

上智短期大学

紀 要

第 27 号

2 0 0 7

Faculty Bulletin
Sophia Junior College

目 次

論文 Monitoring Student Performance with Self-Evaluation Checklists: An Ongoing Case Study	Melvin R. Andrade	1
論文 The Novelist in the Information Society: Don DeLillo's <i>Mao II</i>	Yoshihiro Nagano	23
論文 フランス革命期におけるシェイエスの憲法制定権力論と社会 契約	高野敏樹	45
論文 『グリム童話集』に学ぶもの	榊田絢子	69
論文 19世紀ニューヨーク市における一斉教授法の成立過程	杉村美佳	87
論文 地球公共財の民間供給 —経済の外部性と企業・消費者の社会的責任—	白瀬宗範	107

Monitoring Student Performance with Self-Evaluation Checklists: An Ongoing Case Study

Melvin R. Andrade

Introduction

Monitoring behavior with self-evaluation checklists can help learners develop metacognitive skills, enhance their learning strategies, and assist them in becoming independent, confident learners. By keeping a record of what they have done and how well they have done it, learners can begin to judge for themselves where their strengths and weakness are and what they need to work on next. Checklists and evaluation forms have been commonly used, for example, in public speaking and composition courses in which students rate themselves (or their peers) on criteria such as organization, content, and language. This type of self-regulating behavior is particularly important in larger classes in which one-to-one interaction with the instructor may be limited. The present paper presents several examples of self-evaluation checklists¹ that the author has used in his courses along with preliminary data from ongoing action research involving the use of self-evaluation checklists with learners in intermediate-level speaking and writing courses.²

Background

In recent years, there has been an increasing amount of attention paid to educational assessment in general (e.g., Arater & McTighe, 2001; Guskey & Bailey, 2001; Marzano, 2001; McMillan, 2001; Reeves, 2002; Smith, Smith, & De Lisi, 2001) and assessment in foreign lan-

guage in education in particular (e.g., Alderson, 2002; Apple & Shimo, 2002; Brown, 1998; Chen, 2006; Coombe & Hubley, 2003, Luoma, 2004; Weigle, 2002). This research has begun to confirm what many teachers have known for a long time: self-evaluation can play a powerful role in motivating students to improve their performance. Rolheiser and Ross (c. 1998) describe it this way:

Self-evaluation is defined as students judging the quality of their work, based on evidence and explicit criteria, for the purpose of doing better work in the future. When we teach students how to assess their own progress, and when they do so against known and challenging quality standards, we find that there is a lot to gain. Self-evaluation is a potentially powerful technique because of its impact on student performance through enhanced self-efficacy and increased intrinsic motivation. (paragraph 3)

A number of models and forms of various types have been proposed to aid teachers who would like to implement self-assessment in their courses. Rolheiser and Ross (c. 1998), for example, propose that self-evaluation is a multi-factor, interactive process that plays an essential role in the learning process. Self-evaluation is especially important in this process because it promotes what they call “an upward cycle of learning.” This cycle is divided into four stages: defining criteria, applying criteria, giving feedback, and setting goals. By going through this process and reflecting on their behavior, students learn to set higher goals for themselves and consequently work harder to achieve those goals. More effort leads to better results, which builds confidence, and increasing confidence enhances motivation, which in turn sustains effort that leads to better performance.

The Present Study

In the ongoing action research, self-evaluation checklists are used primarily to monitor speaking and writing performance, although extensive reading and listening comprehension are also being observed in some courses. Examples of some of these checklists are included in the appendices.³ The reader should note that some of them are being revised to reflect changes in course contents prompted by midterm courses evaluation surveys. Appendix A is an example of a checklist used for establishing beginning of the course performance objectives in an oral communications course. Other checklists used in that course to guide and monitor participation in small group discussions appear in Appendices B and C. In the writing courses, two checklists are used to monitor the quantity and contents of student journal writing on a weekly basis (Appendices D and E⁴), and another checklist is used for self-evaluation of in-progress and final versions of research essays (Appendix F). The reader should note that items in these checklists do not necessarily represent the entire contents of the course syllabi and that in some courses quiz and test scores are part of the data as well.

Participants

The participants in this study are Japanese learners of English as a foreign language at a junior college and a university in Japan. Data is being collected from approximated 150 students enrolled in six intermediate-level courses. One of the courses focuses on oral communication, one on listening, one on reading-listening, one on writing-speaking and two on writing. The data reported below comes from pilot studies conducted with participants in the oral communication course (non-English major, second-year university students) and one of the writing courses (English major, second-year junior college stu-

dents).

Procedure

The self-evaluation checklists in the study are normally distributed to the students during the first class meeting of the semester along with the course syllabus. The purpose and use of the checklists are carefully explained and examples of “A” quality student work or model assignments such as book reports or journal entries are presented. As a general rule, the teacher reviews the checklists individually with students each week during the course to give feedback and to be sure they are kept up to date and done properly. At the end of course, the instructor meets one-to-one with the students to review their work for the entire semester, using the checklists and other data as guides to assess their achievement.

Data Analysis and Results

The data is analyzed in several ways depending on the contents and design of the checklist used. For example, a simple descriptive analysis is used to identify patterns of performance in the journal writing assignments such as *word count* (Are the students writing enough? Are they responding sufficiently in the exchange-journal tasks?) and *topic record* (Is there enough variety in their writing?). Another type of analysis used for the discussion checklists involves examining the data to see how closely students’ evaluations match the teacher’s evaluations. That is, do the instructor and students share the same interpretation of the evaluation criteria? For example, how much content (e.g., the 5Ws and H) and what types (e.g., facts, opinion, feedback) is needed in a discussion? Examples of preliminary descriptive data for a pilot group of students are presented in Figures

1-8 following the Appendix.

Figure 1 shows the average self-evaluation scores for performance in small group discussions. On the whole, the students indicated their performance was in the “good” range with their strongest point being voice quality and their weaker points being contents and body language. These evaluations were consistent with the teacher’s observations. On the one hand, the teacher had to sometimes caution the students to not shout and to speak with a lower volume so as to not disturb nearby groups or nearby classrooms. On the other hand, the teacher frequently had to encourage the students to include more details (i.e., who, what, where, when, why, how). As for body language, the teacher often needed to direct many students not to sit awkwardly (e.g., twisting and hanging over the backs of chairs), to sit up straight, and not to slouch.

Figures 2 and 3 present the self-evaluations of two students, Ken and Taro (not their real names) regarding their participation in small group discussions. Ken tended to evaluate himself on the high end of the scale in the “good” range, whereas Taro evaluated himself on the lower end in the “fair” to “poor” range. The pattern of evaluation was consistent across categories (interaction, contents, etc.) for each student with some but not dramatic variation between categories. Other students displayed similar patterns. On the whole, students’ evaluations of themselves did not vary widely from the teacher’s assessments, but students tended to give themselves slightly higher scores for contents and interaction, suggesting perhaps a gap between teacher and student expectations. Weekly reviews of the checklists with individual students were helpful in motivating many of the quieter students to speak up more. Frequently demonstrating how to apply the guidelines in Appendix A often achieved very good results.

Figures 4-8 present data on students' journal writing performance. Students overwhelmingly described and gave their opinions of recent events in their current lives (Figures 4-5), more than double the percentage of times they wrote about the past (childhood through high school years) or the future (several months from now and beyond). These current-life topics dealt mainly with club activities, shopping trips, gatherings with friends, movies, and part-time jobs. When students did write about the past no particular topic stood out (Figure 7), and when they wrote about the future the topics were extensions of their current-life topics or their dream for the future (Figure 8). The focus on topics from current life most probably reflects the goals and contents of the materials used in course, which emphasized self-expression and personal experience rather than content knowledge and current events. However, with more teacher guidance the students could have been directed to expand the scope of their writing.

As for the quantity of writing (Appendix D), the minimum requirement was 300 words per week *on average*. Having students record the number of words they wrote was often very effective in getting the less productive writers to write more over the course of the semester. If they fell behind, they knew that they could catch up later without penalty. In addition, because students exchanged journals and read each others' work, they knew how much other students were writing, and this observation may have motivated some students to set higher goals for themselves.

Preliminary Conclusion

Experience with a variety of self-evaluation and self-monitoring checklists in combination with explicit instruction and goal-setting suggests that they are generally effective in developing metacognitive

skills, enhancing learning strategies, and assisting learners to judge for themselves where their strengths and weakness are and what they need to work on. They have also been very useful in helping students understand why they received a particular grade (A, B, C, etc.) for the course as a whole. Nevertheless, there are a few difficulties that need to be taken into account. One problem is asking students to engage in too much detailed recordkeeping, especially if they are unclear of the value or validity of what they are doing. Another is not supervising the students closely enough. That is, some students do not keep their records up to date, complete, or accurately enough to provide meaningful information. Teacher guidance, feedback, and frequent personal interaction with the students are essential factors in making self-evaluation work well.

Notes

¹An earlier version of this paper was presented at the 1st Annual Conference of the JACET Kanto Chapter, Waseda University, Tokyo, June 25, 2006.

²“Self-evaluation” does not mean that the students determine the grades for their assignments and courses instead of the teacher. In this paper self-evaluation refers to the understanding and application of explicit criteria to one’s own work and behavior for the purpose of judging if one has met specified goals.

³The layout and contents of the materials in the appendices have been modified or abbreviated to fit space limitations. Space for quiz or test scores have been omitted in some cases.

⁴For this particular course, topics were coordinated with the themes and topics of the course textbook, in this case, J. Richards, *New Interchange 2*, Cambridge, UK: CUP.

Works Consulted

- Alderson, J. Charles. (2002). *Assessing Reading*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Apple, Matthew, & Shimo, Etsuko. (2002). Learners to Teacher: Portfolios, please! Perceptions of portfolio assessment in EFL classrooms. In *The Interface Between Interlanguage, Pragmatics and Assessment: Proceedings of the 3rd Annual JALT Pan-SIG Conference*. May 22-23, 2002. Tokyo Keizai University, Tokyo, Japan. Retrieved September 30, 2006, from <http://jalt.org/pan-sig/2004/HTML/AppleShimo.htm>.
- Arater, Judith, & McTighe, Jay. (2001). *Scoring Rubrics in the Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press (Sage Publications).
- Brown, James. D. (1998). *New Ways of Classroom Assessment*. Alexandria, Virginia: TESOL Publications.
- Chen, Yuh-Mei (2006, March). EFL Instruction and Assessment with Portfolios: A Case Study in Taiwan. *Asia TEFL Journal*, 8 (1). Reterived September 30, 2006, from http://www.asian-efl-journal.com/March_06_ymc.php.
- Coombe, C. A. and Hubley, N. J. (2003). *Assessment Practices*. Alexandria, Virginia: TESOL Publications.
- Guskey, Thomas R., & Bailey, Jane M. (2001). *Developing Grading and Reporting Systems for Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press (Sage Publications).
- Luoma, Sari. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Marzano, Robert J. (2001). *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press (Sage Publications).
- McMillan, James H. (2001). *Essential Assessment Concepts for Teach-*

- ers and Administrators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press (Sage Publications).
- Reeves, Douglas B. (2002). *Holistic Accountability*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press (Sage Publications).
- Rolheiser, Carol.(Ed.). (1996). *Self-evaluation: Helping Students Get Better at It!* Ajax, ON: Visutronx.
- Rolheiser, Carol, & Ross, John A. (n.d./circa 1998) Student Self-Evaluation: What Research Say and What Practice Shows. Center for Development and Learning. Retrieved September 30, 2006, from http://www.cdl.org/resource-library/articles/self_eval.php.
- Schrock, Cathy. (1996-2006). Assessment and Rubric Information. Cathy Schrock's Guide for Educators. Discover School Web site. Retrieved February 1, 2006, from <http://school.discovery.com/schrockguide/assess.html>.
- Smith, Jeffrey K., Smith, Lisa F., & De Lisi, Richard. (2001). *Natural Classroom Assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press (Sage Publications).
- Weigle, Sara Cushing. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wiggins, Grant. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Appendices

Appendix A: Guidelines for Classroom Performance in Oral Communication Skills

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Attendance | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Attends regularly. Arrives punctually. Submits Absences Reports on time.
Attaches appropriate documents to Absence Reports. Completes make-up
homework on time. Make-up homework is complete and properly done. | | | | | |
| 2. Readiness | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Sets up name card promptly. Marks attendance record accurately and
promptly. Sets out textbook, handouts, homework, etc. promptly. | | | | | |
| 3. Attentiveness | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Listens to the teacher carefully. Follows the teacher's instructions. Takes
notes when necessary. Asks questions when does not understand. | | | | | |
| 4. Written Homework | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Homework is punctual, complete, and well done. | | | | | |
| 5. Reading Aloud | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Uses good pronunciation and intonation. Speaks with a clear, firm voice.
Uses good phrasing. Has good posture. Keeps chin up. | | | | | |
| 6. Question & Answer Practice | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Gives appropriate, smooth, and complete answers. States main points
clearly. Gives <i>details</i> , <i>examples</i> , and <i>opinions</i> . Express <i>feelings</i> and relates
<i>personal experiences</i> as appropriate. Can make original <i>questions</i> based
on the text. | | | | | |
| 7. Small Group & Pair Discussions | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Speaks English. Speaks with a clear, firm voice. States main points clearly.
Gives <i>details</i> , <i>examples</i> , and <i>opinions</i> . Express <i>feelings</i> and relates <i>per-
sonal experiences</i> as appropriate. Interacts with others: "I see." "Oh, real-
ly?" "How about you?" "That's interesting." etc. | | | | | |

8. Summarizing 4 3 2 1 0
 Can explain the main points of the lesson or discussion clearly in several well-formed sentences. *"Today's discussion was about..."*
9. Drill & Role Play 4 3 2 1 0
 Responds quickly, smoothly, completely, and correctly. Makes original sentences based on the basic pattern. Can use the basic patterns in original dialogues. Can memorize and perform short, routine dialogues.
10. Speech 4 3 2 1 0
 () Delivery: Timing, posture, hands, chin up, eye contact, paper position, voice, pace.
 () Contents: Follows the *format*. Uses *signal words* ("first, next, finally, on the other hand," etc.). States *main points* clearly. Gives *details, examples, opinions*. Express *feelings* and relates *personal experiences*.
 () Language: Usage is correct and appropriate. Communicates effectively.
11. Body language 4 3 2 1 0
 Sits properly. Good posture, eye contact, appropriate gestures, etc.

Key: 4 = Excellent, 1 = Poor, 0 = Not done

Appendix B: Checklist for Discussions

1. Did you speak English? Did you encourage other students to speak, too?
2. Did you speak with a clear, strong voice? With feeling? With good pronunciation?
3. Did you have good posture? Good eye contact? Good body language?
4. Did you develop the content?

DETAILS: When? "Where?" "Who?" "What?" "Why?" "How?"

EXAMPLES: "For example?" "For instance?"

REASONS: "Because ()." "My reason is ()."

FEELINGS: "How did you feel?"

"I felt (happy, sad, excited)."

"It was (interesting, boring)."

OPINIONS: "What did you think?" "How was it?"

"Which is better?"

"In my opinion ()." "I think ()." My viewpoint is ()."

Judgment: "That was (great, good, OK, so-so, bad, awful)!"

Comparison: "It was (better than, more interesting than, similar to, different from, the same as) ()."

Prediction: "(Next time, In the future) I want to ()."

5. Did you participate actively?

FEEDBACK: "I see." "Oh, really?" "That's (interesting, strange, surprising, wonderful, terrible, etc.)."

"I think so, too." "I agree." "Me, too." "Well, I have a different idea."

"I had a different (similar) experience."

INTERACTION: "Could you repeat that, please?" "I have a question."

"What do you think about ()?" "How about you?"

Appendix C: Group Discussion Score Sheet

Use this score sheet to help improve your ability to participate actively and effectively. Key: 4 = Very good, 3 = Good, 2 = Fair (so-so), 1 = Poor, 0 = Did not participate

	Date	Topic	Speaking English	Voice quality language	Body language	Contents	Interaction Total	Total
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
Total								

Notes: (1) **Speaking English:** I used English as much as possible and encouraged others to speak, English, too. (2) **Voice:** I spoke clearly with good pronunciation, good rhythm, and good intonation. (3) **Body language:** I had good posture and good eye contact. I used appropriate gestures and appropriate facial expressions. (4) **Contents:** I gave details, examples, reasons, and opinions. I expressed my feelings appropriately and related personal experiences. (5) **Interaction:** I interacted with others using expression such as these: “I see.” “Oh, really?” “How about you?” “That’s interesting.” “I have a question.” “Could you repeat that, please?” “Pardon me?” “Me, too!” “I agree.”

Appendix D: Journal Writing Record

Day	Date	Topic	How many words did you write in YOUR JOURNAL?	How many words did YOU write in your PARTNER'S JOURNAL?	WHOSE JOURNAL did YOU READ this week?
1					
2					
3					
4					
5					
Totals:					/

◆ *Try to write about many different topics. Examples:* advice, books, cars, career, childhood, cities, clothes, countryside, celebrations, club, complaints, customs, dreams, entertainment, feelings (happy, excited, disappointed, proud, annoyed, etc.) food, friends, health, hobbies, holidays, hopes, housing, daily life, lifestyle, likes & dislikes, magazines, money, movies, music, news events, party, people, places, problem, school life (junior, high, university), shopping, sports, transportation, travel, vacation. ◆ **Type of writing:** (1) Description, (2) narration, (3) sequence (procedure), (4) opinion, (5) comparison and contrast, (6) advantage and disadvantage, (7) pro and con (for and against), (8) explanation, (9) other.

Appendix E: Journal Topic Record

Check the topics that you wrote about this week. Checking more than one is OK.

Class	Current Life			Opinions, Likes & Dislikes			Past Experi- ences			Future Plans			
	Daily Life	School life	Friends, Family	TV, movies	News events	Problems in society	Childhood	Vacation	Travel	Activities	Career	Dreams	Other
1.													
2.													
3.													
4.													
5.													

Try to write about many different topics. Examples: advice, books, cars, career, childhood, cities, clothes, countryside, celebrations, club, complaints, customs, dreams, entertainment, feelings (happy, excited, disappointed, proud, annoyed, etc.), food, friends, health, hobbies, holidays, hopes, housing, daily life, lifestyle, likes & dislikes, magazines, money, movies, music, news events, party, people, places, problem, school life (junior, high, university), shopping, sports, transportation, travel, vacation.

Appendix F: Academic Writing Checklist and Self-Evaluation

Preliminary Work: List of topics Thesis statements Graphic Outline

Draft 1: Outline Introduction Body Conclusion Works Cited

Draft 2: Outline Introduction Body Conclusion Works Cited

Draft 3: Outline Introduction Body Conclusion Works Cited

Overall Evaluation (4 = Excellent, 1 = Poor, 0 = Not done)

1. I <i>attended</i> class regularly.	4	3	2	1	0
2. I came to class <i>on time</i> .	4	3	2	1	0
3. I <i>participated</i> actively in class.	4	3	2	1	0
4. I used <i>English</i> as much as possible in class.	4	3	2	1	0
5. I did all the <i>homework</i> and in-class <i>assignments</i> .	4	3	2	1	0
6. My homework was completed <i>on time</i> .	4	3	2	1	0
7. My work was done <i>neatly</i> .	4	3	2	1	0
8. I used proper <i>margins, line spacing, page numbers, etc.</i>	4	3	2	1	0
9. My writing was <i>well organized</i> (topic sentences, etc.).	4	3	2	1	0
10. I supported my topics with <i>details</i> and <i>examples</i> .	4	3	2	1	0
11. I used <i>indirect quotations</i> and <i>paraphrase</i> correctly.	4	3	2	1	0
12. I used <i>direct quotations</i> correctly (citations, etc.).	4	3	2	1	0
13. I avoided <i>plagiarism</i> (see 11 and 12 above).	4	3	2	1	0
14. I used transition words (<i>in addition, however, etc.</i>).	4	3	2	1	0
15. I used a variety of <i>sentence types</i> .	4	3	2	1	0
16. My <i>Works Cited</i> list and citations matched correctly.	4	3	2	1	0
17. My <i>Works Cited</i> list used correct MLA style	4	3	2	1	0
18. My <i>grammar, spelling, punctuation, etc.</i> were good.	4	3	2	1	0
19. My oral presentation was well done.	4	3	2	1	0

Figures

Fig. 1 Students' Self-Evaluation of Discussion Performance

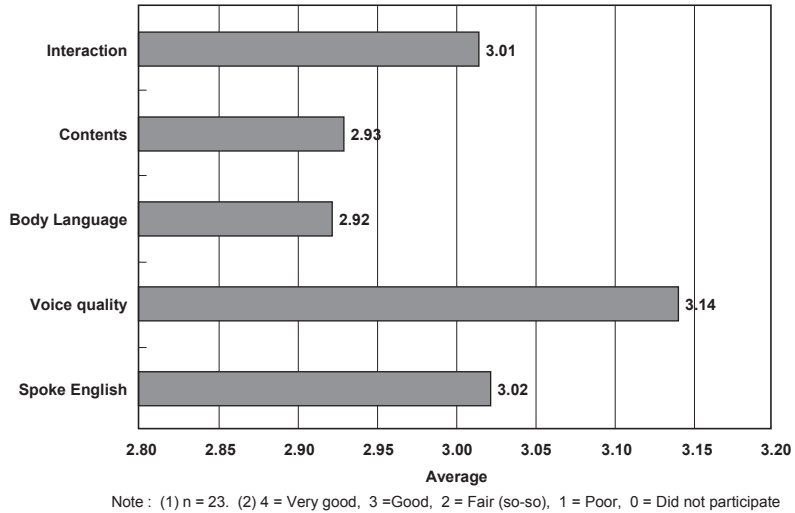


Fig. 2 Discussion Self-Evaluation: Student Profile 1 ("Ken")

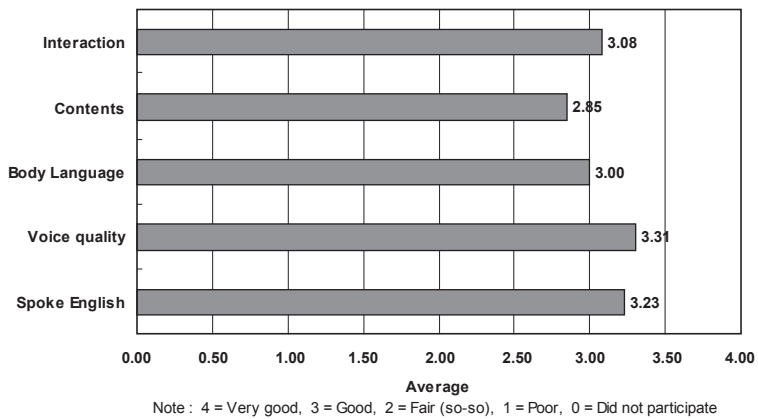


Fig. 3 Discussion Self-Evaluation: Student Profile 2 ("Taro")

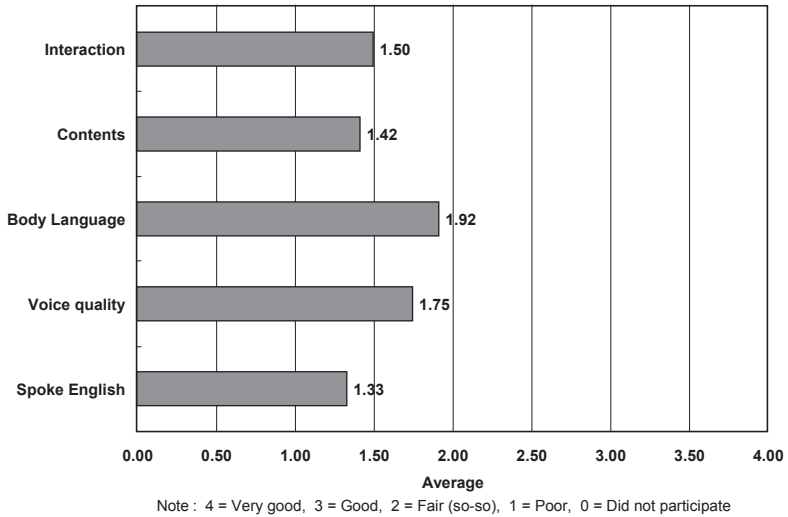


Fig. 4 What Topics Did Students Most Commonly Write About in Their Journals?

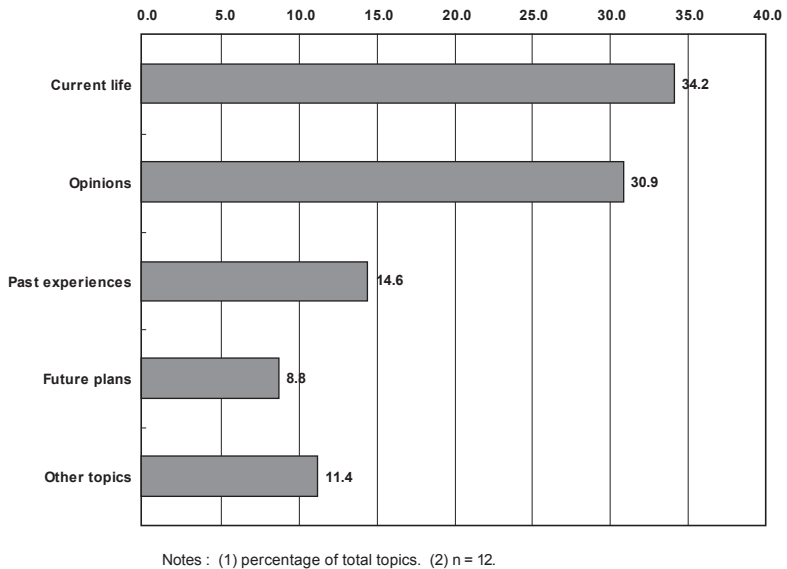
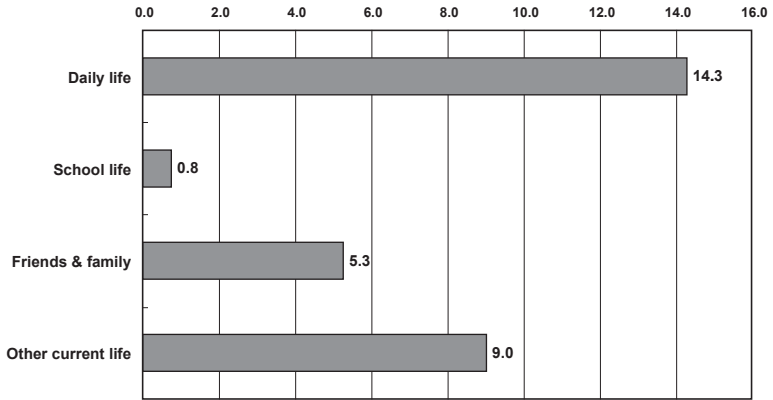
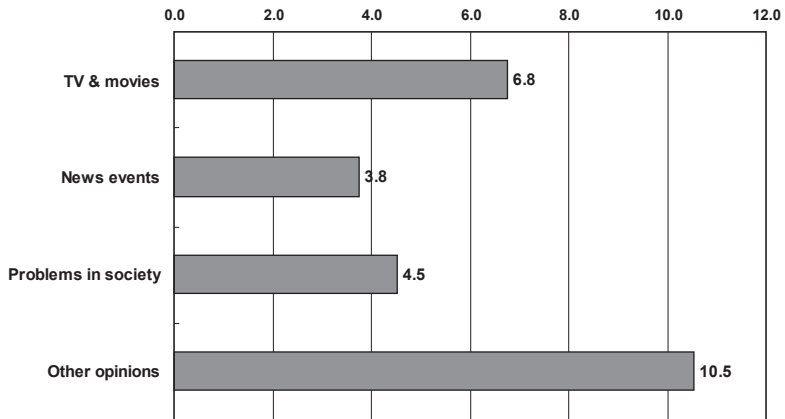


Fig. 5 What Current Life Topics Did Students Write About?



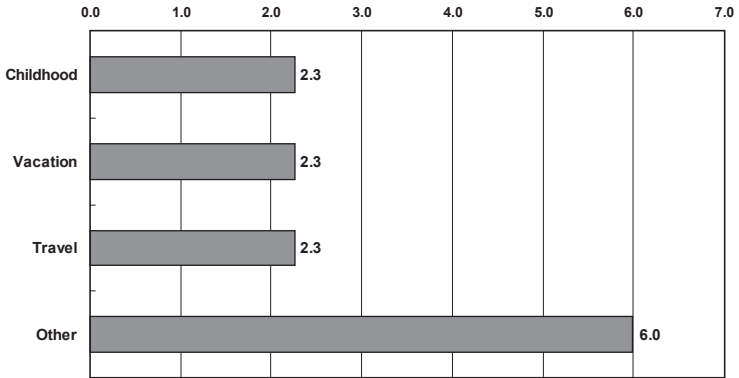
Notes : (1) percentage of total topics. (2) n = 12.

Fig. 6 What Topics Did Students Write Opinions About in Their Journals?



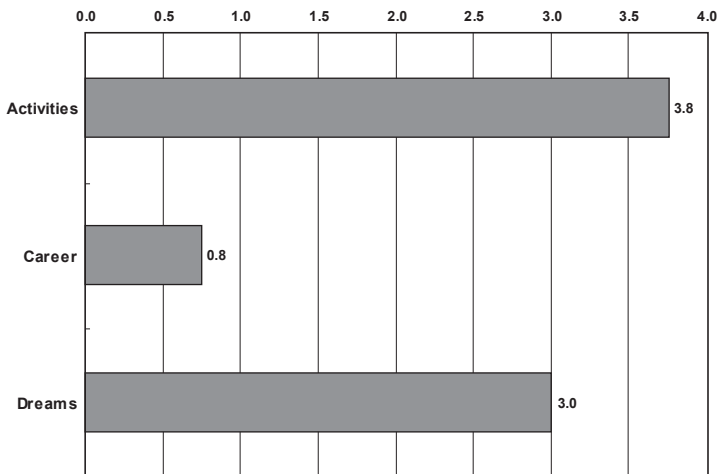
Notes : (1) percentage of total topics. (2) n = 12.

Fig. 7 What Past Experiences Did Students Write About in Their Journals?



Notes : (1) percentage of total topics. (2) n = 12.

Fig. 8 What Future Plans Did the Students Write About in Their Journals?



Notes : (1) percentage of total topics. (2) n = 11.

The Novelist in the Information Society: Don DeLillo's *Mao II*

Yoshihiro Nagano

Don DeLillo's *Mao II* can be considered an attempt to explore the meaning of novel writing in the American information society near the end of the twentieth century. The protagonist, Bill Gray, is a recluse writer who desperately tries to shut himself off from the flood of media-generated information in order to bring his novels to perfection. Autonomous subjectivity detached from a media-saturated, capitalist society is the basis for his dissident, high art. Bill as a recluse novelist responds to the challenge posed by media machines that disseminate capitalist, political messages and encroach on the autonomy of his art. In his solitary, meticulous act of writing, he goes through a series of corrections and revisions. Yet he gradually loses control over his own language and eventually succumbs to information that violates the aesthetic sphere he jealously guards. The major aim of my study is to explore the role of the novelist in the information order dominated by the media, focalized through his disengagement from society as an attempt to write outside and against the system. However, the problem is that no matter how hard he tries to maintain a detached position, Bill cannot go outside of the information network. The reader witnesses how his attempt to challenge it from the outside fails.

Critics have already examined DeLillo's use of information in his fiction. For instance, Mark Osteen's analysis of "spectacular authorship" in *Mao II* shows how novelists are turned into images in the in-

formation society and stresses the importance of their dialogical response to culture (Osteen 210). John Johnston's concept of the postmodern novel as an "information assemblage" is skillfully applied to DeLillo's fiction. The evolution of DeLillo's novels is "marked by the way in which word and image, film and televisual effects are reconfigured as aspects of an englobing media assemblage . . ." (Johnston 168). He shows how the novel incorporates into itself different types of non-literary signification forms.¹ Using their research as a springboard, my study first investigates the role of the novel as an organizing principle of culture amid changes within narrative forms in an information society. The focus is on the way in which the novel competes with the news as a new narrative of darkness and tragedy in a troubled, violent world. Furthermore, I examine how Bill fails and how DeLillo thrives in their literary endeavors to respond to the power of the information order. The focus is on DeLillo's use of the character called Karen Janneys and her active involvement with that order. The reader witnesses the transformation of her subjectivity and most likely notices that this transformation is closely linked to that of literary forms. My contention is that such transformations in subjective and aesthetic domains can be creative responses to the information society and its culture, and that these transformations can open up ways to establish a certain form of communality with distant, cultural others who are irrevocably located in this information network.

I

The types of information that proliferate in DeLillo's America are both visual and verbal, including commercial, political, and cultural messages from different types of media. A major focus of this novel is the power of information that conveys messages about dark, tragic

events. In his interview with Maria Nadotti, DeLillo himself comments on such news: “The news is fiction, the news is the new narrative — particularly, the dark news, the tragic news. I think that from this kind of news people find a kind of narrative with a tragic stamp which in another time they found in fiction” (Nadotti 114). In *Mao II*, the author lets Bill Gray comment on the same question: “News of disaster is the only narrative people need. The darker the news, the grander the narrative” (42). The novel foregrounds reports on events that affect a large number of people in violent and tragic situations. The reader witnesses upheavals around the world — conflicts in the Middle East, the Tiananmen massacre in China, activities of an Asian religious cult, and a sporting disaster in a soccer stadium in Sheffield, Britain. Those unsettling events constitute the fictional ambience of media-saturated America in 1989. In order to understand what lies behind Bill’s and DeLillo’s comments on the news, we have to look at a remark by Bill’s assistant Scott Martineau, one he made quoting Bill himself: “The novel used to feed our search for meaning. . . . It was the great secular transcendence. The Latin mass of language, character, occasional new truth. But our desperation has led us toward something larger and darker. So we turn to the news, which provides an unremitting mood of catastrophe” (72). In the troubled, violent world the author describes, a strong sense of desperation underlies the characters’ consciousness. Their attempt to understand the “meaning” of world events is frustrated by the overabundance of information about meaningless violence, deaths, and catastrophes. In the novel, the characters are overwhelmed by desperation and even resign themselves to it, wishing for more darkness and tragedies.

Such darkness and tragedies resulting from ideological and military conflicts, and unbridled economic and technological developments

are also observable in other works by DeLillo. To mention a few written in roughly the same period as *Mao II*, *White Noise* depicts an accident where a derailed train car spills deadly chemicals that grow into a cloud and its aftermath in a quiet suburban area. He foregrounds risks and disasters caused by the development of technology. *Libra* gives a fictional reinterpretation of history surrounding the Kennedy assassination, delving into the complex forces that culminate into the traumatic, national event. His magnum opus *Underworld* tells of American history after the Second World War driven by its aggressive competition with the Soviet Union. Apocalyptic overtones ineluctably accompany his version of the history of the Cold War. In those novels, ideological, military, and technological threats and possible disasters haunt the characters, and such dark, tragic events are constitutive of his visions of the contemporary world. *Mao II* is in large measure driven by dark, tragic news as a new, powerful narrative. The author pits Bill's and his own literary narratives against the news in order to respond to the challenge posed by it and to explore the novel's possibility.

DeLillo creates the author figure of Bill Gray, who grapples with that difficult task. In fact, Bill stresses the importance of the novelist's engagement with the shaping of human consciousness and culture through narrative. At one point in the novel, the reader comes across a surprising statement in which Bill as a novelist regards terrorists as his major competitors: "Years ago I used to think it was possible for a novelist to alter the inner life of the culture. Now bomb-makers and gunmen have taken that territory. They make raids on human consciousness. What writers used to do before we were all incorporated" (41). Bill is a solitary rebel who intentionally isolates himself from the dominant economic and ideological forces. His literary authority de-

rives from the ability to strike a blow against society from the outside. He feels anger at the loss of such an ideal, as novelists become “incorporated” into a capitalist, media-driven society. His half-ironic remark that praises terrorists’ power to “make raids on human consciousness” suggests a strong sense of frustration rooted in the loss of novelists’ power to rebel against the normative and formulate the core of culture. Bill’s hyperbolic emphasis on the crisis literature faces seems to push his own literary dissidence to the limit until it borders onto terrorism and to empower his literary imagination. DeLillo himself comments on this question in one interview: “There is a deep narrative structure to terrorist acts, and they infiltrate and alter consciousness in ways that writers used to aspire to” (Passaro 84). Yet, as we will see, regardless of their shared impulse, Bill and DeLillo tackle the problem in different ways. We have to note that in *Mao II*, the latter lets the character called Charles Everson criticize Bill’s stance exemplified in his statement quoted above: “You have a twisted sense of the writer’s place in society. You think the writer belongs at the far margin, doing dangerous things” (97). Being in a position to co-opt the writer as a commercial publisher and possessing a sophisticated view of the relationship between business and writing, Charles shrewdly points out Bill’s naivete that leads to such an extreme idea.

News about a terrorist activity directs Bill toward the domain outside the aesthetic sphere and consequently drags him into the world of international politics. This is about a hostage situation brought about by the terrorist group led by Abu Rashid. Through the media, the group makes public the fact that it is holding a hostage — a Swiss UN worker who is also a poet — to publicize itself and advance its political agenda. In response to the threat, the committee for free expression Charles works for requests Bill to support it publicly, in-

tent on taking advantage of his fame. Both the terrorist group and the committee act according to the logic of the information order. As Charles Everson, chairman of the committee, remarks, “I want the famous novelist to address the suffering of the unknown poet. I want the English-language writer to read in French and the older man to speak across the night to his young colleague in letters. Don’t you see how beautifully balanced?” (99). To Charles, the importance of the event lies in the mere act of reading in the public sphere and in its appeal to international viewers. The instantaneous dissemination of the news concerning this act can exert a powerful influence over viewers. The content of the poem and even the saving of the poet are less important than controlling the power of the media and advancing the committee’s agenda. DeLillo describes Bill as he gradually becomes powerless in comparison with the characters who find a way to thrive in the information order and use it for their own benefit. Consequently, Bill abandons writing and, surprisingly, sets off on a journey to Beirut to have direct contact with Abu Rashid only to die anonymously without achieving that goal.

The point worth noting regarding Bill’s journey is that it is narrative that drives him toward Rashid. The dark, tragic news about the terrorist abduction generates a counter-narrative of heroism on Bill’s part. On his journey, Bill gets hurt in a traffic accident, yet refuses to be treated: “Certain conditions seem to speak out of some collective history of pain. You know the experience from others who have had it. Bill felt joined to the past, to some bloodline of intimate and renewable pain” (196). Douglas Keeseey reflects on Bill’s unreasonable refusal to be treated and concludes that “he feels that it connects him with all the people who have been injured under terrorism. The more he dramatizes his link with the people, the further he distances him-

self from any true connection with them; *they* would not leave their wounds untreated to serve as mere symbols of suffering” (Keesey 192). Here, what Bill generates is a narrative of false heroism to give meaning to his irrational act, which leads to his meaningless death. The author treats, with respect, Bill’s assiduous act of writing that exhausts him and eventually makes him abandon writing for a political cause, though he does not endorse Bill’s last-ditch political attempt. Bill’s anger at literature’s loss of power in the face of the increasing dominance of political, commercial messages drives him to play an active role in a foreign political situation that he does not fully understand. He throws himself into a complex conflict of forces — a conflict involving Maoism, terrorism, geopolitics in the Middle East, and the U.N. As a result, Bill fails in both his attempts at writing and politics.²

II

DeLillo incorporates into his novel critical events through dark, tragic news and develops literary uses of those materials. As we have already seen, when he talks about “a deep narrative structure to terrorist acts,” he emphasizes their power to “infiltrate and alter consciousness” (Passaro 84). DeLillo’s focus is on the narrative’s power to shape the subjectivity of people and their views of the world, which is comparable to what Bill believes to be the novelist’s power to “alter the inner life of the culture” (41). However, we have to note that the culture of the information society DeLillo depicts is far more complex than Bill’s idea of it. Bill does not seem to go beyond the traditional, closed idea of culture. The following statement made by J. Hillis Miller in his introductory book on literature reminds us of such an idea: “A culture is to be defined as a social group all accepting similar assump-

tions about value, behavior, and judgment” (Miller 90). To be sure, those assumptions are still the constitutive elements of culture, but the modes of cultural formation and transmission are diversified and complexly interlocked, as exemplified by the electronic media. Moreover, narratives from other areas of the world infiltrate into those media and affect the process of cultural formation. As modes of transmission change and the information network grows to encompass human activities in increasingly dispersed areas, the supposedly organic unity of “the inner life of the culture” (41) becomes irrevocably undermined. In *Mao II*, reports about world events — a religious ceremony in Muslim Iran, a riot and its violent suppression in Communist China, and terrorism in the Middle East — are disseminated through the information network. Bill cannot get over his closed, monological understanding of culture grounded in the assumption that it can maintain an organic, unified form. He nostalgically imagines such a form from a privileged position where he can demarcate the inside (inner life) from the outside. That view gradually proves to be powerless in the face of the contemporary America DeLillo presents, and Bill cannot find a way to handle the power of information that overwhelms his own literary means of cultural formation.

The reader can find an example of such a power in the author’s treatment of Brita Nilsson, who travels around the world photographing renowned authors. She ponders on the formation of culture in a rather casual way from a perspective markedly different from Bill’s: “She was thinking that everything came into her mind lately and developed as a perception seemed at once to enter the culture, to become a painting or photograph or hairstyle or slogan” (165). As a photographer, Brita understands the logic of popular, image culture in which perceptions become commodified and circulated through the media.

Her idea of culture is an excess of aesthetic, modish, and political images and discourses, where there is no clear demarcation between images created by individual fantasies and media-generated ones. Again, such an idea of culture undermines the wholeness of “the inner life of the culture” (41). Brita’s subjectivity composed of the masses of information is pitted against Bill’s exclusive, aesthetic one. Regarding the uses of capitalist and political images in the novel, Mark Osteen argues that “capitalist spectacles level differences by ‘incorporating’ everything, so that political leaders are as interchangeable as advertisements” (Osteen 211). In the confusion of ontological levels of images, political icons are dragged to the position of commodities. Furthermore, Brita, who takes pictures of writers and sells their images, has the power to reduce novelists into depthless, commodified images. The confusion brought about by information nullifies the differences among politics, economics, and aesthetics, thereby encroaching on the autonomy of art. In such a confusing social order dominated by information, the author addresses the possibility of novel writing, confronting Bill with a new, powerful order, and exploring the conflict as well as examining both positive and negative aspects in Bill’s assiduous act of writing. Regarding the difference between the author and his characters’ relationship to the information order, Timothy Parrish writes: “Although DeLillo recognizes the threat that our many post-modern systems of technological representation pose to the autonomy of the novelist, he never doubts his own authorial ability to reproduce those systems within the universe of his novels. If DeLillo’s characters cannot resist the systems that contain them, DeLillo-the-novelist is not subject to the same control” (Parrish 87). The author’s artistic mastery enables him to incorporate such representational systems within his text and face the challenge posed by them. This challenge

enhances the complexity and subtlety of his own novelistic representation as a composite structure of competing media.

The conflict between literary practices and the disrupting forces of information is further instantiated by the one between Bill Gray and Karen Janney, a runaway girl who was brought to Bill's place by Scott Martineau after her fleeing a religious cult group. Once a devotee of a despotic religious leader, she represents the loss of individuality in the age of the masses, which Bill abhors. The reader notes her receptivity to information especially through the descriptions of her responses to TV messages. Scott quotes Bill's comment on her: "She was thin-boundaried. She took it all in, she believed it all, pain, ecstasy, dog food, all the seraphic matter, the baby bliss that falls from the air. . . . She carried the virus of the future" (119). In that account, Bill describes the subjectivity of the info-addicted Karen as an uncritical receptor of jumbled messages. "[T]hin-boundaried" Karen disturbs Bill, who struggles to maintain the imperviousness of his autonomous subjectivity through the mastery over the complex system of language. The "virus" of information Karen carries could spread to Bill and affect the literary practice essential to him, that is, the act of selection. The jumble of information deriving from different registers threatens the act of constant revision Bill is obsessed with. Michel Foucault's concept of the author as "the principle of thrift in the proliferation of meaning" (Foucault 118) helps us clarify such a literary practice and what Bill tries to protect. Foucault writes: "The author allows a limitation of the cancerous and dangerous proliferation of significations within a world where one is thrifty not only with one's resources and riches, but also with one's discourses and their significations" (Foucault 118). The Foucauldian author is situated in a network of cultural discourses that is ideologically charged. Bill plays a

role similar to “the principle of thrift” amid the proliferation of information, trying to sort it out for artistic creation. He spends years writing and rewriting a single novel until he is lost in the system of language. His meticulous act of revision indicates the constant inclusion and exclusion of material for artistic perfection.

However, the task assigned to Bill is concerned with an area of linguistic practice slightly different from the discursive one Foucault analyzes. Information and discourse sometimes require different practices for their mastery. To examine the matter, we have to recall that Bill’s position as an isolated rebel is essential to his identity as a novelist. He faces a violent intrusion of information in such forms as capitalist and political messages into his subjectivity. What is crucial is that the economic and political power Bill challenges is encoded in fragments of information, not necessarily in a unified discourse. Scott Lash points out such a form of power in the contemporary information order, when he claims that power takes an informational form rather than that of a linear, coherent discourse: “It lies no longer in discourse but in the much shorter and more transient bits and fragments of information” (Lash 189). Mark Edmundson shows a similar view, when he comments on power and media images in DeLillo’s novels: “The kind of power DeLillo renders exists everywhere and nowhere. It is impossible to confront” (Edmundson 116). For the Foucauldian author, power takes the form of discourse, whereas for Bill power is increasingly dispersed in small units of visual, auditory, and written information. Because of its fragmentariness, it is difficult to challenge and thus can infiltrate and alter one’s subjectivity like viruses. Fragments of information as exemplified by the messages Karen receives from the media serve as agents of economic and political power, and they constitute dominant forces that transform culture.

III

A detailed analysis of DeLillo's description of Karen Janney leads us to examine his artistic response to information. In some instances, she seems at the mercy of intrusive information that determines her mode of thinking and action. The reader knows that she once succumbed to the persuasion of a religious cult, and also observes how she uncritically absorbs capitalist and political messages from the media. Moreover, she seems fascinated with news about dark, tragic events that take place in the troubled regions of the world. Yet Karen's receptivity empowers the author. To be sure, she is vulnerable to informational control and to the appeal of joining the anonymous masses and renouncing individual responsibility, but the reader understands the significance of her attempt to expand her imagination and sympathy toward distant, cultural others, as she becomes absorbed with their media images. For her, information is intrusive yet empowering. At the beginning of the novel, she is bewildered by the whirling flood of information about events in unknown lands. In that regard, the scene where Karen watches a sporting disaster at Hillsborough Stadium, Britain, is worth noting. In the overcrowded stadium, supporters — many of whom are teenagers and children — are crushed to death: "She sees men and boys at first, a swarming maleness, a thickness of pressed-together bodies. Then a crowd, thousands, filling the screen. It looks like slow motion but she knows it isn't" (32). What is stressed in the description of the masses is their physical pain, as exemplified by the following line: "It is an agony of raised and twisted arms and suffering faces" (33). On the TV screen, there appear heaps of fragmentary images of suffering bodies that include: "open mouths and bloated tongues"; an "arm twisted against the steel strands of the

fence”; a “girl crushed and buckled under someone’s elbow” (33). At this point of the novel, Karen is still a passive observer/receptor of images, though she is beginning to feel the suffering of the people through the powerful spectacle of bodies in pain.

DeLillo’s description of the masses on TV points toward ideological and aesthetic conflicts between Bill and Karen. Bill’s obsession with seclusion and Karen’s attraction to anonymous masses represent the two ideological positions of individualism and collectivity. Bill’s individualism is the basis for the autonomy of his art but it leads to self-enclosed isolation. Karen’s yearning for collectivity drives her to connect but it can make her succumb to anonymity and even totalitarian control. The question implies another conflict among different forms of driving forces behind culture: art and information. Out of these conflicts, DeLillo aims to develop an aesthetic form by achieving artistic control over the overflowing images of numerous others disseminated by the information network. In order to pursue the question, let us return to the description of Karen quoted in the previous paragraph. This includes the comment that the riot scene “looks like slow motion,” (32) which gives us a clue to understand DeLillo’s narrative strategies. In this scene, one soon notices that the temporal structure of the narrative changes. One and a half pages of a succession of images are presented in such a meticulously detailed manner that the narrative progresses very slowly. The signal phrase — “she sees” — that calls the reader’s attention to Karen’s absorptive act of watching TV images is repeated throughout the scene, paired with the signal — “they show” — that points toward the incessant flow of images: “They show men standing off to the side somewhere, watching sort of half interested. She sees a great straining knot of people pressed to a fence, forced massively forward. They show the metal fence and

bodies crushed against it, arms upflung” (33). Through the pattern of accumulation and intensification, new fragments of images of packed bodies are added after each signal, and the reader becomes immersed in the fullness of such images. Scott Lash comments on information as it inflects the narrative form: “Unlike narrative, information compresses beginning, middle and end into a present immediacy of a ‘now-here.’ Unlike discourse, information does not need legitimating arguments, does not take the form of propositional utterances, but works with an immediate communicational violence” (Lash X). As DeLillo collapses the orderly duration of the narrative, fragmentary and shocking images with their mesmerizing fullness fill the fictional space and immerse Karen and the reader in a strong sense of a “now-here.” The progression of the narrative flow is suspended by the slow accumulation of visual details for a brief period of narrative time. DeLillo deploys the same kind of narrative strategy in other scenes, e.g. those where Karen watches the Tiananmen massacre and Iranian mourners at the funeral of Ayatollah Khomeini. The images of sudden eruptions of these violent and tragic events are communicated in such a powerful manner that they grip the viewer/reader. These images can be considered simulacra, yet the suffering and powerlessness of the masses involved with them are fully grounded in the reality of the contemporary world.

Through her constant exposure and an increasingly active response to dark, tragic news, Karen goes through a rapid psychological transformation. Her fascination with the suffering masses in cultures outside her own leads to such a transformation. In his analysis of the position of the subject in the information society, Mark Poster writes: “In the mode of information the subject is no longer located in a point in absolute time/space, enjoying a physical, fixed vantage point from

which rationally to calculate its options. Instead it is . . . decontextualized and reidentified by TV ads, dissolved and materialized continuously in the electronic transmission of symbols” (Poster 16). To use Poster’s terms, Karen’s subjectivity is “decontextualized” from the environment conferred by middle-class, U.S. citizenship by means of electronic data streams charged with exotic cultural messages. It is fair to say she tries to “reidentify” herself, as she feels strong empathy with the suffering masses in international areas, relocating herself into expanding social contexts. After going through such self-fashioning, Karen consciously attempts at a psychological transformation. For instance, the reader can witness how she tries to develop skills in interpreting politically and culturally-charged information in her peregrination in New York City. In the loft of a tenement building near Tompkins Square Park, she sees pictures of “[f]amine, fire, riot, war” that have taken place in other parts of the world. Walking about the area, she trains herself to interpret images: “There was a dialect of the eye. She read the signs and sayings near the park. The Polish bars, the Turkish baths, Hebrew on the windows, Russian in the headlines . . .” (175). In the confusion of multinational signs similar to those of the media, she tries to read distinct traits in them. As Scott Lash observes, in the information society there is a “nomadic movement of both tribal and global cultures” (Lash 183). This society with its media machines spreads not only homogenized images of Western commodities and popular culture but also distinct local images. Images and signs are nomadic, so are individuals who traverse cultural data streams.

One of the important tasks assigned to Karen is to delve into the distinctiveness of tribal cultures, expanding her imagination as a powerful connecting force beyond local experiential constraints. Jo-

seph Tabbi's comment on the role of the novelist enables us to gain insight into the task DeLillo assigns to her. Tabbi argues that "the contemporary novelist occupies the void left by the media, filling gaps in the historical record and using the ready-made drama of a much publicized yet unexplained act of violence to bring out the unformulated themes, hidden designs . . ." (Tabbi 184). Watching the news about the funeral of Ayatollah Khomeini, Karen notices the limits of media images and the excess that lies outside them: "The camera could not absorb the full breadth of the crowd. The camera kept panning but could not inch all the way out to the edge of the anguished mass" (188). The huge scale of the gathering masses and the intense level of anguish cannot be transmitted by informational means. Unlike the passage on the soccer stadium disaster, which depicts the passive reception of images, this scene gives Karen room for reflection. Moreover, to overcome the limits of media coverage, DeLillo intensifies the sense of immediacy in her connection with the mourners who chant and beat themselves in anguish. The reader notes the repetition of "into" in the entire scene, as in "she could go into the slums of south Teheran" (189); "Karen went backwards into their lives, into the hovels and unpaved streets" (190). The following passage conveys what she wants to achieve in her participatory interpretation: "Karen could go backwards into their lives, see them coming out of their houses and shanties, streams of people, then backwards even further, sleeping in their beds, hearing the morning call to prayer, coming out of their houses and meeting in some dusty square to march out of the slums together" (188). Mingling with the mourners in her imagination and her churned emotions, she goes so far as to enter the most private spaces of their houses and share their beds with them. This culminates in a desire to liberate them from poverty.

One major problem DeLillo must overcome is well stated by Katharine Hayles. She points out a mode of existence in the expanding but depthless information network that haunts individuals, that is, “a disembodied, free-floating existence made possible in part by the near-instantaneous transfer of information from one point on the globe to any other” (Hayles 394). In her analysis of DeLillo’s *White Noise*, she shows how the characters who are threatened by informational “disembodiment” try to achieve “embodiment,” reintroducing materiality into their lives (Hayles 410-11). The question of embodiment plays an equally important role in *Mao II*, which was published after the Hayles essay. In the passage I quoted from *Mao II*, Karen strives against the disembodiment of existence in the media space. Her tactile and auditory sensations are intensified so that she can feel the sensation of sharing private life with the distant mourners. She is also at pains to recuperate a strong sense of materiality and that of intimacy in her unreal relation to others. Her intensification of bodily sensations is an attempt to achieve virtual proximity through the reception of and response to information.

A crucial element underscored in the images of distant others is pain, as seen in the mourners on the death of their leader. In the soccer stadium scene quoted earlier, the author describes deformed bodies and the intense physical pain of the masses. Likewise, DeLillo’s description of the Tiananmen massacre includes images of bodies in pain: “dead bodies attached to fallen bicycles” (177); “upside-down bodies and blood dashed everywhere” (178). Critics have argued that DeLillo’s characters tend to believe that violence brings back lost materiality and makes embodiment possible: “Only violence . . . can crack the slick surfaces of fetishized commodification and restore the connection and immediacy that embodiment entails” (Hayles 411). In

that quote, Hayles's focus is on *White Noise*, in which the main character, Jack Gladney, shoots the man who slept with his wife in revenge. This act is also an attempt to bring back materiality that has been usurped by the mass of information — commercial and political messages, and medical data that determine who he is. However, the images of violence Karen witnesses in *Mao II* do not lead to such a selfish, horrific act. The intense sense of physical pain brings to the surface tragedies that are shared by many. Karen asks herself the following question concerning the sense of connectedness achieved by millions of viewers watching the Iranian mourners: “[D]oesn't it mean we share something with the mourners, know an anguish, feel something pass between us, hear the sigh of some historic grief?” (191). The suffering of the masses due to disaster, political oppression, and a national tragedy drastically disturb the subject in the First World.

As we have seen at the beginning of this study, dark, tragic news as a new, powerful narrative emotionally affects a large number of people located in the information network, and yet it is in danger of exploiting and, what is worse, intensifying their sense of desperation. Bill Gray is defeated by the dark, tragic narrative in spite of his initial struggle to maintain his enclosed aesthetic sphere. His following attempt to recklessly plunge into the politics of the troubled contemporary world fails. However, unlike Bill, DeLillo tackles such a new and powerful form of narrative and salvages it from the self-defeating sense of desperation. He turns the dark, tragic narrative into a narrative of connectedness that binds Karen with distant others. DeLillo turns the negative form of connectedness grounded in a sense of desperation into the one that reflects an undeveloped yet strong sense of empathy. Still, Karen's attempt could be dismissed as uncritical, yet DeLillo's is a serious exercise aimed at the empowerment of literary

and social discourse. He implements it by his own aesthetic means, paying attention to the nuanced transmission of information concerning others through the intensification of embodiment and intimacy. He shows us innovative ways of representation when he incorporates and recreates dark, tragic news in an attempt to nourish a fragile yet far-reaching and disturbing sense of communality in the information network.

Notes

1. As to Mark Osteen's concept of "dialogue," see his following comments: "DeLillo imitates the discourses he aims to deconstruct [media and photographic discourses] and thereby generates a dialogue with those cultural forms that both criticizes their consequences and appropriates their advantages" (Osteen 193). "Spectacular authorship" is "the power to use photographic or televised images to manufacture, as if by magic, spectacular events that profoundly mold public consciousness" (Osteen 193). John Johnston remarks on the position of DeLillo's novels in the assemblage of discourses and images in the following way: "DeLillo's writing machine functions as an offshoot of this mass-media assemblage, taking its representations and social codings as so much material for novelistic reflection" (Johnston 166).
2. A complex mixture of motives impels Bill to abandon writing, and he dies meaninglessly, while trying to become a hostage in exchange for the Swiss poet. Other critics' views from different perspectives will help us clarify this. Silvia Bizzini claims: "By going away from London and from the press conference Charlie Everson had organized, Bill tries to rebel against the society which transforms everything into spectacle and himself into the

image of a writer; he tries to take back his own destiny and so demonstrate to himself that he still exists as a committed intellectual” (Bizzini 251). David Cowart writes: “DeLillo is fully aware of the irony that makes western writers comparative non-entities, while their colleagues under repressive regimes are hunted down and jailed. . . . A further irony of Bill’s failure is that, conceivably, his becoming hostage in the Swiss poet’s place might have worked as the consciousness-raising gesture that literary artists can no longer effect through writing alone” (Cowart 117).

Works Cited

- Bizzini, Silvia Caporale. “Can the Intellectual Still Speak?: The Example of Don DeLillo’s *Mao II*.” *Critical Quarterly* 37, 2 (1995): 104-17. Rpt. in *Critical Essays on Don DeLillo*. Ed. Hugh Ruppersburg and Tim Engles. New York: G.K. Hall, 2000. 245-57.
- Cowart, David. *Don DeLillo: The Physics of Language*. Athens: U of Georgia P, 2002.
- DeLillo, Don. *Libra*. New York: Penguin, 1988.
- . *Mao II*. New York: Penguin, 1991.
- . *Underworld*. New York: Scribner, 1997.
- . *White Noise*. New York: Penguin, 1984.
- DePietro, Thomas, ed. *Conversations with Don DeLillo*. Literary Conversations Ser. Jackson: UP of Mississippi, 2005.
- Edmundson, Mark. “Not Flat, Not Round, Not There: Don DeLillo’s Novel Characters.” *Yale Review* 83, 2 (1995). 107-24.
- Foucault, Michel. “What Is an Author?” *The Foucault Reader*. Ed. Paul Rabinow. New York: Pantheon, 1984. 101-20.
- Hayles, Katherine K. “Postmodern Parataxis: Embodied Texts,

- Weightless Information.” *American Literary History* 2, 3 (1990). 394-421.
- Johnston, John. *Information Multiplicity: American Fiction in the Age of Media Saturation*. Baltimore: Johns Hopkins UP, 1998.
- Keeseey, Douglas. *Don DeLillo*. Twayne’s United States Authors Ser. 625. New York: Twayne Publishers, 1993.
- Lash, Scott. *Critique of Information*. Theory, Culture & Society. London: Sage Press, 2002.
- Miller, J. Hillis. *On Literature*. Thinking in Action. London: Routledge, 2002.
- Nadotti, Maria. “An Interview with Don DeLillo.” *Salmagundi* 100 (1993): 86-97. Rpt. in DePietro. 109-18.
- Osteen, Mark. *American Magic and Dread: Don DeLillo’s Dialogue with Culture*. Penn Studies in Contemporary American Fiction. Philadelphia: U of Pennsylvania P, 2000.
- Parrish, Timothy L. “Pynchon and DeLillo.” *Underwords: Perspectives on Don DeLillo’s Underworld*. Ed. Joseph Dewey, Steven G. Kellman, and Irving Malin. Newark: U of Delaware P, 2002. 79-92.
- Passaro, Vince. “Dangerous Don DeLillo.” *The New York Times Magazine* 19 May. 1991: 34+. Rpt. in DePietro. 75-85.
- Poster, Mark. *The Information Subject*. Commentary. Stanley Aronowitz. Critical Voices in Art, Theory and Culture. Amsterdam: G+B Arts-Gordon, 2001.
- Tabbi, Joseph. *Postmodern Sublime: Technology and American Writing from Mailer to Cyberpunk*. Ithaca: Cornell UP, 1995.

フランス革命期におけるシェイエスの 憲法制定権力論と社会契約

高野敏樹

I. シェイエスの憲法制定権力論と政治社会形成の理論

1. シェイエスの憲法制定権力論

憲法制定権力 (*pouvoir constituant*) は、国家の基本法である憲法を創設することによって国家の法秩序の諸原則を確定し、国家の諸権力と諸制度を創造する始源的な権力である。このような権力の存在と構造、その発動の態様を統一的に理論化し体系化したのが、フランス革命において指導的役割をはたしたシェイエス (Emmanuel-Joseph Siéyès) の『第三身分とはなにか (Qu'est-ce que le tiers état?, 1789)』であった⁽¹⁾。

シェイエスはこの著作において、①憲法制定権力はその性質上、「憲法によってつくられた力 (*pouvoirs constitués*)」とはことなって、憲法それ自体をつくる力であり、あらゆる実定法を超越して存在する国家の始源的な力であること、②この憲法制定権力を発動して憲法を創造することができるのは、あらゆるものに優先して存在し、いわば「自然状態 (*l'état naturel*)」にあるところの国民のみであること、③その国民の意思は絶対的であり、したがって国民が発動する憲法制定権力はいかなる憲法にも拘束されず、その憲法を自由に変更し (*changer*)、改正する (*réformer*) ことができることを主張したのであった⁽²⁾。

以上のシェイエスの憲法制定権力論は、そこに内包された国民意思の絶対性の理論を媒介としてアンシャン・レジームの憲法体制を変革する政治的な推進力となるとともに、近代的意味の成文憲法の先駆けとなった1791年憲法制定の指導的な法理論としての地位を獲得した。そして、その理論は現代憲法学における理論上の実質的基礎を提供すると同

時に、憲法学の方法論上の重要な基礎を提供しているといつてよい。

2. シェイエスの社会形成の理論とその課題

それでは、このような憲法定権力論はどのような理論的基礎にもとづくものであろうか。シェイエスは『第三身分とはなにか』において、「ひとつの目的のためにひとつの団体を創設するとき、その組織に対しては、人がそれに行わせようとする機能を果たすことのできる形態と法規をあたえないわけにはいかない。これが、その団体のいわゆる憲法である」と述べたうえで、このような国家組織の基本法である憲法が制定されるにいたる政治社会の形成の過程を、次のような三つの段階に区分して考察している⁽³⁾。

第一期——その第一期において、多数の個人はたがいに手を結ぼうとする。「個人は、たがいに結びつくことのみによってひとつの国家を形成する。したがって、個人は国家に関するすべての権利を有する。」この第一期の特徴は、「個人の意思 (*volontés individuelles*) の活動である。結合 (*association*) はその成果であり、あらゆる権力の源泉 (*origin de tout pouvoir*) である」。

第二期——これに対して、第二期は「共同意思 (*volonté commune*) をその特徴としている」。すなわち、「結合した人びと (*les associés*) は結合の目的を達成するために集合して相談し、公共の必要 (*besoins publics*) を認め合い、それを満たす方法を決定する」。

第三期——ここにおいて活動するのはもはや実体的な共同意思 (*volonté commune réel*) ではなく、代表的な共同意思 (*volonté commune représentative*) である。「この(代表的な共同の) 意思は、全般的かつ無制限のものではなく、単に国民共同の大いなる意思 (*grande volonté commune nationale*) にほかならな

い。」すなわち、「代表者はこれを自己の固有の権利として行使するのではなく、代表者の行使する権利は本来、他者の権利である。共同意思は、そこでは単に委任（commission）されているにすぎないものである」。

シェイエスは以上のように述べたうえで、憲法が政治社会形成の第二期の所産であり、「明らかに政府（gouvernement）に関するもの」であることを指摘している。すなわち、シェイエスは、上に掲げた論旨において、①政治社会は、フランスにおいて、旧特権身分の側から伝統的に主張された「自然的淵源」や「自然的秩序」にもとづく所与のものではなく、「結合する人びとの意思」に起因するすぐれて「主意的」な作用によって形成されるものであること、②憲法もまた、人びとがたがいに結合したのち、政治社会における「公共の必要」を満たすために人びとの共同意思によって「主意的」に創設されるものであること、③国家権力は、人びとの共同意思によって創設されたこのような憲法に基礎をおき、かつその憲法によって制限されるということを主張したのであった。

以上のシェイエスの社会形成の理論は、それを理論構造の全体像からみると、ひろい意味における社会契約理論の脈絡に依存するものであることは疑いえない。上述した政治社会形成の三つの段階を述べるにあたって、シェイエスが「事物はつねに明確でなければならない。主義主張もなく論じたてるとはそれを曖昧にする」⁽⁴⁾と述べているのも、自己の理論がすくなくとも革命期の支配的な思潮であった社会契約論の系譜のなかで形成されたことをみずから示唆したものといつてよいであろう。

しかし、それにもかかわらず、シェイエスの社会形成理論の叙述の過程においては、政治社会の形成の起点であり根源的な契機であるはずの「契約（contrat）」という用語は用いられていない。また、当時すでにルソー（J.-J. Rousseau）の言説によって一般化されていた「社会契約

(contrat social)」という用語も使われていない。そして、これと同様に社会契約における重要な権力制限の契機とされる「契約の条件 (condition de contrat)」についても触れられていない。さらには、社会契約の締結の結果として形成される「一般意思 (volonté général)」という用語も使われていないし、社会契約理論が不断にその帰属先を探究しつづけてきた「主権 (souveraineté)」についても、その用語は用いられていない。

要するに、これらの用語とその意味するところは、シェイエスの理論において、それぞれ、人びとの「結合 (association)」あるいは「共同意思 (volonté commune)」、「権力の源泉 (origin de tout pouvoir)」という、いわば最小限の表現のなかに吸収されてしまっている。すなわち、社会契約理論を特徴づけるこれらの多くの用語について、シェイエスはむしろそれを用いることを慎重に回避しているようにみえるのである。これをいいかえれば、シェイエスの社会形成の理論は、共通の意思のもとに結合した平等な市民の共同体の統合の過程を詳細に分析してはいるものの、しかし他方で、人びとの統合行為と共同体の形成の決定的契機となるはずの社会形成の「契約」は——すくなくとも以上に引用したシェイエスの理論をみるかぎり——そこでは明確に作動していないといわざるをえないであろう⁽⁵⁾。

そして、まさしくこのことがシェイエスの社会形成理論の意味するところをめぐって多義的な解釈を生み出す契機となると同時に、さらにその理論から抽出された憲法制定権力論の本質をめぐり、憲法制定権力と社会契約の関係をもどのように理解するかという多様かつ論争的な課題を生み出す要因となった。シェイエスの社会形成理論は社会契約理論とどのように接合しているのだろうか。そして、彼の憲法制定権力論は社会契約理論の広汎な理論的裾野のなかでどのように位置づけられるのだろうか、以下検討したい。

- (1) E. Siéyès, *Qu'est-ce que le tiers état?*, 1789. Collection Quadriga 30 Puff 1989, Préface de Jean Turad.
- (2) *ibid.*, pp.64-73.
- (3) *ibid.*, pp.65-66.
- (4) *ibid.*, pp.62-63.
- (5) K. M. Baker, *Siéyès*, par F. Furét et M. Ozouf, *Dictionnaire Critique de la Révolution Française, en Acteur*, 1992, p.305.

II. シエイエスの社会形成理論と社会契約論の位相

1. シエイエスの「自伝」と二つの「人権宣言案」

以上に述べたように、1789年の『第三身分とはなにか』の段階において、シエイエスは彼自身の社会形成の理論が社会契約論との関係でどのような理論的かかわりをもつかについて、かならずしも明瞭な主張をなしていなかった。シエイエスの社会形成理論は、社会契約論とどのように接合しているのであろうか。この問題を考えるにあたっては、むしろ『第三身分とはなにか』以降に著された以下の諸著作に目を向ける必要がある。

その第一は、1795年に刊行されたシエイエスの自伝である『シエイエスの生涯についての小伝 (Notice sur la vie de Siéyès)』である。この自伝において、シエイエスは「ロック、コンディアック、そしてボネの書物ほど私に満足をもたらしたものはない。私は自分と同じ関心と性向をもち、公共の必要 (besoins publics) に専念する人びとを彼らのなかに見いだしていた」と述べて、彼自身の理論構成のいわば出典を明らかにしたのであった⁽¹⁾。

フランス革命のクロノロジーからみると、この自伝の刊行の前年である1794年、テルミドールの反動によってジャコバン独裁体制はついに終焉した。すなわち1793年に制定されたジャコバン憲法は実施されずに終わり、フランスは1795年に共和第三年憲法体制に移行したのである。この憲法は、国家統治の権力をふたたび穏健な市民層のもとに回復

しようとするものであり、シェイエスがその制定過程において指導的な役割を演じた革命初期の1791年憲法体制への回帰をめざしたものであった。すなわちシェイエスは、後に述べるように、統治契約論とともに彼の社会形成理論に対する対立軸を形成していたルソーからジャコバン主義にいたる社会契約論が現実の政治権力の舞台から退くにいたったことを契機として、彼自身の理論的な基盤を積極的に明示しうる時期を得たといつてよいであろう。

そして第二は——ふたたび革命初期の著作に戻るが——1789年の立憲議会における憲法委員会（*comité de constitution*）に提出したシェイエスの私的な二つの『人権宣言草案』がそれである。シェイエスは同委員会で憲法草案起草の指導的な役割を演じ、そこで二つの『人権宣言草案』、すなわち、①『憲法前文、人および市民の権利の宣言の承認および理論的解説（*Préliminaire de la constitution. Reconnaissance et exposition raisonnée des droits de l'homme et du citoyen*）』（1789年7月20日）、および②「社会における人の権利の宣言（*Déclaration des droits de l'homme en société*）」（1789年8月12日）を提出した⁽²⁾。これらの文書は起案書としての性質上、その論旨はかならずしも体系的ではなく、むしろ断片的ですらあるが、『第三身分とはなにか』以後にシェイエスがふたたび彼自身の政治社会形成の理論に言及している点で重要な意味をもっている。

シェイエスの社会形成の理論は、どのような意味で上に述べたロック的な社会契約理論にその先駆的意義を見いだしていたのであろうか。以下、ロックの社会契約理論の意図するところをふりかえりつつ、上述したシェイエスの諸著作の論旨にしたがってその問題を検討したい。

2. ロックの「社会契約」理論の意義と「統治契約」批判

政治社会すなわち国家は、社会的に結合する人びとの契約によって形成される。主権もまた、その人びとの主意的な契約から発する。以上が統治契約理論をふくむもっともひろい意味での社会契約理論の共通して

提示する基礎観念である。

しかしながら、ロック (J. Locke) が指摘しているように、「人間のいわゆる自然状態を終わらせる契約はどのような契約でもよいというわけではない」。ロックは、『国家統治論 (Two Treatises of Government, 1690)』において、自然状態に終止符を打つと称することができるのは、「人びとが共同体に入って政治体を形成することを相互に同意する契約だけである」と指摘し、統治者に対する人民の絶対的服従を約するいわゆる「統治契約 (contract of government)」理論を厳しく批判した⁽³⁾。

問題は、統治契約理論から社会契約理論への理論的転換の分岐点をどこに求めるかという点にある。そして、そのことは、しばしば指摘されるように、統治契約をふくめたひろい意味での社会契約理論において、国家の成立に先立つ「自然状態」をどのように観念すべきかという問題の解釈に収斂するといつてよいであろう。なぜなら、「自然状態」に対する認識が、それを克服するために人民相互の間で結ばれる契約の諸条件を規定し、形成されるべき政治社会すなわち国家の理念や形態を規定すると考えられるからである。

この点に関して、たとえば統治契約理論を代表するプーフェンドルフ (S. Pufendorf) の「二重契約論」——この理論はフランス革命初期において、王権と人民意思を中和させ、王権の維持を意図する保守派に継承された——において、「自然状態」は一方で「普遍的な好意と平和」が支配する状態として観念されながら、他方で、その平和は自然状態においてすでに人間の権力的本性によって破壊されつつあるいわばホッブズのなものとしてとらえられていた。すなわち、プーフェンドルフにおいては、「自然状態」それ自体が「平和」と「闘い」の二重構造をなしていた。そして、その闘争状態を克服するために、①人民がたがいに結合契約を結んだのちに、②そこからすすんで、人民から統治者へ「主権」を「譲渡」することによって統治者の絶対的な支配権を容認する統治契約の締結の必要性が強調されたのであった。しかも、この場合に

は、黙示的ないしは強制された人民の同意さえも正当な契約を形成すると考えられた⁽⁴⁾。

これに対して、ロックの「自然状態」は——ホッブズやプーフェンドルフの場合とは対照的に——すでに「自然法によって規律された状態」であり、人びとが「みずから適当と思うままにその所有物と身体を処置する」ことのできる、いうなれば「自然法が保全された」状態であると観念された。このことを前提として、ロックにおいて、①諸個人は自然状態において保持していたみずからの自然権をよりよく保全するために「始源的契約 (original compact)」を締結して結合し、「共同体 (commonwealth)」を形成する。②そしてそこからすんで、共同社会の人びとは「政治形態の決定」を行い、みずからの権力を政府に「信託 (trust)」することによって完全な意味での政治社会すなわち国家を形成するのである。

ロックにおいて、以上のように自然状態を「自然法」と「不可譲の自然権」の支配する状態として措定することは、それ自体が専制政府に対する批判の基準をなしていた。自然状態から社会状態への移行の観念の意味するところは、現実の政治社会の抑圧を排して、このような自然法と諸個人の自然権の人為的実現を意図するものにほかならなかったのである。すなわち、この点について、ゴフ (W. Gough) の表現するところをかりていえば、ロックにおいて、人びとはまさしく「自然権を保持した状態」で社会に入ったと考えられたのであり、そこでは国家が自然権を創設したのではなく、自然権を保全するために国家が創設されたのであった⁽⁵⁾。そしてこれを社会契約の条件という観点からいえば、自然法の保全という条件こそが「始源的契約」を拘束する法的条件であった。

同時にまた、統治契約理論の主張する「主権の譲渡」の理論に対抗するためのロックの社会形成理論の中心にあるものが、上述したイギリス法の伝統理論である「信託」の理論であった。メイトランド (F. Maitland) が指摘しているように、「信託」の観念は元来、信託の受益

者のために信託者に託された財産に適用されるコモン・ロー（common law）上の私法概念がしだいに政治的な領域、すなわち公法の領域に拡大適用されるようになったものである。すでに17世紀において、コモン・ロー裁判所の指導的な立場にあったコーク卿（E. Coke）は、議会の権限は「国家のために信託された」ものであるため、「議会はそこにおかれた信託を遂行しなければならない」と述べていた。また、これと同様に、スチュアート朝の絶対王政に対抗してなされた1642年の議会決議は、「国王が国民に戦いを挑むことがあるとするなら、いかなる場合であれ、それは人民から国王に対して寄せられた信託違反であり、国王の宣誓に反するものであって、この政府の解体へと向かうものである」ことを宣言していた。メイトランドによれば、イギリス法の歴史において、「17世紀のうちに『すべての政治権力は信託による』ということが一般的な用語として確立」され、その理論が王権に対する理論上の武器となって「国王という弦をおもむろに緩めることとなった」のであった⁽⁶⁾。

3. シェイエスにおけるロック理論の継承

(1) 「自然状態」と「社会状態」の連続性

以上に述べたように、ロックにおいて、自然法の支配する「自然状態」は社会形成理論の出発点であるばかりでなく、人びとの結合によって形成される政治社会のあるべき社会基準とされた。同時に、そのような自然法的社会規準を実現することが「社会契約」の目的とされた。

そして、シェイエスもまた、前述した1789年の二つの『人権宣言草案』において、このような「自然法の支配」を理論の中核に据えて、自然状態と社会状態とをいわば切れ目のない「連続」した関係においてとらえるべきとする基本的な立場を表明したのであった。

「社会状態は諸個人の自由を縮減するのではなく、それを拡張し保障する。社会状態は、諸個人の自由が付着している多くの障害や危

険を排除する。かつて自然状態において、諸個人の自由はそれに対する障害や危険に直面したままの状態であった。その場合に、自由を保障する手段としては、わずかに私的な実力による保障手段があったにすぎない。これに対して、社会状態は諸個人の自由を、結合全体からくる強力な保護に委ねるのである。」

「社会結合は諸個人にとっての利益であって、決して犠牲を強いるものではない。すなわち、社会状態におけるその秩序は自然秩序を継承したものであり、まさしく自然秩序を補完するものである。」

シェイエスによれば、「自然状態」において、諸個人は各人の「幸福の欲求 (le desir du bien-être)」にしたがい、「各人の能力を用いて、自分自身に必要なすべてのものと外的手段 (les moyens extérieurs) を獲得すること」ができる。ただし、このような「自然状態」においても、「人びとの間には手段の不平等が存在することは避けられない。自然は強者と弱者をつくる。自然は一定の人びとに知恵をあたえるが、ある場合にはそれを拒否することがある。ここから、人びとの間に労働の不平等や生産物の不平等、消費あるいは享受の不平等が生じる」ことは避けられない。シェイエスにおいて——ロックの場合と同様に——このような不平等を解消し、権利の平等をより確実なものとするために「社会状態」への移行の必要性が生まれるのである。

(2) 所有の保障と「一般協約」

そして、このような自然秩序の継承ないしは補完としての諸個人の自由の保障は、とりわけ個人の財産権の保障の場面に端的に現れる。シェイエスにおいては——ロックが自然状態を「みずから適当と思うままにその所有物と身体を処置する」ことのできる状態と観念したのと同様に——自然状態においてすでに諸個人にはその労働を媒介として得られる「個人の所有」が成立していた。シェイエスの表現するところの幸福追求のための「外的手段」がそれであり、「自然状態」とは上にみた

ようにこの外的手段の獲得の自由が保障された状態にほかならなかった。シェイエスによれば、「社会状態」とはこのような個人の所有権に対して国家的な、すなわち法的な承認をあたえることを意味する。そしてそこから、『所有権』という言葉にわれわれの文明社会において通常承認されているところの完全な意味を付与するため」に、「一般協約 (convention general)」という行為を想定する必要があるのである。

(3) 社会結合における「真の契約」

以上に述べた「一般協約」をシェイエスの社会形成の三つの段階論にあてはめていうとすれば、この「一般協約」は社会形成の段階のうち、第一期の「人びとの結合期」において、諸個人によって「たがいに結びつこうとすることのみ」を条件として、諸個人相互間の平等な「結合契約」として締結されるものである。すなわちここでは、ロックの「始源的契約」の場合と同様に諸個人による結合契約のみが存在するのであって、統治契約論者が主張するような支配者と被支配者の間の双務的な権利義務関係を規律する「力によって形成される関係」は存在しない。シェイエスの主張するところにしたがえば、社会結合は「真の契約 (engagement reel)」にもとづく「正当な関係」によって実現されなければならないものであり、「契約は契約者 (contractant) の自由な意思に基礎をおくのでなければ成立しえない。したがって、正当な社会結合も、結合する人びとの相互の任意で自由な契約によって確立されたものでないかぎり存在しえない」ものである⁽⁷⁾。

先にあげた 1789 年のシェイエスの二つの『人權宣言草案』が「すべての社会は結合する人びとと相互の協約 (convention) によって自由に形成されたものである」(7 月草案 1 条、8 月草案 4 条) とする規定をおいているのは、まさしく以上に述べたように 1789 年の革命によって創設される社会が、統治契約にもとづくものではなく、結合する人びとによる「真の契約」としての社会契約にもとづくべきことを主張するものであった。

- (1) E. Siéyès, Notice sur la vie de Siéyès, 1795, Bibliothèque Nationale, 18956, en P. Bastid, Siéyès et sa pensée, 2éd., 1970.
- (2) Préliminaire de la constitution, Reconnaissance et exposition raisonnée des droits de l'homme et du citoyen, 1789, Archives parlementaires 1 série, t. 8; Déclaration des droits de l'homme en société, 1789, Archives parlementaires 1 série, t. 8.
- (3) Two Treatises of Government, 1690, edited from the original sources with Introduction and Notes by P. Laslett, 1961, p. 21ff.
- (4) プーフェンドルフのこの二重契約論 (duo pacta et unum) の構造と、その理が革命初期のフランス王政派につよい影響力を有していた点については、R. Derathé, Rousseau et la Science Politique de son Temps, 1995, pp. 78-84. 参照。
- (5) J. W. Gough, The Social Contract, A critical study of its development, 1936, 8th ed., p. 231.
- (6) F. Maitland, The History of English Law before the Time of Edward, 1895, The Legal Classic Library, 1950, p. 257.
- (7) E. Siéyès, Qu'est-ce que le tiers état?, op. cit., p. 70.

Ⅲ. シェイエスの社会形成理論と憲法制定権力

以上に述べたように、シェイエスの社会形成理論はその理論構造の核心部分において、ロックの社会契約理論に大きく依存するものであったといつてよい。すなわち、シェイエスの社会形成理論においても、「結合する人びと」は——いわばロック的意味での社会契約理論の定式にしたがって——「一般協約」を締結することによって、自然権を「保持した状態」で社会状態へと移行し、そこで政治社会すなわち国家の権力と組織を創設する。それでは、憲法制定権力はこのような政治社会形成の理論の射程のなかにおいてどのように位置づけられ、理解されるべきであろうか。以下、シェイエスの憲法制定権力論と社会契約理論の理論的

位相を考えたい。

1. 統治権力の創設と憲法制定権力

シェイエスは、先にあげた『第三身分とはなにか』において、「憲法は第二期の所産である。憲法は明らかに政府（government）に関するものである」と主張した⁽¹⁾。この主張は、社会形成の過程における憲法制定権力の発動の時期と、憲法制定権力の発動の目的という二つの問題をたがいに関連づけて述べたものである——ただし、この場合における国民の憲法制定権力の発動によって形成される「政府」とは、執行権ないしはシェイエスの表現するところの活動団体（corps actif）のみならず、立法団体（corps legislatif）をふくむひろい意味での国家の統治権力をさす概念である。

以上のような国家の統治権力を創造する憲法制定権力は、上に述べたように、シェイエスの社会形成理論にいうところの社会形成の第二期において発動される。シェイエスにおいて、この社会形成の第二期とは、人びとが自然状態から社会状態に移行することをめざして「共同体の形成を相互に同意する契約」すなわち「一般協約」を締結して結合した（第一期）のち、それに引き続いて「結合した人びと」が「結合の目的」を達するために「公共の必要（besoins publics）を満たす方法を決定する」時期（第二期）を意味するものである。そうであるとすれば、この第二期において発動される憲法制定権力とは、表現をかえていえばまさしく「公共の必要を満たす方法を決定する力」を意味するものといつてよい。

ところで、このような国家の形成にいたる過程について、すでにロックは、①自然状態にあった人びとが「始源的契約」を締結して結合し、「共同体（commonwealth）」を形成する、②そしてそこからすすんで、共同体の人びとは「政治形態の決定」を行い、みずからの権力を政府に「信託（trust）」することによって完全な意味での政治社会すなわち国家を形成するという、いわば二段階の社会形成理論を措定していた。上

述したシェイエスのいう「公共の必要を満たす方法を決定する時期」をこのロックの理論にあてはめるとすれば、それは社会契約によって「共同体」を形成した人びとが、それに引き続いてロックのいうところの「政治形態の決定」を行う時期に合致する。このように考えるとすれば、シェイエスの社会形成理論の第二期において発動される「公共の必要を満たす方法を決定する力」としての憲法制定権力は、社会契約を締結して結合した人びとが具体的な政治社会すなわち国家を形成するための「政治形態の決定」を行う力であり、そのことをとおして国家の統治権力を創造する力であるといつてよいであろう。

シェイエスは、1789年の『第三身分とはなにか』において、「公共の必要を満たす方法を決定する」ということの意味については詳細に論じていなかった。それは『第三身分とはなにか』という著作自体が精密な論文ではなく、革命前夜においてひろく社会変革の必要を問いかけるための啓蒙的な文書であったことに起因するといえようが、以上のようなロック的な二段階の政治社会形成の理論の定式にしたがってそれを解釈することによって、より明確な意味が導かれるといえよう。

そして、そのように解釈することによって、シェイエス自身が主張するところの憲法制定権力の始源的権力性を明確化することができる。すなわち、ロックが指摘しているように、結合した人びとはその意思のみにもとづいて自由にみずからの政治形態を「決定」することができるのであって、そこにはたとえば統治契約論者が主張したような統治者への一方的服従の条件は存在しない。政治形態を決定しようとする人びとのうに存在する条件があるとすれば、それはわずかに人びとが社会契約を締結するにいたった目的——すなわち自然法秩序の確実な保持——それ自体に由来する制限のみである。

以上のことをシェイエス的にいえば、「公共の必要を満たす」ために憲法制定権力を発動するに際して、「国民（結合した人びと）はすべてに優先して存在する。その意思はつねに合法（*toujours légale*）であり、その意思こそ法そのものである。国民の意思に先だち、そのうに

存在するものがあるとすれば、そこにはただひとつ自然法があげられるにすぎない」⁽²⁾。すなわちシェイエスにおいて、憲法制定権力を発動して国家権力を創造する国民（結合した人びと）は、いうなれば「自然状態」にある。憲法制定権力は、このような国民意思の絶対性、自然的属性を吸収することによって巧みに国民主権と結合し、アンシャン・レジームを根本的に変革する力となったのである。

2. 継続的な変革の力としての憲法制定権力

以上に述べたように、シェイエスにおいて、憲法制定権力は結合する人びと——すなわち国民——の意思の絶対性を媒介として、国家の統治権力を創設する始源的な権力と観念された。

しかし、シェイエスの憲法制定権力論の理論的な射程は、このようないわば「憲法をつくる力」を対象にするにとどまらず、「憲法を変更する力」の無制限の作用を承認するところまで拡大されている点に大きな特徴がある。すなわち、シェイエスの主張にしたがえば、「国民は社会的な束縛の外に存在する個人、あるいは自然状態における個人と考えられる」べき存在であり、「その意思は、意思の自然的な諸性質を備えさえすれば、自分自身の意思のあらゆる結果から自由になることができる。国民がたとえどのような意思をもとうとも、そこでは国民が欲するということが十分である。そのあらゆる形式はすべて正当であり、その意思はつねに至高の法（*loi suprême*）である」。憲法はその性質上、「国民の意思にのみその源泉をもつ実定法」であって、「国民はいかなる憲法上の方式（*formes constitutionnelles*）にも拘束されるべきではなく、また拘束されるものでもない」。すなわち、「国民はいかなるときもその憲法を改正することのできる」権限を保持しているのであり、「この権限は国民のみに帰属するのであり、くり返していえば、それはあらゆる方式、あらゆる条件に拘束されない権限である」⁽³⁾。シェイエスはこのように述べて、憲法を全面的に変更（*changer*）し、あるいは改正（*réforme*）する国民の行為の無拘束性を主張したのであった。

そして、この点こそが現代の憲法学において、「憲法保障 (Verfassungsschutz)」の視点からする論争を招来し、シェイエスの理論は「一切の憲法の条項の能力を揺るがせ」、「憲法適合性の諸原理 (les principes de la constitutionnalité) をくつがえすことを可能とするシステムの基礎を築いた」⁽⁴⁾ とする批判を招くと同時に、憲法定権力の法的性質をめぐる多様な論議を生み出す要因となっている⁽⁵⁾。

このようなシェイエスの理論は社会契約理論の基本構造とどのように接合するのであろうか。それがここでの検討課題であり、そしてこの点の検討にあたってはまた、ロックの社会契約理論に由来する理論上の課題を見いだすことができる。すなわち、ロックはその社会契約論において、結合する人びとは、①国家の統治権力を創設し、組織化するとともに、②その統治権力を再編成する固有の権利を有することを承認していた。ロックにおいて、このような統治権力の再編成を行う人民の権利は、統治権力それ自体が——たとえそれが国家の至高の権力である立法権である場合においても——「自然状態を去って共同体を形成した人びと」が「自己を統治する自然的権利」を「信託」ないし「委任」することによって形成されたものであるにすぎないとする、いわゆる「信託」の理論に由来するものであった。すなわち、ロックにおいて、統治権力はあくまでも人民によって「信託」されたにすぎないものであって、その理論的帰結として、「信託の目的」が統治権力によって明らかに無視され、目的に違反することがあった場合にはいつでもその信任は剥奪され、統治の権力はふたたびこれを与えた者の手に戻されて、人民が自己の安全を維持するためにもっとも適当と考える者の手に与えることができることが前提とされていた。

そして、このような統治権力の「信託」ないし「委任」の理論は、シェイエスの社会形成の理論においてもまた一貫して追求されるべき主題であったといつてよいであろう。シェイエスは、政治社会における統治権力の本質について、ロックの場合と同様に、「国民はその権力の一部を、彼らの同輩のなかから選出された人びとに信託 (confier) す

る。これが委任（procuration）にもとづいて形成される政府（gouvernement）の起源である」と述べて、統治権力が国民の信託ないし委任によるべきことを主張したのであった。ロックの場合と同様にシェイエスにおいてもまた、「政府という団体を組織する必要がある、その存在と活動が望まれるとき、さらに関心をもつべきは、国民により委任された公共の権力（pouvoir public délégué）を行使する者がかならずしもその権力の委託者（commettant）に対して実質的な利益をもたらす者とはなりえないということ」が自覚的に強調されていたのである⁶⁾。そしてそこから、かりにこのような権力機構による「信託違反」ないしは「委任の条件違反」の行為が生じた場合には、憲法制定権力を発動することによって統治権力それ自体を形成し組織化した国民は、そこでの統治権力の委任関係を解消し、ふたたびみずからの手中にある憲法制定権力を発動することによって——すなわち、憲法を全面的に変更することによって——統治権力を再編成することができる。シェイエスの憲法制定権力論の本質をロック的な意味での社会契約理論との関係において理解しようとするなら、ここでは以上のような理論的コンテクストを措定することができるように思われる。

もっとも、以上のような人民の手中に留保された「統治権力を再編成する権利」の発動の態様については、ロックの場合に、その現実的な発動の可能性がきわめて抑制的にとらえられていたことに注目する必要がある。すなわち、ロックにおいて、統治権を再編成する権利は、①人民から権力を信託された最高執行者（supreme executor）の行為が「政府の解体（dissolution of government）」すなわち「統治権の解体」を招来するような、いわば「重大な信託違反」の状態に陥っていることが、②人民の大多数によって了知され、かつその再編成が合意されるまではその発動が抑制されるべきものとされていた。そして、この点に、一方では権力に対する人民の最終的な「抵抗権」を理論化すると同時に、しかし他方で、ピューリタン革命から名誉革命へと継承された「すでに成就された市民革命」の諸成果を維持しようとするロックの複合的

な意図を見いだすことができるというよいであろう。

一方、これに対して、シェイエスの憲法制定権力論においては、すでに指摘したように「国民はいかなるときも憲法を改正することができる」ことが強調された。要するにそこでは、権力を再編成する国民の権利の発動——これをシェイエスのいえば、憲法の改正ないしは変更の名のもとにおける憲法制定権力それ自体の発動——に際しては、ロックの場合とはことなっており、その発動の条件とされた「信託違反」の条件は十分に機能していないように見える。シェイエスにおいては、国民はあくまで「自然状態における個人」と同様にいかなる憲法や法的条件にも拘束されない存在であり、「国民が欲するというだけで十分」なのである⁽⁷⁾。

以上のようにして、「統治権を再編成する力」は、シェイエスの憲法制定権力論において、憲法改正に対する国民の意思の無拘束性を媒介として「憲法制定権力」と「憲法改正権」とを同一視することをとおして、まさしく現実政治の世界にその力を解放された。この点に、一方ではロックの社会形成理論の基本的な枠組みを継承しながら、他方で権力の再編成の権利の発動の可能性については、むしろロック的な社会形成理論の意図するところを超えたシェイエス理論のひろがりを見いだすことができよう。そして、このようなシェイエスの理論が、いわゆる憲法改正をめぐる法的手続および改正の内容の無限界論の論拠として主張されるとき、上述したように、そこでは必然的に憲法の安定性の保障めぐって、シェイエスの理論の正当性に対する基本的な課題が指摘されることにならざるをえない。なぜなら、シェイエスのこの理論を貫徹すれば、無制約の力である「憲法を変更する力」は、アンシャン・レジームの憲法体制に対して作用するばかりでなく、実はシェイエスの主張するところの「真の契約」によって結合した人びとによってみずからの自然的権利を保障するために制定された憲法に対してもひとしくおよび、その憲法の全面的な変更を——きわめて逆説的ではあるが、その憲法がアンシャン・レジームの憲法体制へと復帰することさえも——承認せざる

をえない事態を招来するからである。そして、まさしくこの点に、前述した「憲法保障」の視点からみた場合のシェイエス理論の深刻な矛盾点がある。

もっとも、すでにみたようにシェイエスは『第三身分とはなにか』において、憲法制定権力論の理論構成の前提として、「憲法をつくる力 (pouvoir constituant)」すなわち憲法制定権力と、「憲法によってつくられた力 (pouvoirs constitués)」の両者を厳格に区別すべきことを強調し、そこでは「憲法によってつくられた力」は理論上、それらを生みだした力の源泉である「憲法制定権力」の始源的な意思を変更することができないことが指摘されていたことを見逃すことができない。この視点が徹底されるとすれば、「憲法制定権力」が生みだした「憲法秩序の基本的価値」を保持することが可能となる。しかし、そうであるなら、シェイエスはむしろこれらの二つの権力の区別をさらに徹底するべきであったというべきであろう。なぜなら、「憲法を改正する力」はその構造上は「憲法をつくる力」ではなく、まさしく憲法の定める一定の改正手続にしたがって行使されるところの、いうなれば「憲法によってつくられた力」のひとつであるにすぎないものであるからである。

さらにまた、憲法改正にかかわる国民意思の絶対性——すなわち国民意思の内容的な無限界性——についても、理論上は、それを無制約の「主権」の直截の発動とみるのではなく、いうなれば「憲法制定権力」によって創設された権限という意味において、「憲法によってつくられた力」のひとつとしての「国家機関としての国民の行為」としてとらえるべき性質のものであったといわざるをえないであろう⁽⁸⁾。すなわち、憲法改正にかかわる国民の意思の表示といえども、それは理論上は「憲法によってつくられた力」のひとつである「憲法改正」にかかわる行為にすぎないのであり、そこには性質上の一定の限界——「憲法改正権」を生みだした始源的な権力である「憲法制定権力」の基本的意思を変更することはできないとする理論上の限界——があると考えべきだからである。

しかしながら、『第三身分とはなにか』におけるシェイエスの理論はこのような軌道をたどらず、上に述べたようにむしろ「憲法制定権力」とそこから生みだされたはずの下位の権力である「憲法改正権」とを同一視する方向をたどっている。そしてこの点こそが、ロックの理論とシェイエスの理論のおかれた政治状況の違いを明瞭に示しているというべきであろう。すなわち、ロックの眼前には、すでに1688年の名誉革命において実現された既存の政治秩序が存在していた。その政治秩序は、すでに述べたようにチューダー、スチュアートの両王朝の統治のもとで台頭してきたミドル・クラスの側からの王権に対する独立性、経済的圧迫に対する自由、宗教的偏見に対する寛容の要求に対して、旧勢力の側の妥協の結果として形成されたものである。そして、それは社会形成理論との関係でいえば、ロックの主張するようないわゆる社会契約理論にもとづいて形成されたものではなかった。それは、名誉革命直後の庶民院がみずからの権威と権限を「国王と人民との間の契約 (the original contract between King and people)」の概念——すなわち統治契約論——によって宣言するとともに、1689年の権利章典がイギリス国民の権利をあくまでも「古来からのイギリス臣民の権利」を再確認するという形式をとったことに示されているように、名誉革命それ自体はむしろ国王と人民の間の「統治契約」を遵守することを国王に義務づけるという論理をたどったのであった。ロックの政治理念は、このような革命の結果を前提として——その結果を統治契約によってではなく——社会契約の理論をとおして説明し、認証しようとするものであった。すなわち、ロックの理論は革命を誘導する実践的な役割を果たしたのではなく、その意味において、現実政治の場で統治契約理論とかならずしも直接に対峙したわけではなかった。

これに対して、シェイエスは1789年の『第三身分とはなにか』において、来るべきフランスにおける革命が社会契約理論にもとづいてなされるべきことを明瞭に意識し、革命の指導原理としてそれを主張したものであるとよい。そして、シェイエスのこの主張に対しては、統

治行為論からする王権擁護派の側からの反論が厳しく対立した⁽⁹⁾。
シェイエス理論の根底にある人民意思の「自然状態への回帰」という観念は、このような状況の下で統治契約理論の帰結から人民意思を解放し、来るべき革命を社会契約理論の軌道に導くための不可欠の要素であったというべきであろう。

3. 統治権力の「信託」と憲法制定権力

他方で、以上に述べたシェイエスの権力信託理論は、さらに進んで憲法制定権力と主権の関係についても課題を残している。すなわち、シェイエスは「国民主権 (souveraineté nationale)」と民主政の本質をめぐって、「人民主権 (souveraineté du peuple)」のコロラリーとしての直接民主政を排斥し、「代表政体 (gouvernement représentatif)」の理論にもとづいた間接民主政を標榜した。上述した『第三身分とはなにか』の社会形成理論において明確に述べられているように、シェイエスにおいて、結合した人びとが憲法制定権力を発動して創設した政治社会は、もはや「個人の意味 (volontés individuelles)」によってではなく、「代表的な共同意思 (volonté commune représentative)」によって統治される「純粹代表制 (régime représentatif pur)」の政体として措定されている。しかも、この代表政体はいわゆる制限選挙制を前提としているのであり、このような民主政の理論構造それ自体がロック的な社会契約理論のいわば理論的継承であったといつてよいであろう。

要するに、シェイエスの社会契約理論においては——ロックの場合と同様に——国家はあくまで諸個人の自然権を保全するために必要とされる範囲内において、結合した人びとの集合体である共同体からその権力を「信託」されることによってはじめて創設されるといういわば国家と社会の二元構造が前提とされている。したがって、国家を統治する権力と人民との間の実質的かつ具体的なかかわりあい、一般意思を媒介としてこれを一元的にとらえるルソーの場合とはことなっており、いわば希薄化せざるをえない。そして、シェイエス理論におけるこのような国民と

政治権力との関係の相対化、希薄化を理由として、たとえばベイカー (K. M. Baker) に代表されるように、シェイエスの理論のなかにはすくなくとも伝統的な意味における主権論、あるいは体系的な意味における主権論を見いだすことが困難ではないかとする見解が主張されている⁽¹⁰⁾。

しかし、この点についていえば、シェイエスはいわゆる主権の観念を捨象してしまっているわけではない。シェイエスは『第三身分とはなにか』において、社会形成の理論上、諸個人は「国家に関するあらゆる権利を有する」存在であることを強調していた。すなわち、シェイエスにおいて、国民の主権とは、ルソー的な意味で立法作用に直接にかかわる権利を意味したのではなく、実質的には憲法制定権力を発動することによって統治権力を組織化する人民の権利を意味したというべきであろう⁽¹¹⁾。

以上のようにして、シェイエスにおいて国民の主権を確立するための理論化の方向は、国民に帰属する主権の観念を憲法制定権力のなかにいわば吸収し、そのことをとおして憲法制定権力の最高性とその国民的正統性を論証する方向に向かったといえよう。そして、このような主権論の方向性こそが、ロックの社会契約理論のいうなれば法的な意味における継承の形式であり、革命期のフランス社会に適合的に受容された理論的パラフレイズであったといつてよい。

しかし、上述したような憲法制定権力へ主権の吸収という理論構造は、国民の政治参加という民主政の契機の視点からは大きな課題を残している。すなわち、現代の民主政の問題は、憲法制定権力への主権の吸収というひとつの方向性に収斂されるべきではなく、そこではむしろ憲法制定権力と人民の不断の政治参加という二つの要素が互いに再帰的に再構成されるべき点にある。そのためには、すくなくとも主権の概念それ自体を観念論としてではなく、民主政のシステム論にいわば組み換える理論の創設が必要であるというべきであろうが、本稿においてはこの点を指摘するにとどめ、今後の検討課題としたい。

- (1) E. Siéyès, *Qu'est-ce que le tiers état?*, op.cit., p.66.
- (2) *ibid.*, p.67.
- (3) *ibid.*, pp.68-70.
- (4) K. M. Baker, *Siéyès*, par F. Furét et M. Ozouf, *Dictionnaire Critique de la Révolution Française, en Acteur*, 1992, p.305.
- (5) 憲法保障の視点からみた憲法制定権力と憲法改正権の分離論と、憲法改正の限界をこえた憲法規範の合憲性審査をめぐる現代的課題について、高野敏樹『憲法制定権力と主権』（1998年）17頁以下を参照されたい。
- (6) E. Siéyès, *Qu'est-ce que le tiers état?*, op.cit., p.67.
- (7) *ibid.*, p.69.
- (8) G. Burdeau, *Traité de science politiques*, t.IV, 1950, p.257.
- (9) たとえばムーニエ（J.-J. Mounier）に代表される統治契約論者は、主権が人民に帰属することを認めつつも、その主権の淵源と主権を行使することとは異なることを主張し、国王の主権行使を容認する姿勢を示していた（*Archives Parlementaires*, 1 série, t.8, p.285.）
- (10) K. M. Baker, *Siéyès*, par F. Furét et M. Ozouf, p.305.
- (11) R. Reslob, *Die Staatstheorien der frazösischen Nationalversammlung von 1789*, 1912, S.151.

『グリム童話集』に学ぶもの

梶 田 絢 子

はじめに

『グリム童話集』の価値がどこにあり、なぜここまで世界中で、永きに渡って読まれているのかを、昔話を蒐集し、編纂したグリム兄弟の生い立ちと業績から考察した論文を書いた⁽¹⁾。それを通して、『グリム童話集』が昔話の古典といえるまでに研鑽を重ねられたことを見た。

それは、ヤーコプとヴィルヘルムがまだ少年時代、突然の父の死によって、残された母と幼い6人兄弟という困窮生活に陥った状況があった。上二人の兄弟が、父親に代わって一家を受けとめ、伯母や恩師、仲間に助けられて世界的な学者となって前進してゆく姿は、昔話に登場する一番下の子供が冒険に勝利を収めていく姿を髣髴とさせるものであった。彼らの生き方そのものが『童話集』には満載されているといえる。

そればかりでなく、兄弟の言語学、文芸（献）学、法学（特にゲルマン法）、民俗学、メルヘン学という学識の広さと深さと徹底性という学問的背景が、『グリム童話集』を類まれな古典としたといえる。

ヤーコプ・グリムが兄弟の業績で最も価値のあるもの⁽²⁾と言い、ヴィルヘルム・グリムが完成を目指して7度も改版した『グリム童話集』は、出版当初はそれほど売れず、評判にならなかった。しかし、200年近くの間、聖書に次ぐ多くの言語に翻訳・出版され⁽³⁾、特に兄弟の生誕200年祭をきっかけにさまざまな研究書が出版されて、グリム童話ブームを招来した。

グリム兄弟は『童話集』初版第1巻、第2巻にそれぞれ注釈をつけて出版しているが、友人・読者らの意見を下に、もっと子供向けにするため、第2版出版後、注釈編として独立した第3巻を出している⁽⁴⁾。こ

これは『グリム童話集』研究の起点となったとも言え、証言、文献、類話、その他の注釈、注解が含まれている。後の民俗学的・文芸学的・心理学的、およびその他の研究を、序文・本文とともに喚起していったのであるが、彼らこそその後の様ざまな研究の先達であったことを示しているともいえる。

『グリム童話集』が喚起した研究

『グリム童話集』からわたしたちは何を学べるのか。特に、『童話集』1、2版の序文に述べられていることと、多岐にわたる研究のうち、民族学、文芸学、心理学的研究が提起しているものを本論文では取り上げ、学際的性格を持っている昔話が人間学の面からも価値あるテキストであることをみていきたい。

民俗学からの提起

まず、初版で並置されている類話の問題がある。前述したように、兄弟は第2版から、それらを第3巻の『注釈本』に入れている。類話について、ヤーコブとヴィルヘルムは1、2版の序文でのべている。特に第2版の序文でヴィルヘルムは、類話があった場合は、「いちばんいい話を優先し、他の話は注釈書のためにとっておくことにしました。話ごとのこの差異は、精神の中にだけ存在する、くみつくすことのできない原型に、さまざまな道から接近しようとするころみにはかならない」⁽¹⁾として重要視している。

世界の昔話⁽²⁾を読めば、類話が色々な国にあることに気づく。兄弟もすでに分類を試みているが、最初から昔話にかかわっている民俗学は今なお、昔話を集めて分類し、分布を調べて起源をさぐろうとしている。アールネとトムスの『昔話の話型』(1961年)⁽³⁾は、その代表的

な成果といえる。

この昔話のカタログでは、昔話として、動物昔話、本格昔話、笑い話などを含め、2499の型に分け、それぞれの型の内容、モチーフ、類話を挙げ、参考文献が添えられている。昔話研究ではこの分類番号をつけて記するのが、国際的な習慣となっている。そのため、メルヘンのタイプという時、この二人のイニシャルをとって、例えば「赤ずきん」は「AT333（大食家）」と表示している。このAT分類によって他の様々な国の昔話との対応ができるようになった。

アールネ・トムソンの『昔話の話型』は昔話を次ぎのようなI～Vに分類している。

- I (1～299) 動物昔話
- II (300～1199) 本格昔話（更にA～Dの4つの種類にわけられる）
 - A (300～749) 魔法昔話（更に7つの項目に細分されています）
 - 〈1〉超自然の敵 〈2〉超自然の夫（妻）や近親者 〈3〉超自然の課題 〈4〉超自然の援助者 〈5〉呪物 〈6〉超自然の力または知識
 - 〈7〉その他の超自然的昔話
 - B (750～849) 宗教的昔話
 - C (850～999) 短編小説風昔話
 - D (1000～1199) 愚かな鬼の昔話
- III (1200～1999) 笑話と逸話
- IV (2000～2399) 形式昔話
- V (2400～2499) その他、分類できない昔話

私たちが知っているグリム童話で有名なもののはほとんどはこの分類のII Aの「魔法昔話」に属している。『グリム童話集』はドイツ語の題“*Kinder-und Haus Märchen*”の頭文字をとってKHMと表記され、第7版を基に作品番号が1～210番までついている。このKHMとAT対応表⁽⁴⁾もできている。

2004年、ドイツのゲッティンゲン大学のウター教授⁽⁵⁾は、プロップの業績（次章参照）も組み入れ、昔話の分類表を更によいものにして、3巻本⁽⁶⁾で、同じヘルシンキから出版している。これからはこの本の普及に従って「ATU○○○」と示すように徐々に変わっていくことと思われる。

序文ではないが、ヤーコブは、『言語の起源について』（1851年）と題された講演では、言語学と口承文芸の密接な関係を示唆し、「サンスクリット語の『完璧さと力強い規則』は、『最古の最も豊かな詩の世界』に道を拓き、その言語は、『語根と語形変化』の観点から見てアジアからヨーロッパへ到達し、欧州一帯を満たした」とし、これは、「メルヘンの移動理論の一つの発火点ともなった」⁽⁷⁾。ここから、民俗学は昔話の伝播についても研究しているが、決定的なことは出ていない。さらに、ヤーコブ・グリムは昔話が「原初のもっとも単純な生活と非常に近接」しているので、「ここに昔話の一般的な広がりがある」と考え、「昔話をまったく持たない民族というのは存在しない」としている⁽⁸⁾。これらから分かることは、昔話の発祥と伝播については、一箇所で発祥し伝播されたものと、多数の民族に発祥したものとがあると考えられることである。起源についての研究には、プロップの1946年『魔法昔話の起源』⁽⁹⁾があり、それは、各民族が持っていた成人の加入礼・イニシエーションから起こったことを、膨大な資料を駆使してあきらかにしている。これは非常に刺激的な研究である。

民俗学の分野では、今なお、世界中の昔話蒐集が進められ、それによって、何が昔話の根本構造か、どこが発生源か、どのように伝播されたのかが探求されており、さらに、世界中の学者によって明らかにされたことがどの程度蓋然性があるのか研鑽されている。私が日本民族学学会の学会に参加したときにも、沖縄、中国、スペインなどの研究者が発

表し、世界中の昔話に該当する分類がいかにしたら可能かが話し合われていた。ヤーコプ・グリムは言語の天才であったが、民俗学の研究者も多くの方が言語に秀でており、日々、昔話の収集を通した比較研究が活発に行われている現状にしばし遭遇出来た。

文芸学があきらかにしたこと

もう一つの研究は文芸学的方面からの研究である。ヤーコプに比べヴィルヘルムは文学により強い興味をもち、才能もあって、業績の中には中世文学発掘作品がめだつ。ヴィルヘルムが初版第2巻序文で「童話集はよりよいものになっています」と書いて以来、七度も改訂版を出しているが、そのより完全な形とは何かがこの研究分野からもみえる。メルヘン蒐集の方法を述べた箇所で、「わたしたちは、なにひとつとして、かつてにつけくわえることはしなかったし、いいつたえの細部も、一連のできごとさえも美化することはせず、その内容を、わたしたちがきいたとおりに再現しました。表現と個々の表現の推敲は大部分わたしたちの手による、ということは当然」だが、「気がついたかぎりの特質を保持するようつとめ」⁽¹⁾ だと、書いている。表現についてはレレケ⁽²⁾の研究を見してみる。

グリム童話の研究家レレケは『グリム兄弟のメルヒェン』で次のようにまとめている。兄弟が書き写し、聞き書きしたものを主にヴィルヘルムが書き下ろしたとしているが、方言からの、標準ドイツ語への変更だけでなく、当時、子どもの慰みものとして軽んじられ、文学に値しないつまらないものとされ、十分に評価されていなかったメルヘンを後世に残るものには書き換えたと指摘する。『グリム童話集』が「民衆の口から出た言葉を、一言一句忠実に再現したメモであったなら、当時いかなる興味もよびおこしえなかったであろう」(108～109頁)。それでは、メルヒェンは今に伝えられなかったかもしれないのである。そうして徐々に、ヴィルヘルムの努力は実を結んでいく。当時の「ぎごちないメル

ヒェン様式の批判者達の機先を制するために、そして、教養人たちの間ではいまだに全く軽蔑されていたジャンルに、少なくともことばの美しさを与えるために、時として、全くたどたどしい口伝えのメルヒェン本来の調子をを超えて、他方では、高度な様式を持った近代の創作メルヒェンの語り口を超えて、全く新しいものが生まれ」(139頁)ていった、と。「ヴィルヘルム・グリムは、失われた、いろいろな角度から見て完全と信じられていたオリジナル性を探求しているうちに、彼自身の独特なメルヒェンの調子を発見したのである」(139頁)と、結論づけている。

昔話の特徴については、アクセル・オールリク⁽³⁾が「民間伝承の叙事詩的法則」(1909年の論文)で、次のような点を上げて注目され、研究が進んだ⁽⁴⁾。

- 〈1〉 くり返しの法則
- 〈2〉 三という数の優越
- 〈3〉 場面の統一性
- 〈4〉 対立の法則
- 〈5〉 最前部優先と最後部優先の法則
- 〈6〉 一線性
- 〈7〉 定型化の法則
- 〈8〉 性質は話の筋の中で表現される
- 〈9〉 主人公の中心性

これらの特徴のいくつかは素人でも比較的簡単に確認できるものである。

そして、マックス・リュティ⁽⁵⁾の様式理論が、それを一歩進めたものとされ、ヨーロッパの昔話の様式については、彼の理論でほぼ完成したと考えられている。リュティは、口承伝承の中で、神話・伝説・昔話・笑い話・動物昔話では相互に共通のモチーフを持っている。そのためモチーフでは昔話のジャンルを語ることはできず、モチーフの扱い方、その語り口にその特徴があることを研究した。

リュティはそれを「昔話はどんな材料でも簡潔にまとめ、純化してしまう様式形態を持った含世界性の冒険物語である」⁽⁶⁾として、次の5つの様式を上げている。

- 〈1〉 **一次元性** 主人公は次元を異にする存在に出会っても、びっくりしたりせず、平気で同次元に属する存在として関わっているのが伝説と全く違うところである。
- 〈2〉 **平面性** 昔話の登場人物には時間的なたての関係もなく、周囲の世界もない。感情や性質は筋として表現される。
- 〈3〉 **抽象的様式** 登場人物やものの形態、輪郭、材質（金属）、色彩（原色）、話のすじの記述法、公式、極端性、禁令、条件、奇跡、初めと終わりの決り文句、繰り返し、特定の数字、等である。
- 〈4〉 **孤立性** 昔話の様式の最も重要で決定的標識であり、支配的な普遍的結合を可能とさせるものである。
- 〈5〉 **純化と含世界性** あらゆる種類のモチーフをフィルターにかけて取り入れ、神話的あるいは伝説的モチーフをも純化し、孤立化して、抽象的様式に相応しい形を与えて自らの中に取り込んでいく。

この文芸学からの特徴は、実際の昔話に当て分析すると、それぞれの昔話にどのように表現されているかを具体的に知ることができる。これは昔話の面白さを味わう上で非常に役立つ。また、今読んでいるものが口承文芸のどのジャンルに当たるかも違いが鮮明に出てくるので、確認できる。

また、日本での昔話研究の第一人者とされる小澤俊夫氏は、更にこの語り口を、昔話はむしろ音楽に似ているとして、『昔話の語法』⁽⁷⁾を上梓し、その第5章「昔話の音楽的性質」に研究を記している。この本にはCDもつけられて、鈴木サツの独得な語りが収録されてそれを証明している。

1969年、昔話の話型について、ロシアのウラジミール・プロップが

ATでは区別できない欠点を指摘し、昔話の話型は「互いに類似した話の構造上の特徴」の次元にあると考え、『昔話の形態学』⁽⁸⁾をあらわした。この本で、プロップは昔話というジャンルの中の、特に魔法昔話に絞って、その「文法」を明らかにしている。優れた語り手フィーマンに出会ったヴィルヘルムもすでに、このことを洞察していたのではないかと思われる。

魔法昔話は、構造からいうと、世界中に広く分布し、また時代も古くまで遡る「竜退治」の変形と考えられる。それで、彼は昔話では、登場人物の名前や属性が変わっても、果す役割、機能には変わりがないことに着目し、アフナーシェフの昔話集（1855 - 63年）を用いて、昔話の構造を分析した。彼は魔法昔話に31の機能を見つけ、その機能と、継起順序は常に同一であり、すべての魔法昔話は単一のタイプに属することを明らかにし⁽⁹⁾、「魔法昔話は構造からいうと、ひとつのタイプしかない」という結論に達した。そしてそれを、次のような機能の連鎖として、図式化した。

A（記号）「加害」（定義以下同じ）、B「仲介・つなぎの段階」、C「対抗開始」、↑「出立」、D「贈与者の第一機能」、E「主人公の反応」、F「呪具の贈与・獲得」、G「二つの国の間の空間移動」、H「闘い」、J「標づけ」、I「勝利」、K「不幸・欠如の解消」、↓「帰還」、Pr「追跡」、Rs「救助」、O「気づかれざる到着」、L「不当な要求」、M「難題」、N「解決」、Q「発見・認知」、Ex「正体露見」、T「変身」、U「処罰」、W「結婚」

これは優れた分析であり、ロシアの昔話だけでなく、『グリム童話集』でも、日本の昔話その他知っている昔話にこの文法を当てはめてみると、どれにもよく該当し、昔話の面白さの特徴となっていることが分かる。

今後更に他の昔話の種類（例えば、動物昔話など）についてもこのよ

うな研究が可能なのかもしれない。

心理学からの貢献

更に最近多くの研究書が出ている分野は心理学からの研究である。「昔話が息づいているところでは……人は、話を知っていて、話を愛しています。……昔話は、文学に対する旺盛な感受性のあるところ……想像力のかき消されていないところにのみ存在します。……これほど多様に、そして繰り返し新たに楽しませるもの、心を動かし、おしえをあたえるものは、……永遠の泉より、湧き出たものに違いありません」と、グリム兄弟は初版の序で述べている⁽¹⁾。難しい理屈ではない。ごく単純な話をなぜ人はここまで愛するのか。

私が昔話の研究書で一番初めに読んだものは、ブルーノ・ベッテルハイムの『昔話の魔力』⁽²⁾という本である。ベッテルハイムはフロイド派の分析医で、自閉症児の研究をしている時、子どもらが注意深く聞く話は昔話であることを発見し、内向的に精神が閉じ込められている彼らが昔話を聴くことで解放されていくのを発見している。そこから彼は昔話の魔力を研究していった。

昔話の魔力とは何であろう。精神分析医たちは心の深層に昔話が語りかけるとしている。現在、昔話の研究に熱心なのはユング派の分析家たちである。彼らは昔話を夢分析への足がかりとして活用している。

ユング派の心理学者M・Lフォン・フランツは『おとぎ話の心理学』⁽³⁾で、ユング研究所において、なぜ昔話を研究するかに言及し、夢と昔話の近似性を指摘している。夢は、「内的事実の可能な最善の表現」⁽⁴⁾であり、心理的研究にとって欠かせない研究であるが、夢は移ろいやすく、断片的なことが多い。それに比べ、たくさんの昔話がそれを補ってくれる。そのため夢分析のために欠かせない研究として昔話研究が講義されているとしている。それを、「ユング博士はかつて、心の

比較解剖学を一番よく勉強できるのはおとぎ話においてである、といわれましました。われわれは神話や伝説、あるいは他のもっとこみ入った神話的材料では、沢山の文化的資料を通して人間の心の基本的な形に達します。しかしおとぎ話では、特定の文化的意識的材料はそれ程多くありません。だからそれらは、心の基本的な型をいっそう明瞭に映しているのです。」⁽⁵⁾ といって、おとぎ話を通して、人間性の基本をはっきり見ることが出来ることを強調している。

女史は心理学的解釈の仕方を以下のように述べている⁽⁶⁾。

おとぎ話では、時と場所は「昔々、ある所に」という形が多い。この昔々は、「M・エリアーデによれば、現在ほとんどの神学者が、……時のない永遠性、今であり永遠……と呼んでおり、それを言い表わすさまざまな表現方法がある」と言っている。この出だしこそが、昔話を聴く人をして一瞬の内に夢物語の世界に連れて行く魔術的言葉といえる。

次いで女史はその昔話のテーマが何かを見るために、始めと終わりの登場人物の数を数えることを勧める。例えばもし物語が、「王様は三人の息子をもっていました」で始まれば、そこに四人の人物がいるが母親が欠けている。そして、その話が、息子の一人とその花嫁、兄弟の花嫁ともう一人の花嫁で終わるなら、再び同じ四人の人物だが組合せが違っている。はじめに母親が欠け、しまいに三人の女性がいるなら、「全体的話が女性原理の回復にかかわるもの、と考える」ことができると説明している。

もうひとつの特徴は、昔話はいつも物語の始めには何か面倒な問題が起こるが、それによって物語が進行する。この面倒が何であるかを理解しようとし、心理学的に把握する必要をのべる。

物語の展開は色々で、起伏の多いもの、あるいはたった一つの起伏しかないものもある。しかし必ず、クライマックス、決定的瞬間が来て、全体が悲劇になるか、めでたしめでたしになって終わる。

展開部分も「白雪姫」や「三本の金髪のある王女」のように三度も同じようにだまされる話は、聴く者に失敗を恐れたり責めないゆとりを与

えて物語を楽しませさえしている。また、グリム兄弟は序文で「教育の書」としたいことも書いているが、主人公の親切な心が援助者からの力を受けるに値する話が多いことは、知らず知らずの内によいことを愛する心を育む面もある。

「めでたし、めでたし」という話のおわり方も人々にどんなことがあっても希望を抱かせる力となる。しかも、おわりはそれだけでなく、おおくの昔話には二重の結末がある。昔話の二番目のおわりを女史は、「現実復帰の儀式」であるといっている。「なぜならおとぎ話は、留まってはならない集合的無意識の、子ども時代の夢の世界に人々を連れ去るから」、まったく違う一節の挿入によってその世界から現実に戻さなければならないからである。

昔話の心理的解釈は意識的にされるが、それがもし「人を生き生きさせるような効果をもち、満足な反応を生んで、人々に無意識の本能的な基底との折り合いをつけさせる」ことができるなら、それは昔話を聴くことでいつも引き起こされていたことと同じ結果を生むことになるとして、現在分析で使われている昔話の心理学的な解釈は、「私たちの語りの方」であると言っている。人々は単純に物語を聴きたいのである。

『グリム童話集』の序文で内容について、「たいていの状況は非常に単純で、日常生活の中に見つけうるものです。しかし、すべての実際の状況と同様に、それは常に新しく、人の心を打ちます。」⁽⁷⁾とあることを、ヴェレーナ・カーストは『おとぎ話にみる家族の深層』⁽⁸⁾の概論で、「メルヘンというものは大抵何らかの家族布置に基づいている」としている。それは一人の人間の成長のある状況で、成長の刺激となる困難が含まれているとフランツ女史と同様にいう。メルヘンの主人公たちはここから成長への道へと踏み出す。しかもその道は家族状況の中に生じていた不足を乗り越えて成長していくので、メルヘンの主人公のたどる道は人の成長過程のモデルとなると説明している。確かに昔話は主人公が王子様、お姫様でも、ごく普通の家庭の中の問題であることが多

い。そのため身近であり、親しみを持って受け取られる。

大切なことは、昔話がイメージで語られることとっている。イメージはイメージ、感情を喚起し、想像力を誘い出す。昔話が語りかけるのは論理的思考ではなく、全体的思考に対して語りかける。右脳の思考に語りかけるといふ。また、可能性を内に持つ神秘性への要求にも応じる。メルヘンの解決策は一笑に付されたり子どもっぽかったり、「退行的」とみなされることが多い。しかし、「退行と進歩は人間の生活の基本的リズム」であり、あらゆるものと結びつく対処の仕方をメルヘンは促すのであって、左脳の思考ではないとむすんでいる。

カーストはメルヘン解釈の方法論的背景を次のように要約する⁽⁹⁾。

- 〈1〉 メルヘンは人間に普遍的な問題と、その可能な解決法とを象徴的に描いている。
- 〈2〉 メルヘンは常に、生の進展を脅かすものを扱う。普通、それはメルヘンの冒頭に出る。そこからどの様に成長の道が生まれ、新しい状況に入れるかを示す。回り道や危険や失敗が隠れているが、これは、成長過程で私たちに脅かす危険と同じである。
- 〈3〉 それゆえ主人公はモデルとみなす。主人公は問題状況に耐え、その解決に必要な道を歩く。
- 〈4〉 心理学では古いメルヘンを多く用いる。それは、人間の典型的な問題が典型的な方法で乗り越えられているからである。メルヘンはすべて語りの伝統に基づいていて、その利点は、長い間語り継がれていく内に多くの偶然が生じ、多くの人に当てはめうるイメージや物語を伝えるようになった。現代のものはまだ個人的特徴を取り去れていない。このように繰り返されたイメージの意味は決して説明し尽くされない。よく知られたメルヘンは、それを読むとき大人もしばしば子供時代に帰ることができる。
- 〈5〉 解釈が成功したか否かは、物語の特定の個所に関する解釈一つ一つが全体として調和がとれており、解釈が刺激的で、反対意

見を喚起するようなときである。「正しい」解釈はどこにもない。

- 〈6〉 また、メルヘンと親しむ方法は、心理的解釈だけでなくイメージを想像し、瞑想し、形や、劇にすることも大切な親しみ方としている。

心理学的な考察で大切なことは、物語の主人公との同一化による問題解決の過程であることが分かる。これが、難しくなく、物語を聴くという、子どもから大人まで、健康であろうが病んでいようが誰にでも可能な、単純な中に成し遂げられることが、また、人に与える喜びの純粋性が昔話のもつ魔力ともいえる力であろう。

おわりに

グリム兄弟の業績が数ある中で、『グリム童話集』は最も後世に影響を与えたものである。ヤーコヴはこのことを「ヴィルヘルム追悼講演」⁽¹⁾の中で次のように述べている。「もし私たちがはらった労苦に対して、私たちの死後も生き残るような報酬を得るとすれば、それは昔話の収集に対してであります。これは若い人たちや、公平な読者にとって尽きせぬ糧となるばかりか、熟読玩味してあきらかになったのですが、研究にとっても欠くべからざる、偉大な古代の宝をうちに秘めています」⁽²⁾と、言ってこの講演を締めくくっているが、文献学者としてのヤーコヴがその膨大な研究体験から読み取った予言ともいえる言葉であり、それは現実となっているといえよう。

人間学では一般に考えることを大切にするが、最近の社会の状況から、もっと実践的なワークショップ、映像を通しての理解の必要性を痛感している。目で読むことより、耳で聞くことを本然としている語りの文学である昔話は、ただ考えることではなく、初版の序文にもあるよう

に、感性を育て、人間性全体に働きかける力がある。これは、聴く話と、読む話の違いと言える。学生は、読み聞かせをすると想像の世界に入り、そこで主人公に同化しながら冒険を辿る。波乱万丈の冒険を経験し、生きる力が強められるようである。ヴィルヘルムが『グリム童話集』を教育の書としたように、学生が、昔話を聞くことによって、倫理観や、純粋な子どもの心を取り戻したりしていることを知った。人間を全体的に育てようとするなら、特に現代において、この感性の教育は意義深く、有益である。

現在はどの学問分野でも学際的な研究が必要となり、様々な分野で総合的な見方が重視されているが、わずかではあるが本論文で見えてきたように、昔話は人間の成長に総合的な側面から働きかけ、それこそ「むかしむかし」から、人に働きかけていたテキストと考えられる。

注

はじめに

- (1) 『人間学紀要』2006年12月20日発行
- (2) 『グリム兄弟』(ドイツ・ロマン派全集第2期15)、国書刊行会、1989・4・20 p.157
- (3) 高橋健二『グリム兄弟』新潮社、1999年、pp.10-11、まえがき注(1)参照。
- (4) 小澤俊夫訳『完訳 グリム童話集Ⅱ』(ぎょうせい、1985年)解説、p.490

グリム童話集が喚起したもの

民俗学からの提起

- (1) 小澤俊夫訳『完訳 グリム童話集Ⅱ』第2版序文、p.480
- (2) 小澤俊夫訳編『世界の民話 全25巻』(ぎょうせい、1979年完結)他、参照。

- (3) Aarne, A. & Thompson, S. “*The Types of the Folktale*”. Helsinki, 1961. FFC184
- ・アンティ・アールネ（1867～1925年）はフィンランドの民俗学者で、1910年、ヨーロッパで採集された約800の昔話を分類し、民俗学者連盟の機関誌『民俗学者連盟通報』第3号に「昔話の話型」を発表した。
 - ・スティス・トムスンはアメリカの民俗学者。アールネの分類はヨーロッパ以外に該当しないため、これを補い、拡大した。
- (4) 高木昌史『グリム童話を読む辞典』（三交社、2002年）「類話対応表」、「KHM/AT対応表」他、参照。
- (5) Hans-Joerg Uther (1944～) ドウイスブルク＝エッセン大学ドイツ文学教授、ゲッティンゲンの“*Enzyklopaedie des Märchens*”編集首席メンバー、“*Die Märchen der Weltliteratur*”シリーズの前編集長。歴史比較研究に特に興味をもっており、伝承、民衆文学分野の突出した学者で、伝説や昔話の50以上の本を編集した。それらの中にはグリム兄弟（1996, 2004）、ウィルヘルム・ハウフ（1999）、そして、ルードヴィッヒ・ベッヒシュタイン（1998）の評論版があり、ドイツ語、英語、その他の言語で多数の記事を書いている。
- (6) Hans-Joerg Uther “*The Types of International Folktales Part 1 ~ 3*” ACADEMIA SCIENTIARUM FENNICA, HELSINKI, 2004
- (7) 「グリム兄弟の知的遺産」（『ユリイカ 特集・グリム童話』青土社、1999年）p.114
- (8) 『初版グリム童話①』（白水社、1997年）序文、p.15
- (9) ウラジミール・プロップ『魔法昔話の起源』せりか書房、1983年

文芸学があきらかにしたこと

- (1) 前掲書『完訳グリム童話Ⅱ』第2版序文、p.480

- (2) ハイイツ・レレケ『グリム兄弟のメルヒェン』岩波書店、1990年
- (3) アクセル・オールリック (1864～1917年) デンマークの民俗学者、スカンジナビアの民謡および神話を研究した。主著“*Om Ragnarok*” 1902年、“*Nordisk Aandsliv*” 1907年 (岩波書店『西洋人名事典』、1981年より)
- (4) 小澤俊夫『昔話入門』(ぎょうせい) p.37 参照。
- (5) マックス・リュティ (1909～) はスイスの首都ベルンに生まれ、1928年から35年まで主としてベルン大学で、ドイツ文学、イギリス文学、歴史学、スイス史学を専攻した。1934年、当時ベルン大学教授であったヘルムート・デ・ボアのもとで学位論文『昔話と伝説における贈り物—両形式の本質の把握と、本質的差異に関する研究』で学位を受け、それを1942年に出版。1947年『ヨーロッパの昔話』を発表。
- 『昔話と伝説』(1961年) 他、シェイクスピアに関する著作もある。現在はチューリヒ大学教授としてヨーロッパ民間伝承文学を講じている。(『ヨーロッパの昔話』訳者あとがき参照)
- (6) マックス・リュティ『ヨーロッパの昔話』岩崎美術社、2000年(4版)、p.147
- (7) 小澤俊夫『昔話の語法』福音館書店、1999年(初版)
- (8) ウラジミール・プロップの主著『昔話の形態学』(初版、1928年) 水声社、5,500円、訳者は本書について大要次のように書いている。本書は、「スターリニズム」が確立して行く過程で、芸術が厳しく規制されてゆく不幸な時代に書かれたため、ほとんど三十年間無視されたままであったが、レヴィ=ストロースの神話理論に関連して思い出され、瞬く間に数か国語に翻訳されただけでなく、六十年代の半ばには、「説話学」なる学際的分野が成立する祭にその始祖となるという劇的な運命を経験した書である。民話・神話・物語などの記号論的研究における第一の古典となっている。

(9) 同上。pp.31-40 参照。

心理学からの貢献

- (1) 前掲書、『初版グリム童話集①』序文、p.11
- (2) B・ベッテルハイム『昔話の魔力』評論社、1999・1・20（第15刷）
- (3) M・Lフォン・フランツ『おとぎ話の心理学』創元社、1986・2・10（第1版第6刷）
- (4) 同上。p.47
- (5) 同上。p.21
- (6) 同上。pp.49-57 参照。
- (7) 前掲書、『初版グリム童話集①』序文 p.12
- (8) ヴェレーナ・カーストは『おとぎ話にみる家族の深層』（創元社、1989年）概論 pp.3-10 参照、引用。
- (9) 同上。pp.7-10 参照。

おわりに

- (1) 前掲書、ドイツロマンは全集15『グリム兄弟』pp.139-157
- (2) 同 p.157

19世紀ニューヨーク市における一斉教授法の成立過程

杉村美佳

はじめに

本稿は、19世紀ニューヨーク市の初等教育機関において、一等級一教師の一斉教授法が成立する過程を明らかにすることを目的とする。

一斉教授法とは、一人の教師が一定数の生徒集団に対して、同一の教育内容を同一時間で教授する方法を意味する。一斉教授法の主な特質は、国民教育制度が成立し、普及していく過程に照応して普及した教授法であるという点にある。一斉教授法が普及するのは、19世紀初頭のイギリスにおけるベル（Bell, Andrew, 1753-1832）、およびランカスター（Lancaster, Joseph, 1778-1838）による助教制度（Monitorial system）⁽¹⁾の開発以降であるとされ⁽²⁾、大衆教育の発展、国民教育の制度化にともない、一人の教師が多数の子どもを一斉に教えることができる一斉教授法が広く採用され、教育方法の近代化が図られていった。

アメリカ合衆国（以下、アメリカと表記）における一斉教授法の成立に関する研究では、長年、「ランカスター・システムのモニター式教授＝一斉教授」⁽³⁾であると把握され⁽⁴⁾、日本の研究者も同様の見解を示していた⁽⁵⁾。しかしながら、1994年のジョンソン（Johnson, W. R.）の研究は、メリーランド州ボルティモア市の公立小学校を事例にとり、ランカスター・システムのモニター式教授と一斉教授とを明確に区別した上で、ランカスター・システムのモニター式教授が衰退した一大要因に、一斉教授法の登場が関わっていたとする視点を新たに提示した⁽⁶⁾。アメリカにおける一斉教授法の成立過程の全体像を明らかにするためには、ボルティモア以外の地域に関する事例研究の蓄積が必要であると考えられることから、筆者はこれまでの研究において、ミズーリ

州セントルイス市における一斉教授法の成立過程を明らかにした⁽⁷⁾。

こうした研究を受け本稿では、公立学校教育制度に初めてランカスター・システムを導入したニューヨーク市において、ランカスター・システムが普及し、変容して一斉教授法が成立するに至った要因や過程を考察する。

課題の解明にあたっては、ニューヨーク市無償学校協会によって作成された一次史料の他、ニューヨーク市の教育委員会の年報に基づいて著された同市の教育史に関する先行研究などを用いる。

なお、本稿で検討する一斉教授法とは、等級制の一斉教授法を指す。これは、19世紀後半までアメリカの初等教育において展開されていた方式であり、今日のような年齢に従って進級する学年制ではなく、試験による進級を原則とする等級制に立脚するものである。等級制は、今日の日本でも広く普及がみられる習熟度別学級編成の起点となつたと考えられる。

I. 19世紀前半のニューヨーク市におけるランカスター・システムの受容と普及

イギリスで急激に普及したランカスター・システムがアメリカに導入されたのは、社会の発展と産業の進歩により、学校教育の必要性が急速に高まった1800年代初頭であった。アメリカにおけるランカスター・システムの急速な普及は、都市社会を変革しようという熱望から生じたとされる⁽⁸⁾。当時、低賃金と不潔な居住環境が労働者階級の生活をみじめにし、社会階層の格差は広がる一方であった。こうした貧富の格差の拡大は、当時アメリカの商業の中心地となりつつあったニューヨーク市において顕著であった。

このような状況のもと、1806年、ニューヨーク市無償学校協会（Free School Society of the City of New York）は、ランカスター・システムをアメリカで初めて本格的に採用した。当時のニューヨーク市には、慈善学校（Charity School）や小規模な私立学校が約90校あつ

た。しかし、親に資産がない者や、教会に属さない者には、学校教育を受ける機会がなかった⁽⁹⁾。そこで、いかなる宗教団体によっても教育を受ける機会のない、こうした貧しい子どもたちに教育を施すために、ニューヨーク市無償学校協会が結成されたのである。

この協会の設立者であるエディー (Eddy, Thomas) らはクエーカー教徒であり、いかなる宗教団体の教義をも教えることを極力避けていた。このような協会がランカスター・システムを導入したのは、システム自体の経済性や秩序正しさに加え、ランカスター自身がクエーカー教徒であり、特定の宗派の教義は教授しないという信念をもっていたからであった⁽¹⁰⁾。そこでエディーは秘書官のパーキンス (Perkins, Benjamin) とともにイギリスのランカスターの学校を訪問し、ランカスター・スクール開設の準備を始めた⁽¹¹⁾。

ニューヨーク市無償協会の設立は、こうしたエディーらの活動に負うところが大きい。その後の協会の発展に大きな影響を及ぼしたのは、協会の初代会長クリントン (De Witte Clinton) であった。クリントンは当時、非常に力のあるニューヨーク州知事であり、彼がこの協会の初代会長に就任したことは、協会が半ば公的な性質を有することを意味していたとされる⁽¹²⁾。

ニューヨーク市無償学校協会は、1825年には11のランカスター・スクールを運営し、約20000人の子どもたちを教育していた⁽¹³⁾。このうち数校は市の公立学校として認可され、市の教育補助金を受けるようになった。翌1826年には、ニューヨーク市無償学校協会からニューヨーク市公立学校協会 (Public School Society of the City of New York) へと改称し、市の教育補助金を独占するまでになった。同協会は、1840年代までランカスター・システムを堅持し、市内の私立学校を公立学校制度の中に組み込んでいった⁽¹⁴⁾。そして1853年に市の教育委員会が公立学校を管理するまで、ランカスター・システムは公立学校協会の公的な教育方式であり続けるのであった⁽¹⁵⁾。

II. 19世紀前半のニューヨーク市におけるランカスター・スクールの 実態と変容

本節では、主にレイガート（John Franklin Reigart）の研究に依拠し、ニューヨーク市のランカスター・スクールの一次史料を参考にしながら、①校舎と教室の設営 ②モニターの採用 ③等級編成 ④各教科の教育方法 ⑤ランカスター・システムの変容の要因という5つの側面から、ニューヨーク市におけるランカスター・システムの実態とその変容について検討する。

1. 校舎と教室の設営

ニューヨーク市無償学校協会によって設立されたランカスター・スクールには、一つの大教室と2～3の復唱用の小教室が備わっていた。大教室は、図1のように、縦の長さが幅の約2倍あった。大教室の前方には教壇と教卓があり、教卓の両脇にはモニター長のための小机が配置されていた。教室の中央には、1列10～20名ほどの生徒が着席できる机が配列され、生徒を図のようにIからVIIIまでの進度によって分けて着席させた。各列の側面には、図2のようなモニターのための机があった。また、生徒の機の両脇には通路があり、この通路では、読み方の授業の際に生徒が半円状に並んで掛図を読み上げた⁽¹⁶⁾。この形態はドラフト（Draft）と呼ばれていた。こうした校舎および教室の設営のありようは、イギリスのランカスター・システムをほぼそのまま継承している。

ニューヨーク市無償学校協会によって1809年に設立された第1（NO.1）ランカスター・スクールは、約500人の生徒が収容できた。1811年に建てられた第2（NO.2）ランカスター・スクールは、約300人を収容した。

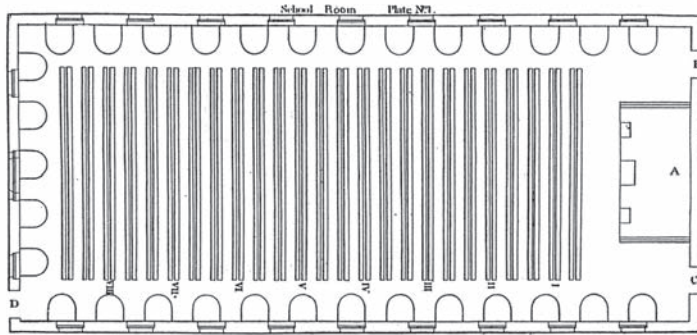
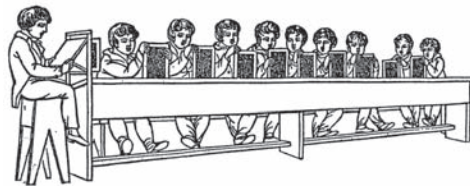


図1 1820年当時のニューヨーク市におけるランカスター・スクールの見取り図

(出典：Public School Society of New York, *Manual of the Lancasterian system, of teaching, reading, writing, arithmetic, and needle-work, as practiced in the schools of the Free-society, of New York, New York, The Society, 1820.*)



MONITOR'S SEAT AND DESK

図2 ニューヨーク市のランカスター・スクールにおけるモニターの椅子と机

(出典：Public School Society of New York, *Manual of the Lancasterian system, of teaching, reading, writing, arithmetic, and needle-work, as practiced in the schools of the Free-society, of New York, New York, The Society, 1820, p.11.*)

1830年頃になると、ニューヨーク市のランカスター・スクールの校舎に変容がみられるようになる。当時の典型的な校舎は3階建てとなり、1階は幼児用（Infant room）と初等教育用の教室（Primary room）、2階は女子のためのフロア、3階は男子のためのフロアとなった。1階の幼児用の教室は、後ろにいくにつれて床が高くなるギャラリ式で200人が着席できた。初等教育用の教室は中央に教壇があり、生徒の机はそれに向き合う形で並んでいた。2階と3階には、図3にあるように、大教室の他に復唱用の2、3の小教室が設置された。図3中のAは大教室、BとCは復唱用の教室、Dは入り口、Eは生徒用の机、Gは教壇、Hが教卓を示している。当時は一斉教授（simultaneous instruction）とモニター式教授（monitorial method）が並存していたようである⁽¹⁷⁾。

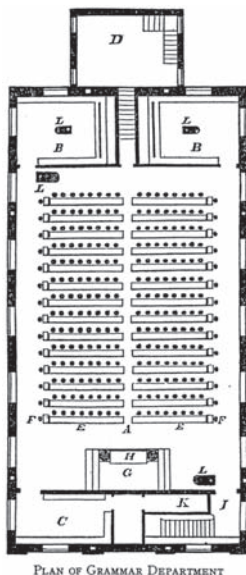


図3 1850年当時のニューヨーク市におけるランカスター・スクールの見取り図

(出典：Public School Society of New York, A Manual of the system of discipline & instruction for the schools of the Public School Society of New York, New York, Egbert&King, Printers, 1850, p.126.)

2. モニターの採用

ランカスター・システムの主な特徴は、一人の校長が年長で能力のある生徒をモニターとして無給で用い、校長の監督の下、モニターがそれぞれ10～20人程度の生徒を教えることにより、最少の費用で数百人もの生徒を教育することが可能であった点にある。

1820年にニューヨーク市無償学校協会によって作成されたランカスター・システムの「マニュアル」では、モニターの役割について13ページを割いて説明がなされている。この「マニュアル」によれば、1820年当時のモニターは、モニターを統括するモニター長（General Monitors）と補助のモニター（Subordinate Monitors）から構成されていた。これらのモニターはさらに読み方の授業担当のモニター（Monitor general of reading, Monitors of reading）、算術担当のモニター（Monitor general of arithmetic, Monitors of arithmetic）、綴り方担当のモニター（Monitor general of writing, Monitors of writing）などに分類されていた⁽¹⁸⁾。

ランカスター自身は、上述のようなモニター以外に、生徒の出欠席を調査するモニター、教材や学用品を管理するモニター、生徒の違反行為を調査して罰則にかけるモニターなど、多数のモニターを採用していた。すなわち、ニューヨーク市無償協会の「マニュアル」が規定したモニターの種類は、イギリスでランカスターが実践していたものよりも少なかったと考えられる。

それから30年後の1850年にニューヨーク市公立学校協会が発行したランカスター・システムの「マニュアル」には、モニターの役割について7ページしか記されていない⁽¹⁹⁾。これは、モニターの他に給料をも

らって校長を補佐する教師が採用されるようになり、モニターの仕事が軽減されたことによるようである。

このような趨勢を受け、1850年には、モニターは、教授を担当するモニター（Monitors of instruction）と学校運営を担当するモニター（Monitors of mechanical operation of the school）の2種類に大別されるようになった。教授担当のモニターは、さらに読み方の授業を統括するモニター（Monitor general of reading）、算術の授業を統括するモニター（Monitor general of arithmetic）など、教科ごとに分類されていた。しかし、1840年代以降、ニューヨーク市のランカスター・スクールは、しだいに全生徒を進度によって4つか5つの集団に分け、集団ごとに校長か補助教員が各教室（class room）で直接授業を授けるようになっていた。すなわち、教授担当のモニターといっても、当時は下級クラスの読み方、綴り方、算術などを教えるか、教授内容の復習を担当するに留まっていたとされる⁽²⁰⁾。

一方、学校運営担当のモニターには、教材の管理を担当するモニター（Book monitors）、学校の換気を担当するモニター（Monitors of ventilation）、暖房を担当するモニター（Fuel and fire monitors）などが導入されていたようである。

3. 等級編成

ランカスターは独自のシステムに、柔軟なクラス分けと進級のシステムを導入した。ニューヨーク市のランカスター・スクールでは、読み方と算術の教科ごとに生徒を学力によってクラス分けし、そのクラスで熟達すれば、いつでも進級を可能にした。同一クラスに属する生徒が多ければ、さらにそれをいくつかの小グループに分け、各グループをモニターが担当した。1848年のニューヨーク市公立学校協会の年報によると、読み方は第1クラスから第9クラスまでの9つの等級で編成され、第1クラスではアルファベットを学び、第9クラスでは最も高度な読み方を学んだようである⁽²¹⁾。一方、1848年までのランカスター・スクー

ルの算術のクラスは、8等級に分けられていた。

4. 各教科の教育方法

(1) 読み方

次に、教科ごとの授業方法の詳細をさらに検討してみよう。まず、1820年当時の「読み方」の授業では、全生徒は8つのクラスに分けられる。最下級の第1クラスではアルファベットの読み方、綴り方、第2クラスは2文字からなる単語と音節の綴り方、第3クラスは3文字の単語と音節の綴り方、第4クラスは4文字の単語と音節の綴り方、第5クラスは1音節の単語の読み方、第6クラスは2音節の単語の読み方、第7クラスと第8クラスでは聖書の読み方を学んだ⁽²²⁾。なお、このクラス編成は、ランカスターがイギリスで実践していたものをほぼそのまま踏襲していると考えられる。

たとえば、第1クラスのアルファベットの教授では、生徒は各列に座り、壁に掲げてある文字の記された厚紙を見ながら、モニターが読み上げた文字を砂板に書き写す。モニターは素早く砂板に書かれた文字を調べる。また、生徒たちを机の脇に立たせて半円状に並ばせ、モニターが掛図の中の指した文字を読ませる。この場合、第1クラスの首席の生徒に最初に答えさせ、もしその生徒が間違っただけの場合には、生徒は位置を移動し、次の生徒が答えた⁽²³⁾。正答した生徒はクラスの首席の位置を獲得した。

このように、ランカスター・スクールの読み方の授業では、「読み方」と「書き方」が同時に教えられていた。この授業では、生徒はモニターに個別に質問され、答えの正否によって席を移動した。つまり、教授の基本は個別教授の域を出ていなかったと考えられる。

その30年後の1850年のニューヨーク市公立学校協会の「マニュアル」によると、補助教員が登場し、砂板の代わりに石盤が用いられるようになったが、これら以外には、1820年とほぼ同様の教育方法が用いられていたようである。すなわち、補助教員かモニター長が文字を読み

上げ、生徒はその文字を石盤に書き写し、その後教員によって指示された文字を発音し、読み上げるといった方法が採られていた。この方式は、ランカスター・システムのドラフトの形態で行なわれた⁽²⁴⁾。

(2) 書き取り

「書き取り」は、初期のランカスター・スクールでは、「読み方」、「書き方」、「算術」を教える際に同時に実施された。「書き取り」の評価は、ドラフトでのモニターの質問による試験によって行なわれた。1850年のランカスター・スクールでは、「書き取り」に1時間半が割かれた。また、「書き取り」の時間は、生徒の規律を訓練する最良の時間（most perfect drill for order）であった。「書き取り」の時間には、「注意（Attention）」、「スレートを取れ（Take Slates）」、「スレートを拭け（Clean Slates）」、「手を組め（Hands Fixed）」、「鉛筆を取れ（Take Pencils）」などの教師の号令に即して授業が進められ、生徒には迅速で正確な規律ある行動が求められたからである。

この「書き取り」の時間における規律の訓練について、1850年の公立学校協会の「マニュアル」では、「生徒の注意を呼び起こし、知的活動を活発にし、眠っているエネルギーを効果的に発現させる」⁽²⁵⁾と高く評価している。

(3) 算術

次に、「算術」の教授方法はどうであったか。「算術」のクラス分けと進級は、「読み方」とは全く別に行なわれた。ニューヨーク市公立学校協会の年報によると、1848年までのランカスター・スクールでは「読み方」のクラスは9クラス、「算術」のクラスは次の8クラスに分けられていた。すなわち、第1クラスと第2クラスは足し算・引き算、第3クラスでは掛け算・割り算、第4クラスでは加減乗除の混合、第5クラスでは約分、第6クラスでは比例算、第7クラスでは第6クラスまでの復習と練習、第8クラスでは応用問題を習得するよう、クラス分けがな

されていた⁽²⁶⁾。

たとえば足し算では、生徒はモニターが読み上げた数字を足し算してその答えを石盤に書き、それをモニターがチェックするという教育方法が用いられた。「読み方」の授業同様、首席の生徒が答えを間違えると、次席の生徒が答え、正答した者がそのクラスの首席になるという仕組みであった。この方法は、生徒の注意を喚起し、算術への意欲を駆り立てたようである。1850年に至ってもモニターが算術を教えていたが、それは校長の監督下においてのみ許されるように変わっていた⁽²⁷⁾。

5. ランカスター・システムの変容の要因

先述のように、ニューヨーク市においてランカスター・システムは、1806年にニューヨーク市無償学校協会が最初のランカスター・スクールを設立してから1853年に市の教育委員会が公立学校を管理するようになるまでの約50年間、ニューヨーク市の公的な学校教育システムであり続けた。このようにニューヨーク市のランカスター・システムが長命であったのは、やはりニューヨーク市無償（公立）学校協会の強い支持によって、公立学校教育制度の中に組み込まれたことに負うところが大きいとされる⁽²⁸⁾。

ニューヨーク市公立学校協会は、ランカスター・システムが経済的であったため、決してそのシステムに不信感を抱くことはなかったが、時代状況の変化によってしだいにランカスター・システムの支持を弱めざるを得なくなった。ここでいう時代状況の変化とは、たとえば、11歳以上の生徒が学校に留まることがほとんどなくなり、モニターを確保できなくなった事態が挙げられる。この背景には、生徒が11歳以上になればモニターよりも収入の多い職業に就けるという事実を、親たちが認識し始めたという社会現実があった⁽²⁹⁾。

また先述のように、1830年代以降、ニューヨーク市のランカスター・スクールでは、補助教員が採用され、モニターの役割は削減され

ていった。これは、1833年に公立学校協会がカリキュラムを改定し、天文学、代数学、幾何学なども教科目に加えたのに伴い、より高度な教育内容を教授できる補助教員を採用する必要性が高まったことによるものであった⁽³⁰⁾。とはいえ、ランカスター・スクールの形式的な規律は受け継がれ、保持されたようである⁽³¹⁾。

ランカスター・システムがその後のニューヨーク市の教育に提供した有効な遺産としては、このような組織化された等級編成や進級制、秩序維持のシステムその他、教員養成の先駆けとなった点、さらには、「読み方」、「綴り方」、「書き方」などが一つの協会が運営する複数の学校で同じ様に教授された点、体罰に頼らず、生徒の道徳心を鼓舞することに重点が置かれた点などが挙げられる⁽³²⁾。

Ⅲ. 19世紀後半のニューヨーク市における一斉教授法の成立過程

本節では、ニューヨーク市において、その後、どのように等級制学校が整備され、等級制の一斉教授法が成立していったのかについて、①校舎・教室、②等級編成・小学教則の変容に焦点をあてて考察を進める。

1. 校舎・教室の変容

まず、ニューヨーク市で等級制の一斉教授法が成立する過程において、校舎や教室がどのように変容していったのか、について考察する。

ニューヨーク市では、1842年に教育委員会が設置され、その結果、公立学校協会の独占的地位は崩されていった⁽³³⁾。それから11年後の1853年に公立学校協会が市の教育委員会に統合されると、教育委員会は複数の教室から成る校舎を一般的な形態にしていった。こうして市内では、それまでのランカスター・スクールの校舎が次々に改築、あるいは新築された。このうち5校は学校教育の目的にそぐわないとして廃校とされ、32校が改築、29校が新築された⁽³⁴⁾。ランカスター・スクールでは、一つの大教室と2、3の復唱用の教室が設置されていただけであったが、新校舎では、一教師一等級一教室を目指して多数の教室が設

置された。改築の場合には、それまでランカスター・システムで用いられていた大教室はカーテンや可動式のドアで区切られ、等級ごとの教室が作られた。ランカスター・システムの特徴であった大教室は、新校舎では集会用ホールとして受け継がれるようになった⁽³⁵⁾。

ランカスター・スクールは、約 1000 人を収容できたが、新築された等級制学校では、その倍の約 2000 人が収容できるとされた。したがって、一つの大教室を区切って複数の教室を設置した新校舎の方が、より経済的であったといえる⁽³⁶⁾。

図 4 は、当時新築された 21 学区第 16 プライマリースクール (Primary School) の 2 階と 3 階の見取り図である。各階に 2 つの職員室と 6 つの教室が設置されている。この校舎には、約 1200 人～1500 人の生徒が収容できたようである⁽³⁷⁾。ニューヨーク市では、1853 年以降、こうした等級制学校の校舎が次々と建てられ、定着していったのであった。

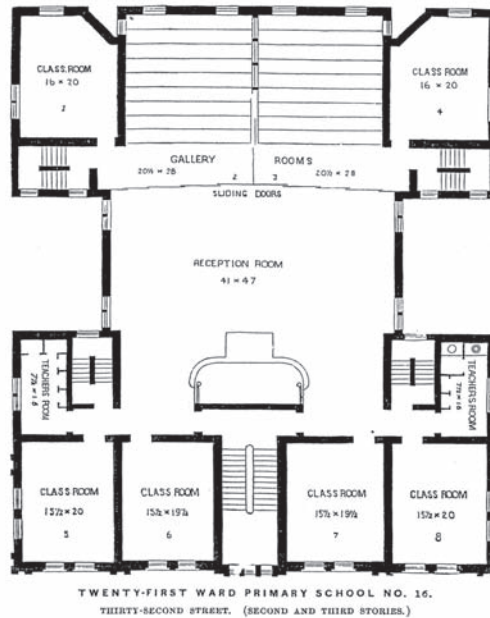


図4 1868年当時のニューヨーク市公立小学校校舎の見取り図

(出典：Boese, Thomas, *Public Education in the City of New York: Its History, Condition, and Statistics, An Official Report to the Board of Education*, New York, Happer & Brothers, Publishers, 1869.)

それから15年後の1868年には、市内のプライマリースクール（Primary School）は92校、グラマースクール（Grammar School）は97校、高校（High School）は1校、師範学校（Normal School）は2校となり、プライマリースクールから師範学校まで等級制が採用されるようになった。したがって、この時期には等級制の学校教育体系が確立されていたといえよう⁽³⁸⁾。

2. 等級編成・小学教則の変容

1850年代には、「ランカスター・システムは次第にニューヨーク市において拒否されるようになり、このランカスター・システムの柔軟なクラス分けと進級のシステムは現行のクラス編成に取って代わられた」⁽³⁹⁾とされる。それでは、このようにランカスター・システムが拒否され、等級制学校が成立する過程において、等級編成や小学教則は果たしてどのように継承され、一斉教授法にかなうよう、いかに変容したのだろうか。以下、考察を進めたい。

1853年のニューヨーク市の初等教育課程は、下等小学（Primary Department）6級と上等小学（Upper Department）6級（女子は7級）から構成されていた。同年に市の教育委員会が定めた下等小学の小学教則は、以下の通りであった。

- 第1級 アルファベットのカード
- 第2級 単音節語の綴り方と読み方
- 第3級 ケイの（Kay's）リーダー第2巻、サンダースの（Sander's）綴り方、加算の表
- 第4級 同上、加算の運算
- 第5級 ウェブの（Webb's）のリーダー第2巻、スワンの（Swan's）綴り方、掛け算の運算
- 第6級 ウェブのリーダー第3巻、ピアソンの（Pierson's）綴り方と表、モンティース（Monteith's）の地理書、割り算の運算⁽⁴⁰⁾

このように、1853年の教則では等級制が採用されているものの、読み方、綴り方、算術、地理という非常に簡素な教科構成であった。教育内容も主に教科書に即して基礎的な内容しか定められていないことが窺える。ランカスター・システムでは、読み方、算術のように教科ごとに等級編成がなされていたが、1853年の教則では、教科ごとに等級を分

けず、一つの等級で全教科を一斉に教授するよう編成されている点特徴的である。

それから13年後の1868年ニューヨーク市の初等教育機関は、プライマリースクール（Primary School）とグラマースクール（Grammar School）から成り、それぞれ5級の等級編成となった。同年に定められたプライマリースクールの教則の科目構成は次の通りであった。

第5級

アルファベットのクラス：読み方、数字の図、算用数字、実物教授
初歩読本のクラス：読み方、綴り方、数字の図、算用数字、ローマ数字、実物教授、暗算、道徳と作法

第3級 読み方、綴り方、句読法、ローマ数字、算術、暗算、掛け算表、実物教授、道徳と作法

第2級 読み方、綴り方と語義、句読法、ローマ数字、算術、暗算、掛け算表、図画、実物教授、道徳と作法

第1級 読み方、綴り方と語義、算術、暗算、地理、図画、実物教授、道徳と作法、唱歌⁽⁴¹⁾

この1868年の教則を1853年の教則と比べると、1853年の教則は、教科書に即して定められていたが、1868年の教則は、授業が教科書によって規定されすぎないように、「読み方」以外は教科書を挙げず、教授の内容のみが示されている。すなわち、教科書は補助的役割を果たすものの、教師の行動や授業を抑制するものと認識されていたようである。そこでは、教科書中心の教授を廃し、教師との問答や会話に多くの時間を費やすことによって、生徒がその教科についてどのような質問にも答えられるよう、各教科内容を深く理解させることが求められていた⁽⁴²⁾。

おわりに

以上のように本稿では、まず、19世紀前半のニューヨーク市のラン

カスター・スクールにおけるモニター式教授の基本は、個別教授の域を出ていなかったと考えられることを指摘した。その上で、19世紀後半において、ランカスター・システムから一等級一教師の等級制一斉教授法への移行が図られた要因として、主に次の3点が挙げられることを明らかにした。

すなわち、第一に、モニターよりも高度な教育内容を教授できる有給の補助教員を採用する必要性が高まったこと。第二に、児童が11歳以上になればモニターよりも収入の多い職業に就けるといふ事実を、親たちが認識し始めたことによるモニター不足の問題。第三に、一つの大教室を区切って複数の教室を設置した等級制一斉教授法にかなう校舎の方が、ランカスター・スクールの約2倍の生徒を収容できたことから、経済性、効率性を追求する教育委員会によって校舎の新築、改築が推し進められたことなどが挙げられる。

すなわち、ニューヨーク市においても、ボルティモア市と同様、ランカスター・システムのモニター式教授の衰退には、等級制一斉教授法の登場が関わっていたと考えられる。

ニューヨーク市では、1930年代以降、児童の暦年齢を基準として学級を編成する年齢主義による学年制が普及するようになる⁽⁴³⁾。こうしたニューヨーク市における学年制の一斉教授法の成立過程については、今後の課題としたい。

註

- (1) 助教制度、すなわちモニトリアル・システムは、ベル (Bell, Andrew) とランカスター (Lancaster, Joseph) によって19世紀イギリスの学校教育に導入された。モニトリアル・システムとは、一人の校長が年長で能力のある生徒をモニターとして無給で用い、モニターがそれぞれ10～20人程度の生徒を教えることにより、最少の費用で数百人もの生徒を教育するシステムを指す。

- このシステムのもとでは、校長はあらかじめ教育すべき内容と教育方法をモニターに教え、自分は教室全体の進行を監督した。
- (2) 稲垣忠彦『増補版明治期教授理論史研究——公教育教授定型の形成——』評論社、1995年、438頁。箱石泰和「一斉教授」細谷俊夫編『教育学大事典』第1巻、第一法規、87頁。
 - (3) モニトリアル・システムのうち、アメリカに普及したのはランカスターのシステムで、ランカスター・システムと呼ばれる。
 - (4) Hogan, D., *The Market Revolution and Disciplinary Power: Joseph Lancaster and the Psychology of the Early Classroom System*, *History of Education Quarterly*, vol. 29, no. 3, 1989, p.386.
 - (5) 安川哲夫「『一斉教授の情況』か？——モニトリアル・システム再考——」科研費研究成果報告書『近代世界における教育の国際交流の歴史的成立過程に関する基礎研究』1984年。
 - (6) Johnson, W. R., “Chanting Choristers”: Simultaneous Recitation in Baltimore’s Nineteenth-Century Primary schools, *History of Education Quarterly*, vol. 34, no. 1, 1994.
 - (7) 拙稿「ミズーリ州セントルイス市における一斉教授法の成立過程——等級制学校への移行と School Tactics の採用を中心に——」『アメリカ教育学会紀要』第14号、2003年。
 - (8) Kaestle, Carl F., *Joseph Lancaster and the Monitorial Movement*, Teachers College Press, Columbia University, 1973, p.34.
 - (9) 永塚史孝「19世紀前半ニューヨーク市における公立学校設立過程」『日本大学文理学部人文科学研究所研究紀要』第51号、1996年、134頁。
 - (10) Kaestle, Carl F., *op. cit.*, p.35.
 - (11) Ravitch, Diane, *The Great School Wars New York City, 1805-1973*, New York, Basic Books, 1974, pp.12-13.

- (12) 青木薫『アメリカの教育思想と教育行政』ぎょうせい、1979年、53頁。
- (13) Kaestle, Carl F., *op. cit.*, p.36.
- (14) *Ibid.*
- (15) Reigart, John Franklin, *The Lancasterian System of Instruction in the Schools of New of New York City*, Teachers College, Columbia University, New York City, 1916, p.17.
- (16) Reigart, John Franklin, *op. cit.*, pp.25-29.
- (17) *Ibid.*, p.24.
- (18) Public School Society of New York, *Manual of the Lancasterian system, of teaching, reading, writing, arithmetic, and needle-work, as practiced in the schools of the Free-society, of New York*, New York, The Society, 1820, pp.46-58.
- (19) Public School Society of New York, *A Manual of the system of discipline & instruction for the schools of the Public School Society of New York*, New York, Egbert&King, Printers, 1850, pp.68-75.
- (20) Reigart, John Franklin, *op. cit.*, p.32.
- (21) *Ibid.*, p.34.
- (22) Public School Society of New York, *op. cit.*, 1820, p.20.
- (23) *Ibid.*
- (24) Reigart, John Franklin, *op. cit.*, p.44.
- (25) Public School Society of New York, *op. cit.*, 1850, pp.25-26.
- (26) Reigart, John Franklin, *op. cit.*, p.53.
- (27) *Ibid.*, p.54.
- (28) *Ibid.*, p.97.
- (29) *Ibid.*
- (30) *Ibid.*, p.31.
- (31) *Ibid.*, p.97.

- (32) *Ibid.*, p.99.
- (33) 永塚前掲論文、140 頁。
- (34) Boese, Thomas, *Public Education in the City of New York: Its History, Condition, and Statistics, An Official Report to the Board of Education*, New York, Happer & Brothers, Publishers, 1869, p.157.
- (35) Reigart, John Franklin, *op. cit.*, pp.24-25.
- (36) Boese, Thomas, *op. cit.*, pp.158-159.
- (37) *Ibid.*, p.162.
- (38) *Ibid.*, p.132.
- (39) *Ibid.*
- (40) Palmer, A. Emerson, *The New York Public School: Being A History of Free Education in the City of New York*, New York, The Macmillan Company, 1905, p.147.
- (41) Boese, Thomas, *op. cit.*, pp.134-135. なお、第4級の教育内容については記述がないため、不明である。
- (42) *Ibid.*, pp.136-137.
- (43) 宮本健市郎『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程』東信堂、2005年、143頁。

地球公共財の民間供給 — 経済の外部性と企業・消費者の社会的責任 —

白 瀬 宗 範

第1章 序

1-1: はじめに

貧困、環境、疫病、治安など、国際社会は多くの問題を抱えている。もしも、世界政府が存在していたら、これらの問題は現実ほど深刻ではなかったろう。なぜなら、一国の政府がそうであるように、地球全体に対して、所得再分配の促進、環境税の導入、防疫体制の充実、警察力の強化などの財・サービスを供給して問題の解決を目指すからだ。

経済学では上記のように政府や公共部門が供給する財・サービスを公共財と呼び、民間企業が供給する私的財とは明確に区別されている。市場経済における財・サービスは市場を通じて最も効率的に供給されるが、公共財はその性格により、市場を通じての効率的な供給が不可能である。また、通常の公共財とは国内における概念であり、それを多国籍間、地球規模に展開した場合には国際供給財、地球公共財と呼ぶ。

冒頭のように国際社会が抱える問題の多くは、それらの問題を解決するための財・サービスが十分に供給されていないことが主因である。その財・サービスとは、架空の世界政府とも言うべき公共部門が供給すべきものであり、それが地球公共財である。国際連合は存在するが強制力は弱く、また、京都議定書からのアメリカの離脱のように、国際的な取組に参加しない国もある。公共財を供給できるのは政府部門のみであるが、世界政府が存在しないとすれば、地球公共財は十分に供給できないのだ。そのような現状では、地球公共財が供給不足となるのは当然である。

加えて、地球環境の悪化、途上国の貧困問題、テロの台頭などは深刻

であり、地球公共財の不備を看過できるものではない。特に地球公共財としての地球環境保護は、供給体制の確立が急がれている。世界政府が存在しない以上、何らかの形で供給する手段を検討せねばならず、地球公共財をめぐる議論も盛んになっている。

本稿は通常の公共財はもとより、地球公共財の性格を確認するとともに、現在の供給状況、地球公共財の新たな供給の試み等を概観する。特に環境分野や途上国貧困支援の分野での NGO や民間企業による地球公共財供給に着目し、経済理論との整合性を考えてみたい。

1 - 2 : 先行研究

体系的な公共財研究は Paul Samuelson [1954] から始まり、公共財の供給面に焦点を当てた研究としては Mancur Olson [1971] が挙げられる。

公共財の対象を地球規模にまで広めた研究は 1960 年代後半に多く見られたが、Garret Hardin [1968]、Bruce Russett and John Sullivan [1971] がその先駆である。最近では Ruben Mendez [1992]、Todd Sandler [1997] などが地球規模の問題に対して公共財の概念を適用している。

また、地球公共財の研究は政治科学にも密接に関わる問題であり、これまでのところ、経済学よりも多くの研究成果があるようだ。Keohane [1984]、Krasner [1986]、Brooking Institution [1994 - 1998] などがあるが、これらは政府間の協力、すなわち国際公共財の観点からの研究となっている。

途上国への支援を地球規模の所得再分配問題と捉えるならば、William Easterly [2001] も注目すべき成果である。20 世紀の途上国援助の問題点を経済学の観点から指摘し、いかに関係各国のインセンティブを重視したシステムの構築が重要かを説いている。

このように、地球公共財という概念は決して新しいものではないが、経済学的な研究に限れば、豊富であるとは言いがたい。特に国内公共財

とは明確に異質なものとして研究を進めることは重要であると思われる。

地球規模の政府や公共部門が存在しないことを前提に、いかに公共財を供給するか、それこそが地球公共財の研究の要点である。本稿では特に民間部門による地球公共財供給の可能性を検討し、今後の研究の布石としたい。

第2章 公共財の基礎理論

2-1: 公共財とは

経済学の理論に沿えば、公共財は消費に関して非排除性と非競合性を持つとされている。この二つの性質は表裏一体のものであり、切り離して考えることは適当ではないが、順を追って確認したい。

非排除性：費用を負担していない者も排除されないということである。例えば国内の警察による治安の維持は、税金を納めているか否かを常に確認してから提供されるものではなく、国民すべてが享受できる。

それに対して、私的財は費用を負担しない者は消費できず、消費から排除されることに他ならない。私的財は排除性を持つことになる。

非競合性：費用の負担に関わらず、誰かが消費しても、同時に他の者の消費も妨げられないことであり、言い換えれば、複数の人々が競合せず、同時に消費できることを表す。警察サービスによる私有財産の保護、良好な住環境などは、ただ一人が消費できるものではなく、同時に多くの住民がそのサービスを消費できるのである。

一方の私的財は、ある人が消費している時、その財を同時に他の者は消費できない。私的財は競合性を持つのである。

さて、この二つの特徴を持つ財・サービスが公共財と呼ばれるが、全ての公共財がこの二点を完全には満たしてはならず、純粹公共財から準公共財まで存在しており、表1に具体例とともに整理した。

これら二つの性格ゆえ、公共財の議論において、まず問題となるのが「ただ乗り (Free Rider)」であり、民間部門による公共財供給を不可能

にしている要素である。

また、非排除性については科学技術の進歩とともに従来は不可能だった排除も可能になってきた。その意味で非排除性には制度的非排除性と技術的非排除性とがある。例えば、国家による教育、医療、防衛などは制度的非排除性を持ち、海洋資源、放送用電波、自然環境などは技術的非排除性を持つと考えられる。従来は公共財として政府が供給していた財も、後者に限っては技術進歩により、新たな技術により民間部門による供給も可能になるかもしれない。

誰でも利用でき、利用不適格者の排除が困難な財は「公共財」である。公共財は不特定多数の人々が等しく、同時に利用可能なため、私的財とは異なり、市場原理に委ねると適度に供給されない。

具体的には、費用を支払わない者が支払った者に紛れ込んで消費していても、彼らを排除できないし（非排除性）、他の消費者からクレームも出ない（非競合性）。したがって、そのようなただ乗り（Free Rider）が看過され、増加していき、社会全体としては公共財が相対的に不足してしまう。

そのために公共財の供給方法を共同で決定するシステムが必要となり、公共部門が強制力を持って（課税による費用徴収、健康保険料の賦課など）供給しているのはそのためだ。

上記のように市場は公共財の供給に失敗するが、政府も失敗する可能性は高い。政府の失敗としては、政治家・官僚の汚職、評価機能の不備、特定団体との癒着・利益誘導などが挙げられる。政策立案能力を備えた、良い統治が前提となって初めて、適切な公共財供給が可能となる。

2-2：地球公共財とは

公共財の具体例は表1に整理したが、ここでは地球公共財に視点を移していく。

一国レベルの公共財を地球規模に広げれば地球公共財となる。近年の

地域ブロック化に見られるような特定地域の複数の当事国を越えて、より多くの国家に便益が及ぶこと、すなわち地理的な不偏性が地球公共財の特色となる。

その際、国家、宗教、文化、経済水準などの従来の枠組みを越えることとなり、広い意味での地球人全体に対する便益の提供ともいえる。また、地理的な普遍性のみならず、将来世代への負担をも考慮し、現代世代の便益を提供するという意味での世代間の普遍性も求められる。

こう考えれば、地球環境問題、世界経済の安定、世界平和・治安、人道的見地からの途上国支援、全世界での共有知識などが地球公共財として挙げられる。

また、近年の情報通信技術の基礎ともなっているインターネットも地球規模の公共財といえる。20世紀は19世紀末に自動車が発明されて以降、自動車の世紀であったともいえるが、その発展を支えたのは国内の道路網の整備であった。国内における道路も典型的な公共財である。道路網が整備されればその沿道に商業施設、住宅が整備されるだろうし、道路網が整備され、自動車による個人の移動が快適になれば自動車購入が刺激されるだろう。また、自動車産業はあらゆる産業が参加する分野であり、自動車産業の発展は国内経済に広く波及することとなるのである。道路網の整備によってほとんど全ての国民がその恩恵を享受できたのである。

こう考えれば20世紀の道路網整備はまさに公共財であり、特に非有料道路であれば排除もできず、一定量の交通までは競合も起きない。ところが、石油資源の枯渇や地球環境問題により自動車産業は地球経済の次代の主役となりえず、その役割を担うのはインターネットであろう。

インターネット網の整備・維持も道路網整備と同様、非常に大きな波及効果を持つ。現実世界か仮想世界かの違いこそあれ、道路網と同様の効果を持っている。そして一国だけの範囲ではなく、全ての国が関係する公共財である。

この他にも、新たな伝染病への防疫政策も重要な地球公共財だろう。

貿易の自由化に伴う交流の活発化は伝染病の助長要因ともなりうる。数年前のアジアにおける SARS 対策にも見られるとおり、その対策は一国で完結するものでなく、地球上の全ての国が参加し、かつ、その恩恵を受ける財である。

最後の例として、詳細は次章で検討するが、地球公共財の中でも最もその供給が乏しく、適切な供給が望まれているのは環境問題と貧困問題であろう。この二つは非常に密接であり、同時解決が理想的である。工業国のそれとは異なり、途上国の環境問題は貧困により深刻化されているケースもある。貧困ゆえに自然への負荷が高い生産体制を採らざるを得ないのである。表 2 に地球公共財の概要と例をまとめておく。

環境問題を経済学で扱う場合、外部性という概念が分析の基礎となる。直感的に言えば、ある財の消費により、その消費者以外にも影響が及ぶものであり、市場を介さない経済取引である。環境問題だけでなく、公共財は非常に多くの人々に影響が及ぶケースであり、外部性が極端に大きい財ということが出来る。次章では外部性の概念を紹介し、公共財供給の問題点を明らかにしたい。

第 3 章 外部性と地球公共財

3-1: 外部性による市場の失敗

純粋な経済学における外部経済の議論は本稿の目的ではないので、専門書に譲ることとし、簡単にその要旨をまとめておく。

外部性（外部不経済）とは、市場で決定される価格のほかに費用が発生していることを意味する。企業側から見れば、単純に生産にかかる私的費用のみを意識し、環境汚染や近隣住民の迷惑などの外部費用を考慮に入れていないケースである。ここで外部費用を費用と考えるのは、環境を汚染しなければ生産できないのならば、その復元に要する費用が必要とされるということである。また近隣住民に迷惑（騒音、日照問題等）を掛けなければ生産できないのならば、その保障費用を企業が負担しなければならないということである。

その場合、企業の私的費用と外部費用の合計を社会的費用とし、当該財の生産のために社会全体が負担する費用となる。

さて、企業が外部費用を考慮せずに生産するといかなることが起こるか？ 企業は当面、より低い価格で製品を市場に供給できるからより多く生産することになる。また、消費者も低価格で供給される製品をそうでない場合よりもより多く消費することとなる。

結果的に、本来の社会的費用よりも低い価格が市場で決定され、したがって過剰に多くの製品が生産、消費されてしまう。その意味で市場は社会にとって最適な資源配分を実現できず、その状況を市場の失敗と呼ぶ。市場経済の国であっても、すべての財の生産を市場に委ねることができず、公共部門（共産主義、計画経済的な）が必要となるのもここに原因がある。そのような経済を市場経済と計画経済の混合という意味で、混合経済と呼び、現在、ほとんどすべての国が採用している経済システムである。

このように環境に負荷を掛けながらの生産も、環境の復元力の範囲内ならば問題は生じないが、それを超えて生産され続けることで今日の環境問題は深刻化の一途をたどってきたことになる。

環境を汚染しながら生産している企業は、汚染された環境を復元するための費用を負担するべきであり、そうして生産された製品を消費する消費者は割高な価格という形でその費用を負担しなければならない。

そうすることで消費量も抑えられ、環境破壊も抑えられるというのが環境問題のみならず、負の外部性を有する財への経済学のアプローチである。多くの物品税も同様の考え方に基づくものであり、自動車、煙草、酒類などへの課税が正当化され、受け入れられやすいのもこのためだ。

環境汚染は負の外部性を持つが、通常の公共財は正の外部性を持つ。ただ乗りは費用負担無しに財を消費するので、市場を介さない経済活動となる。この時、ただ乗りは後を絶たず、数多く発生すると考えられるから、一定量の公共財供給に対して過剰な消費者が殺到することとな

り、公共財の需給バランスは崩れ、最適な資源配分は実現できない。

3-2: 外部性解決の理論

企業に外部費用を負担させることができれば問題は解決するのだが、どのような考え方があろうか。

最も伝統的な手段は課税による価格の上乗せである。この解決法はイギリスの経済学者、ピグーが導いたため、ピグー税と呼ばれている。企業に税金をかけることで、環境を汚染している企業の活動に影響を与え、生産水準を減らすことで最適な資源配分に導くという考え方だ。企業がきれいな空気や水、静かな環境を費用負担無しに使用していることに問題の根源があるのであり、その負担を強制する手段でもある。

しかしながら、どれだけの課税をすれば最適な状態となるのかは政府の決定に委ねざるを得ず、必ずしも成功するとは限らない。また、企業に課税するが、企業だけの問題ではなく、結果的には消費者が負担することにも注意しなければならない。図1にピグー税の効果を図示しておいた。

政府の課税に頼らずに、当事者の権利関係を法的に設定すれば、その後の自由な交渉により問題は解決すると提唱したのがイギリスの経済学者、コースであり、この考え方はコースの定理と呼ばれる。

つまり、従前、企業が費用の負担無しに利用してきた、きれいな空気や水、静かな環境が誰のものであるかを規定することで、その権利を保障する形で最適な資源配分が実現できるというのである。

マンション建設で例えれば、日照権が近隣住民に保証されていれば、それを侵害する場合には企業が利益を確保できる範囲で住民に保障し、その過程で建物の高さは抑制される。逆に任意の高さの建物を建築できる権利が企業側にあった場合でも、高さを低くさせる代償を住民側が支払うことで社会的には最適な資源配分となるのである。

ここでのポイントは、コースの定理に従うならば、権利がどちらの側に設定されていても最適な資源配分が実現されることであり、政府が最

適な課税水準を決定せねばならないピグー税に比べ、恣意性が低く、より分権的であることだ。コースの定理については図2も合わせて参照されたい。

しかしながら、すべての当事者（加害者と被害者）が同じテーブルに着き、綿密な交渉を進めることは莫大な交渉費用が発生するために非現実的である。

これらの先駆者の考え方を踏まえて生まれたのが排出権の設定とその取引である。政府が排出権枠を規定・配分し、その取引市場を設立するだけで、その後の決定過程は市場に任せることとなる。もちろん、この方法によっても排出権枠の初期配分をめぐって利害対立が起きてしまう。世界政府が存在しない現実の前には如何ともし難く、京都議定書以降の関係国間での駆け引きを見るまでもない。

以上のいずれの解決法によっても、最終的な効果は価格の上乗せである。過度の生産、過度の消費、それによって環境破壊が起こるのであれば、その価格を高くして消費量を減らすことが最良の策である。問題はその幅をいかに分権的に決定できるかである。分権的に、と言うのは言い換えれば市場メカニズムに沿って、と言うことである。

きれいな空気、水、総じて良好な地球環境は紛れもなく公共財であり、地球公共財であり、すべてを市場に委ねていては最適に供給されない。ならば何らかの形で公共部門が介入せねばならないが、一国ならともかく、地球レベルでは困難である。

公共財の理論、外部性解決の理論共に政府の存在が前提となっており、地球レベルには対応できない。その中で京都議定書、それに続く排出権設定とその取引は画期的な試みではあるが、依然、試行錯誤の段階である。次章では地球公共財の供給の新たな取組を紹介して、その効果を検討したい。

第4章 地球公共財の供給

前章では代表的な地球公共財である地球環境問題対策に焦点を当て

て、外部費用を価格に織り込むこと（外部費用の市場内部化）で社会的な資源配分の改善が望めることを述べた。それは、同時に良い地球環境という地球公共財の供給につながるのだ。公共財とは非常に大きな外部性を持つ財・サービスであるため、この考え方は他の公共財にも応用可能である。

また、それらは市場メカニズムを活かした、政府の直接供給を必要としない公共財の供給方法であり、非政府組織によっても取り組まれている。

そこで、結論に向けて、非政府組織による地球公共財の供給（地球環境と途上国貧困支援の分野）に焦点を当てたい。

4-1：地球公共財としての環境保護

地球環境保護という行動そのものが地球公共財であり、環境保護には外部性の内部化が有効であることは述べた。しかし、その効率的な実現は困難であり、具体的な方法は未だ試行錯誤の段階である。京都議定書と排出権枠の設定及びその取引、クリーン開発メカニズムなどの現状を見れば明らかである。

ポイントはいかに価格の上乗せを実現させるかであり、その新たな方法も模索されている。ここではケーススタディとして、環境保護認証団体であるレインフォレスト・アライアンス（以下 RA）の活動を紹介する。

RA（直訳すれば「熱帯雨林同盟」となるが、カタカナ表記の「レインフォレスト・アライアンス」が認知されている。）は、環境低負荷型生産、現地従業員福利厚生・教育、原産地住民への還元など、厳格な基準を設定し、それを満たして生産する企業や農場の製品に対して認定ラベルの貼付を許可するという、国際的な認証団体である。

ラベルを許可された企業では、厳しい基準を満たすために生産コストは増加する。しかしながら、ラベルにより上記基準を満たした商品であることが消費者に訴求でき、割高な価格設定も可能になる。結果だけを

見れば、従前よりも価格は上昇し、消費量は抑えられるというピグー税と同等である。

また、価格上昇分は、生産面でも環境面でも、より良い生産体制の確保に活かされるため、多くの認定商品の生産地である途上国の貧困をも解決する可能性を持っている。

実際にはどうか。RA 認定商品は割高な価格設定なのか。最近コンビニエンスストアで販売されている RA 認定原料を使用した缶コーヒーには「RA とはニューヨークに本部を置く国際的非政府団体で、人類と野生生物の共存できる生態系を守ることを目的に活動しています。」と注意書きが裏面に印刷され、正面には「RA 認定コーヒー豆使用」と印刷されている。

ドリップ用コーヒーは通常製品よりも割高な価格設定だが、缶コーヒーは通常製品と同等の価格で販売されていた。経済学に則れば、コーヒー豆は缶コーヒーのそれを最終需要としたときの派生需要であり、その豆が高いからといって、最終的な価格が高めに決定されるわけではない。あくまでも、RA 認定の缶コーヒーを市場がどう評価するかで価格は決定する。だからこそ環境問題解決の最終的責任は消費者にあるとされるのだ。

このように、地球公共財である地球環境保護と途上国支援は非政府組織による供給も可能である。残念ながら、現在のところ、RA 認定商品は1次産品が圧倒的に多く、バナナ、コーヒー、木材などが主流である。しかし、これらの生産地は環境負荷と貧困が一体となって深刻化している地域でもあり、RA による効果は大きいだろう。そして、そのための費用は割高な価格を通じて消費者が負担することになるが、その恩恵は生産地だけでなく、地球上のあらゆる消費者が享受することとなるのだ。

4-2: 途上国援助という地球公共財

RA よりも途上国支援に力点を置いた取り組みがフェア・トレード運

動である。「公正な貿易」とも訳されるが、何に照らして公正であるかの根拠は示されず、あくまでも割高な価格を生産者に支払い、彼らを保護しようという運動である。

途上国の多くは旧植民地であるため、旧宗主国の都合によるモノカルチャー（単一作物栽培体制）を主な産業としてきた。したがって、収入は国際市場での相場に左右され安定せず、それら国内の生産者の多くは小規模農家であるため、仕入れの際には低価格で買い叩かれるという状況が続いてきた。

その慣行を改め、生産者が生活するに十分な収入を保証して買い付けようというもので、RAと同様、同じ商品でも割高な価格が設定される。これもピグー税の効果が予想されるが、RAよりも小規模な生産者を対象としたり、地球環境よりも生産者保護を優先したり、運動の拡大には限界があると思われる。

扱われる商品は、RAと同じくコーヒー、食材、手工芸品、衣類など日用多岐にわたるものの、どれも生産枠が小さく、大手企業が扱うには向いていない。趣味性も強いいため、不特定多数の消費者には訴求できず、途上国援助に関心の強い消費者だけの市場であるとも言える現状である。

4-3：動機付けとしてのCSR

公共財の最適供給のポイントはいかにして受益者に均等平等な費用負担を強制できるかである。その仕組みを創造し地球上のより多くの人に参加してもらうことこそ重要である。その担い手の一方が企業であることはこれまで述べてきたが、果たして、企業にそれを引き受ける動機はあるのだろうか。競争的市場においては、自社だけが割高な価格を設定すれば消費者が離れてしまう可能性も大きい。

その動機となるのが企業の社会的責任（以下CSR）であろう。CSRは新しい概念ではないが近年改めて注目されている。つまり、企業は利潤を追求するだけでなく、その基盤である社会および消費者に対して

果たすべき責任があるという考え方だ。具体的には環境問題、教育問題、雇用問題、法令遵守など、企業に関わるあらゆる分野につながる考え方でもあり、アメリカ合衆国が CSR 先進国といわれるが、社会が敏感であるだけに CSR に反した企業が現れると大問題となり、倒産に追い込まれるケースも珍しくない。日本は遅れているといわれるが、雇用や教育問題に限っては伝統的に非常に手厚かったといえる。終身雇用制度や社内教育などを想起すれば明らかだろう。

こうした概念を背景に、企業も地球環境に対して責任を持つべきであり、また、原産地の生活も守るべきである、といった考え方が広まりつつある。そして、CSR の実行は大きな宣伝効果にもなるため、受動的な取り組みに留まらず、積極的に企業戦略に取り入れる企業も多い。そのような潮流にあっては、地球環境保護や途上国援助に関係付けた CSR の遂行は企業にとって、企業イメージ向上の効果的な戦略となり、したがって公共財供給の動機付けとしては十分である。

このように、企業は CSR の普及を背景として、消費者は地球規模の問題に対する意識の高まりを背景として、市場メカニズムを通じた地球公共財供給の条件は揃いつつある。もっともすべての地球公共財がその方法で供給できるわけではないが、今回取り上げた地球環境保護や途上国援助などの分野においては有効であろう。

第5章 結論

地球規模の問題への対処には地球公共財の考え方が有効であることは冒頭で述べたが、国内供給財の供給以上に困難な点が多い。そこで、本稿では外部性の概念を紹介して、公共部門に依存しない地球公共財供給の方法に注目した。警察力や軍事力など、その性格からそのような方法に頼れないものもあるが、今後の各分野の技術革新により、外部性の内部化により対処できる公共財が増えることが予想される。

それらが増えるためには、企業だけでなく、消費者も社会的責任を意識して積極的に地球公共財の供給に関与していく姿勢が必要となる。経

経済学は規範的な判断を下すものではないが、あらゆる企業、消費者の自由な行動の結果として地球公共財が適切に供給されるような市場システムを提案すべきだろう。

だからこそ、経済学の立場からの研究は、ゲーム理論を基礎として、関係各国の利害関係を反映したものが多いように感じる。一方で、世界政府が無い以上、強制的な、各国の参加、モラルの維持、フリーライダーの排除などは期待できない。いずれはそれら難題が解決され、理想的なシステムも構築できることを期待してやまないが、それまでは考えうる政策、取組を総動員する必要があるだろう。

その中の一つが本稿で紹介した RA や FT であるが、公共財の最適供給の成否は、消費者が正直に公共財への需要を申告するかにかかっている。その意味で、RA や FT などの非政府組織が市場メカニズムを利用した地球公共財供給のチャンスを提供しても、消費者がそれらの商品を選択しない限り意味をなさない。そこには、CSR を意識した企業の参加ももちろんであるが、加えて、消費者が自覚を持って、それら商品をサポートする態度も必要である。最終的には、消費者も企業と同様に社会に対して責任を負っているのだ。その意味で市場を通じた公共財供給のキーワードは C2SR (Corporate & Consumer Social Responsibility) である。まさに、地球公共財によって地球を取り巻く環境が改善されるか否かは「企業と消費者の社会的責任」にかかっているのである。

地球公共財の概念は比較的新しい。したがって、どこまでをそう呼ぶのか、また、どのような供給方法が望ましいのか、確立しているとは言い難い。中でも、地球環境、途上国支援などは本稿で紹介したとおり、市場メカニズムを活かした取り組みも可能である。今後はそのようなシステムを提案する理論的な研究、また、それら効果の実証研究、その両面での研究の進展を課題としたい。

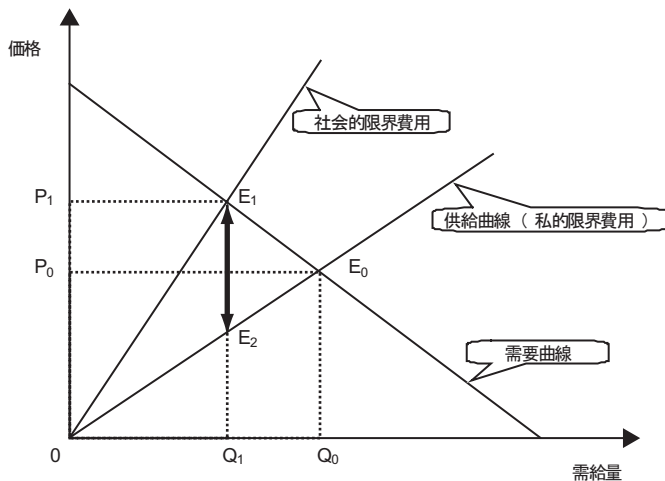
表1 公共財の特徴と例

	競合性あり	非競合性あり
排除性あり	私的財／通常の財・サービス 個人所有の自動車 衣類、食料、個人住宅 住宅	準公共財 ネットワーク クラブ財（会員制） 有料の公園
非排除性あり	準公共財 無料の公園 一般道路 地域の公共資本	純粋な公共財 警察、防衛、消防 義務教育制度 経済秩序の維持

表2 地球公共財の例

国際公共財	地域協力（貿易、文化） 防疫 地域安全保障（軍事同盟）
地球公共財	地球環境保護 途上国の貧困支援 世界の平和・治安 世界文化の保護（世界遺産） 情報通信網の維持

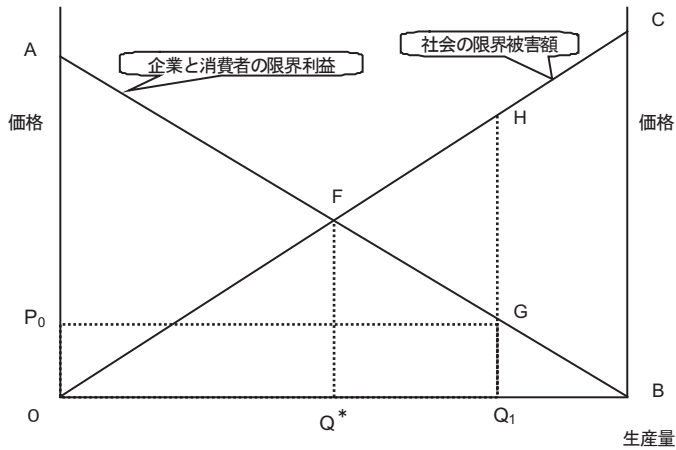
図1 ピグー税の効果



課税されない当初の供給曲線は企業の私的な限界費用のみを表しており、そのときの均衡点は需要曲線との好転である E_0 となる。社会全体に及ぼす費用も加算した社会的限界費用は、供給曲線を左上方にシフトした曲線で表され、そのときの均衡点は E_1 となる。 E_0 から E_1 へ均衡点が移動する過程で、価格は P_0 から P_1 へ上昇し、需給取引量は Q_0 から Q_1 へ減少する。これが、社会的費用が考慮されない財・サービスの過剰な生産・消費が抑制される過程である。

このときの社会的費用の加算を課税に頼る手法がピグー税であり、上記の過程での価格あたりの税額は太線矢印で示した $E_1 - E_2$ の幅となる。

図2 権利の売買による交渉・解決過程



曲線 AB は図 1 における需要曲線と供給曲線との乖離として描かれている。その乖離は企業と消費者の限界利益の合計となり、限界利益がゼロになる B まで生産すると生産者と消費者の利益は最大となる。一方の曲線 OC は図 1 における供給曲線（私的限界費用）と社会的限界費用の乖離として描かれており、社会全体の環境汚染の限界的な被害額となる。

ここで描かれているのは、生産と消費によって利益を得るグループと、その生産と消費によって被害を被るグループの行動様式である。加害者の利益の額と被害者の被害の額が等しくなるように生産量が決定され、その均衡点が図中の F である。

もし、 Q_1 が生産されていると、限界的被害額が限界的利益額を上回るので、被害者グループはその限界的利益額を支払って生産を減少させようとし、その行動は F まで続くこととなる。

参考文献

- Brooking Institution. 1994-98. Project on Integrating National Economies Series. Washington, DC.
- Easterly, William. 2001. *The Elusive Quest for Growth: Economists' Adventure and Misadventures in the Tropics*. Massachusetts: The MIT Press.
- Hardin, Garrett. 1968. "The Tragedy of the Commons." *Science* 162 (December):1243-48.
- Keohane, Robert O. 1984. *After Hegemony: Cooperation and Discord in the World Political Economy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kindleberger, C.P., 1986, International Public goods without international government, *American Economic Review* 76, 1-13.
- Krasner, Stephen D. 1986. *International Regimes*. Ithaca, NY and London: Cornell University Press.
- Olson, Mancur. 1971. *The Logic of Collective Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Russett, Bruce M., and John D. Sullivan. 1971. "Collective Goods and International Organization." *International Organization* 25 (4): 845-65.
- Samuelson, Paul A. 1954. "The Pure Theory of Public Expenditure" *Review of Economics and Statistics* 36 (November): 387-89.
- Sandler, Todd. 1977. *Global Challenges: An Approach to Environmental, Political, and Economic Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNDP. *Global Public Goods: International Cooperation in the 21st Century*. Oxford: Oxford University Press.

UNDP. *Providing Global Public Goods: Managing Globalization*. Oxford: Oxford University Press.

FASID 国際開発研究センター 監訳・編 (1999) 『地球公共財：グローバル時代の新しい課題』 日本経済新聞社

高橋一生 監訳・編 (2005) 『地球公共財の政治経済学』 国際書院
飯田幸裕・大野裕之・寺崎克志 (2006) 『国際公共経済学：国際公共財の理論と実際』 創成社

井堀利宏 (2003) 『課税の経済理論』 岩波書店

編集後記

Over the past several years, the *Sophia Junior College Faculty Bulletin* has published essays and research papers in English spanning a wide range of topics such as applied linguistics, critical thinking, English language teaching, and human rights. The *Bulletin* has welcomed contributions that reflect the breadth and depth of expertise among its full-time and part-time faculty members. In the present issue, we have continued this tradition. The first article presents the results of action research involving the use of self-evaluation check lists in writing and speaking courses. The second article is an in-depth study of an important work of contemporary American fiction. For next year's *Bulletin*, in addition to expanding the range of topics, we would like to encourage contributors of English articles to submit papers reflecting a variety of approaches to scholarship and research, for example, book reviews, empirical studies, essays, ethnographies, interviews, oral histories, and research notes. (Melvin R. Andrade)

今年度の紀要には社会科学の分野が3本と人文の分野が1本の都合4本の和文論文が掲載されている。

高野敏樹氏の論文は、現代の憲法学の理論的基礎と方法論的基盤を提供した18世紀末フランス革命期のシェイエスの憲法制定権力論が持つ重要性をその社会形成論の多義的意味と関連させロックの社会契約論と比較考察することで明らかにしている。

榎田絢子氏の論文は、著者の長年の研究テーマである『グリム童話』の持つ意義と現代的な価値を文献学的な視点と歴史的経緯及び学際的な展開の枠組みから考察したものである。昔話の多くは、「読むことより耳で聞く」、また「人間の成長に総合的な側面から働き」、本来は語りの文学であるという視点は著者が長年担当された「人間学」の授業の特徴を表している。

杉村美佳氏の論文は、19世紀アメリカ都市の教育機関における一斉教授法の導入を歴史的経緯や教授法導入の要因を国民教育という「近代化」の枠組みで捉え、公教育の担う役割を分析している。

白瀬宗範氏の論文は、公共財の消費について従来言われてきた一国家一地域の非排除性と非競合性という枠組みを押し広げて世界規模で捉え地球公共財を「外部性」と「企業の社会的責任(CSR)」という観点から捉えなおしている。

上記の4論文は、それぞれ時間的にも地理的にも様々な場所と学問領域に係っているが、「読み聞かせ」の意義が地域の母親たちの活動で再評価され、憲法改正の論議が国会で高まる昨今、企業の社会的責任ばかりでなく消費者の姿勢も問われ、公教育への信頼が揺らいでいるまさに現代日本の今日的テーマと深く結びついている。来年度も本学の紀要に積極的な投稿を期待したい。(平野幸治)

第27号執筆者の主要担当科目は以下のとおり。

Melvin R. Andrade …… グローバルリテラシー研究、ゼミナール
永野 良博 …… アメリカ文学史、小説研究、ゼミナール
高野 敏樹 …… 日本国憲法、法学、比較政治制度論、ゼミナール
榎田 絢子 …… 人間学Ⅰ、人間学Ⅱ、昔話の深層、ゼミナール
杉村 美佳 …… 教育学、世界の教育、初等教育、ゼミナール
白瀬 宗範 …… 経済学

平成19年(2007年)3月1日 上智短期大学紀要編集部