes my commands. It connects to the internet via Wi-Fi or cellular data, allowing me to browse the web, send messages, and stream content. The camera uses sophisticated sensors and software to capture photos and videos, and GPS technology enables navigation.

It makes my life easier in countless ways. For starters, it's my primary communication tool. I can call, text, or video chat with friends and family instantly. Beyond that, it's my personal assistant, alarm clock, calendar, and entertain-

ment system all rolled into one. I use it for online banking, ordering food, checking train schedules, and even learning new things through educational apps. Honestly, I'm going to explain why I've chosen this particular item because its impact on my daily routine is profound. And to be perfectly honest, I believe this is a really important item for me because it has simplified so many aspects of my life that used to require multiple devices or more effort. It's a testament to how technology can truly integrate into our lives and streamline everyday tasks, freeing up more time and mental energy for other things.

Key elements incorporated:

- Introduction: "Good morning, everyone. Today I'd like to talk about something I use every single day, something that has truly become indispensable in my life: my smartphone."
- Variety of background information: Mention of Apple's 2007 iPhone, its revolutionary nature, and the rapid evolution of technology.
- Logical order: Introduction, background, how it works, how it makes life easier, and conclusion.
- Language from page 132 (examples, adjust as needed based on your textbook): (Assuming page 132 has phrases for describing how things work or functions) Phrases like "At its core, a smartphone is...", "It runs on an operating system...", "It connects to the internet via...", "The camera uses..."
- Two sentences with grammar from Weeks 3 and 4 (examples, adjust as needed based on your curriculum):
 - "It was a groundbreaking moment because it revolutionized how people interacted with technology and each other." (Example of a cause-and-effect or result clause, often covered in intermediate grammar).
 - "If I hadn't bought a smartphone a few years ago, my daily life would be significantly more complicated." (Example of a Third Con-

Redesigning Formative Speaking Assessments to Reduce AI.....

ditional, commonly taught in weeks 3–4 of intermediate English).

- Two phrases from page 143 to explain why you chose this item (examples, adjust as needed based on your textbook):
 - “Honestly, I’m going to explain why I’ve chosen this particular item because its impact on my daily routine is profound.”
 - “And to be perfectly honest, I believe this is a really important item for me because it has simplified so many aspects of my life that used to require multiple devices or more effort.”

Remember to practice delivering this fluently and with confidence. Good luck!

Task B: Modified (Output from Gemini AI: October 21st 2025)

Speaking Task: My Essential Daily Item

Structure & Content Outline

- *Item Chosen: Reusable Water Bottle*
 - *Time Goal: At least 90 seconds.*
 - *Introduction (Preview): Announce the item and the focus (how it works and its benefits).*
 - *Background Information (The Invention): A brief history/context of water bottles.*
 - *How It Works: Simple mechanics and function.*
 - *Benefits (Making Life Easier): Practical and environmental advantages.*
 - *Required Language Integration:*
 - *Page 132 Language: Useful transition words and phrases for organizing ideas (e.g., To begin with, Furthermore, In conclusion).*
 - *Weeks 5 & 6 Grammar: Two sentences using complex grammar (e.g., relative clauses, conditionals, or perfect tenses).*
 - *Page 143 Phrases: Two phrases explaining the choice (e.g., The main reason I chose this is..., What particularly appeals to me is...).*
-

 Sample Speaking Script: My Reusable Water Bottle

Word Count: Approx. 200 words

Introduction

“Good morning, everyone. For this speaking task, I’d like to describe an everyday item that isn’t a smartphone but is absolutely indispensable to me: my reusable water bottle. I’ll explain its simple function, share some context about this common item, and highlight how it has significantly simplified and improved my daily life.”

Background and Function

“To begin with, water bottles have been around in various forms for centuries, but the modern, durable, stainless steel or plastic bottle we use today only became widespread in recent decades as concerns over plastic waste grew. What particularly appeals to me is the sheer simplicity of its design. It usually consists of a durable container and a secure lid. Its function is straightforward: it keeps liquids inside, prevents spills, and often has insulation, which is key. If the insulation weren’t so effective, my cold water wouldn’t stay refreshing during long, hot commutes.” (✔ Weeks 5 & 6 Grammar: Conditional Sentence)

Impact on Daily Life

“The main reason I chose this is because it perfectly illustrates how a simple tool can solve complex problems. Furthermore, it solves my need to stay hydrated. Having it constantly with me means I don’t have to stop and buy bottled water, which saves me time and money throughout the week. In addition, it makes my life easier in an environmental sense. Since I bought this bottle, I haven’t purchased any single-use plastic bottles, which helps me reduce my impact on the planet.” (✔ Weeks 5 & 6 Grammar: Perfect Tense)

Redesigning Formative Speaking Assessments to Reduce AI.....

Conclusion

"In conclusion, while it's not a high-tech gadget, my water bottle is a perfect example of functional design. It works by simply being a reliable, insulated container, and it makes my life easier by offering convenience, cost savings, and a way to be more sustainable. It's an essential part of my daily routine."

Checklist Review

<i>Requirement</i>	<i>Met?</i>	<i>Example from Script</i>
<i>Time/Length</i>	<i>Yes</i>	<i>Approx. 200 words (Well over 90 seconds)</i>
<i>Introduction</i>	<i>Yes</i>	<i>"Good morning, everyone... I'll explain its simple function..."</i>
<i>Background Info</i>	<i>Yes</i>	<i>"...modern, durable... became widespread in recent decades..."</i>
<i>Logical Order</i>	<i>Yes</i>	<i>Intro Background Function Benefits Conclusion</i>
<i>Page 132 Language</i>	<i>Yes</i>	<i>"To begin with, Furthermore, In addition, In conclusion"</i>
<i>Weeks 5 & 6 Grammar (x2)</i>	<i>Yes</i>	<i>"If the insulation weren't so effective..." (Conditional) ; "Since I bought this bottle..." (Perfect Tense)</i>
<i>Page 143 Phrases (x2)</i>	<i>Yes</i>	<i>"What particularly appeals to me is..."; "The main reason I chose this is..."</i>
<i>Not a Smartphone</i>	<i>Yes</i>	<i>Reusable Water Bottle</i>

安倍能成，三角関係の傍観者として

——漱石の小説には登場できないけれど——

高 田 里 恵 子

安倍さんは一つもこわくはなかった

「私が高等学校で魚住に会ったことは、私の生涯の事件であった」¹⁾

安倍能成（1883～1966）は最晩年の自伝のなかでこう振りかえっている。1910（明治43）年に魚住影雄（1883～1910）が腸チフスで急死したとき、当時能成も魚住も関わっていた「朝日文藝欄」に、能成は3回にわたって友人の死を悼む文章を載せ、森田草平（1881～1949）によれば、社会部からクレームが来たという。「俺の方では陸軍大将が死んでも半段位しか載せないのに、学生の死に三回まで割くとは何事ぞというのだ。が、それは〔漱石〕先生から文藝欄と社会部との性質の差を説いて貰ったので、それ限り事済みとなった」²⁾。とはいえ、当時ほとんど無名の魚住の死をこれほど詳しく取りあげたのは、やはり能成の暴走であり、文藝欄の後見者であった漱石にも若干迷惑をかけたわけである。

「魚住が死んでからはや四十日余りになった」と若い能成は書きはじめる。「死なれて後何だか魚住の印象は益々濃く鮮かになって来る様な気がする。しかし魚住が死んだのは実に意外であった。生きがいのある生活をなし得た、又せずには居られぬ此友の夭折を思うと。実に悲しくなる」³⁾。

キーワード：魚住折蘆，阿部次郎，中勘助，宿南昌吉，大正教養主義

ところが、老能成は冒頭の引用に続けて「魚住は今から考えて見ても、長生のできる人ではなかった」と述懐する。身体が弱かったという意味ではない。感情面でも行動でも強烈な個性を放ちながら、人生を駆け抜けていってしまったということだ。明治末に27歳で夭折した折蘆魚住影雄は自らは大正時代を生きなかったが、のちに大正教養主義と呼ばれる精神的運動において大きな役割を果たした、少なくとも能成よりは大きな役割を果たした。

能成はまた、「魚住という男は友人なしに生きられない人間」⁴⁾であったとも言う。友人からの信頼厚く、人気者であったという意味ではない。いや、むしろ魚住を嫌う人間も多かったようだ。魚住は母や兄、そして友人たちに自分の気持ちや行動を理解し、自分と同じように行動してほしいという強い願いをもっていた。言うまでもなく、そのような自己中心的なことがいつもうまくいくわけもなく（たいてい失敗した）、時にトラブルの元にさえなったが、他方でその強引さが友人たちをつなげる「中心の結び」にもなっていた、と能成は振りかえるのだ。

能成がこうした魚住影雄をとおして知りあい、その後も長く付きあうことになった最も重要な人物が和辻哲郎(1889～1960)である。「私が君〔和辻〕を初めて見たのは、親友魚住影雄の下宿の一室で、君が郷里の播州から一高を志して上京した時で、君は十七八の紅顔の少年であった」⁵⁾。そして能成をとおして、和辻は阿部次郎(1883～1959)や小宮豊隆(1884～1966)も知ることになり、漱石門下と呼ばれもするようになった。

魚住は姫路中学校で和辻の兄と同級であった。哲郎は兄から魚住を紹介され、下宿を訪ねて一高のようすなどを聞きにきていたのである。魚住から聞いた、一高内における能成や阿部次郎の文化的活躍は和辻少年を魅きつけたらしい。「〔安倍〕先生は、六才の年長で、父を弟分扱いにして引き廻す風があった」が、父も「それを楽しんでいる様子」にも見えた和辻

の長男は，老年になってからの二人の姿をこう報告している⁶⁾。

事典などで大正教養主義が説明される時、阿部次郎、安倍能成、岩波茂雄（1881～1946）、和辻哲郎、倉田百三（1891～1943）の名が挙げられるのが普通であろう。安倍、阿部、岩波、魚住は一高の同級生だったり、一年先輩であったり、落第によって同級になったり、いずれにしる同時期に一高に在学していた。そこに、魚住の縁で6才ほど年少の和辻が加わったわけである。

ついでに倉田百三に触れておけば、ここでも魚住が、正確に言えば、すでに亡くなっていた魚住が登場する。結核のために一高を中退した倉田は1917(大正6)年に処女作『出家とその弟子』を岩波書店から出版してもらった。岩波茂雄は、「療養費の一端にでもなろうかと」同情の思いもこめて、「無名の人」の本を「思切って出して見た」⁷⁾ わけであるが、それが予想外に大当たりし、『愛と認識との出発』(1921)と並んで大正教養主義の必読書となったことは言うに及ぶまい。倉田は、能成が編集して創業直後の岩波書店が出版した(つまり友人たちが自費出版した)『折蘆遺稿』(1914)を愛読し、『愛と認識との出発』や『青春の息の痕』(1938)のなかで何度か言及している。文芸評論家の平野謙が指摘しているように、そして魚住の厄介な性質をここで少し先取りして言うておけば、自分のことを語らずにはいられない、ほとんどエゴセントリックと言ってもよいような性格、異性への愛着などはたしかに魚住と倉田に共通して見られるものであろう。平野はこのつながりを、魚住を原点とする「大正教養派の一異端」と呼んでいるが⁸⁾、魚住は同時に正統的大正教養主義の主要メンバーたちの「中心の結び」でもあったわけである。

この強烈な性格の魚住影雄を前にすると、われわれの主人公たる能成はどうも影が薄いのである。能成自身、和辻の死後に刊行された全集の解説のなかで、こんなふうに言っている。「君〔和辻〕は明治十六年生まれの人

間に特別の興味を持つことを、この伝〔『自叙伝の試み』〕でも言っている。君に思想的影響を与えることの多かった魚住も、また大学卒業後君が学問に向かった時代に、君に多大な影響を与えた阿部次郎も、ともに十六年生まれである。そうして私自身も十二月下旬ながら十六年生まれである。もっとも後年君は阿部に「魚住さんはこわかったが、安倍さんは一つもこわくはなかった」といったそうである。〔中略〕しかし上にもかかわらず私は、君の十六年生まれ先輩中には、私も加えられていたろうとは思う⁹⁾。

和辻の兄、魚住、阿部、そして能成が同じ1883（明治16）年生まれであったことから、このような発言が出てきたのだが、「一つもこわくはなかった」、したがって若干軽んじられていたと思われる能成が結局、最も長い付き合いの兄貴となったわけである。

秘密を守る能成

和辻の追悼文のなかで能成はまた、こうも言う。「大学卒業後の君の出発に大きな影響を与えたのは、君の結婚と、当時君達夫婦が非常に敬愛していた先輩阿部次郎の勧告と指導であろう。不幸にしてこの関係は中絶したけれども、君がその後に打ちこんだ研学の生活についても、恐らく君は阿部の恩を忘れなかったであろう¹⁰⁾。

この和辻への追悼記が書かれたときには少数の友人たちのあいだだけの秘密事項であったが、現在ではよく知られているように、和辻の妻をめぐって和辻と阿部とのあいだにいわゆる三角関係が生じ、というか、若い時分から潜在的にあった三角関係がついに明るみに出てしまい、1928年にふたりは絶交状態になってしまった。関係はついに修復されることなく、1959年に阿部が、その翌年に和辻が病死した。能成は追悼文でこの「不幸」な事件についてそれとなく触れているわけだが、能成が兄貴分として、悩む和辻の相談に乗っていたことを窺わせる和辻の書簡もいくつか残されてい

る。

能成が友人たちの三角関係のまわりでウロウロ、時にオロオロしたのは、しかしこれがはじめてではなかった。阿部次郎の伝記では必ず取りあげられる話であるが、1908（明治41）年の春から年末にかけて魚住と阿部が、共通の友人の妹をはさんで三角関係に陥ってしまったのである（20年後に和辻・阿部の問題に接した能成は、「またか」と思ったにちがいない）。若かった能成は親友魚住の恋のトラブルを前にして男泣きし、そして解決のために駆けずりまわる。漱石の小説そのままのような三角関係が漱石周辺の青年たちのあいだで演じられたわけである¹¹⁾。ただし、「一つもこわくはなかった」能成はあくまで傍観者か、脇役か、漱石の小説では描かれない非文学的な、いくぶん喜劇的な役回りであったが。

本稿では、能成という傍観者の視点から、親友の妹を挟んだ、魚住と阿部の、漱石的な余りに漱石的な三角関係を見ていこうと思う。

こうした大正教養主義者たちの三角関係を揶揄的に取りあげるならば、何が教養だ、何が人格だ、などと非難しておけば済むであろうか。そもそも、友人のあいだの三角関係、友人の妹との恋という漱石の新聞小説のテーマ自体も通俗的と言えは通俗的である。「見方によっては執拗に三角関係をテーマとした漱石作品も通俗小説とみなしていいわけだが、文学史的にはそうっていない」のは、通俗小説か純文学かは、内容ではなく、書く人によって定められるからだという説を国文学者の藤井淑禎は紹介している¹²⁾。藤井が挙げている昭和初年ころの、女性読者向けの通俗小説において、ヒロインの恋の相手がしばしば「親友の兄」¹³⁾であるのは、漱石における親友の妹の位置と対応しているようで愉快ですらある。ただ、何度か言及したが、能成自身も同級の藤村操の妹と結婚しているし、自分の妹を一高・帝大時代の友人宮本和吉に（あえて、この表現を使うが）嫁がせている。和辻も一高の同級生の妹と恋愛結婚している。他の、少し下の世代

の例を挙げれば、丸山眞男も一高時代の友人の妹と結婚し、よく知られているように大江健三郎も松山東高校時代の親友である伊丹十三の妹と結婚した。こう見ると、ある時期までは、そう珍しくない出会い方であったのかもしれない。

さて、能成が脇役として見た三角関係に触れる前に、彼がこの友人たちの恋の争いについて、自伝でも、あるいは晩年のエッセイでも、そしてこれが一番重要なのだが実生活でもひと言も漏らさなかったことを断っておきたい。なぜわざわざこんなことを話しておくかという、能成は、黙っていればよいのに、黙っているべきなのに、ひと言多い（しかも誤情報も含む）人間として面白がられたり、非難されたりしていたからである。しかし、こと恋愛の話になると友人の秘密を守ったわけである。

能成の不用心な物言いにたいする非難を挙げておこう。漱石門下の森田草平は「私に云わせれば、安倍は動ともすれば、そういう誤解され易い危言を吐く癖がある」¹⁴⁾と指摘する。同じく漱石門下の林原耕三(1887～1975)はもっと苦々しい口調で、「例えば、森田草平氏の葬儀の時の弔辞にまで、故人の悪口を繰り返したり、上野精養軒に於ける〔夏目〕伸六さんの結婚式の祝宴でのスピーチで、お前たち(純一さんを含めて)漱石を父に持つことで、いい気になってはいかぬ、自分は自分だと思えなどと言ったり、そういう場合に他の人なら能う言わぬことを言う。唯さえ漱石を父に持つことに負い目を感じ、劣等感を抱いて悩んでいる子たちに、衆人跳座の中で言う、わざわざ言う、そういう悪い癖があった」¹⁵⁾と訴える。円地与四松(1895～1972)は、「人を中傷して平気であった安倍氏」のせいで「相当迷惑され、かつ憤慨している人士も少なくない筈である」¹⁶⁾と怒っている。一高時代からの友人である上野直昭(1882～1973)は「あの自叙伝〔『我が生ひ立ち』〕の内には、私から見ると幾つかの誤が無いでもない。〔中略〕あれが本となるとすれば、若干研究を必要とするべきものがあるだろう」¹⁷⁾

と遠慮がちにつぶやく。最も好意的な、しかし皮肉交じりの評価は、一高の同僚でもあった亀井高孝（1886～1977）の、「〔能成には〕親疎の別なく公私の場所をわきまえずに思う事をズバリ言いのけて後で悔いる事を知らない粗野な長所がある」¹⁸⁾ という発言だろうか。

こうした証言からわかるのは、能成は自分の考え（ただし、時に思い込みや勘違いも含む）を言う時は堂々と、あるいは「わざわざ」言ったということである。戦後すぐに共産党に入党した森田草平にたいする冷笑、漱石の不肖の息子への軽侮と心配は陰でコソコソ言われていたにちがいないのだが、能成にとってはむしろそうした陰の振舞いのほうが、大げさに言えば非倫理的であった。

和辻と阿部の三角関係が親しい友人たちのあいだでヒソヒソ漏れ伝わっている状況も能成には不愉快であったらしい。能成が、この状況をもたらした和辻の「軽率さ」に注意を促したことが、和辻の書簡（1930年4月24日付）からうかがえる。能成を含めてごく親しい友人5人に苦しい胸の内をつい話してしまっただけなのに、なぜこんな事態になったのか。「又その後は、大兄〔能成〕以外には、誰とも、一度もこの事について話した事はありません。むしろ、ついうっかり喋舌った事の結果が、まるで予期していなかった様な事情をうみ出して来たので、あっけに取られている始末です。しかし僕の喋舌った相手は、皆僕の方で十分信頼もし僕の方で親しい友人として距てなく物の言える人として考えていた人たちなのですから、今の結果は僕にとっては相当苦痛に感じられます。然しそれも僕の軽率の結果として自ら背むる外ないでしょう」¹⁹⁾。

口の軽さをいつも非難されていた能成は和辻にとって、実は最も信頼できる相談相手だったわけである。

中勘助、そして同級生の人妻たち

案外(?)信頼できる、という性質の他に、もう一つ、三角関係の傍観者としての能成のありようを見ておきたい。そのために、やはり能成の一高同級生であり、数々の三角関係を自分の所為ではなくつくりだしてしまっただ勘助(1885～1965)を呼びだしてみよう。

すでに他の場所で触れたように、結婚したばかりの野上彌生子(1885～1985)が、夫(当時は「兄」と言っていた)豊一郎と一高同期であった中勘助に「初恋」をしたとき、あるいは正確に言えば「片思い」したとき、能成が中勘助の拒絶を伝えるメッセンジャー役を務めたことも、つまりこの幾分滑稽な三角関係の経緯も、能成だけが知っており、死ぬまで守りとおした秘密の一つであった²⁰⁾。

能成の妻恭子もまた、恋愛ということではないが、勘助に親しみを感じた人妻のひとりであったから、この異様なモテ男を前にしては実は能成も傍観者でいられたわけではない。中勘助の追悼文で、能成は自分の嫉妬心を正直に告白している。その一年後には老能成も亡くなっていることを考えると、すべて過去に属する事柄として語られているのだろう²¹⁾。1916(大正5)年ころ、安倍一家は、和辻に誘われて和辻の妻の実家のある鶴沼(神奈川県)に住んでいた。勘助も脚気の治療のため、能成の借家の離れに初夏の一か月ほど滞在していた。そして能成は東京の大学に非常勤講師として週に数日泊りがけで出ていたのである。「その不在中(長男の亮が生まれたばかりの頃であったが)、中はよく亮をおんぶして、恭子も一緒に近処の海岸を散歩した。恭子は私自身もよい人間として敬愛し、中も敬愛して居たろうが、夫の不在中、あだし男と散歩することが、家の少ない近処のうわさに上り、批難を受けたばかりでなく、私自身もこれを不謹慎な行動と認めて、実は少し嫉妬もし、これを両人の親友である小宮〔豊隆〕に漏らした〔小宮も一高同級〕。中は元来が嫉妬を非難する人間であったが、

安倍能成、三角関係の傍観者として

私は今になってこの事を考える時、中を非難する気持にはならない。中は男子よりも女性に対して一層影響力を持つ男である。それは何も彼の非難すべき心事ではない。彼の天真が女を動かすのであって、恐らく私の妻もその時まで彼の如き男子に会ったことはあるまい、私の唯一人の女の子も「中さんは好き」といって居た²²⁾。

勘助は当時のようすや能成の（勘助から見ると醜い）嫉妬心を後に日記体随筆『街路樹』（1937）に綴っている。日記体随筆とは、富岡多恵子の表現を借りれば、「日記」でも「随筆」でもなく、「日記体」という型を利用した虚構の擬装²³⁾で、過去の日記をもとに書かれた小説である。

勘助は1934（昭和9）年某日の日記として、20年ほど前の鴿沼時代を振りかえる安倍恭子を登場させる。「□□〔安倍〕となかよくしてくださらない」と、すでに中年期の恭子は頼んだことがあるという。「私のほうでは別に喧嘩もしていないのでそんな意味の返事を出しておいた。なにがなんだか知らないが、凡そ人がたまたまその配偶者よりも第三者とのあいだにより多く、或は完全に融合の条件をもっているということは単に運命であり、また実に運命である。今や克服すべきものは克服され、運命までがしっかりと掌中に把握され、善用されているのである。幾十年来□子〔恭子〕さんがもちつづけた毅然たる道徳的態度、めざましく雄々しい道徳的戦闘にはしばらく触れないけれども、私にはこれ以上の道徳的勝利、建設、完成を考えることはできない。私が理想とする道徳的な関係を□□〔安倍〕に期待することが出来るかしら そんな意味のことをいったときに□子〔恭子〕さんはじーっとさしうつむいてなにか自分にいつてきかせるように「一生見込みがない。」と口のなかで答えた²⁴⁾。

能成の追悼文の記述は、この勘助の著作の内容にたいしての遅ればせの反論もしくは反省になっているのである。

やはりこうした日記体随筆に登場する、もう一人の同級生、正確に言え

ば、勘助にとっては一つ下級生の妻、勘助を愛してしまった人妻に触れておこう。江木定男（1886～1922）の妻である。江木は一高・東京帝国大学法科大学を経て農商務省の官僚となり、文学的活動は行なわなかったが、能成によれば、実家がたいへん裕福なこともあって、濫読家の通人で文化的素質に恵まれていたらしい。

江木定男と魚住影雄は能成や勘助より一年あとに一高に入ってきた。能成は例の「煩悶」のため2年生のときに落第し、彼らの学年に落ちてきてからは一層親しく付きあうようになる。「恐らく江木を私に近づけたのは、魚住であったろう。魚住は自分の親しい友人を外の親しい友人達に紹介せずには居られぬ男だったから」²⁵⁾。魚住は『校友会雑誌』に、江木に向けての一種のラブレターを發表し、法科志望の江木にたいして、その才能を活かしてむしろ文学の道に進むように促している²⁶⁾。こうした友人にたいする押しつけは、すでに述べたようにきわめて魚住的振舞いであった。とにかく、魚住は江木定男に夢中だった、と老能成は振りかえっている。「〔江木は〕人を人とも思わぬ闊達な美少年であったが、魚住は一時江木を恋して居た。或る日運動場の一隅で魚住が思いに堪えかねて江木にキッスをしたのを、同級生に見られてきまりがわるかった話を、後年江木が笑い話にしたことがあった」²⁷⁾。

そして能成に続いて勘助も江木と付きあうようになる。「中勘助はやはり江木とお万世さん〔江木の妻〕をラヴするようになり、更に後には二人の間にできた、江木の娘の妙子を可愛がるようになった」²⁸⁾と能成は言う。江木定男は帝大在学中に20歳で万世と結婚し（すったもんだの末の結婚であったが、いまはその話は省略する）、翌年の1908（明治41）年には妙子が生れて若い父親となっている。

もっとも、慶應幼稚舎時代の下級生として江木少年を昔から知っていた上野直昭によると、江木と「ラヴ」の関係にあったのは能成のほうのよう

にも見える。「彼〔江木〕は一部四組の独法科に入り，其級に居た魚住影雄と仲がよかった。魚住がまた人生病の一人で，この人を通じて安倍と江木は非常に親しくなり，屢々一緒に居たり，別れると手紙を書いてもって行くと云う風で，言わば恋人に近い関係に居たらしい」²⁹⁾。

勘助の日記体随筆「郊外その二」や「孟宗の蔭」は，能成のやや悪意のこもった記述からもうかがえる，勘助と江木一家との奇妙な関係を綴っている。富岡多恵子は『中勘助の恋』のなかで，勘助が幼女であった妙子（発表当時は伏字）を「熱愛」するようす，さらに江木の妻の，勘助への求愛を考察しているが，勘助が71歳の時に書いた随筆「呪縛」によれば，江木の妻は結婚前から，実は定男ではなく勘助のほうを愛しており，定男が30代半ばで早逝したあとには求婚までしてきたのだという³⁰⁾。

「おかしみ」のある記述者

勘助のモテ男ぶりというテーマはなかなか魅力的であろう。しかしわれわれにとって重要なのは，勘助の日記体随筆の構造でも，富岡多恵子が疑う「小児性愛」でも，勘助をめぐる漱石的三角関係（野上夫婦の場合は『門』に，江木夫婦の場合は『それから』に似ている）でもなく，われらが傍観者である能成の態度である。何もかも散文的にしてしまう能成と表現したいくらいなのだが，能成の記述は，贅沢な暮らしを営む，いわゆる美男美女のカップルだった江木夫妻の特権的なありよう，「中勘助の恋」の異様さを幾分滑稽なものにしてしまう。富岡多恵子は，「自分の留守中に，赤児の長男を中勘助がおんぶして，妻と海岸を散歩する。近所の噂になったことから，〈不謹慎な行動と認めて，実は少し嫉妬もし〉たという安倍の文章の運びには，期せずして「おかしみ」がある」³¹⁾と指摘しているが，たしかに能成の記述は意図せずに状況に喜劇的な要素を見いだすのである。

美しい「お万世さん」の「色香」には実は自分も一瞬惑わされたことがあったと老能成は振りかえっているが³²⁾、複雑な恋の成り行きに関わるような余裕は能成にはなかった。能成は家庭の事情で一高時代の後半から大学時代にかけて金銭的に困窮し、居候になったり、アルバイトをしたり、有力者から援助を仰ごうとしたり、さまざまに苦勞していた。「その後江木と中とが相談して、両方から五円宛、即ち十円を貸してくれることになり、私は大学を卒えるまでは世話になったかと思う。後に家を持ってから二三年の内に、その金は返したが、利子を附けないで平然として居たのは、利子という観念が当時の私にも妻にも薄かったからであろう」³³⁾。つまり、江木と万世の恋愛と早い結婚、妙子の誕生といったことがあったとき、能成は、東京の豊かな家に生まれた江木定男と中勘助の善意に生活を支えてもらっていたわけである。

勘助の妙子への接し方にたいしては、能成は最初から（あるいは最初は）批判的であったらしい。勘助が57歳で結婚したおり、新婦の父親が娘の結婚を承諾したのは、勘助の日記体随筆を読み、妙子を可愛がるようすが気に入ったからであったという。このように子ども好きの男なら安心だ、と。「世は様ざまだ。それを読んで私を非難する人もあるかと思えばそのために大事の娘をくれる人もある」³⁴⁾と勘助は書いているが、この「私を非難する人」というのが能成であった。能成の言葉を引いてみよう。「〔勘助の岳父が〕中が妙子さんのことを書いた文章に感心し、この人ならば自分の愛娘を託するに足ると思ったことを、中自身が書いて、中の妙子に関する文章をよく思わなかった、私にも説き及んで居るが、私はこの頃になって、中の私のない、父なき後の親となって妙子を愛する心情を、読み得るようになったけれども、それは中なればこそできることで、私にはできもしなければ、しようとも志さぬことである。人妻となって後も、彼のいう如く「火の玉のような」女性の相手になることは私には煩わしくて出来な

い」³⁵⁾。

要するに、能成は妙子を裕福に生まれ育った我がままで勝気な女性とだけ見ている。能成はまた、江木夫婦の仲が後には必ずしもうまく行っていなかったこと、咽頭結核で死につつある江木の精神的不安定（もともと気まぐれで我がままな性格であったと能成は見ているが）にも触れている。見舞いの友人もほとんど訪れない病床の江木定男を精神的に支えたのは能成だったようだが、その記述にはやはり「おかしみ」がある。ある時、江木は急に、ゴム管をくわえろと能成に命じて、「私の心中を試みるが如く、私の顔を見た」。「私はそのゴム管が、どういう役をするゴム管であるかを今は記憶しない。しかし咽頭結核が伝染力の強いものであることは聞いて居た。江木の私の顔を注視したのも、或はその為だったかも知れない。けれども私は無造作にそれをくわえて、吸うか吐くかしたことは事実であり、そうして今に生きて居ることも事実である」³⁶⁾。

さらに能成は江木から、妙子の下に生まれた双子の息子たちの教育を託された。にもかかわらず、「お万世さん」に、息子たちの通う私立学校（暁星）に行つて教育について聞いてきてもらいたいと頼まれたとき、能成は頑として行かなかった。「これは孤を託された江木の志に反くものだとは思いますが、江木に似て我がままな遺児の世話などをする気に、私がならなかったことも事実である。それに、ませ子さんの、如何にも当然そうに、執事にでも命ずるようにいったことに、反感を催したことも事実である。その翌々年に、私は京城大学に赴任することになったが、この時にもませ子さんが不服を述べたように思うが、私が二人の教育のことを一つも考えなかったのも事実であった。私はこうして他家の我がままな子供を教育するのには、私は全く心が向かない。それが女の子であれば尚更である」³⁷⁾。

これは、勘助の江木一家との関わり、勘助の記述を意識しての、あるいはそれに反発する言葉である。たとえば、勘助は日記体随筆のなかで、す

でに人妻である妙子の爪を切ってやるようすをこう描いている。「某日／
□子〔妙子〕来訪。二階へとおす。さんざ甘える。／「爪をとって。」／
というので下から鋏と爪こすりをもってきて指を一本いっぽんもってとって
やる。／「あなたのお父様にもとらされたことがあったっけ。」／などと
いいながら。指の恰好で思い出したのだ」³⁸⁾。

こうした不思議な、というより不気味な、ひょっとするとエロティック
でもある雰囲気、能成の手にかかると、「江木に似て我がままな遺児の
世話などをする気」なぞにならん、というふうに散文的になってしまう。
しかし、自分の好悪を隠さない能成の言葉が、時には巧まざるユーモアや
アイロニーを備えていたことも確かであろう。

われわれはこうして、時に客観性や公平性を欠くとはいえ、いや、だから
こそ愉快的傍観者を得たわけである。

教養主義の最初の信奉者

ここでようやく、魚住影雄と阿部次郎の三角関係の本体のほうに目を向
けることができる。まずは事件の概略を提示するため、われわれの主人公、
というか脇役である能成にはしばらく引っこんでいもらうしかなかろう。

ことのはじまりは長沢一夫（1882～1965）なる人物にある。阿部次郎の
日記や手紙によく登場するが、別段有名ではなく、第六高等学校から東
京帝国大学法科大学を経て、三井三池鉱山に勤め、最終的には日本水素と
いう会社の社長になったという。世間的に見れば、順当に出世した学歴エ
リートであり、当時の最重要産業に関わる財閥系会社に就職を決めた帝大
生であったが、明治末期の法科大学卒業生としては早くに高級官僚の道を
諦めた一種の脱落者のようにも映る。もっとも、自ら選んで（エリートの
なかの）二流の道を選んだのであろう。長沢は本当は文科大学に行きたかつ
たのだが、地方の素封家出身ということに縛られて、文学や哲学の道に進

むことを諦めたらしい。そこで出会ったのが阿部次郎であった。この寡黙な哲人のような友は、長沢にとって、自分が歩みだかた道を進んでいる人間に思えたわけである。

二人はたまたま田端の同じ寺に下宿し知りあう。1905（明治38）年春、二人が帝大一年目後半のころである。この年の11月には、魚住影雄が個人主義を主張する過激な論考によって一高寄宿寮に騒動を巻きおこした。一高的集団主義の権化である運動部の連中は魚住への鉄拳制裁を主張した。すでに帝大生であった阿部次郎も、飛び入りで校風問題討論会の演壇に立ち、魚住擁護の演説をする。

そのようすを老長沢はこう回顧している。ここには長沢が「文科」と「法科」をどう考えているか、教養主義の萌芽をどこに見ていたかがよくあらわれている。「〔阿部は〕元来ハニカミ屋であり、寡黙苟くも言わない風があり、何ら弁舌に頼むべき技巧も有たず、既に一高を遠のいて久しいのだが、矢張り権力主義に対する憤懣の芽生が、抑え切れ無かつたのであろう。蓋し实际的ではあるが兎もすれば、権勢、名聞、術策等の衝動に惹かれ勝ちな法科や政治科の学生の気風と、高踏的な立場に居て、これに批評の矢を向ける若い思想家文芸家の傾向とは、成人後にも社会的に分派する二つの世界の萌芽であって、我が阿部君には前者の不純と相容れ難い感じが、其当時から肚裡に強く潜んで居た様である」³⁹⁾。

当の魚住影雄も長沢の旧友であった。長沢は姫路中学校で魚住の兄の同級生であり、弟の影雄とも親しかつたのである。それで、魚住が2年遅れで一高から帝大哲学科に入学してからは、よく三人で話す機会もでき、また魚住の同級の哲学科の仲間である能成らもそこに加わることになった。つまり、のちの大正教養主義の書き手たちのなかにあつて、趣味の文学愛好家であつた法学部生長沢一夫は言わば最初の読者のような立場にあつた。早くから阿部次郎の才能に感嘆していた長沢は、まだかたちもない『三

太郎の日記』の最初の信奉者であったのだ。

そして反対に阿部次郎から見ると、長沢は、能成や魚住らとは違って、ライバルではない友としてより親しく感じられたらしい。阿部は長沢への手紙でこんなふうにする。「理想や才能や学問等によって結ばれた友情は凡て嫌になった。我儘によりて、短所によりて、欠点によりて結ばれた友がほしい、御世辞のない所、之に近い友達は君一人だ、それですら猶物足りない感じが少くない、君も固より同様に感じているであろう」（1908年4月12日）⁴⁰。

この長沢が、自分の親友宿南昌吉（1882～1909）に阿部と魚住を紹介し、やがて、宿南の、九つ年下の妹八重と、敬愛する阿部次郎とを結婚させたいと考えるようになる。これが例の三角関係騒動の出発点であった。阿部はのちにこの事件を「狐火」という短篇小说にして『三太郎の日記』に収めたから、長沢は、もちろん名前を変えられているが、『三太郎の日記』の登場人物でもある。

もう一人の三四郎

宿南昌吉もまた文学青年であったが、旧家を背負う長男（戸籍上は三男）として文科で学ぶことを断念し、三高を経て京都帝国大学医科大学に進んだ。だから長沢の場合と同じように、宿南にとっても阿部と魚住は羨ましい存在であり、尊敬の対象であった。特に、熱烈な宗教青年でもあった宿南は、網島梁川や西田天香に親しく接していた魚住の精神性に自分と近いものを見ていた（あとで考えればこれが騒動の元凶であったが）。

宿南昌吉は、三角関係騒動の一年後、1909（明治42）年8月に、手術執刀の際の傷からの敗血症によって27歳で急死する。その遺稿集が1912年に能成の編集によって（というのは、最初の編集者であった魚住が1910年に亡くなったので、親友たる能成が受け継いだ）、そして1934（昭和9）

年には阿部次郎編集によって出版されている。前者の私家版は書簡を、後者の岩波書店版は日記と紀行と俳句を収めている。これはまさに教養主義的な、あるいは三太郎的な構成である。阿部次郎は編集後記でこう言う。「同君は私達と同様に、明治四十年前後の特色ある精神的空気を呼吸しつつ身を以て生きて通った人である。その通り方には、固より鮮明な宿南流の個性があるとは云え、それは一面に於いて確かに私達の青年時代に共通な精神流を代表するものである。従って此の書は日露戦争前後の望み多く、悩み多く、活気多き時代の活写として、少くとも文化史の一証券とするに足るであろう。本書を編纂するために遺稿を読みかえしながら、私は自分の青年時代が生きいきと身に迫り心に蘇って来ることを感じつつ、幾度か涙を催すことを禁じ得なかった」⁴¹⁾。

長沢一夫にとっても宿南兄妹の思い出は阿部らと過ごした青春と結びついていた。われわれが今日、三角関係騒動の内実をおおよそ知ることができるのは、長沢が、この事件をめぐって飛び交った関係者たちの手紙類や覚え書をすべて残していたからである。宿南八重の一人娘である青柳昌子（昌吉の字をもらったのであろう）は、1974年に次のように書いている。「その一篇の記録は宿南村の土蔵に六十五年間も眠り続けています。宿南八重の墓に入れるべきものなりと長沢様自筆の荷札をつけて縛られて――。あれはあるかとお目にかかる折々に長沢様から念を押されたものでした」。 「脳軟化で倒れて意識不明になった長沢様の口から、八重さん、八重さんと呼ぶうわ言がもれたとききました。彼はもう既にその時、青春に返ってしまって居られたのかも知れません」⁴²⁾。

阿部次郎の言うとおおり、宿南昌吉の二冊の遺稿集は、初期教養主義時代というか、「煩悶青年」時代というか、明治40年前後のエリート青年たちの青春を鮮やかに映しだしているだろう。しかし宿南には一点、阿部や能成、魚住などの後の大正教養主義の書き手たちと違う部分があった。もっ

とも、それはすでに述べた宿南が文科に進まなかった理由なのだが、もう少し詳しく見てみよう。

三角関係事件の発端から解決までの期間は1908年の5月からその年の終わりまでであった。そのころ、東京朝日新聞に島崎藤村の『春』（1908年4月7日～8月19日）が連載されており、阿部らは、『春』のなかのロマン主義的青年たちが恋人や思い人を、住んでいる場所の名前で呼んでいるのを真似て、たとえば八重を「京都の人」、大牟田に赴任した長沢を「九州」などと呼んでいた。続いて、朝日新聞で『三四郎』（1908年9月1日～12月29日）がはじまる。これは言うまでもなく、東京帝国大学界限を舞台とした、「兄の妹」をめぐる恋と結婚の話である。昌吉は妹への手紙で、八重は日記でこの小説に言及している⁴³⁾。彼らはまさに小説を生きようとしていた。やや先走って引用すれば、三角関係事件が、阿部と魚住の両者が手を引くというかたちで解決したあと、昌吉は妹に次のように言った、と八重は日記（1910年2月21日）に残している。「書こうじゃないか。夏以来の波瀾〔三角関係事件のこと〕は大きな小説だ。死ぬほどに思い立ち苦しんだ〔島崎〕藤村に、十年の後は『春』が出来た。十年の月日の間には何かが出来るよ。お前も勉強しろ、俺も酒びたりのダラダラはやめる」⁴⁴⁾。

国文学者の前田愛は宿南昌吉のなかにもう一人の三四郎を見ている。ただし、同じく田舎から出てきて都会の大学に通う三四郎が故郷の圧迫をまったく受けずに文科大学で学んでいる（遊んでいる？）のにたいし、宿南昌吉にとって父母と故郷の意味はきわめて重いと指摘する⁴⁵⁾。前田は1905（明治38）年の医学部一年目の日記を引用している。「二十世紀に生れた僕はまだ田舎の旧家に生れた甲斐に、全く「家族制度」の崇りを脱却するを得ぬのである。僕を最も多くなやます問題は自分の富貴栄達ではなくて、如何にして両親の望を全くし得るかと云うことである」⁴⁶⁾。

われわれはこれに加えて、昌吉が豊岡中学卒業のころに、両親に宛てて

書いた手紙（1901年2月22日）を引いてみよう。「是に於て今の社会の狀態を見るに文学など無形的（即形而上学）を究むるものの不遇は言語に絶し候」と、昌吉は文学の道を諦めると述べる。「文学はもとより欲する所にして適せる所なり、されど両親を奉ずるに充分なる能わず、子として、殊に充分余裕なきうちより修業する小生としては決して取るべき道にあらず」。

断っておけば、宿南村をはじめとする近隣の村々の村長を務めていた宿南家は、三四郎の家ほど豊かではないにしろ、決して貧しくはない。文学・哲学への理解があったらしい母親（というのは、のちに娘と阿部次郎との縁談に乗り気になったのだから）は、「家計必ずしもゆたかならざれどもまた貧とするに足らず家の富の少なきの故を以て志をまぐる勿れ」と励ましてくれるだろうが、と昌吉は断っている⁴⁷⁾。

前田愛は宿南昌吉のほうに「明治四十年代の知識青年の実像」を見、三四郎は意識的につくられた「虚像」として「故郷を喪失して浮遊する知識人の象徴」となっていることを指摘する⁴⁸⁾。もっとも、漱石門下の小宮豊隆（三四郎のモデルと言われている）、阿部や能成、それに魚住はみな、「虚像」のほうに近い。阿部も能成も地方の慎ましやかな家の出身だけれど、迷わず文科に進んでいるし、宿南や長沢以上の素封家の出である魚住は家族思いではあるが、家にまったく縛られていない。この自由が大正教養主義の書き手たちの特徴であり、当時としては突き抜けていたのだろう。三角関係騒動は「実像」と「虚像」の接近遭遇のなかで生まれたのである。

阿部次郎が長沢の結婚問題に触れて、地方の旧家の頭の堅さを批判していることに触れておく。1909（明治42）年2月3日の宿南昌吉宛の手紙でこう言う。「但馬の一族からは家系無上主義の迷信を取り去りたい、世間の事実を話したり、理屈のある処を説いたりして、結婚の要義は家系の釣合以外にあることを意識させたい、〔中略〕父母兄弟の愛情のために自分の心を殺して了うのは限りなく痛ましいことだ」⁴⁹⁾。

世話焼き長沢の活躍

結局、長沢一夫は相愛の恋人とは結婚できなかったのだが、それはともかくとして、この人物はたいへん世話好き、企画好きだったようである。若い従兄弟たちや宿南兄妹を誘って、回覧雑誌を出したりもしている。本稿の話とはひとまず関係ないが、31歳で未亡人となった八重をずいぶんと助けもし、能成の妹の結婚相手まで探してくれた。

名幹事たる長沢は東西の仲間たちをぜひ融合させたいと考え、信飛アルプス登山の計画を立てる。1907（明治40）年の9月末、東京帝国大学組の長沢、阿部、魚住、小山鞆絵（安倍らと同期の高一・哲学科学生、のちに東北帝国大学教授）と、京都帝国大学組の宿南ら3人の学生が信州の宿で落ちあい、登山を楽しんだ。宿南昌吉の遺稿集に「紀行」の項目があるように、彼は旅行、とりわけ登山を好んだ。これは魚住と長沢にもあてはまり、「白暫短肥」⁵⁰⁾で運動嫌いの阿部聖人をも山の頂上に押しあげてやろうと登山愛好家れんが計画したのである。当時、若きインテリたちのあいだで登山が流行しはじめていた。この東西の帝国大学生たちのアルプス紀行はその格好の証左となろうか⁵¹⁾。

で、われらが能成は？

能成も旅行や登山を好んだが、何らかの事情があってこのアルプス踏破には参加できなかった。八重の一人娘はこう言う。「明治四十二年〔40年の間違い〕秋の日本アルプス登山は、昌吉は言うまでもなく、彼の友人達の青春そのものであったと言えるのではないかと思う。同行七人の青年達はこの登山の思い出を非常に大切にしていたようである。事情が許さず同行を思い切った二、三の青年達、中でも安倍能成氏はその無念さを度々洩らして居られたと聞いている」⁵²⁾。

決定的機会を逃してしまう喜劇的傍観者としての本領を発揮する能成であるが、このアルプス紀行がきっかけとなってできた「梓会」でも、能成

は冴えない脇役であった。旅行中に上高地で連句会を開いた青年たちは、当地を流れる梓川にちなんで「梓会」という俳句グループをつくり、宿南八重や能成もあとから参加することになったのである。能成は松山出身で子規の一家とも知りあいであるにもかかわらず、また一高でも漱石門下のあいだでも俳句が盛んであったにもかかわらず、俳句にあまり興味をもてなかったようである。「梓会」に「誘われて俳句をやる気になり、少し試み出したが、点数はいつも最低であった。その頃の句に、風呂吹き食うて菜食主義を頌しけり があったと記憶する」⁵³⁾と記している。ちょうど三角関係騒動がはじまるころ、西田天香を崇拜していた宿南兄妹は徹底的な菜食主義者となっていたが、その事情を思わせる（皮肉る？）句である。

さて、アルプス登山旅行で、宿南昌吉と阿部、魚住の仲がますます親しくなったのを見て、大いに満足した長沢は、八重と阿部の結婚を思いつく。ここで、彼らの帝大卒業年を記しておく、阿部が1907（明治40）年7月、医科と法科は4年制だったので宿南と長沢は1908年7月、そして2年遅れで哲学科に進んだ魚住と能成は1909年7月となる。現在の感覚でみると、高学歴男性が大学卒業前後に結婚を考えるとというのは早い気がするが、当時は一般的な傾向であった。そうでなければ、漱石の数々の結婚小説（三角関係小説）も成り立たない。

1908年3月、長沢は阿部の下宿で、阿部と魚住を前にして自分の計画を打ち明ける。4月になって卒業試験の勉強のために鎌倉の宿にこもっていた長沢一夫のもとを二人が訪ねた時も、その話が繰り返された。そして、この春に京都の高等女学校を卒業した17歳の八重が東京を訪れ、津田英語塾に在学する長沢の恋人（彼らのあいだでは「麴町」と呼ばれていた）とともに阿部の下宿に遊びにくる。4月18日のことである。もちろん、すべては長沢のアレンジなのだが、その席に魚住も遅れてやって来て、翌日には四人で綱島梁川の墓参りなどもしている。阿部はすぐに、鎌倉の長沢

に手紙を書いて、八重の印象を阿部らしく慎重に伝える。八重の純朴な美しさに惹かれた、もしもうまく行くなれば、と⁵⁴⁾。長沢は阿部の控えめな承諾を受け、自分と宿南の卒業が決まる7月に阿部と連れだって京都に行き、宿南にも打ち明けて結婚の話をすすめようとする。すべてが長沢の計画通りに動いているように見えた。

魚住は本当に聞いていなかったのか？

そもそも、この計画の大きな過ちは、長沢が宿南昌吉に何も話していなかったことにあるだろう。話さなかった第一の理由は、宿南が反対するはずがないと確信していたからであり、第二の理由は、阿部が妙にグズグズして自分の気持ちをはっきりとさせなかったからである⁵⁵⁾。それでは、八重本人の気持ちは確かめないでよいのだろうか。これは必要ないのである。尊敬する兄と後見人（長沢）が決めた相手ならば、妹は喜んで結婚することは間違いない、と彼らは思っている。妹の気持ちが問われないまま結婚話が進む点では、ほとんど『それから』（1909）の世界なのだ。実際、宿南昌吉は臨終の間際に、豊岡中学以来の友人（東京帝国大学法科大学を卒業後大蔵省勤務）を八重の夫に定め、妹も友人もその遺言に従っている。

長沢の計画に戻ろう。それは魚住の突然のプロポーズで頓挫した。八重が京都に帰ってすぐ、魚住はさっそく八重に長い手紙を書き、八重も兄には内緒で魚住とやりとりをする。魚住は宿南兄妹を、阿部に先駆けて6月19日に訪ね、24日まで滞在するあいだに、兄とは宗教や文明について深く語りあい、妹には秘かにプロポーズし、事後報告というかたちで兄と母に伝えた。兄と母も、いや単独で魚住にイエスの返事をしてしまった妹本人ですら、何が何だかわからないうちに話が決まり、魚住は嵐のように去っていった⁵⁶⁾。

7月12日、計画どおり阿部と長沢は希望に満ちみちて京都にやって来る。

そして事情を知って驚愕する，というか怒り狂う。これではまるで漱石の『こゝろ』（1914）ではないか，とわれわれは思ってしまうだろう。「K」の恋心を知っていながら，出し抜いて内緒で「お嬢さん」との結婚を決めた「先生」のようではないかと。

宿南も長沢も親友の卑劣な裏切りを責めたてる手紙を書く。宿南は言う。「長沢との談合によって得た第一のものは，君が長沢および阿部君を売ったという事実である。やましい心事の上に行われた君のこの件に関する行為は，策略に富める一激語すれば一卑劣なるものと言うことを断ぜねばならぬ」。兄は妹の気持ちも思いやる。「乙女心の羞恥，狼狽，僕および僕の友人の一团に対する信の結果，訳もなく君を信ぜしこと，妹の自白によれば，拒絶が君の前途に「闇、を与うるならんと」の恐怖が勝ちしという。（君の圧倒的貫刺的吸引力的なる眼光態度に対する恐怖）」（1908年7月17日）。

長沢の怒りはさらに激しかった。八重の後見人として八重の母の前で明確に結婚に反対だと述べたと魚住に伝える。それよりも何よりも，君は僕の話の聞いていなかったのか？「三月末の一夜，阿部君の宿にて君に内陳したるわが意中は，健忘ならざる君の記憶にその後といえどもなお深く刻まれたるべし」（7月16日）。一高寄宿寮でも騒動を引き起こしたような魚住の強烈な性格を八重に教えたことも告げる。「殊に君を知らざる八重君に君が一面の幣所を伝えたるは僕なり」⁵⁷⁾。

そしてここでついに，能成の登場である。

宿南昌吉の日記によれば，7月18日に能成と小山鞆絵が京都を訪れる⁵⁸⁾。長沢，阿部，宿南と合流した彼らは魚住の不道德な行為を聞き，まさに仰天する。7月20日には二人はあわてて，実家（播磨）に帰っていた魚住のもとに駆けつける。彼らにとって魚住は一高以来の古い親友，宿南と長沢は魚住をとおして新しく知りあった友人である。僕たちのほうがよく知っている魚住から直接話を聞くしかないではないか。老能成は自叙伝

のなかで次のように振りかえっている。先に言ってしまうと、これがなかなか笑える話になってしまっているのだ。「魚住のその男〔長沢〕の話は一つも知らなかったという告白をきいて、私は魚住に責むべき所がないと直覚して、泣いてその軽信をあやまったのであった。後で相手の当事者であった友人〔阿部〕から、私達のお人よしを嘲られたが、私はその二人の是非曲直を判別する気は今もない。魚住は若死にするし、相手〔阿部〕も五年くらい前に死に、二人の争の種になった婦人〔八重〕は、不幸な結婚の後、老いたる未亡人として生きて居る」⁵⁹⁾。

宿南八重の孫にあたる、ピアニストでエッセイストの青柳いずみ子は、「知的エリートが夢中になる、イノセントな魅力」をもっていた祖母が自分ではまったく意識せずに、二人の若き秀才を操るファミリアの役を演じてしまったことを、時にユーモアを交えて描いている⁶⁰⁾。ただ、それでもこの話を、「知的エリート」たちの青春物語といったふうに少し輝かしく見過ぎているのかもしれない。宿南昌吉の悲劇的な死がなければ、魚住の急死がなければ、やがて一つの笑い話になる要素もそこには在るのではないか。すでに述べたように、この三角関係騒動にひじょうに重きを置いてすべての資料を保存していたのは長沢であり、長沢は、早くに未亡人となった八重とその一人娘の青柳昌子を長いあいだ精神的に支えてきたわけで、八重一家（と資料提供された天野茂氏）はおおむね、大の恩人である長沢の視点から騒動を見ている⁶¹⁾。

青柳いずみ子は、「真に受けた能成」、「能成は言いくるめられたが」という言い方をするが⁶²⁾、最も深く魚住と関わっていた能成の「直覚」もまた無視できまい。魚住影雄なる人物は、話の場に居ても「その男の話は一つも知らなかった」という（現在ならば何らかの病名まで与えられるかもしれない）可能性をもっているような人間であることを、能成はよく知っていた。1977年に新たな『折蘆書簡集』を編集した亀井高孝、当時まだ生

き残っていた唯一の友人は、「彼〔魚住〕は自分では気付かないが，他人からは奇矯と見えるような振舞いをした」⁶³⁾と振りかえっている。

魚住と長沢の闘い

いずれにしろ真相は不明だが，阿部次郎に「お人よしを嘲られる」ところなぞには，脇役たる能成の喜劇性が十分に発揮されているだろう。阿部のほうは宿南に「しかし僕の希望は，魚住の言を言うがままに信じ得ることにある」と自己犠牲的に，悲劇のヒーローめいて書き⁶⁴⁾，事態の收拾をはかろうとしている（7月24日）。

もともと，いわゆる「空気を読まない」タイプの魚住がそれでもなかなか八重から手をひかないので，騒動の解決のために6人の青年たち（能成，阿部，魚住，長沢，宿南，小山）のあいだで手紙と議論が交わされ，結局，11月に宿南昌吉と母が上京したおりに魚住が謝罪するというかたちでケリがついた。12月17日に魚住は八重に最後の手紙を書いて詫びている⁶⁵⁾。

魚住の兄宛ての手紙（1908年10月25日）を，やや長くなるが引用しておこう。この手紙は，関係者がほぼいなくなった1977年の書簡集ではじめて収録された。「私の事件につき御心配をかけてすみませぬ。とにかく一段落をつけました。私も疾しいわけではないが，友人の一生の大事を聞かせられながらそれを聞き落としたという——即ち友達甲斐のなかったという非難に対しては責任を感じずに居られなくなりました。〔中略〕又私は異常な大打撃のために八重さんが憂鬱な人生観をいただき，ひねくれた性格になって生涯を不幸な不具なものになるような虞があるならば断然思いきってしまうということをも申しだしました。〔中略〕此度のことで小山と安倍とは長沢と再三再四会話し書信を往復し，後には山口も加わって議論もし争論もし悪まれ口もたたき，私の知らぬさまざまな心尽くしの結果，長沢も大に折れて，今ではよほど碎けています。〔中略〕ただ面白くないの

は阿部次郎と私との間柄ですが、これは私の非常に遺憾とするところですが、二人で話が出来るようになったのです」⁶⁶⁾。

阿部次郎の長沢宛の手紙(9月17日)では、魚住の感じが少し違ってくる。魚住は青くなってすっかりしょげている。「君からの帰途□□とあった、青い顔を見た時には流石に可哀相だった、帰ったら小山安倍宮本が俟っている、小山を通じての□□の答は枝葉であって僕の大綱を動かすに足りなかった、云うことがあれば直接にあってきこうと置いて、小山安倍には君に対する誤解をも弁じて置いた(両君の要求によって)僕はもう□□との間は之でかたがついたものと思っている、果敢ない運命であった。十二時過ぎ、雨の音がする、淋しい、情けない」⁶⁷⁾。

これらの引用からわかるのは、三角関係騒動が、変人魚住と善人長沢の対決になっていることだ。能成らは長沢と渡りあったわけである。魚住は9月初めに一種の弁明書を友人たちに向けて書くが、そのなかには長沢への批判も含まれていた。それで、阿部次郎は「小山安倍には君に対する誤解をも弁じて置いた」と言っているのだろう。

この魚住の弁明書、あるいは強弁書は、1914年の『折蘆遺稿』では「二十年のおもひで」と題され、「或る動機から魚住が書いて友人に見せたもので、魚住の生立ちを知るに都合好いものであるから採録した」という説明がつけられて伏字と一部省略とともに収録された⁶⁸⁾。つまり長沢に関する部分はカットされたり、「△△君」となっていたりする。1977年の『折蘆書簡集』では「自伝——友人諸君へ」として全文掲載となった。

魚住は「此文の主意は僕自らが見たる僕の思想史の梗概と、長沢君と僕との私交の性質及び其歴史と、又長沢君がいかに僕を解しているかということについての僕の想像とを述べたものである」⁶⁹⁾ などと言っているが、長沢が八重に魚住の欠点を伝えたことが相当に頭に来ていたらしい。長沢との関係についても「僕の内生活は依然として長沢君の内生活と没交渉で

あった」⁷⁰⁾と言いきる。こうした魚住の自分勝手な態度（まさにこれが八重に伝えられた欠点だろう）をひとまず棚に上げれば，魚住は，長沢の阿部への傾倒がどのようなものであったかをよく捉えている。「長沢君が田端にいる頃であった。僕は日誌に「長沢は謙遜である」というようなことを書いた。長沢君の生活は上京の前後に或動揺があったものと思われる。上京後の君は，個人の信仰，思想，感慨に向って耳を峙てて聴いた風であった。其態度はまことに己を空しうしたものであった。僕は平生の多弁にまかせてよく長沢君の前でも平気に喋った。君の己を空しうした態度は感心したが主観的精彩のない平凡は^{あきた}嫌らなんだ」⁷¹⁾。

ちょうど長沢が自分の計画を阿部（と魚住？）に話したころ，そして自分は試験勉強のために鎌倉の宿にこもろうとしていたころ，魚住は兄への手紙のなかで，こう言っている。「長沢は今夏法学士となることなれば，一には試験の準備，皆々出世お目出たけれど文科の人は皆々のん気にかまえ居候」⁷²⁾。

繰り返えしになるが，長沢は『三太郎の日記』の，それがまだ世に出る前の最初の信奉者，最初の大正教養主義の受容者であり，魚住の長沢批判は，最初の大正教養主義的読者の従順すぎる「平凡」への批判になっている。それでは，大正教養主義の書き手自体はどうかと言えば，魚住はもとより，阿部次郎も，能成の追悼文によれば「我が強く，自己中心的な性格」⁷³⁾である。追悼文にこんなことを書いてしまう能成にも，この性格はある程度あてはまるだろう。竹山道雄は「癖が大ありの安倍さんで，規格に外れて我が強かったが私はなかった」⁷⁴⁾と追悼文で述べている。魚住，両アベ，三人とも少なくとも長沢のような，頼りになる常識人ではない。

では，宿南昌吉はどうであろうか。国文学者の紅野敏郎は，宿南の遺稿集のなかに「内面重視の求道的な教養派知識人」を見だし，「最後まで，根本的にバランスをくずす姿勢を示しはしなかった」と指摘している。そ

の意味で宿南は、阿部や能成ら「漱石門下生の一先蹤ともいうべき位置を占める人物」である、と⁷⁵⁾。しかしこの宿南の穏やかさはむしろ、永遠の受容者たる長沢に近いものである。阿部が、能成や魚住と居るよりも、長沢や宿南のもとで安らぎを感じたであろうことはよく理解できる。

やはり呆れる能成

それにしても、宿南八重は魚住や阿部のことをどう思っていたのだろうか⁷⁶⁾。こうした「妹」のありようは、他の妹たちとともに別稿で論じたいと思っているので、ここでは深入りしないが、八重の日記を見るかぎりでは、魚住の自分勝手さにはやや腹を立てていたようであり、昌吉亡きあと、魚住が献身的に遺稿集の編集に関わってくれたことでわだかまりがようやく解けたらしい。その魚住もあっけなく死んでしまう。「見なれた安倍能成さんの筆跡の葉書！ 九日午前八時、魚住永眠——兄さんの写真の前に伏して泣いた。散々に泣いた。あの時のあの方の血を絞ったお声で言われたお言葉「八重さんと一緒に死にたい」……兄さんも死なれた、魚住さんも死なれた、私は一人生き残っている。死にたいような淋しく苦しい日々を生きている」(1910年12月11日の八重日記⁷⁷⁾)。

騒動を引きおこした魚住を一時はずいぶん怨んでいたころの八重の日記も引用しておこう。1908年11月に東京に行き、魚住や能成たちとも会ってきた母親の言葉を日記に書き留めている。「魚住さんは、この秋何だか大変気分が悪くて死人のような顔をしていられたとか。もしものことがあるとあなた方にも私どもにも寝覚めがよくないがと案じていたがまずまず助かったと、安倍さんが笑っていられた」。

われわれには傍観者たる能成の安堵の、しかし少し不謹慎な笑いが目に浮かぶようだが、魚住もまた、『こゝろ』の「先生」のような悲劇性を備えてはいない。八重はこう続ける。「こんな話を聞いても私にはちっとも

安倍能成，三角関係の傍観者として

同情の心も湧かぬ。あからさまに言えば、彼の人〔魚住〕には怨を引いて何もない。人を怨むことの悪しさは私とても知らぬではないが、さらばとてああどうして怨まずにいられよう、彼の人さえ無かったら無かったら…、しかし煎じつめれば己の罪に帰する」⁷⁸⁾。これは1908年12月9日の日記なので、ちょうど2年後のこの日に魚住は病死したわけである。

魚住のほうは八重とのことが解決するとまたすぐに新しい恋をしていた。嫂（といっても6歳年下）の高等女学校時代の友人に惚れこみ、嫂に仲介まで頼んでいる。老能成は、これには自分もさすがに「無造作に同感し得なかった」⁷⁹⁾と振りかえっている。しかしこの恋も実らなかった。魚住は「遂に恋に苦しめる童貞としてこの世を去」⁸⁰⁾る前に、何度か目の、そして最後の失恋を体験したわけである。「魚住は最後の失恋の顛末を、英語で委しく書いてケーベル先生に呈したところ、先生からは“*I like simplicity*”（私は単純が好きだ）という簡単な一語を返したただけであった」⁸¹⁾。

われらが傍観者も，“*I like simplicity*”とつぶやいていたにちがいない。

本研究はJSPS 科研費 JP22K00498 の助成を受けたものである。

註

- 1) 安倍能成、『我が生ひ立ち』、岩波書店、1966年、434頁。なお、引用にあたっては、旧字・旧かなを新字・新かなに改めた。
- 2) 森田草平、『漱石先生と私——弟子から見た師』下巻、『森田草平選集』第4巻、理論社、1956年、341頁。
- 3) 安倍、「魚住を悼む」（初出1911年1月）、『予の世界』、東亜堂書房、1913年、192頁。
- 4) 安倍、『我が生ひ立ち』、405頁。
- 5) 安倍、「和辻君を悼む」、和辻照編、『和辻哲郎の思ひ出』、私家版、1962年、

- 7 頁。
- 6) 安倍能成・和辻哲郎, 「新春放談」, 日本道德教育学会編, 『道德と教育』第 206 号, 1978 年, 4 頁。
 - 7) 小林勇, 『惜襟荘主人: 一つの岩波茂雄伝』, 講談社文庫版, 1993 年 (初出 1963 年), 467 頁。
 - 8) 平野謙, 「魚住折蘆」, 『さまざまな青春』, 講談社文芸文庫版, 1991 年 (初出 1973 年), 113 頁。
 - 9) 安倍, 「解説」, 『和辻哲郎全集』第 18 卷, 岩波書店, 1963 年, 463 頁。
 - 10) 安倍, 「和辻君を悼む」, 8 頁。
 - 11) 漱石的な三角関係と言え、能成らより一段若い漱石門下であった久米正雄 (1891 ~ 1952) と松岡譲 (1891 ~ 1961) が、漱石の長女筆子をめぐって繰りひろげた騒動が、その話を久米がのちに小説化 (『破船』) したせいもあって、よく知られているだろう。
 - 12) 藤井淑禎, 「大衆文学の成立——通俗小説の動向を中心として」, 筒井忠清編, 『大正史講義 文化篇』, ちくま新書, 2021 年, 305 頁。
 - 13) 藤井, 前掲書, 310 頁。
 - 14) 森田草平, 「私の知る安倍文相」 (初出 1946), 『私の共産主義』, 新星社, 1948 年, 22 頁。
 - 15) 林原耕三, 『漱石山房の人々』, 講談社, 1971 年, 191 頁。
 - 16) 円地与四松, 「小宮豊隆と小泉信三と安倍能成」, 向陵駒場同窓会編, 『向陵駒場』第 8 卷第 2 号, 1966 年, 93 頁。
 - 17) 上野直昭, 「安倍能成追憶」 (初出 1966), 『邂逅』, 岩波書店, 1969 年, 275 頁。
 - 18) 亀井高孝, 「安倍能成君の想い出」, 『心』第 25 卷第 8 号, 1972 年, 97 頁。
 - 19) 和辻哲郎, 「1930 年 4 月 24 日付安倍能成宛書簡」, 『和辻哲郎全集』第 25 卷, 岩波書店, 1992 年, 530 頁。
 - 20) 拙論「純粹をめぐる闘い——安倍能成と野上彌生子」, 桃山学院大学総合研究所編, 『人間文化研究』第 19 号, 2023 年, 25 ~ 49 頁を参照されたい。
 - 21) 中勘助の「愛読者」の一人である稲森道三郎は、臨終間際の勘助を見舞った能成のようすをこう描いている。「椅子をおすすめしたのに座ろうとなさらず、ステッキに両手をおいて上体を支え、瞑目したままいつまでも枕頭に

安倍能成、三角関係の傍観者として

立ちつくしておられた。と見ると、大粒の涙がとめどもなく頬を伝わり、白い髭が微かにふるえている。ややあって、唯の一言、「君イ、今度は駄目ですぬ。」と私の方を向いていわれた。悲惨なお顔であった。そして帰りしな、奥様に向って、「恭子（安倍夫人）が御無礼させていただきたいといって車の中で待っております。どうかお許してください」といわれた」。稲盛道三郎、「二人静——先生の死」、『中勘助全集月報 17』、1991年3月。

- 22) 安倍、「中勘助の死」(初出1965)、『涓涓集』、岩波書店、1967年、151～152頁。
- 23) 富岡多恵子、『中勘助の恋』、創元社、1993年、368頁。
- 24) 中勘助、「街路樹」(初出『思想』第177号、1937年)、『中勘助全集』第6巻、岩波書店、1990年、331～332頁。『思想』に発表されたときも、単行本になった時も、「恭子」や「安倍」は伏字であったが、戦後の全集や文庫ではじめて名前が示された。

ところで、1917（大正6）年6月28日付の、勘助の和辻宛の葉書には「京子ちゃん〔和辻の長女〕は如何ですか。可愛くあばれる為に生れてきた生物の様な気がします。あなたは何の為に。安倍は黄色くむずむずする為に生れてきました。偕私は京子ちゃんの様な小さな人達を可愛がる為に生れてきたのでしょうか」と書かれていて、富岡多恵子は「小児性愛」の証拠の一種として取りあげているが、われわれには「安倍は黄色くむずむずする為に生れてきました」という不思議な表現のほうが気になる。鶴沼での能成の「嫉妬」は和辻家にも知られていただろうから、「黄色くむずむずする」とはそのことと関係しているのかもしれない。『中勘助全集』第15巻、1991年、7頁。上野直昭は能成と同時期（大正末）にベルリンに留学していたが、ベルリンの街で偶然会った能成が「あまりに黄色く黒いので「おい病気じゃないか」と、ほんとうに心配して聞いた」そうであるから、「黄色い」は能成の顔色を指しているのだろうか。上野直昭、前掲書、272頁。
- 25) 安倍、『我が生ひ立ち』、369頁。
- 26) 魚住影雄、「友に与うる書」(初出「校友会雑誌」第138号、1905年6月28日)、安倍能成編、『折蘆遺稿』、岩波書店、1914年、210～215頁参照。
- 27) 安倍、「魚住影雄のこと」、『新潮』第46巻第1号、1949年、46頁。
- 28) 安倍、『我が生ひ立ち』、370頁。

- 29) 上野直昭, 前掲書, 258 頁。
- 30) 中勘助, 「呪縛」(初出 1957 年 1 月 『新潮』第 54 卷第 1 号), 『中勘助全集』第 12 卷, 1990 年, 202 頁参照。「郊外 その一」(初出『思想』第 139 号 1933 年 12 月)では, 明治 45 年 3 月 26 日付けの日記に□□□様(お万世様)が独り住まいの勘助を訪ねてくる描写がある。『中勘助全集』第 4 卷, 1989 年, 154 ~ 155 頁参照。
- 31) 富岡多恵子, 前掲書, 152 頁。
- 32) 安倍, 『我が生ひ立ち』, 465 頁。
- 33) 安倍, 『我が生ひ立ち』, 379 頁。ただし, 中勘助は 1909 (明治 42) 年, 九州帝国大学医学部教授であった兄が脳出血で倒れ, その後, 嫂とともに一家のさまざまな問題を背負うことになった。
- 34) 中勘助, 「結婚」, 『中勘助全集』第 9 卷, 1990 年, 174 頁。
- 35) 安倍, 「中勘助の死」, 155 頁。
- 36) 安倍, 『我が生ひ立ち』, 531 頁。
- 37) 同書, 532 頁。
- 38) 中勘助, 「街路樹」, 242 頁。
- 39) 長沢一翁, 「大学時代の阿部君」, 阿部先生還暦祝賀記念刊行会編, 『阿部先生の横顔』, 1951 年, 23 ~ 24 頁。
- 40) 阿部次郎, 「長沢一夫宛書簡」, 『阿部次郎全集』第 16 卷, 角川書店, 1963 年, 18 頁。
- 41) 阿部次郎, 「編輯後記」, 阿部次郎編, 『宿南昌吉遺稿 日記・紀行・俳句』, 岩波書店, 1934 年, 716 頁。
- 42) 青柳昌子 「「八重さん」というひと」, 『楠』第 1 号, 1974 年 5 月, 73 ~ 74 頁。宿南昌吉研究者である天野茂は青柳昌子より, この長沢資料の提供を受け, 『明治の青年 宿南昌吉評伝』(私家版, 2000)を執筆している。本稿を書くにあたって, 長沢資料や宿南八重の日記などをここから引用させていただいた(以下, 引用の際, 「天野」とだけ記す)。天野によれば, 1965 年に八重自身から資料提供の申し出があったが, プライバシーへの配慮から一旦は断っていたという。天野, V 頁。
- 43) 「熊本から上った学生だってあんな風に一から十まで受身的なのは稀有だ

ろうと思う」「一体に誇張的で、作為的の処がある様に思われる、——作者の特長で、幣であろうか」（1908年9月18日付八重宛手紙）。安倍能成編、『宿南昌吉遺稿』、私家版、1912年、329頁。

「呪いの年よ逝け、来る年は光か闇か。『三四郎』も終に近づいた。美祢子はとうとう結婚する。美祢子も三四郎も私には臍の人となった」（1908年12月29日八重の日記）。天野、462頁。

- 44) 天野、482頁。
- 45) 前田愛、「明治四十年代の青年像」、『国文学解釈と教科の研究』第16巻第12号、学燈社、1971年、88頁参照のこと。
- 46) 阿部次郎編、『宿南昌吉遺稿』、36頁。
- 47) 宿南昌吉、「両親宛書簡」、安倍能成編、『宿南昌吉遺稿』、3～5頁。
- 48) 前田、前掲論文、89頁。
- 49) 阿部、「宿南昌吉宛書簡」、『阿部次郎全集』第16巻、40頁。
- 50) 阿部次郎、「絵葉書帖——宿南昌吉の絵葉書」、『楠』第1号、85頁。これは、長沢一夫が主宰していた回覧雑誌『無絃』第66号（宿南昌吉追悼号1910年3月）に掲載された阿部の追悼文であるが、そこに宿南昌吉が「白晳短肥君」を山にひっぱり出せと長沢に言ったという思い出が語られている。
- 51) 小泉武栄『登山の誕生：人はなぜ山に登るようになったのか』（中公新書2001）には次のような記述がある。「1905年の日本山岳会の成立によって、わが国でも登ることそのものを目的とする近代登山が始まり、それまで信仰登山の対象からはずれていたために登る人のいなかった北アルプスや南アルプスの山々にも、若い登山者たちがいっせいに登りはじめた。とはいってもまだ地図もなく、登山道や山小屋などの設備もなく、山そのものの位置や標高、ときには山名すらはっきりしていない時期のことである。登山といても半ば探検に近いものであった」（176頁）。やがて、1910年代から20年代にかけて、各帝国大学や旧制高校に山岳部やスキー部ができる。「いずれも生活に余裕のあるエリートたちであった」（179頁）。
なお山岳会の会報の会員計報に「文学士魚住影雄氏享年二十八」と並んで「男爵山川戈登氏享年二十五」が記されているのを見ると、山岳会メンバーの年齢、学歴、社会層を確認できよう。『山岳』第6巻第1号、1911年、228頁。

- 52) 青柳昌子, 「一冊の本」と「信飛アルプス踏破日録」について, 『楠』第3号, 1975年1月, 24頁。
- 53) 安倍, 「私と俳句」(初出1935年), 『草野集』, 岩波書店, 1936年, 156頁。
- 54) 天野, 420～421頁参照。
- 55) 竹内洋は阿部次郎の逡巡の理由を, 当時阿部がのちの妻, 恒子とも知りあいはじめていたことに見ている。ただし, 恒子はまだ他の男性と婚姻中であり, こちらも宙づり状態であった。竹内洋, 『教養派知識人の運命: 阿部次郎とその時代』, 筑摩書房, 2018年, 153～160頁参照。
- 56) 天野, 416頁参照。なお, 魚住のこうした八重宛手紙や葉書は, 安倍能成編集の『折蘆遺稿』にも, 騒動の関係者がほぼ死に絶えた1977年に出た『折蘆書簡集』にも収録されていない。天野が最晩年の八重から提供されたものである。天野, 424頁参照。
- 57) 天野, 438～440頁。
- 58) 阿部次郎編, 『宿南昌吉遺稿』, 476頁。
- 59) 安倍, 『我が生ひ立ち』, 435頁。
- 60) 青柳いずみ子, 『無邪気と悪魔は紙一重』, 白水社, 2002年, 25頁。
- 61) 青柳昌子は長沢について次のように言っている。「長沢様は兄, 昌吉が亡くなってからは兄の代わりとなり, 夫の卯一郎が亡くなってからは後見人の役をして下さり, 私〔昌子〕には父親代りとなって下さいました。之は精神的の意味からもそうでしたし, 対外的な場でもそうでした。結婚する時は父親代り, 婚家先の親の不幸の時でさえも父親として焼場へまで行ってつとめて下さったものでございます」。青柳昌子, 「続「八重さん」というひと」, 『楠』第2号, 1974年9月, 49頁。
- 62) 青柳いずみ子, 前掲書, 31頁。
- 63) 亀井高孝, 「序にかえて」, 『折蘆書簡集』, 岩波書店, 1977年, 1頁。
- 64) 天野, 444頁。
- 65) 天野, 460頁。
- 66) 魚住, 「兄宛書簡」, 『折蘆書簡集』, 381～382頁。
- 67) 阿部, 「長沢宛書簡」, 『阿部次郎全集』第16巻, 31頁。
- 68) 『折蘆遺稿』, 283頁。

安倍能成、三角関係の傍観者として

- 69) 魚住, 「自伝——友人諸君へ」, 『折蘆書簡集』, 571 頁。
- 70) 同, 565 頁。
- 71) 同, 563 頁。
- 72) 魚住, 「1908 年 3 月 2 日付兄宛書簡」, 『折蘆書簡集』, 352 頁。
- 73) 安倍, 「阿部次郎死去の報をきいて」(初出 1959 年), 『涓涓集』, 46 頁。
- 74) 竹山道雄, 「安倍能成先生のこと」(初出 1981 年), 『竹山道雄著作集 4』, 福武書店, 1983 年, 218 頁。
- 75) 紅野敏郎, 「安倍能成・阿部次郎編 宿南昌吉『宿南昌吉遺稿』」, 『遺稿集連鎖——近代文学側面誌』, 雄松堂出版, 2002 年, 65 頁。
- 76) 八重から直接「うおずみさん」の話を聞いたことがあるという青柳いずみ子は次のように言っている。「夏目漱石が「油壺から出たよな男, 何処となくさっぱりしない」と評した阿部次郎と, 背丈こそ小さいが, ケーベルに寵愛された美貌の魚住影雄が並んでいたら, 勝負ははじめからついていたようなものかもしれない」。青柳, 前掲書, 32 頁。
- 77) 青柳昌子, 「宿南八重の生涯」, 『楠』第 12 号, 1978 年 7 月, 15 頁。
- 78) 天野, 461 頁。
- 79) 安倍, 『我が生ひ立ち』, 435 頁。
- 80) 安倍, 「再び魚住影雄のこと」, 『新潮』第 46 卷第 2 号, 1949 年, 53 頁。
- 81) 安倍, 『我が生ひ立ち』, 436 ~ 437 頁。

Abe Nosei, a Bystander in Love Triangles: Far from Soseki's Novels

TAKADA Rieko

Soseki's young disciples experienced love triangles reminiscent of those depicted in his novels. For example, Uozumi Kageo and Abe Jiro became entangled in a love triangle over their friend's younger sister. The friend's sister as a love interest is a typical motif in Soseki's novels. This study examines the role played by Abe Nosei in this incident, thereby illuminating one characteristic of the writers of Taisho Culturalism. Faced with the romantic troubles of Uozumi, whom Nosei considered his lifelong friend, Nosei lost his composure and tried desperately to resolve the situation. On the other hand, Nosei was a somewhat comical minor character who did not appear in Soseki's novels. Citing various sources, this article describes how Nosei's perspective transformed this incident into a prosaic or even comedic episode. This love triangle scandal resembles Soseki's novel "Kokoro". However, Uozumi, who appears to have betrayed his friend Jiro, is also far from the tragic figures of Soseki's protagonists. What becomes clear through this incident is that not only Uozumi but also Jiro and Nosei possessed egocentric and strong-willed personalities. Their behavioral patterns are far removed from the image of intellectuals who value their inner selves and seek the truth promoted in Taisho Culturalism and from the idea of a balanced way of life. This study further focuses on Nagasawa Kazuo, whose character was the exact opposite of these pioneers of Taisho Culturalism. Nagasawa met Jiro while studying law and was fascinated by his literary talent. Nagasawa introduced his best friend's sister to Jiro as a potential marriage

partner. But instead, Uozumi secretly, and quite suddenly, proposed marriage to that sister. In this sense, Nagasawa was the one who set the love triangle in motion, and we can now learn the whole story of the incident because he left behind all the relevant documents. After graduating from university, Nagasawa became an ordinary office worker and had no connection with the cultural world. However, since his student days, he admired Abe Jiro as a philosopher and became, so to speak, the first follower of the Taisho cultural movement (which had not yet emerged at that time). Throughout this love triangle incident, he consistently acted as a dependable yet ordinary man of common sense. One aspect of the recipients of Taisho Culturalism comes to light in Nagasawa's character.

Text Complexity and Readability in IELTS Academic Reading Passages: Consistency and Variation Across Tests and Themes

Thomas LEGGE

Abstract

This study investigates linguistic consistency and variation in IELTS Academic Reading passages across seven official Cambridge volumes (IELTS 10–16). Eighty-four passages were analyzed using quantitative measures of passage length, lexical and syntactic features, and readability. Results show that the texts are highly standardised: average word count was 865 (SD = 56.9; CV = 6.6%) and lexical density 55.4% (SD = 2.7; CV = 4.8%), indicating strong control of passage size and informational load. Sentence length (M = 22.8 words; CV = 13.2%), complex-word ratio (M = 16.3%; CV = 21.6%), and composite readability level (M = 13.9; CV = 11.9%) show moderate, natural variation. A mild upward progression in difficulty was observed from Passage 1 to 3, while thematic differences were limited, with “Commerce & Industry” texts slightly more demanding. Overall, IELTS Reading passages exhibit a stable linguistic profile consistent with standardised test design, supporting

Keywords : IELTS, Reading, complexity, readability, test comparability

their reliability as measures of academic reading proficiency.

Introduction

Since its inception in 1989, the IELTS test has developed a reputation as one of the most reliable tests of English language proficiency (Hashemi & Daneshfar, 2018; Coleman et al., 2003). Several studies have reported a positive correlation between IELTS scores and academic success in EMI programs (Schoepp, 2018; Woodrow, 2006). As a result, IELTS has come to be regarded as a global benchmark for assessing English proficiency in academic and professional contexts.

This reputation is reflected in the global scale of IELTS participation. IELTS is now one of the most popular English language assessments, with over 4 million people taking the test in 2023 alone (IELTS, n.d.-a). Its widespread recognition by more than 12,500 organisations worldwide—including universities, employers, and government bodies—further reinforces its global credibility.

There are two main types of IELTS tests: General Training and Academic. The General Training test is intended for individuals who plan to migrate to English-speaking countries for work or residency. In contrast, the Academic test is aimed at those seeking to pursue higher education abroad, whether at the undergraduate or postgraduate level. Both tests assess the four core language skills: listening, reading, writing, and speaking. While the listening and speaking sections are identical across both versions, the reading and writing sections in the Academic test are specifically designed to reflect academic contexts. This paper considers only the reading section of the Academic test.

In the IELTS Academic reading section, candidates are presented with three texts and must answer forty questions within sixty minutes. The texts are typically sourced from books, journals, magazines, and newspapers (IELTS, n.d.-b), and are designed to assess a range of reading skills, including skimming, scanning, identifying main ideas and opinions, and summarising information. Although the reading passages play a central role in assessing candidates' proficiency, relatively little research has examined their linguistic and structural features in detail. Given the substantial financial cost of taking IELTS, increasing publicly available information about the linguistic characteristics of its reading passages may offer a modest counterbalance to inequities highlighted by Hashimura, McDorman, and Chong (2025), supporting more informed preparation and potentially reducing costly repeat attempts. Examining features such as readability, sentence length, and lexical density provides insight into both the linguistic challenge these texts present and the consistency of test design over time.

To address this gap, the study conducts a quantitative analysis of volumes 10–16 of the IELTS Authentic Examination Papers published by Cambridge University Press. It examines key textual features including sentence length, word length, lexical density, complex-word ratio, and readability level. The study also explores variation across passage order (1–3) and thematic category, with the aim of both identifying any patterns in text complexity and assessing the degree of standardisation across recent IELTS test forms. While this study focuses on surface-level linguistic measures such as readability and lexical density, deeper dimensions of text complexity, such as cohesion and rhetorical organisation, fall outside its scope.

Research Questions

- 1) What are the linguistic and structural characteristics of IELTS Academic Reading passages (e.g., word count, sentence length, lexical complexity, readability, and lexical density), and to what extent are these characteristics consistent across tests?
- 2) How does linguistic complexity vary across the three passages within each Reading test, and between different thematic categories (e.g., Science & Technology, History & Heritage, Commerce & Industry)?

Literature Review

Research has emphasised the cognitive demands of the IELTS Reading section, noting that it assesses not only linguistic proficiency but also the critical reading strategies necessary for success in higher education (Green, 2007). The section has been found to be relatively effective in predicting academic readiness, although it is not a perfect predictor. Several studies have identified positive correlations between IELTS Reading scores and measures such as GPA (Kerstjens & Nery, 2000; Schoepp & Garinger, 2016; Dang & Dang, 2023). Equally, Weir et al. (2009) found a general alignment between IELTS Reading texts and the characteristics of university reading materials, although they noted that the test tends to emphasise careful reading over the expeditious reading strategies also important for academic study. Other studies have also reported stronger correlations for speaking and listening than for reading (Woodrow, 2006).

Readability formulas have long been used to estimate text difficul-

ty by combining indicators such as sentence length and lexical complexity (DuBay, 2004; Browne, 1998; Greenfield, 2004). Although they have been criticised for overlooking deeper aspects of text processing, such as cohesion, syntactic complexity, and rhetorical organisation (Carrell, 1987; McNamara et al., 2002), they nonetheless provide a transparent and replicable means of measuring surface-level linguistic difficulty. As such, they remain a useful baseline for comparing texts within standardised testing contexts, where control over surface linguistic features is essential.

Some recent research has examined the linguistic features of IELTS Reading materials to better understand their text complexity and comparability. Nguyen and Le (2024) found that lexical features, including lexical density, were broadly similar across official IELTS materials and materials produced by third parties, although differences emerged in syntactic and discourse text complexity. Liao (2020) used a Coh-Metrix-TEA test to examine text difficulty across four Academic IELTS Reading tests from a single volume (IELTS 12). In the study Liao found the texts to be partly comparable although they go on to say that “such consistency across different forms of a test cannot be taken for granted” (2020, p. 31). This contention reinforces the need to investigate these features more systematically across a broader set of IELTS test forms, an aim central to this study.

Lexical density, defined as the proportion of content words (nouns, verbs, adjectives, and adverbs) to total words, has often been used to indicate the complexity of a text (Halliday, 1985). Within the IELTS context, most research on lexical density has focused on test-takers’ writing output (Tran, 2022) rather than on the test materials themselves (an

exception being the Nguyen and Le (2024) paper mentioned above). For instance, Putri et al. (2024) and Truong (2024) examined lexical density in candidates' written responses as a marker of proficiency and task achievement. However, there appears to be little published research analyzing lexical density in IELTS Reading passages, despite its relevance to understanding the linguistic demands placed on test-takers.

Overall, while there has been previous research into IELTS Reading materials, including some studies relating to text complexity, much of this work has had a different focus from the present study. Comparatively little attention has been given to examining the overall consistency of linguistic features across multiple years of the test, or to exploring whether difficulty varies across themes and within individual tests. This study therefore seeks to contribute to this area by analyzing patterns of linguistic consistency and variation in IELTS Academic Reading passages drawn from several successive volumes.

Methodology

The dataset for this study comprised reading passages from *IELTS 10-16: Academic*, published by Cambridge University Press & Assessment. *IELTS 10* was printed in 2015 and *IELTS 16* in 2021, spanning a six-year period. In total, eighty-four passages (twelve per volume) were analyzed.

These volumes were selected because they contain authentic examination papers produced by the test's co-owner. As the publisher notes, the materials "provide perfect practice because they are exactly like the real test" (Cambridge, n.d.). Although this description is promotional, it

emphasises the fact that the texts are drawn from genuine IELTS examinations and thus constitute a valid and representative sample for linguistic analysis. These volumes are also featured under “Find a Resource” on the official IELTS website (IELTS, n.d.-c), underscoring their role as officially endorsed materials for test preparation and research.

For convenience, digital copies of the passages were used to facilitate text processing; however, all content corresponded exactly to the official printed editions owned by the researcher. Each passage was copied into the Analyze My Writing text analysis tool (analyzemywriting.com), which provides a range of quantitative linguistic metrics.

Only the passages themselves (including the title and subtitle, if applicable) were analyzed. Paragraph/section markings (often the letters A-G or A-H and used for Matching Heading or Matching Paragraph questions) and footnotes were removed before analysis in order not to impact the word count of the text. Questions were not considered in this study.

For each passage, the following measures were extracted:

- Word count – total number of words in the passage.
- Number of sentences and average sentence length – indicators of syntactic complexity.
- Complex word percentage – proportion of polysyllabic words (three or more syllables), reflecting lexical sophistication. In this study, “complex words” were defined as those containing three or more syllables, as calculated automatically by the Analyze My Writing tool. This measure provides an indicator of lexical difficulty and contributes to the readability formulas described below.
- Average word length – mean number of characters per word.

- Readability scores – calculated as the average of four established readability indexes, each of which expresses the U.S. grade level (years of education) required to understand the text:
 1. Gunning Fog Index – based on average sentence length and the proportion of polysyllabic words.
 2. Flesch–Kincaid Grade Level – incorporates sentence length and syllables per word.
 3. SMOG Index (Simple Measure of Gobbledygook) – estimates grade level by focusing on the frequency of polysyllabic words in a text sample.
 4. Coleman–Liau Index – uses letters per word and words per sentence.

An average score of around 14 across these formulas indicates that IELTS reading passages are typically written at a level accessible to readers with approximately 14 years of formal education, or around the level of a second-year university student in the U.S. system.

The developers of the Analyze My Writing tool note that counting syllables from a written English word cannot always be perfectly conducted using a computer; however, they go on to state that “[their] implementation gives a good estimation of syllable count and consequently a value quite close to the true index, and hence a good estimation of text difficulty” (Analyze My Writing, n.d.).

- Lexical density – proportion of content words (nouns, verbs, adjectives, and adverbs) relative to total words, indicating the informational load of the text.

Descriptive statistics, including averages, standard deviations

Text Complexity and Readability in IELTS Academic Reading Passages.....

(SDs), coefficients of variation ($CV = SD \div \text{Mean} \times 100$), and observed ranges, were calculated for each feature across all passages. The CV was included to assess the relative consistency of different linguistic features across test volumes and is therefore reported only in analyses related to Research Question 1. As the measures are ratio-scale with means well above zero, the CV provides a valid, scale-independent indicator of dispersion, allowing comparisons across variables measured on different scales (Abdi, 2010). Lower CV values (e.g., 4-7%) indicate strong consistency across volumes, whereas higher values (around 20%) reflect greater fluctuation in lexical and structural features.

Analyses then considered three dimensions: consistency across test forms (IELTS 10-16), gradation across Passages 1-3 within each test, and variation by thematic category.

To examine thematic variation, each passage was manually assigned to one of seven broad themes—*Science & Technology*, *History & Heritage*, *Commerce & Industry*, *Environment & Sustainability*, *Education & Child Development*, *Culture, Language & the Arts*, and *Psychology & Human Behavior*. The classification was carried out through close reading of passage titles and introductory paragraphs, with reference to full texts when categorisation was uncertain. The aim was not to impose rigid disciplinary boundaries but to identify the general topical domain of each passage in a way that captures its likely linguistic and cognitive demands.

Reading Text Data

The following section presents descriptive statistics for the eighty-

four IELTS Academic Reading passages analyzed in this study, drawn from volumes 10 to 16. Each subsection reports summary measures for key linguistic features such as word count, sentence length, lexical complexity, readability, and lexical density. These were then aggregated under the test volume in which they appear.

To maintain transparency and allow replication, a full breakdown of all eighty-four passages, including raw counts, averages, standard deviations (SD), and coefficients of variation (CV) for each individual test, is provided in Appendix A. This more detailed dataset in the appendix underpins the summary statistics presented below.

Word Count

The average word count for reading passages across IELTS versions 10 through 16 is 865 words (SD = 56.9; CV = 6.6%). This low coefficient of variation confirms that passage length is tightly standardised across test forms, with only minimal natural fluctuation. The longest passage contained 981 words and the shortest 748, producing an overall range of around 200 words.

Fig. 1 *Word Count (WC)*

	IELTS 10	IELTS 11	IELTS 12	IELTS 13	IELTS 14	IELTS 15	IELTS 16	AVG
\bar{x} WC	895	852	828	881	863	872	860	865
SD	64.4	47.8	62.1	40.5	43.7	60.2	49.1	56.9
CV	7.2	5.6	7.5	4.6	5.1	6.9	5.7	6.6

Number of Sentences and Sentence Length

On average, passages contain 38.7 sentences (SD = 6.1; CV =

Text Complexity and Readability in IELTS Academic Reading Passages.....

15.8%). The maximum observed sentence count was 57 and the minimum 26. Average sentence length is 22.8 words (SD = 3.0; CV = 13.2%). Both CV values suggest moderate variability in syntactic structuring, consistent with the use of authentic academic sources that naturally vary in rhythm and clause length.

Fig. 2 *Number of Sentences (S)*

	IELTS 10	IELTS 11	IELTS 12	IELTS 13	IELTS 14	IELTS 15	IELTS 16	AVG
\bar{x} S	40.0	38.3	35.3	40.3	41.3	37.3	38.3	38.7
SD	8.3	4.4	3.9	5.5	6.7	5.6	5.3	6.1
CV	20.7	11.4	11.2	13.7	16.2	14.9	13.8	15.8

Fig. 3 *Sentence Length (SL)*

	IELTS 10	IELTS 11	IELTS 12	IELTS 13	IELTS 14	IELTS 15	IELTS 16	AVG
\bar{x} SL	23.1	22.5	23.7	22.2	21.4	23.8	22.8	22.8
SD	3.4	2.5	3.0	2.7	2.8	3.0	2.9	3.0
CV	14.7	11.0	12.6	12.3	13.0	12.4	12.6	13.2

Complex Word Count and Word Length

Complex words account for an average of 16.3% of total words (SD = 3.5; CV = 21.6%), while the average word length is 5.0 characters (SD = 0.2; CV = 4.8%). A higher CV for complex words indicates greater dispersion than for structural metrics such as word count, reflecting natural variation in lexical sophistication across authentic texts.

Fig. 4 *Complex Word Count (CWC) %*

	IELTS 10	IELTS 11	IELTS 12	IELTS 13	IELTS 14	IELTS 15	IELTS 16	AVG
\bar{x} CWC%	17.3	15.3	16.6	15.9	17.8	15.6	15.9	16.3
SD	1.9	2.4	3.8	3.7	4.0	4.0	3.1	3.5
CV	11.8	13.9	26.9	24.3	23.4	22.7	17.3	21.6

Fig. 5 Word Length (WL)

	IELTS 10	IELTS 11	IELTS 12	IELTS 13	IELTS 14	IELTS 15	IELTS 16	AVG
\bar{x} WL	5.1	5.0	5.0	5.0	5.1	4.9	5.0	5.0
<i>SD</i>	0.1	0.2	0.3	0.2	0.3	0.3	0.2	0.2
<i>CV</i>	2.5	3.3	6.4	4.4	4.9	5.7	4.0	4.8

Readability - Grade Level

Readability, calculated as the mean of four established grade-level formulas, averages 13.9 (SD = 1.7; CV = 11.9%). The highest recorded grade level was 18.6 and the lowest 10.8. The moderate coefficient of variation reflects small fluctuations in readability between tests. These differences are consistent with natural variation in sentence structure and lexis, yet the overall CV is low enough to indicate firm control of text difficulty around the intended target level (roughly second-year undergraduate).

Fig. 6 Grade Level (GL) (Readability)

	IELTS 10	IELTS 11	IELTS 12	IELTS 13	IELTS 14	IELTS 15	IELTS 16	AVG
\bar{x} GL	14.4	13.5	14.2	13.5	14.0	13.9	13.8	13.9
<i>SD</i>	1.3	1.0	2.0	1.7	1.6	2.1	1.5	1.7
<i>CV</i>	8.9	7.5	13.9	12.7	11.2	15.1	10.5	11.9

Lexical Density

Lexical density averages 55.4% (SD = 2.7; CV = 4.8%), representing the joint lowest coefficient of variation among all measured variables. This indicates that the proportion of content words to total words is extremely stable across tests, and that the informational load per passage is tightly constrained.

Fig. 7 Lexical Density (LD)

	IELTS 10	IELTS 11	IELTS 12	IELTS 13	IELTS 14	IELTS 15	IELTS 16	AVG
\bar{x} LD	55.6	55.4	55.0	55.9	55.2	54.3	56.1	55.4
SD	2.0	1.7	4.7	2.0	1.9	2.6	2.2	2.7
CV	3.6	3.0	8.6	3.6	3.4	4.9	3.9	4.8

Gradation

There is some evidence of gradation across Passage 1, Passage 2, and Passage 3, although Lexical Density remains consistent.

- Passage 1 typically has an average word count of 848, 39.0 sentences, an average sentence length of 22.0, 15.4% complex words, an average word length of 4.97, an average grade level of 13.4, and a lexical density of 55.9.
- Passage 2 shows slight increases in word count (865), average sentence length (23.1), complex word percentage (15.8%), and average grade level (13.8), while other features remain similar.
- Passage 3 generally exhibits the highest values for word count (880), average sentence length (23.2), complex word percentage (17.8%), average word length (5.2), and average grade level (14.5)

Fig. 8 Evidence of Gradation

Passage	Word Count	No. Sentences	Avg Sentence Length	CWC%	AWL	Avg Grade Level	Lexical Density
1	848	39.0	22.0	15.4	5.0	13.0	55.9
2	865	38.3	23.1	15.8	5.0	13.8	54.8
3	880	38.8	23.2	17.8	5.2	14.5	55.4

Thematic Variation

Variation by theme is generally limited. However, “History & Heritage” passages tend to be slightly more readable (average grade level 13.0, 13.5% complex words). Conversely, “Commerce & Industry” passages are generally more difficult to read due to longer sentences (average 24.4 words) and more complex words (21.8%), resulting in a higher average grade level of 16.1. Other themes largely fall within average ranges.

Fig. 9 Variation by Theme

Theme	N=	WC	S	SL	CWC %	WL	GL	LD
History & Heritage	13	876	39.8	22.6	13.5	4.9	13.0	54.6
Travel, Exploration & Urban Development	11	873	38.5	23.1	16.1	5.0	14.0	55.1
Science & Technology	22	867	39.6	22.3	16.1	5.0	13.6	55.4
Education & Child Development	7	867	39.1	22.4	16.5	5.0	14.1	56.1
Culture, Language & the Arts	5	843	36.2	23.4	18.6	5.1	14.7	54.8
Environment & Sustainability	12	850	37.1	23.2	15.9	5.0	14.1	56.7
Psychology & Human Behavior	9	864	39.7	22.2	17.2	5.0	13.9	54.4
Commerce & Industry	5	832	35.8	24.4	21.8	5.3	16.1	55.2
ALL	84	865	38.7	22.8	16.3	5.0	13.9	55.4

Discussion

This section interprets the quantitative results in relation to the study’s two research questions, focusing first on the consistency of

Text Complexity and Readability in IELTS Academic Reading Passages.....

linguistic and structural features across IELTS Academic Reading test forms, and then on variation by passage order and thematic category. Both aggregated data and detailed figures from Appendix A are considered.

RQ1 – Consistency across tests

Overall consistency across volumes

Analysis of IELTS 10–16 volumes reveals a high degree of consistency in the structural and informational characteristics of IELTS Academic Reading passages. Across seven volumes and eighty-four texts, the passages show minimal fluctuation in length and information load: the average word count (≈ 865 words, $SD = 56.9$; $CV \approx 6.6\%$) and lexical density ($\approx 55.4\%$, $SD = 2.7$; $CV \approx 4.8\%$) remain tightly controlled, as does average word length (≈ 5 characters).

Features more directly linked to text difficulty show somewhat greater variation—sentence length ($M = 22.8$ words, $SD \approx 3.0$; $CV \approx 13.2\%$), complex-word percentage ($M = 16.3\%$, $SD = 3.5$; $CV \approx 21.2\%$), and composite readability level ($M = 13.9$, $SD = 1.7$; $CV \approx 11.9\%$), but these fall still within a relatively narrow range. These patterns indicate a strong degree of standardisation in passage design and confirm that variability between test forms is minor. This consistency likely reflects intentional design choices to preserve construct validity and enable reliable item calibration across test versions.

Taken together, the coefficients of variation demonstrate that both inter-test and intra-test variation are tightly controlled. The IELTS Academic Reading passages thus appear to be produced within a standardised

framework that permits natural variation arising from differences in topic or text type, while maintaining overall consistency in linguistic difficulty.

Within-volume variation

Each Cambridge volume contains four tests, and variation among their passages is generally limited. Most books show similar patterns in sentence length and complex-word ratio, indicating broadly comparable difficulty levels across tests. However, IELTS 12, the same volume examined by Liao (2020), shows a slightly wider spread in measures such as lexical density, grade level, and complex word use. This is consistent with Liao's conclusion that Tests 1 and 2 were not comparable to other tests in the volume in terms of overall difficulty. While some of this variation may stem from one or two passages with unusually high linguistic complexity, the overall differences still fall within the broader range observed across all volumes. This reinforces the need to examine consistency not just across test volumes, but also within them.

RQ2 – Gradation and Thematic Patterns

Gradation across passages

When passages are examined by order within each test, there is a consistent upward trend in mean sentence length, proportion of complex words and readability grade from Passage 1 to Passage 3 (although lexical density remains almost unchanged). This pattern aligns with the commonly held view among teachers that the three reading passages become progressively more difficult. Although there does not appear to be

Text Complexity and Readability in IELTS Academic Reading Passages.....

a publicly available statement from the test provider confirming a formal difficulty progression, the trend observed in the data appears consistent with this belief. Such progression likely supports a balanced test experience, allowing candidates to build reading engagement before encountering more linguistically demanding texts, and mirrors the gradation evident in other IELTS components such as Listening and Speaking.

Thematic patterns

Variation by theme is limited but observable in average values. History & Heritage passages are generally more readable (average grade level ≈ 13.0) and contain fewer complex words ($\approx 13.5\%$), whereas Commerce & Industry passages are the most demanding (grade ≈ 16.1) and have longer sentences and denser vocabulary. Other themes, such as Science & Technology, Environment & Sustainability, and Psychology & Human Behavior, fall within intermediate ranges. These averages suggest that topic influences lexical and syntactic profile to some extent, but the overall level of difficulty remains tightly clustered around the same educational band.

Implications for stakeholders

The following section outlines the practical and research implications arising from these findings. It considers three key stakeholder groups: test-takers, materials writers, and researchers.

For test takers: Test-takers can expect IELTS Academic Reading passages to be broadly consistent in overall structure and length (each totaling about 850–900 words) and in lexical density ($\sim 55\%$), providing

a stable reading load across tests. While sentence length and vocabulary difficulty may vary slightly within or between tests, these differences remain modest. Accordingly, preparation should prioritise exposure to texts of similar length, density, and academic register, ideally drawn from themes commonly represented in the test. Such practice materials are most likely to reflect the reading experience that candidates will encounter in the real examination. Test takers should expect a modest increase in difficulty from Passage 1 to Passage 3.

For materials writers: Practice texts can mirror the observed consistency by keeping overall passage size and density stable while varying sentence complexity modestly. Sequencing practice tasks to reflect the mild Passage 1 → 3 trend observed here can replicate the authentic experience of increasing challenge within a single reading paper.

For researchers: The results offer empirical evidence of stability in surface features across multiple official test forms and thematic domains, supported by consistently low CVs for structural variables and moderate CVs for syntactic and lexical measures. Future studies could extend this analysis by incorporating measures of cohesion, clause complexity, or rhetorical structure to explore deeper sources of text difficulty. Linking textual metrics with candidate performance data would also clarify the extent to which these linguistic patterns correspond to item-level difficulty.

Limitations

The study's findings are constrained by the use of automated readability and lexical metrics, which emphasise sentence length and

syllable count but overlook cohesion, discourse organisation, and reader background knowledge. The analysis covered seven volumes (2015–2021) of Cambridge-published Academic Reading materials, so results may not generalise to earlier or later versions.

In addition, the analysis focused solely on the reading passages themselves and did not include the accompanying questions, which form an integral part of the test experience and may interact with text difficulty in complex ways. Future studies could extend this work by analysing the linguistic or cognitive demands of question types. It could also explore additional indicators of text complexity, such as cohesion or discourse-level structure, to complement the surface readability measures used in this study.

Finally, thematic classification was conducted by a single researcher. While this manual coding was informed by close reading of each passage and guided by clear thematic criteria, the process inevitably involved subjective judgement. As such, the results for thematic variation should be interpreted cautiously, and further validation through inter-rater coding would strengthen reliability.

Conclusion

This study examined the linguistic and structural features of IELTS Academic Reading passages across seven volumes of authentic Cambridge materials (IELTS 10–16). The analysis revealed strong consistency in passage length, lexical density, and overall readability, with only limited variation in sentence complexity and word-level difficulty. Such stability suggests that the IELTS Academic Reading section is con-

constructed within a tightly standardised framework that maintains a controlled level of linguistic challenge across test forms.

Modest increases in sentence length, complex-word proportion, and readability from Passage 1 to Passage 3 indicate a subtle but systematic gradation in difficulty within each test, reflecting commonly held perceptions among teachers and candidates that this is occurring in tests. Thematic differences were relatively minor, with most topic areas clustering around a similar linguistic band, reinforcing the notion that the test's difficulty derives more from authentic text selection than from explicit scaling.

Overall, these findings contribute to a more detailed understanding of the textual consistency underpinning IELTS Academic Reading. They also provide a foundation for further research exploring how these surface features interact with questions, other test elements, or candidate performance data. Continued investigation in this area will deepen understanding of the factors shaping test difficulty and help educators prepare learners more effectively for the IELTS reading section.

References

- Abdi, H. (2010). Coefficient of variation. In *Encyclopedia of research design 0*, 170–171. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412961288.n56>
- Analyze My Writing. (n.d.). Readability indices. Retrieved October 21, 2025, from https://www.analyzemywriting.com/readability_indices.html
- Browne, C. (1998). *Japanese high school textbooks: How readable are they 12*, 1–13. Temple University Japan Working Papers in Applied Linguistics. Cambridge. (n.d.). *IELTS 19*. Retrieved April 29, 2025, from <https://www.>

Text Complexity and Readability in IELTS Academic Reading Passages.....

[cambridge.org/us/cambridgeenglish/catalog/cambridge-english-exams-ielts/ielts/ielts-19](https://www.cambridge.org/us/cambridgeenglish/catalog/cambridge-english-exams-ielts/ielts/ielts-19)

- Carrell, P. (1987). Readability in ESL. *Reading in a Foreign Language*, 4, 21-40. <https://doi.org/10.64152/10125/67000>
- Coleman, D., Starfield, S., & Hagan, A. (2003). The attitudes of IELTS stakeholders: Student and staff perceptions of IELTS in Australian, UK and Chinese tertiary institutions. *International English Language Testing System (IELTS) Research Reports 2003*, 5, 160-235.
- Dang, C. N., & Dang, T. N. Y. (2023). The predictive validity of the IELTS test and contribution of IELTS preparation courses to international students' subsequent academic study: Insights from Vietnamese international students in the UK. *RELC Journal*, 54 (1), 84-98. <https://doi.org/10.1177/0033688220985533>
- DuBay, W. H. (2004). The principles of readability. *Online submission*.
- Green, A. (2007). *IELTS washback in context: Preparation for academic writing in higher education*. Cambridge University Press.
- Greenfield, J. (2004). Readability formulas for EFL. *JALT Journal*, 26 (1), 5-24. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ26.1-1>
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and written language*. Geelong, UK: Deakin University Press.
- Hashemi, A., & Daneshfar, S. (2018). A review of the IELTS test: Focus on validity, reliability, and washback. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, 3 (1), 39-52. <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v3i1.123>
- Hashimura, E., McDorman, R. E., & Chong, S. W. (2025). Fairness for sale: The hidden costs of international language tests. *ELT Journal*. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaf061>
- IELTS. (n.d.-a). *Free IELTS tests for refugees*. Retrieved April 21, 2025, from <https://ielts.org/news-and-insights/free-ielts-tests-for-refugees>
- IELTS. (n.d.-b). *IELTS Academic - paper sample tests*. Retrieved April 21,

- 2025, from <https://ielts.org/take-a-test/preparation-resources/sample-test-questions/academic-test>
- IELTS. (n.d.-c). *Preparation resources*. Retrieved October 11, 2025, from <https://ielts.org/take-a-test/preparation-resources>
- Kerstjens, M., & Nery, C. (2000). Predictive validity in the IELTS test: A study of the relationship between IELTS scores and students' subsequent academic performance. In R. Tulloh (Ed.), *IELTS Research Reports*, 3, 85-108. IELTS Australia.
- Liao, L. (2020). A Comparability Study of Text Difficulty and Task Characteristics of Parallel Academic IELTS Reading Tests. *English Language Teaching*, 13 (1), 31-42. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n1p31>
- McNamara, D. S., Louwse, M. M., & Graesser, A. C. (2002). *Coh-Metrix: Automated cohesion and coherence scores to predict text readability and facilitate comprehension*. Technical report, Institute for Intelligent Systems, University of Memphis, Memphis, TN.
- Nguyen, H. T. M., & Le, N. V. A. (2024). Text Complexity of Cambridge-Delivered IELTS Academic Reading Tests: Comparability with IELTS Academic Reading Practice Tests from Other Publishers. *TESL-EJ*, 28 (2), n2. <https://doi.org/10.55593/ej.28110a4>
- Putri, A. S., Anshary, E. P., Sinar, T. S., & Maharani, P. (2024). Analyzing Lexical Density and Readability in IELTS Band 4 Students' Writing Test. *International Journal Linguistics of Sumatra and Malay*, 2 (2), 96-102. <https://doi.org/10.32734/ijlsm.v2i2.17886>
- Schoepp, K. (2018). Predictive validity of the IELTS in an English as a medium of instruction environment. *Higher Education Quarterly*, 72 (4), 271-285. <https://doi.org/10.1111/hequ.12163>
- Schoepp, K., & Garinger, D. (2016). IELTS and academic success in higher education: A UAE perspective. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 5 (3) : 145-151. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.3p.145>

Text Complexity and Readability in IELTS Academic Reading Passages.....

- Tran, T. A. V. (2022). *Lexical density and readability of English essays written by IELTS learners at Ky Nguyen International Language Center: Master of TESOL* (Doctoral dissertation, Trường Đại học Bà Rịa-Vũng Tàu).
- Truong, T. V. (2024). Exploring lexical features in IELTS Writing Task 2 essays: A case of Vietnamese non-English-major students. *Journal of educational equipment: Applied research*, 2 (325), 325. <https://doi.org/10.55248/gen GPI.5.1224.250102>
- Weir, C., Hawkey, R., Green, A., Unaldi, A., & Devi, S. (2009). The relationship between the academic reading construct as measured by IELTS and the reading experiences of students in their first year of study at a British university. In *International English Language Testing System (IELTS) Research Reports 2009: 9*, 97-156. [Canberra]: British Council and IELTS Australia.
- Woodrow, L. (2006). Academic success of international postgraduate education students and the role of English proficiency. *University of Sydney Papers in TESOL* 1 (1) : 51-70.

Appendices

Appendix A

B	T	P	Title	Theme	W	S	SL	CWC %	WL	GL	LD
10	1	1	Stepwells	History & Heritage	898	38	23.63	15.37	5.04	14.13	57.02
10	1	2	European Transit Systems	Travel, Exploration & Urban Development	879	35	25.11	15.47	5.1	14.69	54.38
10	1	3	The Psychology of Innovation	Science & Technology	954	49	19.47	18.45	5.13	13.66	56.39
10	2	1	Tea and the Industrial Revolution	History & Heritage	913	56	16.30	16.43	5.03	11.91	53.89
10	2	2	Gifted Children and Learning	Education & Child Development	832	34	24.47	17.43	5.22	15.3	56.25
10	2	3	Museums of Fine Art and their public	Culture, Language & the Arts	943	34	27.74	16.76	4.98	15.47	53.76
10	3	1	The Context, Meaning and Scope of Tourism	Travel, Exploration & Urban Development	784	30	26.13	21.30	5.33	16.79	58.8
10	3	2	Autumn leaves	Science & Technology	876	36	24.33	15.18	4.95	13.94	54.06
10	3	3	Beyond the blue horizon	Travel, Exploration & Urban Development	981	42	23.36	15.39	4.88	13.59	53.31
10	4	1	The megafires of California	Environment & Sustainability	782	29	26.97	16.88	5.23	15.95	59.46
10	4	2	Second Nature	Psychology & Human Behavior	935	49	19.08	19.57	5.07	13.42	53.58
10	4	3	When Evolution Runs Backwards	Science & Technology	966	48	20.13	18.94	4.96	13.48	56
AVG					895.3	40.0	23.1	17.3	5.1	14.4	55.6
SD					64.4	8.3	3.4	1.9	0.1	1.3	2.00
11	1	1	Crop growing skyscrapers	Travel, Exploration & Urban Development	772	38	20.32	16.19	5.02	13.16	55.83
11	1	2	The Falkirk Wheel	Travel, Exploration & Urban Development	817	33	24.76	10.89	4.66	12.62	54.59
11	1	3	Reducing the Effects of Climate Change	Environment & Sustainability	910	35	26.00	16.37	5.15	15.43	56.26
11	2	1	Raising the Mary Rose	History & Heritage	884	39	22.67	11.88	4.69	12.27	54.07
11	2	2	What destroyed the civilisation of Easter Island?	History & Heritage	886	49	18.08	14.67	5.06	12.31	58.58
11	2	3	Neuroaesthetics	Science & Technology	901	39	23.10	15.09	5.07	13.99	54.72
11	3	1	The story of silk	Science & Technology	868	40	21.70	14.52	4.84	12.83	57.6
11	3	2	Great Migrations	Travel, Exploration & Urban Development	886	39	22.72	16.93	5.08	14.2	56.66

Text Complexity and Readability in IELTS Academic Reading Passages.....

11	3	3	Preface to 'How the other half thinks:	Culture, Language & the Arts	751	36	20.86	20.37	5.17	14.49	55.26
11	4	1	Research Using Twins	Science & Technology	864	39	22.15	14.00	4.84	12.87	53.01
11	4	2	An introduction to film sound	Culture, Language & the Arts	847	42	20.17	16.77	4.9	12.84	55.84
11	4	3	This Marvellous Invention	Science & Technology	842	31	27.16	15.56	4.86	14.81	52.85
AVG					852.3	38.3	22.5	15.3	5.0	13.5	55.4
SD					47.8	4.4	2.5	2.4	0.2	1.0	1.7
12	1	1	Cork	Science & Technology	748	36	20.78	11.50	4.7	11.61	53.07
12	1	2	Collecting as a Hobby	Psychology & Human Behavior	771	34	22.68	16.34	4.88	13.62	52.01
12	1	3	What's the purpose of gaining knowledge?	Education & Child Development	763	43	17.74	16.38	4.71	11.59	48.62
12	2	1	The risks agriculture faces in developing countries	Environment & Sustainability	884	35	25.26	25.90	5.86	18.63	67.08
12	2	2	The Lost City	History & Heritage	834	31	26.90	11.75	4.61	13.36	49.88
12	2	3	The Benefits of Being Bilingual	Education & Child Development	893	36	24.81	17.25	5.19	15.24	59.24
12	3	1	Flying Tortoises	Environment & Sustainability	771	34	22.68	16.21	5.14	14.21	56.55
12	3	2	The Intersection of Health Sciences and Geography	Science & Technology	814	29	28.07	15.48	5.05	15.47	53.93
12	3	3	Music and the Emotions	Psychology & Human Behavior	870	39	22.31	15.98	4.92	13.56	53.33
12	4	1	The history of glass	Science & Technology	762	35	21.77	17.45	5	13.7	58.79
12	4	2	Bring back the big cats	Science & Technology	941	41	22.95	12.86	4.84	12.85	54.09
12	4	3	UK companies need more effective boards of directors	Commerce & Industry	879	31	28.35	21.50	5.21	16.98	53.81
AVG					827.5	35.3	23.7	16.6	5.0	14.2	55.0
SD					62.1	4.0	3.0	3.8	0.3	2.0	4.7
13	1	1	Case Study: Tourism New Zealand website	Travel, Exploration & Urban Development	843	39	21.62	17.56	5.12	14.09	57.89
13	1	2	Why being bored is stimulating – and useful, too	Psychology & Human Behavior	878	46	19.09	16.06	4.7	11.96	53.42
13	1	3	Artificial artist?	Science & Technology	920	54	17.04	13.37	4.93	11.38	56.41

13	2	1	Bringing cinnamon to Europe	Environment & Sustainability	825	37	22.30	16.24	4.88	13.37	54.42
13	2	2	Oxytocin	Science & Technology	844	42	20.10	19.43	5.18	14.08	58.06
13	2	3	MAKING THE MOST OF TRENDS	Commerce & Industry	953	38	25.08	22.35	5.36	16.65	58.97
13	3	1	The coconut palm	Environment & Sustainability	819	37	22.14	16.97	4.78	13.21	55.07
13	3	2	How baby talk gives infant brains a boost	Education & Child Development	874	36	24.28	11.44	4.97	13.4	57.67
13	3	3	Whatever happened to the Harappan Civilisation?	History & Heritage	897	33	27.18	17.28	5.23	16.09	55.41
13	4	1	Cutty Sark: the fastest sailing ship of all time	History & Heritage	884	41	21.56	8.37	4.62	11.11	56.45
13	4	2	SAVING THE SOIL	Environment & Sustainability	930	45	20.67	12.90	4.76	11.93	55.05
13	4	3	Book Review	Culture, Language & the Arts	902	36	25.06	19.18	5.02	15.21	51.77
AVG					880.8	40.3	22.2	15.9	5.0	13.5	55.9
SD					40.5	5.5	2.7	3.7	0.2	1.7	2.0
14	1	1	THE IMPORTANCE OF CHILDREN'S PLAY	Education & Child Development	875	38	23.03	16.91	5.1	14.47	55.43
14	1	2	The growth of bike-sharing schemes around the world	Travel, Exploration & Urban Development	929	57	16.30	15.82	4.88	11.45	52.85
14	1	3	Motivational factors and the hospitality industry	Commerce & Industry	869	47	18.49	26.58	5.62	15.86	57.54
14	2	1	Alexander Henderson (1831-1913)	History & Heritage	900	42	21.43	18.11	5.05	13.82	53.67
14	2	2	Back to the future of skyscraper design	Travel, Exploration & Urban Development	892	37	24.11	17.60	5.21	15.06	56.28
14	2	3	Why companies should welcome disorder	Commerce & Industry	784	39	20.10	18.88	5.18	13.96	54.85
14	3	1	The concept of intelligence	Psychology & Human Behavior	883	40	22.08	20.95	5.33	15.3	52.77
14	3	2	Saving bugs to find new drugs	Science & Technology	860	35	24.57	21.51	5.36	16.27	55.7
14	3	3	The power of play	Education & Child Development	907	48	18.90	17.97	5.15	13.46	58.99
14	4	1	The secret of staying young	Psychology & Human Behavior	813	44	18.48	11.44	4.64	10.77	55.6
14	4	2	Why zoos are good	Environment & Sustainability	792	31	25.55	15.53	4.87	14.23	52.65
14	4	3	(no title)	Environment & Sustainability	857	37	23.16	11.90	4.95	13.19	55.89

Text Complexity and Readability in IELTS Academic Reading Passages.....

AVG					863.4	41.3	21.4	17.8	5.1	14.0	55.2
SD					43.7	6.7	2.8	4.0	0.3	1.6	1.9
15	1	1	Nutmeg – a valuable spice	Environment & Sustainability	887	46	19.28	11.72	4.75	11.42	54.79
15	1	2	Driverless cars	Science & Technology	784	31	25.29	22.32	5.19	16.18	54.46
15	1	3	What is exploration?	Travel, Exploration & Urban Development	912	38	24.00	12.39	4.59	12.58	49.67
15	2	1	Could urban engineers learn from dance?	Travel, Exploration & Urban Development	909	35	25.97	17.49	5.21	15.55	56
15	2	2	Should we try to bring extinct species back to life?	Science & Technology	938	36	26.06	16.42	4.97	14.87	55.33
15	2	3	Having a laugh	Psychology & Human Behavior	920	38	24.21	19.02	5.37	15.76	59.78
15	3	1	Henry Moore (1898-1986)	History & Heritage	883	43	20.53	10.42	4.75	11.45	52.77
15	3	2	The Desolenator: producing clean water	Science & Technology	815	36	22.64	11.66	4.59	12.08	50.67
15	3	3	Why fairy tales are really scary tales	Psychology & Human Behavior	948	40	23.70	13.92	4.79	13.32	52.85
15	4	1	The return of the huarango	Science & Technology	902	45	20.04	11.31	4.58	11.09	53.66
15	4	2	Silbo Gomero – the whistle 'language' of the Canary Islands	Culture, Language & the Arts	772	33	23.39	19.82	5.25	15.43	57.38
15	4	3	Environmental practices of big businesses	Commerce & Industry	796	26	30.62	20.35	5.21	17.54	54.52
AVG					872.2	37.3	23.8	15.6	4.9	13.9	54.3
SD					60.2	5.6	3.0	4.0	0.3	2.1	2.6
16	1	1	Why we need to protect polar bears	Environment & Sustainability	811	40	20.28	17.63	5.04	13.34	56.6
16	1	2	The Step Pyramid of Djoser	History & Heritage	829	30	27.63	13.75	4.73	14.17	52.35
16	1	3	The future of work	Science & Technology	842	42	20.05	20.31	5.22	14.33	57.36
16	2	1	The White Horse of Uffington	History & Heritage	871	37	23.54	12.63	4.77	12.82	53.62
16	2	2	I contain multitudes	Science & Technology	906	47	19.28	14.02	4.82	11.91	54.86
16	2	3	How to make wise decisions	Psychology & Human Behavior	757	27	28.04	21.66	5.4	17.62	56.27
16	3	1	Roman shipbuilding and navigation	History & Heritage	817	41	19.93	13.22	4.94	12.21	57.41

人間文化研究 第24号

16	3	2	Climate change reveals ancient artefacts in Norway's glaciers	Environment & Sustainability	932	39	23.90	12.88	5.11	13.87	56.22
16	3	3	Plant 'thermometer' triggers springtime growth by measuring night-time heat	Science & Technology	860	37	23.24	17.44	5.2	14.74	61.28
16	4	1	Roman tunnels	History & Heritage	893	37	24.14	11.87	4.8	12.91	54.09
16	4	2	Changes in reading habits	Education & Child Development	924	39	23.69	18.07	5.16	14.92	56.17
16	4	3	Attitudes towards Artificial Intelligence	Science & Technology	875	44	19.89	17.26	5.04	13.26	57.26
AVG					859.8	38.3	22.8	15.9	5.0	13.8	56.1
SD					<i>49.1</i>	<i>5.3</i>	<i>2.9</i>	<i>3.1</i>	<i>0.2</i>	<i>1.5</i>	<i>2.2</i>
			ALL AVG		864.5	38.7	22.8	16.3	5.0	13.9	55.4
			ALL SD		<i>56.9</i>	<i>6.1</i>	<i>3.0</i>	<i>3.5</i>	<i>0.2</i>	<i>1.7</i>	<i>2.7</i>
			ALL Coefficient of Variation (CV)		<i>6.6</i>	<i>15.8</i>	<i>13.2</i>	<i>21.2</i>	<i>4.8</i>	<i>11.9</i>	<i>4.8</i>

サッカーにおけるオランダの 才能発掘および選手育成理論と 実践例に関する一考察

杉 秋 成
井 口 祐 貴
松 本 直 也

I. 緒言

近年、多くの子どもたちがサッカークラブに所属し、日常的にサッカーを楽しむことができる環境が整備されてきた。サッカーに限らず、誰もが身近に競技スポーツに触れられる環境が整っている現代社会では、多くの子どもたちは幼少期から特定のスポーツに集中し、その競技に特化したトレーニングを行う傾向が強まっている。一方で、競技力向上を目的として、早期の発育段階からサッカーに特化した専門的トレーニングを行う「早期専門化」は、子どもの運動能力の発達における課題として懸念されている。

先行研究では、特定の競技に過度に依存することが、子どもの運動能力の発達を阻害し、将来的なパフォーマンス向上に必ずしも寄与しないこ

キーワード：アスレチック・スキル・モデル， エコロジカル・ダイナミクス，
制約主導アプローチ， アフォーダンス， インタビュー調査

とが指摘されている。Côté et al. (2011) は、早期に競技を絞り込むことで、神経系をはじめとする全身の発達が偏る危険性を指摘している。また、特定の動作の反復により、身体の一部に負荷が集中し、外傷や障害のリスクが高まることが危惧されている (Dalton, 1992; 永野, 2024)。さらに、多様性がなく、単調で楽しくない、飽きてしまうといった理由によって競技から離脱してしまうといった心理的問題も報告されている (Fraser-Thomas et al., 2008)。これに対し、多様な身体活動の経験は「動きの多様性」や「運動の器用さ」を育み、結果としてアスリートにおける長期的な競技力向上の基盤となることが明らかにされている (Savelsbergh et al., 2010)。

この課題に対し、欧州諸国では長期的視野に立った育成哲学が発展してきた。その中でも、サッカー強豪国として知られるオランダは、才能発掘と選手育成に関する先駆的な取り組みを展開してきた国の一つである。同国では、サッカーのみならず陸上競技や体操、武道など多様なスポーツを組み合わせる「マルチスポーツ」的アプローチが広く根づいている。その代表例が、代表チームや国内の強豪クラブでも採用されている Athletic Skills Model 理論 (以下「ASM」とする) である (Wormhoudt et al., 2012)。ASM は、特定の競技種目におけるアスリートの幼少期からの早期専門化に警鐘を鳴らし、種目に囚われない多種多様な動きの経験を積み重ねていくことで、運動の「器用さ」を養うことを追求している。サッカー選手としての将来に直結するかどうかに関わらず、走る・跳ぶ・投げる・回るといった多様な動作を経験することで、競技特性に依存しない「Good Mover (=多様な動きを適応的かつ効率的にこなす能力)」を育成することが重要視される。こうした多様な運動経験の蓄積は、個々の競技力向上のみならず、障害予防や長期的なスポーツ参加に寄与すると考えられる。

日本においても、マルチスポーツ的アプローチの重要性が認識されつつ

サッカーにおけるオランダの才能発掘および選手育成理論と実践例に関する一考察
あるが、オランダにおける理論的背景や実践知の蓄積は、その推進をさらに加速・充実させるうえで有益な示唆を与える。オランダの事例は、単なる理論的枠組みの紹介にとどまらず、「なぜ今、マルチスポーツ的育成が求められるのか」、「サッカーの指導現場でどのように実装されているのか」、「その実践がどのような効果を生んでいるのか」を示す具体的な実践モデルとして捉えることができる。

こうした背景を踏まえ、本研究では、サッカーに携わる現地有識者へのインタビュー調査を通じて、オランダにおける才能発掘および選手育成に関する理論的枠組みと実践事例を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 調査（インタビュー）対象者

本研究のインタビュー調査対象者は4名とした。対象者の選定は、研究目的に基づき「育成現場において理論と実践の両面に関与している者」を条件として行った。対象者の属性は以下の通りである。なお、所属はインタビュー実施時点（2025年1月）におけるものである。

Eddie Van Schaick 氏

所属：Ajax Amsterdam（プロサッカークラブ、以下「Ajax」とする）
AjaxにおいてU-12コーチやユースアカデミーコンサルタントを歴任。
現在は世界各国でユースサッカーコンサルタントとして活動している。

René Wormhoudt 氏

所属：オランダサッカー連盟、Athletic Skills Company B. V.
ASMの共同創設者の一人であり、Athletic Skills Company B. V.の代表。
サッカーオランダ代表チームのコンディショニングコーチも務める。

Sam Feringa 氏

所属：Ajax

Ajax のフィットネスコーチ。同クラブのフィットネス・コンディショニング部門の統括責任者も務める。

Franc Meijerman 氏

所属：AZ Alkmaar（プロサッカークラブ、以下「AZ」とする）

AZ で育成年代のコーチを歴任。元 UEFA（欧州サッカー連盟）コーチングインストラクター。現在は AZ のマネジメント部門を統括している。

2. 調査手続き

本研究では、オランダにおけるサッカー選手の才能発掘および育成に関する理論的枠組みと実践事例を明らかにすることを目的として、半構造化インタビュー法を用いた質的調査を実施した。調査は 2025 年 1 月にオランダ国内で実施し、現地訪問による個別面談の形式を採用した。

インタビューは、研究目的に基づき、以下の 3 項目を基幹的質問として設定した。

- ① オランダサッカーにおける育成環境の現状と課題について
- ② クラブ哲学に基づく選手育成の方針と具体的アプローチについて
- ③ ASM 理論の導入と実践上の工夫・課題について

これらの質問を中心に、必要に応じて追跡的・探索的な質問およびディスカッションを行う形で実施した。各回のインタビュー時間は約 60 ～ 90 分であった。使用言語は英語とし、必要に応じて通訳を介して実施した。インタビューは、対象者との事前合意に基づき録音し、本研究の目的に沿って日本語に翻訳した形で文字起こしを行った。また、対象者には、氏名・所属・発言内容を本稿に掲載することについて同意を得た。

Ⅲ. 結果および考察

以下に、インタビュー調査における対象者の発言内容をもとに、主要な

サッカーにおけるオランダの才能発掘および選手育成理論と実践例に関する一考察
ディスカッションの結果を整理し、考察を加えた。文中の「 」内は、インタビュー中の対象者の発言を記述した。()内の記述は、筆者がインタビュー時のメモ等をもとに補足した内容である。

録音したインタビューデータのうち、個人が特定される恐れがないと判断した発言については、日本語訳したうえで逐語的に文字起こしした内容を可能な限り忠実に記述した。分析は、本研究の目的に則したディスカッション内容を抽出し、紙幅の制約上、特に重要と判断したストーリーを選定して提示した。

なお、ここで提示するストーリーは、インタビューの前後および実施中に取得した音声記録やメモを参照し、筆者らの分析と解釈に基づき整理・構成したものである。

1. オランダと日本の子どもが抱えるそれぞれの体力、運動能力的課題

—Schaick 氏とのディスカッションより—

1) サッカー界を取り巻く環境要因

「大前提として、現代のライフスタイルは、スクリーンタイムの増加や遊び場・外遊び時間の減少と密接に関係しています。これは、ヨーロッパはもちろんのこと、世界共通の課題と言えます。例えば、ブラジルのサンパウロやリオデジャネイロといった都市部では、かつてのストリートサッカーをほとんど見かけなくなりました。」

「オランダでは、サッカー選手は幼い頃から国際試合を経験し、異なるスタイルや戦術に触れる機会が多くあります。U-9 (9歳以下) や U-10 (10歳以下) のカテゴリーでも、RSC Anderlecht (ベルギー) や Borussia Dortmund (ドイツ) などと試合を行い、異なるサッカースタイルやメンタリティを学ぶことができます。これに対し、日本は島国で諸外国とは地理的に離れているため、国際試合の機会が限られており、国内での競技環

境が主となっています。そのため、オランダのように多様な対戦経験を積むことが難しいかもしれません。また、オランダは植民地時代の歴史を背景に、民族的な多様性を持っています。こうした多様性は、国際的な対戦経験を積むのと同じように、多様な刺激を競争に落とし込むことができます。加えて、オランダ代表にみてとれるように、スリナムやカリブ出身の選手などアスリートとしての多様な資質（スピード、フィジカルの違い）をチームに取り入れることができます。」

2) オランダにおける若手選手の育成環境

「Ajax や PSV Eindhoven, AZ はリザーブチームをオランダ2部リーグに参加させており、若手選手に充実した試合環境を提供しています。これにより、選手は精神的にも成長することができ、モチベーション向上にもつながります。2部リーグの試合はテレビで放映され、メディアやファンの注目も集まるため、そうした環境に慣れることができます。また、2部リーグには下位リーグへの降格制度がないため、監督はリスクを恐れず攻撃的なサッカーを展開できるとともに、若手選手を積極的に起用できる環境があります。したがって、結果を重視するよりも選手の成長を優先することが可能になります。」

3) 才能発掘の視点

「スカウティングは『現時点で最も優れた選手を見つけること』であり、ディテクション（detection: 発掘）は『選手が将来どれだけ成長できるかを評価すること』を意味します。両者は似て非なる概念です。Ajaxには確立されたスカウティングシステムがありますが、当然ながら、期待通りに成長しない選手もいます。先週、アカデミーで7～9歳のスカウトイベントが行われていましたが、技術と1対1の能力を主に評価していました。」

サッカーにおけるオランダの才能発掘および選手育成理論と実践例に関する一考察

しかし、この年齢で技術的に優れていても、将来プロになれるとは限りません。ディテクションの観点から子どもたちの才能を見通す必要があるのです。まずは技術を習得し(7～12歳)、その後(12歳以降)、戦術理解やチームプレーの能力を段階的に高めていくことが求められます。]

「選手の技術面だけでなく、認知能力(スキャニング能力)にも注目しています。例えば、現在イングランドプレミアリーグでプレーする Ajax 出身のプロサッカー選手 R. G. が課題としていたのは『スキャニング(周囲の状況を素早く把握する能力)』であり、現在は専門のコーチとともにそのスキルを向上させています。

スキャニングは、単に目や頭を動かすだけでなく、肩や腰の使い方も含めた広範なスキルです。AZ では、この認知能力を特に重視し、学習能力が高く、情報を素早く正確に処理してプレーに適用できる選手を求めており、単に身体能力が高いだけではなく、知的な選手の育成を目指しています。]

Schaick 氏は、日本サッカーの育成環境にも見識を有しており、オランダとの比較を通して両国の育成環境の特徴を浮き彫りにした。その発言から、才能発掘と選手育成を論じる際の前提として、子どもたちを取り巻く現代社会の文化的・環境的要因を考慮する必要性が示唆された。Schaick 氏は、デジタル端末の普及に伴うスクリーンタイムの増加、都市化による公園や遊び場の減少、それらに起因する外遊び時間の減少について言及した。これらは、日本においても同様の問題が指摘されている。文部科学省(2024)の調査では、スクリーンタイムについて、「3時間以上」と回答した児童生徒の割合は、2016年度の調査開始以来、最も高い割合を示した。また、スクリーンタイムが長いほど、体力テストの合計点が全国平均を下回る傾向が確認された。さらに、遊び場や外遊び時間の減少についても多くの先行研究で問題視されている(杉本, 2022; 鈴木・葉袋, 2022)。こ

のような問題は、基礎的な運動経験の不足によって、走る・跳ぶ・投げる・蹴るなどの多様な運動動作を身に付けるための機会を奪い、結果として、運動能力の発達の多様性が失われる可能性がある。

一方で、民族的な多様性については、両国で大きく異なる点が見られる。オランダは代表チームに象徴されるように、オランダ国籍を有する者であっても、そのルーツはさまざまである。また、地理的な特徴も大きく異なり、オランダでは9～10歳の選手であっても、隣接するベルギーやドイツとの国際試合を経験することが珍しくない。これに対し、日本は島国であり、陸続きの欧州諸国と比べて国際的な対戦機会を設定しにくい地理的制約を有する。多様な運動環境を設定するという観点からは、オランダのように対戦相手となる選手の民族的・文化的背景のバリエーションに富むことは有益であり、日本では構造的に再現が難しい側面であると考えられる。

オランダのいくつかのクラブは、若手選手主体で構成された Jong（蘭語 = Young）チームを2部リーグに参加させている。2025-26シーズンは、Ajax, PSV Eindhoven, AZ, FC Utrecht の4クラブが Jong チームを在籍させており、トップチーム昇格をねらう若手選手の育成の場として機能している。このうち、Jong Ajax に所属する選手の平均年齢は18.7歳であった。この取り組みが、日本におけるJ2に該当するリーグで行われていることを踏まえると、興味深い事例である。Jリーグは2026-27シーズンから、ポストユース世代（19～21歳）および周辺年代の選手育成・強化を目的とした「U-21 Jリーグ」を創設することを決定した。この背景には、「18歳まではJユースや高校サッカーのようにトップ水準で年間を通して継続的な出場機会が確保できる環境がある一方で、19歳以降（高校卒業以降）は、プロリーグに進むか、大学サッカー等の選択肢に限られ、適正なプレー環境を確保する難しさがある」ことを挙げ、プロ選手としての可能性を高めるのに重要な期間である19歳から21歳の選手に対して、「年間を通じて

サッカーにおけるオランダの才能発掘および選手育成理論と実践例に関する一考察

90分近い出場ができる機会」, 「試合→休息→トレーニング→試合のサイクル」, 「観客や放映で“観られている”状況での真剣勝負」などといった適正なプレー環境を確保し, 日本サッカー全体の可能性を最大化することを目指している。オランダの制度とは異なり, 日本のU-21 Jリーグは, 十分な出場時間を得られていない同世代選手同士の対戦になることが予想される。しかしながら, 降格のプレッシャーを受けずに挑戦的にプレーすることができる点や, 日常的に多くの観客の前でプレーする機会となる点などは類似しており, 育成環境の整備として期待が高まる取り組みであると考えられる。

Schaick氏は, 才能発掘の視点における主要なトピックのひとつとして「スキニング能力」を挙げた。サッカーの文脈において, スキニング能力とは, 選手が相手選手や味方選手, 周囲の環境に関する情報をリアルタイムで収集する知覚スキルであるとされている (Hintermann et al., 2024)。Schaick氏はこれを, 周囲の状況を素早く把握し, 意思決定や動作選択につなげる能力と定義しており, 長期的な視点に立ったディテクションにおいて, 技術や体格以上に重要な要素であると捉えている。すなわち, 「現在の優劣」を測るスカウティングに偏重するのではなく, 「選手の将来」を見据えた才能発掘が求められることが示唆された。

2. サッカー選手育成におけるASMの有用性

—Wormhoudt氏とのディスカッションより—

1) ASMの基本的な考え方

「ASMのトレーニングでは, 最初に『楽しさと動きを結びつける』ことが大切です。運動を楽しめるようになれば, 長期的に健康な生活を送ることができます。その次のステップとして, 『良いサッカー選手を育てる前に, 良い運動能力を持つ選手を育てる』ことが重要です。現在, 多くのクラブ

では『サッカーが上手い子ども』を選抜していますが、彼らは幼少期に柔道、陸上競技、ハンドボールなど、さまざまなスポーツを経験している傾向にあります。しかし、アカデミーに入った後にサッカーだけを行うようになってしまうのは、非常にもったいないことです。『優れた運動能力を持つ選手 (Good Mover)』を育てることで、怪我のリスクを減らし、より高いレベルでプレーできるようになります。これがASMの理念です。』

「ASMのトレーニングでは、サッカー選手がロープを登ったり、フェンシングをしたり、水に飛び込んで宙返りをしたりすることがあります。これらが直接的にサッカーのスキル向上につながるわけではありませんし、翌日にサッカーが上手くなるわけではないかもしれません。しかし、試合の中で選手の発想やプレーが以前とは異なっていることが見えてきます。多様な動きの経験を積み重ねることで、より創造的な選手になることができます。これは数値で簡単に測定できるものではありません。良い選手とは、適応能力に優れた選手であると考えます。同じ状況が二度と起こらないサッカーの世界では、動きを適応させる力が重要になります。そのため、さまざまな新しい動きを経験し、それを習得することで、プレーの中で適応力を発揮できるようになるのです。」

2) 基礎運動スキルとサッカーの課題

「ASMでは、10項目の『基礎運動スキル (Fundamental 10![®])』を掲げています (①バランスをとる、倒れる; ②組み合う、もつれ合う; ③進む、移動する; ④ジャンプ、着地; ⑤転がる、側転する、回転する; ⑥放球する、捕球する、打つ、狙う; ⑦蹴る、放つ、打つ; ⑧登る、スクランブル; ⑨揺れる; ⑩運動中の音楽)。これらをバランスよく経験することが望ましいですが、サッカーのトレーニングでは、この内5項目しか経験できません。特にゴールキーパーを除けば、ほとんどの選手が同じ種類の動きし

サッカーにおけるオランダの才能発掘および選手育成理論と実践例に関する一考察かしていません。もし、サッカーだけに特化したトレーニングを続ければ、上手くなるかもしれませんが、他のスポーツの動きを取り入れた選手と比較した時に、創造性やコーディネーション能力が不足していることが分かるでしょう。」

3) ASM の構造と学習の転移

「ASM は、①楽しさを重視しながらも、しっかりとした構造を持つこと、②脚と手を使うエクササイズを組み合わせること、③身体全体のコーディネーションを向上させること、④遊びを通じて学ぶこと、を重視しています。もちろん、ASM は、単に楽しいトレーニングを行うだけではなく、科学的根拠に基づいた体系的なアプローチを採用しています。

最も高いレベルにおいては、『学習の5つの転移』を考慮したトレーニングが行われます。まず1つ目は『動作の転移』です。運動技能はさまざまな動きや競技、技術の中で転移させることができます。2つ目は『知覚の転移』です。元プロサッカー選手 J. C. は子どもの頃、サッカーのオフシーズン中に野球を行っていました。彼は、『野球をしていたからこそ、サッカーのフィールドを異なる視点で見られるようになり、より良い予測ができるようになった』と語っています。つまり、異なる状況で学んだことを、新たな状況に適用できるということを意味します。3つ目は『概念の転移』です。これは、あるスポーツで学んだ戦略や理論を、別のスポーツに応用することです。例えば、バスケットボールのトライアングルオフENSESの概念は、サッカーにも応用できます。4つ目は『身体的・生理的な転移』です。サッカーで培った持久力は他の競技に転移できます。これは広く受け入れられていることですね。そして、5つ目は『コンピテンスの転移』です。例えば、柔道では『相手を尊重し、協力し合う』という精神を学びます。多くのチームスポーツは、リーダーシップやコミュニケーション能

力を高める要素があります。こうした資質は、サッカーにおいても重要です。

これらすべての転移の要素を取り入れることで、より優れた選手を育成することができます。ASMは、できるだけ多くの転移を活用することを目指し、トレーニングを設計しています。」

4) ASMを取り入れたトレーニングと環境の設計

「トレーニング環境の設計も重要です。屋内外の施設を設計するときには、選手が多様な動作を経験できるようにしなければなりません。特に、『非対称な環境 (Functional Asymmetry)』を取り入れることが鍵になります。自然界では完全に対称な環境は存在しません。例えば、子どもが外で遊ぶときの環境も常に不規則です。非対称な環境では、常に異なる動作が求められるため、選手の適応能力やコーディネーション能力が向上します。また、『スケーリング (Scaling)』も重要です。2人、4人、5人、15人など、異なる人数でトレーニングをすることで、動作のバリエーションが増えます。さらには、『アフォーダンス (Affordances)』も求められます。これは、環境が与える動作の可能性のことを指します。例えば、同じ物体でも、拾う・投げる・座る・蹴るなど、さまざまな使い方ができます。これらを考慮した環境設計を行うことで、選手の動作の幅を広げることができます。

ASMのトレーニングでは、楽しさと構造を組み合わせます。例えば、カラーマーカーを使って『右足で赤のゾーンを2回タッチする』など、遊びの要素を加えながら運動能力を向上させることができます。これは、競技スポーツのトレーニングではなく、『基礎運動スキル (Fundamental 10!®)』を高めることが目的です。もちろん、これは競技のトレーニングにも簡単に組み込むことができます。例えば、『ボールを失ったら側転をする』など、ルールの一部として組み込むことで、特別な時間を設けることなく動作の

サッカーにおけるオランダの才能発掘および選手育成理論と実践例に関する一考察
バリエーションを増やすことが可能です。他にも、サッカーで『2対2で
プレーしながら、同時にテニスボールを投げる』のはどうでしょうか。こ
うした工夫をすることで、選手は新しい動きを学びながら、素早い判断力
を養うことができます。」

Wormhoudt et al. (2012) によって提唱された ASM は、健康で幸せな生
活を送ることに着目した統合的で幅広い基盤を持つ運動学習理論である。
ASM は、「Fundamental 10![®]」, 「Functional Asymmetry」, 「Affordances」,
「Scaling」さらに「Testing Measuring」の5大要素から構成される才能
開発理論として、ある特定の競技種目におけるアスリートの幼少期からの
早期専門化に警鐘を鳴らし、種目に囚われない多種多様な動きの経験を
積み重ねていくことで、運動の「器用さ」の必要性を追求し、結果とし
てより優れたアスリート、競技者を育成することを目指している。また、
Wormhoudt et al. (2018) は、ASM の成長目標として、①運動に楽しさ
を見出せること、②全般的に良く身体を動かせるようになること、③全般的
に良く身体が動く人がアスリートに成長すること、④アスリートが一つ
の競技を専攻すること、⑤最終的にこのアスリートが専攻した競技の専門
家になること、の5つを掲げている。

ASM に基づく才能開発では、総じて多種多様な運動経験による動きの器
用さの追求が掲げられている。これを実現するために、「Fundamental 10![®]」
と称された10項目の基礎運動スキル（表1）を網羅する、あるいは学習の
転移が生じる競技スポーツ経験の組み合わせが推奨されている。ASM で
は、これを「マルチスポーツ」と「ドナースポーツ」という概念で整理し
ている。マルチスポーツは、目標とする競技とはほとんど、あるいはまっ
たく無関係に思える競技や活動とされている。一方、ドナースポーツは、
目標とする競技と部分的に、あるいはほとんど同じ基礎運動スキルを含む
競技や活動とされている。サッカーを例に挙げるならば、プレー中にほと

表1 ASMにおける10項目の基礎運動スキルとサッカーに求められるスキル

基礎運動スキル	サッカーに求められるスキル (Wormhoudt et al., 2018)
バランスをとる・倒れる	○
組み合わせ・もつれ合う	○
進む・移動する	○
ジャンプ・着地	○
転がる・側転する・回転する	○
投げる・捕る・上半身で狙い打つ	(ゴールキーパーのみ○)
蹴る・放つ・下半身で狙い打つ	○
登る・ぶら下がる	
揺れる	
運動中の音楽	

んど経験することのない「投げる・捕る」といった基礎運動スキルを野球によって発達させることができる（マルチスポーツ）。また、プレー中に多く経験する「バランスをとる・倒れる」といった基礎運動スキルは、柔道を行うことでも発達させることができる（ドナースポーツ）。さらに、競技に適応するための技術的適応段階においては、サッカーに類似した構造を持つフットサルを導入することも有効である。このように、各競技に独自のマルチスポーツ・ドナースポーツのリストが示されており、多種多様な運動経験を実現することができる（Wormhoudt et al., 2012）。

日本においても、（多様なスポーツを経験するという意味での）マルチスポーツの有用性は指摘されている。大山（2023）は、子どもたちの探求心を育み、自ら意思決定をする能力が鍛えられることがマルチスポーツの真意であると述べており、教育的観点からマルチスポーツの価値を強調している。しかしながら、日本の部活動システムを例に挙げ、「一つのスポーツを長く続けることが良い」という価値観から、複数のスポーツを経験

サッカーにおけるオランダの才能発掘および選手育成理論と実践例に関する一考察
できる構造になっていないことを指摘している。こうした問題に対して、Wormhoudt氏は、ASMにおける「スケーリング」や「アフォーダンス」の原理を取り入れることで、選手の動作の幅を広げるトレーニング設計が可能になると語った。

アフォーダンスとは、環境が個人に対して与える行為可能性であると定義されており、「与える・提供する」を意味するアフォード (afford) を語源とした言葉である (Gibson, 1979)。ASMでは、このアフォーダンスに基づく環境設定を通じて、“Good Mover”の育成を試みているといえる。例えば、平坦に整備された陸上トラックで走る場合、選手が経験できる動きは直線的で限定的なものになる。これに対し、森の中を駆け回る場合、木の根や斜面、でこぼこした地形といった不規則な要素が新たな動きを誘発し、結果として走る・跳ぶ・避ける・バランスをとるといった多様な運動経験が自然に生じることとなる。この時の「不規則な要素」こそアフォーダンスそのものである。森の中で目の前に大きな岩が現れた時、それを跳び越えるのか、よけるのか、あるいはよじ登るのか、ASMでは、このような「環境が動作を引き出す力」に着目し、選手自身が与えられた環境に適応し、対処する過程で学びを得ることを重視している。

この「環境が動作を引き出す」という視点は、「エコロジカル・ダイナミクス・アプローチ (Ecological-Dynamics Approach)」の理論に関連する。エコロジカル・ダイナミクス・アプローチは、人の運動学習を「個人・環境・課題」の相互作用として説明する理論的枠組みであり、その中心概念には環境が個体に提供するアフォーダンスがある。エコロジカル・ダイナミクス・アプローチは、従来の認知心理学的観点にみる「認知→判断→行動」という直線的な運動制御モデルとは異なり、人の動作は「認知・判断・行動」が同時的かつ相互依存的に構成されていく過程であることを示している。従来の認知心理学的枠組みにおいては、感覚器官から情報を入力し、

それを処理していくメカニズムを経て動作が発揮されるとされた (Neisser, 1967)。これに対し, Gibson (1979) は, 知覚とは外界の情報を受け取る過程ではなく, アフォーダンスを直接的に捉える過程であると主張し, 行動と知覚の密接な結合を指摘した。さらに, Bernstein (1967) は「自由度の問題」を提起し, 運動学習とは, 自由度の段階的制御プロセス (凍結→解放→活用) を経て, 最終的には環境との相互作用の中で自己組織的に協調構造を形成することを示した。つまり, エコロジカル・ダイナミクス・アプローチにおける運動学習とは, 単に知覚情報の処理速度を高めることではなく, 環境の変化に適応しながら認知・判断・行動を一体化し, 状況に応じて最適な行動を導き出す「知覚と行動の統合・協応 (Coupling)」にあるといえる。また, Renshaw et al. (2019) は, この知覚と行動の結合関係に加え, 「知識」もまた環境との相互作用の中で機能する知覚と行動システムの一部として働くことを示し, 豊富な知識を持つ熟練した選手ほど, 同一の環境から多様なアフォーダンスを感受し, それらを行為に結びつける能力を備えていることを明らかにしている。

以上の先行研究の知見から, 動作の学習とは, 外界から情報を受け取る過程ではなく, 環境に働きかけながら新たなアフォーダンスを探索・再構成していく動的プロセスであると理解できる。この見解は, ASM が重視する「環境を通じた学び」および「多様なアフォーダンスの提供」という理念を理論的に支持するものであり, ASM がエコロジカル・ダイナミクス・アプローチに基づく運動学習観と整合しているといえる。

エコロジカル・ダイナミクス・アプローチに基づく実践的手法として, 「制約主導アプローチ (Constraints-led Approach)」が挙げられる。これは, 学習者の発達段階や状況に応じて「個人・環境・課題」の制約を意図的に操作し, 望ましい運動適応を導き, 学習者の自己組織化を促す方法論である (Newell, 1986)。ASM におけるスケーリングは, 制約主導アプローチ

サッカーにおけるオランダの才能発掘および選手育成理論と実践例に関する一考察に紐づく実務的な手段として位置付けることができ、用具・空間・課題などの物理的・量的条件を、学習者の発達段階や能力に合わせて調整することを意味する。

サッカー選手に普段のトレーニングとは異なるアフォーダンスを提供する一例として、ASMが開発した「アダプタボール」の使用が挙げられる。このボールは、一見通常のサッカーボールと同じ形状をしているが、その内部には片側のみにおもりが内蔵されており、不規則な動きをする。選手は、このボールのイレギュラーな動きに応じて、判断や動作を適応させることが求められる。また、スケーリングによって、ピッチサイズを小さくし、チームの人数を5人ずつに設定することで、相手との距離が近くなり、意思決定の時間が短縮される。このような環境操作は、選手の認知的な負荷を高め、素早い判断力の育成につながる事が期待できる。

指導者は、制約を工夫することで、多様なアフォーダンスを創出することができる。先述したように、サッカークラブに所属する子どもは、基本的にサッカーのプレー中に出現する限られた動きを経験することになる。しかし、例えばゴールをバスケットゴールに変更し、指定されたエリア内では手を使ってシュートができるように設定することで、「投げる・捕る」といった動作を体験させることが可能になる。さらに、エリア内でボールを地面に落としてはいけないという制約を加えれば、シュートを打つ選手へボールを届けるために精度の高い浮き球パスが求められる。このような設定は、結果としてクロスボールの精度向上にも寄与する可能性がある。指導者が制約を意図的に操作することは、単なる遊びや変化づけではなく、運動学習の質そのものを高めるための実務的手段である。ASMが掲げる「多様なアフォーダンスの提供」という理念は、サッカー選手の育成において決して遠回りではなく、むしろ長期的な競技力向上を支える本質的なアプローチであるといえる。

3. ASMのサッカーへの導入—Feringa氏とのディスカッションより—

1) AjaxにおけるASMの導入

「Ajaxでは、ASMのトレーニングを特に、発育段階にあるアカデミーの選手に対して適用します。その後、選手たちは段階的にストレングス & コンディショニングトレーニング（以下「S & C」とする）へと移行していきます。ASMのトレーニングは、ピッチ上のスキルセッションと連動しており、トレーニング前後、あるいはトレーニング中の短時間で実施されることが多いです。実施に際しては、選手の生物学的年齢（成長段階）を考慮し、同じ成長段階の選手をグルーピングしてトレーニングを行うこともあります。彼らはサッカー選手ですが、トレーニングでは、必ずしもボールを使うわけではありません。例えば、ボールを守るためのレスリング系ドリルなどではボールを使いますが、基本的にはボールを使わず、自体重を活用したジャンプ、ランニング、ターン、転がる動作などを中心に構成しています。私たち（Ajax）には、多様な動きや刺激を経験するための専用の施設があります。」

「私たちは、ASMの全てを導入しているわけではなく、必要な時期や部分を精査して取り入れています。特に、導入時期については、選手の身長を6週間ごとに測定し、成長率から生物学的年齢を推定することで成長段階に適したトレーニングを行います。当然ながら、年齢が上がるにつれて、サッカーに特化した高度なトレーニングの比重が高くなります。この成長段階の推定には、座高と立位身長を測定し、成長率を算出する方法を採用しています。ただし、この方法は白人男性のデータを対象にした研究に基づいているため、現在は他人種への適用可能性について研究を進めています。現状、アカデミーに所属する選手の約60～70%は、白人以外の選手です。（こうした多様性を踏まえ）私たちは、この他の複数のデータを総合的に活用し、選手の発育・発達に応じた負荷管理と育成のための体系的

サッカーにおけるオランダの才能発掘および選手育成理論と実践例に関する一考察
なアプローチを実践しています。」

ASM の実践は、その理論的枠組みをそのまま適用するのではなく、各クラブの選手育成哲学や方針に応じて柔軟に調整されている点に特徴がある。Feringa 氏が語る Ajax の事例はその典型であり、特に発育発達期にあるアカデミー世代を対象に ASM 的トレーニングを導入し、その後、段階的に S & C へと移行させるといふ、発達段階に即したアプローチを採用している。ここで注目すべきは、これらのトレーニングの多くが「ボールを使わない動き」で構成されている点である。ジャンプ、ターン、ランニングなどの基本動作や、レスリング的な対人ドリルが導入されており、これらはサッカー特有のスキルに還元可能な身体的基盤を養うことを目的としている。これは、従来の「ボールを使った練習中心」への偏向から脱却し、多様な運動経験を通じてサッカー選手としての適応力を高める試みと位置づけられる。

Ajax を含むいくつかのクラブのトレーニング施設には、ASM が監修する「PLAYCE」または「Skills Garden」と呼ばれる専用施設が完備されている（図 1, 2）。これらの施設は、さまざまな色で塗り分けられたフィールドに、坂や梯子、ロープ、平均台、階段、鉄棒などが設置されており、選手の多様な動きを自然に引き出すことができるように設計されている（Ajax においては「Athletic Skills Track」と称される）。この施設は、「遊びと競技を橋渡しする空間」と位置付けられ、従来のピッチトレーニングのみでは得難い刺激や課題を提供している。例えば、U-10（10歳以下）の選手たちは、ピッチトレーニングに入る前に「PLAYCE」で遊びながら身体を操作する多様な課題に取り組んでおり、Good Mover としての身体的基盤形成として機能している。

同様の施設は、Ajax と並ぶオランダの強豪クラブである PSV Eindhoven のトレーニング施設にも整備されているほか、公園や学校などオランダ

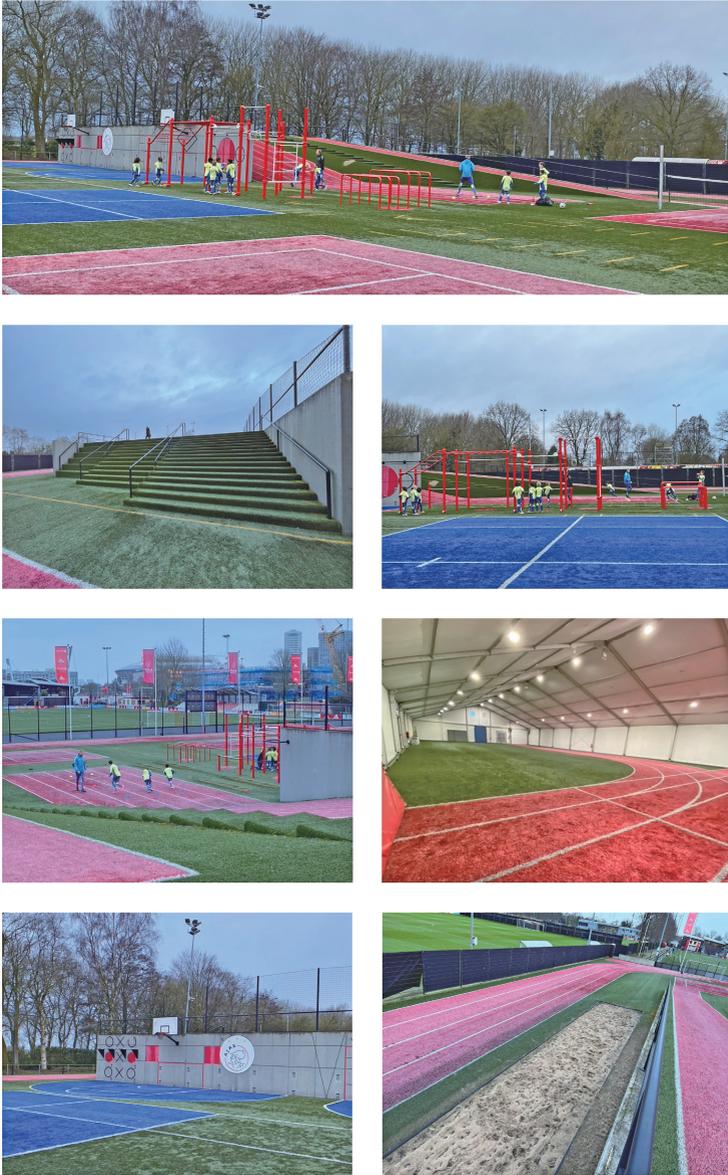


図1 Ajax の Athletic Skills Track



図2 PSV Eindhoven のPLAYCE

国内におよそ40か所設置されており、子どもたちの日常的な遊びの充実に寄与している。これらの施設は、ASMにおけるアフォーダンス理論の具現化として位置づけられる。すなわち、「Fundamental 10!®」に基づく理想的な運動経験を提供し、既存の動きの型に縛られない創造的・適応的な運動の発現を促す場であるとともに、刺激を与え、挑戦させ、楽しい運動体験への内発的動機づけを高める場でもある (Savelsbergh and Wormhoudt, 2018)。一方、日本において、このような施設を有するプロサッカークラブは未だ存在しない。選手育成における施設的な環境整備という観点からは、今後の改善や発展の余地が多くあると考えられる。

Ajaxでは6週間ごとに選手の身長を測定し、生物学的年齢を推定することで、発育発達段階に応じた負荷設定やグルーピング、トレーニング内容の最適化を行っている。Feringa氏が語るように、選手の発育過程に応じて段階的に競技の専門性を高めていく必要があり、発育段階ごとに競技特異的なトレーニングやS & Cへの移行が求められる。この点に関しては、日本でも同様の議論、取り組みが進んでいる。中馬・星川(2022)は、日本人男子中学生を対象に、従来のMaturity Offset推定法を日本人の成長特性に適合させた算出式を提示している。また、日本サッカー協会は、村田(1996)の研究をもとに、最大発育速度期(Peak Height Velocity:

PHV) を基準とした成長段階のフェーズ分けに応じたトレーニング指針を発信している。これは、発育期の選手に対して「いつ」、「どのような能力を伸ばすべきか」を科学的根拠に基づいて体系化したものであり、Ajax の取り組みと共通する視点を有しているといえる。

4. 選手育成とクラブの哲学 (AZ の事例)

—Meijerman 氏とのディスカッションより—

1) AZ が求める選手

「AZ では『優れたサッカー選手』ではなく、『優れた動きをする選手』をスカウトします。8歳の時点でサッカーの(技術的な)才能があるかどうかは、誰もが程度判断できます。それを(基準として)スカウトすることには意味がないのです。私たちは代わりに、運動する際の動きの質に着目します。なぜなら、サッカーの技術は育成過程の中で教えることができるからです。しかし、動きのセンスは簡単には教えられるものではありません。」

「私たちは『脳と筋肉の連携』を重視しています。優れた選手とは、常に『スキャン(状況把握)→プラン(計画)→アクト(実行)』のサイクルを高速で繰り返す選手のことです。

例えば、ピッチに立ったら最初に何をすべきか。それは状況を把握することです。どこに味方がいるのか、相手はどのように動くのか、どこにスペースがあるのか。(サッカーでは)これらの情報を基に素早く計画を立て、迅速に実行する必要があります。AZの育成システムでは、こうしたプロセスを日々のトレーニングに組み込んでいます。

プロサッカー選手 C. R. や N. J. のようなトップ選手は、同じ時間内に一般の選手よりもはるかに多くの情報を処理し、瞬時に最適な動きを選択しています。」

2) 長期的な育成とトレーニング方針

「AZの育成哲学は、『サッカーは脳でプレーするスポーツ』という考えに基づいており、選手の知的な成長を促すことを最優先にしています。トレーニングを何度も繰り返すことで、より多くの神経接続が生まれ、動作は洗練され、より速く、効率的に運動を実行できるようになります。処理される信号が増え、自動化が進むことで、より多くの運動ニューロンが利用可能になります。その結果、同じ動作を行うのに必要なエネルギーが減少し、よりスムーズに運動を実行できるようになるのです。選手たちは、複雑な動作でも、慣れることで次第に簡単に感じるようになります。例えば、難しい動きをするとき、最初はどのように解決するかを考えなければなりません。しかし、さまざまな複雑な動作を繰り返し経験することで、それぞれの動作の特性を理解し、解決策をすばやく見つけられるようになります。

選手たちには多様な課題を与え、それぞれの能力を測定します。『反応速度』や『処理速度』に加え、ゲームの状況を把握し、適切な判断を下す能力も評価の対象です。さらに、『自己認識力』も重要な指標です。自分の長所や短所を正しく認識し、改善できるかどうかを測ります。他には、『レジリエンス』、つまりプレッシャーに対する耐性や、困難な状況から立ち直る力も評価しています。」

「良いトレーニングとは、長期的に選手のパフォーマンスを向上させるものでなければなりません。1回の練習で劇的に上達することはありませんが、小さな進歩を積み重ねることが重要なのです。したがって、AZでは、短期的な成功よりも長期的な成長を重視しています。私たちは、他の多くのクラブとは異なり、U-13～16（13歳～16歳以下）の各カテゴリーにおいて外部から選手を補強することは原則としてありません。私たちの

アカデミーで育成された選手が年齢とともに成長し、トップチームに進むことを前提としたプログラムを構築しています。私たちは、選手を単なるアスリートではなく『ファミリー』の一員として迎え入れるのです。選手がクラブに長く在籍し、クラブの文化を理解しながら成長することで、選手の持続的な成功を目指しています。」

「例えば、U-13年代の選手にフルサイズのピッチ（105m×68m）を使用しても効果的ではありません。なぜなら、ピッチが広すぎるためプレッシャーがかからず、対戦相手のレベルもそれに適応しきれないからです。したがって、私たちは、トレーニングではより小さなピッチを設定し、選手たちが発達段階に応じた適切な環境でプレーできるようにしています。私たちのアプローチは、単に試合をこなすことではなく、どのような環境を設計すれば、選手が最も成長できるかを考えることにあります。試合をシミュレートする際には、狭いスペースでのプレーを増やすことで、相手からの厳しいプレッシャーの中で素早い判断が求められる状況を意図的に創り出します。一方で、よりオープンな状況を再現したい場合は、ピッチサイズを大きく設定します。重要なのは、『状況に応じた最適な環境を提供すること』です。選手をただプレーさせるのではなく、どうすれば彼らが最も学び、成長できるかを常に考える必要があります。こうした工夫は単純に見えるかもしれませんが、実際は非常に緻密に設計されています。試合のプレースタイルや選手の発達段階に応じて、ピッチサイズ、プレー強度、トレーニング内容を調整することで、長期的な選手の成長を促すことができると信じています。」

「インプリシット（implicit: 暗示的）な学習が求められます。例えば、相手選手が（自陣ゴールから）35 mの距離でフリーキックを蹴る場面では、壁を作る必要があります。このとき、何人で壁を作るかは選手たち自身で判断する必要があります。多くの場合、最も経験のある選手が指示を出し、

サッカーにおけるオランダの才能発掘および選手育成理論と実践例に関する一考察

『5人で壁を作ろう』と決めることになります。私たちは選手に『(相手のフリーキックという状況に対処するための) チームワークを学びなさい』と教えることはしません。その代わりに、状況・環境を与え、その中で選手が自主的に考え、コミュニケーションを取りながら最適解を導くことで、自然とチームワークの重要性を学ぶことを促します。つまり、インプリシット学習とは、何かを直接的に教えるのではなく、選手が状況・環境に直面し、自分で考え、行動する過程で学びを引き出すことを意味します。」

「トレーニングに関する知識は、指導者が説明するだけでは定着しません。私たちは、選手が経験を通じて自然に学ぶことを重視しています。例えば、日本から来たあなた方が我々のトレーニングについて話を聞いたとしても、その全てを記憶することはできないでしょう。しかし、この後、実際に施設やトレーニングを見学すると、断片的だった情報が結びつき、知識が定着します。このように、学んだことを異なる状況で再確認し、体験を通じて再構築することで、より深く理解できるのです。なぜなら、知識の定着には、一時的に忘却する時間を経て再び想起する過程が必要であるからです。再び同じテーマに触れることで『ああ、これについて話していた』と思出すことができます。これにより、短期的ではなく長期的な記憶として脳に保持されます。このことを『スパーシング』と呼びます。」

3) 意図的な遊び

「プレー (Playing) と練習 (Practicing) は異なる概念です。プレーとは、状況に応じて即興的に対応する能力を養うトレーニング (試合形式のトレーニングなど) を指します。一方で、練習とは、反復的で型にはまったトレーニング (同じ距離・方向からの反復的なシュートトレーニングなど) を意味します。街の小さな路地で友達と遊びながらサッカーをしていた頃のように、自分たちでルールを決め、自由に遊ぶことが本来のプレー

であるともいえます。私たちは、単なる（反復的な）練習よりも（創造的な）プレーを重視しているのです。」

「AZのアプローチは、単に技術を磨くだけではなく『優れた運動能力を持つアスリートを育て、その後サッカー選手にする』ことを目的としています。選手たちは、年間300回以上のトレーニングセッションをこなし、さまざまな新しい経験を積みながら成長していきます。セッションの中には、『意図的な遊び（Deliberate play）』も含まれています。例えば、柔道や体操の動きを取り入れて転倒時にすぐに立ち上がる能力を身に付けたり、雪の上を裸足でプレーすることで異なる環境への適応力を高めたりするなど、多様で創造的なアイデアに富むトレーニングが実施されています。」

Meijerman氏はAZの才能発掘について、「優れたサッカー選手」ではなく「優れた動きをする選手」を重視しており、育成哲学として「サッカーは脳でプレーするスポーツである」という考えに基づき、選手の知的な成長を促すことを最優先していることを語った。Schaick氏と同様、Meijerman氏の発言からは、短期的な評価ではなく、長期的視点に立った才能発掘の重要性が示されている。AZでは、10年間の育成指針をピラミッド型の図によって明示している（図3）。図3の左側のピラミッドは、「サッカー学習のプロセス」であり、多様なスポーツ経験からサッカーの戦略理解に至るまでの発達の流れを示している。また、中央のピラミッドは「競技力形成のプロセス」であり、多様なスポーツ経験による、変化に富んだ運動経験を重視した育成に始まり、サッカーというゲームで勝利するための競技力の発達の流れを示す。さらに、右側のピラミッドは「ポジションの専門化プロセス」であり、多様なポジションを経験しながら、ゲーム中の適応力を育んだうえで特定のポジションのスペシャリストになるまでの流れを示している。いずれもピラミッドの基盤には、動きの多様性が据えられており、「優れた動きをする選手」の育成という哲学を体現するとと

サッカーにおけるオランダの才能発掘および選手育成理論と実践例に関する一考察

10 YEAR PATHWAY



図3 AZの長期的選手育成戦略（調査時に提供された資料をもとに筆者改変）

もに、ASMが提唱する“Good Mover”の育成理念と合致する。AZにおいても、専門的なトレーニングに早期から特化するのではなく、運動の基礎構造を豊かに形成することを重視している。

トレーニングに組み込まれた「意図的な遊び」のセッションは、その象徴的な実践例である（表2）。U-11およびU-12世代では週に2時間、U-13～15世代では週に1.5時間のセッションが組み込まれている。このセッションは、Côté et al. (2015) が提唱する「考え抜かれた遊び」の特徴を踏まえている。すなわち、勝利や具体的な技術向上を目的とするのではなく、承認や楽しみを得るための活動として設計されている。ここでは、指導者は支配的な役割ではなく、子どもたちが安全に楽しめる運動環境を設定することが求められる。ここでの「遊び」とは、異なる状況への柔軟な適応が求められる創造的な身体活動を指す。AZで実践される意図的な遊びは、多様な身体活動に加え、選手が自ら考え、判断し、行動することを促す構造を有する。

このアプローチは、指導者が知識や技術を一方的に教え込むのではなく、選手が環境と相互作用の中で自ら課題を発見し、解決策を導き出す哲学に基づいている。Meijerman氏が言及した「暗示的な学習」は、その代表的な実践概念といえる。この考え方は、ASMの「多様なアフォーダンスを

表2 AZのトレーニングスケジュールにおける Deliberate play の位置づけ

WEEKSCHEMA AZ JEUGDOPLEIDING - SEIZOEN 2024-2025											
TEAM	MAANDAG	DINSDAG	WOENSDAG	DONDERDAG	VRIDAG	ZATERDAG	TOTAAL				
O.11	16:30-17:00 Deliberate play 17:00-19:00 Training 2	16:30-17:00 Deliberate play 17:00-19:00 Training 2 No winterstop	16:15-17:00 Keeperstraining 16:30-17:00 Deliberate play	Vrij	16:15-17:00 Keeperstraining 16:30-17:00 Deliberate play	17:00-19:00 Training 2 17:30-17:20 Beweegscholing	16:30-17:00 Deliberate play 17:00-19:00 Training 1	Voetbal 7.5 uur + W Training 6 uur Del. play 2 uur			
	16:30-17:00 Deliberate play 17:00-19:00 Training 1 17:00-17:40 Beweegscholing	16:30-17:00 Deliberate play 17:00-19:00 Training 1 17:00-17:20 Beweegscholing	16:15-17:00 Keeperstraining 16:30-17:00 Deliberate play 17:00-19:00 Training 1	Vrij	16:15-17:00 Keeperstraining 17:00-19:00 Training 1	17:30-17:20 Beweegscholing	16:30-17:00 Deliberate play 17:00-19:00 Training 1	Voetbal 10 uur + W Training 8 uur Del. play 2 uur			
	08:30-12:30 School 13:45-14:15 Keeperstraining 14:15-14:15 Training 8 14:15-16:00 Beweegscholing 16:30-17:20 Studietoetsing 16:30-17:30 Videoanalyse (I)	08:30-08:15 Deliberate play 08:15-10:15 Training 2 08:15-08:35 Beweegscholing 11:00-11:00 School 15:00-17:00 Studietoetsing 16:30-17:30 Deliberate play No winterstop	08:30-08:15 Deliberate play 07:45-08:15 Keeperstraining 08:15-10:15 Training 2 11:00-14:00 School 16:30-17:30 Deliberate play No winterstop	08:30-14:15 School 15:00-17:00 Training 7B 15:00-18:20 Beweegscholing	08:30-14:00 School 14:30-16:00 Keeperstraining 16:00-16:30 Training 6 17:00-17:30 Videoanalyse (I)	08:30-14:15 School 14:30-16:00 Keeperstraining 15:00-18:20 Beweegscholing 17:00-17:30 Videoanalyse (I)	08:30-14:00 School 14:30-16:00 Keeperstraining 15:00-16:30 Training 6 17:00-17:30 Videoanalyse (I)	16:30-17:30 Deliberate play 17:00-19:00 Training 1	School 26.25 uur Studiebel. 5 uur Training 9.5 uur + W VideoVR 1.5 Del. play 1.5		
O.13	08:30-13:30 School 13:45-14:15 Keeperstraining 14:15-14:15 Training 8 14:15-16:00 Beweegscholing 16:30-17:20 Studietoetsing 16:30-17:30 Videoanalyse (I)	08:30-08:15 Deliberate play 08:15-10:15 Training 2 08:15-08:35 Beweegscholing 11:00-11:00 School 15:00-17:00 Studietoetsing 16:30-17:30 Deliberate play No winterstop	08:30-08:15 Deliberate play 07:45-08:15 Keeperstraining 08:15-10:15 Training 2 11:00-14:00 School 16:30-17:30 Deliberate play No winterstop	08:30-14:15 School 15:00-17:00 Training 6 15:00-18:40 Beweegscholing	08:30-14:00 School 14:30-16:00 Keeperstraining 15:00-16:30 Training 6 17:00-17:30 Videoanalyse (I)	08:30-14:00 School 14:30-16:00 Keeperstraining 15:00-16:30 Training 6 17:00-17:30 Videoanalyse (I)	08:30-14:00 School 14:30-16:00 Keeperstraining 15:00-16:30 Training 6 17:00-17:30 Videoanalyse (I)	16:30-17:30 Deliberate play 17:00-19:00 Training 1	School 26.25 uur Studiebel. 5 uur Training 9.5 uur + W Kraai 1 VideoVR 1.5 Del. play 1.5		
	08:30-13:30 School 13:45-14:15 Keeperstraining 14:15-14:15 Training H&L 14:15-16:00 Beweegscholing 16:30-17:20 Studietoetsing 16:30-17:30 Videoanalyse (I)	08:30-08:15 Deliberate play 08:15-08:15 A/V 08:15-10:15 Training 6 11:00-11:00 School 15:00-17:00 Studietoetsing 16:30-17:30 Deliberate play No winterstop	08:30-08:15 Deliberate play 07:45-08:15 Keeperstraining 08:15-10:15 Training 1 11:00-14:00 School 16:30-17:30 Deliberate play No winterstop	08:30-14:15 School 15:00-17:00 Training 6 15:00-18:40 Beweegscholing	08:30-14:00 School 14:30-16:00 Keeperstraining 15:00-16:30 Training 6 17:00-17:30 Videoanalyse (I)	08:30-14:00 School 14:30-16:00 Keeperstraining 15:00-16:30 Training 6 17:00-17:30 Videoanalyse (I)	08:30-14:00 School 14:30-16:00 Keeperstraining 15:00-16:30 Training 6 17:00-17:30 Videoanalyse (I)	16:30-17:30 Deliberate play 17:00-19:00 Training 1	School 26.25 uur Studiebel. 5 uur Training 9.5 uur + W Kraai 1 VideoVR 1.5 Del. play 1.5		
	08:30-13:30 School 14:00-18:00 Studietoetsing 14:30-16:00 Videoanalyse (I) 16:30-18:00 Keeperstraining 15:00-17:00 Training 2 15:00-18:40 Beweegscholing	08:30-08:15 Deliberate play 08:15-10:15 Training 1 08:15-08:35 Beweegscholing 11:00-11:00 School 15:00-17:00 Studietoetsing 16:30-17:30 Deliberate play No winterstop	08:30-08:15 Deliberate play 08:15-08:15 A/V 08:15-08:35 Beweegscholing 11:00-11:00 School 15:00-17:00 Studietoetsing 16:30-17:30 Deliberate play No winterstop	08:30-14:15 School 14:30-18:00 Keeperstraining 15:00-17:00 Training H&L 15:00-18:40 Beweegscholing	08:30-14:00 School 14:30-16:00 Keeperstraining 15:00-16:30 Training 2 17:00-17:30 Videoanalyse (I)	08:30-14:00 School 14:30-16:00 Keeperstraining 15:00-16:30 Training 2 17:00-17:30 Videoanalyse (I)	08:30-14:00 School 14:30-16:00 Keeperstraining 15:00-16:30 Training 2 17:00-17:30 Videoanalyse (I)	16:30-17:30 Deliberate play 17:00-19:00 Training 1	School 26.25 uur Studiebel. 5 uur Training 9.5 uur + W Kraai 1 VideoVR 1.5 Del. play 1.5		
O.15	08:30-12:15 School 12:30-14:00 A/V 14:30-16:00 Studietoetsing 16:30-18:00 Preventie 18:00-19:30 Preventie 18:30-17:30 Beweegscholing	08:30-13:30 School 12:30-14:10 Studietoetsing 14:15-15:15 Videoanalyse 14:00-14:30 Keeperstraining 15:15-15:45 Preventie 16:45-17:45 Training 6	08:30-14:45 School 14:30-16:30 Studietoetsing 15:30-16:30 Preventie 16:00-19:00 Training H&L 16:30-16:30 School 16:00-17:00 A/V	08:30-13:30 School 14:30-16:30 Studietoetsing 14:00-14:30 Preventie 14:30-17:30 SOP + training 6 16:00-17:00 A/V	08:30-13:30 School 14:30-16:30 Studietoetsing 14:00-14:30 Preventie 14:30-17:30 SOP + training 6 16:00-17:00 A/V	08:30-18:00 School 16:30-18:00 Preventie 16:30-18:00 School 16:30-18:00 School 16:30-18:00 School	08:30-18:00 School 16:30-18:00 Preventie 16:30-18:00 School 16:30-18:00 School 16:30-18:00 School	16:30-17:30 Deliberate play 17:00-19:00 Training 1	School 26.25 uur Training 10.25 uur + W Kraai 2 uur Studiebel. 2.75 uur VideoVR 1.5 Preventie 2.5 uur		
	08:30-12:15 School 12:30-14:00 A/V 14:30-16:00 Studietoetsing 16:30-18:00 Preventie 18:00-19:30 Preventie 18:30-17:30 Beweegscholing	08:30-13:30 School 12:30-14:10 Studietoetsing 14:15-15:15 Videoanalyse 14:00-14:30 Keeperstraining 15:15-15:45 Preventie 16:45-17:45 Training 6	08:30-14:45 School 14:30-16:30 Studietoetsing 15:30-16:30 Preventie 16:00-19:00 Training H&L 16:30-16:30 School 16:00-17:00 A/V	08:30-13:30 School 14:30-16:30 Studietoetsing 14:00-14:30 Preventie 14:30-17:30 SOP + training 6 16:00-17:00 A/V	08:30-13:30 School 14:30-16:30 Studietoetsing 14:00-14:30 Preventie 14:30-17:30 SOP + training 6 16:00-17:00 A/V	08:30-18:00 School 16:30-18:00 Preventie 16:30-18:00 School 16:30-18:00 School 16:30-18:00 School	08:30-18:00 School 16:30-18:00 Preventie 16:30-18:00 School 16:30-18:00 School 16:30-18:00 School	16:30-17:30 Deliberate play 17:00-19:00 Training 1	School 26.25 uur Training 10.25 uur + W Kraai 2 uur Studiebel. 2.75 uur VideoVR 1.5 Preventie 2.5 uur		
	08:30-12:15 School 12:30-14:00 A/V 14:30-16:00 Studietoetsing 16:30-18:00 Preventie 18:00-19:30 Preventie 18:30-17:30 Beweegscholing	08:30-13:30 School 12:30-14:10 Studietoetsing 14:15-15:15 Videoanalyse 14:00-14:30 Keeperstraining 15:15-15:45 Preventie 16:45-17:45 Training 6	08:30-14:45 School 14:30-16:30 Studietoetsing 15:30-16:30 Preventie 16:00-19:00 Training H&L 16:30-16:30 School 16:00-17:00 A/V	08:30-13:30 School 14:30-16:30 Studietoetsing 14:00-14:30 Preventie 14:30-17:30 SOP + training 6 16:00-17:00 A/V	08:30-13:30 School 14:30-16:30 Studietoetsing 14:00-14:30 Preventie 14:30-17:30 SOP + training 6 16:00-17:00 A/V	08:30-18:00 School 16:30-18:00 Preventie 16:30-18:00 School 16:30-18:00 School 16:30-18:00 School	08:30-18:00 School 16:30-18:00 Preventie 16:30-18:00 School 16:30-18:00 School 16:30-18:00 School	16:30-17:30 Deliberate play 17:00-19:00 Training 1	School 26.25 uur Training 10.25 uur + W Kraai 2 uur Studiebel. 2.75 uur VideoVR 1.5 Preventie 2.5 uur		
VERTREK BUSSES	17:30 UUR	17:00 UUR	17:15 UUR	17:45 UUR	17:30 UUR						

提供する環境設計」に通じるものであり、選手の自立的な問題解決能力と認知的な適応力を同時に育む効果をもつことが示唆される。

図4に、AZにおける6つのトレーニング原則を示した。暗示的な学習の重要性はこの中の4つ目の項目に明記されている。また、5つ目の「効果的な反復練習で変化をつける (Vary with smart repetitions.)」および6つ目の「フレッシュな状態を維持し、プレーの喜びを体感させる (Keep players fresh and let them experience the joy of playing.)」は、単調な反復練習ではなく、状況変化を通じた柔軟な適応力の学習と、選手にプレーする喜びを体感してもらうことの重要性を示している。Meijerman氏は、知識の「定着」と「転移」を促すトレーニング設計として、学びを一度に詰め込むのではなく、一定の間隔を空けて再提示する「スペーシング」の重要性を指摘している。選手が経験した課題を、異なるタイミングで再体験することで、知識が断片的な記憶から長期的な理解へと変換される。こうした「経験」、「忘却」、「再構築」というサイクルは、単調な技術的反復

サッカーにおけるオランダの才能発掘および選手育成理論と実践例に関する一考察

6 PRINCIPLES

Train and coach specific and focused. 具体的かつ集中的にトレーニングと指導を行う	2 Patiently follow the long term pathway. 長期的な道りを辛抱強く歩む
Always see football from the total context of the game. 常に試合全体の文脈からサッカーを捉える	4 Provide implicit learning methods. 暗示的な学習方法を提供する
Vary with smart repetitions (and always avoid autopilot) 効果的な反復練習で変化をつける (常にオートパイロットを避ける)	6 Keep players fresh and let them experience the joy of playing. フレッシュな状態を維持し、プレーの喜びを体感させる

図4 AZのトレーニング原則 (調査時に提供された資料をもとに筆者改変)

練習に比べ、選手自身が「なぜその行動を選択したのか」を内省的に理解するきっかけとなる。AZでは、トレーニング後の振り返りや翌日の再体験を通じて、このサイクルを意図的に設計し、知識を「教える」のではなく「定着させる」ことを目指している。さらに、その知識や経験を状況に応じて適用し、新たな解決策を見出す「転移」を促進することにも重点を置いている。AZのトレーニングは、育成哲学に基づく明確な原則のうえに構築されており、状況に適応し、正確かつ迅速に判断ができる選手こそがクラブを象徴するスタイルを体現するという理念を示している。

Meijerman氏が語る「良いトレーニング」の条件は、小さな進歩を積み重ね、長期的に選手のパフォーマンスを向上させることであった。「サッカーは脳でプレーするスポーツである」という言葉に象徴されるように、AZでは、「スキャン→プラン→アクト」という一連のサイクルの重要性を掲げている。このプロセスは、従来の認知心理学的な線形的情報処理モデルのように見えるが、AZにおける実践では、環境と行動の相互作用を重視し、選手が自らの知覚と運動経験を結合させ、暗示的に最適行動を選択できるよう設計されている点に特徴がある。このアプローチは、環境と行動の相互作用を重視し、選手が状況に応じて最適な行動を選択する能力を育成するという点で、制約主導アプローチの目的と一致している。先行研究においては、この方法が選手の行動適応や協応パターン形成に有効で

あることが示されており (Davids et al., 2008; Araújo et al., 2010; Orangi et al., 2021), さらに, Oppici et al. (2017) は, サッカーとフットサルという異なる制約環境がスキミング能力の発達様式に影響を及ぼすことを報告している。AZ のトレーニング設計は, このような制約主導的アプローチの理論的根拠と整合しており, 知覚・行動協応の発達を促す科学的根拠に基づいた育成哲学であることが示唆された。

以上のような, クラブ哲学に基づく育成アプローチは, 日本の育成年代における環境設計や学習支援の在り方を再考するうえで, 重要な示唆を与えるものである。

IV. 総合考察

本研究は, オランダにおけるサッカー選手の才能発掘および選手育成に関する理論的枠組みと実践事例を明らかにすることを目的とし, 現地有識者への半構造化インタビューを通じて, その特徴を明らかにした。その結果, ①選手の生物学的成熟を考慮した段階的育成, ②エコロジカル・ダイナミクス・アプローチに基づく「知覚と行動の相互依存的な統合・協応」の重視, ③多様な動きを引き出す環境の構築, ④自ら判断し適応できる知的なプレーヤーの育成という, 共通した基盤が示唆された。また, これらはいずれも, オランダにおける才能開発・運動学習理論である ASM の構成要素 (Fundamental 10![®], Affordances, Scaling, Functional Asymmetry, Testing Measuring) と密接に結びついていることが明らかになった。

1. ASM とエコロジカル・ダイナミクス・アプローチの統合的理解

エコロジカル・ダイナミクス・アプローチは, 人間の行動を「個人・環境・課題」の相互作用として捉える理論的枠組みである。その中心概念であるアフォーダンスは, 環境が個体に提供する行為可能性を意味し, 行動は環

サッカーにおけるオランダの才能発掘および選手育成理論と実践例に関する一考察
環境刺激への受動的な反応ではなく、環境との相互作用を通じた適応的な選択として理解される (Davids et al., 2008)。ASMはこの理論を実践的に具現化したモデルであり、運動環境に多様なアフォーダンスを意図的に組み込むことで、個人の自律的な適応と創造的な運動行動を促す仕組みを構築している。現代社会では、自然環境に内包されていたアフォーダンスが失われつつあるため、PLAYCEやSkills Gardenのような施設は、失われた多様な動きの機会を再構築する環境として重要な役割を果たしている。ここでは、子どもたちが跳ぶ・避ける・登るなどの動作を即興的に選択しながら、自己組織化的に解決策を見出していく学習プロセスが重視される。

2. 制約主導アプローチとの接続

制約主導アプローチは、エコロジカル・ダイナミクス・アプローチの理論を実践に展開した方法論であり、個人・環境・課題の制約を操作して学習者（選手）の自己組織化を促すことを目的とする。ASMの構成要素の一つである「スケージング」は、これを実現する実務的な手段であり、人数・用具・空間・ルールなどを選手の発達段階に応じて調整することで、知覚と行動の協応を最適化する仕組みを形成している。AZにおけるトレーニングでは、ピッチサイズの縮小により認知的負荷とプレッシャーを高め、スキャニング行動や判断スピードの向上を促している。このような制約操作は、先行研究においても選手の行動適応や協応パターンの発見に有効であることが示されており、指導者に対しては、学習者を環境の中で考えさせることの重要性を示唆している。

オランダの選手育成現場では、エコロジカル・ダイナミクス・アプローチおよび制約主導アプローチの理念が、施設設計、指導法、さらにはクラブ哲学にまで体系的に根付いていることが明らかとなった。本研究の調査対象とした2つのサッカークラブにおいては、選手に対して多様なア

フォーダンスを意図的に提供し、環境との相互作用を通じて選手自身の動作や判断を「引き出す」教育モデルが実践されていた。ASM 理論に代表されるように、コーチが選手に「教える」という外的な教育モデルではなく、環境的制約を通して選手が内的成長を遂げる教育モデルの有用性が科学的に支持されていることも、このような理論の積極的な導入に寄与しているといえる。

さらに、PLAYCE や Skills Garden に代表される運動環境のデザイン、AZ の育成カリキュラムに組み込まれた意図的な遊びなどは、オランダの育成文化を象徴するものである。サッカー選手でありながら、サッカーに偏重しない Good Mover の育成という価値観が共有されており、才能とは、「発見（選抜）されるもの」ではなく、「環境によって引き出されるもの」として理解されている点に、オランダ独自の育成哲学が見受けられる。数多くの優れたサッカー選手を輩出し、サッカー大国として世界に認められる地位を築いているという事実は、その育成体系の有効性を裏付けるものである。

本研究の成果は、単にサッカー選手の育成にとどまらず、子どもの運動発達全体に応用可能な普遍的モデルとしての意義を有する。都市化の進行や安全管理の強化、学習環境の均質化などにより、子どもたちが自然の中で多様な運動経験を得る機会は著しく減少し（杉本、2022；鈴木・葉袋、2022）、身体活動の単調化が進行している現状において、「意図的に多様なアフォーダンスを提供する」という運動学習設計は、学校体育や地域スポーツ、さらには幼児期の運動教育を再構築するうえで極めて重要な知見を提供するものである。

本研究で得られた知見から、長期的な視点に立った育成とは、専門的技術の早期完成に傾倒することではなく、「多様な状況に柔軟に適応できる知覚的・身体的能力の発達」を意味することが示唆された。これは、将来

サッカーにおけるオランダの才能発掘および選手育成理論と実践例に関する一考察的な競技力向上の基盤を形成する要素であるといえる。

指導現場においては、運動能力の発達を特定のスキル習得過程として捉えるのではなく、多様な身体経験を通じて、環境から新たなアフォーダンスを探索し、適応していく能力を育む過程として理解する必要がある。さらに、指導者は、外的な指導への偏重から脱却し、選手の暗示的な学習を促す「環境デザイナー」としての役割を担うことが求められることが明らかとなった。

著者資格

全ての著者は、本研究の構想および研究計画の立案ならびに調査の実施を担当した。著者 SS は原稿の執筆を担当し、全著者との綿密な議論を通じて内容の精査を行った。著者 YI は研究デザインに関与し、原稿作成を補助した。著者 NM は研究全体を統括した。全ての著者は、本研究の妥当性および調査内容の信頼性を保証し、結果の解釈において客観性を確保するよう努めた。また、原稿を批判的に査読し、修正し、最終稿の投稿を承認した。

利益相反

著者全員について、本研究における利益相反は存在しない。

参考文献

- Araújo, D., Fonseca, C., Davids, K., Garganta, J., Volossovitch, A., Brandão, R. and Krebs, R. (2010). The role of ecological constraints on expertise development. *Talent Development and Excellence* 2 (2), 165-179.
- Bernstein, N. A. (1967). *The Co-ordination and Regulation of Movements*. Pergamon Press, Oxford.
- 中馬健太郎・星川佳広 (2022). 日本人男子中学サッカー選手対象の一時点の形態計測から Maturity offset を推測する方法の検討. *トレーニング科学*, 34 (3), 221-231.

- Côté, J. and Erikson, K. (2015). Diversification and deliberate play during the sampling years. In J. Baker and D. Farrow (Eds.), *Routledge Handbook of Sport Expertise*. Routledge, London.
- Côté, J., Lidor, R. and Hackfort, D. (2011). ISSP position stand: To sample or to specialize? Seven postulates about youth sport activities that lead to continued participation and elite performance. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 9 (1), 7-17.
- Dalton, S. E. (1992). Overuse injuries in adolescent athletes. *Sports Medicine*, 13, 58-70.
- Davids, K., Button, C., and Bennett, S. (2008). Dynamics of skill acquisition. *Human Kinetics*, Champaign.
- Fraser-Thomas, J., Côté, J. and Deakin, J. (2008). Youth Sport Programs: An Avenue to Foster Positive Youth Development, *Physical Education & Sport Pedagogy*, 1 (10), 19-40.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton-Mifflin, Boston.
- Hintermann, M., Roman, M., Schmid, J., Taube, W. and Fuchslocher, J. (2024). The influence of scanning behaviour on performance during 4v4 small-sided games in youth female football. *Journal of Sports Sciences*, 42 (21), 1977-1985.
- 村田光範 (1996). 身長の成長速度曲線の意義と問題点. *産婦人科治療*, 72 (4), 401-406.
- 文部科学省 (2024). 令和5年度全国体力・運動能力, 運動習慣等調査結果.
- 永野康治 (2024). スポーツ外傷・障害の発生状況からみた子どものスポーツ活動—早期専門化とマルチスポーツに注目して—. *日本体育・スポーツ・健康学会予稿集*, 74, 11.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. Appleton-Century-Crofts, New York.
- Newell, K. (1986). Constraints on the development of coordination. In M. Wade and H. T. Whiting. *Motor Development in Children: Aspects of Coordination and Control*. Martinus Nijhoff, Dordrecht.

サッカーにおけるオランダの才能発掘および選手育成理論と実践例に関する一考察

- Orangi, B. M., Yaali, R., Bahram, A., van der Kamp, J., and Aghdasi, M. T. (2021). The effects of linear, nonlinear, and differential motor learning methods on the emergence of creative action in individual soccer players. *Psychology of Sport and Exercise*, 56, 102009.
- Oppici, L., Panchuk, D., Serpiello, F. R., and Farrow, D. (2017). Long-term practice with domain-specific task constraints influences perceptual skills. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-9.
- 大山高 (2023). マルチスポーツを科学する：世界基準で子どもの探求心を鍛えよう. 青娥書房, 東京.
- Renshaw, I. and Chow, J., Y. (2019). A constraint-led approach to sport and physical education pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24 (2), 103-116.
- Savelsbergh, G. J. P., Kamper, W., Rabijs, J., De Koning, J. and Schöllhorn, W. (2010). A new method to learn to start in speed skating: A differential learning approach. *International Journal of Sport Psychology*, 41 (4), 415-427.
- Savelsbergh, G. J. P. and Wormhoudt, R. (2018). Creating adaptive athletes: the athletic skills model for enhancing physical literacy as a foundation for expertise. *Movement and Sport Sciences*, 102, 31-38.
- 杉本厚夫 (2022). 遊びにおける「つながり」が相対化する社会—空間・時間・仲間を地図として—. *スポーツ社会学研究*, 30 (2), 9-24.
- 鈴木舞衣・葉袋奈美子 (2022). 子どもの遊びと遊び場選択に関する研究. *公益社団法人日本都市計画学会都市計画報告集*, 21, 84-89.
- Wormhoudt, R., Teunissen, J. W. and Savelsbergh, G. J. P. (2012). *Athletic Skills Model voor een Optimale Talentontwikkeling. (Athletic Skills Model for Optimal Talent Development.)* Arko publishers, Nieuwegein.
- Wormhoudt, R., Savelsbergh, G. J. P., Teunissen, J. W. and Davids, K. (2018). *The Athletic Skills Model: Optimizing Talent Development Through Movement Education.* Routledge, London.

Talent Identification and Player Development: Theory and Practice in Dutch Soccer

SUGI Shusei

IGUCHI Yuki

MATSUMOTO Naoya

In contemporary youth sports, enhanced access to organized football environments has fostered engagement in regular and structured play among children. However, the increased prevalence of early specialization—intensive, sport-specific training from an early developmental stage—has prompted extensive discussion on developmental and pedagogical issues. Prior studies have demonstrated that early specialization may restrict motor diversity, increase the risk of overuse injuries, and contribute to motivational decline and dropout. Conversely, other studies have illustrated that diverse movement experiences can enhance motor adaptability and serve as a foundation for sustainable athletic excellence. Within this broader context, several European countries have adopted long-term and holistic philosophies in athlete development. Among them, the Netherlands has been recognized as a forerunner due to its systematic application of the Athletic Skills Model (ASM), which emphasizes the cultivation of versatile “good movers” through engagement in multiple sports and affordance-rich learning environments.

This study aimed to elucidate the theoretical foundations and practical applications of talent identification and player development in Dutch football, particularly focusing on the operationalization of ASM principles

within elite youth programs. Semi-structured interviews were conducted in January 2025 with four key experts directly engaged in theory and practice, namely René Wormhoudt (co-founder of ASM; Royal Dutch Football Association), Eddie van Schaick (Ajax Amsterdam), Franc Meijerman (AZ Alkmaar), and Sam Feringa (Ajax Amsterdam). Each interview lasted 60–90 minutes, was conducted in English with interpretation provided when required, and was qualitatively analyzed after transcription and participant consent.

Analysis revealed four interrelated principles that characterize the development of Dutch players: (1) progressive training aligned with biological maturation; (2) ecological integration of perception and action; (3) intentional design of environments that elicit diverse movement behaviors; and (4) development of intelligent, autonomous players capable of adaptive decision-making. These principles closely correspond with the structural components of the ASM—Fundamental 10![®], Affordances, Scaling, Functional Asymmetry, and Testing—Measuring—which reflect a coherent synthesis of ecological dynamics and constraint-led learning design.

The ASM reflects an ecological perspective on human movement, operationalizing the concept of affordances by embedding variability and creativity within the learning environment. This constraint-led approach functions as a methodological framework that coaches can use to manipulate individual, environmental, and task constraints to promote self-organization and optimize perception–action coupling. Ajax and AZ systematically implement these principles within their training curricula, coaching philosophies, and facility designs (e.g., PLAYCE—an amalgamation of the terms *play* and *place*, Skills Garden), thereby fostering environments that facilitate adaptive solutions instead of prescribing specific techniques.

The results highlight a paradigm in which talent is conceptualized as an idea elicited through purposeful environmental design rather

than something discovered through selection. This reconceptualization positions adaptability and perceptual-motor intelligence as the foundation of long-term performance development rather than premature specialization. Beyond football, these insights offer a universally applicable pedagogical model for rethinking movement education across domains—from school physical education to community and early childhood sports. Ultimately, the study underscores the evolving role of coaches as environmental designers who facilitate implicit learning through the intentional creation of affordance-rich contexts.

Keywords : Athletic skills model, Ecological dynamics,

Constraints-led approach, Affordance, Interview-based study

比喩に基づく色名が形容する 範囲について

——コーパス調査の結果より——

村 中 淑 子

1 はじめに

色を表す日本語として、白、黒、赤、青、緑、紫、茶、黄、灰、などの単純語がある¹⁾。これらは、単独でそれぞれの色を表すことができる。また、組み合わせることで、中間的な色を表すことができる。たとえば、黄緑、青緑、赤紫、赤茶、のように結合させて複合語を作ることもし、「赤みがかった」茶、「青みの強い」紫、「白っぽい」茶、のように、色彩語を埋め込んだ修飾表現と組み合わせることで中間的な色を表すことも可能である。また、「濃い」青、「薄い」青、「深い」緑、「浅い」緑、「明るい」黄、「暗い」黄、「あざやかな」赤、「くすんだ」赤、のように、色の性質に関する形容詞・形容動詞等をつけることで、表すことのできる色みのバリエーションはさらに広がる²⁾。これらはいわゆる「系統色名」と呼ばれるものである。

一方、それとは別に、比喩に基づく色名がある。「ものの名前」＋「いろ」という形態で、何かのものに似た色を表す一連の語群である。「空色」は晴れた大空に似た色、「うぐいす色」は鶯の背に似た色、そのほか、茜色、

キーワード：色彩語、比喩、BCCWJ、CHJ、形容範囲

飴色, きつね色, 栗色, 小麦色, 象牙色, 卵色, 朱鷺色, 鳶色, 藤色, 水色, 山吹色, など比喩に基づく色名は枚挙にいとまがない。これらはそのものが有する色との類似性を活用し, 比喩に基づいて色を表す語群である。

比喩に基づく色名が, そのものの持つ色合いへの類似性だけを利用してゐるならば, 色さえ似ていれば, なんでも形容できるはずである。しかし, 実際の色名の使われ方を見ると, 必ずしもそうではない。たとえば「チョコレート」という語は, 猫, 花, 岩, 衣類, 建物の外装・内装, 車体など, 自然物・人工物の色を広く形容できる(村中2023)。しかしたとえば「羊羹色」は, 古びた衣類・布類の色を表す場合がほとんどである(村中2025)。そのほかの比喩に基づく色名も, さまざまな対象を広く形容できる色名と, 形容対象の範囲が狭く限定される色名とに, 分けられそうである。その違いは, なぜ, どのようなしくみで生じるのであろうか。

本稿では, 比喩に基づく色名の使用実態を調べ, 形容できる対象の範囲を観察し, 形容範囲が語によって異なる要因を探るきっかけとしたい。

2 調査対象と調査方法について

2.1 調査対象とする色名

比喩に基づく色名のうち, 本稿では, 茶色系統の色を表す10の色名を取り上げる。具体的には, あずき色, 飴色, からし色, きつね色, 栗色, 琥珀色, 小麦色, 鳶色, 蜂蜜色, 煉瓦色である³⁾。比喩に使われるもののカテゴリーによって分類すると, 「あずき色・栗色・小麦色」は植物, 「きつね色・鳶色」は動物, 「琥珀色」は鉱物, 「飴色, からし色, 蜂蜜色, 煉瓦色」は加工品(人工物)である。これらの色名はいずれも茶色系統の色を表すといえようが, 色合いはやや異なる。飴色と蜂蜜色はごく薄く, きつね色と小麦色はやや薄めであろう。からし色と琥珀色は黄色に近く, あずき色と煉瓦色は赤茶系, 栗色と鳶色は濃い茶系であろう。しかしいずれ

比喩に基づく色名が形容する範囲について

も茶系統の色を表すという共通点があることから、それぞれの使われ方を調べて比較することに意味があると考ええる。

2.2 調査方法

国立国語研究所の『現代日本語書き言葉均衡コーパス』と『日本語歴史コーパス』を用いて、10の色名を検索し、それぞれの使われ方を検討する。

『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(略称BCCWJ)は、現代日本語の書き言葉の全体像を把握するために構築されたコーパスである。書籍全般、雑誌全般、新聞、白書、ブログ、ネット掲示板、教科書、法律などのジャンルにまたがって1億430万語のデータを格納しており、各ジャンルについて無作為にサンプルが抽出されている。BCCWJのデータの発行年、サンプル数、句読点・記号を除いた推定語数は次のとおりである。

- ・ 書籍 (1971～2005年, 22,058件, 約6,270万語)
- ・ 雑誌 (2001～2005年, 1,996件, 約440万語)
- ・ 新聞 (2001～2005年, 1,473件, 約140万語)
- ・ 白書 (1976～2005年, 1,500件, 約490万語)
- ・ 教科書 (2005～2007年, 412件, 約90万語)
- ・ 広報紙 (2008年, 354件, 約380万語)
- ・ Yahoo!知恵袋 (2005年, 91,445件, 約1,030万語)
- ・ Yahoo!ブログ (2008年, 52,680件, 約1,020万語)
- ・ 韻文 (1980～2005年, 252件, 約20万語)
- ・ 法律 (1976～2005年, 346件, 約110万語)
- ・ 国会会議録 (1976～2005年, 159件, 約510万語)

『日本語歴史コーパス』(略称CHJ)は、日本語史研究の基礎資料として開発されているコーパスで、奈良時代編(万葉集, 宣命, 祝詞), 平安時代編(仮名文学, 訓点資料), 鎌倉時代編(説話・随筆, 日記・紀行, 軍

記), 室町時代編 (狂言, キリシタン資料), 江戸時代編 (洒落本, 人情本, 近松浄瑠璃, 随筆・紀行, 注釈書), 明治・大正編 (雑誌, 教科書, 明治初期口語資料, 近代小説, 新聞, 落語 SP 盤), 和歌集編, がある。

本稿では, いずれのコーパスについても, 検索ツール「中納言」を用いて検索する。

以下, 3章では, 今回扱う 10 の色名を BCCWJ および CHJ で検索した結果を一覧表で示し, 全体的な出現傾向を見る。4章では, それぞれの色名ごとに形容対象を分類して示す。5章では, 色名の形容対象の広さと語の持つイメージ, 歴史的な流れの観点から考察し, 6章でまとめる。

3 茶系統の 10 の色名の出現傾向

「あずき色, 飴色, からし色, きつね色, 栗色, 琥珀色, 小麦色, 鳶色, 蜂蜜色, 煉瓦色」を, 『現代日本語書き言葉均衡コーパス』を用いて検索し, 出現数の合計の多いものの順に並べたのが表 1 である。「文字列」検索で, 3種類の表記を検索した。3種類とは, 「色」の前接部分が漢字, ひらがな, カタカナの3種類である。たとえば「きつねいろ」であれば, 「狐色」「きつね色」「キツネ色」の3つをそれぞれ検索した。「色」の部分がひらがなもしくはカタカナの表記もありうるが (たとえば, 狐いろ, きつねいろ, キツネいろ, 狐イロ, きつねイロ, キツネイロ), ごく少数であると予測し, 今回は調査対象としていない⁴⁾。

複数の表記の色名を1つの見出しとしてまとめて示す場合, 「きつねいろ」のようにひらがな表記で代表させることとする。

表 1 を見ると, 色名によって出現頻度に差があることがわかる。表記については, 「きつね色」「レンガ色」「からし色」以外は, 前接部分が漢字のものが多。

表 2 は, 『日本語歴史コーパス』を用いた検索の結果である。時代別に

比喩に基づく色名が形容する範囲について

表1 『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(BCCWJ)における茶系色名の出現数⁵⁾

通番	色名	漢字+色	ひらがな+色	カタカナ+色	計
1	きつねいろ	6	63	31	100
2	くりいろ	79	3	1	83
3	こはくいろ	60	2	1	63
4	あめいろ	29	23	5	57
5	こむぎいろ	42	0	0	42
6	あずきいろ	15	9	2	26
7	れんがいろ	3	4	18	25
8	はちみついろ	19	0	1	20
9	とびいろ	11	6	1	18
10	からしいろ	7	9	2	18

表2 『日本語歴史コーパス』(CHJ)における茶系色名の出現数

通番	色名	室町時代編	江戸時代編	明治・大正編	計
1	きつねいろ	1 (虎明)	1 (洒落)	8	10
2	くりいろ	0	1 (近松)	8	9
3	こはくいろ	0	0	4	4
4	あめいろ	0	0	5	5
5	こむぎいろ	0	0	0	0
6	あずきいろ	0	0	6	6
7	れんがいろ	0	0	1	1
8	はちみついろ	0	0	0	0
9	とびいろ	0	2	26	28
10	からしいろ	0	0	0	0

分けて示した。室町時代よりも前の出現は全くなく、室町時代・江戸時代の出現もごく少なく、今回扱った色名は明治・大正時代ごろから使われるようになった可能性が高いようである。表2は表1と同じ順に色名を並べた。表2の色名ごとの合計数の傾向は表1と似ていたが、鶯色だけが多かった。鶯色はここで扱ったほかの9語に比べると、明治・大正時代からよく使われていたものと思われる。

4 色名ごとの形容対象

本章では、個々の色名ごとに BCCWJ および CHJ における使用例を観察し、形容対象によって分類した結果の表を示す。形容対象によって分類したほか、BCCWJ は、サブコーパスごとに数えた。サブコーパスの「書籍」には「出版・書籍」と「図書館・書籍」と「特定目的・ベストセラー」を含め、「Yahoo」には「特定目的・ブログ」と「特定目的・知恵袋」を含めた。CHJ は、時代ごとに数えた。

以下、出現数の多かったものから順に述べていく。

4.1 きつねいろ

表3に示すとおり、BCCWJにおける「きつねいろ」は、100件中89件が、揚げる、炒める、焼く、等の加熱調理の結果の色を表していた。「きつね色になるまで焼く／炒める／揚げる」という語句が多い。調理結果の見た目の目標として「きつね色」が使われることが多いようである。「ほどよく」「カリッと」「カリカリ」「こんがりと」「香ばしく」「美味しい」などと共

表3 「きつねいろ」の形容対象（BCCWJの検索結果）

形容対象	サブコーパス					計
	書籍	雑誌	Yahoo	教科書	広報紙	
揚げる	30	6	2	1	0	39
炒める	15	1	6	0	0	22
焼く	11	2	6	0	1	20
その他の調理法の結果物 (煮詰める, 焦がす, 炙る等)	8	0	0	0	0	8
出汁・おつゆ	2	0	0	0	0	2
料理以外	4	0	3	0	0	7
比喩的用法	2	0	0	0	0	2
計	72	9	17	1	1	100

比喩に基づく色名が形容する範囲について

表4 「きつねいろ」の形容対象（CHJの検索結果）

形容対象	室町時代編	江戸時代編	明治・大正編	計
衣服・布類	1（虎明）	1（洒落本）	0	2
揚げる	0	0	1	1
炒める・煎る	0	0	3	3
焼く	0	0	4	4
計	1	1	8	10

起することも多い。おいしい食べ物のイメージと強く結びついていると思われる。「きつね」には「きつねうどん」「きつね丼」などの連想、すなわち油揚げへの連想も働いているかもしれない。書籍サブコーパスは1971年から2005年までのサンプルから成っているが、ここで検索された使用例の出典は全て1990年以降のものであった。

「比喩的用法」の2例は、適度の嫉妬心を適度の焼け色にたとえるものであった。すなわち、「嫉妬心は、キツネ色にほどよく焼かなければならないのであります。すなわち、キツネ色に焼くと、かえって人間の情は高まり、人間生活は非常にやわらいでくと思うのであります。（2002年、『松下幸之助の哲学』）」の例である。

表4は、CHJの「短単位検索」で「語形」を「キツネイロ」として検索した結果をまとめたものである。

室町時代の例の出典は虎明本狂言集で「あはせ」の色（成立1642年）、江戸時代の出典は洒落本で「手拭ひ」の色（成立1826年）である。明治・大正の例はいずれも加熱調理の結果の色を表していた。明治・大正の出典は全て雑誌であり、太陽・女学世界・婦人倶楽部であった。

4.2 くりいろ

表5の通り、BCCWJにおける「くりいろ」は、83件中59件が髪の色であった。栗の実の、つやのある濃い茶色のきれいなイメージが、髪のと

表5 「くりいろ」の形容対象（BCCWJの検索結果）

形容対象	サブコーパス					計
	書籍	雑誌	Yahoo	韻文	教科書	
髪の毛（染めた色も含む）	53	0	5	0	1	59
髪以外の体毛	4	0	0	0	0	4
手足	0	0	0	1	0	1
目	2	0	0	1	0	3
動物（馬，鳥，蛭）	4	0	0	0	0	4
その他自然物（柄の実，空）	2	0	0	0	0	2
布類（ジャケット，パジャマ，ピロート）	4	0	0	0	0	4
その他製品（スーツケース，小物，椅子，壁）	4	1	0	0	0	5
不明	0	0	0	1	0	1
計	73	1	5	3	1	83

結びついたものと思われる。翻訳物の例すなわち外国人の髪色を表す例や、染めた髪色を表す例もあったが、日本の人物の自然の髪色を表す例も見られた。ピロートを形容していることも同様に、つやのあるイメージと関連するのであろう。使用例の出典は1990年以降のものが多かったが、1980年代のものが7例あり、内訳は、髪3、目1、蛭1、ジャケット1、壁1であった。

表6は、CHJで「短単位検索」で「語形」を「クリイロ」として検索した結果をまとめたものである⁶⁾。明治・大正の出典は、雑誌『太陽』および小説であるが、髪の色を表していたのは小説（宮本百合子1924「伸子」）

表6 「くりいろ」の形容対象（CHJの検索結果）

形容対象	江戸時代編	明治・大正編	計
武器	1（近松）	0	1
動物（馬，蛇）	0	2	2
石	0	3	3
髪	0	2	2
印刷	0	1	1
計	1	8	9

比喩に基づく色名が形容する範囲について

の2件であり、他は髪以外のものの色であった。

4.3 こはくいろ

BCCWJにおける「こはくいろ」は合計63件あり、約半数の30件が液体類であった。30件中の23件が飲み物である。「琥珀色の液体」という語句が多く、そのほとんどはウイスキーを指していた。ガラス類、透明な石鹸、目・瞳、光を足すと23件ある。つまり液体類30件と透明な性質を持ったもの23件を合わせると53件であり、琥珀色の大半を占める。

表8は、CHJの「短単位検索」で「語形」を「コハク」として検索したのち、「色」が後接するもののみを取り出した⁷⁾。これは、「語形」を「コハクイロ」としても検索されなかったためである。琥珀という語の使用は1100年成立の今昔物語集にも現れ、しかも目が琥珀のようだというたとえに使われているが、「こはくいろ」という語の使用は明治・大正以降であった。明治・大正の使用例もBCCWJの多くの例と同様、透明な液体である。

表7 「こはくいろ」の形容対象（BCCWJの検索結果）

形容対象	サブコーパス				計
	書籍	雑誌	Yahoo	韻文	
ウイスキー、ブランデー	11	0	1	0	12
ビール、その他の酒類	5	0	1	0	6
コーヒー、紅茶、その他飲み物	3	0	2	0	5
その他の液体類（油、香水、尿、雨 ⁸⁾ 、等）	4	2	1	0	7
ガラス類	3	1	0	0	4
透明な石鹸	2	0	0	0	2
目、瞳	14	0	0	0	14
光	3	0	0	0	3
その他の固体	6	0	2	0	8
その他の抽象物	0	0	0	1	1
不明	1	0	0	0	1
計	52	3	7	1	63

表8 「こはくいろ」の形容対象 (CHJ の検索結果)

形容対象	明治・大正編	備考
景色 (水面)	1	若松賤子の翻訳文
酒	1	幸田露伴
香水びん	1	梶井基次郎
体液 (皮膚病)	1	
計	4	

4.4 あめいろ

表9で示すとおり, BCCWJにおける「あめいろ」は合計57件であった。野菜をじゅうぶん炒めた色を表すものが16件と多く, 特に玉ねぎを炒めて茶色かつ透明になったものを表す例が多い。そのほかにも食べ物類が7件あった。

食べ物以外では, ベッコウや革製品, 磨かれてつやのある木製品, 茶器などが18件あった。「つやつやと餡色に光る」「餡色に磨き抜かれた」「餡

表9 「あめいろ」の形容対象 (BCCWJ の検索結果)

形容対象	サブコーパス				計
	書籍	雑誌	Yahoo	新聞	
炒めた野菜類 (玉ねぎ, ニンニク, 等)	7	1	7	1	16
煮物・焼物類 (いも, 胡桃, 豚の皮)	3	0	0	0	3
液状の飲食物 (酒, スープ, 蜜状砂糖)	2	0	2	0	4
亀の甲羅, 革製品	3	0	2	0	5
メガネのフレーム	3	0	0	0	3
(磨かれた) 木製品	4	3	0	0	7
動物類 (牛, 蚕, 小エビ, 蟬)	5	0	0	0	5
陶磁器 (茶器, 土鍋)	3	0	0	0	3
その他の物体	6	0	3	0	9
比喩的用法	1	0	0	0	1
不明	1	0	0	0	1
計	38	4	14	1	57

比喩に基づく色名が形容する範囲について

表 10 「あめいろ」の形容対象 (CHJ の検索結果)

形容対象	明治・大正編	備考
石	3	3件とも出典同じ
虫 (蟬)	2	国語教科書
計	5	

色に艶光りして」「餛色の虫籠格子の窓を持った優雅な町屋」など、つや、透明感、水分を含む様子、を伴う美的なイメージがあると思われる。

「…色になるまで炒める」の表現がある点では、「餛色」と「きつね色」は共通する。ただし、「きつね色」は揚げたり焼いたりの結果も表すが、「餛色」は炒めた結果だけのようである。また、「きつね色」には、液状のもののごく少なく、水気のある様子やつやを表すことはなさそうである。

「比喩的用法」の1例は、小説の中で登場人物の考え方の古さを「餛色」と記述するものであった。すなわち、「母も義母も、古い古い女の歴史の糠味噌につかって生まれ育った人なのだ。いい加減、餛色になってしまっているのである。」(2001年、宮部みゆき『模倣犯』)の例である。

表10は、CHJの「短単位検索」で「語形」を「アメイロ」として検索した結果である。石の色を表した3例は、1901年に雑誌『太陽』に掲載された海外旅行記らしいものに出現しており、セミの足および背中の色を表した2例は1947年の小学校の国語教科書に出てきたものである。「餛」という語は1642年の虎明本狂言集や1711年の近松浄瑠璃、1800年代の人情本にも出てくる。

4.5 こむぎいろ

表11に示すとおり、BCCWJにおける計42件は人間の肌の色を形容したものがほとんどである。「小麦色の肌」が14件あり、慣用句的といえよう。「肌」のほか、「皮膚」「肩」「頬」「脚」「顔」「体」の語が使われており、いずれ

表11 「こむぎいろ」の形容対象（BCCWJの検索結果）

形容対象	サブコーパス			計
	書籍	雑誌	Yahoo	
肌, 皮膚, 顔, 頬, 額, 足, 腕, 肩, 体	32	3	3	38
抽象的全身	1	0	2	3
髪	1	0	0	1
計	34	3	5	42

も人間の皮膚が日に焼けて茶色っぽくなった状態を表していた。「抽象的全身」に分類したのは「あの頃ふたりとも小麦色してた」1件と「小麦色のマーメイド」2件で、これらは歌詞あるいは歌のタイトルであり、詩的用法であろう。なお、髪の色を表した1件は金髪を表現したもののようなものである⁹⁾。

CHJには、「こむぎいろ」は見出せなかった。短単位検索の「語形」で「コムギイロ」を検索しても、文字列検索で「小麦色」を検索しても、ゼロであった。短単位検索の「語形」で「コムギ」を検索すると116件あり、「小麦」という語の使用は、1250年の「平家物語」や1593年のキリシタン資料、1715年の新井白石『西洋記聞』、さらに明治時代の『国民之友』や『太陽』にも見られたが、小麦にたとえて色を表す用法はなかったようである。

4.6 あずきいろ

表12に示すとおり、BCCWJにおける「あずきいろ」は計26件の出現があったが、形容対象の内訳がバラついている。衣類・布類が7件、車体の色が6件、花・葉が4件、自然が3件と、人工物と自然物の両方がある。概ね、美的なものの色を表す場合が多いと言えそうである。

表13は、CHJの「短単位検索」で「語形」を「アズキイロ」として検索した結果である。1891年の宇野浩二の小説『蔵の中』の1例が掛け布団の色であり、1901年の雑誌『女学世界』掲載の4例が着物の色である。1910年の国語教科書の1例は、「模様と色」についての説明の中に出てく

比喩に基づく色名が形容する範囲について

表 12 「あずきいろ」の形容対象 (BCCWJ の検索結果)

形容対象	サブコーパス				計
	書籍	雑誌	Yahoo	韻文	
衣類・布類	7	0	0	0	7
車	6	0	0	0	6
花・葉	1	1	1	1	4
自然 (雲, 岩, 等)	3	0	0	0	3
動物類の体	2	0	0	0	2
レバー肉	2	0	0	0	2
その他 (橋, 手帳)	2	0	0	0	2
計	23	1	1	1	26

表 13 「あずきいろ」の形容対象 (CHJ の検索結果)

形容対象	明治・大正編	備考
衣服・布類	5	
色の説明	1	国語教科書
計	6	

るものである。「小豆」の語は、近松浄瑠璃や洒落本にも出てくる。

4.7 れんがいろ

表 14 に示すとおり、BCCWJ における「れんがいろ」は計 25 件の出現があった。そのうち 15 件が建物の外装を表すものであった。「煉瓦」もしくは「煉瓦」ふうの建物の色である。「れんがいろ」は「あずきいろ」に近い色み、すなわち赤茶色を表す。バラの花の色の用例 (2005 年の雑誌『花時間』の例:「時間と共にレンガ色～あずき色に変わっていきます。」) から、自然界において隣接する色であることがわかる。またあずき色に「レバー肉」、煉瓦色に「血便」の色を表す例があるのはいずれも「血の色」混じりだからであろう。そのように色みは近いがそれぞれの色名の使われ方は、

表 14 「れんがいろ」の形容対象（BCCWJ の検索結果）

形容対象	サブコーパス			計
	書籍	雑誌	Yahoo	
建物（マンション、ビル、屋根、壁、タイル等）	14	1	0	15
街	1	0	0	1
山、岩	2	0	0	2
バラ、栃の実	1	1	0	2
バッグ	0	1	0	1
ハエの眼	3	0	0	3
血便	0	0	1	1
計	21	3	1	25

表 15 「れんがいろ」の形容対象（CHJ の検索結果）

形容対象	明治・大正編	備考
布類（バラソル）	1	小説（1925年、三上於菟吉）

全く異なる。煉瓦色は煉瓦との関連が強いが、あずき色は小豆との関連がほとんどないといえよう。

表 15 は、CHJ の検索結果である。「短単位検索」の「語形」で「レンガイロ」を検索してもゼロであったため、「短単位検索」で語彙素「煉瓦」に後方共起条件として語彙素「色」を加えて検索した結果、1件のみ見出された。「煉瓦」に似たもの（磚）は飛鳥時代に中国から日本に伝わったようであるが「煉瓦」の語は新しいようである。

4.8 はちみついろ

表 16 に示すとおり、BCCWJ における「はちみついろ」は、20 件であった。20 件中 14 件が岩石・石材やそれに関連する家・街並みであり、場所はマルタ島、もしくはイギリスのバースやコッツウォルズであった。髪の毛の色を表す 4 例のうち 2 件は翻訳物における人物の髪であり、あとの 2 件は翻訳ではない小説における例だが、人物名がシーラである。

比喩に基づく色名が形容する範囲について

表 16 「はちみついろ」の形容対象（BCCWJの検索結果）

形容対象	書籍
岩石, 石材, 家	10
街	4
髪の毛	4
花	1
きのこ	1
計	20

一方、CHJには、「はちみついろ」は見出せなかった。短単位検索の「語形」で「ハチミツイロ」を検索しても、文字列検索で「蜂蜜色」を検索しても、ゼロであった。短単位検索の「語形」で「ハチミツ」を検索すると13件あるが、全て明治時代以降である。また「蜂蜜風の愛嬌」や「蜂蜜の言葉」というような比喩的な用法があるが、色を表したものは見当たらない。

4.9 とびいろ

表 17 に示すとおり、BCCWJにおける「とびいろ」は計18件の出現があった。そのうち髪・髭が7件、瞳・眼が5件であった。

表 18 は、CHJの「短単位検索」で「語形」を「トビイロ」として検索し

表 17 「とびいろ」の形容対象（BCCWJの検索結果）

形容対象	サブコーパス				計
	書籍	雑誌	Yahoo	韻文	
髪・髭	7	0	0	0	7
瞳, 眼	2	1	1	1	5
植物・花	2	0	0	0	2
衣服	2	0	0	0	2
紙	1	0	0	0	1
不明	1	0	0	0	1
計	15	1	1	1	18

表 18 「とびいろ」の形容対象 (CHJ の検索結果)

形容対象	江戸時代編	明治・大正編	計
衣類・布類	1	3	4
色名	1	3	4
肌	0	2	2
髪・毛	0	2	2
目	0	1	1
調理 (焼く, 揚げる), パン	0	5	5
土, 石, 山	0	7	7
空	0	1	1
その他 (家具, 銅の粉)	0	2	2
計	2	26	28

た結果である¹⁰⁾。本稿で扱った他の色名は CHJ の検索結果よりも BCCWJ の検索結果の方が圧倒的に多いのであるが、「とびいろ」だけが例外で、BCCWJ は計 18 件、CHJ は計 28 件、と CHJ の方が多かった。とはいえ、「鳶」の語は 900 年の竹取物語や 974 年の蜻蛉日記、1001 年の枕草子、1100 年の今昔物語集にも出てくるが、色名として使われたのはさほど古くないようで、江戸時代からの出現である。

「とびいろ」は出典に翻訳物が多いのが特徴である。BCCWJ の「とびいろ」は 18 件中 10 件が翻訳であり、その形容対象の内訳は髪 5、髭 1、植物 2、包み紙 1、不明 1 である。CHJ の「とびいろ」は明治・大正期の 7 件が翻訳物であり、その形容対象の内訳は上着・帽子 2、髪 1、目 1、自然 2 (野原, 道)、家具 1 (檜の棚) であった。

4.10 からしいろ

表 19 に示すとおり、BCCWJ における「からしいろ」は計 18 件の出現があった。衣服類が 7 件と多いが、他にも小物類、壁紙、車体など、さまざまな人工物の色を表す。

比喩に基づく色名が形容する範囲について

表 19 「からしいろ」の形容対象（BCCWJ の検索結果）

形容対象	サブコーパス			計
	書籍	雑誌	Yahoo	
衣服類	4	1	2	7
小物（財布、アクセサリ）	1	0	1	2
壁、壁紙	1	0	1	2
染料	3	0	0	3
車、電車	1	0	1	2
空間	2	0	0	2
計	12	1	5	18

一方、CHJ には、「からしいろ」は見出せなかった。短単位検索の「語形」で「カラシイロ」を検索しても、文字列検索で「芥子色」「辛子色」「からしいろ」を検索しても、ゼロであった。「からし」は存在する。短単位検索の「語彙素」で「芥子」を検索すると 19 件あり、1642 年の虎明本に 1 例、1700 年代の近松浄瑠璃に 2 件、洒落本に 2 件、他は明治時代以降である。「からし」は以前から存在していても、「からし」にたとえて色を表すのが昭和以降である可能性がある。

5 考察

以上、比喩に基づく茶系統の 10 の色名について、『現代日本語書き言葉均衡コーパス』（BCCWJ）および『日本語歴史コーパス』（CHJ）で検索した結果を見てきた。本章では、いくつかの観点からそれぞれの色名について検討する。

まず、形容対象が限定される度合いの強さとイメージの点から考えてみよう。

「こむぎいろ」は、形容対象が限定される度合いが極めて強いと言えるだろう。翻訳における 1 例以外は全て、「人間の肌」が日に焼けて茶色っぽくなった様子を表していた。詩的用法もあり、健康的で美的なイメージ

があるといえよう。

「きつねいろ」も、形容対象が限定される度合いが、比較的強い。9割近くが「加熱調理の結果」として茶色っぽく色づいた様子を表していた。「ほどよく」「香ばしく」「美味しい」と共起するケースが多いことから、ただ単に揚げたり焼いたりした結果の茶色を表すのではなく、油分・水分が適度で具合がよいという意味を含んでおり、美味のイメージと結びついていると考えられる。「きつねいろ」は、動物の狐の毛の色の連想ももちろんあるだろうが、「きつねうどん」などの油揚げのイメージも重なっている可能性がある。

「くりいろ」は、つやのある濃い茶色の、髪の色形容が7割を超えた。衣服もしくは生活道具類の色も表しうるが、人間の髪との繋がりが強いようだ。なめらかで美的なイメージもあると考えられる。

「とびいろ」も、髪・髭や目の色を表す例が多い。「とびいろ」の場合、翻訳に使われる割合が多いという特徴がある。「dark brown」の翻訳として、「濃い茶色」や「茶褐色」ではなく、比喩に基づく鶯色を使うことにより、日本人読者へのわかりやすさを図ったのではないかと推測される。

「れんがいろ」は6割が「煉瓦」もしくは「煉瓦」ふうの建物の色を表すものであった。つまり「れんがいろ」という語は、色彩語として「こなれた」ものになっておらず、煉瓦のイメージが生のまま残っていると言えそうだ。

以上、「こむぎいろ」「きつねいろ」「くりいろ」「とびいろ」「れんがいろ」の5語は、形容対象の範囲が、ある程度以上限定されている、といえよう。限定の度合いの強い順に並べると、小麦色>きつね色>栗色>鶯色>煉瓦色、であろうか。

「こはくいろ」は、ウイスキー類との結びつきが強いと予想していたが、実際は茶色の液状のもの、茶色の透明なものに広く使われていた。色だけでなく、様態の比喩が強く関係している。つまり「琥珀色」は「琥珀」+「色」

比喩に基づく色名が形容する範囲について

という形態であり、一見、琥珀という物体の色に似た色を表す語のように見えるのだが、実際は色を表すだけでなく透明な性質をも表す語なのであろう。形は「～色」でも、「～状」「～様」の意味を含むといえよう。

「あめいろ」は料理関係の色を表す例が目につくように思えるが、57件中23件にすぎない。15件が木製家具、革製品などであり、光沢があるものに使われていた。つまり「あめいろ」も純粹に色だけを表す語ではなく、つやの意味を含んでおり、濡れたようなつやがあるものを広く形容できるようなのである。

「あずきいろ」は、自然物・人工物の色を比較的広く形容できる語である。

「からしいろ」は、人工物の色を広く形容できる。

「はちみついろ」は、岩石・石材や家・街並みが多かったが、マルタ島もしくはイギリスのバースやコッツウォルズの石材、家、街並みを描写する出典に偏っていた。他の資料を探索し、検討する必要があるだろう。

次に、歴史的観点から見てみよう。

「きつねいろ」は、室町時代・江戸時代から使われていたが、衣服や布類の色についてであった。加熱調理の色に使われ始めたのは明治・大正から、という可能性がある。明治以降、西洋料理が日本に導入され、その調理方法が雑誌などを通して一般に広がる際、調理手順の説明の一部として、「きつねいろ」が取り入れられた可能性がある。「茶色になるまで炒める」よりも、比喩を用いて「きつねいろになるまで炒める」と表現した方がわかりやすいと考えられたのではないか。その際、なぜキツネであったのか。キツネが日常生活の中で親しみ深い動物であり、毛の色が思い浮かべやすかったのか、あるいは、油揚げからの連想とも考えられる。

「あめいろ」は明治・大正期から使われ始めたようだが、加熱調理の色を表す例は、CHJのデータには見つからなかった。昭和以降、加熱調理の

色を表現するのに使われ始めた可能性がある。

「とびいろ」は、江戸時代の使用例は衣服類であるが、明治・大正期には衣服のほか、髪や眼などの体の色、あるいは土・石・山の自然の色などに、使用範囲が広がったようである。注目したいのは、明治34年にパンの色の表現として使われており¹¹⁾、明治42年にジャガイモ料理の「焼く」「揚げる」加熱調理の色として使われていることである。明治期に「とびいろ」は加熱料理の色として使われ始めていたのであろうが、その後、おそらくは「きつねいろ」などに取って代われ、昭和以降「とびいろ」は加熱調理の色として使われることがなくなったのではないかと考えられる。

「くりいろ」が髪の色に使われるようになったのは明治以降のようである。もともと奈良時代から馬の毛並みの色を表すのに「栗毛」の語が使われていた。近代化に伴って生活の中で馬を見ることが少なくなり（競馬関係者等を除く）、馬の毛を描写する機会が減ったのであろうが、濃い茶色のつやのある美しい毛を「栗」にたとえる習慣は生き残って、明治以降は人間の髪の色を形容するようになったのであろう。

「こはくいろ」の使用は明治・大正以降であった。明治・大正の使用例もBCCWJの多くの例と同様、透明な液体の描写に使われており、使用状況が変わった様子はない。

「あずきいろ」は、明治・大正期に衣服の色を形容していたものが、昭和以降、広くさまざまなものの色を形容できる語に変化した可能性がある。

「こむぎいろ」が使われ始めたのは新しいことのようなのである。小麦そのもの、あるいは「こむぎ」という語は以前からあったが、「こむぎ」にたとえて色を表すことは、昭和以降のことである可能性がある。「はちみついろ」「からしいろ」も、色名として成立したのは昭和以降の可能性はある。「れんがいろ」は大正末期に1例出現した。

以上を、やや簡略化してまとめたのが表20である。

比喩に基づく色名が形容する範囲について

表 20 茶系の色名の形容対象とその変容

色名	使われ始め	形容対象	限定の程度	加熱調理への使用
きつねいろ	室町・江戸期	衣類→加熱調理	強い	明治・大正期から
くりいろ	江戸期	主に髪	強い	——
とびいろ	江戸期	衣類→髪や眼・衣類・自然等	やや強い	明治期のみ
こはくいろ	明治・大正期	透明な液体類	やや強い	——
あめいろ	明治・大正期	石・虫→加熱調理, つやのある道具	やや強い	昭和以降
あずきいろ	明治・大正期	衣類→自然物・人工物	よわい	——
れんがいろ	大正期	建物	やや強い	——
こむぎいろ	昭和期	人間の肌	非常に強い	——
はちみついろ	昭和期	石材	よわい	——
からしいろ	昭和期	人工物	よわい	——

6 まとめと課題

以上、比喩に基づく色名について、『現代日本語書き言葉均衡コーパス』と『日本語歴史コーパス』の検索結果をもとに、考察を進めてきた。

比喩に基づく10の色名について、形容できるものの範囲がある程度明らかになったといえよう。形態としては色の名前であるが、実は色の比喩だけではなく、様態の比喩も含むと思われるケースがあった。また、時代の流れによって、形容できるものの範囲が変化した例が見出された。

いくつかの課題が残っている。

色名の慣用化について、および、モノへの連想と語のイメージの関係について、考察を進める必要がある。

今回は『現代日本語書き言葉均衡コーパス』と『日本語歴史コーパス』を用いたが、慣用化についての考察を深めるためには、そのほかのコーパス類も渉猟し、調査範囲を広げるのがよいだろう。また今回は形容対象を探ることを主に行ったが、比喩に基づく色名のしくみを解明するには、比

喩に使われたもののイメージと語の使われ方がどのようにつながるか、詳しく検討する必要がある。

本稿では、茶色系の色を表す色名を扱った。今後、他の系統の色名についても同様に調査を進め、比喩に基づく色名の用法が固定化する要因、あるいは逆に用法が固定化せずさまざまな対象に使われる要因を探っていきたい。

注

- 1) JIS Z8102の「物体色の色名」においては、「赤、黄赤、黄、黄緑、緑、青緑、青、青紫、紫、赤紫、白、灰色、黒」の13種類を基本色名としている。
- 2) 色みの種類(色相)、明るさ(明度)、色みの強度(彩度)を色の三属性という。「赤み」「青み」「黄み」は色相を表す語であり、「明るい」「暗い」は明度、「鮮やかな」「くすんだ」は彩度と関わりがある。
- 3) 本稿で取り上げた色名のうち、「栗色、あずき色、小麦色、琥珀色、鳶色、からし色、煉瓦色」は「JIS Z8102(2001)物体色の色名」で規定された「慣用色名」である。「比喩に基づく色名」は、「固有色名」あるいは「慣用色名」と重なる部分が多いが、必ずしも同一ではない。「固有色名」は、色を「連想」させる自然物や人工物、人物、地名からつけられたものである。「固有色名」の中でも日常的によく使われ、多くの人が色を連想できる色名を「慣用色名」という。「連想」からつけられた名前は、類似性に基づくとは限らない。たとえば、「江戸紫」や「利休鼠」は慣用色名であるが、「江戸」という土地や「利休」という人名に因んだもので、類似性とは関わりがない。
- 4) 以下、本稿のBCCWJ検索においては、「色」の部分が漢字で、「色」の前接部分が漢字、ひらがな、カタカナの3種類を検索するという方針をとる。
- 5) 狐色の検索結果から「青狐色」を除いた。「からしいろ」の「漢字+色」表記は、「辛子色」と「芥子色」の2種類を足した数字である。
- 6) ただし検索結果から「胡栗色」に「くるみいろ」のルビの振ってある1件を除いた。
- 7) 「琥珀」のみで色を表しているように読めるケースもあったが数に含めて

比喩に基づく色名が形容する範囲について

いない。本稿では「～いろ」の形態のみを扱う方針をとった。

- 8) 「雨」は「琥珀色の雨にぬれて」という宝塚の演目名であった。実際の雨の色を表すというよりはロマンチックなイメージを醸し出すための用法であると考えられる。
- 9) マレーネ・ディートリッヒの容姿についてヘミングウェイが描写したものを翻訳した部分である。
- 10) 「短単位検索」で「語彙素」を「鶯色」として検索しても同じ結果である。
- 11) 出典は、雑誌『太陽』における『神戸ヘラルド』の「世界紀聞」。「碇泊する所には、婦女子の牛乳、卵、麵麩等を賣るがあり、白色の麵麩は得難けれど、鶯色又は黒色のものも割合に甘く食はれぬ」(下線は本稿筆者)とあり、ロシア旅行記のようである。

付記

本稿は2025年9月27日に国立国語研究所にて開催された第425回日本近代語研究会において発表した内容を修正し、大幅に加筆したものである。研究会でご意見をくださった方々に深く感謝申し上げます。

参考文献

- 国立国語研究所 (2025) 『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(中納言 2.7.3, データバージョン形態論情報 2021.03, 分類語彙表情報 2025.03)
<https://clrd.ninjal.ac.jp/bccwj/> (2025年9月23日確認)
- 国立国語研究所 (2025) 『日本語歴史コーパス』(中納言 2.7.2, データバージョン 2025.03)
<https://clrd.ninjal.ac.jp/chj/> (2025年10月25日確認)
- 小学館辞典編集部 永田泰弘監修 (2002) 『新版 色の手帖』小学館.
- 清野恒介・島森功 (2005) 『色名事典』新紀元社.
- 日本色彩学会編 (2003) 『色彩用語辞典』東京大学出版会.
- 福田邦夫 日本色彩研究所監修 (2023) 『増補改訂版 色の名前事典 519』主婦の友社.
- 前川喜久雄監修 山崎誠編 (2014) 『書き言葉コーパス—設計と構築—』, 講座

日本語コーパス 2. 朝倉書店.

村中淑子 (2023) 「「チョコレート色」の猫—色名の具体性と抽象化—」『現象と秩序』 19, pp.23-33

https://gensho-kashidayoshio.sakuraweb.com/19gou/231216_2_muranaka.pdf

村中淑子 (2025) 「羊羹色について—なぜ衣類に限られるのか—」『現象と秩序』 22, pp.23-35.

https://gensho-kashidayoshio.sakuraweb.com/22gou/250514_2_muranaka.pdf

The Descriptive Range of Metaphorical Color Names: Results of a Corpus Study

MURANAKA Toshiko

This study examines metaphor-based color names using data from the *Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese* and the *Corpus of Historical Japanese*.

The descriptive range of ten metaphor-based color names has become somewhat clearer. Although these expressions function as color names, they sometimes encompass not only color metaphors but also metaphors of manner. Furthermore, the study identifies examples indicating that the descriptive range of these color names has changed over time. These results contribute to understanding how metaphorical meaning develops in the lexicon of Japanese color terms.

Kim

——キムの成長と宗教——

吉 田 一 穂

序

ラドヤード・キプリング (Rudyard Kipling, 1865-1936) の代表作 *Kim* (1901) は、1899年8月上旬に完成され、1900年12月にアメリカの *McClure's Magazine* で1901年に英国の *Cassell's Magazine* で連載された作品である。*Kim* は、最初批評家によって傑作と見なされ、キプリングの最も良い小説と見なされ続けている (Brantlinger 2011: 127)¹⁾。

Kim は、キプリングのインドにおける体験を多く反映している。1865年12月30日に英領インドのボンベイに生まれたキプリングは、イギリスに滞在していたこともあったが、インドに長く住んでもいた。ラホール (Lahore) での両親との居住を取り戻すためインドに戻ったキプリングは、*The Pioneer* と *The Civil and Military Gazette* のスタッフとして数年間働いた。これは、インド在住英国人の他の小説だけでなく、*Plain Tales from the Hills* の作者として彼の名声を確立した時期であった。キプリングは、ラホールとアラハバード (Allahabad) で大人になってからの年月のほとんどを過ごした。

キーワード：宗教，キリスト教，チベット仏教，ラマ僧，植民地

パラマ・ロイ (Parama Roy) が指摘しているように、*Kim* におけるインドでの中心的な登場人物は、チベットから来た仏教徒のラマ僧であると言ってもいいが (Roy 2002: 393), 少年キムも中心的登場人物であり、作品は彼の旅と成長の物語であるとも言える。このような物語においてキムのアイデンティティはよく問題にされてきたが、宗教との関わり合いについては、これまで深く探求されてこなかったように思われる。インドには様々な宗教がある。ラマ僧と関係の深いチベット仏教については、ラマと呼ばれる師僧、特に化身ラマを崇拜することから、かつて一般にラマ教 (Lamaism) と呼ばれていたが、チベット仏教に対する偏った見方と結びつくといけないため、現在では使用されなくなっている。チベット仏教は、8世紀から12世紀にかけて後期密教の教えを中心としたインド密教を広範に受け入れ、独自に消化したと言われている。チベット仏教は、チベット本国だけでなく、チベットからの布教により仏教を受け入れた諸民族の間で広く信仰されている。インドではシッキム (Sikkim) 州 (インド北東部の州)、ラダック (Ladakh) 地方 (インド北東部にある旧ジャンムー・カシミール (Jammu and Kashmir) 州 (東部の地方)) などで支配的な宗教だった。

1813年に更新されたイギリス東インド会社 (East India Company) への特許状は、会社の支配する領土でのキリスト教宣教師の活動を許可した。福音主義に情熱的なキリスト教宣教師たちのヒンドゥー教やバラモン祭官に向けられた攻撃は、バラモンを中心とする上位カーストたちの反発を呼んだだけではない。多様な形態、信仰の混在するインドの宗教がヒンドゥー教というカテゴリーに収斂され、その枠内での改革をヒンドゥー知識人に迫ったのであった。しかし、インドには様々な宗教が混在していることを見落としてはならない。

Kim では、様々な宗教が混在しているインドだけでなく、その中でのチ

Kim

ベット仏教の特徴を浮き彫りにしている。そこで、本論文ではキムの成長と宗教との関わり合いについて考察するだけでなく、浮き彫りにされているチベット仏教の特徴についても考えてみたい。

1. キムとラマ僧との出会い

Kim の筋は、1880年代に置かれているが²⁾、小説は、ヴァーモント州で考えられ、約6年後サセックス州で仕上げられた。我々が知っているように、キプリングは、1865年インドのボンベイ (Bombay) で生まれ、最初の6年をそこで過ごした。父親のジョン・ロックウッド・キプリング (John Lockwood Kipling, 1837-1911) は、ウェスレー派の牧師の家系に生まれ、メソヂスト派の寄宿学校ウッドハウス・グローブ・スクール (Woodhouse Grove School) で教育を受けた。彼は長じて芸術を学び、当時はボンベイ市内の美術学校で教授を務めていた。母親のアリス (Alice Caroline Kipling, 1837-1910) は、ウェスレー派の牧師ジョージ・ブラウン・マクドナルド (George Browne MacDonald, 1805-68) の娘であった。キプリングの最初の6年は、彼の思い出の中では、ある程度すばらしい6年だった。インド人の召使に育てられ、彼は、東洋の商店街、寺院、ボンベイの近辺に通じていて、ヒンドスタニ語で考えることもあった。特筆すべきことは、6歳でイングランドの学校に送られたとき、彼が決して忘れることのできない精神的外傷を負ったことである。こういったことは、植民者の植民地というよりも侵略された植民地の若い住民としてのインド在住英国人の子供たちにはよくある経験であった (Roy 2002: 395)。

牧歌的な幼少期を過ごしたキプリングであったが、5歳でイングランドへ送られ学校に入学した。5歳のときに家族で渡英したカズオ・イシグロと同じく、幼少期をアジアで過ごし主にアジアの言語を話していたキプリングは、英語を第二言語として習得しなくてはならなかった。両親たちが

幼いときに子供たちをイングランドに戻す理由には健康上の心配事があった。19世紀の医学の限界を考えると、暑く危険と思われるインドの気候を避ける必要があった。一方で、インド在住英国人の低い階層にいるイギリス人の子供たちは、インドにとどまり、ラクナウ (Lucknow) のキムの行く寄宿学校に行った。そういった子供たちは、素性の知れない両親から生まれた子供たちと生活を共にせねばならなかった (Wilson 1979: 20-21)。

キプリングのイングランドでの学校生活は、あまり幸福とは言えないものであり、彼は大学に進学しなかった。代わりに17歳を迎える直前にインドへ戻り、ジャーナリストとして働き始めた。一日約10時間から15時間働いて、観察力を磨き、インド北部で話されている多様な方言や言語を鋭敏に聞き分ける耳を養った。やがて滑稽詩と悲喜劇物語を書き始め、勤務先の新聞に掲載されるようになった。

キプリングは、イギリス人が自らの思い描く秩序と進歩とをインド国民に押し付ける中で、常に無理解と不正があるという問題に気づいていた。キプリングは、最初から、「東」と「西」の対立だけでなく、インド国内の数々の世界の衝突やイギリス人同士の緊張関係についても観察の対象としていた。やがて自分の作品がラホールやアラハバードを超えて広く読まれていると知り、目覚ましい創造力と腕前で新しいチャンスに順応した。

キプリングが国内作家から自発的にグローバル作家へと進化したことがよく表れているのが、*Kim*である。それまでに彼は、ラングーン、シンガポール、香港と東回りに船旅をして、東京には長期間滞在した。それから太平洋を越えてアメリカ大陸を横断し、イングランドへ船で渡った。1892年にアメリカ人女性と結婚し、1890年代中盤の4年間は夫婦でアメリカ暮らしをした。それからイングランドに戻り、1898年以降、夏の間は南アフリカのセシル・ローズ (Cecil Rhodes) 邸で過ごすようになった。このようにキプリングは、*Kim*を書いた頃にはグローバル作家になっていたばかりか、

Kim

グローバル市民にもなっていた。Kim は 1900 年 12 月に雑誌連載が始まり、1901 年 10 月に書籍として出版された（ダムロッシュ 2025：174-79）。

Kim の第 1 章でキムは、ラホール博物館の正面に青錆びた色で鎮座している大砲にまたがって登場する。キプリングは、キムについて、真っ黒に日焼けしているにもかかわらず、白人であることを読者に伝えている。キムの父親、キンバル・オハラ（Kimball O'Hara）は、アイルランド人で構成されたマヴェリック連隊（the Mavericks）において軍旗保護下士官を務めていた。そのようなオハラも連隊が祖国へ引き揚げる頃には、除隊しており、シンド・パンジャブ・デリー鉄道（The Sind, Punjab, and Delhi Railway）で働いていた。その後、妻が南のフィロズプル（Ferozepore）でコレラにたおれると酒に溺れ、慈善団体や牧師から行方を探られるたびに姿をくらまし、半分だけ白人の血を引くインドの女性と知り合い、アヘンの味を覚え、そして、とうとう絶え果てた。キムは、父親の死後、半分だけ白人の血を引くインドの女性の世話になっている。キムに残されたのは、3 枚の紙であった。1 枚目は、フリーメイソンの会員認定書、2 枚目は、フリーメイソンの会員が所属の支部を変更する際に必要な移動許可書、そして 3 枚目は、キムの出生証明書である。

オハラが世を去ると、例の女性は、それらの紙を 3 枚とも革の守り袋に縫いこみ、キムの首に掛けてやった。そして、オハラの言葉を伝える。すなわち、「いつか、お前を迎えに、大きな赤い雄牛が緑の野原にやってくるんだよ。あとは、そう、背の高い馬に乗った大佐。それから 900 人の兵隊も」（Kipling 2008: 2）という言葉である³⁾。この言葉は、後に現実のものとなる。

キプリングの両親、ジョン・ロックウッド・キプリング（John Lockwood Kipling, c1837-1911）とアリス・キャロライン・キプリング（Alice Caroline Kipling, 1837-1910）は、彼ら自身をアングロ・インディアン（イ

ギリスで生まれインドで暮らした人々を指す 19 世紀の用語) と考えていて、彼らの息子も同様と考えた。アイデンティティと国への忠誠心の問題は、キプリングの作品を特徴づけるようになり、その問題が *Kim* にも見られる。キプリングは、たとえ最下層の白人であるとしても、キムが白人であることを最初から明示している。しかし反抗期になると、キムは、取り澄ました宣教師や白人のことを煙たがるようになる。それでも親代わりの女性は、いつも「イギリス人らしくちゃんとしたシャツを着てちゃんとしたズボンをはいて、くたびれた帽子でもいいからかぶってちょうだい」(ibid., 3) と訴える。それでキムは、言われた通りにしていたが、頼まれた仕事をするとき、ヒンドゥー教徒やイスラム教徒に扮する、キムがヒンドゥー教徒の衣装を着るのは、素性の知れない浮浪児に見えるからであった。

デイヴィッド・サージェント (David Sergeant) が指摘しているように、ラマ僧との出会いがなければ、キムはラホールで浮浪児のままであったであろう (Sergeant 2013: 154)。しかしキムは、ラマ僧との出会いにより浮浪児の状態を脱する。チベットから来た老僧は、自分のことを「中道を行く者」(Kipling 2008: 5) と述べ、無限の転生から解き放たれるため、夢で告げられた川を探し旅をしているのだと博物館の館長に説明する⁴⁾。キムは、このようなラマ僧に出会い、共に旅をすることになる。

見落としてはならないことは、キプリングが老僧と旅を共にしようとするキムの動機について「ラマ僧は、彼にとって貴重な発見物であり、手に収めようと決心した。彼の母親もアイルランド人だった」(ibid., 12) と述べ、キムが異質な人物に興味を覚えていることを示していることである。実際、老僧は、キムが知らなかった価値観を教えてくれる存在である。アンバラ (Umballa) までの切符代をキムと老僧にくれた娼婦について老僧は、「あの女性は功德を積んだ。尼僧の生まれ変わりであろう」(ibid., 30)

と言う。また、ヒンドゥー教の祭司がキムと老僧の未来を予言した後、旅立つ彼らに大きな食料の包みと、餞別におよそ3アンナ分の銅貨をくれた人々について、老僧は、「残念なことだ。あのような方々が車輪から自由になれずにいるとは」(ibid., 41)と言う。

老僧の言う「車輪」とは、仏教の輪廻転生のことを指している。老僧は、旅の途中で出会った老兵にも「車輪」という言葉を用いている。老兵は、戦場での働きによって勲章や地所を与えられている。彼には息子が3人で、全員騎兵隊の将校をしている。そのことを聞いた老僧は、「そして等しく車輪に縛りつけられ、生から生へと巡る。すなわち、絶望から絶望へと。焦燥と不安に駆られ、いつまでも慄きながら」(ibid., 54)と言う。

ここでラマ僧について述べておきたい。チベットでは、7世紀にインドから密教が伝えられ、土着のボン教と結びついて、ラマ教が成立した。8世紀後半には、仏教はチベットの国教となり、多くの僧がインドから招かれた。この中には、密教、特にタントラ仏教⁵⁾の秘法に通じた学僧がいて、ボン教をとり入れて仏教を広めた。チベットの仏教は、ラマ教と呼ばれ、ラマは絶対の存在として尊崇された。

15世紀にツォンカパ(Tsong-kha-pa, 1357-1419)がラマ教を改革して、現世利益の呪術を排除し、戒律を重んじた。改革派は黄帽派、従来のラマ教は紅帽派と呼ばれた。黄帽派では、戒律が厳しく僧の結婚を許さないため、ラマの跡継ぎを仏教の輪廻転生の説に基づいて定めた。ラマが死んだ時刻にチベットで生まれた子供の中から、新しいラマを選ぶのである。こうして、ツォンカパの後継者として、ダライ・ラマ(Dalai Lama)とパンチェン・ラマ(Panchen Lama)が代々ラマ教を受け継ぐことになった(村上1981: 74-76)。チベット人は、ダライ・ラマに強い信仰を持っているが、これは観世音菩薩が、衆生救済のために人間の姿をとって現れた「変化身」がダライ・ラマであると信じられているからである(平岡2023: 41)。

アラン・サンディソン (Alan Sandison) が「ラマ僧が人生の車輪について語るとき、彼は、人間がこの世の欲望や願望のゆえに運命づけられている生・死・再生のサイクルについて言及している」と述べているように (Sandison 2008: xix)、ラマ僧は、輪廻転生を強く信じている。見落としてはならないことは、老僧が輪廻転生だけでなく、因果応報の理も信じていることである。「師匠のような僧侶は初めてだよ。旅に出てまだ3日も経っていないのに、100年も過ぎた気がする」(Kipling 2008: 70) というキムに対して、老僧は、「前世でお前に何か尽くしたのであろうか。たとえば獣のお前を毘から救い出したのかもしれない。あるいは、拙僧がまだ俗世にある頃、魚のお前を釣り上げて、そのまま川に返したのかもしれない」(ibid., 70) と答える。老僧の言葉は、明らかに彼が輪廻転生に関わる因果応報を信じていることを示している⁶⁾。

解脱のため、聖なる川を探す老僧とキムであったが、旅の途中でマヴェリック連隊と出くわす。このことは、キムが自身のアイデンティティについて認識するきっかけとなるできごとであった。次にキムの運命を左右するマヴェリック連隊との邂逅の後のキムについて考えてみたい。

2. マヴェリック連隊との邂逅

旅の途中で白人の兵隊の姿を見たキムは、野営地の旗を見る。その旗にはアイルランドを象徴する緑色を背景としてマヴェリック連隊の紋章の赤い雄牛が描かれている。このことは、アンバラの祭司の予言したことであった。

ところでインドにおいて軍隊はどのように統制されてきたのであろうか。インド侵略は、イギリス兵ではなくインド兵(シバーヒー)を主力としてなされた。イギリスは、インド兵によるインドの侵略という形で、人的にはほとんど犠牲を払うことなく侵略を遂行してきた。しかも、このシ

パーヒーを主力とするインド軍は、新興地主層・高利貸商人による苛斂誅求や藍強制栽培などによって頻発するようになった農民反乱を鎮圧する治安部隊としても十分に働いた。

シパーヒーの多用政策は、インド社会の内部構造に依拠したものであった。カースト・宗教・人種による分断は決して固定的なものではなかったが、民族意識が未だ形成されていない当時の状況下では、戦士カーストであるシパーヒーは、駐屯地住民とは決定的に遊離し、かつ自力で新たな権力を創出する意志や思想も有しない、単に上級権力に雇われるだけの傭兵的存在にすぎなかった。

しかし、シパーヒーたちは全く反乱を起こさなかったわけではなく、しばしば小反乱を繰り返してきた。そのため、シパーヒーに対する力の政策も必要となった。その中では、シパーヒーたちを牽引するイギリス軍の役割と、シパーヒーに対するイギリス兵の比率・配置が重要な問題となった。イギリス軍をシパーヒーに対する牽制部隊として位置づけることは、イギリス人将校たちのかなり一般的な考え方であった。

1857年に起きたインドの大反乱（セポイの乱）は、イギリスを震撼させた。シパーヒーに支給されることになっていた新式のエンフィールド銃の装填には薬包を使い、湿り気を防ぐために薬包の紙に牛脂・豚脂が塗られており、その端を歯で噛み切ってから装填することになっていた。ヒन्दゥー教徒にとって聖なる動物の牛脂を口に触れることは許されないことであり、イスラム教徒にとっては汚らわしい豚の脂が口に触れることになり、我慢できないことであった。シパーヒーの中にはヒन्दゥー教徒もイスラム教徒もいたので、彼らにとってそれぞれの尊厳を傷つけられることに強い反発が生じたのであった。この反乱については、シパーヒーの主力がこの反乱に加わっていたため、当然これを鎮圧する主力部隊は、イギリス兵でなくてはならなかった。事実、イギリス兵は、反乱鎮圧のため約4

万5千人から約11万人に増加した⁷⁾。

*Kim*において。キムがマヴェリック連隊と出くわす前に老兵がインドの大反乱の名残りの歌を歌っていることに注目したい。老兵は「吾輩がデリー (Delhi) の門を前にしたニカール・セイン (Nikal Seyn) の歌を聞かせて進ぜよう」(ibid., 56) と言い歌を歌っている。老兵は、物悲しげな調子でニカール・セインの悲劇を語る。それは今なおパンジャブ (Punjabi) で歌い継がれている歌であった。ここでニカール・セインというのは、ジョン・ニコルソン (John Nicholson, 1822-57) のことで、彼は、インドの大反乱の際にデリー攻撃軍を指揮するが、その最中に戦死する。

作品において重要なことは、マヴェリック連隊との邂逅によってキムの進路が決定づけられたこととキリスト教が彼の人生に介入してきたことである。マヴェリック連隊の中にはイングランド国教会の従軍牧師のアーサー・ベネット (Arthur Bennett) とローマ・カトリック教会に属しているヴィクター (Victor) 神父がいる。キプリングは、両者の間には越えがたい宗教上の溝があることを伝えている。しかし、両者は神の摂理という点で一致点を見出す。なぜならば、出生証明書によりキムの父親キンバル・オハラとキムの母親アニー・ショット (Annie Shott) を結婚させたのは、自分であるとヴィクター神父が気づき、ベネット牧師の奇跡を信じるからである。

聖なる川を見つける旅を老僧としていることをキムから聴いたヴィクター神父は、キムが軍人の息子なので、連隊が彼を預かり一人前の人間にしようとする。キムの扱いについては2つの選択肢があったが、老僧からの教育費を払う旨の手紙を読み、ヴィクター神父は自らの迷いを伝える。

I don't believe it; but we'll see. You were goin' off to-day to the Military Orphanage at Sanawar, where the regiment would keep you

till you were old enough to enlist. Ye'd be brought up to the Church of England. Bennett arranged for that. On the other hand, if ye go to St Xavier's ye'll get a better education an'—an' can have the religion. D' ye see my dilemma?' (ibid., 104-105)

「信じられないことだが、いずれ分かるときが来るだろう。本来ならば、お前はサナワールにある軍の孤児院に送られることになっていた。そこならば、入隊の年齢になるまで連隊が面倒を見てくれる。そして、イングランド国教会の信者になるよう育てられる。ベネットが手配した。だが、聖ザビエル校ならば、より高等な教育が受けられる。しかも、より優れた宗派に属せる。私の迷いが想像できるかな」

ヴィクター神父の言葉には、キムがイングランド国教会の信者にならず、ローマ・カトリック教の教育を受けた方がいい結果になるという本音が隠されている。

ここでイングランド国教会について触れておきたい。イングランド国教会の宣教活動に再び火をつけたのは、18世紀後半に起こった福音主義の信仰回復であった。それまで唯一の宣教協会であったSPG (the Society for the Propagation of the Gospel in foreign parts)⁸⁾は、主に北アメリカとインドにいるイングランド人植民者の霊的平和の維持を目的とするものだった。インド、オーストラリア、南アフリカには第2の大英帝国というべきものができた。こういった場所にもイングランド国教会が広まっていった。1813年に東インド会社⁹⁾の特許状が改訂され宣教活動の許可が与えられた。カルカッタに主教座が設立されたのは、ウィリアム・ウィルバーフォース (William Wilberforce, 1759-1833) のたゆまぬ努力によるものであった。これを皮切りに、インド、ビルマ、セイロン教会の16の主教区ができた(サ

イクス 2000 : 214-15)。

このようにインドではイングランド国教会の進出があった。それゆえに、なおさらヴィクター神父がキムが自らの信じるローマ・カトリック教の教育を受けることを望んだとしてもおかしくはない。手紙と 300 ルピーの約束手形を受け取っても半信半疑であるヴィクター神父は、民族調査部のクレイトン (Creighton) 大佐に自らの迷いを次のように伝える。

‘Sprinkle him with holy water,’ the Colenel laughed.

‘On my word, I fancy I ought to sometimes. But I’m hoping he’ll be brought up as a good Catholic. All that troubles me is what’ll happen if the old beggar man—’

‘Lama, lama, my dear sir; and some of them are gentlemen in their own country.’

‘The lama then, fails to pay next year. He’s a fine business head to plan on the spur of the moment, but he’s bound to die some day. An’ takin’ a heathen’s money to give a child a Christian education—’
(Kipling 2008: 112)

「聖水をかけたらどうです」クレイトン大佐は笑った。

「正直なところ、そうしたくなるときもあります。ともあれ、あの子が立派なカトリック教徒になることを願うばかりです。あと心配なのは、あの物乞いの老人が—」

「神父様、その老人は身分の高い僧侶です。自国では立派な紳士と見なされる者もいるくらいでしてね」

「その老師といえども、来年の支払いはどうなるかわかりません。物事に素早く対応する能力には長けているようですが、いつかは命も

尽きるわけですから、それに異教徒の金でキリスト教の教育を施すというのは一」

ヴィクター神父は、異教徒の金でキリスト教の教育を施しているのだろうかという迷いを伝えるが、クレイトン大佐に、「しかし、それが老師の望みなのでしょう」(ibid., 112)と言われ、彼が責任をとるということを聞き、キムを聖ザビエル校に行かせることに同意する。ここで重要なことは、キムが聖ザビエル校に行けるようになったのは、老僧のおかげであるということである。アーヴィング・ハウ (Irving Howe) は、「ラマ僧は、ディケンズ (Charles Dickens, 1812-70) の恩人のように、白人の学校に行けるようキムを支援する」と述べているが (Howe 40) *Great Expectation* (1861) のマグウウィッチ (Magwitch) のように屈折した心理からではなく、老僧は純粋な心理からキムを支援している¹⁰⁾。このことから、老僧は、善意に基づいて行動しているだけでなく、他の宗教に対して寛容な人物であると言える¹¹⁾。

一方で、キムを聖ザビエル校にやることに責任をとると言ったクレイトン大佐にも目を向ける必要がある。*Kim* の中で世俗的な権威を持っているクレイトン大佐は兵士であるが、民俗学者でもある¹²⁾。サイドは、クレイトン大佐の人類学者としての側面に注目している。近代的な社会科学の中で、人類学は、最も密接に植民地主義と結びついている。19世紀中頃の人類学者や民族学者たちは、支配統治されるべき現地の人々の習俗について統治者たちに助言する人たちであったからである。サイドは、「クレイトン大佐の背後には、ウォレン・ヘイスティングズ (Warren Hastings, 1732-1818) やロバート・クライヴ (Robert Clive, 1725-74) のような18世紀後半の冒険者たちや開拓者たちがいる」と述べている。さらに「彼らの革新的なルールや行き過ぎた行為は、英国のインド支配に関

し、権威者が無制限になることを抑制する法律を必要とした」とも述べている (Said, “*Kim* as imperialist Novel” 2002: 340)。

3. キムと宗教

ここでウォレン・ヘイスティングズとロバート・クライヴについて触れておきたい。ウォレン・ヘイスティングズは、インド規制法の成立でベンガル知事から英領インドの初代総督になった¹³⁾。ヘイスティングズは、優れた手腕によって誕生したばかりのインド帝国を守り抜いたことと、オリエンタリストとして知られている。彼は、インド行政が最悪の状態にあった1771年末、マドラスのカウンシラーからベンガル知事に任命され、1772年2月に赴任した。翌年、規制法に基づいて総督職が新設され、初代総督に昇格した。マドラスのカウンシラーに任命される以前に、14年間(1750～64年)ベンガルで勤務しており、ベンガル語とヒンドスタニ語を流暢に話し、ペルシア語にも精通していた。彼は、現地語重視政策と1772年の司法制度に関する規則で知られるが、1787年イギリスで不正行為を弾劾された¹⁴⁾。一方のロバート・クライヴは、英領インドの基礎を築いた軍人であり、政治家であり貴族(Knight: 世襲権を持たない準貴族)である。1757年セント・デイヴィッド(St. David)要塞知事であったクライヴは、ベンガル太守軍をプラッシー(Plassey)の戦いで破った。また1765年にはベンガル知事としてムガル帝国皇帝からイギリスのベンガル支配を公認する勅書を受ける。1767年、帰国したところ、インドで私腹を肥やしたとして議会で弾劾を受けるが、1773年無罪となった。議会の調査は1773年に終了したが、クライヴは議会の自分に対する仕打ちにショックを受け、心身ともに病むようになり、49歳の誕生日後間もなく自殺した¹⁵⁾。

ヘイスティングズとクライヴの他にインドに関わったイギリス人の中で忘れてはならない人物がいる。それは、ウィリアム・ジョーンズ(William

Jones, 1746-94) である。ジョーンズは、1783年、イギリスを後にしてインドへと出発する前に、すでにアラビア語、ヘブライ語、ペルシア語に習熟していた。彼はまた詩人であり、法律家、百科全書家、古典学者であり、不撓不屈の研究者でもあって、その才能のおかげで、ベンジャミン・フランクリン (Benjamin Franklin, 1706-90)、エドモンド・バーク (Edmund Burke, 1729-97)、ウィリアム・ピット (William Pitt, 1708-78)、サミュエル・ジョンソン (Samuel Johnson, 1709-84) といった人々の愛顧を受けるようになった。やがてジョーンズは、「インド方面における名誉ある高収入の役職」に任命され、現地に到着して東インド会社のポストに就くと、ただちに一連の私的研究を開始した。それは、オリエントを囲い込み、網で仕切り、飼いならし、それによって、オリエントをヨーロッパの学問の一領域に仕上げようとするものであった。彼が「アジア滞在中のわが研究対象」と題する私的な著述の中で列挙している研究主題は、「ヒンドゥー法とイスラム法、ヒンドゥスタンの現代政治・地理、ベンガル統治の最良形態、アジア人の算術・幾何および混合諸科学、インド人の医学・化学・外科学・解剖学、インドの天然資源、アジアの詩と修辞学と倫理観、東方諸民族の音楽、インドの貿易・手工業・農業・商業」といったものであった。

ジョーンズの公式の仕事は法律であったが、それはオリエンタリズムの歴史にとっては象徴的な意義を担う職業であった。ジョーンズがインドに到着する7年前、ヘイスティングズは、インド人たるものはインド人固有の法に基づいて統治さるべしとの決定を下していたが、それは一見して感じられる以上に大胆な企てであった。というのは、当時実用にかなうサンスクリットの法典といえば、そのペルシア語訳だけしか存在せず、しかも当時原典に当たることができるほどサンスクリットに通じたイギリス人は一人もいなかったからである。チャールズ・ウィルキンズ (Charles Wilkins, c.1749-1836) という東インド会社の社員がまずサンスクリットを

習得し、それからマヌ法典の翻訳に取りかかった。やがて彼はこの仕事においてジョーンズの協力を得ることになった。1784年1月、ジョーンズは、ベンガル・アジア協会の創立大会を催したが、これは、インドにおけるイギリス王立協会の役割を果たすものであった。ジョーンズは、この協会の初代会長として、また判事として、東洋と東洋人についての実際的な知識を身につけ、それによって、後にはA・J・アーベリー (A. J. Arberry, 1905-70) (イギリスの東洋学者) が言うところの、押しも押されぬオリエンタリズムの創始者となるのであった (Said, *Orientalism* 1979: 77-78)。

ところで、サイードの言う「世俗化された宗教」はオリエンタリズムの特権的な担い手=行為主体であったが、それはどんな宗教でも構わないというわけにはいかない。それは他ならぬキリスト教なのであり、より具体的に言えば西洋キリスト教世界だったのだ。

キリスト教は一つの観念である以上に、巨大な制度であり、哲学、科学、経済、政治の面での達成や、言説、行政、制度の上での総体であった。結局のところ、オリエントの特定の一都市あるいは一地域、一つ（あるいはそれ以上）の特定の宗教に多様な形で影響を与えたのは、キリスト教ではないだろうか。キリスト教というのは世俗化された宗教であった。一つ特定の宗教キリスト教が、あらゆる言葉のうちで最もラテン語的な性質を帯びるその語へと自己を同化しつつ、有無を言わず制度化した。キリスト教は、自らの世界を脱神秘化し、世俗的なものに生まれ変わった。

1492年以降に世界を植民地化したキリスト教は、自らが搾取し、改宗させ、虐殺し、「文明化」し、奴隷化し、殲滅した他の共同体や伝統に対して、権威と支配に関わる新たな構造と交渉可能な権力の布置をしだいに与えていった。キリスト教は、自らが従来自己にのみあてがってきた名前、他ならぬ「宗教」という名前を他の共同体や伝統に与えたのである (アニジャーラ 2023: 62-63)。

Kim

Kimにおいてクレイトン大佐にはヘイスティングズやクライヴのような弾劾を受けるような行きすぎは見られないが、インドを統治する目的が見られる。聖ザビエル校で教育を受け、基礎調査の試験に優秀な成績で合格したキムは、クレイトン大佐が運河局に測量助手の仕事を見つけてくれたおかげで、いずれ政府のもとで記録係として働くことになる。見落としてはならないことは、クレイトン大佐は、インド統治のためキムを用いようとしているが、キムの宗教に関しては、ある程度自由を許容しているように思えることである。クリスマス休暇をラーガン (Lurgan) の家で過ごしたキムは、コーランの前篇を暗記するようと言われ、しまいにはイスラム学者さながら朗々と誦んじてみせるまでになる。またキムは、老僧と再び旅をする。クレイトン大佐がキリスト教ではなくチベット仏教の教えを伝える老僧との旅を許容したのは、マーブブ (Mahbub) の勧めもあつてのことであるが、彼が宗教上のことよりもインド統治を優先させていることが重要である。結果的にこのことがキムにチベット仏教に触れる機会を与えることになる。

興味深いのは、老僧の正体を見極めるためクレイトン大佐が旅費を出しているハリー (Harrie) である。今ではチベットの仏教について老僧から教えを乞うているハリーは、民族の調査をして、将来は王立協会の会員になりたいと思っている。実は、キムをハリーに預け、民族の調査をさせることを視野に入れているクレイトン大佐にも王立協会会員となることへの夢があったのだ。彼は、王立協会会員となるため長年にわたり、アジアの不思議な呪術や未知の習慣について論文を書いては、積極的に協会へと送りつけていた。このような彼は、ハリーを同好の士と認めて親しみを感じていたのであった。

話を元に戻したい。自由を得たキムは、ジャイナ教徒の寺院にいる老僧に会いに行く¹⁶⁾。そこで老僧は、輪廻の絵図を描いている。半紙には、大

胆なほど強く太い線で、大きな車輪と6本の輻が描かれている。車輪の中心には円のようにつながれた豚（痴）、蛇（怒）、鳩（欲）がいて、輻で区分された部分は、それぞれ天上と地獄、さらに生への諸相を表している¹⁷⁾。この絵図に関しては、釈迦が地面に米粒を並べて描き、弟子たちに説法をしたのが始まりとされている。老僧は、後に肉体については、「肉体はいかようにも、それこそ人の望みに応じて美醜のどちらにも姿を変えるが、いずれであろうと肉体など物の数ではない」(Kipling 2008: 211) と言う。一方、魂については、「魂にしても、それが愚かなものであるときは、豚（痴）、蛇（怒）、鳩（欲）の奴隷と化し、キンマ、新しい家畜、女人、あるいは王の寵愛と、様々なものを追い求める」(ibid., 211) と説明する。さらに「愚かな魂は、どこまでも肉体にすぎること、あらゆる極楽と地獄を経巡り、その反復から抜け出せずにいるのだ」(ibid., 211) と述べる。

後にキムと旅に出た老僧は、本物の芸術品と言ってもいい絵図を強引に売って欲しいと言ってきたロシア人に殴られてしまう。老僧は、このことについて自身の肉体が山に焦がれたため、ロシア人の拳に論され道に戻らなければならないと思う。このような老僧は、聖なる川が必ず見つかる信じ、最後にその川を見つける。二日二晩無心で瞑想した彼は、どのように聖なる川が現れたかをキムに伝える。それによると、自由になった老僧の魂は、鷹のように舞い飛び、インドの全土を上から見下ろす。老僧は、キムが偶像崇拝者の下になって斜面を転がっていく様を見る。そして眼下に聖なる川を見、気づけば肉体に復していたのであった。

ここで気づかざるを得ないことは、キプリングが偶像崇拝のように見られがちな仏教が魂の宗教であることを示していることである。1813年に東インド会社の特許状が改訂され、宣教活動の許可が与えられ、イングランド国教会は、カルカッタに主教座を設立した。キリスト教から見れば、仏教は偶像崇拝を行っているように見られがちであるが、キプリングは、チ

Kim

ベットから来た老僧とキムの旅を通して仏教が魂の宗教であることを示しているように思われる。聖ザビエル校で学んだとしても、キムは老僧との旅において仏教の本質を知ることになるのである。

結び

以上、*Kim*における主人公キムと宗教との関わり合いについて考えてきた。作品においてキムは、解脱のため聖なる川を探す老僧と旅をする。その旅の途中で老僧と彼は、マヴェリック連隊と出くわす。このことは、キムが自分のアイデンティティについて認識するきっかけとなるできごとであった。彼は、自分がアイルランド人で構成されたマヴェリック連隊において軍旗護衛下士官を務めていたキンバル・オハラの子であることを確認する。その後、学校に通って立派なイギリス人になるように聖ザビエル校へ送られる。このことは、キムがローマ・カトリック教の影響を受けることを意味していた。しかし、彼は自由を与えられ、再び老僧と旅をすることとなる。

ドンナ・ランドリー (Donna Landry) とキャロライン・ルーニー (Caroline Rooney) は、「ラマ僧と少年が行ったり来たりすることにおいて、キプリングは、自身のインドへの愛を表現し、イギリスがインドを占有し切れていないことの不可解さを示している」と考えている (Landry & Rooney 63)¹⁸⁾。サイドは、19世紀において「オリエントとは、現実にイギリスの領土であったインドのことを指していた」と述べているが (Said, *Orientalism* 1979: 169)、キプリングは、好奇心の対象としてインドを示しているのみならず、イギリスが支配し切れていないインドをも示している。

聖ザビエル校で教育を受けたにもかかわらず、キムは老僧と旅をすることによってチベット仏教に接することになる。*Kim*の中で老僧が伝授する思想の中で顕著なのは、インドに古くから伝わる輪廻という思想である。

これは、命あるものが何度も転生し、人だけでなく、動物なども含めたものに生まれ変わるという思想であり、インドで仏教が成立する以前から存在していて、その源流はバラモン教（ヴェーダ教）にあるとされている。

インド＝ヨーロッパの重要な多神教の中で、バラモン教は最古の歴史を持っている。前1300年頃に生まれたこの宗教の伝統は、バラモンと同じ基本的な文献から発している。バラモン教とヒンドゥー教の源泉は、当初は口伝で、やがて前1200年頃から前900年頃にかけて編まれた数万ページに及ぶ4巻のヴェーダにある。ヴェーダとは神々が人間に授けた、認識と天啓という二重の意味での「知」を指す。ヒンドゥー教には、輪廻や解脱という考えが見られる。そして、解脱の境地に達するため、倫理的・霊的な原理原則であるダルマに従わなければならない。

Kim において、キプリングは、古代インドのヴェーダに関連する宗教的・哲学的な文献群を指す *Upaniṣad* (『ウパニシャッド』) に見られる輪廻や解脱という概念を読者に印象づけているように思われる。前6世紀頃にヒンドゥー教のカースト制に対する反発として生まれた仏教は、客観的とも言えるアプローチによって生の原理を見出そうとする哲学書、すなわち、*Upaniṣad* (『ウパニシャッド』) の普及とともにインドで生まれた精神革命と結びついている。仏教の創唱者の仏陀は、輪廻のサイクルから逃れる上での大きな障害が何かを知り、「四諦」(苦諦、集諦、滅諦、道諦) という考えを唱えた。また、完全かつ最終的な解脱に至るには、執着、特に欲望を断つことが不可欠であるとした。

仏教は、インド南部からアジアの他の地域、まずスリランカ、次いでビルマ(ミャンマー)へと速やかに広まった。この仏教は仏陀の教えに近いかなり厳格なもので、上座部仏教と呼ばれる。これに対し、1世紀に成立した大乘仏教は、チベットやベトナム、中国、朝鮮半島、日本などに伝わった。悟りを求める衆生を意味する菩薩は、仏性(慈愛、智慧、愛)の化身であり、

Kim

帰依の対象となった。この大乘仏教からやがて中国や日本の禅や、チベットのタントラ仏教=チベット密教が派生した（テタール 2024：25-37）。

Kim においてキプリングは、老僧とキムの旅を通して、後から来た一神教であるキリスト教とは異なるインドに存在し続ける思想とその特徴をも示そうとした、と言っていいだろう。

注

- 1) エドワード・W・サイード (Edward W. Said) は、「*Kim* は、キプリングの長い小説の中では持続的に成功し、円熟した作品である。この作品は、青年によって楽しく読まれうる作品であるが、青年期を過ぎてからも一般読者や批評家に敬意と興味を持って読まれうる作品である」と評している (Said, *Culture and Imperialism* 1993: 159)。
- 2) パラマ・ロイ (Parama Roy) は、キムが1887年のヴィクトリア女王の即位50年祭の後に大佐に会っていることに注目している (Roy 2002: 393)。
- 3) Rudyard Kipling, *Kim* (Oxford: Oxford UP, 2008), p.2. この作品からの引用文は、この版により、引用末尾の括弧にページを示す。日本語訳の部分は、木村政則訳『キム』（光文社）を参考にした。
- 4) 上品な学者、教師、芸術家であったキプリングの父親ロックウッド (Lockwood) は、英領インドではラホール博物館の館長のモデルになっている (Said, *Culture and Imperialism* 1993: 160)。
- 5) タントラ (tantra) と呼ばれる聖典に基づく仏教。
- 6) デイル・S・ライト (Dale S. Wright) は、「カルマと再生は、神の戒律、審判、報いがキリスト教の文化で果たす同じ役割を仏教徒の倫理的文化の中で果たしている」、「全ての間人は、自分がそれに値するものを受け取る。未来の生の恩恵や特典は、前世の道徳的質に正確に比例して現れると考えられている」と説明している (Wright 2020: 91)。
- 7) イギリスは、軍隊におけるイギリス人の規模が拡大するにつれ、健全な兵が加入しうるように、その給与および軍務条件を改善せざるをえなかった。特にその兵舎は、1862年陸軍衛生委員会 (the Army Sanitary Commission)

- の勧告に基づき二階建とされ、この高価な兵舎のための支出は、1863年から1872年まで年平均100万ポンドにも上ったのである（金子 2023：64-79）。
- 8) SPGは、SPCK (Society for Promoting Christian Knowledge) を助けるために1701年にトマス・ブレイ (Thomas Bray, c1658-1730) によって創設されたアングリカンの団体である。
- 9) 東インド会社は、1600年にエリザベス女王の特許状によって設立されたインド、東南アジアの貿易独占権を持つ会社である。1873年に解散した。
- 10) マグウウィッチは、盗んだ札を使ったという嫌疑で裁判されたとき、コンピソン (Compeyson) よりも不利な扱いを受ける。コンピソンが7年の刑を受ける一方で、マグウウィッチは14年の刑を受ける。二人が脱走したときも、コンピソンの処罰が軽くすむ一方で、マグウウィッチは、育ちの違いによって生涯の追放に処せられる。このような不平等な扱いを受けた結果、マグウウィッチは、コンピソンに恨みを持ち続けるだけでなく、コンプレックスを持ち、オーストラリアで稼いだ金でピップを紳士にすることでコンプレックスを解消しようとする。
- 11) 木村政則氏は、*Kim* に登場する老僧の名前が「テシュー上師」(Teshoo Lama) であることに注目している。「タシ上師」(Tashi Lama) は、「テショー上師」(Tesho Lama)、もしくは、「テシュー上師」(Teshu Lama) とも記される。これら全てが「パンチェン上師」(Panchen Lama) のことを指している。パンチェン上師とは、チベットにおいてダライ上師に次ぐ第2の活仏で阿弥陀仏一生あるものの全てを救う極楽浄土の仏一の化身とされている。このことを踏まえ、木村氏は、テシュー上師の名を持つ老僧が、阿弥陀如来の生まれ変わりという役割を担わされていると考えている（木村 2020：641-42）。
- 12) サイドは、クレイトン大佐がキプリングのパンジャブ (Punjab) での経験に基づいて描き出されていることを指摘している (Said, “*Kim as Imperialist Novel*” 2002: 339)。
- 13) イギリスでのカレー粉の流通史で抜きにできない事績がある。ウォレン・ヘイスティングズが「カリ」と呼ばれるブレンドスパイスを持ち帰ったとき、これに目をつけたクロス・アンド・ブラックウェル (Crosse & Blackwell) 社という食品会社が考案して、ヴィクトリア女王に献上したのが「C&Bカ

レーパウダー」で、カレー史の中ではよく知られている話である（高森 2018：66）。

- 14) ベンガル知事，総督として13年間勤務し，貴族になることを期待できる働きをしたが，帰国後のヘイスティングズを待っていたのは，ネイボップ (nabob) (イギリス東インド会社統治下のインドで巨富を築き，本国に帰国したイギリス人) に対する見せしめ的な，上下両院の弾劾裁判であった。裁判では無罪を勝ち取ったが，それに7年余りを要した（浜渦 2025：175-77）。
- 15) クライヴは，インドの領土獲得の功績が認められ，ウェストミンスター寺院に埋葬された (ibid., 175)。
- 16) ジャイナ教では，輪廻を解脱するには，苦行によって古い業をなくし，新しい業が生まれるのを防ぐ道しかないと言った。ジャイナ教は，教えの厳しさのためインドの外へは広がらず，インドでも小さい勢力にとどまった（村上 1981：54-55）。
- 17) 六道輪廻図は，生あるものすべてが輪廻転生する六道（地獄・餓鬼・畜生・阿修羅・人間・天）の境遇を表したもの。輪廻の輪を両手で持つのは，生と死を司るヤマ（閻魔）王。



チベットの伝統的な六道輪廻図

- 18) アンドルー・ラザフォード (Andrew Rutherford) は、「キプリングは、彼の時代の代弁者であり、帝国の運命について感じとっている。その時代は、多くの英国人が今日では罪悪感を感じてしまうような時代であった」と述べている (Rutherford 2008: vii)。

参考文献

- Brantlinger, Patrick. "Kim." *The Cambridge Companion to Rudyard Kipling*. Ed. Howard J. Booth. Cambridge: Cambridge UP, 2011: 126-40.
- Howe, Irving. "The Pleasures of *Kim*." *Modern Critical Views: Rudyard Kipling*. Ed. Harold Bloom. New York: Chelsea House Publishers, 1987: 35-44.
- Kipling, Rudyard. *Kim*. Oxford: Oxford UP, 2008.
- Landry, Donna, Rooney Caroline. "Empire's Children." *Kipling and Beyond: Patriotism, Globalisation and Postcolonialism*. Ed. Caroline Rooney, Kaori Nagai. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010: 58-78.
- Roy, Parama. "Kim, the Myth of the Nation, and National Identity." *Kim*. Ed. Zahreh T. Sullivan. London: W. W. Norton & Company, 2002: 393-406.
- Rutherford, Andrew. "General Preface." *Kim*. Oxford: Oxford UP, 2008: vii-xi.
- Said, Edward W. *Culture and Imperialism*. London: Chatto & Windus, 1993.
- . *Kim*. Oxford: Oxford UP, 2008.
- . "Kim: as Imperialist Novel." *Kim: Authoritative Text, Backgrounds, Criticism*. Ed. Zohreh T. Sullivan. New York: W. W. Norton & Company, 2002: 337-50.
- . *Orientalism*. New York: Random House, 1979.
- Sandison, Alan. "Introduction to *Kim*." *Kim*. Oxford: Oxford UP, 2008: xiii-xxx.
- Sergeant, David. *Kipling's Art of Fiction, 1884-1902*. Oxford: Oxford UP, 2013.
- Wilson, Angus. *The Strange Ride of Rudyard Kipling*. Harmondsworth: Penguin Books, 1979: 20-21.

Kim

- Wright, Dale S. *Buddhism: What Everyone Needs to Know*. Oxford: Oxford UP, 2020.
- アニジャーナル, ギル, 「世俗主義」[山口溪(訳)], 『思想』No.1196., 岩波書店, 2023: 54-84.
- 栗屋利江, 『世界史リブレット 38 イギリス支配とインド社会』, 山川出版社, 2003.
- エドワード・W・サイード, 『オリエンティズム 上』, 今沢紀子(訳), 平凡社, 2019.
- 金子勝, 『イギリス近代と自由主義—近代の鏡は乱反射する』, 筑摩書房, 2023.
- 木村政則, 「訳者あとがき」, 『キム』, 光文社, 2020.
- 福原麟太郎, 吉田正俊, 『文学要語辞典 改定増補版』, 研究社, 1987.
- サイクス, ノーマン, 『イングランドの文化と宗教伝統—近代文化形成の原動力となったキリスト教—』, 野谷啓二(訳), 開文社, 2000.
- 高森直史, 『海軍カレー伝説』, 潮書房光新社, 2018.
- ダムロッシュ, デイヴィッド, 『ハーバード大学ダムロッシュ教授の世界文学講義—日本文学を世界に開く』, 沼野充義(監訳), 東京大学出版会, 2025.
- テタール, フランク, 『地図とデータで見る宗教の世界ハンドブック』, 蔵持不三也(訳), 原書房, 2024.
- 平岡宏一(編・訳), 『[ゲルグ派版] チベット死者の書 改定新版』, Gakken, 2023.
- 浜渦哲雄, 『イギリス東インド会社 軍隊・官僚・総督』, 講談社, 2025.
- 村上重良, 『世界の宗教』, 岩波書店, 1981.

Kim: Kim's Development and Religion

YOSHIDA Kazuho

Kim (1901) is a novel by Nobel Prize-winning English author Rudyard Kipling (1865-1936). It was first published serially in *McClure's Magazine* from December 1900 to October 1901 as well as in *Cassell's Magazine* from January to November 1901, and first published in book form by *Macmillan & Co. Ltd* in October 1901. The novel is notable for its detailed portrait of the people, culture, and varied religions of India. The book presents a vivid picture of India, its teeming populations, religions, and superstitions, and the life of the bazaars and the road.

Kim (Kimball O'Hara) is the orphaned son of an Irish soldier (Kimball O'Hara Sr., a former colour sergeant) and a poor Irish mother (a former nanny in a colonel's household) who have both died in poverty. Living a vagabond existence in India under British rule in the late 19th century, Kim lives by begging and running small errands on the streets of Lahore. He occasionally works for Mahbub Ali, a Pashtun horse trader who is one of the native operatives of the British secret service. Kim is so tanned and immersed in the local culture that few realize he is white.

Kim befriends an aged Tibetan lama on a quest to free himself from the Wheel of Things by finding the legendary "River of the Arrow". Kim becomes his disciple and accompanies him on his journey. Kim encounters and recognizes his father's regiment on the march. He sneaks

Kim

in when the soldiers camp for the night. He is caught and mistaken for a thief, but the regimental chaplain identifies Kim by his Masonic certificate, which is sown into an amulet that he wears around his neck. Upon learning of Kim's connection to the regiment, the lama insists that the boy comply with the chaplain's plan to send him to an English school in Lucknow. The lama, a former abbot, pays for Kim's education.

Throughout his years at school, Kim remains in contact with the holy man he has come to love. He is also trained in espionage to be a surveyor while on vacation from school by Lurgan Sahib and accompanies Mahbub Ali on one school break. After three years of schooling, Kim rejoins the lama and at the behest of Kim's superior, Hurree Chunder Mookherjee, and they make a trip to the Himalayas so they can try to find out what a couple of Russian intelligence agents, one Russian and one Frenchman, are doing there. Kim obtains maps, papers and other important items from the Russian agents, who are working to undermine British control of the region. When the Russian strikes the lama in the face, Kim attacks the man, then flees when shot at, while the outraged porters abandon the party and take the lama away to safety.

The lama realizes that he has gone astray. His search for the River of the Arrow should be taking place in the plains, not in the mountains, and he orders the porters to take them back. Here Kim and the lama are nursed back to health after their arduous journey. The lama finds his river and is convinced he has achieved Enlightenment, and shares it with Kim.

In *Kim*, the most important thought that the lama conveys to Kim is reincarnation as a historical thought in India. The thought that

creatures transmigrate repeatedly into different creatures, including animals, had existed in India before Buddhism, and is thought to be a religion which came from Brahmanism.

〔翻 訳〕

朝鮮漢文短編小説集（Ⅵ）

市井に生きる人びと

梅 山 秀 幸

五十二、詩酒を愛し、義を重んじた林俊元

ソウルの風俗は北部と南部では異なる。鍾路から南山の麓までは南部であるが、商人や富豪たちが多く住んでいて、利殖を好み、おおむね吝嗇であるものの、その鞍馬や邸宅はたがいに豪華を競っている。白蓮峰¹⁾の西側から彌雲台²⁾までは北部であるが、多くは貧しく、游食する部類たちが住まい、往々にして任侠の徒たちもいて意気で交わり、気前よく分け与え、信義を重んじて、災いを救い、患う者を看護する。詩人や文士たちも季節によっては連れだつて遊び、林泉雲月の楽しみを追及して、しばしば詩篇の多作を誇り、麗句を争うことになる。これもまた北部の風気がそうさせるのである。

林俊元³⁾の字は子昭で、代々、ソウルの北部に住んでいた。人となりは俊爽で、奇異な気質があり、風采も秀でて、弁論も立った。若いときに龜谷・崔奇男⁴⁾の門下で学んで、詩作にすこぶる巧みだという評判をとった。

しかし、俊元の家は貧しく、年老いた親がいたので、ついに志を屈して内需司⁵⁾の役人になった。俊元は勤勉に働き、事務に明るかったので、内需司では信任を得て、富を起すことができ、いつのまにか千両の財をなすようになった。俊元はため息をついていった。

「もうこれだけあれば、わたしには十分だ。どうしてこのまま世事に埋

没していいものか」

すぐに、仕事を止め、家にいて、文章でもって楽しむようになった。毎日のように同好の者たちが集まって、その玄関には履が**いっぱい**になり、杯盤が絶えることがなかった。その同好の者というのは、**庾纘洪**⁶⁾、**洪世泰**⁷⁾、**崔大立**⁸⁾、**崔承太**⁹⁾、**金忠烈**¹⁰⁾、**金富賢**¹¹⁾といった人びとである。

庾公は春谷と号して碁をよくし、洪公は滄浪と号して詩をよくした。二人ともにその名声は当時に冠たるものがあつた。他の人びともまたみながその気概と文芸によって世間では称賛されていた。また庾公は酒を愛し、一度によく数斗を飲み干した。洪公には年老いた母親がいたが、困窮して、それを養う術がなかった。俊元は庾公のために家には銘酒を用意して、その酒量を充足させ、洪公にはしばしばその財でもって助けて窮迫することのないようにしてやった。

よい季節に美しい風光があれば、いつも人びとを招いてその場所に集まるようにさせた。俊元が主となって酒と肴を用意し、人びとはこれに従つた。そこでは人びとは詩を吟じ、酒を飲んで、大いに楽しんで後、解散するのを常としたが、久しいあいだ、人びとはそれに飽くことがなかった。ソウルの中でいささかでも才のあると自負する者は、その会に招かれないのを恥とした。

俊元には財産が豊かにあり、義理を重んじ、人に施すのを好んだが、人を助けても、それが十分ではないのではないかと気を病んだ。親戚や古くからの友人たちで貧しく、冠婚葬祭が思うままにならない者は必ず俊元を訪ねて来るのだった。そのために、彼が家を出るときには、彼を実の父兄のように敬う人びとが数十人は引き連れられて行く。

ある日、俊元が六曹の街区¹²⁾を歩いていると、一人の女子が役人に綱をかけられて歩いている。風体の悪い男がその後からさかんに女子を侮辱し、女子ははなはだ悲しげに泣いているのだった。俊元はその理由を尋ね

た後に、男を叱りつけ、

「たかがそれほどの負債で、そんなに婦女子を辱めていいものか」といい、その場で女子の借金をすべて代わって返済してやり、借用書を破り捨てて、立ち去ろうとした。女子はその後について行き、

「あなたはいったいどなたなのでしょうか。どこにお住まいなのでしょうか」

と尋ねた。俊元は、

「礼法では、男女は往来では互いに避け合うものだ。わたしの名前や住まいなど尋ねてどうするというのだ」

といった。女子はしつこく尋ねたが、俊元はついに答えなかった。それ以来というもの、俊元の名はソウル城中にとどろいて、彼の風度を思慕して刺を通じようとする人が門前に絶えることがなかった。

亀谷・崔奇男が病で死んだが、葬式を挙げることも困難だった。門徒たちが集まって治葬を行おうとしたが、棺を用意することもできない。そのとき、俊元は使臣にしたがって中国に行っていて、人びとが、

「ああ、ここに俊元がいてさえくれたなら、どうして先生を納める棺がないということがあろうか」

と、いいも終わらないうちに、門外に人がやって来て、棺を運び入れたのだった。尋ねると、俊元の家のものである。俊元是北京に行くことになって、崔公が年老いて病がちなのを心配して、家の者たちにあらかじめ言い含めておいたのである。人びとは俊元の義気と先のことを洞察する力に感服した。

俊元が死ぬと、それを弔って慟哭する人びとはまるで親に対するようであった。俊元に頼って生きていた人びとは、

「これからどうやって生きていけばいいのだろうか」

とため息をつくのだった。一人の老いた寡婦がみずから進んでやって来て、

針仕事を手伝って、成服を終えると、帰って行った。けだし、かつての六曹の街区の女子であつたらう。

俊元は詩を専念して作るということにはなかつたものの、その詩は自然に天機を得て、清艶と澄んで唐詩の格調があつた。滄浪・洪世泰などの人びとと応酬した詩が多く、俊元が死んで三十年後に、滄浪が市井の逸詩を採集して『海東遺珠』¹³⁾と題して刊行した。庾・林両氏の詩が多く収録されている。

- 1) 白蓮峰：北岳山のふもとの三清洞にある地名。石壁に月影岩と刻まれていて、一帯を白蓮社ともいう。
- 2) 弼雲台：仁王山の下にある地名。花木が美しく春に遊覧する名所。
- 3) 林俊元：この話にある以上のことは未詳。この話が彼について最も詳しい情報を提供している。
- 4) 亀谷・崔奇男：1586～？ 朝鮮中期の詩人。字は英叔，号は亀谷，黙軒。本貫は川寧。早く申翊聖の門下に入って，その父親の申欽の目に留まり，その詩才を認められた。1648年，尹順之にしたがって日本に行き，文名を高めた。彼の門下から林俊元・庾纘洪・李得元などの詩人が輩出した。正確な没年はわからないが，彼の詩の中には1668年に作られたものがあり，八十歳を超えて健在だったことがわかる。著書に『亀谷集』がある。
- 5) 内需司：宮廷で用いる米，布，雑物，さらには奴婢などにかかわる事務に当たる役所。
- 6) 庾纘洪：字は述夫，号は春谷。鄭斗卿のもとで学び，詩文をよくし，当時の囲碁の名手だった。訳官として冬至使に随行して中国に行き，官職は司訳院判官にいたった。
- 7) 洪世泰：1653～1725。字は道長，号は滄浪，本貫は南陽。翊夏の子。年少のころから経書に通達して詩に巧みだった。1682年，通信使にしたがって日本

朝鮮漢文短編小説集（VI）

に行ったとき、その詩墨を得ようとする者が多く、書いて与えると、日本人は宝のように見なしたという。吏文学官、蔚山監牧官を勤めた。晩年には海と山を遊覧して、病を得て死んだ。

- 8) 崔大立：字は秀夫，号は青涯，または筠潭。母親に孝行を尽くし，詩をよくすることで，当時，有名であった。
- 9) 崔承太：この話にある以上のことは未詳だが、『海東遺珠』の詩作者として名がある。
- 10) 金忠烈：この話にある以上のことは未詳だが、『海東遺珠』の詩作者として名がある。
- 11) 金富賢：この話にある以上のことは未詳だが、『海東遺珠』の詩作者として名がある。
- 12) 六曹の街区：六曹は礼曹・刑曹・吏曹・兵曹・戸曹・工曹。それらの官庁が集中した光化門の前あたりをいう。
- 13) 『海東遺珠』：朝鮮前期の朴継姜からこの話の時代までの四十八名，計二百三十首の詩を取める詩集。一卷一冊。

五十三、義気で葬輿を担ぐ金洛瑞

好古・金洛瑞¹⁾の字は文初である。若いときには放逸で、広く俠気のある輩と付き合っただけで遊び、信義を重んじた。おおよそ当時の北社や西台²⁾の風潮がそうさせたのである。

ある日、彼が洞口の前を歩いていると、一人の老人が驢馬に乗ってやって来て尋ねた。

「ここに金洛瑞という方はいらっしゃらないだろうか」

「何を尋ねるかと思ったら、わたしがその金洛瑞だよ」

老人はいきなりその手を取っていった。

「お許し下さい。貴い名前をぶしつけに口にしてしまいました」

「そんなことはかまわないが、いったい何の用なのだ」

老人は低い声で嗚咽しながらいった。

「わたくしは中村³⁾に住む者です。ひそかにお願いしたいことがあり、どうかあなたの快諾を得たいのです」

洛瑞が、

「まずその願いというのを話してもらえまいか」

というと、老人はしばらく躊躇した後、ようやく話し出した。

「わたくしには早く寡婦となってしまった娘がいますが、また不幸なことに、どうやら短命らしく、その死を前にして、父親のわたくしに切々というのです。『人を葬送するとき、葬輿を担ぐ人を香徒軍といいますが、大体において醜悪かつ凶暴な者たちです。一生を貞淑で潔白に過ごしたわたくしのこの身がどうしてそうした輩に担がれなければならないのでしょうか。以前、北部には義気に富んだ男子たちがいて、こうしたことを引き受けて憚らないのだと聞きました。もしその方たちの手を借りて担がれるのなら、もう思い残すこともありません』と。この娘のことばをとうてい無理だと思っても、その気持ちが可哀想で不憫でならず、またあなたのお噂をお聞きしたものですから、こうして訪ねて参ったのです。わたくしの娘への思いをお察しの上で、どうかご無礼をお許してください」

洛瑞は慨然として承諾した。葬送の日、彼は仲間たち数十人と出かけて行った。老人はご馳走を用意して待っていた。洛瑞は、

「われわれは食事にありつくために来たわけではない」

といって、これを下げさせ、ただ酒数十壺だけをそのままに置いておかせて、みなで飲んだ。時間になると、葬輿を担いで山の麓に至り、棺を安置して、立ち去った。洛瑞の義気というのは、多くこのようであった。

晩年になって節を折り、学問をするようになり、経史にあまねく通じる

朝鮮漢文短編小説集（VI）

ようになった。家では儉約に努め、品行と言語に法度があった。人と話すとき、それぞれの人のいきさつを考えて、勧奨することも、忠告することもあったが、謙遜な態度を崩さず、どちらかといえば、寡黙な人のようであった。そうでなくては、人の気質を変えることができないのを知っていたからである。よく詩を作り、玉溪と松石のあいだで詩を吟じて遊んだ。人びとは彼を重厚な長者として称賛して、若かりしときの放逸な気質を知らなかった。

老年には墓閣を修理して、絶句五首を吟じた。

李公は静かな池泉を愛して、懇ろにその子に譲った。
故人が堂舎を構えた場所に、今は香華と墓石が並ぶ。
(李公愛平泉 丁寧托其子 先人所構堂 豈與花石比)

かつて部屋中は宴もたけなわ、まるでムダンのお祭り騒ぎ。
いまはこの墳丘の下、いたずらっ子のように遊び戯れる。
(酣歌于室中 古訓曰巫風 況此邱墳下 遊嬉比狡童)

風雨をしのぐ三間の家、松の木のあいだに一本の道。
子孫たちに伝えよう、この山間の家は宮のよう
(風雨三間足 松楸一逕通 寄言雲耳後 來此視同宮)

三角山のしたにある墓所、春秋に祭祀して幾代を経た。
風水説に耳を傾けるなかれ、ここを棄ててどこに行く
(丘墓三山下 烝嘗十世同 莫聽風水説 棄去各東西)

昔の人が言うに、背徳の子は、よく三蟲に変ずるとか。

墓廬に食事するのは、まさにそのもの。

(古人云悖子 能變為三蟲 有食墓廬者 亦足參其中)

旧友の中で書に堪能な者が上の詩を一首ずつ書いて、これを残したのである。

- 1) 好古・金洛瑞：この話にある以上のことは未詳。この話が彼についての最も詳しい情報を提供している。
- 2) 北社や西台：北社は北岳山の麓で、現在の三清洞付近。西台は仁王山の麓で、すなわち彌雲台および楼閣洞付近をいい、主として引退した胥吏の居住地だった。
- 3) 中村：ソウルの中人階級の人びとの住む地域をいうことばで、現在の貫鉄洞付近をいう。

五十四、世間の規範の外にあった鄭寿銅

鄭寿銅¹⁾は、名は芝潤、字は景顔^{キョンアン}で、本貫は東萊である。代々、翻訳官を勤めた家の人である。生まれたとき、手に寿の文字が刻まれている、成人した後、『漢書』にある「芝草が銅池から現れる」²⁾という故事をとって、寿銅とみずから号したのだった。それで、貴賤親疎を問わず、知っている者も知らない者も、彼を鄭寿銅と呼ぶようになった。

早くに父親を亡くし、母の崔氏が節義を守り、針仕事をしながら、寿銅に学問をさせた。成人するにおよび、その性格は高孤かつ迂闊であった。平生、人に拘束されるのを嫌い、規範の外に出て遊んだが、それでも、順直かつ謙虚であり、ことば数は少なく、おのれを表に出すことはなかった。文字を理解するのに聡明で、どのように窮僻、奇怪、難渋、さらに奥妙、

煩雑で、文理が通らない文章であっても、一見すれば、すぐにその要旨と核心と骨子の所在を理解することができた。特に詩をたしなみ、見聞するもので扱わないものはなかった。古今を渉猟して高妙かつ精確で心にかなうものがあれば、いったんるつぽに入れて溶解させ、それをふたたび表出するのであった。酒を天性として愛し、悲しみと喜び、涙と笑いがわだかまり、伸展するその一切を酒に託して詩に表現したのである。

秋史・金正喜³⁾はこれを奇として、彼を自宅に招き入れ、所蔵する書籍などを読ませて学問を修めさせ、しかる後に世に出そうと考えた。寿銅は数か月のあいだ、行墨のあいだに専心して、戸外に出ることを忘れた人のようであった。様子を見るために人をやると、コルパンに閉じ籠もって衣冠を脱ぎ捨てて読書に没頭していたが、それがいつものことであった。

游観・金興根⁴⁾が特に寿銅の才能を愛してやまなかった。酒と肴でもって彼を縛り付けようとしたが、寿銅はそれでもって大人しくしてはいなかった。金公がいちど外出をしたときのこと、寿銅の衣冠を隠して、奴僕に寿銅を外に出さないように念を押しておいたのだったが、帰って見ると、寿銅の姿はなかった。これを探すと、酒屋にいた。寿銅は藍袍紅帯⁵⁾に喪のときの方笠をかぶり、陶然として酔って臥しているではないか。自分の衣冠が見当たらないので、人のいない隙に金公の藍袍紅帯を借用して着こみ、また使用人の方笠をかぶって出て来たのだった。

金公は寿銅が困窮しているのを気の毒に思い、五十貫の銭を与えたことがあった。寿銅は布を売る店に行き、木綿を買って家に持ち帰り、全家族の衣服をととのえて、その残りの銭はすべて酒の掛け金の払いに当てた。

ある年の暮れ、金公が大きい樽につめた数斗の酒と魚や雉の肴を奴僕に担がせ、寿銅に命じてとある屋敷に届けさせた。雪が降りしきる徐夜のことである。水標橋⁶⁾の上に至ると、寿銅は奴僕に荷を下ろすようにいい、どこかの家に行って鉢を借りて来るようにいった。奴僕は応じようとしな

かったが、なんとか荷を下ろさせ、奴僕が借りてきた鉢をやり取りして、樽をすっかり空にしてしまったのだった。

寿銅の妻が臨月になった。寿銅は薬局に行って仏手散⁷⁾を調じてもらい、袖の中に入れて帰る道で友人に出会った。友人は金剛山に遊覧に行くのだという。寿銅は家に帰ることなく、忽然と旅に出て、数か月のあいだ、友人とともに関東の名勝を見て廻って帰って来た。寿銅の磊落で豪放なことはこのようであった。

妻の金氏は賢淑な婦人であった。家といっても壁の中には洗ったようになにもなく、刺繍をして売って、夫にうやうやしく仕え、いささかも嫌がる風がなく、苦勞の色を面に現さなかった。おおよそ夫が士大夫と交友して文学において名声を得るのを生きがいにして、その他のことには意を介さなかった。寿銅が金剛山にふたたび遊んだとき、彼が剃髪したという話しがソウルに伝わってきて大騒ぎになった。坊主頭になった寿銅が帰って来ると、金氏はこれを迎えて、

「わたくしの肝は縮み上がりそうです」

というと、寿銅は、

「婦女子の肝というのは小さければ小さいほどいい」

といった。

寿銅は訥弁であったが、手を打って滑稽な話をするときがあり、話が一転、二転すれば、聞く者は早くも腹を抱えて笑うのだった。そのおおよそは世間を風刺するものであった。酒に酔うと口をつぐみ、その場に倒れ伏して眠り込んだ。麻雀・骨牌・樗蒲・将棋などの雑技にも引き付けられるままに堪能し、酒席と詩会ではその文雅が燦然と輝いた。世間では寿銅の人品はまるで晋の人⁸⁾のようであり、その詩格は宋の人⁹⁾のようだと評していた。どこか行きたいところがあれば、褰衣¹⁰⁾と大鳥¹¹⁾で千里が咫尺であるかのように、ふらりと出かけて行った。遠いところの一面識もない

人であっても、もともと知っていたかのように彼を称賛して思慕し、婦女子や子どもたちまでも彼に会えば、巾着をはたいて酒食を用意して応接するのだった。

寿銅を憎んで悪口をいう者がいた。相国の心庵・趙斗淳¹²⁾が、

「君は今でこそ紫の帯を腰に巻き、黄色の髭を生やして、世間ではその才華をもてはやされているが、後世の人は寿銅の名は知っていても、どうして君の名前を知っていよう。悪口をいうものではない」

というと、その者は顔を赤くして出て行った。

寿銅は晩年になって、いよいよ酒に放縱になり、十日も飯釜に火をつけないことがあったが、それでも泰然としていた。趙斗淳は、当時は司訳院の提調であり、その俸給はなんとか生活するに足るものでしかなかったが、寿銅を心配して呼び、

「五言詩百韻を作って私に見せて欲しい」

というと、寿銅は夜を徹して詩篇を完成させた。その詩句は珠を連ねたようであった。趙公は讚嘆して止まず、訳科の試験を受けるようにさせた。

試験官が訳書の一つを課題として示して、読ませた。寿銅は眼を怒らせて左右を振り返り、ぶっきらぼうにいった。

「わたしにはこんなものは読めない」

それが重要なことではないと考えたからである。

それでも、司訳院参奉に任命された。官庁の慣例として、王さまの車駕に郎官として随行しない者は所属官庁で囊鞬（弓袋と箠）を携えて待機する決まりであった。ところが、寿銅はこれに背いて、冠岳山に登って行き、ついに免職されてしまった。

寿銅は判書の圭斎・南秉哲¹³⁾の知遇を得た。寿銅が訪ねて行くと、すぐに酒を出して応接した。時には酔って褥に吐くこともあり、その臭いは堪えがたかったが、南公はにこにこして嫌がることなく、次のような詩

句を贈った。

天下に志を抱く王長志¹⁴⁾

江南に落魄する杜牧之¹⁵⁾

(有情天下王長史 落魄江南杜牧之)

寿銅はこの詩句をもっとも自分を知ってくれた人のことばだといっていた。

ある日、江のほとりの亭で眠り、明け方に起ると、ひどく咽喉が乾いていた。髻を放ったままの姿で酒幕に行き行って痛飲した。振り返りもせず出て行こうとして、酒幕の主人がこれを引き留め、酒代を払うよう、火のように督促した。寿銅が、

「南判書、ちょっと助けてもらえませんか。鄭寿銅は捕まってしまいました」

というと、酒幕の主人はこれが鄭寿銅かとわかって、謝って放してやった。

ある日の詩会に酒の大壺を二つ用意して蔵にしまっておいた。寿銅はひそかにその蔵に入っていて、二壺ともに飲み干して、鼾をかいて寝てしまった。詩会の方では肴が用意されたので、酒壺を取りにやって来たが、見ると酒壺は底を見せて空になっている。寿銅のしわざだとわかって、

「一壺ならわかりもするが、二壺とも空にしてしまうとは。破廉恥もはなはだしい」

というと、寿銅は笑いながら、

「右手で一壺の酒を飲み、左手で一壺の酒を肴のつもりで飲み干したのだ。酒を飲んで、どうして肴がなくてすむものか」

といったので、居合わせた者たちは抱腹絶倒した。

あるとき、心庵・趙斗淳が宰相たちと閑談しているときに、

「この世でもっとも恐るべきものは何だろう」という話題になった。ある者は虎が恐ろしいといい、ある者は盗賊が恐ろしいといい、またある者は両班がもっとも恐ろしいといった。寿銅がその場に出て行って、

「私は虎に乗った両班盗賊がもっとも恐ろしい」といった。これは風刺することばであった。

ある大臣の屋敷の行廊の下で、幼い子どもが一枚の錢を手にして遊んでいたが、誤って飲み込んでしまい、母親がおどおどと心配していた。寿銅はたまたまそこに行き会って、母親に尋ねた。

「この子が飲み込んだ錢は誰の錢だったのか」

「この子のものですよ」

「それなら、心配無用だ。私のごしごとと揉んでやろう。人の錢七万兩を飲み込んで腹を撫でさすってあげればいいので、自分の錢一文を飲み込んだくらいでどうして腹痛がしょうか」

当時、その家の主人が七万兩の賄賂を受け取ったという話があったので、それを揶揄したのである。

寿銅が大酒を飲み、奔放に振る舞ったとしても、滑稽と風刺はこのようであった。しかし、いつも川を渡るときに、古くなった橋に出会えば、その橋を避けて、衣服をたくし上げて川を渡った。その石橋も叩いて渡る用心深さを思うべきである。

ある日の晩、寿銅はにわかになんで死んだ。哲宗¹⁶⁾の戊午の年（1858）のことで、五十一歳であった。游観・金公がもっぱらその葬事を取り仕切ってこれを葬り、心庵・趙公が彼のために伝記を作った。

寿銅がかつてみずから夏園と号していたので、^{チェンソフアン}崔理煥¹⁷⁾は寿銅の詩稿を収集して『夏園詩抄』一卷を編纂した。

外史氏がいう。

私は『夏園詩抄』一部を読んでみたが、精妙かつ綿密であり、奇麗かつ厳肅な品格があって、放逸な人が吟じたものと見ることが困難だった。しかしながら、心庵・趙斗淳に捧げた百韻詩一篇を読んで、その胸腔を余すところなく表しているのを見た。悲憤慷慨する声調は実に燕の歌、楚の調べに似て、人をしてため息をつかせ、涙を流さしめるものである。けだし、平生のみずからの抱負を述べたものであったろう。惜しいかな。遂に落魄の内に死んだことは。おおよそ昔の嵇康¹⁸⁾、阮籍¹⁹⁾、傅奕²⁰⁾の部類である。

- 1) 鄭寿銅：1808～1858。その生涯についてはこの話が詳しいが、代々、日本語訳官の家に生まれ、息子の樂述も『訳科榜目』に名を残している。
- 2) 「芝草が銅池から現れる」：『漢書』本紀、宣帝の神爵元年の詔の中に「金芝九莖、函德殿の銅池の中に産す」と、瑞祥として言及されている。
- 3) 秋史・金正喜：1786～1856。朝鮮末期の考証学者、金石学者、書道家。字は元春、号は阮堂、秋史、礼堂など。本貫は慶州。吏曹判書の魯敬の子。母親の兪氏は妊娠して二十四か月後に出産したという伝説がある。朴齐家のもとで修業して、1814年、文科に及第、官職は兵曹判書にまでいたった。二十歳のとき、燕京に行き、当代の巨儒として名高かった阮元・翁方綱などとも莫逆の交わりを結んだ。1840年、尹尚度の獄にかかわり済州島に流され、1851年、憲宗廟遷の問題で北青に帰陽したとき、すでに六十六歳で、帰陽生活も都合十三年に及んだ。その書は「秋史体」と呼ばれる。
- 4) 游観・金興根：1796～1870。朝鮮、哲宗のときの宰相。字は起卿、号は游（遊）観。諡号は忠文。本貫は安東。明淳の子。1825年、文科に及第、1851年には領議政にいたった。
- 5) 藍袍紅帶：藍色の衣袍と紅の帯。官員の衣装。
- 6) 水標橋：清溪川にかかっていた橋。

朝鮮漢文短編小説集（VI）

- 7) 仏手散：産婦が解産前後に用いる薬。
- 8) 晋の人：超脱の姿勢をとった三国時代の魏・晋の竹林の七賢を指す。
- 9) 宋の人：特に蘇軾や陸游を指す。
- 10) 褒衣：袖の広い服。儒生が着用する。
- 11) 大鳥：靴の一種。
- 12) 心庵・趙斗淳：1796～1870。朝鮮，哲宗のときの名臣。字は元七，号は心庵，諡号は文献。本貫は楊州。牧使の鎮翼の子。1826年，文科に及第，さまざま官職を経て，大提学となり，右・左議政治を経て，領議政にいたった。1866年，致仕して，耆社に入ってから，没した。右議政だったとき，各港での税金の取り立ての弊害を廃し，日本からの銅鉄の輸入を禁じた。領議政だったとき，『大典会通』を編集した。
- 13) 圭齋・南秉哲：1817～1863。朝鮮，哲宗のときの大提学。字は子明，号は圭齋，諡号は文貞。本貫は宜寧。判官の久淳の子。1837年，文科に及第し，官職に就いて，吏曹判書，大提学にいたった。国舅の金汶根の外姪として，汶根の寵愛を受けた。博学で文章に長じ，数学ができて水輪地球儀，四時儀を制作した。哲宗の寵愛を受け，金氏一派に敵対したが，後に金氏一派に抑圧され，書画と声色で日々を過ごした。著書として，『圭齋集』，『推歩統解』がある。
- 14) 王長志：誰のことをいうか不明。
- 15) 杜牧之：803～853。晩唐の詩人の杜牧。牧之は字。
- 16) 哲宗：1831～1863（在位1849～1863）朝鮮二十五代の王。諱は昇，当初の諱は元範，字は道弁，号は大勇齋，全溪大院君・李璵の三男。江華島で農民に異ならない暮らしをしていたが，1849年，徳完君に封じられ，憲宗が後嗣のないまま薨去したので，大王大妃の純元王后（純宗妃—安東金氏）の命で即位した。安東金氏の金汶根の娘を王妃として，哲宗の在位期間は安東金氏の典型的な勢道政治が行われた。1862年には，晋州で民乱が起こり，

またたく間に周囲に広がった。

- 17) 崔理煥：19世紀後半の中人階級出身の実学者。
- 18) 嵇康：223～262。中国，三国時代の魏の人で，竹林の七賢の一人。字は叔夜。老莊の学を好み，琴を弾じ，詩を詠じて楽しんだ。政治事件に連座して殺された。
- 19) 阮籍：210～263。中国，魏・晋の隠士。竹林の七賢の一人。字は嗣宗，河南陳留の人。老莊の学と酒を愛し，気に入った人は青眼で迎え，俗人を白眼で迎えた，それが「白眼視」の語源となっている。
- 20) 傅奕：555～639。中国，隋から唐初の天文暦法学者。官途に就く前は道士であり，唐の創業に際して太史令となり，新たな漏刻法を制作して採用された。仏教は人びとを妖惑して百害あって一利もないとして，仏教を排斥すべきだという上奏を何度も行った。老子の『道德経』の編者としても名を残す。

五十五、主家の婿を科擧に及第させた奴の李同知

漣川ヨンチョンに住む貧しい金生は推奴¹⁾のために遠方に行き，請托²⁾の手紙を得るために城市の中に入って行ったのだが，日がとつぷりと暮れ，雷まで鳴って雨が降り始めた。探している家にはたどりつかず，仕方なくひとまず路傍の家に投宿しようとした。門の前に立って人を呼んだが，寂として応じる者がいない。しばらくして総角あげまきの処女が出て来て，中門に寄りかかって外を見ながら，

「外舎は荒れ果てて，宿ることもできますまい。内房に入ってください」といった。金生はあまりに意外なことで，喜んで入って行った。部屋の中の装飾はまんざら貧しいようでもない。処女が金生に，

「どこの方がどのような理由でこの地にいらっしゃったのですか」と尋ねるので，金生はつぶさに旅の目的を答えた。処女は厨に出て行って，

夕飯の用意をし、燈火を点した。食事を終えると、金生が尋ねた。

「いったいあなたはどのような方で、どうしてただ一人でこの家を守っているのですか。名も知らない男子に対して恥じらいはばかることもなく、夕食まで用意してもてなしてくれたのは、どうしてですか」

「わたくしが今日、書房人にお会いしたのは天運ではないかと思えます。わたくしの父は富裕な訳官でしたが、不幸にも、あまりにも妖悪なムダン（巫女）を妾としてしまいました。そのムダンが呪詛をし、また毒薬を使い、わたくしの母も兄も弟も順に殺されて、わたくしひとりだけが生き残ったのです。父はといえば、ムダンに幻惑されたまま目を覚ますこともなくみまかって、すでに三年喪を終えました。妖悪なムダンがこの家を掌中におさめてしまい、自身の思いのままにしています。最近の様子をうかがうと、わたくしの身まで消し去ろうとしているようです。このわたくしの命もこの朝夕のあいだにどうなることかわかりません。生き延びるための術をあれこれと思ひめぐらすのですが、良家の処女として夜陰に扉を越えて単身で逃走するということもできず、どうしたものか考えあぐねていたのです。ムダンはまだ十分に財産をもっているにもかかわらず、昔の生活が捨てられず、今日は他の家に呼ばれて神事を行っていて、明日の朝には帰って来ます。書房がまさにこのときにやって来られたのは、天がわたくしの身を書房に委ねたのです。どうして恥じらって避け、歓迎しないということがありえるでしょう」

金生が、

「わたしはひどく貧しい人間だ。あなたがわたしについて来たところで、どうして飢えに堪えることができようか」

というと、処女は答えた。

「わたくしの父が遺した財産がまだ数千金があります。わたくしがどうして一文の銭、一尺の布でも、あの仇かたきであるムダンに分け与えるこ

とがありましよう。家の中にあるものをすべてもって行けば、書房の一家族とともに一生を困ることなく過ごすことができるはずです。書房は何を心配なさっているのですか」

「それはその通りかもしれないが、実は、わたしには厳然として本妻がいるのだ。あなたのような人柄で、財産までもっているのに、他の女の下で妾の身で世を渡るのは、どうもふさわしくないのではあるまいか」

「わたくしの今の立場は猛虎が坊さんか犬かを選ばない状態です。正室がいるかいないかにこだわっている場合ではないのです。わたくしはわたくしの道理を尽し、真心をこめてあなたにお仕えます。それがおたがいにいいのではないかと思います」

ついに二人は雲雨の情を結んだ。

朝になって、女は起きると、蔵に入って行き、箱の中に入っている宝物と銀錢を取り出し、蔵中の財を持ち出し、さらには田畑の文書を束に縛って、借りた五、六頭の馬に載せて出発した。男は先に立ち、女は後ろに従い、東の漣川に向かった。当初の請托の手紙でもって推奴しようという考えは、すでに天外に投げ捨てていた。

貧乏だった金生はにわかに金持ちになった。本妻はその女子を姉妹より以上に愛し、その女も本妻に仕えるのに謙遜で、その財産を誇ることはなかったから、家中はつねに和気藹々としていた。

ある日、その女子が金生にいった。

「今や餓える心配はなくなりましたが、人として生れて草木と同じように腐ってしまっては恥ずべきではないでしょうか。どうして科挙を受けることをお考えにならないのですか」

金生はそれに対して、答えた。

「わたしはすでに文も武も捨ててしまった。どうして試験場に観光³⁾することができようか」

「わが家には千石君⁴⁾の忠奴がいて、水原に行って住んでいます。わたくしの手紙を持って訪ねて行き、いちど相談してみてください。きっと良い方法を考えてくれるはずです」

女子は手紙を書いて金生に渡した。その内容というのは次のようなものであった。

「家の禍があっても死にきれなかった命は、幸いにもいい人に出会って、苦境から脱して、百年を委託することができました。これから父母に香火を供えることができることを考えれば、この上なく幸せです。旦那さまが相談することがあって、そちらの家に行きますが、お前は特別な忠誠心をもって、事の難易にかかわらず、期待に応えてくれるものと思います」

金生はその手紙をもって水原に行った。その奴の家を訪ねて行くと、大きな村の中央に位置する瓦屋根の家であった。庭では数十人の壮健な男たちが打穀している最中である。村の人はその家の主人を李同知と呼んでいた。額に金貫子を垂らし、白い髭を伸ばして、はなはだ偉容があった。

主人は客を迎え入れると、堂上に向かい合って座った。金生が女子の手紙を手渡すと、その手紙をみな読み終わりもしないのに、倉皇として堂を下りて、膝を屈して、滂沱と涙を流しながらいった。

「旦那さまの家に災いが相次いだのを存知ませんでした。旦那さまのご不幸にも出向きませず失礼いたしました。旦那様の骨肉はすでにお嬢様ただお一人になっていたのに、その安否も存ぜずに過ごしていました。今、手紙を拝見して、初めて生員にその一身を委ねて危険を脱され、安穏となられたことを知りました。悲喜がこもごも胸に生じます。生員はわたくしにとっての大恩人というべきです。どのようにしてこの大恩に報いましょうか」

自分の妻と子どもたちを呼んで、金生を新主人として拜したのである。金生は主人に堂の上に上がるようにいい、身分の隔てがないように対した。家中が奔走して、金生がまるで別星⁵⁾でもあるかのように応接した。

「お嬢さまのお手紙に、生員はこのわたくしにご相談なさりたいことがあるとありますが、いったいどのようなことでしょうか」

「わたしは文と武において成就するところがなく、いつも科擧といえ、指をくわえて座視しているしかないのだ。あなたの女主人がこれを憐れんで、あなたが忠実で、また富裕であるから、何か手立てを考えてくれるのではないかと、一度訪ねてみることを勧めたのだ」

「わたくしはこれだけの家産を蓄えながら、身貢を献納することもなく、良人の身分を贖うこともせず、一生を人の奴として過ごすために、家産には手をつけずにいました。いつもこの財をもってご恩に報じようと考えていましたが、その機会がこれまでなかったのです。今、幸いにも誠心をお目にかけることができそうです。家の二人の息子が書をよくし、千金を投じれば、科擧の試験場で巨擘⁶⁾を雇うこともできます。庭試⁷⁾か増別試⁸⁾かを論ぜず、十年のあいだ力を尽せば、生員はかならず及第なさいます」

その後、科擧があれば、主人は巨擘と息子二人を引き連れて、金生の後にしたがって試験場に入って行くのだった。そして、情実に金を絡ませて、わずか数年もせず、金生は科擧に及第した。金生は富も貴人の身分も手に入れたのだった。

(『東稗洛誦』)

- 1) 推奴：奴婢身分でも主家と離れた遠隔の地で田畑を耕作して収穫を得ている場合、義務としての貢物の納付を怠るようになる。主家は奴婢所有の証明書をもって改めて身分関係を確認し、滞納分の貢物の納入を督促する、その行為を推奴という。次の五十六話、五十七話に推奴の実行の困難さと奴婢側の

抵抗の実態がつぶさに語られている。

- 2) 請託：奴婢所有主に代わって推奴に赴く場合の奴婢所有主から代行を依頼すること。
- 3) 観光：サイトシーイングとは関係がない。『周易』の「観（風地観）」に、「六四、国の光を観る、用いて王に賓するに利し、象に曰く、国の光を観るとは、賓たらんことを尚ふなり」とあるのにより、ここでは儒生が科挙に応じることが婉曲に「観光」といった。
- 4) 千石君：千石の収穫を得る田畑を耕作する富裕者。万石君ということばもある。主家に貢納の義務をもちながらも、田畑を開拓して巨富を積み上げた奴婢身分の者もいた。
- 5) 別星：王命を受けて地方に下った官員。
- 6) 巨擘：本来は漢籍に通じて文章をよくする儒者の意味であるが、科挙の試験場に出入りし、答案を代作する人をいう。
- 7) 庭試：国家に慶事があったとき、宮廷で行う科挙をいう。
- 8) 増別試：定期で行われる科挙以外に国家の慶事に際し、特別な行事として行う科挙。

五十六、奴婢に殺されかけた客を救い、奴婢の解放を勧めた趙泰億

趙泰億¹⁾が嶺南伯（慶尚南道觀察使）となった。郡県を巡幸して彦陽²⁾にいたり、客舎に座って公事の報告を聞いていると、客舎の扉の外で大きな声がする。

「大年よ、大年よ、わたしはここにいるのだが、さえぎられて、中に入れないでいる」

大年というのは、泰億の字である。泰億もすぐに応答して、

「おお、どうして君は来るのがこんなに遅かったのか。わたしは待ちく

たびれていたところだ。早く入って来たまえ」

といて、礼房³⁾に招き入れた。その人が入って来ると、すぐ自分の側に座らせ、両手を取って親密に話をしたが、その人もいささかの逡巡もせず、観察使とともに冗談をいい合い、君呼ばわりで会話した。観察使は郡の役人に命じて、ご馳走を用意させてその人をもてなした。

その日の夜、侍者も側に置かず、二人は同房で寝た。観察使がおもむろにその人に尋ねた。

「君はいったい何という名前で、誰と親戚関係で、わたしとはどこで知り合ったのか。そして、この郡にどんな大事があって危機が迫り、常道とは外れた振る舞いをしたのか。わたしは君の声を聞いて、親戚でもなく、友人でもないのを知っていたが、きっと死中に活を得ようという計略だろうと考えたので、わたしもまた法度の外の措置として、君の機略に応じたのだ。今は誰もいない。君の話を詳しく聞こうじゃないか」

その客はおもむろに話し出した。

「姓名は某、某氏とは親戚です。布衣⁴⁾として困窮しているところに、立て続けに葬事に遭って、借財が山のように積み重なりました。この郡には以前からわたくしの家の奴婢が住んでいます。貢納を受け取ることもなく、すでに六、七十年になります。今回、この郡にやって来たのは、推奴を行って、あらためて貢を納めさせようと思ったからです。大臣某の書信を得て、県監に委託しましたが、県監ははなはだ昏弱な人物で、奴たちの大半が今は胥吏や軍校としてなかなか有力で勢いを振るっています。今やひそかにわたくしを殺す謀議までなされていることは、もう疑う余地もありません。たとえこのまま空手で帰ったとしても、奴らはかならず道の要所で待ちかまえ、わたくしを殺して、後の患いを断とうとするでしょう。そこで、万死を覚悟で、このような挙に出たのです。聞くところでは、大監は宏大な度量と鋭敏な知恵をおもちであり、法度の外の措置もできる方

であり、斥呼（名前を叫ぶこと）したところで咎めたりはなさるまいと考え、また名前を知らないというだけで客を追わず、きっとわたくしを危険から救い、保護してくださると信じていました。礼法に悖るのを恐れる余裕もなかったのです。はたして、信じていた通り、大監は私の期待に応じてくださいました。今やわたくしは生きる術を得て、事を成す時期が来たと考えています」

泰億がいった。

「わたしにどんな度量があり、智慧があるというのか。そもそも君には英雄の才気と気性があるではないか。久しく困窮する人物ではあるまい。わたしが今、君をこのように応接しているのを知って、県監はすでに恐懼し、君の強暴な奴たちも肝を破って、特に謀をする智慧もなく、腕力に訴える勇氣も出まい。君の事が成就されるのは疑いが無い。しかし、おおよそ事というのは、自分の欲を満たすだけで、人に害を与えれば、かならず天の禍が下るものである。君はできるだけ身貢を軽くして、怨みを買わないようにするがよい。そしてわたしにも怨みが及ばないようにしてほしい。こんないい機会は二度とない。君がわたしに出会うことはまたあるまい。奴にみな良民の身分を贖わせ、解放してやるのだ。その文書も焼き捨てて、後日の憂いもないようにするがよい」

その人も、

「わたくしもそう考えていたのです」

と答えた。

あくる日、泰億は県監を呼んでいった。

「この人はわたしの竹馬の友だ。万事、この人の希望通りに行うようにせよ。地方の人心が凶悪で、強暴な奴輩が主人を殺害することもあるが、かならず慎んでそれを阻止せよ。わたしは立ち去っても、日を置かずに安否を尋ねるので、きつとこの言いつけを守るのだ。慎むがよい、慎むが

よい」

泰億は次の巡幸の地に行っても、日を置かずに駅卒をやって成り行きを問ひ、酒と肴を送ったのであった。県監ははなはだ恐縮して、奴たちは震えおののいた。

その人は県監にこの百年の戸籍を出させ、奴婢の数字と名前を調査した。官衙の役人を借りて、現在の増加した奴婢の数を調べた。一人の遺漏もなく、その数は五、六百名となった。これに身貢を軽くして受け取り、すべてに良人身分を贖わせて解放してやったが、その人は十万銭を手に入れた。

泰億はまた監営の将校をやって、その人をソウルまで護衛させた。

(『雪橋別集』)

- 1) 趙泰億：1675～1728。朝鮮，英祖のときの文臣。字は大年，号は謙斎，諡号は文忠。本貫は楊州。嘉錫の子。十九歳で進士に合格，1702年には文化に及第し，顯職を歴任し，1709年，通信使として日本に来たことがある。1721年に慶尚道觀察使に任じられている。
- 2) 彦陽：慶尚道の一邑。現在の慶尚南道蔚山郡にある。
- 3) 礼房：地方官衙に属する六房の一つ。六房とは吏房，戸房，礼房，兵房，刑房，工房をいう。
- 4) 布衣：官職に就いていない儒生。

五十七、偽って盗賊の黄鎮基を名乗る

洪家の寡婦が，多智，有力，能文という三人の婿を迎えた。

この三人の婿たちに奴婢を推尋して身貢を納めさせようとして，醴泉に行かせた。しかし，奴輩は三人を深い谷間の家の密室に誘い入れ，いっせいに縛り上げて梁の上からぶら下げ，その前で刀を研いで，これを殺そう

とした。倉卒のあいだに起こった事で、どうすることもできない。三人の顔は土気色になった。

能文が大きく息を吐いて、作り笑いをした。他の二人が尋ねた。

「今、われわれ三人の命は頃刻のあいだにあるのに、君はどうして笑うのか」

「わたしはそもそも何とか生きる道を探そうと、寡婦の家の婿となって、わが身を韜晦したのだが、どうやら死ぬことを免れないようだ。これもみなわたしの運命なのだろう。そう思うと、おのずと笑いがこみあげてきたのだ」

多智がこれに応じていった。

「われわれが死ぬのは一定であるが、身体に残酷な刑戮を受けることなく、妻子たちも縁座するのを免れれば、不幸中の幸いというべきだ。しかしながら、項羽が呂馬童に徳を施した¹⁾ ようであるのは悲しいことだ」

奴輩はこのことばを不審に思い、どういうことか尋ねたので、多智は言い足した。

「あの人は実は亡命中の罪人である^{ファンチンキ}黄鎮基²⁾で、われわれ二人も彼に連座している者なのだ。亡命して出奔した後は自分たちの行跡をくらまして来たが、今や死が迫っているのに、これを隠して何の益があろうか。お前たちは早くわれわれを殺して楽にしてくれ」

奴輩は外に出て相談したところ、

「近ごろ、朝廷では坊々曲々に、鎮基を捕らえて連れて来た者には賞金を取らせる云々と掲示している。今、この三人を役所に連行すれば、朝廷に報告され、われわれは耳の下に金貫子・玉貫子を垂らす身分になって、手をこまねいていても、一つの鎮台の將軍くらいにはなれよう。われわれはもともと寒微な身で、今も家財がややそろったくらいのことだ。これは功名を得る、絶好の機会ではあるまいか」

というところに、衆議一決した。

すなわち、三人を梁から下ろし、あらためて固く縄で縛って、壮健な男数人が三人を役所まで連行して行った。

しばらくして、この奴輩たちの中の一人がこのことを聞いて、大いに驚き、

「われわれはこの地に住み着いて、うわべは冠をかぶり、読書して、両班のように過ごしている。このまま数代が続けば、官職につくのもそうそう困難ではあるまい。しかるに今、公然と通政³⁾や嘉善⁴⁾や僉使⁵⁾や万戸⁶⁾のような名を貪ろうとして、その三人を官衙に引き渡したりしたら、尋問のあいだにわれわれの素性が暴露されるのではないか。そうなったら大変だ。今すぐ追いかけて行って連れ戻し、われわれの手で三人を殺して口を封じてしまうにしくはない」

というと、すぐに人をやって追いかけさせた。まさに官衙の門前で追いついて、連れ帰そうとすると、有力が振り返って、気合を入れて縄を引きちぎった。追いかけて来た者たちと殴り合って、官衙の庭に飛び込んで行って、事の次第を告げた。

本官が三人を招き、事実を調査した。それに対して、能文が事の次第を文章で書き綴った。

わたくしども三人はソウルの両班である洪某氏の家の婿です。洪氏の家にはもともと大勢の奴婢がいて、安城、利川、そして醴泉などに千人も住んでいます。わたくしどもの妻の父が生前は使役する者を選んで使役し、その他は貢物を納めさせて一家の経費としていました。その舅の死後、貢物を一人として納めに来る者がいなくなりました。そこで、わたくしどもが洪家の婿になると、姑はわたくしどもを奴婢たちの家に行かせて、納貢を怠った罪を問わせ、貢金を納めさせようとしたのです。

三人は同行して出かけましたが、ともに年少で世情にうとい書生に過ぎず、衆寡敵せずという当たり前のこともわきまえないで、ただ両班の身分を恃みに大声で号令すればいいと考えていたのです。どうして奴輩がこのように頑固で背徳な輩だと知っていきましょう。最初に五、六人の男がやって来ましたが、酒に酔ったようで不埒に振る舞い、次には数十人の屈強の男たちが縄と棍棒をもってやって来て、

「お前たちは奴僕の風情で、あえて両班を脅迫しようというのか」といって叱りつけるので、彼らにたがいに詭計を弄しているのがわからず、かえって助けてくれるように請うたのです。ところが、彼らもまた凶悪な奴輩でした。いつわって仲裁するように見せかけて、東を指して西を打ち、巧妙に追い込むのでした。わたくしどもの三人の中の一人は力自慢でしたが、成り行き上、どうすることもできず、三人は無数に打たれ、堅く縛られて、梁に吊るされたのです。奴輩は火をおこして刀を磨き、わたくしどもの命は風前の灯でしたが、そこで死中に生を求めて謀ったのです。涙を流しながら作り笑いをして、偽りの姓を名乗って、亡命中の罪人の鎮基を語ったのです。すると、奴輩はわたくしどもを官衙に渡して恩賞に預かろうとしました。今、幸いにも、この厳しくも公明で慈悲に充ちたお役人の前にいて、伏してわたくしどもの恥が雪がれることをお願いします。

本官はこの書状を読んで大怒して、すぐに警吏を出発させ、その凶悪な奴輩を捕縛させた。そして、一人一人を尋問した上で、その主唱者を杖殺し、残りの者たちも罪の軽重にしたがって罰責を加え、貢金を納めさせ、三人に与えて、これをソウルに帰したのだった。

（『禦睡新話』）

1) 項羽が呂馬童に徳を施した：垓下の壘壁がすでに漢軍に幾重にも包囲されて

いるのを知って、楚の項羽は夜をついて包囲を破って逃げ、烏江にたどりつく。そこに漢軍の騎司馬の呂馬童が追跡して来たが、呂馬童は項羽にとっては旧知の間がらであったから、項羽は自分の首を取って千金と一万戸の邑を得よといて、みずから首を刎ねて死んだ。『史記』の「項羽本紀」にある。

- 2) 黄鎮基：英祖の戊申の年（1728）に起こった戊申の乱に際し、李麟佐の一党として反逆に加わり、乱が平定した後も逃走して、二十年のあいだ、逮捕令が解除されなかった人物。黄鎮紀とも。
- 3) 通政：通政大夫。正三品の堂上官。
- 4) 嘉善：嘉善大夫。正二品の高位の官職。
- 5) 僉使：鎮營に配置された武官職。同僉節制使。
- 6) 万戸：鎮營に属する武官職。

五十八、轎前婢

ある両班が結婚をした。その妻についてやって来た轎前婢¹⁾が、年のころなら、十五、六歳、容姿が美しく、聡明でもあった。両班はこの婢女をものにしようして、そのことばにも顔色にも、その気配が現れた。婢女もそれを察してただ一人で考え込んだ。

「わたくしとお嬢さまのあいだは、たとえ名分が婢と主であっても、襖裾を離れて今に至るまで、同じ衣服を分けて着て、その情意は姉妹同然だった。今になってお嬢さまと争うようになれば、天の災殃がかならず降るだろう。このままここにいたら、旦那さまの威嚇から逃れることができなくなる。そのときになって、同じ衣服を分けて着てたがいに信頼して過ごしてきた情誼をどうすればいいのか。これはこの家を出て避けるしかあるまい。しかし、それをお嬢さまに告げれば、きっと承知なさるまい」

その婢女は男の衣服に着替え、こっそりとその家を出た。

街道で酒幕の老婆に出会った。その家には男子がいないのがわかって、その家で働かせてもらうことにした。すると、万事において伶俐であることはことばで言い表せないほどである。四、五か月が経って、老婆はこれが女子であることを知り、女子の衣服に着替えさせた。これを可愛がることといったら、まるでわが子のようなものである。

数か月後、科挙のためにソウルに赴くソンビがこの女子を見初めて、老婆に結婚させて欲しいと頼んだ。老婆が女子の意向を尋ねると、女子がいった。

「わたくしはこの地に流離している身ではあっても、本来は兩班の娘でした。ですから、むしろ貧しい儒生の妻となっても、富家の妾になることは望みません」

そのソンビはまだ未婚であったから、ただちに結婚することになった。幸いにも、ソンビは科挙に及第したので、ソンビはその女子を連れて行った。ソンビは高官を歴任して、三人の息子が生まれて、寿命をまっとうした。

その後、三人の息子は続けて科挙に及第して、みな名官となった。

ある日、彼ら兄弟のあいだで、

「某が堂録に名を載せることができたとはな」

「某がどうして持平・掌令となることができるのか」

「某が弘文館や吏曹に入ることができようか」

といった類の話をしていった。母親がおもむろに話に割り込んできて、

「お前たちの家柄で、どうして人を論難することができるのか。わたくしは家中の耳目が煩わしいのを憚って、今までお前たちに話していなかったことがある。今日はたまたまお前たちの嫁もいないので、話すことにしよう。わたくしは某邑の李生員の家の人嫁にする際の轎前婢だったのだ。名前は実は某なのだが、仮に李妹と称しているのだ」

といって、これまでのことを話し、主人のことを思い出して涙を流したのだった。

そのとき、折あしく、盗人が床下に潜んでいて、前後の話をすっかり聞いてしまった。そして、心の中で考えた。

「俺はいつも危険を冒して人様の財物をかすめ取ってはやっとのことで腹を満たしている。いっそのこと、このことを李生員に告げて、贖身の錢の分け前をせしめるのが上策ではあるまいか」

盗人は自分の家に帰って、路銀を用意し、馬を借り、李生員の家を訪ねて行った。

李生員に会って、要件を告げると、李生員は欣然としてこれを応対し、喜びに堪えない様子である。そして、

「決してこれを漏らさないでほしい」といった。

李生員は日を選んでソウルに向かい、盗賊に馬を引かせて、いつわって自身の子が随行しているように取りつくりわせたが、漢江の岸辺に着くと、盗人を漢江に投げ込んで殺し、口を封じてしまった。李生員はソウルに入って行き、某の家を訪ねて行き、その姓名を名乗って、奴婢たちには、

「私はこの家の大夫人の兄にあたります」といった。奴が中に入ってこれを告げ、ふたたび戻って来て招き入れた。実際に兄妹のように相見えて慟哭して、懐旧の情を述べ合った。甥や姪、そして甥の夫人などの挨拶も受けた。数か月のあいだ、この家に滞在しているあいだに、老婦人の息子たちが詮官に斡旋して、李生員は監役に任じられた。

李生員は数日は公務を勤めたが、すぐに辞めて、故郷に帰った。老婦人の三人の息子たちの一人は宰相の地位にまで昇って、多くの家と土地を買って、それを李生員の家によだね、その地方の守令と監察使によく後見するように言い含めた。李生員宅は繁栄してその栄光は一道に冠たるものがあった。

おおよそ、李生員は昔の轎前婢を妹と称し、官職を得て、富者となった。これは老夫人に恩恵を施して、賤民の身分を雪いで快く兩班の身を認めてやったからである。ともに大いに幸いなことではないか。

（『禦睡新話』）

- 1) 轎前婢：新婦が新郎の家に輿入れするとき、新婦の轎（肩でかつぐ輿）の前を歩いて行き、新郎の家でも新婦の身の回りの世話をするために付いていく婢女をいう。賤人の身分。

五十九、奴婢の子どもの身分を解放してやって善報を得た僧

陝川ハプチョンの伽耶山にある海印寺の僧チソンの至誠は、若いとき、師僧のいいつけで、錢千五百をもって平海ピョンヘに若布を買い付けに行った。

平海に到ると、一人のうらぶれたソンビに出会った。男の子と女の子を連れて歩いているが、その子たちは泣きながら後について歩いている。至誠は憐れみをもよし、ソンビに、

「男の子と女の子を連れているのは、いったい何のためなのか」

と尋ねると、そのソンビは、

「私はソウルから平海に奴婢たちの貢物を督促するために出かけたのだが、奴婢たちはみな死んでしまっていて、この幼い子どもたちだけが残っていた。これをソウルで働かせるしかないと考えて、連れて帰るところだ」と答えた。至誠が、

「海辺で育った子どもたちがにわかにはソウルに行き、どこにも親しい人がいず、ただ主家の衣食だけを頼りにして、どうして飢えと寒さに耐えることができようか。できれば、その子たちを小僧に売ってもらえまいか」というと、ソンビは、

「この二人の子を買って、どうするつもりなのだ」

と尋ねた。至誠はそれに対して、

「小僧は二人を買って自由にしてやるつもりだ。二人は好きなようにして、親戚のいる故郷に帰って雇われ仕事でもして過ごせばいい」

と答えた。ソンビが、

「それじゃあ、僧はどれほど金をもっているのかな」

と尋ねると、至誠は、

「千五百銭ほどだ」

と答えた。ソンビは、

「ちょっと少ないのは残念だが、僧の気持ちは奇特なので、子どもたちを売ってやろうではないか」

といて、ついに千五百銭を受け取り、文書を作成して、子どもたちを譲り渡した。至誠はすぐに免賤の証書を書いて二人の子どもに与え、どこにでも行くに任せた。子どもたちは踊るようにして去って行った。

至誠は空手で寺に帰っていき、師僧には、

「旅の途中で金を失い、引き返して来ました」

といった。

それから十年が経った。二人の子どもは成長して、結婚もして、いささか財産も蓄えた。二人は、

「あのお坊さんにご恩返しをしよう」

といい、ともに旅支度をして、海印寺に向かった。女子は男子の服装をして、馬で二日行って、明け方に足元に障害になるものがある。見ると鎖で縛られた櫃がある。二人は、

「あの僧への報恩のために行く道でこれを手に入れた。中に何があるかわからないが、天がわたくしどもに託して僧にくださったものに違いない」といい、ついに櫃を開くことなく、馬に載せて行った。

すでに海印寺に着いて、至誠に会ったが、至誠が、

「いったいどなたでしょう。わたしにどのような用件でしょうか」

と尋ねると、二人は、

「わたくしどもは平海に住んでいますが、禪師によって買われて自由の身にいただいた者です」

というと、至誠は眼を見張っていった。

「ああ、あのときの子どもがもうこんなに立派になったのか」

昔の師僧は初めて事の顛末を知って、大いに喜び、また至誠の賢明な処置に驚嘆した。

二人は旅装を解いて、飲食を献じた。また道で得た櫃も納めて、

「これは道で得たもので、まだ中に何が入っているか知りません。ただ天の意志は禪師にくだされたのだと考え、鎖を解かずには謹んでここに納めることにします」

というと、至誠は、

「あなた方が道で拾ったものは、すなわちあなた方の財貨だ。わたしに何の関係があるか」

といって、断わったが、二人はさらに、

「禪師のご恩に報いるために旅に出て二日目、この櫃を得たのです。天の意志をあだやおろそかにはできません。禪師は断らないでください」

といった。寺中の者が、

「二人のことはもっともだ。禪師は受け取られるがよい」

というので、ついに至誠はこれを受け取り、鎖を解いて見ると、中はすべて黄金であった。至誠はその半分で肥沃な土地を買って二人に与えてさらに富ましめ、みずからもその半分を手にして、海印寺の中でいちばんの富僧となった。

六十、自慰を見られて財をたかられる

薬局の知り合いたちが酒と肴を用意して南山を散策した。

その中の一人がにわかには勃起して堪えられなくなった。適当な場所を探し出して、ひとりで手慰みをしていると、禁松軍¹⁾ が後ろにやって来て、いきなり怒鳴りつけた。

「この両班、南山のような神聖なところで、いったい何の真似だ」

彼があわてて振り返ると、禁松軍が立っている。しかし、時すでに遅し、彼は顔を真っ赤にして、禁松軍の袖を捉えながら、射精してしまった。

「このことはどうか伏せてくれませんか」

「南山は神聖な場所だ。そのような真似は大いに法にもとる。放置しておくわけにはいかない。やはり捕らえて訴えるしかない」

その人は懇ろに頼み込み、

「兄さん、なんて厳しいことをおっしゃる。諺にも『死病にも生薬がある』というじゃないですか。弟の恥ずかしい目を兄さんはどうして見逃してくれないんですか」

といって、懐から巾着を取り出し、銭を禁松軍の手に取らせた。

「これは些少ですが、酒でも買って飲んでください。それで、今回はどうか許してください。いずれわが家を訪ねて来られたら、おもてなししましょう」

禁松軍が、

「お前の家はどこにあるんだ」

と尋ねると、男は、

「わたくしは銅峴に入って路地の何番目の家に住んでいます」

と答える。禁松軍は、

「南山は屋敷の敷地としても墓域としても重要なところだ。このような

ことを仕出かして、捕らえて行けば、きっと大罪として罰されるだろう。しかし、お前がそんなに懇願するので、今日のところは見逃そう。今後、このような真似はしないようにするのだ」

という。その人はひたすら、

「有難うございます。有難うございます」

と言いつけ、禁松軍は差し出された金を受け取ると、ほくそ笑みながら、後を振り返ることもなく、去って行った。

翌日、禁松軍はその人の銅峴の家を尋ねだしてやって来た。その人は家において、禁松軍がやって来るのを見ると、すぐに金を取り出し、あわただしく外に出て行って、金を禁松軍に手渡した。禁松軍は金を受け取ると、振り返ることもせず、帰って行った。数日して、ふたたびやって来た。前日と同様に、金を渡すと、帰って行った。そのようにすることが四度、五度と重なった。

隣の人がいったい何があったのかと思い、尋ねてみたが、その人はなかなかそのわけを話したがらない。何度も同じ光景が続くので、隣人もしつこく尋ねた。その人はやっと隣人の耳に口を寄せて、

「某日、わたしは南山に行って、自然とあそこが大きくなって、手慰んでいたのだ。それをあの禁松軍が見逃してくれたので、それに感謝して報いているというわけだ」

と打ち明けた。隣人はこれを聞いて、おかしくなって、

「そんなことは男として普通のことじゃないか。ただ南山でだけでなく、宮中であってもそういうことはあろう。今後、あの禁松軍がやって来ても、断固として断って帰らせるがよい」

といった。

はたして、禁松軍がやって来て、金を要求したが、その人は、

「男子のものが勃起して手慰みをしたのは普通のことだ。お前にとやか

くいわれる筋合いはない」

といて、はねつけた。禁松軍は、

「最初から、そういってれば、誰がこうして訪ねて来るものか」

といて、振り返りもせず、走って去った。

(『醒醉稗説』)

- 1) 禁松軍：朝鮮時代、国有の松林の伐採を取り締まるためにおいた軍隊。

六十一、琴の名人の金聖器

琴の師匠である金聖器^{キムソンキ}は、もともとは尚衣院¹⁾の弓作りであった。生来、音曲を愛し、仕事場に出てもあまり仕事をせず、人についてコムンゴ²⁾をならった。熱心にその精妙な演奏技法を習得して、ついに弓作りを棄てて、コムンゴに専念することになった。後日、腕のいい楽工たちはその門下から出た。一方で、洞簫³⁾や琵琶にも精通して、その妙技をきわめ、新しい曲をつくって楽譜に記し、さかんに名声を博した。ソウルでは「金聖器の新しい楽譜が出た」といっては話題になったものである。

人の家で客を集めて酒を飲むとき、多くの人びとが部屋にいても、そこに聖器がいなければ、物足りない思いがした。しかしながら、聖器の家は貧しく、聖器は遊び歩いていて、妻子たちは飢えと寒さを免れなかった。

晩年になって、西江のほとりに間借りをして住んだ。小さな舟を買い、笠に蓑の姿で竿を握って舟を江水に浮かべては釣りをして口を糊し、みずから釣隠と号した。いつも夜になって風が吹き、明るいう月が出ると、艫を漕いで江中に出て、洞簫を手にして、三、四の調べを吹くと、哀怨かつ清澄たる音色が夜空の雲の上まで響き、江の岸辺を行く者たちも徘徊して立ち去ることができなかった。

宮奴の陸虎龍^{モク ホリョウ}⁴⁾ という者が変事を密告して、大きな獄事に発展した。士大夫たちが殺戮され、その功績で、虎龍は君に封じられ、その気焰が人びとを煩わせた。その一党が集まって宴を催すということで、鞍をつけた馬をよこして、金聖器に來臨を請うた。聖器は病と称して行こうとしなかった。そこでまた数人の使者が再三やって来て請うたが、それでも、聖器は臥したまま動こうとしなかった。虎龍は激怒して、

「お前が来ないようなら、わたしはきっとお前を大いに辱しめてやる」
とののしった。聖器は意にも介せず、客を迎えると、起き上がって、琵琶を奏でていたが、虎龍のことばを聞くと、琵琶を使者の前になげうって、ののしりながら、

「帰って、虎龍にいうがよい。わたしはすでに七十歳になって、どうしてお前ごときを恐れようか。お前は密告が得意なようだが、わたしを密告して殺すがよい」

といった。虎龍は色を失い、そのために宴会を止めてしまった。

それ以来、金聖器はソウル城内に入ることは絶えてなく、人の家に行って演奏することもなくなった。しかし、気の合う人がいて、西江を訪ねて行けば、洞簫を吹いて楽しみ、数曲を奏でて止めた。いまだかつて度を過ごすことはなかった。

わたくしは幼少のときから金琴師の名前は聞きなれていた。かつて友人の家で彼を見かけたことがあった。頭髮も髭も真っ白で、両肩をそびやかに骨格が秀でていた。口をもぐもぐさせ、咳込んでいたが、ひとたび琵琶を手にして、靈山曲を奏でると、客たちの悲怨の想いを搔き立て、涙を流させずにはいなかった。すでに年老い、死が迫っていたものの、その手の爪のさばきは人を感動させ、その壮年の盛りのときを想像することもできなかった。

聖器の人となりには狷介なところもあり、ことは数もすくなかったが、飲酒を必ずしも喜ばず、江のほとりにわびしく過ごして、一生を終えようとしていた。みずから節を守ろうという意志がなくて、どうしてそのようなことができたろう。虎龍のような輩を痛罵して、凜然として犯すべからざる威厳があった。これは雷海清^{ネヘジョン}⁵⁾の類ではあるまいか。

世間に士大夫として憤慨することもなく去就が定まらず、その行跡に汚点を残す者たちは、この金琴師に恥じるべきである。

(『浣岩集』⁶⁾)

- 1) 尚衣院：高麗の掌服署を継承する機関として、太祖のときに設置された。王の衣服、宮中で使用する日用品、楽器、宝貨などの供給に当たる。
- 2) コムゴ：玄琴とも玄鶴琴ともいう、六弦の琴。他に七弦の牙箏があり、十二弦の伽耶琴もあり、日本の正倉院には新羅琴として伝わる。また二弦の奚琴（胡弓）もある。
- 3) 洞簫：尺八に似た気鳴楽器。
- 4) 陸虎龍：1684～1724。景宗二年（1722）、陸虎龍は王を殺そうとする逆賊がいると告発して、鄭麟重・李天紀・白望・沈尚吉以下六十人が逮捕された。白望はこれは少論・南人などの党派が王世弟（後の英祖）を陥れるための創作だと主張したが、尋問に当たっていた南人たちはこれを黙殺して、多くの人びとを処刑し、王世弟を建てたいいわゆる建儲四大臣の李頤命・金昌集・李建命・趙泰采なども順に殺された。虎龍は扶社功臣として同中樞府事となり東城君に封じられた。しかし、1724年、景宗が亡くなり、英祖が立つと、虎龍は斬首され、その首は三日のあいだ市街にさらされた。
- 5) 雷海晴：どういう人物か未詳。
- 6) 『浣岩集』：四卷二冊。ソウル大学校奎章閣所蔵の筆写本。鄭来僑（1681～1757）の詩文集。来僑は中人階級出身の文人で、ソウルの市井と閭巷の人び

との姿を「伝」の形式で描写する数篇の散文は閩巷文学として出色とされる。

六十二、物乞いの奚琴ではいけないのか

徐旂公^{ソキコン}¹⁾は音楽に造詣が深く、客を喜んで迎えた。客がやって来ると、酒食を用意してコムンゴを弾き、笛を吹いて、これをもてなした。

わたくし²⁾は徐旂公について遊び、歓を尽したことがある。奚琴を手にして行き、声を押し殺して弓を引き、虫や鳥の鳴き声を出してみた。旂公は大いにおどろいた顔をして、

「粟を一碗すくって与えようか。それでは物乞いの奚琴だ」

といった。わたくしはわけがわからず、どういうことかと尋ねると、旂公はいった。

「君は音楽を知らないのものはなはだしい。わが国には二つの音楽がある。一つは雅楽であり、もう一つは俗楽である。雅楽は古の音楽であり、俗楽が後代の音楽である。社稷³⁾や文廟⁴⁾では雅楽を用い、宗廟⁵⁾では俗楽を交えて用いることになっているが、それは梨園⁶⁾が行う法となっている。また軍門にあっては用いるのは細楽⁷⁾であり、勇気を鼓舞して凱歌をあげ、緩慢で微妙な音まであまねく具備しない音はなく、宴会ではこれが用いられる。そこで鉄氏のコムンゴ、安氏の笛、東氏の杖鼓、卜氏の笛がそれぞれ名を成していて、柳遇春^{ユウチュン}⁸⁾と扈宮其^{ホクンキ}⁹⁾がまたともに奚琴で有名だ。君はどうして彼らについて習わず、乞食風情の奚琴で甘んじているのか。大概、乞食というのは奚琴をもって人の家の門前に立ち、爺さん、婆さん、赤ん坊、珍獣、鶏、アヒル、草虫の声を出しては、一碗の食事をせしめて立ち去るものだ。君の奚琴はまさにその類だ」

わたくしは旂公のことばを聞いて、大いに恥じた。そしてその奚琴は袋に納めて、数か月は見向きもしなかった。

わたくしの宗家の琴台居士¹⁰がわたくしを訪ねて来た。亡くなった県監の柳雲卿¹¹の子息である。雲卿という方は若いときから俠気があり、騎射をよくした。英祖¹²の戊申の年(1728)、湖賊¹³を討って軍功があったが、その人が李將軍¹⁴の家の婢女を愛して息子ができたという噂があった。わたくしは琴台居士におもむろに、

「あなたの異腹の二人の弟は今も無事に生きていますでしょうか」と尋ねてみた。すると、琴台居士はいった。

「ああ、胸が痛みます。二人ともに生きてはいますよ。わたくしの友人がその郡の太守となり、わたくし自身も足を脚絆で巻いて二千里を行って、五千の銭を得て、李將軍の家に行き、その二人の腹違いの弟を贖ったのです。今、その兄の方は南大門の外で網巾を売っています。弟の方は龍虎堂¹⁵に籍を置いて、よく奚琴を弾きます。当今、世間で柳遇春の奚琴ともてはやされているのがそれです」

わたくしは旂公のことは記憶していて、愕然とした。名家の後裔として軍卒に身を落とし、その一芸に名を成すのを喜んで、生活の資としているのである。

わたくしは琴台居士ついて行き、その十字橋の西のたもとの遇春の家を訪ねた。草屋ははなはだ清潔であった。遇春の年老いた母親がひとりいるだけだった。母親は「よく訪ねてくださった」と涙を流しながら、昔日の話をひとしきりした後で、婢女を呼んで、遇春を探して、客人が来ていることを告げるように命じた。

遇春が現れた。話をすると純然とした武人であった。

後日、月の明るい夜のことである。私が燈火を掲げて読書をしていると、黒い罩甲¹⁶をまとった四人が咳払いをして入って来た。その中の一人は遇春であった。大きな壺に入れた酒と、豚の肩肉、藍色の胴巻きに熟し柿を五、六十個、三人がそれぞれ抱えてもってきた。遇春は衣服の袖をまくっ

て、呵々と笑いながらいった。

「今夜は書房を驚かせようと思ったのです」

一人がいざり寄って、酒を勧めた。

酒もたけなわで、いささか酔い始めたとき、遇春は座中を振り返って、

「さて、やってみようか」

というと、三人はそれぞれ懐から、笛を出し、奚琴を出し、篳篥ひちりきを出して、合奏を始めた。ひとしきりその演奏が終わると、遇春は奚琴をもった者の膝に近づいて、おもむろにその奚琴を奪ったかと思うと、

「柳遇春の奚琴を聞かないでいることができましようか」

といて、絶妙な手並みでやおら演奏を始めた。その凄艶かつ慷慨を含んだ曲調はことばで表せないものであった。聞きほれて茫然としていると、遇春は呵々と大笑して帰って行った。

琴台居士が故郷に帰ることになり、遇春の家で旅支度をした。遇春は酒の用意をして、わたくしを招いてくれた。その席には大きな銅の鉢が用意されていたので、不思議に思い、何のために置かれているのか尋ねると、

「酔って吐くときのために用意したのです」

と答えた。酒を飲むことになったが、器というのはお椀であった。他の部屋には牛の心臓を焼いておいて、酒が一同に行きわたると、それを切って一つの盤の上に乗せて一對の箸をおいておき、婢女が客たちに進めた。そのもてなし方は士大夫の宴会の作法とは異なっていた。

そのとき、わたくしは袋の中に奚琴を入れてもって来ていた。それを取り出して、

「この奚琴はいかがでしょう。あなたは奚琴の名人ですが、実はわたくしもかつて奚琴を手にしたことがあったのです。ところが、まるで虫の声、鳥の鳴き声のようで、『物乞いの奚琴に過ぎない』と、人にあざ笑われ、心で敬遠して弾くのを止めてしまったのです。どうすれば乞食の奚琴であ

ることを免れるのでしょう」

と尋ねると、遇春は大笑いしていった。

「迂闊なことです、先生のことばは。蚊や蠅のぶんぶんという羽音、虫たちの鳴き声、工人たちがよいしょと力仕事で出す声、士大夫の高声の議論、天下には音声が満ち満ちていて、それらはすべて食べものを求めているものではありませんか。わたくしの弾く奚琴と物乞いの奚琴とどこに違いがありましょう。わたくしがこの奚琴を習得したのは、年老いた母がいたためです。上達しなければ、どうして母を保養することができたでしょうか。

しかしながら、わたくしの奚琴の妙技といわれるものも、物乞いの奚琴の妙技ならざる妙技に勝るものではありません。わたくしの奚琴も物乞いの奚琴もその材は同じものです。馬の尻尾を弓にし、松脂を塗り、糸でもなく竹でもなく、弾くものでもなく吹くものでもない。わたくしが始めて奚琴を習い、三年かけてなんとかものになりましたが、五本の指は肉刺だらけになり、技術は進んでも実入りが増えるわけではなく、世間の人振り返ってくれることも少なくなっています。ところが、物乞いが破損した奚琴を手に入れ、数か月のあいだ習った手で演奏すれば、これを聞く人が肩を並べ、曲が終わって帰ろうとすれば、何十人かが後について行きます。一日の稼ぎが粟一斗、銭の一握りにもなります。これは他でもありません。物乞いの演奏が人びとを喜ばせたからです。

今や柳遇春の奚琴については国中のみなが知っています。しかし、その名前だけを知っているのです、その奚琴の音色を聴いて知っている人が何人いるでしょう。たとえば、王族とか大臣とかが夜になって、楽人を呼びます。おのおのが楽器を手にして、屋敷に上がり、煌々と明るい光の中で、侍者が『うまく弾けば、お足がたっぷりいただけるぞ』といい、楽人は身じろぎして『わかりました』と答え、おもむろに演奏を始めます。弦楽器

と管楽器が調和せず、長短と緩急が不揃いだったのが、おのずと合って来て楽曲の妙境に入っても、吟ずる声も合いの手も聞いてはいず、横目に見ると、脇息にもたれて、人びとはうとうととして欠伸を噛み殺し、『もういい』といわれて、演奏をやめて引き下がるのです。

家に帰って考えると、自分が弾き、それを自分が聞いて、帰って来たただけなのです。あの貴公子と得意顔の名士たちの清談と風雅な集まりに、わたくしは幾度となく奚琴を抱えて参席しましたが、人びとは自分たちの科挙の年度を比較し、酒に酔い、燈盞の芯が尽きる頃には、意気軒高として、態度も妙にしかつめらしくなり、筆をとっては紙を飛ばし、わたくしどもを振り返っては、

『お前は奚琴の始祖を知っているか』

と尋ねます。わたくしがうつむいて、

『存じません』

と答えると、

『昔、晋の嵇康が作ったのが始めた』

といいます。わたくしがさらに恐縮したふりをして、

『そうございましたか』

というと、また別の人が笑いながら、

『いや、そうではあるまい。奚族¹⁷⁾の琴ということで、嵇康^嵇の嵇ではあるまい』

といいだし、一座は紛紛と大騒ぎになりますが、どだい、わたくしの奚琴と何の関係があるのでしょうか。

また、たとえば、春風駘蕩として、桃の花が爛漫と咲き、柳絮が風になびく日に、侍従別監や狹斜の青年たちが武溪の川辺で遊ぶときに、針妓や医女¹⁸⁾たちが高々と結った髻に油をてかてかと塗り、ほっそりとした馬に赤い毛氈を敷いてまたがり、列を作って現れます。行楽と風楽が盛んな

一方で、道化者たちが混じって座って地口をたたいています。初めは「鏡吹曲」¹⁹⁾を演奏していますが、調子が変わって、「靈山会上」²⁰⁾になりました。このときに、難しい手を使い、新しい曲調をかなで掛け合わせ、ふたたび調子をゆるめると、ぼうぼうの髪で破れた冠をかぶり、継ぎはぎだらけの衣服の輩が現れ、頭をゆすり、目をぱちくりさせて、扇で地面を叩いていうのではないですか、『善きかな、善きかな』と。この曲がもっとも豪宕なものと考えて、その繊細な技巧を理解しないのです。

わたくしの同類である扨宮其と会ったことがあります。宮其は袋をほどいて奚琴を取り出して撫でさすり、両目で天を仰いで、心を指先に注ぎ、一毫の間違ひもないように奏でて、終わった後、大笑いをしました。わたくしはそこで一銭を与えました。二人は一度も多くの銭をやり取りしたことはないのです。わたくしの奚琴を知るのは扨宮其だけです。しかし、宮其がわたくしの奚琴を知っているとしても、それはわたくしがわたくしの奚琴を知るほどに精妙ではありません。

今、先生は、努力が少なくとも、今般、世間の人認めてくれることを棄て、多く努力しても世間の人認めてくれないことをわざわざ求めて学ぼうとなさり、またお迷いになっているのではありませんか」

その後、遇春は老母が亡くなると、奚琴も棄て、わたくしのところに立ち寄ることもなくなった。

けだし、遇春は孝子として楽人の中に身をひそめた隠者であった。遇春が

「技術がいっそう高くなるにつれて、世間の人はいっそう理解しなくなる」

といったのは、どうして奚琴だけのことであろうか。

(『冷斎集』)

朝鮮漢文短編小説集（VI）

- 1) 徐旂公：この話に出てくる以上のことは未詳。
- 2) わたくし：『冷斎集』の作者の柳得恭。生没年 1748～1807。字は恵風，号は冷斎。本貫は文化。進士に及第して，検書になった。地方に出て郡守を勤めたが，検書の肩書もち，世間では李德懋・朴齊家・徐理修らとともに四検書と呼ばれた。通政から僉知中枢府事に昇進した後，晩年には豊川府事となった。北学派の巨匠である朴趾源の弟子として朴齊家・李德懋らとともに実事求是の方法で，中国から文物を取捨・模倣して産業振興に力を注ぐべきだと主張した。
- 3) 社稷：古代の中国で，天子・諸侯が壇を設けて祭った土地の神（社）と五穀の神（稷）をいうが，後には国家，あるいは朝廷を指すこともある。ソウルの鍾路区社稷洞に社稷壇が残っている。
- 4) 文廟：孔子以下，儒学の聖人たちを祭り，ソウル市鍾路区明倫洞の成均館にある。
- 5) 宗廟：歴代の王の位牌を安置する廟。ソウル市鍾路区鍾路にある。
- 6) 梨園：唐の玄宗が梨の木の植えてある庭園でみずから音楽を教えたという故事から，広く俳優の社会をいうようになったが，ここでは朝鮮王朝で音楽に関することを担当した官庁である掌楽院をいう。
- 7) 細楽：杖鼓・鼓・笛・簫・奚琴などで演奏する軍楽。
- 8) 柳遇春：11) の柳雲卿の庶子であり，柳得恭の親族であることになるが，この話にある以上のことは未詳。
- 9) 扈宮其：柳遇春とともに奚琴の名手であったというが，その経歴についてはここにある以上のことは未詳。
- 10) 琴台居士：この話にある以上のことは未詳。
- 11) 柳雲卿：この話にある以上のことは未詳。
- 12) 英祖：朝鮮二十一代の王。在位 1724～1776。諱は吟，字は光叔。肅宗の第四子。1721年，世弟に冊封，即位すると，党争の弊害をなくすために臣下たちを厳重に戒めるとともに，官職への起用にバランスが取れるように努め

た。これを蕩平策といった。節税と儉約に努め、奢侈を禁じた。農事を奨励し、税制を改革し、均役法を確立、軍備を整えるなど、長い在位期間、善政を敷いたといえるが、思悼世子に心神の障害があって、これを米櫃に入れて殺すといった悲劇があった。

- 13) 湖賊：1728年、李麟佐にしたがって乱を起こした一党をいう。湖中（忠清南北道をいう）および湖南（全羅南北道）を中心に起こった叛乱なのでいう。
- 14) 李將軍：李麟佐。生没年？～1728。本貫は広州。領議政の浚慶の後孫、觀察使の雲徴の孫。代々、清州に住んでいたが、金一鏡の一派として、辛壬士禍（1721～1722）の後、しばらく政権側にいたが、英祖が即位（1725）して没落した小論派と不平分子を糾合し、鄭希亮らとともに、密豊君・坦を推戴して、反乱を起こした。全州を陥落させ、景宗の位牌を抱いてみずから大元帥と称した。しかし、安城にいたり、兵曹判書の呉命恒を都元帥とする官軍に大敗して捕まり、殺害された。
- 15) 龍虎衛：英祖年間に、禁軍庁を改称して、宮廷の宿衛と扈從を担当する官庁として、営内には内禁衛、羽林衛、兼士僕の三衛を置いた。1882年、武衛營と併合して一つとなり、その後、復活したが、1894年にはまた統衛營に併合された。
- 16) 罩甲：武人が羽織る刀刃からの防禦機能をもつ外套状の服。
- 17) 奚族：中国北方の民族。初め胡莫奚といわれていたが、後に奚と呼ばれるようになった。突厥に属しながら、隋・唐に朝貢をした。二弦の奚琴はこの民族の好んだ楽器だという。
- 18) 針妓や医女：高麗時代、妓生は教房に属したが、朝鮮時代、薬房に属して医女として過ごすこともあり、また尚房に属して裁縫を担当したので、薬房妓生、尚房妓生という別称があった。彼女たちは宴会では歌舞を供し、地方官庁では都からの使臣たちを慰勞した。
- 19) 「鏡吹曲」：軍樂系統の音曲。

20) 「靈山会上」：釈迦が説法した靈山会の仏・菩薩を歌った歌曲。

六十三、歌手の宋蟋蟀

ソンスルソル
宋蟋蟀はソウルの歌手である。歌をよく歌い、特に「蟋蟀曲」がすばら
しかったので、蟋蟀というあだ名がついたのである。

蟋蟀は幼いときから歌を習ったが、声変わりをすると、激しく滝のとどろき落ちる場所に行って毎日のように歌い、一年あまりすると、彼の歌声だけがして、滝の音は聞こえなくなった。また北岳山の頂に登って果てしない空に向かい、精魂を込めて歌を歌った。初めは声が四散して収斂しなかったのが、一年あまりもすると、激しく吹く風もその声を吹き散らすことがなくなった。それ以来、蟋蟀が部屋で歌うと、その声は梁から聞こえ、軒で歌うと、その声は門から聞こえ、船で歌うと、その声は帆柱から聞こえ、溪谷で歌うと、その声は雲間から聞こえた。その声の弾むさまは鍾鼓のようで、涼やかなさまは珠のようで、たおやかなさまは煙気がたちのぼるようで、たゆたうさまは横たわる雲のようで、ささやくさまは朝鮮鶯の鳴き声のようで、叫ぶさまは龍が鳴くようであった。またコムンゴともよく合い、笙ともよく合い、洞簫ともよく合い、箏ともよく合った。その絶妙さは極致に達した。

衣冠をととのえ、多くの人びとが集まる席に出て行っては、歌を歌ったが、それを聴く者たちは耳を傾けて、空を仰ぎ見るだけで、彼が誰であるか知ることがなかった。

当時、西平君¹⁾、すなわち公子の標^{ビョ}は富者として、またその豪気でもって世に知られていたが、音楽を愛好する人でもあった。蟋蟀の歌を聴いて、これを寵愛するようになり、毎日のように引き連れて歩いた。蟋蟀が歌えば、公子はいつもおもむろにコムンゴを引き寄せ、みずから伴奏をするの

だった。公子のコムンゴの腕も一世に絶妙であり、たがいに協演するのはまたとない聞きものであった。公子がかつて蟋蟀にいったことがある。

「君が歌う歌に私がついて伴奏しないわけにいくまい」

蟋蟀はすなわち曼調²⁾で「後庭歌」³⁾の調べや「酔僧曲」⁴⁾をうたった。

長衫を切って、美人の下着をつくってやり、

念珠を断って、馬のしりがいをつくる。

十年修業して、南無阿弥陀仏。

どこに行っても生きよう、どこに立ち去ろう。

(長衫分兮，美人禪，

念珠剖兮，驢子紉，

十年工夫，南無阿弥陀仏，

伊去処兮，伊之去)

歌が第三節に入るところで、僧侶のチンと打つ鉞の音を出した。公子はすばやく撥を執ってコムンゴの腹をたたき長短を合わせた。蟋蟀はまた楽時調⁵⁾に変えて「黄鷄曲」⁶⁾を歌ったのだった。その最後に、

壁の上に描かれた黄色の雄鷄、

首を長々と伸ばして、

二つの翼をはばたかせ、

コケコッコー、シシユー

鷄が尾羽をひきずる音まで出して、かっかっとならした。公子はまさに宮声⁷⁾を払い、角声⁸⁾を振るって、余韻を収めたが、しずしずと最後に合わせる前に、不覚にも撥を落としてしまった。

公子が尋ねた。

「ああ、わたしはしくじってしまった。しかし、君が僧侶の鉞の音を出したり、また尾羽の音を出した後、かっかっとなら笑ったのは何だったのだ」

蟋蟀がこれに答えた。

「僧侶が南無阿弥陀仏というときにはかならず鉞をたたき、鶏は鳴き終わると、かならずかっかっとなら笑うような音を立てるのです」

公子と一座の者はみな大笑いをした。その滑稽ぶりはこのようであった。

公子は音楽を愛好したので、当世の歌手たち、すなわち李世春⁹⁾、趙穉子¹⁰⁾、池鳳瑞¹¹⁾、朴世瞻¹²⁾らが公子の屋敷で遊び、蟋蟀とも仲が良かった。李世春の母が亡くなると、蟋蟀と仲間たちが弔問に出かけ、その門に入って、喪主の世春の慟哭の声を聞いた。蟋蟀が、

「これは界面調¹³⁾ではないか、法則として平羽調¹⁴⁾で合わせねばなるまい」

といい、霊前に出て行き、哭を挙げると、哭がまるで歌曲のように聞こえた。それを聴いた人びとが伝えて、世間では笑い話にもなった。

公子は家に楽奴を十名余り置いていて、姫妾たちもみな歌舞に長じていた。弦楽器と管楽器を弄び、歓楽を尽して、二十余歳でこの世を去った。蟋蟀らはみな淪落して年老いて死んでいったが、ひとり朴世瞻だけが、その夫人の梅月¹⁵⁾とともに、今なお北岳山の麓で暮らしている。往々にして酒を飲んで歌を歌い、歌い終わると、人に公子との遊樂の思い出をかたり、獻欵してため息をつかないときはない。

（『潭庭叢書』）

- 1) 西平君：宗族として、英祖のとき、外交に功績があった。『朝鮮実録』ではその名を槁としている。ここで標としている理由はわからない。
- 2) 曼調：音調の一種だが、詳細は未詳。

- 3) 「後庭歌」：中国の陳の後主が作ったもので、調べは哀傷を帯びていたという。
- 4) 「酔僧曲」：破戒僧を風刺する内容の歌のようだが、詳細は未詳。
- 5) 楽時調：音調の一種だが、詳細は未詳。
- 6) 「黄鷄曲」：夫が明け方に帰って来るのを待つ内容の歌。本来は「黄鷄詞」。
- 7) 宮声：東洋の伝統的な五音音階である五声の一つ。ファに当たる。
- 8) 角声：五音音階の一つ、レに当たる。
- 9) 李世春：この話にある以上のことは未詳。
- 10) 趙穉子：この話にある以上のことは未詳。
- 11) 池鳳瑞：この話にある以上のことは未詳。
- 12) 朴世瞻：この話にある以上のことは未詳。
- 13) 界面調：悲壮かつ凄絶な音調。
- 14) 平羽調：なだらかに出す羽調という意味。羽調は本来、高い声の調べ。
- 15) 梅月：この話にある以上のことは未詳。妓生の出自のように思われる。

六十四、歌を愛して世帯をつぶした柳松年

柳松年¹⁾の字は耆卿^{キキョウ}、よく歌を歌って、ソウルでは評判であった。

ある夜、松年が歌を歌いながら鍾路を歩いていると、藁蓆に臥していた乞食が尋ねた。

「あなたは紙屋の羅行首²⁾か」

「いや、違う」

「それでは、中部の趙部将³⁾か」

「いや、それも違う」

「それなら、きっと盤松坊⁴⁾の柳秀才にちがいない」

歌い手として松年の名はソウルでは三番目には挙げられるもので、その乞食もよく歌を歌う人であった。

松年の家門は代々儒学に力を入れ、従兄弟たちもみな文学でもって世間で名高く、ただ松年ひとりが軽佻かつ放蕩な界限を遊び歩いたので、従兄弟たちは松年をあさましい奴だとして見限った。しかし、松年はどこ吹く風でいよいよ軽佻に振る舞って楽しんでた。家はもともと豊かだったが、日に日に傾いて行った。

成川の妓樂ソンチョンは関西地方⁵⁾で冠たるものがあった。そこの花柳界の決まりでは、米四十石を納めれば、妓生一人を選んでいつまでも連れて遊ぶことができた。

松年には戴寧チェリョンに値が千両あまりになる田庄があった。そこで、この田庄を売って金をつくり、決まり通りに金を送って、期日を占い、成川に出かけていった。大勢の妓生たちが酒と歌舞を準備して待ち迎えた。年老いた妓生が主人として、若い妓生たちが美しく着飾って客人の前に出て来た。

広間に投壺⁶⁾を置き、左右には椅子が置かれていた。松年は軽快な服装で、数人の友人を連れて入った。妓生たちはそれぞれが秋波を送って、松年の気を引こうとしている。松年は右側の椅子に腰を下ろし、紅い矢を手にとって、左右を振り返って得意然としていた。気に入った妓生を指差すと、しずしずと立ち上がってやって来て、松年といっしょに投壺をした。

酒をひとしきり飲んで酔い、松年は袖を振るって歌い始めた。声調が高く絶妙で、妓生たちは伴奏する手を止めて耳を傾けて感嘆し、始めて聴く絶唱だと称賛した。松年に選ばれた妓生はまるで仙女となって天に昇るような気がした。松年はその妓生の服飾のために数百金を使い、鞍つきの馬や僕隸までそろえ、日常の飲食にもまた数百金を使った。

宣川の桂含章ソンチョン ケ ハムチャン⁷⁾は歌の名人であった。松年は含章を連れて関西一帯を遊覧した。いつも山水の美しいところに出会うと、妓生はコムンゴを弾き、松年と含章は歌を合唱するのだった。数年もすると、松年の歌は大成して、みずから無双だと誇り、関西の青年たちは松年を欽慕してやまなかった。

こうして、金もなくなると、妓生も友人たちも去って行った。故郷に帰ると、家はすでに他人のものとなり、妻子も飢餓に苦しんでいるありさまである。その上、松年は酒に酔って人を傷害し、老母や妻子を連れて抱川ポチョンに夜逃げした。松年は青烏（風水）の術でやっと口に糊するありさまだったが、抱川にはソンビが多く住み、その歌を愛して、酒を用意しては松年を招いた。松年はすでに困窮している上に年老いて身動きすらままならなかったが、歌はますます悲愴で、晩秋の夜更けに声を放って歌うと、人びとは歎歎し、涙を流すのだった。

（『海叢』⁸⁾）

- 1) 柳松年：この話にある以上のことは未詳。
- 2) 羅行首ヘンソ：行首は人びとの長。紙商人の組合の長である羅氏ということになる。
- 3) 中部の趙部将：朝鮮時代、ソウルを東・西・南・北の四部とさらに中部の五つの行政地域に分けたが、その中部を担当した捕盗庁の軍官である趙氏。
- 4) 盤松坊：西大門の外にあった中国からの使節を迎える慕華館の北となる地域の名。
- 5) 関西地方：摩天嶺以西の地方で、平安北道をいう。
- 6) 投壺：二人の人が相対して壺に矢を投げ入れて競う遊び。
- 7) 桂含章：この話にある以上のことは未詳。
- 8) 『海叢』：ソウル大学校古図書館に所蔵されている四冊の筆者本。編者は未詳。

六十五、市奸記 ソウルの奸盗の手並み

ソウルには三つの大きな市場がある。東の梨峴^{ベオゲ}¹⁾、西の昭義門^{ソウイムン}²⁾、中央の雲従街^{ウンジョンゲ}³⁾である。そこでは左右の両側に店舗が並び、まるで銀河のようにきらびやかである。あらゆる工人と商人たちがそれぞれ物件を並べ、

四方に積み上げた貨物が雲のように沸き起り、洪水のようにあふれかえる。人びとはそこで冠帯、衣服、履、そして食料品を購入するが、人びとの目はぎらぎらと利益に注がれ、その口々は喧々と利益を議論している。一人が売り、一人が買い、また一人が仲買いをして、日が昇ると集まり、日が暮れると帰って行く。人混みの中を行けば、肩と背中がたがいにぶつかって、立っていても冠をただすこともできない。邪な者たちが魚の群れる淵や雀の群れる藪をねらうように、出沒しては眼を晦まして、あつという間に人の懐のものをかすめ取っていく。あるいは人を騙して有利に売りさばいて逃げて行く。『周書』の「呂刑」のいう、「鴟義、奸宄、奪攘、矯虔」⁴⁾ というのがこの部類である。

金景華⁵⁾ は東萊府⁶⁾ の人である。刀を愛好する習癖があり、日本の短刀一振り三十兩の金で得たいと思い、三年かけて、ようやく得ることができた。その刀は髪の毛を刃の上においてふっと息を吹くと、それだけで髪が切れるほどである。そこで、香木で鞘を作って朱色で装飾した後、その刀を帯びてソウルに行った。

景華は新門の中の朴氏の家に宿を決めた。朴氏もまた刀剣が好きで、景華の刀を見て、それが欲しくなった。一万二千の錢でそれを買いたいと頼んだが、景華はことわった。すると、朴氏が、

「ソウルには人の物を盗む泥棒がいる。気を付けなければ、あなたはその大切なものを失うことになる。その前に今それをわたしに売ってしまった方がいい」

という、景華は笑いながらいった。

「わたしはこの腕を盗まれたとしても、けっしてこの刀を盗まはしない」

朴氏が、

「あなたはそれを売らないというのだな。わたしがその刀を誰かを通し

て手に入れたとすれば、どうするか」

というと、景華は、

「その値は受け取らないと約束しよう」

と答えた。

朴氏はすぐに三人の泥棒を呼んだ。酒を飲みながら、景華の刀を三日の内に盗み出すことが出来たら、十分にお礼をしようとして約束した。泥棒たちは難しい仕事だと考える様子もなく承諾して帰って行った。

景華はよもや盗まれることはないと思ったものの、それでも注意して、散策して街を歩くたびに一度は刀を見て、行住坐臥、その右手が刀から離れることはなかった。二日たって、刀は無事であった。三日目になり、小広通橋を通り過ぎるとき、待ち迎える人がいた。容貌にははなはだ穏やかで、衣冠も整って色鮮やかであった。景華を見て、舌打ちしながら、通り過ぎながら、

「チッチッ、立派ななりをしていながら、衣服に虱が沸いているのも気づかない」

といった。景華は自分の衣服をあらためて見ると、たしかに虱がぜんぜん蠕々とうごめいている。景華は真っ赤になって、あわてて右手でこれを払った。そして数歩を行って、刀はと見ると、すでに刀は消え去っていた。刀を結んでいた部分の衣服も半ばはちぎれていたのである。あの人が盗んだのだと考えられたが、またはっきりと断定することもできなかった。

宿に帰って来て、朴氏に刀を紛失したことをいうと、朴氏は笑って、

「あなたの刀は誰かが盗んだのですか」

といって、箱を開いて刀を執り出して見せた。切り取られた衣服もまだそのままだった。刀は朴氏のものになった。

白鉄は天銀に似て、羊の角は花玳瑁たいまいに似ている。朱色の粘土は漢中香⁷⁾に似て、そうそひ臊鼠皮はかいそひ灰鼠皮⁸⁾に似ている。黄色の犬の毛は狼の尻尾の毛に似

ている。市場で騙して売る者たちはあの手この手で巧みに田舎の客たちを幻惑させるが、生粋のソウルっ子であってもままその術中に陥るのである。

照涯⁹⁾に住む李生は、ソウルの城西で生まれ、同じく城西で成長し、そしてソウルで商人となり、あえて自分の目を欺けるものは何もないと自負していた。ある日、西門の市場を通り過ぎると、一人の童子と髭の白い老人が言い争っていた。静かに横で聞いていると、老人が、

「お前に十文をやるので、お前のその物を私に渡せ」

というと、童子が、

「爺さんには眼があるのか。おいらのこれがどうして十文なのだ」

と答える。爺さんが、

「お前のそれはどこから出たのだ。間違いなく、圈子塵¹⁰⁾から盗んで来たものじゃないか。十文でも丸儲けではないか。お前は値の高い安いなどいえたものではあるまい」

という。童子も負けてはいず、

「おいらが盗むところを、爺さんは見たとでもいうのかい。爺さんはよくもおいらを侮辱したな」

といい返すと、爺さんも叱りつける。

「鼠のような、なんとも無礼な小僧だ」

童子は逃げ出し、振り返りながら、

「強盗じじい、強盗じじい」

とくり返し叫んだ。

景華はその品物を手にして見ると、黄色い玳瑁のようである。瑠璃のように輝き、まるで純金のようにも見える。その固さは雕瓜¹¹⁾のようで、鶏の目のように丸く、環の上に二つの烏花がついている。景華はねんごろにこれを売ってくれるように頼み、十二文を与えて手に入れることができた。しかし、宿に帰って、店の者に見せると、ただの羊の角だということ

だった。景華は恥ずかしくなって、そのまま姿を晦ましたが、童子というのは白い髯の老人の子どもだったのである。市場の商いというのはこのようなものなのだ。

(『潭庭叢書』)

- 1) 梨峴：現在のソウル特別市鍾路区鍾路四街あたりにあった地名。
- 2) 昭義門：通称は西小門。南大門と西大門のあいだにあって、処刑者はこの門から出て行った。現在のソウル特別市中区中林洞にあった。
- 3) 雲従街：現在のソウル特別市鍾路区鍾路一街あたり。雲のように人びとが集まる繁華な場所であったことからついた名前。
- 4) 「鴟義，奸宄，奪攘，矯虔」：鴟義は詐欺のこと。奸宄は勝手に取り込むこと、すなわち窃盗。奪攘も取り込むことで窃盗をいい、矯虔は騒擾を起こすこと。「王曰く、『若れ古に訓有り。蚩尤惟れ始めて乱を作して、延く平民に及ぶまで、寇賊，鴟義，奸宄，奪攘，矯虔せざる罔し。苗民靈を用みずして、制するに刑を以てし、惟れ五虐の刑を作って法と曰ひ、無辜を殺戮して、爰に始めて淫いに劓，劓，劓，黥を為す……』」と『書経』の「呂刑」にある。すなわち、蚩尤が始めて乱をおこし、そのためにあまねく平民にいたるまで、強盗、詐欺、窃盗、取り込み、騒乱をなさないものはなかった。次いで苗の君が政令を用いないで、人民を刑罰で制し、五つのむごい刑を作って、これを法といい、無実の者を殺したり辱めたりし、ここに大いに鼻を切り取り、耳を切り取り、陰部を切り取り、入れ墨をしたりという刑罰を始めた……
- 5) 金景華：この話にある以上のことは未詳。
- 6) 東萊府：現在の釜山市東萊区、朝鮮時代、広くこの地域を管轄する東萊府がおかれ、また日本と朝鮮の外交の窓口でもあったから、日本刀も手に入ったということであろう。
- 7) 漢中香：貴重な香のようだが、具体的にはどのようなものか未詳。

- 8) 臊鼠皮は灰鼠皮：臊鼠は劣ったもの、灰鼠は貴重なものとわかるが、どのような獣をさすか未詳。栗鼠あるいは貂といった類の獣だと思われる。
- 9) 照涯：ソウルの地名であると思われるが、どこなのか未詳。
- 10) 圈子塵：何を売る商店なのか未詳。
- 11) 雕瓜：何をいうか未詳。牛の角，あるいは象牙をいうのかもしれない。

六十六、蓮の花を愛でる母親への孝行

延安府使は黃海道觀察使が巡歴してやって来たとき、妓生がいなかったもので、代わりに官衙の婢女を美しく着飾らせて接待させた。またその母夫人は蓮の花をことのほかに愛して、花が初めて開き始めたときから最後の花びらが散り落ちるときまで、毎日のように南にある大池に出かけて蓮の花を鑑賞した。籠担ぎや道路の掃除に駆り出される役人たちや人びとの負担は大きく、怨嗟の聲がやかましかった。ソウルの士大夫たちもその噂を聞いて驚き、嘲笑しない者はなかった。

台諫¹⁾はまさにこれを上疏して弾劾しようとしていた。それを知った延安府使は、一通の書簡を書いて、その息子に渡し、ソウルのある宰相のもとに届けさせた。その宰相というのは台諫とも格別なよしみがあり、また隣り合って住んでもいて、なにか事あるごとに互に行き来して相談する間がらであった。

延安府使の息子が宰相の家に入って行き、宰相に父親の書簡を渡すと、宰相はいった。

「わたしもこの話は聞いて知っている。おおよそ蓮を鑑賞する頻度がはなはだしく、人びとの弊害になっているとしても、母親孝行と思えば、特に怪しむに足りない。官衙の婢女を妓生に代えて客人を接待させるのは、觀察使に対してあまりにおもねり過ぎているようだ。人がこれを是非する

のは当然のことであろう。お前の家は名分というものをどうして考えないのか。わたしと某台諫とは格別の情誼があるから、これから会って話はしてみるが、しかし、すでに上疏の文章が提出され、大勢の人がそれを知っているようなら、事がうまくいくかどうかはわからない」

言い終わると、宰相は台諫を呼びに人をやった。

しばらくすると、門番がやって来て、台諫の到来を告げた。宰相は延安府使の息子を屏風の後ろに隠し、台諫と話し合った。台諫がいった。

「延安府使は、もともと南行²⁾してその職につき、文士とはいえませんが、その門地でもって、どうして一邑の守令の職をまっとうできないのか、巡歴する観察使を応接するのに妓生がいなければ、通引³⁾に応接させるのが常例であるのに、官衙の婢女を妓生の代わりに接待させました。その情状を考えると、きわめて巧詐であるといわねばならない。また、その大夫人が蓮の花の鑑賞を好むからといって、一度、二度の行次は咎めるに及びませんが、しかし、毎日のように大勢の人間を動員して、籠を担がせ、道路を掃除させ、食事を用意させて、官民の怨嗟の聲が沸き上がっています。延安府使はそれを知りながら、母親を諫めることもありません。その愚鈍さは明らかです。近來、守令はよく治めることに努めず、観察使によく仕えることを大切に考えているようです。どうして寒心せずにならなんでしょう。わたくしはまさに上疏しようと思ひ、その草稿を提出するところです」

それに対して、宰相がいった。

「延安府使は、亡くなった宰相で諡が某公の後裔に当たる。わが家とも代々つき合いがある。その人物は天性として孝行で、今、八十歳の老母のために、その心に順うことを良しとして、小節にこだわらずに、放置しているのであろう。観察使の意を迎えるのも、延安府使の職を保全して、老母の保養をまっとうしたいからであろう。君の家とはもともと宿怨などないはずだ。どうか大目に見てはもらえまいか」

言い終わると、にわかには酒と肴が出て来た。酒はすなわち焼酎であり、肴は干した蛤である。どちらも延安の特産物である。主人も客も大いに酔って、あるいは古事を閑談し、あるいは時事を討論した。夜になって、台諫が辞して帰ろうとすると、宰相は袖を捕らえて引き留めて、笑いながら、

「さて、君はどうするつもりかな。延安府使が母親に客の接待をさせたのなら、とんでもない話だが、衙婢に客を接待させたのがどうして問題になろう。その母親が常漢を愛するとすればおどろくべき挙動といえようが、賞蓮を愛するのがどうして問題になろう」

というと、台諫もまた笑いながら、

「大監がこのように累々とお引き止めになる。どうしてわたくしが上疏を止めないでいられましょう」

といて、唯々と帰って行った。

延安府使の息子は屏風の後ろから出て来て、宰相の前に跪き、

「幸いにも大監の周旋のおかげで事なきを得たようで、はなはだ有り難く存じますが、それにしても、その人の子を屏風の後ろに立たせたまま、はなはだ父親を辱しめるようなことをおっしゃいました」

というと、宰相はまたまた呵々大笑した。

けだし、衙婢^{アビ}の音と父^{アビ}の音とが同じであり、常漢^{サンナン}と賞蓮^{サンニヤン}の音が近かったのである。

これを聞く者は抱腹絶倒した。

（『禦睡新話』）

- 1) 台諫：司憲府および司諫院の官員の総称。官吏たちの不正を弾劾する権限があった。
- 2) 南行：科挙に拠らず、先代の功績で手に入れた官職。蔭職。
- 3) 通引：官庁においてその長の身の回りの雑務をこなす吏属。知印ともいう。

[資料]

16世紀ヴェネツィアの サン・マルコ財務官

— *de Supra* および *de Ultra* の在職者 —

和 栗 珠 里

はじめに

サン・マルコ財務官 *Procuratore di San Marco* とは、ヴェネツィア共和国においてドージェ（国家元首）に次ぐ地位とされた高位官職である¹⁾。その歴史を通じて共和政を維持したヴェネツィアでは、大半の官職が原則として選挙で選ばれたが、国家存亡にもかかわる重大な危機に繰り返し直面した16世紀には、財政難を打破するために官職売買が行われた²⁾。カンブレール同盟戦争の危機の中で1510年に始まった官職売買は、1516年にはサン・マルコ財務官職にまでおよび、1万ドゥカートから2万ドゥカートという高額な金額と引き換えに同職に就く者が続出した。その結果、平等の原則に基づく理想的な共和政国家とされていたヴェネツィアで、富裕層による寡頭支配が進行することになったのである。

筆者は、論文「16世紀ヴェネツィアにおける官職売買—サン・マルコ財務官の事例より—」（2014）にて、16世紀にサン・マルコ財務官に就任した全人物のリストを挙げるとともに、サン・マルコ財務官の3つの部局の

キーワード：ヴェネツィア，官職売買，寡頭支配

うち、デ・チトラ *de Citra* に関して 16 世紀の全在職者の在位期間をグラフ化した³⁾。グラフ化を試みたのは、官職売買により、本来は各部局に 3 名ずつであるべきサン・マルコ財務官職に定員を超える在職者が存在し、なおかつ、終身職であった当官職においては官職売買の影響が長期におよび得たことから、どの時期にどのような人物たちが当職にあったのか—すなわち、どのような人々がヴェネツィア政治の権力中枢にいたのか—を明確にするためであった⁴⁾。しかし、同論文の主目的は官職売買の実態の解明にあり、紙数上の制約もあったため、他の 2 つの部局—デ・スプラ *de Supra* とデ・ウルトラ *de Ultra*—については在職者のグラフ化を行わなかった⁵⁾。

本稿では、筆者の長年の課題として残っていたデ・スプラおよびデ・ウルトラのサン・マルコ財務官在職者のグラフ化を行い、2014 年の論文を補いたい。

史料とグラフ

図 1 - ①~④はデ・スプラ、図 2 - ①~④はデ・ウルトラの 16 世紀 100 年間の全財務官の在職期間をグラフ化したものである。これらの図および和栗 (2014) の図 1 - ①~④は、和栗 (2014) のリスト (表 1 - ①~③) をもとにしている。そのリストを作成した際の主な典拠は、国立ヴェネツィア古文書館所蔵の『バルバロの家系図』である⁶⁾。同史料には、ヴェネツィア共和国の貴族家系に属した男性たち (ごく一部に女性も含む) の家系図がクランごとに網羅的にまとめられている。各クランの最初の数ページには、その家系に関する説明 (由来やエピソードなど) とその家が輩出したドージェやサン・マルコ財務官などの一覧がある。そこには、選出年、前任者、買官だった場合の政府への融資額などの情報も書かれている。

先述のように、サン・マルコ財務官職は終身職であったため、各財務官

16世紀ヴェネツィアのサン・マルコ財務官

の在職期間の下限は、ドージェに就任した場合を除き、没年となる。没年については、『バルバロの家系図』の家系図に書き込まれている場合が多いが、そうでない場合は、様々な文献から得た情報によって補った。しかし、デ・スプラで1名、デ・ウルトラで2名、没年を突き止められなかった者がいる。これら3名については、存命であったことが確認できる最も遅い年を在職期間の下限とした。

グラフ化の方法は、和栗（2014）の図1-①～④と同様である。すなわち、前任者・後任者がいる場合には同じ帯上に並べ、前任者がいない場合には新たな帯を設けたが、いったん後任者がいなくなっていたところには、スペースを省略するため、前任者のいない新たな就任者を入れた。各帯で在職者のいない期間は網掛けにした。

グラフから読み取れること

図1-①～④・図2-①～④および和栗（2014）の図1-①～④は、特定の年にサン・マルコ財務官の地位にあった人物を知る手掛かりとなる。また、特定の年に各部門に在職していた財務官の人数、各財務官の在職期間の長短、前任者・後任者の有無も可視化する（もっとも、より厳密には、各財務官の選出あるいは就任の年月日と死亡年月日を確認する必要がある）。

サン・マルコ財務官の3つの部局のうち、最も長期にわたって人数が多かったのはデ・スプラである。デ・チトラでは最大で9名（1529年—1546年の18年間）、デ・ウルトラでは最大で10名（1537年—1540年の4年間）であったのに対し、デ・スプラでは、1524年—1528年と1537年—1551年の計21年間にわたって10名であった⁷⁾。個々の財務官の在職期間に関しても、デ・スプラは極端に長い者が多いことが一目瞭然である。本来、サン・マルコ財務官は経験豊富な長老格の人物が選ばれる官職であったが、

終身職であったことから、買官の場合には、一族の中でも若い、すなわち期待される余命の長い者を候補に立てる家系的戦略がとられたと推測される⁸⁾。実際、サン・マルコ財務官の在職年数は、正規選出者の平均が7.0年であったのに対し、デ・スプラの買官者の平均は31.1年と桁違いであった⁹⁾。なお、デ・チトラの買官者の在職年数の平均は19.8年、デ・ウルトラでは13.9年であり、他の2部局と比較してもデ・スプラが際立って長いことがわかる。和栗(2010)でも説明したように、サン・マルコ財務官の本来の業務を担ったのはデ・スプラであり、他の2つの部局よりも、いわば「格上」であった。そのため、とりわけ官職売買によってサン・マルコ財務官職を得ようとする場合に最も希求され、入念な家系的戦略がとられたと考えられよう。

前任・後任の有無については、原則として、正規選出者には前任・後任がおり、買官者にはいずれもなかったことが看取できる。特に、買官者の後任を補充しないことにより、官職売買によって定員超過となった状況を正常化しようとする意図が働いていたと考えられる¹⁰⁾。しかし、正規ポストの後任が「売られる」場合や、定員を超える状態が続いているにもかかわらず正規ポストの後任をとった場合もある。おそらく、その時々判断によるのであろうが、いずれにせよ、図1-①~④・図2-①~④および和栗(2014)の図1-①~④は、どのポストが維持され、どのポストが後任者不在で消滅したかも明らかにする。

むすび

16世紀ヴェネツィア史研究において、寡頭支配層のプロソグラフィカルな分析はきわめて重要である。とりわけ、いかなる人物が、いつ、また、どれだけの期間、ヴェネツィア共和国の権力中枢に関わるサン・マルコ財務官職にあったのかを知ることにより、当時のヴェネツィア社会の様々な

側面が見えてくる。たとえば、和栗（2016）においては、ミゼリコルディア大兄弟会の貴族会員の中にサン・マルコ財務官を含む十人会の構成員がいたことを突き止め、同兄弟会と政府とのつながりを示した¹¹⁾。また、和栗（2024）においては、サン・マルコ財務官であったフィリッポ・トロンの遺言執行に関わった彼の同僚や後任者たちの人的関係を発見することができた¹²⁾。筆者は近年、コンミッサリーア（遺言信託）の研究に取り組んでいるが¹³⁾、サン・マルコ財務官（特にデ・チトラとデ・ウルトラ）の主要な業務はまさにコンミッサリーアの執行であったため、同職の在職者に関する情報が欠かせない。今後の研究においても、これらのデータを活用していきたい。

注

- 1) サン・マルコ財務官の詳細については、和栗（2010）を参照されたい。
- 2) 筆者は便宜上「官職売買」という語を使うが、厳密には、政府に多額の融資をした者が当選するケースも含むため、必ずしも官職が販売されたわけではなく、また、選挙を介さなかったわけでもないことには注意されたい。なお、官職売買は16世紀を通じて行われたわけではなく、カンブレー同盟戦争（1508-1517年）、ロードス島包囲戦争（1522年）、第三次対トルコ戦争（1537-1540年）、第四次対トルコ戦争（いわゆるキプロス戦争、1570-1573年）などの重大な危機時に限られていた。和栗（2014）参照。
- 3) 和栗（2014）。なお、同論文内におけるサン・マルコ財務官就任者リストは、同（2010）のために作成した表を拡充・修正したものである。
- 4) ヴェネツィア共和国官職のうち終身職だったのはドージェとサン・マルコ財務官のみである。他の全官職には比較的短い任期（多くは6か月から2年）と再任禁止期間があったため、官職売買の影響は長くは続かなかったと思われる。なお、さすがにドージェの地位は官職売買の対象とはならず、危機的状況にあった時期でも厳正な選挙が行われた。ヴェネツィア共和国の権力構造は多元的・分散的であったため、サン・マルコ財務官のみが権力中枢を担っ

- ていたわけでない。しかし、和栗（2010）でも示したように、サン・マルコ財務官は元老院議員資格を持ち、十人会への参加やサヴィオ・グランデの兼任も可能であった。
- 5) サン・マルコ財務官の3つの部局についても、和栗（2010）参照（p. 32）。
 - 6) ASV, Barbaro, *Arbori de patrizi veneti*. 本史料は国立ヴェネツィア古文書館のウェブサイトからオンラインでも閲覧できる（<https://asve.arianna4.cloud/patrimonio/446a4a89-dcef-4032-bd0f-1a0012698450/001-serie-storia-veneta?page=2>）。
 - 7) 和栗（2010）の図2（p. 132）では、1525年のデ・スプラの人数を誤って11としているが、これは1523年にドージェに就任して当職を退いたアンドレア・グリッティを除外していなかったためである。
 - 8) この推論は、すでに和栗（2010）で述べている（pp. 42-43）。
 - 9) 在職年数は、和栗（2014）の表1 - ①~③（pp. 139-144）にもとづく。
 - 10) サン・マルコ財務官在職者数の経年推移は和栗（2014）において分析した（pp. 132-134）。
 - 11) 和栗（2016）。
 - 12) 和栗（2024）。
 - 13) 和栗（2023a）；同（2023b）；同（2024）。

参考文献

- ASV (Archivio di Stato di Venezia), M. Barbaro, *Arbori de patrizi veneti*, Miscellanea codici, Storia veneta, voll. I-VII.
- 和栗珠里（2010）「16世紀ヴェネツィアの門閥家系—サン・マルコ財務官就任者の分析より—」『桃山学院大学人間科学』第39号, pp. 29-56。
- 同（2014）「16世紀ヴェネツィアにおける官職売買—サン・マルコ財務官の事例より—」『桃山学院大学人間科学』第45号, pp. 123-150。
- 同（2016）, 'Confraternity and Nobility in Sixteenth Century Venice—Patrician Members of the *Scuola Grande della Misericordia*—', 『人間文化研究』第5号, pp. 1-27。
- 同（2023a）「国立ヴェネツィア古文書館のコンミッサリアー文書群」『人間文

16世紀ヴェネツィアのサン・マルコ財務官

化研究』第18号, pp. 103-118。

同 (2023b) 「コンミッサリアー：ヴェネツィア共和国の遺言信託」『人間文化研究』第19号, pp. 71-95。

同 (2024), 'Trusts as Social Bonds —A *commissaria* in Early Modern Venice—,' 『地中海学研究』第47号, pp. 85-102。

	F. Trom	N. Mocenigo	N. Trevisan	なし										
1501	B. da Pesaro	M. Venier												
1502		P. Barbo												
1503	M. Morosini													
1504														
1505														
1506														
1507														
1508														
1509		A. Yenier												
1510	A. Gritti#		A. Grimani#											
1511														
1512														
1513		M. Bollani												
1514														
1515														
1516														
1517		なし												
1518														
1519														
1520														
1521														
1522														
1523	Doge職任 後任なし		Doge職任 後任なし											
1524		L. Mocenigo												
1525														

図1-①：PSM de Supra ポストと在職者（1501-1525）（*は買官者、#はのちにドージェ）

16世紀ヴェネツィアのサン・マルコ財務官

1526	なし	L. Mocenigo	なし	A. Pisani*	L. Loredan*	G. Soranzo*	A. Pasqualigo*	A. Lion*	F. Priuli*	G. da Lezze*	V. Grimani*	A. Cappello*
1527												
1528				なし								
1529												
1530												
1531												
1532												
1533												
1534		D. Renier			なし							
1535		P. Laando										
1536												
1537												
1538												
1539		V. Cappello		P. Grimani*								
1540												
1541		A. Grandenigo										
1542		N. Bernardo										
1543												
1544												
1545												
1546												
1547												
1548		T. Mocenigo										
1549												
1550												

図1-②：PSM de Supra ポストと在職者（1526-1550）（*は買官者，#はのちにドージェ）

1551	なし	T. Mocenigo	G. da Lezze*	P. Grimani*	なし	G. Soranzo*	A. Pasqualigo*	A. Lion*	F. Priuli*	G. da Lezze*	V. Grimani*	A. Cappello*
1552		F. Twon			なし	なし						
1553				なし					なし			
1554												
1555												
1556		F. Contarini										
1557												
1558		M. Michiel					なし	なし				
1559												
1560												
1561												
1562												
1563												
1564												
1565												
1566												
1567												
1568												
1569												
1570												
1571	F. Contarini*											なし
1572		M. Barbaro		G. da Mula*	A. Dolfin*	F. Priuli*						
1573												
1574												
1575												

図1-③：PSM de Supra ポストと在職者（1551-1575）（*は買官者、#はのちにドージェ）

16世紀ヴェネツィアのサン・マルコ財務官

1576	F. Contarini*	M. Barbaro	G. da Lezze*	G. da Mula*	A. Dolfin*	F. Pruli*	なし	なし	なし	G. Soranzo	なし	なし
1577	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	—	なし	なし
1578	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	—	なし	なし
1579	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	—	なし	なし
1580	—	—	G. Foscarini	—	—	なし	なし	なし	なし	—	なし	なし
1581	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	—	なし	なし
1582	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	—	なし	なし
1583	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	—	なし	なし
1584	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	F. Corner	なし	なし
1585	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	G. Emo	なし	なし
1586	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	—	なし	なし
1587	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	—	なし	なし
1588	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	—	なし	なし
1589	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	—	なし	なし
1590	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	—	なし	なし
1591	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	—	なし	なし
1592	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	—	なし	なし
1593	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	—	なし	なし
1594	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	—	なし	なし
1595	—	G. Mocenigo	—	—	—	なし	なし	なし	なし	G. Contarini	なし	なし
1596	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	—	なし	なし
1597	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	—	なし	なし
1598	—	G. Dolfin	—	—	—	なし	なし	なし	なし	—	なし	なし
1599	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	—	なし	なし
1600	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	—	あり	なし
後任	なし	あり	あり	なし	なし	なし	なし	なし	なし	あり	なし	なし

図1-④：PSM de Supra ポストと在職者（1576-1600）（*は買官者，#はのちにドージェ）

(ASV, M. Barbaro, *Arbori de patrizi veneti*, Miscellanea codici I : Storia Veneta, RR.17-23, passim. などより筆者作成)

16世紀ヴェネツィアのサン・マルコ財務官

1526	D. Trevisan	なし	なし	なし	なし	なし	なし	なし	なし	なし	なし	なし
1527		P. Marcello*		L. Pasqualigo* (没年不明)								
1528												
1529												
1530												
1531												
1532												
1533												
1534												
1535												
1536												
1537	A. Cappello*											
1538												
1539												
1540												
1541												
1542												
1543												
1544												
1545												
1546												
1547												
1548												
1549												
1550												

図2-②：PSM de Ultra ポストと在職者（1526-1550）（*は買官者，#はのちにドーージェ）

1551	A. Cappello*	P. Marcello*	M. Trevisan#	なし	なし	G. Marcello*	C. Morosini*	なし	G. Contarini*
1552	—	—	—	なし	なし	—	—	なし	—
1553	—	—	S. Tiepolo	なし	なし	—	—	なし	—
1554	—	—	—	なし	なし	なし	—	なし	—
1555	—	—	—	なし	なし	なし	—	なし	—
1556	—	なし	G. Priuli#	なし	なし	なし	なし	なし	—
1557	—	なし	—	なし	なし	なし	なし	なし	—
1558	—	なし	Z. Vendramin	なし	なし	なし	なし	なし	—
1559	—	なし	—	なし	なし	なし	なし	なし	—
1560	—	なし	—	なし	なし	なし	なし	なし	—
1561	—	なし	—	なし	なし	なし	なし	なし	—
1562	—	なし	—	なし	なし	なし	なし	なし	—
1563	—	なし	M Dandolo	なし	なし	なし	なし	なし	—
1564	—	なし	—	なし	なし	なし	なし	なし	—
1565	M. Grimani	なし	—	なし	なし	なし	なし	なし	—
1566	A. Mocenigo#	なし	—	なし	なし	なし	なし	なし	—
1567	—	なし	—	なし	なし	なし	なし	なし	—
1568	—	なし	—	なし	なし	なし	なし	なし	—
1569	—	なし	—	なし	なし	なし	なし	なし	—
1570	S. Venier#	なし	N. da Ponte#	なし	なし	なし	なし	なし	—
1571	—	L. Priuli*	—	なし	なし	なし	なし	なし	—
1572	—	なし	—	なし	なし	なし	B. Morosini*	なし	—
1573	—	なし	—	なし	なし	なし	—	なし	—
1574	—	なし	—	なし	なし	なし	—	なし	—
1575	—	なし	—	なし	なし	なし	—	なし	—

図2-③：PSM de Ultra ポストと在職者（1551-1575）（*は買官者，#はのちにドーージェ）

16世紀ヴェネツィアのサン・マルコ財務官

	S. Venier#	なし	N. da Ponte#	G. Contarini*	B. Morosini*	なし	なし	なし	なし	G. Contarini*
1576	—	P. Tiepolo	—	—	—	なし	なし	なし	なし	—
1577	P. Corner	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	—
1578	—	—	A. Gritti	なし	—	なし	なし	なし	なし	—
1579	—	—	—	なし	—	なし	なし	なし	なし	—
1580	G. Michiel	—	—	N. da Ponte*	—	なし	なし	なし	なし	なし
1581	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	なし
1582	—	—	GF. Priuli	—	—	なし	なし	なし	なし	なし
1583	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	なし
1584	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	なし
1585	—	A. Barbarigo	—	—	—	なし	なし	なし	なし	なし
1586	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	なし
1587	—	F. Duodo	—	—	—	なし	なし	なし	なし	なし
1588	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	なし
1589	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	なし
1590	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	なし
1591	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	なし
1592	—	D. Duodo	—	—	—	なし	なし	なし	なし	なし
1593	—	—	A. Zorzi	—	—	なし	なし	なし	なし	なし
1594	—	—	A. Giustinian	—	—	なし	なし	なし	なし	なし
1595	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	なし
1596	P. Paruta	A. Cioogna	—	—	—	なし	なし	なし	なし	なし
1597	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	なし
1598	G. Renier	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	なし
1599	—	—	—	—	—	なし	なし	なし	なし	なし
1600	—	Z. Contarini	—	—	—	なし	なし	なし	なし	なし
後任	あり	あり	あり	なし	なし	なし	なし	なし	なし	なし

図2-④：PSM de *Ultra* ポストと在職者（1576-1600）（*は買官者，#はのちにドージェ）

(ASV, M. Barbaro, *Arbori de patrizi veneti*, Miscellanea codici I : Storia Veneta, RR.17-23, passim. などより筆者作成)

2025 年度人間文化学会活動報告

2025 年 12 月 8 日作成

1. 人間文化学会総会

(1) 2024 年度人間文化学会第 1 回総会（2025 年 2 月 12 日～2 月 19 日

メール持ち回り開催）

審議事項 1：2024 年度会計報告

審議事項 2：2025 年度学会役員人事（敬称略）

- ①会 長（継続） 有川 康二
- ②会 計（新規） 大河内 瞳
- ③会計監査（新規） 松澤 俊二
- ④編 集（新規） 片平 幸
- ⑤庶 務（新規） Abel Álvarez Pereira

審議事項の承認：2 月 19 日 審議事項が承認された。

報告事項 1：2024 年度「人間文化学会」活動報告

報告事項 2：2024 年度『人間文化研究』編集委員報告

(2) 2025 年度人間文化学会第 1 回総会（2025 年 6 月 3 日～6 月 11 日

メール持ち回り開催）

審議事項 1：新規入会の申込（敬称略）

—清野 宏樹（人間教育学部人間教育学科 准教授）

審議事項 2：退職者送別懇親会（2025 年 3 月 24 日開催）の経費について

審議事項の承認：6 月 11 日 審議事項が承認された。

報告事項 1：年会費引き落としの件

(3) 2025 年度人間文化学会総会（2025 年度 2 月中旬～下旬に予定）

2. 人間文化学会臨時総会

- (1) 2025 年度人間文化学会第 1 回臨時総会（2025 年 7 月 4 日～7 月 18 日メール持ち回り開催）

審議事項：『人間文化研究』投稿規定の一部改訂

審議事項の承認：7 月 18 日 審議事項が承認された。

- (2) 2025 年度人間文化学会第 2 回臨時総会（2025 年 10 月 27 日～10 月 31 日メール持ち回り開催）

審議事項：新規入会の申込（敬称略）

—Thomas Legge（経営学部経営学科 講師）

審議事項の承認：10 月 31 日 審議事項が承認された。

3. 『人間文化研究』の発行

- (1) 投稿募集：『人間文化研究』投稿規定に基づき，論文を募集
(2) 投稿論文の審査：会員以外の投稿論文について，審査を実施
(3) 発行：23 号 2025 年 10 月
24 号 2026 年 2 月（予定）

4. 研究発表会

日 時：11 月 5 日 13：30-16：40

会 場：2-301 教室（ハイビジョン教室）

開催形態：対面および Teams によるオンライン同時配信

発 表 者：陳 小雨（大学院生，文学研究科博士後期），

大河内 瞳（国際教養学部，准教授），

寺嶋 宏樹（国際教養学部，専任講師）

以上。

文責 庶務担当 Abel Álvarez Pereira

桃山学院大学 人間文化学会 会則

第1条（名称） 本学会は「桃山学院大学人間文化学会（英語名 St. Andrew's University Association for Research in the Humanities）」と称する。

第2条（目的） 本学会は、人間科学全般および大学教育に関する研究を行い、あわせて会員相互および学外関係者との学術交流を促進することをもって、その目的とする。

第3条（事務局） 本学会の事務局は桃山学院大学内におく。

第4条（事業） 本学会は第2条の目的を達成するために次の事業を行う。

- 1 学会誌その他の編集
- 2 総会の開催
- 3 研究会・講演会その他集会の開催
- 4 その他本学会の目的を達成するために必要な事業

第5条 本学会の会員資格は次のとおりとする。

- 1 （正会員） 本学会の正会員は、桃山学院大学の専任教員で、本学会の目的に賛同する者。
- 2 （名誉会員） 本学会の正会員であって定年退職した者およびこれに準ずる者。なお、「準ずる者」とは、「選択定年制で退職する者」、「特任教員で退職する者」、「65歳以上70歳以前に自己都合で退職する者」、および、「勤続年数が20年を超えて自己都合で退職する者」のことである。
- 3 （準会員） 本学大学院文学研究科の修了生、大学院生、研究生、および大学院特別研究員。
- 4 正会員は、本学会の総会および第4条に定める各種事業に参画し、本学会の刊行物の配布を受ける。
- 5 名誉会員および準会員は本学会の開催する大会、研究会、講演会等に参加し、また本学会の機関誌などの刊行物の配布を受けることができる。
- 6 （入会） 本学会への入会を希望する者は、本学会役員会の推薦および学会総会の審議で決定する。

（退会） 本学会の退会を希望する者は、本学会役員会に退会届を提出し、学会総会の審議で決定する。

第6条（学会誌） 本学会の学会誌は『人間文化研究』（英語名 Journal of Humanities Research）と称する。

- 2 学会誌の編集は本学会の責任において行い、発行は桃山学院大学総合研究所が行う。
- 3 学会誌の発行は、原則として年2回とする。
- 4 学会誌への投稿規定は、別に定める。

第7条（会費） 正会員は年額3,000円の会費を納入する。

第8条（役員）

- 1 本学会に次の役員をおく。
 - (1) 会長 1名
 - (2) 理事 庶務 1名
編集 1名

会計 1名

(3) 監査 1名

2 役員はすべて総会において正会員の互選により選出し、その任期は原則として2年間とする。

3 会長は本学会を代表し、会務を総括する。

4 理事は学会誌編集責任者、会計責任者、大会庶務担当者とし、会長を補佐して会務を運営する。

5 監査は本学会の会計監査を行う。

第9条（総会）本学会は毎年度2回総会を開催する。

2 会長は、その必要を認めるときは、臨時に総会を招集することができる。

第10条（会計および監査）本学会の会計年度は4月1日に始まり翌年3月31日に終わる。

2 監査は毎年度本学会の会計監査を行い、これを総会に報告して承認を得なければならない。

第11条（議決）本学会会則の改訂は、役員会の議を経て、総会の過半数でこれを行う。

附則 この会則は2014年4月1日より施行する。

この会則は2024年4月1日より改訂施行する。

桃山学院大学『人間文化研究』投稿規程

1. (1) 本誌に投稿できる者は、原則として本学会の正会員、名誉会員、準会員とする。
 - (2) 編集委員会は本学会会長および編集担当理事によって構成する。
 - (3) 掲載の可否については、人間文化学会役員会の合議(役員会)で決定する。
 - (4) 準会員による投稿については、本学会の正会員または名誉会員の推薦を必要とし、さらに、編集委員会が選定し、役員会が承認した本学会正会員または名誉会員(合計2名)の審査員による学術的評価を得なければならない。準会員の論文については、学会誌への掲載は、論文審査結果を踏まえて、役員会の審議を経て、決定する。
 - (5) 本学会の会員以外の者の投稿は、本学会正会員または名誉会員の推薦を必要とし、さらに、編集委員会が選定し、役員会が承認した本学会正会員または名誉会員(合計2名)の審査員による学術的評価を得なければならない。会員以外の者の論文については、学会誌への掲載は、論文審査結果を踏まえて、役員会の審議を経て、決定する。
 - (6) 特別号発行の際、役員会の審議を経て、外部の研究者等に寄稿を依頼することができる。
2. 投稿は、論文、研究ノート、翻訳、資料、書誌、書評、その他とするが、編集委員会は種別を変更することがある。投稿原稿は未発表の原稿に限る。ただし、口頭発表を基に作成した原稿は投稿できる。
3. 原稿はワープロで作成する。原稿の分量は、論文および翻訳で20,000語(欧文の場合は、10,000語)、論文以外は12,000語(欧文6,000語)を限度とする。
4. 投稿には英文タイトルを別記し、論文の場合には500語程度の英文抄録を添付すること。論文以外の場合は、英文抄録を付するかどうかは投稿者の意向に委ねる。また、論文、研究ノートには、5語以内のキーワードを記載する。
5. 原稿は完成原稿を提出し、校正に際して大量の修正、追加は認められない。
6. 投稿者による校正は原則として再校までとし、定められた期日内に校正刷りを返却すること。
7. (1) 英文校閲(英文タイトルと英文抄録)は、掲載が決定した論文(正会員、名誉会員、準会員)については、桃山学院大学総合研究所に委託する。なお、校閲料は人間文化学会が支払う。
 - (2) 会員以外の者の論文は、投稿時には英文校閲を完了していなければならない。なお、英文校閲者の氏名と所属を投稿申込書に明記すること。
 - (3) 特別号発行の際に投稿依頼した原稿については、英文校閲(英文タイトルと英文抄録)は桃山学院大学総合研究所に委託する。なお、校閲料は人間文化学会が支払う。
8. 準会員、および会員以外の投稿時の審査員には、一定の報酬を支払う(1件につき、5,000円)。
9. 特別号発行の際、外部の研究者等に寄稿依頼を行ったときには、謝礼を支払うことができる。謝礼の額は役員会で決定する。
10. 本誌に掲載された論文等の著作権のうち、「複製権」と「公衆送信権」の行

使は、桃山学院大学総合研究所に委託する。

11. 本誌に掲載された論文等については、桃山学院大学学術機関リポジトリに公開することを原則とする。
12. 本規程の改訂は、役員会の議を経て、総会の過半数でこれを行う。

附則 この規程は2014年4月1日より施行する。
この規程は2023年7月31日より改訂施行する。
この規程は2023年9月30日より改訂施行する。
この規程は2025年7月19日より改訂施行する。

執筆 者 紹 介

(掲載順)

寺 嶋 宏 樹 (TERASHIMA Hiroki)	国際教養学部講師	英 語 教 育
Adrian WAGNER	国際教養学部准教授	第 二 言 語 習 得 英 語 教 育
高 田 里 恵 子 (TAKADA Rieko)	経営学部教授	ド イ ツ 文 学
Thomas LEGGE	経営学部講師	応 用 言 語 学 英 語 教 育 学
杉 秋 成 (SUGI Shusei)	共通教育機構講師	ス ポ ー ツ 科 学
井 口 祐 貴 (IGUCHI Yuki)	法学部講師	ス ポ ー ツ 科 学
松 本 直 也 (MATSUMOTO Naoya)	経済学部教授	ス ポ ー ツ 科 学
村 中 淑 子 (MURANAKA Toshiko)	国際教養学部教授	日 本 語 学
吉 田 一 穂 (YOSHIDA Kazuho)	本学兼任講師	イ ギ リ ス 文 学
梅 山 秀 幸 (UMEYAMA Hideyuki)	本学名誉教授	日 本 文 学 比 較 文 学
和 栗 珠 里 (WAGURI Juri)	国際教養学部教授	近世ヴェネツィア史

人間文化学会役員（2025年度）

会 長 : 有 川 康 二

理 事（編集）: 片 平 幸

理 事（庶務）: ÁLVAREZ PEREIRA Abel

理 事（会計）: 大河内 瞳

監 査 : 松 澤 俊 二

2026年2月18日発行

人 間 文 化 研 究

第 24 号

編 集 桃山学院大学人間文化学会
発 行 桃山学院大学総合研究所
594-1198 大阪府和泉市まなび野1番1号
TEL. 0725-92-7129

印刷所 友野印刷株式会社
700-0035 岡山市北区高柳西町1-23
TEL. 086-255-1101 (代表)

Journal of Humanities Research

St. Andrew's University

No. 24 February 2026

CONTENTS

Articles

- Empirical Study on Content and Language Integrated
Learning-based English Instruction for University Students:
Effects of Education on Critical Thinking, Expressive Skills,
and Learning Motivation TERASHIMA Hiroki (1)
- Redesigning Formative Speaking Assessments to
Reduce AI Reliance and Increase Fairness Adrian WAGNER (29)
- Abe Nosei, a Bystander in Love Triangles:
Far from Soseki's Novels TAKADA Rieko (67)
- Text Complexity and Readability in IELTS Academic Reading Passages:
Consistency and Variation Across Tests and Themes
..... Thomas LEGGE (105)
- Talent Identification and Player Development:
Theory and Practice in Dutch Soccer SUGI Shusei (133)
IGUCHI Yuki
MATSUMOTO Naoya
- The Descriptive Range of Metaphorical Color Names:
Results of a Corpus Study MURANAKA Toshiko (171)
- Kim*: Kim's Development and Religion YOSHIDA Kazuho (197)

Translation

- Chinese Classic Style Novels of Jeoseon Period (VI)
..... UMEYAMA Hideyuki (225)

Material

- The Procuratori di San Marco in Sixteenth Century Venice
—Officeholders de Supra and de Ultra— WAGURI Juri (285)

~~~~~  
Published by the Research Institute,  
St. Andrew's University

1-1 Manabino, Izumi, Osaka 594-1198, Japan  
~~~~~