

北海学園大学

人文論集

第 67 号

北海学園大学人文学部

2019年8月



# 北海学園大学

# 人文論集

第 67 号

2019 年 8 月

## 目 次

北海学園大学人文学会第 6 回大会シンポジウム 記録

人文学（文化研究）と実学（観光研究）と実践（観光振興）をつなぐ — 世界遺産は我々に何を語りかけ、それをどのように受けとめ、 伝えていけばいいのか —	1
趣旨説明	2
【総 論】世界遺産と観光について人文学研究者は 何を考えるべきなのか？	5
【各論 1】カナダ・アルバータ州先住民遺跡観光の現状	13
【各論 2】「プランタン=モレトゥスの家屋・工房・博物館複合体」は、 いかにして世界遺産になったのか？	23
【各論 3-1】「長崎と天草地方の潜伏キリシタン関連遺産」は、 どのように「活用」されるべきなのか？	40
【各論 3-2】世界遺産登録に伴うストーリーの創出とその問題点 — “長崎と天草地方の潜伏キリシタン関連遺産”の事例から —	46
【コメント 1】	54
【コメント 2】	58
【コメント 3】	63
マリアンヌの表象	67
南あわじ市丸山地域の漁業と後継者	107
語の派生と内部構造について — coeducation の派生と逆形成の観点から —	125
Psychology Games for Language Learning	145
A Need for Pragmatic Instruction	169



## 人文学(文化研究)と実学(観光研究)と 実践(観光振興)をつなぐ

— 世界遺産は我々に何を語りかけ、それをどのように  
受けとめ、伝えていけばいいのか —

### ●概要

【総論】 世界遺産と観光について人文学研究者は何を考  
えるべきなのか？

大森 一輝 (北海学園大学人文学部教授)

【各論1】 カナダ・アルバータ州先住民遺跡観光の現状

大森 一輝 (北海学園大学人文学部教授)

【各論2】 「プランタン=モレトゥスの家屋・工房・博物館複  
合体」は、いかにして世界遺産になったのか？

柴田 崇 (北海学園大学人文学部教授)

【各論3-1】 「長崎と天草地方の潜伏キリシタン関連遺産」  
は、どのように「活用」されるべきなのか？

仲丸 英起 (北海学園大学人文学部准教授)

【各論3-2】 世界遺産登録に伴うストーリーの創出とその問  
題点 — “長崎と天草地方の潜伏キリシタン関連  
遺産”の事例から

鈴木 英之 (北海学園大学人文学部准教授)

【コメント1】 手塚 薫 (北海学園大学人文学部教授)

【コメント2】 大谷 通順 (北海学園大学人文学部教授)

【コメント3】 小松かおり (北海学園大学人文学部教授)

日時 2018年12月8日(土曜日) 13:00~16:30

会場 北海学園大学6号館C31番教室

主催 北海学園大学人文学会・北海学園大学人文学部・北海学  
園大学大学院文学研究科

# 趣旨説明

大 森 一 輝

それでは、シンポジウムを始めさせていただきます。

まずは、趣旨説明ということで、私のほうから今回のパネルの意図をご説明いたします。

今年の大会は北海学園学術助成から総合研究ということで研究費をいただいている4人でパネルを組みました。コメントしてくださる手塚先生に加え、田中洋也先生、ブシャー先生、村中先生もメンバーで、合計9名で共同研究を進めています。

このような形で中間報告の機会をいただいたことにつきまして、関係する先生方に心より感謝を申し上げます。

私は本日の進行役を担当させていただきます、共同研究の代表で英米文化学科の大森です。よろしく願いいたします。

観光に関わることを取り上げるわけですが、誤解のないように、まず申し上げておきたいことがあります。

我々のこのプロジェクト、あるいは商科大との単位互換とか、新設することになっている文化遺産特別演習、そうした一連の観光を取り扱う教育研究活動は、決して人文学部を観光研究にシフトさせることを目指しているものではありません。

そんなことは、不可能ですし、好ましくもないだろうと思っています。

そうではなくて、我々は、自分たちの人文学研究の応用の可能性というのを追求したいのです。

古今東西の人間の生き方や考え方を探究している我々が、それぞれの時代・地域の重要性や魅力を広く伝えるにあたっては、文化遺産という「モノ」や観光という「コト」をもっと利用できるのではないだろうか、と考

えています。

とは言いますものの、総合研究のテーマに掲げた「実践」どころか「実学」といったところにも、まだ接近できてはいません。商科大の先生とのコラボも模索したのですが、残念ながらうまくいきませんでした。

むしろ今回は、歴史研究・思想研究の立場から、文化遺産観光の抱える問題を指摘する、そういう側面が強くなります。

実学・実践の前に、根本的な困難を取り上げるわけですが、そのことは、観光を誰にとっても持続可能な経済的かつ文化的な営みにしていくためには、避けて通れない第一歩だと思います。

特に、北海道ないし北海道民にとっては、「観光振興をしない」という選択肢はないでしょうから、観光というビジネス、あるいは観光する、させるという行為そのものの怪しさとかいかかわしさとといったものに、人文学的な観点から向き合うことには大きな意味があるだろうと考えているわけです。というのも、人文学部ではかなりの数の学生が観光業と旅行・交通などの関連分野への就職を志望していて、卒業後に実際にそういう現場で働いているからです。

そのような学生を教育して送り出している我が学部にとっては、彼ら彼女らが人文学的な素養を仕事に生かし、観光関連業界だけでなく地域を活性化する、そのための土台として、文化遺産を安易に商品化するのでも、ましてや無自覚・無批判に商業主義に走るのでもない、「文化を守り伝える観光」というのはどのようなものであり得るのかということを、教員側がそれぞれの学問分野から真摯に問い直して発信するということが、極めて重要だろうと思っています。

自文化と異文化を深く理解する方法を人文学部で学んだ卒業生には、さらに社会人として実践的にその学びを自ら続けながら、それぞれの持ち場で「文化の懸け橋」になってもらいたいと考えています。

だからこそ、私たちの研究・教育においても、いわゆる「実学」とは違いますが、可能な範囲で、そして人文学研究者としての持ち味を最大限に生かすような形で、社会といますか、この場合は観光ということになり

ますが、それとの接点を展望していきたいと考えています。

この試みが見当違いなのかどうかについては、皆様のほうから忌憚のないご意見をいただきたいと思います。以上が趣旨説明になります。

## 【総論】

# 世界遺産と観光について人文学研究者は 何を考えるべきなのか？

大 森 一 輝

それでは、今日は私自身も報告をさせていただきます。お手元にレジюмеを2種類お配りしているかと思えます。

一つ目は、「世界遺産と観光について人文学研究者は何を考えるべきなのか？」というタイトルのものです。

ある種、総論的な話として世界遺産とか観光とかといったものは、いかなるものであるのか、あり得るのかということについて、かいつまんでお話をしたうえで、この9月にカナダに行ってきましたので、そこでどういふものを見てきて、何を考えてきたのかということをご報告したいと考えています。

前半部分はお手元のレジюмеに沿って、基本的には口頭でお話することになります。後半部分で、実際のカナダの状況をご紹介するときには、写真などを、前方のスクリーン、あるいはお手元にもスライドのカラー印刷を配布してありますが、それで見えていただきながらお話をしたいと思えます。

それでは、始めさせていただきます。

まず、そもそも世界遺産とは何か。世界遺産というのは、一つ目の問いのところにも書きましたが、人類が共有すべき「顕著な普遍的価値」を持つものである、と定められています。

その「顕著な普遍的価値」とは何なのかということ、まずは確認したいと思えます。

昨年出版された『世界文化遺産の思想』という本を手掛かりにしている

のですが、まず世界遺産を認定する側が策定している「世界遺産条約履行のための作業指針」の中では、「顕著な普遍的価値」というのは、次のようなものとして定義づけられています。

国家間の境界を超越し、人類全体にとって、現代及び将来世代に共通した重要性を持つような、傑出した文化的な意義及び／又は自然的な価値を意味する、という定義です。

簡単に言えば、国境を越える、そして時代も越える、ということになります。

国家を超越した決して古びない価値を持っているものということなのですが、実際運用の中ではなかなか難しいところもあります。というのは、国家を越えると言いましても、実際に遺産の認定をするかどうかということは、最終的には世界遺産委員会というところで一国一票方式で決定をしていますし、決まった遺産を保護・保存・伝承をする義務を負うのは、条約締結国という国家が主体になります。

それから、「世界遺産一覧表のためのグローバル・ストラテジー」というものが定められていまして、ここでは、一方で国や地域を越える＝そういうことを考慮しないとと言いながら、他方で全ての地域からバランスよく重要な遺産が選定されることを目指すという、ある種、政治的な配慮もしています。結局、なかなか簡単に国や地域の利害を超えるというようなことにはならないところもあります。遺産の認定に当たっては、国家主導で働きかけをしたりしますから。

ここまでは主に運用上の問題なのですが、内容的にも、国や地域を越えるということと、それぞれの地域の遺産であるということとを、どのように考えるべきかということについては、必ずしも明確な答えがあるわけではないように思われます。

というのは、一方で「顕著な普遍的価値」を定めるというか見出すというか、それをアピールするに当たっては、これも今日の後半の長崎のところにも出てきますが、推薦する遺産をグローバルな視点で評価し直す、グローバルな物語としてその価値を見直す必要があるということが言われて

います。

そういう意味で、地域を越えた価値というのをきちんと主張できない限りは、世界遺産にならないのだということでもあるのですが、他方、「オーセンティシティに関する奈良文書」というものもありまして、ここではそれぞれの文化がそれが帰属する文化の文脈の中で考慮され評価されなければならないというように、その地域の文化であるということをしっかり踏まえなければならないというふうにも言われているわけです。

この両者が、どのように統一的に理解され推進されるのかということについては、いろいろなものを読んでもなかなかわかりにくいところがあります。

後ほどお話をしますが、世界遺産というのは誰のものなのか、とか、あるいは何のためのものなのか、というような、そういう議論にも関わってくる論点につながるのだと思います。

それから、時代を越えるということについても、なかなか難しいところがあります。

時代を越えた価値ですから、世界遺産には手を加えてはいかん、ということに基本的になっています。変化を許さないということです。

象徴的な例は、世界文化遺産の中で唯一認定を抹消されたドレスデン・エルベ渓谷です。文化的な景観ということで世界遺産認定をされていたわけですが、交通渋滞解消のために橋をかけました。住民投票で橋が必要だということになり、実際橋をかけたら、橋が景観を台無しにしてしまったということで、世界遺産登録を抹消されるという事態になってしまった。つまり、一旦、世界遺産として普遍的な価値が認定された場合には、たとえその地域に住む人の多数が望んだとしても、何も変えてはならない、変えれば世界遺産の価値が損なわれるので認定を剥奪する。それどころか、復元とか再建なども原則まかりならん、ということになっています。

というのも、完全かつ詳細な資料があつて憶測の余地が一切なく、確実にオーセンティックにというか元どおりに再現できるということが保証さ

れない限りは、あるいは、それによって、景観を含めて一切悪影響が発生しないということが確認されない限りは、決して手をつけてはならない、いかなる変化も、直すことすら許されない、というのが世界遺産委員会の基本的な考え方だからです。

この時代を越えた普遍的な価値というのが、いろいろな意味で、これももう少し先のところで紹介しますが、実際にまだ使われている地域やモノが遺産として認定されている場合には、さまざまな問題を引き起こす元になっています。

そもそも世界遺産の基本的な発想としては、遺産を守る、文化を守るということに重点が置かれていて、必ずしもそれを外部の人に伝える、ましてや観光に利用するということは当初から想定されていたわけではありません。

二つ目の問い「世界遺産は観光資源なのか？」のところに書いたように、世界遺産条約で義務になっているのは、実は、保護・保存と伝承だけです。

整備活用という言葉もあるのですが、これはあくまでその地での伝承＝そのままの形で伝えるための整備活用です。ここでは、世界遺産の目的は、基本的に、保護・保存・伝承だったということを押さえないと思います。

観光というのは、当初は保護・保存・伝承を脅かす阻害要因であるというふうに考えられていました。世界遺産条約の第 11 条の中では、観光開発が「重大かつ特別な危険」であるというふうにみなされています。

ですから、世界遺産というのは、そのまま守るべきものであって、観光開発のために利用することは、むしろその遺産の破壊につながる、というのが、当初からの世界遺産委員会の認識だったわけです。

これが 1972 年の条約なのですが、それ以降 90 年代に入って、少しずつ観光にも利用してもいいという話になってきました。

ICOMOS (国際記念物遺跡会議) は、1990 年の国際文化観光憲章の中で、観光でお金が入ってくれば保全にも役立つ、というようなことを、ようやく言うようになりました。

世界遺産観光というものを推進しようとしている側も、観光経済を活性

化させれば世界遺産保全のための経済的な基盤になるというようなことを言っているのですが、しかしながら、本当にそうになっているのかということについては、甚だ疑問があるというのが現状です。

世界遺産の観光効果というところですけども、必ずしも世界遺産は観光客を増やしたり観光収入を増大させたりしないという調査結果もあります。実は、金儲けにならない場合も多い。遺産を守るための財源にも、観光客をうまく迎え入れるためのインフラ整備の資金源にもならないこともある。

それどころか、観光が世界遺産に及ぼす影響という点から言って、マイナスの側面が非常に多いし大きい。

こういうことを研究している研究者からは、「観光活動が世界遺産の保全にポジティブな影響を及ぼすことは、残念ながら余り多くない」、つまり、今のところ観光は世界遺産を本当の意味で守ることに役立っていないという指摘も出ています。

では、どうすればいいのだ、という話なのですが、結局のところ、みんな目先の利益だけを追求して、遺産の保全といったことにはそれほど関心を持っていない、だから、それを何とかしなければいけないのだと言われてはいるものの、どうしたらいいのかということについては、必ずしも明確な答えが出ているわけではありません。

成功している事例がないわけではないのですが、それにどれだけ汎用性があるかというか、他の地域にも適用できるのかということ、これも明確にはわかっていないというのが現状です。

それもこれも、そもそも世界遺産ないしは世界遺産観光というのは、最初のほうでも言いましたが、何のためにやるのか、誰のためのものなのか、というようなことが定まっていないというか、明確に理解されていないからだろうと思います。

地域の住民を置き去りにした世界遺産観光のようなことは、あちこちで行われています。

中国の例を2つ挙げます。1つは麗江古城というところで、ここは地域

住民の生活空間そのものが文化遺産になっている、水路が張りめぐらされているきれいな町です。そこが世界遺産に認定されて以降、どんどん観光業者とか土産物屋が入ってきて、元々いた人たちが追い出されるような形になってしまっている。

それによって、生活環境が変わってしまい騒音が発生したりとか、そもそも世界遺産に認定される重要な要素の一つであった水路の水がどんどん汚くなっていく、あるいは建物についても、景観が遺産ですから外観は変えられないのですが、内側はその土地の生活とは全然違う現代的なカフェにしてしまう、そういうことが起こったりしているようです。

外観についても、偽物というか、伝統的な壁に似せながらも、実はインチキというか、まがい物も現れてきているようです。

そういう意味で、世界遺産とは基本的にはモノが認定されるわけですが、外から見た建物とか景観とかといったものは変えないように（変わって見えないように）しながら、その使い方を観光のためにどんどん変えてしまうということが起こっている。

これについても、地域住民がしっかりしなきゃいけないということは指摘されるのですが、しかしながら、ではどうしたらいいのだ、ということについては、よくわからない。

あるいは、また中国の別の事例なのですが、紅河のハニ棚田群の文化的景観というものがあります。

ハニ族という民族の人たちが、長年にわたって作ってきた棚田やその周辺の家屋等々を含めた文化的な景観ということになりますが、これが認定されて以降、それを観光資源として利用していくうえで、ある種の伝統の捏造が行われていると報告されています。

ひとつには、屋根を茅葺きにする「伝統的」家屋の問題があります。随分前に大規模な火事があって、危ないのもうトタン屋根にしているという状況だったのですが、伝統的な家屋というのは茅葺き屋根であるとして、そういうものを無理矢理再建して、それで観光客に見せるというようなことをしている。あるいは、伝統的な儀礼・儀式や習慣といったものに関わ

る器具・用具を、それが使われるときだけではなくて、通年にわたってその場であたかも使われているかのように展示するというような、今の生活実態を無視した形で、かつての「伝統的な暮らし」を再現するということが行われているのです。

この2つの例は、麗江古城の事例のほうで言えば、外側だけ残すのではなくて内側についても観光のために変えるのではなく残していきたいという現地の人たちの思いが全く汲み取られていないということですし、それから、紅河ハニ棚田群のほうでは、逆に、もはや外側も含めて変わってしまったのだから昔のものを無理に復活させて残すというか見せても意味がないのだというふうに言っても、あるいは、自分たちが変わらずに持っているのはそういうモノではなくて独自の暮らしぶりや考え方なのだという主張をしても、それが尊重されず、どちらも、観光のために見栄えのいいところだけがつまみ食いされ、非常に不正確な形で文化が利用されていることを如実に表しています。

そういうふうを考えますと、そもそもそんな世界遺産観光が必要なのか、という気にもなってしまいます。

これにつきましては、世界遺産に認定をされるということのデメリットということで、後半のところでお話をしますが、実は、デメリットはたくさんあります。

しかしながら、それでもいろんな意味で、特に貧しい先住民やマイノリティーにとっては、その文化が世界的に価値のあるものであると認定され、最初は見ただけであっても、そのために来てくれて理解を深めてもらえる可能性がある限りは、世界遺産になることには意味があるのだという考え方を全否定するということにはできないだろうと思っています。

特に、私の立場からしても、私は、アフリカ系アメリカ人、黒人の歴史や文化を研究しているわけですが、マイノリティーの文化や歴史をしっかりと社会全体で受け止めて相互理解を進めるという点で、遺産は活用できるのだろうし、活用したいという気持ちはあります。

ただ、これにつきましても、アイヌの実情を見ても、可能性とか期待と

というような、まだそういう段階にとどまっているようです。

ここまでのことをふまえて、私は今も言いましたように北米を研究対象にしていますので、何か参考になるような事例はないかということで、カナダの先住民について調査をすることにしました。

先ほども言いましたように、北海道のアイヌのことも念頭に置きながら、同じように北方の先住民である人たちを取り上げることにしました。彼らは、カナダ人というかカナダ政府によってかつて迫害を受け、今も差別・偏見のある中で、自らの文化を守って、それを発信していこうとしている。そういう状況で、最終的な問いとして書きましたが、先住民ツーリズムというものを、過去の遺産を見せるだけではなくて、現在と未来の共生のための持続可能な事業とする、つまり、当事者が主体的・自律的に運営をして文化的・経済的な自立を実現し、来訪者とさまざまな地域住民が相互理解を深めることで、ゲスト・ホストの双方が満足するような、そういう観光として実現するにはどうしたらいいのかを考えたい。そのために、カナダの先住民遺跡が観光という場で、どのようにうまく活用（活用という言葉が適切かどうかはわかりませんが）されているのかということ进行调查してきました。

## 【各論1】

# カナダ・アルバータ州先住民遺跡観光の現状

大 森 一 輝

今も言いましたように、カナダ・アルバータ州の先住民遺跡観光ということで、9月に調査をしてきました。

どこに行ったかということなのですが、主に2か所を訪ねました。

1つ目は、Head-Smashed-In Buffalo Jump というところで、バッファロー狩りの断崖ということなのですが、世界遺産登録をされているカナダの先住民文化を示す遺跡が2つあるうちの1つということになります。

もう1つは、ブリティッシュコロンビア、一番西側の州の西部の海岸沿い、アンソニー島にある、ハイダという民族の遺跡です。

わかりやすいのはトーテムポールなのですが、10メートル以上のトーテムポールが30本以上立っているという場所です。

しかしながら、そこは現在は無人島になってしまっていて、19世紀にヨーロッパ人が持ち込んだ伝染病で地域住民がみんな死んでしまったという島なので、現地にその文化を受け継ぐ人たちがいません。

ですから、カナダで先住民文化が世界遺産に認定された2つのうち、その地域にまだその文化を受け継ぐ人たちがいて、それを伝える活動をしている場所ということで、このHead-Smashed-In Buffalo Jump (以下、HSIBJ)を選びました。

それから2つ目は、その付近にあるBlackfoot Crossing Historical Park (以下、BCHP) というところです。

こちらはボウ川という川、カルガリー市内を流れているのですが、その川沿いの集落の跡で、カナダ政府との条約、1877年の第7条約（順番に結んだのでナンバーが振られています）の締結の地が歴史公園になってい

るところです。条約の中身は、基本的には土地をカナダ政府が獲得をする、そのかわりに先住民に対して一定の保護を与えるというもので、それについては、もちろん立場によっていろいろな解釈があります。

場所を確認したいと思います。赤いところがアルバータ州ということになります。アルバータ州南部、黒く囲ったところなのですが、ここが調査対象地域です。ここを拡大します。そうすると、上のほうにアルバータ南部の中心都市であるカルガリーがあります。

HSIBJは、ここから南に180キロぐらい行ったところになります。車で2時間ちょっとぐらいでしょうか。それから、BCHPというのは、カルガリーから南東に100キロぐらい行ったところですが、車で1時間半弱かかります。位置関係はこのようになります。ついでに言うと、本学が36年ほど協定を結んでいるレスブリッジ大学のあるレスブリッジは、HSIBJの西、BCHPの南ということになります。今回はレスブリッジ大学にも行って、先住民研究学部の先生とも話をさせていただきました。

いずれも都市部からかなり離れた辺鄙なところにある、そういう遺跡です。

まずはHSIBJについてご説明します。

これが、崖なのですが、崖の端のほうになだらかな丘のようになっているところがあって、その丘の斜面の中に埋め込むような形で博物館（インタープリティブセンターと言います）が建っています。全体で7階建てぐらいで、博物館の展示のフロアとしては5フロアあります。

ここで、一番上まで行って、右手に出ると、崖が広がっています。そこからバッファローを追い落としていって、それで下で仕留めて処理をした、そういう場所になります。

ここは、年代についてはいろいろと説があるようですが、少なくとも5,500年前ぐらいからは、狩りが行われていただろうと言われているようです。

可能性としてはもっと前から、この地域で人が暮らし始めたのは1万年前ぐらいのようですから、その頃からのバッファロー狩りの痕跡というの

を大規模な形でほぼ手つかずのまま残している、そういう遺跡だと言われている。

崖下では、バッファローの骨とか、あるいは矢じりとかを含めたさまざまな道具類が10メートルぐらいの深さまで埋まっているところもあって、それぞれ年代が違ってきますから、何千年間かのバッファロー狩りの変化を考古学的に検証できるという貴重な場所です。

そういう意味で、世界遺産の認定基準で言えば第6番目ということになるのですが、「顕著で普遍的な意義を有する出来事、現存する伝統・思想・信仰または芸術的文学的作品と直接にまたは明白に関連するもの」ということで、こういう何千年にも及ぶバッファロー狩りの文化といったものを非常にはっきりとした形で残している、示している、そういうものとして世界遺産に認定されたということになります。

ですから、認定されたときには、考古学的な価値がメインというか、それが認定の理由で、これも先のところで少し言いますが、先住民の文化であることとか、あるいは彼らの文化が継承されているというような、そうしたことが世界遺産認定の理由になったわけではありません。

その認定にも、先住民は全く関わっていません。1981年に認定されたのですが、それを推進したのはカナダ人、白人の考古学者で、そういう考古学的な理由をアピールして、先住民の与り知らないところで、世界遺産に認定されました。

次に、もう1つの、世界遺産ではないほうのBCHPについてご説明します。

これが、文化センターというか博物館というか、そういったさまざまな機能を兼ね備えた施設の全景の写真になります。裏に回ると、先ほど言ったボウ川になだらかにつながっていくような、そういう場所に作られています。極めて大規模な施設で、いろいろなところに非常に特徴的なデザインが施されているのですが、それぞれシクシカという民族にとってのさまざまな象徴的な意味が込められています（残念ながら、今日は詳しく説明している時間はありません）。

川沿いにこんなふうには土地が広がっていて、実際にここでシクシカの人たちが暮らしていたわけですが、今でも夏だとティピーというテントで宿泊体験のようなことをさせてくれます。

実際、ちょっと離れたところに行きますと、この川沿いにはまだ先住民のリザーブ(居留地)がありました。そこで、シクシカの人たちが暮らしています。

先ほども言いましたように、カナダ政府との条約の締結の場所で、そこには記念碑が建っているのですが、実は、この記念碑、破壊されています。看板が壊され、銘板が剥ぎ取られているわけです。

誰がやったのかはわかりませんが、カナダ政府との条約に関して先住民の人たちが持っているいろいろな思いが、こういう形で示されているのだろうと思います。

それで、基本的にこの2つが今どういう状態になっているのかということについて、簡単に比較してみました。

まず、HSIBJですが、山の中に作ったインタープリティブセンターが開設されたのは1987年です。世界遺産の認定は、先ほども言いましたが1981年のことになります。

世界遺産認定に関しては、先住民の人たちは関知していないという格好なのですが、あのセンターを作るにあたっては、先住民の人たちと協議をして、なるべく彼らの文化を正確に紹介するような、そういうセンターを作ろうとし、実際にそうしたとされています。

87年の開設のときには、アンドリュー王子(イギリス女王の次男)夫妻が来て記念式典に参加したそうです。世界遺産ですから、カナダという国家が責任をもって管理しなければならないので、設置運営主体はアルバータ州政府で、実際に管理しているのもアルバータ州政府ということになります。運営資金なのですが、3分の1は入場料で賄っていて、残り3分の2は州政府で出しているという説明でした。

しかし、現地に行って展示・解説部門の責任者の方と話をさせていただいたのですが、彼の言うところだと、政府はそんなに金は出していない、

金を出さないのに口ばかり出すと、非常に不満を口にしていました。

年間来場者数は6万人程度というところのようですが、これも年によってはもっと多いときもあるようで、大体6万から8万ぐらいで推移しているようです。

どんな人が来るかという、州内からが半数で、残りの4割が近隣、つまりカナダの残りのところと、それからアメリカからやって来る。ヨーロッパからが1割ぐらいということになっているとのことでした。何のために来るのかということなのですが、世界遺産を見に来る、バッファロー狩りの歴史を学ぶ、ということのようです。

展示については、次のBCHPのところでも言いますが、こちらの展示は、かつて行われていたバッファロー狩りの歴史というか、あるいはそれに関連したBlackfootの人たちの暮らしぶりというのを伝えるということになっていて、基本的にはそれだけが中心で、先住民がヨーロッパからの侵入者ないし後のカナダ政府等との関係の中でどういう歴史をたどってきたのかというような、社会的な問題についての展示はあまり手厚くないという印象を受けました。

それから、それでもスタッフはほとんどが先住民でした。特にガイドはみんな先住民で、自分たちの文化を伝えているということです。

世界遺産であることは、この施設を運営していくにあたって非常に役立っている、世界遺産だからこそ来てくれるという人がほとんどであるということでした。

それに対して、BCHPなのですが、こちらは大分新しく、開設されたのは2007年ということになります。

先ほど来お話をしている第7条約、この地域の先住民が土地を明け渡して政府の庇護下に入ったという条約ですが、それが1877年に締結で、その100周年の記念行事というのがあったようで、そこにはチャールズ皇太子が来たようですが、それを1つのきっかけとして、先住民自身がその土地を歴史公園にするということを企画し、20年以上かけてようやく2007年に開設したという、そういう施設です。

先住民自身が作って運営しているものということで、設置運営主体はシクシカという民族政府になります。ですから、お金もそこから出ているということです。

来場者数なのですが、データをくれと言ったら、開設からちょうど10年ぐらい経ちますが、10年間で25万人ぐらいだという大変大雑把な数字を示されました。1年で割ると25,000人ということになるのですが、かなり怪しいと思います。

私が行ったときには午前中ずっといたのですが、入場者は私1人でした。他には誰も来なかったので、そこから推測すると、おそらく、25,000人にはならないのではないかと思います。

どういう人が来るのか聞いてみたところ、地元の年配の方とか、あるいは子どもたちが学校の社会科見学のような形で連れてこられるというパターンが多いという話でした。他にも、ヨーロッパなどからも観光客が来るということでした。

何をしに来るかという、先住民の歴史を学ぶために来るそうです。年配の人たちなどは、学校教育の中で先住民の歴史を学んでこなかったのに、ここに来てそれを学んでショックを受ける人もいるし、子どもたちは子どもたちで大変しっかり学んでくれていると言っていました。

スタッフは、全員がシクシカの人たちです。

世界遺産になることも検討しているそうですが、あまり積極的ではないような印象を受けました。

それぞれの施設の現状と課題ですが、HSIBJのほうは崖自体には手を加えられないので、それに付随する施設で工夫をしています。たいいていの方が一生に一度しか来ないので、あまり奇を衒ったイベントをするのではなくて、オーソドックスに先住民の暮らしを伝えるような展示をしている、観光客相手に歌や太鼓や踊りを実演したり自分たちについて語ることが、文化の継承に役立っているのだと言っていました。

しかしながら、これは話を聞いてびっくりして、思わず「えっ、本当なのですか?!」と言ってしまったのですが、行政側はこの施設を先住民の

文化センターであるとは考えていないということでした。

観光客用とは言いませんが、あくまでも世界遺産を保護し、それを伝えていく、そのためのものであって先住民のための施設ではないという位置付けなのだそうです。

課題としては、大分古くなってしまったので、なおかつ、こんなに観光客が来るということを想定していなくて、特に夏は人が大勢来てさばききれないので、拡張したいが、州政府が官僚的すぎて、やりたいこともできないと言っていました。

BCHPのほうは、あまり観光のほうにシフトしていない施設で、博物館では大変興味深い展示がなされていたのですが、（私の知っている限り、北米の博物館としては珍しく）写真を撮らせてくれません。というのは、自分たちが大切にしてきたものを見てもらいたいのだけけれども、パシャパシャ写真を撮って帰っていくというような、そういう態度では困る、と考えていて、適切な距離感というか、敬意というか、そういうものを求めています。

それだけではなくて、むしろ観光客相手というよりは自分たち用に、特に若い世代のための歴史や文化や言語のクラスといったものにも力を入れていて、それを観光と両立させようとしているのですが、問題はお金がないということです。

だからこそHSIBJと同じように州政府の傘下に入って、それで政府によって維持してもらおうというようなことも考えたそうですが、それだとやりたいことができなくなるということで、一度は断念した。

でも、世界遺産になるかならないかということについては、まだ考えている。なるべく自主性を手放さないで、どうしたら世界遺産になれるのかなれないのかを思案しているということのようです。

あとは、世界中のいろんな博物館に持ち去られてしまっている自分たちの文化的な遺品を取り戻したいと思っているのだけれども返してもらえない、ということも課題として挙げていました。

お前たちのところではきちんと保存できないだろう、貧弱な施設では展

示もろくにできないだろうから返してやらない、俺たちが持っているほうがいいのだとヨーロッパの博物館に言われるそうで、盗人猛々しいとはこのことですが、彼ら自身も自分たちにはお金もないし設備も不十分だから仕方がないところもあると半ば諦め気味でした。いろいろな意味で、十分な展示もなかなか思うようにならないというのが実情です。

2つを比較します。順番を逆にして、BCHPのほうから先に言うと、こちらは今も言いましたように文化継承活動というのに重点を置いているので、観光収入が乏しく、全然お金がないという状況です。それに対してHSIBJのほうは、観光にシフトしているのでお金は入ってくる、ないしは、州政府がついているのでお金はある。それから、やはり世界遺産なので圧倒的に認知度が高いという状況です。

結局のところ、BCHPは自分たちのための活動を重視していて、それで自主運営をしているがためにお金がなくてやりたいことができないし、みんなにも知ってもらえない、それに対して、HSIBJのほうは、来てくれる人たちのための活動を重視していて、政府の資金で運営していて、観光客は来てくれてお金も落としてくれるけれども、でもそれによってやることに偏りがでてしまっている、というように対比できると思います。

これを、全体としてどう考えたらいいのか、ということになります。

この2つは、非常に対照的な施設です。自分たちのための施設であることを守ろうとすればお金が入ってこなくて大したことができない。人が来てくれるための施設にしてしまうとお金はあるけれどもやりたいことができない。

これを、何とかなげないか、ということを考えています。

BCHPのほうは、シクシカという民族の人たちが、自分たちの施設である、今に生きる文化というのを継承するための施設であるというふうと考えて運営しているわけです。

それに対してHSIBJのほうは、こちら、その文化を継承するピカニとかカイナという人たちがいるのですけれども、しかしながら世界遺産になっているので、その人たちを通り越してしまって、世界遺産として、か

つてのバッファロー狩りの時代の暮らしぶりを観光客に見てもらおう、そういう施設になってしまっているわけです。

それをつなぐためのヒントとして考えたのが、ここにも行ってきたのですが、カルガリーにあるグレンポー・ミュージアムという博物館です。

ここには、先住民のセクションもあるのですが、その展示は Blackfoot の人たち自身が監修をして、それで非常に正確な形で自分たちの文化や歴史を伝えているのだということをレスブリッジ大学の先生から聞いてきました。

この博物館では、先住民展示のところだけではなく、アルバータの歴史とかカナダの歴史のところにも、必ず「先住民の視点」という解説を入れています。

例えば鉄道を引くというのは、カナダの発展という歴史の中では素晴らしいことなのだけれども、でもそれは先住民の目から見るとどうだったのか、というようなことを、それぞれの展示の中に織り込み、いろいろな視点でそれを考えさせるような、そういう仕掛けがされていました。

シクシカとかピカニとかカイナという人たちは、それぞれ独自のグループを形成しているのですが、しかしながらより大きなカテゴリーとしては、Blackfoot という、共通の言語文化を持つ民族です。

ですから、HSIBJ を単体の世界遺産と考えるのではなくて、むしろ BCHP のようなものと合わせて、Blackfoot 全体の遺産として捉え直す、そのうえで、それを先ほども言ったようにアルバータというカナダの、現在カナダになっているその地域の中にうまく位置付けて、あるいはカナダの遺産として改めて考え直すというようなことができないだろうか、と考えています。

今のところは、別々の施設としてほぼ没交渉のようです。BCHP では、HSIBJ はうまいことやっているようだけれども、こっちは金がなくて、みたいなことも言っていましたし、逆に、HSIBJ のほうでは、自分たちはなかなかやりたいことができない、みたいなことを言っていたので、それを何とかまとめていくことができないか、その可能性を今後追求してみたい

と思っています。

というのも、世界遺産自体が、最初にも言ったように、人類全体のものであると同時に、地域のものであるという両極の位置付けなので、それをもっと下から積み上げていく、それぞれシクシカの人たち、ピカニ、カイナといった人たちが受け継いでいる文化であり、しかしながらそれがBlackfootという、その地域の先住民の文化であり、それを含めたアルバータという地域の文化遺産であり、なおかつそれをカナダが守っていて、それを世界に発信しているというような、その地域の人たちの重層的な構造の中にうまいこと世界遺産として位置付け直す、そのときには一番下の部分の先住民自身が、当たり前のことですけれども、意思決定に関わるような、そういう仕組みをうまくつくっていったって、HSIBJだけが観光地として発展するのではないような、そういう絵を描けないだろうかというふうに、今のところ漠然と考えています。

私の報告は以上です。

## 【各論2】

「プランタン=モレトゥスの家屋・工房・博物館複合体」は、いかにして世界遺産になったのか？

柴田 崇

英米文化学科の柴田です。

9月17日に日本を出国し、ブリュッセルを拠点にベルギー国内の数か所に行っていました。到着した日は市内を散策し、二日目には、ブリュッセルから北に向かい、オランダに近いアントワープの「プランタン=モレトゥスの家屋・工房・博物館複合体」、三日目にフランスに近いトゥールネ、四日目にブリュッセルの北西にあるブルージュを訪問しました。

本日は2部構成です。第1部では、「プランタン=モレトゥス」の施設を中心にベルギー観光について報告します。第2部では、報告に基づき本学の教育と研究について考えるところをお話しします。後者についてはまだこれから深めていかなければいけませんので、忌憚のない御意見をお願いします。

まず、ベルギー観光です。

具体的な話に入る前に、前提となる「観光」という言葉を一度考えてみたいと思います。ことばの専門の先生がいらっしゃるところで非常に口幅ったいのですが、「観光」という言葉を『日本語大辞典』で調べますと、国の光を見るという意味があります。もともとは、他国に行って文物や礼節を観察し、その威光を目のあたりにするという意味だそうです。

「観光」の語は、古くはこのような意味で使われていたようですが、次第に「遊覧」の意味で使われるようになります。ちなみに、福沢諭吉の書いたものにも「観光」が見られますが、福沢の時代ですともう「遊覧」の意味で使われています。

重要なのは、「観光」が、ただ見るだけでなく、他国に行って価値を持って戻るといった運動を伴う点です。「観光」は元来「遊覧」ではない。それから、ただ見るとか、漫然と移動し、場所をめぐるというのとも違うし、暇つぶしとも違います。

このような観光の原義を、何とか再発見したいと強く思いました。ここで思い出すのは、「洞窟の比喩」です。プラトンによれば、人々は光源を背に、洞窟の奥の壁の方を向いている。事物は、光源と人々の間でうごめいているため、壁を向いている人々はそれらを直接見るができず、壁に映った影から事物の姿をうかがい知るしかない。人々は事物の真の姿を見ているつもりでいて、実はそれらの影を見ているに過ぎない、というのが「洞窟の比喩」の出発点です。

事物の真の姿、すなわち実体と、壁に映った影とがいかにかけ離れているか、洞窟内の光源と、洞窟の外にある真の光＝太陽とがいかにかけ離れているか。哲学者たる者は、影ではなく、洞窟の外に真の光の下で事物の実体＝アイデアを見なければならぬ。それだけでなく、真実を知った後の哲学者は、再び洞窟に戻り、洞窟の中にいる人々に本当のところを知らせなければならぬ。つまり、共同体に実体についての知を伝えるという役目を、哲学者は担っているのです。

観光についても、このような運動を伴い、影ではなく、実体をつかんで戻ってくる行為であるべきだ、というふうに考えたいのです。

観光地に行って、どこにでも売っているようなクッキーを買って帰ったり、押しあてある印影が違うだけのまんじゅうを買って帰ったところで意味があるのか、まことに疑わしいと言わざるを得ません。

前置きが長くなりました。ベルギー観光の話を始めましょう。

滞在二日目に参りましたアントワープです。中央駅やグレン広場が有名ですね。フランダースの犬の最後の場面で知られたノートルダム大聖堂の中には、ルーベンスの絵がかかっています。ステンドグラスも大変美しい。



徒歩で移動し、「プランタン=モレトゥス」の印刷博物館に着きました。思ったより小さな建物ですね。世界遺産の表示が壁に掲げてあります。

オランダ政府観光局のホームページでは、ルネッサンス及びバロック時代に遡る現存する最古の産業印刷の工房である、と紹介されています。16世紀半ばに工房を創業したクリストフ・プランタンと、プランタンの後継者モレトゥスにちなむ名称であること、当時のアントワープが、パリやベネチアと並んで世界の印刷の最先端を行く都市であったことがわかります。



さて、「プランタン=モレトゥス」の歴史的な意義を理解するにあたっては、いくつかの前提知識が必要です。

まずは、15世紀のヨハネス・グーテンベルクの業績について最低限の知識を持たなければなりません。活版印刷の発明者グーテンベルクの印刷物のなかで最も有名なのが『42行聖書』です。世界で初めて印刷された聖書とされています。現存する49冊のうちの1冊が日本にありますが、御存じでしょうか。慶應義塾大学が所有しておりますね。

グーテンベルクについてももう少し詳しく説明しましょう。生まれは1400年頃です。頃、というのは、裁判記録から推測して大体このぐらいだろうと推測できるからで、実は正確な記録は残っていません。

マインツの貴族の家系に生まれましたが、働かなくて済むような種類の貴族ではなかったようです。宝石の研磨や鏡の製造に携わり、早くも1539年頃には印刷を試みていた模様です。1450年にマインツの実業家のヨハン・フストと聖書印刷の契約を結び、こうして出来上がったのが『42行聖書』です。

ただし、完成の間近になって印刷用の機械の整備や用紙の購入のために前借りしていたお金が返せなくなり、フストに訴訟を起こされて負けてしまいます。敗訴によって、完成した『42行聖書』の所有権はフストのとこ

ろに移ってしまいます。グーテンベルクのその後の生活は非常に寂しいもので、失意のうちに亡くなったと言ってよさそうです。栄光からかけ離れた人生だったのは確かです。

言うまでもなくグーテンベルク以前の本は写本です。写本は基本的に一点物です。というのも、写本が流通するには正本から手書きで写し取って新たに本をつくるしかないわけですが、書き写していく間に書き間違いがあったり、中には途中で写すのをやめしまったりで、正本とは少し、場合によっては相当違う「オリジナル」な代物が流通するのが通例だったからです。使用言語は主にラテン語で、ギリシャ語の本もいくらかあったようですが、いずれにせよ普通の人が簡単に読めるものでなかったことになりました。しかも一点物ですから非常に高価です。ふらっと店に立ち寄って買うというわけにはいきません。まず書籍業者に本を注文します。すると書籍業者は注文を受けた後に写字をする職人を雇い、正本から一字一句違わぬように書き写させて、ようやく本が出来上がります。本を買うには相当の時間を要しました。

ラテン語が読めないと読者になれません。また、本の多くは主に修道院に所蔵されています。ある修道院に読みたい本が所蔵されていると分かったとしても、気軽に借りられるわけではありません。今で言う閉架式です。閲覧するにも相応の理由が必要でした。写本の時代の「知」は集積されていくものであり、かつ秘匿されるものだったと言われる所以です。

この状況が、印刷技術の発明を境に激変します。本といえば当然写本ではなく印刷した本になります。印刷した本の最大の特徴は複製品であるということです。全く同じものが無限につくれる時代がやってきたわけですね。使用言語にも変化が生じます。この時期、新しい産業が発達し、豊かな中産階級が育ちます。潜在的に大きな市場ができたことを察知した印刷業者が、普通の人でも読める俗語で書かれた本を作り始めます。いわゆる行政俗語で印刷されるようになった本の市場をもとに国民国家が形成され、行政俗語が国語に収斂していくわけですが、この話は省略します。

「知」のあり方も大きく変わりました。グーテンベルク以降、「知」は公

開され、拡散されるべきものになりました。この流れに掉さす効果が「プランタン=モレトゥス」に代表される印刷業者によってもたらされたというわけです。



博物館の中庭です。それほど広くありませんが静謐で大変美しい空間です。創業者のレリーフが誇らしげに飾ってあります。



モレトゥスのレリーフもあります。

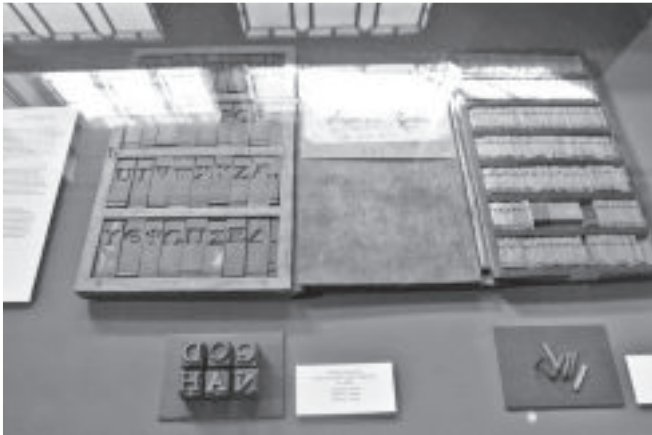


博物館の1階にはたくさんの印刷機が置かれています。ブドウの压榨機をヒントに発明されたという史実を裏付けるように、ねじを回しながら上から強い力をかけ、活版を紙に押し付ける仕組みが見て取れます。最初は4台だったものが、最盛期には16台ほどに増えたと説明されていました。





2階に上がりますと、印刷に至るまでの工程を詳しく伝える工夫が見られます。



まず、このような展示があります。一見してこれらの板が何なのか、素材が何かも想像が付きません。続く展示には、クロード・ギラモンという名のパンチャーがいたこと、パンチャー、パンチ、マトリックス、ファウンドリータイプという語の理解が謎を解くカギとなることが分かりま

す。ここですかさず、活字の作り方の説明があります。



この図によると、まずパンチャーは、例えば「D」の文字を比較的固い金属に彫り、パンチ（父型）をつくります。次に、パンチを比較的軟らかい金属に打ち込み、マトリクス（母型）をつくります。第三段階でこのマトリクスに鉛等を流し込んでできるのが、ファウンドリータイプ（鑄造活字）です。考えてみれば当然ですが、いきなり活字を彫ってはいは、効率的でないだけでなく、一つ一つの活字に違いが出てしまいますね。印刷本以前に、まずは印刷のための活字自体が複製技術の産物だったわけです。

この知識をもとに最初の展示の左側に並んだ板を見ると、なるほど、鏡文字になっていない理由が分かります。これらはマトリクスなんですね。つまり、鉛を流し込んで活字を作るための金属の母型です。

続いて、パンチ、マトリクス、タイ



ブをつくる工程の説明と、実際に使用された数多くの工具類が展示されています。



この後に、同館が所蔵する貴重な本の展示があります。



これは写本です。色彩豊かな本ですが、すべて手書きです。

これ以降は、当時の歴史についての少々の知識がないと、展示物の意味

が分からなくなると思われます。実際、社会科見学で連れてこられたと思しき小学生たちが、この辺りから展示品を見るのに飽きてしまって、博物館の廊下を走り回っていました。どの国でも一緒ですね。基本的な知識と解釈のフレームがないと、この後の展示物の意味を理解するのはなかなか難しそうです。逆に言えば、歴史の知識をもとに現在の自分と展示品を関連付けられれば、価値ある時間がやってきます。

ちなみに、私が採用した解釈のフレームは次のようなものです。印刷技術は複製のための技術であり、俗語で書かれた本を大量に誕生させた、その結果、知の開放と拡散に貢献しつつ、印刷技術に基づく新しい文化を生み出し、社会構造を大きく変動させた。こう考えると、展示の始まりに写本が置かれているのは、複製技術の前の時代の技術を象徴するためだと解釈できます。写本に基づく独特な知の在り方が存在し、やはり独特な文化をつくり、独自の社会構造を構築し、維持していたのです。

これも専門の先生のいらっしゃる前で大変恐縮ですが、宗教改革の歴史を、印刷技術の登場から説明することも可能です。一言で言うと、印刷技術は、カトリックがつくった社会体制の破壊に大きく貢献しました。宗教改革が実現した背景には、写本の技術から印刷技術へのシフトによって、改革を進めるための「知」がスピーディーに、かつ広範囲に伝播したことがありました。カトリックの共同体に代わる新しい共同体を構築するのにも、印刷技術が関わっています。新しい共同体は後にネーションステート、つまり国民国家と呼ばれるようになりますが、印刷技術の影響に言及せずに、国民の意識の形成過程を説明することはできません。

「プラントンはモレトゥス」の業績も、「出版資本主義」という概念で整理することができます。印刷物を商品として生産し、流通させる業者の登場によって、消費者としての多く読者が生まれましたが、同じ内容の書物の読む行為は、直接会ったことはなくとも想像によって形成される連帯感、平たく言えば仲間意識を読者の間に芽生えさせました。この仲間意識の先にあるのが、ネーション（民族、国民）の意識です。

このように技術の変化と文化の形成を連動させて考えるのが、私が専門

にするメディア論の特徴です。

メディア論では、技術を使いこなすには特有のスキル（リテラシー）が必要になることに注目し、技術の転換によるリテラシーの変遷を縦軸に、歴史をいくつかの時代に区分します。

メディア論の成果を一つ上げれば、時代が変わる境界期になってみて初めて、これまで自分たちがどっぷり使っていた文化が一体何であったのかが見えてくる、可視化される、という指摘があります。境界期にかかる前の安定した時間の中で、自分たちの文化が絶対的なものではないという意識を持つのは困難です。境界期になって、時代が変動し始めて初めて、自分たちの文化が相対的なものだと気づくのです。しかし、来たるべき新しい文化の姿がすぐに理解できるわけではありません。しばらくは混沌の状態が続きます。新しい時代はどちらに向かって進んでいるのか、新しい文化に適應するために自分たちはどのように振舞えばよいのか。いずれにも答えを出せない混沌の状態です。メディア論とは、このような歴史観で過去、現在、未来を見通す学問です。

ここでメディア論を興したマーシャル・マクルーハンの仕事を簡単に紹介しておきましょう。マクルーハンは、技術の産物たる人工物の秩序を「銀河系」と表現しました。ゲーテンベルクによって始まった人工物の秩序を研究した成果が主著の一つ『ゲーテンベルクの銀河系』です。マクルーハンは、ゲーテンベルクの銀河系の可視化が可能になったのは、19世紀の終わりころに新しい技術が登場したからであり、現在は、古い文化が新しい文化に移り変わるさなかだと考えます。

文化の遷移は、パラダイムシフトとも言い換えられます。現在はパラダイムシフトによる混沌の時期である、それ故、まずは新しい技術の特徴を理解した上で、新しい文化に適應しつつ人間らしい生を送るためにはどのように対処すべきかを考えなければならない。マクルーハンはこのような認識を持っていた人物です。

ではメディア論の知見を踏まえ、転換にともなう混沌、そして混沌のさなかの人々の狼狽ぶりから見えるアイロニーをキーワードに展示品を説明

してみましょう。人間は時代をつくる主体でしょうか。そうとは言えません。混沌の中にある人間の行動はまことに心もとなく、時代に適応したかと思えば逆行するような行動をとってみたい、全く一貫性がありません。自分の手足、あるいは従僕のように使っていると信じている技術や人工物に翻弄されている様子を見るにつけ、人間ではなく道具の方が主人であり、力強く時代を形成しつつ、人間たちを弄んでいるようにさえに思えます。このような事態はアイロニーと言うしかありません。

グーテンベルクも例外ではありません。カトリックの社会構造を破壊することになる印刷技術の発明者として歴史に名を刻む一方で、『42行聖書』を印刷する前には悪名高い免罪符の印刷も請け負い、カトリックの体制維持に加担しているのですから。

展示に戻りましょう。展示品の中に印刷された聖書があります。



説明文の見出し「36行聖書 バンベルク 1460年」にあるように、よく見ると36行しかありません。説明文の本文には、「ヨハネス・グーテンベルクの活字で印刷された二番目の聖書である」とありますが、グーテンベルクが印刷したものではありません。グーテンベルクから活字セットを買い取ったバンベルクのアルブレヒト・プフィスターの工房で製作されたと

というのが通説です。フストに裁判で負け、1455年に『42行聖書』を含めて機材の一切切手を手放した後も、グーテンベルクは細々と印刷を続けてたようです。しかし、聖書の印刷に直接関わることはなく、『カトリコン』(万能薬)などが代表作として伝わるのみです。「グーテンベルク」ではなく、「グーテンベルクの活字」が『42行聖書』に続く聖書の印刷をしたというのもまた、皮肉なことです。

また、「プロパガンダ」という見出しで展示されている資料もありました。プロパガンダとは、現在は一般的に「政治的な宣伝」と理解されていますが、もともとはカトリックの用語です。カトリックの布教のための機関や、布教活動をプロパガンダと呼びました。プランタンは、「プロパガンダ」に関する印刷を請け負っています。この印刷物には、ジョバンニ・マッテロ・グリッロという人物の改宗の記録が載っています。一体何者なのか、帰国後、調べてみたものの結局分かりませんでした。当時、それなりの有力者であったと推測されます。資料は、カトリックを信奉していたこの人物がカルバン派に転向し、そこからもう一度カトリックに戻ってきたこと知らせるものです。このような事例をカトリックが重視し、「プランタン=モレトゥス」がその印刷を請け負いました。新しい時代を推し進めたとの評価がある印刷産業の雄が、時代を過去に引き戻そうとする活動に加担していたのです。

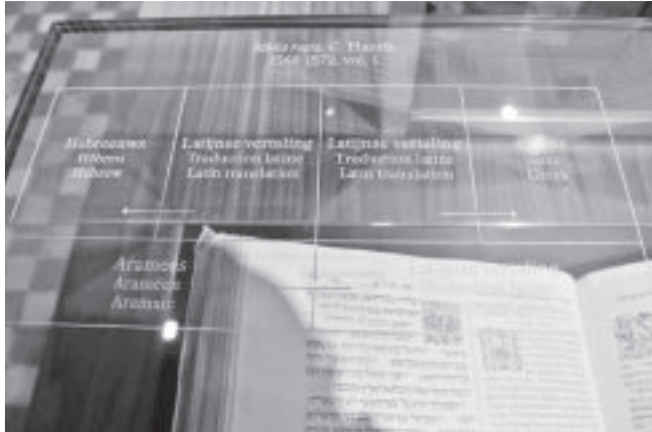
教皇からの祈祷書の印刷にかかる許可書、公的機関からの権利付与の証書なども展示されていました。極めつけは、いわゆる禁書目録の印刷ですね。プランタンは、スペイン王フェリペ二世からの命令書に従って、人文学のヒーローとも言うべきエラスムスの著書の部分的削除を指示した目録の印刷を請け負いました。

さらに、典礼の言語をラテン語に限定する「トレント会議の命令」の印刷も請け負っていたようです。

また、プランタンは、『対訳聖書』の印刷をライフワークにしていました。しかし、パトロンからの注文を優先せざるを得ず、『対訳聖書』の印刷が滞ることを非常に残念がったことも、展示資料から読み取れます。営利と理

想を天秤にかけざるを得ない企業経営者の悲哀を感じます。

念願の『対訳聖書』は、遂に1572年に完成します。見開きのページの上  
部中央にラテン語の原文を据え、ページの左側にヘブライ語の対訳、右側  
にギリシャ語の対訳を載せ、ページの下部には右側にラテン語の原文、左  
側にアラム語の対訳を据えた不思議なレイアウトです。



『対訳聖書』を完成させた後も、顧客のニーズに翻弄され、時代に翻弄さ  
れ続けます。例えば、ローマ・ミサの典礼書を印刷したところ、オランダ  
独立戦争が勃発して輸出がストップしてしまいます。プラントン最晩年の  
印刷物が、カトリック信徒のためのハンドブックだったのも、皮肉と言え  
ば皮肉です。

以上が二日目の報告です。

三日目に訪れたツールネの見どころは大聖堂です。人があまりいない  
のに喜んでいると、大聖堂が見える頃にその理由が分かりました。残念な  
がら現在改修中です。フランスとベルギーにまたがる地域に点在する鐘楼  
群を含め、多くの建造物が世界遺産に認定されています。四日目のブルー  
ジュの鐘楼群も世界遺産の一部です。

では、第2部に入ります。教育と研究の観点から「プラントン=モレトゥ  
ス」の展示の仕方について何か提言ができないか、持ち帰った価値を教育

と研究に生かせないか、考えてみました。

「プランタン=モレトゥス」が世界文化遺産に登録された際の評価書類には、16 世紀のヨーロッパのヒューマニズムにとって非常に重要な施設、とあります。エラスムスの著書の検閲に加担していたことが思い出されますね。

世界遺産条約 4 条には、文科省の仮訳に拠ると「認定」「保護」「保存」「整備活用」「伝承」が義務づけられています。ここで、あまり聞き慣れない用語かもしれませんが、「文化資源学」に基づく思考を提案したいと思います。世界遺産から学びつつ、将来、例えば観光に活用するという場合にヒントを与えてくれる思考法ではないかと考えます。

現在、いくつかの大学に文化資源系の学科や専攻や、文化資源センターの類の研究機関が設置され、文化的価値の探索・活用・発信、あるいは発見・評価・利活用を使命に掲げています。

文化資源学の大本と目される東京大学大学院人文社会系研究科の文化資源学研究室のホームページでは、文化資源学をこのように規定しています。「人間が生み出すさまざまな文化を、既成の観念や既存の制度にとらわれず、『ことば』と『おと』と『かたち』を手掛かりに、根源に立ち返って見直そうとする姿勢から生まれました。多様な観点から文化をとらえ直し、新たな価値を発見・再評価し、それらを活かしたよりよい社会の実現をめざす方法を研究・開発しようとするものです」。一般的な専門的研究と比較すると、深化に対する横断、個別の専門スキルに対する共通の方法、を提案する学問であるように読めます。本学部の研究と教育に引き付けて考えても非常に示唆的です。別に観光学部を名乗るとか、観光学科をつくらなくとも、現在あるいくつかの群を柱に見立て、文化資源学を梁のようなものと見做せば、観光の問題を学問的に取り込むことができるのではないかと、そう思い至りました。

専門分野の研究と教育が縦方向に深化するものならば、文化資源学的思考は、横断的な共通の方法であり、両者が競合することはありません。また、専門が違うから何も申しぬというかたくなな姿勢を捨て、必要なら少々嫌な顔をされようとも他の領域に越境して発言し、連携するのが許容され

るきっかけにもなるでしょう。六つの群を擁する本学部には六本の柱があります。観光を文化資源の観点から捉え直し、資源の利活用を考える思考を採れば、六本の柱が横につながり、より風通しがよく自由な学部になると期待します。

「利活用」という言葉を使うと、商業的な意味に取られる傾向があるようです。しかし、この語を文化資源学的な思考で捉え、その意味を人文学部なりに敷衍すれば、もっと建設的な意味で使うことが可能です。観光資源の観点で文化的価値を発掘し、その発信・表現・提言の仕方を工夫して、観光客がよりよく活用できるかたちにすること。このような活動であれば、学部の研究や教育に取り入れたとしても少しもおかしくありません。

観光の在り方について何か申し上げることがあるとすれば、まずは「よき観光客たれ」と言うべきでしょう。単に行って帰ってくるだけではなく、何らかの価値、観光資源の本質を持ち帰るには相応の準備が必要です。これはよき観光客たる条件です。

さらに、こういう言葉はないと思いますが「よき観光主たれ」とも言いたい。観光主を定義すれば、観光事業の主体にして与益者である、と言えるでしょうか。観光客が客体にして、受益者であるのに対応します。観光主とは、第一義的な文化遺産の相続者として、観光客の価値の探索に供すべく、文化資源を整備する義務を負うものと考えます。

人文学部は、北海道私学の雄を自認する大学の一学部にして、道内の職場に就職を希望する学生が多く、かつ就職希望者のうち英米だと約4割、日文だと約2割が観光業界をめざす学部です。実際に観光に関連する会社に就職するのは希望者の4割程度ですが、それにしても他学部に比べて観光業界と深い所縁があるのは確かです。人文学部の教育の一部に「よき観光主」になるための工夫があっても少しもおかしくありません。観光資源に恵まれ、観光を産業の核とする北海道の未来には、「よき観光主」の育成が急務です。その責務をもっともよく担い得るのが本学部ではないか、そのような考えを、ベルギー観光で手にしました。

時間ですのでこれで終わります。

### 【各論 3-1】

## 「長崎と天草地方の潜伏キリシタン関連遺産」 は、どのように「活用」されるべきなのか？

仲 丸 英 起

英米文化学科の仲丸と申します。よろしくお願いたします。

私と鈴木先生および小柳先生で、本年の7月に長崎・天草地方を回ってまいりました。

「長崎と天草地方の潜伏キリシタン関連遺産」は、ちょうど我々が調査を行った2018年7月に認定されたばかりでしたので、現時点では日本国内で最新の世界遺産です。

私はイギリス史、鈴木先生は日本思想史、小柳先生はキリスト教思想をそれぞれ専門としています。このようにバックボーンの異なる3人が、「長崎と天草の潜伏キリシタン関連遺産」を観光に活用する際の問題点について考えたことを、私と鈴木先生が代表してお話したいと思います。

この遺産には、九州北部の西側に位置する12箇所の構成資産が含まれています。人々が潜伏していた場所なので、当然ですが離島が多く、本土に位置する場合でも半島の端の方です。そのような場所に隠れて、潜伏キリシタンは信仰を守り続けたということになっています。

先ほどから説明があるように、世界遺産に登録を申請するためには顕著な普遍的価値を証明しなければいけません。現地の調査報告に入る前に、まずは公式のホームページから抜粋してきたこれに関する文章を紹介することで、当該遺産が根本的に抱えていると思われる問題点を抽出してみたいと思います。

「顕著な普遍的価値の言明」の最初には、「長崎と天草地方の潜伏キリシタン関連遺産」は、17世紀から19世紀の2世紀以上にわたる禁教政策の

下で密かにキリスト教を伝えた人々の歴史を物語る他に例を見ない証拠である。本資産は、日本の最西端に位置する辺境と離島の地において潜伏キリシタンがどのようにして既存の社会・宗教と共生しつつ信仰を継続していったのか、そして近代に入り禁教が解かれた後、彼らの宗教的伝統がどのように変容し終焉を迎えていったのかを示している。（下線部は報告者による、以下同じ）」と述べられています。後で鈴木先生からお話がありますが、実際は「終焉を迎えていった」というのは真実の一面しか表していません。キリスト教に仏教や神道が織り交ざった、その当時の宗教的伝統を守り続けている人々は今日も存在しています。この文章では、この点について一切触れられていません。

次に、「潜伏キリシタンは、信仰組織の単位で小さな集落を形成して信仰を維持し、そうした集落は海岸沿い、または禁教期に移住先となった離島に形成された。2世紀を越える世界的にも稀な長期にわたる禁教の中で、それぞれの集落では一見すると日本の在来宗教のように見える固有の信仰形態が育まれた。」とあります。これも後でお話しますが、長崎県は世界文化遺産登録を呼び水として、県を挙げて積極的に観光客を呼び込もうとしています。しかしここで述べられている通り、潜伏キリシタンは辺鄙な場所に隠れていました。したがって、当たり前ですが観光客にとってみれば訪問しにくく、観光資源として活用するにはそもそも矛盾も抱えている世界遺産だということになります。

そして「評価基準の適用」の項では、「本資産は、長崎と天草地方の潜伏キリシタンが禁教期に密かに信仰を継続する中で育んだ独特の宗教的伝統を物語る証拠である。」「禁教期の潜伏キリシタンが自らの信仰を密かに継続する中で育んだ固有の信仰形態、大浦天主堂における「信徒発見」を契機とする新たな信仰の局面及び固有の信仰形態の変容・終焉が、12の構成資産によって表されている。」とされています。現地では、パンフレットで紹介したり漫画にしたりするなど、この大浦天主堂における信徒発見のストーリーをとにかく強調したいようです。この信徒発見というのは、鎖国の解かれた幕末に長崎にやってきたフランス人のプティジャン神父という

宣教師が、1865年に彼の教会を訪ねてきた浦上の人々について、彼らが250年あまりにわたって信仰を守り続けたカトリック信徒であることを発見した、という事実がもとになっています。一方で、これは各種メディアではほとんど触れられていないのですが、実はそのほぼ1年前に、彼らはイギリス国教会系統（聖公会）のアメリカ人宣教師のもとを訪れていたのです。ところが、聖公会はプロテスタントなので牧師は妻帯しているし、教会にはステンドグラスがないわけで、どうも我々が知っている信仰とこの人の信仰は異なるのではないか、と思って帰ってきてしまったのです。翌年にカトリックのフランス人宣教師のところへ行ってみると、こちらの方がどうやら我々が伝え聞いている信仰の形態に近いというので、神父に自分たちの信仰を打ち明けたようなのです。したがって、広くキリスト教の宣教師というくくりでいえば、彼らは前年にプロテスタントの宣教師に会っているのですが、それは公式の説明では一切無視され、カトリックの宣教師による信徒発見だけが事実として強調されているということになります。

整理すると、大きく分けて

1. 観光客誘致における難点
2. 住民感情と政治的思惑との乖離
3. 世界遺産としての価値の改変・ねつ造

という3つの問題点が指摘できるかと思います。3の内容について既に若干踏み込んでしまいましたが、詳しくは鈴木先生のほうからお話をさせていただくので、私はここまでで簡単に触れるだけにとどめておきます。以下では、1と2について我々が訪問して感じた点について、お話ししてみたいと思います。

まず、1の観光客誘致における難点についてです。さきほども述べた通り、この遺産の構成資産は離島がほとんどです。しかも、かなり遠距離に点在しています。そのため、例えば東京からでも大阪からでもよいのですが、初めに長崎市内へ行き、その後この構成資産全てをめぐるというのは、数日程度の普通の観光ではほぼ不可能です。最低でも2週間程度はかかっ

てしまうのではないかと思います。旅行会社のパッケージツアーなどを調べてみると、大体3日程度の旅程で、初日に長崎市内、大浦天主堂、浦上などを回って新地中華街で食事をし、次の日に五島列島の中で一番大きな島である福江島に渡って有名な教会を回り、そこから近距離にある久賀島や奈留島へ少し立ち寄って、その後ジェットフェリーで佐世保か長崎へ出て、飛行機で帰ってくるというコースがほとんどです。一方で、一番辺鄙な野崎島には実際に居住している人はおらず、管理を委託されている男性が1人で住んでいるだけですが、そこを回るというツアーは、ほとんど見つかりません。世界遺産登録を機に五島列島を売り出して観光に生かそうとしているのは分かるのですが、いかんせん物理的に周りにくいわけです。

我々は、長崎市外の調査地としてまず崎津教会に行きました。この崎津教会は、当該遺産の構成資産の中で、ただ一つ熊本県の上天草地方に位置しています。長崎市内から出発すると、天草に渡るまでに口之津という島原半島の南端まで行かなければいけないのですが、そこに到着するまでに約2時間かかりました。さらにフェリーに乗って、上天草半島の南端にある崎津に到達するまでにさらに約1時間を要したので、結局片道で3時間以上かかりました。崎津教会は、漁港の入江にある、非常にきれいな教会なのですが、もともと観光地ではなかったため、駐車場が整備されていません。少し離れたガイダンスセンターには広い駐車場があるのですが、教会付近には2・3台分の駐車スペースしかありませんでした。天草地方でも世界遺産で地域を売り出そうという雰囲気は感じられましたが、本格的に観光客を誘致できるようなインフラが十分には整っていないようですし、そうかといって整備を進めると遺産の価値が損なわれてしまうような場所でした。

翌日以降は、五島列島の福江島、久賀島、中通島に向かいました。これらの離島には、長崎港や佐世保港からジェットフェリーが運航されています。ただし料金がかなり高額で、片道大人1名5,000円以上の運賃がかかります。しかもそれだけ料金を徴収しても赤字のようで、我々の訪問後、運航会社の一つであった株式会社五島産業汽船が経営破綻してしまいまし

た。現在は、五島産業汽船株式会社という新たに設立された別会社に事業は引き継がれていますが、いずれにしても運行会社の経営は厳しく、運賃は高額にならざるをえないということです。

久賀島や奈留島へ行くためには、福江島からさらにフェリーに乗船する必要があります。そして、この航路は1日に1・2便程度しか運航されていません。しかもその船が小型で、例えば久賀島に行くフェリーは、駐車スペースが3台分しかありませんでした。久賀島では旧五輪教会堂という教会を見に行っただけですが、ここに到達するには港からあまり整備のされていない道路をかなり長い距離走ってようやくたどり着ける駐車場から、さらに徒歩で階段を15分ほど下る必要があります。地元の人は船で来るのが一般的とのことでしたが、一般の観光客にとっては非常に不便な場所でした。

他方で、中通島の上五島地区では自治体が世界遺産の活用に積極的なようでした。島の東北端に頭ヶ島天主堂という教会があります。遺産保護のため、この教会へのマイカーの直接乗り入れは禁止されており、そのすぐ側の高台にあって現在は飛行機の運航が休止されている上五島空港の駐車場で車を降り、そこから無料のシャトルバスで海岸近くの教会へ向かうルートが整備されています。このように上五島ではガイドとバスの運転手がきちんと配置されていましたが、五島列島の教会群は総じて個人では非常に行きにくい場所にあり、なおかつ多数の観光客を迎え入れるための施策が十分には練られていないようでした。

次に、2の住民感情と政治的思惑との乖離に移ります。ほとんどの教会は、現在でも信徒の方が日常的に使用して管理している施設です。我々が訪れた時も、「これから司祭様がいらっしゃるのです」とおっしゃる地元の方が教会の外で待機されていたこともありますし、儀式等が行われていて教会内に入れなかったこともありました。教会というのは当然祈りの場所なので、我々のような部外者が入ってくることによって、地元の人たちの信仰の場としての静肅性や厳肅性が維持できなくなったり、さらには教会の建物の損傷が進行したりしてしまったり、遺産としての価値を下げたしま

う危険性が出てくるのではないかと考えられます。

また、この世界遺産登録の旗を振っていたのは、もちろん政治家でした。「潜伏キリシタン関連遺産を確実に将来に引き継いで行くという大きな使命に身の引き締まる思いであり、これからも国や関係区市町等と連携して構成資産の保全とともに、構成資産の多くが点在し、人口流出や高齢化が進む離島・半島地域を初めとした地域の活性化に取り組み、住む人に誇りを、訪れる人に感動を与えられるような世界遺産を目指してまいります。」というのがHPに掲載されている長崎県知事のコメントです。構成資産の保全・観光客誘致・地域の活性化はいずれも重要な課題ですが、それら政策を具体的にどのように実行してゆくのかについては、触れられていません。このような状態を、現地の人が不安に思っているという記事が、2018年7月2日付けの朝日新聞熊本版に出ていました。この中で、現地の人は「観光客にはたくさん来てもらいたいと期待しています」と述べる一方で、「あまりに人が多くなって、地域で苦情が出ないかと気がかりでもあります。」という当然の懸念を示しています。このように、おそらくは政治主導で世界遺産登録が進んだために、その観光への活用方法について地元の意向を十分に踏まえられていないのではないかという気がしています。

最後の世界遺産としての価値の改変・ねつ造については、鈴木先生にバトンタッチをしたいと思います。

## 【各論 3-2】

# 世界遺産登録に伴うストーリーの創出と その問題点 — “長崎と天草地方の潜伏 キリシタン関連遺産”の事例から —

鈴木英之

日本文化学科の鈴木でございます。

ここからは、世界遺産登録に伴うストーリーの創出とその問題点というお話をします。私の専門は日本思想史で、神道や仏教、さらに神仏習合を専門とすることから、外来のキリスト教が日本の宗教と接触する過程に興味を持っています。夏に仲丸先生・小柳先生と研修旅行に行ってきたのですが、そこで現地を見た感想をもとに、世界遺産登録の問題点について簡単にお話ししたいと思います。

まず前提からお話しすれば、世界遺産に登録されるには、顕著な普遍的価値が必要であるとされています。これは、いつの時代、誰が見ても文句なしにすばらしいという価値のことですが、最近では、シリアルノミネーション（連続性のある遺産）という登録方法、すなわち、単体の建造物ではなく、文化や歴史的背景などが共通する複数の遺産を一つの遺産とみなして、そこに顕著な普遍的価値を有すると判断し、登録する手法が多く取られています。

要するにモン・サン=ミシェルであるとか、サグラダ・ファミリアとか、単独の建造物だけで一つの遺産として登録するのではなく、日本でしたら「紀伊山地の霊場と参詣道」とか「明治日本の産業革命遺産」というように、複数の遺産を一つにまとめて登録するというのです。

シリアルノミネーションで登録されるにはどうすればいいか。世界遺産アカデミーの本田陽子さんによれば、「顕著な普遍的価値」をもつストー

リーをしっかりと組み立てて、時代や性質の異なる遺産を一連のものとして過不足なく含めることが求められる」(同「なぜ「長崎の教会群」は世界遺産への“推薦取り下げ”になるのか」<https://news.mynavi.jp/article/20160205-heritage/> 2018年6月28日閲覧)とされます。つまり、複数の遺産を、ひとつの世界遺産としてまとめあげるストーリー(演出)が必要だということです。ここで重要な役割を果たすのがイコモスです。

世界遺産に登録されるには、通常、各国政府から推薦された遺産に対して、専門家の視点から評価がくだされ、その結果をうけて世界遺産委員会に勧告し、投票の結果、最終的に登録が認められるという流れになります。このうち、イコモスが評価・勧告を行うため、イコモスは世界遺産登録に対して非常に強い影響力を持っています。

長崎県は、2007年から教会群の世界遺産登録に向けて活動しており、近いところでは「長崎の教会群とキリスト教関連遺産」という登録名で世界遺産の登録を目指していました。しかし、イコモスの中間報告の結果が芳しくなかったため、推薦は2016年2月に一旦取り下げられています。

2016年1月に出されたイコモスの中間報告によれば、「個別の遺産が全体の価値に貢献していることの根拠説明が不十分である、禁教期に焦点を当てるべき」とされています。つまり、キリスト教の信仰が禁教下で200年以上も継承されたという遺産全体の価値が、禁教後に建てられた教会群では証明できない、もっと禁教期の宗教活動に焦点を当てるべきだということです。

当たり前ですが、教会は潜伏しているときに建設することはできません。教会群はすべて禁教後の建築ですから、全体の価値を説明するには、教会群だけでは不十分だということです。要するに、教会群を一連のものとして過不足なく含めて登録する、シリアルノミネーションするためのストーリーが不足しているのだということです。

そこで長崎県は、評価する立場にあるイコモスとアドバイザー契約を結び、「長崎・天草地方の潜伏キリシタン関連遺産」に名前を変更して再び登録を目指します。キーワードは「潜伏キリシタン」です。

現在、隠れキリシタンは大きく二つに分類されています。潜伏キリシタンと片仮名のカクレキリシタンです。キリスト教が禁教され、1644年に最後の宣教師が殉教した後、禁教が解かれるまでの間を禁教期といいます。潜伏キリシタンは、キリシタンであることを隠して潜伏していた信徒のことで、禁教期のキリシタンのことを指します。

片仮名のカクレキリシタンは、禁教終了後、信仰の自由が認められてもカトリックに合流せず、潜伏時代を引き継ぐ形で独自の信仰を保持している人々のことを言います。ですから、今もカクレの信仰を継続している人は、カクレキリシタンに分類されることになります。長崎の信仰は、一部の人はカトリックに復帰して教会を建設し、一部の人はカクレキリシタンとして残り、また一部の人は仏教、神道などの他宗教に移るという流れで現代に至っています。

さて、今回の登録に当たって、長崎県は、キリスト教の日本への伝来・拡大をめぐる4つの期間を提示しています。すなわち、Ⅰ伝来、Ⅱ形成、Ⅲ維持・拡大、Ⅳ終焉の四段階です。今回の登録は、禁教期の潜伏キリシタンに焦点を当ててストーリーが構成されていますが、面白いのが、終焉を示す象徴として、教会群が念頭に置かれていることです。

キリスト教の解禁後、かつての潜伏キリシタンたちは、次々と教会を建設しました。推薦書によれば、「これらの教会堂は2世紀半にも及ぶ禁教の下で長崎と天草地方の各地に形成された潜伏キリシタンの信仰の継続に関する伝統が当該集落において、終焉したことを象徴的に示す存在でもあった」と書いてあります。

要するに、どういうことかという、潜伏キリシタンが潜伏が終焉したことによって教会がつくられた。だから現在のこざれている教会群すべてが、終焉の象徴であると主張するのです。これによって、伝来・形成・維持・拡大・終焉という大きなストーリーの中に、現在長崎県にある教会群すべてを漏れなく位置付けることが可能になったのです。

教会群を一連のものとして過不足なく含める。つまり、シリアルノミネーションをするというストーリーをここで描くわけです。

世界遺産に登録するには、こうした演出や誇張もある程度必要でしょう。しかし、それによる弊害も生まれます。ここで問題となるのは、カクレキリシタンです。

先にお話ししたとおり、カクレキリシタンは、カトリックに合流せず独自の信仰を維持している人たちのことを言います。彼らは、基本的には、公に信仰を布教することはありませんので、教会を建設しませんでした。もし今回の推薦書通りに、教会が潜伏キリシタンの終焉を象徴しているのならば、教会を建設しないカクレキリシタンたちは、未だ潜伏を終えていないこととなります。

それゆえに、長崎の世界遺産構成資産の中にはカクレキリシタンについての言及がかなり少なくなっています。この偏りによって、現実の信仰との乖離が起きているのではないかと考えられるのです。

推薦書によれば「2世紀を超える世界的にもまれな長期にわたる禁教の中で、それぞれの集落では一見すると日本の在来宗教のように見える固有の信仰形態が育まれた」「潜伏キリシタンは、それぞれの集落において一見すると日本の在来宗教における信仰の仕方のように見える方法で、自分たちの信仰を継承する手法を戦略的に採った」とされます。

後で見ますが、神道や仏教的な要素・モチーフを数多く取り入れることで、キリシタンの信仰世界は形成されています。推薦書では「一見すると」とか「戦略的に」と述べていますが、こういうことを言うのは、禁教期の前に入ってきたキリスト教が正統なものであるという認識が大前提としてあって、それを2世紀半にわたって堅く隠匿した後、信徒発見の際に、正式なカトリックと再びつながったというイメージがうかがえます。つまり禁教時代も正統なキリスト教は保持されているが、それを隠すためにカモフラージュとして日本の在来宗教を用いたというのです。

しかし、カモフラージュと言い切ることはできるでしょうか。ここからは天草のキリシタン集落である崎津地域を例に考えてみたいと思います。

崎津にある崎津教会は、やはり禁教終了後に建築されたもので、現在の教会は、1934年に改修して建てられたものです。

崎津地域は、キリスト教が仏教や神道などの在来宗教と共存していた地域として知られています。神社があってキリシタンたちもいて、お寺もある。教会自体は禁教後のものですが、それぞれ密接な関係を持っていたというふうに言われています。

崎津港資料館では、潜伏キリシタンの信心具が数多く展示されていました。例えば、柱の中に隠されているキリストが刻まれたメダイ（メダル）や、アワビの貝殻の中にマリア様が見えるということで信心具として扱われたもの、さらには和鏡や仏像などがキリスト教の神や聖人などにみなされて、ここに残されているよというような展示がなされていました。

こういうものに対して、崎津港資料館のボランティアガイドさんは、「潜伏キリシタンは、カモフラージュのために神道や仏教を信仰する振りをした」というふうに説明されていました。これは、明らかにさっきの推薦書の内容に沿った説明であり、しっかり勉強された知識を教えてくださいましたのだと思います。

しかしながら、どうも私には、先ほど言ったように潜伏に入る前に何だか正當なしっかりしたキリスト教があって、それら禁教中も密かに続けているのだけれども、見つかるはずいからカモフラージュをしているのだというふうにしか聞こえないのです。

しかし、仏像をキリスト教の神や聖人に見立てて信仰していることを考えると、こういうのはキリスト教の日本の変容とは考えられないのか。シンクレティズムの一つとして考えることはできないのかという疑問も沸いてきます。

ほかのものを見ると、近くの大江という地域の信心具、もう現代のものなのですが、大黒様が神棚に祭られています。この大黒様のお袖が天使の羽に見えるぞということで、キリシタンの天使に見立ててこれをあがめていたというお話もあります。

また、今富という集落では、<sup>さわぎ</sup>幸木といって、お正月になると臼の中に煮しめを入れて、神様にささげるそうです、この杵が十字架を表しているとされます。

ほかにも、大好きな像なのですが、今富のカクレキリシタンの信心具として、ウマンテラサマというものがあります。今富の山中から出土した天使像で、羽が生えています。禁教時代の像であることは間違いないとされますが、信仰形態の詳細はわかりません。

基本的な見た目は羽の生えたお地蔵さんにしか見えないし、刀で鬼(悪魔)を踏んづけているところなど四天王像みたいです。おそらくミカエルを意識した造像だと思われます。

ザビエルが日本で布教するときに、デウスでは日本人はなじみがなく理解できないだろうと考え、大日という仏の名前を仮につけたのだけど、仏の一種だと誤解されたため、慌ててデウスと呼ばせたという話もあります。そうしたことを考えると、どうもこういうのは習合の一形態と考えたほうがいいのではないかという気がするのです。

潜伏キリシタンたちは、神や信仰、教理について、ほぼ口伝で伝えていたそうです。したがって文字資料は殆ど残されていません。やはり、文字で書き残すと見つかる心配もありますし、またそもそも書き留める教養をもつ人も少数であったと考えられます。口承という不安定な記録・伝達方法をとっていたことや、ウマンテラ様のように仏教の影響を強く受けた作例を見ると、禁教前のキリスト教伝来から100年、200年たってしまったときに、正統なカトリックが残っている、仏教や神道などの諸要素はカモフラージュにすぎないとは、とても思えないのです。

また、この崎津集落の潜伏キリシタンですが、19世紀の初頭にキリシタンであることが公にばれてしまうという事態が起きます。そのときに「崎津村ヨリ差出候書付写」というのが著されました。いわゆる弁明書なのですが、こんなことを書いています。「何方江参詣仕候而も矢張“あんめんりゆす”と唱申候」と。訳すと「どこへ参詣しても、“アーメン、デウス”と唱えました」となります。つまり神社であったりとか、お寺だったり、どこに行っても私たちは“あんめんりゆす”と唱えます、これがキリスト教に関する言葉だったとは知らなかったと釈明するのです。

ほかには例えば、天草崩れとして高浜・大江・崎津・今富の4村にいる

5,000人余りがキリシタンとして摘発される事件が起きます。

崎津では、住民の約70%の1,709人がキリシタンとして摘発されました。そのときの弁明の言葉によれば「宗門心得違者(しゅうもんころえちがいのもの)」だから許してくれと言う。これは、どういう意味かという、先祖代々の風習でキリシタンのものとは知りませんでした、昔から行っているからやっていただけで、私はキリシタンではないのですよと言うのです。

先の書付の内容や、住民の7割が摘発されたことを考えると、禁教だからといくら潜伏して黙っていたとしても、キリシタンが多数いることは、統治者も住民も必ず知っていたでしょう。恐らく公然の秘密だったはずで

す。

キリシタンは見つかるみんな張りつけになって殺されるようなイメージを持ちがちですが、崎津は、表面化しなければ黙認するというような区域であったとされています。またもし7割もの住人を処刑したら、地域の運営が成り立ちません。ですから、結局この1,709人のうちのほとんどを、誤解していたのは仕方ないから「宗門心得違者」として、事を荒立てることもなく、穏便におさめたのです。崎津周辺の人々が島原の乱に不参加だったことも、このような処置がとられた理由のひとつといえるでしょう。

このように、公然の秘密としてキリシタンが扱われていたことは、結構あったようなのです。実は推薦書にも、天草崩れにおける黙認の話は記されています。しかし、実際にこれを観光に使うとなると、ほとんどのガイドブックや先ほどのガイドさんのお話もそうですが、カモフラージュだ、一見するとそのように見えるといった、紋切り型の説明になってしまうわけです。

イコモスの要求に沿って作成されたストーリーは、嘘ではないけれども、提示される情報に恣意的なものがあるため、日本化したキリスト教や、終焉を迎えていないカクレキリシタンが軽視される結果となっています。そして、ストーリーに沿った情報の取捨選択がなされ、先ほどのガイドさんのように、将来的に潜伏を強調したストーリーが一般化、標準化するので

はないかという危惧も考えられます。

もちろん、専門家はその都度しっかり指摘すればよいのですが、これが20年、30年たつと、それしか言われなくなるのではないかという不安もあります。

ですから、ほかの先生方もおっしゃっていましたが、世界遺産に登録されるというのは、本当にいいことなのか悪いことなのか考えなければいけないし、世界遺産登録とは何のためなのか、また誰のためなのかということを考える必要があると考えられるわけです。

私の発表は以上です。ありがとうございました。

## 【コメント1】

手塚 薫

○司会 それでは、コメントをお願いしたいと思います。

手塚先生，大谷先生，小松先生という順番で，それでは手塚先生からお願いいたします。

### コメント1

日本文化学科の手塚と言います。

それでは各報告から論点を取り上げて，それにコメントする方式でいきたいと思います。まず，大森報告に関してです。多くの世界遺産では，世界遺産ブームの陰で観光客が一時的に増加するものの，やがて観光客が減少するという現象が起きています。世界標準化という思想の下で，個性や地域色は脱色されて埋没していきます。地域色とかネイティブ色，個性，独自性というものがそがれてしまいがちです。世界の均質化やマクドナルド化が進行していくことになります。

これは，2018年10月にフランスのラスコー国際ナショナルに行ってきた時の写真です。1979年にヴェゼール溪谷の先史時代遺跡群と洞穴壁画群の一部として世界遺産に認定されたもので，世界的に著名です。後期旧石器時代のホモ・サピエンスの認知革命を象徴するものとされています。世界遺産の顕著な普遍的価値という基準のなかの人間の創造的才能を表す傑作，歴史上の重要な段階を物語る見本ということで，連日多くの観光客で賑わっています。この写真に見えるラスコーのガイドツアーですが，やはりパブロ・ピカソにも影響を与えたというような語りを行っています。

一方の右は，2018年11月に政府が推薦を見送りした「北海道・北東北の

縄文遺跡群」です。なぜ見送ったかという、奄美大島、徳之島、沖縄島北部及び西表島を推薦することになってしまったからです。20年の世界遺産登録から自然遺産か文化遺産のどちらか一つを、一国一件に制限することになってしまった影響が出ています。

当初、北海道・北東北の縄文遺跡群は、北東北だけで登録を目指していたのですが、範囲を広げて北海道も含めることになりました。このように、登録に合わせて、縄文文化の地方的な特色、個性が、無視されて均質化されてしまったわけです。セールスポイントは、1万年以上継続する狩猟採集社会ということにあるのですが、物証が希薄です。三内丸山遺跡では、巨大木造建築物の復元で有名になりましたが、実証性に乏しい部分が多いのです。巨大な柱穴などが見つかりましたけれども、実際のところ、上屋構造の詳細は不明です。

それから、2番目の柴田報告に関しましては、洞窟の主催者、すなわち観光事業の主体にして与益者である「観光主」という言葉に注目しました。多角的な読みの必要性を訴えていたというように思うわけですが、固定化した語り・説明の提示だけでは不十分であることが明確になりました。文化遺産の考え方は、そろそろ再考する時期に来ているのではないのでしょうか。一時的なブームに終わらせないためには、登録されれば、それでおしまいではないのだということを自覚する必要があります。やはり見る側、観光客の側も、それから一方でヘリテージ事業者、ミュージアム事業者など、見せる側にも不断の創意・工夫が求められていると感じました。

そういう問題を考えるために、この図をご覧ください。ちょっと見づらいのですが、下が文化財保護法に基づく日本の重要文化財、それから上に向かって、特別天然記念物、特別名勝、特別史跡、国宝になります。日本の文化財の上に世界遺産が位置しています。日本の文化財よりも世界遺産の価値が上だという考え方に、多くの人々はどうしても傾いてしまいがちです。しかし、日本の文化財と世界遺産とは、価値のあり方が異なるというふうに見ることもできます。日本の文化財は、我が国の歴史上、学術上、価値が高いもの、我が国の文化のあり方を理解する上で欠かせないものを

指定して登録しています。世界遺産の方は、人類の創造的才能を表す傑作や歴史上重要な段階を物語る顕著な見本といった基準から登録していることになります。

そもそも、大きく異なる体系で、文化遺産を取り扱っているということに注意が必要です。国宝も世界遺産の構成資産の一つになり得る事例は、古都京都の文化財ですとか、平泉、中尊寺の金色堂など、国宝ですが、枚挙にいとまがないわけです。

世界遺産の推薦書を書く作業ということを考えると、文化財保護法の体系で指定された文化財を構成資産としつつ、世界遺産の基準に合わせてリライトする作業に他ならないのです。

ここに私は、先ほどの柴田先生の報告の中の文化資源の意味を新たに見出す努力というものがあると感じました。二つの体系、つまり文化財保護法の体系と世界遺産条約の体系があっても、双方が文化遺産の継承・保存に貢献すればいいということになるわけで、両者が対立しているわけではありません。それは、文化遺産の理解の仕方の相対化に関連しています。一旦登録されれば、それでおしまいというわけではないのです。絶え間のない努力が必要であり、それによって、観光客の減少を招かないことが要求されているのです。

それから、仲丸先生、鈴木先生の報告ですが、イコモスの判断によれば、潜伏キリシタンは在来宗教ではないとみなされます。キリスト教を信仰しているというのが前提になっています。在来宗教よりも、キリスト教の信仰に価値を置いています。ヨーロッパ中心主義というふうにも見えてしまいます。

世界遺産の登録件数の過半数は、常に西ヨーロッパの文化遺産が占めているという歴然とした事実ともパラレルな関係にありそうです。そうした事例では、1979年に右側の写真にあるモンサンミッシェルは、世界遺産の第1号に認定されました。西暦966年に修道院が再建されて、13世紀頃にほぼ現在の姿になりました。一方の伊勢神宮の方は、初期の段階で、日本からの世界遺産への登録が検討されました。共通点としては、どちらも信

仰・参詣の対象で、古い歴史を有します。ところが、1300年の歴史がある伊勢神宮の正殿を初めとする各社殿建築物は、式年遷宮で20年ごとに更新されることとなります。神を真新しい正殿に迎え入れて、神の降臨を仰いで大きな力で加護してもらうという思想なのですが、その新しさのために常に20 years oldということになってしまっていて、世界遺産の各種基準に照らせば、真正性、完全性、管理体制という要件にどうしても合致しません。

仲丸先生、鈴木先生の報告の2番目、世界遺産の基準そのものの変化ということに関して述べます。新しい傾向として、世界遺産は、単体建造物からシリアルノミネーションへというお話がありました。このことに関連して、この写真は、モンサンミシェル周囲の情景なのですが、干潟を歩くガイドツアーというのがあり、人気を集めています。ガイドがツアーリストを連れて散策をしています。この建物の影は、モンサンミシェルです。島へ渡る道路をつくったことで潮の流れが変わりました。砂が堆積しつつある問題を処理するために、現在は島と陸を結ぶ道路にコンピュータ制御式の近代的な水門が設置されました。この水門は、元の環境を取り戻すためのプロジェクトの一環で造られました。

2007年にモンサンミシエルの登録範囲が拡大されて、建造物を単体の文化財とみなす従来の考え方を変えました。そして、自然生態系の一部として有機的に形成されてきた建造物であることを再認識することになりました。マスツーリズムからエコツーリズムへ、あるいはグリーンツーリズムへという動きが出てきたこととなります。

このように、既存の観念や既存の制度にとらわれないで、新たな文化財の利用の仕方というものを、見る側だけではなく、見せる側も常に考えていかなければならないのだと考えさせられました。

以上、私のコメントとさせていただきます。

## 【コメント 2】

大谷通順

啓発性に富んだお話をうかがいまして、どうもありがとうございます。

私のほうは、こうした文物の保護うんぬんについてはまったくの門外漢ですので、むしろそれを享受する者として、少し感想と質問をさせていただければと思います。

たぶん中国ということで私に白羽の矢が立ったのかもしれませんが、中国との関係のことも含めて、先に感想からお話いたします。どの先生に、とは特に指定いたしません。

私も「誰のため」ということを取りあげると、「ゲスト」と「ホスト」、その両者が問題になると思うのです。今、手塚先生が指摘されたとおり、「いったいその者たちにとって何の意味があるのか、そしてその者たちはなにをしなければいけないのか」ということを発表者の先生方は強く訴えてくださいました。今後、この問題について「ゲスト」と「ホスト」の両面から、具体的にお話をしていくことができればいいなと思いました。まずこれが第1の感想です。

もう一つは、これはずいぶんと私を離れている、という感想です。要するに、各国の利益が衝突するユネスコという場所で指定を得るということで、なかなか遠い話のように感じますね。どうしてもそこは、我々、個々の努力とは関係ない、ある国家的なものが働く場所と思われるのです。その感想は感想として、一方で質問としては、先生方が今回の分析を通して、そのような場所にどういった働きかけをされるのかということについて、お考えをうかがえればなと思ったのです。

「遠さ」という点で、その感がとりわけ強いのは、国の体制が違うこともあって、中国の例がまさにそのとおりなのです。先ほど西ヨーロッパで圧

倒的な数の遺産登録がされているということでした。ところが、なにやら中国ではあつという間に遺産がどんどん増えてしましまして、じつは、今ではイタリアに次いで2番目なのです。

私は中国に1978年、訪中団で渡ってから、「享受者」として名所めぐり・物見遊山をすることがしばしばあったわけですが、当時の中国では完全な観光の自由というものはありませんでした。だって移動の自由がそもそも一般の人たちにはなく、旅行へ行くというのは、なにか会議があったり、あるいは調査があって、初めて外に出る、というだけだったのです。ですから、観光地にまず人なんていないのです。観光業もありませんでした。それが今や、もう人の波ですよ。まったく違ったことになっています。

そこのところで、ちょっと一つ、うかがいたかったことがあります。この遺産登録には国家政策とちょうど合致する部分があるわけでしょう。「一つの中国」という正統性を得るために、ある領域(さまざまな指定地域がありますが)を指定することで、そこは自分の領土であるということが明示できますよね。しかも、これは時間を超えて、なのですよ。登録するのは、「遺産」という名称が物語るように、過去の遺物という側面が強いものですから、そうすると共産党の政権にとって、たとえば清朝の領土って正統的な継承権があるのか疑問が残りますが、とりあえずみずからの領土として主張できるという話になりますよね。

また、そこを担っている人たちは、民族です。中国は多民族国家ですから55の少数民族がいて、以前は漢族がそれほど居住していなかった場所も一括して領土としますね。そのような政治的な民族の糾合ということにも、遺産登録は利用できるわけです。それで、さまざまに積極的な働きかけがなされると。

さらに先ほど話題になった文物管理規則についてなのですけれども、中国はもう国家全体でまったく同じルールが下のほうまで貫かれて、町のそれぞれの区にいたるまで、規則ってほぼ同じなのです。しかもそのルールには、私たちと違う点がたくさんあります。たとえば「革命聖地」です。これはどのレベルの地区にも必ずあります。それから「革命烈士」です。

これ、日本ではまずないだろうと思います。それから、あとは侵略を受けた土地と人、それぞれの「傷痕」です。こういったところが重要な、私たちにはない文物保護の対象になります。そういったものを世界的なものに格上げしようとする、そういうことをいろいろと画策するわけです。今のところ、まだ自然遺産と文化遺産の部分ではそういうものが明確には出ていませんけれども、無形文化遺産とか、それから記憶遺産ということになると、その辺ではそうとうおかしなことをしていますよね。

私の質問としては、日本ってどんなふうにも動いているのかなということです。なにか日本もそういう国益のために世界遺産やその他の登録を受けようとして、なにかをしているのであれば、先生方が今回調査された過程でなにか見出されたことがあれば、教えていただきたいなと思います。

あと、第1の「誰のため」という問題についてです。まったく素人の感想なのですが、これ経済性という話に結びつかないかなと思います。また他方で、それは遺産となり得る対象を放っておいたらどうなるのかという懸念にもつながります。その1例として、今年も私は5月の連休に中国に行き、今回は貴州をまわりました。そこには、<sup>フイ</sup>布依族と<sup>ミヤオ</sup>苗族の住む布依族苗族自治州というところがあるのですが、非常に高い山の中に彼らの居住区がありまして、1日に2回その村に入場料を取って観光客を入れ、そこで踊りを見せるのですね。それで経済的には潤うのですけれども、見ていてその不自然さにほんとうに矛盾を感じるのです。

もう一つの例として、私がずっと通う北京には胡同という路地裏が広がっていたのですが、それがどんどん破壊されて、今やもう体をなさないのです。ですが、一応、胡同観光という呼び物はあるのですね。人力車に乗って、みんなが一斉に走りまわるやつです。確かに観光業者にはお金が落ちますが、あれにいったい何の意味があるのかとも思うわけです。一方、当事者にとって保存が必要なのかということについていうと、じつは私の血が繋がっていない叔父は、その胡同沿いにならぶ、四合院という伝統的な形式の建物に暮らしていたのですが、四合院というのは便所が中にないのです。しかも夏は暑くて、冬は寒い（私個人は、四合院の生活にとて

も懂れていて、できたら四合院を建てたいなと思っているのですが、まず生きているあいだには無理でしょう)。その叔父の四合院はとくに壊してしまいました。それは当然、個人が壊すのではなく、「拆遷<sup>チヤイチエン</sup>」というのですけれども、「壊して引っ越させる」という市の施策が実行されて、かつて路地裏の小さな魯迅博物館のすぐそばにあった、その四合院はもうなくなってしまったのです。でも叔父たちは喜んでアパートに入りました。結局、現地の人たちにとっては、そういうことなわけなのですね。

他方、経済的な利益が保存をささえる力になるのもまぎれもない事実です。というか、保存こそが世界遺産で経済活動をする最優先の目的であるべきなのでしょうね。けれども、そうではない方向にどうしても流れがちです。だから選択の際には、野放図な開発がなされないように厳しい条件が設けられることは、やはり必要だと思います。特に、第三世界の事情を見れば……。でも、その際に、先ほど話題になったような、非常に形式ばったストーリー性が求められるなどという、そういう問題も発生するので、やはり相手(「ゲスト」と「ホスト」)をよく見て、それぞれの必然性に即してやってもらうことが大事でしょうね。

思うに、世界遺産への登録ですが、それはまるで魔法の棒のように、一振りすればなにか完全なものが得られるということではありません。しかも、私たちから離れた、国際的なさまざまな思惑を持った人たちがぶつかりあうところで認定されるものです。その棒の一振りでもって完全によくなくなるはずはないので、それをうまく巧妙に使いつつ、少しずつでも有益な方向に利用できないかなとつくづく考えるのです。

ここでちょっと指摘してもよろしいでしょうか。世界遺産につながる経済活動に関しては、じつはずいぶん積極的な規則があったのではないかと思うのですが、いかがでしょうか。観光化を認めるものとしては、例えばユネスコ事務局長の松浦晃一郎氏の発言があり、これが2004年に単行本になって出ていますね。また観光化についての規則ですけれども、2001年ですか、世界遺産を守る持続可能な観光計画が策定されたようですね。要するに、保護にもとるような開発はもちろん許されませんが、遺産の維持

をささえるために七つのガイドラインというのがつくられたようなのですが、いかがでしたでしょうか。

さっき「経済性」を持ちだしたところで、「放っておいたらどうなるか」という懸念も示しました。最後に、その話にもどります。とんでもない観光化は当然すべきではないと思うのですけれども、「放っておいたら」、多分経済的な要求からもっとさまざまな破壊がなされる可能性があると思うのです。だから結局、万能の魔法の杖ではないけれども、やはり一つの歯止めとして遺産の登録は主張していくほかないのかなと。でも、その主張は私たちから離れたある意図をもって、国際間の外交的な衝突の中でなされるという側面もあるようなので、なかなか難しい。そこは私たちがなんとか知恵をしぼって巧妙に利用するほかないのかな、というのが私の感想です。

先ほどの質問は、今回の登録の過程で日本の国がどんなふうな考え方をもっていたのか、またどう関与したのか、ということについてお教えいただければということです。

以上です。

## 【コメント 3】

小 松 かおり

このコメントのお話をいただいたときに、世界遺産は嫌いなのですけれども、と大森先生に申し上げたら、それでもいいからとおっしゃるので、なぜ嫌いなのかということをちょっと真面目に考えてみました。

私は、研究の一つでいや応なく観光に関わっています。那覇市にある第一牧志公設市場についての研究です。

ここは私が最初に調査を始めた1989年には普通に市場だったのですが、今や沖縄を代表する観光地になりました。1972年に現在の建物が建ったのですけれども、老朽化が進んでとうとう建替えが決まりまして、2019年3月で今の市場が閉鎖されて建て替えられることになりました（実際は、2019年6月16日に閉場、7月1日に仮市場オープン、2022年に新市場オープン予定）。そのときに、現在の社会で公設市場などというものが必要なのかという議論がありました。観光基地として必要なのだ、いや観光のためだけではないでしょうみたいな議論の中で、一体、第一牧志公設市場というのは何だったのかということを考えました。那覇の市場のことを一緒に考える仲間で「マチグワー楽会」というグループを作っていて、そこで議論したのですね。

第一牧志公設市場の一番大事な役割は、現在は、やはり観光客を引き寄せているという面なのですけれども、歴史的には、どこの地域の市場もそうであったように、かなり長いあいだ、沖縄の農業と漁業と食文化の結節点として機能してきたわけです。その結果、現在の第一牧志公設市場は、沖縄の食文化のショールームのような立ち位置にもあります。

一方で、この市場は闇市場から始まった市場なのですが、なぜあの場所に市場ができたのかというと、戦後に、米軍が那覇市のあちこちを接收し

たため、住民が戻ってきたときに沼地しか残っていなかったので、そこに人が集まって商売を始め、沖縄のあちこちで土地が接収されていて農業もできないし、あと企業も発達しなかった地域で、小さな商いで食べていく人が本土よりもずっと多かったわけで、その人たちが生きる場として市場ができていったということがあります。

このような現代史を、もうちょっと価値として考えたほうがいいのかと考えました。地域史、もしくは生きる場としての歴史というものを見直して、それが最終的には観光資源になったのだということ自体を見直してはどうかというふうに考えたわけです。市場というのはコモンス、共有資源なのですけれども、市場の価値の中核というのは空間的にも時間的にも何かと何かをつなぐ場ということです。しかも、異なる相のものを水平的につなぐ力が市場というものの一番大きな力だろうというふうに、今考えています。

こちら辺が私が観光と関わって考えたこと、もしくは観光として見られる価値をちょっとずらしてものを考えてみたところです。

つまり、観光的価値と呼ばれているものは、そこに別の価値が横たわっているからこそ価値なわけですけれども、それが分かりやすいものもあれば、分かりにくいものもある。それを、まず見つけるのが人文学の一つの仕事ではないかというふうに考えたわけです。

では、一方でなぜ世界遺産が嫌いなのかということ、それが巨大な場の力が働く社会空間だと想像しているからです。

その力は、さっきの市場に働くような水平な力ではなくて、圧倒的な垂直な力、言い換えると、先ほどから皆さんのご発表で出てきた普遍的なストーリーというものが、何か圧倒的に正しい顔をした力として存在しているところがどうも好きになれないところだよなというふうに思ったわけです。

その普遍的なストーリーに沿うために、変わらないことを求められる。それから、細かいサイドストーリーが切り捨てられる。先ほど鈴木先生のご発表にありましたけれども、そのためには、当事者ひとりひとりととっ

での価値が無視されるような力を及ぼすものだというふう感じて、あまり好きではないなと思っていただけです。

では、そういう好き嫌いを脇において、人文学の教材としての世界遺産にどういう価値があるかというふうに、ちょっと考えてみました。

さっきの市場の例でいきますと、やはり遺産というのはコモンズ、共有財産なわけで、しかもこれが地域の人の財産でもあり、国の財産でもあり、世界の財産でもあるという多重的なコモンズなわけです。

例えば地域の人にしても国民にしても、価値を担う人たちというのは、固定化しているわけではなくて、それに価値を見出していく中でどんどんコミュニティーがつくられたり編成されていったりする。これは、プロセスとしてのコミュニティーがそれを担っているのだと思います。人文学というものが人間を考える学問であるならば、この人間の動き方といいますか人間の集まり方、プロセスとしてのコミュニティーを考える一つの教材として、この世界遺産というのはいいのだろうというふうには思います。

それから、今まで皆さんの発表の中であったように、あらゆる人が関わっているんな力が働くので、社会関係的もしくは時間的な見取り図を描くレッスンとしての教材の役割というのはあるだろうというふうに考えました。

ただ、一方で、遺産的価値は、そもそもは誰かすぐ限定的な人による何かの切実な表現としてそこに現れて、その価値がつながれてきたからなのではないかとも思います。もともとの価値は、垂直な力であったこともあると思いますが、水平な力として存在してきたところもあるでしょう。世界遺産みたいな巨大な力を扱うことで、垂直な権力みたいなものを水平な力に読み替える、変換するような知というものを我々は学生に教えられないだろうかというようなことをちょっと夢想したりしました。例えば、どうしようもない力としてそこにあるものについて、対話をしたり、交渉したりすることを進めることを、学生と一緒に考えられるのではないかなと思って、そういう生かし方はあるかなと思ったのですが、しかし、そういうことを学生と考えるときに、世界遺産よりももっと無形文化遺産のよ

うなものの方がいいのではないかとも思います。

というのは、世界遺産というのはさっき言ったように巨大で権力的な存在ですけれども、一方でユネスコの無形文化遺産は、ローカルな多様性を表現するものとして規定されていて、しかも変わっていくことが当たり前であるという前提で考えられています。それから誰がこの無形文化遺産を評価するのかということも曖昧につくられているという面で、世界遺産と随分違った趣をもつものだからです。

担い手重視とか生きている文化の重視、それから価値評価の相対性ということから考えると、世界遺産も扱ってもいいのですけれども、人文学部としてはむしろ無形文化遺産を含む文化遺産全体を教材にしてもいいのではないかというのが、最後に考えたことです。

以上です。

# マリアンヌの表象

浜 忠 雄

## はじめに

筆者は本誌前号での拙論「フランスにおける『黒人奴隷制廃止』の表象」(『人文論集』66号, 2019年3月)の付記で次のように書いた。

本稿では約30枚の絵画, 図版, 写真を取り上げたが, 最も多く描かれていたのはマリアンヌ像の計6枚である。台座上のマリアンヌが4枚(座像が図1と図4及び「最高存在の祭典」の3枚, 胸像が図7の1枚), 台座から降りたマリアンヌが2枚(図5と『民衆を導く「自由」』)である。マリアンヌの表象には変遷があり差異がある。その点については稿を改めて検討する。

そこで本稿では, マリアンヌ像が誕生したフランス革命期から20世紀初頭までを中心に, その変遷を辿る。もとより, 多数あるマリアンヌ像を網羅的に取り上げることはできない。筆者の研究領域と問題関心<sup>1</sup>——フランス革命, ハイチ革命, 黒人奴隷制度, フランス植民地帝国, 女性の人権(またはジェンダー), 子どもの歴史など——から, 27枚の絵画, 図像を以下の8項目で整理して考察する。

1. マリアンヌの誕生
2. ギロチン処刑に立ち会うマリアンヌ
3. マリアンヌの恩寵
4. マリアンヌ vs. ヘラクレス

---

<sup>1</sup> 概略は浜「ハイチから見た『人権宣言』」(『歴史学研究』938号, 2015年11月)で書いた。

5. 闘うマリアンヌ
6. マリアンヌ・コンクール
7. 胸をはだけたマリアンヌ
8. 帝国の女神マリアンヌ

筆者のガイドブックになったのは2003年にフランス南東部のイゼール県ヴィジューにあるフランス革命博物館で開催された展示の目録『自由・共和国・フランスの間：マリアンヌの表象, 1792年から現在まで』(Musée de la Révolution française, *Entre Liberté, République et France: Représentations de Marianne de 1792 à nos jours*, Vizille: Musée de la Révolution française; Paris: Réunion des musées nationaux, 2003)である。目録には次の論説が収録されている。

- ・モーリス・アギュロン「女性像によるフランス共和国の表象」(Maurice Agulhon, “La représentation de la République française par une image de femme”)
- ・ピエール・ボント「第三共和政下, マリアンヌ・モデルの拡散」(Pierre Bonte, “La diffusion des principaux modèles de Marianne sous la III<sup>e</sup> République”)
- ・ロベール・シャニー「ヴィジューのマリアンヌ」(Robert Chagny, “La Marianne de Vizille”)
- ・ピエール・ボント「有名人の顔によるマリアンヌの時代」(Pierre Bonte, “L'ère des Mariannes à visage de star”)
- ・アラン・シュヴァリエ「イゼール県における共和国の表現の予備目録」(Alain Chevarier, “Préinventaire des figurations de République en Isère”)
- ・「マリアンヌの変容, 1848~2000年, 彫像の年譜」(“Les métamorphoses de Marianne, 1848-2000: Essai d'iconographie chronologique”)

モーリス・アギュロンはマリアンヌ研究の第一人者で、次頁に示す著書「フランス共和国の表象マリアンヌ」3部作——『闘うマリアンヌ：1789~1880年』『権力に就いたマリアンヌ：1880~1914年』『マリアンヌ

の変容：1914年～現在』——がある。

・ *Marianne au combat: l'imagerie et la symbolique républicaines de 1789 à 1880*, Paris: Flammarion, 1979. 阿河雄二郎／加藤克夫／上垣豊／長倉敏訳『フランス共和国の肖像——闘うマリアンヌ, 1789～1880』（ミネルヴァ書房, 1989年）

・ *Marianne au pouvoir: l'imagerie et la symbolique républicaines de 1880 à 1914*, Paris: Flammarion, 1989.

・ *Les Métamorphoses de Marianne: l'imagerie et la symbolique républicaines de 1914 à nos jours*, Paris: Flammarion, 2001.

また、アギュロンの次の2論文も概要を知るのに有益である。

・ 「19世紀における女性の使用：共和国のアレゴリー」（“Un usage de la femme au XIX<sup>e</sup> siècle: l'allégorie de la République”, *Romantisme*, vol. 6, n° 13, 1976, pp. 143-152）

・ 「マリアンヌ：一つの歴史に関する考察」（“Marianne, réflexions sur une histoire”, *Annales historiques de la Révolution française*, vol. 289, n°1, 1992, pp. 313-322）

その他、最近では次の論文をウェブサイトで読むことができる。

・ ベルナル・リシャル「マリアンヌ、フランスにおける女性による共和国の表象」（Bernard Richard, “Marianne, représentation féminine de la République en France” [<http://www.bernard-richard-histoire>]

・ エマニュエル・ヌッシ「19世紀フランスにおける芸術と政治権力」（Emmanuel Noussis, “Art et pouvoir politique au XIX<sup>e</sup> siècle en France” [<https://lewebpedagogique.com/khagnehida2>]

披見の限り、日本では次の論文が唯一の研究である。

・ 鈴木杜幾子「オノレ・ドーミエ《共和国像》をめぐる」（『美術フォーラム 21』10号、醍醐書房、2004年、100-107頁）

本稿は前稿「フランスにおける『黒人奴隷制廃止』の表象」及び前々稿「『カイマン森の儀式』の表象——ハイチ人の歴史意識」（『人文論集』65号、

2018年9月)の続編で、〈「図像」によって「歴史」を読み解く〉と同時に〈「歴史」によって「図像」を読み解く〉ことを試みる「表象シリーズ」の第3作である。

本稿で取り上げる図像でのアレゴリーを一覧で示す。

フリジア帽	解放, 自由	千切られた鎖	解放
木	自由	トライアングル	平等
乳房	養育, 解放	虹	友愛
ライオン	人民の勇気・力	束稈	結束, 統合
鎧, 兜	権力	青・白・赤の3色	フランス共和国

## 1. マリアンヌの誕生

革命前のフランスでは、国の表徴には国王の肖像あるいは百合の花をあしらったブルボン王家の紋章が用いられていた。しかるに、バスティーユ襲撃(1789年7月14日)、『人権宣言』採択(同年8月26日)、国王ルイ16世のヴァレンヌ逃亡未遂事件(1791年6月20~21日)などを経て、王権が停止され(1792年8月10日)、王政廃止と共和政が宣言される(同年9月21日)に及んで、「共和国」という抽象的な概念を具象する表徴の制定が必要とされた。

1792年9月25日の法令は、古代風の寛衣を纏った女性の立像で、右手で赤のフリジア帽(古代ローマで解放奴隷が被ったもので「解放」「自由」のシンボルとなった)を載せた槍を、左手では束稈を持っていることなどの基準を示した。その後、国民公会はその名を「マリアンヌ」(Marianne)とし、「共和国」と同時に「自由」の象徴ともすることを決定した。

マリアンヌを描いた代表作が次頁左のアントワヌ＝ジャン・グロ画《La République》(『共和国』1794年)と右のナニヌ・ヴァラン画《La liberté》(『自由』1793~94年)である。

マリアンヌの表象（浜）



2枚の絵の主な共通点と相違を下にまとめた。

	グロ画『共和国』	ヴァラン画『自由』
共通点	赤のフリジア帽を載せた槍（持つ手は左右で異なる） 青・白・赤の3色を配した衣装 トライアングル（ヴァラン画では背後のピラミッド型）	
相違	立像 古代風の寛衣 露わな右乳房 頭に兜 藁が絡まる束稈	座像 フランス革命時代の衣装 両乳房が衣装で隠れている 右下隅の足元に千切られた鎖 右手で『人権宣言』を持つ

グロ（1771～1835年、当時23歳）もヴァラン（1767～1815年、当時27歳）も師はジャック＝ルイ・ダヴィッドである。その新古典主義的な画風を受け継いで、過度の装飾を排し形式的な美や写実性を重んじた格調高い人物像になっているといえよう。

それぞれの表題に相応しく、グロは国民統合や国権を、ヴァランは自由や人権を強調している。この違いは、グロが男性で、ヴァランが女性であることと無関係ではないかもしれない。

グロのマリアンヌが右乳房を露わにしているのに対して、ヴァランのマリアンヌの両乳房は衣装の下に隠れている。この違いも気になるところである。「7. 胸をはだけたマリアンヌ」で言及する。

グロは『ヤッフアのペスト患者たちを見舞うナポレオン』(1804年)などの親ナポレオンの作品で有名だが、ヴァランは日本では無名であろう。アンシエン・レジーム末期から革命期には数多くの女性画家が輩出された。代表的にはマリー・アントワネットのお抱え画家となったエリザベート・ヴィジェール・ブラン、花や果物を繊細で生き活きと描いたアンヌ・ヴァレイエー＝コステールなどだが、女性の作品が王侯貴族の肖像画や自画像あるいは静物画が主流だったなかで、哲学的にも政治的にもシリアスなテーマを描いたヴァランの『自由』は異色の作品である<sup>2</sup>。

ヴァランの『自由』は彼女も入会していたジャコバンクラブの会議場にクラブが閉鎖される1794年11月まで飾られた。現在はヴィジーユのフランス革命博物館に収蔵され、先述した展示の目録の表紙に使われた。



一方、グロの『共和国』は左に示した第一共和政(1792年9月21日からナポレオン帝政開始の1804年5月18日まで)の国璽の原型となった。現在はヴェルサイユのシャトー美術館に収蔵されている。

ここで、初歩的な疑問が浮かぶ。

- ・なぜ「共和国」と「自由」を擬人化するのか。ブルボン王家が用いた百合の花やナポレオン帝政が用いた鷹のような植物や動物、太陽や月や星、あるいは文字によるロゴもあり得るのではないか。
- ・なぜ男性像ではなく女性像なのか。
- ・なぜ「マリアンヌ」という名前なのか。

これらの問題についてアギュロンは前出の『フランス共和国の肖像——闘うマリアンヌ』の「序論」で、「歴史家の守備範囲と方法論をこえている

---

<sup>2</sup> Marie-Joséphe Bonnet, *Liberté, égalité, exclusion: Femmes peintres en Révolution, 1770-1804*, Paris: Vendémiaire, 2012 はアンシエン・レジーム末期から革命期に活躍した女性画家の足跡とともに、ナポレオンの登場を境に画壇から排除されたことを詳述している。

／フランスの伝統と心性である／女性の寓意が存在することを自明の前提として認め／こうした問題にはこれ以上踏みこまない」とする。

従来なされてきた説明をいくつか列挙する。

- ・王政時代には国王の肖像が用いられたのだから、それに代わる人物を当てるのが分かりやすい。
- ・女性像にするのは、〈république〉（共和国）も〈liberté〉（自由）も、そして〈égalité〉（平等）、〈fraternité〉（友愛）、〈France〉（フランス）もフランス語の文法では女性名詞であることと照応する。
- ・マリアンヌはマリー+アンヌであり、平凡でポピュラーな名前だから、民衆的であることを自任する体制を表すのに相応しい。
- ・非キリスト教化の動向には反するものの、なお崇敬の対象だった聖母マリアとその母アンナの名前でもあることから付けられたものである。

この点で注目されるのはクリスティアン・ロの論文「いったいマリアンヌは何処から来たのか？」である。それによれば、「自由・平等・友愛」という革命の精神を象徴する名前としてマリアンヌが使われたのは、吟遊詩人で靴職人（troubadour-cordonnier）だったギヨーム・ラヴァブルという名前のサン＝キュロットがオック語（フランス南部で用いられたロマンス語の一つ）で作曲したシャンソン『マリアンヌの快復』（〈la Garisou de Marianno〉フランス語では〈la guérison de Marianne〉）が最初で、共和政の発足から間もない1792年10月だったという<sup>3</sup>。ロによるフランス語訳を介して全6曲中の2曲目の歌詞を示す。

マリアンヌは重病と貧困のために瀕死の状態だった。医者の治療もルイ〔国王ルイ16世——亀甲括弧内は筆者による注または補足。以下も同じ〕の救済策も効き目がなかった。ところが、新しくなった役場、僅かばかりの自由や平等、8月10日の瀉血〔王権停止の隠喩か〕などのお陰で快復したのだった。マリアンヌは良くなった。

---

<sup>3</sup> Christian Laux, “D’où vient donc Marianne?”, *Annales historiques de la Révolution française*, n°254, 1983.

「マリアンヌは良くなった」の歌詞は5曲目までの最後でリフレインされる。平易な言葉による王政批判と革命賛歌になっているのである。

いまだ定説の確立をみておらず疑問は解消されていないのだが、重要なのは、当時のフランス女性が現実には「自由」を享受していたのではなく、「共和国」という政治の主体とみなされていたのでもないことである。『人権宣言』は、もともと、女性にも適用することを想定していない。男と女との間の差別を自明のものとしていたのである。それにもかかわらず、「共和国」や「自由」を女性像で表すのはなぜなのか。アギュロンは「シンプルだが同時に複雑な問題でもある」とするものの立ち入った説明を与えていない。リン・ハントは「女性の姿が図像に見られたことは、女性が政治に影響力をもった証しではなく、まさに政治の主体とはみなされていなかったがゆえに、自由の理想を表現するために選ばれた、という逆説があった」と説明している<sup>4</sup>。だが、現実には「自由」を享受していたのではなく「共和国」という政治の主体とされていない女性を「自由」や「共和国」のシンボルとすることについては、「自由の理想を表現するために選ばれた」というだけで説明し尽くせるだろうか。難問である。

ともあれ、こうして「共和国」と「自由」のシンボルとしてのマリアンヌが誕生し、起伏や曲折を伴いながら現在に至る。

注意したいのは、マリアンヌはもっぱら「自由の女神」とされがちだが、同時に「共和国の女神」という二つの顔を持って誕生したことである。マリアンヌの表象の変遷は、すなわちマリアンヌに仮託した時代の心性や政治文化の変遷なのだが、「自由の女神」としてなのか「共和国の女神」としてなのか、あるいはその両方なのか、吟味しなくてはならない。

---

<sup>4</sup> Lynn Hunt, *The Family Romance of the French Revolution*, Berkeley: University of California Press, 1992, pp. 82-83. 西川長夫／平野千果子／天野知恵子訳『フランス革命と家族ロマンス』（平凡社、1999年）149頁。

## 2. ギロチン処刑に立ち会うマリアンヌ

マリアンヌが描かれた革命期の絵画のなかで数多く目にするのはギロチンによる処刑に立ち会う姿である。ギロチンは1792年4月25日の国民議会で処刑道具として認められた。ロベスピエールらによる「反革命」派弾圧である恐怖政治は1793年6月から94年7月までだが、その間にギロチンによる処刑はパリで1400人、フランス全土では4万人に上った。

下には左から右へ順にルイ16世（1793年1月21日）、マリー・アントワネット（同年10月16日）、オランプ・ドゥ・グージュ（同年11月3日）、ロラン夫人（同年11月8日）の処刑場面を示した。



ルイ16世処刑の図には台座だけで像がない。1792年8月10日の王権停止によってルイ15世の騎馬像が撤去され、広場の名称もルイ15世広場から革命広場へと変わった。フランソワ＝フレデリック・ルモ制作のマリアンヌ像が置かれたのは1793年8月10日のことである。マリー・アントワネットはマリアンヌ像の面前で処刑されることとなった。

後述とも関わるので、オランプ・ドゥ・グージュについてはやや詳しく

触れる。グージュは比較的穏健な立憲君主政論者だったが、革命が急進化した1793年にルイ16世を擁護したりマラーやロベスピエールなどのジャコバン派を非難したことが主因で「反革命」とされた。また、『人権宣言』が「男権宣言」にすぎないことを看破したグージュは1791年9月頃に『女性と女性市民の権利宣言』を起草して人権の男女平等を求めた。だが、その主張は無視された。「ヴェルサイユ行進」(1789年10月5～6日)にも見られるように女性も革命の担い手だったが、女性の人権を自明の如く否認したフランス革命の反女性的性格を如実に示している。特筆すべきは、グージュが女性の人権だけでなく非嫡出児や修道宣誓を強要された修練士の人権、そして黒人奴隷の人権も主張したことである。ジェンダー、家父長制家族、教会、「人種」など社会的・政治的・宗教的ヒエラルキーと差別の体系の総体に対する批判者だったのである。重要なことは、グージュと彼女の『宣言』がフランス革命200周年(1989年)頃までフランス人の「記憶」から消え、女性は公的な空間から排除されて「国民国家」の周縁にとり残されたことである<sup>5</sup>。

前頁のデッサンはメテ画《Une place où on a bien tué de l'esprit》(『才知を抹殺した広場』1793年)である。不鮮明だが右上隅にマリアンヌ像が見える。処刑台上でグージュは〈Enfants de la patrie, vous vengerez ma mort〉(祖国の子らよ、私の死に復讐せよ)と叫んだという。

グージュの処刑から5日後、ジロンド派の黒幕と見なされて「ジロンドの女王」と呼ばれたロラン夫人(ジャンヌ＝マリー・フィリポ＝ロラン)がマリアンヌが見守るなかで処刑された。『モニトゥール・ユニヴェルセル』紙は「夫人は有名人になりたい一心から女であることを忘れてしまっ

---

<sup>5</sup> オランプ・ドゥ・グージュについては以下を参照。辻村みよ子／金城清子『女性の権利の歴史』(岩波書店、1992年)；オリヴィエ・ブラン著、辻村訳『女性の人権宣言——フランス革命とオランプ・ドゥ・グージュの生涯』(岩波書店、1995年)；辻村『人権の普遍性と歴史性』(創文社、1992年)；浜『ハイチ革命とフランス革命』(北海道大学図書刊行会、1998年)とくに第4章「女性の権利と黒人の権利」；浜前掲「ハイチから見た『人権宣言』」。

たようだ。そのために断頭台の露と消えたのだ」と評したが<sup>6</sup>、彼女は処刑台に向かう途中マリアンヌ像に向かって〈Ô Liberté, comme on l'a jouée!〉（お、「自由」よ、汝はいかに弄ばれてきたことか!）あるいは〈Ô Liberté, que de crimes on commet en ton nom!〉（お、「自由」よ、汝の名の下でなんと多くの罪が犯されてきたことか!）と叫んだという。

グージュとロラン夫人はマリアンヌで表象された「自由」と「共和国」が内包する矛盾を突き欺瞞を告発しているとみることができようか。

### 3. マリアンヌの恩寵

この項目に収めた4枚の絵はすべて前稿「フランスにおける『黒人奴隷制廃止』の表象」で取り上げたものなので、要点を示すにとどめる。

フランス革命の国民議会（国民公会）は1794年2月4日（共和暦2年ブリュヴィオズ〔雨月〕16日）に植民地黒人奴隷制の廃止を議決した。これは、イギリスやスペイン、ポルトガル、オランダなど黒人奴隷制の植民地を持っていたヨーロッパ諸国、独立後も黒人奴隷制を温存していたアメリカ合衆国などに先駆けたものである。これを描いた絵を2枚示す。



<sup>6</sup> Bonnet, *op.cit.*, p. 135.

左は作者不詳『共和暦2年プリュヴィオズ16日、国民公会が発布した奴隷制廃止のアレゴリー』(1794年)である。画面の左上隅でマリアンヌが全体を見下ろすように座り、フリジア帽、「自由の木」、トライアングル、黒人男性が掲げる千切られた鎖などが見える。

右の作者不詳『1794年奴隷制廃止のアレゴリー』(1794年)では、中央にマリアンヌ像、右上隅に「自由の木」、右下隅に千切られた鎖、左手に青・白・赤の三色旗、フランス兵の服装もジャケットが青、シャツとキュロットが白、ジャケットの襟と裾が赤の3色と念が入っている。注目すべきは、マリアンヌとフランス兵は見下ろすように、黒人は下から見上げるように両手を広げ中腰となって描かれていることである。

だが黒人奴隷制の廃止は7年3カ月余の短命だった。ナポレオンが1802年5月20日に黒人奴隷制を復活させ黒人奴隷貿易も再開したのである。フランスが黒人奴隷制を最終的に廃止したのは第二共和政の時代、1848年4月27日のことである。これを描いた絵を2枚示す。



左のニコラ・ルイ・フランソワ・ゴス画『自由・平等・友愛、または奴隷解放』(1849年)では、千切られた鎖を握ったマリアンヌが黒人と白人が手を取りあうよう促し、白人女性は左手にトライアングルを持っている。奴隷解放は「自由・平等・友愛」という60年前のフランス革命の理念に基

づくものであり、マリアンヌは「自由」の象徴であるだけでなく実践者であることを表しているように見える。

右のアルフォンス・ガロ画『レユニオン島における奴隷制廃止（1848年12月20日）のアレゴリー』（1849年）は、画面中央の黒い服の人物、共和政府から総督に任命されたジョゼフ・ナポレオン・セバスティアン・サルダ＝ガリガが布告を読み上げる場面を描いたものである。右肩から青・白・赤の3色の綬をかけたガリガが右手で布告文書を示している。バナナの木を用いた「自由の木」、〈Liberté〉（自由）の刻印がある台座の袂に千切られた鎖があり、台座の上にはマリアンヌの胸像がある。

サルダ＝ガリガは布告を「友人たちよ。共和国の法令が実施される。あなたたちはみな自由で法の前で平等である」という言葉で始め、「自由は義務を伴う。自由には秩序と労働が付きものなのだ。植民地の繁栄のために働こう。これからは所有者と労働者は同じ家族の一員だ。私を父と呼んでほしい。私はあなたたちを我が子として愛する。あなたたちを自由にしたフランス共和国にいつまでも感謝するように。神とフランスと労働があなたたちのスローガンとなるように」と続け「共和国万歳」と結んだ。

1794年の解放宣言と1848年の解放宣言を描いた4枚の絵には共通点がある。それは、フランスこそが自由の担い手であり、黒人奴隷はその恩恵に浴するのだという「上から目線」、〈解放する者＝フランス人、解放される者＝黒人奴隷〉という主客の関係が明快に示されている、ひと言で言えば、奴隷解放はフランス共和国の象徴であるマリアンヌの恩寵なのだ、ということである。マリアンヌは「自由の女神」であると同時に、あるいはそれ以上に「共和国の女神」であった、といえよう。

#### 4. マリアンヌ vs.ヘラクレス

フランス革命の10年間には数多くの革命祭典が催された。人心を掌握し革命の理念を啓蒙するための祭典はカーニヴァルの要素も含めて様々な趣向を凝らした演出がなされた<sup>7</sup>。ここでは3つの祭典を挙げる。

最初はバスティーユ襲撃から1周年の1790年7月14日に行われた「全国連盟祭」である。



シャン・ド・マルス（練兵場）で開催された式典には10万人が参加し熱気に包まれた。聖職者代表タレーラン＝ペリゴールの祝辞で始まり、国民軍司令官ラファイエットとルイ16世が憲法に対する忠誠を表明した。上の図にマリアンヌ像はない。まだ誕生していなかったのである。

次は1793年11月10日にノートルダム大聖堂で催された「理性の祭典」。



ノートルダム大聖堂<sup>8</sup>は、かつてはカトリックの聖堂だったが、革命期の政教分離、非キリスト教化政策のなかで「理性の殿堂」となった。上の

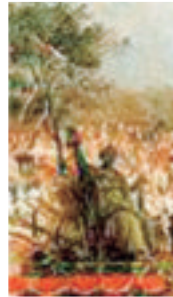
---

<sup>7</sup> 総括的にはモナ・オズーフ著、立川孝一訳『革命祭典——フランス革命における祭りと祭典行列』（岩波書店、1988年）を参照。

<sup>8</sup> 本稿執筆中の2019年4月15日午後6時50分（日本時間4月16日午前1時50分）頃、大聖堂の高層部から失火して屋根が炎上、高さ90メートルの尖塔が落下した。記して「記憶」に残したい。

図は舞台しか描かれていないために小規模に見えるが、後にナポレオンの「戴冠式」の会場にもなった大聖堂の身廊（入口から祭壇までの中央部分）は間口が12.5メートル、奥行き127.5メートルもあり、テニスコート5面を縦に並べた広さで9000人の収容能力があるという。オペラ形式で行われた祭典の主役はオーブリという名前のオペラ座の女優で、寛衣を纏いフリジア帽を被った彼女は「自由」をシンボライズする、いわば生きたマリアンヌである。

最後は1794年6月8日に開催された「最高存在の祭典」。

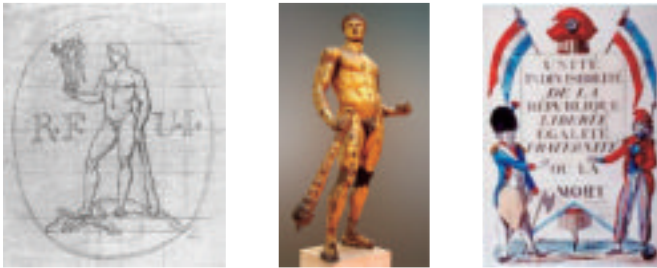


「最高存在」（l'Être Suprême, Supreme Being）とはキリスト教に代わる「革命的宗教」の「神」ことであり、この言葉はすでに1789年8月26日の『人権宣言』の前文末尾に見える。—「国民議会は、最高存在の面前で、かつその庇護のもとに、人間と市民との以下のごとき諸権利を承認し、かつ、宣言する。」

「最高存在」を祝賀し「共和国」への忠誠を誓う祭典は、ロベスピエールの主催によりパリの中心部であるチュイルリー宮からシャン・ド・マルスに至る広場で挙行された。祭典を演出したのはダヴィッドである。後に『アルプスを越えるボナパルト』（1801年）や『皇帝ナポレオン1世と皇妃ジョゼフィーヌの戴冠式』（1805～07年）などに見られるような劇的な描写を得意としていたダヴィッドだから、厳粛ななかにも熱気に満ちた感動的な祭典を演出したに違いない。

前頁に示したのはピエール・アントワヌ・ドゥマシーの作品だが、群衆の中の台座にマリアンヌとその背後に「自由の木」が見え、広場の中央に造られた丘にはヘラクレス像を載せた円柱と「自由の木」が聳えている。ドゥマシー以外の作品もあるが同じ構図になっている。注目したいのはマリアンヌとヘラクレス像と一緒に描かれていることである。

ジャコバン独裁期になると「共和国」を男性像に替える動きが現れた。



男性像に用いられたのはギリシア神話に登場するヘラクレスである。猛獣・怪物を退治するヘラクレスが国内外の「反革命」に抗して「共和国」を守る英雄のイメージに相応しいとされたのである。その代表例が上左に示した『ヘラクレス』(1793年)だが、これは彫刻家オーギュスタン・デュプレが、中央に示した古代ギリシアのヘラクレス像をモデルに描いたデッサンである。絵のなかの〈R・F・U・I・〉は〈République Française, Une et Indivisible〉(単一にして不可分なるフランス共和国)の略である。右のポール・アンドレ・バッセ画『共和国の表象』(1796年)には女性は登場しない。そこには〈UNITÉ, INDIVISIBILITÉ DE LA RÉPUBLIQUE. LIBERTÉ, EGALITÉ, FRATERNITÉ OU LA MORT〉(共和国の単一性・不可分性。自由・平等・友愛を、しからずば死を)と書かれている。つまり、「共和国」を担い「自由・平等・友愛」という革命の理念を命懸けで遂行するのは女性ではなく男性である、ということである<sup>9</sup>。

<sup>9</sup> 浜「ジロデ=トリオゾンの作品における身体表象——レイシズム、ネイション、ジェンダー」(『北海学園大学 学園論集』155号, 2013年3月)

女性像から男性像への取り替えは一足飛びになされたのではない。その中間に両性具有的な男性像が現れる。代表作は下左のアンヌ＝ルイ・ジロデ＝トリオン画『エンデュミオンの眠り』（1791年）や右のダヴィッド画『ジョゼフ・バラの死』（1794年）だが、女性と見紛うような優美で両性具有的な男性像が橋渡しとなるのである<sup>10</sup>。



革命期の第一共和政後の政体は第一（ナポレオン）帝政（1804年5月から1814年3月）、復古王政（1814年4月から「百日天下 1815年3月20日から6月22日」を挟んで1830年7月）、七月王政（1830年7月から1848年2月）、第二共和政（1848年2月から1852年12月）、第二帝政（1852年2月から1870年9月）、第三共和政（1870年9月から1940年）へと推移する。

その間の国璽を次頁に示した。ヘラクレス像が国璽に用いられることはない。「マリアンヌ vs. ヘラクレス」の闘いはマリアンヌの「勝利」に終わったのである。だが、マリアンヌはフランス人の「記憶」のなかに伏流化し、再び本格的に現れるには第二共和政まで待たなくてはならない。

---

<sup>10</sup> 両性具有的な男性裸体像の身体表象史上の意味については、鈴木杜幾子『フランス革命の身体表象——ジェンダーからみた200年の遺産』（東京大学出版会、2011年）の第1章「新古典主義の身体」（15-50頁）を参照。



第一共和政



第一帝政



復古王政



七月王政



第二共和政



第二帝政



第三共和政

## 5. 闘うマリアンヌ

ところが第二共和政成立の 18 年前にフランス絵画史上の傑作が現れた。ウジェーヌ・ドラクロワ画『民衆を導く「自由」』(1830 年)である。



これは 1830 年 7 月 27 日から 29 日に起こった普通「栄光の三日間」と呼ばれる七月革命を描いたものである。ギリシアの独立戦争に対する国際的支援を主張する自由主義者たちの運動が起こったとき、国王シャルル 10

世は「七月勅令」を発して運動を弾圧しようとした。これに抗議するパリの労働者、学生、市民は武装蜂起して街頭にバリケードを築き始めた。29日にはスイス人傭兵が守備するルーヴル宮は民衆の襲撃によって陥落し、市庁舎やノートルダムには三色旗が翻ったのである。こうして1815年に復活したブルボン王朝は再び倒された。

ロマン派の代表格とされるドラクロワの作品に相応しく緻密かつ鮮烈に描いているために、史実を忠実に再現した「歴史画」のように見える。また画面の中央にひときわ大きく描かれた唯一の女性も、他の人物と同じように同時代の服装をしているために、実在した女性であるかのようである。だが、彼女は「自由」を象徴するマリアンヌである。

ドラクロワが描くマリアンヌは異色である。それまでのマリアンヌが台座の上から静かに俯瞰しているのに対して、ドラクロワのマリアンヌは台座から降りて「自由を求める民衆を導き共に闘うマリアンヌ」である。

「自由を求める民衆を導き共に闘うマリアンヌ」というモチーフの作品はその後も現れる。近くはパリ・エトワール凱旋門の壁面に置かれたフランソワ・リュード作の彫刻『ラ・マルセイエーズ：1792年』（1833～36年）がある。マルセイユを出発した連盟兵をパリに向けて先導している。



同じモチーフの作品は約40年後の1870年頃にも現れる。いずれも作者不詳だが3枚を挙げる。



左の絵で〈L'INTERNATIONALE〉(インターナショナル〔国際労働者協会。1864～1876年])と大書きされた赤旗を振り真っ赤な衣装の女性は、左手で千切られた鎖を握り、右足では〈privilèges〉(特権)と〈monopoles〉(独占)の文字を踏みつけている。

中央の絵の右上隅には〈le 4 septembre 1870〉(1870年9月4日)と共和政臨時政府樹立の日付が書かれている。上段のピンクのリボンには〈VIVRE LIBRE, OU MOURIR!〉(自由に生きるか、しかならずば死!), 下段には〈VIVE LA RÉPUBLIQUE!〉(共和国万歳!)と書かれている。

右の絵はパリ・コムューン(1871年3月26日～5月28日)を表現している。赤旗には〈droits du peuple〉(人民の権利)、絵の底には〈Je veux être libre! c'est mon droit et je me défends〉(私は自由であることを望む。それは私の権利であり、私は我が身を守る)と書かれている。

## 6. マリアンヌ・コンクール

1848年2月24日、ルイ・フィリップが王位を追われて共和政政府が樹立されると、新政府は「美術家たちへのアピール」を発して共和政の象徴となる作品を制作するよう求めた。

その際に示された基準は次のとおりであった。

- ・「自由・平等・友愛」を一人の女性像で表現する。

## マリアンヌの表象（浜）

- ・安定性を確保するために座像とする。
- ・青・白・赤の3色を画面の主調色とする。ただし衣装であることを要しない。
- ・戦闘的であることを避けるためフリジア帽と赤色は控えめにする。
- ・挑戦的にならぬよう斧を描かない。

応募作品は絵画 450 点、彫刻 173 点、メダル 31 点、エンブレム（文書用装飾）41 点の多数となった。

ここでは披見し得た絵画のうち 4 枚を示す。まず 3 枚。左から順にアルマン・カンボン、ジュール・クロード・ジグレール、セバスティアン・コルニュの作品である。



コルニュの作品が立像で寛衣の赤が強調されているほかは、いずれも基準に即している。際だっているのは、どの作品もこれまでのマリアンヌ像にはなかったライオンを描いていることである。カンボン画とジグレール画ではマリアンヌの足元に、コルニュ画では台座に置かれた肘掛け椅子の左右の脚部にライオンが彫られている。ライオンは「人民の勇気・力」のアレゴリーだが、コルニュ画ではさらに右手で〈Souveraineté du peuple〉（人民主権）と書かれた文書を振りかざしている。またジグレールの作品では「結束、統合」のアレゴリーである大きな束桿が描かれている。このように、どの作品でも安定的で強固な共和政を支えるのは主権者たる人民

の力であり結束であることが強調されているのである。

次は下左に示したオノレ・ドーミエの『共和国』。「共和国」像を子どもたちに授乳する逞しく豊饒な女性の姿で描いたこの作品は、1832年創刊の風刺新聞『シャリバリ』での版画家だったドーミエの作品のなかでも、コンクールへの応募作品のなかでも異色である。

ドーミエは下右に示したルネサンス期イタリアの画家アンドレア・デル・サルト画『慈愛』(1518年)から着想を得たものとされている。



ここで、披見の限り日本では唯一の研究である鈴木杜幾子の論文「オノレ・ドーミエ《共和国像》をめぐって」からやや長く引用する。

第二共和政の当初の目標の一つは普通選挙であったが、それは21歳以上の男子全員に選挙権を与えるということであって、女性は当然のように排除されていた。だがそれにも拘わらず、当時共和国は「多産な母」「世界の中心に座ってすべての国民に(共和主義という)乳を与える母」として称えられていたのである。究極の「他者」としての女性の姿がここにある。かつて、ドラクロワの《自由の女神》は、大画面を埋める敵味方の「現実の」男たちの中でただ一人、「自由」の観念の擬人像として、現実を生きる女性たちとは何の関りもない存在として、名のみ男たちの理想として描かれたのであった。そしてドーミエ

の共和国像は、同じように逞しい体躯とはだけた胸をもつその妹なのである。……彼の共和国は「慈愛」像を基本とし、ドラクロワの《自由の女神》を継承し、現実の共和政からは徹底して排除されていた女の身体に男たちのファンタズム〔幻想〕を仮託した、その意味では何らの挑戦的性格を持たない作品であった<sup>11</sup>。

まことに含蓄に富んだ鈴木 の指摘は筆者が先に触れた問題——現実には「自由」を享受していたのではなく「共和国」という政治の主体とされていない女性を「自由」や「共和国」のシンボルとすることについては、「自由の理想を表現するために選ばれた」というだけで説明し尽くせるだろうか。難問である。——に関わって示唆的である。

鈴木が指摘するとおり、女性は現実の共和政から「当然のように」「徹底して」排除されていた。革命期にはアントワネット、グージュ、ロラン夫人の処刑に前後して「女性の結社禁止令」（1793年10月30日）や「女性の議会傍聴禁止令」（1794年5月21日）、「女性の政治的集会参加禁止令」（同年6月26日）などの「反女性立法」が相次いで発布された。かくして、人権の享受を拒否された女性は公的な空間から排除されて「国民国家」の周縁にとり残されたのである。

ナポレオンは「フランス革命の子」に相応しく反女性的性格を一層鮮明にする。『ナポレオン法典』（1804年）にはジェンダー・バイアスが通底している。『法典』は総論部分では法の下での平等をうたうが、各論部分では女性（とくに妻）に対するさまざまな差別規定を設けている。そして、『法典』とこれを追認した家族法制は、カトリック的女性観などとも相俟って、女性の参政権実現を遅らせる要因となるのである。

前出のボネ著『自由・平等・排除：革命期の女性画家、1770～1804年』が詳論しているが、革命期まで輩出された女性画家が画壇から排除されるのは『ナポレオン法典』を画期としてであったという。

---

<sup>11</sup> 鈴木杜幾子「オノレ・ドーミエ《共和国像》をめぐって」（『美術フォーラム21』10号、醍醐書房、2004年、100-107頁）

フランス女性が置かれた状況は第二共和政期も、さらに第三共和政を経ても変わらない。フランスで女性参政権が実現するのは 1944 年、その最初の実施は日本と同じ 1946 年である。女性の人権という点ではフランスは日本並みの後進国なのである。

再度、鈴木の指摘から抜粋する。

だが、それにも拘らず、当時共和国は「多産な母」「世界の中心に座ってすべての国民に（共和主義という）乳を与える母」として称えられ、女の身体に男たちのファンタスム〔幻想〕を仮託した。「自由」の観念の擬人像として、現実を生きる女性たちとは何の関りもない存在として描かれた。

そのような「究極の『他者』」としての女性に求められたのは「子を産み、授乳し、育てる性」としての役割であった。

この「子を産み、授乳し、育てる性」という性別役割を自明のものとするという点はオランプ・ドゥ・ゲージュの『女性と女性市民の権利宣言』にも明瞭に見られる。

ゲージュの『宣言』は『人権宣言』を下敷きに字句変更・加筆・削除などの修正を施して起草されたものである。2カ所から引用する。下線部はゲージュによる字句変更箇所を、太字は加筆であることを示す。

まず『人権宣言』の前文末尾の文章。

その結果として、国民議會は最高存在の面前で、かつその庇護のもとに、人間と市民との以下のごとき諸権利を承認し、かつ、宣言する。これをゲージュは次のように書き換えた。

その結果として、母性の苦痛のなかにあつて勇氣と美とに秀でた性は最高存在の面前で、かつその庇護のもとに、女性と女性市民との以下のごとき諸権利を承認し、かつ、宣言する。

次に『人権宣言』の第 11 条。

思想および意見の自由な伝達は、人間の最も貴重な権利のひとつである。したがって、およそ市民は、自由に、語り・書き・印刷することができる。ただし、法律によって定められた場合には、その自由の濫

用について責任を負わなければならない。

これをゲージュは次のように書き換えた。

思想および意見の自由な伝達は、女性の最も貴重な権利のひとつである。なぜなら、この自由が、子どもに対する父親の嫡出関係を確保するからである。したがって、およそ女性市民は、野蛮な偏見が真実を偽らせることのないように、自由に、自分が貴方の子の母親であると言うことができる。ただし、法律によって定められた場合には、その自由の濫用について責任を負わなければならない。

このように、女性は「母性の苦痛のなかにあつて勇氣と美とに秀でた性」(le sexe supérieur en beauté, comme en courage dans les souffrances maternelles) であるとし、「母性の苦痛のなかにある」にもかからわず、否むしろ「母性の苦痛のなかにある」が故に、男性よりも「勇氣と美とに秀でた性」であり、そして父と子の関係を証明できるのは母親なのだから、人権が認められなければならないと主張したのである。

「母性」に権利要求の根拠を求めるゲージュの論は、未婚や非婚の、あるいは子を持たぬ女性の人権を蔑ろにする危うさを内包していることを指摘できよう。だが、家父長制度が支配的だった当時にあつて、同じ土俵に立つてその論理を逆手に取った主張には説得力がある。

ところで、『人権宣言』の第10条は次のようにうたっている。

何びとも、その意見の表明が法律によって定められた公の株序を乱すものでない限り、その意見のゆえに、たとえそれが根源的な意見であろうとも他から脅かされることがあつてはならない。

ゲージュは上の条文を引き写しにした後に、次のように加筆した。

何びとも、その意見の表明が法律によって定められた公の株序を乱すものでない限り、その意見のゆえに、たとえそれが根源的な意見であろうとも他から脅かされることがあつてはならないのであり、**女性には処刑台にのぼる権利があるのだから、同じように、演壇にのぼる権利も持たなければならない。**

皮肉と言うべきか非情と言うべきか。ゲージュは「演壇にのぼる権利」

を行使できなかったが「処刑台にのぼる権利」は叶えられた。

## 7. 胸をはだけたマリアヌ

先に「グロのマリアヌが右乳房を露わにしているのに対して、ヴァランのマリアヌの両乳房は衣装の下に隠れている。この違いも気になるところである」と書いたことに言及したい。

1792年の国民公会も1848年の第二共和政政府も「胸をはだけた女性」であることを基準にしていない。だが、これまで取り上げた絵画のうち約半数が胸をはだけている。グロ画『共和国』のほかドラクロワ画『民衆を導く「自由」』、ゴス画『自由・平等・友愛、または奴隷解放』、ドーミエ画『共和国』そして「インターナショナル」の赤旗を振る女性である。

この点を考察するには身体表象とくに裸体画の歴史を辿る必要があり、ここでも鈴木(2019)の指摘が重要である。鈴木は、

「ヌード」の語がもっぱら女性裸体を意味するようになるという現代にいたる変化が起きたのは、おそらく、王政復古末期から、七月王政、第二帝政を通じてアカデミズムの大御所だったジャン＝ドミニク・アングル(1780～1867年)と、その好敵手だったロマン主義の領袖ウジェーヌ・ドラクロワ(1798～1863年)においてだったのではないかと思われる。

とし、その代表例として、アングル画『トルコの浴場』(1862年)、ドラクロワ画の『サルダナパロスの死』(1827年)と『民衆を率いる「自由」』(1830年)を挙げる。そして、次のように指摘する。

このように19世紀前半にアングルとドラクロワによって前景化され、同時に美術表現における「他者」としての地位を再付与された女性の身体は、引き続きクールベ、マネ、ピカソ等の男性芸術家たちによって近代絵画の実験の場になってゆく。芸術の歴史始まって以来の、「創り手としての男性対素材としての女性」という役割分担がもっとも強化されたのは、皮肉なことにフランス革命を経て平準化された個人を

基本単位とする近代においてであったのである<sup>12</sup>。

ドラクロワ画『民衆を率いる「自由」』のマリアヌはセミヌードなのだが、筆者は、鈴木が女性の裸体画の歴史上重要なターニング・ポイントとなったとしていることに注目したい。

ここで、遠回りになるが女性の裸体画の歴史を辿る<sup>13</sup>。

女性の裸体画は近代西洋絵画における重要なジャンルである。ある計算では裸体画の85パーセントが女性の裸体だといわれる。とはいえ、どのような裸体画でもよいとされたのではない。一定の「作法」（ラテン語でデコールム decorum という）があった。それは「ヨーロッパの生身の女性の裸体を描いてはならない」というものである。だが、実際には女性の裸体が大量に描かれてきた。それは、描いてもよいとされたものがあったからである。神話や「聖書」の記述を題材したものや歴史上の出来事に登場する人物を裸体で描くこと、事物を擬人化すること、ヨーロッパ以外の世界の女性の裸体は禁止されないことが暗黙のうちに了解されたのである。

次頁には、いずれも名画である実例を挙げて、それらがなぜデコールムに抵触しないのかを示すことにする。

---

<sup>12</sup> 鈴木前掲『フランス革命の身体表象』41-47頁。

<sup>13</sup> ジョルジュ・デュビイ編、杉村和子／志賀亮訳『女のイマージュ』（藤原書店、1994年）；阿部良雄「絵画におけるオリエンタリズム——19世紀西洋美術史の視点から」（辛島昇／高山博編『地域の世界史2』山川出版社、1997年）；鈴木杜幾子／千野香織編著『美術とジェンダー』（ブリュッケ、1997年）；高階秀爾監修『増補新装 西洋美術史』（美術出版社、2002年）などを参照した。



㉗



㉘



㉙



㉚



㉛



㉜



㉝



㉞

- ㉗ボッティチェッリ『春』(1477~78年頃)の部分:「愛」「貞節」「美」の三女神の擬人化。
- ㉘ルーベンス『三女神』(1635年頃):㉗と同じ。
- ㉙ティントレット『スザンナの水浴』(1557年):旧約聖書の外典「ダニエル書」の記述による。
- ㉚ゴヤ『裸のマヤ』(1798~1800年頃):マヤ(またはマハ)はスペインの女性だが、フランスでは「ピレネー山脈を越えると、そこはもうアフリカである」という意識があり、スペインは非ヨーロッパとされた。
- ㉛アングル『グランド・オダリスク』(1814年):「オダリスク」はトルコ語で「女性」を意味する。
- ㉜アングル『トルコの浴場』(1862年):説明を要しないだろう。

- ㊦ドラクロワ『サルダナパロスの死』（1827年）：紀元前7世紀、アッシリア帝国の王の最期を描いた「歴史画」。
- ㊧アングル『泉』（1856年）：「泉」の擬人化。

このようにデコールムの網の目を搔い潜るようにして女性の裸体が描かれたのである。

ところが19世紀後半になるとヨーロッパの生身の女性の裸体が描かれるようになる。先駆けとなったマネの作品を2枚示す。



一枚は左の『オランピア』（1863年）。これが公表されるとたいへんな非難が起った。それは、描かれた女性が神話や歴史上の女性ではなく、非ヨーロッパ世界の女性でもなく、ごくありふれた生身のフランス人女性だからである。絵画法でも批判されたようだ。遠近法を無視して平面的な描写をしているのに加えて、女性の身体の輪郭を明瞭にする線やベッドの脇に立つ使用人の黒人女性との間の白・黒のコントラストから白人女性の身体が浮き立ち強調されていることが問題視された。

もう一枚は中央の『草上の昼食』（1863年）。これは『オランピア』以上に物議を醸し「公序良俗に反する」と酷評された。最大の理由は『オランピア』と同様にフランスの生身の女性（モデルになったのはマネの友人の愛人だったヴィクトリーヌ・ムーラン）の裸体が描かれたためであった。批判が起こるのを予測してであろう、マネは構図の範をルネサンスの偉大な画家ラファエロ・サンティがギリシャ神話を題材にしたデッサン『パリスの審判』（1530年、その部分が右の図）に求めた。

マネの作品は『オランピア』も『草上の昼食』も当時は酷評されたが、

それ以後のヨーロッパでは生身のヨーロッパ女性の裸体を描くことが一般化する。こうしてデコールムは無いにも等しくなったのである。それにしても、『草上の昼食』の男性たちが正装している傍らで女性が文字どおり一糸纏わぬ姿で居るのは異様である。

次にマネ以後の作品を2枚、クールベ画『女とオウム』(1866年)とピカソ画『アヴィニヨンの娘たち』(1907年)を挙げ、あわせてシルヴィア・スレイ画『トルコの浴場』(1973年)もあらかじめ示しておく。



若桑みどりは、西洋美術史のなかで女性が多く描かれ、それも裸の女性像が多いのは、美術の注文主、美術の作者、批評家、主たる鑑賞者が男性だったからであり、わずかな例外を除いて女性はそこに関与していないことによることを強調している<sup>14</sup>。

鈴木による「創り手としての男性対素材としての女性」の対比に、筆者は「観る側としての男性対観られる側としての女性」を加えたい。

ドーミエに戻る。彼は「慈愛」に満ちた女性を子どもに授乳する「胸をはだけた」姿で描いたのだが、「慈愛」を「胸をはだけた」姿で描くことは必須だろうか。「慈愛」に満ちた女性や家族を描いた作品は枚挙に暇がないが、ここでは、次頁にラファエロ画『子椅子の聖母』(1513~14年)、フランソワ・ブシェ画『昼食』(1739年)とM・ドゥ・ジュヌヌによるジャン＝ジャック・ルソー『エミール』への挿画(1777年)を挙げる。

---

<sup>14</sup> 若桑みどり『象徴としての女性像——ジェンダー史から見た家父長制社会における女性表象』(筑摩書房, 2000年)



前頁に挙げたシルヴィア・スレイ画『トルコの浴場』はアングル画『トルコの浴場』の女性を男性に置き換えたパロディである。スレイは現代米国の女性画家だが、彼女はこの絵を見る人が抱くに違いない「違和感」を予測している。「奇妙」とか「不自然」と感じる者の深層にある「ヌード＝裸婦」という固定観念を抉り出しているのである。スレイは女性の裸体と同じように男性の裸体も盛大に描けと主張しているのではない。彼女は「女性は屈辱的なポーズをとらされるオブジェとして描かれることが多いが、愛と喜びを強調した品位とヒューマニズムをもって、男性も女性も等しく知的で思慮深い人間として描きたいのです<sup>15)</sup>」と語っている。

ずいぶん遠回りしたが、結論は次の点である。――マリアンヌを描いた男性画家たちも「ヌード＝裸婦」というステレオタイプから免れず、そのため「胸をはだけた」姿で描くことに躊躇はなかったのではないか。

## 8. 帝国の女神マリアンヌ

近年は下火になったが、ひと頃、日本ではフランス人が「カトールズ・ジュイエ」(quatorze juillet) 7月14日)と言う「フランス革命記念日」を「巴里祭」と称して賑わいを見せたものである。

フランスが「フランス革命記念日」を国民祝祭日としたのは1880年7月14日が最初であり、パリ郊外ブローニュの森にあるロンシャン競馬場を会

<sup>15)</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Sylvia\\_Sleigh](https://en.wikipedia.org/wiki/Sylvia_Sleigh)

場で大規模な軍事パレードと式典が挙行された<sup>16</sup>。

下のリトグラフはその時の様子を描いたものである。下段には〈LA RÉPUBLIQUE TRIOMPHANTE PRÉSIDE À LA GRANDE FÊTE NATIONALE DU 14 JUILLET 1880〉(勝利を収めた共和国が1880年7月14日の大国民祝祭を主宰する)と書かれている。



右上に1789年7月14日のバステューユ要塞とこれを攻囲する民衆が描かれ、左上にはアジアやアフリカへ向かうのであろう帆船が見える。

リトグラフには「共和国」のイメージが溢れている。数多くの三色旗、中央に〈République Française〉(フランス共和国)の略である〈RF〉のロゴ、そして何よりも、右手で大きな三色旗を持ち、左手では刃が剥き出しの剣を立て軍の統帥としてパレードを観閲する、奈良や鎌倉の大仏像を思わせるような巨大なマリアンヌである。式典会場のロンシャン競馬場には当時も今もマリアンヌ像が置かれていない。それは「勝利を収めた共和国」のアナロジーとしてのマリアンヌ像である。

<sup>16</sup> 森村敏己「記憶とコメモレイション：その表象機能をめぐって」(『歴史学研究』742号, 200年10月); Luce-Marie Albigès, 《Première fête nationale du 14 juillet (1880), à Paris et à Angers》, *Histoire par l'image* [<http://www.histoire-image.org/fr/etudes/premiere-fete-nationale-14-juillet-1880-paris-angers>]; Christian Amalvi, “Le 14-juillet: naissance d'une fête nationale” [<https://www.reseau-canope.fr/cndpfileadmine/>]

## マリアンヌの表象（浜）

念のため下に 1880 年の式典をピエール・プチが撮影した写真, ジャン＝バチスト・デターユとアルフレッド・ロールによる絵を示した。



プチの写真にもデターユの写実的な絵にもマリアンヌ像は見えない。ロールの絵では様々な社会層の老若男女のほか外国人も見え、天蓋の後方には小さく描かれたマリアンヌの立像も見える。この絵は当時教育相だったジュール・フェリーの注文を容れて、式典がロンシャン競馬場ではなくパリの共和国広場で行われたという想定で描かれたものである。

次に示す 3 枚は 20 世紀初頭のものである。



左は〈Les Colonies Françaises〉(フランス領植民地)と表題された1900年頃の冊子の表紙である。マリアヌは「権力」のアレゴリーである鎧を纏い、左手に持つ青・白・赤の3色で彩りされた盾には〈progrès〉(進歩)〈civilisation〉(文明)〈commerce〉(商業)と書かれている。周囲の人物の服装から、マリアヌが帆船で到着したのは中国や東南アジアであることが分かる。平野千果子の『フランス植民地主義の歴史——奴隷制廃止から植民地帝国の崩壊まで』(人文書院、2002年)は1848年の奴隷制廃止から第二次世界大戦後の民族独立戦争に至る150年間を精密に辿った日本では初の研究だが、その本の表紙に掲載したのがこの図である。

中央と右の2枚は日刊新聞『ル・プチ・ジュルナル』の表紙である。1863年に創刊されたこの新聞は、A3判の小形のサイズで5センチメートルという他の新聞の3分の1の価格で内外のニュースのほか娯楽情報も盛り込みカラーの挿画入り大衆紙であった。ピークの1895年には200万部に達して『ル・パリジャン』『ル・マタン』『ル・ジュルナル』と並ぶ4大紙の一つとなった。1894年ドレフュス冤罪事件では反ドレフュスの旗幟を鮮明するなど、その論説は保守的であったが、特徴的なのは対外戦争や植民地主義的進出を伝える記事も多いことで、表紙にはマリアヌが描かれるものもあった。ここではそのうちの2枚を挙げた。

中央は1910年3月6日付で〈HONNEUR AUX HEROS DE L'EXPAN-TION COLONIALE!〉(植民地拡大の英雄たちに敬意を!)と書かれ、きわめて好戦的である。

右は1911年11月19日付で、底部には〈LA FRANCE VA POUVOIR PORTER LIBREMENT AU MAROC LA CIVILIZATION, LA RICHESSE ET LA PAIX〉(フランスはモロッコへ文明と富と平和を思うままに運ぶことができるようになる)と書かれており、モロッコの「文明化」=「植民地化」の気運を煽っていることが分かる。マリアヌが左手に持つ壺からは金貨がこぼれ出て、それにモロッコ人が群がっている。マリアヌはモロッコ人を見下し蔑むような高慢な態度に見える。なんとも露骨である。この雑誌が出た翌年1912年3月30日のフェス条約によってフランスはモ

ロッコの保護国化に成功した。ジル・マンズロンが『マリアンヌと植民地——フランス植民地史序説』（2003年）<sup>17</sup>の表紙に掲載したのはこの図である。彼は、マリアンヌ像によって表象されるフランス植民地主義の歴史を、第一共和政期は黒人奴隷制の廃止、第二共和政期は「文明化の使命」を標榜しての「野蛮な世界」の植民地化、第三共和政期は「劣等民族」の植民地化を「優等民族」の権利として正当化したことで特徴づけられるとし、その第三共和政期の植民地主義の性格をこの図で示したのである。

『ル・プチ・ジュルナル』のマリアンヌがフリジア帽を載せているほかは、「自由」「平等」「友愛」を表すアレゴリーはない。そこに描かれているのは植民地領土拡張の最前線に立つ植民地主義・帝国主義の尖兵としてのマリアンヌであり、さしずめ「帝国の女神」である。

19 世末から 20 世紀初頭のフランスは、「グレート・ブリテン」に対抗して〈la plus grande France〉（より大いなるフランス）の構築を国是とした。その結果、植民地帝国は両世界大戦間期の 1920 年～30 年代に最大版図に達することとなる。

ところで、3 枚の図のマリアンヌを前に示したヘラクレスに置き換えたらどうなるだろうか。アジアやアフリカへの進出の侵略的、暴力的性格を憚ることなく赤裸々に表現することになるであろう。マリアンヌで描くと、効果のほどはともあれ、カムフラージュにはなるだろうか。

## おわりに

マリアンヌ像が誕生してから今年（2019 年）で 225 年になる。本稿で取り上げた 27 枚のマリアンヌ像は、その前半分の 1794 年から 1911 年までの 117 年間、通常「長い 19 世紀」と呼ばれる期間にあたるものである。後半分 100 年余を残しており、また筆者の研究領域と問題関心に限定したた

---

<sup>17</sup> Gilles Manceron, *Marianne et les colonies. Une introduction à l'histoire coloniale de la France*, Paris; La Découverte, 2003.

めに、アギュロンやボントが取り上げた胸像やコインや切手によるマリアンヌの「拡散」「根付き」現象などを割愛している。

そのため、ここでは保留していた点と補足に言及するにとどめる。

第 1 は先に「グロは国民統合や国権を、ヴァランは自由や人権を強調している。この違いは、グロが男性で、ヴァランが女性であることと無関係ではないかもしれない」とした点について。

ヴァランの『自由』は背景に大きなピラミッドで「平等」のアレゴリーであるトライアングル、右下隅の足元には「解放」のアレゴリーである千切られた鎖、右手に持たせた『人権宣言』を描いている。そして衣装は古代風の寛衣ではなくフランス革命時代のものである。ヴァランが『自由』で描くマリアンヌは「自由」「平等」を求める同時代のフランス女性であり、あるいはヴァラン自身であるのかもしれない。

第 2 は「自由」と「共和国」の概念の多様性について。

最初の項目「マリアンヌの誕生」で示したマリアンヌと最後の項目「帝国の女神マリアンヌ」で示したマリアンヌとのあいだのコントラストは一目瞭然である。端的に言えば、「自由」と「共和国」をシンボライズするものとして誕生したマリアンヌは「自由の女神」から「共和国の女神」へ、そして「帝国の女神」へと変容したのである。

本稿執筆中の 2019 年 5 月 18・19 日に第 69 回日本西洋史学会大会が開催されたが、その一つの小シンポジウムのテーマは「『革命』『自由』『共和政』を読み替える ― 向う岸のジャコバン」であった。ここでの「向う岸」とはスウェーデン、ポーランド、ハンガリー、革命ロシアなどの北・東欧であり、それによって「革命・自由・共和政の概念がもった多義性と輻輳性に着目しながら、近世から近代への変動期の実態に肉薄する」との趣旨である。「革命・自由・共和政の概念がもった多義性と輻輳性」は「革命・自由・共和政の概念」が誕生したフランスにも見出される。

次にジル・マンスロンの論説について補足する。

マンスロンは 2007 年 12 月 8 日～9 日に日仏会館主催のシンポジウム「植民地主義の過去、未来のための記憶」で“Marianne et les colonies:

l'œuvre et l'idée coloniales de la République française”と題する報告を行った。残念ながら出席できなかったが、さいわい松沼美穂による翻訳「マリアンヌとその植民地——フランス共和国の植民地の成果とイデオロギー」（『日仏文化』80号、2011年9月）で知ることができた。全体として間然するところがないのだが、疑問なのは「植民地支配はフランス史のなかで共和政の創設よりずっと前にさかのぼり、しかも第一共和政の時代には共和主義思想は、まずもって植民地を拒絶したのであり、その後19世紀を通じてヨーロッパの全ての国々が植民地帝国の建設を目指すという文脈のなかで、それに同意していったのである」（傍点筆者）としていることである。

この指摘とくに傍点を付した個所には賛成しがたい。筆者は最近では前掲の拙論「ハイチから見た『人権宣言』」（2015年）で「1794年の黒人奴隷制廃止決議は、黒人奴隷蜂起による混乱に乗じてサン＝ドマングを奪取すべくスペインとイギリスが軍事侵攻してきたことによる植民地喪失の危機を打開するための、そして、『カリブ海の真珠』と呼ばれフランスの対外貿易において死活的に重要な植民地だったサン＝ドマングを死守するという経済的、軍事的動機による窮余の策だった」と書いたが、同様の趣旨は「フランス革命の植民地問題—黒人奴隷制の廃止をめぐる論争」（『歴史学研究』419号、1975年4月）を皮切りに、拙著『ハイチ革命とフランス革命』（北海道大学図書刊行会、1998年）の特に「第5章：フランス革命と植民地主義」で詳細に論証し、以来、繰り返し書いてきた点である。フランス革命はけっして植民地主義そのものを拒絶するものでも否定するものでもなかった。のみならず、革命は19世紀における新たな植民地主義的展開の起点となり、これを正当化する根拠として『人権宣言』が援用されることとなるのである。

最後にハイチ（または黒人）のマリアンヌについて。



上左の絵は現代ハイチの画家ユルリック・ジャン＝ピエールの『カイマン森の儀式』(2015年)である。前々稿「『カイマン森の儀式』の表象」で詳述したが、「カイマン森の儀式」とは、1791年8月14日にヴードゥーの神官であるブクマンの主宰のもと、サン＝ドマング北部のカイマン森に参集したプランテーションを代表する黒人奴隷たちがヴードゥーのセレモニーのなかで一斉蜂起の誓約したもので、これを発端とするハイチ革命の展開が黒人奴隷制の廃止とハイチ独立に帰結したものである。

画面中央の黒豚に跨っている女性は儀式の主役の一人である女性神官セル・ファティマンである。剣を振りかざし黒豚に跨るファティマンの姿は毎年8月15日に「カイマン森」で催される記念野外劇でも見られる(右から2枚目)ものだが、ドラクロワ画『民衆を導く「自由」』のマリアンヌ(右端)を模して描かれているのである。ユルリック・ジャン＝ピエールが描くファティマンは「ハイチの黒人奴隷たちを解放へと導く『自由』」であり、「マリアンヌの表象」の歴史上初の黒人のマリアンヌである<sup>18</sup>。ユルリック・ジャン＝ピエールにはハイチの歴史や歴史上の人物を描いた多数の作品があるのだが、彼は「私が歴史画を描くのはハイチ人が栄光の歴史

<sup>18</sup> Courtney Young, “Representing Bois Caïman, Painting Mystery and Memory: Bois Caïman in Visual Art”, [https://sites.duke.edu/blackatlantic]; Marc A. Christophe, “Ulrick Jean-Pierre’s Cayman Wood Ceremony” *Journal of Haitian Studies*, Vol. 10, No. 2, Bicentennial Issue (Fall 2004), pp. 51-54.

をたえず参照できるようにするためである<sup>19</sup>」としている。

〈「図像」によって「歴史」を読み解く〉と同時に〈「歴史」によって「図像」を読み解く〉ことを試みる「表象シリーズ」は、「カイマン森の儀式」の図柄が描かれた一枚の切手を示すことから始まり、「フランスにおける『黒人奴隷制廃止』の表象」を経て「マリアンヌの表象」へと続いたが、図らずも、ハイチ人のアイデンティティの原点である「カイマン森の儀式」に戻ることとなった。



マリアンヌがシンボライズする「自由」「共和国」とそのアレゴリーはハイチの国章にも見られる。上左に示した建国時の国章には、リボンに〈égalité〉（平等）と〈liberté〉（自由）と文字が書かれ、「自由の木」の椰子の先にはフリジア帽が載っている。右に示した1964年制定の現在の国章では、〈égalité〉と〈liberté〉の文字は〈L'union fait la force〉（団結は力なり）という標語に代わるが、建国時と同じように椰子の先に青と赤2色のフリジア帽が載っている。12年余に及ぶ激しい解放・独立運動の過程で鞭と強制による最悪の人権侵害である黒人奴隷制に終止符を打ち、さらに進んで植民地支配を覆して世界史上初の黒人共和国となったハイチは、旧宗主国であるフランスの革命が掲げ、そして古代ローマにまで遡る「解放・自由」の思想を、その実態はともあれ、普遍的な価値のある希望として継承しているのである。

---

<sup>19</sup> <http://kentakpage.com/category/black-art-and-photography>

〈付記〉

「表象シリーズ」3編で用いた図像をすべてカラーで掲載することができ、いずれも解像度の高い鮮明な印刷となった。編集・印刷に携わった皆さんの丁寧な仕事の賜物である。記して謝意を表したい。

# 南あわじ市丸山地域の漁業と後継者

須田 一 弘

## 1. はじめに

日本の沿岸漁業社会は、従事者の所得の減少及び高齢化、離職者の増加、後継者不足など、その活力は低下し続けている。継続する就業人口の減少に歯止めをかけるため、行政などによりさまざまな施策が試みられているが、その解決は難しい状況にある。本研究は、漁業に従事する各世帯が、長期にわたり家業・生業の存続を図るために行ってきた選択、いわゆる「生業戦略」に着目し、兵庫県南あわじ市を対象に、各世帯の経済・経営等の態様に関するデータを収集・分析することによって、漁業に従事する世帯がどのような選択を行ってきたかを明らかにすることを目的とする。また、島嶼部を研究対象とすることにより、上述の沿岸漁業社会を取り巻く自然的・社会的環境に、住民がどのような生業戦略を用いて対応しているかが一層明確となることが期待される。その点から、比較的大きな面積を持ち、紀伊水道・鳴門海峡・播磨灘に面している兵庫県南あわじ市を対象とすることで、島嶼国である日本の沿岸漁業社会の典型的な事例を見ることができると思われる。南あわじ市の沿岸漁業では、就業人口や漁獲量は減少を続けているが、タイやハモなどの漁獲物はブランド化され、販路を拡大している。この一見矛盾する状況は、各世帯が社会経済上の外的諸条件が変化中、それぞれの家業・生業を存続させるための最適解を選択してきた結果でもある。これらの状況を明らかにすることにより、日本の島嶼部における沿岸漁業社会の持続可能性を探ることができよう。

本研究では、2016年1月から2017年11月まで、計4回南あわじ市を訪問し、漁港での観察とインタビュー、漁業協同組合での資料収集とインタ

ビューを行った。なお、2016 年度の調査は、科研費挑戦的萌芽研究「南あわじ市第 1 次産業従事者の生業戦略に関する調査研究」(研究代表者：末吉秀二、16K13427)、2017 年度の調査は平成 29 年度北海学園大学学術研究助成「日本の島嶼部における沿岸漁業の生業戦略に関する研究」(研究代表者：須田一弘)の補助を受けた。

## 2. 南あわじ市の漁業と漁業協同組合

淡路島の南部に位置する南あわじ市は、2005 年 1 月 11 日に、旧三原郡の 4 町(三原町・緑町・西淡町・南淡町)が合併して誕生した。タマネギやレタスなどの露地野菜と水稻を、1 年を通じて栽培する三毛作が行われている農業や、タイ・ハモなどを漁獲対象とした沿岸漁業がさかんである。合併直後の 2005 年 3 月末時点の人口は 54,510 人、うち 65 歳以上は 13,899 人でその割合は 25.5%であったが、2019 年 3 月末時点の人口は 47,289 人に減少し、うち 65 歳以上は 16,107 人で 34.06%を占めるに至っている(南あわじ市ホームページ)。

1948 年(昭和 23 年)に水産業協同組合法が施行された直後には、現在の南あわじ市の母体となる三原郡に沼島・灘・阿万・福良・阿那賀・丸山・津井・湊・松帆の九つの漁業協同組合が設立されたが(三原郡史編纂委員会、1979、398 頁)、その後、1957 年(昭和 32 年)に阿万と灘の両組合が合併し南淡漁業協同組合に、また、1964 年(昭和 39 年)に湊・松帆・津井の 3 組合が合併し湊漁業協同組合となった。南あわじ市の合併後の 2008 年(平成 20 年)には、丸山漁業協同組合と阿那賀漁業協同組合が合併し南あわじ漁業協同組合となり、現在は五つの漁業協同組合が置かれている。2016 年の調査では各漁業協同組合を訪問し、おもに各漁業協同組合の組合長にそれぞれの漁業に関する概要を伺った。

南あわじ市の東側、紀伊水道に面した南淡漁業協同組合には正組合員 51 名、準組合員 24 名が所属し、主要な漁業種類は、船曳網・小型定置網・一本釣り・曳縄・刺網・ノリ養殖であり、主要漁獲対象であるタイは「南淡

表1 2013年の南あわじ市と丸山地区の年齢別漁業従事者数（％）

	合計	15～ 19歳	20～ 24歳	25～ 29歳	30～ 34歳	35～ 39歳	40～ 44歳	45～ 49歳	50～ 54歳	55～ 59歳	60～ 64歳	65～ 69歳	70～ 74歳	75歳 以上
南あわじ市全体	558	7(1.3)	33(5.9)	12(2.2)	11(2.0)	28(5.0)	36(6.5)	35(6.3)	38(6.8)	46(8.2)	64(11.5)	77(13.8)	62(11.1)	109(19.5)
丸山地区	107	4(3.8)	27(25.2)	2(1.9)	1(0.9)	4(3.8)	7(6.5)	8(7.5)	1(0.9)	5(4.7)	12(11.2)	12(11.2)	12(11.2)	

2013年漁業センサスより作成

のタイ」としてブランド化に成功し、活魚として高価格で関東方面に出荷されている。紀伊水道に位置する沼島の沼島漁業協同組合には正組合員123名、準組合員22名が所属し、一本釣り・小型底曳網・刺網・船曳網などが行われ、とくに夏のアジは東京などで高価格で販売されている。鳴門海峡から入り込んだ福良湾に置かれている福良漁業協同組合には、正組合員106名、準組合員48名が所属し、小型底曳網・曳網・刺網・延縄・ワカメ養殖・タイ、ハマチ、トラフグ等の養殖業が主要な漁業種類である。播磨灘に面し鳴門海峡にも近い南あわじ漁業協同組合には正組合員112名、準組合員17名が所属し、主要な漁業種類は、延縄・ゴチ網・小型底曳網・刺網・船曳網・タコつば・ワカメ養殖等である。播磨灘に面した湊漁業協同組合には正組合員38名、準組合員32名が所属し、小型定置網・船曳網・タコつば・ノリ養殖・ワカメ養殖が主要な漁業種類となっている。このように、各漁業協同組合は利用する海域の違いなどにより、それぞれの環境に適した漁業を営んでいる。

日本の第一次産業に関しては、従来から従事者の高齢化や後継者不足への懸念があったが、漁業についても同様の傾向がみられる。『三原郡史』（1979）でも、漁家数の減少と漁業従事者の高齢化が指摘されている。郡全体の漁業協同組合の正組合員数は1958年（昭和33年）の1,230人から1976年（昭和51年）には995人まで減少している（401-2頁）。さらに、『三原郡史続』（2009）では、2004年（平成16年）末の正組合員数は595人と、44年間に半数以上に減少したことが指摘されている。

表1は、2013年11月に農林水産省によって調査が行われた第13次漁業センサスの地区別集計データに基づき、南あわじ市全体と南あわじ漁業協同組合に属している丸山地区の同年11月末日現在の漁業就業者数を5歳

ごとの年齢別にまとめたものである。南あわじ市全体の漁業就業者数は558人であり、このうち65歳以上は248人(約44.4%)となっている。いっぽう、30歳未満の就業者は52人(約9.3%)と65歳以上の五分の一程度であり、漁業従事者の高齢化と後継者不足が現在も継続していることをうかがわせる。ところが、丸山地区では20歳から24歳までの就業者が27人(約25.2%)いることがわかる。丸山地区だけで、南あわじ市全体の同年齢の就業者33人の8割強を占めているのである。以下の章では、若い漁業従事者が多くみられるこの地区の漁家世帯が、どのような生業戦略を用いているのかを明らかにするため、同地区の漁業とその変遷について、詳しく見ていくこととする。

### 3. 南あわじ市丸山地区の漁業従事者

丸山地区は南あわじ市の西端に位置し、播磨灘に面しており鳴門海峡にも近い(写真1)。この地区の漁業は、兵庫県が管理する第二種漁港である丸山漁港を中心に営まれている。現在のおもな漁業種類は、前述のように



写真1. 丸山漁港から眺める鳴門大橋

表2 丸山地区における経営体数・漁船隻数の5年毎の推移

調査年	経営体数	動力船隻数	漁業従事者数*	平均漁獲金額 (万円)
1973	93	125	203	375
1978	89	129	169	887
1983	95	138	255	961
1988	85	123	282	967
1993	87	120	276	991
1998	79	108	187	906
2003	70	95	201	708
2008	66	106	88	
2013	53	126	113	

漁業センサスより作成

\*：2003年までは最盛期の海上作業従事者数，2008年からは11月1日現在の従事者数

延縄・ゴチ網・小型底曳網・刺網・船曳網・タコつば・ワカメ養殖等である。

南あわじ市の他の漁業協同組合に比べ、20歳代の漁業従事者がきわだって多い丸山地区ではあるが、この傾向が以前から見られたわけではない。表2は地区別の集計が公開された1973年に行われた第5次漁業センサスから2013年の第13次漁業センサスまでの、丸山地区における漁業経営体数と動力船隻数、漁業従事者数をまとめたものである。これをみると、漁業経営体数は第5次センサス（1973年）から第11次センサス（1993年）までは90経営体前後で推移しているものの、第12次センサス（1998年）からは減少に転じ、第13次センサス（2013年）では第5次センサス（1973年）の約57%にまで減っていることがわかる。いっぽう、動力船隻数は第5次センサス（1973年）から第11次センサス（1993年）までは120隻を上回っていたが、第12次センサス（1998年）からは減少に転じたものの、第14次センサス（2008年）から隻数が回復し、第15次センサス（2013年）には再び120隻を超えるようになった。漁業従事者数は第5次センサス（1973年）から第11次センサス（2003年）までは最盛期の海上作業従事者数を調べていたが、第12次センサス（2008年）からは調査年の11月1日現在の従事者数の調査へと調査方法が変更になったため、両者を単純に比

較することはできない。第 5 次センサス（1973 年）から第 13 次センサス（2003 年）までの最盛期の従事者数をみると、経営体数の変化と同様に、第 11 次センサス(1998 年)から減少を始めるという傾向が見られる。しかし、第 14 次センサス（2008 年）から第 15 次センサス（2013 年）には 88 人から 113 人へと 25 人も増加しており、動力船隻数と同様の傾向がうかがわれる。すなわち、この 40 年間で経営体数は減ったものの、経営体が所有する動力船や漁業従事者数はここ 10 年ほど増加傾向にあるということである。一般に、漁業経営体は世帯ごとに営まれていることが多いが、親子や兄弟など複数の世帯で一つの経営体を営むこともある。上記の数字は、2008 年頃から、こうした複数世帯が営む漁業経営体が増えてきたことを示唆していると思われる。また、夏期の漁船漁業と冬期のワカメ養殖業との併営により、各経営体の所有する漁船数が増加したことも考えられる。

表 3 は年齢別男性漁業従事者の 5 年ごとの推移を、漁業センサスをもとにまとめたものである。なお、女性の漁業従事者は各次の調査で 5 人前後と少なく、また年齢構成は 50 歳代が中心であり、夫とともに漁船に乗って漁業に携わるいわゆる夫婦船が主であるため、分析からは除外した。また、1993 年の第 9 次センサスまでは高齢の従事者は 65 歳以上にまとめられていたが、1998 年の第 10 次センサスからは新たに「65 歳から 69 歳まで」、「70 歳から 74 歳まで」、「75 歳以上」と細分化されている。表 3 では、第 9 次センサスまでの数値と比較するため、これらを「65 歳以上」として一括

表 3 丸山地区における男性年齢別漁業従事者数の 5 年毎の推移 (%)

調査年	合計	15～ 19 歳	20～ 24 歳	25～ 29 歳	30～ 34 歳	35～ 39 歳	40～ 44 歳	45～ 49 歳	50～ 54 歳	55～ 59 歳	60～ 64 歳	65 歳以上
1973	141	2(1.4)	13(9.2)	14(9.9)	16(11.3)	23(16.3)	12(8.5)	15(10.6)	6(4.3)	13(9.2)	11(7.8)	16(11.3)
1978	133	0(-)	4(3.0)	17(12.8)	13(9.8)	17(12.8)	22(16.5)	12(9.0)	16(12.0)	5(3.8)	10(7.5)	17(12.8)
1983	149	1(0.7)	8(5.4)	7(4.7)	17(11.4)	17(11.4)	19(12.8)	27(18.1)	15(10.1)	19(12.8)	5(3.4)	14(9.4)
1988	141	6(4.3)	9(6.4)	5(3.5)	7(5.0)	17(12.1)	16(11.3)	16(11.3)	25(17.7)	13(9.2)	16(11.3)	11(7.8)
1993	122	0(-)	7(5.7)	7(5.7)	4(3.3)	7(5.7)	15(12.3)	15(12.3)	18(14.8)	21(17.2)	9(7.4)	19(15.6)
1998	104	0(-)	2(2.0)	5(4.8)	6(5.8)	3(2.9)	7(6.7)	12(11.5)	15(14.4)	16(15.4)	23(22.1)	15(14.4)
2003	106	1(0.9)	2(1.9)	3(2.8)	8(7.5)	8(7.5)	3(2.8)	6(5.7)	12(11.3)	14(13.2)	14(13.2)	35(33.0)
2008	87	1(1.1)	2(2.3)	1(1.1)	9(10.3)	8(9.2)	2(2.3)	2(2.3)	5(5.7)	9(10.3)	13(14.9)	36(41.4)
2013	107	4(3.7)	27(25.2)	2(1.9)	4(3.7)	7(6.5)	8(7.5)	8(7.5)	1(0.9)	5(4.7)	12(11.2)	36(33.6)

漁業センサスより作成

した。本表によると、1973年の調査時に漁業の担い手だった「30～34歳」と「35～39歳」（合わせて全体の約27.6%）の年齢層が主たる担い手になっており、この階層が年齢を重ねるにつれて、全体の漁業従事者の年齢構成の中心となってきたことがわかる。30年後の第13次センサス（2003年）では、第5次センサス（1973年）で「30～34歳」の層が「60～64歳」になり、「35～39歳」の層は「65歳以上」に加わった結果、「65歳以上」は全体の三分の一を占めるに至った。第14次センサス（2008年）では、この傾向に拍車がかかり、「65歳以上」の漁業従事者は、全体の41.4%を占めた。つまり、前述の南あわじ市全体と同様の傾向がうかがえる。その一方で、24歳以下の若い漁業従事者の割合は第5次センサス（1973年）では10%を超えていたものの、第10次センサス（1988年）を除くと、第14次センサス（2008年）までは10%を下回っている。つまり、若手の後継者が減少していることがこの数字からも見て取れる。ところが、第15次センサス（2013年）では「20～24歳」が27人に増え、全体の25.2%を占めるに至った。これは南あわじ市の他の漁業協同組合・地区には見られない傾向である。

では、なぜ、丸山地区で若手の漁業従事者が増加したのだろうか。次章では、本地区の漁業種類の推移から、この傾向について考えてみたい。

#### 4. 南あわじ市丸山地区の漁業種類の推移

表4は1973年から2013年の5年ごとに丸山地区において漁業経営体が営んだ漁業種類の推移をまとめたものである。このうち、2003年の第11次漁業センサスから、「その他の釣」から「ひき縄釣」が独立した項目になったが、それまでの調査との比較のため、「ひき縄釣」を「その他の釣」に含めている。なお、カッコ内の数字が「ひき縄釣」の経営体数である。「その他の釣」には「一本釣り」や「サワラ曳釣（曳縄釣）」等が含まれる。「その他の延縄」には「ハモ延縄」、「アナゴ延縄」、「ガシラ（カサゴ）延縄」等が含まれる。「船曳網」には、「船曳網」の他、「ゴチ網」も含まれる。「そ

表 4 丸山地区における営んだ漁業種類別経営体数の 5 年毎の推移

調査年	小型底曳網	その他の底曳網	刺網	その他の釣*	その他の延縄	船曳網	小型定置網	採藻	その他の漁業	のり養殖	わかめはまち養殖	たい養殖	
1973	20	1	15	27	24	0	2	0	14	6	17	5	0
1978	19	7	13	34	19	1	2	0	6	6	33	2	0
1983	19	0	16	34	21	10	2	0	10	5	38	1	1
1988	15	0	25	24	21	8	0	0	12	5	39	0	0
1993	13	0	22	39	13	10	0	2	12	4	36	0	0
1998	12	0	14	21	16	9	1	1	9	3	29	0	0
2003	12	0	14	23( 1)	14	9	1	0	8	3	21	0	0
2008	11	0	12	19(19)	19	8	1	0	8	1	17	0	0
2013	9	0	9	7( 5)	15	7	1	0	11	0	16	0	0

漁業センサスより作成

\* : 2003 年度から「その他の釣」から「ひき縄釣」が独立した項目になったが、それまでとの比較のため「その他の釣」に含めている。( ) が「ひき縄釣」数。

の他の漁業」には「タコつぼ」などが含まれる。

前述のように、1973 年から 2013 年の 40 年間で、丸山地区の漁業経営体数がおよそ 57% に減少したことを反映し、「小型底曳網」、「刺網」「延縄」などを営んだ経営体数は減少している。いっぽうで、「船曳網(ゴチ網も含む)」は 1978 年の調査で 1 経営体が営み始め、1983 年から操業する経営体が増えていった漁業種類である。また、南あわじ漁業協同組合の小磯富男組合長によれば、「のり養殖」は 1972 年頃から 1990 年代まで経営されていたが、冬に北西の風が強く、もともと 12 月と 1 月の生産が少なかったことに加え、栄養塩不足で春の生産も少なくなり、採算が合わずに営む経営体がなくなったとのことである。1983 年の第 7 次漁業センサスまでは、「ハマチ養殖」や「タイ養殖」を行う経営体もあったが、第 6 次センサス(1988 年)からは行われなくなった。これについては、『三原郡史続』(2009)では、「ハマチ養殖に関しては、全国的に養殖事業が行われるようになったため過剰生産となり、出荷価格水準が下がってきたこと、四国、九州の養殖地に比べ冬期の海水温度が低い<sup>いけす</sup>ため、生簀の移動など、越冬避寒対策は立てているもののやや成長が遅く、最も経営効率のよいとされる二年もの出荷ができないこと」(310 頁)がその理由とされている。同書によると、



写真2. ノーバチを積んだ漁船

「ワカメ養殖」は1961年に福良漁協のグループが始め、1965年には丸山地区でも本格的に行われるようになった(311頁)。漁業センサスの調査によると、1973年に17経営体がワカメ養殖を行っていたが、第6次センサス(1978年)では経営体が倍増し、その後、丸山地区の経営体数の減少に合わせるように減少していた。しかし、現在でも全経営体の3割ほどが操業する主要な漁業種類となっている。

ここで、現在、丸山地区の主要な漁業となっている延縄漁、タコつぼ漁、ワカメ養殖業について、漁港周辺での観察及びインタビューをもとに少し詳しく紹介する。

#### ・延縄漁

丸山地区の延縄は、漁獲対象によって、ガシラ延縄・ハモ延縄・アナゴ延縄に大別される。その他、少数ではあるが、サワラやトラフグを対象とした延縄漁もある。それぞれ、対象魚種に応じて、出漁時間、漁期、釣針の大きさや針数、使用するテグスは異なっている。5月の連休明けくらいからガシラ延縄漁が始まる。延縄を収める「ノーバチ」と呼ばれるザルの



写真3. 網の中のハモを品定めする仲買業者

ような容器(写真2)1鉢に120~130本の針を付け、15~16鉢を一度の漁に使用する。海上での延縄の敷設におよそ2時間半かかり、敷設後15~20分後に縄をあげる。

その後、6月25日から9月14日まではハモ延縄が行われる。この時期は京都・大阪を中心にハモがよく消費され、価格も良くなる。ハモ延縄では、操業者によって1鉢に60本から250本まで針を付けており、個人差が大きい。一回の操業では平均1,000本程度が使用される。以前は1隻に2人が乗り込んで操業していたが、プロッターを搭載しオート航行が可能となったため、1人での操業も行われている。2016年現在、丸山地区では10隻がハモ延縄漁を操業していたが、そのうち3隻は1人操業であった。潮の状態にもよるが、夕方から夜に出港し、敷設後30分ほど待ってから縄を引き上げ、早朝に帰港する。

延縄で漁獲されたハモは、活魚として京阪神地方に出荷される。販売は入札制で、現在は仲買業者8社が参加している。大きなものは、味が良いが骨切りが大変なため中型の半額ほどで取引される。ちなみに、2016年8月1日の取引価格は中型が650~771円、大は300~389円であった。入札



写真4. ハモを運ぶ活魚運搬車

方法は以下の通りである。まず、帰港した漁船はハモを大と中に仕分けし、網に入れて船の横につるしておく（写真3）。業者は各漁船を回り品定めをする。入札は大・中ごとに1隻まとめ買いで行われ、進行役の漁協職員の指示に従い、漁船及び大・中ごとに順番にそれぞれの1kgあたりの入札価格を用紙に記入し、職員に手渡す。各回で最も価格の高かった業者が落札する。入札が終わると各業者は買い上げたハモの重量を計測し、手早く活魚運搬車に運び入れ市場に向かう（写真4）。2か月強の漁期で1隻あたりだいたい400万円を水揚げするという。

ハモの値段が悪い時は漁場を変え、アナゴ延縄に切り替える漁船もある。ハモ延縄と同じくアナゴ延縄も針を底に沈めるように敷設するが、ハモはイソ場、アナゴはドロ場が良いとされる。アナゴの他にまれにイシモチやタイもかかるという。また、ハモ延縄の漁期が終わった後に、サワラやトラフグを対象とした延縄を操業する漁船もある。

#### ・タコつぼ漁

タコつぼ漁の漁期は、夏期の6～9月までと冬期の12月～1月までで

ある。冬期は風が強いため出漁回数は減るが、1回の漁獲量は増えるという。1縄に120個のつぼをつけ、25~30縄を平行に敷設している。縄には目印のブイを付けたものと、付けていないものがある。昔は陸上の目印をもとにした山立て法によりつぼの位置を推測していたが、現在はGPSを利用してしている。小型底曳船がブイをひっかけることがあり、年間で500個ほどのつぼがなくなってしまう。つぼは香川県の業者が作成した素焼きの陶器製のものを使用しているが、10年ほど前に廃業したため、現在は在庫を使っている。プラスチック製のつぼもあるが、セメントを重石としていたため、つぼ全体が重くなり、また、絡まるとほどきづらいという。

販売は入札制で、現在4社が参加している。前日の漁を見て、1隻の全量、または100kg単位で価格を入札している。タコの大きさにより大・中・小の3段階別に、また、大きさを問わずに「つっこみ」として入札されるが、大は値段がよく、「つっこみ」は低めに設定されるという。ここ10年くらいの漁獲量は良好とのことである<sup>1)</sup>。

### ・ワカメ養殖業

前述のように、丸山地区でのワカメ養殖は1965年から始まった。1990年頃には約170人が操業していたが、韓国や中国産の安価なワカメの輸入が増加したことによって、国内産のワカメの価格が低下したため、いったんは衰退したものの、「鳴門ワカメ」としてのブランド化が成功し、現在では16経営体の33人がワカメ養殖を手がけている。

10月中旬に養殖用の枠を海中に設置し、11月末から12月初旬に種付けを行う。ワカメの種は、かつては自家採苗していたが、魚に食べられる被害が大きくなり、現在は徳島県鳴門市内の生産者から買い付けている。丸山地区では、養殖のための区画を100カ所用意している。区画はセットと呼ばれ、条件の良い真浦は50m×15mを15セット、条件が劣る外浦では110m×15mを85セット用意し、正組合員は1人3セットまで利用できる。つまり、一つの経営体に複数の正組合員がいる場合には、それだけ多くの区画を利用できることになる。区画によって収穫量に3倍ほどの差が



写真5. ワカメ加工場

出るため、毎年10月前半にくじ引きで場所を決めている。したがって、同じ経営体、個人で離れた場所に養殖の区画が分散する場合がある。種付けには3セットで10日間ほどかかる。10年前からは枠の下に発泡スチロールを取り付け、魚による食害を防いでいる。1月中旬にワカメが大きくなってから、発泡スチロールを取除き、深く沈めるようにしている。3月から4月にかけて刈り取り作業が行われる。この作業は人手を必要とするため、この時期だけ各経営体は養殖中のセット数に応じて3～10人ほどのアルバイトを雇っている。刈り取り作業が終わった4月後半から5月初旬に養殖施設の片付け作業を行い、海上でのワカメ養殖作業は終了する。

ワカメは、生の状態（原藻）で加工業者に販売する経営体、ボイルしたものを加工業者に販売する経営体、加工した製品を販売業者に卸す経営体に分かれる。加工品にはボイルしたものや乾燥ワカメの他、南あわじで古くから生産されている灰ワカメがある。これは、シダヤススキ、わらなどの草木灰をまぶしたのち天日干しし、灰がついたまま製品とするもので、鮮やかな緑色、歯ごたえの良さ、ワカメ特有の香りを、常温で1年以上保つことができるのが特徴となっている。これとは別に、1経営体だけは、



写真6. ワカメのバック詰め作業

加工と袋詰め作業のために通年で女性を雇用し、加工したワカメをバック詰めして小売業者に販売している（写真5，6）。生で販売する場合でも、収穫したワカメを一度に加工業者に販売するのではなく、3月に三分之一を販売し、残りは冷凍して盆過ぎに販売するようにしている。平均すると3セットで60トンほどの収穫があり、原藻でも400万円くらいの売り上げがある。原藻の値段は年変動が大きく、良い年は1kgあたり100円、悪い年は30円くらいであるが、2017年は75円であった。また、冷凍施設は組合所有の敷地に年間5万円の賃料で設置している。

## 5. 漁業の選択と後継者

一般に、沿岸漁業では産卵などのために沿岸に移動してくる浮漁資源を捕獲したり、移動性が少ない根付資源を捕獲したりすることが中心となる。そのため、季節の変化に応じて漁獲対象となる資源に合わせた漁法・漁業を選択し、それらを組み合わせて通年の操業を確保している。また、環境の変化、消費者の嗜好の変化、漁業者による新たな資源の獲得の試みなど

により、長期的な資源利用に変化が生じることもある（須田，1987）。近年では、漁獲の安定を求め、獲る漁業から育てる漁業への転換を図るために海面での養殖業が盛んに行われている。こうした、漁法や資源の選択は、各漁業経営体とその存続を図るための生業戦略とみなすことができる。

丸山地区では、かつてはサワラ曳縄釣漁が行われていたが、現在これを操業する経営体はない。また、前述のように、ハマチやタイの魚類養殖、ノリ養殖業も操業する経営体はない。それに対し、1980年代前半からはイカナゴを漁獲対象とした船曳網を操業する経営体が増えていった。イカナゴは釜揚げの後、天日干しにしてカナギチリメンになる。南あわじ市では、生のイカナゴを醤油と砂糖などで炊いて、「イカナゴのくぎ煮」として出荷されるようになった。小磯組合長によると、ここ10年の漁獲量の推移は、サワラやマコガレイは減少しているが、ハモやタコは増えているとのことである。また、資源を増やすため、キジハタ・オコゼ・ヒラメなど移動が少ない魚の稚魚を放流する事業にも取り組んでいる。このように、丸山地区においても、長期的な資源利用には変化が生じている。

丸山地区において、漁法・漁業の選択を行う上で制限要因となるのは、冬期に北西の風が強くなり、いずれの漁業においても出漁回数が減ってしまうことである。1952年から1959年頃までは、冬期に対馬まで出漁したこともあったという。『三原郡史』（2009）には、1952年10月に丸山からブリ延縄3隻とタイ延縄2隻が、1955年には丸山から17隻が出漁した、と記載されている（400頁）。通年操業を確保するための生業戦略としては、冬期にどの漁業を選択するのが重要になる。対馬に出漁しなくなってから、いわば、冬期の内職のようなものとして始めたワカメ養殖業は、冬期間の海上作業が比較的少なくて済む。また、「鳴門ワカメ」としてのブランド化が成功してからは主要な漁業となり、収穫したワカメを冷凍保存することにより冬期以外の収入も見込める漁業となった。さらに、養殖のための区画を、経営体ごとではなく組合員ごとに3セット利用できるという取り決めにより、同一経営体の中に複数の正組合員を所属させることで、経営の拡大を図ることができるようになってきている。そして、複数の組合員は

そのまま後継者として世帯の生業戦略を引き継ぐことが可能である。現在、丸山地区で後継者がいるのは、ワカメ養殖業を行っている経営体だけということである。2013年の漁業センサスで丸山地区の20～24歳の漁業従事者が際立って増加した要因として、ワカメ養殖業の存在は大きなものであろう。

丸山地区でワカメ養殖業を営む山本茂雄氏と中尾満男氏に詳しく話を伺う機会を得た。山本氏は30代半ばの長男と操業している。ワカメ養殖以外の時期は6～9月と12～1月にタコつぼ漁を行っている。冬期はワカメ養殖の作業と重なるが、タコつぼはいったん敷設しておけば時間のある時に出漁すればよいとため、波風や養殖作業の合間をみて出漁を決めている。中尾氏はいずれも30歳前後の長男、次男と3人で操業している。6～10月には3人で、タイを主な対象としたゴチ網を操業している。申し合わせで火曜と土曜は休漁のため、月に15、6回の出漁で1回に約7万円の水揚げになるという。また、息子2人は同じ時期にゴチ網の他にタコかご漁も行っている。こちらは燃料代などの経費を引いて、息子たちの収入になるという。中尾氏はワカメの加工・販売も行っている。販路は自ら開拓し、四国のスーパーや淡路島の土産物屋に製品を卸すことで、自社製品のブランド化が成功している。

漁業は水モノであり一攫千金を目指す人が多いと言われるが、後継者を育てるためにはある程度安定した収入を見込むことができる環境も重要であろう。また、競合する他地域と差異化するために、水産資源のブランド化も必要となる。その上で、好漁の時に高収入を得る可能性がある漁業を組み合わせることで、意欲も高まるのではないだろうか。丸山地区では、ワカメ養殖業である程度の収入を確保し、春から秋には様々な漁船漁業を組み合わせることで、上記の生業戦略が可能となっている。今後、長期的な資源利用の変化の可能性は否定できないが、安定した漁業（とくに近年では養殖業）と、好漁期に高収入が期待できる漁船漁業の組合せという生業戦略は、後継者の確保に重要な意味を持っていると考えられる。

## 謝辞

お忙しい中こころよくお話を聞かせていただいた小磯富男組合長、山本茂雄氏、中尾満男氏をはじめ、南あわじ漁業協同組合の組合員及び職員の方々、また、南淡、沼島、福良、湊各漁業協同組合の組合長と職員の方々に深く感謝いたします。また、調査の機会を提供していただいた吉備国際大学農学部末吉秀二教授、調査にご同行いただき貴重なご協力、ご助言をいただいた関西学院大学文学部の田和正孝教授と前田竜孝氏に深く感謝いたします。

## 注

- 1) 田和氏によると2018年度は播磨灘を通じて、タコの漁獲は減少したとのことである。

## 引用文献

- 須田一弘(1987)「ニシンが去ってからの漁撈活動—焼尻島漁民の選択」『季刊人類学』18(3):173-291
- 統三原郡史編纂委員会編(2009)『三原郡史続』南あわじ市
- 農林省農林経済局統計情報部(1975)『第5次漁業センサス 第3報 第3分冊』
- 農林水産省統計情報部(1980)『第6次漁業センサス 第3報 第3分冊』
- 農林水産省統計情報部(1985)『第7次漁業センサス 第3報 第3分冊』
- 農林水産省統計情報部(1990)『第8次漁業センサス 第3報 第3分冊』
- 農林水産省統計情報部(1995)『第9次漁業センサス 第3報 第3分冊』
- 農林水産省統計情報部(2000)『第10次漁業センサス 第4報 第2分冊』
- 農林水産省統計情報部(2005)『第11次漁業センサス 第4報 第2分冊』
- 農林水産省統計情報部(2010)『第12次漁業センサス 第4報 第2分冊』
- 農林水産省統計情報部(2015)『第13次漁業センサス 第4報 第2分冊』
- 南あわじ市ホームページ <https://www.city.minamiawaji.hyogo.jp/soshiki/shimin/jinkou.html> (2019年6月14日閲覧)
- 三原郡史編纂委員会編(1979)『三原郡史』三原郡町村会事務所



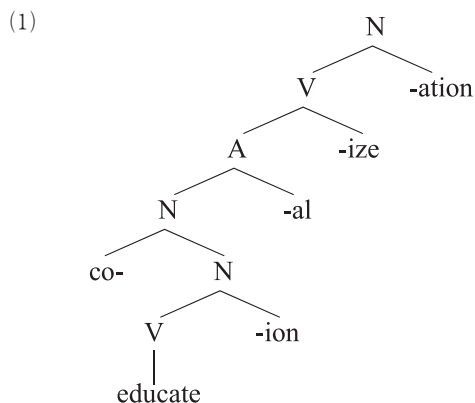
# 語の派生と内部構造について

— coeducation の派生と逆形成の観点から —

上野 誠 治

## 0. はじめに

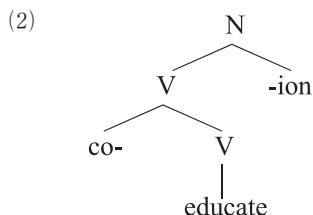
竝木 (2009 : 6) は, coeducationalization の構造について, 下に示す(1)のような派生と内部構造を例示し, 「英語には educate (「教育する」の意味, 以下「 」は省略) という動詞があるが, それに-ion という接尾辞を付けると education (教育 (すること)) という名詞ができる。この名詞に co- (共に, 一緒に) という接頭辞を付けると coeducation (男女共学) という単語ができる。(以下略)」と述べている<sup>1</sup>。



---

<sup>1</sup> 竝木 (2013 : 36) には, coeducation の内部構造を樹形図を使って書く設問があり, その模範解答には同様の構造が提示されている。しかし, それ以外の構造の可能性 (例えば, (2)) については特に言及はない。

すなわち, coeducation の形成には, 2つの接辞 (affix) のうち, 接尾辞 (suffix)-ion が最初に付加され, その後に接頭辞 (prefix) co-が付加されており, (2)のようなその逆順により生じる構造は想定されていない<sup>2</sup>。



(2)に示される内部構造は, 最初に動詞 educate に接頭辞 co-が付加されて形成された動詞 coeducate (〈人に〉男女共学の教育をする<sup>3</sup>) に接尾辞-ion が付加されるという一連の派生 (derivation) による語形成を反映したものである。

本稿は, coeducation の派生をめぐって, その内部構造が何故(2)ではなく(1)の coeducation の部分であるのか, そのことは自明なのか否か, また, (2)はまったく容認されない構造なのか否か, を再検討することを主たる目的としている。第1節では, coeducation に関する議論に先立って, 接頭辞 un-および co-が付加されうる基体の種類を確認する。第2節では, 語の多義性について検討し, 多義の場合にはそれが別個の構造に反映されることを見ていく。続いて, 第3節では, 派生を決定する要因となりうる接辞の類別について考察し, 特に co-がいずれのクラスに分類されるのかを検討する。第4節では, 解釈と構造の関係を考察し, coeducation が1つの解釈しかないことを確認する。第5節では, coeducate が coeducation からの逆形成 (backformation) であることを踏まえて, 想定されうる2つ

<sup>2</sup> 以下, 樹形図において, Nは名詞 (noun), Vは動詞 (verb), Aは形容詞 (adjective) を表す。

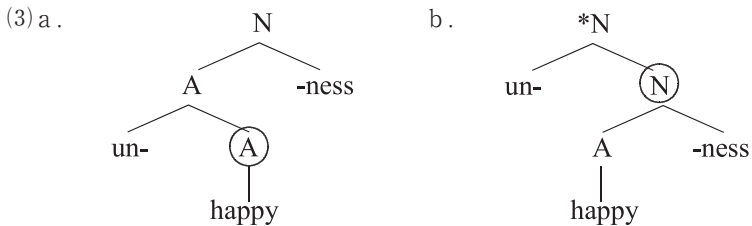
<sup>3</sup> 『小学館ランダムハウス英和大辞典』第2版(1994)による。

の派生の関係を考察する。第6節はまとめである。

## 1. 接辞と共起できる基体の種類

### 1.1. 接頭辞 un-

まず、接頭辞や接尾辞などの接辞が付加される対象である基体（base）の種類には一定の制約があることが知られている<sup>4</sup>。例えば、un-は一般的に形容詞に付加することは可能（unkind, unbelievable など）であるが、\*unsystem や \*Uncola などの語が存在しないことから、名詞に付加することは基本的に許されない<sup>5</sup>。したがって、unhappiness という語に対して、(3)に示される2つの派生を想定することが可能であるが、この場合は、前述したように un-は名詞に付加されないという制約によって (3b) の派生を阻止することができる。

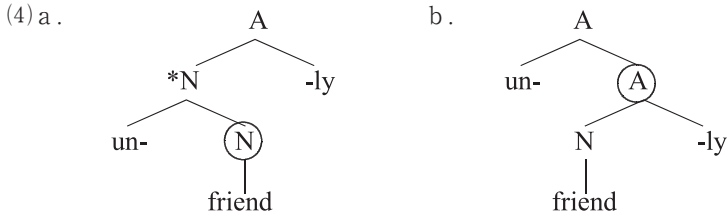


また、Justice (2001:88) が指摘するように、unfriendly という語には、以下の2通りの派生が考えられるが、正しい派生は (4b) である。なぜな

<sup>4</sup> base は「語基」と和訳されることもある。

<sup>5</sup> \*unsystem と \*Uncola は Fromkin et al. (2007:86) からの例である。また、語に付与されているアスタリスク (\*) は、その語が実在しない、あるいはその派生が容認されないことを示す。それは偶然の空所 (accidental gap) というのではなく、語形成に課せられる一般的制約のために、英語では許容されないということである。

ら, (4a) の派生を想定すると, un-が名詞に付加された \*unfriend が派生の途中で形成されてしまうからである。しかし, \*unfriend は実在する語ではない<sup>6</sup>。(4a) の構造は, \*unfriend という実在しない名詞に接尾辞-ly が付加されて unfriendly が形成されることを表示するものだが<sup>7</sup>, 実在しない名詞は定義上形態素にはなれないはずである<sup>7</sup>。



以上, (3), (4)のいずれにおいても, un-が名詞に付加される構造は許されないことが分かる<sup>8</sup>。

同様に, Weisler and Milekic (2000 : 85) は, undrinkable という語に関して, もし un-が動詞 drink に付加されると \*undrink という語形が形成されてしまうが, それは実在の語ではない<sup>9</sup>。したがって, 最初に-able が

<sup>6</sup> \*unfriend が名詞になるのは, 「形態的に複雑な単語 (つまり派生語と複合語) の主要部はその単語の右側の要素である」という右側主要部の規則 (The Righthand Head Rule) により, 右側にある friend が主要部であり名詞であるためである (三原・高見 2013 : 50)。

なお, friendly, namely などの語が実在することから, 名詞に接尾辞-ly が付加されること自体には特に問題はない。

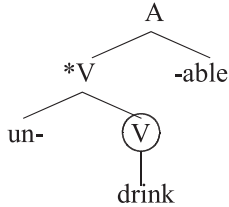
<sup>7</sup> 形態素は「意味を有する最小の単位」と定義することができるが, 実在しない語には当然意味はない。

<sup>8</sup> unemployment (失業), unfaith (付信仰), unrest (不安) などは, 例外的に un-が名詞に付加されて, 「…の欠如, …の逆」の意味を表している (寺澤 1997 : 1480)。

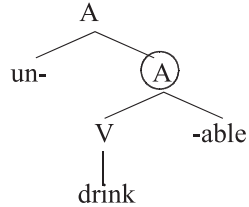
<sup>9</sup> untie, undo などの語が実在することから, 動詞に接頭辞 un-が付加されること自体には特に問題はない。

drink に付加されて形成される形容詞 drinkable に un- が付加される、と述べている<sup>10</sup>。したがって、undrinkable の構造として正しいのは (5b) の方である。

(5) a.



b.



## 1.2. 接頭辞 co-

それに対して、接頭辞 co- は、以下の例に見られるように名詞、動詞、形容詞のいずれの品詞の基体とも結合可能である。したがって、基体の品詞に課せられる制約に限れば、co- は(1)のように名詞 education にも、また(2)のように動詞 educate にも付加することは可能である。

(6) a. 名詞 coauthor

b. 動詞 cooperate

c. 形容詞 coessential

(大石 1988 : 34)

また、派生の途中で形成される education, coeducate は共に実在する語であるから、「派生の途中で形成される語が実在しない場合、その派生が破綻する」という仮説だけでは、(2)の派生を阻止することはできないと思われる。

したがって、coeducation の派生に関しては、co- が共起できる基体の種類に課せられる制約からも、また派生途中の語の実在・非実在の相違から

<sup>10</sup> -able はその基体として動詞を選択するので、動詞 drink との結合はまったく問題ない。

も、(2)の派生を排除することは出来ないことになる。

なお、(2)で最初に形成されると仮定されている動詞 *coeducate* は、『ジーニアス英和辞典』第5版(2015)、『ウィズダム英和辞典』第4版(2018)などの中辞典には記載されていないが、『小学館ランダムハウス英和大辞典』第2版(1994)、『研究社英和大辞典』第6版(2002)には記載がある。しかし、大辞典であっても、『*The American Heritage Dictionary of the English Language*. Third edition (1992) や『ジーニアス英和大辞典』初版(2001)にその記載はない。

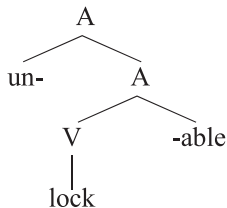
以上のことから、*coeducate* は動詞としてはあまり一般的ではないことがわかる。また、『*Oxford English Dictionary*. Second edition on CD-ROM Version 4.0 (2009) や『研究社英和大辞典』第6版(2002)によれば、*coeducate* は *coeducation* からの逆形成による造語とされており、語形成の順序としては *coeducate* より *coeducation* の方が先ということになる。逆形成については第5節で詳しく論じたい。

## 2. 語の多義性

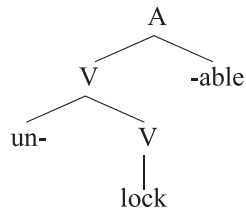
前節では、2つの派生と構造が想定される場合、どちらか一方のみが正しく、もう一方は何らかの理由で排除される、ということを見た。本節では、2つの派生と構造の両方が容認される場合について考察する。

Fromkin et al. (2007: 86) は、*unlockable* という語が2通りの解釈を持ち、次のような2つの構造に対応すると述べている(一部改変)。

(7) a.



b.



(7a) は lockable (施錠可能な) が un-によって否定されるため「施錠不可能な (not able to be locked)」の解釈となる。他方, 同じ unlockable でも, (7b) のように unlock (解錠する) に -able が付加されると, 「解錠可能な (able to be unlocked)」という解釈にもなりうる<sup>11</sup>。unlockable は(7)に示される2つの構造を持つことが可能で, それぞれ異なる解釈に対応している。もちろん, 派生途中の lockable も unlock も実在する語なので, それぞれ形容詞と動詞の構成素 (constituent) を構成することにも何ら問題はない<sup>12</sup>。

ここで重要な点は, unlockable が {un-}, {lock}, {-able} という3つの形態素から構成される点は同じでも, その結合の仕方が異なるため, 結果的に異なる階層構造 (hierarchical structure) が想定され, それに2つの解

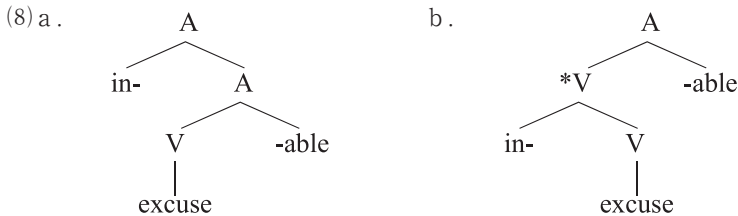
<sup>11</sup> lockable, unlockable などの訳語は, フロムキン他 (2006) による。

<sup>12</sup> 次節で検討する2種類の接辞の観点から見ると, un-はクラスII接辞, -able はクラスI接辞である (大石 1988: 39-43)。後述するように, 一般的に, クラスI接辞がクラスII接辞より内側に付加されることが正しいとすれば, unlockable の本来の構造は, (7a) ということになる。一方で, *Oxford English Dictionary* (2009) によれば, unlock の初出は1400年頃と早く, 一つの動詞として定着してしまったため, それに -able が付加され「解錠可能な」という意味の unlockable が形成されたものと考えられる。この場合, クラスI接辞の -able がクラスII接辞の un-の外側に位置することになる。こちらが本来の意味なのであろう。ただし, -able はクラスI接辞とクラスII接辞の両方に分類される可能性も指摘されている (大石 1988: 51)。unlockable の場合, unlock に -able が付加されても第一強勢が移動するといった変化は観察されないので, この時の -able はクラスII接辞に分離されるべきなのかもしれない。そうすれば, un-も -able も共にクラスII接辞となり, (7)の構造はいずれも容認される。

なお, 同辞典には unlockable に対して, 「1993年の追加」として「施錠不可能な」(‘That cannot be locked (in senses of the vb.)’) の語義が示されているが, その意味での初出は1934年となっている。したがって, unlockable は通時的には (7b) のあとに (7a) の意味でも使われるようになったものと考えられる。

積が対応することである。すなわち、2つの解釈があれば2つの異なる構造があるのである。

しかし、いつも異なる構造が容認されるわけではない。例えば、inexcusable は1つの解釈しかないが、理論的には次の2つの構造が想定できる。しかし、解釈が1つである以上、正しい構造は一方のみでなければならない。この場合、正しい構造は(8a)の方である。なぜなら、前節で述べたように、(8b)のような派生の場合、途中で \*inexcuse という実在しない動詞が形成されてしまうからである(小野 2004: 60)。



### 3. クラス I 接辞とクラス II 接辞

大石(1988: 37-38)は、Siegel(1974)などを基に2種類の接辞(クラス I 接辞とクラス II 接辞)を区別する特徴を次のようにまとめている。

- (9) a. クラス I 接辞は強勢の位置決定に関与し、付加されると基体の第一強勢の移動を引き起こしうる。クラス II 接辞は強勢の位置決定には関与せず、付加される基体の強勢の移動を引き起こさない。
- b. クラス I 接辞は基体または接辞において音変化を引き起こしうるものであるのに対し、クラス II 接辞は音変化を引き起こさない。
- c. クラス I 接辞はクラス II 接辞より「内側」に付加され、その逆にはならない。
- d. クラス I 接辞は語より小さい形態素に付加されることがあるが、クラス II 接辞は(少数の例外を除き)いつも語に付加される。

- e. 接頭辞だけに見られる特徴として、クラスⅡ接辞と基体とは因数分解関係にある。
- f. クラスⅡ接辞は複合語に付加することができるが、クラスⅠ接辞は複合語には付加されない。

例えば、(9b)に基づいてクラスⅠ接辞に分類される否定を表す接頭辞 in-は後続する基体の最初の子音によって、以下のような変化をする (竝木 1985: 19-20)。

- (10) a. in-decent → indecent
- b. in-legal → illegal
- c. in-material → immaterial
- d. in-possible → impossible
- e. in-regular → irregular

(10)の a の in-には特に変化は生じていないが、b, c, d, e では、いずれもが後続する子音と同化 (assimilation) している。また、b, c, e ではその際、子音の脱落を伴っている。例えば、子音が脱落しない impossible とそれが脱落する immaterial を比較すると次のようになる。後者で、[m] 音と同化によって連続したとき、一方が脱落している。

- (11) a. in-possible [in-pásəbl] → impossible [impásəbl]
- b. in-material [in-məti(ə)riəl] → immaterial [im-məti(ə)riəl]  
          → [iməti(ə)riəl] ([m] 音の脱落)

次に、以上を踏まえて、coeducation を構成する接頭辞 co-と接尾辞-ion が、それぞれどちらのクラスに分類されるのかを検討する。

まず、接尾辞-ion については、以下の特徴が観察される。いずれの場合も基体の語末の [t] が [ʃ] に音変化しており、加えて最後の educate では

第一強勢の位置が第 1 音節から第 3 音節に移動している。したがって、-ion はクラス I 接辞と考えると良い<sup>13</sup>。

- (12) a. act [ækt] → action [ækʃən]  
 b. complete [kəmpli:t] → completion [kəmpli:ʃən]  
 c. pollute [pəlu:t] → pollution [pəlu:ʃən]  
 e. educate [édʒukèit] → education [édʒukéiʃən]

他方、接頭辞 co-は、coauthor, coeditor, copartner, coworker などに見られ、寺澤 (1987: 243) によれば、co-は com-に等しく、com-が変化したものである。これは表面的には形態の変化であるが、同時に音変化でもある。形態が異なれば必然的に音も変化するからである。

寺澤 (1987: 252) は、com-の変化について以下のように説明している。

- (13) a. 通例 b, p, m などの前ではそのままの形 com-  
 b. l の前では col-, r の前では cor-  
 c. 母音および h, gn, w などの前では co-  
 d. その他の場合は con-

そうすると、例えば coauthor や coworker は、通常 co-author, co-worker のように、接頭辞 co-が付加された語として分析されるが、以下に示すように、本来は接頭辞 com-が接続されたものであり、(13c) によって母音や [w] 音の前で co-に変化したものと考えられる。それと同様に、co-education の場合も母音 (education の第一音節の [e]) の前で com-が co-

---

<sup>13</sup> O'Grady and Archibald (2012: 114) でも-ion はクラス I 接辞に分類されている。その際、例として nation を挙げ、nat-ion のように形態素分析をし、本文と同様に [t] から [ʃ] への音変化を指摘している。また、音変化の比較としては、native [-t] 対 nation [-ʃ] の例を提示している。

に変化したと考えられる。

- (14) com-author → coauthor
- com-worker → coworker
- com-education → coeducation<sup>14</sup>

従来、co-はcom-の変異形であるとの認識はあったものの、(6)で確認したように、比較的自由に基体と結合できるため、どちらのクラスに分類されるのかあまり明確に述べられてこなかったように思われる。しかし、in-と同様にcom-も後続する基体によって(13)のように形を変え、音を変化させることから、com-およびその変異形であるco-もまた共にクラスI接辞に分類されると思われる。

以上、本節では、coeducationを構成するco-および-ionは共にクラスI接辞であることを確認した。もし、その2つの接辞が異なるクラスに分類されていれば、(9c)の基準を用いて、基体educateにまずクラスI接辞が付加されたあとクラスII接辞が付加されたと分析され、coeducationの内部構造を一義的に決定できたはずだが、実際は共にクラスI接辞に属するという主張が正しければ、この接辞の2分類では説明ができないことが判明した。

#### 4. 解釈と構造

第1節では、co-が名詞および動詞のいずれにも付加されうることから、派生の途中で、実在するcoeducation, coeducateを含む構造は、co-の共起制限のみではどちらも排除できないことを見た。また、第3節では、co-も-ionのいずれも、同じクラスI接辞に分類されることから、接辞が付加

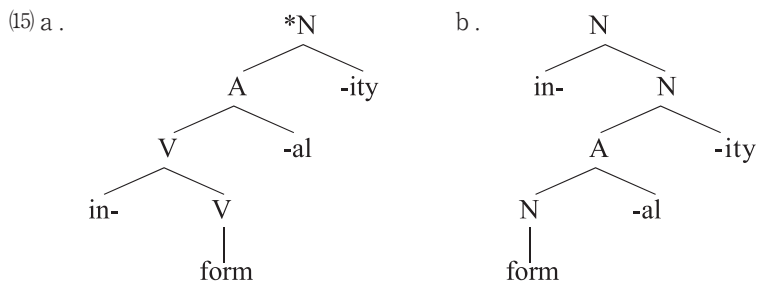
---

<sup>14</sup> 便宜上、com-あるいはその変異形のco-が名詞educationに付加されたものとして分析する。

される順序の違いからも一方の構造のみを容認し、他方の構造を排除するということができないことを確認した。しかし、単にどちらの構造も容認されると結論付けることはできない。なぜなら、第2節で考察したように、2つの構造が容認されるのであれば、unlockableの例で見たように、その2つに解釈の違いがなければならないからである。しかし、coeducationに2つの解釈はない。

#### 4.1. informalityの派生と解釈：2種類のin-

Brinton and Brinton (2010: 99-100) は、informalityという語に関して、次の2つの派生の可能性を指摘し、(16)のように述べて、informalityの派生として妥当なのは、(15b)であると主張している。



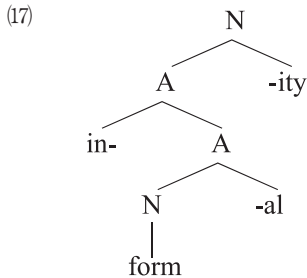
- (16) While neither derivation produces a nonword, the reason for preferring the second derivation in this case semantic. *Informality* means ‘not having the quality of form’ and is related to the noun *form*. It is not related to the verb *inform*, which does not contain a negative prefix.

ここで述べられているように、どちらの派生においても実在しない語は産出されていない。また、接辞の共起制限についても詳細は省くが、まったく問題がない。にもかかわらず、一方の構造のみが正しいとされるのは、

意味的 (semantic) な理由からである、と指摘している。

informality は「本式 (正式) でないこと, 形式張らないやり方」という意味であるから, この場合, 接頭辞 in- は否定の意味を表すことは明白である<sup>15</sup>。それに対して inform の in- は「中に (へ)」を表し, inform の原義は「(心・頭の) 中に (in) 形作る (form) → 話を形作る → 知らせる」である<sup>16</sup>。したがって, informality は前者の意味を反映した (15b) の構造を持つと考えられる。

ただし, Brinton and Brinton (2010) は議論していないが, 次のような第3の派生の可能性も考えられるであろう。



なお, (18)に示すように, -ity を付加すると, 第一強勢が移動したり, [k] から [s] への音変化が見られることから, in- も -ity も共に同じクラス I 接辞に分類されるため, ここでもクラスの分類の違いに基づいて(17)を排除することはできない<sup>17</sup>。

<sup>15</sup> informality の意味は『研究社英和大辞典』第6版 (2002) による。

<sup>16</sup> inform の原義は『ジーニアス英和辞典』第5版 (2015) による。

<sup>17</sup> 否定の in- については, 第3節で見たように, クラス I 接辞である。また, 「中に (へ)」を表す in- についても, 同様に後続する基体と同化することから (import, illuminate, impose などのように), クラス I 接辞であると見なして良いと思われる。また, -al についても, adjective → adjectival に見られるような第一強勢の移動が観察されるためクラス I 接辞と考えられる。

- (18) a. *elástico* → *elasticity* (大石 1988 : 39)  
b. *elástico* [k] → *elasticity* [s]  
*tóxico* → *toxicity*  
*eléctric* → *electricity* (大石 1988 : 44, 強勢の加筆は筆者)

(17)では、名詞 *form* に接尾辞 *-al* が付加されてできた形容詞 *formal* に否定の接頭辞 *in-* が付加され、最終的に名詞 *informality* が派生することが示されている。*informal* の原義は「正式 (*form*) の (*al*) ことでない (*in*) → 非公式の」であるから、意味的に(17)の構造を排除することはできないと思われる<sup>18</sup>。

また、*Oxford English Dictionary* (2009) には、以下のように *informality* の語義が記載されているが、ここには大きく分けて、2つの意味が提示されているように思われる。1つは「非公式である (*informal*) という性質または事実」で、もう一つは「形式 (*formality*) の欠如」である<sup>19</sup>。

- (19) ① *The quality or fact of being informal*; ② *absence of formality*; with *an* and *pl.* An instance of this, an informal act or proceeding.

(①②の加筆は筆者)

そのように考えれば、前者の意味は(17)の構造に、後者の意味は Brinton and Brinton (2010) が想定している (15b) に対応するものと考えられる。

## 4.2. coeducation

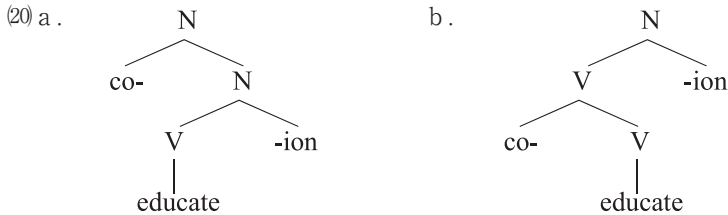
次に、*coeducation* の場合に立ち返ると、その語を構成する接頭辞 *co-* も

---

<sup>18</sup> *informal* の原義は『ジーニアス英和辞典』第 5 版 (2015) による。

<sup>19</sup> この「形式 (*formality*) の欠如」と Brinton and Brinton (2010) が述べている *informality* の意味 (*not having the quality of form* 形式の性質を持たないこと) は、ほぼ同じ意味内容であると思われる。

接尾辞-ity も共に前節で確認したように、クラス I 接辞に分類されるため、(9c) に基づいてどちらが先に付加されるかを決定することはできない。また、co-が先に付加されてできる動詞 coeducate も、-ion が先に付加されてできる名詞 education も共に実在する語なので、語の実在・非実在を基準にいずれかの可能性を排除するということもできない。したがって、理論上、次の2つの派生が可能である。



また、informality の派生を考察した際には、in-が多義であったため、2つの派生の可能性が考えられるとしても、意味的な観点からその1つを排除することができたが、co-は以下に示すように、基本的には同じ意味を表していると思われるので、意味の違いから一方を排除することはできない。したがって、(20)に示した2つの構造は共に容認されると思われる<sup>20</sup>。しかし、実際のところ coeducation には1つの解釈しかないので、2つの構造は必要ないことになる。

(21) coeducate

To educate (persons of both sexes) together, or (one of either sex) with those of the other under a co-educational system.

<sup>20</sup> (21), (22)の語義は *Oxford English Dictionary* (2009) による。この中で 'together' が共通して出てくるが、それが co-の意味 (共に、一緒に) に由来することは明らかである (竝木 2009 : 6)。

(22) coeducation

Education of the two sexes together in school or college.

ただし、*Oxford English Dictionary* (2009) や『研究社英和大辞典』第6版(2002)の動詞 *coeducate* の項には、それが<sup>s</sup> *coeducation* からの逆形成との指摘がなされている。*Oxford English Dictionary*によれば、*coeducate*の初出は1855年であるのに対して、*coeducation*はそれよりも少し早い1852年である。そうすると、*coeducation*に先だって*coeducate*を想定しなければならない(20b)は、歴史的な、すなわち通時的な(diachronic)観点から見ると不適當と言えるかもしれない。しかし、共時的な(synchronic)観点に立てば、*coeducate*という動詞が実在する以上、(20b)を一概に排除することもできないと思われる。ただし、実在するといっても、*coeducate*を記載する辞書は一部の大辞典に限定されている。

## 5. 逆形成と再分析

O'Grady and Archibald (2012: 109)は、*unkempt* (〈髪が〉くしを入れない、〈服装・外見など〉手入れのしてない)と*kempt* (〈髪など〉くしを入れた)について、興味深い指摘を行っている<sup>21</sup>。それによると、*unkempt*は、否定の接頭辞 *un-*と「手入れした(*groomed*)」という意味の*kempt*から構成されるが<sup>22</sup>、*kempt*自体は単独では用いられない拘束形態素(*bound morpheme*)であり、したがって定義上、語ではない。しかし、*kempt* (「くしでとくした(*combed*)」)はかつては英語の中に存在しており、その当時に *un-*が付加されて *unkempt* が形成されたが、その後 *kempt* は廃用となり、*unkempt* だけが残された、と述べている。

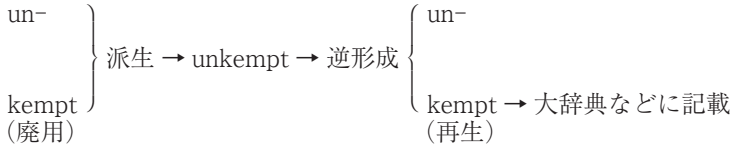
しかし、いったん廃用になった *kempt* が一部の大辞典に限定されてい

<sup>21</sup> *unkempt*, *kempt* の語義は『研究社英和大辞典』第6版(2002)による。

<sup>22</sup> 本来 *kempt* は古英語 *cemban* の過去分詞。

るとは言え、現代の辞書に記載されている場合があるのは、残された un-kempt から逆形成によって、kempt が新たに再生されたからであると思われる（23参照）。

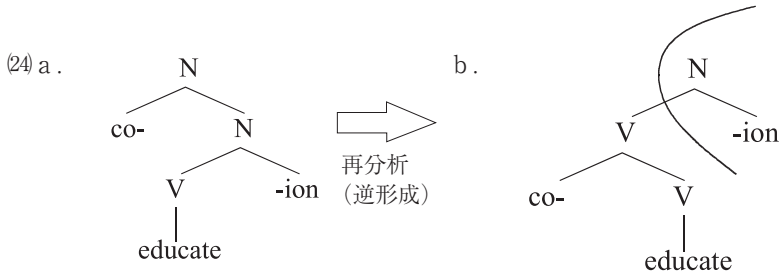
(23) kempt の逆形成による再生



以上のことを踏まえて、coeducation について、次のように考えたい。すなわち、まず (20a) の構造に反映されるような派生によって、coeducation が形成される。その段階ではまだ動詞 \*coeducate は存在しないので、\*coeducate を構成素と見なす必要はないし、実在しない構成素を仮定する (20b) はむしろ不適當である。しかし、その後、coeducation を構成すると思われる形態素の1つである-ion が語全体の接尾辞と認識され、それが切り離されるという逆形成によって、動詞 coeducate と-ion に再分析 (reanalysis) されたものと思われる<sup>23</sup>。-ion は名詞を形成する接尾辞であるため、それが切り離されると、動詞 coeducate が誕生する。その意味では、coeducate は本来それ以上分解することができない単一の形態素とみなされるべきものである。しかし、co-は接頭辞であるから、さらに co-と educate に分解されると考えても構わないであろう。

---

<sup>23</sup> この再分析は実質的に異分析 (metanalysis) でもある。



したがって、coeducation の本来あるべき派生と内部構造は、竝木 (2009: 6) と同様に、(20a) であると思われる。ただし、その後、逆形成によって動詞 coeducate が形成されたことを踏まえ、共時的に捉えれば、(20b) がまったく不適当とも言えないと思われる。例えば、名詞 happiness に un- が付加されて unhappiness が形成されたとする (3b) の構造の不適切さとはまったく事情が異なっている。

## 6. まとめ

本稿では、coeducation という語の形態素分析で抽出される 3 つの形態素 {co-}, {educate}, {-ion} がどのような順序で結合し形成されたのかを検討しながら、正しい派生と内部構造がどのようなものかという課題を出発点として、様々な観点から考察を加えてきた。

まず、この語の派生には 2 つの可能性を見つけた。一つは、education に co- が付加されたもので、もう一つは coeducate に -ion が付加されたものである。一見、どちらも正しいように思われるが、coeducation には 1 つの解釈しかないので、2 つの構造は本来は必要ないはずである。しかし、だからといって coeducate という語が、さほど一般に普及している語ではないために、大辞典にしか記載がなく、中辞典 (以下) に記載がないことを根拠に、後者の派生を排除することには無理があると思われる。

そこで、本稿では、coeducate が coeducation からの逆形成であることを

考慮し、また語形成の歴史を加味した通時的な観点から見て、本来あるべき派生は前者、すなわち education に co- が付加されたもの、であることを確認した。その後、逆形成によって eoeducate が独立した1つの動詞として認知されるに至った段階では、後者、すなわち coeducate に -ion が付加されたものもまた、それを排除する理由が見当たらないことから、十分に容認される構造と捉えられることを主張した。ある意味、どちらの派生と構造も適切であるということである。したがって、coeducation に想定されうる2つの異なる構造は、逆形成を仲立ちとした、それ自体が一種の「派生」と捉えられるのではないかと思われる。

### 参考文献

- Brinton, Laurel J. and Donna M. Brinton (2010) *The Linguistic Structure of Modern English*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Fromkin, Victoria, Robert Rodman, and Nina Hyams (2007) *An Introduction to Language*. Eighth Edition. MA: Thomson Wadsworth.
- フロムキン, ビクトリア, ロバート・ロッドマン, ニーナ・ヒアムズ (2006) 『フロムキンの言語学第7版』(緒方孝文・監修) 東京: トムソンラーニング.
- Justice, Paul W. (2001) *Relevant Linguistics: An Introduction to the Structure and Use of English for Teachers*. CA: CSLI Publications.
- 三原健一・高見健一 (2013) 『日英対照 英語学の基礎』 東京: くろしお出版.
- 竝木崇康 (1985) 『語形成』(新英文法選書〈第2巻〉) 東京: 大修館書店.
- 竝木崇康 (2009) 『単語の構造の秘密 — 日英語の造語法を探る』(開拓社言語・文化選書〈第14巻〉) 東京: 開拓社.
- 竝木崇康 (2013) 「第2章 形態論」三原・高見 (2013) 所収.
- O'Grady, Willam and John Archibald (2012) *Contemporary Linguistic Analysis: An Introduction*. Seventh Edition. ON: Pearson Canada Inc.
- 大石 強 (1988) 『形態論』(現代の英語学シリーズ〈第4巻〉) 東京: 開拓社.
- 小野隆啓・監修 (2004) 『英語の構造 — その奥に潜む原理 —』 東京: 金星堂.
- Siegel, Dorothy C. (1974) *Topics in English Morphology*. Ph.D. dissertation, MIT.
- 寺澤芳雄 (1987) 『英語語源辞典』 東京: 研究社.
- Weisler, Steven E. and Slavko Milekic (2000) *Theory of Language*. MA: MIT Press.

『ジーニアス英和辞典』第 5 版 (2015) 東京：大修館書店.

『ジーニアス英和大辞典』初版 (2001) 東京：大修館書店.

『研究社英和大辞典』第 6 版 (2002) 東京：研究社.

『小学館ランダムハウス英和大辞典』第 2 版 (1994) 東京：小学館.

『ウイズダム英和辞典』第 4 版 (2018) 東京：三省堂.

*The American Heritage Dictionary of the English Language*. Third Edition.  
(1992) MA: Houghton Mifflin Company.

*Oxford English Dictionary*. Second edition on CD-ROM Version 4.0 (2009)  
Oxford: Oxford University Press.

# Psychology Games for Language Learning

Ian Munby

## Abstract

Communicative tasks for language practice or fluency training play an important role in the language classroom but they often lead to “so what?”, or inconsequential outcomes. This paper will introduce some communicative tasks for foreign language learners of all ages and levels with surprising or amusing outcomes which purport to reveal something about our personalities and values. While there are clear risks involved in the psychological profiling of our students, I will show how these can be minimized through enactment of “denial strategies”. Training in these strategies provides a basis for further language practice and further active and personal learner involvement in classroom communication. I will also suggest how such tasks can be structured around a TBLL (task-based language learning) model of second language acquisition and lesson procedure.

## Introduction

In real life, or outside the classroom, psychology tests are designed to act as gateways to the minds of individuals or the groups and communities they belong to. It is commonly thought that secrets about our personalities, our values, or our aspirations can be laid bare by these tests, and many of them can be adapted for use inside the classroom. However, “test” is not a

good choice of word because it means something else in language learning, inspiring fear, implying success or failure, and suggesting that results are concrete, accurate, and irrefutable. While psychology “game” is preferred to psychology test for the purposes of this paper, game is not a wholly appropriate term either because in the activities I will describe there is no element of competition with winners and losers, and there are no game-like rules. At least they should be fun to do, as with many games, and the results should not be taken seriously. However, note here that teachers have to be careful because we don’t have control over how students may react to the results of these games, but whatever the outcome, we should encourage scepticism and critical thinking in the classroom.

Over the years I have collected a good number of “psychology games” from textbooks, colleagues in staff rooms, and some from students too, although I hasten to add that I have never studied psychology. Indeed, it is not clear that any of the games I describe in this paper, or even any part of them, have any grounding in psychology at all. Nevertheless, my interest in the field originated with the discovery of a teacher’s resource book named *Speaking Personally* by Gillian Porter Ladousse (1983). The stated aim of this excellent textbook is to introduce language learning activities for the development of fluency, but with a strong focus on having fun and discovering what kind of people we are beneath the surface. For example, there are questionnaires to determine how honest we are (p.13) and to analyze the types of dreams (or nightmares) we have (p.53). The activities are anchored by “the conviction that people will learn more readily and efficiently if they are actively and personally involved in their language lessons” (p.1).

Unfortunately, this enthusiastic quest for the ultimate personal

response in the language learning classroom which we find embodied in the pages of *Speaking Personally* has not gained much traction in the mainstream of EFL publishing. Indeed, in more than three decades experience as a consumer of EFL textbooks, I have come across very few psychology games, or activities which seek to shed light on how well we know ourselves. One such activity called “Who’s Responsible?” appears in *Clockwise Upper Intermediate* (Naunton; 2000, p.78). The activity involves reading the story of Stephanie who is, depending on your interpretation, a victim of the selfishness, heartlessness or negligence of a succession of men who could have done more to help her including a former boyfriend, a husband, and a taxi driver before being murdered by an escaped madman. The process of deciding which of the characters is most responsible for her death is supposed to reveal our belief systems regarding money and traditional male values, for example. This game has similarities with Game #5 *Lucy’s Story* to be described later in this paper. A more recent psychology game entitled “Imagine you’re in a forest” can be found in *Four Corners 3* (Richards & Bohlke; 2011, p.71). Here again, this game is similar to Game #2 *A Little Walk* which is supposed to shed light on your personality and relationships.

Besides the focus on fun and self-knowledge promoted by Porter-Ladousse, I also have a number of other good reasons for using psychology games. From my perspective as a teacher, these games are different from most language learning activities I have come across because I never get tired of using them in my lessons. Although I once taught a short course for a class of psychology majors who exhausted my full repertoire of psychology games, these activities are best used as “warmers”, at the beginning of a class, or “fillers”, at the end of class. They can also be thought of as refreshing alternatives to a textbook which has become chore-like and

boring or has simply come to dominate a course through overuse with negative consequences. The games can also be used following tests to lift classroom mood with the advantage that they can be pulled from the teacher's sleeve with no requirement for printed materials or any advanced preparation. All you need is an opportunity, a window of time, a whiteboard, and willing, forgiving students with pens and paper. They are what some teachers call "lessons from nothing". An additional advantage is that the games can be viewed as "teacher listening" activities, where students practice their listening skills through listening to their teacher rather than by listening to recordings. Here, the content of the game, or the teacher's explanation of what to do, can be pitched to the level of language proficiency of the students with regard to speed of delivery and level of difficulty of vocabulary and grammar. Similarly, motivation can be orchestrated through changes in pace of delivery. Finally, the games can be adapted to a theoretically appealing sequence of learning activities and based upon a TBLL (task-based language learning) model of second language acquisition and lesson procedure. Details of procedures shall be provided later.

Despite this potential for entertainment and the enticing promise of an attractive alternative to text-book oriented teaching, teachers may need to think carefully about whether it is safe to conduct a psychology game with their learners, and bear the following points in mind. First, ideally, you should know your learners well enough to guess whether or not they might take offence at the type of psychological profiling you are engaging in. This is regardless of whether or not the psychological analysis is sound, or whether or not the analysis has any scientific grounding. Second, as will be explained in the description of game procedure which follows, if you do decide to do a psychology game, it is probably better not to announce that

this is what you are doing until after the game has been completed. It is instead advisable to state that your purpose of doing the game is to improve learner listening and speaking fluency and to enjoy communication. Finally, teachers should, if possible, remember and keep a record of their results when they play the games to share with their students. Note that readers can do this while reading this paper, since interpretations of outcomes always appear after the game instructions. This sharing allows teachers opportunities (i) to build in an additional step into the lesson procedure, (ii) to provide more oral input for your learners, and, most importantly (iii) to cast themselves in the role of psychology profilee as well as profiler. In this way, if learners experience (hopefully only slight) embarrassment, a level playing field can be established if teachers share their examples of similar potentially embarrassing game results with the class.

### **Lesson Procedure and Game #1: Safari**

In this section I will describe a lesson procedure that can be adapted to any of the psychology games in this paper. I do so in tandem with a description of the first game hereafter referred to as *Safari* (Game #1). There are a total of 10 steps but 6 of these are optional (and listed as such) so the procedure can be shortened to only 4 key steps (steps 1, 3, 5, and 6)

*Step 1.* Explain the situation to your students with or without the use of a whiteboard.

In *Safari*, you are going on a four day (three night) safari on foot across wild country. You are accompanied by four animals: a cow, a horse, a lion, a monkey. Each night you camp, and the next day you leave one animal behind and continue your journey. Which animal did you leave behind after

the first night (#1), the second night (#2), and the third night (#3)? Which animal remained with you at the goal (#4)? Write down your decisions. Ask your partner about his or her choice, and write it down.

Simple language learning strategies or expressions can be taught at this stage of the lesson to assist the learners with asking and answering questions here. For example, one could write on the board the following phrases:

*What animal did you leave behind after the first (second, third) night?*

*I left the \_\_\_\_\_ (name of animal behind)*

Also, if you do not know this game, do not forget to write down your choice for the above so that you can share it with your students later.

*Step 2.* [Optional step]. Listen to a recording of a native, or highly proficient, speaker of English complete the same task. Since these recordings do not exist in published form, obviously they must be home-made by the teacher with the use of a simple recording device and with the help of a colleague. Note that the best option for teachers here would be to go a step further from the advice given in *Step 1* above, and to make a recording of yourself answering the questions, or doing the games, after supplying a copy of this paper to a colleague. The recording could then be used to provide extra listening input for learners. These authentic, unscripted recordings can be useful for learners since they are highly likely to include features of authentic speech. As pointed out by Taylor (1991), these include: “false starts, back-tracking, …, softeners, fillers and overlapping turns …” which “… represent a uniquely appropriate source of listening material”. While such listening texts can often turn out to be unsuitable for classroom use because of the speed of delivery, the fact that learners have completed the same task prior to being exposed to the recording means that they are uniquely primed to listen effectively to, and comprehend the listening text.

The benefits of this pre-listening priming are based on schema theory where it is thought that the experience of having engaged in the same task provides the ideal mental structure for learners to extract meaning from text, or listening text in this situation. In the words of Anderson & Lynch (1988) it establishes optimal conditions “to incorporate what we learn into what we know” (p.14). This schema theory, or schemata activation, underpins the approach to the teaching of listening in TBLL courses. For example, this model was employed in Willis and Willis’ Cobuild English Course (1988), where learners, having completed a task, “observe how native speakers do the same thing” (p.iv). An additional benefit to this approach is that it is not even necessary to give instructions for the listening task other than to say that the recording is of a native, or a highly proficient non-native, speaker completing the same task. Simply ask, for example: Did the speaker make the same choice as you? It also allows for a focus on language form in a second listening, or a repeat “listening for detail” activity. Having focused on the choices made by the speaker in the first “global” or “gist” listening, the recording can be played again with the task for the learners being to check which language structures the speakers use. For example, did the speaker say: “I think I will leave the cow” or “I would leave the cow”? Transcripts of the recordings can also be useful for teaching, especially when words or phrases are removed for a “bottom-up” listening focus involving gap-filling.

*Step 3.* Inform the students that it is a psychology game. Explain that a psychology game is a game where participants make choices which have hidden, or unexpected meanings

With *Safari*, you can announce that each animal symbolizes something important in life.

*Step 4.* [Optional step]. Invite suggestions from the learners as to what the game means. Note that after providing one example (the symbolic meaning of one of the four animals) from the list below, suggestions, in my experience, are more likely to flow from the class, particularly in combination with providing the first letter as a hint.

*Step 5.* Explain the meaning of the game.

In *Safari*, each animal represents something we often value, as follows:  
Cow=family, horse=work (or study), lion=pride, and monkey = friends.

The order you select is supposed to represent how you view the relative importance of each in your life. For example, if you arrive at the goal with the horse, then for you, work (or study) is the most important of the four. Conversely, the animal you abandon after the first night symbolizes your least important priority in life.

*Step 6.* Invite students to discuss with their partners or with the whole class what the implications of their own responses are and if they believe they are a true reflection of their priorities in life. It may also be fruitful for the students to discuss whether or not the animals are suitable symbols for the values they represent. Here again, useful phrases can be introduced to assist the learners in the expression of their ideas. It is also absolutely vital to suggest to the learners that they are entitled to reject the outcome by introducing denial strategies. For example, "I do not agree with this game (or analysis) because my family is more important to me than my friends". Notice also that this activity allows opportunities for the teaching of, or evaluating the extent of learner control of, comparative structures.

*Step 7.* [Optional step]. Listen to a recording of a native, or highly proficient, speaker of English discussing the implications of their own responses. As in

*Step 2*, recordings can be useful at this stage of the lesson for practicing listening skills both globally and for highlighting target language structures. For example, the task can be to circle the words in bold that the speaker uses: “I do not **think/believe** this game represents my priorities in life”.

*Step 8*. [Optional step]. Share your own experience of what happened when you took test.

*Step 9*. [Optional step]. Repeat *Step 6* with a new partner.

*Step 10*. [Optional step]. Homework. As an independent study task, learners can write about their responses, and their partners’ responses to the game. They can also do the game with a friend outside the class and write about it, or report the outcomes and reactions to the class. This allows both for the practice of writing skills and for further reflection and critical thinking.

In my experience, *Safari* works well as a substitute for a “warmer” activity in the course book *Touchstone 3* (McCarthy, McCarten, & Sandiford, 2008). This task is as follows:

What are your priorities in life? Rank these things in order from 1 (most important) to 6 (least important):

\_\_ your health, \_\_your career, \_\_wealth, \_\_your family, \_\_relationships, \_\_ looking good.

What other things matter to you?

## **Game #2: The Little Walk**

*Step 1*. Explain the situation to your students with or without the use of a

whiteboard.

Also, invite the participants to take a blank sheet of paper and write numbers 1-10 down the left margin. Imagine you are walking along a path in open country. As you walk, you will be asked to describe what you see and make some decisions in 10 different scenarios, or stages. Participants should write down what they see in their minds' eye and ask their partner what their decisions were and make a note of these also.

Note, for the following, it is better to draw simple images on the board, number them 1-10, and add some notes to illustrate meaning and assist students in comprehension and memory. This board work will be particularly useful in Step 5 when it comes to reviewing the task and explaining the meaning. Also, especially for large classes, it is recommended to have students ask and respond to each of the 10 scenarios or stages individually before progressing to the next one. This allows the teacher to orchestrate some excitement, a change of pace, and hopefully motivation by asking the students to hurry up and complete each stage due to a pressing need to move on to the next scenario. The 10 stages or scenarios are as follows:

1. You come to a fork in the path. Turn left and the path winds through a forest, turn right and the path is wide and straight. Which path do you take?
2. You find a stick on the path in front of you. What do you do with it?
3. You come to a river. Is it a wide river, a medium river, or a stream? How do you cross the river?

4. After crossing the river, an animal begins to follow you. What is it? What do you do?
5. Next, you find an animal in front of you. What is it? What do you do?
6. Next, you come to a home. Describe it.  
How many people are living there? 0, 1, 2, 3 or more?
7. You go into the home and enter the kitchen where you find a glass on the table. Is it (a) full of water, (b) half full, or (c) empty?
8. You go into the bedroom. Do you see any candles on the bedside cabinet? If so, how many of each of the following kinds? Used, burning, new? Your answer should be a combination of numbers such as 2-1-5, 0-1-0, or 0-0-0.
9. Behind the home, can you see a wall? If you can, is it high, medium height or low?
10. What lies beyond the wall?

*Steps 2-4. As in Safari.*

*Step 5. Explain the meaning of the game.*

1. The winding road is for deep thinkers, or people who think too much. The straight road is for simple thinkers, or people who do not think much. On several occasions, I have come across students who are really not sure if the analysis is correct, and have requested more time to think about whether it is true or not that they are simple thinkers or deep thinkers.

2. The stick represents opportunity. What you do with the stick is supposed to reveal how you respond to opportunities you have in your life. For example, if you pick up the stick and use it as a walking stick, it suggests that you are the kind of person who will seize opportunities and benefit from them in your life. If you leave the stick untouched, or pick it up and throw it away or break it, this is supposed to mean that you are the kind of person who misses important opportunities in life.
  
3. The river is supposed to represent life and the way you cross it is supposed to represent how you live life and how difficult it is. For example, wide rivers may represent difficult lives, or lives seen as major events, and streams may represent easy lives, or minor events. This depends on the method of crossing, with walking or jumping across streams suggesting a person who finds life comparatively easy. The opposite would be swimming across a wide river, suggesting someone who finds life to be a struggle. Participants commonly report crossing in boats, and with large classes it can be interesting to request a show of hands from those who made this choice to determine what kind of boat they held in their mind's eye. Crossing a wide river in a speed boat could mean that life is not really difficult, but grand and comfortable. Rowing boats are fascinating because they suggest a journey, or voyage through life undertaken while looking backwards. This could be taken to mean a tendency to reminisce constantly, or a tendency to look back on the past and treasure memories all the time at the expense of focusing on the present or future. Crossing the river on a bridge is another frequent response. While this is certainly a safe, easy option, as with leaping across a stream, it could be suggested that, by not entering the water at all, this is missing the experience of life altogether.

4. After crossing the river, the animal which begins to follow you is the animal which you think you are. I no longer do this game with classes including obese members since an occasion when one such learner declared that she was being followed by an elephant and decided to kill it. Unfortunately, cases where participants report harming or running away from the animal which is supposed to represent what they feel they are are surprisingly common. In these cases, it may be suggested that the participant does not entertain a positive self-image. Nevertheless, if such participants agree that the analysis is correct, and as a consequence aim to rectify it, then there is something positive to be drawn.
  
5. The animal which you encounter on the path in front of you is supposed to represent your view of the opposite sex, or of a gender other than your own if you perceive a multi-gender society. Once again, grotesque, reviled or dangerous creatures are often reported here, as are evasive or aggressive reactions to the encounter. However, responses can be positive and inspiring. In *Step 10* described in the context of *Safari* where students write about their feelings towards the game one student wrote: "My answer was that I met a rabbit and took some pictures, so I will meet a nice man. It made me happy".
  
6. The home you imagine is your dream home, your ideal home, or the home that, ideally, you would like to live in. Castles and wood cabins are very commonly supplied responses. It is interesting to ask participants if they live in a home which resembles the supposedly ideal home they have described. I have never heard of a unit in a condominium, or a 3LDK, being reported here. The number of people living in the home is the number of people you would, ideally, like to live with. Those choosing the option of zero could be said to prefer to live alone, perhaps preferring to

remain single throughout their lives. A number such as “4” could mean a spouse and 2 children. This item could therefore lead interestingly into discussion of preferred future family situations.

7. Regarding the glass on the kitchen table, if it is full of water, it means you are an optimist. In contrast, an empty glass signifies a pessimist. The half full glass represents the realist who sees life as a jamboree bag of positive and negative experiences. It goes without saying that this item is designed to prompt discussion in the following step (*Step 6*, described in *Safari*) of whether or not you and your classmates are pessimists or optimists.
8. The candles on your bedside cabinet are supposed to reveal secrets about your love life. The burnt candles represent former lovers, burning candles represent current lovers, and new or unused candles represent future lovers. While 0-1-0 would be the most charming of responses, numbers higher than one for burning candles, or numbers other than zero for the unused candles represent a challenge for married participants.
9. Behind the home, the wall that participants are asked to imagine is death. A high wall suggests you feel that death is the end. In contrast, a low wall, or no wall, suggests transition from life to death is smooth or negligible, an unimportant event perhaps.
10. Whatever lies beyond the wall is what you feel to be life after death. Participants commonly report seeing fields with flowers, children, family members, animals, and birds singing. Post-task discussion inevitably results in the question of whether or not there is life after

death.

*Step 6.* Invite students to discuss with their partners or with the whole class what the implications of their own responses are and if they believe they are a true reflection of their views of life.

At this point, you could invite students to mark each stage (1-10) on their paper with “O” (agree) or X (disagree) according to whether they feel the game analysis in *Step 5* is appropriate, or true for them. Note that, in the interests of promoting communication, students should be doing this not only for themselves but also for their partners. This procedure results in a raw score out of 10 which reflects degree of scepticism in the participant, with low agreement scores indicating a high degree of scepticism.

Following this, it is recommended to follow *Steps 7-10* from *Safari*.

### **Game #3: Your phone.**

Note that there is no situation or story in this game but it does involve a surprise (*Step 5*) and the same lesson procedure recommended for *Safari* and *The Little Walk* can be followed. Note also that this game can be played with a watch as a substitute for a phone if the student does not own a phone.

#### *Step 1.*

Ask participants to place their phones in front of them and to ask each other in pairs or small groups about their phones and compare them. This usually generates a large amount of animated discussion which I allow to continue for a few minutes before initiating an interview with questions 1-

15 below.

You and your phone, or your watch (if you don't have a phone).

### Questions

1. How long have you had it?
2. Where did you get it?
3. How much did it cost?
4. What do you think of it?
5. How many phones have you had in your life?
6. If it is not your first one, how does it compare with your last one?
7. If there was something wrong with it, would you try to get it fixed, or would you just get another one?
8. Do you carry it with you every day?
9. Where do you keep it when you are sleeping?
10. Have you ever thought that your friend's phone is better than yours?
11. If someone said that your phone is not very nice, would you get another one?
12. Would you swap (exchange) your phone with a friend?
13. Do you like it as much now as when you first got it?
14. How would you feel if you lost it? Why?
15. Do you think you will get a new one soon?

The interview can be set up by either (a) distributing a handout with the questions, or (b) dictating the questions to the students who are required to write them down. Students then interview each other and make a note of their answers.

*Steps 2-4. As in Safari.*

*Step 5.* Explain the meaning of the game.

Announce that the phone represents your boyfriend or girlfriend, and the way you answer the questions about your phone is the same as you would answer about the one you love, and your love life in general. For example, with question 5 (How many phones have you had in your life?) is asking how many lovers you have had in your life.

Following this, it is recommended to follow *Steps 6-10* from *Safari*.

#### **Game #4: Draw a picture.**

As with the previous game, *Your Phone*, there is no situation or story, but it does involve a surprise (*Step 5*) and the same lesson procedure recommended for *Safari* and *The Little Walk* can be followed.

*Step 1.*

Ask participants to draw a picture with the following: a house, the sun, a lake, a tree (or some trees), a path, and a fence.

*Steps 2-4.* As in *Safari*. Note that although there is no standard pair interview in this game, students should be encouraged to show each other their pictures and talk about them. Also, if a homemade recording is used, it can be usefully combined with a copy of the picture drawn by the speaker in the recording.

*Step 5.* Explain the meaning of the game. Each item in the picture means represents something important in your life, as follows:

house = yourself; sun = father; lake = mother; tree(s) = ambition(s); path = linkage, power, energy, direction; and fence = enclosure, defense,

separation.

Interpretation is as follows. The size, appearance, and position of the items in the picture and how they relate to each other in the drawing are said to reveal quite a lot about our personalities and relationships. For example, a comparatively large house, with many windows, in the centre of the picture is supposed to be indicative of a confident, outgoing personality. Similarly, with the sun and the lake, the size and position are said to reflect the strength of parent-child relationship or extent of their influence on the artist. A comparatively small sun, in the corner of the picture, perhaps partially, or completely obscured by cloud, is suggestive of a father with minimal influence and of a relationship which is not close. Regarding the mother, houses are sometimes depicted on islands in the middle of the lake, suggesting more than simply a close relationship. The path is also interesting in that it is sometimes found to join the house and the lake, as if to suggest an umbilical connection. However, with the mother, the strength of implied influence can be tempered by the position of the fence which can serve to separate the artist from not only his or her mother, but also from his ambitions. Similarly, a fence surrounding a house could indicate a defensive or reclusive personality. As could be inferred, a single large tree represents a single, strong ambition, whereas a number of trees suggest several ambitions. Once again, the location of the tree, or trees, and proximity to the house can also supposedly reveal the strength and importance of the ambition or ambitions. Proximity of the tree or trees to the sun and lake are also supposed to represent degree of parental approval of, or involvement in, the ambition or ambitions of the artist.

Once this analysis is complete, *Steps 6-10* from *Safari* can be followed.

### **Game #5: Lucy's story.**

*Step 1.* Explain the situation to your students with or without the use of a whiteboard.

Ask the class to read this story which involves 4 characters. Alternatively you can divide the story into 3 or 4 texts and ask students to read it to each other in groups.

A further option is to deliver the text orally to the students and ask them to supply some dialogue from the narrative.

The story is as follows. Lucy was madly in love with Peter and she decided to cross the river to visit him. Unfortunately, there was no bridge so she walked along the river bank to Michael's house. Michael owned a boat so she asked him if he could take her across to Peter's house. Michael replied that he couldn't provide this service for free and suggested a round-trip fee of \$10. Lucy explained that she only had \$5 and pleaded with him to lower the price. Michael refused politely, but agreed to take her only one way.

Optional task: Act out the dialogue between Lucy and Michael.

Peter liked Lucy, but not nearly as much as she liked him. Nevertheless, he seemed quite pleased to see her and invited her in. She spent the night there. The next day, she had to get back home. She asked Peter to lend her some cash to pay Michael for the return journey. Peter was in no hurry to lend her the money and drove off, smiling to himself and knowing that she'd still be there in the evening. As he expected, he returned to find her still sitting in the house. This seemed to be a convenient situation which could be repeated the next day, and the day after too. To his great surprise, Lucy was not in the house on the evening of the third day. His captive had walked

along the river bank to Simon's house.

Simon was certainly not a close friend, but the only one she had, apart from Peter, on that side of the river. Simon promised to lend her some money in the morning and invited her to spend the night there with him. She had no alternative. The following morning, Simon apologized for being unable to lend her the money. He claimed not to have as much money as he thought. Not wanting to sleep with Simon again, she tried to swim across the river back to her home. Half-way cross the river, she drowned.

The story presents an opportunity to teach the third conditional, and this is how to do it.

Elicit reasons why Lucy drowned and write them on the board, for example:

She couldn't swim.

There was no bridge.

She didn't have enough money.

She loved Peter.

Peter didn't love her.

Michael didn't give her a discount.

Peter and Simon didn't lend her any money.

Present the target pattern:

If Lucy had been able to swim, she wouldn't have died.

Then practice the same pattern with all the reasons she drowned. This leads into a discussion. Who do you think was responsible for Lucy's death?

Rank the characters 1-4 from 1 = Most responsible to 4 = Least responsible.

*Steps 2-4. As in Safari.*

*Step 5* Explain the meaning of the game. Each character represents a value:

Lucy=Love, Michael=Money, Peter=Power, Simon=Sex.

If you reverse the order, this is supposed to reveal the values you respect most. For instance, if you put Michael as number 4 in terms of his responsibility, or believe that he is least responsible for Lucy's death, this means you defend Michael's values. In this case, you believe that Michael is within his rights to refuse to discount his services, even for a friend, because business is business. If you decide that Lucy is most responsible for her own death, then you don't value love as an excuse for irrational behaviour. Likewise, ranking Peter as least responsible suggests that you believe that a man having power over a woman, and using that power, is understandable and not wrong in any way. Similarly, ranking Simon as least responsible suggests that you support the idea that such casual relationships do not come with any strings attached. In other words, sleeping with someone does not imply any responsibility to protect or take care of him or her. All is fair in love and war.

Once this analysis is complete, *Steps 6-10* from *Safari* can be followed.

## **Conclusion**

As mentioned in the introduction, it is perhaps worth repeating that great care should be taken when deciding whether or not to use a game with one's learners, particularly with the last game *Lucy's story*. Nevertheless, these games can add a useful dimension to a teacher's repertoire. To summarize their potential benefits once again: first, they are can be fun and surprising. As one student attests in the conclusion of his

written reflection on *The Little Walk*: “Finally, however, I like this kind of test. I think I am an optimist. Therefore I can ignore the bad results”. Second, despite the fun and excitement, they can be used to teach or reinforce grammar or language functions typically found in our course books. Third, they can be crafted into multi-stage lesson plans without need for printed materials creating a situation where a teacher can use a small quantity of input material to go a long way. This is preferable to the opposite situation where students are showered with bewildering quantities of handouts or are frog-marched through page after page of a boring textbook. Third, the games can be adapted to task-based language learning procedures. Fourth, by occasionally going through the gate and focusing on the values and personalities of our learners, we can provide more absorbing lesson content than is often on offer in more mainstream question prompt language personalization, such as “what is your favourite store?” Finally, the games offer opportunities for teachers to display or develop the critical thinking skills of their students. Especially, if we can encourage our students to deny or reject game results, or even dispute the premises of the games themselves, one could say that a kind of learning victory has been achieved. I conclude with two more examples from my students’ written reflection on *The Little Walk*. “Is this psychological test for western people? The way of thinking is based on the culture. Japanese people do not often build walls between their houses”. Another wrote: “In question 3, my partner chose a wide river, but I don’t think this shows that his life is difficult. I think his answer means that he is a challenger, and he will become a successful man”. In sum, I believe this kind of critical thinking skill where learners reject ideas which are placed in front of them could be usefully empowering, especially if transferred to all educational materials, academic lectures, and media.

## References

- Anderson, A. & Lynch, T. 1988. *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, M., J. McCarten, and H. Sandiford (2008). *Touchstone 3*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naunton, J. (2000). *Clockwise: Upper-intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Porter-Ladousse, G. (1983). *Speaking Personally*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & David, B. (2012). *Four Corners 3: Students book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, L. (1991). Review of Collins Cobuild English Course. *ELT Journal*, 45, 74-76
- Willis, J. & Willis, D. (1988). *Collins Cobuild English Course 1, Teachers Book*. London: Collins.



# A Need for Pragmatic Instruction

B. Bricklin Zeff

## Abstract

This article reports on the findings of an on-line survey related to the necessity of pragmatic instruction in helping Japanese students competently greet and respond to greetings in American English. Methods in the instruction and assessment of language functions and language-use situations are also discussed. It is hypothesized that proper instructions in pragmatic rules supported by comprehensive assessment that frame CLT methodology will greatly enhance the learning experience and produce the improvements sought after in the EFL classroom. This article is adopted from a PhD dissertation that fully explores this important topic (Zeff, B. 2018).

## Introduction

Acknowledging the need for pragmatic instruction in the language classroom is not new (Bardovi-Harlig & Dornyei, 1998; Tajeddin, 2008). Yet, explicit pragmatic instruction has traditionally played a very small role in language classrooms throughout Japan (Zeff, 2011) where language instruction generally follows the pedagogical model of grammar explanations, rote memorization, and the translation of passages (Ishihara, 2011a). As a result, what often happens in Japan is that students with high discrete point test scores may fail to develop basic communication skills. This

paradox exemplifies what Bardovi-Harlig (2001) meant when she expressed that “a learner of high grammatical proficiency will not necessarily possess concomitant pragmatic competence” (p.14).

Much research has been done on the pragmatics of the speech act of apologies. This speech act in particular can be seen as a source of pragmatic failure in Japan. According to Cohen (2008), “Research on apologies has found that there are a series of strategies that are specific to the performance of apologies in many different languages in a variety of speech communities” (p. 120). Apologies could be considered a major linguistic device for politeness. Most language programs teach language for communication in its polite form. It is expected that students learn proper conduct while using the L2. Olshtain and Cohen (1989) stated that “the strategies used to perform apologies are largely universal” (p.171).

Looking at aspects of universals in linguistic politeness, apologies in Japanese play a very important role in communication but serve a very different role in Western cultures. Ellis (1994) described apologies as “face-threatening acts which are part of the elements necessary in politeness theory” (p.174). Ide (1989) commented that “politeness in Japanese often falls outside of the framework or play a minor part” (p.224) in the politeness principles described by Leech (1983) and Brown and Levinson (1987). Nonaka (2000) suggested that for the Japanese to use the expression, “I’m sorry,” they do it to show consideration towards their interlocutor’s feelings. They do this even if the speaker is not at fault.

Americans tend to only apologize if they consider themselves in the wrong. Kumagai (1993) has made similar distinctions, describing Japanese apologies as “penitent” and American as “rational.” Other speech acts that have been investigated in their effect on Japanese communication skills are requests (Kasper, 2000), compliments (Ishihara, 2003) and requests (Takimoto, 2009a).

## **Online Survey of Native English-Speaking EFL Teachers in Japan**

<sup>1</sup>Japanese students of English have a difficult time making a greeting that would appear to be appropriate or polite to the native speaker. An unpublished online survey by the author in 2016 of 75 native English-speaking EFL teachers throughout Japan (see Appendix A) showed that they perceived a problem with the English greeting practices of native Japanese speakers across a range of social contexts. When asked about how their students returned greetings in English, 32% (n=24) of respondents reported receiving contextually unexpected return greetings and 14% (n=11) found the greetings to be non-proficient or unnatural. Respondents' comments indicated the greeting speech act was mostly conducted with a basic pattern and without complex routines. They specifically mentioned the case of addressing a professor without a title (i.e., "Smith" instead of "Professor" or "Mr. Smith"), receiving a response of "Good morning" regardless of the time of day, and experiencing confused or shyly proffered greetings particularly in less common contexts or in response to nonstandard greetings. By far the biggest indicator of problematic greeting practices occurred when respondents were approached by people unknown to them; fewer than 10% (n=8) of responses were termed unproblematic while close to 40% (n=30) were considered inappropriate. Such problems could indicate a need for instruction in this important speech act.<sup>2</sup>

### **Pragmatic Instruction: Explicit vs. Implicit**

One study showing the value of explicit pragmatic instruction in the Japanese language classroom was conducted by Takimoto (2009a). By focusing on one part of the speech act of requesting, Takimoto charted the

development of learners' pragmatic proficiency. His study used structured input in the form of explicit pragmatic instruction and awareness-raising tasks to learn bi-clausal expressions as politeness markers in request forms. A bi-clausal expression is an extra polite expression used to make a request that the speaker may consider particularly face threatening by its imposition on the hearer or because of the relationship the speaker has with the speaker in regard to power or distance from the hearer's in regard to intimacy.

The purpose of Takimoto's instruction was to get his students to understand the role of politeness markers better when making requests that may be considered a high rate of imposition on the hearer. Such situations include asking a neighbor, with whom one has not had much interaction, to water the plants while on vacation, or asking a neighbor for a ride to school (Zeff, 2016).

Takimoto (2009) used a pre-, post-, and follow-up test in his study. The pretest was administered two to three days prior to the instructional treatment. Eight to nine days after the instruction, a posttest was administered. Four weeks after the study was completed, a follow-up test was given. For all testing periods, an acceptability judgement test (AJT) and a listening test (LT) were given, as well as a DCT and a role play test (RT). He found in his results a positive effect from the explicit pragmatic instruction and concluded that there was an effect on the development of pragmatic awareness regarding requests. Takimoto's work was an attempt in Japan to answer the call by Bardovi-Harlig and Dornyei (1998), who stated that "increased pragmatic awareness should be one goal of classroom instruction" (p.255).

Takimoto's (2009) study was not the first to document the positive effect of pragmatic instruction in the Japanese classroom. Ishihara (2003) examined EFL students' ability to give and respond to compliments after

explicit pragmatic instruction. Ishihara (2011b) said, when discussing this study, that “instruction probably facilitated learner’s improvement not only in terms of performance but also awareness of giving and responding to compliments” (p.75). Even though pragmatic language instruction plays a minor role in Japan (Ishihara, 2010; Kakiuchi, 2005), the call for its use and its demonstrated impact are well established (Bardovi-Harlig, 2001; Lyster, 1994; Matsumura, 2003). These impacts can affect students’ awareness of and abilities in communicative competence.

## **Managing Communicative Ability**

When linguists talk about how learners develop communicative language ability, they usually look at two different but related things. The first are interactional acts. These refer to acts that give structure to discourse by ensuring one utterance leads to another (Ellis, 2001). This involves turn taking, knowing when one’s turn is over and the next turn begins in a conversation, openings and closing, and temporal and spatial considerations (Have, 2007). Are there rules for doing these things? How do people manage conversations? How do people negotiate meaning? What do people do if they do not understand something someone said? How do people repair a conversation that breaks down? All of these questions are part of understanding how discourse is structured (Schegloff, 1991). These questions are also pertinent to classroom instruction of pragmatics.

## **The EFL Classroom**

Through casual observation of a group of students in a class, teachers can pick out certain communicative abilities or lack thereof. Ellis (2002) and Kirsner (1994) have pointed out the difficulty of observing implicit

knowledge: how do teachers know what their students know or do not know? To confound this problem even more, there is the Observer's Paradox that says the only way to collect real data for research is for the researcher to be invisible from the subjects being observed for research (Labov, 1972). It seems possible that there is a way to reconfigure the research design to allow for stealth observations of implicit knowledge (Schmidt, 1994). In so doing, teachers would be able to research and determine the effectiveness of teaching these pragmatic rules for the EFL student with no other way to experience these acts other than in the language class.

### **Communicative Language Ability: Assessment**

Language instruction often depends on textbooks to introduce forms and language for students to learn and practice (Ishihara, 2011a). Unfortunately, it is impossible for textbooks to address all the variations possible for a given speech act. Yet, it is vitally important to introduce students to the fact that such variations exist (Kakiuchi, 2005).

<sup>3</sup>Although evaluating an understanding of language functions can be challenging for any teacher, assessment is an important part of teaching the greeting speech act. Because the purpose of pragmatic instruction is to prepare students for the variability of discourse, one can pair the assessment tool with the objective of the awareness-raising tasks. Understandably, no one type of assessment meets all needs. For assessing performance, as is required when evaluating conversations in pairs or groups of three or more, oral or written feedback works well. The feedback can include comments on key phrases use as well as tonal quality and awareness of hesitations and non-verbal cues.

DCTs can aid in assessing L2 pragmatics. Some instructors see the “T” as representing “test” whereas others prefer the “T” to represent “task.” This change of focus involves re-tasking the examples used into a testing environment with timed responses. I refer to a DCT as representing a “test” throughout this dissertation, and I use the phrase *discourse completion task* to signify a “task.” A scaled assessment also can be used to evaluate students’ awareness of an answer’s appropriateness in a written example of a greeting exchange. This is referred to as the acceptability judgement test (AJT). For instance, one might use a scale from “most appropriate” to “least appropriate” below a written greeting; the students are asked to rate the example on that scale and their responses are assessed (Ross & Kasper, 2013). Finally, a rubric is a helpful tool for both the students and teachers to break down the functions involved in greetings.<sup>4</sup>

## **Conclusion**

Where greetings are an easily identifiable speech act in communication, other speech acts can be a focus using the available tools for teaching the language necessary for communicating competently. The survey at the beginning of this paper brings to the forefront the necessity for addressing this important issue in the language classroom.

## **References:**

- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? In K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp.13-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bardovi-Harlig, K., & Dornyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, 32(2), 233-262.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language use*.

- Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. (2008). Speaking strategies for independent learning: A focus on pragmatic performance. In S. Hurd & T. Lewis (Eds.), *Language learning strategies in independent settings* (pp. 119-140). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA: Academic Press.
- Ellis, R. (2001). Investigating form-focused instruction. [Supplement]. *Language Learning*, 51, 1-46.
- Ide, S. (1989). Formal forms and discernment: Two neglected aspects of universals of linguistic politeness. *Multilingua*, 8(2/3), 223-248.
- Ishihara, N. (2003). Giving and responding to compliments. In K. Bardovi-Harlig & R. Mahan-Taylor (Eds.), *Teaching pragmatics*. Washington DC: Office of English Programs, U.S. Department of State. Retrieved from <http://exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics.htm>
- Ishihara, N. (2010). Assessing learners' pragmatic ability in the classroom. In D. H. Tatsuki & N. R. Houck (Eds.), *Pragmatics: Teaching speech acts* (pp.209-227). Alexandria, VA: TESOL.
- Ishihara, N. (2011a). Co-constructing pragmatic awareness: Instructional pragmatics in EFL teacher development in Japan. *TESL-EJ*, 15(2), 1-17.
- Ishihara, N. (2011b). Formal instruction on the speech act of giving and responding to compliments. In *Proceedings of the 7<sup>th</sup> conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, (pp.62-78). Retrieved from [http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/P\\_AAL7/pdfs/06noriko.pdf](http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/P_AAL7/pdfs/06noriko.pdf)
- Kakiuchi, Y. (2005). Greetings in English: Naturalistic speech versus textbook speech. In D. H. Tatsuki & N. R. Houck (Eds.), *Pragmatics in language learning, theory and practice* (pp.61-86). Tokyo: Pragmatics Special Interest Group of the Japan Association for Language Teaching.
- Kasper, G. (2000). Data collection in pragmatics research. In H. Spencer-Oatey (Ed.), *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures* (pp. 316-341). London: Continuum.
- Kirsner, K. (1994). Second language vocabulary learning: The role of implicit disorders. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp.283-311). London: Academic Press.

- Kumagai, T. (1993). Remedial interactions as face-management: The case of Japanese and Americans. In S. Y. T. Matsuda, & A. Baba (Eds.), *In honor of Tokuichiro Matsuda: Papers contributed on the occasion of his sixtieth birthday* (pp.278-300). Tokyo: Iwasaki Linguistic Circle.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Oxford: Blackwell.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Lyster, R. (1994). The effect of functional analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics* 15(3), 263-287.
- Matsumura, S. (2003). Modeling the relationship among interlanguage pragmatic development, L2 proficiency, and exposure to L2. *Applied Linguistics*, 24(4), 465-491.
- Nonaka, K. (2000). Apology is not necessary: An in-depth analysis of my own intercultural and intracultural miscommunication. *Journal of Hokkaido University of Education at Kushiro*, 32, 155-186.
- Olshtain, E., & Cohen, A. (1989). Speech act behavior across languages. In H. W. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Transfer in production* (pp.53-67). Norwood, NJ: Ablex.
- Ross, S., & Kasper, G. (2013). *Assessing second language pragmatics*. London: Palgrave Macmillan U.K.
- Schegloff, E. (1991). Reflections on talk and social structure. In: D. Boden & D. H. Zimmerman (Eds.), *Talk and social structure: Studies in ethnomethodology and conversation analysis* (pp.44-71). Cambridge: Polity Press.
- Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp.165-209). London: Academic Press.
- Takimoto, M. (2009). Exploring the effects of input-based treatment and test on the development of learners' pragmatic proficiency. *Journal of Pragmatics*, 41(5), 1029-1046.
- Tajeddin, Z. (2008). Functions and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners*, (pp.185-196). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeff, B. (2011, September). Review of the book *Pragmatics: Teaching speech acts*, D. Tatsuki & N. Houck (Eds., *Pragmatics Matters: JALT Pragmatics*

SIG, 36(1), 14-18.

Zeff, B. (2016). The pragmatics of greetings: Teaching speech acts in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 54(1), 2-11.

Zeff, B. (2018) Pragmatic Teaching and Japanese EFL Learners' Use of Greeting Routines (Unpublished Doctoral Thesis, Hokkaido University, Sapporo, Japan)  
Retrieved from HUSCAP: <http://doi.org/10.14943/doctoral.k13188>

<sup>1</sup> This passage is cited directly from my article, Zeff, B. (2017). The assessment process as real-life performance: Rethinking assessment of pragmatic instruction in the Japanese EFL classroom. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 129-140. It is reproduced here under agreement with the publisher. (From p.131)

<sup>2</sup> This is the end of the passage cited from the journal article.

<sup>3</sup> This passage is cited directly from my article, Zeff, B. (2016). The pragmatics of greetings: Teaching speech acts in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 54 (1), 2-11. It is reproduced here under agreement with the publisher. (From p.10)

<sup>4</sup> This is the end of the passage cited from the journal article.

## APPENDIX A:

### Survey 2016: English Greeting Practices in Japan

#### English Greeting Practices in Japan

This is a short survey about your experience with using English greetings in Japan. This survey will provide data for a dissertation toward pragmatics. In this survey, the word “natural” means speech that demonstrates communicative competence and understanding of the social context. Communicative competence includes appropriateness in communication, as in saying the right thing in a given context, and politeness, as in saying it in the right way. I appreciate your taking the time to do this survey.

1. In your experience as an EFL instructor in Japan, when your Japanese friends or work colleagues greet you in English, does it sound natural?  
 Yes. No problem.  
 The greetings basically are fine, but they are not something I would hear in my country.  
 Sometimes the greetings are not what I am expecting.  
 I do not consider them natural.  
 Other: Please provide an example of such a greeting here.
  
2. In your experience as an EFL instructor in Japan, do your own English greetings to Japanese friends or work colleagues typically receive natural responses?  
 Yes. No problem.  
 The greetings basically are fine, but they are not something I

- would hear in my country.
- Sometimes the greetings are not what I am expecting.
- I do not consider them natural.
- Other: Please provide an example of such a greeting here.
3. In your experience as an EFL instructor in Japan, do your Japanese students typically greet you using English in natural ways?
- Yes. No problem.
- The greetings basically are fine, but they are not something I would hear in my country.
- Sometimes the greetings are not what I am expecting.
- I do not consider them natural.
- Other: Please provide an example of such a greeting here.
4. In your experience as an EFL instructor in Japan, do your own English greetings to Japanese students typically receive natural responses?
- Yes. No problem.
- The greetings basically are fine, but they are not something I would hear in my country.
- Sometimes the greetings are not what I am expecting.
- I do not consider them natural.
- Other: Please provide an example of such a greeting here.
5. In your experience living in Japan, have Japanese speakers who are unknown to you greeted you in English? If yes, did it sound natural? (If no, leave blank.)
- Yes. No problem.
- The greetings basically are fine, but they are not something I

would hear in my country.

Sometimes the greetings are not what I am expecting.

I do not consider them natural.

Other: Please provide an example of such a greeting here.

6. I am an EFL teacher of English in Japan from:

Japan

America

Canada

England

Australia

Another country (Name the country here)

7. My native language is:

English

Other (please specify)

8. What is your gender?

Female

Male

9. How old are you?

18-23  24-35  36-45  Over 45



## 執筆者紹介

大森 一輝 (英米文化学科：教授)  
柴田 崇 (英米文化学科：教授)  
仲丸 英起 (英米文化学科：准教授)  
鈴木 英之 (日本文化学科：准教授)  
手塚 薫 (日本文化学科：教授)  
大谷 通順 (日本文化学科：教授)  
小松 かおり (英米文化学科：教授)  
浜 忠雄 (北海学園大学：名誉教授)  
須田 一弘 (日本文化学科：教授)  
上野 誠治 (英米文化学科：教授)  
イアン マンビ (日本文化学科：講師)  
ゼフ ブリックリン (英米文化学科：講師)

## 北海学園大学 人文論集 第67号

---

2019(令和元)年8月31日

編集 テレングト アイトル (日本文化学科)  
小柳 敦史 (英米文化学科)

発行者 大森 一輝

発行所 北海学園大学人文学部  
〒062-8605 札幌市豊平区旭町4丁目1番40号  
電話(011)841-1161

---

印刷・製本 (株)アイワード  
札幌市中央区北3条東5丁目

# HOKKAI-GAKUEN UNIVERSITY

# STUDIES IN CULTURE

No. 67

August 2019

## CONTENTS

Symposium: Bridging Humanities, Tourism Studies, and Tourism	
Development	1
Purpose of the Symposium	Kazuteru OMORI 2
Introduction: What Can and Should Humanities Scholars Think about	
World Heritages and Tourism?	Kazuteru OMORI 5
The Present State of First Nation Heritage Tourism in Alberta, Canada	
	Kazuteru OMORI 13
How was the Plantin-Moretus House- Workshops-Museum Complex	
inscribed onto the World Heritage list?	Takashi SHIBATA 23
The problems of how to develop “Hidden Christian Sites in the	
Nagasaki Region” for tourism	Hideki NAKAMARU 40
Creation of the Story Associated with World Heritage Registration and	
its Problems — Examination of the case of the Christian Sites in the	
Nagasaki Region	Hideyuki SUZUKI 46
Comment 1	Kaoru TEZUKA 54
Comment 2	Michiyori OTANI 58
Comment 3	Kaori KOMATSU 63
Representations of Marianne	Tadao HAMA 67
Fishing activities and successors among Maruyama fishermen in	
Minami Awaji City	Kazuhiro SUDA 107
On the Derivation and Internal Structure of Words	Seiji UENO 125
Psychology Games for Language Learning	Ian MUNBY 145
A Need for Pragmatic Instruction	B. Bricklin ZEFF 169

FACULTY OF HUMANITIES  
HOKKAI-GAKUEN UNIVERSITY  
Sapporo Hokkaido Japan