

常磐大学人間科学部紀要

人間科学

第25巻 第2号
2008年 3月

論文

「範疇的陶冶」における認知的バイアスへの配慮

..... 渡邊 光雄 1

第145回国会における国旗国歌法案審議の分析(1)

..... 岩田 温 15

The Division of the Body Politic in *King Lear*

..... 真部多真記 29

研究ノート

江戸通矢に見る弓術流派のネットワーク

..... 佐藤 環 41

1. 常磐大学人間科学部紀要『人間科学』(HUMAN SCIENCE)は、年に一巻とし、2号に分けて発行する。
2. 本誌の寄稿資格者は、本学の専任教員および紀要編集委員会が認めた者とする。
3. 寄稿論文は学術論文として相応しい内容と形式を備えたものであり、かつ未発表のものでなければならない。
4. 本誌には論文、研究ノート、書評、学界展望などの欄を設ける。それらの内容は以下のとおりとする。
論文は理論的又は実証的な研究成果の発表をいう。
研究ノートとは研究途上にあり、研究の原案や方向性を示したものをいう。
書評は新たに発表された内外の著書・論文の紹介をいう。
学界展望は諸学界における研究動向の総合的概観をいう。
5. 原稿は所定の執筆要綱に従って作成し、紀要編集委員会に提出する。
6. 寄稿原稿は紀要編集委員会において検討し、必要な場合には、加筆、訂正、削除もしくは掲載見送りを要求することがある。
7. 一号につき一人が掲載できる論文など、原則として一編とする。
8. 初校の校正は執筆者が行う。
9. 執筆者に対して編集規程と執筆要綱を配布する。
10. 執筆者には本誌2冊と抜刷50部を贈呈し、それ以上は実費負担とする。
11. 必要に応じて、片方の号はテーマを決めて特集号とする。
12. 論文の体裁(紙質、見出し、活字など)は可能な限り統一する。
13. 紀要のサイズはB5とし、論文、研究ノート、書評、学界展望は二段組、その他は一段組で、いずれも横組とする。活字の大きさは論文、研究ノート、書評、学界展望、その他いずれも10ポイントとし、いずれも明朝体とする。
14. 上記以外の事項については、紀要編集委員会の決定に従うものとする。

1. 原稿は、手書きの場合は横書きで、A4版400字詰め原稿用紙で提出する。パソコン入力の場合にはテキストファイルのフロッピーと、横書き40字30行でA4版用紙に印刷されたものを提出する。
2. 原稿の長さは、論文は24000字(400字詰め原稿用紙換算60枚)、研究ノートは12000字(30枚)、書評は4000字(10枚)、学界展望は8000字(20枚)を基準とする。課題研究助成報告は(3.75枚)以内とする。そのほかのものについては紀要編集委員会が決定する。
3. 原稿はコピーをとり、オリジナルを紀要編集委員会に提出し、コピーは執筆者が保管する。
4. 原稿執筆にあたっては、以下の事項に従うこと。
 - (1) 原稿の1枚目には原稿の種別、題目、著者名および欧文の題目、ローマ字表記の著者名を書くこと。
 - (2) 論文には200語程度の欧文アブストラクトを付すこと。なお、アブストラクトとは別に欧文サマリーを必要とする場合は、A4版ダブルスペース3枚以内のサマリーを付すことができる。
 - (3) 書評には著者名、書名のほか出版社名、発行年、頁数を記載すること。
 - (4) 日本語以外で執筆された部分については、執筆者の責任においてネイティブチェックを行う。
 - (5) 数字は、原則として算用数字を使用する。
 - (6) 人名、数字、用語、注および(参考)文献の表記等は、執筆者の所属する学会などの慣行に従う。
 - (7) 図、表は一つにつきA4版の用紙1枚に描き、本文には描き入れない。なお、本文には必ずその挿入箇所を指定すること。
 - (8) 図表の番号は図1.、表1.、とする。そのタイトルは、図の場合は図の下に、表の場合は表の上に記載すること。
 - (9) 図表の補足説明、出典などはそれらの下に書くこと。

「範疇的陶冶」における認知的バイアスへの配慮

渡邊 光雄

Mitsuo Watanabe

Zur Abwehr falscher kognitiver Entwicklung in kategorialer Bildung

Bildung läßt sich nicht empirisch klären, sondern nur philosophisch-phänomenologisch verstehen. In solcher Deutung stellt sich Bildung immer als eine Einheit von Vorgängen und Wirkungen dar, bei denen Person und Welt aufeinander bezogen sind. Diese wechselseitige Erschließung kann sich nur sinnvoll vollziehen durch intentionale Prozesse, in denen ein über alle Einzelheiten hinaus gültiges Allgemeines an gewisse aufschließende „Kategorien“ im Bildungsprozeß wirksam werden. Wolfgang Klafki definiert Bildung als : „kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit ‚kategorial‘ erschlossen hat und daß eben damit er selbst — dank der selbstvollzogenen ‚kategorialen‘ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse — für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist“.

Wegen ihrer Einbindung in das Methoden- und Theorieverständnis läßt sich kategoriale Bildung heute nur aus einer wissenschaftstheoretischen Perspektive fruchtbar interpretieren. Klafki erkennt in der kategorialen Bildung vor allem auch eine bildungstheoretische Möglichkeit, den bei Kindern häufig zu beobachtenden Fehler zu vermeiden.

Der zentrale Gegenstand dieser Arbeit ist eine kognitive Analyse vom bei Elementarschulkindern häufig zu beobachtenden Fehler und der falschen kognitiven Entwicklung, die in kategorialer Bildung ihren Fehler beeinflusst. Diese Analyse ist nicht als objektivistische Gegenstandsanalyse gemeint, sondern eigentlich als Ermittlung der thematisch gebundenen Lernstruktur, die — als von der Kindern zu erarbeitende — ihnen jeweils die falsche kognitive Entwicklung abwehren soll.

序—「範疇的陶冶論」における認知的バイアスの取り扱い

本稿は、「範疇的陶冶」(kategoriale Bildung)^(注1)という人間形成^(注2)のいとなみに誤り(エラー)をもたらす認知的バイアスへの配慮の必要性と可能性を、「問主観的」^(注3)に論じるものである。

「範疇的陶冶」の理論すなわち「範疇的陶冶論」がドイツの精神科学派教育学者クラフキ(W.Klafki)に

よって提唱されたのは、1950年代であった。当時、教育学界は、国際的に、教育の内容と方法を一元化して捉える諸々の考え方で賑わっていた。その中で、この理論は、旧西ドイツ教育学界中心に、教育の内容と方法を一元的に捉えて規範的に教育の本質を質したもものとして注目された。1990年代になり、筆者は、それまで明らかにされなかったその人間形成論の哲学思

想上の成り立ちを規範的研究方法により、又、授業評価へのその人間形成論の有効性を処方的研究方法により、それぞれ論証した(渡邊,1994)。今日、この理論は、実際の学習指導場面への実効性のある適用を考えなければならぬ段階に至っている(渡邊,2006)。

「範疇的陶冶論」は、1970年代以降、ドイツ語圏で注目されなくなった。しかし、本稿末の指摘にあるように、認知的バイアスへの配慮を伴う「範疇的陶冶論」の展開は、今日の情報社会で果たすべき新たな役割がこの理論に備わっていることを示している。そして、その点で、この理論には再び注目に値するものがあることを示してくれる。

もともと、「範疇的陶冶論」は、宣言的知識に基づく規範的研究方法に従い、四つの構成要因(①教師の意図した諸範疇の組合せによる「陶冶内容」^(注4)、②「陶冶内容」の意義づけ、③「陶冶内容」の諸範疇に枠づけられる子どもの「思考の働き」、④「陶冶内容」による「思考の働き」に基づいた「思考の働かせ方」^(注5))から成り立っていた。範疇としては、「身体活動的範疇」「範例的範疇」「代表的範疇」「類型的範疇」「価値的範疇」「美的範疇」「技能的範疇」の七種類が掲げられた^(注6)。そして、教師側で意義づけられた「陶冶内容」(諸範疇の組合せ)による子ども側の「思考の働き」とそれに基づく「思考の働かせ方」において、諸範疇に枠づけられる思考力の成形成^(注7)が期待された(渡邊,1994,186-239頁)。このような「範疇的陶冶論」は、今日、次の問題設定の下に置かれている。

(1) 問題設定

「範疇的陶冶論」に関して、既に、その哲学思想上の成り立ちとその授業評価への有効性は、前述のように、論証済みとなっている。課題として残されているのは、実際の学習指導場面にその理論を適用するときの実効性に関する問題である。即ち、教師の意図した諸範疇から成る「陶冶内容」が、それに対応する子どもの「思考の働き」とそれに基づく「思考の働かせ方」を教師の意図通りに枠づけることができるか、という問題である。

その問題は、クラフキが「範疇的陶冶」のいとなみを換言した次の「二面的開示」の説明に端的に見られる。即ち、「範疇的陶冶は、二面的開示を意味する」が、

そこにおいて、「教師が入念に組み立てた『陶冶内容』における諸範疇が子どもたちに表示(開示)されることは、子どもの側でその諸範疇の獲得が表示(開示)されることに他ならない」、という予定調和的な説明に見られる(Klafki,1967,S.43 ff.)。ここで問題になるのが、「に他ならない」(nichts anderes als)という宣言的言い回しである。この言い回しは、「陶冶内容」の諸範疇が子どもの側に「転移する」事象^(注8)を無条件で承認し、それに依拠している。

筆者は、「範疇的陶冶」の核心に位置づけられたこの「転移」に依拠する「二面的開示」の事象について、それを実証的に明らかにすることの難しさを確認している(渡邊,2006)。今日の意思決定研究の諸成果に従うならば(Baron,2008; Pohl,2004)、「二面的開示」の状態は、つねに認知的バイアスに晒され、絶えざる誤りに脅かされている。従って、「陶冶内容」の諸範疇がいかに入念に組み立てられていようとも、それが子どもに対して「開示される」ことで以って、直ちに、子どもによって諸範疇の獲得が表示(「開示」)されることに「他ならない」と安易に言うことはできない(渡邊,2006)。「範疇的陶冶」における「二面的開示」の事象は、つねに、誤りをもたらず認知的バイアスを補正することに配慮しながら考えられなければならないのである。

それでは、一体、「範疇的陶冶」における認知的バイアスへの配慮をどのように考えなければならないのであろうか。この問いかけが本稿における研究の問題設定になる。

(2) 研究目的と研究方法

上記の問題設定に基づき、本稿の研究目的は、「範疇的陶冶」における「思考の働き」に基づいた「思考の働かせ方」について、誤りをもたらず認知的バイアスへの配慮の必要性和可能性を求めることにある。その求め方(研究方法)は、教授学研究や思考研究で見られる研究方法のうちの一つである規範的研究方法に従っている。規範的研究方法は、ものごとのあり方を解釈して論じるためのものである。それは、諸事象の仕組みや構造を明らかにするための記述的研究方法や、目的実現のための有効な方法を提示するための処方的研究方法とは異なる。即ち、規範的研究方法は、

特定のテーマに関する問題状況の整理に必要な思考の枠組み（「規範的思考モデル」）を、宣言的知識によって「間主観的」に構成する、という手法を意味する^(注9)。

本稿の研究目的を達成するための規範的研究方法は、次に示される手順の解釈を「間主観的」に行う手法で示される。そして、本稿の構成は、その手順に即して成り立っている。

- ① クラフキは、「範疇的陶冶論」において、「認知的バイアス」という言葉を用いてはいないが、実質的に「認知的バイアス」による思考の誤りを取り扱っている。そこで、その取り扱いの記述箇所を特定するための解釈を行う。
- ② 上記の記述箇所、認知的バイアスによる誤りの生起を解釈する。
- ③ 「範疇的陶冶」の認知的バイアスによる誤りが思考一般に見られることを前提としながら、その思考一般を対象にした認知研究の成果に基づき、「範疇的陶冶」の認知的バイアスによる誤りの生起を解釈する。
- ④ 思考一般の問題として、教師と子どもたちの学習指導中の思考の問題も位置づけられると考え、その思考の誤りをもたらず認知的バイアスへの配慮が「範疇的陶冶」にも適用され得るとみなす。そして、「範疇的陶冶」における認知的バイアスへの配慮の必要性と可能性を例示するため、学習指導中の思考に関する資料を解釈する。その例示結果を以って本稿の研究目的に応える。

1 範疇の活性化をねらう「陶冶内容」の構成

クラフキの「範疇的陶冶論」には、教師側の「陶冶内容」とその意義づけ、そして、子ども側の「思考の働き」とそれに基づく「思考の働かせ方」に従った小学校6年生の教材が例示されている。それは、「分度器による角の測定」をテーマとしたものであり（Klafki,1967,S.135 ff.）、又、思考の誤りをもたらず認知的バイアスに関して、後述するように、その実質的な取り扱いが行われる箇所になっている。

この教材例では、「陶冶内容」として、「角を測定する分度器の道具性」に関する行為に基づいた記述形式

の「技能的範疇」が取り上げられている。即ち、人間が自らの位置を中心とする凝視点の移動を角運動の基本として精確に定量化する「思考の働き」とその「働かせ方」が記述されている。子どもは、この記述形式の「分度器の道具性」に関する「技能的範疇」を学習行為において認知形式で成形する。換言すれば、行為において、記述形式の範疇が「転移」し、認知形式の範疇になることを意味する。このことは、子どもが「物体移動の方向を精確に規定できる」状態をも意味する。そこでは、物体の移動結果である「運動」（直線運動や円運動や角運動など）を精確に知覚しながら、その「精確に規定できる移動の結果」を「幾何図形」とみなし、それを「分度器の測度」（角度）で捉えることが、「分度器の道具性」に関する「技能的範疇」を認知形式で成形することになる。そして、「運動」「幾何図形」「分度器の測度」の知覚に基づく知的作用が「思考の働き」になり、それらの知覚を連続的に働かせることが「思考の働かせ方」になる。又、子どもの側でのこのような「思考の働き」とそれに基づく「思考の働かせ方」を枠づけて促進するものが、行為に基づいた認知形式の「技能的範疇」である。さらに、それを成形するために、教師側で記述形式の「技能的範疇」を整えたものが、「陶冶内容」となる^(注10)。

この「陶冶内容」は、次のような子どもの経験を通して質の高い思考の展開をもたらず機能をもつ。即ち、スキーやソリによる斜面および平地での滑走の遊びなどで、子どもに「角度」の概念を活性化させる経験である。こうした「陶冶内容」のもたらず子どもの「思考の働き」とそれに基づく「思考の働かせ方」は、その子どもの将来における建築・設計などの職業や日常生活で必要な図形認識の基礎能力として位置づけられる。それは、「分度器の道具性」に関する行為に基づいた認知形式の「技能的範疇」が人間生活一般における「方向感覚」の育成に不可欠であるという意義づけを有することになる。そして、「思考の働き」とそれに基づく「思考の働かせ方」を学習指導場面で子どもに期待するには、「角度の精確な測定」を実行させる具体物（「分度器」）を使った次の操作手続きが必要とされる。

教師は、まず、二つの半直線のうちの一つを固定し

てその起点にもう一つの半直線の起点を合わせて回転させ、起点を頂点（回転の中心）とする二つの半直線の方向の違いを子どもに注目させる。さらに、教師は、その違いを厳密に表示（測度化）するために、一回転の運動（「角運動」）範囲を360等分した等分目盛りでその違い（「角運動」の量的推移）を具象化する。この具象化には、シンボル化と具体物化がある。シンボル化は、特殊な図形「 \angle 」を画くことであり、具体物化は、180度の目盛りを刻んだ半円形の透明板を伴うことである。後者の具体物化されたものが「分度器」と呼ばれることを子どもに教える。

この後、教師が子どもに示さなければならないことがある。それは、シンボル「 \angle 」において、見た目では「角」の頂点が扇形の片隅を表している、それが幾何学的な回転の中心点になること、そして、二つの半直線のうちの一つを固定して他の一つをその起点（中心点）の周りに回転させた結果生じる二つの半直線の方向の違いが「角」になることである。さらに、示さなければならないことがある。それは、同シンボルを具体物にしたもの即ち「分度器」が、本来、両半直線のうちの一つを固定して他の一つを起点中心に一回転させた「角運動」の範囲を360等分に目盛ったものでなければならないが、実際には、最大の「角運動」（円運動の軌跡に対応）を半円にして両半直線の方向の最大差異を180度に限定したものになることである。教師は、「分度器」がアーチ型の半円運動を示した具体物であることを子どもにイメージさせなければならない。

「陶冶内容」としての「角を測定する分度器の道具性」に関わる「思考の働き」とそれに基づく「思考の働かせ方」は、こうした操作手続きに即して展開するものになる。そして、それらを教師が教室で実際に展開させるには、工夫が必要になる。即ち、「思考の働き」とそれに基づく「思考の働かせ方」を子どもに実感させる場面構成が必要になる。例えば、黒板に張られたボール紙の上で二本の木の棒が一点を中心に回るようにする。そして、一方の棒の先にチョークをつけてボール紙上にその棒の回転運動の軌跡を画きながら、回転運動自体を目で見分けるように、工夫がなされる。二本棒による「角運動」の量的推移は、半円形の透明

板で作られた「分度器」を使うことによって「測定」され、二本の棒による「角運動」が見られるようになっている。そこにおいて、二本の棒による「方向の変化」と「角」から成る「角運動」の知覚に基づいた「思考の働き」が展開する。それとともに、その「角運動」の量的推移に対応する測度（「分度器」の「角度」）の知覚に基づいた思考を連続させる「思考の働かせ方」の展開が、子どもに期待される。

「範疇的陶冶論」では、この教材例で示されるように、まず、「技能的範疇」に枠づけられた「陶冶内容」とその意義づけが教師の側面に表示され、そして、それに対応する「思考の働き」とそれに基づく「思考の働かせ方」の展開が子どもの側に期待されている。ここに、教師の側の子どもに対する「陶冶内容」とその意義づけから成る「技能的範疇」の表示（子どもに対する「開示」）、そして、子どもの側の「思考の働き」とそれに基づく「思考の働かせ方」の展開による「技能的範疇」の獲得の表示（教師に対する「開示」）という対応関係が、「二面的開示」の事象として提起される。とくに、子どもの側では、「分度器」を使った「角の測定」の操作手続きにより、諸知覚（「方向の変化」と「角」から成る「角運動」の知覚、その「角運動」の量的推移の知覚、その量的推移の測度即ち「角度」の知覚）に基づいた知的作用（「思考の働き」）を連続的に展開させる「思考の働かせ方」が示されている点に、クラフキの工夫が表れている。

2 「範疇的陶冶」の「思考の働かせ方」における誤りの生起

「範疇的陶冶」は、その中核に「二面的開示」の事象を据え、さらに、その事象の核心には「転移」という事象を据えている。その「転移」の事象の実証性を考えるとき、認知的バイアスに基づく誤りの問題が生じる。この問題は、既に、クラフキ自身が示す「分度器による角の測定」の教材例に示唆されていた。ここでは、認知的バイアスという言い方がなされていないが、子どもたちの「分度器」の使用法に関する次のような「誤った思考の働かせ方」が示されている。

実際の授業では、しばしば、子どもたちは、「角」の頂点が回転の中心点であることを自覚しないままで

いる。そのため、子どもたちは、「角」の頂点に分度器の中心を合わせず、物差しの利用を類推して半円形(「分度器」)の両端の一つを「角」の頂点に合わせてしまう。それは、「角」の知覚が、「方向の変化」の知覚と連動した「角運動」という事象の知覚に至ることなく、初めから「図形」(静止画)の知覚と連動してしまったためである、とみなされる。従って、初めから「図形」化された「角」が、同様に「図形」化された半円形の両端の一つに重ね合わせることを子どもに類推させる、ということになる。このような子どもたちは、目にする「分度器」が、二つの半直線のうちの一つの半直線を回転させた両半直線の間の違いを測定する道具であると考えることができない。子どもたちは、このような「誤った思考の働かせ方」を繰り返しがちになる(Klafki,1967,S.147.)。

ここにおいて、クラフキは、子どもたちが「しばしば自ら目にする分度器の具体的な形そのものに縛られてしまう」ことを指摘する。これは、今日の視知覚情報処理研究から見れば(松田,2002)、その子どもたちが視覚レベルで認知的バイアスを被った状態になる。そこで、クラフキは、子どもたちが「最初に目にする分度器の形それ自体に縛られずに半直線の回転運動の結果として『分度器』を捉える」ように、教師による入念な教材の構成が行われなければならないことを強調する。子どもたちに「誤解」されないような教材の扱いが、教師に求められる(渡邊,1994,201頁)。

「分度器」に関する子どもたちの「思考の働かせ方」に生じる誤りは、「範疇的陶冶論」の場合、授業で教師が教材を入念に扱うことによって回避できるとされる。このことは、「範疇的陶冶論」が、クラフキの捉って立つ精神科学的教育学の世界における伝統的な理想的教師像を念頭に置いたものであるからに他ならない。ここには、教師が子どもたちに懸命の指導を行えば、その指導の目論見通りの結果が得られることを基本とする人間形成の理論が繰り返されている。言い換えれば、そこには、懸命の指導を行ってもなかなか目論見通りに事が進まなくて悩む教師の姿、あるいは、懸命の指導を行う中で子どもの側に生じた誤りに自ら気づかないままの教師の姿が扱われていない。

筆者は、別の機会に、「二面的開示」の「転移」に

おける認知的バイアスの生起の問題を論じているが、この問題は、「範疇的陶冶論」の場合、子どもたちの「思考の働かせ方」における誤りの問題になる(渡邊,2006)。クラフキは、子どもたちの「自ら目にする分度器の具体的な形そのものに縛られてしまう」状態を指摘するが、その状態は、彼自身の中では、教師が入念に構成した教材を子どもたちに取り組みさせることによって回避できるものとして考えられている。確かに、理想的な教師の場合にこのような回避が可能であることを否定できない。しかし、現実の学校教育では、入念な指導を懸命に行ってもなかなか目論見通りに事が進まずに悩む教師、あるいは、入念な指導を懸命に行う中で子どもの側に生じた誤りに自ら気づかないままの教師が、日常的に見られる。この状況は、学校教育の世界では、表面になかなか出てこないが、その分、それは深刻な事態でもあると筆者はつねづね感じている。しかしながら、その事態を憂慮した文献が公刊されていないわけではない(片桐,2002;武村・大漣,1993;山田・松本,1994)。そのような学校教育において「範疇的陶冶」を実行するには、その中核に据えられた「二面的開示」における「転移」の事象を実効あるものにしなければならない。

実際の教室場面では、子どもの「思考の働き」とそれに基づく「思考の働かせ方」を通して、教師の準備した「陶冶内容」の諸範疇が「転移する」ことに期待が寄せられる。そのとき、注意しなければならないことがある。それは、子どもたちが、つねに、認知的バイアスの生起とそれによる思考上の誤りに脅かされている、ということである。通常の場合、教師がこのことを自覚しながら子どもたちを指導することには、困難さが伴う。前述のように、クラフキ自身が指摘した「分度器」の「思考の働かせ方」でしばしば子どもたちが犯す誤り(「分度器」の形に縛られる状態)は、今日の視知覚情報処理研究における形態レベルの認知的バイアスの問題になる(渡邊,2006)。そして、その誤りの原因、即ち、「自ら目にする分度器の具体的な形そのものに縛られてしまう」状態は、クラフキの「範疇的陶冶論」では、教師が入念に構成した教材によって解消され得るものとされている。だが、今日の視知覚情報処理研究は、筆者が別の機会に論じたように、

この解消が困難であることをわれわれに突きつけている（渡邊,2006）。

3 「思考の働かせ方」における認知的バイアスの生起

クラフキの指摘にあるような「見た目に縛られる」状況は、大脳側頭連合野の「腹側経路」における視覚情報処理上の認知的バイアスの生起に起因する、と言われている（渡邊,2005,2006）。そして、この状況は、無意識のレベルの事象であるため、人間にとっては不可避のものとなる。図形のみならず文字記号系列や文章を視知覚するときの情報処理においても、この認知的バイアスは生じる。ここにおいて、「範疇的陶冶」の現実場面への適用を考えると、やはり、認知的バイアスの問題が生じてくる。即ち、子どもの将来との関わりで意義づけの行われた「陶冶内容」が子どもの「思考の働き」とその「働かせ方」に組み合わせて構成される「範疇的陶冶」では、本稿の序で記した「範疇的陶冶」の七種類の範疇における「範例的範疇」「典型的範疇」「代表的範疇」「価値的範疇」が、それぞれにこうした認知的バイアスを生起し得るものとなる。これらの範疇は、図形や文字記号系列や文章に対する言語感覚を働かせた視知覚作用を伴い、大脳側頭連合野の「腹側経路」における視覚情報処理の影響を強く受けるものであるため、以下に示すように、それぞれの事象における認知的バイアスを生起し得るものである。主に筋肉運動感覚を介した「身体活動的範疇」や「技能的範疇」、そして、主に美的感覚を介した「美的範疇」については、それらに関わった図形や文字記号系列や文章の視知覚による認知的バイアスの生起もないわけではない。だが、今日、思考上の誤りをもたらす認知的バイアスの認知研究上の知見について、筋肉運動感覚や聴覚あるいは美的感覚それぞれを中心にまとめたものの蓄積を、筆者は多く見ることはできない。従って、本稿では、そうした状況下で議論の困難な「身体活動的範疇」「美的範疇」「技能的範疇」の取り扱いを除く他の四つの範疇を対象にして、認知的バイアスの問題を論じることとする。

なお、四つの範疇のうちの「範例的範疇」は、「抽象的範疇」と「形式論理的範疇」に分けられる。そのため、以下では、「範疇的陶冶」における認知的バイ

アスの生起について、「範例的範疇」を二つに分けた「抽象的範疇」と「形式論理的範疇」、そして「典型的範疇」「代表的範疇」「価値的範疇」の五つの範疇との関わりで論じることとする。

3-1 「抽象的範疇」を活性化した「思考の働かせ方」に伴う「可用性バイアス」

現実の事象の文字記号系列による抽象化を枠づける「抽象的範疇」には、例えば「慣性」の概念が含まれる。この概念は、物体が力を受けなければいつまでも静止し、力を受ければいつまでも運動し続けるという事象の知覚による「思考の働き」に従っている。そして、それは、現実の物理的事象を論理的に抽象化したものである。しかし、人々は、物体に作用するこの力と運動の関係について、物体が力を受けている間は運動するにしても、力が除かれると止まるという日常経験的に抽象化された「思考の働かせ方」即ち経験則に馴染んでいる。人には、この経験則を気軽に用いて力と運動の関係を解釈しようとする傾向が見られるが、この傾向は、意思決定研究などの分野では、「可用性バイアス」(availability bias)と言われる。「抽象的範疇」に対して、人は、しばしば、自分が普段から慣れている捉え方でものごとを判断するという「可用性バイアス」をしばしば働かせるようになる（Baron,2008,pp.153-155；Pohl,2004,pp.147-163；岡本・今野,2003,148-150頁）。

3-2 「形式論理的範疇」を活性化した「思考の働かせ方」に伴う「確証バイアス」

抽象化された文字記号系列の形式論理操作を枠づける「形式論理的範疇」には、例えば「実数」「虚数」などの概念が含まれる。今ここで、「実数には大小があるが、虚数には大小がない」という文章を一般の人々が読まれた場合、その人々にとって、「実数」や「虚数」などの概念で構成される論理関係は、記号論理の世界における形式操作的所産を記述している。その際、この記号論理の世界には、「実数」のような実感可能な概念もあれば、「虚数」のような実感不能な概念もある。一般の人々の場合には、実数の世界に慣れた生活の過ごし方がある。人々は、そこで、数には大小があるという日常経験（実数の直接的な知覚による「思考の働き」）を積んでいる。そのため、人々は、その経験を

証拠にして、「虚数も数である」ので「虚数にも大小がある」という「思考の働かせ方」をしかねない。ここには、経験的に得られた証拠と思われるものであって自らの判断の確からしさを補強するという「確認バイアス」(confirmation bias)が見られる(Pohl,2004; 印南,2001)。

3-3 「類型的範疇」を活性化した「思考の働かせ方」に伴う「連言錯誤」

「類型的範疇」とは、ある事象に備わる諸特徴のいくつかを図形・文字記号系列・文章で連記することにより、その事象を想定表示する思考の枠組みである。その事象の实在可能性を人が想定表示するとき、ここでは、連記数を多くするほど、实在可能性をより限定して想定する表示が見られることになる。これは、その事象の实在可能性をより限定して低くみなすことを意味する。逆に言えば、図形・文字記号系列・文章による連記数が少ないほど、限定の弱まった高い实在可能性が表示されることになる。ところが、現実には、人が何かを記述するために自らの思考の枠組みを働かせるとき、特徴の連記数をより多くして類型化する方がより具体的に詳述することになるため、その類型化の实在の可能性が高いと思いがちになる。その反対に、何かを記述するときに特徴の連記数を少なくして類型化する方がより大雑把で抽象的に記述することになるため、その類型化の实在の可能性が低いと思いがちになる。人は、より多くの連記数を知覚した「思考の働き」を繰り返すほど、その事象の実際に存在し得る状態即ち高い实在可能性を想定表示するという「思考の働かせ方」をしがちになる。これは、「連言錯誤」(conjunction fallacy)と呼ばれる認知的バイアスになる(Pohl,2004,pp.23-42.; 印南,2001,158-160頁)。

3-4 「代表的範疇」を活性化した「思考の働かせ方」に伴う「代表性ヒューリスティック」

「代表的範疇」は、図形・文字記号系列・文章で表現された部分事象でいつて何らかの全体的事象を想定表示する思考の枠組みである。それが作用する場合、見かけの部分事象に対する解釈がそのまま全体事象を実際に「代表する」という思考をもたらすことがある。そこには、「代表性ヒューリスティック」(representativeness heuristic)という認知的バイア

スの生起が見られる。

「代表性ヒューリスティック」は、見かけの部分事象を典型として全体事象の实在をイメージする認知傾向を意味する。別の言い方をすれば、ある事象の「見かけの基準」の知覚に従った「思考の働き」に基づいてその事象全体を解釈させる「思考の働かせ方」を意味する。ここでは、その事象全体を成り立たせる「実質基準」の知覚に従った「思考の働き」は、影を潜めている。それは、部分事象を表す図形・文字記号系列・文章(「見かけの基準」)の直接的な知覚に従った「思考の働き」のみが作用することによる(Baron,2008,pp.146-150.; 岡本・今野,2003,147-148頁)。

3-5 「価値的範疇」を活性化した「思考の働かせ方」に伴う「係留バイアス」

「価値的範疇」は、望ましいとみなされる事象をまとめる思考の枠組みである。人は、ものごとの望ましいあり方を考えるとき、無意識のうちに、社会的評価の高い考え方を記す記述の知覚に従った「思考の働き」に基づいて考えがちになる。そして、人は、社会的に高く評価されていると自らみなす事象に縛られた「思考の働かせ方」を無意識的に繰り返すようになる。その場合、「係留バイアス」(anchoring and adjustment heuristic)が生起し得るのである(Baron,2008,p.380.; 岡本・今野,2003,143-144頁)。

以上のように、図形や文字記号系列や文章への言語感覚と視知覚作用中心の諸範疇を活性化した「思考の働き」に基づく「思考の働かせ方」には、認知的バイアスの生起が窺われるのである。

4 認知的バイアスに配慮した「範疇的陶冶」のいとなみ

これまで見てきたように、「範疇的陶冶」の「二面的開示」を成り立たせる要因のうちの「思考の働かせ方」には、思考上不可避とされる認知的バイアスの生起が憂慮される。従って、学校教育では、教師も子どもたちも認知的バイアスから逃れられない状態が懸念される。教師は、自らが脅かされざるを得ない認知的バイアスを自覚し、それに対処できる力を培っておくとともに、子どもたちもそうした認知的バイアスに対処する構えを培うことができるように、配慮しなければならない。

実際の授業では、以下で示すように、「二面的開示」に直接的に関わる「可用性バイアス」「確証バイアス」「連言錯誤」「代表性ヒューリスティック」「係留バイアス」が、子どもや教師のそれぞれの側にしばしば見られ、そして、それらに配慮した指導が、実用性の高い「範疇的陶冶」とみなされるものになる。

4-1 「可用性バイアス」への配慮

「抽象的範疇」の活性化に伴いがちな「可用性バイアス」への配慮については、次の小学校6年生算数単元「速さ」の授業例に見ることができる（麻柄,1995,137-179頁）。

自動車などの乗り物の「速さ」は、前述の「慣性」概念の場合と同じように、乗り物の単位時間当りの距離移動という事象に対する「抽象的範疇」で枠づけられた思考上の構成概念である。この「速さ」の概念を単元とする授業が、ある小学校6年生のクラス（35人）で行われた。そこでは、「時速とは1時間に進んだきよりである」、あるいは、「時速とは1時間に進んだきよりで表される量である」という言い回しで学習指導が行われた。この指導では、「1時間に」の「に」が、日常用語法では、乗り物の距離移動という事象を時間との関わりで抽象化する記述に必要な「割合・割り当ての基準を表す」格助詞になる（三省堂編集所,1994）。そして、「1時間当たり」あるいは「1時間につき」という抽象的意味を示すことにもなる。

「速さ」の単元で35人中15人はこの抽象的意味に基づいて「時速とは1時間当たりに進む距離である」と理解したが、他の20人の中には、「時速とは距離である」と誤解する子どもたちがいた。時速60キロとは、時間をかけて走った距離が60キロであり、100キロの距離を走った自動車の時速は時速100キロであるというのである。この子どもたちは、「時速とは1時間に進んだきよりである」という言い回しを理解するとき、「1時間に」の「に」を、自ら日常経験的な使用に慣れている「時間的範囲を表す」格助詞として知覚した。そして、その知覚に従った「思考の働き」に基づいて、「時速」に関する「思考の働かせ方」を自分なりに展開した。これは、彼らが普段から慣れている捉え方でものごとを判断しがちになるという「可用性バイアス」が働いた結果であるとみなすことができる。

「速さ」の単元でこのような「可用性バイアス」を被った子どもたちの誤解に対し、上記の教師は、「時速」の概念がもともと時間と距離から独立した抽象的なものであることを体得させる学習指導を行った。即ち、教室内に速度計付き自転車を持ち込み、後輪軸に付いているスタンドを立てて、速度計の針が一定の「時速」を示す目盛に至るまで子どもたちにペダルを漕がせた。そして、そこで、一定の「時速」に至った瞬間を以ってその時の自らのエネルギー消費状態が抽象的な意味の「時速」になるというように、子どもたちに考えさせた。教師は、「時速」の概念それ自体を体得させた上で、計算操作による便宜的な「時速」の求め方を子どもたちに学習させるならば、「時速」の誤解をもたらす「可用性バイアス」に配慮した学習指導ができる、と考えたことになる。（麻柄,1995,176-188頁）

4-2 「確証バイアス」への配慮

「形式論理的範疇」の活性化に伴いがちな「確証バイアス」は、前述の数の操作の場合のみならず、次の小学校5年生社会科単元「日本の農業」の授業例における言語レベルの形式論理操作にも表れ（山田・松本,1994,134-137頁）、それへの配慮の事例が見られる。

この授業で使う教科書には、5haの水田をもつ5人家族（父、母、子ども二人、祖父）の兼業農家Aさんの家の資料（収入・支出等）が掲載されている。その資料から分かることは、父親が土木工事会社勤務で日曜に田畑の仕事をし、母親と祖父が毎日田畑を耕すという状況であり、又、農薬や肥料の経費が年々増えている問題状況である。さらに、父親の給料が不安定で、母親も近くの工場に勤めようと考えている状況も分かる。

授業では、このような兼業農家の抱えている諸々の問題を考えさせるために、資料に基づく意見を子どもたちに言わせる。最初に、子どもKが発言し、会社勤めの父親が日曜にも農業を行うのは大変であり、農薬や肥料も値上がりしているので、「農業をやめてお母さんも働きに出た方がいい」と述べる。それに対して、おじいさんは先祖代々の土地で農業を続けたいと考えているのではないかと反対する子どもが出てくる。そして、それぞれの意見に同調する子どもも出てくる。おじいさんが農業をやめれば働く所がなくなっ

てしまうという意見、農業をやめてお母さんも働けば収入が増えるという意見、田を少し売って残りの土地に苺を植えれば水田より仕事がおもしろいからおじいさんも働けるという意見、苺は手間がかかるからおじいさん一人ではだめだという意見が、授業後半まで次々に出てくる。授業が終わるところで、子どもKが「ほくなら、やっぱりやめます」と言い切る。

この授業は、子どもたちが友だちの意見の言葉尻を捉えて中身の無い話し合いを延々と繰り返していた、と批判されるものであった。とくに子どもKは、Aさんの家の実態に即して考えずに、「教科書に書かれている内容の一部をとり出して自分の主張の論拠をつごうよく補強しているだけ」であると見なされた(山田・松本,1994,137頁)。ここでは、「形式的論理的範疇」の活性化を通して、言葉の繋がりのみの知覚に従った「思考の働き」に基づき、自ら経験的に確認できる友だちの言葉を根拠にした「思考の働かせ方」が繰り返される。そして、そこには、「確認バイアス」を被った「思考の働かせ方」の展開が見られる。

この状況は、子どもたちの思考の展開に対する教師の事前分析の不足によるものとみなされた。例えば、子どもが「農業をやめればおじいさんの働く場所がなくなってしまう」と発言した時点で、Aさんの家の「収入・支出」資料に子どもたちを注目させる必要があった。そうすれば、農業をやめることによる家計状況(生活の切り詰め、母親の会社勤めによる収入安定の可能性、など)の問題を子どもたちに多義的に考えさせられたというのである。又、農業をやめられないAさんの家の事情が、たんにおじいさんの働く場所がなくなるとか、先祖伝来の土地を売るわけにはいかないから、などの理由にあるだけではないことを子どもたちが分かったであろうというのである。(山田・松本,1994,137頁)

子どもたちの思考の展開に対する入念な事前分析に基づいた学習指導により、言葉尻を自らの主張の根拠にさせる「確認バイアス」に配慮が施される、ということになる。

4-3 「連言錯誤」への配慮

「類型的範疇」の活性化に伴いがちな「連言錯誤」への配慮は、次の小学校5年生社会科単元「わたしたちの生

活と工業」の授業例に見られる(山田・松本,1994,138-141頁)。

現実社会の工場立地条件を子どもたちに考えさせるこの授業は、某電機会社の日本国内工場分布図に基づき、名古屋・大阪の大都市と北海道・九州にこの電機会社の工場がない理由を考えさせるところから始まる。その理由を子ども一人ひとりに発表させるとともに、それぞれの発表をめぐる自分の意見を言わせる。その後、事前に近くの工場で工場立地条件を調べていた子どもMにその内容を詳しく報告させ、教師は、その報告に基づいて要点を板書して本時の授業を終える。

この授業展開では、教師は、工場立地条件について、それを子ども一人ひとりから個別に出させた後、それらをまとめる意味で子どもMにまとめた工場立地条件を言わせている。その展開は、一見問題がないように見える。しかし、そこには、子どもたちの認知的バイアスを問題にする前に、教師自身の認知的バイアスによる学習指導上の問題が生じている。教師は、まず、「類型的範疇」を活性化させて、名古屋・大阪と北海道・九州それぞれのより詳しい地域特性を子どもたちの発表や報告に従ってまとめることを考えた。それによって、この教師は、工場立地に好都合・不都合な多数の記述項目(連言)の知覚に従った「思考の働き」に基づき、そこから、より具体的で現実味を帯びた工場立地条件を導くことができるという「思考の働かせ方」を繰り返した。ここには、教師の「連言錯誤」があった。その結果、授業は、工場立地条件数をより多く子どもたちに考えさせる方向で展開された。子どもたちにも、当然ながら、「連言錯誤」が生じた。

実際には、立地条件数が少ないほどそれに応じた現実の地域を見いだし易くなり、立地条件数が多くなるほどそれに応じた現実の地域を見いだし難くなる。従って、多くの立地条件を掲げて行く方向の授業展開は、現実から次第に遠く理念化の方向に進むものになり、現実の工場立地条件を考える授業本来のねらいとは逆行することになる。それを避けるには、子どもMの報告を授業の導入で行わせ、それを手がかりにして他の子どもに自らの意見を発表させることが必要とされる。そうすれば、名古屋や大阪のように土地が高い東京に

なぜ工場があるのかという「開かれた思考」が展開され、より現実に近い工場立地条件を子どもたちに考えさせられる、というのである。(山田・松本,1994,141頁)

子どもMの事前の調べを導入とする授業展開の指摘は、子どもたちが陥る前に教師が陥った「連言錯誤」に配慮する学習指導を求めるものとなっている。

4-4 「代表性ヒューリスティック」への配慮

「代表的範疇」の活性化に伴いがちな「代表性ヒューリスティック」への配慮は、次の小学校6年生社会科単元「江戸時代の農民のくらしは貧しいのか」の授業例に見られる(岡崎,2003,91-136頁)。

授業では、「慶安の御触書」と「五公五民の年貢」を記した資料集に基づき、江戸時代の農民の暮らし向きをクラス子どもたち17名に考えさせる。授業導入時に資料集の調べ学習を行った子どもたち全員が、農民の暮らしの貧しさを考えている。教師は、本当に農民の暮らしが貧しかったのかと揺さぶりをかける。子どもたちは、「酒やタバコをのむな、木綿の服を着るななどの慶安の御触書や身分上厳しく差別された人々」のこと、「年貢を納めるのに連帯責任を負わされた五人組」のこと、「収穫の半分くらいを年貢としておさめ、そのうえさまざまな税が加わるため、生活は楽ではない」ことをそれぞれ調べ、農民が貧しかったと主張する。即ち、「慶安の御触書」や「五公五民の年貢」の記述を手がかりとして江戸時代の農民の暮らし全体の貧しさを述べ、それが自明であると主張するのである。

ここには、「慶安の御触書」や「五公五民の年貢」の記述の知覚による「思考の働き」に基づいた「思考の働かせ方」が繰り返し広げられている。こうした記述自体が、「見かけの基準」として、江戸時代の農民の暮らし全体を表している、ということになる。そこには、子どもたちの「代表性ヒューリスティック」に陥った状態が見られる。

この子どもたちの状態に対し、次の三点に留意した学習指導が行われる。即ち、①「慶安の御触書」の文言に対する新たな解釈の提起、②「新田開発」による米収量と人口の増大に関するデータの提示、③年貢率(五公五民)への疑問に関するデータの提起のそれぞれに留意した学習指導が行われる(岡崎,2003)。

第一点については、「御触書」を農民の貧しさではなくて農民の豊かさを表したものとみなす捉え方を子どもたちにぶつける。当時の暮らしが豊かであるからこそ、それを戒めるために「御触書」ができたのではないか、ということを考えさせる。第二点については、江戸時代初めから約100年間に水田が80万haから300万haに増えるとともに、耕地が養う人口比が西欧の1人に対して日本の場合に15人であったことをデータで示し、江戸時代の米収量が豊かであったことを指摘する。しかし、武士と農民の人口比が7%対85%で年貢率が五公五民であると武士に渡る年貢米が余り過ぎるにも関わらず、その状況が歴史的に見られなかったのは何故か、ということを考えさせる。第三点については、年貢の設定に必要な全国的検地が100年に一度位しか行われなほどの難事業であるため、江戸時代には正確な米収量が分かっていないということから、年貢に関しては、「みかけの取れ高」「納めた年貢」「みかけの年貢率」「本当の取れ高」「本当の年貢率」という捉え方が必要であることを示す。(岡崎,2003,106-136頁)

こうした学習指導により、子どもたちには江戸時代の農民の暮らし全体を見直させる。その結果、「新田開発や農機具の開発で水田が3倍になっても、取れ高を決める検地は100年に1回なので、五公五民の年貢率が本当は二公八民であった」からというような理由で、17名中13名の子どもが、江戸時代の農民の暮らしが「貧しくない」と考え直す。

このように、歴史的資料を幾種類にもわたって調べて歴史解釈の「実質基準」を求める学習指導において、「代表性ヒューリスティック」への配慮が示されている。

4-5 「係留バイアス」への配慮

「価値的範疇」の活性化に伴う「係留バイアス」への配慮については、次の小学校6年生理科単元「水溶液の性質」の「問題解決学習過程」を重視した授業例に見られる(武村・大漣,1993,48-53頁)。

授業のねらいは、前時の「酸素と二酸化炭素」の学習に基づき、「炭酸水から出る気体を見分ける方法」について考え、調べることにある。教師は、まず、炭酸水を入れた蓋つき瓶を子どもたちに示してから、蓋をとる。そうすると、瓶の中に泡が生じる。次に、事

前に用意した学習課題即ち「炭酸水から出てくるあわは、何だろうか。」を板書して子どもたちに一齐に読ませ、予想させる(「問題構成」の段階)。子どもたちは、「空気だ」「酸素だ」「二酸化炭素かもしれない」と予想する。この後、教師は、グループごとの実験を指示する(「実験計画」の段階)。実験では、瓶内の泡の気体を別の瓶に集めさせ(「実験実施」の段階)、その気体が二酸化炭素であることを確かめるためにローソクの火を気体の中に入れて消えることを子どもたちに観察させる(「実験結果」の段階)。そして、観察結果と次時の学習について子どもたちに話し合わせ(「結果考察」の段階)、本時をスムーズに終える。

この指導過程は、教師が理念的に抱いている「問題解決学習過程」(「問題構成・実験計画・実験実施・実験結果・結果考察」)の通りであるが、ここには、「係留バイアス」による「問題解決学習過程」への教師の「過信」が見られる。そこでは、「価値的範疇」を活性化させた教師が自らモットーとする「問題解決」型理科学習指導について、その手続きに関する記述の知覚に従った「思考の働き」に基づく次のような「思考の働かせ方」が繰り返されている。即ち、子どもたちの「問題解決学習過程」に留意しながらも、子どもたち自身の「主体性・自主性を促す学習活動」にまで思慮の深まらない「思考の働かせ方」が展開されている。そして、板書された学習課題を一齐に読ませて予想させることが、教師の側の「問題構成」と「実験計画」になってしまい、子どもたち自らの「問題構成」にならなくなっている。又、「教師のつくった問題をしかたなく子どもが解いていく」ために、子どもたちの「予想」が「単なる思いつき」で終わってしまっている。このように批判されるのである(武村・大漣 1993,48-53頁)。

この教師に求められることは、授業導入時の「問題構成」段階において、前時の「酸素と二酸化炭素」の学習を子どもたちに想い起こさせた上で、気体を集めさせなければならない、ということである。それによって、子どもたちには「もしその気体が二酸化炭素ならば、『○○○して調べればよい』という構想ができて、『あわは何だろうか』という問題が自分のものになり、実験にも意欲が出てくる」ことが期待される。こうした学習指導によって、「係留バイアス」への配慮がな

されることになる。(武村・大漣,1993,49頁)

以上のように、日常の学習指導においては、「範疇的陶冶」の諸範疇の活性化を端緒とする諸認知的バイアスの生起とそれに対する配慮を見いだし得る。諸範疇の活性化を介する「範疇的陶冶」にこうした配慮を行うことにより、より実効性のある日常的学習指導場面への適用が見込まれるであろう。

結び「範疇的陶冶」における認知的バイアスへの配慮の必要性と可能性

ドイツの教育学者 W. クラフキが提唱した「範疇的陶冶」のいとなみを実際の学習指導場面に適用するには、そこでの諸範疇に枠づけられた子どもや教師の「思考の働き」に基づく「思考の働かせ方」に対し、誤りが生じないように、認知的バイアスに配慮する必要がある。又、その配慮については、必要性とともに実行可能性を従来の学習指導例の中から見いだすことができる。

従来の授業研究では、「つまづき指導」や「間違っただ指導」や「わるい授業」をテーマとする学習指導上の問題点の指摘は行われていても(岡崎,2003;片桐,2002;武村・大漣,1993;麻柄,1995)、そこでは、認知的バイアスに配慮した学習指導上の問題点が直接的に指摘された形跡は見られない。だが、こうした学習指導上の問題点の指摘の中に、認知的バイアス関連の要因は埋没しているのである。「範疇的陶冶」における認知的バイアスへの配慮を論じることは、従来の授業研究で埋没したままのそうした要因を見いだすことにもなる。

「範疇的陶冶」における認知的バイアスへの配慮の仕方を従来の授業研究の諸成果から見いだすことができた現時点では、次のことが今後の課題となる。それは、本稿で扱われなかった「身体活動的範疇」「美的範疇」「技能的範疇」の活性化に伴う認知的バイアスを含めた「範疇的陶冶」の諸範疇について、それらの活性化に伴う認知的バイアスの種類を特定し、整理することである。その課題を追究することは、今日、情報社会における「範疇的陶冶論」の役割を考え、本研究の意義を質すことに他ならない。それは、情報社会の人間形成で必要とされる「リスク認識」を成形するという役割である。それは、又、情報社会で「範疇的

陶冶論」が果たすべき新たな役割にもなる。

情報社会において人々に必要とされる「リスク認識」の問題について、筆者は、別の機会にそれを論じているが（渡邊,2003a,2003b）、1970年代以降の情報ネットワークの整備とともに、職業生活において組織および組織人に求められていた危機管理能力は、一般の人々にまで求められるようになった。人々は、自らの回避不能な認知的バイアスから生じるリスクを認識して自らの危機管理能力を育まなければならない状況に置かれている（Baron,2008）。情報ネットワーク環境の下で、個人情報・個人財産の自己管理能力や食品被害・健康被害に対する自己防衛能力などの危機管理能力は、情報社会の市民性を構成する重要な要因となっている（Ross,1999）。認知的バイアスの種類の特定・整理という今後の課題を追求する中で、認知的バイアスから生じるリスクの種類を特定し、今日漠然と捉えられている「リスク認識」をより明確化するとき、認知的バイアスに配慮した「範疇的陶冶」を論究する本研究の意義は、顕著に表れるであろう。

注

1) “kategorial (e)”（範疇的）は、文化的理念に関わる望ましい認識事象の構成枠組み（範疇）が構成された状態を意味し、“Bildung”（陶冶）は、人間が生来の性質を発達させて知識・技能・情意を育む行為を意味する。陶冶は、本来、焼物や鋳物の製造を意味し、土や金属のような素材の性質を熟知せずに行う創造活動（焼物・鋳物づくり）が失敗しがちになることをイメージさせるものである。この用語は、人間の生来の性質を熟知せずに行う知識・技能・情意の形成には失敗が伴うことを端的に示すものとして最適である。

2) 本稿において、「人間形成」という用語は、“Bildung”の訳語「陶冶」と同義で使われている。日本の教育学界で、「陶冶」は、難語でありながらも、明治時代半ばから1960年代まで一般的に使用されていた。しかし、1960年代半ば以降、「陶冶」は、平易な用語の「人間形成」に置き換えて使われるようになった（上田,1964；木原・田浦,1965）。

3) 「間主観的」は、「間主観性」の状態を意味する。ドイツ語 “Intersubjektivität” の訳語「間主観性」（又

は「相互主観性」）は、もともと現象学固有の用語であるが（フッサール,2001）、今日、「事物の客観性」を成り立たせる「多数の主観の相互理解・相互同意」の状態を意味する用語として日常的にも使われるようになった（三省堂編集所,1994）。

4) 「陶冶内容」は、ドイツ語 “Bildungsinhalt” の訳語であり、注1)に記される「陶冶」の語義を前提にした知識・技能・情意を意味する。

5) 子どもの思考について、その「働き」とは、子ども自身の知覚に従った思考の機能を意味し、その「働かせ方」とは、思考の機能を連続的に作用させる方法を意味する。

6) 「身体活動的範疇」は、歩行・跳躍・屈伸などの筋肉運動中心の身体活動を解釈させる思考の枠組みであり、「範例的範疇」は、諸事象を特定の文字記号系列で模範例として抽象化させる思考の枠組みである。「範例的範疇」は二つに分けられる。一つは、特定の事象の傾向性を定量的・定性的に抽象化（例、物理法則化）させる思考の枠組みとしての「抽象的範疇」であり、もう一つは、定量（性）的な抽象化において数字記号操作（例、虚数操作）それ自体を行わせる思考の枠組みとしての「形式論理的範疇」である。「類型的範疇」は、複数の事象で共通に記述される一連の諸特徴を類型化（例、分類）させる思考の枠組みであり、「代表的範疇」は、特定の事象（例、歴史的事件）に何らかの全体的事象（例、時代状況）を代表させる思考の枠組みであり、そして、「価値的範疇」は、特定の事象に何らかの価値観を感じ取らせる思考の枠組みである。又、「美的範疇」は、特定の事象に美的感情を抱かせる思考の枠組みであり、「技能的範疇」は、技能という特定の水準の身体活動を解釈させる思考の枠組みである。（Klafki,1967,S.25 ff.）

7) 「成形」は、素材の性質を生かしてその素材に一定の形をつけることを意味する。本稿では、「陶冶」が対象者の素質を生かした創造活動になるために、この用語が使われており、とくに「思考」「範疇」「認識」「能力」の用語との結びつきで使われている。

8) 化学で、「相転移」は「物質状態の不連続的変化」を意味する。本稿の「転移」は、その意味を援用し、「事象の不連続的変化」を示す。教育学で通常使われる「転

移」は、ある学習に類似した学習を容易にする事象を意味するが、本稿の「転移」は、その意味で使われていない。(渡邊,2006)

9) 1960年代以降の教授学界に大きな影響を与えた米国の心理学者 J.S.Bruner の著書 “Toward a theory of instruction” (1966) は、教授理論の構築に大きく貢献した。とくに、その文献中で、「規範的理論」(a normative theory) 中心の「教授理論」(a theory of instruction) には「記述的」(descriptive) および「処方的」(prescriptive) な側面があることを教授学研究者に周知させたことは、注目に値する。Bruner の諸著作が世界的に広く注目されて以降、日本でも、「規範的」「記述的」「処方的」な各側面からの教授学研究が盛んに見られるようになった。これら三つの側面は、思考研究でも見られる。1988 年以来 4 版を重ねて英語圏の思考研究に広く影響を及ぼした米国の心理学者 J.Baron の著書 “Thinking and deciding” (2008) では、思考研究一般が「規範的」「記述的」「処方的」な各思考モデルにより進められる状況について、詳しい記述がなされている。

10) この「陶冶内容」は、「角度の精確な測定」を子どもに思考させる機能を有する。その思考を成り立たせる「思考の働き」としては、物体の「角運動」という事象それ自体の知覚とその「角運動」の量的推移の知覚、そして、その量的推移に対応する測度 (分度器の角度) の知覚の各々による知的作用がある。「角運動」の事象それ自体の知覚は、物体運動に伴う「方向の変化」の知覚とその「方向の変化」に対応する「角」(一点より発する二つの半直線のなす図形) の知覚から成る。学習指導場面では、「角運動」事象の知覚に基づく知的作用に加えて、「角運動」の量的推移の知覚に基づく知的作用が促される。その際に、量的推移を客観化するための道具 (分度器) をその量的推移の事象に対応させ、量的推移に対応する測度 (分度器の角度) の知覚に基づく知的作用がさらに促される。こうした知的作用の積み重ねにより、「角運動」の量的推移を測度化する能力の成形が期待される。このようなそれぞれの知覚に基づく知的作用 (「思考の働き」) を連続的に引き起こさせることが「思考の働かせ方」になる。

引用・参考文献

- Baron,J. (2008). Thinking and deciding. Massachusetts: Cambridge Univ. Press.4th ed.
- Bruner,J.S. (1966). Toward a theory of instruction. Massachusetts:The Belknap Press of Harvard University. 3rd printing. (ブルーナー J.S. 田浦武雄・水越敏行 (訳) (1966). 教授理論の建設 黎明書房)
- フッサール,E. 浜渦辰二 (訳) (2001) デカルト的省察 岩波書店
- 印南一路 (2001). すぐれた意思決定 判断と選択の心理学 中央公論社
- 片桐重男 (2002). 間違いだらけの算数指導 明治図書
- 木原健太郎・田浦武雄 (1965). 現代の人間形成 川島書店
- Klafki,W. (1967). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim:Julius Beltz.9.Aufl.
- 麻柄啓一 (1995). 子どものつまずきと授業づくり 岩波書店
- 松田隆夫 (2002). 視知覚 倍風館
- 岡本浩一・今野裕之 (2003). リスク・マネジメントの心理学 新曜社
- 岡崎 均 (2003). “江戸時代” 間違って教えてませんか 本当はこうだった ポイント 19 明治図書
- Pohl,R.F. (2004). (Ed.). Cognitive illusions. East Sussex:Psychology Press.
- Ross,J.F. (1999). The polar bear strategy. Massachusetts: Perseus Books.
- 三省堂編集所編 (1994). 広辞林 三省堂
- 武村重和・大漣英好 (1993). 理科 よい授業・わるい授業 国土社
- 上田 薫 (1964). 人間形成の論理 黎明書房
- 渡邊光雄 (1994). クラフキの「二面的開示」に関する研究 勁草書房
- 渡邊光雄 (2003a). 情報社会への進展において専門的力量を発揮する業務従事者に求められる能力 平成 15 年度筑波大学教育研究科「教授学」講義資料 (未公刊)
- 渡邊光雄 (2003b). 「危険感受性の鈍磨」を抑制する「意思決定」とその歪み 平成 15 年度筑波大学教育研

究科「教授学」講義資料（未公開）

- 渡邊光雄（2005）. 視知覚における心理的脈絡の形成
平成 17 年度筑波大学人間学類「学習情報処理論」
講義資料（未公開）
- 渡邊光雄（2006）. 「二面的開示」概念の実証性について
教育方法研究会 教育方法学研究 第 15 集
- 山田勉・松本健嗣（1994）. 社会科 よい授業わるい授業
国土社

これに対して竹島一彦政府委員（内閣総理大臣官房内政審議室長）は、附則三項には、日章の位置を旗の中心から百分の一偏した位置とすることができるかとされている、その「根拠は明治三年の太政官布告による商船規則で」ある、「旗ざおに寄せるということが商船規則の考え方で」ある、「これは我々の解釈でございしますが、やはり旗ざおに日章旗を掲揚した場合には、その見たときの安定感、それは旗ざおの方に百分の一偏っている方がバランスがいい、そういうところからあえて、百分の一旗ざお側に寄せなさい、こういう規定を当時したものというふうに考えておりますが、それが商船、特に船の世界では連綿と受け継がれてきておりますので、「当分の間、引き続きそういうふうにして扱うことはよろしい、こういう意味で附則を入れさせていただいたわけでございます」と答弁した（「法案中の日章旗に関する記述の適切性」）。

⑩ 佐々木秀典委員の10回目の発言のうち意見の概要は次の通り。

(a) 旗の制式に関する法案の附則3項について。「旗ざおというのは、例えば向かって左につけようと右につけようといいのでしょうか、どちら側と書いてないんだもの。だから、旗ざおを基準にして、百分の一偏した位置にするという記載自体が私は非常に不合理だと思います（a）「法案中の日章旗に関する記述の適切性」】。

これに続けて佐々木秀典委員は、法案の附則3項旗の制式について、日章の位置が「旗の中心から旗竿（ざお）側に横の長さの百分の一偏した位置」とされているのは「合理的じゃないんじゃないですか」と問い質した（「法案中の日章旗に関する記述の適切性」）。

これに対して竹島一彦政府委員（内閣総理大臣官房内政審議室長）は、「旗ざおに掲揚するという場合の旗のことをここでは言っているわけございまして、したがって、それを例えば壁にそのまま旗ざおじゃなくて掲げるということもあるかもしれませんが、「そういうものがたまたま片方に百分の一寄っていても、それは結構でございますということでございます。」と答弁した（「法案中の日章旗に関する記述の適切性」）。

⑪ 佐々木秀典委員の11回目の発言のうち意見の概要は次の通り。

(a) 制定法による国旗の制式に対する異議。「要するに、その旗が国旗なら国旗としてみんなに認識される。それは基本になるのは白地に赤い日の丸だ、これでいいんだろうと思うのだ。それをわざわざ法律でこうやって決めようとするから、こんなし面倒くさい、わからないようなことになっちゃうのだ（a）「法案中の日章旗に関する記述の適切性」】。

これに続けて佐々木秀典委員は、法案の附則3項の文言「当分の間」について、「当分の間というのはいつからいつまでなんですか。そして、当分の間という想定されたその期間が過ぎたら、これについてはどうしようと考えているのですか」と問いただした（「法案中の日章旗に関する記述の適切性」）。

これに対して竹島一彦政府委員（内閣総理大臣官房内政審議室長）は、附則3項に掲げられた制式は明治3年の商船規則（明治3年太政官布告第57号）に掲げられた制式であり、この制式が今回法案として提出されている国旗・国歌法のうちの国旗が慣習法として定着しているという議論の根拠とされているため、「商船規則にのっとった日章旗の制式は、今後ともよろしいということにさせていただく。要するに、この法律が成立した暁に、ある日を期して旗のサイズを全部この三対二の方に統一してくださいということは適当ではないという判断がございまして、「具体的に何年という年限を考えての当分の間ではございません」と答弁した（「法案中の日章旗に関する記述の適切性」）。

⑫ 佐々木秀典委員の12回目の発言のうち意見の概要は次の通り。

(a) 法案の附則3項の文言「当分の間」に関する政府委員の答弁について。「わからない。それじゃ、何でわざわざこんなことを書くのか、わからない（a）「法案中の日章旗に関する記述の適切性」】。

(b) 君が代の歌詞「さざれ石の いわおとなりて こけのむすまで」について。この「あたりだって、これはわからないね」、「理屈に合わない（b）「君が代の歌詞の非論理性」】。

(c) 法制化の進め方（法案審議の進め方）について。

「何にしても、さっきの世論調査などでも出ているように、慎重に審議をなさい、何もこの通常国会で、延長されたからといって慌てて決めることはないですよという意見が強いことは率直にお認めいただきたいと思う」。「昭和三十二年の二月に」「建国記念日（引用者註：原文のまま。法案成立後の名称は建国記念の日。）を祝日とする法案が国会に出されたけれども、」「提案されてから九年かかって」「成立している、」「こういうことを考えた場合に、私は今、延長したとはいいながら、通常国会でやっと国民的な全体の議論が始まったと思われるときに、成立を急ぐべきではない。もっと国民の皆さんからの意見をどんどん聞く。そして、国会での審議も行う。それで、今は尚早だと思えば次の国会に送るということだって私はあっている。いたずらにただ私たちはこの審議を引き延ばすとか、そんなことは考えていません。本当に真剣な論議をして、国民的な合意が得られるかどうかを確かめて、その上で決めても遅くないのではないかと考えている（(c)「慎重な審議の要請」）。

これに続けて佐々木秀典委員は、内閣官房長官と、本委員会委員長に法案審議の態度について問いただした（「慎重な審議の要請」）。

これに回答した野中広務内閣官房長官は、「法案として国会に提案してお願いを申し上げ、当委員会において御審議をいただいておりますので、ぜひ慎重に御審議をいただきまして、可決、成立をいただきますようお願いを申し上げます次第であります」と答弁した（「慎重な審議の要請」）。

⑬ 佐々木秀典委員の13回目の発言の全文は次の通り。「委員長、くれぐれも拙速にわたらないように、十分な上にも慎重に、十分な御審議を尽くすことをお約束いただきたいと思っておりますけれども、どうですか（「慎重な審議の要請」）。

これに対して二田委員長は、「国民から幅広く意見を聞く等、慎重に審議を進めてまいりたい、そのような態度で臨んでおられますので、御理解をお願い申し上げます」と答弁した（「慎重な審議の要請」）。

（2）佐々木秀典委員の質疑と政府側答弁の内容に対する考察

（2-1）質疑①について

佐々木秀典委員は、(a)「『日の丸』侵略戦争旗印論」、(b)「『君が代』君主賛歌論」、(c)「教育現場混乱の問題」、(d)「校長板挟の問題」、(e)「思想良心の問題」について述べ、(f)「法制化の理由」を問う質問を行った。これに対して野中広務内閣官房長官は、(a)「国旗国歌教育推進論」、(b)「教育現場混乱の問題」、(c)「校長板挟の問題」、(d)「成文法根拠論」で応じた。

佐々木秀典委員は(a)「『日の丸』侵略戦争旗印論」と(b)「『君が代』君主賛歌論」が君が代・日の丸法制化に対する佐々木秀典委員自身の賛否の意見とどのように関連づけられるかについて一切言及しなかった。また、(c)「教育現場混乱の問題」および(d)「校長板挟の問題」と日の丸・君が代が関連を有することについては言及したが、問題の原因にも解決策にも言及しなかった。同様に(e)「思想良心の問題」と国旗・国歌法制化が関連を有することについては言及したが、両者の間の構造的な関係および法制化の是非を検討する際に「思想良心の問題」がどのような意義を有するかについては言及せず、いずれも単なる話題提供に終わった。個々の話題が法制化の是非と論理的にどのように関係するかは一切言及されなかった。

野中広務内閣官房長官は、公式見解を繰り返したのち、(a)「国旗国歌教育推進論」の立場から(b)「教育現場混乱の問題」と(c)「校長板挟の問題」を解決するための方策として(d)「成文法根拠論」を位置づけて佐々木秀典委員から質問された(f)「法制化の理由」とした。

佐々木秀典委員の発言は断片的で個々の発言内容が構造的に結びつけられていない。これとは対照的に、野中広務内閣官房長官の発言は公式見解と並べて「国旗国歌教育推進論」を組織的に展開したもので個々の内容が構造的に結びつけられていた。

（2-2）質疑②～④について

佐々木秀典委員は2～4回目の発言を通して今回の法制化が帝国議会以来2度目の法案提出であることを

話題として提供し、審議のもつ意義の重要性を指摘した。さらに4回目の発言の中の質問では公式見解の「国民の間に広く定着をしていることを踏まえ」までの部分とその後の部分の切り離しを試みたが、野中広務内閣官房長官はこれを検証不能と一蹴し、佐々木秀典委員が試みた「定着」と「法制化」の分離は失敗に終わった。却って野中広務内閣官房長官に（a）「教育現場混乱の問題」、（b）「成文法根拠論」、（c）「校長板挟の問題」、（d）「成文法根拠論」で構成される「国旗国歌教育推進論」を再論させる余裕を与えた。

「定着」と「法制化」が分離されれば、政府は、新聞社や放送局によって提供されていた世論調査結果その他を裏付け資料として主張する「定着」とは無関係に「成文法にその根拠を明確に規定することが必要である」ことの理由を説明しなければならず、その「必要である」理由がひとつも述べられていない公式見解の杜撰さが改めて政府の責任問題を提起しても不思議ではなかった。それではなぜ、その「必要である」理由が明らかにされていない公式見解が公式見解として用意されたのか。これは解明されるべき課題である。

（2-3）質疑⑤について

佐々木秀典委員は5回目の発言のなかで、（a）「政府の本音」の「立法目的」、（b）立法目的と立法内容に見られる「目的と手段の不整合」、（c）「慣習法優先論」について述べ、「慣習法優先論」について感想を求めた。これに対して野中広務内閣官房長官は、（a）「慣習法優先論」が普遍的・時代超越的な真理ではなく時代拘束的な議論であることを理由として今回の立法にはあてはまらないと一蹴し、当時から40年余りを経過した後の時代の時代拘束性的内容を（b）i）「教育の中に位置づけられた国旗・国歌」、ii）「我が国全体社会における国旗・国歌」、iii）「他国の国旗やみずからの国の国旗・国歌」に対して敬意を払う、そういう教えられ方をしておらない国民の教育のありよう」に分けて説明し、それらの時代拘束的な状況を打開するという目的を達成する手段として法制化を位置づけた。

佐々木秀典委員の質疑は（a）「政府の本音」の「立法目的」を議論の俎上に載せるという功績をあげた。しかし（b）「目的と手段の不整合」についてはその存

在をほのめかしたにとどまり何がどのように不整合であるかについての説明を行わず、それゆえにこの点に関して政府が答弁をしなければならない状況をつくるには至らなかった。また、（c）「慣習法優先論」を持ち出したものの、慣習法についてはすでに植竹繁雄委員の質疑のなかで日の丸・君が代が慣習法ないし慣習として国民の間に定着してきたとする政府の立場が確認されていただけに、政府側が公式見解の中で予定していた慣習法から制定法へという道筋を側面から擁護する発言となった。

野中広務内閣官房長官は、「慣習法優先論」に答えるかたちで、慣習から制定法へという道筋を時代拘束的な課題にこたえるための「国旗国歌教育推進論」と位置づけて外見上は論理的整合性をそなえた議論を展開したかに見えるが、（b）i）～iii）までの論点に対して法制化が何らかの変化をもたらす道筋には一切言及しなかった。

（2-4）質疑⑥について

佐々木秀典委員は6回目の発言のなかで、政府の「本音」の立法目的と法案との間に（a）「目的と手段の不整合」がみられること、（b）「日の丸・君が代の国旗・国歌としての定着」がはっきりしないこと、（c）「国旗・国歌包括立法」が立法手法として不適切であること、（d）「君が代の歌詞の政府解釈の非一貫性」、（e）「法制化に対する政府の態度の非一貫性」、（f）「目的の不透明性」を主張し、これに続けて「法制化に対する政府の態度の非一貫性」、「君が代の歌詞の政府解釈の非一貫性」について問いただした。

これに対して野中広務内閣官房長官は、（a）「日の丸・君が代の国旗・国歌としての定着」、（b）「君が代の歌詞の政府解釈の一貫性」を主張し、（c）「法制化に対する政府の態度」が変遷した事実を率直に認めた上で、（d）変遷の契機として広島の高校長の自殺という「再び起こしてはならない問題」に「直面した」ことをあげ、これが事実上の立法動機であった旨を明らかにした。

佐々木秀典委員は、（a）「目的と手段の不整合」の原因の一端に遠回しに言及した。すなわち「本音」の立法目的としての教育現場の変革と、その手段としての国旗・国歌法制化の間に置かれ、しっかりと国民の

前に提示されるべき教育現場の状況という中間項が、本来議論されるべき最大の論争点である、ということへの言及である。しかしこの言及は、それを聞く人に直接的に伝わるような言い回しで言及されていない。この論争点に関する正面からの議論を避けることが今回の政府による法制化作業の手法とされていることを考えれば、そのことを佐々木秀典委員が明言しない態度は、政府にとっては好都合、国民にとっては議論を聞く機会を得られないという意味で不都合をもたらしている。(b)「日の丸・君が代の国旗・国歌としての定着」がはっきりしないことに関しては、佐々木秀典委員が法制化の是非に関する世論調査結果を「定着」に消極的な資料として提出しているのに対して、政府側は国旗・国歌としての日の丸・君が代の適切性に関する世論調査結果を「定着」に肯定的な資料として提出している。

ここで確認されるべきなのは「法律上の国旗・国歌としての日の丸・君が代」と「慣習上の国旗・国歌としての日の丸・君が代」の区別、「事実行為としての国旗・国歌の掲揚・斉唱」と「法律行為としての国旗・国歌の掲揚・斉唱」が区別されなければならないということである。政府側が提出しているのは、「慣習上の国旗・国歌としての日の丸・君が代」への世論の支持（世論調査結果）と「事実行為としての国旗・国歌の掲揚・斉唱」の例である。それに対して、佐々木秀典委員が提出しているのは、「慣習上の国旗・国歌としての日の丸・君が代」が「法律上の国旗・国歌としての日の丸・君が代」とされることへの国民の賛否両論の世論である。この際、国民の多くはあるいは「事実行為としての国旗・国歌の掲揚・斉唱」をオリンピック等の国際的な運動競技大会の勝者の栄誉を讃える儀式における国旗掲揚や国歌斉唱を通じて知り得ていただろうとしても、「法律行為としての国旗・国歌の掲揚・斉唱」についていかなるイメージを抱いて世論調査に協力していたのであろうか。これは、新聞社等の世論調査が国旗・国歌法制化に関して質問すべきことがらをわきまえて質問していたか否かへの関心をかき立てるものではあるがここでは問題の所在を指摘するにとどめる。

(2-5) 質疑⑦～⑫について

佐々木秀典委員は7回目の発言のなかで、(a)「君が代の歌詞の政府解釈の非一貫性」、(b)「法制化に対する政府の態度の軽さ」、(c)「委員会における慎重な審議の必要性」を意見として述べた。その後、7回目の発言中の質問から12回目の発言まで「法案中の日章旗に関する記述の適切性」について問いただした。その質問内容には、法案の内容に対する十分な理解を欠いた大雑把な部分もみられるが、それは国民の素朴な疑問を代弁する役割を果たす結果となり、政府の答弁と相俟って国民に向けて法案の内容を明らかにする貢献をしたものといえる。

佐々木秀典委員の第12回目の発言中の意見にはさらに(b)「君が代の歌詞の非論理性」に関する指摘、(c)「慎重な審議の要請」が含まれていた。これらの意見陳述の後、佐々木秀典委員は質問の形式で「慎重な審議の要請」を行い、応じた野中広務内閣官房長官は、委員会と国会に対する「慎重な審議の要請」をもってこれに答えた。双方が互いに相手方に対して慎重な審議を要請している。このやりとりを国民の視点からみれば、責任のたらい回しと映りはしないのだろうか。

(2-6) 質疑⑬について

佐々木秀典委員は13回目の発言では一転して委員長に対して「慎重な審議の要請」を行い、委員長は、現に行われている審議が慎重な審議を意図したものであると述べて答えに代えた。これはこのあとに行われる公聴会が「慎重な審議」を行った証拠として国民の前に提示されることを質問者と答弁者が協力し合って予告するパフォーマンスといえよう。

おわりに

本稿では、第145回国会衆議院内閣委員会における国旗国歌法案に対する第1回審議のうち、冒頭のふたりの登壇者による質疑の内容と政府側答弁の内容をとりあげた。質疑と政府側答弁の内容についての考察はすでに述べたとおりである。本稿でとりあげた法案は、一定の外形をそなえた視覚記号としての「旗」と聴覚記号としての「歌」ないし聴覚記号のメディアとして

の文字に具現された「歌詞」について、記号の外形には一切手を加えることなく意味内容の付け替えを提案するものであり、それゆえにこそ、情報（意味と記号）とメディアを人々の営為との関連において扱うコミュニケーション学は、この法案を考察の対象としないわけにはいかない。もとより国会における審議に際して行われる質疑と答弁は利害から離れたコミュニケーション的行為ではない⁽⁴⁾。しかし、それが、どのような意味においてコミュニケーション的行為でないか、どのような部分が戦略的行為であるか、については、具体的なやりとり即して確認する以外にはなく、それらの確認作業が完了した後に始めて討議の全体像に対する理解と評価が可能になるであろうし、国会の審議内容を広く国民に対して批判的に伝達する役割を担うマス・メディアがこの法案に対してどのような対応をしたかについての考察も可能になるであろう。

註

- (1) 最高裁判所第3小法廷平成19年2月27日判決（事件番号：平成16（行ツ）328、事件名：戒告処分取消請求事件）。尚、この判決の他本稿で参照した裁判例は裁判所サイト（<http://www.courts.go.jp/>）の判例検索システムで入手したものを利用した。
- (2) 福岡地方裁判所第5民事部平成17年4月26日判決（事件番号：平成8（行ウ）22、事件名：戒告処分取消等請求事件）。
- (3) 大阪地方裁判所第7民事部平成17年9月8日判決（事件番号：平成15（行ウ）60、事件名：損害賠償等請求事件）。
- (4) 大阪地方裁判所第7民事部平成19年4月26日判決（事件番号：平成17（行ウ）21、事件名：非削除決定取消等請求事件）。
- (5) 東京地方裁判所民事第36部平成18年9月21日判決（事件番号：平成16（行ウ）50、事件名：国歌斉唱義務不存在確認等請求事件）。
- (6) 野中広務内閣官房長官が行った提案理由及び提案内容に関する説明は次のとおり。
「このたび、政府から提案いたしました国旗及び国歌に関する法律案について、その提案の

理由及び内容の概要を御説明申し上げます。

我が国におきましては、長年の慣行により、日章旗及び君が代が、それぞれ国旗・国歌として国民の間に広く定着しているところでありませぬ。

そこで、政府といたしましては、このことを踏まえ、21世紀を迎えることを一つの契機として、成文法にその根拠を明確に規定することが必要であると認識のもとに、この法律案を提出することとしたものであります。

次に、法律案の内容について、その概要を御説明いたします。

第一に、国旗は日章旗とすることとし、その制式を定めることとしております。

第二に、国歌は君が代とすることとし、その歌詞及び楽曲を定めることとしております。

以上が、この法律案の提案の理由及び内容の概要であります。

何とぞ、慎重に御審議の上、速やかに御可決あらんことをお願い申し上げます。」

- (7) 審議内容は衆議院サイト（http://www.shugiin.go.jp）で提供されている議事録「145-衆-内閣委員会-11号」（会議日：平成11年7月1日）を参照した。
- (8) ここでの野中広務内閣官房長官の具体的発言内容は次のとおり。
「日の丸・君が代が長年の慣行によりまして、それぞれ国旗・国歌として国民の間に広く定着をしていることを踏まえまして、提案理由にも申し上げましたように、二十一世紀を迎えることを一つの契機といたしまして、成文法にその根拠を明確に規定することが必要であると認識をいたしまして、このたび法制化をお願いをすることとした次第であります」。
- (9) ここでの佐々木典興委員の具体的発言内容は次のとおり。

「今の御答弁を聞いて、はしなくも政府の本音が出てきたような感じが私はいたします。今の官房長官のお話だと、実はこれが、教育現場でこれをめぐっているいろいろな問題が起きて

いる、これを法制化することによって、そういうことが法的な根拠を与えることによって解決できるのではないかというような御趣旨に私は今お聞きをいたしました。そこにやはり動機があるのかなと実は承っていたわけであります」。

- (10) 佐々木秀典委員の具体的発言内容は次のとおり。
「果たしてこれが法制化されても、そういう教育現場でのいろいろな錯綜というものが解消されるのか、これについては私は非常に疑問を持っております」。
- (11) コミュニケーションの行為および戦略的行為については、ユルゲン・ハーバーマス著『コミュニケーションの行為の理論（上）（中）（下）』（未来社、1985、1986、1987年）及び大石裕・岩田温・藤田真文著『現代ニュース論』（有斐閣、2000年）199～209頁を参照。

The Division of the Body Politic in *King Lear*

Tamaki Manabe

This paper aims to analyze King Lear's division of the body politic. *King Lear* has been discussed as a play in which the political allusions to King James' project to unite England and Scotland were represented. Indeed, during the course of the play, we can find some references to James, but unlike the contemporary authors such as Anthony Munday, Shakespeare does not exploit a direct metaphor which reminds the audience of James and his desire for the unification. His interest lies in tragedy of the king who divides not only the kingdom but also his self, that is, his body politic, rather than a peaceful unification. What I propose to do in the following discussion is to examine Shakespeare's representation of the disunited kingdoms and reveal Lear's downfall attributes to his division of the self.

I. The Island of the Four Captains and King James' Britain

Shakespeare's texts do not always require a political reading, but knowledge of the contemporary political backgrounds often helps us further understand his texts. For example, in history plays of the 1590s which are based on the historical documents such as chronicles of Hall and Holinshed, Shakespeare not only revived the historical characters on the stage but also made them speak political and social anxieties with which his contemporaries were confronted. The four captains in *Henry V* (1599)¹ are among those characters. Each captain represents the four parts of the British island — Gower/England, Llewellyn/Wales, Jamy/Scotland and Macmorris/Ireland, and they form a "united" English army under King Henry V. In the 1590s during which Shakespeare worked on English history plays, Elizabethan government developed an aggressive diplomatic policy (Guy 331-407). In the process of an English expansion, Englishmen began to be aware of difference from others and to overcome the differences and accomplish uniformity. For example, Edmund Spenser's *A View of*

the Present State of Ireland (1605) explains the unification between England and Ireland in detail:

I think it best by a[n] union of manners and conformity of minds, to bring them to be one people, and to put away the dislikeful concept both of the one and the other, which will be by no means better than by this intermingling of them, that neither all the Irish may dwell together, nor all the English but by translating of them, and scattering them in small numbers amongst the English ... (153)

In this passage, Spenser insists on breaking a mental barrier between Englishmen and Irishmen and promoting their communication for conformity. However, the differences between nations are not hidden easily, and it is difficult for people of the different nations to feel a sense of unity. *Henry V* is highly conscious of difficulty in unifying the kingdoms, and it emphasizes the cultural and social differences among the four parts of the British island which are never reconciled. For instance, the language Llewellyn, Jamy and Macmorris speak is regarded not as an independent language but

as strange versions of English that are not “in the native garb” (*H5* 5.1.75-76)² and for people who speak English “in the native garb,” their various accents of English sound comic. At the same time, however, their comic accents suggest a subversive idea about uniformity of the British isle. Although their language is the strange subspecies of English, they reveal the discord within the island, and they imply the resistance to the uniformity led by England. In other words, by breaking English that symbolizes power and authority of the King of England, Henry V, the captains undermine his accomplishments and show the Elizabethan audience the difficulty in uniting the different nations. Although Macmorris’ indignation, “What ish my nation?” (*H5* 3.2.122), is a famous phrase which represents anxiety of the Welsh about their national identity, it mirrors not only anger of the Welsh but also a complicated view of the national identity in the British island under Queen Elizabeth.

In the last decade of the Elizabethan reign when Shakespeare first dramatized the division of the kingdom in *Henry V*, it was uncertain whether the unity of the kingdom would be realized. Therefore, Shakespeare’s treatment of the four captains was ambiguous, but he had been interested in the theme and reenacted it in *King Lear* under King James I. It is well known that James was determined to accomplish the full union of the kingdoms, England and Scotland, in the first years of his reign through the both parliaments. In his first statement of the union of the two kingdoms, “A Proclamation for the Uniting of England and Scotland” of 1603, James stated that by his accession to “the Imperial Crowne of England” he removed “the difference of the Borders, English and Scottish” and furnished his royal power (Larkin and Hughes 18). In particular, James’ enthusiasm for unification was seen in his use of the name “Great Britain.” He regarded his new kingdom as a revival of the ancient Britain and called himself the “KING

OF GREAT BRITAIN” in the proclamation of 1604 (Larkin and Hughes 96).³ In ancient myth of Britain, “Britain” is named after the Trojan conquest Brute, and he divides Britain among his sons, Albanact, Camber and Lochrine. The use of the ancient myth of Brute was popular in the sixteenth century, especially among writers who described James’ project of union (Galloway 30-53). For instance, Anthony Munday’s pageant, *The Triumphs of Reunited Britannia* (1605) deals with the division and rebirth of Britain, and like contemporary poems and dramas which represent James’ project of union, it is full of metaphors that associate James with Brute. Brute who arrived at Albion excluded the barbarians from the island and brought civilization there and called the island Britain. Soon after exclusion of the barbarians from Britain, Brute had three sons by his wife Innogen and divided Britain among the sons. The division, however, allowed the Saxons and others to invade Britain. It is interesting to note that Munday places a great emphasis on “rebirth” of Brute and his kingdom:

And what fierce war by no means could effect,
To re-unite those sundered lands in one,
The hand of heaven did peacefully elect
By mildest grace, to seat on Britain’s throne
This second Brute, than whom there else was
none.
Wales, England, Scotland, severed first by me
To knit again in blessed unity.

(341-347)⁴

When he knows the catastrophe after division, Brute returns from his grave to the earth and foretells the revival of Britain. In this passage, he refers to King James I as “second Brute” who restores the united kingdom. More importantly, “second Brute” does not create a new kingdom but brings ancient Britain back to life. Munday’s use of ancient myth, which is very similar to James’, obviously expresses his compliment to James, and at the same time it allows the audience to realize how vital James’ project of

union is. Through the mythological material, Munday, breaking the barriers between past/myth and present/reality, accomplishes the unification of kingdom.

We do not see this kind of direct reference to Brute in *King Lear*, but Shakespeare seemed to be aware of James' metaphoric use of ancient Britain. For example, Geoffrey of Monmouth's *Historia regium Britanniae* (c.1135), which is one of the sources of *King Lear*, introduces Lear as "the tenth British king after Brut" (Bullough 272), and its main source, *The True Chronicle History of King Leir, and his three daughters, Gonorill, Ragan and Cordella* (c.1590) exploits the king of Britain Leir's division of the kingdom and its rebirth. *King Leir* was registered in the Stationers' Register in May 1605 and published later in this year (Bullough 269-270; Foakes 89-90). Probably, it was performed several times before publication, and Shakespeare would know the play.⁵ In the preceding play, Leir divides his kingdom between his daughters by the trial of their affection, and the most honest daughter Cordella fails to flatter her father and is not given any realm. Shakespeare's play follows this plot, but Shakespeare adds to the original play something that reminds the audience of the newly-united "Britain" under King James. In *King Lear*, Leir tries to divide Cordella's portion between two kings, the King of Cornwall and the King of Cambria, but Shakespeare changed the name from the King of Cambria to Albany. The two kings of Cornwall and Albany are sons of King James, and the first son, Prince Henry was created the Duke of Cornwall in 1603. The second son, Prince Charles, had been made the Duke of Albany soon after his birth in 1601, and then he was created the Duke of York in 1605. The Duke of Albany was the customary title of the second son of the King of Scotland as the Duke of York was the counterpart of the King of England (Gregg 13). Therefore, Albany may be identified with Prince Charles, and in the play Albany is a sole person with an obvious right to the throne and expected to reunite

Britain after death of Lear, and it is often pointed out that Albany prefigures King James.⁶ Whether Albany is King James or his son, it is important that Shakespeare emphasizes Scotland as one part of Britain by changing the name. In short, Lear's Britain figures the contemporary geography of England, Scotland and Wales, and Shakespeare partly applies the political situation of 1605 to the play.

At that time Shakespeare wrote *King Lear*, a motif of unification was represented in many literary works, but unlike many poetry and pageants which deal with the unification *King Lear* attempts to grasp it as a serious political problem which is concerned about the basics of kingship. Historically, James' project to unite England and Scotland under "one" imperial crown was confronted with various objections in the Parliament, and James was aware that the unification of the two kingdoms had a lot of difficulties in being realized. While the unionists developed an enthusiastic campaign, there spread an anxiety that the project might end up being unsuccessful (Galloway 93-130). Shakespeare focuses on the anxiety and emphasizes the negative aspects of the kingdom that is never united. In other words, by describing the corruption of the king's two bodies and tragic fate of king and his family after the division, Shakespeare seems to dramatize James' agony and suffering. As Philip Schwyzer argues, Shakespeare was often appreciated as a national poet when writing English history plays, but in writing *King Lear*, he keeps some distance from the contemporary unionist campaign, and as a result, he articulates his perception of kingship and nation with deeper insight than in history plays of the 1590s (Schwyzer 158-174). In short, by focusing on tragedy of the king whose kingdom remains disunited, Shakespeare investigates how the kingdom declines and how king loses royal authority, and he describes James' project from a different viewpoint

than that of contemporary writers and enthusiastic unionists.

II “This coronet part between you” : Lear’s division of the Body Politic

The conversation between Kent and Gloucester at the opening act tells us Lear’s decision to divide the kingdom is political, and we understand that their interest exclusively lies in which sons-in-law, Albany or Cornwall, Lear loves most and gives a richer realm. In fact, Lear who declares his decision to his daughters and their husbands is authorial and solemn as if he performed a political ceremony. However, Cordelia’s response to the trial of affection reveals that Lear’s personal cunningness is involved in the trial and his idea of the division. Lear intends to divide the kingdom into three parts and give the most fertile portion to Cordelia because he wishes to keep her within his rule and depend on her kind “nursery” (1.1.123). It is interesting to note that Lear blocks daughter’s marriage in order to retain his royal status. Goneril and Regan are married daughters, and they are “possessions” of their husbands under the patriarchal system. Therefore, Lear gives the lands not to his daughters but sons-in-law, Albany and Cornwall. On the other hand, Cordelia is only an unmarried daughter, and patriarchy allows Lear to keep her under his control. Lear chooses the Duke of Burgundy, not the King of France, as her husband and hopes to keep her in hand by giving the richest realm to her. In other words, if she gets married to the King of France and crosses the sea, he is not able to expect her to take care of him. It is usual that a married daughter follows her husband, but Lear wants to retain Cordelia under his hands even after she gets married. This contradiction is explained by Cordelia’s words and action more logically:

CORDELIA I love your Majesty

According to my bond, no more nor less.

LEAR How, how, Cordelia? Mend your speech
a little,

Lest you may mar your fortunes.

CORDELIA Good my lord,

You have begot me, bred me, lov’d me: I

Return those duties back as are right fit,

Obey you, love you, and most honour
you.

(1.1.92-98)

Cordelia emphasizes a “bond” between father and daughter when she explains to what extent she loves her father. Cordelia loves Lear as father as long as she is “unmarried,” and when she finds a partner, her affection is directed to him. Therefore, she cannot believe her sisters’ affection for their father. They are married, and their affection should be directed to their husbands, but they insist that they can love their father. If they can love their father, their affection is split between their father and husbands (“Why have my sisters husbands, if they say / They love you all?” 1.1.99-100). Cordelia’s attack is directed to not only her sisters but also her father because it is Lear who forces her to split her affection between husband and father. At the opening scene of *King Lear* we apt to pay attention to Lear’s division of the kingdom, but in fact Lear divides not only the realm but also affection of his daughters. Cordelia’s reply “nothing” expresses her opposition to a tyrannical father, and it is not a response to whether she loves him or not. Rather, as she loves her father best of the three, she hopes that he retracts his foolish decision.

However, Lear requires Cordelia to love him all even though she is split between father and husband. As Lynda E. Boose suggests, marriage is a symbolic ritual which separates a daughter from her family, especially her father, and incorporates her into a new family (Boose 325-7). By rejecting her marriage, Lear blocks Cordelia’s transformation from daughter to wife through the ritual, and he plans to retain both

his daughter and realm.

More importantly, Lear is unaware of the nature of kingship. The kingly status is based on the theory of the king's two bodies, body politic and body natural. They are incorporated into one king and never separated from each other. In fact, however, the body politic controls the body natural, and even though the body natural is declining, the body politic remains unchanged (Kantorowicz 7-23). Lear explains that the division of the kingdom makes him "[u]nburthen'd" (1.1.41), but the king is never released from the burden of the office. Therefore, Lear's body natural must continue to endure anguish that the body politic brings him as long as he is king, but he tries to escape himself from the burden. In other words, in dividing the realm, Lear divides his two bodies, too:

Ourself, by monthly course,
With reservation of an hundred knights
By you to be sustain'd, shall our abode
Make with you by due turn. *Only we shall retain
The name, and all th' addition to a king;*
The sway, revenue, execution of the rest,
Beloved sons, be yours, which to confirm,
This coronet part between you.

(1.1.129-133 italics mine)

In this passage, a "coronet" is not the king's "crown" but a small or inferior crown worn by the nobility, which denotes a dignity inferior to that of the sovereign (*OED* "coronet" 1.a), and according to an interpretation of R. A. Foakes, an editor of the Arden Shakespeare, Lear does not plan to give his crown away to daughters and their husbands from the beginning. In this scene, Lear, who is wearing the crown, gives a coronet he intended to give to Cordelia to Albany and Cornwall (Foakes 14-15), and his wearing crown ironically implies his persistence in royal prerogative. In order to stay in the social hierarchy as king, Lear forsakes the function of king and retains only the name. This contradiction

leads him to tragedy. In the end, Lear who fails to perceive the nature of the kingship has to throw himself to the world of "pelican daughters," Goneril and Regan, which is controlled by their monstrous appetite.

III "thou are an O without figure" : Pelican Daughters and Lear

Soon after the division of the kingdom, Lear knows that he loses what identifies himself with king. He experiences Oswald's insolent attitude and learns the loss of his knights. The Fool expresses Lear's downfall ironically. When Lear asks Goneril the reason of her frowning, the Fool says to Lear:

Thou wast a pretty fellow when thou hadst no
need to care for her frowning, now thou are an O
without a figure. I am better than thou art now,
I am a Fool, thou art nothing.

(1.4.191-194)

Lear, without the realm, knights and sovereignty, is no longer king, that is, he is "nothing". Since Cordelia's reference to "Nothing" (1.1.87), it is a key term and resonant throughout the play. Here it means emptiness of kingship, and it is not until he realizes its hollowness that he begins to reconsider the nature of kingship. Similar recognition is already represented in Shakespeare's English history plays such as *Richard II* and *Henry IV Parts One and Two*. In particular, Lear's downfall is similar to Richard's. Richard lacks political talents, and he does not understand what he should do as king until Bolingbroke armed against him. Unlike Lear, he is not mad, but he doesn't realize the nature of kingship until he is deposed and imprisoned. If there is an important difference between *Richard II* and *King Lear*, it lies in the notions of the realm. As Gloucester's famous speech shows, the realm of England symbolizes history of English kings and their greatness. Nature of England overwhelmed the opponents and never allowed them to invade

England (R2 2.1.40-68). In the viewpoint of Gloucester, the land is a source of national identity and patriotism, and it connects king and subjects. On the other hand, *King Lear* offers no description about Lear's political connection with the realm. As I have discussed above, Lear regards it as a private property to make a daughter stay under his hands. This mistake causes his downfall.

While English history plays represent rebirth of the kingdom that has been ruined through civil wars, *King Lear* is a story of loss. He loses not only knights but also the ties of family. He was a ruler both of kingdom and family, but now he is neither of them. Lear's world has turned upside down: Lear is a child, and daughters are his mother. The most dreadful "mother" Goneril scolds his "pranks" (1.4.238) and reduces the number of his knights. It is worth noting that Lear's anger is directed to Goneril's "womb":

Hear, Nature, hear, dear goddess, hear!
Suspend thy purpose, if thou didst intend
To make this creature fruitful.
Into her womb convey sterility,
Dry up in her the organs of increase,
And from her derogate body never spring
A babe to honour her!

(1.4.275-281)

In this play, "womb" is emphasized as an unexhausted female organ which subverts a system based on masculinity. For example, a bastard Edmund is born from "round womb['d]" (1.1.14), and this illegitimate son threatens the legitimate father-son relationship between Gloucester and Edgar. Attacking Goneril on her maternal organ, Lear is worried about subversive power of a female organ and expresses misogynistic anger. Lear's kingdom was ever a paternal one, but the division dissolves the kingdom into a realm of "Hecat" (1.1.110), which rejects paternal care and is controlled by maternal power. In the world of Hecate, more importantly, Lear realizes that a terrifying "mother" Goneril is a part

of his flesh:

But yet thou art my flesh, my blood, my
daughter —
Or rather a disease that's in my flesh,
Which I must needs call mine.

(2.4.221-223)

Lear hates Goneril not only for her dreadful behaviors. She is monstrous for him because her arbitrary behavior mirrors his own, and like a disease it undermines him and continues to attack his body. This recognition further drives him to misogyny.

What express a monstrous maternal power are not only Goneril and Regan. Storm also threatens Lear as their avatar.⁷ Rain, wind, thunder, and fire attack him and join a battle against Lear as agents of the daughters ("...I call you servile ministers, / That will with two pernicious daughters join / Your high-engender'd battles 'gainst a head / So old and white as this" 3.2.21-24). In Shakespeare's plays, storm is exploited as an embodiment of "maternal malevolence" which withholds masculinity and destroys it (Adelman 110). We see the most understandable example in *Macbeth*. In *Macbeth* at the opening scene, witches are introduced as embodiments of storm and disorder (*Mac* 1.3.11-25), and their devastating prophecy is associated with terrifying maternal forces and natural destruction. In *King Lear* there is not direct reference to witches who raise storm and corruption,⁸ but storm attacks Lear's masculinity and represses paternal power. In effect, Lear is gradually feminized in a heath. He feels his weakness and deplores the situation ("I am cold myself" 3.2.69, "this contentious storm / Invades us to the skin" 3.4.6-7) and expresses sympathy with other's sufferings (3.4.28-36). We have already seen a similar recognition of the king in *Richard II*: A king is not a substantial existence, but a man who puts on various items for performance such as a crown and sceptre plays a role of king. When he loses everything that makes him king, Lear realizes that "King Lear" is not substantial, and he

experiences physical pains as a human being. It is his feminine grief that we turn our greater attention to. Unlike in the court, Lear does not think it shame to talk with tears in eyes. According to Adelman, in the play “wetness” and “moisture” has a female connotation, and a downpour thrusts into Lear’s body and undoes manhood (Adelman 111-112). Similarly, Lear’s tears take on womanish aspects, and like a child who is punished for his malevolent mischievous by a terrifying mother, he forbears storm in tears.

Lear / child who is shut out by daughter / mother seeks others in place of daughter / mother and is accompanied by a male group, Kent, Fool, Edgar and Gloucester. They continue to love Lear and never deceive him. In particular, Kent’s devotion to the king is absolute, and unlike the daughters’ his affection for Lear is not divided. Fool forebears a storm with Lear. He mentions Lear’s rage and grief, mocking his inability to rule, and he becomes “Lear’s shadow” (1.4.231). This male group, however, is in effect vulnerable to the threatening female forces. Gloucester is a good example. Gloucester is presented as a mirror image of Lear. Like Lear, Gloucester is blind to the truth and trusts a bastard, Edmund. The world Edmund wants is totally different from one Gloucester gave him. His first soliloquy shows the world that he hopes:

Thou, Nature, art my goddess, to thy law
My services are bound. Wherefore should I
Stand in the plague of custom, and permit
The curiosity of nations to deprive me,
.....

Well then,
Legitimate Edgar, I must have your land.
Our father’s love is to the bastard Edmund,
As to th’legitimate. Fine word, “legitimate!”
(1.2.1-18)

As Edmund is not satisfied with his present position, he attempts to create a new “legitimate” position by his own action. Although Gloucester,

like Lear, fails to see the truth, he can predict the upcoming catastrophe led by this bastard because he breaks what is respected in family, for example primogeniture, by having immoral relations with Edmund’s mother and making him a bastard. Therefore, Gloucester feels anxiety about an existence of Edmund (“Love cools, friendship falls off, brothers divide: in cities, mutinies: in countries, discord; in places, treason; and the bond / crack’d’ twixt son and father. 1.2.106-109). As he predicts, Gloucester is deceived by Edmund, and his eye is pulled out by Regan and Cornwall. It is interesting that it is not Cornwall but Regan who occupies the most horrible scene of the play. In this scene Regan, like a cannibal “Scythian” (1.1.116), attacks Gloucester and is ready to see his flesh hurt as if she punished this foolish father who has believed the bastard too much. A daughter and an illegal bastard threaten patriarchy and primogeniture that usually support father’s authority and power. Like Lear, Gloucester leaves the court controlled by a violent femaleness and is incorporated into the male group in the stormy heath. However, even when the male characters surround him, Gloucester does not restore his masculinity. Like a woman, a blinding Gloucester deplores his miserable situation and taints his cheek with tears. As Lear explains this feminized Gloucester with an accurate expression (“Ha! Goneril with a white beard?” 4.6.96), Gloucester is not only injured but also transformed into a woman.

Lear’s suffering seems also a punitive justice. It is punishment for his inability to rule and his failure in perceiving the nature of kinship. At the same time, it is punishment for his insolent exertion of paternal control over Cordelia. As I have discussed, her sexuality seems to Lear unexhausted and unrestrained. In order to block her desire for a partner, he intends to be her “husband” by providing her with the fertile land. Lear’s incestuous desire is not realized, and she leaves England with

her husband, but the news that she returns to England with military power to help him makes him seek her as “wife” again (“die bravely, like a smug bridegroom” 4.6.198). However, Cordelia Lear wants to keep “in the cage” as a “bridegroom” dies during the war, and he has lost his wife / daughter forever.

IV Is Lear king James ?

In the source materials such as Holinshed’s *Chronicles*, King Lear restores authority and Cordelia’s affection, and he dies peacefully, but Shakespeare subverts the historical facts and gives no mention about succession. Lear’s kingdom remains catastrophic, and there is no hope for rebirth. Lear, however, comes to realize the truth in his madness, and then, he asks for “Judicious punishment” on Goneril and Regan. The mock trial on Goneril which was deleted from the Folio text presents Lear’s rage against his cruel daughter:

LEAR Arraign her first, ’tis Goneril. I here take
my oath before this honorable as-
sembly, [she]kick’d the poor king her
father.

FOOL Come hither, mistress. Is your name
Goneril?

LEAR She cannot deny it.

FOOL Cry you mercy, I took you for a joint-
stool.

LEAR And here’s another, whose warp’d looks
proclaim

What store her heart is made an. Stop
her there!

Arms, arms, sword, fire! Corruption in
the place!

False justicer, why hast thou let her scape?

(3.6.46-56)

Lear’s court is dominated by three kinds of madness — Lear, Edgar and Fool —, and everything turns upside down: a naked beggar covers himself

with the justice’s robe and the Fool is a partner of equity (“yoke-fellow of equity” 3.6.37): as the Fool let criminals escape, those who should protect justice support injustice. Therefore, Lear cannot sufficiently condemn Goneril’s ingratitude because Edgar and the Fool interrupt his condemnation, and she escapes from the court. Lear’s anger is directed to corruption that is generated by a guilty woman. It extends to the whole society and subverts something necessary for sustaining society — family, justice, rule and so on. It is not until Lear becomes mad that Lear is aware that a threatening daughter’s power not only bites the body of her father but also leads the whole society to corruption. Although Lear cannot punish Goneril and Regan by himself, the too strong daughters, as well as too strong mother like Tamora in *Titus Andronicus*, die of their struggle. Lear’s restoration of the body politic and masculinity, however, requires not only death of Goneril and Regan but also reunion with Cordelia and her sacrifice.

Cordelia’s return to Britain makes Lear temporarily vigorous, but she is no longer Lear’s daughter but a wife of the King of France. Leading the French army, she invades Britain in order to restore Lear to the royal status. Lear’s restoration of kingship begins with his separateness from Cordelia. As I have discussed, Lear’s failure lies in making Cordelia his “mother,” but when he meets Cordelia again, Lear positions himself and her in the original father-daughter relationship (“I think this lady / To be *my child* Cordelia” 4.7.68-69 italics mine). In dividing the kingdom, Lear did not want to admit his oldness and weakness and hoped to remain the king with hundred knights, but after his reunion with Cordelia, he admits that he is an old man and asks for her help from his heart (“Pray you now, forget and forgive; I am old and foolish” 4.7.81-84). Now that Lear is not threatened by Cordelia’s female sexuality any longer, he comes to imagine a new life with Cordelia which

is based on a new relationship between father and daughter:

Come, let's away to prison:

We two alone will sing like birds i'th'cage;

When thou dost ask me blessing, I'll kneel down

And ask of thee forgiveness, so we'll live,

And pray, and sing, and tell old tales, and laugh

At gilded butterflies...

(5.3.8-13)

Lear does not put paternal overwhelming pressure on Cordelia, and the father-daughter relationship is not an old one which is formed from command and obedience, and it is a rather horizontal relationship. What Lear sees in Cordelia in the end is reciprocal love, which transcends all the boundaries separating between male / father / husband and female / daughter / wife. However, Lear's imagination does not continue long, and he has to accept the most catastrophic loss, Cordelia's death. Cordelia is the most vulnerable victim of Lear's heavy dependence on daughters, and her death seems to tell Lear the fact that a daughter never become a mother.

Lear also dies, and as when he asserted the division of the kingdom in Act I scene i, Lear is on the stage with his three daughters in the last scene. Unlike the first scene of the play, however, in this scene they all are dead. This is the effect of disunity, and only Albany is left to talk about the kingdom. Albany asserts that the kingdom will be ruled by Kent and Edgar. Although the allusion to the royal succession has been variously discussed,⁹ it seems to me that the final scene emphasizes declining of the kingdom rather than the royal succession. Britain was once one kingdom ruled by one king, and then it was divided into the two "dukedom," and eventually it is offered to one or two earls. The corruption of family represented by the four corpses implies that the divided kingdom is never restored as it was.

Although the union project was expected to be realized, James was confronted with difficulties, and

his union plan foundered by 1607. According to Gary Taylor, the Folio text of *King Lear* was revised in 1609-10 by Shakespeare after James' union project had ended unsuccessfully. While in the 1608 Quarto version, Gloucester says "division of the kingdoms," he says "division of the kingdome" in the Folio text. On the one hand, the plural "kingdoms" represent the still disunited Britain under James, and the other hand, it seems that the plural "kingdoms" was shifted to the single "kingdom" to soften the political implication (Taylor 429). As compared with the Quarto version, the Folio text includes fewer references to the contemporary political issues.¹⁰ Nevertheless, by describing the catastrophe after the division, Shakespeare tried to imply tragedy of disunity. Though Shakespeare does not parallel Lear with James, Lear who divides the body politic by dividing the kingdom reminds us of James who is confronted with the difficulties in unifying peacefully the two bodies, England and Scotland. James is the very king whose royal body is divided between two kingdoms, and like Lear he cannot unite the bodies. Unlike Anthony Munday, Shakespeare does not see aesthetic appeal in James' union project. Instead, he turns his back on an enthusiastic union campaign and focuses on James' agony. Seen in this light, *King Lear* offers to the audience a sharper insight into James' project of unification.

Notes

1 The chronological order of the plays which are referred to in this paper follows that described in *The Annals of English Drama, 975-1700*, ed. Alfred Harbage, 3rd ed. (London: Routledge, 1989).

2 All the references to Shakespeare's works are taken from *The Riverside Shakespeare*, ed. G. Blackmore Evans, 2nd ed. (Boston: Houghton Mifflin Company, 1997).

3 The use of the term "Great Britain" had many

precedents before James. His mother had used the title "Queen of Great Britain" in 1584. See Galloway 35.

4 A quotation from *The Triumphs of Reunited Britannia* is taken from *Renaissance Drama: An Anthology of Plays and Entertainments*, ed. Arthur F. Kinney, 2nd ed. (Oxford: Blackwell, 2005).

5 The date of *King Lear* has generated much critical discussion. An early dating of 1604/5 has been supported by many scholars on the basis of publication of *King Lier* in 1605, but some critics has argued a later dating of 1606/7, pointing out the relationship between the play and the Gunpowder Treason of November 1605. See Nina Taunton and Valerie Hart 695-715.

6 In his study of the political background of *King Lear*, John W. Draper, comparing Shakespeare's Albany with Holinshed's Albany, points out that the former is a "good and virtuous" character than the latter because Shakespeare sees King James in this character. See Draper 182.

7 I owe an interpretation of storm to Janet Adelman's discussion.

8 Janet Adelman points out that Poor Tom's reference to witch ("Swithold footed thrice the'old / He met the night mare and her nine fold; / Bid her alight, / And her troth plight, / And aroint thee, witch, aroint thee!" 3.4.120-124) reveals the storm belongs to witch's world. See Adelman 110-111.

9 For example, Richard Dutton discusses Edgar's right to the throne by analyzing his personality described in the play and King Edgar's achievements recorded in the chronicles. See Dutton 146-148.

10 The Quarto text involves several implications for James' policy. For example, the Fool's statement for the royal monopoly seems to present a criticism of James' policy:

No, faith; lords and great men will not let me;
If I had a monopoly out, they would have part
an't. And ladies too, they will not let me have

all the fool to myself, they'll be snatching.

(1.4.152-155)

The Fool abuses James' notorious treatment of his favourites. As seen in this speech, the references to the political problems in the text were not always in support of James' policy. In particular, Taunton and Hart focus on James' ambivalent attitude toward the English Catholics and points out that the Quarto text of *King Lear* gives voice to those who are marginalized religiously. See Taunton and Hart 700-715.

Works Cited

- Adelman, Janet. *Suffocating Mothers*. New York: Routledge, 1992.
- Boose, Lynda E. "The Father and the Bride in Shakespeare." *PMLA* 97 (1982): 325-347.
- Bullough, Geoffrey, ed. *Narrative and Dramatic Sources of Shakespeare*. Vol. VII. London: Routledge and Kegan Paul, 1973.
- Draper, John W. "The Occasion of *King Lear*." *Studies in Philology* 34 (1937): 176-185.
- Dutton, Richard. "*King Lear*, the Triumphs of Re-united Britannia and 'The Matter of Britain.'" *Literature and History* (1986): 139-151.
- Galloway, Bruce. *The Union of England and Scotland, 1603-1608*. Edinburgh: J. Donald, 1986.
- Geoffrey of Monmouth. *The History of the Kings of Britain*. Trans. Lewis Thorpe. London: Penguin Books, 1966.
- Gregg, Pauline. *King Charles I*. London: JM Dent & Sons Ltd., 1981.
- Guy, John. *Tudor England*. Oxford: Clarendon Press, 1988.
- Kantorowicz, Ernst H. *The King's Two Bodies: A Study in Medieval Political Theology*. Princeton: Princeton University Press, 1957.
- Larkin, James F. and Paul L. Hughes, eds. *Stuart Royal Proclamations Volume I: Royal Proclamations of King James I 1603-1625*. Oxford: Clarendon

- Press, 1973.
- Munday, Anthony. *The Triumphs of Reunited Britannia*. 1605. *Renaissance Drama: An Anthology of Plays and Entertainments*. Ed. Arthur F. Kinney 2nd ed. Oxford: Blackwell, 2005.
- Schwyzler Philip. *Literature, Nationalism and Memory in Early Modern England and Wales*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Shakespeare, William. *King Lear*. Ed. R. A. Foakes. London: Thomson Learning, 1997.
- . *King Richard II*. Ed. Charles R. Forker. London: Thomson Learning, 2002.
- . *The Riverside Shakespeare*. 2nd ed. Ed. G. Blakemore Evans. Boston: Houghton Mifflin Company, 1997.
- Spenser, Edmund. *A View of the Present State of Ireland*. Ed. W. L. Renwick. Oxford: Clarendon Press, 1970.
- Taunton, Nina and Valerie Hart. “*King Lear*, King James and the Gunpowder Treason of 1605.” *Renaissance Studies* 17 (2003): 695-715.
- Taylor, Gary and Michael Warren. *The Division of the Kingdoms: Shakespeare's Two Versions of King Lear*. Oxford: Clarendon Press, 1983.
- The True Chronicle History of King Leir, and his three daughters, Gonorill, Ragan, and Cordella*. London, 1605. The Malone Society Reprints, 1907.

江戸通矢に見る弓術流派のネットワーク

佐藤 環
Tamaki SATO

The Network of the *Kyudo* School at Edo in the Tokugawa Period

I. はじめに

本稿では、江戸深川三十三間堂で行われていた所謂「通矢（堂射）」を通じて展開された弓術教導のネットワークが、諸藩における弓術教導に果たしていた役割を考察し、従来看過されていた弓術教育史研究の可能性について述べる。

近世の江戸における教導ネットワークについては、主として儒学を中心とした藩学教育史からその重要性が指摘された。寛永12（1635）年から寛永19（1642）年にかけて改訂された武家諸法度により参勤交代制度が定められたことによって、江戸には多くの藩邸（上・中・下屋敷）が整備された。そのため諸藩士や多くの知識人が江戸に蝟集して、藩の垣根を越えた学問的・文化的交流がなされた。このような知的ネットワーク生成に着目し、今後の課題として「個々の藩学（「家学」）を超えた全国的な藩学のあり方と併せて見ていく必要性」があるとされた^{*1}。このことは、儒学にとどまらず、武芸についても当てはまると考えられる^{*2}。

近世諸藩における剣・槍・弓・馬・柔術などの武術教導が、藩内身分制度（身分内身分）と連動しており、また、各武術流派についても、藩士の身分ごとに入門する流派

が異なっていたことは、夙に指摘されている^{*3}。藩の身分制度は、おおよそ番組を構成する藩軍事力の中心たる「諸士（番方）」、藩内各行政機関で事務等を行う「役方」、下代・足軽・中間などの「御目見以下」に区分することができ、さらに藩内身分制度と軍事組織とが連動しているため、各身分により軍事組織の中で要求される武器と修得すべき武術とが固定するようになっていた。武士一般が修業する剣術のほか、槍を以て戦闘を行う諸士は槍術を、徒士組は長刀を、物頭組や諸組の足軽層は鉄砲と弓、長柄組は長柄といった如くである。

それら武芸のうち、弓術は主として上級武士層が修業した。例えば、日向国高鍋藩では「騎士」以上が弓・馬・槍・剣を修め、「騎士」以下の者は剣・長刀を修めることになっていたし、駿河国田中藩でも御目見以下である「卒族」には弓・馬・槍の修業は許されず、剣・棒・砲・柔術のみに限定されていた。ただ、弓隊に所属する「卒族」は弓術修業が許可されていた^{*4}。

諸藩士は江戸と国許で弓術修業するわけだが、儒学におけるネットワークと同様に、所属藩の垣根を越えた弓術流派ごとの人的交流により技術の向上交流や免

許伝授がなされた。諸藩士が集まる江戸に着目するのは、弓術流派の交流拠点として機能しており、特に流派や藩の名誉をかけて行われた深川三十三間堂の通矢競技が流派の紐帯をより強くしたと考えるためである。

II. 江戸時代における武術の教導

今村嘉雄氏は、江戸時代における弓術教導の場として、師範家私設道場（以下「師家道場」とする）と藩立道場とがあって、藩立道場にはさらに藩営とはいうものの師家道場と殆ど同様の「流派別道場」、剣術所や柔術所のように武芸種類別の「各流派共用道場」、講武所や演武場と呼ばれた武芸一般を集中させた「各種目各流派共用道場」4つに分類している*⁵。各武芸・各流派の師家道場がやがて藩学に包摂され、藩の規模や教育的理念に基づき教導場が漸次整備・充実していったのである。

①師家道場

師家道場は武芸師範家の自宅に稽古場を付設したもので、藩府の管理を受けず師範が運営することが原則である。しかし、士風が衰微するに従い藩府は文武奨励の布達を発し、師範たちの教導管理、例えば出席確認を行いそれを藩府に提出するなどを求めるようになり、藩学創設後は学校奉行、総教などと呼ばれた藩士教育管理責任者の監督を受けるようになる。

もっとも、藩学内に武芸所ができて、師家道場はなお存続することが一般的であった。その理由は、藩学の収容定員が藩内全部の武士を収容しきれなかったこと、藩学敷地の制約と財政不如意であったことにより藩内に存在していた武芸流派を網羅してそれぞれの道場を建設することが不可能であったことなどが考えられる。藩学が教育対象としたのは、藩士のなかでも上級武士の子弟や家を継ぐ嗣子に置かれ、彼らは藩学に出席を強制され、しかも身分の高い家の子弟であればあるほど出席すべき日数や時間が長くなっていった*⁶。反面、身分の低い武士達は藩学教育を受ける日数や時間を制限され、奉公人と見なされていた足軽層などは「勝手次第」と藩学出席さえも任意であり、事実上、藩学教育対象の埒外として扱われた。このように藩学教育の対象から外れた次三男や身分が高くない武士の子弟は、東脩・謝

儀を払って師家道場に通うことが常態であった。

②藩学武芸施設－流派別道場

従来藩府の管理を受けなかった師家道場を藩営施設として一カ所にまとめたもので、藩学敷地内に設置される場合と校外に設置される場合があった。藩営ではあるが、一つの道場を一流派で専用しており、門弟の教導は一切当該師範に任せられ、通常、他の流派間での技術交流は殆どなかった。

安政元（1854）年に開館した福山藩学誠之館弓術教場を例に挙げると、文館（儒学教場・軍学堂・礼法堂）を囲むようにして東西に流派別弓術教場が設置されている。東側には十一間六尺×十三間の射場を持つ日置流弓術稽古場が、西側には八間半×一四間半の射場を持つ印西流^{いんさい}弓術稽古所があり、射手控の間は日置流が二十五畳、印西流が十畳と、修業子弟数の多寡により差があった。

③藩学武芸施設－各流派共用道場

剣・槍・柔術等の武芸種目ごとに道場を設置した形態である。例えば、剣術なら剣術のみの各流派が指定された日時に交代で使用する道場で、その規模は流派別道場に比して大きく作られた。

④藩学武芸施設－各種目各流派共用道場

一般に講武場、演武場、修武場などと呼ばれ、剣・槍・柔術等の武芸種目、諸流派が一つの施設を指定された日時に交代しながら使用するもので、藩主や執政などの演武高覧や春秋の見分を行った。

III. 江戸における弓術教導のネットワーク

1. 江戸の通矢

各藩の藩邸が集中する江戸では、藩の垣根を越え弓術流派ごとの指南を受けたことが、「江戸三十三間堂矢数帳」という通矢の記録によって判明する*⁷。

通矢は、12世紀中葉の保元の乱のとき、崇徳上皇側に味方して敗れた蕪坂源太が京都東山の得長寿院三十三間堂（正式名称：蓮華王院本堂）の軒下を根矢（実戦用の矢）で射通したことが起源とされ、その後、この堂側縁上に跪坐して南から北方に約120メートルを一昼

夜で射通す矢数を競い、その本数を伸ばした者が「天下第一」の称号を得るための競技として定着した*⁸。その種目には、24時間射通す「(本堂)大矢数」、12時間射通す「日矢数」、射数を限定した「千射」、「百射」があった*⁹。

京都での通矢が矢数競技として次第に盛行するようになると、江戸でも徳川家光時代の寛永19(1642)年に浅草三十三間堂で通矢が始まり、元禄11(1698)年の大火(勅額火事)でそれが焼失した後、元禄15(1702)年に富岡八幡宮東側に再建され通矢が復活した。江戸の三十三間堂は、京都のそれとは異なり弓射の道場・競技場として建設されたものである。よって、江戸の通矢は、京都に比べて距離別種目が多く、成年者、年少者ともに、本堂、半堂、四十間、四十五間、五十間、五十五間、六十間という7通りの距離別にわかれ、大矢数、日矢数、百射、千射が行われた*¹⁰。藩士が通矢に参加するためには、通矢用の弓、天鼠(葉練)、弦、矢といった用具・消耗品のほか、矢渡人、矢運び人、矢細工・弦細工職人などを揃えねばならず、

参加費用の負担はかなり重かった。諸藩が財政不如意のなか、敢えて通矢へ藩士を参加させたのは、家中への武術(弓術)修業奨励と対外的な武名宣揚効果を狙ったものと思われる。

2. 越前大野藩士真鍋彦五郎祐連のネットワークと弘前藩

越前国大野藩士の真鍋彦五郎^{すけつら}祐連は、養父であった真鍋彦五郎(のち辰右衛門^{すけお})祐雄に竹林派弓術を学び、明和年間に江戸深川三十三間堂通矢に参加するとともに、真鍋祐之、但馬国出石藩士亀井重遠(矩蔵)、常陸国土浦藩士奥田孫左衛門らの門人を指導した。養父の真鍋祐雄は日置流竹林派米田系の讃岐国高松藩士米田知益^{ともやす}から弓術を学び元文5(1740)年2月に皆伝を受けており、藩を超えた弓術の教導・伝承がなされていたことがわかる。真鍋祐雄・祐連は江戸通矢に自ら参加するだけでなく、江戸及び京都で通矢に出場する門弟の指南や後見を行っている。

【表：通矢における真鍋彦五郎祐雄・祐連・祐光】

年号	西暦	月	日	通矢種目	成績(本)	指導者(指南等)	指導された藩士	所属藩
宝暦5年	1755	2	19	江戸：百射	44	真鍋彦五郎：指南	浅津源次郎	備中国鴨方藩
		10	17	江戸：千射	548	真鍋彦五郎：指南	北村出八	遠江国浜松藩
宝暦6年	1756	閏11	3	江戸：千射	922	真鍋彦五郎：指南	石川順次郎(10歳)	越前国大野藩
明和2年	1765	3	19	江戸：百射	45	真鍋辰右衛門：指南	真鍋彦五郎(祐連)	越前国大野藩
		10	13	江戸：千射	459	真鍋辰右衛門：指南	松山勝之助	常陸国谷田部藩
		11	16	江戸：千射	571	真鍋辰右衛門：指南	黒谷市郎	出羽国庄内藩
明和3年	1766	5	4	江戸：惣矢7200	2012	真鍋辰右衛門：指南	真鍋彦五郎(祐連)	越前国大野藩
明和4年	1767	4	12	江戸：千射	475	真鍋辰右衛門：指南	駒井伝次郎	近江国宮川藩
		11	16	江戸：千射	430	真鍋彦五郎：指南	館見文内	陸奥国弘前藩
明和5年	1768	4	13	江戸：暴風のため射損	219		真鍋彦五郎(祐連)	越前国大野藩
		4	25	江戸：惣矢7000	2533		真鍋彦五郎(祐連)	越前国大野藩
明和6年	1769	4	15	江戸：千射	436	真鍋彦五郎：指南	今泉登	出羽国庄内藩
明和7年	1770	9	15	京都：日夜数	1987	真鍋彦五郎：門弟	後藤勇助正之(後藤門之丞嫡子)	陸奥国弘前藩
寛政6年	1794	5	2	江戸：千射	515	真鍋彦五郎：指南	杉山盛次郎	若狭国小浜藩
		5	2	江戸：百射	93	真鍋彦五郎：指南	森川弁次郎(14才)	若狭国小浜藩
		11	10	江戸：千射	980	真鍋彦五郎：指南	長島音蔵(13才：長島仁左衛門男)	安房国勝山藩
寛政7年	1795	4	14	江戸：惣矢12164	9153	真鍋彦五郎：指南	河野源八郎(14才)	陸奥国弘前藩
寛政9年	1797	5	11	江戸：千射	404	真鍋彦五郎：指南	亀井矩蔵	但馬国出石藩

江戸通矢に見る弓術流派のネットワーク

年号	西暦	月	日	通矢種目	成績 (本)	指導者(指南等)	指導された藩士	所属藩
享和元年	1801	3	30	江戸：千射 四十間	909	真鍋彦五郎：指南	真鍋立吉 (10才：真鍋辰右衛門男)	美濃国岩村藩
		4	5	江戸：千射 四十間	916	真鍋彦五郎：指南	今泉寿六郎 (10才：今泉十兵衛末男)	出羽国庄内藩
享和2年	1802	4	11	江戸：千射	583	真鍋彦五郎：指南／ 真鍋辰右衛門：後見	西川平次郎	常陸国土浦藩
		4	15	江戸：千射	585	真鍋彦五郎：指南／ 真鍋辰右衛門：後見	奥田孫三郎	常陸国土浦藩
		4	27	江戸：千射	630	真鍋彦五郎：指南	田辺亀五郎	出羽国庄内藩
文化8年	1811	4	3	江戸：千射	525	真鍋彦五郎：指南	真鍋立吉	越前国大野藩
文化13年	1816	4	15	江戸：惣矢 9655	3068	真鍋彦五郎：指南	田辺亀次郎	出羽国庄内藩
		5	7	江戸：百射	59	真鍋彦五郎：指南	増田太市郎	但馬国出石藩
文政9年	1826	10	11	江戸：千射 五十間	808	真鍋彦五郎嗣子父： 指南	真鍋鉄蔵 (13才)	
嘉永6年	1853	4	19	江戸：百射 本堂	64	姫路藩金沢鉄次郎高剛： 指南	真鍋彦五郎祐光	越前大野藩

©「京都三十三間堂矢数帳」、「江戸三十三間堂矢数帳」(石岡久夫『近世日本弓術の発展』玉川大学出版部、1993年所収)により作成。

ここでは、特に陸奥国弘前藩と真鍋彦五郎祐連との関係について述べる。

弘前藩では第4代藩主津軽信政が、弘前藩の弓術教導体制を整えようと江戸で道場を主宰していた尾州竹林派の本間匡隆を登用し、本間の指導を受けた中畑金満、笹森建豊などの家が竹林派弓術師範家となり^{*11}、また第5代藩主津軽信寿の時代に日置流雪荷派の勝本勝清を召し抱え、勝本から秘奥を授けられた弘前藩士竹内安貞の家が日置流雪荷派弓術師範家となった。幕末期まで弘前藩では竹林派と雪荷派が主要な弓術流派として藩士の教導にあたった。これらのうち、竹林派は江戸で真鍋祐連の指南により弘前藩士が通矢に参加するなど、その関係の深さがうかがえる。

①通矢

真鍋祐連は、明和寛政6(1767)年から寛政7(1795)年にかけて、館見文内、後藤勇助、河野源八郎が通矢に参加するときの指導者として教導にあたった。館見、後藤、河野の3藩士は、のち弘前藩で弓術師範となっていく。

もともと弘前藩士笠井藤右衛門の門弟館見文内は、笠井の死後、同藩家老大道寺^{やがらの}族^の之助^のに師事し明和元

(1764)年11月に尾州竹林派を修め、翌明和2(1765)年4月に「門弟取扱」を許され藩士の教導にあたった。明和4(1767)年に第7代藩主津軽信寧に従い江戸に上った際、真鍋祐連に師事し同年11月に江戸通矢千射に参加して430本を射通し、「日置流竹林派射術皆伝」となった^{*12}。通矢での活躍により、御小姓組百俵であった館見は、同年12月20日、「新知百石被召直、御時服銀五枚」を賜った^{*13}。弓術の技量卓抜によって、俵取から知行取に家格が上昇した一例である。

後藤勇助は、明和7(1770)年6月に真鍋祐連より日置流竹林派の皆伝を受け、同年9月に京都で行われた通矢の日矢数に参加し、1987本を射通した。そして翌明和8(1771)年1月、「指南」(弓術師範)を拜命し、「門弟取扱」をできるようになった^{*14}。

第6代藩主津軽信寿により本知二百石で召し抱えられ用人にのぼった河野張則の子、河野源八郎(六郎通雄)は、寛政7(1795)年4月に14歳で真鍋祐連の指南の下、江戸通矢に出場し惣矢12164のうち9153本を射通した。源八郎は、のち第10代藩主津軽信順の代に用人となった^{*15}。

②弓具製作技術

弓術の伝授には射術のほか、弓具製作技法の伝承もまた大切なものであった。京都・江戸の通矢で好成绩を収めるため、各流派・各藩では射術向上とともに競って弓具製作改良を行っており、その製法も流派の秘伝として扱われた。

〔史料〕安永七年二月六日

- 一、御中小姓後藤勇助申立候。私儀制作仕候鹿^鮫之儀、委細申上候通被仰付奉畏候。鹿の額皮御座候得者制作相成候二付、在方鹿狩之節皮斗差上候様。
- 一、鹿皮制作内、汚穢御座候而御供御用并私射方差障之儀御座候間、私師匠真鍋彦彦郎より秘伝之儀御座候得者御用之儀御座候間、御用^鮫同人江被仰付候様。尤製作器物并入用諸品製法多少ニ寄増減御座候間、委細仕候。弓師より申上候様被仰付度旨申出、勘定奉行金儀之処、申出之通製作被仰付候様、委細附紙ニ而申出之通被仰付之。

この史料*16では、木と竹の取り合わせがよい弓の製作に必要な接着剤（^{にべ}膠）を弘前藩中小姓後藤勇助の師匠である真鍋彦彦郎祐連に仰ぎ、藩内で良質な弓製作を試みていたことがわかる。ただ、その製法も「秘伝」であるという制約のため藩府が直接本人（真鍋祐連）から調達するよう上申している。師匠から皆伝された者は、その奥義を妄りに他に漏らしてはならないという縛りがあったためであろう。

3. 他流派間のネットワーク

武芸に限らず和算などの技芸の免許状には、一層の精進を期待する旨とともに、その奥義を他流に漏洩することを厳しく戒めることが記された。例えば弓術では元禄5（1692）年に弘前藩士浅利伊兵衛へ伝えられた『誕生慕目之巻』の末尾に「右此一巻当別而為秘事之間、聊^{なほ}龜相他見他言有間敷者也*17」、延享4（1747）年の藤田貞資による関流和算免許では「且誓約須用血判、右件目録之外、輩従前条曠日之盤、不可令他漏矣*18」の如くである。これらのように、免許状が被伝授者に要

求した流派の奥義を他流に漏らさぬようにしておくことは、実態として貫徹できていたのであろうか。

但馬国出石藩士の亀井重遠は、日置流道雪派の高山貞右衛門直紹から免許伝授を受けた。しかし寛政9（1797）年5月11日の江戸通矢に参加した際、日置流竹林派の真鍋祐連から指南を受けている。この事例は、必ずしも流派の技術を流派に連なる者のみにしか伝えていた訳ではなく、流派の秘密主義を超え、他流の者にも教導が行われていたことを物語る。

IV. おわりに

江戸深川三十三間堂で行われていた通矢を通じて展開された弓術教導のネットワークが諸藩の弓術教育に果たしていた役割を、日置流竹林派の越前大野藩士真鍋祐連と弘前藩との関係に焦点をあて考察しつつ、弓術教育史研究の可能性を探った。

日置流竹林派に属する者は江戸において藩の垣根を越えた教導を受けていたことが明らかとなった。大野藩士真鍋祐連は、自藩だけでなく陸奥弘前藩、出羽庄内藩、若狭小浜藩、安房勝山藩、但馬出石藩など多くの通矢に参加する藩士を指南し、また最新の弓具製法も伝えた。しかも、流派を異にする者にまで教導を行っていた事実があり、他流の者には技術等を漏洩しないよう厳に遵守させていたとの通説は、なお検討すべきことがわかった。

弘前藩においては、通矢に参加して優れた成績を取めた館見文内を無足から知行取に取り立てた（^{しんち}新知）。師範として門弟の弓術教導にあたる場合、技量だけではなく「家格」も重要視されたようであり、弘前藩府は師範として実を備えた館見に名を与えたのではなかろうか。師範となる要件の実態研究は、今後の課題とする。

〔註〕

*1 工藤航平「藩校研究の視角」大石学編『近世藩制・藩校大事典』吉川弘文館、2006年、55-62頁。

*2 柔術に関しては、全国的な流派展開をしていた剣術、弓術、馬術などとは異なり、藩内のみでしか定着していないようである。（太田尚充『津軽弘前藩の武芸 上巻』私家版、1990年、3頁）。

- *³石川謙『日本学校史の研究』小学館、1960年、425頁。今村嘉雄『修訂十九世紀に於ける日本体育の研究』第一書房、1989年、452頁。布施賢治『下級武士と幕末明治－川越・前橋藩の武術流派と士族授産－』岩田書院、2006年、49-59頁。
- *⁴前掲『修訂十九世紀に於ける日本体育の研究』、449-451頁。
- *⁵同上書、484-499頁。
- *⁶海原徹『近世の学校と教育』思文閣出版、1988年、3-82頁。
- *⁷石岡久夫『近世日本弓術の発展』玉川大学出版部、1993年、165-273頁。
- *⁸同上書、111-112頁。深谷克己『江戸時代の身分願望』吉川弘文館、2006年、43-48頁。
- *⁹『古事類苑 武技部』吉川弘文館、1999年、149-151頁。
- *¹⁰前掲『近世日本弓術の発展』、119頁。
- *¹¹但し、笹森建豊は自分の子が弓術奥義伝授に不適格であると判断し、藩主津軽信寿からの勧めで斎藤射祐に伝授を行い、以後斎藤家が弓術師範家となった。(青森県文化財保護協会編『津軽藩旧記伝類』青森県文化財保護協会、1958年、393-394頁)
- *¹²天明9(1789)年1月に提出された由緒書(前掲『津軽弘前藩の武芸 下巻(2)』、326頁)。
- *¹³青森県文化財保護協会編『本藩明実録・本藩事実集(中)』青森県文化財保護協会、2003年、82頁。
- *¹⁴天明9(1789)年1月に提出された由緒書(前掲『津軽弘前藩の武芸 下巻(2)』、326頁)。
- *¹⁵家臣人名事典編纂委員会『三百藩家臣人名事典』第1巻、新人物往来社、1987年、229-230頁。
- *¹⁶『要務秘鑑 師役之部』(前掲『津軽弘前藩の武芸 下巻(2)』、309頁)。
- *¹⁷同上書、347-348頁。
- *¹⁸日本学士院日本科学史刊行会編『明治前日本数学史 新訂版』第三巻、臨川書店、1979年、313-318頁。

【付記】

本稿は、平成19年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(C)「近世藩学における弓術教育の組織化と業績主義的運用の定着過程に関する研究」(課題番号:18530624)における研究成果の一部である。

執筆者一覧 (掲載順)

渡 邊 光 雄	常 磐 大 学 人 間 科 学 部	教 授
岩 田 温	常 磐 大 学 人 間 科 学 部	教 授
真 部 多 真 記	常 磐 大 学 人 間 科 学 部	専 任 講 師
佐 藤 環	常 磐 大 学 人 間 科 学 部	准 教 授

編 集 委 員

西澤 弘行	Kieran G. Mundy	石原 亘
佐藤 環	文堂 弘之	松崎 哲之

常磐大学人間科学部紀要 人 間 科 学 第 25 卷 第 2 号

2008年3月25日 発行
非売品

編集兼発行人 常磐大学人間科学部 〒310-8585 水戸市見和1丁目430-1
代表者 伊田政司 電話 029-232-2511 (代)

印刷・製本 株式会社 あけほの印刷社

HUMAN SCIENCE

(Faculty of Human Science, Tokiwa University)

Vol.25, No.2

March 2008

CONTENTS

Articles

- Zur Abwehr falscher kognitiver Entwicklung in kategorialer Bildung
 M.Watanabe 1
- Analysis of Deliberation on the Bill of National Flag and Anthem
 Conducted by the Committee on Cabinet of the House of
 Representatives (Part1)
 A.Iwata 15
- The Division of the Body Politic in *King Lear*
 T.Manabe 29
- ### Research Notes
- The Network of the *Kyudo* School at Edo in the Tokugawa Period
 T.Sato 41

Edited by Editorial Committee

Faculty of Human Science, Tokiwa University

Mito Ibaraki 310-8585 Japan