

人間科学

第37巻 第2号

2020年 3月

研究論文

Preliminary Evaluation of the Framework of Tokiwa English Curriculum (FTEC)
based on Student Questionnaire Responses: Part One of a Three-part Case Study
..... K. M. McManus・桑原 秀則 1

浄国寺書画帳-望西台に訪れた著名人たち

..... 二村 博 80 (一)

研究ノート

楽譜と演奏の関わり — ショパン《ワルツ》変二長調 作品64-1 の場合 —

..... 岡部 玲子 23

訳注

會澤正志齋『中庸釋義』訳注稿 (十二) 松崎 哲之 56 (二十五)

常磐大学人間科学部紀要『人間科学』編集規程

(目的)

第1条 この規程は、人間科学部紀要編集委員会（以下「委員会」という。）が行う編集作業に関して必要な事項を定めることを目的とする。

(根拠)

第2条 この規程は、人間科学部紀要編集委員会規程（1983年6月15日）第4条に基づく。

(公表)

第3条 常磐大学人間科学部（以下「本学部」という。）の研究発表誌『人間科学』（HUMAN SCIENCE）（以下「研究紀要」という。）は、毎年度に1巻とし、2号に分けて編集し、冊子体で400部発行するほか、その電子版を常磐大学のホームページに公表する。

(寄稿資格)

第4条 研究紀要へ寄稿する資格を有する者は、本学部の専任教員および委員会が認めた者とする。

(審査)

第5条 委員会は、委員会に提出された論文が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、未発表のものであることを確認しなければならない。

(論稿の種別)

第6条 研究紀要に掲載される論稿は、次の各号のいずれかに当てはまるものでなければならない。

- 1 論文 論文とは、学術論文に相応しい内容と形式を備えた理論的または実証的な未発表の研究成果をいう。
- 2 研究ノート 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未発表の研究成果をいう。
- 3 書評 書評とは、新たに発表された内外の著書または論文の紹介であって未発表のものをいう。
- 4 学界展望 学界展望とは、諸学界における研究動向の総合的概観であって未発表のものをいう。
- 5 課題研究助成報告 課題研究助成報告とは、本学課題研究助成制度に基づく研究の経過報告および研究成果の報告をいう。
- 6 その他 その他の論稿であって委員会が寄稿を認めたものをいう。

(編集)

第7条 研究紀要の編集は、前条までに規定された事項を除くほか、次の各号に従って行われなければならない。

- 1 必要に応じて、片方の号はテーマを決めて特集号とする。
- 2 論文の体裁（紙質、見出し、活字など）は、可能な限り統一する。
- 3 紀要のサイズはB5とし、論文、研究ノート、書評および学界展望は二段組、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、学界展望およびその他のいずれも10ポイントとし、いずれも明朝体とする。

附 則

- 1 この規程の改正には、委員会の3分の2以上の委員の同意を必要とする。
- 2 この改正規程は、2008年10月22日より施行する。

常磐大学人間科学部紀要『人間科学』寄稿規程

(目的)

第1条 この規程は、冊子体および電子媒体で公表される常磐大学人間科学部の研究発表誌『人間科学』（HUMAN SCIENCE）（以下「研究紀要」という。）に寄稿を希望する執筆者について必要な事項を定めることを目的とする。

(根拠)

第2条 この規程は、人間科学部紀要編集委員会規程（1983年6月15日）第4条に基づく。

(寄稿資格)

第3条 研究紀要へ寄稿する資格を有する者は、常磐大学人間科学部紀要『人間科学』編集規程（1983年6月15日。以下「編集規程」という。）第4条に定める者とする。

(寄稿希望者の義務)

第4条 研究紀要への寄稿希望者は、寄稿に関してはこの規程を遵守するほか、この規程の解釈については人間科学部紀要編集委員会（以下「委員会」という。）の決定に従わなければならない。

(原稿提出要領)

- 第5条 寄稿希望者は、委員会が定める原稿募集要領に従って寄稿希望書ならびに原稿を委員会に提出しなければならない。
- ② 委員会に提出する原稿は、編集規程第6条に定める論稿の種別に当てはまるものでなければならない。
- ③ 委員会に提出できる原稿は、原則として一号につき一人一編とする。
- ④ A4判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および横書き40字30行でA4判用紙に印刷されたものを提出する。
- ⑤ 原稿の長さは、図表等を含め、論文は2万4,000字（400字詰め原稿用紙換算60枚）、研究ノートは1万2,000字（同30枚）、書評は4,000字（10枚）、学界展望は8,000字（20枚）を基準とする。課題研究助成報告は1,300字（3.25枚）以内とする（ただし、研究計画年次終了分に関しては、論文または研究ノートに準じたものとする）。そのほかのものについては、委員会で決定する。
- ⑥ 提出原稿は、執筆者がコピーをとり、オリジナルを委員会に提出し、コピーは執筆者が保管する。

(原稿執筆要領)

第6条 寄稿希望者は、原稿執筆に当たっては、次の各号に従わなければならない。

- 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判ダブルスペース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 図および表は、一つにつきA4判の用紙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。

(著者校正)

第7条 初校の校正は、執筆者が行う。

(発行報告)

第8条 執筆者は、本人が寄稿した研究紀要の発行報告に代えて、論稿が掲載された当該研究紀要2冊と抜刷50部を学事センターにおいて受け取ることができる。

② 執筆者が前項に規定する数量を超える複製を希望する時は、本人がその実費を負担しなければならない。

附 則

- 1 この規程の改正は、委員会の3分の2以上の委員の同意を必要とする。
- 2 この改正規程は、2008年10月22日より施行する。
- 3 この規程の改正条項は、2013年12月18日から施行し、2013年9月5日に遡及して適用する。

Preliminary Evaluation of the Framework of Tokiwa English Curriculum (FTEC) based on Student Questionnaire Responses: Part One of a Three-part Case Study

Kevin M. McManus (*Tokiwa University Faculty of Human Science*)

Hidenori Kuwabara (*Tokiwa University Faculty of Management and Administration*)

Abstract :

グローバル化や市場原理主義の導入、CEFRを採用した英語教育の潮流等の背景を踏まえ、本学では必修英語科目の共通化を、主にシラバス、クラス編成、単位認定制度、教科書等教材の4点で行った。総合講座語学科目運営会議内に検討ワーキンググループ(WG)が設置され、本学の共通英語教育をFramework of Tokiwa English Curriculum (FTEC)とし、2018年4月から運用が開始された。WGでは本学の課題研究としてFTECの検証を行っており、本研究は2018年1月に実施された授業評価質問紙調査の分析結果報告と提案である。使用された質問紙は、授業運営、担当教員の指導、受講生自身の授業へ対する取り組みに関する評価の3つのパートから構成されており、共通英語(英語Ⅱ・Ⅳ)を受講する全ての学生を対象とした。全体・習熟度別における新カリキュラムや指導法に対する学生の反応や、学生自身の学修成果(語学パフォーマンス)に対する感想などに関して分析が行われ、最後に改善の提案がなされた。

1. Introduction

For decades the Japanese government has advocated the increasing necessity for functionally “fluent” English speakers among its predominantly Japanese population (Blair, 1997). Through its Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT), it has developed a national educational system in which English language instruction has become a core subject area (MEXT, 2014 & 2015). In recent years, English education has been mandated from elementary school, meaning that by the time they enter university, young adults will have completed eight or more years of formal English education (MEXT, 2018).

While critics say that many aspects of English education in Japan are ineffective (or under-

effective), the premise behind the push for English education remains: to stay competitive in the global economy, Japan needs competent English speakers. Furthermore, as the country faces a population decline crisis, it is expected to rely more and more on foreign labor in the near and foreseeable future, further necessitating the need for communicatively competent Japanese speakers of English.

Meanwhile, the population decline has had far-reaching effects on post-secondary education in Japan. The country's hundreds of universities, junior colleges, technical colleges, and trade schools now must compete for a shrinking pool of potential enrollees. To remain competitive, post-secondary institutions nationwide have turned a critical eye inward, re-examining student needs and curriculum efficacy,

and “trimming the fat” by eliminating unnecessary or ineffective components, a trend further promoted by evolving national guidelines by MEXT. It is at this junction where the foundation for this study began.

This paper is part of a larger study on the planning, implementation, and assessment of one small, private university’s attempt to revitalize its English education. Specifically, it looks to evaluate the implementation of a new English curriculum by examining the responses of a student questionnaire distributed at the end of the first year of instruction.

1.1 Context

This study took place at Tokiwa University, a small private university located in Mito, Ibaraki, established in 1983 under the umbrella of a larger educational institution founded in 1909. Currently, Tokiwa University contains three internal colleges, or “faculties”: The Faculty of Human Science (*Ningen-kagakubu*), the Faculty of Management and Administration (*Sougou Seisaku Gakubu*), and the Faculty of Nursing (*Kango Gakubu*). Among these three faculties, there are nine departments with approximately 2,600 enrolled students.

Prior to the initiative to unify a common core English curriculum on which this study is based, mandatory English language education was handled independently by each of the university’s faculties. In practice, this meant that class size and level placement and distribution differed depending on each university department. Furthermore, in the former system, instructors were independently responsible for almost all decisions in their English courses, including drafting and implementing the class syllabus, choosing the course text, and deciding the grading criteria.

While offering flexibility to the instructors, the former system naturally resulted in inequality in scope, depth, and evaluation among the required English courses in each of the university’s faculties. In 2017, as part of a university-wide departmental

reorganization restructuring of curricula, university management charged the Committee for Interfaculty Course Management (*Sougou Kouza Inkaï*) with the task of designing and implementing a new English curriculum that would unify English education among all faculties and departments.

This new curriculum was labeled the “Framework of Tokiwa English Curriculum,” or “FTEC” for short. In contrast with the former curriculum, FTEC was conceived as truly “equal” university wide. It was to contain a standardized syllabus for each of the six required courses (English I through VI) as well as common textbooks among those levels. Grading criteria and term tests were also to be standardized, and organization was mandated to be cross-departmental.

With these guidelines in place, the Committee for Interfaculty Course Management created an implementation workgroup to research, plan, and implement the new changes from the 2018 academic year. Whereas the former curriculum divided the six required courses into different skill areas (English I and II: speaking and listening; English III and IV: reading and writing; and English V & VI: conversation), FTEC took an integrated-skills approach. This approach was conceived to facilitate communicative competence through development of two main areas: language resources and task-handling. Language resources refer to the fundamental language needed to achieve task handling: vocabulary, grammar, and formulaic expressions. Task handling refers to a student’s ability to carry out various linguistic tasks through four modes of expression: speaking, writing, listening, and reading.

Rather than requiring students to enroll in skill levels separately, students studying English under the FTEC curriculum were to simultaneously enroll in language resource development courses (English I and II) and task-handling competence development courses (English III and IV) during their first year

at university. English V and VI, offered to students during their second year at university, was once dedicated to conversation, but now was to be a more advanced mixed-skills course with the goal of cementing the language fundamentals and task-handling skills developed in year one. While not considered a part of the FTEC curriculum, the Committee for Interfaculty Course Management also reworked the university's "Advanced English" course selection so as to better complement the new common English curriculum.

The current study takes place following the first full year of FTEC implementation and is part of a larger effort by the Committee for Interfaculty Course Management to evaluate and refine the curriculum to better meet the needs of the students and other stakeholders. (Simultaneously occurring studies include a student needs analysis, post-university company needs analysis, faculty surveys, testing/grading performance evaluation, and a study on the effects of class size and environment.)

1.2 Statement of Purpose

The purpose of this study is primarily to quantify and analyze students' impressions of and reactions to the newly developed common English curriculum at Tokiwa University. Based on these analyses, this paper aims to evaluate the first year of curriculum instruction and identify any implications they hold for improving the curriculum for the future. To achieve this, this paper will attempt to address the following research questions:

- (1) *What were the students overall reactions to the new curriculum and its instruction, and how did they feel about their own performance under it?*
- (2) *What significant differences, if any, are there between how students at different proficiency levels viewed the new curriculum?*
- (3) *Based on these analyses, what are areas for*

possible improvement to the curriculum moving forward?

Furthermore, this paper is intended as a preliminary study as part of a three-year research project funded by Tokiwa University's Grant-in-aid of Research (*Kadai Kenkyu Jyoseikin*), awarded to the authors for the 2018 through 2020 academic years. As such, this paper aims to set the groundwork for future analysis and comparison for the remaining two years of the project, as well as any future related studies.

1.3 Importance of Study

The analysis and subsequent discussion described in this paper is relevant at three levels: the student/individual level, the institutional level, and the research-project level.

Firstly, the information here will be of value at the student/individual level. The students are the most important stakeholders not only in this study, but also in every decision made at the university. Thus, the analyses in this paper and subsequent curriculum changes are of importance to them foremost. Every step of this study takes the student into account.

Secondly, the information in this report will be of value at the institutional level. This report will form the basis for the remainder of this three-year study, and thus is directly relevant to any university-level curriculum decisions following recommendations resulting from the study. When discussing university-wide curriculum decisions such as those described in this report, there are implications for stakeholders throughout the institution, including the instructors, administrators, and various committees in charge of academic planning, university evaluation, and even advertising and recruiting, among others.

Finally, the information here will be of value at the research-project level, as its analysis will provide the basis on which future studies will be conducted. As the results of this study are expected to inform

change and development of the curriculum going forward, this information will thus also influence the parameters and focal points of future studies.

2. Relevant Background

Before describing the methodology and analysis, it is important to note the key concepts and literature on which FTEC is based. This section aims to briefly summarize relevant background information.

Since the 1990s, the spread of globalization has accelerated internationally, as has competition for the acquisition of human resources that can competently navigate the demands of international business and intercultural communication. Under these circumstances, strengthening international competitiveness has become a priority issue for countries around the world, including Japan, where the lack of communication skills and ability to successfully negotiate in English has led to a decline in presence and status in the international community (ALC Education Research Institute, 2015).

Currently, it is estimated that roughly two billion people speak English, and that the number of second or foreign language English speakers outnumber native speakers (Bao, 2006). English has now established itself as a lingua franca (or international language), and thus acquisition of functional competency in English can be seen as an indispensable skill. However, the ability to speak English alone may not be enough, and increasingly university education has been trending towards complementing practical language learning together with specialized knowledge in an additional, primary field of study (Sharndama et al., 2014). In other words, English is increasingly being taught as a means to greater ends, and not the end goal itself. If communicative ability in English is not the main area of study for professionals, scholars, and other users, it stands to reason that development of autonomous language learning habits is important, as such habits will help speakers develop their abilities in

accordance with their individual needs.

There have been many proposed frameworks to guide the global trend toward learning English as a global lingua franca, and perhaps the most widely accepted of those is the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), established by the Council of Europe (2001). CEFR is a multilingual and multicultural guideline that provides a common indicator of language skills across linguistic and cultural difference, and is characterized by adopting an action-oriented approach to language skill development. In recent years, CEFR-compliant language education has become a global trend (Council of Europe, 2001).

Tokiwa University's decision to switch to a common core English curriculum from 2018 is rooted in this background. In formulation of the curriculum, the development committee started by examining just how English education should be re-situated within the university's educational philosophy and diploma policy, which focuses on fostering "globally functional" individuals who can think, act, and communicate to overcome obstacles and work towards solutions through consensus building.

English education is an activity that, above all else, helps students acquire practical communication skills. For this, a common understanding among teachers about the concept of communicative competence was necessary. ARCLE (2005) defined communication skill as the interaction between "language resources" (consisting of grammar, vocabulary, and expressions) and "task handling" (focused on the task-based development of practical communication skills). To this end, FTEC was developed with elements from two complimentary, communication-focused educational frameworks: Task-based Language Teaching and Focus on Form instruction.

Task-based Language Teaching (TBLT) is a communicative language approach in which students learn and practice language through the

use of meaningful language tasks that are relevant to their lives and whose goal is clearly set (Ellis, R. 1994, 1997; Nunan 1993). In addition to the focus on meaning, TBLT tasks are characterized as typically having some kind of “gap” or missing information, having a clearly stated meaning-focused result, and allowing learners to have freedom in their use of which language resources they employ to complete the task (Ellis, 2003). While it has been largely agreed to help English language-learners increase their communicative competence, it has been suggested that lower-level students in a Japanese setting may require a “weaker form” of TBLT with increase scaffolding, as they are often used to more passive learning styles (Harris, 2018).

Focus on Form (FonF), first defined by Long (1991), refers to the language teaching approach in which lessons primarily focus on communication and the exchange of meaning, but language elements such as grammar patterns are taught to students only after they “rise incidentally” from the communicative content. This approach is often contrasted with Focus on Forms (FonFs), which refers to the explicit teaching of grammar and other specific language structures, around which the syllabus and subsequent activities are centered (Long, 1988). Following its introduction, the FonF approach has come to be seen as an important and useful way to facilitate language structure learning in communication-centered curricula (Ellis, 2015).

In summary, based on these approaches and through the use of CEFR-compliant materials, FTEC aims to equip all students at Tokiwa University, regardless of their major field of study, with the fundamental language abilities—and more importantly, autonomous language learning habits—to be competitive in their chosen careers as individuals equipped to communicate in global English.

3. Methodology

3.1 Participants

The participants of this study consisted of 829 students. Of the student respondents, 45.7 percent (n=379) were male and 54.3 percent (n=450) were female. While there was no questionnaire item specifying ethnicity, based on available university data it is estimated that that nearly 100 percent of the respondents were Japanese and spoke Japanese as their primary language.

The respondents comprised students from all three faculties at Tokiwa University: the Faculty of Human Science (n=507), the Faculty of Management and Administration (n=287) and the Faculty of Nursing (n=35). As the courses selected for this study (English I-IV) are requirements for all first-year students*, 89.3 percent were first-year students (n=740). The remaining respondents included second-year students (10.3 percent; n=85), third-year students (0.4 percent; n=3) and fourth-year students (0.1 percent; n=1). Students who were re-taking the course for credit equaled 3.5 percent (n=29) of total respondents.

The respondents represented each of the curriculum's three proficiency levels. The proficiency levels were Level A (n=291), Level B (n=261) and Level C (n=248). Initial placement into these levels was determined by the students' Computerized Assessment System for English Communication (CASEC) test scores, recorded prior to the first week of instruction. The threshold scores for each level differed slightly for each of the university's three faculties (Human Science, Management and Administration, and Nursing), but were effectively set at the score levels indicated in Table 1. Note that the table includes “Automatic Credit” students, which were students who scored high enough on their placement test that they were given the option to receive automatic credit for the first year of required English courses in FTEC.

Table 1. The placement score and number of respondents for each level of the FTEC curriculum (English II and IV combined).

Class Level	CASEC Score Range for placement	Number of respondents (n=)
A	400-500	291
B	300-400	261
C	Less than 300	248
Automatic Credit	More than 500	0

*Note: Due to curriculum and schedule constraints, students of the Department of Health and Nutrition, Faculty of Human Science (n=106) did not enroll in English III and IV courses during their first year, but rather during their second (n=59).

3.2 Materials

Data for this study was collected primarily in the form of questionnaire responses from a single three-page Japanese-language questionnaire. The questionnaire comprised 44 items, including 37 items asking students to rate different aspects of the curriculum and their classroom experience on a five-point Likert scale. These items were organized into three main categories: “course evaluation,” “instructor evaluation,” and “self-evaluation.” Other items included six questions about the students’ basic demographics (gender, department, class level, etc.) and one open-response item. An English translation of the 44-item questionnaire is provided in Appendix A for reference.

As explained in the introduction, the university’s new core English curriculum was central to this study, and thus is considered a relevant aspect of the study’s materials. A summary of the curriculum (syllabi) for English II and English IV can be found in the appendices.

3.3 Procedures

Data for this study was based on responses collected from a single questionnaire administered

during the 16th (final) week of instruction of the Fall 2018 semester in all English II and IV classes at Tokiwa University. The time period covered by the questionnaire items was September 2018 to January 2019.

All students in the English II and IV classes were invited to participate, but participation in the questionnaire was optional. All respondents signed and submitted informed consent forms prior to filling out the questionnaire. Both the informed consent form and questionnaire were prepared in Japanese, and were granted formal permission for administration by the Tokiwa University Committee for Research Ethics prior to distribution following a formal ethics review process.

Following collection, the informed consent forms were stored separately from the completed questionnaires, with care taken so that the former could not be used to identify any individual respondent. The completed questionnaires were given unique identification codes for reference purposes, and responses were recorded on Microsoft Excel. Response values were unified for ease of statistical analysis, which was conducted using SPSS statistics software. Data input and analysis took place from July to August 2019.

3.4 Analysis

The statistical data analysis for this study was conducted with IBM’s SPSS Statistics software. For basic comparative analysis of the results,

item responses made on a five-point Likert scale were assigned values and were calculated for mean, standard deviation, and statistical variance. Comparative analysis that was conducted among at least three subgroups (i.e. performance differences among students from Levels A through C) used a one-way ANOVA test. A Tukey's HSD post hoc test was then conducted to identify specific significant differences between subgroups.

4. Findings and Discussion

For the purposes outlined in the Introduction, the findings are arranged and reported with regard to their significance to Research Questions 1 and 2. (Research Question 3 is addressed in the final part of this section.)

Firstly, the findings relevant to Research Question 1 are reported: ***What were the students overall reactions to the new curriculum and its instruction, and how did they feel about their own performance under it?***

To address this question, the questionnaire items were arranged into four categories: items related to overall course evaluation (Questions 1-10), items related to course difficulty (Questions 11-15), items related to self-evaluation (Questions 18-28), and items related to instructor evaluation (Questions 31-37). Responses were then grouped according to the course (English II and English IV) and statistical analysis for the mean, standard deviation, and variance was carried out for each. It is noted that while tables in this section refer to these questions simply by alphanumeric indicators (Q1, Q2, etc.), a full English translation of the questionnaire is available in Appendix A, and should be referenced as necessary.

4.1 Overall course evaluation

Firstly, responses related to the students' overall evaluation of the course as a whole (Q1-Q10; see Tables 2 and 3) were reported on a five-point Likert scale (*Strongly agree/Agree/Neither/Disagree/Strongly disagree*) with "strongly agree" being assigned the value of (5) and "strongly disagree" being assigned the value of (1). For English II, the highest rated responses were recorded to the questions "the purpose of the class were clearly communicated" ($M=4.17, SD=.676$), "the actual class content closely followed the syllabus outline" ($M=4.15, SD=.777$) and "the number of students in the class was appropriate" ($M= 4.25, SD=.713$). The lowest rated responses were recorded to the questions "through this class, I became more interested in the programs conducted at the university's International Language Learning Center" ($M= 2.91, SD=1.124$), "through this class, I became more interested in studying abroad" ($M=3.13, SD=1.179$), and "I enjoyed using the e-learning software" ($M= 2.91, SD= 1.289$). Overall evaluation of the course (Question 10: "Overall, I am satisfied with the class.") was rated at $M=4.02, SD=.854$.

Responses for English IV showed a similar pattern, as students indicated the same questionnaire items as the top three positive responses (Q1: $M=4.16, SD=.703$; Q2: $M=4.11, SD=.737$; and Q3: $M=4.26, SD=.694$) and bottom three responses (Q6: $M=3.18, SD=1.142$; Q7: $M=2.97, SD=1.115$; and Q9: $M=3.22, SD=1.071$) as English II. Overall evaluation of the course (Q10) among English IV students was rated as $M=4.04, SD=.854$. See Tables 2 and 3 for full analysis.

Table 2: Mean reportings for selected questionnaire items related to overall course evaluation (Questions 1 through 10) for English II.

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
N	Valid	409	408	409	408	407	408	407	407	408	409
	Missing	11	12	11	12	13	12	13	13	12	11
Mean		4.17	4.15	4.25	3.72	3.65	3.13	2.91	3.46	2.91	4.02
Std. Deviation		.676	.777	.713	.901	.988	1.179	1.124	.966	1.136	.854
Variance		.458	.604	.509	.812	.976	1.390	1.263	.934	1.289	.730

Table 3: Mean reportings for selected questionnaire items related to overall course evaluation (Questions 1 through 10) for English IV.

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
N	Valid	396	396	396	395	396	396	396	396	396	396
	Missing	13	13	13	14	13	13	13	13	13	13
Mean		4.16	4.11	4.26	3.79	3.71	3.18	2.97	3.63	3.22	4.04
Std. Deviation		.703	.737	.694	.844	.938	1.142	1.115	.911	1.071	.856
Variance		.494	.543	.482	.713	.879	1.304	1.242	.831	1.148	.733

In discussion of these findings, it can be interpreted that students in both courses were generally satisfied with the course, as indicated by their nearly identical mean responses to Question 10 ($M= 4.02$ and 4.04 , respectively). Furthermore, that both courses rated the same items for both their highest and lowest evaluations can be interpreted as reflecting the similar structure of the syllabi for English II and English IV, despite their different course content. The high marks on Questions 1 and 2, which deal with how closely the class goals were communicated and followed the syllabus, are particularly important to the relevance of this questionnaire analysis, as they indicate that the students both understood what was expected of them and that those expectations were generally in line with the stated curriculum.

Somewhat surprisingly, the highest rated response for both English II and English IV was with regards to the number of students in the class

(Question 3). Prior to implementation of FTEC at Tokiwa University, English classroom sizes generally numbered around 30 students or fewer, but from the current year, most classes contained 40 students or more. Students did not feel this was inappropriate, as indicated in their response to Question 3, and the relatively low standard deviation ($SD=.713$ and $.694$, respectively) can be interpreted as this tolerance of the larger class size being common among students. Next, with regards to course difficulty, students were asked to rate items such as textbook difficulty, homework load, etc. on a five-point scale (*Too difficult (5)/A little difficult (4)/ Just right (3)/ A little easy (2)/ Too easy (1)*) in which the middle value “*Just right (3)*” is judged as ideal for the purposes of this study. One possible explanation for this is that the questionnaire only targeted students in first-year English courses, so most respondents (except for a small percentage (3.5%, $n=29$) of students who were re-taking the course for credit) had no experience learning English under the

former curriculum with smaller class sizes. In other words, most respondents had no point of comparison from which to judge the increase, so the relatively larger class sizes may have seemed normal for them.

The low marks for Questions 6 and 7 were expected, as the curriculum for both classes did not indicate—let alone require—any connection with the university’s study abroad programs or the International Language Learning Center. If anything, these results are surprising as they indicate that at least some class time was spent in promotion of these university programs, *despite* not being required in the curriculum. The university’s International Language Learning Center regularly requests that common core English instructors distribute flyers for their various language and study abroad programs, so these results could simply indicate that the instructors did, in fact, promote the programs in the classroom.

Finally, regarding the use of e-learning software: students in both courses indicated that while the selected software may have moderately helped them improve their English (Q8), they did not necessarily enjoy using the software, as indicated in their response to Question 9. While there were no comments directly reflecting why students did not enjoy using the software suite, some instructors

reported in a separate study that students complained that the grammar-centric focus of the software made it troublesome to work through. Furthermore, the software, which is designed to improve student proficiency test scores, requires a certain threshold of correct answers to be met before students can complete an assignment. In other words, if students don’t get enough correct answers, in a section, they must retake the entire section. Sections in the selected e-learning software can take 15 or more minutes to complete, so it’s understandable that some students may have felt frustration if they repeatedly had to retake sections.

4.2 Course difficulty and workload

For both English II and English IV, the range of mean scores remained relatively narrow ($r < .4$), and for both classes, students indicated that the curriculum’s e-learning requirement was the most burdensome ($M=3.44$, $SD=.702$ and $M=3.43$, $SD=.668$, respectively). Students in English II rated the “pace of the class” as being least burdensome ($M=3.10$, $SD=.422$) while English IV students rated the homework load as the least burdensome ($M=3.05$, $SD=.455$). See Tables 4 and 5 for full analysis.

Table 4: Mean reportings for selected questionnaire items related to course difficulty (Questions 11 through 15) for English II.

		Q11	Q12	Q13	Q14	Q15
N	Valid	409	403	409	409	406
	Missing	11	17	11	11	14
Mean		3.15	3.41	3.10	3.11	3.44
Std. Deviation		.710	.736	.442	.476	.702
Variance		.505	.541	.195	.227	.493

Table 5: Mean reportings for selected questionnaire items related to course difficulty (Questions 11 through 15) for English IV.

		Q11	Q12	Q13	Q14	Q15
N	Valid	395	394	395	396	395
	Missing	14	15	14	13	14
Mean		3.27	3.35	3.06	3.05	3.43
Std. Deviation		.629	.734	.417	.455	.688
Variance		.396	.539	.174	.207	.473

In discussion of these findings, it is first noted that students' evaluation of the e-learning workload in both courses is consistent with the analysis in Section 4.1—namely, that students may have found the grammar-focused and repetitive nature of the exercises as being troublesome. The ratings for the class pace (Q13) and homework load (Q14) are close to ideal from a perspective of curriculum evaluation, indicating that the learning pace set forth in the curriculum may not need major adjustment moving forward*. Finally, it is noted that students of both levels found the course textbook to lean on the difficult side. From the perspective of curriculum evaluation, the responses do not necessarily indicate an urgent need to reconsider the course textbook selection for future academic years, but other options may be worth consideration.

*Note: It should be noted that in a separate, ongoing study of instructor evaluation of the same curriculum, instructors of both levels tended to rate the pace of instruction as too fast, and prefer more relaxed course objectives so that more time can be spent for in-class activities.

4.3 Self-evaluation

Questions 18 through 28 asked students to evaluate their own performance in the course by rating their expected grade (Q16), time spent outside of class on preparation and review (Q18-20) and the extent they felt they had improved their different

language abilities throughout the semester (Q21-28).

Students in both courses indicated on average that they expected a B (70-79%) in the course. Furthermore, students in both levels indicated that they spent roughly 1.5-3 hours a week combined on homework and class preparation, with the most time spent on class preparation and the least time spent on e-learning exercises.

Items related to students perception of skill improvement were rated on a five-point Likert scale (*Greatly improved (5)/ Improved (4)/ Not sure (3)/ Little improvement (2)/ No improvement at all (1)*). For the purposes of this study, responses closer to "greatly improved (5)" are considered ideal.

In English II, the skills in which students reported the most improvement were grammar (Q26: $M=3.53$, $SD=.806$) and vocabulary (Q27: $M=3.47$, $SD=.818$). The skills in which students reported the least improvement were speaking/presentation (Q24: $M=3.02$, $SD=.952$) and pronunciation and accent reduction (Q28: $M=3.17$, $SD=.927$).

In English IV, the skills in which students reported the most improvement were reading (Q21: $M=3.58$, $SD=.780$), listening (Q22: $M=3.58$, $SD=.791$), and speaking/conversation (Q24: $M=3.60$, $SD=.841$). The skills in which student reported the least improvement were writing (Q25: $M=3.42$, $SD=.791$) and pronunciation and accent reduction (Q28: $M=3.38$, $SD=.871$). See Tables 6 and 7 for full analysis.

Table 6: Mean reportings for selected questionnaire items related to self-evaluation of skill improvement (Questions 21 through 28) for English II.

		Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28
N	Valid	416	414	415	416	415	416	416	415
	Missing	4	6	5	4	5	4	4	5
Mean		3.44	3.32	3.20	3.02	3.40	3.53	3.47	3.17
Std. Deviation		.787	.853	.928	.952	.810	.806	.818	.927
Variance		.619	.728	.861	.906	.657	.650	.669	.859

Table 7: Mean reportings for selected questionnaire items related to self-evaluation of skill improvement (Questions 21 through 28) for English IV.

		Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28
N	Valid	403	400	404	403	402	403	403	403
	Missing	6	9	5	6	7	6	6	6
Mean		3.58	3.58	3.60	3.46	3.43	3.52	3.47	3.38
Std. Deviation		.780	.791	.841	.938	.791	.796	.805	.871
Variance		.608	.625	.707	.881	.625	.633	.648	.758

In discussion of these findings, the skills students indicated they improved the most appear consistent with the stated curriculum objectives of the two respective courses. Students in English II, which focuses on solidifying students base of grammar and vocabulary, indicated that they felt the most improvement in those skills. The course text for English II, *Living Grammar* (Seibido, 2018) offers very few exercises for oral communication other than simple dialogue repetition, so the students' low marks for speaking and pronunciation are also in line with the expected outcomes of the curriculum.

The syllabus for English IV, on the other hand, shifts the language objective focus from grammar and vocabulary fundamentals to a four-skills approach with an emphasis on listening and oral production. Similarly to responses in English II, English IV students' responses reflect this shift in focus, with higher marks being given to speaking and listening with a relatively narrow range ($r=.22$) in responses

for all of the skill areas. It is not unexpected that pronunciation received the lowest marks in this category, as the course textbook, *Interchange Book 1, 5th Edition* (Cambridge, 2017), contains few activities that focus explicitly on pronunciation.

4.4 Instructor Evaluation

Finally, students were asked to evaluate their instructors' performance in a series of statements (Q31-37) in which they responded on a five-point Likert scale (*Strongly agree (5)/ Agree(4)/ Neither agree nor disagree (3)/ Disagree (2)/ Strongly disagree (1)*). For the purposes of this study, responses closer to "*strongly agree (5)*" are considered ideal.

In English II, students gave the highest marks to their instructors' teaching pace (Q37: $M=4.22$, $SD=.785$) and ability to clearly explain procedures before classroom activities (Q34: $M=4.14$, $SD=.854$). Students gave lowest marks to the instructors' availability outside of class (Q32: $M=3.09$, $SD=1.590$)

and the instructors' use of pair work/group work in the classroom (*Q36: M=3.93, SD=1.075*).

In English IV, students also gave high marks to their instructors' teaching pace (*Q37: M=4.20, SD=.878*), and conversely with English II, to their instructors' use of pair work and group work in the classroom (*Q36: M=4.38, SD=.878*). Similarly

with English II, students gave the low marks to their instructors' availability outside of class (*Q32: M=3.21, SD=1.554*) as well as their instructors' timely returning of graded assignments and quizzes (*Q35: M= 3.81, SD= 1.321*). See Tables 8 and 9 for full analysis.

Table 8: Mean reportings for selected questionnaire items related to instructor evaluation (Questions 31 through 37) for English II.

		Q31	Q32	Q33	Q34	Q35	Q36	Q37
N	Valid	412	410	412	406	407	407	405
	Missing	8	10	8	14	13	13	15
Mean		4.04	3.09	4.13	4.14	4.13	3.93	4.22
Mode		4	3	4	4	4	5	4
Std. Deviation		.788	1.590	.776	.854	.864	1.075	.785
Variance		.621	2.528	.602	.730	.747	1.156	.616

Table 9: Mean reportings for selected questionnaire items related to instructor evaluation (Questions 31 through 37) for English IV.

		Q31	Q32	Q33	Q34	Q35	Q36	Q37
N	Valid	400	400	400	397	396	396	397
	Missing	9	9	9	12	13	13	12
Mean		4.00	3.21	4.10	4.14	3.81	4.38	4.20
Mode		4	4	4	4	4	5	5
Std. Deviation		.785	1.554	.842	.854	1.321	.728	.878
Variance		.617	2.413	.710	.729	1.744	.530	.771

In discussion of these findings, it should first be noted that students' responses regarding their instructors do not directly reflect on the curriculum nor are intended to do so. Rather, they instead may inform the researchers the extent and efficacy in which the instructors carried out the curriculum objectives, as well as indicate areas in which more communication may be needed when coordinating curriculum objectives to the university faculty members.

Students in both courses awarded highest marks to their instructors' pacing (Q37). One possible interpretation of this is that the students felt that pace—and by extension, the scope—of the curriculum was appropriate for their ability level and needs. A generous interpretation of these responses is that there may even be room for the curriculum to slightly increase the pacing in the future.

Student responses also point at areas for improvement. Lower marks on Question 32 indicate

that many students felt that their instructors were either not available or not approachable outside of classroom hours. One explanation for this is that roughly half of the instructors for the FTEC courses are part-time instructors and do not hold office hours at the university. Yet even taking this into consideration, students should still feel as if they can contact their teacher through other means (i.e. email) when necessary.

Another area of possible area of improvement is hinted at through students' responses to Question 35, in which many indicated that graded coursework was not returned to them in a timely manner. The wording of the questionnaire item unfortunately doesn't specify what types of coursework (e.g. quizzes, homework, unit tests, etc.) were referred to, but regardless of the content, it is important that instructors return graded work in a timely manner. One likely explanation for this comes from comments in an ongoing study on an FTEC instructor survey, in which several faculty members indicated that the large classroom size made it difficult to give students individualized feedback, or that giving feedback sometimes took a little time to return to students.

Finally, with regards to the lower marks in English II on Question 36 regarding the lack of pair work/group work: this simply may be unavoidable given the course's focus on grammar and vocabulary, and the course textbooks lack of pair/group exercises.

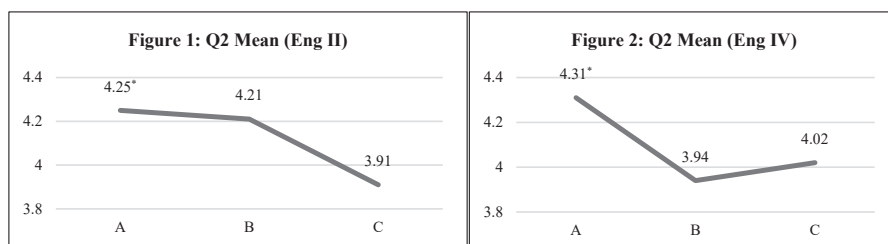
4.5 Level comparison

Next, the findings relevant to Research Question 2 are reported: ***What significant differences, if any, are there between how students at different proficiency levels viewed the new curriculum?***

To address this question, the codified questionnaire results were analyzed using a one-way ANOVA test with a Tukey HSD post hoc test. The test was conducted for each item and compared student responses among three subgroups in accordance with the curriculum's three proficiency levels: Level A, Level B, and Level C. Reporting the full results of each test is beyond the scope of this paper; therefore, only significant or otherwise interesting analysis will be described henceforth.

Firstly, in English II, there was a significant effect of class level on students' perception of how closely the class followed the syllabus (Q2) at the $p < .05$ level for the three conditions $F(2,380) = 6.825, p = .001$. A similar significant effect was found in English IV for (Q2) at the $p < .05$ level for the three conditions $F(2,390) = 9.981, p = .000$. Post hoc comparisons using the Tukey HSF test indicated that for English II, Level A ($M = 4.25, SD = .835$) was significantly different than Level C ($M = 3.91, SD = .800$). The same statistical test when comparing levels in English IV found that similarly, Level A ($M = 4.31, SD = .686$) was significantly different than both Level B ($M = 3.94, SD = .711$) and Level C ($M = 4.02, SD = .765$). See Figures 1 and 2 below for a visual comparison of the means.

Figures 1 and 2: English II and English IV mean comparisons for Q2: perception of how closely the class followed the syllabus.

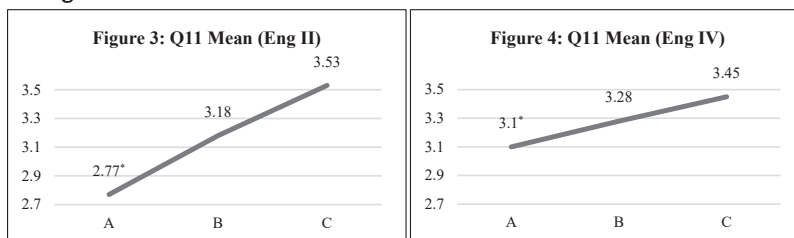


While it is unknown why this significant difference occurred with Level A in both courses, one possible reason for these findings is that Level A classes may have done better at keeping up with the pace set forth in the syllabus, as the higher level students theoretically should have needed less time to understand and practice lesson materials before moving on to the next lesson. This idea has been supported in a separate ongoing study on instructor questionnaires in which several instructors in the Level C and B classes commented that they sometimes did not have enough time to finish lessons and had to make adjustments to the syllabus plan as the course went on.

Furthermore, in English II, there was a

significant effect of class level on students' difficulty rating of the course textbooks (Q11) at the $p < .05$ level for the three conditions $F(2,381) = 43.905$, $p = .000$. A similar significant effect was found in English IV for (Q11) at the $p < .05$ level for the three conditions $F(2,389) = 11.145$, $p = .000$. Post hoc comparisons using the Tukey HSF test indicated that for English II, Level A ($M = 2.77$, $SD = .663$) was significantly different than Level C ($M = 3.53$, $SD = .671$). The same statistical test when comparing levels in English IV found that similarly, Level A ($M = 3.10$, $SD = .611$) was significantly different than Level C ($M = 3.45$, $SD = .661$). See Figures 3 and 4 below for a visual comparison of the means.

Figures 3 and 4: English II and English IV mean comparisons for Q11: textbook difficulty ratings.

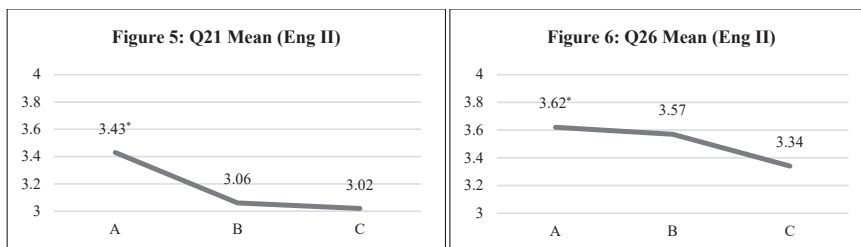


These results are not surprising, as using a single textbook for such a wide range of student levels is expected to yield a similar distribution. In this question, a score of 3 ("Just right") is ideal from the curriculum developers' point of view. With this in mind, the textbooks seem to be too difficult for Level C students in both English II and English IV courses, and too easy for Level A students in English II. The textbook in for English IV, on the other hand, is perceived as just about right for the Level A students.

Level-dependent significant differences were also noted in how students perceived their own skill

improvement. In English II, level had a significant effect at the $p = <.05$ level on both students perception of their improvement of reading (Q21; $F(2,387) = 8.619$, $p = .000$) and grammar (Q26; $F(2,381) = 4.091$, $p = .017$). For reading (Q21), mean responses from Level A ($M = 3.43$, $SD = .931$) was significantly higher than both Level B ($M = 3.06$, $SD = .916$) and Level C ($M = 3.02$, $SD = .855$). For grammar (Q26), mean responses for Level A ($M = 3.62$, $SD = .830$) were significantly higher than Level C ($M = 3.34$, $SD = .775$), but not Level B ($M = 3.57$, $SD = .827$). See Figures 5 and 6 below for a visual comparison of the means.

Figures 5 and 6: English II mean comparisons for improvement in reading ability (Q21) and grammar ability (Q26).



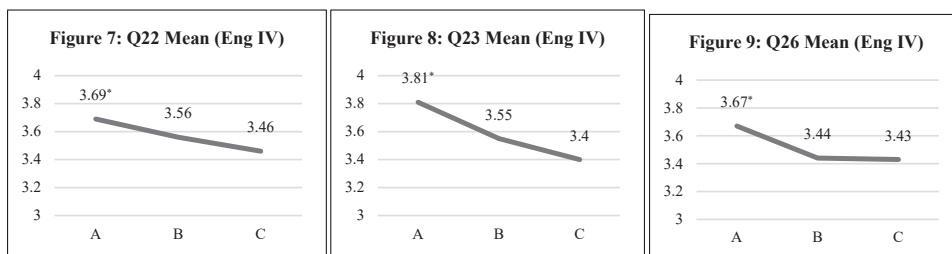
These results may indicate a few things. Firstly, in reference to Question 21 (Figure 5), all three mean values are relatively low, possibly because neither the course syllabus nor the course textbook emphasizes reading. In fact, the course textbook does not have any reading comprehension exercises longer than a single paragraph. That only Level A had a significantly higher mean score may indicate that either some teachers gave supplementary reading materials or assignments to student, or that these students may be referring to their use of the e-learning software, which features a heavy emphasis on reading comprehension of longer passages.

The results described in Figures 5 and 6 (Q26) indicate that while all three levels felt they had some level of grammar improvement, Level C students' perception of their improvement was significantly lower. With consideration of how the same group of respondents rated their textbook at significantly higher difficulty than other levels (see Figure 3 above), this result supports the idea that the textbook material may be too difficult for Level 3 students, or that the instructors did not take the time needed

on particular grammar points before moving on to new material. In either case, grammar instruction ("Language Resources") is a key part of the English II curriculum, so this discrepancy should be addressed

In English IV, students also indicated some significant differences in their perception of skill improvement, but for different skills than English II. Level had a significant effect at the $p < .05$ level on students' perception of listening skill improvement ($F(2,394) = 2.924, p = .050$), speaking(conversation) skill improvement ($F(2,398) = 9.060, p = .000$), and grammar skill improvement ($F(2,397) = 4.415, p = .013$). For listening, responses for Level A ($M = 3.69, SD = .777$) were significantly higher than Level C ($M = 3.46, SD = .850$). For speaking, responses for Level A ($M = 3.81, SD = .868$) were significantly higher than both Level B ($M = 3.55, SD = .703$) and Level C ($M = 3.40, SD = .879$). Likewise, for grammar, responses for Level A ($M = 3.67, SD = .751$) were significantly higher than both Level B ($M = 3.44, SD = .768$) and Level C ($M = 3.43, SD = .84$). See Figures 7, 8 and 9 below for a visual comparison of the means.

Figures 7, 8, and 9: English IV mean comparisons for improvement in listening ability (Q22), speaking ability (Q23), and grammar ability (Q26).

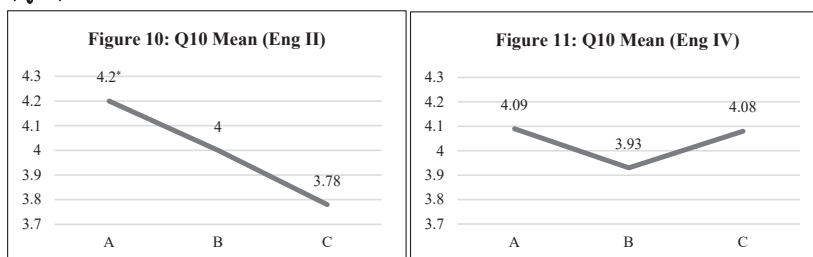


Similarly with the interpretation of perceived skill differences in English II (Figures 5 and 6), that Level A students perceived significantly higher skill improvement in all three of these skill areas may indicate that the textbook was more aptly suited for them, as supported by the results and analysis of Question 11 responses (Figure 4). These results may also indicate that instructors were able to offer more practice to Level A students, particularly for speaking, than in other levels. In any case, the objective of English IV is to improve students' ability to handle language tasks including listening and speaking

activities, so this discrepancy should be addressed through adjustments to the curriculum.

The final significant difference described in this analysis is that of the students' overall satisfaction with the courses. While there was no significant difference in ratings given by English IV students, there was a significant difference at the $p < .05$ level found for English II ($F(2,381) = 7.849, p = .000$). Level A students ($M = 4.20, SD = .861$) rated their satisfaction as significantly higher than Level C students ($M = 3.78, SD = .846$). See Figures 10 and 11 below for a visual comparison of the means.

Figures 10 and 11: mean comparisons for overall satisfaction in English II and English IV (Q10).



The broad nature of Question 10 makes it difficult to hypothesize reasons for this difference based on this question alone, yet when taken in consideration of other differences analyzed above, one can assume that a number of interrelated factors contributed to the lower satisfaction among Level C students, including difficult text and course materials, curriculum pacing that was perhaps too quick, and other factors such as instructor feedback, homework load, and perceptions of the relatively difficult e-learning materials.

5. Recommendations

Finally, this study concludes by addressing the third research question: *Based on these analyses, what are areas for possible improvement to the curriculum moving forward?*

While questionnaire means were almost entirely positive (in other words, greater than “3” on a 5 point Likert scale), closer analysis of the responses indicate several areas for improvement. Firstly, regarding the e-learning software: as discussed in Sections 4.1 and 4.2 of this paper, responses related to the selected e-learning software were among the lowest of the study. Students may have found the repetitive, test-preparatory nature of the software unfulfilling. It would have been natural to suggest that the curriculum committee reconsider how e-learning is incorporated into the syllabus, but in fact, at the time of writing, this is already a moot point. The formerly contracted university-wide e-learning suite expired at the end of the 2018 academic year, and the university has already selected and begun implementation of two new e-learning software suites with this very purpose in mind: increasing student interest, usability, and compatibility with the course syllabus.

The newly selected e-learning software includes English Central, provided through publisher Seibido, and Super English, provided through CHIeru.net. The former is a video-based software similar to YouTube in which students can practice listening dictation

and shadowing speaking exercises. The latter contains more tradition skills based exercises, but the software is more robust and customizable than the previously used software. It remains to be seen how students have reacted to this, a point of which will be addressed in a follow-up study.

Another possible area of improvement is the selection and/or utilization of the course textbooks. As described in Sections 4.2 and 4.5, students—particularly lower-level students—tended to find the textbook to be too difficult. It is unknown whether this is due to the textbook material itself or the pace in which it was covered in class, a point that should be clarified in a future study. It must be noted that the curriculum development committee already changed its approach to the textbook from the 2019 academic year. The textbooks have remained the same, but the curriculum has been reworded to allow teachers more flexibility in selecting the areas of the text and time spent covering those areas. Furthermore, the class pace has been slowed for 2019, requiring that teachers cover fewer units in a semester in both English II and English IV.

As mentioned in Section 4.5, an area of concern for the curriculum developers in the significant difference among levels’ perceived skill improvement, particularly for reading and grammar in English II and speaking and listening in English IV. Some of this discrepancy may be alleviated with the new, slower course pace, but this cannot be determined until additional survey data is collected. If the discrepancy still persists, it is suggested that the curriculum development committee consider alternative textbook choices, including leveled textbooks that are mandated according to student level (and not simply course enrollment.)

Finally, Section 4.4 described and analyzed the students’ evaluations of their instructors. While these were positive overall, it can be said that there is room for improvement, particularly with regards to how

instructors handle requests outside of class, and how quickly they grade and return assignments, quizzes, etc. The solution for this may be as simple as making special note of it at instructor orientation meetings before the start of the semester. A more heavy-handed solution would be including assignment return and instructor contact policies as codified into the curriculum.

6. Conclusion

As this study is the first survey study of its kind in this three-year project, it is expected that the results described in this paper will create a basis from which the perceived curriculum efficacy will be judged following years two and three of the project. While many of the points addressed in the discussion section have already been addressed for the 2019 academic year, some have still not been, so it is hoped that this paper can appropriately contribute to the ultimate improvement of and successful outcomes established in the FTEC curriculum.

7. Acknowledgements

This research has been conducted thanks to the invaluable contributions of the following people: Shun Morimoto (Tamagawa University), Akihiko Sakamoto (Tokyo Denki University), and Mayuko Ueno (fmr. Tokiwa University). This research has been funded by the Tokiwa University Grant-in-Aid for Research (*Kadai Kenkyu Jyoseikin*), awarded to the authors for the 2018 through 2020 academic years.

8. Cited Studies and References

ALC Educational Research Institute (2015). *Guro-baru Kyouiku wo Kangaeru* [Considerations for Global Education]. Tokyo: ALC Senso.

ARCLE Editing Committee (Henshu Iinkai) (2005). *Yoji kara seijin made ikkanshita eigo kyouiku no tame no wakugumi* [“A unified English

curriculum framework for early education through adulthood”]. Tokyo: Liber Press.

- Bao, Z. (2006). "Variation in Nonnative Varieties of English". In Brown, Keith (ed.). *Encyclopedia of language & linguistics*. Elsevier. pp. 377–380.
- Blair, R. J. (1997). "The Role of English and Other Foreign Languages in Japanese Society." *The Internet TESL Journal*. 3 (7). Retrieved October 23, 2019 from <http://iteslj.org/Articles/Blair-EngJpn.html>.
- Council of Europe. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: The CEFR Levels*. Retrieved on October 27, 2019 from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (1997). *Second language research and language teaching*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, New York: Oxford Applied Linguistics.
- Ellis, R. (2015). "The Importance of Focus on Form in Communicative Language Teaching." *Eurasian Journal of Applied Linguistics* 1 (2). Retrieved November 19, 2019 from www.ejal.eu.
- Harris, J. (2018). "Responding to the Critics: Implementation of TBLT in Japan." *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. 8 (1), pp. 139-148.
- Long, M. (1988). "Instructed Interlanguage Development." In L. Beebe (Ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives* (pp. 115-141). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. (1991) "Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology." *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. (pp. 39-52.) Amsterdam: John Benjamin.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and

- Technology (MEXT). (2014). *English Education Reform Plan corresponding to Globalization*. Published by the International Education Division, Elementary and Secondary Education Bureau. Retrieved on October 23, 2019 from <http://www.mext.go.jp/en/news/topics/detail/1372656.htm>.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT). (2015). *Plans on the Promotion of Improvement of Students' English Abilities*. Retrieved on October 24, 2019 from http://www.mext.go.jp/en/news/topics/detail/___icsFiles/afidfile/2016/10/19/1378469_001.pdf
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT). (2018). *Shogakko shidoyoryo kaisetsu gaikokugo-katsudo/gaikokugo-hen* [“Explanation of the course of study for primary school: Foreign language activities and foreign language”]. Tokyo: Kairyudo Shuppan
- Nunan, D. (1993). “Task-based syllabus design: Selecting, grading and sequencing tasks.” In Crookes, G. & Gass, S (Eds.), *Tasks in integrating theory and practice* (pp.55-68). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Richards, J. C. (2017). *Interchange Fifth edition Student's Book 1 with Online self-study*. Cambridge University Press.
- Sharndama, E. C., Samaila, Y., and Tsojon, Y. I. (2014) “English for Academic Purpose: A Tool for Enhancing Students' Proficiency in English Language Skills.” *International Journal of English Language Teaching*. Vol. 1, No. 2. Sciedu Press.
- Yamamoto, A., Osuka, N., Chikako, M., Okamoto, K., and Rowlett, B. (2008). *Communication no tame no Living Grammar*. Seibido.

Appendix A - Questionnaire Items (English Translation, Abbreviated Version)

Part 1. Demographic Information

No.	Item	Response Options
D1	Gender	Male or Female
D2	Faculty	Select 1 of 3 faculties
D3	Department	Select 1 of 9 departments
D4	Year	Select 1 of 4 academic years
D5	English Class Level	Select 1 of up to 10 levels
D6	Previous Standardized English Exam Scores	TOEIC, STEP Eiken, or TOEFL, write in score

Part 2. Course Evaluation

No.	Item	Response Options (Assigned value)
Q1	The purpose and contents of this class were clearly communicated.	Strongly Agree(5)/ Agree(4)/ Neither(3)/ Disagree (2)/ Strongly disagree (1)
Q2	The actual class content closely followed the syllabus outline.	(same)
Q3	The number of students in the class was appropriate.	(same)
Q4	The content of the textbook was interesting.	(same)
Q5	Through this class, I wanted to learn more English.	(same)
Q6	Through this class, I became more interested in studying abroad.	(same)
Q7	Through this class, I became more interested in the programs being conducted at the university's International Language Learning Center.	(same)
Q8	The e-Learning software helped me improve my English.	(same)
Q9	I enjoyed using the e-learning software.	(same)
Q10	Overall, I am satisfied with this class.	(same)
Q11	How do you rate the difficulty of textbooks?	Too difficult/ A little difficult/ Just right/ A little easy/ Too easy
Q12	How do you rate the difficulty of e-learning?	(same)
Q13	How do you rate the pace of the class?	Too fast/ A little fast/ Just right/ A little slow/ Too slow
Q14	How do you rate the homework load?	Too much/ A little much/ Just right/ A little lacking/ Lacking
Q15	How do you rate the e-learning requirement load?	(same)

Part 3. Self-evaluation

No.	Item	Response Options (Assigned value)
Q16	What grade are you expecting to earn in this class?	100-90(5)/ 89-80(4)/ 79-70(3)/ 69-60(2)/ lower than 59(1)
Q17	Do you feel that you worked hard in this class?	Strongly Agree(5)/ Agree(4)/ Neither(3)/ Disagree (2)/ Strongly disagree (1)
Q18	On average, how much time did you spend on class preparation (including homework, assignments, and quiz study) in a week?	More than 3hr(5)/ 2-3hr(4)/ 1-2hr(3)/ 0.5-1hr(2)/ less than 0.5hr
Q19	On average, how much time did you spend reviewing lessons in a week?	(same)
Q20	On average, how much time did you spend on E-learning in a week?	(same)
Q21	How much do you feel your English improved in each of the following skills? Reading	Greatly improved(5)/ Improved (4)/ Not sure(3)/ Not much(2)/ No improvement at all(1)
Q22	Listening	(same)
Q23	Speaking (Conversation)	(same)
Q24	Speaking (Presentation)	(same)
Q25	Writing	(same)
Q26	Grammar	(same)
Q27	Vocabulary and expressions	(same)
Q28	Pronunciation and accent reduction	(same)
Q29	Did you take advanced English or a foreign language course this semester?	Yes / No (for "Yes," select from list of available courses)
Q30	Were you unable to take an advanced English or foreign language course this semester, even though you wanted to, because of time conflicts?	Yes / No (for "Yes," select from list of available courses)

Part 4. Teacher Evaluation

No.	Item	Response Options (Assigned value)
Q31	The teacher gave me feedback and guidance that helped me with the coursework.	Strongly Agree(5)/ Agree(4)/ Neither(3)/ Disagree (2)/ Strongly disagree (1)
Q32	The teacher responded to the students outside the class. (Including E-mail)	(same)
Q33	The teacher's explanations were easy to understand.	(same)
Q34	The teacher explained procedures well before each activity.	(same)
Q35	The teacher returned quizzes, coursework, etc. at reasonable intervals.	(same)
Q36	The teacher actively adopted pair work and group work in class.	(same)
Q37	The teacher was teaching at a good pace.	(same)
Q38	If you have any comments or requests regarding this class and the teacher you are in charge of, please write freely.	(Space provided for open response.)

Appendix B - Translation of English II Syllabus

I. Outline

The purpose of this class is to review and reflect on basic English grammar learned through high school as well as in English I English I, and to acquire fundamental grammar skills that can be used in actual communication situations. At the same time, students will learn vocabulary and idiomatic expressions related to the theme of each section to expand their range of expression. Through this course students are expected to raise their functional awareness as English "users" and continue to enhance their communicative abilities.

II. Course Objectives

- (1) Students are able to select the appropriate grammar structure and use it accurately for a given situation.
- (2) Students are able to select appropriate vocabulary and idiomatic expressions in a given situation and use them accurately.
- (3) Students are able to achieve external test goals set at each level.

III. Sixteen-week Schedule

Week 1	Guidance, Unit 12 Rules (Modals 1: <i>must, should, etc.</i>)
Week 2	Unit 12 Rules (Modals 2: <i>must, should, etc.</i>)
Week 3	Unit 13 Folk Tales (Conjunctions 1: <i>and, but, or, so</i>)
Week 4	Unit 14 News & Events (Passive voice)
Week 5	Unit 15 Amazing Animals (Adverbs of frequency)
Week 6	Unit 16 Feelings (Adjectives with <i>-ed</i> and <i>-ing</i> endings)
Week 7	Units 12-16 Review
Week 8	Unit 17 World Quiz (Comparatives and superlatives)
Week 9	Unit 18 Business (Prepositions: <i>at, on, in</i>)
Week 10	Unit 19 Environment (Conjunctions 2: <i>when, because, although, if</i>)
Week 11	Unit 20 Old Saying (Gerunds and infinitives)
Week 12	Unit 21 Professions (Relative pronouns: <i>who, which, where</i>)
Week 13	Unit 22 What If? (Subjunctive past)
Week 14	Units 17-22 Review
Week 15	Combined Review
Week 16	Final Exam

IV. Expected Workload outside of classroom (weekly)

Class preparation (2 hr), review homework (1 hr), e-learning progression (1 hr) (Total = about 3-4 hours a week)

V. Grading & Evaluation

1. Coursework (Quizzes, homework, in class assignments, performance evaluation, etc.) (50%)
2. Review (Final comprehensive exam) (40%)
3. e-Learning (Really English) (10%)

VI. Textbook

"Communication no tame no basic grammar: Living Grammar", Yamamoto, A. et al., Seibido, 2016,

ISBN(13)978-4-7919-1088-5

Appendix C - Translation of English IV Syllabus

I. Outline

Directly building on the listening, reading, speaking, and writing skills learned in English III, students will learn about topics related to them and other familiar topics from a variety of perspectives, which will be linked to language activities in accordance with the course objectives.

In addition to understanding the cultural background of teaching materials, students will cultivate academic ability elements such as how to capture information and express it as one's own ideas through collaboration with others and achievement of tasks, as well as the attitude of learning independently. Essentially, students will develop English skills that meet their needs.

II. Course Objectives

- (1) Understand aural descriptions and instructions related to the student through use of visual aids (Listening)
- (2) Understand the main points of natural English texts on topics related to the student and be able to extract information as necessary (Reading)
- (3) Exchange ideas, give explanation, and give/understand instructions on familiar topics using plain English. (Speaking/conversation)
- (4) With advanced preparation, give simple, brief speeches on familiar topics such as the area where you live and be able to explain your opinion using visual aids, etc. (Speaking/presentation)
- (5) Write simple explanations about people and things. Create a personal e-mail or online post of your opinion. (Writing)
- (6) Achieving external test goals set at each level.

III. Sixteen-week Schedule

Week 1	Guidance, Unit 7: 'We went dancing!' (Talking about past events, giving opinions about past experiences)
Week 2	Unit 7: 'We went dancing!' (past yes/no questions and Wh-questions, regular/irregular verbs, past of <i>be</i> , etc.)
Week 3	Unit 7: 'We went dancing!' (Writing about blog posts, and reading about different kinds of vacations)
Week 4	Unit 8: 'How's the neighbourhood?' (Asking about and describing locations of places and neighbours, asking about quantities, writing about neighbours)
Week 5	Unit 8: 'How's the neighbourhood?' (There is/are, prepositions, quantifiers, reading about popular neighborhoods, etc.)
Week 6	Unit 9: 'What does he look like?' (Asking and describing people's appearance, identifying people, writing an email describing a person.)
Week 7	Unit 9: 'What does she look like?' (Questions for describing people, modifiers, reading about a history of selfies, etc.)
Week 8	Review: Progress check (Unit 7 to Unit 9)
Week 9	Unit 10: 'Have you ever been there?' (Describing past experiences, exchanging information about them, writing an email to an old friend)
Week 10	Unit 10: 'Have you ever been there?' (Present perfect, reading about four people's unusual experiences, etc.)
Week 11	Unit 11: 'It's a really nice city.' (Asking about and describing cities, asking for and giving suggestions, writing about home towns, etc.)
Week 12	Unit 11: 'It's really a nice city.' (Adverbs, conjunctions, modal verbs, reading about interesting cities, etc.)
Week 13	Unit 12: 'It's important to get rest.' (Talking about health problems, asking for and giving advice, making requests, writing about blog posts)
Week 14	Unit 12: 'It's important to get rest.' (adjective + infinitive, modal verbs, reading about a plant used as a medicine, etc.)
Week 15	Review: Progress check (Unit 10 to Unit 12)
Week 16	Final exam

IV. Expected Workload outside of classroom (weekly)

Class preparation (1 hr), review homework (1 hr), e-learning progression (1 hr) (Total = about 3 hours a week)

V. Grading & Evaluation

1. Coursework (Quizzes, homework, in class assignments, performance evaluation, etc.) (50%)
2. Review (Final comprehensive exam) (40%)
3. e-Learning (EIKEN CAT) (10%)

VI. Textbook

"Interchange Fifth edition Student's book 1 with Online self-study." Richards, J. C., Cambridge University Press, 2017, ISBN(13) 978-1-316-62031-1

楽譜と演奏の関わり — ショパン《ワルツ》変二長調 作品 64-1 の場合 —

岡部 玲子 (常磐大学人間科学部)

The Relation between Performances and Editions:
The case of Chopin's Waltz in D-flat major Op. 64, No. 1

Reiko OKABE (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

1. はじめに

1.1 本論の目的と対象曲の概要

ショパン Fryderyk Franciszek Chopin (1810-49年)の作品の場合、ショパン自身が折に触れて細かな付加や変更等を行ったため、版による細かな差異が数多く存在している。本論は、《ワルツ》変二長調 作品 64-1 を例として、ショパン自身に起因する変更が、後の版や演奏にどう影響したかについて考察することを目的とする。

《ワルツ》変二長調 作品 64-1 は、晩年の 1847 年に作曲され、デルフィナ・ポツカ Delfina Potocka 伯爵夫人に献呈された。「小犬のワルツ」として良く知られている曲である。「子犬のワルツ」という表記も多い。フランス語で“petit chien”と書き表されていることから、「小犬」でも「子犬」でもどちらでもよいと考えられる¹。Hinson によると、この呼び名の起源は、ショパンの恋人だったジョルジュ・サンド George Sand (1804-1876 年)の犬が、自分の尻尾を追ってぐるぐる回る様子を即興的に描くようにサンドが提案したというものである。また、外国でよく知られている“minute”という呼び名は、元来「小さな」を意味した。しかし長年にわたり、ピアニストたちが 1

分以内にこの曲を弾き終わるであろうという仮定と関連づけられて、時間の「分」を意味すると誤解されて広まったものであるという (Hinson 2004, 114)。日本語でも「1 分間ワルツ」「瞬間ワルツ」と訳されている。この曲を 1 分以内に弾き終わるというのは至難の業である。曲全体は 124 小節で 16 小節の繰り返しがあるため、全部で 140 小節となる。3/4 拍子で 1 小節に 4 分音符が 3 つずつ入るため、曲全体では 4 分音符が 420 個あることになる。これを 1 分で演奏するためには、♩ = 420 となり、メトロノームの最速 (208) をはるかに超えている。ピアニストたちの演奏時間は、1 分 50 秒程度が多いが、中には 2 分半ほどかかっている演奏もある。イギリス初版では、楽譜販売のために興味深そうな名称がつけられていることが多かったが、イギリス初版でもこの曲には名称は付けられていない。いずれにしてもショパンの場合は、タイトルには《ワルツ》等のジャンルの名称を付けるのみで、ロマン派特有の抒情的なタイトルを付けることはなかった。本論で扱う《ワルツ》変二長調 作品 64-1 もその例外ではなく、ショパン自身は《ワルツ》としか書いていない。ロマン的な標題をつけた同い年のシューマン Robert Alexander Schumann (1810-56 年) とは対

照的である。ショパンが生存中に出版した作品は、作品 65 の《チェロ・ソナタ》までである。3 曲より成る作品 64 の《ワルツ》は、ショパン自身が出版した最後から 2 番目の作品となった。

1.2 研究方法

《ワルツ》変二長調 作品 64-1 において、ピアニストたちの演奏で演奏法が違う箇所の中から、その違いが明らかに楽譜の違いによると判断できる以下の 4 点について調査し考察する。

1. 第 1 小節右手 1 拍目 a^1 音にトリルを付けているか。
2. 1. のトリルがある場合、トリルが長く続けられているか。
3. 第 36-37 小節間の右手において、第 37 小節最初の as^1 を打ち直しているか。すなわち、第 36 小節（2 番括弧）最後の as^1 音と第 37 小節最初の as^1 音の間にタイを付けているか。
4. 第 40-41 小節間の右手において、第 40 小節最初の f^2 音を打ち直しているか。すなわち、第 40 小節最後の f^2 音と第 41 小節最初の f^2 音の間にタイを付けているか。

以上の 4 か所において、まず、ショパンが関わった資料において、ショパンはどう書いていたのか、それらは後の版にどう伝わったのかを調査する。この楽譜上での調査に関しては、第 1 小節右手 1 拍目に示されているアクセント記号「>」についても、その有無と記号の長さ（普通のアクセント「>」か、長いアクセント「>>」か）についての記述を付加する。

したがって、それらをチェック・ポイント（CP）として以下のように示す。

CP①：第 1 小節右手 1 拍目の記号（> あるいは >>）の有無

CP②：第 1 小節右手 1 拍目のトリル（tr）の有無

CP③：トリルを長く伸ばす指示（4 mesures あるいは tr~~~~ 等）の有無

CP④：第 36-37 小節右手 as^1 間のタイの有無

CP⑤：第 40-41 小節右手 f^2 間のタイの有無

以上の CP①から CP⑤は、資料調査におけるチェック・ポイントである。次に、代表的なピアニストの演奏録音を調査し、楽譜との関連について考察する。演奏録音の調査においては、CP①に関しては、演奏の違いが単に楽譜の表記の違いのみでなく、演奏解釈にも関わる問題であるため、別の章（6. アクセント記号について）に記述する。また CP②と CP③は両者が一体となった表現が多いことから、一つの項目として扱う。したがって、演奏録音の調査は、CP②③、CP④、CP⑤の 3 項目となる。

2. 《ワルツ》変二長調 作品 64-1 の資料における表記

資料の系統関係、すなわち、どの資料がどの資料を基に作られたのか、あるいは初版はどの資料に基づいて印刷されたのかについては、ショパンの場合、曲によって異なるため、曲ごとの検証が必要となる。《ワルツ》変二長調 作品 64-1 において、ショパンが関わったとされる資料は以下の通りである（Grabowski 2006）。資料には、手稿譜、初版、ショパンの弟子の楽譜が含まれるが、それらを通し番号で示す。

【手稿譜】

1. 自筆スケッチ（略号 A1）：スケッチ、フランス国立図書館所蔵 Bibliothèque Nationale, Paris, F-Pn: Ms. 111 A.
2. 自筆譜（略号 A2）：冒頭 10 小節右手のみ。マヨルカのショパン&サンド博物館所蔵 Frederic Chopin & George Sand Museum, Valldemosa, cell no.2.
3. 自筆譜（略号 A3）：ボン大学図書館所蔵 BNU: UB281/2.
4. 自筆譜（略号 A4）：フランス国立図書館所蔵 Bibliothèque Nationale, Paris, F-Pn: Ms. 111 B.
5. 自筆譜（略号 A5）：Juliette de Caraman への贈呈用自筆譜。英国王立音楽大学所蔵 Royal College of Music, London, GB-Lcm: Ms. 4224.
6. 自筆譜（略号 A6）：フランス初版（F1）の製版

用自筆譜。個人蔵 (スイス、バーゼル)。ポーランド国立ショパン研究所 Narodowy Instytut Fryderyka Chopina (以下、NIFC と表記) 所蔵の写真コピー PL-Wnifc: F. 6813.

【初版】

7. フランス初版 (F1) : 1847年11月出版 Brandus, B. et Cie, Paris, プレート番号 B. et Cie 4743. (1). フランス国立図書館所蔵 Bibliothèque nationale de France, Paris, F-Pn: Vm12 g 2606 (1).
8. ドイツ初版 (G1) : 作品 64 全曲 (第 1-3 番)。1847年11月出版 Breitkopf und Härtel, Leipzig, プレート番号 7721. シカゴ大学図書館所蔵 University of Chicago Library, US-Cu: M32.C54 W6 c.1.
9. ドイツ初版 (G2) : 作品 64-1 の 1 曲のみ。1849年8月出版 Breitkopf und Härtel, Leipzig, プレート番号 7715. オーストリア国立図書館所蔵 Österreichische Nationalbibliothek, A-Wn: M.S. 47015 (14).
10. イギリス初版 (E1) : 1848年4月出版 Cramer, Beale & Co, London, プレート番号 4368. シカゴ大学図書館所蔵 University of Chicago Library, US-Cu: M32.C54 W6205 c.1.
11. イギリス初版 (E2) : 1848年9月出版 Wessel & Co, London, プレート番号 6321. 大英図書館所蔵

British Library, GB-Lbl: h.472.(37).

【ショパンの弟子の楽譜】

12. デュボア C. Dubois の楽譜集 (略称 D) : F1 を使用, フランス国立図書館所蔵 Bibliothèque nationale de France, Paris, F-Pn: Rés. F. 980 (III, 7) (1). D には, 第 1 小節第 1 拍目に手書きで「tr」、第 1-2 小節の上方に手書きで「4 mesures」と記入されている。
13. スターリング J. Stirling の楽譜集 (略称 S) : F1 を使用, フランス国立図書館所蔵 Bibliothèque nationale de France, Paris, F-Pn: Rés. Vma 241 (VII, 64, I).

以上の資料において当該箇所 (CP ①～CP ⑤) がどのような表記になっているかについて纏めたものが、表 1 上方の「資料」1～13の部分である。

CP ①第 1 小節右手 1 拍目の記号に関して、「無」「アクセント」「長いアクセント」の区別が記入してあるが、これは、演奏の解釈に関わることであるため、1.2でも触れたように、別の章 (6. アクセント記号について) で記述する。

また、資料の中で、2. A2、3. A3、6. A6 に関しては、個人蔵等の理由により今回閲覧できなかったため、表 1 には掲載していない。

表1 《ワルツ》Op.64 No.1のチェックポイントと各資料における異同の内容

番号	資料名、エディション名(校訂者名あるいは出版社名)	チェックポイント番号		CP①	CP②	CP③	CP④	CP⑤	
		略語	出版年	第1小節 右手1拍目as1音に付 けられた記号	第1小節 第1小節第1拍目trの有 無	第1-4小節 右手上方 trを長く延ば す指示の有無	第36-37小節 右手as1音間のタイの有無	第40-41小節 右手f2音間の タイの有無	
資料 *1	1 自筆譜A1(スケッチ)	A1	*2	記号なし(1小節分の二分音符)	無	無	無	無	
	4 自筆譜A4	A4		無	無	無	無	無	
	5 自筆譜A5 (Juliette de Caraman へ贈呈)	A5		無	無	無	無	無	
	7 フランス初版	F1	1847	長いアクセント	無	無	無	無	
	8 ドイツ初版1	G1	1847	長いアクセント	無	無	有	無	
	9 ドイツ初版2	G2	1849	長いアクセント	無	無	有	無	
	10 イギリス初版	E1	1848	アクセント	無	無	無	無	
	11 イギリス第2版1	E2	1848	アクセント	無	無	無	無	
	12 デュボアの楽譜(F1を使用)	D	1847	長いアクセント	手書きで「Tr」付加、	第1-2小節上方に手書きで「4 mesures」付加	無	無	
	13 スターリングの楽譜(F1を使用)	S	1847	長いアクセント	無	無	無	無	
	初版の後続版	1 フランス第2版	F2	c.1854-58	アクセント	無	無	無	無
		2 ドイツ第2版1	G3	c. 1855	長いアクセント	無	無	有	有
		3 ドイツ第2版2	G4	1856	アクセント	無	無	有	有
4 ドイツ第2版3		G5	c.1868	アクセント	無	無	有	有	
5 イギリス第2版2		E3	c. 1862	アクセント	無	無	無	無	
各社版	1 Breitkopf und Härtel	BH	*3 [1878] *5	アクセント	無	無	有	有	
	2 Theodor Kullak	TK	1880	アクセント	無	無	有	有	
	3 Carl Mikuli	CM	1894	アクセント	無	無	有	有	
	4 Hermann Scholtz 2	HS	[1905]	アクセント	無	無	有	有	
	5 Claude Debussy	CD	1915	アクセント	無	無	有	有	
	6 Rafael Joseffy	RJ	1915	アクセント	無	無	有	有	
	7 Oliver Ditson & Co.,	OD	ca.1915	アクセント	無	無	有	有	
	8 世界音楽全集49 初等ピアノ曲集	SMJ	1933	アクセント	無	無	有	有	
	9 家庭音楽全集	KOJ	1935	アクセント	無	無	有	有	
	10 Alfred Cortot	AC	1938	アクセント	無	無	有	有	
	11 Richault	RP	1847	アクセント	無	無	有	無	
	12 Ignacy Jan Paderewski	IP	1950	アクセント	tr	無	有	有	
	13 井口基成	MIJ	1951	アクセント	無	無	有	有	
	14 全音楽譜出版社	ZOJ1	*4 1955	アクセント	無	無	有	有	
	15 音楽之友社	OTJ	1956	アクセント	無	無	有	有	
	16 Ewald Zimmermann	EZ	1978	アクセント	無	無	無	無	
	17 Jan Ekier	JE	2001	長いアクセント	無	ossia:として4小節間のtr	無	無	
	18 Christophe Grabowski	CG	2006	長いアクセント	無	ossiaD:として4小節間のtr	無	無	
	19 全音楽譜出版社	ZOJ2	2008	アクセント	tr	無	有	有	

*1 資料番号2. 3. 6. は、今回閲覧できなかったため欠番。

*2 ショパンに直接関わる資料およびその後続版の略語は、ベータース社新原典版、あるいはOCVEに準じる。

*3 ショパンの死後出版された楽譜の略語は、校訂者名がある場合には名前のイニシャル、ない場合には出版社名を用いた。日本で出版された楽譜の場合には2つのアルファベットのあとにJを付加した。

*4 同じ出版社から複数出版されている場合には、アルファベットのあとに数字を付加した。

*5 古い時代の楽譜ほど、楽譜そのものに出版年が記載されていない。本論ではChomiński & Turlo 1990を主として参考に用い、明確でない場合には角括弧で示した。

備考

スケッチ, フランス国立図書館蔵 Bibliothèque Nationale, Paris, F-Pn: Ms. 111 A.
フランス国立図書館蔵 Bibliothèque Nationale, Paris, F-Pn: Ms. 111 B.
Juliette de Caraman への贈呈用自筆譜, 英国王立音楽大学所蔵 Royal College of Music, London, GB-Lcm: Ms. 4224
1847年11月出版 Brandus, B. et Cie, Paris, プレート番号B. et Cie 4743. (1). Bibliothèque nationale de France, Paris, F-Pn: Vm12 g 2606 (1).
1847年11月出版 Breitkopf und Härtel, Leipzig, プレート番号7721. 作品64の第1-3番までの全曲. University of Chicago Library, US-Cu: M32.C54 W6 c.1.
1849年8月出版 Breitkopf und Härtel, Leipzig, プレート番号7715. 作品64-1の1曲のみ. Österreichische Nationalbibliothek, A-Wn: M.S. 47015 (14).
1848年4月出版 Cramer, Beale & Co, London, プレート番号4368. University of Chicago Library, US-Cu: M32.C54 W6205 c.1.
1848年9月出版 Wessel & Co, London, プレート番号6321. From the collections of the British Library, GB-Lbl: h.472.(37.).
F1を使用, フランス国立図書館蔵 Bibliothèque nationale de France, Paris, F-Pn: Rés. F. 980 (III, 7) (1).
F1を使用, フランス国立図書館蔵 Bibliothèque nationale de France, Paris, F-Pn: Rés. Vma 241 (VII, 64, D).
Brandus, B. et Cie, 4743(1), University of Chicago Library, US-Cu: M32.C54 W621 c.2.
Breitkopf & Härtel, Leipzig, Plate number 7721, University of Chicago Librar, US-Cu: M32.C54 W61 c.1.
Breitkopf & Härtel, Leipzig, Plate number 7715, Österreichische Nationalbibliothek, A-Wn: S.H. Chopin 275.
[corrected reprint] Breitkopf & Härtel, Leipzig, Plate number 7721, From the collections of the British Library, GB-Lbl: h.471.a.(37.).
[corrected reprint] Ashdown & Parry, Plate number W & Co No 6322, Bodleian Library, Oxford, GB-Ob: Tyson Mus. 359.
Friedrich Chopin's Werke, Leipzig: Breitkopf und Härtel, Plate C. IX. 6. Woldemar Bargiel (1828-97), Johannes Brahms (1833-97), Auguste Franck (1808-84), Franz Liszt (1811-86), Carl Reinecke (1824-1910), Ernst Rudorff (1840-1916), Leipzig: Breitkopf & Härtel. (以下書誌情報はChomiński & Turto 1990と現物による)
Klavierwerke. Instructive Ausgabe, Vol.VI: Waltzes-, Berlin: Schlesinger'sche Buch-und Musikhandlung, New York: G. Schirmer, Plate S. 7291(6).
Complete Works for the Piano, Vol.1: Waltzes (pp.40-54), New York: G. Schirmer, 1894. Plate 11082-11084.
Sämtliche Pianoforte-Werke, Band 1 (pp.30-32), Leipzig: C.F. Peters. Plate 9462.
Œuvres complètes pour piano: Valses (pp.38-41), Paris: Durand & Fils. Plate D. & F. 9709.
Complete Works for the Piano, Vol.1: Waltzes (LMC 27) (pp.40-43), New York: G. Schirmer, 1915.
Boston: Oliver Ditson & Co., n.d.(ca.1915). Plate ML-129.
世界音楽全集49、初等ピアノ曲集、ジェームズ・ダン編、東京:春秋社。変ホ長調に移調。
家庭音楽全集第1巻ピアノ曲集Ⅰ、神田龍一編、東京:春秋社。ルートハルトによる簡易編曲。変ホ長調に移調。
Édition de Travail des Œuvres de Chopin Valses, Paris: Edition Salabert. Plate E.M.S 5136. (東京:全音楽譜出版、八田淳訳1999)
Paris: Richault, n.d.(ca.1847). Plate 4353 R.
Fryderyk Chopin, Dzieła wszystkie IX, Walce, Redakcja Ignacy Jan Paderewski, Ludwik Bronarski, Józef Turczyński, Kraków-Warszawa: Polskie Wydawnictwo Muzyczne-Institut Fryderyka Chopina. (ハテレフスキ編 ショパン全集 IX、東京:ジェスク音楽文化振興会、アーツ出版 1989)
世界音楽全集《ピアノ篇》ショパン集Ⅲ、東京:春秋社。1972年第11刷(1951第1刷)。
全音ピアノライブラリー、ショパンワルツ集、東京:全音楽譜出版社。
ショパン ワルツ集 東京:音楽之友社。
Frédéric Chopin, Uetext, Nach Eigenschriften, Abschriften und Erstaussgaben, Herausgegeben von Ewald Zimmermann, Fingersatz von Hans-Martin Theopold, München: G. Henle.
Wydanie narodowe dzieł Fryderyka Chopina, Uetext, redaktor naczelny: Jan Ekier, Walce op. 18, 34, 42, 64, Warszawa: Fundacja Wydania Narodowego, Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
The complete Chopin, A new critical edition, Waltzes, Uetext, edited by Christophe Grabowski, London: Edition Peters.
(ペーターズ社新原典版)
全音ピアノライブラリー、ショパン ワルツ集【遺作付】 東京:全音楽譜出版社。『ショパンワルツ集、東京:全音楽譜出版社(1955)』を基に新たに遺作2曲とその解説を付加。

表 1. からわかるように、デュボアの楽譜において加筆された CP ②第 1 小節第 1 拍目の「tr」、および、CP ③第 1-2 小節の上方の「4 mesures」は、他のどの資料にも現れていなかった。

また、CP ④第 36-37 小節、右手 as¹ 間のタイは、ドイツ初版 (G1, G2) にのみ現れていた。CP ⑤第 40-41 小節間右手 f² 間は、CP ④の類似箇所にあたるが、タイはどの資料にも表れていなかった。

3. ショパンの死後の出版譜における表記

ショパンの死後に出版された楽譜には、当然、ショパンは直接関わっていない。上述した CP ①から CP ⑤において、それらの楽譜における表記を前掲の表 1 の【初版の後続版】1~5 と【各社版】1~19 の部分に、以下のように記入した。

CP ①：第 1 小節右手 1 拍目の記号：記号の有無。記号がある場合はどのような記号かを記入。

CP ②：デュボアの楽譜に加筆されたショパンの指示の有無の記載。有の場合はどのような表記で示されているかを記入。

CP ③：CP ②と同様。

CP ④：ドイツ初版にのみ現れたタイの有無を記入。

CP ⑤：CP ④の類似箇所にあたる。どの資料にもタイは無い。後の版におけるタイの有無を記入。

【初版の後続版】1~5 と【各社版】1~19 の詳細については、表 1 の備考欄に記述した。なお、【初版

の後続版】というのは、前章で記述した【初版】とプレート番号が同じであるが、ショパンの死後に出版されたものである。これらに現われている変更は、各出版社の彫版師によってなされた可能性が大きい。プレート番号が同じであるため、初版の第 2 刷という呼び方をする場合も多い。Grabowski 2006 では出版年が記されているのみで、第 2 刷あるいは第 2 版についての表記が無かったため、本論では OCVE² の表記に従い「第 2 版」とした。

表 1 からわかるように、デュボアの楽譜に加筆された「tr」が現われるのは、12. IP と 19. ZOJ2 のみである。そして近年の新しい原典版 17. JE と 18. CG においては、「ossia」としてその小節のすぐ上方に「tr~~~~~」が示されている（譜例 1）。CP ②と CP ③に関しては、調査した版の中では、トリルが楽譜上に示されている版は、これら 4 つの版だけであった。

CP ④に関しては、ドイツ初版 1 (G1) で付加されたタイが、ドイツ初版 2 (G2) とその後続版 G3、G4、G5 のすべてに引き継がれた。そのため、その後の各社版にタイが付加されることになったと考えられる。1978 年出版の 16. EZ (ヘンレ原典版) で、やっとタイが付加されなくなり、その後の新しい原典版 17. JE と 18. CG においてもタイは付加されていない。G1 に現れるタイは、エキエルによると「誤って付加された」ということのみ記述されている (Ekier 2001, 10)。エキエルが言うように、G1 がフランス初版 (F1) の校正刷りを基に印刷された (Ekier 2001, 9) とするならば、F1 では第 36 小節の後で、譜表の段が変わっているため、G1 の彫版師が第 36 小節の終わりから次へ続くスラーを、次の音に続くタイと見間違えた可能性が考えられる。

CP ⑤に関しては、どの資料にも表れていなかったタイが、ドイツ初版の後続版 G3、G4、G5 のすべてに付加されていた。CP ④の類似箇所にあたるため、ドイツ初版の後続版の彫版師により、任意に付加された可能性が考えられる。このタイも、後の各社版に引き継がれた。11. RP に付加されていないこと以外は、CP ④と同様であった。

譜例 1. JE と CG の冒頭部分に示された ossia

表2. ショパン《ワルツ》変二長調 作品64-1の演奏(録音年代順)

演奏者名	生年月	国	録音年	CD			備考 レコード番号
				右手鍵盤の音	CD-1	CD-2	
1 アラウサンジェルミナウカズネ	1931-1939	ポーランド	1999	長いワルツ	無	無	APR (APR9531) かなり自由な演奏あり
2 グラヂェーモルド・バハマ	1848 - 1933	ウクライナ	1996	無	無	無	NCS 1012 (THE PIANO Vol.12) かなり自由な演奏あり
3 グラヂェーモルド・バハマ	1848 - 1933	ウクライナ	1997	無	無	無	Radex (RXC1108) かなり自由な演奏あり
4 アイブーン・シキラー	1888-1971	イギリス	1912.8.19	無	有	有	APR (APR9010)
5 レオポルド・ゴフスキー	1870-1958	ポーランド・ロシア	1916.1.25	無	有	有	Symposium Records (SYMP1404)
6 ベン・モイゼヴィチ	1890-1963	ウクライナ・オーストリア・イギリス	1918.5.31	無	有	有	Naxos Historical (8.111111)
7 ノルムド・バウアー	1875-1961	イギリス・オーストリア	1920.9	無	有	無	Melius [N88]7
8 セルゲイ・ラフマニノフ	1873 - 1943	ロシア・フランス、アメリカ	1921.4.2	無	有	無	Naxos (8.111408) 自由な演奏あり
9 セルゲイ・ラフマニノフ	1873 - 1943	ロシア・フランス、アメリカ	1923.5.5	無	有	無	Naxos (8.111408) 自由な演奏あり
10 イグナツィ・フロードマン	1882 - 1948	ポーランド	1924	無	無	無	NCS 1012 (THE PIANO Vol.12) 自由な演奏あり
11 ヴィルヘルム・シクハウス	1884-1969	ドイツ	1925.11.2	無	有	有	APR (Apr928)
12 グラヂェーモルド・バハマ	1848 - 1933	ウクライナ	1925.12.15	無	有	無	Radex (RXC1074) 自由な演奏あり
13 アルトゥール・グレンツ	1862-1940	ベルギー	1927.11.10	無	有	有	APR (APR9401)
14 アルフレッド・コルトー	1871-1962	(スイス?)フランス	1934.6.19/20	無	有	有	TOCE-7818
15 ラウル・コギヤルスキ	1884-1948	ポーランド	1938-1939	無	有	有	archipon (ARC-119-20)
16 ジェーン・ドワイヤン	1907-1982	フランス	1941.2.28	無	有	有	APR (APR9030)
17 アルフレッド・コルトー	1871-1962	(スイス?)フランス	1943.5.24	無	有	有	Documents [20318]
18 戦セー・イトルビ	1895-1980	スウェーデン	1944.12.6	無	有	有	APR (APR9307)
19 グラヂェーモルド・ゴフスキー	1901-1961	ポズナニ	1947	無	有	無	Russian Compact Disc (RCD) 6288
20 ラウル・コギヤルスキ	1884-1948	ポーランド	1948.2.8	無	有	有	Music and Arts Programs of America (CD-1281)
21 アルフレッド・コルトー	1871-1962	(スイス?)フランス	1948.11.4	短いワルツ	有	有	Naxos Historical (8.111095), APR (APR9575) 主に左手に演奏あり
22 デニス・リハティ	1871-1950	ルーマニア・スイス	1950年1月ジュネーブ 1947年10月ロンドン(可能) 録音あり	無	有	有	Documents [29142], Warner Classics (5099970461855)
23 デニス・リハティ	1917-1950	ルーマニア・スイス	1950 プザンソン	無	有	有	Warner Classics - Parlophone (072426518656)
24 ステファン・アムステルダム	不詳	不詳	1951.2.22-24	無	有	有	Deutsche Grammophon (0002894775242)
25 アルトゥール・ルビンシュタイン	1887 - 1952	ポーランド	1954.11.6-13, 25, 27, 12	無	有	有	Naxos Historical (8.111365)
26 野島マユミ	1950-1979	ブラジル	1954/1956	無	有	有	Les indispensables de Disson (DIAP15)
27 エディット・ファルナティ	1921-1973	ハンガリー・オーストリア	1955	無	有	有	Jube Classic (Jube-NMC128)
28 ジネット・ドワイヤン	1921-2002	フランス	1957	無	有	有	Code (CODA002)
29 フェリシア・フレンケル	1908-1991	ベルギー	1959	長めのワルツ	有	有	Biana Records (BR0017)
30 ロベール・アレクサンダー・ボーンケ	1927-2005	ドイツ	1960	無	有	有	Everest Records (08480306872)
31 フランシスカ・クラフ	1914-1996	チェコ	1960.2.17	無	有	有	Supraphon (SU3990-2)
32 ジェルジ・シフ	1921-1994	ハンガリー	1962/1959/1963/1962	無	有	有	Urania Records (URS1340)
33 ペテ・ダヴドヴィチ	1928-	ポズナニ・捷克斯ラ夫・ポーランド	1961-63	無	有	有	Melius (MELCO100284)
34 ホルヘ・ボレル	1914-1990	キューバ・アメリカ	1962.2.22	無	有	有	audite (Audite41430)
35 セルジ・フオロシネーノ	1927-1996	イタリア	1962.3.30-6.1	長いワルツ	有	有	神奈川音楽院 管弦楽部 Piano Classics (3060345400390)
36 アルトゥール・ルビンシュタイン	1887 - 1952	ポーランド	1963.2.5	無	有	無	BVCC-5075
37 ステファン・アムステルダム	1884-1969	ウクライナ・ベルギー	1963.12	無	有	有	Deutsche Grammophon (0002894739018)
38 マーシュー・ヴァン・デル・グレン	1933-	ハンガリー	1965.5	長めのワルツ	有	有	Deutsche Grammophon (0002894476320)
39 ヴォルフ・フューエル	1912-1977	ポズナニ・オーストリア	1972.3.20	無	有	有	Melius (MELCO1001813)
40 ヴァレリ・ミル・アムステルダム	1937-	ロシア・アメリカ・フランス、スイス	1977	短いワルツ	有	有	POCL-9056
41 アンニ・ダグ	1920-1998	フランス	1977/1984	無	有	有	Collage (CAL6819)
42 アール・ワイルド	1915-2010	アメリカ	1981	無	有	有	Jury Classics (J7002)
43 シェリアン・カウチ	1951-	(マレーシア?)フランス	1981.2	短いワルツ	有	有	MPCS 4316
44 ノルタン・コルシ	1952-2016	ハンガリー	1981.12	無	無	無	Decca (00028947800461)
45 イントヴァン・セーグ	1960-	ハンガリー	1987.10.13-17	無	有	有	Amadei (7083)
46 エヴァ・スコヴァ	不詳	不詳	1989	短いワルツ	有	有	Amadei (7023)
47 ジョアン・マルク・ルイサダ	1950-	ポルトガル・フランス	1990.6	短いワルツ	無	無	POCO 3079
48 ヤヌシュ・オレニニッチ	不詳	ポーランド	1991	短いワルツ	有	有	MDPS 43-9107 (1991年版プレイエム使用)
49 イディル・ベレン	1941-	トルコ(マ?)	1991.3.6.9	無	有	有	Naxos (8.556954), Naxos (8.554539)
50 エド・ロマンク	1943-	ポーランド	1991.9	長めのワルツ	有	有	DUX (DUX0239)
51 ビョーク・グスタフソン	1930-2015	イギリス	1993	短いワルツ	有	有	RP Music (RPM02)
52 マルク・ラフレ	1966-	フランス	1998.11	短いワルツ	有	有	Arian Music (3325480464605)
53 矢倉智子	不詳	日本	2002.12.17-18	長めのワルツ	有	有	LiveNotes (WVCC-7636)
54 小倉真久子	1967	日本	2005.2.29-6.1	無	有	無	Namata Museum of Musical Instruments (LMCD-1825)
55 マリア・ジョアン・ピレシ	1844-	ベルギー	2008.7	無	有	有	Deutsche Grammophon (0002894828040)
56 アリス・影長・オット	1988-	ドイツ	2008.8	無	無	無	Deutsche Grammophon (0002894780953)
57 ロベルト・ボリー	不詳	不詳	2009-2010	無	有	無	OnClassical (OC369), 再録に入る前に自由な演奏あり
58 レオン・マコウリ	不詳	不詳	2010.11.14-15	長めのワルツ	有	有	SCMM Records (SCMMCD0103)
59 藤山峰雄	1971-	日本	2011.10.17-18	無	有	有	NDC-194
60 エヴァ・リンデン	不詳	不詳	2012	無	有	有	Gramia Records (Gramia09013)
61 社本和伸	1979	日本	2012.1.18	長めのワルツ	有	有	AURORA Classical (AUCD-26)
62 田中ニッコロ	1963-	フランス	2012.8-10	無	有	無	FD-Records (FRCRD-9745)
63 ランラン	1982-	中国	2013.2.27	短いワルツ	有	有	https://www.youtube.com/watch?v=HkLqVhM
64 アンナ・シユース	不詳	不詳	2013.6.24-28	長めのワルツ	有	有	Genus (GEN14302)
65 デイヴィッド・ワイルド	1935-	イギリス	2013.12. 8-9 November 2014.3.11	無	有	有	Dejhan (DCD34159)
66 ルイ・ロルレイ	1959-	カナダ・ベルギー	2014.10.8-9	短いワルツ	有	有	Chandos (CHAN10852)
67 江崎真子	1970-	日本	2014.12.16-18	無	有	有	Triven (DVCT-00113)
68 アレンサン・ロ・デリアヴァン	1975-	イタリア	2015.1.4	無	無	無	Brilliant Classics (BC09206)
69 リウ・チー	1990-	不詳	2015.7.20-24	無	無	無	Universal Classics (00028948124428)
70 アナスタシア・フマン	1988-	ロシア	2015.10.21-22	長めのワルツ	有	有	Gramia Records (Gramia09136)
71 ヴェルム・トコフスキ	1981-	ハンブルク音楽大学教授	2015.11.7-9	無	無	無	Piano Classics (PCL10129)
72 梅原祥子	不詳	日本	2016.5.19-21	無	無	無	Triven (DVCT-00127)
73 マルチン・イヴァフ	1990-	ブルガリア・フランス	2017.1.23-24	短いワルツ	有	有	Gramia Records (Gramia09146)
74 ベーター・アロスキー	不詳	スイス	2017.1.30-2.1	無	有	無	Tudor (TUDOR1892)
75 エマニュエル・グリエルチ	1978-	フランス	2017.1.15-17	無	有	有	La Musica (LMUJ0100)
76 フィット・フォルテ	1971-	イタリア	2018	短いワルツ	有	有	Aeva Classics (AE18096)

4. ピアニストたちの録音記録における奏法

ここでは、各チェック・ポイントにおいて、ピアニストたちがどのような演奏をしているかを、演奏の録音時期が明示されている録音について調査した。CP ①（第1小節右手1拍目）の記号に関しては、前述のように、演奏の解釈に関わることであるため、演奏録音の調査には含めずに、別の章（6. アクセント記号について）で記述することとした。また、CP ②とCP ③は、演奏においては一体化された表現となるため、両者をひとつの項目として調査した。

その結果、表2からわかるように、CP ②③に関しては、弟子のデュボアの楽譜に記入された右手冒頭のトリルを演奏しているのは、1. アレクサンドル・ミハウウォスキ（1905年）以外は、1949年に1件、その後は1959年に1件、1960年代に2件、1970年代に1件、1980年代に2件で、1991年代以降は約半数がトリルを演奏していた

CP ④に関しては、タイのある演奏が多かった。調査をした76件のうち、タイのない演奏は、1920年代までに3件、1941年に1件、1981年以降2014年までに4件だったが、2015年以降は9件中4件と増加した。

CP ⑤に関しては、CP ④ほどではないが、やはりタイのある演奏が多かった。調査をした76件のうち、タイのない演奏は、1920年代までは13件中7件と過半数を占めていたが、その後は、1947年に1件、1960年代に2件と少なかった。そして、1980年代以降2014年までには27件中9件、2015年以降は9件中7件と増加していた。

次章でこれらの結果と楽譜との関連性を考察する。

5. 楽譜の表記と演奏との関係

「2. 《ワルツ》変二長調 作品 64-1 の資料」と「3. ショパンの死後の出版譜における奏法表記」において、楽譜にどう書かれているかについて調査した。そして、「4. ピアニストたちの録音記録における奏法」において、演奏がどのように行われてきたのについて見てきた。これらを合わせて楽譜と演奏のかかわりについて考察する。

5.1 CP ②とCP ③について

CP ②とCP ③は、演奏においては一体化された表現となるため、両者をここで一緒に考察する。

弟子のデュボアの楽譜に記入された右手冒頭のトリルを演奏しているのは、1. アレクサンドル・ミハウウォスキ（1905年）以外は、1949年に1件、後は1959年以降となっていた。アレクサンドル・ミハウウォスキ Aleksander Michałowski (1851-1938年) は1874年からワルシャワに住んでおり、ショパンの弟子だったミクリ Carl Mikuli (1819-1897年) とそこで出会っている³。ミクリが校訂した楽譜（表1、各社版の3. CM）にはtrは現れていなかった。しかし、ミクリはショパンの演奏スタイルに精通していたと言われており、冒頭のas¹音にトリルを付ける演奏法を知っていた可能性、あるいは、ミハウウォスキが、自由な即興的なショパンの表現の影響を受けた演奏をしていた可能性が考えられる。

楽譜上では、1950年に出版された12. IPにおいて、初めて「tr」が印刷されていた。このIP、すなわちパデレフスキ版は、今でも世界中で幅広く使用されている版である。その版にトリルが印刷されたことにより、1950年以降にトリルを弾く演奏が少しずつ増加していったと考えられる。さらに2001年以降に出版された17. JE、18. CG、19. ZOJ2にトリルが表記されているため、近年、トリルを付けた演奏が多く聞かれるようになったと考えられる。

コルトー Alfred Cortot (1877-1962年) の演奏は、3種類を調査することができた。表2の14. 1934年6月、17. 1943年5月、21. 1949年11月である。1934年と1943年の演奏ではトリルは付けていないが、1949年11月の演奏ではトリルを付けて演奏している。コルトーはショパンの作品の楽譜校訂もしており、そのコルトー版（1938年出版、表1、各社版の10. AC）にはトリルの表記は無かった。1934年と1943年の演奏は自身が校訂した楽譜通りということになる。1949年11月の演奏は、12. IPの出版（1950年）以降に多くなったトリルを付けた演奏の先駆けともいえる。12. IPが出版される直前のことである。校訂も手掛けたコルトーが、デュボアの楽譜へのトリルの書き込みの情報を既に得ていた可能性も考えられる。

5.2 CP④とCP⑤について

CP④とCP⑤は類似箇所にあたるため、両者をここで一緒に考察する。

CP④はドイツ初版にタイが付加されたことにより、後の後続版から各社版まで、ほとんどの版にタイが付加された。CP⑤はドイツ初版の後続版に任意にタイが付加されたことにより、後の各社版のほとんどにタイが付加された。初期にタイのない演奏が見られたのは、フランス初版とその後続版においてタイが無かったためと考えられる。その後1930年代からは、ほとんどがタイのある演奏であった。1980年代以降にタイのない演奏が少し見られるようになったのは、16. EZ (1978年)、すなわちヘンレ原典版にタイがなかったことと関係すると考えられる。2006年以降にタイのない演奏が増えてきたのは、17. JE (2001年)と18. CG (2006年)という新しい原典版にタイが付加されていなかったことの影響が考えられる。

6. アクセント記号について

CP①で示した第1小節右手1拍目に付けられた記号については、前述のように解釈の問題を含むため、本章で考察する。

ショパンのアクセント記号は、通常のアクセント「>」の他に、長いアクセント「>>」がある。この長いアクセントは、デクレシェンド記号「>>>」と混同されたり、あるいは、アクセント記号が長くなってしまふショパンの書き癖であるとして、普通のアクセント記号と解釈されたりしてきた。

しかし、17. JE (2001年)の校訂者ヤン・エキエル Jan Ekier (1913-2014年)は、どちらかに解釈するのではなく、ショパンに特有な記号として、長いアクセントがあることを、既に1970年代に、ショパンの各作品集(ウィーン原典版)の序文に記述している。普通のアクセントは、その音を強調して演奏する、すなわち、音量を上げることを意味するが、一方、長いアクセントはその音に何か感情表現をする記号としている。セイモア・バーンスタイン Seymour Bernstein (1927-)は、「>」にも様々な表現があり、その音を強くするだけでなく、より弱く演奏する表現の選択も可能

で、その場合のこのアクセントを「エクスプレッシヴ(感情表現の)アクセント expressive accernt」と呼んでいる(バーンスタイン 2009, 88)。

ジョン・リンク John Rink、ジム・サムソン Jim Samson、ジャン＝ジャック・エーゲルディングル Jean-Jacques Eigeldinger も、この長いアクセントについて Grabowski 2002 の中で、次のように述べている。

長いアクセントは、次のような様々な機能を持っているように思われる：デユナーミクの強調、表現的な強調、そして、リズム的に長い音価の音(すなわち、2分音符や全音符)に対して比例的に長い記号を示すこと；前打音、掛留音、シンコペーションへ「傾く」感覚を伝えること；アルペッジョと同様に、2つ、3つ、4つの音のグループを強調すること；そして、タイで結ばれた音を強調して長く延ばすことである。視覚的に類似するデイミスエンド記号がデユナーミクの後退を暗示するのに対して、長いアクセントは「感情の高まり」と捉えるのが最も適切である(当時や現代の多くのショパンの版では、ショパンが意図した長いアクセントをデイミスエンド記号に置き換えている)。(Grabowski 2002: 123)

引用文中に指摘されているように、CP①では、表1においても、普通のアクセントとして表記されている版が多かった。このワルツの最初の音の演奏表現としては、アクセント記号と、CP②とCP③の「tr」の表記から、様々な演奏法が考えられる。たとえば、トリルなしで普通のアクセントとして強く弾く、トリルなしで少し長めに音を弾く、トリルなしで感情をこめた柔らかい音で弾く、そして、それぞれにトリルを付けた弾き方もある。それらのトリルの長さも様々な長さが考えられる。また次の音への繋げ方により表情が変わってくる。このように解釈に大きく関わってくるため、表現の違いと楽譜に表記された記号との関わりについて、演奏から判断することは難しい。したがって、本論では、CP①については、楽譜にどう表記されているかを表1に示すのみにとどめた。

7. おわりに

本論では、《ワルツ》変二長調 作品 64-1 を例として、ショパン自身に起因する変更が、後の版や演奏にどう影響したかについて、楽譜資料と演奏音源をそれぞれ調査・検証し、両者を比較検討して総合的に考察した。楽譜資料では、チェック・ポイントとして、CP①：第1小節右手1拍目の記号、CP②：第1小節右手1拍目のトリル (tr) の有無、CP③：トリルを長く伸ばす指示 (4 mesures あるいは tr~~~~等) の有無、CP④：第36-37小節、右手 as^1 間のタイの有無、CP⑤：第40-41小節、右手 f^2 間のタイの有無の5点を調査した。その中で、演奏の違いが明らかに楽譜の表記に起因すると考えられるCP②～CP⑤について、楽譜と演奏との関わりを考察した。

その結果、CP②とCP③において、近年、トリルを付けた演奏が多くなったのは、ショパンの弟子のデュボアの楽譜に手書きで記入されたトリルの指示が、12. IP、すなわち、世界中で広く使用されているパデレフスキ版に取り入れられたことがきっかけとなり、パデレフスキ版が出版された1950年以降にトリルを付けた演奏が聞かれるようになったこと、さらに、2001年以降に出版された新しい原典版17. JE、18. CG、そして、19. ZDJ2にもトリルが表記されていることにより、近年、さらにトリルを付けた演奏が増えてきたことが考えられた。

CP④とCP⑤では、ドイツ初版やその後続版で付加されたタイが、後の版のほとんどに引き継がれていたこと、全体的にタイを付けた演奏が多かったことが判明した。1980年代以降にタイのない演奏が少し見られるようになったのは、16. EZ (1978年)、すなわちヘンレ原典版にタイがなかったことによると考えられる。さらに、2006年以降にタイのない演奏が増えてきたのは、17. JE (2001年)と18. CG (2006年)という新しい原典版にタイが無かったことが影響したと考えられた。

CP①については、この部分の演奏表現が解釈に大きく関わってくるため、表現の違いと楽譜に表記された記号との関わりについて、演奏から判断することは難しかった。したがって、本論では、CP①については、楽譜にどう表記されているかを示すのみにとど

め、「6. アクセント記号について」においてショパン特有の長いアクセントについて記述した。

以上のように、演奏の違いが明らかに楽譜の表記に起因すると考えられる箇所、CP②～CP⑤において、楽譜の表記と演奏との関わりを明らかにすることができた。しかし、今回は調査できた版の数が少なかったこと、および、他の箇所における調査も今後の課題となる。なお、ショパンの作品の場合、作品ごとに資料の系統関係が異なるため、様々な曲を調査して考察していくことも必要である。

【註】

¹ フランス語の petit には、「小さい」「幼い」「(動物の子供)」という意味がある。

² OCVE (Online Chopin Variorum Edition) は、Andrew W. Mellon 基金により開設され、ケンブリッジ大学とロンドンのキングス・カレッジにより管理されている。Christophe Grabowski や John Rink 等のショパン研究者が関わっており、そのデータは世界中のショパン研究者たちにより利用されている。

³ <https://ml.naxos.jp/artist/16023> による。2019年9月30日閲覧。

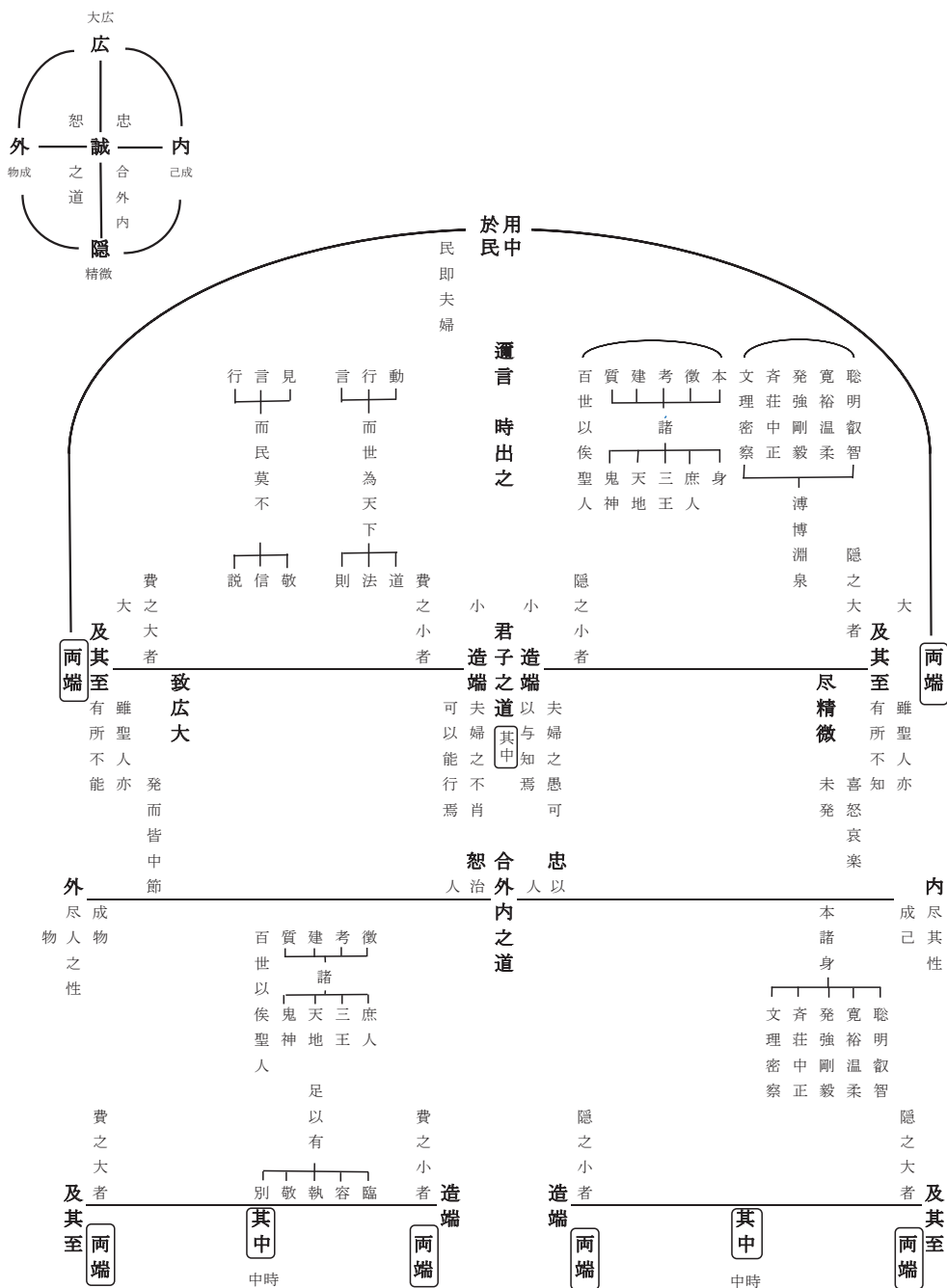
【使用楽譜一覧】

紙面の都合上、使用楽譜については、表1の備考欄を参照。

【参考文献】 著者アルファベット順

- バーンスタイン、セイモア 2009 『ショパンの音楽記号——その意味と解釈——』東京：音楽之友社。
- Chomiński, Józef Michał; Turło, Teresa Dalila. 1990. *Katalog Dzieł Fryderyka Chopina*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Ekier, Jan; Kamiński, Paweł. 2001. "Performance Commentary" and "Source Commentary (abridged)" in *Chopin, Waltzes*, National Edition. Warsaw : Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Grabowski, Christophe. 2002. "Tekst Chopina w Nowej Edycji Źródłowej Petersa", in Artur Szklener (ed.), *Chopin - w Poszukiwaniu Wspólnego*

- Jezyka*. Warszawa: Narodowy Instytut Fryderyka Chopina: 123-136.
- 2003. “Les premières éditions anglaises des oeuvres de Frédéric Chopin. Une mise à jour documentaire” , in Artur Szklener (ed.), *Chopin's work. His inspirations and creative process in the light of the sources*. Warszawa: Narodowy Instytut Fryderyka Chopina: 101-115.
- 2006 “Critical Commentary” , in Christophe Grabowski (ed.), *The complete Chopin. A new critical edition, Waltzes*, Urtext, London: Edition Peters: 125-140.
- Grabowski, Christophe; Rink, John. 2010. *Annotated catalogue of Chopin's first editions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinson, Maurice. 2004. *The Pianist's Dictionary*. Indiana: Indiana University Press.
- Kobyłańska, Krystina. 1977. *Rękopisy utworów Chopina, Katalog*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- 1979. Frédéric Chopin, *Thematisch-Bibliographisches Werkverzeichnis*. Translated by Helmut Stolze, edited by Ernst Herttrich. München: G. Henle Verlag.
- Paderewski, Ignacy Jan; Bronarski, Ludwik; Turczyński, Józef 1950. “Commentary” , in *Fryderyk Chopin. Dzieła wszystkie IX, Walce*. Kraków-Warszawa: Polskie Wydawnictwo Muzyczne-Institut Fryderyka Chopina; 113-123.
- Samson, Jim. 2010. “Source Commentary” *Fryderyk Chopin, Waltz in C sharp minor, Op. 64 No. 1, Wydanie faksymilowe rękopisu*. Warszawa: Narodowy Instytut Fryderyka Chopina. [「シヨパン手稿譜ファクシミリ全集、ワルツ 嬰ハ短調 作品64の2、贈呈用自筆譜、フランス国立図書館 Bibliothèque nationale de France、パリ (Ms. 114)、市川信一郎/武田幸子 (監修)、寺門祐子 (訳) : 57-62]
- 【参考ウェブサイト】**
- AC Online (Annotated Catalogue of Chopin's First Editions):
<http://www.chopinonline.ac.uk/aco/> 2019年9月30日閲覧。
- CFEO (Chopin's First Editions Online):
<http://www.chopinonline.ac.uk/cfeo/> 2019年9月30日閲覧。
- OCVE (Online Chopin Variorum Edition):
<http://www.chopinonline.ac.uk/ocve/> 2019年9月30日閲覧。
- NIFC (The Fryderyk Chopin Institute):
<http://en.chopin.nifc.pl/institute/> 2019年9月30日閲覧。



*本稿は常磐大学二〇一九年度研究助成（特別奨励研究）による成果の一部である。

誠にする)の義を以てし、以て(中庸を守りて己を成し物を成す)の事を詳にす。次いで(礼)を行う所以の要を論じ、以て(道を脩むる)の方を見す。乃ち之れを実すに孔子の(至聖)為る所以の故を以てし、以て(道を脩むる)の表準と為す。篇末に一篇の綱要を総論し、以て(独を慎む)(身を誠にす)(己を成す)(物を成す)の意を結び、(道を脩むる)の義を終う。全篇に就きて反復玩味すれば、子思の深意の在る所、蓋し亦た見るべし。

本書は篇を通じて、文理一貫するも、其の小断の処は、朱を以て注文の上に細書し、大断は則ち注文の下に朱書す。其の大義の転換する処は、則ち又た其の下に大書す。然して本篇の文法の、断落する処に、皆な(上を承け下を起こす)の語を挿す。文勢接続して、章を分かちて別解すべからざるも、今強いて之れを断ずるは、粗ぼ大意の在る所を見すのみ。其の字義訓詁の若きは、古人の説く所の備えたる者には、今注を尽くさず。

【訳注】

(一) 本編は……本訳注稿では、大義の転換する処を章とし、小断を節とした。會澤の章立ては最初に表を掲げている。

【現代語訳】

右の中庸の書は以下のように構成されている。一章は、(性・道・教)を述べて、(道)のたいなる本体を明らかにしている。二章は、(中庸)の義を論じて、(道を脩める)要点を明らかにしている。三章は、(両端を執る)理由を論じ、(中庸を扱ふ)方法を明確にしている。四章は、(礼)がどこに由来するのか、五章は、いかにして(政)を打ち立てるのかを論じ、六章では、それらを(身を誠にする)義によって結び、(中庸を守り、自己を成し遂げ、他物を完成させる)事を詳細に説いている。七章は、いかにして(礼)を行うのか、その要点を論じて、(道を脩める)方法を示している。八章は、これまで論じたことを、孔子が(至聖)となり得た故事によって実証し、(道を脩める)基準を示している。九章は、一篇の綱要を総論し、それによって

(独を慎む)(身を誠にす)(己を成す)(物を成す)の意を結び、(道を脩める)義を終えている。全篇に就いてなんども繰りかえし玩味すれば、子思の深意の所在が見えてくるにちがいない。

本書は篇を通じて、文理は一貫しているが、その小断している箇所は、朱筆によって注文の上に細書し、大断している箇所は注文の下に朱書した。その大義が転換している箇所は、さらにその下に大書した。そして本篇の文法の断落している箇所にはいづれも(上を承け下を起こす)の語を挿入した。文勢が接続しており、章を分けて別解すべきではない所も、今強いて分断したのは、大意の在る所を示したにすぎない。その字義訓詁については、古人の説明が完備している箇所には今は注を尽くさなかった。

【図】 本篇の最後には次頁の図がつけられる。

ているだけで、天下が太平となり、（声も臭いも無いのに）（民を教化する）本源であるのは、いずれも（忠恕）を推し進めて（天下国家）にまで及ぼすからである。いわゆる『論語』憲問篇の「自己を修めて百姓を安堵させる」ことであり、ただ一身を修めるだけではない。そこで篇末に（至誠）を（大経・大本）に絡めて論じ、ここで（経綸、すなわち礼を制定して人々を道に導き正す）根本は（明德）であり、（声遣いと顔つき）ではないと論じている。〈至徳〉は、〈至道を完成する〉根拠であり、この〈徳〉によって（経綸）することによって、（民を教化する）のである。それは『論語』為政篇の「徳によって政治を行う」及び「徳によって民を導き、礼によって民を整える」で述べられることと同意である。〈経綸〉とは（三百三千の礼）を整備して、（喪祭が天下に行きわたり、上帝にお仕えし、先祖を祀り、掌に指し示すようにたやすく国を治める）などのことである。〈政〉には九つの縦糸があり、それにより天下国家を治めるのであるが、すべてにわたってこの道具、すなわち礼を整備して、これを実際の事業に施行するのであって、その様はまるで糸を治めるかのようであった。そのため、これを〈経綸〉と形容して述べたのであった。所謂〈誠〉とは、その事業に対して〈誠〉を尽くすのであり、賢人を採用するには、賢人を採用することに対して〈誠〉を尽くし、政事教育を施すには、政事教育に対して〈誠〉を尽くすように、いずれもその実体があつて、その後でその〈誠〉を尽くしたことが露見するのであって、現実の事業を離れて、別に〈誠〉を用いることがあるとは聞いたことがない。そのため篇中で〈誠〉を言う際には、いずれも〈礼〉と〈政〉との根本を形成する原因として述べているのであり、具体的な事業をはずして、ただ抽象的な精妙の理だけを説くことはない。これは思うに孔先生の家学であつて、子思の本旨であろう。もし（天下が太平となる）ことが、ただ「不顯・篤恭」の妙）であり、おのずとそうなつたしるしとみなし、天下を経綸する根拠である（誠）を説かないことは、その弊害は必ず人をして実事を外にしてただ自然の感応だけを求める事態に至らせる。これは老仏の見解であり、恐らくは本文の意と異なっている。

○夫子の（道を修める）ことに因んで、さらに（至聖）の（徳）と（至誠）の（道）とを述べて、それによって夫子の徳がこのようであつたことを示している。篇末に至つてようやく（身を誠にし、独りを慎む）ことで、（民を教化）できると述べて、（経綸立本）の義を言い終えて、篇首の（大本・達道・中和を致す）の意を結び、中庸一篇の義を終えている。

右、本篇の歸趣を通論す。

【原文】

右中庸之書、首言性道教、以明道之大體。次論中庸之義、以明脩道之要。次論所以執兩端者、以爲擇乎中庸之方。次論禮之所由起與政之所以立、因結之以誠身之義、以詳守中庸而成已成物之事。次論所以行禮之要、以見脩道之方。乃實之以孔子所以爲至聖之故、以爲脩道之表準。篇末総論一篇綱要、以結慎獨誠身成已成物之意、終脩道之義。就全篇而反復玩味、子思深意所在、蓋亦可見矣。

本書通篇、文理一貫、其小断處、以朱細書於注文之上、大断則朱書於注文之下。其大義轉換處、則又大書於其下。然本篇文法、於断落處、皆挿承上起下之語。文勢接續、不可分章別解、今強断之、粗見大意所在而已。若其字義訓詁、古人所說備者、今不盡注。

【校注】

（校一）會澤家本・熱田家本ともには「註」であつたが、「注」に訂正されている。下の「注」も同じ。

【訓読文】

右、中庸の書、首に（性・道・教）を言い、以て（道）の大体を明らかにす。次いで（中庸）の義を論じ、以て（道を脩むる）の要を明らかにす。次いで（両端を執る）所以の者を論じ、以て（中庸を択ぶ）の方と爲す。次いで（礼）の由りて起る所と（政）の立つ所以とを論じ、因みて之れを結ぶに（身を

子はこのような内から外へとじみ出るような〈徳〉を備えている。これによつて〈誠は敵い隠せず〉、〈潜つてもまる見え〉なのである。その〈徳〉は光輝き明々白々なため、諸侯はまさまざと見て従う。〈大本が立ち、大経を経緯〉するからこそ、天下が太平となるのである。これがまさしく首章の〈中和を致し、天地位し、万物育す〉ことである。詩には「我は明徳を備えた汝に帰服する。それは汝が声を荒げ厳しい顔つきをしないから」とある。先生は言われた。「声遣いと顔つきで民を教化するのは最低だ」と。詩には「徳は毛のように軽く使いやすい」とあるが、いくら軽い毛でも較べる対象がある。「上天の事は、声もなく臭いもない」と、それが最も言い得ている。

《釈義》以上すべて〈独を慎み、中和を極める〉ことを述べて、60節の〈至誠なるものが大経を経緯し、大本を立て、化育を知ることができる〉ことを明らかにしている。

○さらに上文を承けて、〈篤く恭しくしているだけで天下が太平となる〉の意を繰り返して述べている。ここの〈明德〉とは〈徳〉が顕明なこと。前に掲げた〈なんと顕らかなのだ、この徳は〉と同意。〈声を荒げ厳しい顔つきをしない〉とは前出の〈篤く恭しい〉こと。文王は〈声を荒げ厳しい顔つきをせず〉とも、その〈徳〉は〈日びに明らか〉となった。もし〈声遣いと顔つき〉で民を教化しようとすれば、〈表面的には明らかであるが、徳は日び失われていく〉、それはその根本がないからなのだ。さらに続けて〈徳は毛のように軽く使いやすい〉と述べたのは、〈声を荒げ厳しい顔つきしない〉の意を繰り返したものであるが、とは言え〈いくら軽い毛でも較べる対象がある〉。しかし、『論語』陽貨篇では「天は何も言わないのに、季節は巡り、百物は生じている」とされる。だからこそ『中庸』でも「天は声も臭もなく、〔万物を生み出すも、測り知ることができない〕と云うのであり、これが窮極の〔声を荒げ厳しい顔つきをしない〕ことなのである。〔隠微なところでも独りを慎しむ〕こと、〔懇ろに誠実な仁〕を備えること、〔自己を成し遂げ、他物を完成させる〕ところの〔誠〕を備えること、〔淵のように静深で、天のように廣大〕でありつつ〔声もなく臭もない〕こと、これらこそ〔天徳に到達し

た聡明聖知〕なのである。そのため聖人・君子が〔大経を経緯し、大本を確立し〕、〔声遣いと顔つき〕を捨てて民を教化するのは、〔天の仕業〕と同じである。〔声もなく臭もない〕とは〔隠微〕の極致であり、〔喜怒哀楽の未発〕よりも奥深いものであり、〔道を修めた〕結果、〔善に明らかとなり、身が誠となり〕、それによつて〔自己を成し遂げ、他物を完成させ〕て、その〔中〕を得たものである。そのため〔至徳〕の君子は〔天地の化育のはたらきを知り〕〔天地万物を正しく位置づけ育て、その仕事は〔天の仕業〕でないものはないのである。〕

○考察する。この章は、〈独りを慎む〉ことの極致、すなわち〈至誠〉を備えた者が〈道を修め、人々に性に率った行動をさせ〉、〈知仁〉の〈徳〉を完全にするを言い極めている。〈聖人・賢人〉はこのような〈徳〉を備えているので、このような事態がおこる。そのため結語に、〈民は刑罰よりも威れる〉、〈天下が太平となる〉、〈民を教化する〉と述べ、その〈自己を成し遂げ、他物を完成させる〉ことの内容を余すことなく言い尽くしたのである。それなのに後儒は、この章を解くにあたって、ただ〈声臭無き〉の字を論じるばかりで、〈天載〉について説くことがない。特に彼らは次のことに気づいていない。すなわち〈天載〉とは、〈天〉の仕業、すなわち〈天のはたらきの微妙なさまは観測できないが、天が万物を生み出している〉こと、〈天〉は〈声と臭がなく〉とも〈止まることなくひたすら物を生じ続ける〉ことであつて、〈天〉はその事を成し遂げる根源なのである。だからこそ本文は具体的な事業を言わずに、ただ抽象的な〈声も臭もない〉ことだけを述べることはない。また、その〈誠〉を述べている箇所も、同様に具体的な事業を言わずにただ「真を積む」などの抽象論だけを述べることはないのである。さらに考察する。本篇の〈誠〉の論は、〈自己を成し遂げ、他物を完成させる〉ことを主張したものである。そもそも〈誠〉とは、〈外と内とを合致させる道〉であり、〈外と内とが合致して、はじめてその人の〈誠〉が露見するのである。かりに〈内〉に〈誠〉が備わっても〈外〉に〈誠〉が現れなければ、それでは〈誠〉は用いられていないのである。そのため君子が〈篤く恭しくし

其の見るべき者は、温涼寒暑して、物各おの自ら資りて生ず。聖人の人に教うるも、亦た引きて發せず、中道にして立ち、能者をして之れに従わしむ。即ち顔子の所謂循誘博約して、罷めんと欲するも能わざらしむ、是れなり」と説かれる。

（九）道を修め、性に率わしめ…1節とは順が逆であるのは、聖人賢人は至徳によつて自ら道を修め、その後に礼を制定し、人々をそれに従い行動させることで、万民にも道を修めさせて、性に率つた行動をさせることを示している。

（十）後儒、此の章を解くに……『中庸章句大全』では「無声無臭」について論じられているが、「天載」については言及されていない。

（十一）己を修めて以て百姓を安んずる…『論語』憲問篇に「子路、君子を問う。子曰く、己を脩めて以て敬う、と。曰く、斯の如きのみか、と。曰く、己を脩めて以て人を安んず、と。曰く、斯の如きのみか、と。曰く、己を脩めて以て百姓を安んず。己を脩めて以て百姓を安んずるは、堯舜も其れ猶お諸を病めり」とある。『説論日札』卷三、子路問君子には「己を脩む」とは則ち「礼に非ざれば視聽言動する勿れ」なり。「以て敬う」とは則ち脩むる所の己なる者を以てして、遇う所の事を敬う、即ち事を敬いて信ずるなり。『自注』……伊藤氏曰く、古人の敬を言うは、皆な敬う所有りて然り。未だ事無くして徒に敬を言う者有らざるなり。事は必ず人に接するが、故に此れを以てして（人を安んず）。即ち老を安んじ、友を信じ、少に懐くの意なり。脩むる所の己なる者を以て、諸を人に施し、己立たと欲し達せんと欲して人を立て人を達するなり。人を知り民を安んずるは、惟だ帝すら之れを難しとす、とし、以て焉に加うる莫し」と説く。

（十二）政を為すに徳を以てす…『論語』為政篇のことば。『説論日札』卷一、為政には「徳とは生まれながらにして身に得て心に存し道を行うの資と為るものなり。『自注略』子思、知・仁・勇を以て三徳と為し、又た仁知を以て性の徳と為せば、則ち其れ天の性より出づる者にして、道を行いて始めて之れを得るものに非ず。仁義礼智の心に根ざす者は徳なり。政を為すに徳を以てす、とは、法制禁令一ら心に根づく所の仁義より出づるなり」と説かれる。

（十三）之れを道びくに徳を以てし、之れを斉うるに礼を以てす…『論語』為政篇のことば。詳細は27節【訳注】（二）参照。

63【現代語訳】詩には「潜つて隠れても、まる見えだ（徳は隠しても明らかだ）」とある。だからこそ君子は自らを反省して疚しさがなく、心に恥じることがないのだ。人が君子に及び得ない点は、君子が人に見られていない所でも戒め慎しみ、徳を見失わないことであろうか。《釈義》上文の意を繰り返している。「自らを反省して疚しくない」ため、「仁者は憂えず懼れない」のである。「人に見られていない」とは、篇首3節の（人に見られていなくても戒め慎しむ）の意である。詩には「あなたが部屋におられるご様子は、どこであっても慎ましい」とある。だからこそ、君子は動かなくても民に敬われ、言わなくても民に信ぜられるのだ。《釈義》さらに上文の意を繰り返している。

（どこであっても慎ましい）とは、前段の（疚しくない）の意である。君子は言葉が発し行動をしなくても、すでに民から敬われ信じられる要素を備えている。それは喜怒がまだ発していなくても、中和の気が備わっているようなものである。詩には「誠の心で祈りを捧げ、誠を感じ神が降る、場は静まり、争う人はなし」とある。君子はこのような至誠の心を備えているからこそ、民はその至誠の心を感じ、誉めなくとも励み、怒らずとも刑罰よりも畏れるのだ。《釈義》前出の（敬われ信ぜられる）の意を繰り返している。（奏み假り）神を感じさせることは、21節（神の格る、度るべからず）と同意である。君子の（誠は敵い隠せない）ため、君子が（民を誉め民を怒る）までもなく、（民は励み恐れる）のである。詩には「なんと顕らかなのだ、この徳は。諸侯たちはその徳に従つておる」とある。そのため徳を備えた君子は篤く恭しくしているだけで天下が太平となるのだ。《釈義》さらに前出の（敬われ信ぜられ励み恐れる）の意を繰り返している。62節で（微かなもの（中和の徳）が顕らかなることに気づけば、徳の境地に進める）と述べて、ここでは（なんと顕らかなのだ、この徳は）と述べている。（不顕（なんと顕らかなのだ））とは、顕明なことであり、それは62節の（微かなものが顕らかなる）ことである。（惟れ徳（この徳）とは（境地に入った）所の（徳）であり、まさしく（篤く恭しい）ことである。（篤く恭し）ければ（敦厚）になれる。天

は視なり。室の西北隅、之れを(屋漏)と謂う。女の室に在りて独居する者を視るに、猶お屋漏に愧じず。屋漏は人有るに非ざるなり、況んや人有るをや」と説く。章句は「君子の戒謹恐懼は、時にして然らざる無く、言動を待ちて而る後に敬信するにあらず。則ち其の己の爲にするの功、益ます密を加う」とする。

(四) 奏み假りて言無し、時に争い有る靡し。『詩経』商頌烈祖の篇。章句は「(假)は格と同じ。……(奏)は進なり。上文を承けて遂に其の效に及ぶなり。進みて神明に感格するの際、其の誠敬を極むれば、言説有る無きも、人は自ずと之れに化するを言うなり」とする。

(五) 顕らかならざるかな惟れ徳、百辟其れ之れに刑る。『詩経』周頌烈文の篇。「中庸」鄭玄注は「(不顕)は顕を言うなり。(辟)は君なり。此れ頌なり。言うところ、顕れざらんや文王の徳、百君尽く之れに刑れり。諸侯之れに法るを謂うなり」とする。章句では「(不顕)の説は二十六章に見ゆ。此に借り引きて以て幽深玄遠の意と爲す。上文を承けて天子に不顕の徳有りて、諸侯、之れに法れば、則ち其の徳は愈いよ深くして效は愈いよ速きを言う。(篤)は厚なり。(篤恭)は、其の敬を顕わにせざるを言うなり。(篤恭にして天下平らかなる)は、乃ち聖人の至徳の淵微、自然の応にして、中庸の極功なり」とする。二十六章では「(不顕)は猶お豈に顕かならざらんやと言うがごとし」と説く。本節の「(不顕)は、(不顕)とみなすのは、鄭玄も朱子もまた會澤も同じであるが、朱熹はさらに「幽深玄遠の意」とし、「篤恭は、其の敬を顕わにせざる」とする。「不顕」は「顕」ではあるが、「幽深玄遠」であるとし、その敬しみを表立って顕わにすることはないが、徳は明らかであり、それによって天下は太平になるとする。會澤も「微の顕」と説いていることからすると、「不顕」とは単に外に「顕明」なるばかりではなく、内に微なる中を備えて、そこから外へとにじみ出て「顕明」になることを意味し、君子の備える徳は、中から発する徳であり、そのような徳に人々は感化し、おのずと自分のあるべき分生きるようになるとする。それ故にこれを「中和を致し、天地位し、万物育す」と首章と重ねるのである。

(六) 子の明徳に懐するは、声と色とを大にせざればなり。『詩経』大雅皇矣の篇。「中庸」鄭玄注は「子は我なり。懐は帰なり。言うところ、我れ明徳を有する者に

帰す、其の声を大にし、蔽厲の色を爲して、以て我れを感ざるを以てなり」とする。疏は「子は我なり。懐は帰なり。言うところ、天、文王に謂いて曰く、我れ爾の明徳に帰就す、之れに帰する所以の者は、文王、大いに音声を作し、以て蔽厲の色を爲ざるを以ての、故に之れに帰す。記者之れを引くは、君子も亦た大音声を作し、以て蔽厲の色を爲ざる」と説いている。

(七) 徳の輻きこと毛の如し。……徳の輻きこと毛の如し。『詩経』大雅烝民。「中庸」鄭玄注は「(輻)は輻なり。言うところ、民を化する、常に徳を以てし、徳の挙げて用い易き、其の軽きこと毛の如きのみ」とする。「上天の載は、声も無く臭も無し」は大雅文王篇。「中庸」鄭玄注は「言うところ、毛は軽きと雖も、尚お比ぶる所有り、比ぶる所有れば、則ち重き有り。上天の万物を造生するや、人其の声音を聞く無く、亦た其の臭気を知る者無し」とする。章句は「之れを引き以て上文の所謂不顕の徳とは、正しく其の声と色とを大にせざるを以てなるを明らかにす。又た孔子の言を引き、以て声色は乃ち民を化するの末務と爲す。今但だ之れを大にせずと言うのみなるは、則ち猶お声色なる者有りて存し、是れ未だ以て(不顕)の妙を形容するに足らず。烝民の詩に言う所の(徳の輻きこと毛の如し)の若きは、則ち以て形容すべき者に庶(あま)れども又た自ら以て爲らく之れを(毛)と謂うは、則ち猶お比ぶべき者有るがごとく、是れ亦た未だ其の妙を尽くさず。文王の詩に言う所の(上天の事、声無く臭無く)、然る後に乃ち(不顕)の至りと爲すと若かざるのみ。蓋し(声臭)は氣有るも形無く、物に在りて最も微妙なり。而るに猶お之れを(無し)と曰う。故に惟だ此れのみ以て(不顕篤恭)の妙を形容すべし」と説くが、會澤はこの章句の見解を批判している。

(八) 天は何をか言うや。四時行われ、百物生ず。『論語』陽貨篇に「子曰く、予言う無きを欲す。子貢曰く、子如し言わざれば則ち小子何をか述べん。子曰く、天何をか言うや……」とある。『説論日札』卷四、予欲無言には「夫子の人を教うるは、事を以てして言を以てせず。故に文行忠信、博文約礼、詩書執礼、門人をして習いて之れを得しめ、憤せざれば啓せず、悱せざれば発せず、行いて二三子に与(よ)ざる無きか。後世の専ら言論を以て教を爲すとは異なるなり。《自注略》故に夫子言いて以て其の問いを発す。乃ち天は言わざるも、陰陽運行し、以て百物を生ず、と言う。

を化する）所以なり。即ち「論語」に云う、「政を為すに徳を以てす」、及び「之れを道びくに徳を以てし、之れを齊うるに礼を以てす」の意なり。《経綸》とは則ち《礼》に《三百三十五》有り、《喪祭天下に達し、帝に事え先を祀り、国を治むること掌に示る》等の如し。《政》に《九経有り》、以て《天下国家を治むる》に、皆な其の具有りて、之れを事業に施すこと、絲を治むるが若く然り。故に之を《経綸》と謂う。謂う所の《誠》とは、則ち其の事に《誠》にして、賢を挙ぐるには、賢を挙ぐるに《誠》、政教を施すには、政教を施すに《誠》なるの類の如く、皆な其の実有りて、然る後に其の《誠》為ること見れ、未だ其の实事を離れて、別に《誠》を用うる所有るを聞かざるなり。故に篇中に《誠》を言うは、皆な《礼》と《政》との本為る所以にして、未だ嘗て事業を外して徒らに精妙の理を説かず。此れ蓋し孔子の家学にして、子思の本旨なり。若し《天下平らかなる》を以て、止だ《不顯篤恭》の妙、自ずから然るの応と為すのみにして、《天下を経綸する》所以の者を説かざるは、則ち其の弊必ず人をして实事を外して、徒に自然の感応を求むるに至らしむ。是れ老佛の見にして、恐らくは本文の意と異なれり。

○夫子の《道を修むる》に因みて、又た《至聖》の《徳》と《至誠》の《道》とを言い、以て夫子の徳の此の如きを見ず。篇末に至りて、乃ち《身を誠にし・独りを慎し》を以て《民を化す》べきを言い、以て《経綸立本の》の義を終え、篇首の《大本・達道・中和を致す》の意を結びて、以て一篇の義を終うるなり。

右、本篇の帰趣を通論す。

【訳注】

(一) 潜みて伏すと雖も、亦た孔だ之れ昭らかなり……詩は『詩経』小雅正月の篇。「中庸」鄭玄注は「孔」は甚なり。《昭》は明なり。言うところ、聖人、隠居すと雖も、其の徳亦た甚だ明らかなり。《疚》は病なり。君子、自ら省みて、身に愆病無ければ、世に遇わずと雖も、亦た己の志に損害無し」とし、疏は「此れ君子其の身は隠すと雖も、其の徳は昭著なるを明らかにす。……詩の本文、以て幽王無道にして、賢人

君子、其の身を隠すと雖も、徳亦た甚だ明著なれば、禍害より免るる能わざるを喻う。猶お魚の水に伏すも、亦た甚だ著見なれば、人に採捕せらるるがごとし。記者章を断じて義を取る。言うところ賢人君子、身は祕隠すと雖も、猶お魚の水に伏するがごとく、其の道徳も亦た甚だ彰らかなり」と説く。章句は「志に悪む無し」とは、猶お心に愧ずること無しと言うがごとし。此れ君子の独りを護むなり」とする。

(二) 愛えず懼れざる。「論語」顔淵篇に「司馬牛、君子を問う。子曰く、君子は愛えず懼れず、と。曰く、愛えず、懼れず、斯れを之れ君子と謂うか、と。子曰く、内に省みて疚しからざれば、夫れ何をか愛えん、何をか懼れん、と」あり、集注には「言うところ、其の平日の為す所、心に愧無きに由るが、故に能く内に省みて疚しからずして、自ずから愛懼無し、未だ速かに以て易と為して之れを忽にすべからざるなり。○晁氏曰く、愛えず懼れずとは、徳の全くして疵無きに由る。故に入りて自ら得ざる事無し、実に愛懼有るも強いて之れを排遣するに非ざるなり」と説かれる。「説論日札」卷三、司馬牛三問には「愛懼せざるは、内に省みて疚しからざればなり。苟も躬ら不義を行わざるは、牛と雖も亦た之れを能くすべし。《自注》兄弟無きを憂うは、其の病を見るべし。徳全くして疵無きとは、経に見る所無く、夫子未だ嘗て此れを以てして教へと為さず。牛の輩をして自ら疵無しと謂わしめて、而して愛懼せずとするは、豈に夫子の人を誨うるの意ならんや」と説き、「内に省みて疚しからず」を、徳の完全体とする晁氏の説に反論し、それを司馬牛でも実行可能な「不義を行わない」とこととする。また、憲問篇に「子曰く、君子の道なる者三。我れ焉を能くする無し。仁者は愛えず、知者は惑わず、勇者は懼れず。子貢曰く、夫子は自ら道うなり。」とあり、集注には「尹氏曰く、徳を成すは仁を以て先と為し、学を進むるは、知を以て先と為す。故に夫子の言、其の序に同じからざる者有るは、此れを以てなり」と説かれる。ここで、「仁者は愛えず懼れず」とするのは、29節釈義で見たように、仁には知と勇も包含されているとしていたからである。會澤にとつて、完全なる仁を体得し、愛懼がなくなるのは、最終的な目標であり、まずは「不義をしない」とことから実践することを求めたのである。

(三) 爾の室に在るを相るに、尚くは屋漏に愧れず……『詩経』大雅抑の篇。「中庸」鄭玄注は「言うところ、君子は隠居すと雖も、其の君子の容徳を失わざるなり。《相

せり。猶お〈喜怒未だ発せざるも中存する⁴〉がごとし。詩に曰く、奏み假りて言無し、時に争い有る靡し、と。是の故に君子は賞せざるも民勤み、怒らざるも民鉄鉞よりも威る。《釈義》上文の〈敬・信〉の意を申ぶ。〈奏み假り〉神を感じしむるは、即ち〈神の格る、度るべからず²¹〉の意なり。其の〈誠擗うべからず²²〉。故に〈之れを賞し之れを怒る〉を待たずして、〈民勤み威るる〉なり。詩に曰く、顕らかならざるかな惟れ徳、百辟其れ之れに刑ると。是の故に君子篤恭にして、天下平らかなり。《釈義》又た上文の〈敬・信・勤・威〉の意を申ぶ。前に〈微の顕らかなるを知らば、与に徳に入るべし²³〉と言ひ、此に〈顕らかならざるかな惟れ徳〉と言ふ。〈顕らかならず〉とは、顕明なるを謂ひ、即ち〈微の顕らか〉なり。〈惟れ徳〉とは入る所の〈徳〉、即ち〈篤恭〉なれば則ち能く〈敦厚²⁴〉なり。天子此の徳を有す。是を以て〈誠の擗うべからず〉、〈伏すとも孔だ昭らかなり〉。其の昭著顕明なるを以ての、故に諸侯見て之れに法る。《大本立てて、大経を経論する²⁵》は、〈天下〉〈平らかなる〉所以なり。此れ即ち〈中和を致し天地位し万物育す²⁶〉の意なり。詩に云う、予の明徳に懐するは、声と色とを大にせざればなり。子曰く、声色の民を化するに於けるは未なり。詩に曰く、徳の輻きこと毛の如し。毛は猶お倫有り。上天の載は、声も無く臭も無し、至れり。

《釈義》以上皆な〈独を慎み以て中和を致す〉を言ひ、以て〈至誠の能く大経を経論し、大本を立て、化育を知る²⁷〉を明らかにす。

○又た上文を承けて、〈篤恭にして天下平らかなり〉の意を申ぶ。〈明德〉とは〈徳〉の顕明なるを謂う。〈顕らかならざるかな惟れ徳〉と同じ。〈声と色とを大にせず〉とは〈篤恭〉なり。文王〈声と色とを大にせざる〉も、其の〈徳〉は〈日びに章らか²⁸〉なり。若し〈声色〉を以て〈民を化せん〉と欲すれば、〈的然として日びに亡ぶ²⁹〉は、其の本無ければなり。乃ち又た〈徳の輻きこと毛の如し〉と言ひ、以て〈声と色とを大にせざる〉の意を申ぶ。然れども〈毛は猶お倫有るも〉、「天は何をか言うや。四時行われ、百物生ず」。故に〈声臭無き〉も、〈物を生じて測られず³⁰〉、是れ〈声と色とを大にせざる〉の〈至り

なり。〈隱微に慎独し³¹〉、〈肫肫たり其の仁³²〉、〈己を成し物を成す³³〉の〈誠〉、〈淵浩³⁴〉にして、〈声臭無き〉は、是れ〈聡明聖知の天徳に達する者³⁵〉なり。故に〈能く大経を経論し、大本を立てて、以て民を〈声色〉の喪に化するは、〈天の載〉と同じ。〈声臭無き〉は、〈隱微〉の極み、〈喜怒哀楽の未だ発せず〉より深くして、〈道を修むる〉の功、〈善を明らかにし、身を誠にし³⁶〉、以て〈己を成し物を成し〉て其の〈中〉を得るものなり。故に能く〈化育を知り³⁷〉〈天地位し、万物育し³⁸〉、〈天の載〉に非ざるは莫し。○按ずるに、此の章は〈独を慎む³⁹〉の至り、〈至誠〉の以て〈道を脩め性に率わしめ⁴⁰〉、〈知仁の徳²⁹〉を全くするを極言するなり。〈聖・賢〉に斯の〈徳〉有れば、則ち斯の事有り。故に結語に至りて、乃ち〈民鉄鉞よりも威る〉と曰ひ、〈天下平らか〉と曰ひ、〈民を化す〉と曰ひ、其の〈己と物とを成す⁴¹〉の義に於いて、復た餘蘊無からしむ。而れども後儒、此の章を解くに、徒らに〈声臭無き〉の字を論じて、〈天載〉を説かず。殊に知らず、〈天載〉とは、〈天〉の事にして、即ち〈物を生じて測られず⁴²〉、〈声臭無き〉と雖も、〈其の物を為するに貳ならず⁴³〉、其の事を成す所以なるが、故に本文に未だ嘗て事業を外にして、徒らに〈声臭無き〉を言わざるを。其の〈誠〉を言うが若きも、亦た未だ事業を外にして徒らに真を積む等の説を為さざるなり。

又た按ずるに、本篇の〈誠〉を論ずるは、則ち〈己を成し物を成す⁴⁴〉を以て言と為す。夫れ〈誠〉とは、〈外内を合するの道⁴⁵〉なり。〈外内を合して、然る後に其の〈誠〉を見る。苟も〈内〉有りて〈外〉無ければ、則ち亦た〈誠〉を用うる所無し。故に其の〈篤恭〉なれば則ち〈天下平らか〉にして、〈声臭無くして〉則ち〈民を化する〉所以なるは、皆な〈忠恕⁴⁶〉の推にして、以て〈天下国家⁴⁷〉に及ぼせばなり。所謂「己を脩めて以て百姓を安んずる」ことにして、徒らに一身を脩めて止むるに非ざるなり。故に篇末に〈至誠〉を論ずるに、〈大経・大本⁴⁸〉を以て言ひ、此に至りて乃ち〈経論⁴⁹〉の本は明德に在りて、〈声色〉に在らざるを言う。〈至徳〉なる者は、則ち〈至道を凝す⁴⁸〉所以なり。此の〈徳〉を以てして〈経論〉するは、〈民

言、時靡有爭。是故君子不賞而民勸、不怒而民威於鈇鉞。《積義》申上文敬信之意。奏假感神、即神之格思不可度思之意。其誠不可掩。故不待賞之怒之、而民勸威也。詩曰、不顯惟德、百辟其刑之。是故君子篤恭、而天下平。《積義》又申上文敬信勸威之意。前言知微之顯、可與入德、而此言不顯惟德。不顯者謂顯明、即微之顯也。惟德者所入之德、即篤恭也。篤恭則能敦厚。天子有此德。是以誠之不可掩、雖伏孔昭。以其昭著顯明、故諸侯見而法之。大本立、而大經經綸、天下所以平也。此即致中和天地位焉萬物育焉之意也。詩云、予懷明德、不大聲以色。子曰、聲色之於以化民末也。詩曰、德輶如毛。毛猶有倫、上天之載、無聲無臭、至矣。

《積義》以上皆言慎獨以致中和、以明至誠能經綸大經、立大本、知化育。○又承上文、申篤恭天下平之意。明德者謂德之顯明。與不顯惟德同。不大聲色者篤恭也。文王不大聲色、而其德日章。若欲以声色化民者、的然日亡、無其本也。乃又言德輶如毛、以申不大聲色之意。然毛猶有倫、而天何言乎。四時行、百物生。故無聲臭、而生物不測、是不大聲色之至也。慎獨於隱微、肫肫其仁、成已成物之誠、淵浩無聲臭、是聰明聖知達天德者。故能經綸大經、立大本、以化民於声色之表、與天載同。無聲臭者、隱微之極、深於喜怒哀樂之未發、而脩道之功、明善誠身、可以成已成物而得其中。故能知化育而天地位萬物育、莫非天載也。

○按、此章極言慎獨之至、至誠以脩道率性、全知仁之德也。聖賢有斯德、則有斯事。故至結語、乃曰民威於鈇鉞、曰天下平、曰化民、其於成己與物之義、無後餘蘊。而後儒解此章、徒論無聲臭之字、而不說天載、殊不知天載者天之事、即生物不測、雖無聲臭、而其爲物不貳、所以成其事、故本文未嘗外事業、而徒言無聲臭也。若其言誠、亦未外事業而徒爲積真等之說也。

又按、本篇論誠、則以成已成物爲言。夫誠者合外內之道。外內合矣、然後見其誠。苟有內而無外、則亦無所用誠焉。故其篤恭則天下平、而無聲臭則所以化民、皆忠恕之推、以及天下國家。所謂脩己以安百姓者、非徒脩一身而止也。故篇末論至誠、以大經大本言、至此乃言經綸之本在明德、而不在声色。至德者、則所以凝至道。以此德而經綸、所以化民。即論語云爲政以德、及道之以

德、齊之以禮之意。經綸者、則禮有三百三千、如喪祭達天下、事帝祀先、治國示掌等。政有九經、以治天下國家、皆有其具、而施之事業、若治絲然。故謂之經綸。所謂誠者、則誠於其事、如舉賢誠於舉賢、施政教誠於施政教之類、皆有其實焉、然後見其爲誠、未聞其離實事、而別有所用誠也。故篇中言誠、皆所以爲禮與政之本、而未嘗外事業而徒說精妙之理。此蓋孔子之家學、而子思之本旨也。若以天下平、止爲不顯篤恭之妙、自然之應、而不說所以經綸天下者、則其弊必至於使人外實事、而徒求自然之感應。是老佛之見、恐與本文之意異矣。

○因夫子之修道、而又言至聖之德與至誠之道、以見夫子之德如此。至篇末、乃言誠身慎獨可以化民、以終經綸立本之義、結篇首大本達道致中和之意、而以終一篇之義也。

右通論本篇之歸趣

【校注】

（校一）會澤家本・熱田家本ともに「表」と読めるが、「喪」か。訓読文現代語訳は「喪」として読むことにする。

（校二）熱田家本には「又」の上に「〇」が記されるが、削除されている。

（校三）「治國示掌等」は、會澤家本・熱田家本ともに本来は「治國示掌之類」と記されるが、「之類」が「等」に訂正されている。

63【訓読文】詩に云う、潜みて伏すと雖も、亦た孔だ之れ昭らかなり、と。故に君子は内に省みて疚しからず、志に惡む無し。君子の及ぶべからざる所の者は、其れ唯だ人の見ざる所か。《積義》上文の意を申ぶ。（内に省みて疚しからざる）は、則ち仁者の「憂えず懼れざる」所以なり。（人の見ざる所）とは、即ち篇首の（其の觀えざる所に戒慎す）の意なり。詩に云う、爾の室に在るを相るに、尚お屋漏に愧じず、と。故に君子は動かざるも敬せられ、言わざるも信ぜらる。《積義》又た上文の意を申ぶ。（屋漏に愧じず）とは、即ち前段の（疚しからず）の意なり。（動・言）を待たずして（敬・信）存

之意也。

62 【訓読文】詩に曰く、錦を衣て綱を尚う。其の文の著わるるを惡めばなり。故に君子の道は、闇然として日び章らかに、小人の道は、灼然として日び亡ぶ。君子の道は、淡くして厭わず、簡にして文、温にして理なり。遠きの近きを知り、風の自るを知り、微の顕らかなるを知れば、与に徳に入るべし。

《釈義》以下皆な上文を承けて、《至誠》は即ち《慎独》を為すを言う。

○《至誠》の人、内に其の実を有して、外を飾らず。然れども《誠》なれば則ち形著れ明動き、《闇・淡・簡・温》と雖も、自ずから《揜うべからざる》者有り。《遠きの近き》とは、即ち《遠くに行くに邁きよりし、妻子合し、父母に順なれ》なり。而して其の《遠き》とは、即ち《宗廟に享し、子孫保ち、礼、天下に達し、国を治むること掌に示る》の意なり。《風の自る》とは、即ち《視れども見えず、聴けども聞こえず、物を体じて遺さず》の意なり。故に《微の顕らかなる》を言い、以て鬼神の章の《微の顕らかにして誠の揜うべからず》の文に応ず。即ち篇首の《隠れたるより見らるるは莫く、微かなるより顕らかなるは莫し》の意なり。

【訳注】

(一) 錦を衣て綱を尚う。其の文の著わるるを惡めばなり…『詩経』衛風碩人もしくは鄭風丰篇「中庸」疏には「莊姜初め嫁ぐとき、塗に在りて錦衣を衣著し、其の文の大いに著わると為せば、禪綱を尚著し、錦衣の上に加う。《綱》は禪なり。単穀を以て衣と為す、尚えて以て錦衣を覆うなり。案ずるに詩本文に云う、衣錦娶衣、と。此に云う、綱を尚う、とは詩文を断截す。又た俗本に云う、衣錦娶衣、と。又た定本と同じからず。記人、君子謙退し、其の文の彰著なるを惡むを明らかにせんと欲するが、故に詩を引き以て之れを結ぶ」とある。

62 【現代語訳】詩には、美しい文様の錦を着、上に薄衣をはおる、とある。

それはその文様が表面に現れるのを嫌うからである。このようだから君子の

道は、薄暗いが日々に顕らかとなっていく。小人の道は、光輝いているようだが日々に亡んでゆく。君子の道は、淡泊だが飽きることなく、簡便だがうつつらと文様が見え、温かく条理が備わる。遠い統治に関することであってもそれは身近なことに基づいていることを知り、風がどこから吹いているのかを知り、微かなものが顕らかなることに気づけば、徳の境地に入ることができ。

《釈義》以下はすべて前章を承けて、《至誠》なるものが《独居の際も慎しむ》ことを述べている。

○《至誠》の人は、内が充実しているので、外を飾ったりはしない。しかし《誠》であるので形が著れ明るさが動き、《闇然・淡泊・簡便・温和》であっても、おのずと《蔽い隠すことができな》のである。《遠きの近き》とは、20節の《遠くに行く際には近い所からはじめる。妻子仲良く、父母には従順であれ》のことであって、その《遠き》とは、22節から25節の《宗廟に祭祀をし、子孫が保持継承すれば、礼が世界のあらゆる階層に通達し、掌を見るように容易に国を治めることができる》を意味する。《風の自る》とは、21節の《鬼神は視ようとしても見えず、聴こうとして聞こえない微妙な存在であるが、余すことなく物を生み出し形体を与えている》を意味する。そのため本節で《微かなものが顕らかなる》と述べるのは、鬼神の章の《鬼神は微かであるが誠であり、誠の心で祭祀に臨めばはつきりと顕れ、誠は蔽い隠すことができる》の文に対応させているのであって、それらは篇首の《隠れたものよりはつきり現れるものはなく、微かなものより顕らかなものはない》を意味する。

63 【原文】詩云、潛雖伏矣、亦孔之昭。故君子内省不疚、無惡於志。君子之所不可及者、其唯人之所不見乎。《釈義》申上文之意。内省不疚、則仁者所以不憂不懼。人之所不見、即篇首戒慎乎其所不覩之意也。詩云、相在爾室、尚不愧于屋漏。故君子不動而敬、不言而信。《釈義》又申上文意。不愧屋漏、即前段不疚之意。不待動言而敬信存焉。猶喜怒未發而中存也。詩曰、奏假無

である。そして〈至誠〉とは〈大経を経綸し、大本を確立する〉にあたって〈誠〉だということであり、その〈誠〉はすべて事業に用いられたのである。であるから子思は事業を外して〈誠〉を説くことはなかったのである。

61【原文】肫肫其仁、淵淵其淵、浩浩其天。苟不固聰明聖知達天德者、其孰能知之。

《釈義》承上、合至聖與至誠而言。

○其淵其天、即上文溥博淵泉。其仁即寛裕溫柔。聰明聖知、即聰明叡知是也。達天德乃配天也。皆覆説前段之意。至此乃見至聖之必至誠。非分至聖與至誠而言也。

○因言夫子之道、而言至聖至誠、以見夫子之達天德配天、可以經綸大經立大本。

61【訓読文】肫肫^{とんとん}たり其の仁、淵淵^{えんえん}たり其の淵、浩浩^{こうこう}たり其の天。苟も固より聰明聖知にして天徳に達する者にあらざれば、其れ孰か能く之れを知らん。

《釈義》上を承けて、〈至聖〉と〈至誠〉とを合して言う。

○〈其の淵・其の天〉は、即ち上文の〈溥博淵泉〉なり。〈其の仁〉は即ち〈寛裕溫柔〉なり。〈聰明聖知〉は、即ち〈聰明叡知〉是れなり。〈天徳に達す〉は乃ち〈天に配する〉なり。皆な前段の意を覆説す。此こに至りて乃ち〈至聖〉の必ず〈至誠〉なるを見る。〈至聖〉と〈至誠〉とを分けて言うに非ざるなり。

○夫子の道を言うに因みて、〈至聖〉〈至誠〉を言い、以て夫子の〈天徳に達し〉〈天に配し〉、以て〈大経を経綸し、大本を立つ〉べきを見る。

右、孔子の脩道を論ず。

【訳注】

(一) 肫肫たり其の仁……章句は「肫肫」は懇の至る貌、経綸を以てして言う。

〈淵淵〉は静深なる貌、本を立つるを以てして言う。〈浩浩〉は広大なる貌、化を知るを以てして言う」とする。

(二) 天徳に達する者にあらざれば、……鄭玄は「言うところ、唯だ聖人のみ、乃ち能く聖人を知るなり」とする。

61【現代語訳】至誠の心を備えた至聖なる孔先生は、懇切丁寧であつて仁そのものであり、静かで深い淵そのものであり、広く大きな天そのものである。かりそめにも実に聰明聖知であつて、天の徳にまで到達した聖人でなければ、だれが聖人を知ることができよう。

《釈義》上を承けて、〈至聖〉と〈至誠〉とを合して述べている。

○本節の〈其の淵・其の天〉とは、59節の〈溥博淵泉〉のことである。〈其の仁〉は58節〈寛裕溫柔〉のことである。〈聰明聖知〉は、同じく〈聰明叡知〉のことである。〈天徳に達す〉は59節〈天に配す〉ことである。いずれも前段の意をくりかえし説いている。ここに至つてようやく〈至聖〉が必ず〈至誠〉であることが示される。〈至聖〉と〈至誠〉とを分けて述べているのではない。

○孔先生が〈道〉を述べたことに因んで、〈至聖〉〈至誠〉を述べて、孔先生が〈天徳に達し〉、〈天に匹敵した〉ことで、〈大経を経綸し〉、〈大本を立てた〉ことを示している。

右は孔先生の脩道について論じている。

九、通論本篇之歸趣

62【原文】詩曰、衣錦尚絅。惡其文之著也。故君子之道、闇然而日章、小人之道、的然而日亡。君子之道、淡而不厭、簡而文、温而理。知遠之近、知風之自、知微之顯、可與人德矣。

《釈義》以下皆承上文、而言至誠即爲慎獨。

○至誠之人、内有其實、而不飾於外。然誠則形着明動、雖闇淡簡温、自有不可掩者。遠之近者、即行遠自邇、妻子合父母順。而其遠者、即宗廟享、子孫保、禮達天下、治國示掌之意。風之自、即視弗見、聽弗聞、體物不遺之意也。

故言微之顯、以應鬼神章微之顯誠之不可掩之文。即篇首莫見乎隱、莫顯乎微

有徳に命じ、五服五つながら章かにせしむ。天、有罪を討ち、五刑五つながら用いしむ。政事懋めよ」とある。會澤の解釈は「節訓注」(七)参照。ここでは「有典」は、父子・君臣・夫婦・長幼・朋友の關係であり、それぞれの關係の徳目である親・義・別・序・信が「五典」とされる。また「五典」における親疏・尊卑・等級・隆殺の序列が「有礼」とされ、吉・凶・軍・賁・嘉の五礼に分類されるとする。そして天が「典・礼」を制定し、人が天に代わって「典・礼」を用い、「政・刑」を助けとして民を治めるとする。また『典謨述義』卷四、皇陶謨の按語には「古、君の用いて以て民極を建てし所、民の仰ぎて以て表準と為す所の者は〈典・礼〉のみ。〈典〉を〈惇く〉し〈礼〉を〈庸い〉、以て〈皇極を建つ〉。君臣の〈寅しみを同じくする所〉、〈恭しさを協せる〉所、〈和衷する〉所は、此の二者に出でざるなり」と、〈典・礼〉が君臣の恭敬を合致させる基準であると、さらに「〈典・礼〉に違ふ者を〈有徳〉と為す。〈天の叙め秩する〉所に違えば、則ち命じて之れを罰す。是れ〈天工〉なるも、而れども人之れに代わり、五服を章らかにして以て之れを賞す。〈典・礼〉に違ふ者を〈有罪〉と為す。〈天の叙め秩する〉所に違えば、則ち討ちて之れを辱しむ。是れ〈天工〉なるも、而れども人之れに代わり、〈五刑〉を用いて以て之れを罰す。賞罰は、〈典・礼〉に左右先後する所以、能く〈惇・庸〉の功を濟す所以の大權にして、人心を鼓舞し、滯廢を振作して、〈典・礼〉をして墮壞に至らざらしむる所以の利器なり。是れ〈政事〉と為すのみ」と、君が天になり代わって「典・礼」に従う者を「五服」によって賞し、「典・礼」に違ふ者を「五刑」によって罰するとし、それが「政事」であるとしている。

60【現代語訳】ただ天下の至誠なる心を備えた孔先生だけが、天下の大経、すなわち父子・君臣・夫婦・昆弟・朋友の人間關係である五典・五達道を、五礼を制定することで正し、天下の大本であるところの性、すなわち五典五礼の根本である中を打ち立て、天地の造化養育の営みを知り行うことができた。どうして何かに偏り中立を失うことなどあるろうか。

○『釈義』以下、上を承け、〈至聖〉なる人の〈至誠〉について述べている。○〈至誠〉とは、孔先生の「自己を成し遂げ、他物を完成させた」心である。

〈至誠〉の心から発して、何故に〈他物を完成させる〉ことができたのかというところ、それはそのための道具を備えていたからなのである。それがここに言う〈大経〉である。〈大経〉とは、〈父子・君臣・夫婦・昆弟・朋友の交わり〉の五つの〈達道〉であって、『書経』皇陶謨の「天が君臣・父子・夫婦・長幼・朋友の秩序を定めた」がこれに相当するが、何故「それらの關係の正しいあり方である親・義・別・序・信の五典を正す」ことができたのかというところ、「人々の行動を吉・凶・賁・軍・嘉の五礼に従わせた」からであった。この「五礼」が47節で示された〈礼儀三百〉に相当する。皇陶謨にいう「五典」が〈道〉であり、「五礼」が〈道を修める〉ための道具であって、つまり、〈天下の大経を経綸す〉とは、礼によって万民に道を修めさせることであり、それは4節の〈感情が発して、ことごとく節義にあたる和、それこそが天下の達道である〉に相当する。また、本節の〈大本〉とは、「五典・五礼」の根本のことであり、〈天命の性に率い〉、その〈知仁勇の達徳〉を完成する事態に内在しているが、それは4節の〈感情がまだ発していない中の状態、それこそが天下の大本である〉に相当する。また、本節の〈化育を知る〉とは、15節の所謂〈天地に明察な〉こと、すなわち、道の両端を知り尽くして、万物があるべき姿にすることであって、38節の〈物の性を尽くし、天地の化育のはたらきを手助けする〉、さらに47節の〈万物を生み育てる〉ことであり、それはまさしく4節の〈中と和を極めると天地が正しい位置につき、万物が育まれる〉ことである。

○考察する。『中庸』一篇は、〈至誠〉の章で終わる。そこでここに至って〈大経〉〈大本〉〈天地の化育を知る〉の三つを述べて、篇首の意に対応させたのである。〈焉んぞ倚る所有らん〉とは、11節〈中立してかたよることがない〉のことである。〈大経を経綸し、大本を立てて〉、それによって〈中和を極めて天地を正しく位置づけ、万物を育み〉〈ぶれることなく中立である〉、かくして中庸になるのである。さらに考察する。〈大経・大本〉は、薄っぺらでうわべばかりの人ができるものではない。必ず〈天下の至誠〉なる人物を得て、はじめて行うことができる。そのため子思はすべてを〈至誠〉に本づけたの

れ、ひいては蜜蛸の地にまで及んだ。舟や車が通る所、人の力で行ける所、天が覆っているもの、地が載せているもの、日月が照らすもの、霜露が墜ちる所、すべての血氣有るものは、この至誠なる者を尊び親しまないことはなかつた。そのため孔先生の徳は天に匹敵すると言っているのである。

《釈義》伊藤氏は「以上は孔先生の徳の大きさを述べている」とする。

○〔至徳を備えた者が至道を完成し〕、自己を成し遂げ、他物を完成させる、孔先生の功績はこのように「大」であつたと絶賛している。「天に配する」とは、孔先生の「徳」が前に述べた「天地が大である」ことと、同じだとするのである。

60 【原文】唯天下至誠、爲能經綸天下之大經、立天下之大本、知天地之化育、夫焉有所倚。

《釈義》以下承上、言至聖之人之至誠。

○至誠者、其成已成物之心。發於至誠、而所以成物者、則有其具而存焉。所謂大經也。大經者五品之達道、天叙有典是也。而所以勅典者、則在自五禮。即禮儀三百是也。五典者道、而五禮者修道之具。即和也者天下之達道是也。大本者典禮之本、在於率天命之性、以成其知仁勇之達德。即中也者天下之大本是也。知化育者、所謂察乎天地之事、而上文云盡物之性、贊天地之化育、又云發育萬物者、即致中和、天地位焉、萬物育焉也。

○按、中庸一篇、以至誠章而終。故至此而言三者、以應篇首之意。焉有所倚者、即中立不倚之義。大經大本、以致中和、中立強矯、所以爲中庸也。又按、大經大本、非輕薄矯飾者之所能爲。必得天下至誠、然後可以行之。故子思未嘗不本之至誠也。而至誠者誠於經綸大經立大本。其所用誠者、莫非事業。故子思未嘗外事業而說誠也。

【校注】

（校一）熱田家本には「又」の上に「○」が記されるが、削除されている。

60 【訓読文】唯だ天下の至誠のみ、能く天下の大經を経綸し、天下の大本を立て、天地の化育を知ると爲す。夫れ焉ぞ倚る所有らんや。

《釈義》以下、上を承け、〔至聖〕の人の〔至誠〕を言う。

○〔至誠〕とは、其の「己」を成し、物を成す⁴²の心なり。〔至誠〕に発して、〔物を成す〕所以の者は、則ち其の具を有して存すればなり。所謂〔大經〕なり。〔大經〕とは、五品の〔達道²⁹〕にして、「天、有典を叙む」是れなり。而して「典を勅す」所以の者は、則ち「五礼に自る」⁽¹⁾に在り。即ち〔礼儀三百⁴⁷〕是れなり。「五典」は〔道〕にして、「五礼」は〔道を修むる〕の具なり。即ち〔和なる者は天下の達道⁴〕是れなり。〔大本〕とは「典・礼」の本にして、〔天命の性¹〕に率い、以て其の〔知仁勇の達德²⁹〕を成すに在り。即ち〔中なる者は天下の大本⁴〕是れなり。〔化育を知る〕とは、所謂〔天地に察らかなる¹⁵〕の事にして、上文に云う〔物の性を尽くし、天地の化育を贊くる³⁸〕、又た云う〔万物を發育する⁴⁷〕こと、即ち〔中和を致し、天地位し、万物育す⁴〕ことなり。

○按ずるに、中庸一篇は、〔至誠〕の章を以てして終う。故に此に至りて三者を言い、以て篇首の意に応ず。〔焉んぞ倚る所有らん〕とは、即ち〔中立して倚らず¹¹〕の義なり。〔大經・大本〕、以て〔中和を致し⁴〕、〔中立強矯¹〕なるは、〔中庸〕を爲す所以なり。又た按ずるに、〔大經・大本〕は、輕薄矯飾なる者の能く爲す所に非ず。必ず〔天下の至誠〕を得て、然る後に以て之れを行うべし。故に子思未だ嘗て之を〔至誠〕に本づけざるなきなり。而して〔至誠〕とは〔大經を経綸し、大本を立つる〕に〔誠〕なり。其の〔誠〕を用うる所は、事業に非ざるは莫し。故に子思未だ嘗て事業を外にして〔誠〕を説かざるなり。

【訳注】

（一）天、有典を叙む……典を勅す……五礼に自る…『書經』皋陶謨には、「天、有典を敘め、我が五典を勅し、五つながら俾くせしむ。天、有礼を秩し、我が五礼に自りて有（五）つながら庸いしむ。寅みを同じくし、恭しさを協せ、和衷せしむ。天、

故に天に配すと曰う。

《釈義》伊藤氏曰く、「以上は夫子の徳の大なるを言う」と。

○《至徳の以て至道を凝し⁴⁸》、《己を成し物を成し⁴⁹》、其の功の《大》なること此の如しと極めて賛す。《天に配す》とは、則ち其の《徳》、前に言う所の《天地の大⁵⁰》なると異なること無きなり。

【訳注】

(一) 溥博淵泉にして……鄭玄は「言うところ、其の下に臨むは普遍、思慮は深重にして、其の時を得るに非ざれば、政教を出ださず」とし、章句は「溥博」は、周徧にして広闊なり。《淵泉》は静深にして本有るなり。《出》は発見なり」とする。

(二) 乾元、大和を包含するに……『易経』乾卦象伝に「大いなるかな乾元、万物資りて始む。乃ち天を統ぶ。雲行き雨施し、品物形を流く。大いに終始を明らかにして、六位時に成る。時に六竜に乗りて、以て天を御す。乾道變化して、各々性命を正しくし、大和を包含するは、乃ち利貞なり」とある。『説易日札』卷二、象伝乾元には「万物の資りて始まり、其の形を流くに及びて、各々の性命を正す所以の者は貞なり。中庸に云う、天の物を生ず、必ず其の材に因みて篤くす、とは、亦た是れを謂うなり。物をして各々自ら正さしめ、其の全を挙げて之れを覆轉し、漏らし遺す所無し。保は抱なり、之れを全くするなり《自注・字書》。包含とは、沖和の氣を大全し、保持して之れを翕合するなり。大和を包含すとは、覆轉する所は博く大なるを以てして言う。保字は之れが眼目たり。廣大にして遺さざるは、即ち範圍曲成、是れなり。久遠大は、大哉の義を敷衍し、復た餘蘊無し」とある。詳細は7節【訳注】(十八)、19節【訳注】(余説)、23節【訳注】(二)参照。

(三) 之れを取りて原に逢い…『孟子』離婁下に「君子は深く之れに造るに道⁵¹を以てするは、其の之れを自得せんと欲すればなり。之れを自得すれば、則ち之れに居ること安し。之れに居ること安ければ、則ち之れに資ること深し。之れに資ること深ければ、則ち之れを左右に取り、其の原に逢う」とある。『集注』には「逢は猶お値のごときなり。原は本なり、水の来たる処なり……言うところ、君子は深く造ることを務む。而して必ず其の道を以てす

るは、其の持循する所有り、以て夫の黙して識り心に通じて、自然に之れを己に得ることを俟たんと欲すればなり。己に自得すれば、則ち之れに処る所の者、安固にして揺るがず。之れに処ること安固なれば、則ち藉る所の者深遠にして尽きること無し。藉る所の者深ければ、則ち日用の間、之れを至近に取り、往く所として其の資る所の本に値わざるは無し」とする。

(四) 以上は夫子の徳の大なるを言う…『中庸發揮』には本節について、「以上又た夫子の徳の大なるを言うなり。言うところ、隠れたるを求め怪しきを行は、後世述ぶる有り。務めて莊嚴を為す者は、人必ず尊崇す。唯だ夫子の温良恭儉讓、以て人に求むる無きも、亦た必ずしも後世に伝えて、四遠に暨ぶを以て意と為さず、尊親の至りなり。之れを天に配すは、其の徳の隆盛にして、自然に物を感じしむるに非ざれば、豈に能く此の如きを致さん」と、説かれる。

59【現代語訳】以上のような徳を備えた孔先生は、どこまでも広がり大きく静かで深く、その時の状況に応じてより適切な徳を外に発露させた。そのどこまでも広がり大きな様は天のようであり、静かで深い様は淵のようであった。孔先生が現れれば、民は必ず敬い、言葉を発すれば、民は必ず信用し、行動すれば民は必ず悦んだ。《釈義》(聡明)以下の五つの徳が心の中に充積しており、《喜怒哀楽》がまた発せられてなくとも《中和の氣》がそこにはある。孔先生がそれらの徳を深く取る様は、まるで、「万物が乾の元徳を取って始まり、元亨利貞の徳によって、最終的に、それぞれの性命が正され、それぞれの所にあるべき所に位置づけられる」のに、万物があたかもみずからの力でそうなったかのようにである。そのため、《どこまでも広がり大きく静かに深く》して、「身近なものから深遠なものまで、どれを取っても根本を見つけ、《その時の状況に応じてより適切な徳を出して》、《発動させて適切な状態にした》のである。これによって《中和》を極めることができたのである。孔先生が現れたり、言葉を発したり、行動したりすれば、民はすべて敬い信じ悦んだのであった。これによって孔先生の名声は中国に広まり溢

文の〈至誠⁴⁰〉も亦た之れに倣う。

○按ずるに、五徳の中、前の三徳則ち〈知仁勇²⁹〉にして、〈尊ぶ所の徳性⁴⁰〉なり。〈斉莊中正〉は、則ち〈厚きを敦くし礼を崇ぶ⁴⁹〉ことなり。而して〈文理密察〉は、則ち〈問学に道る⁴⁹〉ことにして、即ち〈廣大精微、高明中庸、温故知新⁴⁹〉の切なり。

【訳注】

（一）五徳・朱熹は「聡明睿知は生知の質。……其の下の四者は乃ち仁義礼知の徳」とし、仁斎は「言うところ、唯だ夫子のみ能く知仁勇礼義の徳を兼ねて、尽くさざる無し」とし、徂徠は「藤原佐、聡明睿智を以て智と為し、寛裕溫柔もて仁と為し、発強剛毅もて勇と為し、斉莊中正もて礼と為し、文理密察もて義と為すは、甚だ允当為り」とする。會澤は本節を49節と絡めて解釈するが、ここでは、「道問学」の内容を「廣大精微、高明中庸、温故知新」とし、それらを「知の事」とし、「厚きを敦くし、礼を崇ぶ」を「之れを行う所以」「仁の事」としている。

58【現代語訳】ただ天下の至聖なる者、すなわち孔先生だけが、知の徳を備え聡明睿知で上位にあつて人びとに君臨するにたり、仁の徳を備え寛裕溫柔で万物を包容するにたり、勇の徳を備え意志が固く堅強剛毅で物事を決断するにたり、懇切丁寧に礼を實踐し厳かで公平で敬われるにたり、学問に励み文章の条理が詳細明辨であり、是非善悪を区別するにたるとされるのである。

《釈義》以下は上を承けて、聖人の〈徳〉を述べている。

○ここは、すべての聖人の〈徳〉について述べているが、実際には孔先生を指していると考えられる。60節の〈至誠〉もこれと同様である。

○考察する。本節で示されている〈聡明睿智〉〈寛裕溫柔〉〈発強剛毅〉〈斉莊中正〉〈文理密察〉の五つの徳目の中、前の三徳は〈知〉〈仁〉〈勇〉であり、それらは49節の〈尊ばれる徳性〉にあたる。〈斉莊中正〉、つまり厳かで公平なことは、49節の〈厚きを敦くし礼を崇ぶ〉にあたり、それは〈知〉を實行する様であり、〈仁〉の事である。〈文理密察〉、つまり文章の条理が詳細明

辨なことは、49節の〈問学に道る〉であつて、その内容である〈廣大精微、高明中庸、温故知新〉の要となるものである。

59【原文】溥博淵泉、而時出之。溥博如天、淵泉如淵。見而民無不敬⁵⁹。言而民莫不信、行而民莫不悅。《釈義》聡明以下五者之徳、充積於中、喜怒哀樂未發而中存焉。其資之深、猶乾元保合大和、使萬物自資。故溥博淵泉、取之逢原、其時出之、發而中節。是以能致中和。其所見與所言行、民皆敬信而説之也。是以聲名、洋溢乎中國、施及蠻貊。舟車所至、人力所通、天之所覆、地之所載、日月所照、霜露所隊、凡有血氣者、莫不尊親。故曰配天。

《釈義》伊藤氏曰、以上言夫子之徳之大。

○極贊至徳以凝至道、成己成物、其功之大如此。配天者則其徳與前所言天地之大無異也。

【校注】

（校一）「民無不敬」の「無」は、本来の経文は「莫」である。

（校二）「其所見與所言行」は、會澤家本・熱田家本ともにもとは「其所見其所言行」と記されるが、二番目の「其」が「與」に変更されている。

59【訓読文】溥博淵泉にして、時に之れを出だす。溥博は天の如く、淵泉は淵の如し。見れて民敬せざる無く、言いて民信せざる莫く、行いて民悦ばざる莫し。《釈義》《聡明》以下五者の〈徳〉、中に充積し、《喜怒哀樂未だ発せざる⁴》も〈中〉存す。其の之れを資るの深きこと、猶お「乾元、大和を保合する」に、万物をして自ら資らしむるがごとし。故に〈溥博淵泉〉し、「之れを取りて原に逢い」、其の〈時に之れを出だし〉て、〈発して節に中る〉。是こを以て能く〈中和を致す⁴〉。其の〈見る〉所と〈言行する〉所とは、〈民〉皆な〈敬信〉して之れを〈説ぶ〉なり。是こを以て声名、中国に洋溢し、施して蠻貊に及ぶ。舟車の至る所、人力の通ずる所、天の覆う所、地の載する所、日月の照らす所、霜露の隊つる所、凡そ血氣有る者、尊親せざる莫し。

無きに非ざるも、遠きを致せば即ち泥む。故に君子は為さざるなり」とする。小道は農業・医術・占い・生活に必要な各種の職業とする。それらの職業に従事する人々はそれぞれの専門的技術を身に付けて世の役に立つてはいるが、それによって天下国家を治めることはできない。曾澤は『説論日札』巻四、雖小道で「大道は正路なり。天、之れを立てて、人、之れに由る。五典・五教、之れを行うに仁義を以てす。仁義と陰陽と相い並び得て靡すべからず。大人君子は必ず此れに由りて行う。然れども人情の奇を好み新しきを喜び、曲塗旁徑に馳騁するも及ぶを知らざるは、皆な其の小さく観るべき者有るを以て之れに敗まえばなり。小道は必ず異端に流れ、之れを攻おとむるも害なるのみ。遠きを致せば愈いよ泥む所以なり」と説き、小道を儒学以外の学問とする。

57【現代語訳】孔先生の事業は、例えるならば、天が万物を覆い、地が万物を載せているようなものであり、季節が次から次へと移りゆき、太陽と月が代わるがわる明るくなるようなものであった。そこでは、万物が並び育っても互いに損なうことはなく、様々な道が並び行われていても互いに矛盾しあうことなどなかった。それは孔先生の教育によってそれぞれの徳を実現させた者たちが、川の流れのように細かく分かれ、すみずみにまで行き渡り、堯舜文武および孔先生の大徳を手厚く政治教育に施し、人々に礼を実行させることで大道を実現させたからであった。であるからこそ、天地すなわち孔先生は大なのである。

『釈義』伊藤氏は「孔先生の道の大きさを述べている」とする。

○孔先生は〈徳〉を備えていたが〈地位〉に就いていなかったため、〈祖述憲章〉したことを実行できなかつた。そこで政界から引退して、英才を教育し、各人の〈素材〉を伸ばし、それぞれの〈徳〉を達成させて、大道を並び行わせることで、川が流れるように隅々にまで〈徳〉を行き渡らせ、人々を厚く教化することができた。これが孔先生が当時の社会に対処した次第である。孔先生の〈道〉は〈大きい〉。すなわち天の如く広大で外がないため、「天地の生成化育のはたらきを規定して、その枠組みから外れることがなかつた」。

また孔先生の事業は、「時代の変化に対応して道を通じさせ、神のように自在に変化し、人びとをそれぞれの能力に応じた仕事に従事させ飽きさせることがなかつた」が、その変化は〈季節と日月〉が移り変わるように自然であった。そのため「万物万人を余すことなく、それぞれあるべき立場に立たせた」のである。孔先生の事業によって〈万物万人が並び育ち、様々な道が並び行われ〉、〈大小の徳〉が天地の間に〈川が流れる如く行き渡り、人々をあるべき道へと手厚く教化した〉のであり、その様はまるで〈天がその素材に因んで手篤く施した〉ようであった。

○考察する。聖人が聖人とされるのは、彼が〈大〉であるからなのだが、その説は7節を中心とした。ところで47節の〈聖人の道、洋洋〉も、〈大いなるかな〉と、そこでも〈大〉字で始まり、このことを提起し、この章でもまた〈大〉字を用いて、このことを結んでいる。小道によって天下国家を治めようとして行きづまっているものとはちがうのだ。

○52節〈三重〉を承けて、夫子の〈至道〉を述べて、59・60節の〈至聖〉〈至誠〉を提起している。

58【原文】唯天下至聖、爲能聰明睿知足以有臨也、寬裕溫柔足以有容也、發強剛毅足以有執也、齊莊中正足以有敬也、文理密察足以有別也。

『釈義』以下承上、言聖人之徳。

○此蓋汎述聖人之徳、而其實則指夫子也。下文至誠亦倣之。

○按、五徳中、前三徳則知仁勇、所尊之徳性。齊莊中正、則敦厚崇禮。而文理密察、則道問學、即廣大精微、高明中庸、温故知新之切也。

58【訓読文】唯だ天下の至聖のみ、能く聰明睿知以て臨む有るに足り、寛裕溫柔以て容るる有るに足り、發強剛毅以て執る有るに足り、齊莊中正以て敬有るに足り、文理密察以て別有るに足ると為すなり。

『釈義』以下、上を承けて、聖人の〈徳〉を言う。

○此れ蓋し汎そ聖人の〈徳〉を述ぶるも、其の実は則ち夫子を指すなり。下

流教化」す。猶お（天の其の材に因みて篤くする²³）がごとし。

○按ずるに、聖人の聖人爲る所以の者は（大）なるのみ。其の説は粗ば前に見ゆ。而して前章に言う（聖道洋洋²⁴）は、亦た（大）字を以て之れを起こし、此の章に至りて亦た（大）字を以て之れを結ぶ。小道の遠きを致して泥む者の如きに非ざるなり。

○（三重²⁵）を承けて、夫子の（至道）を言い、以て下文の（至聖²⁶）（至誠²⁷）を起こす。

【訳注】

（一）万物並び育して相い害わず、道並び行われて相い悖らず……章句は「天覆い地載せ、万物其の間に並び育して相い害わず。四時日月、錯²⁸いに行き代わるがわる明るくして相い悖らず。害わず悖らざる所以は、小徳の川流なり。並び育し並び行なう所以は、大徳の教化なり。小徳は全体に分、大徳は万殊の本なり。川流とは、川の流れの、脈絡分明にして往きて息まざるが如きなり。教化とは、其の化を敦厚にし、根本盛大にして出でて窮まり無きなり。此れ天地の道を言い、以て上文の辟えを取るの意を見ずなり」とする。また仁齋は「小徳は冉求樊遲、各々其の材を成すが如し、川流は猶お川の流派有るがごとし。大徳は顔淵・閔子の善く徳行を言うが如し。教化は猶お万物慈雨の化を得て、滋榮條達するがごときなり」とする。會澤は、大徳については45節《積義》に『易経』繫辞下伝を引用し「天地の大徳を生と曰う。故に其の道は物を生ずるに一なり」とし、23節《積義》に「舜は大徳有れば、則ち天は因みて之れを篤くし、必ず位・禄・名・寿を得しむ」と説いていることから、「大徳」とは万物を生み出す作用であり、この「大徳」を備えた人物が堯舜文武孔子などの聖人であった。また、同じく23節《積義》に「各おの其の材を成す所以に厚有り薄有り。天特だ其の自ら資る所の材に因みて之れを篤くし、長養生息、各おのをして其の性を遂げしむるのみ」とあり、また會澤は「天」と「孔子」を同一視していることから、「小徳」は、孔子の教育によって各人に備わった素材を伸ばし、それぞれの徳を完成させた人物であり、彼らが世界中に行き渡ることによって、大道は実現されるとするのである。

（二）夫子の道の大なるを言う。伊藤仁齋『中庸発揮』には「以上夫子の道と言う。惟だ天地と其の大を同じうするのみに非ず、夫子は即ち天地なり。蓋し上下の文と相い通ず。総て夫子の道の大なるを言う」とある。

（三）退きて英才を教育し……『史記』孔子世家によると、孔子は五十代半ばで、魯の官を辞し、諸國を巡り自らの理想政治を説いてまわったが、実現することはできず、六十八歳の時、魯に帰國し、古典の研究に従事し、弟子の教育に励んだとされる。

（四）天地の化を範圍して過さず……万物を曲成して遺さず『易経』繫辞上伝に「天地の化を範圍して過さず。万物を曲成して遺さず。昼夜の道を通じて知る。故に神は方なくして易は体なし」とある。『説易日札』卷二、蔡伝乾元には「聖人の天道を言うは、大哉の二字にして尽くせり。大とは覆幬すること広大にして外無く、彌亘すること久遠にして窮まらざることなり。聖人、易を作るに、天地の道を彌論す。其の天地の化を範圍して過さしめず、万物を曲成して遺さざるは、広大にして外無きことなり。（始めを原²⁹ね終わりに反る）と、（昼夜の道に通じて知る）は、久遠にして窮まらざることなり」とある。詳細は7節【訳注】（六）（十八）、19節（余説）参照。また、繫辞下伝に「神農氏没して、黄帝堯舜氏作る。其の変を通じ、民をして倦まざらしむ。神にして之れを化し、民をして之れを宜しとせしむ。易は窮まれば変ず。変ずれば通ず。通ずれば久し」とあり、韓康伯は「物の変に通ずるが故に其の器用を楽しみ倦怠せざらしむるなり」とし、正義は「事、久しくして変ぜざれば、則ち民、倦みて変ず。今、皇帝堯舜の等、其の事の久しくして或いは窮まるが故に其の変を開通し、時を量りて器を制し、民をして之れを用いしめ、日に新たにし懈倦せざらしむ」、「神理微妙にして之れを変化せしめ、民をして各々其の宜しきを得さしむ」とする。

（五）其の説は粗ば前に見ゆ…7節および7節【訳注】（十八）参照。

（六）小道の遠きを致して泥む…『論語』子長篇に「小夏曰く、小道と雖も必ず観るべき者あり。遠きを致せば恐らくは泥まん。是こを以て君子は為さざるなり」とある。集注は「小道とは農圃医卜の属の如し。泥は不通なり。○楊氏曰く、百家衆技、猶お耳目鼻口のごとく、皆な明らかにする所あるも、相い通ずる能わず。観るべき

盛大な〈徳〉に到達することはなかった。《堯舜・文武》の〈道〉は、〈広大でありながら精微、高明であつて中庸〉であり、夫子は「学を好む」ことによつて、その要旨を得たのであつた。本節の〈祖述・憲章〉は、49節の〈故きを温める〉にあたり、〈天時に律る・水土に襲る〉は〈新しきを知る〉にあたる。先に論じた〈道〉は、いずれも《堯舜》の〈道〉であり、孔先生が〈始祖として述べた〉ものであつた。前章で、〈三王について考察し〉、〈夏・殷・周三代の礼〉にまで説き及んだのは、〈文武の道を法とし明らかにする〉ためであつた。53節で〈庶民に徴し、天地に建て、鬼神に質す〉としたのは、〈天の運行に法り〉〈土地の宜しきに適わせる〉ためであつた。

○考察する。上文では〈礼〉を行う根拠を述べたが、ここでは孔先生が実際に行った事業を述べている。本節の〈祖述・憲章・上律・下襲〉は、すべて孔先生の事業である。『論語』で、孔先生は「私は生まれながらの知者ではない。故事を好みせわしなく求め続けてきたのだ」と述べている。そのため孔先生が弟子の教育にあつた、「文行忠信」「博文約礼」「詩書執礼」「詩に興り礼に立ち樂に成る」「之れに示すに行事を以てして空言を以てせず」と述べたのは、いずれも「故事を好みせわしなく求め続けた」その事実であつて、孔先生が〈祖述・憲章〉したことも、同様に「実際に行った事」であつて「実行を伴わない理論」ではない。そのため、孔先生は「故事を好みせわしなく求めて続けて」理解してきたことによつて、最終的に《堯舜・文武》の「五典・五礼」に明るくなり、世界中あらゆる時代の人情や世の中の変化に通じることができたのである。孔先生が〈祖述・憲章〉し、〈天時・水土〉の時宜を得たものは、いずれも〈故事を考察して新しきを知り〉、〈自己を成し遂げ人を完成させた〉ものであつた。そのため、子思は本節で示した四句で孔先生を称えたのである。孔先生は位を得て榮達すれば東周を西周のように盛大にし、位を得ず困窮すれば、世界を巡り教えを広める木鐸のような存在となつた。その天下を治めようとした内容は、今の世に施し、将来に伝えるものであり、先生は自分が位に就き道を弘めようとしたのだが、それができなかつたため、《堯舜文武の道》を〈祖述憲章〉し、弟子を教育することで、

弟子ばかりではなく、後世の人も位に立たせ、その道を天下と共有したのであり、それは事業以外のなにもでもなかつた。後世のひたすら心性を説くばかりで、文に学ぶことを知らず、むなしく心にばかり収斂し、一身があるだけを知つて天下後世があることを知らないものとは違ふのだ。

57【原文】辟如天地之無不持載、無不覆幬。辟如四時之錯行、如日月之代明。萬物竝育而不相害、道竝行而不相悖。小德川流、大德敦化。此天地之所以爲大也。

《釈義》伊藤氏曰、言夫子之道之大。

○夫子有徳而無位。故所祖述憲章者、不得行之當世。退而教育英才、達材成徳、使大道得竝行、川流敦化。是夫子之所以處當時也。夫子之道大矣。故能範圍天地之化而不過。通變神化、如四時日月之行。故能曲成萬物而不遺。物竝育道竝行、大小之徳、川流敦化於其間。猶天之因其材而篤焉。

○按、聖人之所以爲聖人者大而已。其說粗見前。而前章言聖道洋洋、亦以大字起之、至此章亦以大字結之。非如小道致遠而泥者也。

○承三重、言夫子之至道、以起下文、至聖至誠。

57【訓読文】辟うれば天地の持載せざる無く、覆幬せざる無きが如し。辟うれば四時の錯行するが如く、日月の代明するが如し。万物並び育して相い害わず、道並び行われて相い悖らず。小徳は川流し、大徳は敦化す。此れ天地の大爲る所以なり。

《釈義》伊藤氏曰く、「夫子の道の大なるを言う」と。

○夫子は〈徳²³ 有るも〈位²³ 無し。故に〈祖述憲章⁵⁶ する所の者は、之れを当世に行うを得ず。退きて英才を教育し〈材²³ 〉を達し〈徳〉を成し、大道をして並び行うを得、〈川流敦化〉せしむ。是れ夫子の當時に処する所以なり。夫子の〈道〉は〈大〉なり。故に能く「天地の化を範圍して過さず」。

「変を通じ神化する」こと、〈四時・日月〉の行くが如し。故に能く「万物を曲成して遺さず」。〈物並び育し、道並び行われ〉、〈大小の徳〉、其の間に〈川

- (二) 伊藤氏曰く、……『中庸發揮』からの引用。
- (三) 学を好みて…『論語』公治長篇「子曰く、十室の邑、必ず忠信の丘の如き者有らん。丘の学を好むに如かざるなり」など、孔子はしばしば自ら学問を好んだことを述べている。
- (四) 我れ生まれながらにして……『論語』述而篇に「子曰く、我れ生まれながらにして之れを知る者に非ず。古を好み、敏かに以て之れを求むる者なり」とある。
- 『説論日札』における會澤の解釈は37節【訳注】(五) 参照。
- (五) 文行忠信、博文約礼、詩書執礼、詩に興り礼に立ち樂に成る、36節【訳注】(二) (三) (四) 参照。
- (六) 之れに示すに行事を以てして空言を以てせず、『史記』太史公自序に「子曰く、我れ之れを空言に載せんと欲するも、之れを行事の深切著明なるに見るに如かず」とある。
- (七) 典礼『書経』皋陶謨に由来する「五典」「五礼」のこと。詳細は1節【訳注】(七) 参照。および60節【訳注】(一) 参照。
- (八) 達すれば則ち此れを用いて東周を為し…『論語』陽貨篇に「公山弗擾、費を以て畔く。召す。子往かんと欲す。……子曰く、夫れ我れを召す者にして豈に徒ならんや。如し我れを用うる者有らば、吾は其れ東周を為さん」とあり、『説論日札』卷四、公山弗擾には「周公、成を輔け、三たび太平を致す。而して周公の法は魯に在り。夫子蓋し魯をして周公の法を修めしめ、以て周室を輔翼せしむること、周公の旧の如くせんと欲す。東周をして諸侯を統御し、太平を致さしめんこと、亦た西周の盛の如し。当時、桓文を以て、尚お能く勤王し以て諸侯を合す。然れども其の志は諸侯に雄を称するに過ぎず、而して其の功も亦た強霸に止まる。夫子則ち徳礼政刑兼ねて施し、以て其の天下を得んと欲す。夏時殷略周冕韶舞の如き者、亦た其の礼樂を以て、一世を陶冶するの概畧見るべし。倭人を遠ざけ、陳恒を討ち、三都を墮すが如き、其の政刑を以て、紀綱を振奉するの概畧を見るべし。苟も夫子を用うる者有りて、東周を為すを得しむれば、其の功烈、豈に淺淺ならんや」と説く。
- (九) 窮まれば則ち此れを用いて木鐸と爲る…『論語』八佾篇に「儀の封人、見えんことを請いて曰く、君子の斯れに至るや、吾れ未だ嘗て見ゆるをえずんばあらず。

従者、之れを見えしむ。出でて曰く、二三子、何ぞ喪に患わん。天下の道無きや久し、天、將に夫子を以て木鐸と爲さんとす」とあり、集注は「喪」とは位を失ひ国を去るを謂う。……(木鐸)とは、金の口、木の舌、政教を施す時に振るう所にして、以て衆を警する者なり。言うところ、乱極まり当に治むべく、天、必ず將に夫子をして位を得て教えを設けしめ、久しく位を失わざらしむるなり。……或ひと曰く、木鐸の道路に徇う所は、天、夫子をして位を失わしめ、四方を周流し以て其の教えを行わしむること、木鐸の道路に徇うがごときを言ふ」とする。『説論日札』卷一、木鐸には「蓋し記者の微意、夫子、礼樂を修め周道を興さんと欲するも位を得ず、是れ天の之れをして天下後世に教えを施さしむ。封人の語、時を傷い聖人を惜しむの余に發す、門人之れを記し以て其の道を見ずは、當時に行われずと雖も、以て万世に詔すべきなればなり。《自注》集注の久しくは位を失わずの説、恐らくは是非に非ず。一説を挙げて云う、四方に周流し以て其の教えを行わしむるは、従うべし」とする。

(十) 己立たんと欲して人を立て…『論語』雍也篇に「子貢曰く、如し博く民に施して能く衆を濟う者有らば、何如。仁と謂うべきか。子曰く、何ぞ仁に事まらん。必ずや聖か。堯舜すら其れ猶お諸を病む。其れ仁とは、己、立たんと欲して人を立て、己、達せんと欲して人を達せしむ。能く近く譬えを取る。仁の方と謂うべきのみ」とある。詳細は14節【訳注】(七) 参照。ここでは、本節【訳注】(八)にある「夫子、礼樂を修め周道を興さんと欲するも位を得ず、是れ天の之れをして天下後世に教えを施さしむ」、および次説も念頭に置かれている。

56【現代語訳】仲尼は堯舜の道を始祖として述べ、文王武王の道を法とし明らかにした。上は天の季節の運行に法り、下はそれぞれの土地の宜しきに従った。

《釈義》伊藤氏は、「これより以下篇末に至るまで、詳細に夫子の盛徳を述べて、この章の義を終えている」とする。

○ここは孔先生が《至徳》によって《至道》を聚め成したことを述べている。思うに、孔先生の《徳性》であつても、《学問による》ことなくして、この

盛なるを言い、以て此の章の義を終う」と。

○此れ夫子の「至徳を以て至道を凝す」を言う。蓋し夫子の「徳性」と雖も、「問学に道る」に非ざれば、此の盛に致る能わず。而して「堯舜文武」の「道」は、「広大にして精微、高明にして中庸」なるも、夫子「学を好みて」、其の旨を得たり。「祖述・憲章」は、「故きを温む」なり。「天時に律る・水土に襲る」は「新しきを知る」なり。前に論ずる所の「道」とは、皆な「堯舜」の「道」、夫子の「祖述」する所にして、「其の諸を三王に考え」三代の「礼」等に説及するの類の如きは、則ち「文武を憲章する」所以なり。「庶民に徴し、天地に建て、鬼神に質す」が如きは、則ち「天時に律り、水土に襲る」所以なり。

○按ずるに、上文に「礼」を行う所以を言い、此に至りて乃ち夫子の行う所の者を言う。「祖述・憲章・上律・下襲」は、皆な夫子の事業なり。孔子曰く「我れ生まれながらにして之れを知る者に非ず、古を好みて敏かに以て之れを求むる者なり」と。故に其の人を教うるに、「文行忠信」「博文約礼」「詩書執礼」「詩に興り礼に立ち樂に成る」「之れに示すに行事を以てして空言を以てせず」とは、皆な「古を好み敏かに之れを求むる」の事にして、夫子の「祖述・憲章」も、亦た「行事」にして「空言」に非ず。故に其の「古を好み敏かに求むる」に得たる所の者は、遂に能く「堯舜・文武」の「典礼」に明るく、天下古今の人情事變に通ず。其の「祖述・憲章」し、「天時・水土」の宜しきに適う者は、皆な「古きを温めて以て新しきを知り」己を成し以て人を成すことなり。故に子思、四者を以て夫子を称う。達すれば則ち此れを用いて東周を為し、窮まれば則ち此れを用いて木鐸と為す。其の天下を易むる所以の者は、之れを当世に施し、之れを将来に伝え、「己、立たんと欲して人を立て」、其の道、天下と之れを共にするは、事業に非ざる者無し。後世の専ら心性を説きて文に学ぶを知らず、徒らに収斂に務めて、一身有るを知りて、天下後世有るを知らざる者と、異なれり。

【訳注】

(一) 仲尼は堯舜を祖述し、文武を憲章す。……鄭玄は「此れ春秋の義を以て、孔子の徳を説く。孔子曰く、吾が志は春秋に在り、行は孝経に在り、と。二経固より以て之れを明らかにするに足る。孔子の述ぶる所は、堯舜の道にして、春秋を制して、断ずるに文王・武王の法度を以てす。春秋伝に曰く、君子曷為れぞ春秋を為れる。乱世を撥めて諸を正しきに反すは、春秋より近きは莫し。……(律は述なり。天時を述ぶ」とは、編年に四時を具うるを謂うなり。(襲)は因なり。(水土に因る)とは、諸夏の事、山川の異を記すを謂う」と説き、本節を孔子の「春秋」制作と関連付けて解釈する。「春秋」は堯舜が確立した曆法、すなわち「天時」に従い、春夏秋冬の順で、堯舜の道を表すに足る諸侯の行為および自然災害、すなわち「水土」が記録され、それらの行為の善悪が文武の法によって断じられており、それは「乱世を撥めて諸を正しきに反す」ためであるとされた。この「春秋公羊伝」からの文句は『弘道館記』にも「我東照宮、撥乱反正」として採用されており、その主語は徳川家康ではあるが、『大日本史』を編纂した水戸藩の藩士にもその意識はあったであろう。曾澤も「退食間話」にて「修史の事も、其本は大義を天下に明にして、天下後世のために人倫を明にせんとの御大志より発し給う」「唐虞三代の道は、人倫を明にする道」などと説いており、その一端を伺うことができる。しかし、『中庸』本節の解釈は、鄭玄的な解釈を採用してはいない。「祖述」「憲章」「律」「襲」などの語釈は鄭注や疏の「(祖)は始なり」「(憲)は法なり」「(章)は明なり」に従いつつ、「上は天時に律り、下は水土に襲る」については、章句の「(天の時に律り)とは、其の自然の運りに法る。(水土に襲る)とは、其の一定の理に因る。皆な内外を兼ね本末を該ねて言うなり」、および或問の「曰く、子の謂う所の内外を兼ね、本末を該ねて言うとは、何ぞや。……姑く夫子の已に行うの迹を以て之れを言えは、則ち其の書に之れ、夏時を得、周易を賛すること有るに由り、其の行に之れ、時ならざれば食らわず、迅雷風烈あれば必ず変ずと有るに由り、以て止し久速の皆な其の可に当たるに至りて、其の(天時に律る)所以の意見るべし。其の書に之れ、禹貢に序し職方を述ぶること有るに由り、其の行に之れ、魯に居りては遂撤し、宋に居りては、章甫すること有るに由り、以て其の(用い捨て行い蔵る)の遇う所に安んずるに至りて、其の(水土に襲る)の意見るべし」によって解釈をしている。

會澤正志齋『中庸釋義』訳注稿（十二）

松崎 哲之（常磐大学人間科学部）

Translation with notes on Aizawa Seishisai's "Tyuuyou Syakugi" (12)

Tetsuyuki MATSUZAKI (Faculty of Human Science, Tokiwa University)

八、論孔子脩道

56 【原文】仲尼祖述堯舜、憲章文武。上律天時、下襲水土。

《釈義》伊藤氏曰、自此以下、至於篇末、備言夫子之德之盛、以終此章之義。○此言夫子以至德凝至道。蓋雖夫子之德性、非道問學、不能致此之盛。而堯舜文武之道、廣大而精微、高明而中庸、夫子好學而得其旨。祖述憲章者温故也。律天時襲水土者知新也。前所論道者、皆堯舜之道、夫子之所祖述、而如其考諸三王說及三代之禮等類、則所以憲章文武。如徵庶民建天地質鬼神、則所以律天時襲水土也。○按、上文言所以行禮、至此乃言夫子所行者。祖述憲章上律下襲、皆夫子之事業也。孔子曰、我非生而知之者、好古敏以求之者也。故其教人、文行忠信、博文約禮、詩書執禮、興於詩立於禮成於樂、示之以行事、而不以空言、皆好古敏求之事、而夫子祖述憲章、亦行事而非空言。故其所得於好古敏求者、遂能明於堯舜文武之典禮、通於天下古今人情時變。而其祖述憲章、適於天時水土之宜者、皆温古以知新、成己以成人也。故子思以四者、稱夫子。達則用此而爲東周、窮則用此而爲木鐸。其所以易天下者、施之當世、傳之將來、己欲立而立人、其道與天下共之、無非事業者。與後世專說心性而不知學於文、徒務收斂、知有一身、而不知有天下後世者、異矣。

【校注】

（校一）「説及三代之禮等類」は、會澤家本・熱田家本ともに本来は「説三代之禮之類」であるが、いずれも「説」の下に「及」が、「禮」の下に「等」が挿入され、「之」が削除されている。

（校二）「天下古今人情事變」は、會澤家本・熱田家本ともに本来は「天下古今之人情事變」であったが、「之」が削除されている。

56 【訓読文】仲尼は堯舜を祖述し、文武を憲章す。上は天時に律り、下は水土に襲る。

《釈義》伊藤氏曰く、「此れより以下、篇末に至るまで、備さに夫子の徳の

遊を思ひ出し、ワすれぬうちにと病の間に筆をとり、遠く大里ぬしの一笑を博むといふ。

ワたへののぼる 印

〔渡邊華山先生錦心図譜〕上巻 国書刊行会 所収

近代以降の揮毫で注目されるのが尾崎行雄（号は号堂）（71）である。

政治の理想的なあり方として、『札記』の「日月私照無し」を書画帳に書き残している。「九十四翁」とあるので昭和二十八年（一九五三）の染筆である。

尾崎行雄はたびたび銚子を訪れており、海鹿島海岸近くには「朝まだき彼方の岸にアメリカと聞きて爪立つおはしまのはし」（昭和三十四年銚子号堂会建立）の歌碑がある。

最後に望西台と書画帳に関する略年譜を示して本稿の締め括りとしたい。

浄国寺望西台書画帳染筆略年譜

明和期 浄国寺八代住職堯嘗が望西台を創設。

明和八年 『望西台八景発句集』（太蕪編）奉納。

文化十三年夏 一峨が持参して江戸の成美に序文を依頼する。十代

住職専嘗が望西台に硯を備え、桂丸が書画帳を設置する。

文化十三年冬 素月尼（以下太字は揮毫者）

文化十四年六月一日 一茶

文化十三～十四年頃 芳洲 素玩 蕉雨 可磨 可布 秋耳

文政二年夏 詩仏（「日観亭」扁額を揮毫）

文政三年以前 五芳（銚子に蘿堂を構える）

文政三年十月二十二日 与清

文政四年八月 台嶺

文政六年八月 南湖

文政七年秋 龍川

文政八年八月

文政期頃

華山 星塙 蘭叟 鷗里 夢南 一肖 鵬齋

釣翁 十竹 梅室 確嶺 紅蘭 星巖

弘化二年夏

敬信西

弘化三年四月

竹軒

弘化期頃

十一代住職順厚跋文

明治三十年十月

翠石

明治三十六年七月一日 二六

明治四十三年春

寛堂

昭和二十八年

号堂（尾崎行雄）

昭和三十四年五月十二日守屋栄夫

結語

浄国寺望西台は、山の景に乏しい銚子における景勝地として八代住職堯嘗が造成した。文化十三年（一八一六）には十代住職専嘗が硯を、桂丸が書画帳を備えた。桂丸は知名度と財力を生かして浄国寺望西台を銚子の名所として広め、浄国寺の歴代住職は書画帳に多くの著名人の揮毫を促した。その結果、書画帳には多くの著名人の作品が遺されることになった。同じ景色を眺めた揮毫者たちは、ジャンルの垣根を越えて心を通わせ、桂丸、李峰といった地元の文化人たちと親交した。浄国寺書画帳の存在により、銚子を舞台にした活発な文化交流の実態を窺い知ることができるのである。

〔付記〕

浄国寺住職杉山俊明氏には貴重な資料の掲載をご許可いただきました。また、書画帳の翻刻につきましては、二松学舎大学客員教授矢羽勝幸氏よりご教示を賜りました。ここに記して深謝申し上げます。

から桂丸旧蔵本は太平洋戦争の銚子空襲(一九四五年)で焼失したという。『刀祢河游記』は華山と桂丸の親しい交流を知る上で貴重な資料であるので、以下に紹介しておく。

『刀祢河游記』(文政八年 華山著)

盆の月いつかいでくる、もしらぬ膝の上に、松のかけさしのばれば窓ちかくおしよりて、唯ふるさとの空なつかしきをり、人のいり来ていかにぞやといふ。こはこの里に名おへる一場のすき人にて、名を桂麿といふ。予が海上にたゞよひ遊ぶをあはれとおもひそめてとひいたれるなりき。ゑがきおけるものどもいで、ともしせんといふに、きよくすめるかげぞよとして、唐のも大和のもくりひろげて、花とりのけやけくやさしきよりは、山水のあはくしづかなるぞあはれなりと品さだむる序に、こよひの月を闇ながらながめんはこゝろなして、

人はいさわれよりぞ口おしからめ(桂丸)

といふ。

さればとを筆とすゞりとを袖にして、くはうやといふちまたにいたり、蓮堂(小林左伝、華山の旅の同行者)が門をたゝくに、唯やれたる垣より火かけもれてたぞといふ人もなし。ワれにひとしき人としなればやとひとりごつ。

あるじは外面にうづくまりて応々と蓮堂、

訪人に外でこたへる月の庵(蓮堂)

と口ばしる。三人又興にいり、猶すき人やあると訪ありくに、夜はいたくふけて月の光おもしろきに皆戸ざしかたく打寝たり。かの鉄をもて門限をなせど、鬼は見てわろふといふにひとしく、あさましき人のこゝろかなと終に刀祢の河づらに出たり。于蘭盆の事しつゝ、まだ寝もやらぬ酒売家を尋出し、かつら麿は乙洲が役にあたり蓮堂はさしづめ正秀が番にて、こゝに翁の筆あらましかばとやがて舟を買、纜を解。

抑此川ハ関東第一の大河にして源は上野国刀禰とかや。勢田、碓氷の間をながれ、片品、吾妻の川に合し、武蔵、下野をさかひて、小貝川、

鬼怒川、手賀ぬま、印幡沼、北浦、霞浦など、いはゞ車の輪の樞にあつまりたらんやうに、千すぢも、すぢ此河のおち入、下総に至りては渺漫として両厓の間牛馬も弁ぜざるべし。萬葉集(卷十五東歌)に、

刀禰河泊乃 可波世毛思良受 多太和多里

奈美尔安布能須 安敞流伎美可母

また、橘の仲遠が、

笹ワけば袖こそやらめ刀祢がはの

いしハふむとも いざ河原より

などいへるは上毛国の事にて、太郎とよべるハ広ごりての名なるべし。むかひは常陸国はさきとかや。こは橘千蔭が日記に、いまはかくとのぶれどもとはなみさきなめりと、かけるはさること、こそ。本郷海老台とかいえるは、霧こめて見えず。たゞワがやどりしかたぞ人の家居も所せう河面におし出で、岸につなげる船は風のこの葉集るが如、屋根にをける蠅殻は夜の吹雪の積れるに似たり。前鬼山(ぜんきやま)はくろうしげり、和田山はよこおりふしたり。田場飯貝の漁る声は、千人塚のかゝりとも、もに雲に入るか疑る。かくながむるに舟は金波の中にさし入て、盃の数は河原の真砂にたぐへんと、いよゝ佳境に入。庚公の興、蘇子の遊人や、むかしの人ならねど、月はむかしの月にこそと、

酒にわらひ月になきたる上戸かな

この頃の風に帆おろせし大船どもの、あなたこなたにしまの湧出たらんやうに纜をかけり。

まことや本城まつぎしといへるは、舟子等がためにまふけたる娼家なり。こよひの月にうかれ出じまのいたくよりは、いと便なりとてミな風波の労をひとよさり、かりのまくらに刀祢河のかはるふちせもかはらむと、あらぬ情さへとりそへられ、松もと、今宮のワたりをかへり見れば、月は入かたの空雲がちにんりて、墨絵のあやなきこ、ちすれば、興や尽なんともとの船路に棹をいれぬ。

文政乙酉のとし仲秋良夜、たまゝ雲はれて清光四字を照し、すぎし

かなり。

此後、此後これやこのみのりにこゝろそめいろの山のもミぢのたねといはまし

(与清)

寺のうしろのはやしの中に望西臺あり。利根川筑波嶺かけて西の雲るはるかにみわたされぬ。

ひむがしにすゝめる御法あふぐ身に西の雲るをみやるうれしき

(与清)

寺あるじ順厚和尚、院代忍嶺ほうしなど、なにくれのまうけしてあるじせられだり。和尚ハ江戸深川なる道本山靈巖寺の学頭なりしが、この寺にハ住持せられしなり。このごろ誠阿上人舜嶺和尚教を奉りて道本山の貫首となられしよし、和尚かたられぬ。そハ増上寺の学頭なり。佛学ハさらにもいはず、歌の道さへすてたまハぬ智識にておはすれば、おのれもいとくしたしみまゐらす上人なり。(国立国会図書館蔵)

銚子に来た与清は、五芳の蘿堂、清水庵鶴堂を訪れ、桂丸、李峰から玉崎神社(現千葉県旭市)について聞き取った内容(松と楠が繋がって栄えたこと、平田篤胤がもてはやしたこと、知られる天の石笛のこと)を記している。篤胤が持ち帰ったと伝わる天の岩笛は現在平田神社(渋谷区)に現存する。

与清が桂丸、五芳とともに望西台に訪れたことは書画帳の染筆と符合するが、『鹿島日記』には推敲後の和歌が掲載されている。五芳が荒木田久老に国学を学んだこと、浄国寺住職順厚の経歴、地元の人名等も書き留めている。

『鹿島日記』のその後の記述には、与清が銚子滞在中に『古今集』や墓相の講義を行い、当日は五百人もの聴衆が集う盛況ぶりであったことなどが記されている。

銚子の李峰についてはこれまでの研究において氏素性が特定されていなかったが、この『鹿島日記』によって「貞康」という名が判明した。桂丸とともに化政期の銚子俳壇をリードした李峰について述べておこう。

李峰は銚子今宮の人。宮本太右衛門貞康、または五味氏。孤立斎。孤立斎。夏目成美門。管見では『俳諧嵐道行』(文化十二年 久藏編)が最も早い入集で、

以後多くの俳書に見られる。文化十四年(一八一七)五月、一茶が銚子に訪れた際、桂丸とともに銚子浜、千人塚、和田不動尊を案内して一茶に金百疋を贈った。文政三年(一八二〇)十月二十一日、国学者高田与清が来銚した際、桂丸らとともに鶴堂和尚の清水庵に集う。その際、平田篤胤がもてはやしたことで知られる天の石笛(玉崎神社 現旭市)について、李峰が与清に話をしている。翌二十二日には桂丸、銚子滞在中の五芳とともに浄国寺望西台を訪れている。文政六年(一八二三)『ひとりだち』編。

丹波の西尾武陵が書き留めた「人名録・名録帳」には、「李峰 下総銚子今宮 宮本太右衛門 便處 大阪四橋吉野屋丁 柳屋作兵衛 江戸箱崎八丁目 銚子屋亦兵衛」とある。確嶺の手控『諸国名家録』には「下総銚子宮本太右衛門」(『一茶全集』第八卷「ひとりだち解題」)とあり、『新選俳諧年表』には「五味氏、称左平二、孤立斎と号す、紀伊人、天保年中」とある。文政六年(一八二三)に李峰が編集した『ひとりだち』には、自ら「五味李峰」と明記しており、菊間の月之宛書簡に「五味李峰」と自著している。李峰が宮本姓と五味姓をどのように使い分けていたかは不明だが、文政三年過ぎまでは宮本姓を名乗り、文政六年頃から五味姓を名乗り始めたのかも知れない。現在の銚子には宮本姓も五味姓も多いそうだが、子孫は特定されていない。李峰の菩提寺や没年もいまだ不明である。五芳もまた関西では石田善左衛門、関東で岩本田長と二種類の姓を名乗っており、姓名と俳号の人物特定は難しいが、『鹿島日記』に記述されている姓名は、銚子の文化人の素性を今後確認していくための貴重な資料となる。

渡辺華山(39)の揮毫は、文政八年(一八二五)八月である。銚子来訪時の動向は、『刀祢河游記』(文政八年 華山著)によってわかる。華山は桂麿(桂丸)の歓待を受け、絵画の鑑賞をした後、利根川で月見の舟遊びをしている。華山と桂麿に同行している連堂は、『渡辺華山集』第一卷(日本図書センター)の解説によれば小林左伝という人物で、蘿堂五芳とは別人である。『渡辺華山先生錦心図譜』上巻 国書刊行会)には、『刀祢河游記』の大里庄次郎(桂丸)旧蔵本の写真版と全文の翻刻が掲載されているが、残念な

霞たつ山へむけたる小盃

李峰

硯につくし添へし公達

茶斎

うき恋を住すましたる紙や川

梅夫

火かげうつろふおもひ質種(しちぐさ)

南尔

さら／＼と野馬のよせ来る一さはら

雪洞

入部の沙汰を咲か水仙

錦池

(以下略)

(松字文庫蔵)

『俳諧阪東太郎』には、「下総銚子蘿堂五芳著」、「蘿堂五芳誌」の記載があり、関西で石田善左衛門と名乗っていた「蘿堂五芳」と関東で岩本田長と名乗っていた「蘿堂五芳」が同一人物であることを示唆する。

国学者の高田与清(30)が書画帳に揮毫したのは、文政三年(一八二〇)十月二十二日である。これは、『鹿島日記』(文政五年刊 与清著)によって判明する。『鹿島日記』の旅は、文政三年九月七日から十一月六日まで記されている。行程は千住、綾瀬、松戸、馬橋、小金、鎌ヶ谷、大和田、千葉、柏、我孫子、取手(沢近嶺と交流)、大堀、馴馬、井野、花輪台と巡り、取手で乗船して利根川を下り、布川、龍ヶ崎、布佐、竹袋、木下、安食、田川、滑川を通過して九月十五日、香取郡猿山村で下船した。その後、佐原(永沢久香と交流)、香取郡山辺村、莊厳寺、香取神社、鹿島、潮来、銚子、匝瑳郡大田、八日市場、佐原、船橋、行徳を巡っている。

同書には、大里富文(桂丸)、宮本太右衛門貞康(李峰)、岩本田長(五芳)ら、当時の銚子俳壇の面々が、与清と親密に交流する様子が綴られている。当時の状況を物語る格好の新資料であるので、浄国寺望西台を訪れた箇所までを紹介したい(ふりがなは原文のまま。括弧は私注)。

(十月)十九日(空くもれり。義旭(波崎の人、上山氏)と、もに川をわたりて、銚子の荒野といふ所なる堀順祐平左衛門が家をとぶらふ。日くれて岩本田長五芳が蘿堂にうつる。田長(京都市人なり。荒木田久老に学びて『病床漫筆』にもその名みゆ。俳諧の片歌に名を得たり。

廿日雨 植田梅史徳兵衛、櫻井某伝三郎、山口南示(南尔)、堀順祐、

同宗知平七など起つどひしかバ『古今集』またハ墓相のときことす。

廿一日晴 田長と、もに清水庵の鶴堂和尚のもとをとぶらふ。和尚ハ常陸ノ国鹿嶋郡安坊の里なる安祥寺の住持なりしが、こゝに隠るて道心よざりなくおこなひすまされたり。

とし月をすぎ板ぶきのひくき屋にすむなるきみが心だかさや(鶴堂)

とぞいはるゝ。夜にいりて大里富文庄次郎(桂丸)、宮本貞康太右衛門(李峰)、保立安平英助、杯はじめ例の人々都度菱力バ、「古今集」の校是地芹。法満寺の料情報下見部卿とぶらひきませり。

今よりハ木だかき松の下露にわれ立よりてぬれんとぞおもふ(了乘)

とよまれしかへし、

たのむかひあらしよあらぬかたざまへふきちらすらん松の下露(与清)

富文かたりけらく、「この里より南の方上道三里ばかりに玉崎明神あり。そこハ海にさし出し洲崎にてえもいはぬけしきたる所なり。今より五十年ばかりむかし社頭の松の木を伐るに、きりはなつま、にやがてかたへなる楠に飛つきしが、なほ楠と、もに枝わけて立さかえたり。」といへり。宮本貞康かたれらく、「玉崎明神の近き所に妙見の社あり。おまへの磯べに海より大なる小なる石ども打よすることおほかり。此国ハ石なき国にて、家の敷石、竈のつきいし、中島の立いし、何くれに用るハこゝに打よせたる石なり。このいし常にハとることなく、毎年(のむつき)のはつかの日より末十日ばかりがほどハ神ゆるしたまへりとして所の人とりてうるを来つどひてかふ人あまたなり。その打よせたる石の中にほら石として笛のさましたる石あり。近頃平田篤胤が天の石笛と名づけてもてはやくせるハこのほら石なり。ほら石といふよしハ、そをふけば法螺の音するゆゑなり。またハ海鉄砲ともよべりとなん。

廿二日晴 南風はげしう吹ぬ。富文、田長と、もに遣田村の一立山浄国寺にまうづ。堂の前の楓のいとよくもみぢしたる常葉木の中にめづら

することができなかつたが、詩仏が漢詩に詠んだ内容をもとに望西台からの景色を描いている。近景の松や四阿（日観亭）は、当時の望西台の様子を南湖の写実的な筆致によって確認することができる。当時この四阿に「日観亭」の扁額が掲げられていたはずだが、浄国寺住職によれば現存はしないという。

詩仏（漢詩人）、南湖（南画家）、夢南（俳人）はそれぞれの分野を代表する著名人である。訪れた時期は異なるが、同じ景色を眺めた共感が一体感を生み、ジャンルの垣根を越えた心の交流が行われていたことがわかる。

五芳（26）の銚子滞在は文政三年～七年頃である。旅人五芳の足取りについてまとめておこう。五芳は播磨国姫路の出身。各地を旅して寛政期には京都、文化期には信州、越後、文政期には銚子、菊間に逗留した。石田善左衛門または岩本田長。俳諧は關更門、国学は荒木田久老に学ぶ。蘿堂、有無庵、二夜庵、根芹庵と号す。『新撰俳諧年表』文政六年の項に「五芳没。六月。石田氏。有無庵、蘿堂と号す。關更門。播磨人。下総銚子住。」とあるが、文政六年没は誤りである。西尾武陵の人名録には「姫路御領分字佐野村石田善左衛門」とある。寛政五年（一七九三）四月十三日、關更宗匠の二条家俳諧に出座し、翌日の二条家俳諧花の会では玉屑宗匠の主事を務めていた。寛政十年夏、天橋立に行き、十月に『ゑみ栗物語』を刊行。武陵の自筆句集『白雲居日記』（寛政十年）には、「五芳 京間ノ町竹屋町下ル 吉野屋□兵衛」の書き入れがある。『つたのや日記』（寛政期 五芳著）には、「今竹屋町富小路の西に仮の菴をむすびて八月十七日といふに移り侍り。」とあり、寛政期に京都の竹屋町に蘿堂を結んでいた。同書には、「不夜庵を訪て萬松画に遊ぶ」と前書した吾柳、五芳、馬印半歌仙があり、この頃島原俳壇に親しんでいた。享和二年（一八〇二）七月十五日、江戸の国学者清水浜臣、小泉好平と姨捨山に登る。文化七年（一八一〇）刊『物の名』（武日編）の跋文に「我はしばらくうしろを見せて越後の国に引るといふことしりへにかいつく。岩本入道五芳（花押）」とあり、文化七年（一八一〇）頃まで信州に寓居し、その後越後に向かった。俳諧番付「正風俳諧名家角力組」では、「エチゴ 五芳」（上から四段目 文化八年発行）、「京 五芳」（上から二段

目 文化十三年発行）とある。文政三年には銚子に蘿堂を構えて滞在していたことが、『鹿島日記』（与清著）の記述より判明する。文政五、六年頃発行の「正風俳諧師座定」では、上から四段目に「ハリマ 五芳」とある。文政八年には菊間八幡宮（千葉県市原市）の神職根本月之の世話になっていた。天保六年（一八三五）十月、姫路白浜町に「はつしぐれ猿も小篋をほしげなり」の芭蕉句碑（小篋塚）を建立。菊間の根本月之宅で客死（『俳道系譜』）。編著に「新さむしろ（寛政六年）」「いぬ植（寛政九年）」「ゑみ栗物語（寛政十年）」「俳諧阪東太郎」（文政三～八年頃）。

五芳の銚子滞在中を裏付ける『俳諧阪東太郎』について述べておこう。同集は刊年無記だが、入集者のうち「李尺」が涼谷と名乗るのは文政十年以降、鳳朗の「鶯笠」号はほぼ文政期であるから、文政期の刊行であることは動かない。また、文化二年に亡くなった銚子の存垂を「古人」と記し、文政八年没の椿堂が入集するので文政八年以前の刊行である。巻末の「素秋の辨」に、「隨齋語話」（成美著 文政二年刊）に触れているので、刊行は文政三年以降である。

巻頭歌仙に参加する五芳、桂丸、李峰以外の俳人については、潮月、茶齋、梅夫、南尔、雪洞、臨池は下総の人（『椎柴』文政三年 桂丸編）、汶里が銚子の人（『裏白集』文化十四年 桂丸、名村、李峰編）であることが確認できる。巻頭歌仙の冒頭は以下の通りである。

下総の国海上縣銚子の里に菴を作りて五芳老人の杖をとむ。その蘿堂のありさまは閑寂いふべくもあらず。庵主

我庵や蟻が来止めば鳴蟬（巻末）

この口ずさみに興じつ、我もくとみ、ず書に書つゞけて終に一卷の歌仙とはなりぬ。

木々の空葎に競ふ月夜かな

潮月

芭蕉笛ふき萩實戸を打

五芳

舟板にはねる蝨の足おれて

桂丸

来るよ小鶴の春めかす声

汶里

銚子における一茶の動向について、一茶の自筆句日記『七番日記』(「一茶全集」第三巻 信濃毎日新聞社)から、該当部分を確認しておこう。

『七番日記』(一茶著 文化十三年最終の余白)

六月一日晴 辺田望西台上ル。桂丸ノ寺也。李峰同道。成美始書句帖有。住寺ニ相見。

一 同百疋 李峰

一 金百疋 桂丸

一、浄国寺望西台目前。唐子村、松本筑波見ゆる也。

『七番日記』(一茶著 文化十四年)

(五月二十六日)

板久 俵屋泊 百五十文

(五月二十七日、二十八、二十九、六月一日)

七晴 卯上刻出船 二百六十四文

未下刻銚子ニ入 蚕浜蚕社法花新田砂山ノ下有吉野屋ニ泊 喜平

次ト云 熊 兎 孔雀 鷺 其外品々有

八晴 桂丸ニ入

九晴 桂丸、李峰ト浜一覽ス 観世音飯沼山円福寺ト云 坂東廿七番也

此下浜飯貝根町千軒ト云 太田屋仕出屋ニ入中食 ワンく喜太

郎ト云者来 仙台侯の舟に大竿 千人塚 イカイ根ニ有 外川昔

此所三千軒アリシ(ト)云 今礎所々有 清水通り不動ニ詣 下

二清水滝有 新生町長崎石切辺田八景観音堂ニアリ

六月

一晴 南風 辺田浄国寺登望西台 桂丸 李峰同

二晴 小南ニ入 雨乞

(六月下段)

丘釣を女もす也夕涼み(潮来から銚子までの句か)

釣竿を川にひたして日傘哉

浄国寺村ニ入

下闇や精進犬のてくと(於銚子)

松の木に蟹も上りて夕涼

涼涼や汁の実を釣るせどの海

露の玉ざくりと分んじ給ひけり

雨乞(奥)から鉤鉄(奥)のげんき哉(於小南) (「一茶全集」第三巻 信濃毎日新聞社より)

聞社より)

銚子で一茶を歓待したのは、化政期銚子俳壇の双壁、桂丸と李峰である。

二人は一茶を銚子浜、千人塚、和田不動尊に案内して一茶に饞別(各自金百疋)を贈っている。一茶の動向については「小林一茶と房総の俳人たち」杉

谷徳蔵 一九八一年 晩印書館)、『下総と一茶』佐藤雀仙人 一九九六年

崙書房)に、『七番日記』を踏まえた論考がある。

浄国寺書画帳における染筆者の揮毫年代について考えてみよう。まず、素

月尼(7)と一茶(11)の執筆年代が特定でき、書画帳の(1)〜(6)

までは発句の季語が夏なので、文化十三年夏の染筆であると推定できる。ま

た(8)〜(12)までは文化十四年に揮毫されたものだと考えられる。可

布(13)の句は夏季であるから、これ以降の染筆は文政期のものともみてよ

いだろう。

文政期における書画帳は、著名人たちの揮毫が有機的に影響し合うことに

よって望西台が名所として認知されていく様子を確認できる。

大窪詩仏(21)の「題望西臺」は、望西台からの眺望は明代の画人呉湘

が描いた名画の半幅を切り取ったかのような夕景であると絶賛している。こ

の詩の中で初めて「日観亭」という庵号がみえるが、望西台に「日観亭」の

扁額を揮毫したのは詩仏である。それは夢南(28)の発句前書に、「日観

亭といふ詩仏が扁額あれバ」とあることから判明する。詩仏が扁額を揮毫し

たのは、この文政二年(一八一九)夏の来訪時の可能性が高いだろう。

また、当代を代表する南画家の春木南湖(22)は、文政六年(一八二三)

八月に望西台日観亭に来ている。南湖が訪れた時は夕暮れの靄で遠景を見渡

西へ行一筋道や夕紅葉

夕照や西へ指さす渡り鳥

○つくくくと西へ入日や秋の暮

○常磐木や夕日の照を秋の色

西へ日の落葉観ずる臺哉

東都 太無

明和八年辛卯九月

句の上に○印のあるものは、奉納句の候補として挙がったものであろう。

望西台八景には、松本晚鐘、筑波暮雪、畔道青嵐、郷山秋月、辺田落雁、銚江掃帆、唐子夜雨、望西台夕照が選定されたことがわかる。望西台八景句集奉納の催主は地元松浦魚山と長谷川官治で、太無、秋瓜、霜後が地元俳人たちの句を撰じている。三名の撰者について述べておこう。太無は古川氏、佐久間柳居門、水戸の人。一世秋瓜の後号が太無である。安永三年（一七七四）十月二十二日没。宝暦二年（一七五二）、『鹿島詣』（芭蕉著）を最初に出版した人物である。二世秋瓜は鈴木氏、江戸の人。別号に連深庵。寛政十一年（一七九九）九月六日没、八十余歳。霜後は一世秋瓜の門人で、寛政二年（一七九〇）年、一世秋瓜の十七回忌にあたり『太無発句集』を編集している。秋瓜一門の三名は発句集の末尾を締め括っており、明和期の銚子俳壇が秋瓜の指導下にあったことが判明する。

こうした八景の選定は当時各地で行われていたが、望西台は浄国寺書画帳の現存により、来訪者による染筆を一覧することができる。銚子を舞台にした文化交流の実態について、書画帳を通じて以下に考察していきたい。

書画帳のあらましは**成美序文（一）**によって明らかになる。文化十三年（一八一六）夏、江戸の夏目成美宅に来訪した今日庵一岷は成美に書画帳の序文執筆を要請した。おそらく一岷は桂丸からの依頼を引き受けて成美宅に赴いたのであろう。浄国寺望西台の眺望を知らなかった成美に、わざわざ一岷を介して序文執筆を依頼した理由は、望西台に据える書画帳に箔を付けるためである。序文を引き受けた成美は、その年の十一月十九日に六十八歳で没している。成美序文の効果が絶大であったことは、**一茶（一）**が文化

十四年（一八一七）六月一日に浄国寺に来訪した際に「成美始書句帖有。」（『七番日記』）と書画帳に心を留め、自らも一筆認めたことからも窺い知れる。

成美の序文によれば、浄国寺望西台は騷人墨客が一句一詠するのに相応しい遠望の景勝地であり、それらを遺すために浄国寺十代住職専誉が硯を、桂丸が書画帳を備えたという。

文化十三年（一八一六）冬には、恒丸の妻**素月尼（七）**が桂丸にいざなわれて望西台の書画帳に染筆している。素月尼の染筆年代は記されていないが、素月尼の年譜（『鴛鴦俳人恒丸と素月』）を踏まえると来銚した時期が限定できる。彼女は文化十一年（一八一四）夏、京都の誠拙禪師のもとで剃髪し「素月尼」と号するようになり、関西、九州地方を旅する。文化十三年（一八一六）九月、素月尼は下総佐原に戻り、恒丸の七回忌法要を催す。その際の桂丸の追悼句「一人前明て月見るむしろ哉 桂丸」は、『隨齋筆紀』に一茶が書き留めている。素月尼が銚子に来た可能性があるのは文化十三年冬か文化十四年冬のどちらかに限定できるが、一茶が銚子に訪れたのが文化十四年夏であるから、それ以前に染筆された素月の句は、文化十三年冬に揮毫したものと推定できる。

書画帳に染筆された**一茶（一）**の句は、八年前に善光寺で詠んだ句と同一である。『文化五、六年句日記』（一茶著）の文化六年四月三十日の項に「善光寺」と前書して「時鳥爰を去事遠カラズ」の句がある。「爰をさること遠らず」は浄土教の根本聖典『観無量寿経』の一節を引用しており、浄国寺（浄土宗）に相応しい句だと一茶は判断したのであろう。「一茶坊（花押）」という署名は珍しいが、他の例として、一茶記念館が所蔵する扇面「ほくくとかすんで来るはどなたかな」軽井沢 笠をするさらばくやうすがすみ 一茶坊（花押）がある。この二句は『七番日記』に記録されており、扇面は文化十四年（一八一七）春の染筆であろうと一茶記念館学芸員渡辺洋氏は推定している。浄国寺書画帳への一茶の染筆は文化十四（一八一七）年六月一日であるから、この時期に「一茶坊（花押）」の署名を用いていたことがわかる。

○春風に江もにぎやかに帰帆哉

来る船の帆風に高し渡り鳥

帰る帆の夫ぞと白し鱸釣

涼しさや帰帆にむかふ岸の家

菖雀に呼戻されて帰帆哉

帰帆哉軒の上来る青あらし

戻る帆の餘りを吹や今年竹

夕風に乘違ふ帆や鱸釣

○すゞしさや帰帆幾つか木の間より

唐子夜雨

○里の燈は夜のにしきや露時雨 東都 秋瓜

○利根河に風光せて帰帆哉(この句見せ消ち)

○松風も耳馴ぬ夜の時雨哉

笛舟へ月の編こむしぐれ哉

物かたす燈見へて小夜しぐれ

入月に見へて唐子の夜の雨

○名にあて、宿れから子の夜の雨

○蛙鳴から子は雨かおぼろ月

川水も濡る、音なり小夜時雨

○月に見へて唐子の松にしぐれ哉

□音の時雨や暮る、まつの上

千鳥にも聞や唐子の夜の雨

燈籠を目当て濡ん小夜時雨

○落葉かと出たのは濡て夜の雨

虫啼や唐子の松は雨の音

降り止ば千鳥ハ晴て夜の雨

唐子まで松見に行ん小夜時雨

青鷺の松に燈して夜の雨

○一卜里は砧に更て秋の雨

あの里の蚊遣りはやミぬ夜るの雨

裏道を狐火行やむらしぐれ

○□るがして砧止メたり夜の雨

一里ハ臙に見えて夜の雨

○漸寒き音やから子の夜の雨

○漁火のきゆるに知ルや小夜時雨

△月に見へて唐子の松に時雨哉

望西臺夕照

夕照りや森の東は木下閣

夕日影亭に観じて秋の風

夕照の消て明るき燈籠哉

□□ぬ花の吹雪や夕日影

西望む臺は涼し夕日影

来迎や花の臺の夕日影

登り得て向ふ入日や臙月晴

拝む手の西に暉く照り葉哉

○目の欲も入日にさとれ秋の暮

○顔へ照る入日尊き彼岸哉

夕照や光るあみだは紅葉より

稲刈は翌日の鎌磨入日哉

夕照に寒さわすれて念佛哉

夕照や蟬の衣も朱の色

○夕照に望む臺や舞雲雀

見下せば夕日に照や沢いちこ

あらたうと苗代へ照夕日影

夕照やわたる小鳥も橋の形り

秋の日や倦れぬうちに入支度

山くゝの懐口明けてけふの月

山陰や月も隠るゝ里幾つ

○郷山や今出たやうに落る月

○入る月をしバし乗せけり松の上

郷山や襟へ隠れて月の影

郷山は更て出るも月今宵

松風を見付し枝や落る月

○更る夜に郷は戸ざしぬ月の秋

○落かゝる月や梢の懸はづし

○此山の出汐と見たり落る月

見ぞめると最う山の端や三日の月

山際に煙の雲や朝の月

郷山や三日月ばかり載て見る

松も宮替へて白さやけふの月

末かるゝ木くゝに残して峰の月

切はらふ柚の手柄やけふの月

邊田落鷹

刈株の田へ落来るや雁の声

刈た田へ影の遊ぶや雁の声

二ツ三ツ田面に風や落る鷹

鷗来て交る日もあり小田の鷹

落かゝる鷹や目の下此あたり

面白や村の曙おつるかり

○はつ鷹やけふから土の踏はじめ

○刈る跡の畔も譲るや鷹の声

○初鷹や田へ下りてから月の上

居馴染は高うも飛ず邊田の鷹

○刈仕舞ふ田に落付て遊ぶ鷹

鷹落て一時たるむ歛と鎌

○雁落て暮さハがしき田面ラ哉

落厂や何に恐るゝ足づかひ

いつ来るも落足早し邊田の鷹

初鷹や下りてたまゝ汚す足

落付て尻の重たき小田の鷹

ふと下りて景の出来たり小田の鷹

明てから真水に住や小田の雁

○落鷹や高う飛んでも目八分

繫れたやうに落るや鷹の声

○中空の声を豊むや小田の鷹

○刈跡に足あと續ん小田の鷹

銚江帰帆

○涼しさや樹くゝ染入る真帆かた帆

利根河に風光らせて帰帆哉

○帰る帆の涼風溢るみなどかな

○一重ツゝ帰帆のはれる霞哉

帰る帆の何方へ向たり八重霞

○浪間から蚊遣りの中へ帰帆哉

漁火の帰帆かぞへてすゞみ哉

幾つ帆の押分て来るかすゞみ哉

釣上げてけふも土産や鱸舟

○帰る帆の模様に見せて村千鳥

帰る帆や川遠近に春の風

だんくゝに帆を産出すや夕霞

帰る帆や青田に驚の遊びやう

帰る帆の上に風あり風巾（風巾）

長閑なる船路は遠き帰帆哉

泉之

東都 霜後

素□

梅□

梅舍

築波暮雪

色かえて筑波見せけり暮の雪

○筑波から続く山あり雪の暮

○餘の山は暮ても雪の筑波哉

黙然と雪暮かねてつく葉山

○暮の雪爰へも寒し筑波山

○暮惜や降初む雪のつくば山

峯二ツ雪に入日を引戻し

初雪や山の間にく暮残り

夜に入らぬ妹肖山あり雪の暮

積雪や暮の筑波は九十九髪

相生の山は帽子や暮の雪

○積雪に暮残したる筑波哉

○つくばまで眼ハ一筋や暮の雪

○まだ湖とならずに峯の暮雪哉

○白くくと筑波の山の雪の暮

転ずに見るや筑波の雪の暮

○筑波から尖い風や雪のくれ

ありく〜とくれる筑波や積る雪

○ふた峯の老にけらしな雪の暮

夫までは障る山なし雪のくれ

面白う見る山寒し雪の暮

つくばねの峯こそ分れ雪のけふ

雪の日や暮残りたる山ふたつ

畔道晴嵐

畔つたふ空にハ八巾のうねり哉

穂の浪に潮る、鳥や初あらし

畔へ来て笠に知れけり初嵐

○畔道の草吹分て青あらし

くろを行花見の袖や春の風

○雨煙り晴間は白し青あらし

青ミ来る風に浮れて畔伝へ

○道草もなびき初たりはつあらし

さゝ波の畔越すやうに青田哉

晴嵐や畔に田打ば昼の夢

這ひ歩行風ふり分て青田道

けふハ又波に見てよき青田哉

涼風は畔にこそあれ田草取

○永引の我田に迷ふあらし哉

おもしろや青田に遊ぶ山おろし

青柳の馬にむち打あらし哉

畔を行行静なり春の風

○たつ鷺ハ田づらのちりや青あらし

畔の草染る手入や初あらし

畔道の風も薫るや夕すゞみ

○草刈も牛も背負て青嵐

晴嵐や畔行牛も日の長き

畔道の乾くも早し春の風

郷山秋月

郷山をはづれて向や残る月

□□の翌を聞けりけふの月

此郷に能ひ山ありて月見哉

○枯うつ里は見へたり月の照

名月や茂る木下の里なれど

西へ入る空の弘誓や月の船

里をミな峯へあつめてけふの月

鷺原

鷺角

烏亭

弄舩
烏何

□
□

36 閑斎 40 十竹 43 梅室 45 確嶺 47 簀斎閑人
53 和光 54 東風庵 69 音発山

画人(27名)

4 香亭 9 文哉 14 言継 16 樵一 18 香玉女

20 銭文清興 22 南湖 29 群芳 32 台嶺

34 石窓 38 蘭堂月丸 39 峯山 42 卓坡

49 紅蘭 51 春清 52 西郭 57 梅巖 58 丘煥

59 李耕 60 休奥 61 洞儀 63 琴谷人 64 信

65 株雪 67 柳軒 68 翠石 74 清台

漢詩人(14名)

21 詩仏 23 鐵丈 24 星鳩 33 鵬斎

37 龍川山人 41 碧水外史 44 青畑田教

46 松嵐鈴木道 48 茶村 50 星巖 56 竹軒老人

66 蛭山 70 二六居士 73 寛堂

歌人(4名)

55 友蟻 62 会陽船長 72 貫務 77 敬信西

国学者(1名)

30 与清

その他(5名)

71 罾堂(尾崎行雄) 75 守屋英夫 76 浄国寺住職順厚

76 敬信西 78 小原豊雲(華道)

(三) 銚子を舞台にした文化人たちの交流

浄国寺書画帳の跋文として著された浄国寺十一代住職順厚(66)の染筆によれば、望西台は八代住職堯誉の頃に築き上げた高台の展望所である。望西台が完成したのは明和期で、明和八年(一七七二)九月、銚子の俳人たちが秋瓜一門の指導を仰いで浄国寺に奉納した際の句集下書き「望西臺八景發句集」(稿本)が浄国寺に現存する。明和期における銚子俳壇の実態を知る

上で貴重な資料であるので、以下に全文を紹介する。句頭に記された○は原文の通りである。なお、虫損等で解読不能な箇所は□で示した。

奉納 望西臺八景發句下書 銚江 連中

望西臺八景

松本晚鐘

○松本の茂りに高し晚の鐘

夕霧やこぼれて来るや鐘の聲

晚鐘を撞れて見ゆる落葉哉

○松本や涼しく暮るかねの聲

○松本の鐘や暮る、も惜しき時

松本の鐘を合図や夕すゞミ

凧や松吹分てくれのかね

郷は今鐘から告げて蚊遣り哉

入相も包んで深きしげり哉

霧晴て近い遠寺や晚の鐘

晚鐘のあれもちらすや田植笠

長き日の欠は止むや鐘の聲

松本の鐘やとぼして飛螢

花散るや川ハ船ちる暮の鐘

○松風の音も涼しやくれの鐘

○松の木に暑さわすれよ暮の鐘

入相の身にしむ時や鳴の聲

鐘つくはあれ松本歎夕がすミ

晚鐘や散るとも見へぬ松の花

邊見よ寺の晚鐘に散る桜

名木を散すハ風や暮の鐘

○松虫の音も是からぞ晚の鐘

○夕霧や森ハかくしてくれのかね

松宇

し。今何にか書せんや。我ハ唯春秋日の没るを觀じて恒に來迎の遲きを待
のミ。爾りといへども此帖は当山の雅集。更に固辭する事あたわず。名号を
書てもつて此帖尾を塞ぐのミ。嗚呼拙哉。

※光譽・浄国寺八代住職浄蓮社光譽寛海。宝暦十年(一七六一)〜天明四年
(一七八五)、七十二歳。静岡華陽院十二代元蓮社享譽上人湛堂和尚の弟子
として、飯田來迎寺の徒弟として出家(関島家)。

※專譽・浄国寺十代住職專譽徳鑑上人。文化六年(一八〇九)〜文政三年
(一八二〇)まで浄国寺住職を務める。靈巖寺(深川)

※順厚・十一代住職隨蓮社敬譽順厚。肥前鏡智院(佐賀県鹿島市)の弟子。
文政三年(一八二〇)〜嘉永二年(一八四九)まで浄国寺住職を務める。

(77) 敬信西 弘化二年(一八四五)夏
南無阿弥陀佛

皆弘化二乙巳夏佛誕生后日 七十三翁 敬信西 印
(78) 小原豊雲 (花びら画) 豊雲

※豊雲・華道家。小原流三世家元。一九〇八〜一九九五。
一九八〇年代に來銚して揮毫した。

二、浄国寺書画帳の考察

(一) 書画帳を設えた大里桂丸

浄国寺望西台に書画帳を設えたのは檀家の大里桂丸である。桂丸は銚子小
浜の素封家宮内太郎左衛門の実子で、豪商行方屋の六代目として養子に入
り、大里庄治郎富文と称した。大里家は海産物問屋、利根川廻船問屋として
苗字帯刀を許されていた。俳諧は今泉恒丸門。初号は桂之。『葛齋月並拔萃』(文
化三年 恒丸編)には見えず、俳諧をはじめたのは文化四年(一八一七)以
降であろう。管見による俳書の初出は『しきなみ』(文化八年 太節編 前
年に没した恒丸の月並を太節が引き継いで刊行したもの)で、「秋の夕誰が
身の上ぞ鐘が鳴 テウシ 桂之」を含む二句が桂之号で入集する。この句は
浄国寺に現存する芭蕉・桂丸句碑(弘化二年建立)に刻まれている桂丸の句

と同一である。恒丸三回忌追善集『玉笹集』(文化九年 太節編)には「桂
之」号で妻「さと」とともに入集。『ひさごものがたり』(文化十年 閑齋編)
には桂之号で、『鳥のむつみ』(文化十二年 太節ら編)には桂丸号で入集す
るので、文化十年(一八一三)頃に桂之から桂丸に改号したことがわかる。

「恒齋桂丸」という号は師の恒丸の二字を引き継いでいる。恒丸門人による
同様な改号の例としては、潮来の俳人須田柿麿が文化九年(一八一三)に「菊
雅」から「柿麿(柿丸とも)」に改号している(拙稿「須田柿麿編」『藪寛』
・化政期著名俳人の作品集(上)』「人間科学」第34巻2号)。文化十二年
(一八一五)三月発行の俳人番付「俳諧四海兄弟合」には「下総桂丸」の名
が六段目(最下段)にみえる。文化十三年(一八一六)九月、「恒丸仏七念
忌」と前書して、「一人前明て月見るむしる哉 桂丸」の追悼句を詠む(『随
齋筆記』)。文政期の俳人番付では、文政六年(一八二三)春発行「為御覽俳
諧大角力」の五段目に、文政五、六年頃発行「正風俳諧師座定」の三段目に、
文政五年〜十年頃発行の「諸国正風俳諧士番附」には銚子の李峰と並んで四
段目にランクしている。弘化二年(一八四五)七月二十五日没、六十三歳。
積善善応恒齋居士。浄国寺に葬る。文化十四年頃『裏白集』編、文政三年
(一八二〇)『椎柴』編、文政四年(一八二二)素月尼三回忌追善集『俳諧
蚤の跡』編。

(二) 書画帳揮毫者一覽

浄国寺書画帳の揮毫者を部門別に一覽として示すと以下のようになる。景
勝地の望西台には、俳人、画人の來訪が圧倒的に多く、漢詩人、歌人も足を
運んでいる。

俳人(28名)					
1 成美	2 かつら丸	3 好静	5 芳洲	6 素玩	
7 素月	8 蕉雨	10 太節	11 一茶	12 可磨	
13 可布	15 樵山	17 久臈	19 秋耳	25 蘭叟	
26 五芳	27 鷗里	28 夢南	31 一肖	35 釣翁	

(60) 休奥 (蛙画) 休奥書 印

(61) 洞儀 (鳥画) 洞儀 印

(62) 会陽船長

望西臺にまかりけるころよめる

終に行ず、しき道をたのめとて

いりあいつげる法のおとかな 会陽 船長

(63) 琴谷 (馬と馬方画) 琴谷人 印

※山本琴谷、長門の画人。華山門人。

(64) 信 (建物画) 信 印

(65) 楳雪 (仙人と児童の画) 楳雪寫 印「佐野印」

(66) 鮎山

櫓枝東軒夕陽斜 農戸漁簷一萬家

應知賈舶見非遠 女兒拳手立汀沙 鮎山 印

(67) 柳軒 安政元年(一八五四)夏

甲寅(安政元年)夏日十二童柳軒田中於作 印 印

(風景人物画)

(68) 翠石 明治三十年(一八九七)十月

一立山下松望西臺上雲

明治丁酉(三十年)十月 当山寓中図之

翠石直 印「不可□酒」

(69) 音發出

関防印「露柱菴」一立山靈場

若葉から沸て聳えて法の雲 音發出 印

(70) 二六 明治三十六年(一九〇三)七月一日

風送春帆寶字開 金銀珠玉積成堆

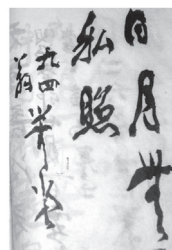
一船七福神同載 遠自先量壽海來

明治癸卯(三十六年)七月一日霖雨驟々 信陽寒士

二六居士 口筆

(71) 尾崎行雄 昭和二十八年(一九五三)

日月無私照 九四翁 罌堂



※罌堂は尾崎行雄(一八五八〜一九五四)の号。憲政の神様。昭和二十八年

(一九五三)揮毫。

(72) 貫務

にしのそらいとなつかし、我もまた

終にゆくべきかたとおもへば 七十九齡 貫務

(73) 寛堂 明治四十三年(一九一〇)春

(松の画)

清聲松声月天心

明治四拾三稔春彼岸日 為水難漁者慰問使此地

登山上平日風光絶勝如是而如今炎害如彼予撫然歎息の此筆望此国以示後遊者

緑山学寮主不肖沙門寛堂生並題

(74) 清臺 (海岸風景画) 清臺 印「清臺」

(75) 守屋栄夫 昭和三十四年(一九五九)五月十二日

風薫る禅寺たづねて恒斉のかたみの帖を今日見つるかな

昭和三十四年五月十二日 守屋栄夫

(76) 浄国寺十一代住職順厚 嘉永二年(一八四九)以前

抑此臺は昔堯嘗一箕より創てこれを築き則ち碑を立、具に誌せり。前任專嘗は雅陣猶延してまた記せずして迂化す。惜哉。蓋文辞に当るものは其家必ず貧し。実貨に富るものは其子不肖、才人ハ多く賢配なし、美女は必ず愚夫に帰する聴松塵の言あり。案に欽陥は世の習ひ、人に智愚賢不肖有もの乎哉。然るに恒齋子此れに記せよ(と)乞ふ。予ハ老邁とも風雅ハ交らず詩歌に乏

た。長翠の没後は道彦に師事し江戸本町一丁目小菘庵を結んだ。弘化三年(一八四六)没、六十七歳。編著に『あなうれし』(長翠追善集)、『続越叢集』、『雨夜集』、『山曾岐集』、『類題狭義集』。

(46) 松嵐

林丘亭上迎斜日 左見連山右大江
遠近風烟富猷納 好呼清浄号光邦

日観亭 松嵐鈴木道 印

(47) 簀齋閑人

浄国寺の望西臺にいたり侍れどとみにものせし句はむげにおぼつかなくて御帖にかいえるすべうもあらざればたゞ旧作を録し佳蔵一椀の恩を謝して去ぬ
松風のほね身にしむや涅槃像 簀齋閑人 印

(48) 茶村

雲気南馳暁日紅 只将一雨洗秋空
不節遠駕悉天翼 穩乘長江萬里風

到銚子舟中 茶村書 印 [□所堂]

※宮本茶村(宮本尚一郎。号は茶村、名は球、字は仲笏。潮来五丁目の庄屋、漢詩人、考証学者。文久二年(一八六二)六月二十五日没、七十歳。

(49) 紅蘭 (竹画) 張氏紅蘭 印印

※星巖の妻。

(50) 星巖

一道長江幾弧分 浪華噴雪白紛々
不孤中有故人在 誰看扁舟入水雲

星巖 印 印



※梁川星巖、美濃出身の漢詩人。江戸に出て山本北山に学ぶ。菅茶山、頼山陽と詩文を交わし、「文の山陽、詩の星巖」といわれた。天保五年(一八三四)

江戸に戻り、神田お玉が池に玉池吟社を結成する。弘化二年(一八四五)、京都に移り、勤王の志士たちと討幕運動に従事したが、安政の大獄の直前に急死した。安政五年(一八五八)九月二日没。妻の紅蘭も閨秀詩人として知られる。

(51) 春清

(利根川と帆船の画) 春清 印印

(52) 西郭 (画) 西郭 印

(53) 和光

斑鳩や筆も涼しき十七条 和光

(54) 東風庵

望西臺にてよみはべる

かりの世をさとれとこしか夕月と

ゆふ日の影をたのむ臺は 東風庵

(55) 友蟻

望西臺にてよめる

名に愛てかたぶく月に夜ぞふけぬ

人待ほどの住居ならねど 釈友蟻

(56) 竹軒 弘化三年(一八四六)四月

雨後曳筇山寺至 誦詩把酒發幽情

此間人事総忘却 唯聽檀場梵唄聲

丙午(弘化三年)四月遊望西臺次 竹軒老人 印

大里直堂句

(57) 梅巖

(竹画) 不可居無竹涼生價萬国 梅巖道人 印 印

(58) 丘煥 (画) 方 丘煥 印

(59) 委耕 嘉永二年(一八四九)七月

己酉(嘉永二年)孟秋 望前四景 委耕 印

(海岸崖壁画)

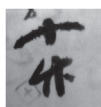


※渡辺華山・江戸生まれ。三河田原藩士。画家・思想家、名は定静、通称は登、字は伯登・子安、のち華山、号に寓画堂・全楽堂等。家老として藩務に精励する傍ら蘭学に親しみ、高野長英・小関三英らと尚歯会を結成する。画は白川芝山・谷文晁に学び、種々の画法を研究しながら風俗写生に才をみせ、洋画描法も摂取して特に肖像画に洞察の深さと筆鋒の鋭さを發揮した。蛮社の獄に連坐した蟄居中、天保十二年（一八四一）没、四十九歳。

(40) 十竹

湖も年貢済てや鳴千鳥

水儼や門に鐘馗を張替る 十竹



※十竹・陸奥白石の岩間乙二の次子。『椎柴集』（文政三年 桂丸編）に「十月の松より青し落の台 十竹」が陸奥の俳人として入集。

(41) 碧水外史

題望西臺

無限林巒向舍歌 一方纔見布帆馳
登臨别有奇觀在 恰及西疇挿袂時

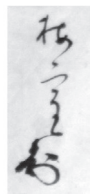
碧水外史 印 印

(42) 卓坡 文政九年（一八二六）十一月

(人物画) 丙戌（文政九年）仲冬日 卓坡画 印

(43) 梅室

日ハ西に梅ほろくとこぼれけり 梅室（花押）



※梅室・加賀金沢生まれ。桜井氏。幼名次郎作。諱は能満。初号は雪雄。のち梅室と改号。別号に素芯、素信、方円齋、陸々山人、遅速庵、余花園、寒松庵、相応軒。關東門の馬來に学ぶ。文化元年（一八〇四）研刀職を隠居し、京都に移住、文政三年（一八二〇）には大坂に移住した。その後安芸、江戸、金沢、大坂、中国四国地方を旅した。嘉永五年（一八五二）十月一日没、八十四歳。

(44) 青桐田教

偶上西臺踏碧空 醉知恰好帶東風

如今却似壁間画 識不一身東画中

題望西臺 青桐田教 印 印

(45) 碓嶺

(竹の画) 碓嶺 印

捨て世に捨て秋なき月夜かな 碓嶺 印



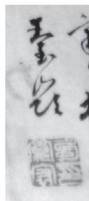
※碓嶺、上野国碓氷郡坂本の旅籠に生まれ、武蔵国本庄時代の常世田長翠に入門した。中村氏。長翠に従い、出羽酒田で剃髪したが、のちに破門され

※一肖、「津氏氏、又、小森氏、八千房四世、淡叟と号す。初め月化、後ち屋烏門、日向延岡人、大阪住」(『新撰俳諧年表』)『燈袋』(文政七年 護物編)に、「田喜先生の北遊を藤岡におくる。我また帰郷のおもひ遠からず。嗚呼七とせの星霜爰に至て手を分つの速かなる事を」と前書して、「三十里来てもあやめの別哉 一肖」の句が入集しており、文政期は関東で過ごしていたようである。

(32) 台嶺 文政四年(一八二一)八月

外川眺望

辛巳桂月(文政四年八月)寫 臺嶺 印

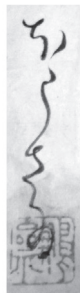


※勿田台嶺、尾張生まれ。南画家。名は寛宏、字は文饒。中村竹洞に画を学び、江戸に出て広瀬台山に師事。天保期。

(33) 鵬齋

わだつみのなみのひかりのはてしなきに
をのが身まよふ月の宮人 ぼうさゐ 印

銚子の十五夜



※亀田鵬齋、江戸生まれ。名は長興、字は樞龍、別号に善身堂。儒学を井上金峨に学び、二十代で塾を開く。詩文を能くし、書に秀でる。官に仕えず下町の儒者として経書を講じ、松平定信の寛政異学の禁に、異学五鬼の一人として反対論を唱えた。文政九年(一八二六)歿、七十五歳。

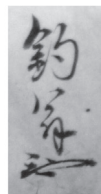
(34) 石窓

写友人鵬齋 園影意 石窓老納(印) (海岸と波の画)

(35) 釣翁

銚江外川のさと狗若にて

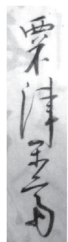
打かける浪にしづむや石路の花 釣翁(花押)



※釣翁、江戸住。『雪のかづら』(文政四年 里丸編)に「竹の子の袖まで伸て古されし 在江戸 釣翁」が入集。『ひとりだち』(文政六年 李峰編)に「大沼のくひな松にもなきにけり 釣翁」が入集。

(36) 閑齋

すゝしさや蟹の這よる膳廻り
朝がほや子もちになりし隣の子 粟津閑齋



※閑齋、備中(または備後)中山の人。大江氏か。別号梅閑(梅関か)。諸国を行脚して文化八年(一八一二)『俳諧道中双六』を編集。文化十四年『長櫃』刊行。文政三年(一八二〇)以降、義仲寺の無名庵に入り、看主として粟津文庫の修復等に努めた。天保八年(一八三七)頃に没した。他の編者に『粟津文庫』、『たねもの集』。

(37) 龍川 文政七年(一八二四)秋

雲霞春満千家色 山秋高萬里臺

甲申(文政七年)秋 龍川散人書 印

(38) 月丸 (蘭の画) 蘭堂月丸 印

(39) 華山

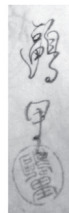
川口といふところにて

世の中や波の上行人のうへ のぼる画賛 印「華山」

(27) 鷗里

望西臺

寒からぬ日影しばらく膝のうへ 鷗里 印「鷗里」



※鷗里、阿波徳島の人。忠津氏。別号、閑日庵、応吏、物外。臥鵬門。文政三年（一八二〇）十二月二十八日、信州柏原の一茶宅を訪問している。鷗里来訪時に「茶は『随斎筆記』に「鷗里盗人」と記している。文政二、四年頃『かつをづと』編。天保九年、金沢の北枝門人の子孫から「北枝考」、「山中問答」等の伝書を手に入れて『三四考』を刊行しているが、鷗里は持ち主の了承なく持ち出したらしい。天保十年（一八三九）から応吏と改号して徳島城下に住した。嘉永六年（一八五三）十二月二十一日没。（㊦）「小松島の俳人と化政期俳壇、藍商阿波屋の安房出店をめぐって」加藤定彦『連歌俳諧研究』第百二十号）

(28) 夢南

浄国精舎に遊

窮鳥のかくれどころや帰花

望西臺

冬の日の西山遠き事千里

茶の花にけふも罪なし西明り

日観亭といふ詩佛が扁額あれハ

韋提希も松の木の間の寒さかな 夢南 印



※夢南、幕末を代表する東北俳人一具の前号。安達氏、または高梨氏。出羽村山郡楯岡の人。福島信夫山大円寺住職。乙二門人。嘉永六年（一八五三）

十一月十七日没、七十三歳。

※韋提希、韋提希夫人（いだいけぶにん）。古代インド、マガダ国王頻婆娑羅（びんばしやら）の後。子の阿闍世王に幽閉された時、釈迦から「観無量寿経」を説いてもらった。

(29) 群芳 文政十二年（一八二九）秋

写於銚江一望楼上己丑（文政十二年）秋月 群芳 印「白雲□」

（波濤画）

(30) 与清 文政三年（一八二〇）十月二十二日

岩本田長（五芳）の老翁大里富文（桂丸）ぬしどもに一立山の望西臺に
のぼりてよめる

東にうつれる御法あふぐ身に見やるもうれし西の雲井を

与清



※高田与清、武蔵国多摩郡小山田村出身。平田篤胤、伴信友とともに国学三大家と称される。文化十四年（一八一七）『相馬日記』著。文政五年刊『鹿島日記』は、文政三年（一八二〇）、千住、取手、佐原、香取、鹿島、銚子、太田、成田等を旅した折の紀行文。同書によれば文政三年十月二十二日に与清は望西台を訪れている。同書には推敲後の和歌「ひむがしにすゝめる御法あふぐ身に西に雲みを見やるうれしさ」がみえる。天保二年（一八三一）史館に出仕し水戸学に影響を与えた。弘化四年（一八四七）三月二十五日没、六十五歳。

(31) 一肖

此臺の名は西に佳景を望むの謂にこそ

月や花や一夜をからば江を枕 一肖（花押）





※春木南湖・江戸の人。南画家。結城氏。名は鯉、字は子魚、通称門弥、別号に幽石・烟霞釣叟。山水・花卉をよくし谷文晁と並称された。京坂・長崎を遊歴し、木村兼葭堂とも交わる。増山雪齋侯に仕えた。天保十年(一八三九)歿、八十一歳。

(23) 鐵丈

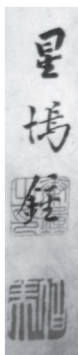
放下不覺覆春氷 為事勤当蘿俗承
増此尋常處世態 方今故盜古夫称

無題 鐵丈 印「鐵山」

(24) 星塙

千樹青松一徑苔 尋涼同上望西臺
連山紅抹斜陽裏 時霜有雲自往来

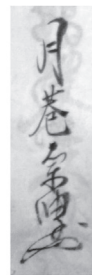
題望西臺 星塙鐘 印印「伯美」



※秦星塙は近世後期の書家。江戸の人。秦星池(一七六三〜一八二三)の子。名は鐘。字は伯美。通称は源十郎。生没年未詳

(25) 蘭叟

望西臺のおもむきは序にくわしければ
南無といふた言めには寒かな 月巷蘭叟



※蘭叟・奥州相馬中村の乙二門人。乙二の三回忌追善集『あさの種』を刊行。『松葉搔』(文政元年蘭叟編)には蘭叟と桂丸の両吟半歌仙、李峰、桂丸発句が入集する。蘭叟は桂丸と会った後、函館の布席のもとまで旅をして、布席と両吟半歌仙を巻いている。

(26) 五芳 文政三〜七年頃

しぐれの雨の笠やどりに酒にゑふて旅ゑひて
足は十文字にふみ違へて望西臺に登る
鵜の筋も小鴨のすぢも啼衛(福方) 福叟五芳(花押)



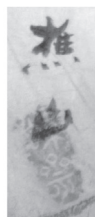
※五芳・播磨国姫路の出身。各地を旅して寛政期には京都、文化期には信州、越後、文政期には銚子、菊間に逗留した。石田善左衛門または岩本田長。俳諧は閩吏門、国学は荒木田久老に学ぶ。蘿堂、有無庵、二夜庵、根芹庵と号す。天保六年(一八三五)十月、姫路白浜町に「はつしぐれ猿も小篋をほしげなり」の芭蕉句碑(小篋塚)を建立。菊間の根本月之宅で客死(『俳道系譜』)。編著に『新さむしろ(寛政六年)』『いぬ榎』(寛政九年)、『多み栗物語』(寛政十年)、『俳諧阪東太郎』(文政三〜八年頃)等。(⊗)〈翻・複〉資料紹介『多み栗物語』大谷篤蔵 角屋研究一、「翻刻と解説『こみのづか』富田志津子 大阪俳文学研究会会報三八)

庄に隠棲した。列号椿老、瓢隱居。『椎柴』(文政三年 桂丸編)、『ひとりだち』(文政六年 李峰編)に「可布」で入集。一茶没後に刊行された『おらが春』の序文を草した。

(14) 言継 (瓢筆画) 言継 印

(15) 樵山

(旅人二人画) 不尽はまた針の穴から御慶かな 樵山 印



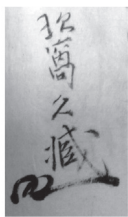
※樵山、八風氏、通称柳屋杖蔵、凌霄庵、葛の家と号す、大阪人、嘉永年中(新撰俳諧年表)のことか。

(16) 樵一 (銚子眺望画) 樵一筆 印

(17) 久藏

望西臺にいざなはれて

秋の日の松にむかひてことばなし 坎窩久藏(花押)



※久藏、豊島氏。列号坎窩、為誰庵、由誓。浅草蔵前の札差井筒屋(夏目成美)の番頭で、成美門。文化七年(一八一〇)頃から一茶とも親しく交遊している。『椎柴』(文政三年 桂丸編)、『ひとりだち』(文政六年 李峰編)に入集。

晩年は武蔵竹塚に移り、安政六年(一八五九)九月二日、同地で没、七十一歳。

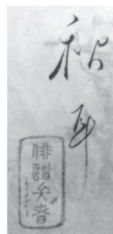
(18) 香玉女 (菊の花、蝶の画) 香玉女 印

(19) 秋耳

西行上人のおもむきをすてず、草まくらの折からこの臺にのぼりてうち

望めばそらに世をたのむこ、ちこそすれ

松葉ちる木の間ぞ月も入りやすき 秋耳 印「俳諧□□」



※秋耳、江戸の人。柴氏。文政六年に奉納された守谷葉師堂俳額の揮毫をした。文化十三年(一八一六)五月十九日、秋耳からの手紙が信州の一茶に届く。文化十三年刊『あとまつり』(魚淵編、一茶代編)、文政三年(一八二〇)刊『椎芝』(桂丸編)、『ひとりだち』(文政六年 李峰編)、文政九年刊『たねおろし』(素鏡編、一茶代撰)に入集。

(20) 銭文清興 (銚子眺望画) 銭文清興 印

(21) 詩仏 文政二年(一八一九) 夏

題望西臺

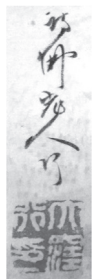
三面青山玉作堆 松林欹處水際洄

不知誰把并刀杖 剪取吳湘半幅來

日觀亭上萬松風 倒卷滄聲灑半空

古道夕陽無限好 不知身在夕陽中

文政己卯(二年) 夏 詩佛老人行 印「大窪行印」



※大窪詩仏、常陸久慈郡袋田村(大子町)の人。名は行、字は天民、列号瘦梅、詩聖堂。山本北山の奚疑塾に学び、市河寛齋、柏木如亭、菊池五山とともに江戸の四詩家と称せられた。諸国を巡って頼山陽を訪ねる。草書・墨竹画を能くし、谷文晁と交流する。天保八年(一八三七)歿、七十一歳。

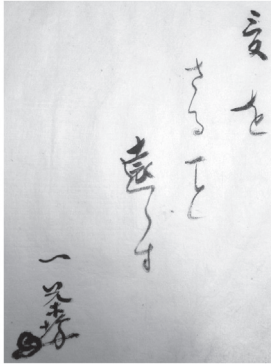
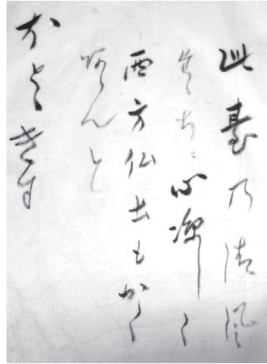
(22) 南湖 文政六年(一八二二) 八月

癸未(文政六年) 秋八月偶登日觀亭時晚霏夕暮而老眼筆瘦腕愚欲視無勝景有

詩佛老人詩中 南湖 印「煙霞釣叟」

※太笱・下総小南の人。通称青野慶治郎、家名権右衛門。前号蕙芝、太橋。猫頭庵、青猿翁、迎風道人、半年庵。小南の名主（酒造、豪農）を引き継ぐ素封家。江戸（芝片門前一丁目、浜松町二丁目新道）にも居を構えた。弟の東騏、子の鞍丸も俳人。文政六年以降、越後長岡地方に門人を多く得て、江戸と長岡千住町に半年ずつ住んだことから半年庵と称した。編者に『犬古今』（文化五年）『しきなみ』（文化八年）『玉笹集』（文化九年）『俳諧発句題叢』（文政三年）『寂砂子』（文政七年）。『鳥の道』（文政十年）がある。文政十一年（一八二八）八月十八日、長岡市千手町の半年庵で没、六十五歳。法名安養院周詠節徳居士。長岡と小南の蔵福寺に墓がある。（㊦『一茶大事典』）

(11) 一茶 文化十四年（一八一七）六月一日
此臺の清風たち二心涼しく西方仏土もかくあらんと
ほと、ぎす爰をさること遠らず 一茶坊（花押）



※「ほと、ぎす」発句、『文化五、六年句日記』（一茶著）の文化六年四月三十日の項に「普光寺」と前書して「時鳥爰を去事遠カラズ」の句がある。「爰をさること遠らず」は、『観無量寿経』の一節「汝今知不、阿彌陀佛去此不遠」を踏まえる。

(12) 西菴可磨 文化十四年（一八一七）冬（推定）
月と日の道や雪より少し上 西菴可磨 印印



※可磨・道彦門。江戸住。可丸とも。蕉雨、菊塙、護物らとともに道彦門の四天狗と呼ばれた（随齋筆記）。『ひさごものがたり』（文化九年 太笱編）に道彦、閑齋、芦庵、護物、べく丸の五吟付合十九句が入集。文化十三年（一八一六）年二月二十一日、十時庵において、道彦、可磨、護物ら十四名による一順連句で脇句を務める。文化十二年三月発行の俳諧番付「俳諧四海兄弟合」上から二段目に「ヲハリ 可磨」とあるのと同じ一人か。文化十三年発行の俳諧番付「正風俳諧名家角力組」では上から四段目に「エド 可丸」の名がみえる。文政三年、応々（道彦の妾）が編集した『はなばかま』の序文は可磨が草している。

(13) 可布
（㊦『俳人鈴木道彦の生涯と作品』矢羽勝幸著）

浄国精舎
すゞしさの果は未来を語りけり 可布 印印



※可布・武蔵国八幡山の人。久米市右衛門。川村碩布門人。上野国高崎で開庵。春秋庵可布と称し、のち江戸に移る。逸淵と改号する。晩年は武蔵国本

※素月・江戸住の道彦門人か。文化十一年六月六日、同十二年二月十六日の金令舎における俳諧に参加。道彦の句で締め括る一枚摺の挿絵を担当する。

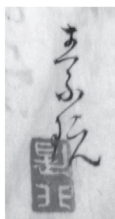
『椎柴集』(文政三年 桂丸編)に入集。(㊦『半場里丸俳諧資料集』加藤定彦編 一九九五年 青裳堂書店)

(6) 素玩 文化十三年(一八一六)夏(推定)

望西臺に尻こしかけて

明た口夫でふさぐぞほと、ぎす

素玩 印



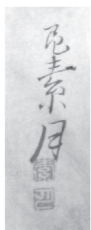
※素玩・若狭生まれ。三木氏。京都にいたが江戸に出た。文化九年(一八一二)

九月二日、一茶、鶴老らと半歌仙を巻く。文政元年(一八一八)一月二十七日には信州柏原の一茶宅に素玩が来訪、二月五日まで両吟歌仙を巻く。二月五日湯田中の希杖を二人で訪問。文政五年(一八二二)には若狭に帰郷し、越中富山から一茶に手紙を書いている。文化九年『滑稽深大寺』、文化十年(一八一三)『董江湖』、文政元年(一八一八)『多羅葉集』刊行。(㊦『一茶大事典』矢羽勝幸編著 大修館書店)

(7) 素月尼 文化十三年(一八一六)冬

恒斎のあるじ(桂丸)にいざなはれて望西臺に杖をとどむ

入る月の跡やあかるき冬木立 尼素月 印「素」印「月」



※素月・宝暦九年(一七五九)陸奥田村郡滝根村(福島県田村市滝根町)に生まれる。安永五年(一七七六、十八歳)頃、三春藩領常葉村の白岩家に嫁ぐ。本名は白岩もと女。同郷の今泉恒丸と駆け落ちして江戸、下総佐原に住んだ。恒丸没後、「蓋月」と号して巢兆の月並にも投句し、道彦とも交流し

た。文政元年(一八一八)春、函館を目指して旅立ち、青森外が浜に逗留。

文政二(一八一九)年、函館で乙二と会うが、九月二日同地で病没する。享年六十一歳。(㊦『鴛鴦俳人恒丸と素月』矢羽勝幸・二村博共編著 歴史春秋社)

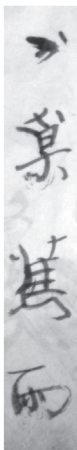
(8) 蕉雨 文化十四年(一八一七)夏(推定)

望西臺

栗は西の木と書て西方浄土に便ありとて

行基菩薩の庵のはしらにも用ひ給ふとかや

幸ひに見つけて嬉し栗の花 八巢蕉雨



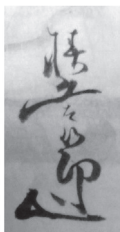
※蕉雨・江戸住吉町の人。生家は信州飯田の酒造、大板屋。質、呉服も商う豪商で能舞台も所有した。桜井光喜。幼名鉄之助、通称奎之進、寸助、三郎左衛門。別号八巢、椋堂、小麓庵、尼椿老人。名古屋の井上士朗門。文化七年(一八一〇)六月、一茶は蕉雨の案内で初めて守谷の鶴老宅を訪れた。文化十一年(一八一四)御家人株を買って江戸へ移住、業俳となる。『椎柴』(文政三年 桂丸編)に入集。『ひとりだち』(文政六年 李峰編)に鈍子の李峰との両吟歌仙が入集。文政十二年(一八二九)五月七日没、五十五歳。駒込徳源院に葬った。(㊦『一茶大事典』)

(9) 文哉 文化十四年(推定)

(人物画後ろ姿) 文哉 印印

(10) 太節 文化十四年(一八一七)春(推定)

うら聲に黄鳥なりぬ西の臺 椿丘太節 (花押)



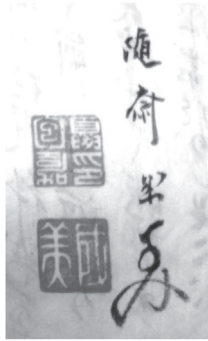
(1) 成美 文化十三年(一八一六)夏

利根河百里の長流海に入處を銚子浦といふ。此川俗に坂東太郎とよびなす。その故は関より東第一の大河なれば太郎とはいふとぞ。此流にそへる漁家蟹戸運送の富商等水利を得る事いくばくなるをしらず。かくのごとく此地水に富とも山に乏しく数里の間いさ、かも丘巒なし。その地の浄國寺に假山をひらき、上に茅舎をいとなみて望西臺といふ。此寺易行念佛のめでたき道場なればもつとも西にこゝろをバカくるなるべし。南北三十里に眼をはなちて直下は耕田のいとなみ農家のありさままかに見ゆ。ちかきあたりに遠望する處なれば騒人墨客のおのづから一句一詠あるも少からず。是を風葉塵埃にたくへてむなくとゞめざらむもちをしとて現任專譽上人こゝに華硯をそなへ同郷の桂丸料荷をまうけ此丘のごとく崩れず此河のごとくながく絶せず後の世かけて眺望の面目にのこさむと也。一義法師そこに杖ひきく帰るさ隨齋に一夜閑談の序是らの事を物がたり申されしそのこと葉のまゝを記していさ、か此帖の序とハなし侍る也。

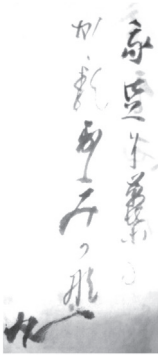
文化丙子夏

隨齋成美

印(夏目包嘉) 印(成美)



我足に草葉のかゝるすゞみかな (花押)



※專譽、浄國寺十代住職專譽徳鑑上人。文化六年(一八〇九)〜文政三年(一八二〇)まで浄國寺住職を務める。

※一峨、江戸浅草かや町二丁目の人。根本彦兵衛。屋号伊勢屋。別号竹堂、路齋、一志庵。今日庵元夢門。一茶の親友。文政九年(一八二六)三月二十九日、市原蒨間の神職根本月之宅で没。編著に『蕉翁百回追遠集』、『おち葉の月』など。

(2) かつら丸 文化十三年(一八一六)夏(推定)

望西臺

暮さうでまだ日のくれず閑古鳥 かつら丸 印



(3) 好静 文化十三年(一八一六)夏(推定)

梅雨の雲我から晴て西の空 好静 印



(4) 香亭 文化十三年(一八一六)夏(推定)

(蛸画) 香亭 印

(5) 芳洲 文化十三年(一八一六)夏(推定)

(樹木画) 芳洲 印

五月雲凝るや刀根川十八里
汐風やまつ吹越して稲の露



浄国寺書画帳一望西台に訪れた著名人たち

二村 博 (常磐大学人間科学部)

Jokoku-ji Signbook: Celebrities who visited the Boseidai

Hiroshi NIMURA (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Abstract

This paper clarifies the actual situation of cultural exchanges based on Choshi in the latter half of the Edo period through the decipherment of the sign book in Jokokuji. The sign book held by Jhokokuji, Choshi City, Chiba Prefecture, 78 people have written from the 13th year of 1817 to 1954 Showa. This sign book includes handwriting haiku poets. Beginning with the introduction of Seibi Natsume, Sogetsu Imaizumi, Syouu Sakurai, Takyo Aono, Issa Kobayashi, Kazan Watanabe.

In the summer of 1816, Katsuramaru's haiku poets established a sign book on a hill with a beautiful view. Katsuramaru invites many celebrities who came to Boseidai to urge them to sign their signatures.

This paper examines the active cultural exchange in Choshi in the late Edo period by introducing the contents of the signature book owned by Jokokuji.

はじめに

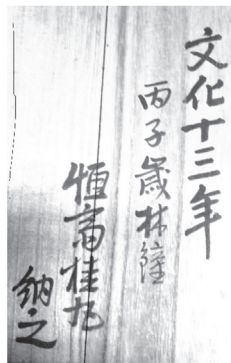
千葉県銚子市の浄国寺に伝来する書画帳は、境内の望西台に来訪した人々たちによる染筆を収めたものである。文化十三年（一八一六）夏、当時の景勝地望西台に書画帳を設えたのは銚子の俳人大里桂丸である。桂丸は来銚した多くの著名人を望西台に招き、書画帳への揮毫を促している。

本稿では、浄国寺書画帳の内容を紹介することにより、文化文政期以降の銚子における活発な文化交流について考察したい。

一、浄国寺書画帳の紹介

(一) 書誌

装幀、大本一冊（縦二十六・八糎、横十八・八糎）。線装本、鳥の子紙、四ツ目綴。表紙、金襴緞子、牡丹唐草文様。題簽無記（左上）。全七十六丁。書画帳は専用の木箱に納められており、蓋の裏には、「文化十三年丙子歳林鐘 恒斎桂丸納之」と墨書されている。



(二) 翻刻と注釈

資料翻刻に際しては便宜的に(1)～(78)の通し番号を付し、人名は太字ゴシック体、地名寺院名等は太字明朝体で表記した。執筆時期を確定、推定できるものには揮毫者名の下に教科書体で年代等を記した。また、「二、浄国寺書画帳の考察」で言及する箇所には適宜傍線部を付した。

執筆者一覧 (掲載順)

Kevin M. McManus	人間科学部	助教
桑原秀則	総合政策学部	助教
二村博	人間科学部	准教授
岡部玲子	人間科学部	教授
松崎哲之	人間科学部	准教授

編集委員

Kevin M. McManus 田中 基晴
旦 まゆみ 永野 勇二 渡邊 洋子

常磐大学人間科学部紀要 人間科学 第37巻 第2号

2020年3月30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 水嶋陽子 電話 029-232-2511 (代)

印刷・製本 山三印刷株式会社

HUMAN SCIENCE

(Faculty of Human Science, Tokiwa University)

Vol. 37, No. 2

March 2020

CONTENTS

Articles

Preliminary Evaluation of the Framework of Tokiwa English Curriculum (FTEC)
 based on Student Questionnaire Responses: Part One of a Three-part Case
 Study K. M. McManus & H. Kuwabara 1

Jokoku-ji Signbook: Celebrities who visited the Boseidai
 H. Nimura 80 (一)

Research Notes

The Relation between Performances and Editions: The case of Chopin's Waltz
 in D-flat major Op. 64, No. 1
 R. Okabe 23

Translation with Notes

Translation with notes on Aizawa Seishisai's "Tyuuyou Syakugi" (12)
 T. Matsuzaki 56 (二十五)