

研究紀要

第 34 号

(目 次)

<論 文>

1980 年代日本文学史研究

—— 田中康夫『なんとなく、クリスタル』に見る「現代文学」の誕生

..... 藤 崎 央 嗣 ... 1

<教育実践報告>

全員集合と書いてワンチームと読む 2019 年

..... 柳 本 博 ... 13

<論 文>

Flimsy Yet Fundamental Roles Played by Corrective

Feedback in Second Language Teaching Jun Harada ... (1)

20 年代のファッション史 青 木 輝 憲 ... (17)

2019

獨協中学校・高等学校

Dokkyo Junior & Senior High School Review

No. 34

2 0 1 9

Contents

Articles :

Research on Japanese Literature in 1980's

— Contemporary Literature Ushered

in by Yasuo Tanaka's "Somehou Cristal" Ouji FUJISAKI ... 1

Educational Practice Report :

When We Get Together We Make "One Team" in 2019

..... Hiroshi YANAGIMOTO ... 13

Articles :

Flimsy Yet Fundamental Roles Played by Corrective

Feedback in Second Language Teaching Jun HARADA ... (1)

History of Fashion in the 20s

..... Terunori AOKI ... (17)

Edited by

Dokkyo Junior & Senior High School Review Committee

Address : Dokkyo Junior & Senior High School

3-8-1, Sekiguchi, Bunkyo-ku, Tokyo 112-0014

一九八〇年代日本文学史研究

——田中康夫『なんとなく、クリスタル』に見る「現代文学」の誕生

国語科 藤崎 央 嗣

はじめに

一九八〇年十二月に「文藝」誌上に掲載され、江藤淳ら四人の選考委員によつて文藝賞を与えられた田中康夫の『なんとなく、クリスタル』は、一〇〇万部を超えるベスト・セラーにもなり、発表当時は「クリスタル感覚」や「クリスタル族」なる言葉も流行し、「斜陽族」や「太陽族」という言葉が流行した時と同じように、ある小説をきっかけとして特定の感情や感覚を共有する集団が結成され、あるいは発見され、巷間を賑わすこととなった。

しかし、一つの社会現象を起こしたと言つても過言ではないであろう『なんとなく、クリスタル』に対する文学的評価は、『斜陽』（「新潮」一九四七年七月～十月）や『太陽の季節』（「文藝界」一九五五年七月）に対する、あるいは、太宰治や石原慎太郎に対するそれと比べると、あまり高いものであるとは言えない^(注1)。そのような状況を招いた原因と

してまず指摘することができるのは、「カタログ小説」という、ある種の揶揄を含んだ評価^(注2)にも繋がった、作品中に示された膨大な量のブランド商品をはじめとする固有名詞であり、また、それらの固有名詞などを「NOTES」という項目で注釈するという、同作品が有している極めて特異なテキスト構造であろう。

前田愛は「空間のテキスト テキストの空間」（「現代思想」一九八二年七月～九月。『都市空間のなかの文学』筑摩書房、一九八二年十二月）で同作品は「カタログ誌やタウン情報誌のスタイルとホモロジカルな」「物語的時間を解体し、無化して行く非文学的な構造」であり、「全体としてはほとんど無意味な集積体に反転してしまうテキスト」であると指摘している。前田のこのような指摘は、江藤淳が文藝賞の選評で述べていることとも矛盾しない。

…名前という無次元の要素をいくらコラージュしても小説空間

は生まれないから、作者は女主人公に二人の男を配し、必要最小限の小説空間を確保して、小気味よくこの現代都市風景を締めくくってみせたのである。(江藤淳「三作を同時に推す」『文藝』一九八〇年十二月)

前田や江藤の指摘に共通しているのは、『なんとなく、クリスタル』のテキスト構造を「非文学的な」(前田)「必要最小限の小説空間」(江藤)とみなす評価である。そしてこのような評価は、『なんとなく、クリスタル』における主題やモチーフといった問題をめぐる評価とも連動している。

大学生でモデル・クラブにはいつている女を主人公にして、「ブランドに弱い日本人」の中で「有名ブランド」商品ばかりを恰好よく身につけている若者の世界が、自在に展開されているのだが、難を言えば、たとえばその風俗をまざまざと目にした時に認めざるを得ない貧しさにはやや不感症であるよううす気味悪さが読後に残った。(島尾敏雄「選后感」『文藝』一九八〇年十二月)

田中康夫の「なんとなく、クリスタル」もまた、男の作家が、女子学生を主人公にして書いた作品である。その中心にあるのはセックスである。(中略)正隆と淳一との違いが問われ、「高圧電流の走る歓び」という一つの言葉が出されるが、それが如何なるものか、まだ十分とらえられていない。文章に湿り気の

ないのがよい。私は、激しい破壊するようなものが、何処からか噴出してこないものと、待っていたが、それはついに出てこなかった。(野間宏「人生は「囚人のうた」か、否か」『文藝』一九八〇年十二月)

島尾敏雄や野間宏によるこれらの評価からうかがえるのは、『なんとなく、クリスタル』という作品に「風俗をまざまざと目にした時に認めざるを得ない貧しさ」(島尾)や、「高圧電流の走る歓び」という一つの言葉は「如何なるものか」(野間)ということが示されていないことに対する不満、あるいは落胆であろう。「なんとなく」という、タイトルにも付されている、ある種の主体性を周到に回避する言葉が同作品内で幾度となく使用されていることも、島尾や野間の不満や落胆を誘発する遠因となっているであろうことは想像に難くない。

しかし、前田の「非文学的な構造」という評価も、江藤の「必要最小限の小説空間」という評価も、『なんとなく、クリスタル』という作品の構造が、それまでの一般的な小説とは異なる構造であるという点を指摘しているだけに過ぎないし、島尾や野間の不満や落胆に関しても、「風俗をまざまざと目にした時に認めざるを得ない貧しさ」や「高圧電流の走る歓び」という一つの言葉が「如何なるものか」ということが、小説内で示されるべきだとする、彼らの小説観に拠るものに過ぎない。それは『なんとなく、クリスタル』という作品の構造的な特徴を指摘し、また、主題の有無を指摘することにはなり得ても、決して『なんとなく、クリスタル』の文学的な意味を損ねることに

はならないはずである。それでもこれら有力な研究者・文芸評論家・作家による評に見られるような見方は、その後もかなりの説得力を持ち得たがために、田中康夫あるいは『なんとなく、クリスタル』の名は、日本文学史上に辛うじてその名を残す程度にとどまっているのが実際であると言えよう。

しかし本稿が目指すのは、『なんとなく、クリスタル』の内容的あるいは時代的な意義を再評価して、積極的に一九八〇年前後の日本文学史のなかに位置づけてみることである。なぜならば、そうすることによって、しばしばそれまでの日本文学史との「断絶」が指摘されがちであった一九八〇年前後における日本文学史の一つの相をより具体的にとらえ直すことができ、また、いわゆる近代文学と、それ以降の文学という意味での「現代文学」の一つの境目を明らかにすることができるからである。

1 日本文学史のなかの『なんとなく、クリスタル』

まず確認しておきたいのは、作者である田中康夫が『なんとなく、クリスタル』という作品を提出するにあたって保有していた意識である。

色々と僕たちの生活について書きましたけれど、こうしたクリスタルな（頭の中は空っぽでもないし、曇ってもない）世の中について、今まで、コマーシャルのコピーや、ファッション、

音楽といったところでは、大分、表現されてきたと思うんですよ。ところが、小説の世界ではそういう動きに無関心すぎたでしょ。（中略）でも、六本木や青山にいる若者だっているわけですよ。そういうところに来る若者は、かったるくて湿った日本の小説なんて読んでられないですよ。私事を綿々と綴った小説を読まなくなるなんて当たり前ですよ。特に、今の若手作家の自己満足的で稚拙なマスターベーション小説なんてね。（中略）

文学ってのは、読みやすくないっちゃいけない。斜め読みしても解る。でも、じっくり読み直すと内容がある文って、最高ですね。（田中康夫「気分次第をせめないで」『東京大学学生新聞』一九八〇年十二月二十二日）

田中康夫の登場は、戦後、一貫して続いてきた「疎外論的発想の小説」が、転機を迎えたことを象徴する出来事でした。良く言ってしまうと、「志の小説」悪く言ってしまうと、「ひがみ者の小説」であった、従来の小説は、努力とか悩み、怒りといったことを延々と書き綴る、アナログ的代物だったのです。けれども、田中康夫の小説は、「今の僕たちにとって信じられるものは、具体的に目の前にある豊かな商品の世界、そのものしかないのだ」と主張しております。

そこには、悩みとか怒りといったものが存在しません。もちろん、そりゃ、満員電車に乗れば不愉快になるでしょうし、失恋すれば悲しくもなることでしょう。といっても、それは、あくまでその場の気分だけで終わってしまう、まさに、デジタル

的代物と言えるのです。こうした、ドラマのないのがドラマになっている人たちの世界を描くことでデビューした彼（引用者注、田中康夫のこと）は、同時に、今まで、タブーだったことにも挑戦することになりました。

それは、韓国と同じように、日本もアメリカの被占領国ではないことを、つまり、アメリカなしでは日本は生きていけないことを明らかにしたことでありました。今までの小説が、「ヤンキー・ゴー・ホーム」の思想に基づいていたのに対して、彼は、初めて大きな声で、「ウェルカム・ヤンキー」と叫んでしまったのです。（田中康夫『感覚の倫理学』角川文庫、一九八六年四月）

これらの田中康夫の発言からは、『なんとなく、クリスタル』という小説がそれまでの日本文学とは異なるものであったという自負が存分にうかがえる。田中康夫によれば、それは「ドラマのないのがドラマになっている人たちの世界を描くこと」であり、また、「初めて大きな声で、『ウェルカム・ヤンキー』と叫んでしまった」ことであるという。

田中康夫が「従来の小説」と『なんとなく、クリスタル』との差異を主張する根拠としてまず挙げているのが、「悩みとか怒りといったものが存在」せず、「その場の気分だけで終わってしまう」、「ドラマのないのがドラマになっている人たちの世界を描くこと」である。確かに『なんとなく、クリスタル』のなかで田中は視点人物である由利に、「淳」と私は、なにも悩みなんてなく暮らしている」と語らせており、その意味では、田中は「努力とか悩み、怒りといったこと

を延々と書き綴る」「従来の小説」とは一線を画すように自身の作品を構成していると言うことができる。しかし、『なんとなく、クリスタル』には由利が淳一との関係を見つめ直す物語や、繰り返し本文に「アイデンティティー」という言葉が示されていることから明らかにように、由利自身が「アイデンティティー」を模索する物語の存在が確実に認められる。^(注3)さらに社会的なコードも導入するならば、由利をはじめとする作中人物たちからは、「1980年6月」という、消費のありようが高度化した大衆社会に翻弄される人物たち、という点も容易に抽出することができる。^(注4)また、小説の最後で由利が「二十歳」の女の子に対して抱く不安感^(注5)は、はつきりと由利自身に「悩み」が存在していることを示して余りある。由利のその不安感は当然、その後で示される「だから、これから十年たった時にも、私は淳一と一緒にでありたかった」、「私は、まだモデルを続けているだろうか」といった不安感とも密接につながっており、その不安感は、「悩み」という言葉に置き換えても遜色ないからだ。それは田中の言うような「その場の気分だけで終わってしまう」ものなどでは到底なく、本文に「十年たった時」とあるように、むしろこれからの未来へと持ち越されていく不安感^(注6)「悩み」でもある。

そもそも本当に『なんとなく、クリスタル』に「悩みとか怒りといったものが存在」していないのなら、田中康夫は由利に「淳」と私は、なにも悩みなんてなく暮らしている」と語らせる必要がない。本当に「悩み」という概念が存在していないのであれば、「悩み」の有無を言語化して再確認する必然性などないからだ。「なにも悩みなんてなく暮らしている」と由利に語らせてしまっているということ自体が、そ

の言葉の後ろに「悩み」が存在していることを、逆説的に証明してしまっている。つまり「なにも悩みなんでなく暮らしている」という由利の表明は、その裏に潜んでいる「悩み」を隠蔽する装置に他ならず、その装置は、言うまでもなく「努力とか悩み、怒りといったことを延々と書き綴る」「従来の小説」との差異を主張したいという目的意識を保有した田中康夫によって布置されたものである。

そして、一方の「初めて大きな声で、『ウェルカム・ヤンキー』と叫んでしまった」という点に関してであるが、江藤淳や加藤典洋の主要な仕事の一つである「アメリカ」問題^(注5)と関連させれば、確かにある程度の新しさを認めることができる。もともと、江藤は『なんとなく、クリスタル』というタイトルに付されている「」（読点）に「小説の世界を世代的、地域的サブ・カルチュアの域に墮せしめないための工夫」（江藤淳「三作を同時に推す」前掲）を見てとり、加藤は「田中の小説にあるのは、我々はみんな違うと思っていたがつっているが、日本は本当は韓国と同じだ、というメッセージである」（加藤典洋「アメリカ」の影——高度成長下の文学」「早稲田文学」一九八二年八、十一月。『アメリカの影 戦後再見』河出書房新社、一九八五年四月）と、その捉え方に違いはあるのだが、いずれにせよ、彼らが『なんとなく、クリスタル』を、いわゆる第三の新人から村上龍の『限りなく透明に近いブルー』（『群像』一九七六年六月）を経由した、「アメリカ」をめぐる日本文学史の延長線上に置いていることは確かである。

しかし、これでは『なんとなく、クリスタル』という小説は、「アメリカ」をめぐる日本人の新たな態度を表現してみせた作品ということ以上の意味を持ち得ない。小説の主題、あるいはモチーフに関して

は、「アメリカ」に対する日本人の新たな態度を示してみせたという意味において、「従来の小説」に対して「内容」における差異を示し得たと言ったとしても、「形式」という点では、それまでの「アメリカ」をめぐる「従来の小説」との差異がない。田中康夫は『なんとなく、クリスタル』の登場を「疎外論的発想の小説」が、転機を迎えたことを象徴する出来事でした」と自賛し、「努力とか悩み、怒りといったことを延々と書き綴る、アナログ的代物」としての「従来の小説」との訣別を表明したわけだが、「努力」や「悩み」や「怒り」が描かれていようがいまいが、小説に小説としての主題やモチーフが発見され、ましてやそれが文学史のなかに位置づけられてしまえば、その時点で『なんとなく、クリスタル』は「従来の小説」と、「形式」においてはなんら差異をもたらすことはできない。言い方を換えれば、田中康夫の『なんとなく、クリスタル』は、江藤淳や加藤典洋らによって「アメリカ」問題を抽出されたことにより、「アメリカ」をめぐる日本文学史のなかに必然的に回収され、また、日本文学としての役割も同時に付与されることとなった。^(注6)『なんとなく、クリスタル』の「従来の小説」との差異を主張してやまない、作者である田中康夫自身による「初めて大きな声で、『ウェルカム・ヤンキー』と叫んでしまったのです」という無邪気な発言は、「従来の小説」群との訣別を主張する田中自身が、他ならぬ田中自身の発言によって、『なんとなく、クリスタル』という小説を「アメリカ」をめぐる日本文学史のなかに埋没させることに寄与してしまっているのだ。

2 アメリカ文化と日本文学史

日本文学史における「近代文学の終わり」ということが、考え方として定着するようになってから久しい。そのことを示す言説群は、論者による差こそあるものの、基本的には一九八〇年代を基点としてみなしているものが多い。この点に関する代表的なものとしてまず挙げられるのはむろん、柄谷行人「近代文学の終り」(『早稲田文学』二〇〇四年五月)、『近代文学の終り』(インスクリプト、二〇〇五年十一月)であろう。また、ジャン＝フランソワ・リオタール『ポストモダンの条件』(水声社、一九八六年五月)をはじめとする、いわゆるポストモダンの言説群が、日本文学史における「近代文学の終わり」という考え方を推し進めることになった主要因の一つであることは言うまでもない。

確かにその直前にあたる一九七〇年代に関しては、その初頭に小田切秀雄によって「内向の世代」と括られた作家や評論家が活躍し、また、その「内向の世代」という言葉も日本文学史にある程度の定着を確認できることから、一九七〇年代までは近代文学が「成立」し、「機能」し得ていた、と、ひとまず言うことはできよう。では、まさに近代文学が「終わり」を迎えたと目される一九八〇年代の初頭に提出された『なんとなく、クリスタル』という小説は、先述のように「アメリカ」をめぐる日本文学史の系譜上に置くことができるということの他には、どのような役割を担っていると言えるのだろうか。

文学者がジャーナリズムによって、商品あるいはタレントとし

て売り出されるのは、既に大正期から始まっていたが、昭和三十年代に入って、その傾向は一層顕著になった。その代表的存在は石原慎太郎(一九三二)であろう。既成道徳に反抗し、無軌道な青春を露骨に表現した『太陽の季節』(昭和三十年)は、「太陽族」という社会現象も引き起こした。その後、作家が華々しくジャーナリズムに登場し、文学が商品になっていく傾向は一般化していくようになった。(久保田淳編『日本文学史』おうふう、一九九七年五月)

デビュー作が一〇〇万部を超えるベスト・セラーとなり、「クリスタル感覚」や「クリスタル族」なる言葉が生まれて社会現象を起こし、賛否はともかくとして、「華々しく」メディアの寵児となった田中康夫、あるいは『なんとなく、クリスタル』という小説を、このような作家のタレント化、文学の商品化という系譜に連ねることは、いとも容易いことであるし、また、一つの正しい見方でもある。しかしこれから確認していきたいのは、『なんとなく、クリスタル』がその誕生に際して直面していた、「近代文学の終り」との関係性である。それを探っていくためには、もう少し日本文学史を参照していく必要がある。

今や日本文学は孤立し閉鎖された状況下に発展する特殊な文学でも、また先進社会の近代文学をお手本として輸入し模倣する後進社会的な文学でもなく、好むと好まざるとにかかわらず、現代という世界共通の時代状況に直面し、人間疎外を回復する

という世界的課題になったあたらしい現代文学を自分の力で生み出さねばならない、世界の現代文学の一員としての場所にたっているのです。(奥野健男『日本文学史 近代から現代へ』中公新書、一九七〇年三月)

奥野の一九七〇年時点でのこの発言には、近代文学とは異なる「あたらしい現代文学」の誕生を切望する思いが見て取れるわけだが、もちろんこれは奥野個人の文学史観に基づいた切望である。ただ、ここで興味深いのは、奥野が「現代」(一九七〇年時点)という時代の特徴として、「世界共通の時代状況」を挙げていることだ。この「世界共通の時代状況」とは、言うまでもなく消費社会に裏打ちされた大衆化時代に他ならないわけだが、奥野が「世界共通の時代状況」を現代文学がまず「直面」しなければならぬ「世界的課題」と認識している点は大変興味深い^(注8)。

では、近代文学に代わる「現代文学」が「直面」している「世界共通の時代状況」としての大衆化時代とは、具体的にはどのような状況として理解することが可能だろうか。日本における一九七〇年、もしくは一九七〇年代を基点として範囲を設定するのならば、その一つとして、映画や音楽、そして美術などを含む、アメリカ文化の浸透という事象が挙げられよう。

…日本の場合は、ポップ・アートをはじめとしてそういったもののアマルガムが一九六〇年代半ばにどっと上陸する。(中略)
アメリカン・ポップは、一九六〇年代を代表するアメリカ型の

美術でもあった。ただしアメリカ的であると同時に——あるいはそれ以上に——ポップとは世界中の到るところで起こっているテクノロジーによる都市化と大衆化時代の普遍的な感覚というべきであろう。この傾向は、時代とともにますます明らかになってきている。ポップ・スタイルは生活感覚や日常のグラフィックの中で、ごく当然のものとして受け入れられているのである。(日向あき子『アンディ・ウォーホル』リプロボート、一九八七年十一月)

一九七〇年代の日本の「現代文学」が「直面」する「世界共通の時代状況」のなかに、このようなアメリカ文化の普遍化という事象が含まれていないはずがない。実際、日本文学においても、長崎県の佐世保市や東京都の福生市というアメリカ文化が豊かな土地で生活を送り、その作品にもアメリカ文化を多分に含ませている村上龍が一九七六年にデビューし、こちらもアメリカ文化との関連が数多く指摘されている村上春樹が一九七九年にデビューを果たしている。その意味で言えば、日本の「現代文学」の誕生にはアメリカ文化という「世界共通の時代状況」が大きく関与しており、言い換えれば、村上龍や村上春樹の登場とは、日本文学とアメリカ文化の融合が具体的な文学作品として結実した出来事であると言える^(注9)。

ここに来て、先に確認した田中康夫の「初めて大きな声で、『ウェルカム・ヤンキー』と叫んでしまったのです」という自身の作品に関する発言が、別の意味を帯びてくる。江藤淳や加藤典洋はそこに日本と「アメリカ」の関係を重ね、「批評精神」(江藤)や「日本は本当は

韓国と同じだ」(加藤)という解釈を構築し、結果として、そのことが『なんとなく、クリスタル』を第三の新人から連なる「アメリカ」をめぐる日本文学史に接続することになったのだが、それとは異なる、一九六〇年代以降日本にも本格的に浸透してきた「世界共通の時代状況」としてのアメリカ文化という文脈で『なんとなく、クリスタル』という作品を捉えるならば、田中の言う「ウェルカム・ヤンキー」という言葉は、江藤や加藤の指摘するような日本対「アメリカ」という、国家レヴェルの態度に関する問題だけではなく、日常生活に浸透してきたアメリカ文化を「ごく当然のものとして受け入れ」ようという、「世界中の到るところで起こっているテクノロジーによる都市化と大衆化時代の普遍的な感覚」の表明、すなわち、アメリカ文化の普遍化の表明であるとも言える。それははからずも、誕生と同時にアメリカ文化の普遍化という「世界共通の時代状況」に「直面」することを余儀なくされた日本の「現代文学」と軌を一にしており、田中康夫の『なんとなく、クリスタル』という作品は、その意味でアメリカ文化の普遍化としての「現代文学」誕生の一翼を、結果として担うことになったのである。本稿の冒頭でも確認したように、『なんとなく、クリスタル』という作品は、日本文学史のなかではそれほど重要な位置を与えられていなかったわけだが、それでもなお、一部の研究者からは興味深い作品と目され、日本文学史の片隅にその名前をとどめ続けている理由とは、『なんとなく、クリスタル』という作品が、このようなアメリカ文化の普遍化を表現したことで、結果として、「現代文学」の誕生と密接に繋がっていたからなのである。

3 「若者」と「現代文学」

しかし、以上のようにアメリカ文化の普遍化を「世界共通の時代状況」とは言ってみたものの、それが「世界共通」のものと言えるのか否かは、当然、その受容の程度が決める。日本に関しても、いくらアメリカ文化が「一九六〇年代半ばにどつと上陸」したとは言え、それが短絡的に「テクノロジーによる都市化と大衆化時代の普遍的な感覚」にまで昇華されてくわけではないだろう。何より、それまで生きてきた、あるいはその当時生きていた人間の感覚が、十数年で急激に変容するということは、現象的にはなかなか考えにくい。

それでも、このアメリカ文化が「どつと上陸」した一九六〇年代半ばという地点は、社会史だけではなく、日本文学史のなかでも、特筆される必要がある。なぜなら、日本においてこのとき初めて「若者」という、新しい人間層が発見されたからだ。

：「若者」が独特なのは、それがきわめて新しく日本社会に出現した層であることだ。現在では「若者文化」といえば文化の中心であり、「若者」は消費社会の膨大なマーケットを形成しているが、これほどの「若者」が突出してきたのは実は戦後社会史のなかで「つい最近」のことである。

国勢調査が「戦後生まれが日本の人口の過半数を占めている」ことを発表したのは、ちょうど村上龍の『限りなく透明に近いブルー』が芥川賞を受賞した一九七六年のことで、以来、層としての「若者」が日本社会の中心を占めるようになっていた

め現在ではなかなか気づかないことだが、「若者」が社会史上に登場するのはせいぜいビートルズがあらわれた六三年ごろからである。(中略)

…だから六〇年代後半のあの激動期は、実は何か対等の価値観がぶつかり合って揺れていたのではない。「大人」と「子供」しかいなかった社会にはじめて「若者」が誕生した、その激痛が社会を襲ったのである。正確には「若者」は「叛乱」を起こしたのではなく「誕生」したのだ。(川本三郎「変貌する時代空間」『都市の感受性』筑摩書房、一九八四年三月)

川本の指摘を踏まえれば、一九六〇年代後半の一連の全共闘運動は、社会が「若者」を生み出すための「陣痛」であったことがよくわかる。それは逆に「若者」の側からすれば、自分たちが社会に誕生したことを主張するために用いた手段であつたと言ふことができる。そして「若者」が全共闘運動という手段とともに自らの存在を主張するための手段として用いたものが、自分たちの誕生とほぼ同じ時期に日本に流入してきた、アメリカ文化だったのである。

このような社会状況は、当然文学という文化領域にも当てはまる。確かに、村上龍は二十四歳(一九七六年)、村上春樹は三十歳(一九七九年)、田中康夫は二十四歳(一九八〇年)の時に作家としてのデビューを果たしており、いずれも、彼らが十代から二十代にかけて成長していった時期、そして彼らのデビュー作がつけられていった時期は、まさしくアメリカ文化が普遍化し、「若者」という人間層が発見され、誕生していった時期と絶妙に重なり合っている。何より、彼らのデ

ビュー作のなかでアメリカ文化を消費しているのは、いずれも「若者」たちなのである。^(注11)

「大人」と「子供」しか存在しなかったそれまでの日本の社会にあって、文学は誰が作りだし、誰に消費されていたかといえば、言うまでもなく「大人」である。ところが、一九六〇年代半ばに、「若者」という、新たな人間が誕生した。^(注12)そしてその「若者」によって文学という文化がつけられたとき、当然のことながら、文学の意義や目的、あるいは表現などにおいて、それまでの「大人」たちによる文学との差異が表面化することになる。そのように考えると、特に村上春樹の初期作品に対して、主題や文体をはじめとする種々の特徴においてそれまでの日本文学史との差異が数多く指摘され、また、村上春樹自身も度々述べているように、当時の文壇から不遇な扱いを受けていたのは、しごく当然の成り行きであるとも言える。

重要なのは、先の川本の指摘にもあるように、一九七〇年代の半ば以降は、「若者」が日本の全人口の過半数を占めていたという端的な事実である。文学を取り巻く特権的な制度が変容し始め、文学が一文化に移行しはじめるのと併行するかたちで、それまで「大人」のものであつた文学は、人口の大半を占める「若者」の代表者によってつくられ、また、「若者」^(注13)によって消費されるものとしての側面を持ち始めるようにもなった。その意味で言えば、『なんとなく、クリスタル』がベスト・セラーとなって社会現象を起こした時、「クリスタル族」という言葉と同時に「クリスタル感覚」という言葉も生み出していたことは大変興味深い。「く族」というかたちで形容される人間層は、その時点でヘゲモニーを握っている人間層から「特殊視されることで

しか生存できない」(川本三郎「変貌する時代空間」前掲) い存在であり、「斜陽族」や「太陽族」の場合は、やはり当時の社会からすれば特殊な存在であったはずであり、「斜陽感覚」や「太陽感覚」などといった言葉は定着し得なかった。それはひとえに『斜陽』や『太陽の季節』が発表された当時は「大人」と「子供」しか存在しない社会だったからであり、まだ「若者」は社会的に発見されておらず、誕生していなかったからだ。しかし、『なんとなく、クリスタル』の場合は、「クリスタル感覚」なる言葉を定着させることに成功した。それは田中康夫という「若者」と、『なんとなく、クリスタル』の読者である「若者」とのあいだで、「感覚」の共有がなされていたことを意味しているであろう。

村上龍や村上春樹、そして田中康夫(あるいは彼らの作品の登場人物たち)など、アメリカ文化を自明のものとして享受する「若者」は、そのことを表明してみせることにより、自身が「若者」たることを主張してみせる。そして『なんとなく、クリスタル』はベスト・セラーとして世に受け入れられ、村上龍や村上春樹は、その後の日本文学史の中心的な存在となっていく。言い方を換えれば、「若者」である彼らは、同じく「若者」である読者とアメリカ文化という普遍的な共通項を確認しあうことによつてある種の共犯関係を取り結び、「大人」による近代文学ではない、新しい「若者」の文学を主張してみせたと言うことができる。そのように、自明なものとしてのアメリカ文化を享受する「若者」による文学が誕生した瞬間こそが、いわゆる近代文学と「現代文学」の一つの境目として確認することができるのであり、その意味で、日本における「現代文学」誕生の瞬間であると言うこと

(注14)
ができる。

結果として、奥野健男が切望した「世界の現代文学」としての日本文学は、アメリカ文化を自明のものとして享受する「若者」たちによる文学によつて、一つの誕生の形を示すこととなった。周知の通り、その後は「現代文学」というよりも、日本文学という文化そのものの価値が変容し、それまでの日本文化史において特権的に得ていた地位を追われていくことになるわけだが、少なくとも村上龍や村上春樹、そして田中康夫ら「若者」によつて「現代文学」が誕生させられ、また、日本における「若者」の割合が一九七〇年代後半に日本の全人口の過半数を占めるようになったという状況が、そのような「若者」による「現代文学」誕生を現象の面から後押したことだけは確かであると言える。そのような意味において、その後日本文学の「正統」として位置づけられてゆくこととなる村上龍や村上春樹が登場し、田中康夫の『なんとなく、クリスタル』がベスト・セラーとなったこの一九八〇年前後という時期は、アメリカ文化の普遍化と「若者」の誕生が結びつく形で、「現代文学」が一つの相を示した瞬間なのであった。

【注】

- (1) 例えば太田鈴子は、田中康夫の「研究成果と呼べるものは、皆無に等しい」(浅井清、佐藤勝、篠弘、鳥居邦朗、松井利彦ほか編『新研究資料 現代日本文学(2) 小説Ⅱ』明治書院、二〇〇〇年一月)と指摘し、斎藤美奈子は、「八〇年代の田中康夫は「お

騒がせ作家」ということばがびつたりでした、「純文学作家としてはほとんど」「一発屋」扱い」で、「まともにこれを論じた人がほとんどいなかった」（田中康夫 ブランドという名の思想「世界」二〇〇一年十一月。『文壇アイドル論』岩波書店、二〇〇二年六月）と指摘している。

(2) 「南坊義道の戦闘的文化考察」（『現代の眼』一九八一年六月）など。

(3) この点に関してノーマ・フィールドは、『なんとなくクリスタル』の登場人物は、ブランドネームのなかに、彼らの「アイデンティティ」や「シユタイセイ」の拠り所を探りあてようとして懸命なのである」（『なんとなくクリスタル』とポストモダンニズムの徴候『現代思想』一九八七年十二月、上野直子訳）と指摘している。

(4) 佐伯啓思は『欲望』と資本主義』（講談社現代新書、一九九三年六月）のなかで、大衆社会における個人のアイデンティティに関して、「モノによつてしか、自分をアイデンティファイできないのが現代の大衆なのである。自動車、ファッション、住宅といったモノに託して自分を他人の眼差しにさらし、そのことによつて自分を認定してもらふ、このようにしてしかセルフ・アイデンティティを確認できないのが大衆社会なのだ」と述べている。

(5) 江藤淳『成熟と喪失——母“の崩壊”』（河出書房新社、一九六七年六月）、加藤典洋「『アメリカ』の影——高度成長下の文学」（『早稲田文学』一九八二年八、九、十一月。『アメリカの影

戦後再見』河出書房新社、一九八五年四月）など。

(6) 『なんとなく、クリスタル』を日本文学史のなかに位置づける試みとして、渡辺育雄「横光利一と現代——「なんとなく、クリスタル」にふれて」（『解釈』一九八六年八月）、井口浩史「物」との対峙——石原慎太郎『太陽の季節』と田中康夫『なんとなく、クリスタル』——」（『日本文学誌要』二〇〇二年三月）などがある。

(7) 小田切秀雄「満州事変から40年の文学の問題」（『東京新聞』一九七一年三月二十三日）、同「戦争下の作家たち」（『東京新聞』一九七一年三月二十四日）、同「現代文学の争点」（『東京新聞』一九七一年五月六日）、同「ひとの不幸と自分の不幸」（『東京新聞』一九七一年五月七日）。

(8) 久保田淳編『日本文学史』（おうふう、一九九七年五月）にも、これに関連する指摘がある。「マスコミは、本来、ある集団内での情報の流通を司るというより、ある集団内の情報を他の集団にも流通させる役割を果たす。マスコミの発達によつて、情報の範囲は全世界にまで広がり、その伝達速度も飛躍的に高まったのだ」として同時に、マスコミがもたらす世界の情報を当然のこととして享受する文化が形成された。大衆文化状況の出現である。これは同時に、「情報共同体」とでも呼ぶべきものを生み出した。これが、浮遊した〈私〉をある程度結びつける役割を果たしたと言えよう」。

(9) 一九七〇年代から一九八〇年代の日本文学とアメリカ文化の関係については、拙論「リアリティのありか——日本文学とポップ・アートが会おうとき」(宇佐美毅、千田洋幸編『村上春樹と一九八〇年代』おうふう、二〇〇八年十一月)のなかで、主に村上春樹作品とポップ・アートの関連に注目しながら触れているので、そちらも参照されたい。また、村上龍、村上春樹両作品におけるアメリカ文化を比較したものとして、仲俣暁生『文学・ポスト・ムラカミの日本文学』(朝日出版社、二〇〇二年五月)などがある。

(10) ただし、村上龍が群像新人賞に『限りなく透明に近いブルー』(『群像』一九七六年六月)を応募したのは二十三歳の時、村上春樹が同賞に『風の歌を聴け』(『群像』一九七九年六月)を応募したのは二十九歳の時である。

(11) ここでの「若者」とは、『限りなく透明に近いブルー』(前掲)のリユウやリリーたち、『風の歌を聴け』(前掲)の「僕」や「鼠」、『なんとなく、クリスタル』(前掲)の由利などを指し示す。

(12) 「若者」の社会的な発見、誕生、成立に関しては、浅野智彦『「若者」とは誰か』(河出書房新社、二〇一三年八月)を参照。

(13) この点に関して仲俣暁生は『文学・ポスト・ムラカミの日本文学』(前掲)のなかで、「二人の「村上」にとって、「アメリカ」はむしろ、それまでの日本文学の因襲を打破するための武器だったの

ではないかと思うのです」と指摘している。

(14) 本稿では主にアメリカ文化の普遍化や「若者」の誕生といった日本の社会的状況と絡めながら近代文学と「現代文学」の境目を探ってきたわけだが、当然のことながら、それ以外のアプローチも存在する。例えば表現という観点から、今井裕康は村上龍の『限りなく透明に近いブルー』(前掲)について「感覚を全開にした受動性は、近代から現代へいたる日本文学のもっとも中心的な主題である〈私〉意識の解体を、文体そのものにおいて、みごとに定着させてみせたのである」(「解説」『限りなく透明に近いブルー』講談社文庫、一九七八年十二月)と指摘している。また、宇佐美毅は村上春樹を始めとした現代文学には「人の死を描き出し、そこで「謎」を「謎」のままに残すような」特徴があるとし、「現代文学における小説の描き方には、大きな視野や全知的な視点よりも個人の視点を重視し、個人の視野の及ばない範囲の問題については解き明かすことができなくてもかまわないという、現代の日本人の感性が影響している」(「村上春樹作品は日本文学に何をもたらしたか——解けない「謎」をめぐる」(宇佐美毅、千田洋幸編『村上春樹と一九八〇年代』前掲)と述べている。

*『なんとなく、クリスタル』本文からの引用は、すべて単行本『なんとなく、クリスタル』(河出書房新社、一九八一年一月)に拠った。

付記

本稿は、二〇〇九年に中央大学大学院文学研究科に提出した修士論文「田中康夫『なんとなく、クリスタル』論」の「はじめに」と「6」と「7」の部分で、結論の整理を目的として一本の論文にまとめなおしたものである。したがって、本稿の内容は全て前述の修士論文に帰属するものであり、新たな研究成果を発表するものではない。

全員集合と書いてワンチームと読む2019年

国語科 柳 本 博

第一章 5年5作目

シェイクスピア試演会シリーズも第5弾である。「ベニスの商人」から「ロミオとジュリエット」「ハムレット」「マクベス」と来ての5年目。中学1年でこの形式に初めて出会った近藤ら高2生が実質的最終学年、つまりはワンサイクル。当初、半ば苦しまぎれに始めたことを思えば、感慨は深くなる。しかし今年はそれまで十数年会場としていた京華学園から、新しく十文字高校講堂をお借りすることになった。加えて、参加校多数の場合に考えていた「特別枠」に本校がかかることになり、より短編化を余儀なくされることになる。また、十年以上続けていた韓国公演も、日韓関係の悪化から中止となってしまう。2010年代も終わり、国内では〈令和〉元年。知らず知らずのうちに、さまざまな節目を迎えていたのだとこうして通り過ぎてみて実感を抱く。この年の新語・流行語大賞となる、ラグビーW杯由来の「ワンチーム」を気づかぬ間にタイトルに据えていた。

第二章 日韓友好TOKYOドラマフェスタ上演台本

2019上演台本

「白か黒か」オセローだよー全員集合（ワンチーム！）
作・祝東京五輪まゆみ

（昨年に引き続き、生徒との合作を示すペンネーム。本当はそんなに寿ぐ気持ちは薄れているのが実際のところ）

登場人物

オセロー デズデモーナ ブラバンショー イアーゴー キャシ
オー ほか

近藤陸 高橋開成 中山雄暉 高木洋明 松本錬 石本雄大 大橋
建斗 鈴木晴斗 是枝大 大西和弥 吉村嶺 柏倉 紘 清水晶友
北村直一 吉井隆 川口琥太郎 井上考太郎

PROLOGUE

幕、開くと、全員向かい合っている。(流れるのはもちろん、仁義なき戦いのテーマ)

いまにも殴り合い、殺し合いが始まりそうなアウトレイジな雰囲気。

東京Mぽっこりテレビのプロデューサー・中山と、カメラマン・高木、来る。

中山 年末恒例、シェイクスピアシリーズの取材にやってまいりました。

高木 夏合宿でやつてる試演会方式。

石本 古今東西の名作戯曲を一つ選び、ひとチーム十分で同じテーマの同じシーンをいかに演出、

近藤 料理するか。

高橋 その勝負。

大橋 合宿の時は競うのです。そしていちばんいいチームを選ぶのです。選ばれたチームが行くのはそれぞれ

全員 天国！(全員、しばらく天使のように宙を舞う。他の者は配置につく)

松本 選ぶのは、

全員 (客席へ指を突きつける)あなたです。

高橋 まずは吉村班。

大西 (熱血) 今日こそ負けない！

吉村 (あくまでもクール) ついに雌雄を決する時が来たようだな。

高木 それでは、見せていただきまショウ！

大西 じゃあ、行こうか！

中山 よーい、アクション！

両班のだしものへ。

吉村班

OP

ブラバンショー出てくる。

ブラバ オセロセロセロオセロセロセロ

曲下がる。

ブラバ 皆さん御機嫌よう。ブラバンショーと申す者です。この話は「嫉妬」の物語であり、とてもとても悲しい「愛」の物語でもある。何が起きたか説明するとまずこのオセロってやつが我が娘デズデモーナさんと遺憾ながら結婚しまし

て。はい。

ねえオセロ君？

オセロ なんだい？

デズデ

オセロ

デズデ

デズデ 今日は何の日でしょう？

オセロ 結婚して一週間と三日記念日じゃないか！

二人 わーい。

デズデモーナと喋るオセロー。

デズデ ねえオセロ君。

オセロ なんだい。

デズデ シヤネル買って。

オセロ 良いよ。

デズデ わーいありがとう。

オセローに近づくデズデモーナ。

ブラバ あいつうちの娘にあんな近づきおつてえ。

デズデ ねえオセロ君。

オセロ なんだい。

デズデ サクラ大戦の新作買って。

オセロ 良いよ。

デズデ わーいありがとうだーいす…。

割って入るブラバンショー。曲止まる。

ブラバ てめえ何様のつもりだこの野…。

止めるイアーゴとキャシオー。そのまま弾き出されるブラバン
ショー。椅子を見るブラバ。

椅子 椅子です。

無言で椅子を蹴り飛ばす。椅子去る。

ブラバ ……………。

デズデ ねえオセロ君。

オセロ 良いよ。

デズデ ねえオセ…。

オセロ 良いよ。

デズデ ね。

オセロ 良いよ。

キャシオ 昇進しても良いですか。

オセロ 良いよ。

イアーゴ オセローさん 絶対話 聞いてない

キャシオ おつしやー出世じゃあ！

ガッツポーズのキャシオー。

イアーゴ あの野郎 俺をさし置き 出世だと。

椅子 して、このイアーゴって部下が、自分をさしおいて昇進し

た同輩キャシオーがデズデモーナと密通していると、オセローに讒言する訳です。怒りに燃えるオセローはそのままデズデモーナを殺してしまふ。しかしそのことが全てイアーゴの計略と知り、悲しみにくれた彼はデズデモーナの死体に口づけをして自殺してしまふ。それがオセローの大まかなあらすじで。

ブラバ どけどけどけど。

イアーゴ 醜いな ここで主人を 殺すのは

ブラバ あれ？

イアーゴ リラックス ああリラックス リラックス

ブラバ あれ？ 思ってたんとちゃう。

イアーゴ 嫉妬とは 愚かなものの することだ 出来ることだけ

考えようか

ブラバ あれ？ マテ待て落ち着けつて

イアーゴ エミリアよ 早くこちらに きておくれ

エミリア はい！

イアーゴ この私 オセローさんに 尽くします

ブラバ おい待てえええ！？ なんて？！ なんてこいつこんなボ

ジティブなんや！！

エミリアと共にイアーゴ、ガッツポーズ。

デズデ ねえオセロ君。

オセロ なんだい。

デズデ だーいす…。

ブラバ わーわーわーわーわーわー！！

全体ストップモーション。

ブラバ かくして役者は揃った訳ですが、いかんせんうまくいきま

せん。そして私はある計略を考えました。はい。御察しの通り離婚させる作戦です。

役者動き出す。

S 1

ブラバ まずはあのイアーゴをたきつけようと。自分が言っても何

ですので奥さんに頼んでみましょうか、ということ。

エミリアの方を向くブラバンショー。

エミリア NO！

ブラバ 御察しの通り拒否されました。いうことで刃物で脅迫…

エミリア ちょーつとー？！ 何ですか？ え？

デズデ ねえオセロ君。

オセロ なんだい。

ブラバ あいつまた！！

ブラバンショー、刃物を持ったままオセローたちの方に近づく。
キャシオー割って入る。

キャシオ フォー！

キャシオー、ブラバンショーを蹴る。そのままエミリアを刺し殺してしまう。

ブラバ あ。

イアーゴ エミリアよ 返事をせよと 言っている

ブラバ まずい。

人形のようにエミリアを扱うブラバンショー。

イアーゴ 腹を見ろ 剣と血液 出ているぞ

エミリア トマトヲ、切ッテイタダケヨ。

イアーゴ ならば何故 刀がそこに 刺さってる

エミリア ソウ言ウ、服ガ、代官山アタリデ、流行ッテルノヨ。

イアーゴ 納得だ そういうことか 理解した

エミリア 抜イチャダメヨ。死ンジャウカラ。

糸でエミリアを操るブラバンショー。

イアーゴ 承知した 剣を抜かねば いいのだな

エミリア そんなことより、あのキャシオーって奴が、オセローさんの嫁（非公認）のデズデモーナと不倫しているらしいの。

イアーゴ 不倫だと そいつはどうも 許せない

ブラバ そうだなあ。会話の内容を覚えておかねえと。よし。メモメモ。

イアーゴ OKだ オセローさんに 伝えよう

エミリア あなたが気づいたってことにするのよ？

イアーゴ この俺が オセローさんに 伝えれば あいつの地位を俺が奪える

ブラバ お前の昇進とかどうでもいいからとつと二人を離婚させてくれ頼むから。

イアーゴ ちよつと待て 今おっさんの 声がした

エミリア 気のせいだわ。さあ。行きなさい。

椅子 かくしてシェイクスピアのオセローにはこう記される。イ

アーゴ、エミリアに己の計略を打ち明ける。

三人去る。

S 2

オセロー出てくる。イアーゴ後に続く。ブラバンショー上手袖に隠れている。

オセロ どういうことだ！

イアーゴ キャシオーが お前の嫁と できている

オセロ なんと……しかし信じられん。今からキャシオーの部屋に行つて聞いてみよう。

ブラバンショー、ハンカチを投げる。

オセロ これは！

イアーゴ ドンピシャで 奴の部屋から ハンカチが これは貴方の 嫁のものです

オセロ おい！ キャシオー！ 出てこい！

キャシオ はいはい。

イアーゴ 消え失せろ さつさところで 死んじまえ

キャシオー切られる。

キャシオ エ、なんで！？

キャシオー去る。

ブラバ よーしオセロー。お前の嫁さんデズデモーナは不倫したんだぞ。離婚しろ。離婚しろ。デズデモーナはやつぱりうちの娘でなければあ。)

オセロ イアーゴ。

ブラバ おつし。

オセロ デズデモーナを殺してくる。

ブラバ え、待つて。

オセロー去る。

ブラバ わーわーわー！まずいまずいまずい！ まずつ

たああ！ あ、そうだ！ 落ちツケエエ！ 良し、デズデモーナに話してこのまま駆け落……じゃなくて逃避行だ！

イアーゴ去る。

S3

デズデモーナ出てくる。そこにブラバンショー出てくる。

デズデ どうしたの？ お父さん？

ブラバ デズデモーナ。聞いてくれ。お前は命を狙われている。一緒に逃げよう。

デズデ やだよ。ここにはオセローさんもいるし、心配する必要なんで無いって。

ブラバ 違う違うオセローがお前の命を狙ってるんだ！ そんなこと言つて離婚させようとしてるんでしょ？

ブラバ 確かにそうだがしかしながら違うんだよ！ お願いだから

逃げておくれ！　もう信じてよお。

跪くブラバンショー。

デズデ　お父さん。

ブラバ　……なんだい？

デズデ　大丈夫だから。娘離れしないとだよ？

オセロー出てくる。

オセロ　デズデモーナ。用がある。来てくれ。

デズデ　うん！

ブラバ　待つてくれ！

オセロ　お義父さん。

ブラバ　お前にお父さんと呼ばれる筋合いなんて無い！　今すぐ黙れ！

デズデ　お父さん

ブラバ　………？

デズデ　キモいよ

二人去る。扉が閉まる音。

ブラバ　……いや。まだ望みはある。そっだ、あのイアーゴの奥さんのエミリアつて奴を使えば、耳を貸してくれるかも知れん！

二人去る。

S 4

エミリア出てくる。オセロー逆から出てくる。

オセロー　何用だ？

エミリア　全て、うちの夫の計略です。貴方は、騙されています。

必死に糸を動かすブラバンショー。しかし動かなくなる。

オセロー　本当か！？

エミリア　………。

オセロー　そんな……もう、彼女は……

ブラバ　え、なに？

オセロー　私が……殺してしまった。

ブラバ　間に合わなかった、か………おい連れていけ。

二人去る。イアーゴ出てくる。ブラバンショーに突き飛ばされるエミリア。飛ばされたエミリアを捕まえようとして間違えて刀を掴み、抜いてしまう。

イアーゴ　あ。

間。

イアーゴ ああああ ああああ ああああ

静寂、ブラバンショー顔を出す。

イアーゴ エミリアよ 私の罪を 赦したまへ

椅子 エミリア、オセローにイアーゴの計画を告げる。そしてイ
アーゴに殺される。

全員去る。

ED

倒れているデズデモーナ。出てくるオセローとブラバンショー。

ブラバ あ、ああ……デズデモーナ……こんなことに。まだ痙攣し
ているよ。仕方ない、一思いにあの世に送ってやるのも、
お父さんの仕事だ……。

小刀を握るブラバンショー。

起きるデズデモーナ。

デズデ あれ？ まだ生きてるよ？

ブラバ ああ、我が愛しい娘よ、幻になってまで私の前に姿をあら
わすか。

オセロ いや、まだだ。急所に当たっていないだけだ！

デズデ そうだよお父さん！

ブラバ オセロ君大丈夫だ。そんな慰めはいらん。

デズデ お父さん！

ブラバ 娘よ……すまない

剣を突き刺すブラバンショー。

オセロ あー！……！あんななんてこと！

ブラバ 悪いとは思っている

デズデ (オセローの方を向き) 私の分まで生きてね……(絶命)

オセロ ああ。

ブラバ 分かった。

オセロ あんたじゃ無いよ。

ブラバ しかし、ここで黙ってるお父さんじゃあないよ。

刀を突きつけるオセロー。

ブラバ 娘よ、今仇をとってやるからな。

オセロ あんただよ！殺ったのあんただよ！

ブラバ はっ……ほんとだ。

オセロ お父さん……。

ブラバ (剣を下ろす) 私は……娘になんてことを……
オセロ ?

ブラバ ごめん……ごめん……悪かったな、ホント悪かったな
……。

オセロ これはもう……いらないですね。

剣を持つオセロ。

椅子 飛び飛んでくる。

椅子 椅子です。

椅子、ブラバンショーをふき飛ばす。
それに押されて持っていた刀が刺さる。
戻ってくる椅子。

椅子 ……ご主人? ご主人!?

オセロ あ、ああ。

椅子 まさか、そうですか……その手に剣を握っているところからして、自殺されたのですね

オセロ おま……えは?

椅子 椅子です。

オセロ 私の分まで……生きろ!

椅子 わーーーーー

ブラバンショー出てくる

椅子 まあ私がこんなことを言っているのに違和感があります

が、とりあえずシェイクスピアのオセロにはオセロが
苦悶して自殺するとなるわけです。

ブラバ 喋んなや。

ブラバ 以外立ち上がって去り始める。

ブラバ 先程も申した通り、この話は「嫉妬」の物語であり、とても悲しい「愛」の物語でもあるわけです。それは確かに物語に綴られた通りイアーゴの嫉妬のようにも思われます。しかし、しかしです。そこにはひとりのお父さんの嫉妬もあつた……なんてことも、あるかもね? そして忘れないで下さい。

ブラバンショー、前を向く。

ブラバ 嫉妬とは、緑色の目をした魔物でございます。どうかその魔物にとりつかれないように、おきをつけ下さい……さい、さい……はい、サイドチェストゥー!

そのまま次の班になだれ込む。

大西班

寝っ転がっている大西。川口、箒をはきながら出てくる。

川口、大西をゴミと間違えてはいてしまう。

大西 痛っ、痛っ、痛えよ……

川口 ああ、すいません。てつきりゴミだと思って。

大西 ゴミって……いいか、今日こそ依頼人がやって来るもうゴミとは呼ばせやしない!!

ドア開く音。柏倉入ってくる。

柏倉 最近、主人の様子が変なんです。

大西 今まさにナゾへの扉が開かれた。迫る疑念は俺への試練。
我ら江戸川橋探偵事務所!

顔見せオープニング。テーマ曲はボン・ジョビの「禁じられた愛」

ナレーション 「差別と暴力に満ちた町。イタリア、ヴェニス。この街に、

一人の黒人宰相が誕生した。彼の名は……オセロー」
なるほど、今回の依頼内容は、浮気調査ですか。

柏倉 そうなんです。

大西 論外ですな。

柏倉 そんなあ!。

大西 あのねえご婦人。その手の仕事はもつと低俗な探偵にご依頼なさい。

柏倉 ちよつと待ってくださいよ! お願いですから。

大西 ちよつともヨットもない! さあ、お帰りをあのね、浮気調査なんて、依頼のうちには入らないの。そんなの俺の仕事じゃない。

柏倉 探偵さん。そんなに嫌ですか? これでも?

そう言う和金の入った袋を地面に投げる。

大西 はあ、若い人はすぐにこうだ。何でもかんでも、お金で解決できると思ひ込んでる。いいですか? 私はれっきとした探偵なんです。お金でなんて、決して動かな……

袋の中を見る大西。

大西 分かりました。この江戸川橋、名探偵の名に懸けてこの事件解決して見せましょう!

川口 いや、切り替え早っ!

大西 それじゃあ、証拠集めから行きましょう! みんな、おいで!

赤点三銃士登場。近藤ウクレレを持っている。

中山 数学三点の中山。

松本 英語五点の松本。

近藤 (ポロロン)

三人 我ら赤点三銃士！

大西 赤点……

柏倉 三銃士……？

川口 我が江戸川橋探偵事務所が誇る偵察集団、赤点三銃士。彼

らにご主人の周辺捜査はお任せください

柏倉 大丈夫ですか？

三人 大丈夫です。

中山 それでは、行ってまいります。

川口 おう、行ってらっしゃい。

赤点三銃士去る。

川口 それでは、調査結果が出次第、改めてご連絡します。

柏倉 お願いします！

柏倉去る。

川口 江戸川橋さん、ちょっと調べたいことがあるのでさき帰っていただきますい。

大西 おう、それじゃあ、おつかれな。

大西去る。するとそこに現れるスーツを着た男。

男 助手か？ 実は見せたいものがあつてな。

川口 見せたいもの？

するとタッパーに入ったハンカチを取り出す男。無理やり奪おうとする川口。しかしかわされてしまう。

男 あんまりあわてるな。取引と行こうじゃねえか。

川口 いいだろ。

二人去る。

S 3

入れ替わりで入ってくる赤点三銃士。

そこに現れる大西と川口。

大西 本当に大丈夫？ すつごい目立つてると思うんだけど。

川口 大丈夫です。我々が誇る偵察集団ですから。

大西 不安なんだよなあ……。

松本 途中経過の報告です。

川口 うんありがとう。さすがよく気が利くね。

松本 いや……それほどでもないですよ……照れるな。

川口 江戸川橋さん。依頼人のご婦人について少し気になったこ

とがあつて。聞いていただいてもいいですか？
大西 ああ、分かった。

大西先に去る。川口も去ろうとするが立ち止まつて

川口 そうだ君たち。今日、ある人物がここに訪れる。私に渡す
ものがあるのだが代わりに受け取つておいてもらえるか？
中山 ちよりーす。

川口去る。

中山 ……行つたか

松本 ええ……行きましたよ

中山 つたくお前にはな、先輩に対する敬意つてもんがたりねえ
んだ。いいか、俺が若い頃はな…。

松本 はーあ。そればかりじゃないですか。あなたの過去の武
勇伝なんて、誰も興味ないんですよ。

中山 キームカつくー！！

ノックの音。スーツの男現れる。

男 ……え？ なんで何にも喋らないの？？

松本 マズイマズイ…！！

中山 えっと、で、なんかご用ですか？

男 助手さんは？ 留守か…それじゃあこいつをあの人に渡し
ておいてもらえるか？ いいな、決して中身を見るんじや
ないぞ。

男去る。

中山 なあ、ちよつと見ちまおうぜ！

松本 いい加減にしてくださいよ何考えてるんですか。

中山 いいだろ？ 別に減るもんじゃないんだし！

松本 ちよつと…！！ 引つ張らないで！

ハンカチ、破れる。

二人 あー！！

中山 馬鹿お前何やつてんだよ！！

松本 何つて！ 引つ張つたのは中山さんでしょ！

中山 オレジャネーヨ！ ちよつ、とにかくこれで…！！

中山、身体中に貼り付けてあるガムテープをハンカチにつける。

二人 あー！！

松本 剥がしたほうがいい？

剥がすとぐちゃぐちゃ。

二人 あー！！

中山 どうするんだよこんなにちっちゃくなっちゃってーもしこ

れがあの人にバレたら…

川口 誰バレたら不味いんだ？

川口 でてくる。

二人 あー！！

中山 ばばばばばばバレルなんて…そそそそそそんな…

川口 いや無茶苦茶動揺してんじゃねえかよ！

松本 こ…これ！

松本 あつ…こつ、これ！

川口 こつ…これは！

川口 寝ると気持ちい！

松本 ハンモックですね。

川口 スターウォーズの！

松本 ハンソロですね。

川口 横山秀夫の！

松本 …え？

川口 横山秀夫の！

松本 え？

川口 だから横山秀夫の半落ちだよ！ …知らないの？

松本 違いますって、ハンカチですよ！

川口 あー！ ハンケチね！

松本 ハンケチ…。

川口 ん…ハンケチにしては小さいな…破れてる！ おい、お前

が破ったのか？

松本 違います！ こつ、こいつです！

中山 そんなわけないじゃないですか！ こいつですよ！

近藤 (首を振る)。

松本 ほらあ、こんなに反省してる。

近藤 (首を振る)。

川口 そうか…こんなに反省してるのか…許してやろう！

近藤 (首を振る)。

川口 …ん？ このガムテープは中山の…なるほど、破ったのは

お前らだな。

二人 ぎくつ！

松本 大体、こんな変な時間に荷物を僕たちに渡すのがいけない

んじゃないですか！ 実質、破ったのはあなたなんじゃない

いですか？ 違いますかあ？

川口 ん…これは！！ 依頼人は今どこに？

松本 さ、さあ？ 江戸川橋先生と一緒に思うのですが…

川口 今すぐ二人をここに呼んでくれ！もしこれが本当なら…

川口、赤点三銃士が去った後、去る。

大西と柏倉現れる。

川口 今日集まっていたいたのは他でもありません。ご主人のお話です。

柏倉 主人の…？

川口 ええ。単刀直入に申し上げます。あなたのご主人イアー
ゴーさんは、人を殺そうとしています。

柏倉 …え？

川口 こいつに、心当たりがあるんじゃないんですか？ エミリアさん
アさん

柏倉 …これは

川口 ええそうです。これはあなたが、ご主人の命令で持ち出したハンカチ。実はね、今こいつがきっかけで殺人事件が起きようとしている。オセローはデズデモーナを殺そうとしている。

柏倉 オセロー様がデズデモーナ様を？ そんな、あり得ない…

川口 そして裏で糸を引いている人物こそ、あなたのご主人、イ
アーゴーさんなんです。

柏倉 そんな…そんな…

川口 あなたの行動がなければ、事件はこんなに大きくはならなかったんだ。…こうなったからには、デズデモーナさんを救える人物は一人しかない。エミリアさん、あなただけです。あなたが全て、真実を話すんです。

柏倉 私には…出来ない…

川口 まだ分からないんですか？ あなたの沈黙は、いつか必ずあなたたちを追い詰める。私はもう、あなたの苦しむ姿を

見たくはないんです。

川口 去る。

大西 エミリアさん、これは誰よりもあなた自身の問題です。こ

こで問題を先送りにしても、何も変わらない。…最後に決断するのは、あなたです。

大西 去る。

柏倉 ……私次第？ もし私が真実を話したら、あの人はきっと

酷い目に遭う。…それでも、本当に沈黙が彼を救わないのだとしたら？ …決断を、下さなければ…

ゆつくり歩いていく柏倉。大西現れる。

大西 お待ちしておりました。

柏倉 …腹は括りました。

大西 ……そうですか。それは良かった。では、行きましょうか。

二人去り、音楽流れる。兵士現れる。大西と柏倉、兵士に追われながら現れる。

大西 流石に量が多いな…

中山　ちよっと待った！

中山出てくる。近藤も出てきて、後ろから兵士をウクレレで殴る。

中山　ここは俺たちにお任せをっ！

大西　ああ、ありがとう！

大西、去る。

中山　いくぞ必殺、腹踊り！（開始）

兵士　わー！　見るに堪えない！

三人去る。川口現れる。

川口　そうか、やっぱりお前だったか…部下の裏切りにも気付いてねえとはなあ。…だが俺はここで死んでもあの人を守らななきゃならねえ。あの方は、必ずやり遂げ

な

絶命。大西と柏倉現れる。

柏倉　助手さん、助手さん！

大西　助手、助手！くそ、一体誰が…

引き金。松本、拳銃を持ちながら現れる。

大西　…お前だったのか。

松本　次に死ぬのはあなたです。エミリアさん。実は全てご主人の命令でね。エミリアさん、あなたの死も。

柏倉　あの方が、私の死を求めてる…？

松本　ええ。だからあなたは死ななければならぬ。これが私の、使命なのだから。

しかし骨が折れる音。

松本　ぐわー。こ…腰がああああ。

大西　よ、よし、行こう。

松本　ちよっと…痛い…うつ…痛い…

松本、去る。柏倉現れる。

柏倉　待つてください！　デズデモーナ様は無実です、私が証言します。全て、私の夫の策略なんです。目をお覚ましく下さい！

イアーゴー現れる。柏倉を刺す。

柏倉　やっとあなたに会えた。私、本当に嬉しいのよ。あなたの腕の中で、ゆつくりと冷たくなっていく。愛してるわ…

柏倉絶命。大西現れる。

大西 イアーゴーはエミリアを刺した。エミリアは死んだ。犠牲になった哀れな脇役の物語は、これでおしまいだ。しかし物語は続く。謎への扉は、永遠に終わらない！

ENDING

だしもの終了。

井上 それでは選んでいただきます。プログラムをお出しくささい。

川口 黄色と緑の二つ折りのです。お願いします。

井上 黄色が吉村班、緑は大西班です。

きのこの黄色ページを持っている吉村班。
たけのこの緑ページを持っている大西班。

川口 日本野鳥の会の方にはかっていただきますしょう。

野鳥の会（高橋）、出てくる。

井上 最初の吉村班がよかったと思う方は黄色いほうを向けてく

ださい。

川口 次の大西班がよかったと思う方は緑のほうを向けてください。

野鳥の会、指でこさえた双眼鏡でしつかと数える。

一階、下手側、上手側、二階席。

すべて数えて井上と川口にすばやく相談。ふたり、顔を見合わせ、

井上 レディース・アンド・ジェントルメン！ 結果が出ました。

川口 〇〇の勝ちー。

勝った方 やったー。

負けた方 なんでやー。

全員、はじけ飛ぶ。

白服の近藤来る。

近藤 ♪みな之魂をしずめるゝ私のオペラー♪

いつのまにか、「オリーブの首飾り」がかかる。

ボックスを踏む近藤。白服の近藤を囲む学生服。

黒白黒。近藤、慌てて片方の持ってきた学ランを着る。

黒黒黒。そのころにはきつと場内も手拍子。

近藤 （オペラ継続。正月中、みんなの脳内スピーカーに残るよ

うに) ♪……………♪

両側から、白ワイシャツ二人。

白黒黒黒白。

白白白白白。

出られるやつ、全部出る。

東京Mぽっこりテレビの二人、半裸で来る。

高木 シェイクスピア先生に、あやまっていたきまショウ！

中山 ウィリアム・シェイクスピアさん、ごめんなさい。

裸白白白白裸が、

裸裸裸裸裸裸となり、場内に悲鳴があがりそうになったところ

で、幕

第三章 上演記録

全体のパンフレットにはこんなメッセージを載せた。

げえっ、なんだってえっ！ あのオセロゲーム命名の由来がシェイクスピアの『オセロ』だったなんて！ その事実すら知らず、白か黒か決めかねている優柔不断な僕たち。裏切りか表返りか。クリスマスかお正月か。歌うのか奪うのか。さらすのか、そそのめるのか。和食か洋食か。かかとか脇の下か。仁義なき戦いかアウトレিজか。リー

チマイケルかレイザーラモンRGか。ビッグ・ウェストかグッド・ヴィレッジか。年末の風物詩は第九やガキ使だけじゃあらへんで。お待ちかね、獨協版シェイクスピア。今年もゲートイン。乞うご期待！

当日の本校独自のパンフレットはB4二つ折りとし、主な記載は次のキャスト・スタッフ表と作者の言葉、それから、「① 優柔不断な自分はどうなことが白黒つけかねる？」②「白があつというまに黒に、というような大逆転体験？」(割愛)。

白組 (吉村組) CAST

デズデモーナ 吉村 嶺

オセロ 北村直一

ブラバンジョー 大橋建斗

イアーゴ 吉井 隆

キャシオー 井上考太郎

エミリア 石本雄大

椅子 高木洋明

STAFF

作・演出 祝東京五輪まゆみ

演出助手 近藤 陸 高橋開成

照明 是枝 大

黒組 (大西組)

江戸川橋探偵 大西和弥

助手 川口琥太郎

依頼人 柏倉 紘

赤点三銃士1 近藤 陸

赤点三銃士2 中山雄暉

赤点三銃士3 松本 錬

協力 川下大成 黒佐佳生

石崎哲士 大野晁春

波田野大祐 坂本和俊

澁谷新生 塩澤優希

土屋龍斗 小林 蓮

内田悠嗣 古田 匠

音響 鈴木晴斗 清水晶友

浅川龍太郎 石塚 薫

舞台・小道具 中山雄暉 大橋建斗

神林純太郎 坂井治樹
小畑亮雄 和久田碧惟

柳本 博 長谷川美奈

作者の言葉 祝東京五輪まゆみ (DDC Dokyo Drama Club)「変人よ」

獨協中学・高等学校シェイクスピア・シリーズ第五輪弾をお届けします！ いつも演劇のことしか考えてないのに、じつは演劇のことをまったく知らないことに気づいたの。そこで、少し勉強を始めちゃった。グループに分かれて、同じ戯曲の（ほぼ）同じシーンをどのような料理・演出するかの勝負。いつもウチが夏合宿でやっている方式よ。

これまでのお勉強

第1弾（2015年）「ベニスの使用人——ベニスって何？」（作・

演出 獨協太郎）

第2弾（2016年）「君の縄。シンロミオ」（作・演出 複写太郎）

第3弾（2017年）「日本ハムレット——メジャーに行くべきか

行かざるべきか、それが！」（作・演出 小

谷翔平）

第4弾（2018年）「マクを下ろすな！——平成最後の二刀流マ

クベス半端ないって言ってるじゃねーよ、そ
だねー、もぐもぐ」（作・演出 祝大阪万博
なおみ）

第四章 もう一つのグループ

「特別枠」でなければ上演できた、残りの一グループは、上演当日と同じ日に、武蔵野芸能小劇場で行われた△大学園祭△に出演した。これは、かねてよりお声がけをいただいている「大学サークルの発表会（演劇インカレ）」への特別出演であった。最初はスタッフの斎藤さんから依頼電話を受けていたが、今回はこちらからおうかがいをたて、プログラムに加えていただいた。出演者はほとんどが十文字で照明・音響のオペを担当するスタッフ陣。高橋が主導して準備を進めた。

登場人物

是枝オセロー

鈴木A王

清水あきデモーナ

高橋イーゴ

高橋ジョーギ

OP

あき子、オセロー、イーゴ入って来る。結婚式。号泣するイーゴ。

あき 泣かないでイーゴ

イー 新郎、是枝オセロー。

オセ はい。

オセ できます！ 愛さえあれば、何でもできる！

イー うるさい！ だいいち貴様誰だ！ 歳はいくつだ？

オセ 名はオセローです。歳は……まあそんなものどうでもいい

じゃないですか！

イー どうでもいいわけ！ ……確かに、どうでもいいかもしれ
ないなあ……

オセ では、許していただけるんですね！ やったー！ 早速式
の打ち合わせをしましょう。私の宮殿にいらしてください！

イー 宮殿！？

あき 宮殿をお持ち何ですか？

オセ はい！

あき 素晴らしいわ！ 行きましょうイーゴ！

イー はい！

あきデモーナ、イーゴ去る。 舞台上に残るオセロー。

オセ 僕は遂に、自分の運命を決めることができた！ 素敵な奥

さんに出会えて、なんて僕は幸せなんだ！ ここまで走っ
てきた甲斐があつた。全力で走ったせいで、息がまだ弾ん
でいる。自分の気持ちに正直になるのって、清々しい。僕
は信じている。世界には、愛しかないんだ！

オセロー去る。ジョーギ、A王来る。

ジョ 聞いたかA王。

A王 何をですか？ ジョーギ様。

ジョ あきデモーナ様と、あのにつきオセローが結婚するとい
うのだ！

A王 アラジンもびっくり！

ジョ なんとしても阻止しなければならない！

A王 はい！

ジョ 作戦がある。まず式に潜入するだろ。そしたら、オセロー
とあきデモーナ様は誓いの言葉を述べるだろう。

A王 はい！

ジョ そしたら、そのままオセローに突っ込め！

A王 わかりました！ なんてやねん！

ジョ そうじゃない！ ナイフで突っ込むんだよ！

A王 なるほど！

ナイフを取り出すA王。

A王 なんてやねん！

ジョ ふざけてんのか！

殴る。止める。

A王 暴力では、何も生まれませんよ！

ジョーギを殴るA王。

A王 決まりましたね。暴力反対パンチ。

ジョ オセローの、情報は……

A王 なんと、プーさんもびっくり！ 住所不定無職、現在の家は宮殿！

ジョ 式はその宮殿で行われるのか？

A王 そうです！

ジョ よし。いざ、潜入だ！

去る二人。入って来るイーゴ、オセロー、あきデモナー。

イー 誠におめでとうございます。オセロー様、あきデモナー様。

本日の参列者数は、五億四千万人となっております。私は、

お二人に幸せを、切に願っております。私の運命の人はい

つ現れるのでしょうか。

イーゴ去る。

オセ いよいよ式が始まるね。

あき はい。

音楽「少年時代」。入って来るA王、ジョーギ。

ジョ いたぞ。オセローだ！

A王 うわああああ。最初からクライマックスですよ！
こうなったら仕方ない！ 撃てええええ！

A王、発砲。

オセ イーゴ！ イーゴ！

A王 決まりましたね。暴力反対ショット！ なんで負けたか、明日まで考えといてください。

ジョ 何が考えといてくださいだ！ 兄が死んでしまったではないか！

A王 いや、撃てて言ったの誰ですか！

オセ 誰だこんなことやったのは！

ジョ 私だ！

オセ お前かああああ！

ジョ 違う違う！ 俺じゃない！ こいつだ！

オセ 貴様かああああ！

A王 いや俺じゃないって！

オセ どっちでもいい！ 二人とも叩き殺してくれる！

殺陣。A王死す。

ジョ オセロー。あきデモナー様は、私のものだ！

殺陣 ジョーギ絶命、去る。

オセ あきデモーナ……

護衛 入つて来る。

護衛 申し上げます！ 清水あきデモーナ様、先ほど豆腐の角に

頭をぶつけられ、お亡くなりになりました！ 失礼します！

護衛 去る。

オセ あきデモーナがない世界なんて、もう生きてる価値はない……あきデモーナー！

オセ ロー自害。その場に倒れる。入って来るあきデモーナ。

オセ ここは？ あきデモーナ？

あき オセロー様、ここは、あの世でございます。

オセ 僕たち、死んじやったんだね。

あき はい。残念ですけど。

オセ いや、大丈夫さ。ここでもた、こうして君と出会えたんだから。ここで僕たち、もう一回、結婚すればいいんだよ！

あき はい！

手をつなぐ二人。

あき・オセ ハッピーウェディング！

音楽。ハッピーウェディング前ソング。華麗なるノリ、入籍のダンス。結婚おめでとう！

幕

第五章 ワンチーム！

この年に特筆すべきことは、四年ぶりに地区大会を突破し、「東京都高校演劇コンクール中央発表会」（都大会）に出場できたことである。オランダ留学帰りの高橋開成が書いた「秋暁（しゅうぎょう）のロングストスプリンター」であった。この作品は高橋が自身の母親、祖父らの母校である山梨県立甲府第一高校の伝統行事「強行遠足」を題材に書き下ろしたものである。加えて、私自身も同校の卒業であり、ノスタルジックな「帰らざる日々」を痛感させられることになった。ラグビーW杯日本代表の快進撃と自分たちをなぞらえる気持ちもある。まさにワンチームになったからこそその結果といえる。とはいえ、史上初のベスト8入りを決めた本家とは異なり、都大会では最終的には優良賞に終わり、念願の関東大会への進出は果たせなかった。

第六章 日韓関係

さて、問題の日韓関係である。年末の私学大会は「日韓友好」と銘打っているだけに、全体のパンフレットに次のように書かなければならなかった。

韓国的高校演劇とは、2007（平成19）年1月に光州市のドンシン（東新）女子高校の上演がこのTOKYOドラマフェスタで行われたことから関係が始まりました。これは、本大会の生みの親である故・内木文英先生（元・全国高校演劇連盟名誉会長）と、社団法人韓国演劇協会とのつながりがきっかけでした。韓国からの来日は2013年まで7年連続、我が国からの訪韓は2008年以来11年連続となり、日韓高校演劇の交流に役立ってまいりました。今年も本大会からの代表校として日本大学第二高校が8月の韓国全国大会にて上演すべく準備していた直前、日韓関係の悪化により中止の知らせが先方より届きました。今回は例年の凱旋公演ではなく、上演予定だった作品を披露していただきます。実行委員会としても、来年の東京五輪に合わせて再び韓国からも代表校を招こうと企画していた矢先でした。国際情勢は予断を許しませんが、日韓の青少年演劇を奨励すべく築き上げてきたこれまでの過程を未来につなげるため、今後も粘り強く進めていこうと考えております。皆様からのご支援のほどお願い申し上げます。

8月2日、日韓関係の悪化がニュースをにぎわせたとなん、私

宛に韓国演劇協会からメールが来た。ハングル文書を自分で翻訳する。（行替えなどは省略）

こんにちは、柳本先生。韓国演劇協会のチョ・ミラです。大変切ないお知らせをするために急な連絡をいたします。今回、全国青少年演劇祭で招請をお願いしておりました日本大学第二高校演劇部の招請の取り消しをさせていただきます。くわしい内容は添付した文書をご確認いただき、あるいは気がかりな点がありましたらご連絡ください。必ずご一緒したかったので、本当に残念でなりません。

韓国演劇協会 事務局 チョ・ミラ

【添付された文書】

（社）韓国演劇協会

日韓友好 TOKYOドラマフェスタ 実行委員長 柳本 博殿

日本大学第二高校 演劇部殿

題名「第23回全国青少年演劇祭 日本大学第二高校 招請取消の件」

一 貴団体の発展をお祈りいたしております。

二 第23回全国青少年演劇祭に参加予定であった日本大学第二高校様のご招請を取り消させていただくことになりましたのでご了承ください。

三 これは、現在の日韓両国の関係が悪化しているため来韓される学生さんたちの安全を考えての決定です。

四 これからも理解ある会話を重ね、必ず来年には再開できるような期待しております。

社団法人 韓国演劇協会理事長 オ・テグン

当日のうちに日大二高に出かけ、この内容を伝える。ちょうど上演する「金田一じゃないです」準備中の顧問・宇田川先生と生徒諸君の落胆ぶりは内に秘めたものであり、逆に、見ていて胸がつまるものがあつた。もともと、もう少し様子を見てから、と但し書きをつけていおり、のちに中止を受け入れる旨、連絡した。そのうえで、私は次のように行動した。同じ日程で単身韓国に赴いたのだ。最後は帰国後の日大二高宛書簡である（一部略）。

こんにちは。いつもご協力ありがとうございます。

二学期が始まりましたが、その後お変わりございませんか。

このたびは、急激な日韓関係の悪化で、「韓国全国青少年演劇祭」への日本代表としての招請が中止という残念な結果となりました。せっかくの遠征、せっかくの海外公演を目指して準備してくださったみなさんは、さぞかし口惜しい思いをしているだろうと思います。

推薦した身としても、とても責任を感じると同時に悲しくなりません。

自分たちのせいではなくて、どこか頭の上の遠いところで展開しているはずのことが、私たちの生活にも影響を及ぼすというのは、とても怖いことです。しかし、それが直接的に「中止」というかたちになったのは、それだけ私たちの活動が大きいという証明にもなりましょう。26日の公演も立派なものでした。韓国のお客さんにも喜んでいただけたでしょう。そう考えるばかりです。残念は残念ですが、2019年の日本代表であつたという事実は決して消えることはありません。ぜひ、みなさんのこれからの人生の励みとして、前を向き、胸を張ってほしいと考えています。

私は今後のこともありますので、ろくに準備もせずに、ソウルまで飛び、現地の会場まで行ってきました。ホテルだけ押さえて、会場への道は現地の観光案内所で聞くことにしました。

礼山（イエサン）は、ソウルから高速バスで2時間余り。ちょうど石和温泉のようなところです。それこそ、近くに豪華な温泉ホテルがあつたりもします。

当日は、貴校の前に別の会場で上演する学校（キョンナム・テボン高校）の『ハムスター殺人事件』という芝居を観ました。ハムスターをめぐる殺人事件が起き、幽霊（？）が出てくるというような筋立てで、韓国の高校生が熱演していました。別の会場とは、1時半から「礼山支庁主査ホール」というところで、貴校が上演する予定だつたのは、「礼山文芸会館」でした。シャトルバスで結ぶ日もあつたようで、貴校の作品が上演されたら、さぞかし興味が倍増しただろうにと思った次第です。そう考えるとまた残念です。

上演後、韓国演劇協会の人に日本から来た旨を告げ、当日の責任者の女性と話することができました。お会いして、日本の代表校はとても残念がついていますと伝えました。すると、協会の方も「私たちもとても残念に思っています。でも、国内の状況によりまずので、どうかわかってください、そしてどうかよろしくお伝えください」と言っていました。

たしかに、町の中に、テレビなどでよくいわれている「反日」「反安倍」はほとんどなかったのですが、一部、「日本との経済戦争に勝つぞ」というような横断幕が見られ、影響はいささかながらあったようです。

決してピリピリした雰囲気であつたわけではありませんが、私も、逆の立場であつたら来ていただくことに躊躇するかもしれない、とも感じました。

バスの便は3時間おきぐらいなので、そのまま（韓国の）在来線を乗り継いでムゲンファ号に乗って、2時間ほどでソウルに日帰りで戻りました。会場内にも、そして駅の案内にもあつた「全国青少年演劇祭」のリーフレットを多数持ち帰りました。貴校の部分は「中止」となっていますが、カラー版の写真がたしかに確認できます。記念にどうぞ。

ソウルでは、昨年の同じ時期と違って日本人の数は少ないようにも感じましたが、一定数の観光客でにぎわいは健在。近寄ってみると、中国語と日本語の割合が半々ぐらいでしたかね。

今回は本当に残念でしたが、人生いいこととそうでないことは、だいたいトントンです。一生懸命やっているところには、この先、

いいことも必ずあります。めげずに頑張っていきましょう。そして、今後ともどうぞよろしくお願いします。校長先生にもよろしくお伝えください。

ではまた。

2019年8月31日

親愛なる日大二高の皆様へ

TOKYOドラマフェスタ実行委員長

獨協中学高校 演劇部 顧問 柳本 博

オープニング
一触即発



操る



それでは選んでいただきます



エンディング
阿鼻叫喚



Flimsy Yet Fundamental Roles Played by Corrective Feedback in Second Language Teaching

Jun Harada

Introduction

At a company's afterwork inhouse English course in Tokyo, an American instructor, Frank, is at a loss. The eight students in his class all ask him to correct whatever errors they make. They say they are required by the company to get scores over 600 on the upcoming TOEIC and that grammatical accuracy is the area they need to develop. Despite his 10-year teaching career, however, Frank does not feel comfortable about grammar instruction. He is not familiar with such terms as gerunds or relative pronouns, but he has firmly believed that engaging students in free communication is the best approach. After all, that's the way he learned to speak English as a native speaker. He could detect grammatical problems in students' English but he would rather keep the flow of conversation going. In fact, today's class activity to develop a dream itinerary was supposed to be fun but he had to interrupt every time there was an error in a student's utterance. When asked what was wrong, he could just say "That does not sound right," and the students did not seem satisfied with his instruction. It is unlikely that he can renew his contract with the company next month.

When Frank lets out a long sigh on his way home, a young Japanese English teacher at a junior high school, Tadashi, is exhausted working alone in the teacher's room. Swamped with 200 pieces of students' writing to correct, he is getting a headache. The amount of red ink outweighs the original text written in pencil and his work seems to take forever. As a conscientious teacher, he feels obliged to work hard, while his coworkers have already gone home after merely putting a check mark on each piece without reading it. To his frustration, in the previous test, Tadashi's students did not necessarily outperform those taught by his coworkers. No matter how many times he makes corrections, his students keep dropping the third person singular 's'. No matter how hard he works, they do not seem to know the difference between "he" and "his". Fatigue and lack of sleep have made Tadashi unhealthy and he was told by the doctor to go easy with work. His wife is also unhappy about her husband coming home late every night. He can't help wondering if his work of correcting every single mistake is worth it.

This paper attempts to offer some food for thought for Frank and Tadashi's quandaries based on findings of second language acquisition (SLA) research. A learner engaged in second language speaking or writing sometimes has their errors pointed out like oral correction or in red ink revision. These are called corrective feedback (CF). Ellis (2008) defines CF as "information given to learners which they can use to revise interlanguage" (p.958).

CF is known to naturally occur in a language classroom with or without the teacher's intention.

Brown's (2016) meta-analysis revealed most cases of classroom CF are focused on morphosyntax, followed by lexicon then by phonetics. Yet, these frequencies are largely affected by teaching contexts. For example, EFL teachers are more likely to correct errors in morphosyntax while ESL teachers are more concerned about pronunciation (Kim, 2018). Native teachers tend to be more tolerant than nonnative teachers about local errors that do not affect communication (Ellis, 2008) as we have seen in different approaches by Frank and Tadashi.

Theoretical Perspectives

CF-Unnecessary Views

While most teachers naturally provide CF, whether it is necessary has been a big question in SLA. As far as first language (L1) acquisition is concerned, most children need little CF. In fact, CF in L1 often seems fruitless as a child's main focus is not on form but on meaning of language as in the dialogue below.

Child: Me want cookie.

Mother: No. "I want a cookie".

Child: Me want two.

Despite their inattentiveness to CF, almost all infants can successfully pick up their L1s without being taught grammar. What is more amazing is that they can create L1 sentences they have never heard before (Chomsky, 1959). While the reason for this phenomenon remains controversial, there is strong evidence that humans are born with universal yet very abstract knowledge of language (Pinker, 1994). According to this L1 acquisition model, all they need is a limited amount of language input to set parameters of linguistic rules that are specific to the L1. For example, humans already know any language on Earth has a verb to construct a sentence but they need L1 input to learn whether a subject is mandatory as in English or optional as in Japanese. They also need to know the direct object follows the verb as in English or precedes it as in Japanese. Infants, regardless of their L1, have an amazing ability to subconsciously figure out these rules by merely receiving input without being explicitly taught.

If the second language (L2) learners go through the same process as L1 acquisition, they should not need to be taught grammar. In fact, there is SLA evidence that L2 learners can learn very complex rules without being taught. White and Genesee (1996), for example, showed that advanced learners of English displayed the correct use of a highly complex rule of subadjacency without any formal instruction. White and Genesee hold this as evidence that the innate language learning faculty is available in L2 learning as well.

This may lead some to suspect that grammar instruction or CF is unnecessary. Krashen (1982) is one of the leading SLA researchers in this school of thought. He draws a clear line between 'learning'

and 'acquisition', with the former referring to a conscious process of linguistic analysis and the latter being a subconscious process that is similar to the way infants pick up their L1s. He argues learning does not lead to true acquisition. According to his SLA model, learners who consciously study L2 grammar may be able to monitor their output if they have ample time to analyze form but they cannot fluently engage in natural and spontaneous communication. He claims that teachers should rather help students go through a subconscious process of L2 acquisition by providing 'comprehensible input' just like a mother talks to her baby in L1. The best input, according to Krashen, is what he calls 'i+1', language slightly above the learner's current level of comprehension. With the teacher's support, learners will be able to reach the level of i+1 and this is when language development takes place. Grammar instruction or CF, Krashen contends, is pointless, at least if acquisition and skills to engage in natural use of language is the goal.

CF-Necessary Views

Krashen's model of SLA was questioned by subsequent research. Swain (1985), after investigating French immersion classes, came to believe that providing comprehensible input is insufficient to develop accuracy. In these programs, anglophone students are taught such subjects as science or history in their L2 French. While they receive an ample amount of comprehensible input from subject teachers on an everyday basis, their output contains a number of errors in terms of vocabulary, phonology, syntax, morphology or pragmatics. Swain argues that the lack of accuracy results from the fact that they do not have enough output practice. She claims that output is what promotes a cognitive development to manipulate L2 because students can notice gaps between the target language and their interlanguage. They can also notice what they cannot express in L2, which draws their attention to language (Swain, 1998). Lyster (2017) points out that the input provided in immersion programs is often limited to teachers' interactions with students and formal language in textbooks and that it lacks sociolinguistic variation in real communication outside the classroom. Therefore, she also argues for more output practice and CF.

Long (1996), while believing in Krashen's comprehensible input hypothesis, holds that students should be engaged in negotiation for meaning through interaction to make input comprehensible as in the dialogue between a native speaker (NS) and a nonnative speaker (NNS) below.

NS: with a small pat of butter on it and above the plate.

NNS: hm hmm what is buvdaplate?

NS: above.

NNS: above the plate.

NS: yeah.

(Ellis, 2008, P255)

Long further claims that what is needed in the development of accuracy is not only the

knowledge about what is grammatical (positive evidence) but also what is ungrammatical (negative evidence). For example, in English, the position of an adverb in a sentence is relatively free as it can come at the beginning or at the end of the sentence or even between the subject and the verb but cannot between the verb and the direct object.

1. Slowly he ate lunch. (beginning of sentence)
2. He ate lunch slowly. (end of sentence)
3. He slowly ate lunch. (between subject and verb.)
4. He ate slowly lunch. (Ungrammatical).

On the other hand, in Japanese or in French, putting an adverb between the verb and the direct object is considered grammatical as below.

Japanese

Kare-wa hirugohan-o yukkuri tabeta.

He lunch slowly ate

French

Il a mangé lentement le déjeuner

He ate slowly lunch

Speakers of these languages, therefore, should be clueless about the ungrammaticality of English. They need not only comprehensible input or positive evidence to know sentences 1,2, and 3 are grammatical but also certain types of CF or negative evidence to know sentence 4 is ungrammatical.

The view that CF is necessary for L2 learning is also offered from a sociolinguistic perspective. Vygotsky (1978), for example, views that learning occurs where a novice learner and an expert are engaged in a collaborative dialogue. The best outcome can be expected when learners are in what he calls 'the zone of proximal development' (ZDP), the stage where they cannot move up alone but can with assistance of a collaborator, typically a teacher. This theory is similar to Krashen's i+1 theory. However, the difference is that in Krashen's view, acquisition takes place when input reaches the innate acquisition faculty, while in Vygotsky view, learning is a social phenomenon through collaboration that takes place outside the learner's mind. This is also similar to Long's interaction hypothesis; in a sense it takes two people for learning to take place. The difference is that while Long sees interaction as a cognitive process to offer comprehensible input and negative evidence, Vygotsky's social linguistic perspective sees it as a collaborative process to solve a wider range of problems (Storch, 2017).

In conclusion, it seems that most SLA researchers, despite their theoretical differences, agree that CF has a certain role to play in L2. Even Krashen, who denies grammar instruction helps L2

acquisition, admits CF can be beneficial if the goal is learning not acquisition. In the next section I will provide an overview of empirical studies investigating the effects of CF in SLA.

Empirical Evidence

CF in Speaking

The theoretical views in the previous section offer good reason to believe that providing CF is certainly better than no CF. In fact, SLA research has found an ample amount of empirical evidence that this is in fact the case. Loewen and Nabei (2007) compared university students in Japan who received CF on the use of English articles to those who did not. The CF groups significantly outperformed the non-CF group in the posttest and their significant superiority remained in a delayed posttest, too. Rose (2005) investigated CF on pragmatics and showed the CF group learned to use L2 more appropriately in various social contexts and its effects were shown to be evident in a delayed posttest.

The next question is how effective CF is in developing accuracy. Most L2 teachers experience frustration that their hard work to correct students' errors hardly leads to good results. Some learners react to CF just like the infant in P2, which leads us to suspect grammar correction is sometimes fruitless. Below is a dialogue I had with an ESL student who was angry with me.

S: Harada! Harada! You bad.

T: Say you ARE bad.

S: No You!

This may be due to the lack of attention on the part of students. Or maybe it was because they were not developmentally ready to acquire new grammatical rules. Some researchers point out that there are cases of fossilization where students progress in accuracy comes to a halt no matter what grammar instruction is provided (Han, 2004).

Before jumping to a conclusion, it is important to be aware that CF is not a single entity. Instead, there are various types and the question to raise is what types of CF work in what way. Learners usually receive them more frequently than they are aware because some CF is implicit. Below is a succinct list of CF types offered by Nabei (2015).

1. Recast:

Provision of correct form after a learner's error without disturbing the flow of conversation.

S: I go to Osaka yesterday.

T: Oh, you WENT to Osaka yesterday.

2. Explicit Correction

Explicitly pointing out that the learner made an error and offering the correct form.

S: I go to Osaka yesterday.

T: You made a mistake. You should say, "I WENT to Osaka yesterday."

3. Metalinguistic Feedback:

Explicitly pointing out what linguistic rule the learner breaks, expecting him to self-correct.

S: I go to Osaka yesterday.

T: No, not "go." It's past tense.

4. Request for clarification:

An attempt to make the learner to self-correct just by indicating his message was not clearly conveyed.

S: I go to Osaka.

T: Pardon? Say it again?

5. Elicitation:

Repeating the learner's utterance and pausing at the point of the error to prompt him to self-correct

S: I go to Osaka yesterday.

T: Yesterday you?

6. Repetition

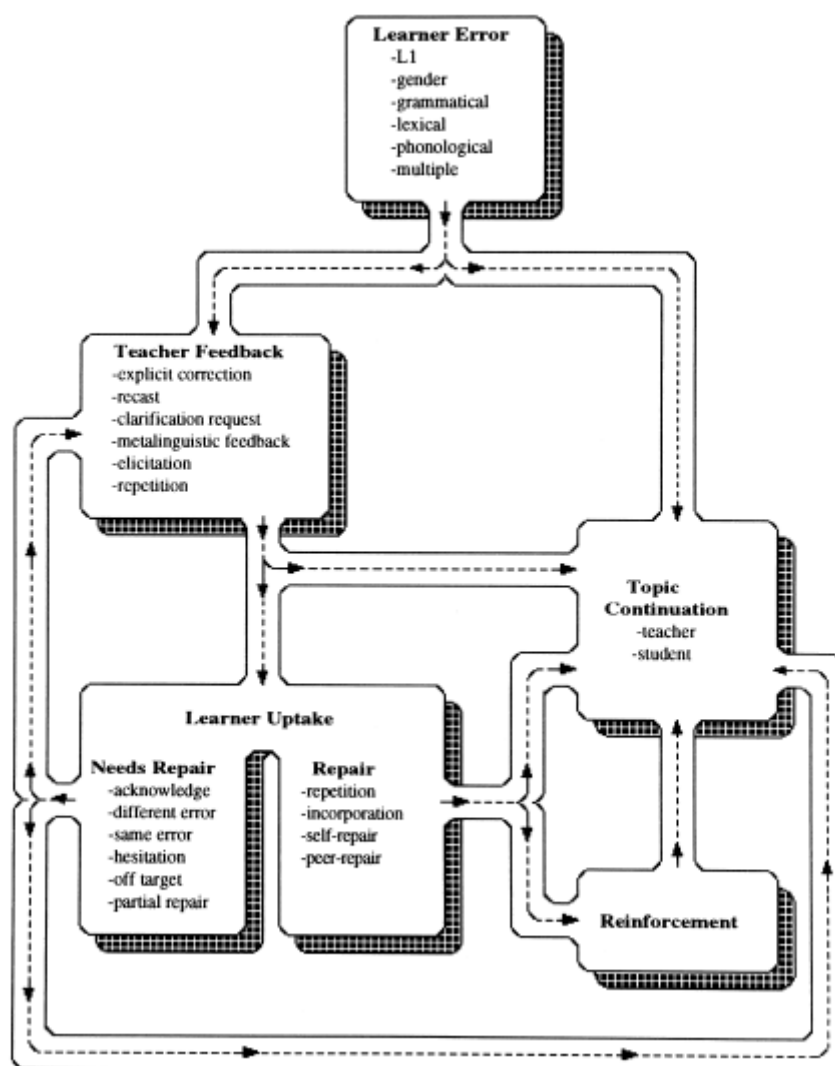
Repeating a learner's error with a rising intonation to draw his attention.

S: I go to Osaka yesterday.

T: You Go to Osaka yesterday?

These six types can be categorized in two groups. The first one is CF that provides the correct form (Types 1 and 2) and the other is CF that expects the learner to self-correct without offering the correct form (Types 3, 4, 5, and 6). The first group is referred to as 'reformulation' the second group as 'prompt'.

There are a number of empirical studies that compared the effects of these types of CF. Lyster and Ranta (1997) is one of the most cited studies. They offer a clear model of how CF works, which serves as a frame of reference for subsequent research investigations. According to this model, CF can result in either the learner's attempt to reformulate his utterance (Uptake) or continuation of conversation (No uptake). Uptake can be either correct form (Repair) or incorrect form (Needs Repair).



Lyster & Ranta (1997) P44.

Lyster and Ranta (1997) observed six French immersion classes at Canadian elementary schools and investigated what types of CF occurred and what rate of each type resulted in uptake and repair. The results show that recasts are the most frequently offered by all teachers but only 31% resulted in learners' uptake, only 60% of which (18% of the whole) resulted in repair. This is probably because recasts are implicit and often perceived by learners as affirmation from the teacher. Elicitations and metalinguistic feedback resulted in much higher rate of repair (46% and 45%, respectively). These results led the researchers to conclude that prompts are a better means of error correction because it involves deeper cognitive process on the part of learners.

	Repair	Needs Repair	No Uptake
Recast (<i>n</i> = 375)	66 (18%)	49 (13%)	260 (69%)
Elicitation (<i>n</i> = 94)	43 (46%)	51 (54%)	0
Clarification request (<i>n</i> = 73)	20 (28%)	44 (60%)	9 (12%)
Metalinguistic feedback (<i>n</i> = 58)	26 (45%)	24 (41%)	8 (14%)
Explicit correction (<i>n</i> = 50)	18 (36%)	7 (14%)	25 (50%)
Repetition (<i>n</i> = 36)	11 (31%)	17 (47%)	8 (22%)

Lyster & Ranta (1997) P.54

Loewen and Nabei (2007) investigated the effects of CF at a Japanese university and compared the groups that received 1) recasts, 2) clarification requests, 3) metalinguistic feedback and 4) no CF. After 30 minutes of instruction, the groups 1), 2) and 3) equally performed significantly better than group 4) in a grammatical judgment test. Their further analysis revealed, however, that the number of CF instances in the 30-minute instruction was 18 times in groups 1) and 2) but only six in group 3). These results seem to suggest explicit CF such as metalinguistic feedback has a greater effect than implicit CF like recasts and clarification requests if the amount is controlled.

On the other hand, there is some evidence that recasts are more effective than prompts. Profozic's (2013) investigation of French classes at high schools in New Zealand showed students receiving recasts outperformed those who received clarification requests. According to Profozic, this was probably because the grammatical features investigated in her study (*passé composé* and *imparfait*) were hard to learn without correct input. She also speculates that participants were developmentally ready to acquire these grammatical rules with input.

Following these conflicting results, it is reasonable to conclude that the effects of CF vary depending on various factors such as grammatical features to learn and the developmental stages of learners. Prompts are unlikely to work with students with no linguistic knowledge in the first place. For example, learners need to know that the past tense of 'go' is 'went' in order to self-correct the error "I go to Osaka yesterday." Otherwise they would need CF with clear input. Prompts should be effective when learners are at a stage where they have explicit knowledge but have not internalized it yet. In this case, what they need may be some cognitive stretch to retrieve such knowledge in real communication. Another factor that needs to be taken into consideration is working memory capacity. In order for a learner to deal with recasts, he needs to compare his own output with the input, but he needs to store the phonological information in working memory to notice the gap while his focus remains on meaning (Kim, 2017).

Different types of CF can have different effects. Li's (2010) review of 17 CF studies revealed that there is a tendency for explicit CF to have short-term effects while effects of implicit CF remain

longer. This may be because explicit instruction only leads to explicit learning but its effects fade out in the long run, especially when learners need to deal with many grammatical rules they have stored in explicit knowledge. Implicit CF, on the other hand, seems to slowly develop implicit knowledge which may help in real communication (Loewen, 2014).

CF in Writing

In the previous section, I discussed to what extent CF works in developing oral skills. In a secondary school context where a teacher has to deal with a large number of students at a time, however, it is not reasonable to expect to have them engaged in oral communication and provide CF to every error made by each student. A better place to offer CF would be in writing as it is possible to collect students' writing and correct errors after school. This is where teachers show different attitudes as I indicated in the Introduction. Some teachers are meticulous and make a huge commitment to giving CF while others do not bother. Just as in oral instruction, students are often inattentive to written CF, which makes teachers question if their hard work really pays off.

Researchers as well have different views on CF in writing. Truscott (1996) stirred up controversy by arguing that correcting students' errors in writing is not effective. He says that error correction may result in temporal accuracy, but students can hardly transfer what they have learned to a new piece of writing. He even goes on to say that correcting errors can be counterproductive as students will be discouraged by the embarrassment of having their mistakes pointed out and will not dare to try new expressions, afraid to see more red ink. Ferris (1999) rebutted Truscott's findings by saying that it is the quality of CF that matters and there should be an effective way to provide CF in writing.

Their debate sparked interest among L2 writing researchers in the 21st century. The research review by Kang and Han (2015) indicates that the effects of CF are affected by various factors. For example, the effects of CF are shown to be larger in ESL settings than in EFL as ESL learners tend to have more chances outside the classroom to practice grammatical rules they have learned through CF. In addition, learners at a beginning level are shown not to benefit from CF as much as those at an advanced level. This is probably because beginning learners do not have enough capacity to process linguistic information in CF. All things considered, research after 2000 seems to indicate that CF in writing can have certain benefits and that Truscott (1996) went too far in saying "Grammar correction has no place in writing classes and should be abandoned (p. 361)."

Just as in oral communication, CF in writing comes in different types. One way to classify it is direct CF and indirect CF. The former refers to CF with input of the target form while the latter is a mere indication that there is an error, which corresponds to prompts in oral communication. A teacher providing indirect CF can put some codes to indicate what type of error is committed (i.e., 'T' to indicate a tense error or 'WO' to indicate an error in word order.) and expect students to self-correct. The teacher can pose a greater challenge for learners to figure out how to self-correct. He can just underline an erroneous part or even just put a number to indicate how many errors he has found in each paragraph. These sorts of CF expect learners to think deeply about grammar and seem

to be effective in terms of cognitive development.

According to Bitchener and Ferris (2012), however, most empirical studies comparing the effects of direct and indirect CF up until today indicate the superiority of the former treatment. This is probably because students cannot handle indirect CF and self-correct their errors in most cases. A teacher providing indirect CF must be sensitive to the developmental stage of the learners and figure out to what extent they can self-correct. Then he has to make sure that the students can understand the indirect CF and see to it that they rewrite their pieces.

Another way to classify written CF is unfocused and focused. The former refers to the teacher's attempt to correct every single mistake he finds. The latter is providing CF only on certain types of errors (i.e., correcting only errors in past tense while letting go of others). Empirical studies comparing these types of written CF offer conflicting results. Sheen et al (2008) compared Japanese university students who had only their article errors corrected (focused group) and those who had everything corrected (unfocused group). The researchers found no significant difference between these two groups. Ellis et al (2007) conducted a similar study and found a slight advantage in the focused group. Bitchener and Ferris (2012) explain that these conflicting results were brought about by the students' proficiency. The participants in Ellis et al.'s study were not capable enough to handle all the CF and they were simply overwhelmed by it. If this is the case, written CF should be limited to types of errors that appear repeatedly and to those concerned with salient grammatical rules (i.e., irregular past tense) or to linguistic features that the students recently studied (Bitchener and Ferris, 2012). Again, it was the students' proficiency and the grammatical features that played a role in determining the effects of these two types of CF.

Future Directions

So far I have discussed CF in speaking and writing but there are two areas that are unexplored, namely: computer mediated communication and natural settings.

Computer mediated communication (CMC) is recently becoming a popular mode of communication with the widespread use of social media. Now it is not so uncommon for two or more people in distant places in the world to engage in an online chat. The days are gone when people had to rely on snail mail or an expensive telephone call mediated by an operator for international communication.

Now language teaching based on online communication is a fast-growing industry. This is where an English learner in Japan can take an online lesson with a private teacher overseas, most typically in the Philippines, and these lessons are being incorporated as part of regular syllabi at many schools. There are various advantages of CMC. First, unlike a large classroom where students can sleep or toy with mechanical pencils, they need to stay alert for 20 to 30 minutes speaking English. Second, these lessons are offered at a very low price. The reason is that the service providers can hire a large number of English speakers locally and do not need to send them overseas. Some teachers can

even use their home computers and give lessons in pajamas! Another advantage is that the lessons are less face-threatening than regular classes. Though 40 students are taking their lessons in the same classroom at the same time, they are each shut in their private world with their own tablet and headset, where having a poor pronunciation and making grammatical errors is not known to their peers.

Last but not the least, CMC provides more CF opportunities (Kim, 2017). Learners engaged in private talk make more output and more errors and they are likely to receive more CF. A chat box to exchange text messages can not only help when there is an oral communication breakdown but make CF more salient. Learners can easily compare their output with the target language. As there is no turn taking competition, they can have ample time to self-correct their errors. They can have access to previous boxes to go back to CF given previously and this will help with learners with limited working memory capacities.

CMC is a recent phenomenon and there has not been sufficient research confirming these theoretical claims but there is good reason to believe it has a huge potential for teaching and learning through CF.

CF in Natural Setting.

Another unexplored area is CF outside the classroom. It is true that learner errors often go uncorrected in real communication. Liming (1990), who speaks English as a second language, describes her learning odyssey where American friends of hers let her go on talking in conversation without pointing out her linguistic errors because they did not hinder communication. However, as there are many types of implicit CF, it is reasonable to assume that even outside the classroom learners living in a country where the target language is spoken can receive CF quite frequently. A learner with poor pronunciation is likely to receive a clarification request when there is a communication breakdown. When a learner's utterance is ungrammatical, he may receive a recast even if the interlocutor is not a teacher.

To the best of my knowledge unfortunately, there are no studies investigating the effects of CF outside the classroom. It would be next to impossible to control the amount of CF in a natural setting for empirical purposes. However, some case studies of individual learners show some adults can develop accuracy in natural settings probably because they can utilize CF outside the classroom. Ioup et al. (1994) described how an American adult woman, Laura, who lived in Cairo, learned to speak her L2 Arabic which was almost indistinguishable from a native speaker's. On the other hand, Wes, a Japanese learner of English, who was documented by Schmidt (1983), displayed his English grammar far from the target even after spending two years in Hawaii actively using his L2 English every day with his American peers. Schmidt failed to record in Wes's speech even a single case of regular past tense use.

It seems that the difference between these two learners stemmed from the amount of attention. Schmidt (1995) claims the learner's noticing of linguistic features is a first step to learning. As Ioup

et al. described, Laura was such an eager learner that she constantly kept mental notes of whatever she noticed through interaction with her Egyptian in-laws. Wes, on the other hand, was so easygoing that he appeared to be satisfied as far as people understood him. He seemed totally inattentive to CF regarding morphosyntax he probably encountered during his two years in Hawaii. As these two studies were not focused on CF per se, we need more qualitative studies documenting in detail what successful and unsuccessful learners do to find out what cognitive processes are involved in utilizing CF outside the classroom.

Pedagogical Implications

Giving CF often seems fruitless as students show little progress despite teachers' efforts. This may be due to the lack of students' attention or misunderstanding especially when implicit CF is involved. They may not have enough proficiency to self-correct their errors after receiving prompts or indirect CF. However, research shows providing CF is better than no CF at all in developing both oral and writing skills.

The next question is what is the best form of CF. This is a highly complicated issue with no single answer as it is affected by such factors as target linguistic features, learner's developmental stage and the amount of attention given to language form. Providing too much CF without careful consideration can result in hindrance to the flow of conversation, students' demotivation or most seriously teachers' burnout. The question to raise in this section is how best CF is given.

First, the teacher should familiarize themselves with various types of CF. In Lyster and Ranta's analysis (1996), it was an experienced teacher offering the richest repertoire of CF that led students to the highest rate of uptake and repair. Teachers need to closely monitor student utterances and uptakes and figure out what CF works best at a specific moment by diversifying CF in the process of interaction.

Writing teachers also need various kinds of CF. Indirect CF may not work with students without metalinguistic knowledge, time, and the motivation to self-correct their mistakes. Giving too much direct CF on the other hand, can deprive students of a chance to think through language form and develop their cognitive skills. Teachers may face a dilemma as to whether to give focused or unfocused CF. Giving unfocused CF and covering a student's writing with red ink may not be a good idea as he cannot process so much information at a time. To make things more complicated, however, most students hope to have all their errors corrected by the teacher.

One good solution may be to follow the approach taken by O'Flaherty (2016), who teaches at a high school in Japan. He first gives students indirect CF and sees if they can self-correct in their second drafts. If their errors still remain, he switches to direct CF and offers correct forms. While he opts for focused CF and only corrects specific types of errors in individual writings, he also offers whole class instruction and explains a wide range of grammatical issues that were evident in students' drafts. This approach is dauntingly time-consuming, but students can get many chances to pay attention to many aspects of writing. The point is to make sure students rewrite while sticking to

one piece of writing until students perfect their writing, instead of shifting from one piece to another.

If teachers believe in the power of students' self-correction, they may as well delve into the possibility of peer correction. It is true that there are many problems here as students are not always competent enough to correct grammatical errors. They may be also reluctant to point out their peer's errors for the fear of appearing high-handed. Nevertheless, in the process of group talk, students naturally exchange implicit CF by requesting clarification like "Pardon?" or "What do you mean?" Sato & Bellinger (2012) report that they succeeded in stimulating peer feedback after engaging students in role play practice.

Writing teachers can also expect students to peer-edit their writing. It's true that most students are not competent grammarians. Nevertheless, as Bitchener and Ferris (2013) point out, their grammatical feedback is rarely off the mark. While it is rare for them to explicitly correct their peers' errors, they can give comments like "What do you mean here?" or they can simply put a question mark where the meaning is not clear. This can prompt the writer to rewrite the original text, and by so doing, they can experience output modification. While they may ignore the teacher's red ink, they are more likely to respond to such feedback exchanged in small groups. Another reason to encourage peer-editing is to increase the number of readers. Dizon (2015) reports that the use of social media to share writing among all students helped motivate them better than a traditional setting where the teacher was the sole reader. Lastly, peer editing will reduce the burden on teachers. Teachers today are considered to be notoriously overworked. According to government statistics, surprisingly 57% of junior high school teachers work above the level of *karoshi*, or death from overwork (Sankei Shimbun, 2017). Over 5,000 teachers nationwide today are on sick leave for mental reasons (MEXT, 2018). As there seems no stop to this trend, many young people these days shy away from choosing teaching for their careers. If peer editing promotes students' learning and reduces teachers' burden, it is a win-win solution.

I also suggest teachers make comments regarding the content of a student's writing like "Your description of food makes me very hungry" or "I know how you feel." Comments like these can make writing more communicative and students will be content to know their pieces are appreciated by the teacher. Teachers also devise comments to encourage further writing like "I'm curious to know what this building looks like", "Would you elaborate on your second reason for your argument?" or "What do you mean by---." These comments can serve as clarification requests which prompt the students to do further research and modify their writing in more detail for the next drafts. Sano (2015) compared students who had their errors corrected by the teacher with those who merely received comments regarding contents and found the latter group showed a greater improvement. Even Truscott (1996), who argues against error correction through writing, encourages teachers' comments on content.

Conclusion

Regarding the question as to whether CF is necessary, infants may need little CF for their L1 acquisition, but there is good theoretical reason and empirical evidence to support that CF in L2

acquisition is better than no CF at all. L2 acquisition is clearly different from L1 although there are some features in common. To the frustration of many language teachers, however, the power of CF is not as strong as they would like it to be. This seems to be due to the lack of attention or the low developmental stage of learners. This is why it requires a lot of patience and careful observation on teachers' part.

As there are many types of CF in speaking and writing, the next question to raise is what type of CF works best. Unfortunately, there is no clear-cut answer to this question as it depends on such factors as the purpose and the context of teaching or the developmental stage or the level attention of learners. The best advice that could be offered to teachers would be to enrich their repertoire of CF. They should try providing CF with and without input, sometimes encouraging learners to self-correct their errors. The power of peer feedback is also worth tapping into. Although they may not be grammar experts, students are in no doubt capable of providing implicit CF. Peer CF can benefit both students and teachers. It can promote communication among learners and make them aware of language while reducing teachers' workload.

Figuring out how best to give CF is like finding a way out of a maze, with many areas left unexplored. The best way to get out of it is to keep trying alternative routes until discovering a way out. This is probably what Frank and Tadashi should do. Instead of getting deeper and deeper in a gutter of despair or struggling to break a stone wall in frustration, they may as well look around and change directions, or 'try the opposite' as Fanselow (2012) puts it. This process may be endless but it should not be a source of stress but entertainment.

References

- Bitchener, J. & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York, NY: Routledge.
- Brown, D., (2016) The type and linguistic foci of oral corrective feedback in the L2 classroom: A meta-analysis. *Language Teaching Research* 20, 436-458.
- Chomsky, N., (1959) A review of B. F. Skinner's verbal behavior. *Language*, 35-1, 26-58.
- Dizon, G., (2015) Japanese students' attitudes towards the use of Facebook in the EFL Classroom. *The language teachers* 39-5. 9-14.
- Ellis, R. (2008) *The study of second language acquisition*. (2nd. press). Oxford, UK. Oxford University Press.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36, 353-371.
- Fanselow, J., (2012) *Try the Opposite: Teaching English With Dr. Fanselow*. Charleston, SC: Book Surge Publishing.
- Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing* 8.1, 1-11.
- Han, Z. (2004). *Fossilization in adult second language acquisition*. Clevedon, UK; Multilingual Matters.

- Ioup, G., Boustagui, E., El Tigi, M. & Moselle, M. (1994). Reexamining the CPH. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 73-98.
- Kang, E., & Han, Z. (2015). The Efficacy of Written Corrective Feedback in Improving L2 Written Accuracy: A Meta-analysis. *Modern Language Journal*. 99(1), 1-18.
- Kim, Y., (2017) Cognitive interactionist approach to L2 instruction In S. Loewen & M. Sato (Eds.) *Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. New York, NY. Routledge. (pp. 126-145).
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK.: Pergamon Press.
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60, 309-365.
- Liming, Y. (1990). The Comprehensible Output Hypothesis and Self-directed Learning: A Learner's Perspective. *TESL Canada Journal*, 8(1), 9-26.
- Loewen, S., (2014) *Introduction to instructed second language acquisition*. New York, NY: Routledge.
- Loewen, S., & Nabei, T. (2007). Measuring the effects of oral corrective feedback on L2 knowledge. In Mackey, A. (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 361-377). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. (pp. 413-468). NY, New York: Academic Press.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Oxford, UK.: Wiley-Blackwell.
- Lyster, R., (2017) Content based language teaching. In S. Loewen & M. Sato (Eds.) *Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. New York, NY. Routledge. (pp. 87-107).
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- 文部科学省 (2018) 『教員勤務実態調査(平成 28 年度)の分析結果及び確定値の公表について(概要)』
- 名部井敏代 (2015). 教師のことばと学習者のことばと学習の機会—教室内談話からみた第二言語学習— *Chart Network*, 77, 1-5.
- O'Flaherty, D. (2016). Japanese High School Students' Attitudes Towards and Usage of Corrective Feedback on Their Written Work. *Language Teacher* 40-6, 3-11
- Pinker, S. (1994) *The language instinct*. New York, NY: Harper Perennial Modern Classics. [棕田直子 (訳) (1995) 『言語を生み出す本能』 上・下 NHK ブックス]
- Profozic, N. M. (2013). *The effectiveness of corrective feedback and the role of individual differences in language learning*. Frankfurt, Germany: Peter Lang GmbH, International Verlag der Wissenschaften.
- Rose, K., (2005) On the effects of instruction in second language pragmatics. *System* 33(3): 385-399.
- 産経新聞 『中学教諭 57%「過労死ライン」 文科省調査 残業 80 時間、小学校は 33%』 2017 年

4 月 28 日付記事

- Sano, F. (2015). Effectiveness of comprehensive error corrections on additional language writing. *Symposium of Second Language Writing. Auckland, New Zealand.*
- Sato, M, & Bellinger, S. (2012). Raising language awareness in peer interaction: a cross-context, cross-methodology examination. *Language Awareness 22*, 157-179.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In t In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp.137-174). Rowley, MA: Newbury House.
- Schmidt R. (1995) Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R Schmidt (Ed.) *Attention and awareness in foreign language learning 9*, 1-63.
- Sheen,Y.,Wright,D.,&Moldawa,A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37, 556–569.
- Storch, N. (2017). Sociocultural theory in the L2 classroom. *Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. New York, NY: Routledge. (pp. 69-84).
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some rules of comprehensible input and comprehensible output in its environment. In S. Gass, & C. Madden, (Eds.) *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1998), Focus on form in conscious reflection. In Doughty, C. & Williams, J. (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. (pp. 64-81).
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning 46*, 327–369.
- Vygotsky, L., (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- White, L. & Genesee, F. (1996). How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second language Research 12(3)*:233-265.

20 年代のファッション史

青 木 輝 憲

0. はじめに

ファッションという用語は、時にいわゆる「ハイ・ファッション」と意味を置き換えられ、どこか日常とはかけ離れたものであるように感じられる。しかし、被服は現代の欧米化された社会ではほぼ欠かすことのない活動であり、恐らく最も現代人に馴染みのある行為であろう。そのような衣服も歴史を刻んでいる。敏感な人については言うまでもなく、疎ましさを感じている人も数十年前や数百年前のファッションを目にすれば、その古さに気が付くであろう。周知の事実として、ファッションは変化しているのである。

人の営みの中で、変化する事象について考察を加えるのが歴史学であるが、青木（2018）でも触れているようにファッション史は歴史学の中に位置づけられているようには感じられない。しかし、繰り返しになるが、一般的な人々において毎日行う行為であり、また変化もしているものであるからには歴史学的な議論が可能なはずである。そこで本研究は変化の方向性の共通点を検討すべく、各 100 年紀の 20 年代の意義を考察する。とはいえあまりにも古い時代にまで遡れば 10 年単位での資料はあまり残されていないため、主には 18 世紀以降に目を向ける。

まず考察するのは流行の発生と拡散のメカニズムである。有史以降のファッション史を俯瞰すると、16 世紀に転換点があると気付く。ハイ・ファッションの存在意義の 1 つは他者との明示的かつ明確な差別化にある。16 世紀はスペインが植民地を獲得し、支配力を増した時代である。膨大な財宝がスペイン王室に入り、その強大さを他者に対し示す手段として服装が機能した。このようにして発生した文化的中心がその後どのように展開していったのかを参照しながらファッション史を振り返り、その類型を分析する。

1. 17 世紀までのファッション史—「流行」が成立するまで

ファッション史は社会の流れと独立して存在するものではない。現代の機能性下着を見るまでもなく、例えば科学技術と深い関係のあるものでもある。特にヨーロッパのファッション史はヨーロッパ史を無視できない。13 世紀から 15 世紀のファッション史を詳述することは紙幅の関係でできないが、13 世紀の十字軍遠征によるオリент世界との対立によって、東方からの絹織物の輸入量が減少し、それと呼応するようにフランドル地方やシャンパーニュ地方で毛織物産業が発達すると、服装は毛織物を使ったものになっていった。このことは仕立屋ギルドの組織・整備を促し、14 世紀¹に入ると衣服は以前のものに比して構築的になった。

芸術分野で重要な転換点となったルネサンスの伝播に広義のイタリア戦争が重要な役割を果たしたことは言うまでもない。フランス王シャルル 8 世がナポリの継承権を主張して 1494 年にイタリアへ侵攻したが、1495 年に神聖同盟結成による退路の途絶を恐れて撤退し、侵攻自体は失敗に終わって

1 服装における男女差が明確化したのは 14 世紀であり、ファッション史の上で無視できる時代ではないが、18 世紀以降のファッション史を主に射程とする本小論の範囲を凌駕しているため、男女差を所与のものとする。

いる。この時イタリアから建築技師などをパリに連れ帰り、ルネサンス様式が比較的短期間のうちに西欧世界に広まった。また、イタリア戦争の過程で戦争の形態が騎士による中世的なものから火器を用いたものになり、騎士階級の没落ととも徴税や徴兵の必要から主権国家体制の確立がフランスやスペインをはじめ、オランダ、ポルトガル、イギリスで見られるようになった。

近世の萌芽たる 16 世紀、領主が治める領土にいる領民というシステムから国王のいる国、そしてその人々である国民という体制が確立し、国家の歴史や国際関係史が無視できなくなった。ファッションについても同様で、16 世紀はスペインとその国際関係史であった。この時期のスペインは新大陸への到達とそこでの略奪によって莫大な財力を得て、スペイン・モードが展開した。また、旅行など諸国間での往来が以前にも増しており、新しいモードが誕生すると比較的早くヨーロッパ各地に広がり、諸国間での衣服の差異は減った。例えば、イングランドにスペインのモードをもたらししたのはヘンリー 8 世の最初の妃であったキャサリン・オブ・アラゴンと彼女の侍女たちであったし、フランスへもたらししたのは神聖ローマ帝国皇帝カール 5 世（スペイン王としてはカルロス 1 世）の姉で、フランソワ 1 世の 2 番目の妃であったエレオノールであった。スペインのモードがイングランドへ伝播していたことはティツィアーノ・ヴェチェッリオが 1532～33 年に描いた「カール 5 世（カルロス 1 世）」とハンス・ホルバインが 1537 年頃に描いたとされている「ヘンリー 8 世」の 2 者を比較すれば明らかである。両者とも大きなパッドの入った上着、全身のスラッシュ²、ブラゲット³という共通点がある。

ルネサンスは中世的な神中心の世界観から人間中心の古典回帰が根底にあった。古代の衣服は 1 枚の布を 1 つのピンなどで留めるのみのものであったため露出が大きかったが、中世はキリスト教が生活全体を支配しており、衣服は罪深い人間の肉体を覆うようなものであった。ではルネサンス期のファッションはどのようなものであったか。13 世紀以降、衣服は着心地よりは装飾性が重視されたものになっていた。詰め物が随所に付けられ、大きく膨らんでいた。男性については、上着は 15 世紀に「プールボワン」と呼ばれていたスタイルで、16 世紀のそれは袖と腹部に布切れや羽毛、馬や羊の毛、麻屑など軽くて容積の確保できる素材が詰め物として用いられていた。

古典回帰としてのルネサンスとこの時期のファッションは一見すると理念的には相矛盾している。露出部分を増やすという古典古代の時代のスタイルへ回帰するどころか、布の量が増えていった。これは、ファッション上では 16 世紀がルネサンスの時代であることよりも、衣服や装飾によって地位や財力を明示することで上流階級が下位階級との差別化を図っていたためと考えられる。

スペイン最盛期の王フェリペ 2 世の時代は同時に対外戦争の軍事費や国費の増大といった凋落への徴候が見られ始めた時代でもあったが、16 世紀末にはハイパーインフレなどで国力を失い、代わって台頭したのがネーデルラントであった。新教徒の多かったネーデルラントはカトリックのスペインから迫害されており、独立の機運が高まっていた。1568 年に独立戦争が始まったが、1571 年にスペインは王家途絶を理由にポルトガルを継承した。当時、アムステルダムやロッテルダムの商人はリスボン港でポルトガル商人がアジアからもたらした香辛料や絹をフランスやバルト海沿岸に輸送する

2 スラッシュは衣服の生地装飾として切れ目を入れるものであるが、切れ目から麻などの高級素材を覗かせていた。

3 下半身は細いタイツが基本であったが、股袋（フランス語の *braguette*、英語の *codpiece*）も付くようになっていた。本来は用を足すための開口部であったが、そこに男性の生殖器を誇張したような袋が付くようになったものである。

という中継貿易を行っていたが、ポルトガルが敵対するスペインに併合されたことでネーデルラントの商人は独自に航路を開拓せざるを得なくなった。独立戦争自体は1609年に休戦協定が結ばれ、事実上の独立を果たすことになったが、ネーデルラントの独立を支援していたイギリスとスペインとの間で1588年にアルマダの海戦が起これ、スペインの無敵艦隊が大打撃を受けた。結果、東南アジア貿易での対立軸はイギリス対ネーデルラントとなったが、1623年のアンボyna事件を契機としてネーデルラントが台頭した。これらのことから明らかなように、17世紀初頭のアムステルダムは貿易・金融の中心地となっていた。ファッションの上でもスペインの様式は姿を消していった。例えばスペインのスタイルでも重用されていた黒という共通点を踏まえながらの比較を試みるならば、ヘルブランド・ファン・デン・エークハウトが1657年に描いた「アムステルダムのギルドの4人の組合員」では肩のラインは詰め物で膨らんではいない。女性服にオランダ様式が見られるようになるのは男性服よりも後になるが、1630年代にアンソニー・ヴァン・ダイクが描いた「マルグリット・ド・ロレーヌ」に描かれたマルグリットはハイ・ウェストで黒を基調とした、全体的にゆったりとしたスタイルである。

17世紀後半になるとフランスが絶対王政を確立し、リシュリューやマザラン、コルベールらにより経済的な発展を遂げる。1667年、当時絹織物の先進国であったイタリアから職人を集め、リヨン王立織物製造所を設立した。また同時期に毛織物産業においても著しい発展が見られた。さらにヴェネツィアやフランドルからレース職人を集め、1670年代にはニードル・ポイントのレース、「ポワン・ド・フランス」という最高級品を生産していた。この時代のフランスはルイ14世(1638～1715年、在位1643～1715年)の治世で、建築家ルヴォー、造園家ル・ノートル、画家ル・ブランといった一流の芸術家によるバロック様式の「ヴェルサイユ宮殿」では国王自らが新しい服装や食習慣、儀式、言語の規範を作り上げ、そこに見られたエレガントな身のこなしや服装、言葉使いは貴族たちの模範となり更なる贅沢や流行への敏感さを助長した。ヴェルサイユで誕生したモードがモード誌やファッション・ドールを通じてヨーロッパだけでなく、アメリカやトルコ、ロシアにまで紹介されていくことで、ヴェルサイユはモードの発信源となった。銅版画家が描く服飾版画では、素材や色、ディテールが詳細に描かれていた。1672年パリで刊行された『メルキュール・ギャラン』はモード誌の先駆けとなった。ファッション・ドールの原型は14世紀のミニチュア人形であったが、15世紀には等身大の人形が衣服の展示に用いられ、17世紀になるとフランスの服装を着せた人形が多く作られた。この人形が、外国の顧客に最新のモードを紹介するためにフランスの服飾産業が作り上げたものであった。

男性服では17世紀末にジャケット・ヴェスト・スラックスという近代のスタイルの原型が成立する。以前にあった装飾性は姿を見せなくなり、身体に沿ったジストコール(justaucorps、英語ではフロック・コートfrock coat)の中にヴェスト(veste、英語ではウェストコートwaistcoat)、ネクタイの原型たるクラヴァット(cravate)に下半身はキュロット(culotte、英語ではブリーチズbreeches)がヴェルサイユでの宮廷服として定着し、基本的なこのスタイルは19世紀まで続く。

女性のファッションではフォンダンジュが見受けられるようになった。これは頭飾りであるが、ルイ14世の愛妾であったフォンダンジュ侯爵夫人が乗馬中に乱れた髪をガーターで留めたことに由来するもので、正面にレースやリボンが重ね付けされ、ついには針金で成形しなければ立たなくなるようにもなった。また、エプロンがこの頃から見受けられ始めた。元は農作業や食事の際に着用されていたのだが、権威を示すように装飾性が増し、フランスのアンリ4世の妃マリー・ド・メディシスは

ダイヤモンドや真珠を多く付けており、ルイ 16 世の妃マリー・アントワネットはレース、リボン、刺繍、生け花、造花、真珠などで飾っていた。宮廷ではこのような豪華な服装であったが、個人的な空間では室内着が登場し始める。それは背中にたっぷりとしたプリーツが入っていたローブで、ゆったりとしたものであった。これも豪華になっていきながら貴婦人の中に広まり、18 世紀の宮廷服の起源となった。

17 世紀までのファッションを振り返ると、流行の発生と拡散が今日の起こり方に近づいてきているのがわかる。昨今では例えばパリやロンドン、ミラノ、ニューヨークで開かれる春夏、秋冬のコレクションやファッション・リーダーとしてのセレブリティなどの流行の発生源たる中心から情報がメディアを通して拡散し、共有される。17 世紀の構図はファッション・リーダーは中央集権化を進めたスペイン王室にあり、その国際的な地位が国際関係に影響し、その過程で王室から人々が各地へ赴いた。「太陽の沈まない帝国」としてのスペインは植民地からの財を基に繁栄し、神聖ローマ皇帝を輩出するなどヨーロッパ世界の中心として君臨した。こうしてスペイン流のファッションがヨーロッパ各国に広まった。当時の流行したパッドやスラッシュ、股袋といった特徴あるスタイルとその広範囲における散見はその証左である。スペインの凋落と時を同じくしてネーデルラントが台頭したが、その意義は王室による中心的地位の確立ではなく、経済力によるものであったが、交易による力は王室による拡散と同様の効果があった。実際、17 世紀中頃まで黒を基調とするゆったりとしたネーデルラントのスタイルがヨーロッパ諸国で見られた。

2. 18 世紀から 19 世紀のファッション史—流行の大規模化と周期性—

18 世紀に起こった 2 つの革命は、世界史上でも重要であるが、ファッション史の上でも無視することができない。すなわち、産業革命とフランス革命である。双方とも社会的変化ではあるが、ファッションにおいては画一化と貴族階級の没落とによる衣服の変化を引き起こしたものである。

18 世紀に入ると、ロココ様式が登場する。1715 年にルイ 14 世が崩御し、ルイ 15 世が即位した。摂政のオルレアン公フィリップはヴェルサイユの豪華な趣味を嫌い、パリのパレ・ロワイヤルへ転居した。彼は一切の形式主義を排し、室内装飾を自分の趣味に合わせた。このとき、装飾に植物の文様や鳥などの動物を用いたことからロココ様式が広まっていくこととなった。

ルイ 15 世（1710 年～1774 年、在位 1715 年～1774 年）の時代、特にフランス貴族の間では優雅で享乐的な文化が花開いた。宮廷服はイギリスの影響で自然で簡素な服装が好まれていたため、華やかな貴族の服装と共存していた時代であった。男性服ではジストコールがアビ（habit）と名を変え、ヴェストとキュロットとでアビ・ア・ラ・フランセーズ（habit à la française）と呼ばれ、ヨーロッパでは広く見られる様式となった。以前との相違は、多く配されていたリボンが消え、シャツは白の絹製で袖口にレースがあしらわれるようになった点である。女性服は、まずは背中にたっぷりとしたドレープをとったヴァトー・ガウンが流行していたが、当時のトレンド・セッターたるポンパドゥール夫人がよく身に付けていた、優美で繊細なロココ・モードのローブ・ア・ラ・フランセーズ（robe à la française）が流行する。モーリス・カンタン・ド・ラ・トゥールが 1752 年に、フランソワ・ブーシェが 1756 年に彼女のことを描いているが、これは宮廷での正式な女性の服装となり、羽織るタイプのローブに共布のスカート、ローブの前開き部分にはストマッカーで、模様は花柄が多かった。

ルイ 16 世（1754 年～1793 年、在位 1774 年～1792 年）の時代、男性服では上着のアビが細身

で軽やかになり、ヴェストは丈が短くなってジレ (gilet) と呼ばれるようになった。アビの前身頃中央やカフス、ポケット、ジレには花柄の刺繍が施され、ロココ調の特徴を表していた。イギリスの影響はますます大きくなり、フロック・コートを模したフラック (frac) やライディング・コート (riding coat、フランス語では redingote) などが見受けられるようになる。女性服ではルイ 16 世の即位により、マリー・アントワネットがファッション・リーダーとなる。この時代は、ルイ 15 世の頃から引き続いて、コルセットとスカートの裾を広げるためのパニエにローブ・ア・ラ・フランセーズという組み合わせであったが、その様子はアントワヌ・フランソワ・カレが 1778 年に描いた「王妃マリー・アントワネット」に見ることができる。ローブ・ア・ラ・フランセーズは宮廷や観劇などの華やかな場で着用されていた。それに対して私的な場では簡素で着心地がよく、快適な衣服が登場し始めた。特にイギリスではピューリタン革命と名誉革命を経て、華美な衣服は廃れ、田園風のカジュアルなものが好まれていた。この流れはフランスにも伝播し、シンプルなローブ・ア・ラングレーズ (robe à l'anglaise) が着用されてきた。18 世紀末、イギリスでは東インド会社が木綿をイギリスに紹介し、大量生産が可能なることもさることながら、高い保温性と洗濯が可能であるがため、ヨーロッパ中に広まった。

ルイ 16 世の時代に進んだ衣服の簡素化と木綿の導入は、フランス革命を機に 18 世紀末にはさらに進むことになる。最も顕著であったのは革命派で、豪華な服装は旧体制を体現するものとして認識され、貴族の服装として定着していた上着や特にキュロットは否定され、下級市民が身に付けていたフル・レングスのパンツを着用し、「サン・キュロット」と呼ばれていた。彼らの服装はルイ・レオナルド・ボワリーが 1782 年に描いた「サン・キュロットの扮装をした歌手シュナール」に見ることができる。

18 世紀に起こった社会的変化は産業革命とフランス革命であったが、前者は大量生産による画一化と綿が実用化され、後者は貴族階級の没落に帰結した。利便性の高い素材が大量に生産されるようになったことと、流行の中心地となっていたパリにおける変化は 19 世紀以降の流れに大きな影響を与えた。特に画一化が可能になったことで流行の規模が拡大した。

1800 年代に入ると、こうした簡素化や木綿の使用によってシュミーズ・ドレスが広まった。元はイギリスで人気があったものだったが、フランスでも見られるようになり、ローブ・ア・ラ・シュミーズ (robe à la chemise) と呼ばれていた。1738 年、ギリシャのヘルクラネウムにおける古代遺跡の発掘、1748 年のポンペイ遺跡発掘などから古代遺跡発掘が相次ぎ、古典時代への回顧がブームになり、建築やファッション、美術で新古典派が広まっていたこともあったが、フランス革命後の総裁政府が古代ギリシャの民主政を、ナポレオン 1 世がローマの共和政を範としようとしたことで、こうした流れは加速した。ローブ・ア・ラ・シュミーズは白やパステル調の薄手の木綿で作られていた。ウェストの位置は非常に高く、胸のすぐ下あたりにあった。肌が透けるほど薄手のモスリンで作られていたことと、19 世紀初めは小氷河期であったことから、肺炎が蔓延していた。1799 年にナポレオンがエジプトへ遠征した際、妻のジョセフィーヌにインド産のカシミアを使ったショールを土産として持ち帰り、防寒具として広まったのがきっかけで、これは短期的な流行ではなく 19 世紀を通して見受けられた。木綿製で白やパステル調のローブ・ア・ラ・シュミーズは 1800 年代のみならず 1810 年代にもイギリスやフランスで用いられていた。しかし、木綿の需要高騰は絹産業への打撃となり、絹織物で有名であったフランスのリヨンは壊滅的な被害を被った。そこでナポレオン 1 世は 1811 年に宮廷での衣服を絹にするよう勅命を出した。この勅命により、フランス宮廷に絹のドレスが戻り、ナポレオンの命を受けたエポリット・ロイ・ルロワはフランスの服飾産業振興を目的として、優雅で豪華な

エンパイア・スタイルのドレスをデザインし、同時のファッション・リーダーであったレカミエ夫人やタリアン夫人、マリ・ルイーズらにドレスをデザインしている。しかしこのスタイルは長続きせず、1820年代には胸のすぐ下にあったウェストの位置は下降し、自然な位置に来了。この変化によってウェストを締め付けるためのコルセットが復活し、くるぶし丈のスカートの裾はペチコートなどにより大きく広がるようになった。1830年頃にはスカートの裾からくるぶしが見え始め、袖は極端に大きくなった。1829年に鉄製の鳩目が発明されたことで、ウェストの締め付けは以前にも増して可能になった。1840年代にはスカートの裾が再び足元を隠すようになったが、非常に大きな変化として、輪骨を入れたクリノリンが挙げられる。クリノリンによって裾の幅は広がり、直径6メートルのものまで登場した。1858年にナポレオン3世の妃、ウージェニーがクリノリンのスタイルを取り入れたことで人気に更なる拍車がかかった。このクリノリンのスタイルは、1865年頃には富裕層のみならず、一般市民にまで広まった。しかし丁度この頃、スカート全体にあった膨らみはヒップのあたりに集中するようになった。バスル・スタイルである。1868年頃には流行がクリノリン・スタイルからバスル・スタイルに移っていた。このスタイルも1880年頃には廃れはじめ、1890年頃からは袖にヴォリュームが移り、ジゴ袖、そして1895年頃のエレファント・スリーブへとつながっていく。この間、スカートはコルセットによる腰元の細さから朝顔形に広がる裾のスタイルであるアワーグラス・シルエットへと変わっていった。

男性服では19世紀初めに大きな転換点を迎える。イギリスでジョージ・ブライアン・ブランメル(1778～1840)が社交界の寵児となったのである。彼の生まれは庶民であったが、爵位を与えられた。1810年頃にはトラウザーズをはき始め、イギリスにおけるブリーチズ(フランスでのキュロット)に取って代わった。1815年頃から1830年代にかけて、男性の理想的な体型は女性のような砂時計型とされた、ゆえに、肩には大きめのパッドが入り、ウェストはコルセットで締め付け、腰回りには詰め物が入られていた。もう1つ無視できないのは、1810年代から20年代にかけて、男性服の形式化が進んだということは、色は黒に統一され昼はフロック・コート、夜はテール・コートとなり、シャツは白のリネン、襟元にはインド・モスリン製のクラヴァット、帽子はトップ・ハットやシルクハット、手にはステッキという共通したスタイルに見ることができる。このスタイルはほぼ現代のスーツ・スタイルに近く、その後の展開については中野(2000)や青木(2018)などに譲る。

18世紀から19世紀にかけては産業革命とフランス革命という2つの革命によって、綿素材の導入と衣服の簡略化が起こった。これはファッションの変化における社会情勢の影響の強さを物語っている。18世紀末から19世紀初頭にかけての変化は、フランス革命前夜までは豪華な装飾が施されていたが、革命期に簡素化がなされた。しかし絹産業の振興を目的としてナポレオンが絹の使用を命ずると再び華やかなスタイルになった。18世紀後半に流行していた、パニエにより広がった裾が特徴のローブ・ア・ラ・フランセーズは1810年代にハイ・ウェストのローブ・ア・ラ・シュミーズに移った。1820年代以降にはウェストの位置が下降し、コルセットが復活しており、スカートの裾は広がった。男性服についても、フランス革命でサン・キュロットが登場すると、1810年代から1820年代にかけて形式化していった。

3. 20 世紀のファッション史—「流行」システムの完成と周期性

19 世紀を通して、おおそ女性服はクリノリン・スタイルやバスル・スタイルのようにスカートの裾は輪骨やバスルなどによって裾の張り出したものであったが、1880 年代後半に始まったバスル・スタイルの後退、1890 年代中ごろに見られた袖の巨大化は、1900 年代に入ると、腕に沿う程度の細さになった袖とコルセットによって細められたウェスト、前に膨らんだ胸、ヒップのラインで後方に広がったスタイルになり、横から見るとアルファベットの S のようになっていることから S 字形シルエットと呼ばれていた。丁度この時代は芸術分野で反体制運動であった「アール・ヌーヴォー」が全盛となっていた。詳述は避けるが、19 世紀末以降、ヨーロッパの帝国主義帝国による植民地獲得競争が世界規模で展開される中、普仏戦争終結の 1871 年以降ヨーロッパでは大きな戦争が 1914 年までではなく、「ベル・エポック」と呼ばれる時代となっていた。そうした中、1889 年はフランス革命 100 周年であり、パリで万博が開かれ、文化的にも栄えた時代であった。1900 年の第 5 回パリ万博はアール・ヌーヴォー一色で、流れるような曲線が好まれていた⁴。1864 年のロンドン万博に始まり、1873 年のウィーン万博などで日本文化が紹介されて注目されていたジャポニスムはファッションにも影響を与えていた。特にキモノは室内着やティーガウンとして女性に、室内ガウンとして男性に広まり、日本からの輸入物だけでなくフランスのリヨンなどで日本的な図柄のものが織られていた。これにオリエンタリズムの影響も加わってドレスやコートに発展し、結果的には採用されなかったが 1903 年にウォルトの店で着物からボワレが着想を得てデザインした「孔子コート」を発表しようとした⁵。1907 年にスペイン人のマリアノ・フォルチュニイが上から被るシンプルなロング・ドレス「デルフォス」をデザインしている。その由来は古代都市「デルフォス」で、古代ギリシャでは布を身体に巻きつけて肩で留めていたのがデザインの着想となっている。女性をコルセットから解放するのに大きな役割を担ったポール・ボワレも 1908 年にコート「イスファハーン」を発表している⁶。これが 1910 年代のストレートなシルエット、V 字のネック・ライン、平面的な裁断で袖も緩やか、ハイ・ウェスト気味で太目のベルトからストレートもしくは裾がつぼまったスカートというスタイルに結実する。

4 この時期のフランス、特にパリは「革命 100 周年記念」「第 3 共和政」といったキーワードを想起するまでもなく、文化的・社会的に重要な時期であった。詳細は「lieux de memoire」に譲るが、それぞれ 1875 年、1887 年に着工されたパリのサクレ・クール寺院とエッフェル塔との関係は、旧時代の宗教と近代の機械文明や共和政との対立を表象している。例えばサクレ・クール寺院は海拔 129m のところに 83 メートルの高さで塔が建てられているが、エッフェル塔の 2 階展望台は海拔 149.23 メートルで、サクレ・クール寺院からは見下ろすことができるが、最終的にはエッフェル塔に最上展望大が設置され、地上から 276.13 メートル、海拔で 309.63 メートルの高さからパリ中を見下ろしている。

5 ボワレは「コルセットから女性を解放した人物」と評される。この点についての詳細な議論は別の稿でしなければならないが、確かに彼が独立後の 1906 年に発表した「ローラ・モンテス」はコルセットを必要としなかった。それは翌年の「ジョセフィーヌ」にも受け継がれ、エンパイア・スタイルの復刻に一役買ったのは事実である。しかし、彼の代表作「ホブル・スカート」を見れば明らかに、裾が窄まっているため女性の動きやすさを彼自身が狙っていたとは考えにくい。ポール・ボワレは女性をコルセットからは解放したが、女性を解放しようとしたわけではない。やはり衣服の面で女性を解放したと言えるのはガブリエル・シャネルである。

6 フォルチュニイはボワレの店で働いていたこともあり、無関係ではなかった。実際、フォルチュニイがデザインした素材をボワレが使うということもあった。

それまでは上流階級の特権的な活動であったスポーツは、1890年代にはブルジョワ階級にも広まっており、女性も楽しんでた。男性が機能的なスーツ・スタイルでいたのに対し、女性はコルセットに裾の広いスカートという服装であった。しかし1910年代の中頃、それまでワンピースであった女性服に、ジャンヌ・バキャンや帽子店から始めていたジャンヌ・ランヴァンらによるテーラード・ジャケットが登場する。1911年、パリ・コレクションが始まり、この頃の上顧客の多くはアメリカで、パリで発表されたものは、現在も発行されているものに限っても、1887年創刊のハーパーズ・バザーや1892年創刊のヴォーグといったアメリカのファッション誌によって紹介されていた⁷。

第1次世界大戦は、ヨーロッパ世界の没落とアメリカの台頭、女性の社会進出をもたらした。働く女性は活動しやすい服装を求め、テーラード・ジャケットに合わせていたスカートの丈がふくらはぎ回りまで短くなり、女性服史上初とも言える、脚を出したスタイルが確立した。裕福な女性においても、以前のように着用するのに使用人を要するような服装が難しくなる。そうした女性も軍事体制の中で徴用されていったからである。そこで、自力で着脱できる服装が求められるようになった。また、女性にツーピースというスタイルが導入されたことで、相対的に性差が減少し、衣服の画一化が可能となった。これは既製服化を生み、安価なものから高価なものまで消費者の選択肢は広まった。また、階級差を顕示するためには、他者よりもより自分の身体にフィットした衣服、すなわち仕立てであるか否かしき方法もなくなってきた。第1次世界大戦後は中産階級が台頭し、新しくファッションの購買層となった。女性が活躍する場も増え、ゴルフやテニス、海水浴などのスポーツにも出かけた。リゾートやスポーツへの関心によってリゾートでの衣服やスポーツ・ウェアの需要が高まり、ランヴァンやエルメスなどのメゾンもこうした衣服を提案している。

1925年に開かれたパリ現代装飾・工業美術国際展はその略称が「アール・デコ展」であったことから、この時代のデザイン様式を表す名称となっていた。アール・デコでは、まるでアール・ヌーヴォーへの反動であるかのように、直線的なデザインが好まれ、衣服のデザインでもその影響は顕著であった。手工業によって実現されてきた曲線的なデザインと異なり、直線的なデザインは工業化による大量生産との親和性が高く、これ以後のファッションにも少なからず影響を与えることとなった。曲線を主体としたアール・ヌーヴォーと直線で構成されたアール・デコとは一見すると無関係に思われるが、共にジャポニスムやオリエンタリズムに触発されている。アール・デコの色彩は黒や赤、金が多くみられたが、これは漆の影響である。また、直線的なデザインは日本手ぬぐいの型染めの文様にみられる単純化されたデザインや、家具や住居の四角形を基調とするデザイン、衣服への影響としては平面的で長方形のドレスが散見されたが、それは着物と構造的な類似点が大い。

1920年代後半にはウェストの位置が身体の腰の位置に戻り、シルエットがスリム&ロングになった。この流れに拍車をかけることとなったのがマドレーヌ・ヴィオネとガブリエル・シャネルである。この2人にエルザ・スキヤパレルを加えた3人によって女性のファッション史上、大きな変革が起こることとなった。詳述する紙幅がないため、ここでは生地のカットにおけるバイアス・カットによる動きやすさ、ダリやコクトーなどのシュル・レアリストから触発された芸術的なプリント、それまでは男性の下着用素材であったジャージーを用いた女性服といった点のみを指摘するにとどめる。だが、

7 フランスにも1901年創刊のレ・モードおよびフェミナ、1911年にはガゼット・デュ・ボントンなどがあり、特にデュ・ボントンはボショワールで表された美しいイラストが特徴的で、オート・クチュールの高級感やオリジナリティを表現していた。

他にも指摘する点は多々あるが、ヴィオネのバイアス・カット⁸とシャネルによるジャージー素材だけでも、1930年代以降の女性服デザインへの影響は計り知れない。2人とも社会に出て働く女性の動きやすさを追求しての結果であった。動きやすい素材とカットが取り入れられたことで身体の線に沿ったラインを作ることが出来るようになり、スリム&ロングのシルエットは女性らしさを表現し、1930年代以降の潮流となった。

1920年代後半、すなわち第1次世界大戦後は中産階級の台頭と女性の活動範囲が増大したことによって衣服の多様化が進んだ。昼は膝丈のスカートで仕事をし、夜はロング・ドレスを身に纏うようになった。その裾はトレーンを引くような長さにもなっており、例えばランヴァンで比較するならば、1929年の「ファイユのイブニングドレス」ではスカートの前側が短めで、後ろ側は地面を擦る程度であったが、1934年夏に発表された黒の麻地で作られたイブニングドレスは非常に長くトレーンを引いている。1930年代は、1920年代に見られた服装の多様性がますます進んでいったのである。

1930年代末、すなわち第2次世界大戦が始まると様相は変わった。1つは、戦時体制になったことで素材の入手が難しくなった。有名なものは、皮革が入手困難となったためコルクで作られた「コルクのウェッジヒール」や当時注目されていた新素材ナイロンが使用された「ナイロン製甲のサンダル」といったものであろうが、1人の靴職人が出来たことには限度があり、ファッション史上は無視すべきではないが、多くの人々が享受できたというわけではなく、流行と認識すべきではない。ただ、戦時中は物資が不足しており、服装を意識することは相対的に難しかったことは事実である。とはいえ着飾ることを人々は完全に諦めたわけでもなかった。ヘアピンまでもが徴収対象となり、髪をまとめることもままならない状況下で、こうした実用とファッションを兼ね備えたものとして帽子が注目され、1944年から1945年にかけてターバンや装飾性の高いストロー・ハットなどが現存している。

もう1つはパリの停滞である。1929年に始まった大恐慌によってそれまで上顧客であったアメリカは経済力を失い、パリからオート・クチュールを注文することが激減し、それに合わせるようにアメリカ国内でデザイナーが登場し、メゾンを開いていった。輸入に高い関税が課せられるようになったため、服ではなく型紙を輸入するようになり、苦境に立たされるようになった。オート・クチュールも協会を設立し、コピーに対しては訴訟などの対抗手段を獲得してはいたものの、第2次世界大戦になるとドイツによってパリは占領され⁹、ヴィオネは引退し、シャネルは閉店した。

パリが解放された1944年にはパリ・コレクションが再開された。戦後間もなくの1947年以降はクリスチャン・ディオールの「フローラル・ライン」、いわゆる「ニュー・ルック」による影響が大きい。ウィリー・メイウォルドによる写真が有名であるが、小さな襟がついた白のテーラード・ジャケットは胸が前に出ているため、細いウェストが強調されている。短めの袖からは手首が出るため、ブレスレットや手袋を装着することとなり、女性的である。細い襷のアコーディオン・プリーツが施された黒のスカートは裾が広がっている。この写真を見ているだけでも明らかなことなのだが、19世紀であったならばコルセットとクリノリンで作られていただろうほどに、とても構築的である。そして、

8 特に1932年に彼女が発表した黒い絹のサテン地で作られたワンピースは、身頃が2ピース、スカートは5ピースで構成され、伸びの方向が縦・横に異なるバイアス・カットの生地を縫い合わせるという高度な縫製技術の求められるものであった。最適で異なったバイアス・カットの生地により作り上げられているがゆえ、女性の身体の曲線的なラインが美しく表現されている。

9 オート・クチュール組合会長のルシアン・ルロンの説得によって回避されたが、ヒトラーはオート・クチュールをベルリンに移そうとしたと言われている。

生地は裁断によってこうした構築性を得たのがクリストバル・バレンシアガであった。

「ニュー・ルック」の寵児であったのはディオールをはじめ、バレンシアガ、さらにピエール・バルマンやオードリー・ヘップバーンの衣装デザインをしたユベール・ド・ジヴァンシィであったが、この4人はすべて男性である。こうした流れに一石投じたのが1954年、70歳を超えていたガブリエル・シャネルである。この時発表されたのは、ごく普通のテーラード・スーツなどであった。構築的で、シルエットがはっきりとしていた当時の流行とは遠いもので、ジャーナリストからは酷評を受けていた。しかし、結果的には市場として成功した。シャネルのジャケットは首元がすっきり見えるように縁取りがなされた襟無しのもので、ポケットと裾には鎖が施されている。そこにイミテーションのアクセサリやコサージュを付ける。簡単に印象を変えることができ、活動するにも便利で、動きに対してスタイルが崩れにくい。換言すれば、社会で活躍する女性のための服装であった。

戦後から1950年代にかけて起こったファッションに影響を及ぼす大きな変化の1つはハリウッド映画産業である。この時代、ファッション誌はハーパーズ・バザーとヴォーグとが二大双壁で、それゆえにこの2誌の影響力は大きかった。オート・クチュールのデザイナーはこれらの誌面に扱われたいと願い、雑誌の側は人気のあるデザイナーを取り上げたいと思っていた。娯楽の数が限られていた中で映画産業は、特に若者への影響力が強かった。広告の意味もあって、映画産業側は雑誌へ掲載されることを望んでいた。こうして3者の相互補完関係が成立した。つまり、有名などころではオードリー・ヘップバーンとジヴァンシィであろうが、映画俳優の衣装をデザイナーがすることで、話題性と影響力とを補い合ったのである。

このようにして映画による流行の拡散という図式が成立し、若者のスタイルが牽引力を持つようになった。1957年にクリスチャン・ディオールが急逝したことは、さらに大きかった。ディオールを継いだのが21歳のイヴ・サン・ローランであったが、彼のファースト・コレクションはトランペーズ・ライン、すなわち台形型の短いワンピースで、襟元にはリボンがつけられていた。同時期にバレンシアガが発表したのが「ベビー・ドール・ルック」であり、金銭的に余裕がある大人の女性のスタイルとは言えないものであった。

その後の1960年代はオートメーション化による大量生産・大量消費の時代の幕開けとなり、ファッションもオート・クチュールに陰りが見え始め、プレ・タ・ポルテへと移っていった¹⁰。そしてこの時代はヴェトナム戦争への反戦運動や多くのヨーロッパ諸国やアメリカの「1968年」であった。こうしたカウンター・カルチャーと大量消費の時代に、ポップ&ミニのファッションが流行となった。ロンドン、キングス・ロードにマリー・クワントがオープンした伝説的な「バザー」で展開されたのは、彼女と後の夫となるアレキサンダー・ブランケット＝グリーンとが道で「モダン・ユース¹¹」と評されたスタイルを具現化するものであった。そしてそのスタイルをオート・クチュールで実現したのがアンドレ・クレージュである。マリー・クワントとアンドレ・クレージュの相違は、クワントが個人の店であったのに対し、クレージュは世界中のジャーナリストが集うオート・クチュールで披露したことであり、そのセンセーショナルさもあって、世界中にミニ・スカートが広まった。当時のスタイ

10 とはいえ、現在でもオート・クチュールの重要性は決して失われていない。1着で200万円を超えるような高級な仕立服のドレスでしか実現できないようなレースなどの素材づくりは衣服の基礎となるものである。ちなみにプレ・タ・ポルテは「高級仕立服」と訳されることもあるが、prêt-à-porterはready to wearの単なるフランス語直訳である。

11 後に省略されて「モッズ」と呼ばれるようになった。

ルはワンピースのタイプで、さらにウェストの絞りが少ないため裁断と縫製が手軽で、大量生産のラインにのって一気に広まった。また、生地プリントするだけで様々なパターンを作ることができたため、当時のポップ・カルチャーとの親和性も高く、例えば現存しているものの中でも有名なものには、アンディ・ウォホルのキャンベル・スープの缶詰を不織布にプリントしたミニのワンピースなどがある。

1968年5月の意義をファッションの中だけで見るには、パリにいた3人のデザイナーの対応を見れば明らかで、答えは1つであった。バレンシアガは裕福な人々から注文を受ける形態の終焉を感じ、故国のスペインへ帰った。そして高田賢三と三宅一生は一般の人々に服を作る時代を感じ、高田賢三は1970年にパリで開店し、三宅一生は既製服産業を学ぶべく渡米した。そして、1970年代はオート・クチュールに代わってプレ・タ・ポルテがファッションの中心となったのである。

1970年代のファッションは3系統に分けて見る必要がある。1つはトラディショナルで、仕事を想起させるようなスタイルである。アメリカのダナ・キャランやラルフ・ローレン、イタリアのジョルジョ・アルマーニやジャンフランコ・フェレ、ジャンニ・ヴェルサーチであり、シャネルもこの部類に入れられる。1つは川久保玲と山本耀司によるものであり、ダボっとして穴があちこちに空いた、非構築的で、性差のないものである。もう1つはヴィヴィアン・ウェストウッドやアズディン・アラリア、ジャン＝ポール・ゴルティエのように性差を強烈に意識させられるデザイナーたちである。アラリアはボディコンを広め、ゴルティエは先の尖ったカップのついたブラジャーやコルセットを発表し、それをマドンナが身に着けて話題となった。彼がさらに一歩進んでいたのは、メンズ・コレクションでスカートを発表したことである。70年代以降は衣服自体のみならず、衣服への考え方や哲学も多様化したが、これらに80年代のマルタン・マルジェラらによる再解釈や再構成を合わせれば分類すべき範疇はおおよそ完成する。

4. 結論—ファッションの変遷と20年代

衣服が、その存在理由を知恵の実や身体の安全といった原初的なところに求めないとするならば、流行とは切っても切り話せない関係にあり、それは他者との相違—特に階級や権力、貧富の差—を顕在化させることに意義があった。その萌芽が見られたのが16世紀であった。衣服に対する装飾の豪華絢爛さもさることながら、それを流行という形で古いものにしていくシステムが確立した。

ヨーロッパで文化に共有性が見られるようになったのはルネサンスであったが、その頃は騎士階級の没落と徴兵制度という形で近代国家の成立条件も用意していた。国家の形成から植民地の拡大へといち早く展開したのが16世紀のスペインの王室で、新たに確立したスタイルが対外関係、特に王室同士の婚姻を通して伝播していった。独立を勝ち取ったネーデルラントは17世紀に黒を基調としたスタイルを打ち出し、国力、特に経済力を通して海外へと進出し、スペインの時代とは異なる、ゆったりとしたスタイルが広がっていた。17世紀後半に絶対王政を確立したフランスは、その首都パリにおいて流行の最先端となったが、その舞台は宮殿であった。国王の身のこなしや服装、食生活が貴族たちの模範となり、ファッション・リーダーとなった。また移り変わるスタイルがファッション・ドールや版画を通してヨーロッパ中に拡散していった。

流行を同一もしくは類似のスタイルの広範囲における実践と捉えるならば、流行の発生と伝播は18世紀にシステム化したと言える。特にルネサンス以降、ヨーロッパ諸国で文化的な共通性をもつ

傾向が見られるようになった。中央集権体制を確立し、絶対王政期に入っていたフランス、畢竟パリ・ヴェルサイユ宮殿が流行の発生源となった。特にルイ 15 世や彼の周囲の女性たちのもとで花開いた貴族趣味は宮廷において情報が共有され、それがさらに出版物などを通して拡散し、貴族の間で模範となった。ルイ 16 世の時代は、その末期は激動の時代で、木綿という新たな生地を導入によるところもあったが、イギリスでの流行による影響もあってスタイルとしては簡素化が進んだ。

18 世紀までは流行が共有されていた範囲が限定的だったため、本研究の主眼である 20 年代を中心に考察を試みるのは 19 世紀以降が適切である。フランス革命の余波により簡素なものが好まれていた 1800 年代を受け、打撃を受けていた絹織物産業を振興すべく 1811 年の勅命があって、1810 年代の流行は優雅で豪華なエンパイア・スタイルのドレスにあった。コルセットを必要としなかったエンパイア・スタイルは短期間のもので、1820 年代に入るとウェストの位置が自然な位置になり、コルセットが復活した。19 世紀中期以降は、方法や方向は同一ではないもののスカートの裾が広がった。それにはコルセットが少なくとも必須だった。

19 世紀末、スカートの裾や袖は肥大化していたが、20 世紀に入るとアール・ヌーヴォーの影響で S 字シルエットとなった。東洋趣味はファッションにおいても見られた。1910 年代は第 1 次世界大戦で、活動のしやすいスタイルが望まれた。また女性の社会進出も進み、ツーピースが導入され、活動の範囲も広がったため、既製服化と仕立化という 2 方向が生じた。1910 年代は女性服の歴史の中でも裾から足元がのぞくという大きな変化が生じた。1920 年代はアール・デコの時代で、平面的・長方形のデザインがなされた。1920 年代後半にバイアス・カットが一般化すると、動きやすさと身体へのフィット感が増した。これにより、スリム&ロングのシルエットが流行となった。1930 年代からの第 2 次世界大戦中は各国で「国民服」が採用されたが、その鬱屈感を晴らすかのような戦後の「ニュー・ルック」は構築的なスタイルであった。ニュー・ルックに反するようなシャネルのデザインもまた、女性に人気があった。1960 年代の各方面における革命は流行の在り方を変え、特に 1980 年代には衣服の構築性と非構築性が混在した。その中であっても、トラディショナルな服装は消えることがなかった。

ファッションにおける流行の発生を 19 世紀以降と捉えたため、現時点では 2 度しか経験していないが、20 年代を中心に 19 世紀および 20 世紀のファッション史をまとめなおすと、80 年代や 90 年代に過度になった傾向が 10 年代を経て 20 年代に取捨選択され、その後に残っていることがわかる。2 度の世界大戦による変化や革命的な変動を経ても、この流れになっている。1790 年代に簡素化した衣服は 1820 年代にコルセットの復活によって再びヴォリュームを増し、1890 年代に再びヴォリュームが増すが、1920 年代にスリム&ロングのシルエットになった。

一般にファッションには周期性があると考えられている。横田（2012）はそれを「リバイバルとリスタイル」という言葉で表現している。書評の稿ではないため簡単に述べるが、彼女は「リバイバル」と「リスタイル」を明確に使い分けているわけではない。実際、それぞれの定義付けも行っておらず。ファッション史を歴史学に位置付けようとする青木（2018）の試みを延長させるには、この

点に十分な検証を行う必要がある¹²。しかし、本研究においては別の結論も導こうとしている。「世紀末」である。本来、「世紀末思想」と言われれば、19世紀末の「終末論」を指し、思想や芸術、建築などに見られたものである。ゆえに19世紀末のみに言及されるべきものではあるが、20世紀末に見られたファッションにおける大きな変動幅は、「世紀末」に匹敵する。ファッションは日常的な実践であり、世相や社会の空気のようなものを反映しがちである。デリダの脱構築や過度に進んだ個人主義はアノミーのような社会情勢を生み出し、ファッションにおいても境界線の無化が起こった。21世紀は同時多発テロに始まり、ナショナリズムに帰結しつつある。グローバルなレベルでは個別化ではあるが、国内では「ネーション」が強く意識されている。このように見てくると、ファッションの変化の要因として、社会情勢としての「世紀末」とその消化は加味すべきものと見えてくる。

5. 補論—2020年代に向けて

2010年代はリカルド・ティッシによるジヴァンシーがストリート・ファッションやプリントを打ち出し、ケンゾーのアニマル・プリントが一世を風靡した。2013年春夏コレクションからイヴ・サン・ローランはエディ・スリマンのもと、「サン・ローラン・パリ」とロゴを変えた。彼がサン・ローランで仕事をする条件としてバイカー・ジャケットとミリタリー・パーカ、ミニ・スカート、アンクル・ブーツをデザインさせることを認めさせた。ちょうどクリスチャン・ディオールでイヴ・サン・ローランが継いだ時のように、エディ・スリマンは大人の富裕層をターゲットにしたというよりは、若者向けのデザインをしようとした。結果、2015年の業績は前年比27.4%増という目覚ましいものとなったが、彼が残したと考えられるものに「ベイベー・キャット」というテキスタイルがある。小さな斑模様なのだが、2019年秋冬以降もその流れは続いている。また、例えば現地時間2019年1月21日14:30にマリア・グラツィア・キウリによるクリスチャン・ディオールのオート・クチュール2019年春夏コレクションでは、華やかに広がるスカートとともに、ミニマムなデザインのジャケットやナポレオン・ジャケットも含まれていたが、これらは主にエディ・スリマンが特に2015年に発表していたものであった。1990年代の激動を2010年代で消化し、2020年代に取捨選択される準備を整えているように感じられ、本研究における結論が2020年代にも適応されうると考えられる。

12 あるデザインが再び用いられることは多々ある。ごく単純化してしまえば、結局のところ「袖」「身頃」「脚部」という3カ所のパーツをどのようにするか、という程度しかデザインの可能性はないことが原因であろうが、2度目に使われるデザインは完全には同じではない。「80年代ブーム」と言われても、80年代のデザインがそのまま全く同じに使われることはなく、細かな変更が加えられる。現在方法論を試行中であるが、変更箇所の「面積の変化率」や「パーツ毎の変化数」などの指標を定め、その「同一性」を測定し、閾値を定めることで「リバイバル」なのか「リスタイル」なのかを峻別できるのではないかと考えている。

参考文献

1 次資料

- ・ アンソニー・ヴァン・ダイク「マルグリット・ド・ロレーヌ」
- ・ アントワヌ・フランソワ・カレ「王妃マリー・アントワネット」
- ・ ウィリー・メイウォルド「ニュールック」
- ・ サルヴァトーレ・フェラガモ「コルクのウェッジヒール」
- ・ —「ナイロン製甲のサンダル」
- ・ ジャンヌ・ランヴァン「ファイユのイブニングドレス」
- ・ —「イブニングドレス 1934 年夏」
- ・ ティツィアーノ・ヴェチェッリオ「カール 5 世（カルロス 1 世）」
- ・ ハンス・ホルバイン「ヘンリー 8 世」
- ・ フランスワ・ブーシェ「ボンパヅール夫人」
- ・ ヘルブランド・ファン・デン・エークハウト「アムステルダムギルドの 4 人の組合員」
- ・ モーリス・カンタン・ド・ラ・トゥール「ボンパヅール夫人」
- ・ ルイ・レオナルド・ボワリー「サン・キュロットの扮装をした歌手シュナール」

2 次資料

- ・ 青木輝憲（2018 年）『ジョルジョ・アルマーニがデザインしたもの—ファッション史に対する歴史学的考察の一試論—』（『獨協中学・高等学校研究紀要』第 32 号）
- ・ 磯崎新，多木浩二著『世紀末の思想と建築』（1991 年、岩波書店）
- ・ サルヴァトーレ・フェラガモ、堀江瑠璃子訳『夢の靴職人—フェラガモ自伝』（文藝春秋、1996 年）
- ・ ホルブルック・ジャクソン著、澤井勇訳『世紀末イギリスの芸術と思想』（1990 年、松柏社）
- ・ デボラ・シルヴァーマン著、天野知香，松岡新一郎訳『アール・ヌーヴォー：フランス世紀末と「装飾芸術」の思想』（1999 年、青土社）
- ・ 中野香織『スーツの神話』（文春新書、2000 年）
- ・ Nora, Pierre, 1984 - 1992, Les Lieux de Mémoire, Gallimard, Paris
- ・ 文化服装学院編『改訂版・西洋服装史』（文化学園 文化出版局、2012 年）
- ・ 横田尚美『20 世紀からのファッション史—リバイバルとリスタイル』（2012 年、原書房）

訂正

『研究紀要』第33号の「(教育実践報告) 2015年夏に行われた歴史研究部部員と旧制独逸学協会中学校昭和20年卒業生との懇談会記録」の中に誤記がありました。ここに訂正し、関係各位にお詫び申し上げます。

	誤	正
17頁20行目	「黒 [・] 岩昭夫氏」	→ 「黒 [・] 沼昭夫氏」
同頁同行	「黒 [・] 岩氏」	→ 「黒 [・] 沼氏」
17・20・26・28・32・35頁発言者	「黒 [・] 岩」	→ 「黒 [・] 沼」
18頁2行目	「柳 [・] 沢同窓会副会長」	→ 「柳 [・] 原同窓会副会長」
34頁7・9・14・17行目	「小 [・] 遣い」	→ 「小 [・] 使い」

－ 執 筆 者 紹 介 －

藤 崎 央 嗣	……………	国 語 科 教 諭
柳 本 博	……………	国 語 科 教 諭
原 田 淳	……………	英 語 科 教 諭
青 木 輝 憲	……………	英 語 科 講 師

紀 要 委 員

藤 崎 央 嗣	原 田 淳
高 畑 義 憲	

研究紀要 第 34 号

令和2年3月10日 発行
発行者 東京都文京区関口3丁目8番1号
獨協中学・高等学校 紀要委員会
印刷所 東京都北区王子本町2丁目5番4号
株式会社 王 文 社