拓殖大学論集 (320)

ISSN 1344－6622

人文·自然·人間科学研究

第 44 号

2020 年 10 月

論　文

非英語圏日本の言語空間における〈英語〉概念の「特殊性」について
……小林　敏宏（ 1 ）

Quiasmos en San Lucas 24 ……Oscar Javier MENDOZA GARCÍA（ 31 ）

Reconsideration on the Passive Construction
in English Sentences ……Keiko AOKI（ 59 ）

研究ノート

1872 年 3 月 26 日横浜発サンフランシスコ行き，アメリカ号日本人渡航者の調査
── 先行研究発表後四半世紀の関連研究成果のまとめ ── ……塩崎　智（ 75 ）

高等学校におけるインクルーシブ教育の現状と課題
── 発達障害のある生徒への対応に注目して ── ……海口　浩芳（108）

子どもの音楽表現から考える幼小連携
── 子ども向けミュージカルの実践から ── ……萬　司（120）

資　料

福島安正「慶応元年ヨリ明治四十年ニ至ル履歴」 ……澤田　次郎（ *1* ）

拓殖大学研究所紀要投稿規則 ……（142）

『拓殖大学論集　人文・自然・人間科学研究』執筆要領 ……（145）

拓殖大学人文科学研究所

人文・自然・人間科学研究　No. 44, pp. 1–30　　October 2020

非英語圏日本の言語空間における〈英語〉概念の「特殊性」について

小　林　敏　宏

A Cultural-Semantic and Semiotic Perspective on the Notion of 'English' in Non-English-Speaking 'Kokugo' Sphere

Toshihiro KOBAYASHI

キーワード：英語，概念，パラドックス，哲学，効用，価値

目　次

はじめに
1.「日本の英語」概念の変遷
2. ENGLISH–EIGO–KOKUGO 感覚の連続性
3.「公理」としての ENGLISH の概念
4. 非英語圏日本のパラドックス
5.「語学の哲学」のフィジカルとメタフィジカルの位相
おわりに

> "English, as well as how we see literature, is constantly changing."(1)
>
> Eaglestone (2009: 7)

> "In my understanding of its relevance today, humanism is not a way of consolidating and affirming what "we" have always known and felt, but rather a means of questioning, upsetting, and reformulating so much of what is presented to us as commodified, packaged, uncontroversial, and uncritically codified certainties.…"(2)
>
> Said (2004: 28)

はじめに

日本の「英語」研究は，今から 200 年以上前に興った〈英学〉を事始めとする。それ

は 19 世紀から 20 世紀にかけて行われた日本の「国民国家（nation-state）」の建設と「国語」の近代化と相俟って発展し，時代の要請に応じながらその形態と内実をダイナミックに変容させながら現在にまで至るまで続いている日本特有の国家プロジェクトの一つである。

本稿の目的は，“イングリッシュ（ENGLISH）”とその和訳語である“英語（EIGO）”という 2 つの用語の概念とその機能上の〈差異〉を文化意味論・記号論的視座[3] より析出することにある。その分析作業を通し，日本国内の「国語（KOKUGO）」空間において歴史文化的に条件づけられてきた ‘我々（WE＝NIPPONJIN）’ の「英語（EIGO）」感覚の中に内包されてきた言語機能の〈特殊性〉[4] に関する性格付けを行いたい[5]。そこでは海外（英語圏）のイングリッシュ・スタディーズ（English Studies）の最先端の知見を，日本の「英語」研究と「外国語」習得の文脈に位置づけながら，英語圏とは異なる非英語圏の日本の特殊な言語環境の中で「商品化され，包装化され，議論の対象にならずに，無批判のまま記号化されて（“commodified, packaged, uncontroversial, and uncritically codified”）」[6] いる「日本の英語」の概念に関する考察をおこなっていきたい。

1.「日本の英語」概念の変遷

日本人と英語の本格的な言語接触（language contact）はフェートン号事件（1808）にまで遡る[7]。当時，日本では ENGLISH はまだ「英語」とは表記されていなかった。まもなく辞書（『諳厄利亜興学小筌』『諳厄利亜語林大成』）の編纂がおこなわれ，そこで ENGLISH は「諳厄利亜（アンゲリア）語」と呼ばれるようになる[8]。アンゲリア語とは ‘イギリス語’ のことであるが，それが幕末期になるにつれて「英語（EIGO）」という訳語が定着する。ただその「英語」の内実はイギリス語とアメリカ語の両言語を重ね合わせた「英米語」であった。「英米語」とは英国と米国という 2 つの国家の公用語のことを意味するが，当時は英国にも米国にも国家の統一するような標準化された「国語」は十分に整備されてはいなかった。そうした国内の言語事情は当時の日本においても同じであった。当時の日本にも国民国家を統一するような「標準語」としての「国語」は存在していなかったのである。当時の日本人の言語感覚は書き言葉（漢語）と話し言葉（和語）に ‘引き裂かれた’ 言語感覚[9] にあった。そのような自国内の特殊で不安定な言語環境の中で日本人は，英米両国の「国語」である ENGLISH に接近していたことになる[10]。

日本で英学が勃興した当時の世界情勢は大英帝国が極東アジアへ進出し始めた時期であり，英学者たちは ENGLISH という言語を「諳厄利亜（アンゲリア）語」から「英

語（EIGO）」という記号で認識し始めていた。ENGLISH とは大英帝国の影響力を伝播させる〈ヘゲモニー言語（hegemonic language）〉であった。〈ヘゲモニー言語〉とは世界の政治経済文化の領域において自国の影響を最大限に及ぼすことができる世界の大言語のことである。現在でいうところの「グローバル言語」のような感覚でとらえ始めていたといってよいだろう。「諳厄利亜（アンゲリア）語」研究からはじまった日本の「英語」研究の中において，その研究対象である ENGLISH の既成概念は，19 世紀から 20 世紀にかけて English から British/American English へとシフトし，21 世紀に入るとさらに British/American English から Anglosphere 全体を包括する World Englishes へ，さらには World Englishes から Global Englishes へと変容している。このように「英語」の概念は過去 200 年の間に世界の政治経済文化の変化に応じながら刻々と単数形から複数形へと変化し続けてきているのである(11)。

我々はここで非英語圏の「日本の英語」論を現在の英語圏のイングリッシュ・スタディーズの思潮の文脈の中に批判的に位置づけていく必要がある。というもの，このテーマを扱う時にはその概念の線引きの違いによって議論の展開の仕方が大きく変わってくるからである。研究の対象を「日本人の英語（JAPANESE ENGLISH）」とするのか，日本の「英語（EIGO）」にするのかそれとも日本の ‘ENGLISH’ とするのか，または ‘ENGLISH in JAPAN’ とするのかそれとも「日本の英語（EIGO in NIPPON）」とするのか，これらの問題意識と問いの立て方は一見すると同じように感じられるかもしれないが，実際にはそれぞれの議論の視角（perspectives）が大きく異なっている。例えば，英語圏の Global Englishes 研究の中の変種（variety）とされる JAPANESE ENGLISH は非英語圏日本の国内に実態として本当に存在するのであろうか？ その JAPANESE ENGLISH の概念が本当に「日本の英語（EIGO in NIPPON）」と同じ概念なのであろうか？というような具合に問題意識の差異から議論の争点が生まれてくるのである。

本稿の中心テーマは「日本の英語（EIGO in NIPPON）」である。「日本の英語」とは，英語圏から見た JAPAN ではなく NIPPON という非英語圏の内側から見た，ENGLISH ではない EIGO という特殊な「日本の言語」，という意味が含まれている。上述したように，英学時代の「諳厄利亜（アンゲリア）語」を起源とし，非英語圏の日本で歴史的に形成されてきた「英語（EIGO）」の概念（または語感）には，鎖国から開国へ，近世幕末日本から近代国家日本（NIPPON）へ，旧世界の不安定な「日本の言語」から新世界の安定した「日本の言語」へとシフトするグローバルな文化政治上の言語力学が色濃く反映されていた。当時の日本の「英語」研究の背後にはこの英米両国のヘゲモニー言語に対する「日本の言語」の「同化と抵抗（assimilation and resistance）」(12) という 2 つのベクトル作用がローカルとグローバルの両言語空間内で働いていたのである。

非英語圏日本では開国後は ENGLISH に「同化」しつつも，同時に自国の言語資源（漢語と和語）を利用しつつ，（後述するように）EIGO の〈中間的メタ言語〉の機能をフルに生かした創造的な翻訳作業によって「抵抗」し，「国語」（KOKUGO）の公共圏（非英語圏日本）の構築を行うというパラドキシカルな文化戦略があった。日本の「英語」研究（学術の領域）において「日本の英語（EIGO in NIPPON）」の概念を英語圏で用いられている JAPANESE ENGLISH や ENGLISH in JAPAN というような概念に安易に置き換えてはいけないのである。

英語圏と非英語圏の「国語」研究パラダイムの文化政治性

開国以来，「日本の英語」の概念形成に大きな役割を果たしてきたのが「学校（高等教育機関）」に所属するアカデミックエリートの「英語」研究者たちであった。彼らのアカデミックな「英語」研究の理論や形式や方法論は国民の「日本の英語」概念を形成する上で大きな影響力を有していた。この概念は 19 世紀後半から 20 世紀前半にかけて国民国家の成立過程の中においてアカデミックエリートたちの「英語」研究によって権威づけ（authorize）され「国民的文化」の一部となり，長い間日本人の意識の中に共有されることになった。だが，「日本の英語」はその後も大衆化と国際化とグローバル化の波に晒されながら刻々と変容し続けている一方で，アカデミック領域においては十分に再吟味されぬままに既成概念と化してしまっている。その概念が現在の日本の世俗の「生」の「英語」経験をリアルに写し出す“鏡”となっているとは到底言い難い。エドワード・サイードは，世俗の「生」の世界における「歴史的経験」を抽象化されたテクスト内で等閑視（あるいは排除）してしまうアカデミックの〈知〉の権力性を問題化した。サイードはアカデミック領域の研究の理論と形式によって生成されるテクストと，非アカデミックな領域に在る歴史的な生の営みとの関係性を，テクストの「世俗世界性（worldliness）」[13] と呼び，アカデミック領域と非アカデミック領域の間の連続性に注意を喚起した。

サイードのアカデミック領域のテクストに付された「世俗世界性」という概念を援用し，英語圏のイングリッシュ・スタディーズ領域に応用したのがアリステア・ペニクック（1994）である。ペニクックはアカデミック領域で理論・形式化された「英語」研究のテクストが，アカデミックの外の領域，つまり現実の世俗世界とどのようにリンクし，そして乖離しているのかに着目し，「国際語としてのイングリッシュの文化政治性（the cultural politics of English as an international language）」に関する先駆的な研究を行っている。このペニクックの議論をさらに拡張し，グローバル・イングリッシュのもつ“ローカル領域内の政治性”に注目したのがセルマ・ソンダックである。ソンタッグは *The Local Politics of Global Language* の中で，「最終的にはグローバル・イング

リッシュのローカルな政治性はローカル領域における権力の配置構造にかかっている」[14] と述べている。我々はここでペニクックの議論（国際語としてのイングリッシュの文化政治性と「世俗世界性」）と，ソンダックの議論（グローバル・イングリッシュのローカル領域内の政治性）の問題意識を，ローカル領域にある非英語圏日本の「英語（EIGO）」とその「世俗世界性」の問題に連結させた議論を新たに展開する必要がある。

非英語圏日本国内において，ペニクックやソンダックのような英語圏の「英語」研究者によって提出された議論と同様の議論として位置付けることができるのが，イ・ヨンスクによる非英語圏日本の「国語」研究である。イは『「国語」という思想』（1996）において「日本の言語」としての「国語」の概念とその「世俗世界性」と文化政治性に着目し，緻密かつ批判的な議論を展開した。しかし日本のアカデミック領域においては「国語（KOKUGO）」と「英語（EIGO）」と「イングリッシュ（ENGLISH）」という異なる効用価値を生み出す 3 つの異なる言語概念を突き合わせながら論じる研究はあまりなされてはこなかった。我々は日本の「英語」研究の「特殊性」を考察する上で，ペニクックの「国際語としてのイングリッシュ」とイの「国内語としての国語」の 2 つの議論を，もう一つのベクトルである非英語圏の「日本の英語」問題の文脈に絡めながら再考していくことが求められているように思われる。なぜなら，後述するように「英語（EIGO）」という概念が非英語圏の言語空間内では，国際語としての ENGLISH と国内語としての KOKUGO の挟間のダイナミックスの中に配置される構造になっているからである。EIGO の概念に ENGLISH と KOKUGO の 2 つの言語をそれぞれ対置させる時，サイードいうところの「対位法的読解（contrapuntal reading）」[15] の新たな文脈を把握することが可能となり，非英語圏の「日本の英語（EIGO in NIPPON）」の概念と特殊性を浮かび上がらせることができるようになる。

2. ENGLISH–EIGO–KOKUGO 感覚の連続性

日本では一般的に ENGLISH という単語は「英語（EIGO）」という翻訳語に定訳化されている。辞書を紐解けば ENGLISH とは主に「イギリス人，イギリス国民の言語（英語），英文学，国際コミュニケーションのための共通言語（英語）」と定義されている。しかしこのような定義は決して固定的なものではない。英語圏のイングリッシュ・スタディーズの代表的研究者の 1 人であるロバート・イーグルストンも語っている通り「イングリッシュという概念は常に変化し続けている」[16] のである。英語圏における「英語」研究であるイングリッシュ・スタディーズという研究分野は，彼らにとっては日本でいう「国語（または国文学）」研究に近い感覚であることを忘れてはならない。イングリッシュ・スタディーズが非英語圏内に入るとそれは「英語（または英文学）」

研究となる。だが，“彼ら”の「国語（または国文学）」の視座と“我々”の「国語（または国文学）」の双方の視座から比較文化的に考察する日本人「英語」研究者は少ないのが現状である[17]。

「日本の英語」概念を吟味する上で最も重要な鍵語は「国語（KOKUGO）」という概念（または思想）である。「国語」とは国民教育のための「言語」として近代日本が創出した「国家語」[18]のことである。この KOKUGO によって国民生活の公共圏（public sphere）[19]と国家レベルのディスコース・コミュニティー（discourse community）[20]が形成され，国民生活が外国語に依存することなく営まれるようになる。そこでは政治，経済，文化，教育活動に関わる思惟活動のすべてが KOKUGO によって可能となる。非英語圏の日本は 20 世紀の初頭に国家語による公共圏をほぼ確立した。当時の世界の「国際語」としての ENGLISH のヘゲモニーの伝播状況を鑑みれば，KOKUGO による国内公共圏の確立の過程は「非英語圏日本」の成立の過程を意味していた。その結果，非英語圏日本の ENGLISH 研究のテクスト（discourse）自体も KOKUGO によって生産することが可能となり ENGLISH を研究の媒介言語（interlanguage）[21]とする英語圏（ENGLISH のヘゲモニーの影響下）から自立することになるのである。このように ENGLISH というグローバル言語よって形成される Anglosphere のディスコース・コミュニティー（English discourse community）に対して，KOKUGO によって形成されるディスコース・コミュニティー（Kokugo discourse community＝「国語」公共圏＝“Kokugo-sphere”）が成立したのである。これは日本における実質的な言語文化のアウタルキー（autarky）の確立といっていいだろう。

この時点において KOKUGO の公共圏内では ENGLISH は「媒介言語」から「対象言語（object language）」へとシフトすることになる。英学史を紐解くならば，非英語圏日本の KOKUGO の成立と「媒介言語としての ENGLISH」の終焉を象徴的に表している風景を 20 世紀初頭に確認することができる。明治 36 年（1903）5 月 4 日，東京帝国大学の「英文学（English literature）」の講座が，お雇い外国人であったイギリス人のラフガディオ・ハーン（1850–1904）の ENGLISH による講義から，東京帝国大学英吉利文学科出身で英国留学（1900–1903）から帰国した夏目漱石（1867–1916）による KOKUGO による講義へと移行した。我々はこの出来事が示唆する文化政治的意味をサイードのいう「世俗世界性」の観点からとらえ直しみることが重要である。なぜなら漱石にとって英国の「国語」である ENGLISH がもはや自らの「世俗世界性」に直結するテクストを生み出すための媒介言語ではありえず，自らの生活世界（life world）にダイレクトに繋がる言語は非英語圏日本に自立した KOKUGO になっていたことを示唆しているからである。

ENGLISH はそれ一語で English literature を意味する単語でもある。過去 80 年以

上もの間に亘り「日本の英語」の変遷をつぶさに観察してきた英学者外山滋比古（1923–2020）が現在の「日本の英語」について語る時，「英語」に「英文学」を並列させながら〈日本の英語，英文学〉と繰り返し表現している点を見逃してはならない[22]。一般的には日本の「英語」研究では ENGLISH と「英文学」は等値概念（equipollent concept）として翻訳されている[23]。だが，鈴木貞美が『日本の「文学」概念』で詳述しているように，文化意味論的な観点からみると英国の「国語（ENGLISH）」による‘リテラチャー’（literature）のもつ語感（意味）と，非英語圏の日本における「国語（KOKUGO）」の「文学」がもつそれとの間には大きな差異が存在していることは現在の我々の意識からはどうしてもすり抜けてしまいがちである[24]。「文学」と同様に漱石の ENGLISH と EIGO に対する語感は明らかに異なっていた。漱石が『文学論』（1907）の中でも自ら語っているように[25]，日本の伝統的な「世俗世界性」と直結する漢文によって培われた漱石にとって，English literature とはあくまでも英吉利の伝統的な「世俗世界性」と結びついた「文学」であった。それは非英語圏日本における「世俗世界性」の「文学」とは似て非なるものとして認識されていたのである。漱石にとって English literature とは二重の意味で日本の「文学」の伝統とは異なる「世俗世界性」を持った研究対象であったのだ。漱石にとって「英語と英文学」とは非英語圏日本の伝統を継承する EIGO と EIBUNGAKU であり，それは決して英語の本家本元の ENGLISH や ENGLISH LITERATURE とイコールなものではありえなかった。日本の「国語（KOKUGO）」とイギリスの「国語（ENGLISH）」の差異によって生み出される EIGO 感覚を身体化（embody）していた漱石は，異文化の相剋の真っ只中で苦しんでいた。しかしまさにその挟間の葛藤が漱石の創造力の源水となり，彼はイギリス本国の ENGLISH LITERATURE の先を行く新しい『文学論』の地平線を切り拓くことができたともいえるのである[26]。逆にそうした異文化の相剋がなかったが故に，ENGLISH を国語とする英吉利の「文学」研究（English Literature Studies）は漱石の『文学論』の水準に達するまでに 25 年も月日を要してしまったのである[27]。これは，代表的英学者の 1 人であった漱石の EIGO 感覚が ENGLISH の本国の「世俗世界性」に触発されながらも，非英語圏日本内の特殊な EIGO 感覚が生み出す創造力によって独自に KOKUGO の「世俗世界性」（のテクスト論＝「文学」論と小説）へと向かっていたことを如実に物語っている。

では非英語圏内における ENGLISH 感覚にある「世俗世界性」と KOKUGO 感覚の「世俗世界性」との間にはどのような繋がりがあった（ある）のであろうか？この 2 つの感覚は異なりこそすれ連続している，というのが本論の作業仮説である。その 2 つの感覚の「間」（中間領域）に生成されているのが EIGO 感覚である。非英語圏日本の公共圏においては ENGLISH 感覚を KOKUGO 感覚へと媒介する EIGO のメタ機能に注

目する必要がある。EIGO は ENGLISH にあらず，ENGLISH を KOKUGO の位相内に包摂する一種の中間言語の働きをもっている。これは翻訳論の視点から見ればより分かりやすい。ENGLISH という記号（シニフィアン）が指し示す意味（シニフィエ）を KOKUGO の「世俗世界性」の記号群の中に移し替える媒介言語として EIGO の働きを考えてみるとよい。EIGO の本質（nature）は完全に ENGLISH でもなければ完全に KOKUGO でもないその中間領域に配置されているメタ言語（metalanguage-cum-interlanguage）機能にある[28]。メタ言語とは言語や言語体系を説明するために用いられる言語・記号体系のことである。それに対して，メタ言語によって説明される研究対象となる言語が「対象言語（object language）である。文化意味論の観点からみれば，非英語圏空間（日本）の「世俗世界性」をもつ言語空間で展開・生成される EIGO というメタ言語としての記号体系の働きと，それによって説明される対象言語である ENGLISH の機能が異なることは当たり前のことである。外山滋比古が指摘するようにメタ言語とは「手段ではなく，思考，発想形式そのものとしての言語」であり，これが（漱石の例で見たように）「新しい考え方をする原動力」として働きをもっているということなのである[29]。

このように非英語圏日本において EIGO と ENGLISH は基本的に異なる位相に配置された 2 つの異なる記号体系である。EIGO＝ENGLISH という漠然とした言語感覚をもってこれらがあたかも同一言語であるかのごとく扱ってはいけないのである。EIGO の「説明言語」体系によって説明（相対化）される ‘ENGLISH’ は KOKUGO 感覚の中に同化させられていくのである。その働きを裏付ける証左となっている事例として，学校の科目（subject）としての EIGO クラスの言語空間を考えてみると，そこでは ENGLISH の言語体系に対する説明力（文法力）と ENGLISH の文章の意味を KOKUGO に置き換える和訳力が絶えず重視されてきた（現在でもそうなっている）ことが分かる。これは非英語圏の「日本の言語」機能がその近代性（または先進性）[30] を担保し続けるために〈ENGLISH–EIGO–KOKUGO〉の有機的な連続性を重んじてきた（いる）からに他ならない。誤解を恐れずにいうならば，非英語圏の EIGO 感覚とは，ENGLISH 感覚と KOKUGO 感覚の 2 つの「対」を有機的に取り囲む「間（MA または AIDA）」[31] の感覚の中に存在している，ということができると思う。

日本では EIGO という概念がもつ語感と ENLIGSH の概念の語感には大きな隔たりがある。この概念の差異から生まれる「語感」を明示的に説明する理論的枠組みが必要になる。そのためには本稿で論じているように日本の EIGO と ENGLISH の「語感」[32] の連続性（continuum）を析出する記号論的構造分析アプローチが有効である。「英語（EIGO）」という語感の中には，まず第一にそれに対峙する「国語（KOKUGO）」という響きが内包されており，その外延に対峙する言語を「外国語」と呼んでいる。第二に，

その「国語」という語感の外延には「日本語（NIHONGO）」という言語層が広がっている。戦後の日本の英語教育界を牽引した小川芳男がかつて「外国語としての日本語」について語っていた時[33]，小川がそこで言わんとしていたことは“我々”の空間内に閉じられた「国語」の外延に開かれた「日本語（NIHONGO）」のことを指している。「国語」の外延には「国際語（KOKUSAIGO）」圏が広がっているが，この‘国際’という「間」（AIDA）の言語圏では「日本語（NIHONGO）」もおのずと一種の「外国語」となる JAPANESE へと転調し，同様に「英語（EIGO）」も「外国語」である ENGLISH（＝English as a Foreign Language）へと転換させられる。双方とも外部へ開かれた「国際語」の言語空間に二重の層に広がる様相を呈している。つまり，「国語（KOKUGO）」と「英語（EIGO）」は国内の非英語圏内（＝国語圏内）の概念であるのに対して，国語圏と英語圏の内延空間に「日本語（NIHONGO）」が生起し，JAPANESE と ENGLISH は国語圏と英語圏との間の外延空間に「外国語」または「国際語」として広がりをもつ概念となっている。このような「日本の言語」空間の諸相の重層的関係性と各位相の概念の言語認識の差異をしっかり理解できているかどうかが，「日本の英語」概念の本質を理解するための第一歩となる[34]。

非英語圏日本の EIGO と JAPANESE ENGLISH

我々は先に ENGLISH–EIGO–KOKUGO–NIHONGO–JAPANESE–ENGLISH という「国語」圏の言語空間内の連続的な重層配置（内延―外延）円環構造について確認ができた。この「国語」に内包されている重層的な言語構造の中核に据えられているのが「日本の英語」の中心概念となる ENGLISH–EIGO–KOKUGO の「三価構造（triad）」である。この視座から眺めていくと，我々が「日本の英語」という時，それは EIGO in NIPPON と ENGLISH in NIPPOIN という同空間層内に配置された 2 つの異なる「言語」を指していることになる。

しかし，ここで 1 つ考えておかなければならない問題がある。それはいわゆる“ジャパニーズ イングリッシュ（JAPANESE ENGLISH）”についてである。日本で使われる英語または日本人の使う英語を称して“ジャパニーズ　イングリッシュ”と呼ぶ（または呼ばれる）ことが多い。このどこか嘲笑的な響きをもった“ジャパニーズ イングリッシュ”という概念を「日本の英語」の重層的配置（内延―外延）構造の関係の中でどのように捉えていったらよいのであろうか？海外のイングリッシュ・スタディーズにおいて，この論点に関して学際的（認知論的，記号論的，意味論的，民族学的，文化人類学的）視角から議論を展開している研究がジェイムズ・スタンローの *JAPANESE ENGLISH*（2004）である。スタンローは従来の日本の“イングリッシュ”研究の枠組みを疑い，次のような仮説を提示する。

まず本書で最初に述べておきたいことは，私は他の研究者たちとは異なり，日本で使われているイングリッシュとは，その言語自体が実際に外国から「借用」されたものであるとは考えていない，ということである。少なくとも私の目から観ると，日本で見られる“イングリッシュ”のほとんどが日本で日本人の目的のために創り出されたものであると考えているからだ(35)。

スタンローの研究で取り上げているのは主に日本国内で使用されているいわゆる「和製英語」の問題ではあるのだが，ここで注目しておくべき点は，日本のイングリッシュが記号論・意味論的視角から括弧つきの‘イングリッシュ’として認識されている点である。つまり，我々がここで注目すべきは，日本には本家本元の ENGLISH とは似て非なる‘ENGLISH’が存在する，という視点である。スタンローはさらに「日本のイングリッシュ」について次のように主張する。

しかしながら，良くも悪くも我々は次の事実を受け入れるべきなのである。すなわち，（日本では）イングリッシュはジャパニーズ・ランゲージ（日本の言語）である，ということだ。一見するとそれは何か異様な風景にも思えるかもしれない。それはインターナショナル・イングリッシュ（国際英語）を研究する専門家たちにとってもそう思えるであろう。……しかし，私が本書で論じているように，イングリッシュとジャパニーズはいまや日米経済が分離不可分のように一体となっているということだ。いや，さらにいうなら，今日の日本はイングリッシュなしでは存在できないくらいだ。インドのように英語は日本社会にとって必要不可欠な言語となっている(36)。

ここでスタンローは“ジャパニーズ・ランゲージとしてのイングリッシュ（‘English as a Japanese language’）”という概念について論じている。これはイングリッシュとジャパニーズの連続性の文脈を土着文化のダイナミズムの中で捉える議論として，本稿の論点に接近する視点となる。しかし，記号論的・意味論的アプローチも巧みに援用するスタンローの研究においてさえも「国語としての英語」や「外国語としての日本語」といった「日本の英語」の円環構造のダイナミクスについて新しい知見を得ることができない。スタンローの視点に欠けてしまっているのはイ・ヨンスクや小川芳男の議論で提出されている視角（非英語圏内の「日本の言語」の特異性）である。とはいえ，スタンローの議論は，「世界の英語（World Englishes）」研究の枠組みの中で「日本の英語（JAPANESE ENGLISH）」を English の変種（variety）として見なしたがる海外のイングリッシュ・スタディーズの限界を超える新しい分析の枠踏みを提供してくれて

いる。

「世界の英語」研究では英語圏の一部であるシンガポールのような多言語・多文化国家に土着化した SINGLISH を「独立」した ENGLISH の変種として見なしている。一方で，非英語圏である日本の「世界世俗性」の中には，ENGLISH の変種と見なす “JAPANESE ENGLISH” という言語はそもそも実体としては存在していないと考えるのが妥当である(37)。そこに在るのは ENGLISH を KOKUGO の中に土着化させつつ JAPANESE も生み出す EIGO という中間的メタ言語（metalanguage-cum-interlanguage）の概念だけである，というのが筆者の議論（argument）である。スタンローが指摘するように，日本国内において ENGLISH をベースにしたカタカナの多くが KOKUGO の中に土着化されただけでなく EIGO の語感によって創出された JAPANESE LANGUAGE そのものなのであり，それは ENGLISH とは似て非なるものであることは間違いない。それ故に，EIGO を World Englishes（Asian Englishes）の変種（JAPANESE ENGLISH）として「既成事実」化してしまう議論には警戒する必要がある。だが，我々の本稿の主な関心事はスタンローが描出を試みている JAPANESE ENGLISH の実態に対する言語認識についてではない。むしろ，「国際語としての ENGLISH」とは異なる非英語圏日本の特殊な言語空間に組み込まれている EIGO という「言語」概念についてである。それは，スタンローが捕えようとしている JAPANESE ENGLISH の言語認識の深層で働いている言語感覚のことである。日本の「英語（EIGO）」の特殊性を十分にとらえるために必要なのは World Englishes の視角ではなく，国際語である ENGLISH の worldliness（「世俗世界性」）への眼差しであり，引いてはそれに対する非英語圏日本の KOKUGO の公共圏内の worldliness への視座である。この非英語圏内の「特殊」な「日本の英語」の概念を理解するためには，より明瞭な説明理論を必要とする。そこでスタンローに続く，英語圏の代表的な「日本の英語」研究をさらに概観しておくことは有益である。

3.「公理」としての ENGLISH の概念

ロバート・イーグルストンは *Studying English*（2016）の中で英語圏のイングリッシュ・スタディーズで用いられる “イングリッシュ（ENGLISH）” の概念（idea/notion/concept）の流動性について次のように喚起する。

> イングリッシュという概念は，リテラチャーのそれと同様に常に変化し続けている。すべての学問領域は時間と共に変化する。例えば，化学という学問領域も現在では 300 年前，100 年前，50 年前のそれとは大きく異なっている。さらに言えば，学問

> 領域とは，誕生し，発展し，そして時間と流れの中で衰退・解体されていくものなのである。イングリッシュとは比較的新しい研究分野である。現在のイングリッシュの研究形式もほんの 3 世代から 4 世代くらい前に形作られたものにすぎない。またそれは最も速く進化し発展し続ける研究分野の一つとなっている。……現在におけるイングリッシュという分野の研究射程はますます広範囲に及ぶようになり，数多くの難問に取り組まなければいけない時代となっているのである。イングリッシュを研究するまたは教える立場にある者たちにとってもこうした学問の変化の影響から逃れることはできないのである(38)。

このような“イングリッシュ”の概念の〈流動性〉の問題を非英語圏日本の「英語」問題に結び付けた数少ない研究書の 1 つにフィリップ・サージェントの *The Idea of English in Japan*（2009）がある。サージェントは日本の「英語」概念を扱う前に，英語圏のディスコース・コミュニティー内の ENGLISH STUDIES において，その研究の中核となる ‘ENGLISH’ の概念そのものがアプリオリな「公理」のようなものとして扱われている事実を批判し，そこに含まれる問題を次のように指摘する。

> ‘イングリッシュ’ という所与の概念は常に（英語圏における内省的なイングリッシュ・スタディーズの）あらゆる研究形式における「公理」のような大前提とされている。‘イングリッシュ’ を研究対象として取り上げている中においては，まず最初にその ‘イングリッシュ’ が何を意味するのか，その特定の意味を定義することから始めなければならない。だが，そのように研究対象を定義することでかえってその研究対象を客観的に捉えることができなくなってしまうという事態が生じ，従来の研究の大前提や研究者の特定の動機や目的から部分的に影響を受けることになってしまうのである(39)。

ここでサージェントは非常に重大な認識論上の問題について言及している。その問題とは本来定義すべき研究対象が「変化」し続ける対象であった場合に，その特定の側面だけをもって定義する（＝概念を固定化させる）ことで逆に研究対象への客観的接近を不可能にしてしまうという，研究の本質に絡んだ認識論上の難題（aporia）のことである。サージェント自身は触れていないことであるが，ここにはさらにもう一つ厄介な問題が混在している。英語圏における ‘イングリッシュ’ 研究の「厄介さ」は研究の対象である ‘イングリッシュ’（という言語）自体が研究目的ための手段となってしまっていることにある。‘イングリッシュ’ を用いて ‘イングリッシュ’ を研究しなければならないという方法論上の境界線上には，いわゆる「観察者効果（observer effect）」や「観

察者バイアス（observer bias)」といった問題が生み出されることになる。英語圏（英語言説共同体）内で「英語（‘イングリッシュ’)」を日常生活言語（手段）にしている研究者がその言語自体を研究の目的・対象（object）に取り上げる。するとその研究がどれだけ「内省的（reflective)」であったとしても「あらゆる研究形式」における目的と手段の不分離状況から ‘イングリッシュ’ を「公理」（所与）なものとして扱う他に “逃げ場” がなくなってしまうのである。その行き着く論理的帰結についてサージェントは続けて次のように云う ──,

> このように，その研究目的・対象は……「恣意的」なものになっているのである。かくして「公理」としての ‘イングリッシュ’ には固定的・普遍的な価値を持ち合わすことができなくなるのである。この ‘イングリッシュ’ のもつ恣意性を起因にして，そこから様々な派生的な学問領域が生み出されることになっている(40)。

つまり，英語圏のイングリッシュ・スタディーズの ‘イングリッシュ（ENGLISH)’ という概念は普遍的な価値を持ち合わせていない「特殊」な属性を帯びた概念であるということだ。英語圏のイングリッシュ・スタディーズが本質的には「特殊性」を帯びた学問領域であるならば，その研究の ‘ENGLISH’ の概念を理論的にそのまま非英語圏の日本の文脈に当てはめることはできない。サージェントは日本には日本の「特殊」な歴史・政治・文化的な事情があり，それを ‘ENGLISH’ の「普遍的」な概念で分析することはできないと述べている(41)。このような内省的な議論からサージェントは，従来の英語圏内のポストコロニアル英語研究（World Englishes）分野などでもこれまで敬遠されがちであった「日本の英語」問題(42) に関心をよせ，その核心部分である日本国内の特殊な ‘ENGLISH’ の概念に注目した点は慧眼であるといえる。この視角からサージェントは日本の ‘ENGLISH’ の概念を読み解く手がかりが，日本の「国語」と深く結びついた ‘ジャパニーズ（JAPANESE)’ というイデオロギー概念にあるという点に到達している(43)。サージェントのこの議論はブライアン・マクベイがすでに *Japanese Higher Education As Myth*（2002）の中でも取り上げていた論点でもあるのだが，マクベイは ‘ENGLISH’ の普遍的価値を大前提にした議論を展開し日本の閉鎖性と後進性を批判するものであったのに対して，サージェントはその議論の上を行く非英語圏日本の「特殊」な ‘ENGLISH’ の概念分析を行い，比較的中立かつ公平な議論を提示している(44)。だが「日本の英語」の概念の内実はスタンローやマクベイやサージェントが語る以上にさらに複雑である。日本の「英語」研究の要となるのは ENGLSIH の概念ではなく EIGO の問題であるからだ。

上記のような英語圏のイングリッシュ・スタディーズの議論を念頭に置きつつ，次に

非英語圏の「日本の英語」の概念の中核に迫っていくことにする。

4. 非英語圏日本のパラドックス

英語圏におけるイングリッシュ・スタディーズにおける「日本の英語（JAPANESE ENGLISH または ENGLISH in JAPAN）」研究の中でも見落とされがちな「死角」とは一体どこにあるのだろうか？それは英語圏の「日本の英語」研究の理論的枠組みの中に ENGLISH–EIGO–KOKUGO という重層的な言語認識（semiotic triad）に対する洞察が不十分であるところに原因がありそうだ。非英語圏の「日本の英語」研究の「公理」となる概念は ENGLISH ではなく EIGO の本質にある。我々はこの視点から EIGO と ENLIGSH の語感（概念）の差異の中に潜んでいる非英語圏日本国内の「特殊」（重層的）な言語認識にもっと目を向けるべきである。海外のイングリッシュ・スタディーズの中の「日本の英語」研究では ENGLISH と KOKUGO の間（AIDA）[45] に配置されている中間言語としての EIGO の位相が「死角」となっている。非英語圏の外から見える 'ENGLISH in JAPAN' の現象面のみを記述する実証的な研究の限界はそこにある。マクヴェイらの研究に代表される海外のイングリッシュ・スタディーズの枠組みから見れば，日本の言語政策によってお墨付きを得た学校教育内で流通する "EIGO" は ENGLISH の疑似言語[46] に過ぎず，EIGO は国際感覚を養うどころか，それは結局のところ日本人意識（Japaneseness）を強化するだけの「偽物」の ENGLISH であり，日本の高等教育（大学）の英語教育は機能不全に陥っている神話に過ぎない，という徹頭徹尾な日本文化批判のロジックとなる。一方で，マクベイの議論の先を行くスタンローは日本の教育現場における EIGO の「疑似性」の問題を英語中心主義的な視点から価値判断するのではなく，World Englishes の議論の枠組みの中で文化相対主義的な立場から日本の JAPANESE ENGLISH は日本の言語政治文化の中で「特殊」な機能をもつ「日本の英語」の一部としてみるべきである，というような中立的な立場を取っている。だが，いずれにせよ両者の議論に共通していることは，「日本の英語」の中に組み込まれている ENGLISH–EIGO–KOKUGO という重層構造に対する洞察が欠如している点にある。そこには非英語圏日本の KOKUGO と ENGLISH と EIGO の連続性と重層的配置が生み出すダイナミズムに切り込む議論がないのである。

この点において，スタンローの議論のさらに先を行くサージェントの議論には注目すべき点が多い。例えば，サージェントは日本における ENGLISH はグローバル空間からはかけ離れているが，それは国内空間と国際空間の境界線を拡張する働きをもち，日本人の言語表現媒体と国民的アイデンティーを拡張する文化交渉の場（site）となっていると指摘する[47]。さらに，特筆すべき点として，サージェントは池上嘉彦やロラン・

バルトらがいう「記号」としての〈空〉間の概念（the ‘emptiness’ of sign）を援用[48]し，「日本の英語」の「見えない」潜在的な働きの位相に肉迫している。サージェントは，非英語圏の日本社会の言語の〈空〉間の中では ENGLISH は「複雑で，土着文化の中で揉まれながら，創造的に受容された（‘complex, highly contested, much appropriated’）」概念になっている，という。そこでは ENGLISH は顕在的には「グローバル・コミュニケーションの道具」としての存在するのと同時に，潜在的にはバルトの云う「未知の言語（‘unknown language’）」としても存在している，という非常に興味深い仮説を提示している[49]。そしてこれは西洋の論理や言語道具観（occidental logic and instrumental use）では説明のつかないパラドックスとなっているように思われる，と述べている。バルト（1982）が「日本の言語」の記号性に注目し，それは「全てがプロセスである非言語（‘all process and no product’）」の働きに注目したように，サージェントも ‘ENGLISH in JAPAN’ の未知の次元のダイナミズムに切り込む議論を展開し，非英語圏における「‘ENGLISH’ の〈空〉間を創造するプロセス」[50]に対する視座を切り拓いている。管見によれば，このサージェントの鋭利な議論は英語圏の「日本の英語」研究において最も本質的な議論を提示していると思われる。だが，そのサージェントでさえ「‘ENGLISH’ として見なされるための〈空〉間を創造するプロセス」に日本の EIGO が「未知の言語（‘unknown language’）」として機能している点には気づくことができていないのである。

我々は先に，ENGLISH によって記述される英語圏のイングリッシュ・スタディーズの根底には「公理」としての ENGLISH の概念があり，それは「普遍的」な概念とはなりえない「特殊」な概念であることを確認した。英語圏内の「特殊」な概念を「公理」とするイングリッシュ・スタディーズのプラットフォームではどうしても研究者の ENGLISH の概念と問題意識の差異によって多種多様な領域へと分化（拡散）してしまいやすい。ましてや非英語圏の日本の「特殊」な EIGO の概念を英語圏の「特殊」な ENGLISH の概念でもって捉えることは原理的にさらに困難である。とはいえ，マクベイやスタンローやサージェントらのイングリッシュ・スタディーズ研究から我々が得られる最も重要な教訓は「自国語で自国語を認識することの難しさ」である。ENGLISH を母国語としている研究者が ENGLISH を ENGLISH で認識することが原理的に厄介な問題を抱え込んでしまうのと同じように，日本人が「国語（KOKUGO）」で「国語（KOKUGO）」を認識することは容易でないのである。これはまさに「媒介物」を介在させずに自分の目でもって自分の目を認識することができないという認識上のパラドックスである。

因果関係が逆転して通常の因果律では説明がつきにくい日本の文化現象を海外の知識人はしばしば ‘ジャパン・パラドックス’ と呼ぶ。英語圏のイングリッシュ・スタディー

ズの「日本の英語」研究者を悩ませる問題も一種のジャパン・パラドックスとなっている。よくよく考えれば英語圏の「国語」問題の中にもイングリッシュ・パラドックスなるものは存在しているわけであるが，殊に非英語圏の ENGLISH 問題になると英語圏の研究者の目には「先進国である日本」の「英語（EIGO）」が“後進的（非国際的）”な産物として映り，それを批判の対象にしたがる傾向が強い。しかし，それは浅薄な解釈であるといわなければならない。「国語」の一部として和製英語は生み出すが「国際語」の ENGLISH の機能をもたない（一見すると）“中途半端”な「日本の英語」のパラドキシカルな特殊性（EIGO パラドックス）こそが，まさに英語圏のイングリッシュ・スタディーズの「日本の英語（ENGLISH in JAPAN）」研究の ‘泣き所’ となっているのである。

奇妙なことにこうした状況は日本国内の「日本の英語」研究においても起きているようである。その理由は日本の「英語研究」が（特に戦後長期間にわたり）英語圏のイングリッシュ・スタディーズをモデルにしてきたことにある。それによって非英語圏日本内においても「日本の英語」の特殊性に対する洞察のための視座が失われてしまったように思われる。現在においてもこのような状況下にあることから，本稿では英語圏のイングリッシュ・スタディーズの「特殊」な ENGLISH の概念を相対化するために非英語圏日本における「特殊」な EIGO の概念と突き合わせて論じているわけである。ここで我々がすべきことは，海外のイングリッシュ・スタディーズの物差しを用いて「日本の英語」を悪戯に何か後進的でどこか劣っていて，より価値の低いものとして見なすのではなく，非英語圏日本の「英語」概念（三価構造：ENGLISH–EIGO–KOKUGO）を歴史文化的視座から相対的に再吟味することである。

ここで「日本の英語」の特殊性を再考する入り口になる議論として，グローバル企業マイクロソフト日本法人の元社長でもあった成毛眞が『日本人の 9 割に英語はいらない』（2013）の中で紹介している事例を確認しておくことは非常に有益である。日本人が国民全体で（EIGO ではなく）ENGLISH の能力を身につけないとあたかもこの国家が滅びてしまうというような「共同幻想」が蔓延する現在の日本社会の中において，成毛は社会的成功者でなければ口外を憚られる国際的な議論を提示する。それは，近代言語を創出することに成功したことで非英語圏となった日本の「世界世俗性」に根差した言語社会学的事実に関する議論である。その要諦は，日本の多くの一般国民にとって英語は日常生活圏（「国語」公共圏）内においては絶対的に必要な言語ではない，という点にある（成毛がここでいう「英語」とは ENGLISH のことであり EIGO のことではない点に注意されたい）(51)。また成毛はアジアの代表的「英語圏」にあるインドを例と取り上げて「日本の英語」事情の特殊性ついて次のように説明する。

> インドでは 19 世紀から高校も大学も授業はすべて英語で行われている。中産階級以上の人は英語のネイティブスピーカーであり，英語が話せるインド人は 9000 万人にも及ぶといわれている。加えて，インドの書店に置いてあるのは，ほとんどが輸入ものの洋書だという。そう聞いて，「インドはそんなに進んでいるのか」「日本はインドに負けているではないか」と驚き，焦る人もいるかもしれない……インド人は日本の大学では日本語で授業が行われていると知ると，驚くのだという。日本人の英語力の低さに驚いているのではない。日本人が母国語で自然科学や社会科学といった高度な学問を学べることに驚くのである(52)。

ここで重要なポイントは，日本は非英語圏であり ENGLISH に依存しない「国語」で公共圏が成立しているという事実である。さらに続けて成毛はアジアの英語「先進国」である現在のインドの言語事情について次のように言及する。

> インドはイギリスの植民地だった歴史がある。インド人がエリートの道を歩むには英語を学び，英語で西洋発の学問を学ぶしかなかった。インドの公用語はヒンディー語であり，英語は準公用語である。だがヒンディー語もインド人全員が話せるわけではなく，地域によって使う言語は異なる。大学の授業をそれぞれの言語で行うのは不可能なので，結局，英語を共通語にするしかないのである。現在，インドでは英語偏重の教育を疑問視する声があがっている(53)。

ここで語られていることは，アジアの「英語圏」の代表国の 1 つであるインドは一見すると「日本の先を行く」ように見える英語（＝ENGLISH）教育「先進国」であるのだが，その言語文化的「先進性」の理由が，自国語による国家統一と公共圏（「世俗世界性」）の成立をなしえなかった歴史文化的ハンディキャップ（「後進性」）の産物である，というアイロニカルな事実を確認しておこう（こうした事情はシンガポールもフィリピンでも同じである）。

ENGLISH によるインドの「植民地」化（国民を二分化するイングリッシュ・ディバイド問題）状況については明治期において英学者福沢諭吉の門下生であった馬場辰猪によって報告されていたことであり，自国語の不在がもたらす国家建設のリスク（ヘゲモニー言語による不平等な「世俗世界性」の固定化）については当時の多くの英学者の間でははっきりと認識されていた事実である。先に挙げた英学者夏目漱石にとっても ENGLISH と自国語の「世俗世界性」の関係性は極めて実存的な問題であった。

翻って考えてみるに，今日の日本の「英語」に対する国民的眼差しはインドのそれに益々近づいているようである。少々パラドキシカルな言説となってしまうのだが，ここ

で言いたいことはこうである。非英語圏日本の国策としての「学校（教育制度）」の中において，実質的な意味において最も「役に立つ英語」でありえたのは英語圏内のヘゲモニー言語の ENGLISH ではなく EIGO であった（現在もその事実は変わっていない）。非英語圏内で国民を育成することを目的とした「学校」という公共空間における外国語教育は，語学の専門学校のように外国語の技術の修得を主たる目的としていたわけではない。その第一の目的は非英語圏下にある日本社会の「世俗世界性」に直結する「国語」を強化しつ，国民の全人格的な人間教育を行うことにあった（またはある）。こうした事実を再認識し，それを改めて客観的な立場から見ていくならば，非英語圏の学校教育制度内における「日本の英語」で本当に必要とされてくるのは ENGLISH のもつ国際的なコミュニケーション能力よりも，ENGLISH（グローバル言語）の機能を相対化する KOKUGO の機能や国民の自画像（アイデンティティ）の創出・更新に貢献する(54)〈中間言語〉としての EIGO の機能である，と考えることができる。日本の「外国語教育」の軸が歴史的におのずとそこに置かれてきたことはある意味で当然の帰結（consequences）であった(55)。英語圏の ENGLISH の概念（「公理」）を悪戯に振り回し，非英語圏内の EIGO の特殊な働きとその効用価値には一切目を向けようともせずに，ただそれを「非国際的」であるとか「非実用的」であるとか「役に立たない英語」といったレッテル張りをして「問題」と見なす偏向的な議論はいい加減にやめるべきなのである。こうした議論になると，非英語圏の学校の「日本英語」が「非国際的」「非実用的」「役に立たない英語」のままでいいのか，という批判がすぐに出てくるのであるが，そうした議論は非英語圏日本における「英語」の概念を歴史文化的文脈の中で正しく理解し損ねていることから生まれる残念な発想（極論）であるといわねばならない。非英語圏日本の EIGO の概念とその働きは国際英語圏の ENGLISH の有用性を否定したり，それに対立する概念では決してないのである。繰り返すが，「日本の英語（EIGO）」の特徴（または特殊性）とは ENGLISH–EIGO–KOKUGO の連続的かつ重層的な三価構造の間（AIDA）に存在しているのである。

5.「語学の哲学」のフィジカルとメタフィジカルの位相

英語圏のイングリッシュ・スタディーズにおける「日本の英語」研究で見落とされてしまっているのは EIGO の文化意味論的位相（ENGLISH–EIGO–KOKUGO の連続的かつ重層的構造）である。この 3 つの位相は等価値なものであり，かつ密接不可分な関係を持っている。ENGLISH と EIGO と KOKUGO はそれぞれ等価値なものであるべきという見地から，半世紀も前から EIGO の価値に対する弁明（apologia）を一貫して行ってきたのが外山滋比古である。外山は『外国語を考える』の中で「語学の哲学」

について次のように語っている。

> 体で覚えることばをフィジカル（身体的，あるいは形而的）な言語と呼ぶならば，それを超越したことばはメタフィジカル（形而上的）言語ということになろう。ことばは実用への手段であるばかりでなくて，それ自体が文化となりうる，それがメタフィジカルな言語である。外国語においてもフィジカルな語学とメタフィジカルな語学の両方があるべきで，両者はいがみ合うのではなく，互いに補い合って共存することが望ましい(56)。

ここで外山が言っていることは，先に述べた非英語圏内の「日本の英語」の密接不可分で等価値な ENGLISH と EIGO と KOKUGO が非均等（asymmetrical）な関係に陥らないようにすべきである，という警鐘に他ならない。外山は続けて云う ──，

> 哲学としての語学は，また，思考力の涵養や人間形成にも役に立つものであるが，会話のように目に見える効用ではないだけに，多忙な社会からはなかなか認められにくい。母国語はもともとフィジカルな要素がつよいので，ことばの哲学に達することはかえって外国語よりも困難であることが少なくない。そういう母国語の短を補うことも外国語の重要な役割である。最近のように話す外国語が多くの人々の関心になっているときは，ことに語学の哲学が強調される必要があるように思う。そうでないと明治以来，わが国の文化を動かしてきた思考はその源水の一つを失ってしまうことになるかもしれない(57)。

ここで外山は非英語圏内にある「日本の英語」の概念の一部である「国語（KOKUGO）」との関係性とその効用価値について語っているといってよい。明治―大正時代の国家プロジェクトであった〈方法としての英学〉の異文化アプローチ（接近法）を一言で表現すれば〈採長捕短〉の思想(58) に行き着くのであるが，外山のいう「哲学としての語学」の思想もまさに日本の伝統的な「英学の思想」の系譜の中に位置づけることができる。

外国語がもたらすパラドキシカルな「破壊作用」

さらに外山は英学の伝統的な異文化アプローチが生み出してきた自国文化の「破壊と創造」の ‘パラドキシカル’ な効果について次のように語っている。

> しかし，こういう（自然な環境でおのずと習得できる言語習得が理想である，とい

うような言語教育上の）「自然主義」は反省されなくてはならない部分をもっている。また，田園的比喩を借りるならば，春先き麦ふみということが行われる。ふまないと茎が弱くなるという，麦ふみという一見，破壊行為と思われるものが，かえってプラスにはたらくところがふしぎである。リンゴやナシのような果樹は，たえずセンテイということをしてやらないと，枝だけ茂って，実をつけなくなってしまう，かりに実がなっても，小さなものしかできない。すなわち，自然に任せておいては，すぐれた結果にはならない。どうしてそうなのかはわからないが，とにかくセンテイという不自然な妨害作業を行わないと，りっぱな成果を得ないところがきわめておもしろい(59)。

ここで外山は田園の風景を引き合いに出し，自然に対する反自然主義的な行為がもたらすパラドックスに注目し，その原理が非英語圏の外国語（「日本の英語」）の文脈の中でも働いていることを以下のように指摘する。

ことばでも母国語だけの自然に任せておくと，不毛になりがちである。言葉からりっぱなものを生み出そうとするなら，そうしてもセンテイに似た不自然なことが必要のようである。それには何も外国語に限ったことはないが，われわれの言語意識の中へ全然未知の言語を導入して得られる鮮烈な刺激は，けだしセンテイ効果として最高のものであろう。国語の先生あたりから，英語の時間に日本語を乱してこまるという苦情をよくきくことがあるが，その母国語の破壊ということの故にこそ，外国語教育は価値があるのだということもできるのである(60)。

ここで外山が語っている「英語」とは中間的メタ言語（metalanguage-cum-interlanguage）であるEIGOの位相を指しているのであり，決してその外延にあるフィジカルな自然言語としてのENGLISHではないことは明らかである。また，EIGOがKOKUGO（国語）とENGLISH（外国語）に与える「破壊効果」について続けて次のように云う──，

破壊を伴わない成長はない，われわれは外国語の学習ではげしい抵抗感を経験することによって，はじめて言語の感覚をはっきりさせるようになる。したがって，母国語に何の影響も与えないような外国語教育は，その本来の機能を失っているといってよいのである……戦後の教育においては，自由とか自然とかいうことが重視されて来た。不自然な効果をねらった教育などというものは一般からは白眼視されるにきまっている。育てるには一部を損傷させなくてはならぬ，というパラドックスも

忘れられている[61]。

この外山の指摘は本稿の「日本の英語」の概念（ENGLISH–EIGO–KOKUGO）の三価構造（triad）のダイナミクスを読み解く上で大きなヒントを与えてくれている。メタフィジカルな中間言語である EIGO は，英語圏のフィジカルな日常の自然言語である ENGLISH の「世界世俗性」と，非英語圏のフィジカルな日常の自然言語である KOKUGO の「世界世俗性」の双方に対して，一種の「破壊作用」をもたらす働きをもっている，と考えてみることが可能になるからである。そこでは EIGO の KOKUGO に対する破壊作用よって ENGLISH は相対化され，ENGLISH に対する破壊作用によって KOKUGO が逆に強化・維持されているというメカニズムである。そしてなによりもこの破壊作用が言語の創造的作用に繋がっているという点が重要である。「日本の英語」のメタフィジカルな EIGO の位相からもたらされる破壊作用によって，KOKUGO の中に「和製英語」やカタカナ語が創り出され，英語由来の翻訳的日本語表現や発想形式の型が次々と組み込まれてきた（また現在でも組み込まれ続けている）と考えることができるのである。

「思考のための言語」としての‘メタラング’

最後に外山は非英語圏日本の言語環境における日常の生活言語であるパロール（parole）と，それを知識化したラング（langue）がもつ「具体的事物との関係をあえて稀薄しさらに一段と昇華させた思考のための言語」の必要性を説き，それを「メタラング」と呼んでいる[62]。

> メタラングは数や数式ほどには抽象的ではないが，日常言語とは比較にならぬくらい純粋思考に適する媒体である。自然現象を扱う諸学問が数学という言語によって進歩するように，人間を探求する学問では数学に担当するメタラングが推進力になると考えられる[63]。

外山は非英語圏日本における「外国語学習の利点」は「母国語よりも容易にこのメタラングへ達しうることである」にあるという。そして「母国語はパロール的即物性が強烈であるからラングに至るのもなかなか困難である」が「外国語学習の多くはラングから始まるからパロールを経ないでメタラングに達することができる」点を強調する。ここで外山は明示的には語っていないが，こうした洞察が可能となる大前提として，非英語日本の公共圏においては KOKUGO という「思考のための共通言語」が存在しているという事実がある。日本では世界のヘゲモニー言語である ENGLISH の「世俗世界性」

が希薄であるが故に逆に安心して ENGLISH のパロールやラングも相対化できる文化的に有利な言語環境が存在しているのである。外山は ENGLISH が日常の生活言語ではない非英語圏にある日本の外国語習得環境について次のように云う ──,

> 外国語学習が感覚的要素を欠いているために，パロールの修得が困難で，どうしてもラング的なものになるという一般的傾向は，とりもなおさず，メタラングの昇華をそれだけ容易にする条件であるといえるはずである。普通に語学の泣き所とされるところは実は利点になるのである。実際に，母国語で達しにくい精神的なものが旧式といわれる外国語の教室で案外得られている。文化の創造を目指す大学教育においてラング的であることはすこしも恥じるに当たらない。それどころか，さらにメタラングへの昇華，言語による思考法の開発に前向きに取り組むべきであろう。メタラングは精神における神話的創造の原理だともいうことができる。総合的，多面的で，ときに混沌としてるかもしれないが，冷い不毛の秩序にはない生命力を蔵している。新しい人生や新しい時代，社会の創造も，具体的事象にとらわれない思考の方法論であるメタラングによって可能であろう(64)。

以上のように外山の主張の骨子は，非英語圏日本において「思考と文化の創造を可能にする」ような「語学の哲学」の必要性にある(65)。その観点からみても本稿のような「日本の英語」の概念の再吟味は必要不可欠となる。外山の顰に倣っていうならば，非英語圏日本国内で ENGLSIH と KOKUGO の〈空〉間に働いている「目には見えないメタラングとしての EIGO の創造的破壊の効用価値」を見失うことがあってはならないのである。

「日本の英語」（EIGO）とは，フィジカルな ENGLISH とフィジカルな KOKUGO の間（AIDA）のメタフィジカルな〈空〉の位相に配置された〈中間的メタ言語（metalanguage-cum-interlanguage)〉である。外山は浄瑠璃作者の近松門左衛門の作品から引用しこの〈空〉間を「虚実皮膜の間」と呼んでいる(66)。本稿の帰結も，目に見えるフィジカル（形而下）で「役に立つ」ENGLISH と KOKUGO の「実」用の位相に対して，目には見えないメタフィジカル（形而上）の〈虚〉用の位相で「役に立つ」言語が EIGO である，と換言することができるように思う。

おわりに

本稿では「英語（EIGO)」という概念が非英語圏日本のローカル（特殊）な言語空間の中で ENGLISH と KOKUGO の連続的な語感をもって認識されていることを論じ

ることができた。またその論点を非英語圏日本の「英語」研究と英語圏のイングリッシュ・スタディーズの「日本の英語」に関する先行研究の議論の文脈に位置づけることもできた。しかし，本テーマにはもう一つの大きな課題が残されている。それは ENGLISH と KOKUGO のフィジカル感覚の〈空〉間に生まれるメタフィジカルな EIGO 感覚には新しい文化を生み出す創造的な効用がある一方で，そこには副作用も生み出されている，という事実である。この副作用とはメタフィジカルな EIGO 感覚がフィジカルな感覚に及ぼす相対化（破壊）作用によって，多くの日本人英語学習者を ENGLISH の身体感覚に結びつけ難く（言語習得を阻害）させてしまうという一種の心身問題（mind-body problem）を意味している。EIGO 感覚によって WE（‘我々’）という NIPPON の集団的アイデンティーと KOKUGO 感覚が強固に結びつき過ぎるが故に，その国内言語感覚が逆に邪魔をして，国際空間に開かれた I（‘私’）という個人的アイデンティーに根差した ENGLISH の国際言語感覚を ‘身に付け’ 難くさせてしまうのである。非英語圏の「日本の英語」の概念のパラドックスが生み出す「破壊作用」の負の側面については稿を改めて論じていきたい。

《注》

（1） Robert Eaglestone, *Studying English: A Guide for Literature Students.*（London and New York: Routledge, 2016）, p. 7

（2） Edward Said, *Humanism and Democratic Criticism.*（New York: Palgrave, 2004）, p. 28

（3） 文化意味論・記号論的視座については池上嘉彦『記号論への招待』（岩波書店 1984 年）を参照。

（4）「特殊性」とはどの国の文化にも存在するものであるが，本稿でもこの用語を日本の文化歴史的・地政学的条件から生まれた特徴という意味で用いており，その対立概念に「西洋の普遍性」を位置づけるものではない。

（5） 本論では「イングリッシュ」と「英語」と「国語」が比較・対照の対象となるキーワードとなっているため，議論上それぞれの用語の内実を区別するため ENGLISH や KOKUGO や EIGO のように大文字のローマ字表記してある。

（6） Said, *op.cit.*

（7） 杉本つとむ『日本英語文化史』（八坂書房，1985 年，7–9 頁）：実際に日本で最初に正式に生きた英語に接触していた日本人は徳川家康であった。イギリス人航海士のウィリアム・アダムズ William Adams が乗った船が激しい暴風雨によって日本の九州，豊後の海岸に漂流した。それは関ケ原の合戦の数カ月前（慶長 5 年 3 月 16 日：4 月 19 日）のことであった。家康はアダムズを丁重に扱い，彼から幾何学や数学を学んだという。アダムズは日本における当時のヨーロッパの科学や技術の紹介者となった。

（8） 同書（杉本，1985 年）よると，英語のアルファベット文字は「英吉利国字」，英文法書は「英吉利文話之凡例」，英会話教本などは「英米対話捷」と呼ばれていたことが分かる。

（9） 当時の「日本の言語」の分裂状況についてはイ・ヨンスク（1996）の『国語という思想』を参照。

（10） 当時の日本と英米両国の言語事情の中にあって，森有礼は自らの「英語採用論」言説（米

国の言語学者への手紙）の中で日本国内の「国語」改革においてENGLISHの導入を検討し，それと同時に英米両国の「国語」（＝ENGLISH）改革（正書法の整備）の必要性まで説いている（Kobayashi 2009）。

（11） 世界で英語の概念やイメージがどれくらい変容してきているかはリチャード・ベイリーの *Images of English: A Cultural History of the Language*（Cambridge: Cambridge University Press, 1991）に詳細に記録されている。

（12） Bill Ashcroft et.al, *The Empire Strikes Back.*（London and New York: Routledge, 1989）

（13） ビル・アシュクロフト他『エドワード・サイード』（青土社，2005年）

（14） Solma K. Sonntag, *The Local Politics of Global Language.*（Oxford: Lexington Books. 2003）“Ultimately, the local politics of global politics turn on the local configurations of power.” p. 2

（15） エドワード・サイード『文化と帝国主義1』（みすず書房，1998年，137–138頁），「対位法的読解は，両方のプロセス，つまり帝国主義のプロセスと，帝国主義への抵抗のプロセスの両方を考慮すべきであるということだ。テクストを読むときに，視野をひろげ，テクストから強制的に排除されているものを含むようにすればいいのである。」このサイードのロジックを本稿のテーマにも援用してみれば，ENGLISHは大英帝国（その植民地であった米国）の言語であり，KOKUGOは大日本帝国の言語であったわけであるから，この帝国主義の時代の産物である両言語のヘゲモニーを巡る争いの中で「強制的に排除されて」しまっている「日本の言語（≒EIGO）」の文脈を掘り起こす議論を展開すればよいということになる。

（16） Eaglestone, *op.cit.*

（17） 管見によれば，そのような比較文化的視点をもってなされた「日本の英語」研究として，その筆頭に挙げなければならない先行研究は中村敬の『英語はどんな言語か ── 英語の社会的特性』（三省堂，1989年）であろう。中村は非英語圏日本と英語圏の「英語」問題を「国語と国民国家」の議論に連結させながら，通時的かつ共時的な視座から多角的に論じる地平を切り拓いた先駆者である。またその他の関連先行研究に渡部昇一による『イギリス国学史』（研究社，1990年）なども挙げることができよう。渡部は「日本の国学」の視点から「イギリスの国学」である「英語」史の研究を行っている。しかし非英語圏日本国内においてこのような文化政治的かつ比較文化的な視角から行われる学術レベルの「英語」研究は非常に少ないといえる。

（18） 田中克彦『ことばと国家』（岩波書店，1981年）

（19）「公共圏」とはヨーロッパの哲学者（ユルゲン・ハーバーマスやミシェル・フーコーなど）たちの哲学・批評の文脈で使われる概念（用語）である。本稿ではグローバルな英語圏の言語空間を1つのENGLISHの「公共圏」と位置づけ，それを相対化する非英語圏日本の言語空間をもう一つのKOKUGOの「公共圏」として捉え，その国際語と国内語の文化政治交渉の文脈を掘り起こす議論を展開する。「公共圏」の概念については花田達郎『公共圏』（彩流社，2020年）を参照。

（20） Swales, J. M. の *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*（Cambridge: Cambridge University Press. 1990：pp. 24–27）で概念化された用語であるが，本稿では主に英語圏のイングリッシュ・スタディーズの中のイギリスの「国語（Standard English）」研究に援用しているRichard. J. Watts（Bex, Tony. and Watts, Richard. J. *Standard English: The Widening Debate.* London and New York: Routledge. P. 43）の以下の定義を参照しながら日本のKOKUGO（Standard Japanese in Japan）の文脈に適用している。引用英文：“I define the term ‘discourse community’ as a set of individuals who can be interpreted as a community on the basis of the ways in which their oral or

written discourse practices reveal common interests, goals, and beliefs, i.e. on the degree of institutionalization that their discourse displays… Thus, a discourse community may show strong or weak member affiliation to the values of the community, and the community itself may only become 'visible' through the course of time. In this sense, of course, a discourse community might also be defined as an embryonic institution with its own historicity."

(21) 「媒介言語」については『媒介言語論を学ぶ人のために』(木村護郎クリストフ・渡辺克義編) に詳しい。

(22) 外山滋比古『日本の英語，英文学』研究社，2018 年。外山は「日本の英語」と「日本の国語」と「日本の文学」と「日本の英文学」に対する研究を数多く残した日本の最後の英学者の一人である (2020 年 7 月 30 日逝去)。外山は「日本の英語」の変遷を戦前から戦後に亘りつぶさに目撃してきた，日本の「英学」の伝統を継承する最後の生き証人といってもよい存在であった。英学者中村敬『英語とはどんな言語か ── 英語の社会的特性』(三省堂，1989 年，152–153 頁) の中には，非英語圏日本の英学の伝統の中で ENGLSIH を「相対化」する研究者 (英学者) の系譜が記されている。英文法や辞書編纂において膨大な業績を残した英学者斎藤秀三郎 (1866–1929) をその第 1 号とし，その最後に外山滋比古 (1921–2020) の名が記されている (なお，非英語圏日本において ENGLISH を「対象化」した英学者の系譜には中村敬 (1932–) 自身も含まれていることをここに明記しておきたい)。

(23) ロバート・イーグルストン『「英文学」とは何か－新しい知の構築のために』(川口喬一訳研究社，2003 年) の原書のタイトルは "*Studying English: A Guide for Literature Students*" (2016) である。しかし日本語版に翻訳されると English が「英文学」と括弧つきで表記されている点に注目しておこう。まさにこの記号概念の差異 (ズレ) こそが非英語圏日本の言語空間内で ENGLISH の概念がもつ文化意味論上の〈揺らぎ〉を示唆しているからである。外山滋比古であればイーグルストンの書名も「〈英語，英文学〉とは何か ── 新しいリテラチャー研究のために」と翻訳したであろう。

(24) 自国語の定着化してしまっている翻訳語を「対象化」することの難しさについて鈴木貞美 (1998 年，40 頁) は『日本の「文学」の概念』において以下のように語っている。「言葉の歴史を調べる際に，ある時代に用いられた言葉が，見かけ上，現在のわれわれと同じ言葉であるために，別の意味をもっていることに気づかず，われわれの観念をそれに投影して読みちがえたり，あるいはわれわれの観念とは異なるということだけで，考察の対象から外してしまったり，よく検討せずに古いとか，間違いであるとか，一方的に裁断してしまうことは往々にして起こることだ。また，われわれの言葉と観念にあたるもののみを対象にしていると，同じ時代の，同じ言葉の別の用法を無視したり，同じ観念が別の語で語られていることに気づかなかったりすることになる。これでは「文学」の歴史には，あちこちに罠がしかけられているかのようではないか。」これはまさに本稿のメインテーマ (「日本の英語」の概念) の研究の難しさについても当てはまる。

(25) 鈴木，前掲書　同頁。漱石の『文学論』から引用。「漢学に所謂文学と英語に所謂文学とは到底同定義の下に一括し得べからざる異種類のものたらざる可からず」

(26) 漱石は非英語圏における「日本の英語」と「日本の文学論」を展開する時に，新しい言語 (「国語」) とその表現形式を追求した際に援用した学問領域は主に心理学と社会学であった。これは非英語圏日本におけるコトバとココロとシャカイの関係性を新しい次元から再編成 (創造) しようと試みていたことを示唆している。

(27) 外山，同書，24 頁

(28) 外山滋比古『外国語を考える』ELEC 出版部，1972 年，16–17 頁　本書で外山は「日本の英語」の本質は「後段言語 (metalanguage)」にあると述べている。日本における外国語

の「メタラング」機能については同書の「メタラングの修得」(110–113 頁) を参照。

(29) 外山，同書，16 頁

(30) 近代性とは「論理性」のことと言い換えてもよい。加賀野井秀一は『日本語は進化する』(NHK 出版，2002 年) の中で，日本では歴史的に外国語を「日本の言語」に組み込むことで「日本語」の情意表現の中に「日本語の論理性の脈絡」(228 頁) を生み出してきた点ついて言及している。EIGO の働きは「日本語の論理性の脈絡」を生み出す上で大きな役割を果たしているということになる。

(31) 松岡正剛は『間の本 ── イメージの午後 The Book of MA』(工作舎，1980 年) の中で，日本文化の様々な事象に発現する「間」の原理を物理学の湯川秀樹博士の現代物理学の素粒子論における「中間子」の働きを例に挙げながら説明している (112–113 頁)。「中間子」とは単に素粒子 A と B の「対」の間の媒介するものするのではなく，その 2 つを包み取り巻く空間が「間」となり，その空間全体を媒介するのが中間子の働きであるという。本稿では日本文化のこの「間」の働き (原理) に注目し，ENGLISH と KOKUGO の対言語空間全体を媒介する EIGO の働き (特徴) を析出する試論となっている。木村敏は『あいだ』(弘文堂，1988 年) の中で「この日本の文化の「間」を AIDA と読み，「主体的と主体との間主体的な「間」が個別的な主体の内部の「あいだ」を 1 つに統合する」働きを「メタノエシス的原理」と呼んでいる (29–51 頁)。

(32) 「語感」については中村明『センスある日本語表現のために ── 語感とは何か』(中央公論社，1994 年) も参照

(33) 小川芳男『英語に生きる』英潮社，1978 年，115 頁

(34) 非英語圏と英語圏の間 (AIDA) の内延と外延の重層的位相では，「日本の言語」の主体認識は常に流動的かつ連続的な様態として機能している。言語認識の「自己運動的な動的構造」に関わる「主体内部のあいだ」と「主体の二重性」においてに木村敏は次のように語っている。「二つの主体が別々に存在するわけではなくて，第二主体がその一局面として第一の主体を含んでいる」「そしてこの主体内部で働いている「間」のメタノエシス的原理が，さらに高次の間主体的なメタノエシス的原理によって方向づけられ，それに包まれるということになる。そしてこのようにして一見無限に進行して行くかに見える包み包まれる関係は，実はたった一つのノエシス的作用，生命一般の根拠に根差した世界との関わりの原理としてのノエシス的作用が示す諸様態であるに過ぎない」(木村，同書，60–61 頁)

(35) Stanlaw, *Japanese English: Language and Culture Contact.* (Hong Kong: Hong Kong University Press, 2004, p. 4) 日本語訳は筆者 (以下同様)。"I should say at the outset that I — unlike some other authors — do *not* believe that the English used in Japan is actually *borrowed* per se; most 'English' found in Japan — to my mind, at least — created in Japan for Japanese purposes.". ここでスタンローは English を括弧つきの 'English' と表記していることに注意されたい。

(36) *Ibid.,* p. 286 "…however, we accept the fact, for better or worse, that English is a Japanese language. At first glance this might appear strange, even to those working in the 'International English' profession.… But I have attempted to show in this book, English and Japanese are now inseparable as the American and Japanese economies. Indeed, I would argue that Japan today could not exist without English, and that, as in India. English is essential for the functioning of Japanese society."

(37) Philip Seargeant, *The Idea of English in Japan.* (Bristol, Buffalo, and Toronto: Multilingual Matters, 2009), p. 153

(38) Eaglestone, *op.cit.,* pp. 7–8 (日本語訳は筆者) "English, as well as how we see literature, is constantly changing. All disciplines change over time: chemistry is very

different now than how it was three hundred, one hundred or even fifty years ago. Moreover, disciplines are born, grow and die out over time. English is a relatively new subject: its modern form is only just over three or four generations old. It is also one of the most quickly evolving and developing subjects.… English as a subject has become much more wide-ranging and challenging, and these changes have affected all of us who study or teach English." 注の(1)を参照のこと。

(39) Seargeant, *op.cit.,* pp. 14–15（日本語訳は筆者：以下同様）"A pre-established concept of 'English' is always an axiomatic starting point for any form of English language-related reflective practice. Although research takes English as its object of study, it must first designate what is meant by English, and thus the object of study is not objectively found, but partially predetermined according to the assumptions and interests of the research tradition."

(40) *ibid.,* p. 57 "In this way, the object is, in Harpham's characterization, 'arbitrary'. The axiom of English does not, therefore, have a fixed or universal value, and it is this difference in starting point which develops into different disciplinary traditions."

(41) *Ibid.,* p. 20

(42) 「日本の英語」問題を非英語圏日本において本格的に取り組んだ研究者は中村敬（1932– ）である（『英語はどんな言語か ── 英語の社会的特性』三省堂，1989 年，『なぜ，「英語」が問題なのか？ ── 英語の政治・社会論』三元社，2004 年）。本稿で取り上げている英語圏のイングリッシュ・スタディーズの「日本の英語」研究において中村の研究が全く取り上げられない事実自体がある意味で多くのことを物語っているといえる。中村の主要な研究のほとんどは非英語圏内の「国語（KOKUGO）」で発表されていることから，英語圏の研究者が日本のディスコース・コミュニティー内の主要先行研究に目が行き届いていないか，またはその研究の重要性が理解できずにいるか，いずれにせよ，海外（英語圏）のディスコース・コミュニティー内の「日本の英語」研究にはまだまだ多くの仕事が残されているといえる。

(43) これはイ・ヨンスクが『「国語」という思想』で提出した，「国語」という言語の文化的担保になる「日本人」イデオロギーへの視点とパラレルなものである。

(44) Seargeant, *op.cit.,* p. 20 "As such, an analysis of such associations and the way they reflect and interact with social and political trends within the culture is of great importance for any debate about the place and state of English in Japan. Indeed, we can hypothesize that the conceptualizations of English that exists are not arbitrary in terms of their historical and political genealogy, and are thus likely to be significant in terms of the cultural work they perform. It would be mistaken, therefore, to dismiss them as simply wrong-headed and out of line with contemporary thinking in TESOL and applied linguistics studies. We are faced, then, with two specific questions. To what end are the conceptualizations of English within Japanese society the way that they are? and, what consequence do the structural dynamics with result in these context-specific conceptualizations have for the generation of the theoretical approaches that were discussed at the beginning of this chapter?"

(45) 注(34)を参照のこと。

(46) マクベイは日本の "ホンモノ" ではない「日本の英語」を 'Japan-Appropriated English' と 'Fantasy English' の 2 つにカテゴリー化している（2002：166–171 頁）。非英語圏日本という同質性の高い国民の言語環境において，外国語である ENGLISH がそうした疑似的な動態となって発現することはごく自然な事象であるのだが，ここではマクベイが 'Eigo' を 'Japan-Appropriated English' と位置づけている点に注目したいと思う。ただし，その

議論からは「日本の英語（EIGO）」が KOKUGO の「世俗世界性」に与える効用に関する知見は全く得ることができない。

（47） Seargeant, *op.cit.,* p. 85, p. 153 “…act as a further boundary between Japan and outside world.” “English — as both concept and practice — already exists as a site and as a vehicle for cultural expression and for the brokering identity in Japan.”

（48） Seargeant, *op.cit.,* p. 133　サージェントはロラン・バルトや池上嘉彦（Ikegami, *The Empire of Signs: Semiotic Essays on Japanese Culture*（Amsterdam: John Benjamins, 1991）の日本文化空間の記号論的解釈を引き合いに出しながら，非英語圏日本の ENGLISH の概念に肉迫している。“If we adapt this formula we can, perhaps, gain an insight into the way in which, in extreme（though numerous）examples, a similar process is at work with the English language in Japan.”

（49） *Ibid.,* pp. 132–153

（50） *Ibid.,* p. 143 “This book so far has been concerned primarily with ways in which this symbolism boundary is set, and the discourses and debates that are involved in *the process of creating a shape for what is to qualify as ‘English’,* both in Japan and in more general applied linguistic theory.”（イタリックは筆者）ここでサージェントは English にアポロストフィーで括っている点に注目しておこう。これはサージェントが非英語圏日本の English の概念が特殊化言語空間に存在していることに気づき始めていることを示唆している。

（51） 成毛眞『日本人の 9 割に英語はいらない』祥伝社，2013 年

（52） 同書，4 頁

（53） 同書同頁

（54） 加賀野井秀一（前掲書，2002 年）の「情緒表現形式を論理表現形式へ」という視点も非英語圏の外国語効果の一つである。『日本語は進化する』（2002）は外「国語」の学修によって自「国語」が進化する，という意味である。

（55） ただし，筆者はここでこれからも「そうあるべきである」といいたいのではない。そうではなく，非英語圏日本の「国語」公共圏内における「日本の英語」を考えるためにも，「自然にそうなるべくしてそうなってきた」言語社会的・歴史的事実を，海外のイングリッシュ・スタディーズの ENGSLISH の概念を「公理」にしながら否定的に論じてしまうのではなく，まずはそれを非英語圏の「英語研究」にとって無視することができない ENGLISH–EIGO–KOKUGO の三価構造の視座から批判的に再認識・吟味することが必要ではないか，というのが筆者の議論（問題提起）である。

（56） 外山滋比古『外国語を考える』，108–19 頁

（57） 同書，180–194 頁（「新外国語論」）

（58） この点については拙稿「英学思想史への一視角」（2011）を参照されたい。

（59） 外山，同書，36 頁

（60） 同書，37 頁

（61） 同書同頁

（62） 同書，p. 110–113（「メタラングの修得」）

（63） 同書，p. 111

（64） 同書，p. 112

（65） 同書，p. 109

（66） 外山がいう「虚実皮膜の間」の「虚」または「空」間の創造的な働きは日本の英学思想の重層的構造とも深く関わっている。英学思想に見る「虚実」構造のダイナミズムについては拙稿「英学とプラグマティズム」（2017）も参照されたい。

引用・参考文献

イ・ヨンスク（1996）『「国語」という思想』岩波書店

池上嘉彦（1984）『記号論への招待』岩波書店

エドワード・サイード（1998）『文化と帝国主義 1』みすず書房

小川芳男（1978）『英語に生きる』英潮社

加賀野井秀一（2002）『日本語は進化する』（日本放送出版会）

木村護郎クリストフ・渡辺克義編（2009）『媒介言語論を学ぶ人のために』世界思想社

木村敏（1988）『あいだ』弘文堂

小林敏宏（2011）「英学思想への一視角 ── 兵学と英米地域研究の弁証法的変容に関する考察 ──」拓殖大学論集(284）人文・自然・人間科学研究，第 26 号，1–18 頁

────（2017）「英学とプラグマティズム ── 19 世紀後半の日米間に見る「実学」思想の重層的構造への視座 ──」拓殖大学論集(306）人文・自然・人間科学研究，第 37 号，1–23 頁

杉本つとむ（1985）『日本英語文化史』八坂書房

鈴木貞美（1998）『日本の「文学」の概念』作品社

田中克彦（1981）『ことばと国家』岩波書店

外山滋比古（1972）『外国語を考える』ELEC 出版部

────（2018）『日本の英語，英文学』研究社

中村明（1994）『センスある日本語表現のために ── 語感とは何か』中央公論社

中村敬（1989）『英語はどんな言語か ── 英語の社会的特性』三省堂

────（2004）『なぜ，「英語」が問題なのか？ ── 英語の政治・社会論』三元社

成毛眞（2013）『日本人の 9 割に英語はいらない』祥伝社

花田達郎（2020）『公共圏』彩流社

ビル・アシュクロフト他（2005）『エドワード・サイード』青土社

レオ・レオーニ・松岡正剛（1980）『間の本 ── イメージの午後 The Book of MA』工作舎

ロバート・イーグルストン（2003）『「英文学」とは何か』（川口喬一訳）研究社

渡部昇一（1990）『イギリス国学史』研究社

Ashcroft, Bill. et.al (1989) *The Empire Strikes Back.* London and New York: Routledge.

Baily, Richard W. (1991) *Images of English: A Cultural History of the Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Barthes, Roland (1982) *Empire of Signs.* London: Cape

Bex, Tony. and Watts, Richard. J. (1999) *Standard English: The Widening Debate.* London and New York: Routledge.

Eaglestone, Robert (2009) *Doing English: A Guide for Literature Students.* London: Routledge.

_____ (2016) *Studying English: A Guide for Literature Students.* Routledge

Ikegami, Yoshihiko (1991) Introduction: Semiotics and Culture. In Y. Ikegami (ed.) *The Empire of Signs: Semiotic Essays on Japanese Culture* (pp. 1–24), Amsterdam: John Benjamins.

McVeigh, Brian J. (2002) *Japanese Higher Education as Myth.* New York and London: M.E. Sharpe

Pennycook, Alistair. (1994) *The Cultural Politics of English as an International Language.* London and New York: Longman.

Said, Edward (2004) *Humanism and Democratic Criticism.* New York: Palgrave.

Seargeant, Philip (2009) *The Idea of English in Japan.* Bristol, Buffalo, and Toronto:

Multilingual Matters.
Sonntag, Solma K. (2003) *The Local Politics of Global Language.* Oxford: Lexington Books.
Stanlaw, James (2004) *Japanese English: Language and Culture Contact.* Hong Kong: Hong Kong: University Press.
Swales, John. M. (1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings.* Cambridge: Cambridge University Press.
Toshihiro, Kobayashi (2009) *Mori Arinori: New Light on his Weltanschauung in Late Edo and Early Meiji Japan and on His Language Reform Discourse.* Seijo University English Monograph No. 41.

（原稿受付　2020 年 6 月 29 日）

人文・自然・人間科学研究　No. 44, pp. 31–58　　October 2020

Quiasmos en San Lucas 24

Oscar Javier Mendoza García

Palabras Clave: Quiasmo, San Lucas, Emaús, Catequética, Pedagogía de la Fe, Pasión, Resurrección, Apariciones de Jesús, Eucaristía, Comunión, Iglesia, Misión.

Abreviaturas: AT: Antiguo Testamento. NT: Nuevo Testamento. Mt: Evangelio según San Mateo. Mc: Evangelio según San Marcos. Lc: Evangelio según San Lucas. Jn: Evangelio según San Juan. Hch: Actas o Hechos de los apóstoles. Jr: Jeremías. 2 Mac: Segundo libro de los Macabeos. 1 Co: Primera epístola a los Corintios. Flp: Epístola a los Filipenses. Ef: Epístola a los Efesios. d.C.: Después de Cristo. v: versículo.

Notas: Intercalamos las notas en el mismo texto para evitar repeticiones. Puede verse la referencia completa de las fuentes en la bibliografía final. También incluimos en el texto las referencias bíblicas.

1 Introducción

En el capítulo 24 del evangelio de San Lucas destaca, entre otras apariciones de Jesús resucitado, el relato de los discípulos de Emaús (Lc 24, 13–35) que es peculiar suyo al no estar en otros evangelios. Es una narración pascual, como veremos basada en una tradición oral, de la aparición de Jesús resucitado en Emaús a dos discípulos desconocidos hasta entonces (uno de nombre Cleofás) que habiendo partido de Jerusalén vuelven para recibir la confirmación de la resurrección de Jesús por parte de la comunidad de los apóstoles, que Lucas quiere que se reconozca como la tradición oficial, y comunicar también su experiencia. Lucas habría de inspirarse en el mundo palestino, que ya usara esta forma de relato con objetivo didáctico. Lucas es un maestro de la narración consiguiendo comunicar lo que pretende: transmitir un contenido doctrinal que sirva al lector y a la comunidad cristiana reunida. Veremos cómo por medio de la forma literaria del quiasmo y con un lenguaje primoroso recoge la tradición y la enriquece con un objetivo catequético: enseñar que al Jesús glorioso, el Cristo, hay que reconocerle en la eucaristía que celebra la comunidad de creyentes bajo los apóstoles. Se trata del punto capital sobre el que se asienta el cristianismo: Jesús que vence a la muerte y con su resurrección nos da vida eterna.

Quiasmo es una figura retórica o literaria de construcción que consiste en una repetición e inversión del orden de elementos gramaticales o incluso palabras en forma de cruz en una o en varias frases. Se trata de un paralelismo cruzado, es decir, de la repetición de una estructura sintáctica que implica intercambiar el

orden de los elementos de dos o más secuencias. Cuando las palabras se repiten en la misma oración con otro orden se llama retruécano. En el caso del quiasmo los elementos que se repiten aparecen primero en un orden y luego en el orden contrario. El nombre de esta figura literaria procede del griego χιασμός, 'disposición cruzada' (en referencia a la forma de la primera letra de la palabra griega χ, ji). En esta presentación analizaremos la estructura quiástica del pasaje de Emaús, así como otros quiasmos que el genial narrador Lucas elabora intencionadamente en el capítulo 24, el último de su evangelio, con el objetivo kerigmático de comunicar la fe de que Jesús de Nazaret, tras su muerte, vive.

Con diferentes quiasmos, veremos cómo Lucas consigue un efecto estilístico elegante en el último capítulo de su evangelio que nos sorprenden por su originalidad y su gran poder persuasivo, que nos ayuda a recordarlo y recibir su comunicación de forma más eficaz. Esa intencionada elaboración de San Lucas la vamos apreciando en los diversos quiasmos del capítulo 24 de su evangelio y de forma especial en la construcción de su escena más larga y clave de la aparición anterior y la posterior a ella, el relato de los discípulos de Emaús, que es visiblemente un quiasmo entrelazado en otro anterior (con el clímax en la "no creencia") y otro posterior (con el clímax en la "creencia"), género literario con el que Lucas estructura la salida de Jerusalén de dos discípulos desalentados y su vuelta llenos de esperanza tras su encuentro con Jesús resucitado. En este quiasmo de Emaús, va ensartando oraciones similares en un orden invertido de forma correlativa: tenían los ojos cerrados y se abrieron sus ojos; desconocimiento del compañero de camino y su reconocimiento, la incomprensión de las Escrituras y su revelación, del Jesús muerto al Cristo vivo. Esa es la intención de Lucas, resaltar que Jesús vive de una forma no terrenal y corruptible sino como el Resucitado para siempre que se hace presente en cada uno y en la comunidad cristiana que proclama la Palabra y celebra la Eucaristía.

Se ha estudiado el pasaje de Emaús como un viaje de ida y vuelta: alejamiento de la comunidad cristiana y retorno a ella. Sin embargo no se han analizado pormenorizadamente otras líneas de fuerza apuntando a la "no creencia" y a la "creencia", que forman otros quiasmos que interrelacionan todos los versículos de ese último capítulo del evangelio de Lucas, como tampoco el cruce quiástico que hace de unión con el final del capítulo 23. No nos puede pasar por alto la continuidad que hace en *Hechos de los Apóstoles* explayándose sobre la Ascensión en el mismo prólogo, en que lo relaciona expresamente con el final de su evangelio.

Se han utilizado estos pasajes del capítulo 24 del evangelio de Lucas para hacer apología de la resurrección de Jesús cuando esa nunca fuera la intención de Lucas cuyos objetivos fueron estrictamente pedagógicos. Se ha caído en el error de interpretar esos pasajes de las apariciones de Jesús resucitado como sucesos que ocurrieran literalmente tal como se narran, lo que nos llevaría a entender a Lucas como un mero reportero periodístico que tras cuatro décadas relatara una visión que le cuentan ocurrió. Veremos que Lucas no pretende siquiera ni poner en claro la verdad histórica de la resurrección de Jesús tal cual lo vieran las mujeres, Pedro

o esos dos discípulos de Emaús, sino que invita a quien lee y escucha ese y otros relatos de las apariciones a reconocer a Jesús en la gloria y haciéndose presente en la Eucaristía.

Transcribimos a continuación el capítulo 24 del evangelio de San Lucas siguiendo la *Biblia de Jerusalén,* que hemos utilizado, para que el lector lo tenga a la vista desde el principio y pueda cotejar las referencias que se hacen de él. Pondremos también la referencia "en línea" del mismo texto. En esta transcripción no incluimos la subdivisión de los versículos que aparecen en el escrito en letras minúsculas. Esas letras responden a una división imaginaria de la frase o frases del versículo que el lector podrá fácilmente identificar. Analizamos la estructuración literaria de todo el capítulo 24 del evangelio de Lucas y añadimos los elementos del final del capítulo 23 y principio de *Hechos de los Apóstoles* que le dan unidad y continuidad. Intercalamos en el capítulo 3 el esquema gráfico que hemos elaborado de palabras conectoras, donde se condensan los quiasmos del capítulo 24 y se aprecian de un golpe de vista las líneas de tensión diseñadas por Lucas. Veremos las perspectivas eucarísticas del relato central de los dos discípulos de Emaús para entresacar las connotaciones teológicas que brotan del capítulo 24 sobre las apariciones de Jesús resucitado con las que Lucas nos quiere adoctrinar y catequizar.

Lucas 24 en la *Biblia de Jerusalén*

El sepulcro vacío. Mensaje del Ángel

1 El primer día de la semana, muy de mañana, fueron al sepulcro llevando los
aromas que habían preparado. 2 Pero encontraron que la piedra había sido
retirada del sepulcro, 3 y entraron, pero no hallaron el cuerpo del Señor Jesús.
4 No sabían qué pensar de esto, cuando se presentaron ante ellas dos hombres con
vestidos resplandecientes. 5 Como ellas temiesen e inclinasen el rostro a tierra, les
dijeron: "¿Por qué buscáis entre los muertos al que está vivo? 6 No está
aquí, ha resucitado. Recordad cómo os habló cuando estaba todavía en Galilea,
diciendo: 'Es necesario que el Hijo del hombre sea entregado en manos de los
pecadores y sea crucificado, y al tercer día resucite.'" 8 Y ellas recordaron sus
palabras.

Los apóstoles no creen a las mujeres

9 Regresando del sepulcro, anunciaron todas estas cosas a los Once y a todos los
demás. 10 Las que decían estas cosas a los apóstoles eran María Magdalena, Juana
y María la de Santiago y las demás que estaban con ellas. 11 Pero todas estas
palabras les parecían como desatinos y no les creían.

Pedro en el sepulcro

12 Pedro se levantó y corrió al sepulcro. Se inclinó, pero sólo vio las vendas y se
volvió a su casa, asombrado por lo sucedido.

Los discípulos de Emaús

13 Aquel mismo día iban dos de ellos a un pueblo llamado Emaús, que distaba

sesenta estadios de Jerusalén, 14 y conversaban entre sí sobre todo lo que había pasado. 15 Y sucedió que, mientras ellos conversaban y discutían, el mismo Jesús se acercó y siguió con ellos; 16 pero sus ojos estaban retenidos para que no le conocieran. 17 El les dijo: "¿De qué discutís entre vosotros mientras vais andando?" Ellos se pararon con aire entristecido. 18 Uno de ellos llamado Cleofás le respondió: "¿Eres tú el único residente en Jerusalén que no sabe las cosas que estos días han pasado en ella?" 19 El les dijo: "¿Qué cosas?" Ellos le dijeron: "Lo de Jesús el Nazoreo (variación de Nazareno), que fue un profeta poderoso en obras y palabras delante de Dios y de todo el pueblo; 20 cómo nuestros sumos sacerdotes y magistrados le condenaron a muerte y le crucificaron. 21 Nosotros esperábamos que sería él el que iba a librar a Israel; pero, con todas estas cosas, llevamos ya tres días desde que esto pasó. 22 El caso es que algunas mujeres de las nuestras nos han sobresaltado, porque fueron de madrugada al sepulcro, 23 y, al no hallar su cuerpo, vinieron diciendo que hasta habían visto una aparición de ángeles, que decían que él vivía. 24 Fueron también algunos de los nuestros al sepulcro y lo hallaron tal como las mujeres habían dicho, pero a él no le vieron." 25 Él les dijo: "¡Oh insensatos y tardos de corazón para creer todo lo que dijeron los profetas! 26 ¿No era necesario que el Cristo padeciera eso y entrara así en su gloria?" 27 Y, empezando por Moisés y continuando por todos los profetas, les explicó lo que había sobre él en todas las Escrituras. 28 Al acercarse al pueblo a donde iban, él hizo ademán de seguir adelante. 29 Pero ellos le forzaron diciéndole: "Quédate con nosotros, porque atardece y el día ya ha declinado." Y entró a quedarse con ellos. 30 Y sucedió que, cuando se puso a la mesa con ellos, tomó el pan, pronunció la bendición, lo partió y se lo iba dando. 31 Entonces se les abrieron los ojos y le reconocieron, pero él desapareció de su lado. 32 Se dijeron uno a otro: "¿No estaba ardiendo nuestro corazón dentro de nosotros cuando nos hablaba en el camino y nos explicaba las Escrituras?" 33 Y, levantándose al momento, se volvieron a Jerusalén y encontraron reunidos a los Once y a los que estaban con ellos, 34 que decían: "¡Es verdad! ¡El Señor ha resucitado y se ha aparecido a Simón!" 35 Ellos, por su parte, contaron lo que había pasado en el camino y cómo le habían conocido en la fracción del pan.

Aparición a los apóstoles

36 Estaban hablando de estas cosas, cuando él se presentó en medio de ellos y les dijo: "La paz con vosotros." 37 Sobresaltados y asustados, creían ver un espíritu. 38 Pero él les dijo: "¿Por qué os turbáis, y por qué se suscitan dudas en vuestro corazón? 39 Mirad mis manos y mis pies; soy yo mismo. Palpadme y ved que un espíritu no tiene carne y huesos como veis que yo tengo." 40 Y, diciendo esto, les mostró las manos y los pies. 41 Como ellos no acabasen de creerlo a causa de la alegría y estuviesen asombrados, les dijo: "¿Tenéis aquí algo de comer?" 42 Ellos le ofrecieron parte de un pez asado. 43 Lo tomó y comió delante de ellos. 44 Después les dijo: Estas son aquellas palabras mías que os hablé cuando todavía estaba con vosotros: 'Es necesario que se cumpla todo lo que está escrito en la Ley de Moisés, en los Profetas y en los Salmos acerca de mí'." 45 Y, entonces, abrió sus

inteligencias para que comprendieran las Escrituras, 46 y les dijo: “Así está escrito que el Cristo padeciera y resucitara de entre los muertos al tercer día 47 y se predicara en su nombre la conversión para perdón de los pecados a todas las naciones, empezando desde Jerusalén. 48 Vosotros sois testigos de estas cosas.” 49 “Mirad, yo voy a enviar sobre vosotros la Promesa de mi Padre. Por vuestra parte permaneced en la ciudad hasta que seáis revestidos de poder desde lo alto.”

La Ascensión

50 Los sacó hasta cerca de Betania y, alzando sus manos, los bendijo. 51 Y sucedió que, mientras los bendecía, se separó de ellos y fue llevado al cielo. 52 Ellos, después de postrarse ante él, se volvieron a Jerusalén con gran gozo, 53 y estaban siempre en el Templo bendiciendo a Dios.

Ver en en línea: https://www.bibliacatolica.com.br/la-biblia-de-jerusalen/lucas/24/

2 Análisis literario del capítulo 24

Lucas engarza tres relatos de apariciones en este capítulo 24: a las mujeres en la tumba incluyendo la visita de Pedro (1–12), a los dos discípulos de Emaús (13–35) y a los apóstoles en Jerusalén (36–49). Los versículos últimos sobre la Ascensión, 50–53, hacen de epílogo y conectan con *Hechos de los Apóstoles* donde da testimonio del nacimiento de la Iglesia y su expansión. Los tres relatos, además del v. 12, de Pedro en el sepulcro, parten con el interrogante de la tumba vacía y resuelven con la experiencia en Cristo Resucitado. Cada uno de los tres se ordenan en forma de quiasmo con conectores lingüísticos, palabras clave que se vuelven a repetir de forma inversa, en orden opuesto respectivamente. También podría verse el segundo relato, Emaús, como unificador de los otros que de forma primorosa da cohesión al capítulo creando una tensión entre el no creer y el creer, entre el porqué de la tumba vacía y la respuesta de la Resurrección.

2.1 Conexión del capítulo 23 con el 24 en quiasmo

Apreciamos un primer quiasmo ABC, C´B´A´ que sirve de conector discursivo entre los capítulos 23 y 24 del evangelio de Lucas:

A. Las mujeres van al sepulcro y ven cómo era colocado el cuerpo de Jesús: 23, 55
  B. Las mujeres preparan aromas y mirra: 23, 56a
    C. Las mujeres no van al sepulcro (descansaron por ser sábado): 23, 56b
    C´. Las mujeres van al sepulcro (la madrugada del domingo, 22): 24, 1a
  B´. Las mujeres llevan los aromas preparados: 24, 1b
A´. Las mujeres van al sepulcro y no ven el “cuerpo del Señor Jesús”: 24, 2–3

2.2 No creencia en quiasmo

Otro amplio quiasmo es 24, 1–23a: No creencia (citaremos solo los versículos):

Sepulcro sin el “cuerpo del Señor Jesús”: 1–3
“Dos hombres con vestidos resplandecientes” se aparecen a las mujeres: 4–8
Las mujeres van del sepulcro a los Once: 9–10
No creen (los Once y todos los demás): 11
Pedro va de los Once al sepulcro y se queda “asombrado”: 12
Jesús se “acercó” a dos discípulos (hombres): 13–21
Sepulcro sin el cuerpo de Jesús: 22–23a y 24b

El punto de énfasis es que “no creen”. Es la situación de no creencia de la que se parte en el asombro de Pedro en el sepulcro (12) y en la perícopa de Emaús (13). Para Pedro, el hecho de ver las vendas en el sepulcro le causa asombro, es ya un signo de fe. Sin embargo, a los discípulos de Emaús no es el sepulcro vacío sino la falta de visión corporal de Jesús resucitado que esperaban lo que les produce tristeza e impide reconocerle a pesar de que se había acercado y seguía con ellos. Podemos adivinar que los **versículos 22–24 vienen a ser la síntesis de 1–11 en forma paralela** y a la vez sirven de clave para pasar de la no creencia a la fe por medio de la clave “Ha resucitado”, anunciado por los “ángeles” (23):

Las mujeres (sujeto en 23, 55) no encuentran el cuerpo de Jesús: 1–3; 22–23a
Se aparecen “dos hombres” resplandecientes a las mujeres: 4; “ángeles”: 23b
Mensaje de los “ángeles”: **Está vivo** (resucitó): 5–7; **Él vive**: 23c
Las mujeres van del sepulcro a los Once: 9–10; los hombres van al sepulcro: 24a
Los apóstoles no creen a las mujeres: 11; los hombres no lo vieron: 24b

Observamos cómo se repite el sujeto de “las mujeres”, ya introducido al final del capítulo 23 y cómo esos “hombres con vestidos resplandecientes” son citados después por los discípulos de Emaús como “ángeles”, como queriéndole quitar validez al testimonio y considerándolo como una “visión” subjetiva venida de mujeres, y por tanto, con poca credibilidad por estar entonces denigradas por su género. Es curiosa la relación léxica, también de forma paralela, que se da entre los **versículos 22–23b y 24–25**:

Algunas mujeres: 22, y algunos hombres (de los nuestros): 24a, van al sepulcro
Las mujeres no hallaron el cuerpo de Jesús; 23a; los hombres no lo vieron: 24b
Los ángeles dicen que Él vive: 23b; Jesús les dice “insensatos” para creer: 25

Mientras las mujeres (las dos Marías: la Magdalena y la madre de Santiago, de Betania, Juana, mujer de Cusa (administrador de Herodes, 8, 3), y “las demás que estaban con ellas”, 10) buscan el cadáver de Jesús para poner los aromas, los hombres (Pedro a la cabeza, 12) parecen buscar a Jesús vivo. De la perplejidad de las mujeres (“no sabían qué pensar de esto”, 4) se pasa al asombro de Pedro. No podemos tachar a Lucas de machista alegando que desprestigiara a las mujeres. Como lo que trata es de catequizar es preciso que lo haga según la mentalidad de

su época y como lo oía en la reuniones de las primeras comunidades cristianas. Lucas precisa el testimonio de Pedro, cabeza de los Apóstoles, que gozaba de credibilidad en la comunidad judeocristiana, para revalorizar así el testimonio del grupo de mujeres, entonces tenidas por ingenuas y faltas de crédito. Lucas pone en valor a las mujeres haciendo que sean ellas las primeras discípulas de Jesús en ver a "dos hombres con vestidos resplandecientes" (seres sobrenaturales) mientras que los dos varones de Emaús no son capaces de reconocer a quien camina con ellos como el Jesús que conocían. Lucas, más que ningún otro evangelista, da gran protagonismo a las mujeres, las primeras en recibir el anuncio de la Resurrección. No es misógino pues las menciona en muchos más sucesos que los demás, aunque ya de hecho el NT cuadriplica el porcentaje de los nombres propios de mujer con respecto al AT. Aun así, son 30 nombres, 20%, con respecto a los 120 de varón, 80% (Rodríguez 2012: 416). Aparte del total de 464 en que aparece "hombre" refiriéndose al "ser humano" en el NT, la palabra "mujer" aparece en los evangelios 109 veces (63 veces referidas a su género y 47 en cuanto esposas de alguien) y "hombre", como varón, solo 47 (Rodríguez 2012: 415). Lucas, en el capítulo 24, multiplica el número de mujeres (3 y "las demás", 10) con respecto a Marcos. Las tres, ya mencionadas (10), eran María Magdalena, María la de Santiago y Juana. Entre esas "demás" cabría mencionar otras cuatro discípulas que menciona en su evangelio: Ana, la profetisa (2, 36), Susana (8, 3), y Marta y María (10, 38–39). "Otras muchas" (8, 3) seguían y servían a Jesús. Las presenta como un grupo numeroso con lo que compensar, de alguna manera, el patriarcal menosprecio judío por la mujer, tenida por crédula por naturaleza. Jesús acoge en este capítulo a las mujeres como testigos de la resurrección (1–11 y su síntesis 22–24). Con ello está dando a entender que además de la proclamación de fe de los apóstoles también era bueno y válido el testimonio de fe de otros discípulos sin rango de autoridad, así las mujeres y los dos discípulos de Emaús.

2.3 Creencia en quiasmo

Como conexión con el quiasmo que pone su énfasis en "Creer", observamos un paralelismo entre la ambigüedad del pretérito imperfecto de indicativo del versículo 23 (los ángeles "decían" que él "vivía"; o el pluscuamperfecto de indicativo: habían dicho) y el verbo "decir" repetido en pretérito indefinido de indicativo, dando una sensación de concreción y certeza, del 24–25 (fueron, hallaron, no le vieron, 24; Él les dijo, dijeron, 25). Vemos la invertida dinámica del 24 (los hombres fueron en busca de Jesús al sepulcro) y el 25 (Jesús se dirigió a los hombres de Emaús):

Los ángeles "decían" que Él vivía (Mensaje): 23c
    Algunos hombres, como las mujeres "habían visto" 23b; no "vieron" a Jesús: 24
    Jesús "les dijo: ¡Oh insensatos y tardos de corazón para creer": 25a
Los profetas "dijeron" que "Cristo" habría de entrar en la gloria (Mensaje): 25b–26

Igualmente sirven de conexión quiástica las palabras de los versículos 25–27 con 32 y del 16 (“ojos retenidos”) con el 31 (“se les abrieron los ojos”) que se conjuntan en la respuesta de fe a los profetas del 29, que hace de vértice del quiasmo:

Tardos de corazón para creer lo que decían los Profetas, las Escrituras: 25–27
Sus ojos estaban retenidos y no le “conocieron” al principio: 16
“Quédate con nosotros”: 29 (Amén a las Escrituras)
Se les abrieron los ojos y le “reconocieron” tras una señal: 31
Estaba ardiendo su corazón cuando Él les explicaba las Escrituras: 32

Quiasmo 24, 26–46, Creencia:

El Cristo debía padecer eso para entrar en la gloria: 26
Moisés, profetas, Escrituras (Jesús les explica): 27
Invitan a comer a Jesús (“tomó el pan”): 28–30
Lo reconocen sin dudas: 31a
Jesús desaparece de ellos en la noche: 31b
Hablaban entre ellos en el camino de ida: 32
Creen (los Once y los demás: “Es verdad”): 34
Hablan a los Once a la vuelta del camino: 35
Jesús se aparece de noche: 36
Dudan, “asustados, creían ver un espíritu”: 37–41a
Jesús pide de comer (pescado) pues no acababan de creerlo: 41b–43
Moisés, profetas, Salmos, Escrituras (Jesús les explica): 44–45
Que el Cristo padeciera y resucitara (estaba escrito): 46

El clímax del quiasmo es que los Once “creen” en la Resurrección de Jesús: ¡Es verdad! ¡El Señor ha resucitado y se ha aparecido a Simón! Salta a la vista la cantidad de veces que Lucas usa estas proclamaciones de fe cristianas en todo el capítulo 24: el Señor Jesús 3, el Hijo del Hombre 7, el Mesías (implícito): “el que iba a liberar a Israel” 21, el Cristo 26 y 46, el Señor 34, y “la Promesa de mi Padre” (el Espíritu Santo) 49. Son expresiones de proclamación de quien relata desde la fe y narrando tal como ya durante muchos años lo venían haciendo oralmente los cristianos en las primeras comunidades.

2.4 Relación léxica paralela de 24, 1–12 y 13–25

Por otra parte vemos la semejanza de nombres y verbos coincidentes entre los versículos 1–12 y 13–25 vistos de forma paralela:

Primer día de la semana: 1 / Aquel mismo día: 13
Las mujeres (sujeto en 23, 55): 1 / Dos hombres: 13
Fueron al sepulcro: 1 / Iban a Emaús: 13

No sabían qué pensar ante el sepulcro abierto y sin Jesús: 2–4a / Conversaban: 14
Dos hombres celestiales se aparecen: 4b / Cristo, hombre celestial, se aparece: 15
Inclinaron el rostro a tierra: 5a / Sus ojos estaban retenidos: 16
Los ángeles preguntan: 5b / Jesús pregunta: 17
Los ángeles explican los hechos: 5–7 / Los dos de Emaús explican: 18–24
(entregado, crucificado, el tercer día: 7/
le condenaron, le crucificaron, llevamos ya tres días: 20–21)
Las mujeres dan la noticia: 8–11. /
Los dos dicen que las mujeres dan la noticia: 22–23
Puntos centrales: Los apóstoles no creen: 11. Él está vivo (dicen los ángeles): 23c
Contraste creencia e increencia: Pedro va al sepulcro, vio y volvió asombrado: 12
"Algunos de los nuestros" van al sepulcro pero no le vieron: 24
Punto de resolución: Jesús les dice "insensatos y tardos de corazón para creer": 25

Esquema paralelístico de los versículos:
1; 2; 4; 5; 6–7; 8; 11; 12.
13 ; 14; 15; 16; 18–21; 22; 23; 25.

Hemos podido observar la estructura común en paralelo entre dichos versículos y la gran vinculación que hay mediante los cruzamientos lingüísticos. Por otro lado, podemos observar la correlación paralela que se da entre los versículos 1–11 y 22–24b (1 con 22–23a; 4 con 23b; 6–8 con 23c; 9–10 con 24a y 11 con 24b). 22-24b viene a ser el resumen de 1–11 con el mismo diseño paralelístico que sirve para enfatizar el 23c: "Está vivo". Con similar disposición lo dice Dufour que ve en 17–30 el "diálogo", como pasaje intermedio entre los términos 13-16, principio, y 31–33, final. En el centro del "diálogo" aparece esa proclamación típica de Lucas: "Está vivo" (Leon Dufour 1974: 228–229).

Y aún siguen cruzándose en forma de quiasmo los versículos 24a al 26 (24a con 25a; 23b–c con 25b y 26). Igualmente se da un cruce de versos, a la manera de retruécano: 24 con 25a, 23b–c con 25b–26 y 25 con 27 y 32. Curiosamente el quiasmo 26–46, de "Creencia", que hemos visto pormenorizado para hacer ver el enfoque en el 34, "Es verdad", tiene una parte coincidente con el quiasmo de Emaús (13–35), desde el 26 al 35, formando con él un conjunto subconjunto (26–35 está incluido en 13–35). El pasaje de Emaús, 13–35, es a su vez un conjunto disjunto con 36–46, aparición a los apóstoles. Y por último observamos otro conjunto intersecante: 26–35, en cuanto son los versículos de intersección entre el conjunto 13-35, quiasmo del pasaje de Emaús, y el conjunto 26–46, quiasmo del "Creer".

3 Estructura quiástica del relato de Emaús: Lc. 24, 13–35

3.1 Análisis lingüístico en dos partes

A. De Jerusalén a Emaús — A'. De Emaús a Jerusalén
B. Jesús se acerca y les acompaña — B'. Jesús desaparece
C. Sus ojos velados no le reconocen — C'. Sus ojos se abren y le

reconocen

D. Ellos hablan de Jesús — D'. Jesús explica las Escrituras y hace la "**Fracción del Pan**"

E. Que Jesús murió crucificado — E'. Era preciso la muerte para entrar en la gloria

F. La tumba vacía pero a Él no lo han visto (mujeres y otros discípulos)

En este viaje de ida y vuelta observamos la coincidencia cruzada intencionadamente de nombres y verbos. Aparte de esas palabras escogidas, vemos cómo Jesús les reprocha su torpeza de corazón para creer y ellos, ya con fe, comentan entre sí: "¿No ardía nuestro corazón?" La F, "tumba vacía", hace de bisagra de la estructura en V de este anuncio de la Resurrección: primero son las mujeres las que cuentan que "al no hallar su cuerpo, vinieron diciendo que hasta habían visto una aparición de ángeles" 23, y a continuación son otros discípulos los que tras ir al sepulcro dicen que "a Él no le vieron" 24. Observamos sin embargo un punto álgido en D', la "fracción del pan", novedad que viene a servir como punto de retorno en el camino de ida y vuelta, punto del cambio vital en el camino de fe de los dos discípulos. Así pues, si de forma lingüística el viraje quiástico se hace en "la tumba vacía", el cambio cinético en que los dos personajes se ponen en pie y emprenden el viaje de regreso está en la Eucaristía ("fracción del pan"). La Eucaristía es el clímax buscado por Lucas en la narración que provoca el cambio radical de los dos discípulos. Es el momento de encuentro con el Señor Jesús, Eucaristía que celebra la Iglesia, comunidad de creyentes bajo la enseñanza y liderazgo de los apóstoles. Lucas quiere hacer entender que de la fe apostólica, confirmada con la aparición a Pedro y su confesión, es de donde surge la Iglesia. Y de esa proclamación de Pedro adquiere validez el testimonio de los dos discípulos de Emaús, así como el de otros discípulos y también el de las mujeres. No es casualidad que Lucas coloque la visita de Pedro al sepulcro (12), justo antes del relato de los discípulos de Emaús 13-35. Es clara su intención de dar prioridad al testimonio del primer apóstol, Pedro, cabeza de la Iglesia.

El motivo didáctico lucano de Emaús se puede observar en la estructura en dos partes del relato. La primera negativa: ellos no le reconocen, no comprenden por qué ha muerto sin liberar a Israel del yugo de la dominación romana. Y, aunque las mujeres dicen que está vivo, no entienden cómo no le pueden ver. La segunda da explicación a tales cuestionamientos: Jesús les hace entender las Escrituras diciendo que para entrar en la gloria debía pasar por la muerte. Y por ser glorioso es por lo que no le pueden reconocer al principio con los ojos carnales porque ya no tiene el cuerpo mortal de antes sino un cuerpo que obedece al espíritu. A pesar de ello, Jesús se hace reconocer en la "fracción del pan" por iniciativa propia. Ahí es donde está el clímax del relato. Son dos partes utilizando este género literario del quiasmo como regla mnemotécnica para facilitar el recuerdo y la enseñanza, para provocar esa experiencia personal que nos une al

Misterio del Resucitado.

En la parte negativa se da una falta de fe de estos dos discípulos de Emaús ante el anuncio de las mujeres de la resurrección. Sí, la tumba está vacía, pero nadie vio el acto de la Resurrección ni es capaz de probarlo racionalmente. Las apariciones son señales evidentes de la resurrección real, pero les sirven solo a los que las experimentaron. Jesús no entra en argumentaciones para probarlo, son signos y no razones (De Aquino 1955: 614), aunque para el Doctor Angélico los testimonios y argumentos de los apóstoles y discípulos son prueba "suficiente en su género" de la resurrección (De Aquino 1955: 617). Una "prueba" que Santo Tomás basa en su propia fe y sin argumento especulativo. Por tanto sin validez racional porque no nos sirve para probar nada. Para Lucas, de la duda al ver la tumba vacía surge la pregunta: ¿Dónde será posible ver a Jesús vivo?

En la parte positiva, Lucas lo pone de manifiesto, en la celebración de la Eucaristía, que incluye la Escritura y la "Fracción del pan". Ese encuentro con Jesús resucitado transforma a los dos discípulos: parten tristes (17) y vuelven gozosos (32). Del mismo modo transforma a las personas (*Biblia para la Iniciación Cristiana* 1977: 213–215). Con el testimonio de dos discípulos que van a Emaús y el relato de otros testigos oculares que vieron a Jesús resucitado, Lucas nos brinda simplemente una oferta a la fe como posibilidad para nuestra propia transformación.

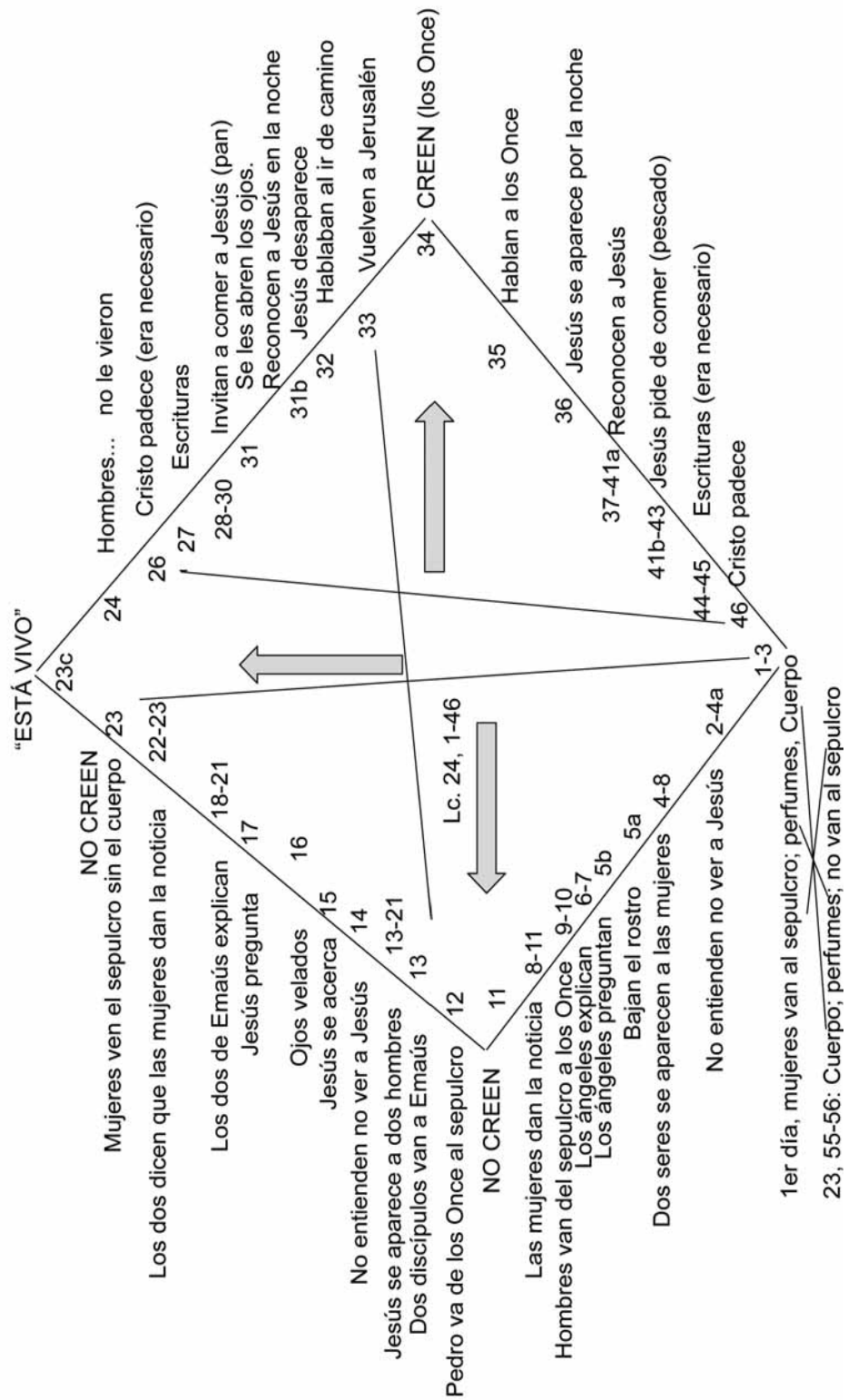
3.2 Finalidad de esta estructura binaria

Coincidiendo con otras apariciones del Resucitado, estas de Lucas son diseñadas para la comunicación catequética. Son relatos elaborados de las apariciones a algunos apóstoles y discípulos para responder con sus experiencias a los problemas de su comunidad cristiana contemporánea y que sirven para las posteriores. No pensemos por tanto que refieren sucesos exactamente históricos pues la labor del diseño literario y la trama son originales de los evangelistas. Así lo hemos apreciado en las combinaciones quiásticas de Lc 24, tan bellamente diseñadas que denotan a un escritor de gran valía y una personalidad cautivadora. Lucas usa materiales recibidos de la tradición y trata de narrar las cosas verificadas, dice, "tal como nos las han transmitido los que desde el principio fueron testigos oculares y servidores de la Palabra" (1, 2), siguiendo así las grandes líneas de Marcos pero nunca con idea de hacer un relato histórico que lo superase. Su intención es teológica: insiste en la Ciudad Santa, Jerusalén, como lugar donde ha de dar cumplimiento la salvación. Y es allí donde empieza su evangelio (con la aparición del "Ángel del Señor" al sacerdote Zacarías en el Santuario del Templo anunciándole la concepción de su hijo Juan: 1, 9) y donde termina (con los apóstoles siempre en el Templo bendiciendo a Dios: 24, 53) tras las apariciones del Resucitado. Coinciden las apariciones de reconocimiento en Lc 24 en los siguientes motivos catequéticos: 1. Saludo por sorpresa (4, 15, 37). 2. Duda de los testigos (5, 16, 38). 3. Reconocimiento poco a poco por medio de la Sagrada Escritura que se había malinterpretado y de la Eucaristía (30–31). 4. Misión a

construir Iglesia (33-35).

El relato no tiene un sentido apologético, esto es, poner en claro o mejor demostrar la verdad histórica de la resurrección de Jesús con cuerpo físico, con el cuerpo llagado con el que lo vieron los apóstoles o como lo vieran los dos discípulos de Emaús. Pudiera tener visos de una supuesta demostración Lc 24, 41-43, pero igualmente trata de hacer una catequesis para invitar a reconocer que Jesús tiene ya un cuerpo glorioso y por tanto podría haberse pasado sin haber comido pescado asado, que ya no lo necesitaba. Lucas se dirige al no creyente para provocar la fe, pero también es muy válido el pasaje de Emaús para reafirmar la fe del creyente que duda de ella. Además de los motivos que se dan en otras apariciones: reconocimiento de Jesús para invitar a la fe en su resurrección y mandato de misión, se da aquí otro motivo didáctico en el camino de dos discípulos de Jesús tristes de vuelta a su casa y de retorno gozoso a la comunidad apostólica. Es Jesús Resucitado el que ejerce la actividad didáctica. Primero se presenta (15) con la intención de tomar parte en el diálogo (17), y tras oírles les reprocha que son lerdos para entender las Escrituras en lo que se refiere al Mesías. Y es Él mismo el que les hace entender su sentido. Son "insensatos y tardos de corazón" (25), pero ellos mismos se dan cuenta después que ardía su corazón cuando les "explicaba las Escrituras" (32). Tras hacerles entender el mensaje mesiánico de las Escrituras termina revelándose como Resucitado en la fracción del pan, que es el clímax del relato. Esta perícopa tiene un paralelo cercano con el relato lucano de Hechos 8, 26-39 (Felipe con el eunuco de Candace) donde pone el clímax en el Bautismo: sacramento de entrada del catecúmeno en la comunidad cristiana y que recibe su fuerza del de la Eucaristía. Observando los dos relatos en columnas paralelas nos percatamos que son muy similares (Mendoza García 1986: 31-33). Mediante ambos quiasmos Lucas expresa la esperanza mesiánica del AT a la luz de Jesús Resucitado, el Cristo de la fe apostólica.

El reconocimiento de Jesús Resucitado en este pasaje de Emaús ocurre de parecida manera a otros. Así en Jn 20, 16, el Señor dice una palabra a María Magdalena: la llama por su nombre "María". Aquí ocurre con la fracción del pan: "tomó el pan, pronunció la bendición, lo partió y se lo iba dando (30). Es un rito, con las palabras de la bendición y la acción de partir y repartir el pan. Igualmente el reconocimiento es repentino. En ambos casos el reconocimiento va unido al mensaje didáctico. Con María Magdalena tras su reconocimiento, y con los discípulos de Emaús revelándoles el sentido de las Escrituras, antes del reconocimiento, y con la "fracción del pan" que es el clímax del relato y el punto de cambio radical en sus vidas.



Esquema Lc 24, 1–46

4 Perspectiva eucarística del relato de Emaús

4.1 Fracción del pan: Eucaristía

La "fracción del pan" es la clave y enfoque del relato. El v 30: "tomó el pan, pronunció la bendición, lo partió y se lo iba dando" se corresponde con la fórmula lucana de la Última Cena: "tomó luego pan, y, dadas las gracias, lo partió y se lo dio" (Lc 22, 19). Más explícitamente se menciona en el v. 35: "contaron lo que había pasado en el camino y cómo le habían reconocido en la fracción del pan". Es un término que Lucas repite varias veces en *Hechos de los Apóstoles* y que alude a la Eucaristía sin ninguna duda. Sin alargarse en más comentarios sobre tal enunciado sustantivado, parece dar a entender que era de sobra entendido por los lectores de las comunidades cristianas de finales del siglo I.

La "fracción del pan", nos dice Lucas, era realizada con frecuencia ("asiduamente") por la comunidad primitiva junto con la "enseñanza de los apóstoles", "la comunión" (entrega de los bienes) y "las oraciones" (Hch 2, 42). El lugar habitual era "el pórtico de Salomón" (Hch 5, 12), en el Templo de Jerusalén: "Acudían al Templo todos los días con perseverancia y con un mismo espíritu" (Hch 2, 46). A juzgar por la continuación: "partían el pan por las casas y tomaban el alimento con alegría y sencillez de corazón" entendemos que también se celebraba la eucaristía en casas particulares. El "partir el pan" no se refiere a la entrega de los bienes a la comunidad o su distribución posterior, que Hch 2, 42 denomina "comunión", sino a la misma eucaristía que produce el gozo que se deriva de la fe y de sentirse salvados en Cristo al recibirle. Así, Hch 2, 47: "el Señor agregaba cada día a la comunidad a los que se habían de salvar", se entiende que la salvación está asegurada para los bendecidos por Dios habiendo sido incorporados a la Iglesia. Y de esa seguridad surge la alegría y la alabanza.

4.2 Comunión del Cuerpo de Cristo: transfusión en mi cuerpo

La "fracción del pan" era una "acción independiente de la comida común" (Leon Dufour 1974: 41) lo cual no quita para que también se realizara inmediatamente después de una comida en común como pareciera verse cuando Pablo critica a los corintios porque al reunirse en común para celebrar la "Cena del Señor" (Eucaristía) "cada uno come primero su propia cena, y mientras uno pasa hambre, otro se embriaga" (1 Co 11, 20). Trata de decir que para celebrar adecuadamente la "Cena del Señor" es preciso compartir lo que se tiene. No indica si la cena es antes o después de la eucaristía pues lo de "primero" se refiere a la prioridad que uno da al comer y a hacerlo opíparamente, sin pensar en los que no tienen suficiente, tanto estén cerca como lejos. Tampoco afirma Lucas el momento de la comida pues al decir que "partían el pan por las casas" tras mencionar que diariamente iban "al Templo" (Hch 2, 46) está solo describiendo la forma de vida de aquella primera comunidad cristiana que también celebraban la eucaristía en casas particulares.

Ya mencionaba Jeremías el "partir el pan" en el AT refiriéndose al banquete funerario para consolar a alguien por un familiar fallecido (Jr 16, 7) y vemos que es una expresión que se repite varias veces en la literatura rabínica. El "partir el pan" era el rito con el que el jefe de la familia judía daba comienzo a la comida familiar. Tomaba el pan, pronunciaba la bendición, lo rompía con sus manos y lo distribuía en pedazos entre los comensales. Esa bendición reconocía el ser recibido de Dios, simbolizando en ese pan todo el alimento de cada día. Los comensales asentían con un colectivo "Amén", requisito para ser aceptados en el banquete judío. Esa proclamación expresaba no solo la comunidad de mesa sino también de pensamiento, y de aceptación de que provenía de Dios.

En lenguaje cristiano, aquella "fracción del pan" se refiere al rito eucarístico, a la comunión con el mismo Cuerpo y Sangre de Cristo (1 Co 10, 16). La Eucaristía es así la transfusión del "Cuerpo entregado" y la "Sangre derramada" de Cristo (Lc 22, 19-20) en nuestro cuerpo para así tener su vida y la redención que nos salva. Comemos al mismo Cristo y somos así habitáculo del Espíritu de Dios: tenemos su mismo Cuerpo transformado en nuestro cuerpo y así somos un solo cuerpo que es la Iglesia. Lo diremos en palabras paulinas: "porque aun siendo muchos, un solo pan y un solo cuerpo somos, pues todos participamos de un solo pan" (1 Co 10, 17). La Eucaristía realiza así la comunión con el Cuerpo de Cristo presente y así la "común-unión" de los cristianos entre sí mismos. Preferimos utilizar el substantivo de "transfusión" presuponiendo ya de antemano la transubstanciación (término latino que ya usara Cirilo de Jerusalén en el siglo IV) porque si no se recibe en la comunión el Cuerpo de Cristo no hay tal banquete eucarístico. No admitimos otros substantivos que, con el prurito de hacerlo más accesible a la comprensión popular, indican un mero cambio de significado o de fin, limitándolo así a ser símbolo del Cuerpo de Cristo, y por tanto sin llegar a determinar ni abarcar en su totalidad al Misterio de comunión con Él. Es el mismo Cuerpo y Sangre de Cristo el que se hace uno con nuestro cuerpo, misterio de fe, porque así lo quiere, por amor. Esto solo puede comprenderse con la fe y no puede verse con los sentidos. Hemos de fiarnos del mensaje de Lucas citando las palabras de Jesús en la institución de la Eucaristía tras tomar el pan, dar gracias, partirlo y dárselo, al igual que hizo en Emaús: "Este es mi Cuerpo (que va a ser) entregado" (Lc 22, 19), "esta es mi Sangre (que va a ser) derramada" (Lc 22, 20).

4.3 Rito sacramental de la asamblea litúrgica

Así, la expresión "partir el pan", en este contexto eclesial sugiere una valencia religiosa y espiritual, era más que participar en una comida fraternal por más que se hiciera en casas particulares. En el mundo judío y cristiano tiene una significación ritual y, en sentido de fe, sacramental (Dios se hace presente). "Partir el pan" aparece bastantes veces en *Hechos de los Apóstoles* y expresamente "fracción del pan" al menos dos veces. La primera en Hch 2, 42 dentro del sumario que describe la vida de la comunidad primitiva. La segunda tras la audición de la palabra apostólica en Hch 20, 7: "reunidos para la fracción del pan" en la asamblea de

Tróade, comunidad que celebra la Resurrección de Jesús "el primer día de la semana", domingo, el día del Señor. Pablo se alargó tanto hablando que el joven Eutico se durmió y, al caer por la ventana desde un tercer piso, murió. Pablo lo revivió (en este caso fue una resucitación) y "partió el pan y comió" (Hch 20, 11). Se trata de una asamblea litúrgica que proclama a Jesús como el Señor, entonces reunida en domingo pero que no exclusivamente tenía que ser solo la del domingo ya que la de cualquier día hace referencia al Domingo de Resurrección. Ya vimos que "acudían al Templo todos los días con perseverancia" (Hch 2, 46).

Sin lugar a dudas también Lucas nos habla de la Eucaristía en el pasaje de los dos discípulos de Emaús con los mismos términos con los que están formulados en otros textos eucarísticos del NT. Ellos también lo anuncian como Señor, asintiendo con los Once, tras reconocerlo en la "fracción del pan". Ese reconocimiento es posible posicionándonos en un plano litúrgico y teológico. No es que fuera un reconocimiento literal, ni que Lucas quisiera describir un hecho en sí mismo por parte de los dos discípulos pues ni siquiera habían estado en la Última Cena y aunque conocieran a Jesús ni siquiera se dieron cuenta de con quién estaban hablando. Por otra parte, el versículo 30 no hace sino comenzar el rito de la Última Cena. Con este mismo término aparece en concordancia con otros textos eucarísticos suyos, con los de otros evangelistas y con cartas de Pablo: Mt 26; Mc 14, 22; Lc 22, 19; 1 Co 10, 16; 11, 24. Lo importante es que Lucas lo entiende como "Eucaristía" aunque no se trate de un relato histórico verificable ni siquiera pudiese haber sido reflejado por ningún historiador. Por ello, no hemos de pensar que en Emaús ocurriese *de facto* la Eucaristía celebrada por Jesús glorioso y los dos discípulos. No merece la pena plantearse si ocurrió o no tal Eucaristía en Emaús tal como lo describe Lucas pues no trata de probar la facticidad histórica por más que narre que fue "aquel mismo día" (13). Ni tampoco hay por qué pensar ni creer que ocurriera aquel hecho de Emaús tal y como lo trasmitía la tradición primitiva y lo reelabora Lucas. Su intención didáctica es en lo que hemos de fijarnos.

4.4 Emaús como catequesis sacramental

Es preciso estudiar el pasaje de Emaús en el contexto donde surge, que son las asambleas litúrgicas en que los discípulos narraban las palabras del Señor Jesús, sus vivencias con Él. Y así, en esas celebraciones litúrgicas se fue formando la tradición oral que recogen y elaboran a su forma por escrito Lucas y los demás evangelistas. "Es más que posible que no pocas redacciones evangélicas hayan sido concebidas en este ambiente litúrgico" en los que tras una enseñanza apostólica y de otros se celebraba el "banquete escatológico" (Benoit 1971: 313–314). La intención de Lucas es "enseñar el encuentro con el Señor en la eucaristía" (Benoit 1971: 285).

Lucas reorganiza la tradición para dar una enseñanza precisa: la fracción del pan en Emaús es la manifestación plena del Señor Resucitado a dos discípulos como colofón de su camino espiritual. El objetivo de Lucas es kerigmático, quiere actualizar la tradición que ha recogido de la fe en Cristo para que sirva al lector en

sus reuniones eucarísticas. Es una catequesis sacramental: para poder reconocer a Cristo, es necesario comprender la Escritura que habla de Cristo (25–27) y participar en la Eucaristía (30–31). La inteligencia de las Escrituras prepara a los discípulos a reconocer a Jesús en la "fracción del pan". La comprensión de la Escritura se subordina a la Eucaristía. Jesús les desvela el sentido de las Escrituras a los discípulos de Emaús, pero todavía no son capaces de reconocerle como resucitado. Sí, ardía su corazón, pero sus ojos se abrieron con el rito eucarístico, en la "fracción del pan".

Lucas reelabora la tradición primitiva de una experiencia pascual de dos discípulos. Desde su experiencia de ver cómo se celebraba la Eucaristía en las asambleas cristianas de su tiempo, reelabora aquel testimonio oído elevándolo a un contexto sacramental. Así celebraba la Iglesia primitiva la eucaristía: primero se leía la Escritura, era interpretada por el kerigma de los apóstoles y la catequesis y después de orar juntos y bendecir el pan y el vino se hacía la "fracción del pan". Así en ambos elementos complementarios celebrados por la comunidad cristiana es posible reconocer a Jesús como el Cristo.

4.5 Iglesia Universal

En esta perspectiva eclesial es donde la "fracción del pan" recibe todo su significado. La "fracción del pan de Emaús" rememora el milagro de la multiplicación de los panes y los peces surgido del compartir lo poco que cada uno tenía. Se hace eco hasta en las palabras rituales de la Última Cena, anticipo de su Pasión, Muerte y Resurrección, Misterio de nuestra salvación. En Emaús, con el reconocimiento del Señor como vencedor de la muerte para siempre, se nos revela su nueva presencia a la espera del banquete escatológico. Lucas nos sigue hablando en *Hechos de los Apóstoles* sobre esa nueva forma del Espíritu en que Jesús se hace ahora presente en la misma Iglesia. Esa misma Iglesia es el único lugar donde se dará la experiencia personal de encuentro con Cristo. La Iglesia es así don de vida eterna porque por Jesucristo podemos llegar a Dios. En la persona de Jesús resucitado y glorioso tenemos la esencia del cristianismo. Otras religiones llegarán a Dios de otras formas siempre válidas, pero el cristiano ha optado por encontrarse con Jesús en la Iglesia que se reúne en su nombre y que le experimenta encarnado en los pobres y necesitados. En el consecuente compromiso de una forma peculiar de vivir en favor de los débiles tanto material como sentimentalmente, está la Iglesia haciendo visible a Jesús y se está realizando su salvación.

Lucas, excepcional pedagogo, viene a decirnos que ahora también es posible reconocer al Cristo resucitado, como lo hicieron los de Emaús, en la Escritura y en la Eucaristía celebradas en asamblea, esto es, en la "fracción del pan". Que no estamos en desventaja de aquellos discípulos que tuvieron el "privilegio" de ver al Señor resucitado. Cuando se reconoce a Jesús "no son precisas las apariciones y cesa la visión" (Espinel Marcos 1976: 127). Se rompe así el restringido círculo de los "Once", testigos oficiales, para ampliar la validez de la experiencia pascual al grupo de "discípulos", a la Iglesia, al mundo entero. Aunque sea esta una apa-

rición de reconocimiento vemos surge de ella la misión (expresada más explícitamente en imperativo en otras) de anunciar a Jesús Resucitado.

Después de la resurrección, la comunidad que sigue a los apóstoles se va haciendo progresivamente Iglesia universal, y en ella todos son llamados a seguir el "Camino de Cristo" mostrado por sus "testigos", viviendo en comunión y celebrando la "fracción del pan". Con ello la Iglesia cobra fuerzas para la construcción en el mundo del Reino de Dios, para aportar una liberación y salvación aquí y ahora, salvación que va más allá de las aspiraciones del corazón humano y que se hará plena con la resurrección final en el fin de nuestra Historia.

5 Connotaciones teológicas de Lc 24

5.1 Catequesis kerigmática

El término kerygma proviene del griego κήρυγμα: proclamación de la Buena Noticia, así como el alguacil en un bando va voceando por las calles una noticia del ayuntamiento o de alguna autoridad y exige se cumpla. En la Biblia es un género literario de cariz oratorio en el que se comunica que Jesús resucitó y vive, haciéndose presente de forma gratuita por medio de esa misma comunicación oral. Con ello nos referimos al primer anuncio del evangelio a los no creyentes (precatequesis), tal cual lo distinguía la Iglesia primitiva de la didajé: catequesis o enseñanza de la Sagrada Escritura a los neófitos, nuevos bautizados, a la luz de las experiencias de los apóstoles y los demás cristianos (Hch 2, 42). Aunque Lucas se dirige a los no creyentes veremos siguen siendo válidos sus escritos sobre todo para los neófitos con la catequesis (del griego κατηχισμός, del verbo κατηχεῖν: instruir) e incluso para cualquier creyente en Jesucristo en cualquier estado de su camino de fe como invitación a re-iniciarse en la fe en Cristo estudiándola más y viviéndola de forma más participativa y comprometida con su vida diaria. Pudo pensar Lucas también en el pueblo judío pues dirige tanto su evangelio como *Hechos de los Apóstoles* a un tal Teófilo ("amigo de Dios") que pudiera haber sido el sumo sacerdote Teófilo ben Anás, cuñado de Caifás.

No podemos reducir el kerigma a una frase corta: "Jesús vive" dicha a un no creyente o a un catecúmeno, pues no abarcaría todo el proceso de evangelización de llamada y formación en la fe, donde ha de estar presente. El kerigma es también clave en la fundamentación de la vida cristiana que se hace con la catequesis (para educar en la fe) y hacer salir de la indiferencia religiosa a quien no la vive. Igualmente el kerigma es fundamental en la tarea de reforzar la fe mediante la pastoral a los fieles cumplidores pero no comprometidos con su misión en su vida diaria. La iniciación cristiana no es solo enseñar, es introducir poco a poco al neófito, el nuevo bautizado, en la comunidad cristiana en su totalidad (Sagrada Congregación para el Clero, *DGC* 1997: 63), es el "proceso de transmisión del Evangelio tal como la comunidad cristiana lo ha recibido, lo comprende, lo celebra, lo vive y lo comunica de múltiples formas" (Sagrada Congregación para el Clero, *DGC* 1997: 105). Así es "comunión, fracción del pan,

oración, temor ante los prodigios y señales, comunicación de bienes", tal cual vivía la primera comunidad cristiana (Hch 2, 42–47). Así, en este sentido amplio de catequesis kerigmática hemos de entender los relatos de las apariciones de Jesús en Lc 24. Mediante tales relatos, entre los que está el episodio legendario del camino de ida a Emaús y vuelta a Jerusalén, Lucas, como maestro catequeta, engarza unas explicaciones en la forma cruzada de quiasmo para proclamar el "kerigma", mensaje clave del cristianismo: la Resurrección de Cristo. De ahí podrá surgir o no la fe de quien escucha dependiendo de su disposición y decisión para aceptarlo. Quien lo acepta ya no tiene miedo a la muerte porque ve que Dios le ama y le da la vida eterna.

El pasaje de Emaús es la perícopa que da unidad al capítulo, dando cohesión a la aparición a las mujeres, la visita de Pedro al sepulcro y la aparición a los apóstoles. El capítulo 24 va unido al anterior con el pequeño quiasmo de las mujeres que regresan el viernes del sepulcro y vuelven el domingo con los aromas, y está conectando con *Hechos de los Apóstoles* mediante los versículos últimos dedicados a la Ascensión, pasaje que se vuelve a repetir en Hch 1, 6–11. El paralelismo provocado entre los versículos 1–11 y 13–23a con el quiasmo cruzado entre 1–11 y 22–24b (su resumen) y el quiasmo entre 26-46 son también caminos de ida y vuelta en un vértice que hace de clímax de cada uno: la no creencia (11 y 23a) y la fe en el Resucitado (34, que también aparece en el 23c: "está vivo"). El camino de Emaús, 13–35, mediante un ir y volver, con el clímax en la "fracción del pan" (30), es un quiasmo que en su última parte forma un conjunto subconjunto (26–35), el cuál es a su vez intersecante con 26–46. Quiasmo que viene a ser la catequesis kerigmática de Lucas con el objetivo pedagógico de dirigir al no creyente al encuentro con el Resucitado, al que anima a reconocer en la Palabra y la Eucaristía que celebra la comunidad cristiana que vive en "koinonía" (con amor).

5.2 Jesús se hace presente en la experiencia vital

Emaús (proveniente del hebreo Hammat: fuente caliente) estaba a unos 5,4 kilómetros de Jerusalén, es el Ammaus mencionado ya por el historiador del siglo I d.C. Flavio Josefo (Schmid 1973: 512). Nos decantamos por esa distancia que nos marca tal lugar a pesar de no ser tan popular por no coincidir con otras muchas ubicaciones propuestas, que no tienen fundamento por diferir con el nombre y la distancia dadas por Lucas (Mendoza García 34–41). La distancia coincide con la ya destruida Kolonieh (antes Ammaus y hoy día Motsa y Ramat Motsa) al noroeste de Jerusalén que distaba de ella 30 estadios, que Lucas habría doblado en 60 contando la ida y vuelta de los discípulos. De haber contado solo la distancia real, se podría haber pensado en el más occidental Emaús de los Cruzados, hoy Abu Ghosh, que dista 11 kilómetros, o en el actual Al Qubeiba, a 12 kilómetros, más al noroeste de Jerusalén, pero tales lugares no son mencionados por los coetáneos historiadores por lo que podrían haber recibido posteriormente el antiguo nombre de la desaparecida Kolonieh atrayendo así a los peregrinos. Los 5,4 kilómetros de

vuelta, con la urgencia de querer transmitir el mensaje del encuentro, podrían muy bien haberse hecho a buen paso en cuarenta minutos a una media de ocho kilómetros por hora, tiempo en que los Once aún habrían de estar en vela. Otros manuscritos citan la distancia de 160 estadios posiblemente por un *lapsus calami* añadiendo el número uno al traducir del griego, distancia que ha hecho pensar en el Nicópolis que tuvo su auge del siglo III al VII d.C. y está señalado con interrogante en los mapas bíblicos. Nuestra apuesta coincide también con la idea de Lucas de presentar las apariciones cerca de Jerusalén (simbolizando así a la Iglesia), sin tener por qué alejarse al lugar concreto de Galilea, como hacen Marcos y Mateo.

Sin embargo estos datos topográficos sobre la ubicación de Emaús no serían de mayor interés para los etnocristianos procedentes de la gentilidad (como así era también Lucas), de cultura helénica, pues no conocerían siquiera ese lugar. Lo relevante es que Lucas no necesitaba, como Marcos y Mateo, colocar la aparición en Galilea, lugar del nacimiento de Jesús, donde se crió y comenzó su vida pública con los apóstoles, que distaba 150 kilómetros de Jerusalén. Lucas, aunque inspirado en Marcos (o quizá en un esquema Protolucano que hiciera él mismo también con el documento Q) y en Mateo, coloca el encuentro con el Resucitado, más sensatamente que otras fuentes en las que se basara, en el mismo sepulcro (a las mujeres) o en Emaús a dos discípulos, un lugar bien cercano a la Crucifixión y Resurrección de Jesús, y en Jerusalén, la Ciudad Santa, lugar donde comienza y concluye su evangelio, lugar donde ha de cumplirse la salvación y de donde debe partir la evangelización por el mundo. Enseña que no es necesario volver al lugar concreto de Galilea, donde habían vivido los apóstoles. Jesús sale al encuentro en la misma vida y en las dudas de cada uno dondequiera se encuentre. Así, todo es Galilea y todo es Emaús. Jesús se hace el encontradizo también de forma privada a discípulos sencillos (peculiaridad de Lucas) y no solo a los apóstoles. El evangelista Juan, posteriormente, siguiendo esta línea, hace aparecer también a Jesús en su propia tumba (Jn 20, 14).

5.3 Catequesis de Lucas: acercar la tradición al hombre en su vida

Lucas usa en este capítulo sobre la resurrección un estilo narrativo "midráshico neotestamentario", esto es, entremezcla las profecías del AT con hechos contemporáneos suyos, con el objetivo de hacer una catequesis, esto es, hacer más cercano y aceptable el humanamente incomprensible significado de la Resurrección de Cristo a quienes oyen por primera vez tal kerigma cristiano. Lucas establece un paralelismo entre los hechos neotestamentarios y los del AT. Por analogía, diremos que Lucas escribe para que también el hombre de hoy sienta en sus dudas, en sus problemas, en fin, en su vida cotidiana y su relación con otros, esa narración que le abra sus ojos al Jesús histórico y al Cristo de la fe, ya anunciado desde antiguo y le dé sentido último a su vida. La catequesis tiene que conectar con la vida de cada persona partiendo de su situación vital pero sin olvidar el lenguaje de la Tradición de los evangelistas y la comunidad de

creyentes. Citando a profesores nuestros diremos que la catequesis urge a la realización "de los sentimientos y actitudes de Jesús, en las que se ha revelado Dios", "en las propias circunstancias históricas, en la propia experiencia" (Martín Velasco 1974: 34). "Las situaciones históricas y las aspiraciones de los hombres" es dimensión constitutiva de la catequesis (Cañizares Llovera 1985: 100). Acercar la tradición de Cristo a cada hombre en su situación vital es el objetivo de la catequesis. Si no es así, todo se queda en palabras vagas y desencarnadas que no calan en el individuo concreto y no se llega a realizar en él la salvación de Cristo.

No caben en Lucas interpretaciones apologéticas ni racionalistas, como tantas veces se ha tratado de enseñar en teología e inculcar al no creyente y sobre todo al creyente. De lo que ha de tratar el catequista es, no de comprobar lo que pasó o no pasó en otro tiempo, sino, "indicar el sentido que hoy tienen los textos para sus contemporáneos" (Juan Pablo II 1979: 32). Para ello "no se puede aislar el Evangelio de su lenguaje" (Conferencia Episcopal Española 1984: 67) pues la catequesis es la transmisión de los documentos de la fe de tal modo que la salvación se haga real en la situación concreta de cada persona. Es provocar en la situación vital de cada uno el encuentro con Jesucristo mediante los escritos de su historia salvífica.

5.4 Basado en la tradición de las iglesias primitivas

El episodio de Emaús no tiene paralelos en otros evangelios, salvo la mención de Mc 16, 12–13 de la aparición a dos discípulos. Es algo peculiar de Lucas, donde resume todo su evangelio que comienza y acaba en el Templo. El pasaje lucano de Emaús relata el testimonio de la experiencia histórica de dos discípulos sobre el misterio redentor del hombre que abarca y supera nuestra historia: la Resurrección de Jesús. Por tanto es un relato legendario, que proviene del testimonio de unos testigos de Jesús Resucitado transmitido por tradición y que Lucas narra para que se lea y sea así también transmitido de forma escrita. Es una catequesis historizada que escribe Lucas tratando de actualizar la fe en la Resurrección de Jesús mediante esta "parádosis", testimonio de dos discípulos de viva voz, no apóstoles, anunciando: "Jesús vive", aseverando lo que Pedro y los Once proclaman.

Este anuncio kerigmático lo hace Lucas, primero adaptándose a la situación concreta de sus dos discípulos que viven un momento de desaliento ante sus expectativas de liberación del poder romano y a continuación tratando de atraerlos, como si fueran catequizandos, mediante las promesas de Jesús cumplidas, hacia los apóstoles, centro de la comunidad, donde se visibiliza a Cristo. Lucas, siguiendo la tradición sinagogal, hace una inclusión de la Palabra en la Eucaristía, partiendo de la lectura de las Escrituras, AT, y terminando en la Cena Pascual. La diferencia con el rito judío es que ahora se reúne "la comunidad del Kyrios (el Señor glorioso)" en domingo, superando el sábado judío. No es ya una comida común, se trata del reencuentro con Jesús resucitado, del reconocimiento de Cristo vivo en la fracción del pan (24, 30 y 35) que después del siglo I se

llamó eucaristía.

Lucas hace una elaboración de la creencia de los apóstoles y demás discípulos en la resurrección de Jesús. No es ningún reportero que relate un acontecimiento histórico que derive de su investigación personal sobre los materiales recibidos por tradición (παράδοσις: parádosis) o de quienes vieran con los ojos carnales a Jesús resucitado en forma humana física, con carne y huesos. No es un apologeta que busque probar la historicidad de la resurrección de Jesucristo. Además de seguir a Marcos y la tradición, se basa en la fe y comentarios catequéticos de las iglesias primitivas de Jerusalén, Cesarea y Roma, de quienes manifestaban en comunidad al Cristo vivo entre ellos. Doblando el personaje del hombre o ángel en dos hombres expresa Lucas esa fe compartida y generalizada, en la que se fundamenta para ensamblar esos sucesos legendarios de las apariciones, transmitidos oralmente hasta entonces, con los que mostrar el kerigma a los no creyentes y válido para los catequizandos y cristianos maduros. Es evidente que "Lucas escribe a la luz de la catequesis de la primitiva Iglesia" (Benoit 1971: 309). Sentimos que en el relato de Emaús late un recuerdo real de la experiencia de fe de dos discípulos de Jesús y que no es pura creación de Lucas. La intención de Lucas es explicar de una manera catequética y litúrgica cómo se había manifestado Jesús. Toda la obra de Lucas refleja ser de un original escritor con supremo talento y de un delicado tino en los detalles y siempre con un contenido doctrinal. El capítulo 24, donde está incluido el pasaje central de Emaús, es igualmente una composición literaria magistral, con un tono concreto y verosímil y en forma de quiasmo, en la que Lucas engloba varios testimonios de la comunidad cristiana primitiva que son el fundamento de la fe cristiana. Emaús es la relectura que la comunidad cristiana hace de Jesús desde su perspectiva de la resurrección. Por eso parte de la persona de Jesús de Nazaret para completarla con la presentación del Cristo de la fe.

5.5 Cuerpo glorificado del Resucitado

El kerigma, anuncio de la Resurrección de Jesús de entre los muertos, lo formula Lucas en la cultura de Palestina, que no diferenciaba alma y cuerpo como la griega, y por eso nos habla en Emaús y demás apariciones de una "resurrección corpórea". Insiste después en esa realidad física del cuerpo de Jesús resucitado (con carne y huesos) pensando en sus destinatarios griegos que consideraban absurda la idea de la resurrección corpórea, de la nueva creación de la persona ("les mostró las manos y los pies": 24, 40). El objetivo lucano era fundamentar la fe de los griegos para quienes era difícil salir de su dualidad de la persona (alma y cuerpo) y admitir la idea semita de los hebreos del hombre como una unidad. Otro objetivo colateral era poner los pilares para establecer la Iglesia en Grecia.

Sin embargo el cuerpo del Resucitado se encuentra en otra forma (Mc 16, 12), en un estado nuevo que modifica su figura exterior y no puede ser reconocido en principio por los discípulos de Emaús (16) por ser una corporeidad glorificada, ya libre de los condicionamientos de este mundo. Jesús es reconocido con su condición de Hijo de Dios glorificado, incorruptible, que se va a derramar en Espíritu

Santo en aquellos que lo reconozcan en la Eucaristía.

Igualmente vemos ahora velada su presencia en las especies de pan y vino. El Resucitado está ya glorificado en ese tiempo de las apariciones, pero todavía no está exaltado (Conzelman 1974: 281, nota 90). Los dos discípulos de Emaús, como todo no creyente, se ven iluminados por la Escritura. Sin esa disposición personal previa, Jesús no quiere hacerse reconocer todavía (Schmid 1973: 513). De ahí la exclamación: "Quédate con nosotros, que la tarde está cayendo". Sin embargo, esa oscuridad, símbolo del no creer, no se ve plenamente aclarada sino con la celebración eucarística: "entonces se les abrieron los ojos": le reconocen como glorioso, con un cuerpo incorruptible, glorificado, que ya no forma parte de nuestra caduca historia terrenal que se acaba con la muerte y corrupción corporal porque la ha vencido. Y en ese mismo momento "desapareció de su lado" (31). Para Lucas, Cristo está fuera ya de nuestro tiempo y espacio terrenales aunque se les hiciera visible en Emaús con materia y forma humana a Cleofás y al otro discípulo. Su cuerpo glorificado, ya con el Padre, se realiza con su Resurrección y por eso en este capítulo del evangelio, Lucas parece querer evitar, con el "fue llevado al cielo" (51), los cuarenta días de apariciones que él mismo señala en Hch 1, 3, así como otros evangelistas.

Claro que con esto no explicamos cómo sucedió la Resurrección de Jesús o cómo sucede la nuestra, pero tampoco contradice a la ciencia que tenemos porque son categorías separadas y cerradas en sí mismas. Ya lo dijo el santo Doctor: "La Resurrección sobrepasa la razón humana; así mismo las pruebas que ofreció el Resucitado no son razones sino que se colocan entre los signos destinados a manifestar alguna verdad" (De Aquino 1955: 614; III, 55, 5). El hecho histórico de la Resurrección fue un hecho límite que sobrepasa a la ciencia y sus métodos para comprobarlo. Que Jesús tomara forma física tras la resurrección, como narran los evangelios, no quiere decir que nuestra resurrección tenga que ser con el cuerpo íntegro que tuvimos con 32 o 33 años (o pudiera haber tenido el que no llegó), la edad perfecta, con la que tan escolástica como fantasiosamente rizara el rizo el Aquinate, malinterpretando Ef 4, 13, tratando de explicar lo incomprensible humanamente y por tanto indescriptible de forma racional. Ese cuerpo tomista no sería resurrección tal, porque el ser en ese estado seguiría limitado por la materia de su cuerpo terrenal. Claro que el Angélico Doctor lo trata de justificar diciendo que el de los buenos sería un cuerpo sutil, ágil, impasible y claro, mientras que el de los malos sería lo contrario, oscuro (de rostro calcinado), pasible, pesado y en cierta manera carnal. Es muy imaginativo y gracioso el dominico Doctor De Aquino, pero la verdad es que, además de no aclarar nada y más bien confundir, tampoco es algo importante en lo que nos debamos detener, como tampoco es una preocupación de Lucas el poner de manifiesto la verdad histórica de la resurrección de Jesús con los relatos de las apariciones en el capítulo 24. Lucas no es apologeta, no trata de probar la realidad física del cuerpo carnal del Resucitado. Su objetivo esencial es didáctico, catequético, parte de su afirmación de fe y de la fe de la comunidad cristiana de que Jesús resucitó. Y en el relato de Emaús y otras

apariciones del último capítulo de su evangelio que incluye esa proclamación de fe, basamos nuestra única certeza de la resurrección de Jesús y con ella de la nuestra.

5.6 El hecho real de la Resurrección

Ni Lucas ni ningún otro evangelista tratan de narrar el hecho de la Resurrección de Jesús, hecho real objetivable, pero no historificado por nadie. Ocurrió a los tres días de su muerte, dentro de nuestro tiempo histórico aunque superara nuestro espacio y tiempo abarcándolo en su totalidad. No pensemos se trató de un revivir como la hija de Jairo (Lc 8, 55) o el hijo de la viuda de Naín (Lc 7, 11–17) o Lázaro (Jn 11, 41.44), ni tampoco en una resucitación como la del gallo y la gallina de Santo Domingo de la Calzada que, aunque se realizara en otros tiempos como un truco de magia, en ese caso fue una leyenda didáctica para, así como el gallo nos anuncia el nuevo día, provocar el despertar a la fe en Cristo por medio del Santo de la Calzada, fundador del pueblo. Tampoco se trató de ninguna reencarnación en otra vida caduca. Historiadores y evangelistas solo escriben que unos testigos concretos dicen que "Jesús vive". El hecho de encontrarse con el Señor Resucitado (fórmula de fe) es el testimonio común de los discípulos de Emaús y los demás que les hizo dar un vuelco radical en sus vidas. La Resurrección de Jesús es un hecho real por más que supere nuestro tiempo y espacio y no podamos comprenderlo objetivamente. Los discípulos de Emaús lo reconocieron (35), no vieron a un fantasma ni hombres con vestiduras resplandecientes o ángeles, como se decía de las mujeres. Tampoco es que ambos discípulos de Emaús, a la vez, debido a su esperanza frustrada, proyectasen a la par una visión en su mente que creyesen haber visto con sus ojos. La Buena Nueva que Lucas nos anuncia es que ellos fueron testigos originales y oculares de Jesús Resucitado y por tanto su relato es fundamento de nuestra fe. Es un texto, al igual que otros de apariciones, que contienen una verdad histórica: Jesús ha resucitado (Arias Reyero 1982: 259–260).

En el AT apenas se alude a la vida eterna. En Daniel 12, 2 aparece por primera vez: "Muchos de los que duermen en el polvo de la tierra se despertarán, unos para la vida eterna, otros para el oprobio, para el horror eterno". También lo cree Judas en 2 Mac 12, 44: "Pues de no esperar que los soldados caídos resucitarían, habría sido superfluo y necio rogar por los muertos". Se hablaba de resurrección como de un despertar o de ponerse de pie estando en una posición yacente. En el NT, la experiencia vivida por unos discípulos con Jesús Resucitado era un hecho que necesitaba de un lenguaje adecuado a cada destinatario para comunicarla. Así habla Lucas de exaltación: ascender Lc 24, 51, Hch 1, 9; glorificar (cuerpo glorioso) Hch 3, 13; sentar a la derecha Hch 2, 34; y se habla de cercanía: "Jesús se acercó y siguió con ellos" Lc 24, 15. Y como estos encuentros reales con Jesús vivo después de la muerte fueron las primeras experiencias de su resurrección, se repiten proclamaciones de fe o kerigmas: Dios resucitó a Jesús (Hch 2, 24.32), Cristo fue resucitado (Lc 24, 6.34), el Hijo del Hombre, el Señor, Cristo resucitó. Son las expresiones de fe que debemos mantener sin necesidad de especular sobre el cómo

del hecho de la resurrección ni siquiera pensar que el encuentro de los discípulos de Emaús con Jesús fuese siquiera un hecho concreto en un lugar determinado. Lucas con este relato nos transmite que la meta de Jesús era la misma existencia de esos dos hombres donde se manifiesta como es ahora, resucitado y vivo. Y eso es hacer catequesis.

Con la verdad que debemos quedarnos es con el grito pascual: "¡Es verdad! ¡El Señor ha resucitado y se ha aparecido a Simón!" Lc 24, 34. Y con ese primer grito van surgiendo las comunidades cristianas, la Iglesia. El cómo fue la resurrección no importa al evangelista pero lo dice medianamente su compañero San Pablo: "muere el cuerpo material para resucitar en cuerpo espiritual" (1 Cor. 15, 44), en un "cuerpo celestial" (Flp 3, 21). Ha de ser un cuerpo sin carne y sangre pues estas "no pueden heredar el Reino de los cielos" (1 Cor 15, 50). Resucitaremos incorruptibles, pues es necesario que este ser corruptible se revista de incorruptibilidad" (1 Co. 15, 52–53). Los detalles de cómo será ese cuerpo es otro cantar que nos supera. Lo cierto es que esa visión de los testigos lleva a la misión del kerigma, anuncio del Resucitado que ha vencido a la muerte para siempre, superando nuestra concepción de historia lineal pero englobándola. Y mediante tal victoria histórica real, verdad trascendente a nuestra historia y a nuestra comprensión, que no puede ser más que objeto de la fe, nos da a todos vida sin fin. Lucas nos habla de dos testigos que contaban su experiencia con el Resucitado como hecho objetivo. Por eso tiene significación de salvación para nosotros. Y cada vez que leamos el texto, el Señor Jesús, vencedor de la muerte, está pasando junto a nosotros y, creyéndolo y acogiéndolo, estamos recibiendo la gracia de Dios y estamos siendo salvados.

5.7 Encuentro en la Eucaristía que celebra la Iglesia

La tumba vacía no se muestra como prueba de la Resurrección, como erróneamente se ha escrito y tanto se ha enseñado en lecciones de teodicea que, como falsa prueba justificatoria antepone la fe a la razón. Esto es, que partiendo de la fe reconocida busca razones saltando al campo de la ciencia que es otro compartimento de saber cerrado en sí mismo y del que únicamente podrían sacarse conclusiones en paralelo a aquella. La tumba vacía sí es signo, junto con las apariciones (señales dadas por la debilidad de fe), de la cual partir para buscar y poder llegar a aceptar la tradición de los primeros cristianos, de que Cristo ha resucitado y que es la única razón que nos llega a dar alegría y esperanza en nuestra vida. La tumba vacía y las apariciones son el interrogante de partida con que Lucas (con los discípulos de Emaús y demás apariciones) y los otros evangelistas hacen que se cuestionen sus protagonistas, y que tengan esa vivencia extraordinaria de ser capaces de ver al Resucitado transfigurado en quienes dudan, padecen y mueren esperando la felicidad plena del Reino de Dios. Jesús sigue pasando hoy ante nosotros, solo nos falta abrir los ojos y ponernos con todo nuestro ser en su atención, en su servicio y ayuda.

En ese Reino estamos todos, quienes lo admitimos y quienes no lo admitan

porque la Iglesia abarca a todo el que actúa con amor. En esas tradiciones de los primeros cristianos fundamentan los evangelistas la fe cristiana. Sin embargo, la respuesta válida que nos ha de dar crédito y satisfacción está en la Resurrección de Jesús que cada uno (no creyente y creyente) deberá buscar continuamente y encontrará, de forma misteriosa pero real, en la comunidad eclesial que comparte su fe, que proclama la Palabra y celebra la Eucaristía. Jesús camina con la Iglesia en marcha (Stöger 1975: 317). La Iglesia es el Signo del Reino de Dios ya inaugurado por la Resurrección de Cristo y que será consumado en la parusía, pero por esta misma fracción del pan, la escatología se hace historia de salvación gracias a la unidad que surge del compartir y del amor. En esa fraternidad, fruto del don del amor recibido de Dios se hace presente el Señor. Así se lo proclamaron los Once y los que estaban con ellos a los dos discípulos de Emaús: "¡Es verdad! ¡El Señor ha resucitado!" (34). El no creyente que recibe este kerigma tiene que tomar partido desde su libertad y ser consecuente con su respuesta. Y para poder estimular esa respuesta de compromiso y de acción en las persona, debemos dar la máxima importancia a la buena presentación del kerigma capital del cristianismo.

6 Conclusión

Hemos analizado un tema capital del ser humano, la resurrección a la vida eterna, en el último capítulo del evangelio de Lucas. Es la pregunta clave que se plantea cualquier persona que busca sentido a su vida: ¿por qué el mal y el sufrimiento en el mundo, por qué la muerte? ¿continúa la vida después de la muerte de esta vida terrenal? Aceptar el mensaje evangélico transmitido por Lucas 24 en el relato de Emaús, así como en otras apariciones, esto es, creer en la Resurrección de Jesucristo, es haber encontrado sentido a nuestra existencia por el convencimiento de que con Él tenemos vida sin fin. La autoría del capítulo es típicamente de Lucas, que recoge materiales de la tradición oral, de las vivencias reales que observaba en las primeras comunidades cristianas y de forma original, mediante los quiasmos literarios que hemos visto, reelabora esas experiencias de fe consiguiendo de manera genial la redacción de este relato y de toda su obra con el objetivo de informar y educar en la fe cristiana.

Respondiendo a las interpretaciones que mostramos en la introducción diremos con palabras de un ínclito profesor nuestro: "Hubo un evangelio oral en forma de predicación" (Floristán Samanes, 1978: 50) desde que murió y resucitó Jesús hasta que se compusieron los evangelios (el de Lucas unos 40 años después). Lucas escribe "a la luz de la catequesis de la primitiva Iglesia" (Benoit 1971: 309). No hemos de considerar las palabras del relato de Emaús como "ipsissima verba" pues todas las apariciones "llevan la impronta de la Iglesia primitiva… a través de todas ellas la Iglesia confiesa y reconoce a su Señor" (Pikaza Ibarrondo 1982: 18). Sin embargo, el relato de Emaús es único ya que no aparece en los otros evangelios sinópticos, y es el relato en quiasmo sobre el que se engloban las apariciones a las mujeres (anterior) y a los apóstoles (posterior) con las que también se relaciona

de forma quiástica. Lucas está aprovechando esa técnica literaria nemotécnica de contraste cruzado que conlleva la narración quiástica para, de forma sencilla pero con una delicada distribución de las palabras y con suma belleza, captar la atención del oyente y persuadir eficazmente de la enseñanza del mensaje capital del cristianismo: que Jesús resucitó y vive. Lucas utiliza esta simetría literaria con la intención de formar catequética y litúrgicamente sobre cómo se había manifestado Jesús Resucitado. Trata de hacer presente la salvación de Dios realizada en plenitud en Jesucristo a cada uno en el momento y lugar en que vive, que no otra cosa es la catequesis. Diremos que Lucas hace de verdadero catequista con este relato tratando de adaptar aquellos hechos históricos de unos discípulos para la predicación de la época en que ya no se ve a Jesús resucitado.

Reviviendo el Misterio salvífico en la Eucaristía, en que Cristo se hace presente sacramentalmente, que no espiritual o simbólicamente sino de forma real, aunque no sea con la fisonomía terrenal, y comiendo su mismo Cuerpo glorificado, recibimos la gracia del Espíritu Santo para ser "Signos Vivos" suyos y de su resurrección, y como exigencia manifestamos al mundo con palabras y hechos nuestra fe en Él que ha vencido a la muerte para siempre y para todos. La Eucaristía, en que la especie de pan y vino siguen siendo materia corruptible, es pan celestial, Cuerpo de Cristo, de Jesús glorificado. Y comiéndolo se nos da la esperanza en la resurrección y la certeza de que somos eternos, nos revestimos del "Hombre Nuevo", anticipo de la transformación de nuestro cuerpo en Cristo y con la plena confianza en que lo seremos completamente en el último día. Este anticipo es ya, aunque no en plenitud, resucitar con Cristo con un cuerpo glorificado. De este germen de poseer a Cristo y nuestra resurrección brota el ánimo para hacer el bien y la alegría pascual del cristiano al sentirse uno con Cristo y sabedor que con Él pasará a la vida de felicidad en plenitud que es estar con Dios adorándole por los siglos de los siglos.

El pasaje de Emaús, entre otras apariciones del Resucitado, se desarrolla en una triple dimensión de pasado, presente y futuro (Leon Dufour 1973: 236): Escrituras, presencia real y anuncio. Responde a la misma economía de la historia de la salvación que empezó en el pasado y culminando con Cristo "despliega su poder en el presente y espera su consumación en el futuro" (Sagrada Congregación para el Clero, *DGC* 1997: 51). También engloba esa continuidad del pasado, presente y futuro la Eucaristía, "con-memoración" en que Cristo se vuelve a hacer presente para poderle venerar, comportando el envío con la misión de anunciar la Buena Nueva. Parafraseando a Santo Tomás De Aquino en la sublime antífona del Magnificat de las II Vísperas de la Liturgia de las Horas para la fiesta del Corpus Christi proclamamos que la Eucaristía, Misterio de Fe del cristianismo, es el Sagrado Banquete en que celebramos el memorial de la Pasión, Muerte y Resurrección de Cristo, en el que el Cuerpo de Cristo en carne resucitada es comida que nos llena de gracia y nos da la prenda de la gloria futura. Es el signo manifiesto materialmente de nuestra esperanza en la felicidad plena y gloria sin fin. Gloria, que ya recibimos en parte como primicia ahora, pero que a todos

deseamos en plenitud para dar gracias, alabar y venerar a Dios por toda la eternidad.

Bibliografía

Arias Reyero, Maximino. *Jesús el Cristo.* Ediciones Paulinas, Madrid, 1982.

Benoit, Pierre. *Pasión y resurrección del Señor.* Fax, Madrid, 1971.

Biblia de Jerusalén. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1975.

Biblia para la iniciación cristiana. Secretariado Nacional de Catequesis, Madrid, 1977.

Cañizares Llovera, Antonio. "Notas pedagógico-catequéticas para el anuncio de Cristo", *Revista Teología y Catequesis* 4 (243–265). Madrid, 1985.

Conferencia Episcopal Española. *La catequesis de la Comunidad.* Edice, Madrid, 1984.

Conzelmann, Hans. *El centro del tiempo. La teología de Lucas.* Fax, Madrid, 1974.

De Aquino, Santo Tomás. *Suma Teológica.* BAC, Madrid, 1955.

Espeja Pardo, Jesús. *La experiencia de Jesús.* San Esteban, Salamanca, 1984.

Espinel, José Luis. *La Cena del Señor, acción profética.* Edicabi / PPC, Madrid, 1976.

Floristán Samanes, Casiano. *La evangelización tarea del cristiano.* Cristiandad, Madrid, 1978.

Juan Pablo II. *Catechesi Tradendae. Exhortación sobre la catequesis hoy.* PPC, Madrid, 1979.

Leon Dufour, Xavier. *Resurrección de Jesús y mensaje pascual.* Sígueme, Salamanca, 1973.
Vocabulario de teología bíblica. Herder, Barcelona, 1974.

Martín Velasco, Juan. "El valor teológico de la experiencia humana" en Colectivo, *Catequesis hoy, catequesis de la experiencia.* Actas de las Jornadas de Pastoral educativa, 4. Instituto Superior de Ciencias Catequéticas San Pío X, Salamanca, 1974.

Mendoza García, Oscar Javier. *Lucas 24, 13–35: Los discípulos de Emaús. Implicaciones para la catequesis.* Instituto Superior de Ciencias Religiosas y Catequéticas de San Dámaso, Universidad Pontificia de Salamanca. Inédito. Ejemplar en el Archivo del Seminario Conciliar de Madrid, 1986.

Rodríguez, Pepe. *Mentiras fundamentales de la Iglesia Católica.* Ediciones B, Barcelona, 2012.

Sagrada Congregación para el Clero. *Directorio General de Pastoral Catequética* (*DGC*). Ediciones del Secretariado Nacional de Catequesis, Madrid, 1997.

Pikaza Ibarrondo, Xabier. *Evangelio y evangelios.* Fundación Santa María, Madrid, 1982.

Schmid, Josef. *El evangelio de San Lucas.* Herder, Barcelona, 1973.

Stöger, Alois. *El evangelio según San Lucas.* Herder, Barcelona, 1975.

（原稿受付　2020 年 6 月 24 日）

人文・自然・人間科学研究　No. 44, pp. 59–74　　October 2020

Reconsideration on the Passive Construction in English Sentences

Keiko AOKI

Keywords: Passive Construction, the subject, verbs, by-phrase, Roles of passivization

0. INTRODUCTION

The passive construction in English, taking the *BE + V-en* form, is a cumbersome one to treat. Various studies have been conducted on it to make the principle under which it takes place clear. The passive voice in English has many interesting features linguistically, and it is not easy to find a simple answer for the question-what is voice at all. Generally speaking, the difference between an active voice and a passive voice essentially results from that of the direction of an action; an active voice is chosen when people state an action with an agent as its subject, and a passive voice, with a patient as its subject. It is, however, not that simple but rather complex. At school, teachers would teach the transformation from an active voice to a passive voice; a subject in the active construction is represented by a *by*-phrase in the passive construction. Interestingly, about eighty percent of passive sentences, however, do not take any *by*-phrase. The relationship between an active voice and a passive voice cannot be explained only by the replacement of the elements in a sentence.

The aim of this study is to investigate various aspects of the passive construction in English sentences. It seems impossible to explain those in a simple way, but here, we will try to uncover it, showing a great variety of natures of passive sentences, from every possible angle. The subjects, verbs, and *by*-phrases in the passive construction, the roles of it, and voice constraints will be listed in the following chapters.

1. THE NATURE OF THE PASSIVE CONSTRUCTION

To see the function of the passive construction, it may be helpful to begin with showing the roles of the subject, verbs, and *by*-phrases in passive sentences, respectively.

1.1. The roles of the subject in the passive construction

Listing some assertions made by distinguished linguists, we will see the roles

of the subjects in the passive construction. According to Stein 1979, a noun phrase can be a subject in the passive construction when it follows verbs of activity in an active sentence. Yasui (1979: 24) states the subject in the passive construction should be an appropriate one, that is, it should take a good relationship with its predicate, and take good character as a topic in discourse. In any context, a subject in the passive construction has something to do with the elements already seen previously.

Functionally, subjects in passive sentences are the themes[1] of the sentences. Jackendoff (1972: 43) gives us the thematic hierarchy.

(1) The thematic hierarchy
1. Agent
2. Location, Source, Goal
3. Theme

We can say that a transformation from an active sentence to a passive sentence means a transition of a theme or focus of the sentence. The subject in the passive construction as a theme at the beginning of a sentence is a guidepost, leading the listeners or readers to get to the point where the utterer intends to refer. All expressions with language are based on utterers' intentions. It is a human being who uses natural language, so sentences normally take humans as their subjects. The passive construction, however, is an expression which takes no agent as its subjects. Interestingly, according to Makino 1978, when the subject of a passive sentence is a human being, a listener shows a sense of identity more than it takes place in an active sentence.

1.2. Verbs in the passive construction

Let us take another interesting aspect of the passive construction to show its complexity. According to Lakoff 1965, verbs play important roles in passive sentences and govern passive transformations. Fiengo 1974 states, verb phrases in passive sentences represent the property of the subject. Verbs that have some passive meaning in nature[2] do not take the passive construction. On the other hand, some verbs are always used in the passive construction.

(2) a. John was reputed to be a good teacher.
*They reputed him to be a good teacher.
(Quirk et al., 1985: 162)
b. It is rumored that he is honest.

We are taught at school that an active sentence taking a transitive verb and an object can be transformed into the passive construction by replacing its subject with its object. Not all sentences with transitive verbs, however, cannot be. Additionally, some verbs, namely, verbs of perception gain a specific perception or

some ambiguity if the sentences in which those verbs are used are transformed into passive sentences.

1.2.1. Middle verbs

As mentioned above, not all transitive verbs cannot be a part of the passive construction despite the fact that we are taught in school to think that if an active sentence takes an object, the sentence can also be transformed into a passive sentence, which is not true.

(3) a. John resembles his father.
b. *His father is resembled by John. (Palmer 1988: 81)

Sentence (3) is an example of what we call middle verbs[3]. Middle verbs, almost always, do not take the passive construction. Why do middle verbs not take the passive construction, then? It can be said that the conditions under which middle verbs are used are not adequate for the use of the passive construction. The passive construction takes place if a subject and an object in an active sentence take an agent/patient relationship. We will look on this in detail later in this paper 3.3.

1.2.2. Verbs of perception

Here is another interesting aspect regarding verbs in the passive construction. The meaning or grammaticality of a passive sentence really depends on its verb. The following is an example from Kirsner (1997: 176), where a verb of perception *hear* is used in a passive sentence.

(4) a. They heard Sills sing at the Opera House.
b. Sills was heard to sing at the Opera House.

When verbs of perception take the passive construction, the sentence gains a specific perception. The objects of verbs of perception in active sentences allow two role interpretations: a patient and not a patient. There is ambiguity in sentence (4) a. in that we do not know the role of its object *Sills*. In sentence (4) b., however, the role of the subject *Sills* is a patient, namely, the interpretation of the sentence is that *Sills* was not supposed to be heard by someone, but someone heard her singing. To put it plainly, only where an object of the verbs of perception is thought as a patient, the passive construction takes place.

1.3. The *by*-phrases in the passive construction

At school, teachers teach the transformation from an active voice to a passive voice; the subject in the active construction is represented by the *by*-phrase in the passive construction. Interestingly, seventy to ninety-four percent of passive sentences, however, do not take *by*-phrases, based on the data collected by Jespersen (1924: 168). According to Quirk et al. (164–5), eighty percent of passive

sentences do not take any *by*-phrase[4]. That is to say, most agents in the passive construction do not appear, yet those exist. This means a passive sentence which allows the addition of a *by*-phrase is a marked one in the passive construction. We can say that when a *by*-phrase is present in a passive sentence, there must be any specific reason for its presence. In many cases, the focus in the passive construction is on *by*-phrases, if they are present. Some grammatical passive sentences can be even ungrammatical if *by*-phrases in them are omitted or changed into another (Bolinger 1975: 68–9).

（5） a. *The bridge was walked under by the dog.
b. This bridge has been walked under by generations of lovers.

c. *I was approached by the train.
d. I was approached by the stranger.

e. *The lake was camped beside by my sister.
f. This lake is not to be camped beside by anybody!

Sometimes, a verb itself requires an agent *by*-phrase when it is used in a passive sentence. These verbs tend to take agent *by*-phrases because of their own meanings[5].

（6） The tides are influenced by the moon and the sun.

Also, an agent in a passive sentence is represented not only by a *by*-phrase, but also by a *to*-phrase, *widely,* or *generally.*

（7） a. Little is known about what happened to them.
b. Today computers are widely used all over the world.
c. That theory is generally accepted.

Interestingly, a *by*-phrase is not necessarily an agent in a passive sentence.

（8） The fortress is surrounded by high walls.

An active sentence with a *by*-phrase, or *won't,* which is directly related to the subject of sentences, shows a distinctive meaning when it takes the passive construction (Nakajima 2001: 841–2).

（9） a. Mary teased John by chewing gum.
b. John was teased by Mary by chewing gum.

c. John won't kiss Mary.

d. Mary won't be kissed by John.

e. Everyone in the room knows at least two languages.
f. At least two languages are known by everyone in the room.

These are the examples that seem as if respective pairs are under an active/ passive relationship. These, however, are not. In sentence (9) a., for instance, it is Mary who is/ was chewing gum, but in b., it is John who is/ was chewing gum. Also, since the auxiliary verb *will* shows some will or intension of the subject in a sentence, it is John who decides not to kiss Mary in (9) c., and in (9) d., it is Mary who decides not to be kissed by John. Similarly, in (9) e., the *two languages* are not limited, but in (9) f., they are limited, and those two languages known by everyone are the same two languages, such as English and Japanese. As seen above, the relationship between an active voice and a passive voice cannot be explained only by the replacement of the elements of a sentence, and *by*-phrases would be one of the key features showing complexity of the passive construction.

1.4. Given/New information

We would have to remind ourselves of the fact that when we discuss subjects and *by*-phrases in the passive construction, it is important to take the term *given or new information* into account. The subjects in the passive construction, generally, are not indefinite noun phrases because the most common word order in English is that the subject in a sentence is definite, namely given information, and its predicate is indefinite, namely new information. In the sequence of discourse, sentences take given information at the beginning, and new information at the end.

According to Yasui (16–7), the thematic hierarchy may exist because there is a hierarchy in terms of the amount of information with which human being is concerned. That is to say, the highest at the hierarchy hold the smallest information and the lowest hold the largest information. In brief, *by*-phrases in the passive construction are some new information for listeners or readers.

According to Lakoff (1971: 156), the sentences (10) below taking *by*-phrases with pronoun are ungrammatical.

(10) John was shot by *me.
*you.
*him.
John.

In the sequence of discourse, however, a *by*-phrase with a pronoun can be possible. Pragmatically, when the stress is put on the *by*-phrase in a sentence, that *by*-phrase functions as the new information, where the sentence above can be grammatical. According to Quirk et al. (1361–2), it is called the principle of end-focus.

From this point of view, the end of the sentence is an important part containing new information, namely, the amount of information becomes the largest at the end in a sentence. This holds true for passive sentences, and it is said that regarding the importance of information, the *by*-phrases in the passive construction tend to become greater than the subjects in it. This is also an important point to consider when we treat the role of subjects and *by*-phrases in the passive construction.

2. THE ROLE OF PASSIVIZATION

2.1. Jespersen's the Use of the Passive (1924)

Answering the question why the passive construction takes place, we will have to look at the Jespersen's the use of the passive (167–8).

(11) Use of the Passive
- a. The active subject is unknown or cannot easily be stated.
- b. The active subject is self-evident from the context.
- c. There may be a special reason (tact or delicacy of sentiment) for not mentioning the active subject.
- d. Even if the active subject is indicated ("converted subject") the passive turn is preferred if one takes naturally a greater interest in the passive than in the active subject.
- e. The passive turn may facilitate the connection of one sentence with another.

2.2. Shibatani (1985)

Shibatani (1985: 830) argues that the primary function of the passive construction is 'agent defocusing.' Generally speaking, the passive construction takes place when people would like to conceal, or not to mention the agent of an action, and express the action without any agent present (cf. Yasui 1983: 69). In fact, as stated in the previous chapter, about eighty percent of passive sentences take no *by*-phrase. The passive construction is frequently used partly because people do not have to state an agent[6]. A generic meaning is gained when an agent is not stated in a sentence. In fact, the passive construction is often used in scientific theses or newspapers which require objectivity[7]. In the cases where we do not know the agents in sentences, passive sentences are very useful, of course. In the use of the passive (11) above, we can say that (11) a., b., and c. mean 'agent defocusing.'

2.3. Yasui (1979)

Turning to Yasui, he states that the passive construction is the one that people chose to use when they would like to place a subject, which is not an agent, as the theme in the sentence. We can say that the passive construction is the one whose subject is not an agent but another role in the sentence. In this sense, if a

subject in an active sentence is an agent, passivization is always possible. If a subject in an active sentence is the theme, passivization is not possible.

The passive construction is chosen when the subject is more important than the agent of the action, or the subject is something special to state. That is to say, the passive construction takes place when a subject in a passive sentence gained some power to be the subject of the sentence. Jespersen's (11) d. above, is under this condition. We can say here that passive sentences are to be grammatical or appropriate when it is worth expressing as a sentence.

2.4. The roles of the passive construction

Let us examine (11) e. above next, taking an example sentence from Jespersen (168).

(12) He rose to speak and was listened to with enthusiasm by the great crowd present.

From this example above, we can tell that the passive construction is used to straighten a string of discourse. The passive construction keeps coherency of discourse by placing the same subject already placed in the preceding part in the discourse. The use of the passive construction is an outcome of economical language use (cf. Arii 1981: 53). At this point, we would need to say, to focus on the result of the activity, which Jespersen does not state, is also one of the roles of the passive construction. In pseudo-passives[8] or statal passives[9] whose V-*en* forms work adjectivally or statally, the result of the activity is stated. Therefore, this role of the passive construction should be added to the list.

(13) a. The goalkeeper is being rested from next week's game.
b. That cup was chipped by Mary when she washed the dishes.
(Dixon 1991: 299–302)

Semi-passives[10], whose V-*en* forms work adjectivally, show some idiomatic features. That is, the *BE + V-en* forms and the prepositions as a whole work as idioms in semi-passives. This is what we call special cases (Palmer, 87–8, Quirk et al., 168–9).

(14) a. We were all worried about the complication.
b. I was surprised at her behavior.
c. You won't be bothered with me any more.
d. John is uninterested in linguistics.

Under these analyses seen in this section, we can summarize the role of passivization as follows.

(15) a. Agent defocusing
b. Thematization
c. To satisfy syntactic constraints
d. To focus on the result of the activity
e. Special cases

3. VOICE CONSTRAINTS

Let us list functional voice constraints for the passive construction next. The definitive works on functional voice constraints for the passive construction are from Bolinger (1975) and Takami (1992).

3.1. Bolinger's hypothesis (1975)

According to Bolinger (67), the functional voice constraint for the passive construction is as follows.

(16) The subject in a passive construction is conceived to be a true patient, i.e., to be genuinely affected by the action of the verb. If the grammatical object in the active construction is not conceived as a true patient, there will be no corresponding passive.

Following his assertion, the subject in the passive construction is genuinely affected by the action of the verb as a true patient. Interestingly, Bolinger (68) notes what is created is also a true patient.

(17) a. The conclusion was arrived at by five o'clock.
b. *The destination was arrived at by five o'clock.

Whether the subject in the passive construction is conceived as a true patient or not is dependent on the mood in a sentence, frequency of the action, or the size of the referent of *by*-phrases.

(18) a. *The lake was camped beside by my sister.
b. This lake is not to be camped beside by anybody!

c. *The bridge was walked under by the dog.
d. This bridge has been walked under by generations of lovers.

e. *He was crawled on by a dug.
f. He was stepped on by an elephant.

His hypothesis for the passive construction, as we have seen in (16) above, is the most popular idea existing nowadays. Some passive sentences, however, cannot

be explained by his hypothesis. It poorly describes the grammaticality of the following examples Takami (1995: 64) shows.

(19) a. The mountain was flown over by the Air Force.
b. The world cannot be traveled around in a week.
c. This road can be walked across only at great risk.

3.2. Takami's hypothesis (1992)

Let us turn now to look at Takami's hypothesis for the passive construction.

(20) Characterization condition (for Pseudo-Passives): A (pseudo-) passive sentence is acceptable if the subject is characterized by the rest of the sentence; namely, if the sentence as a whole serves as a characterization of the subject. Otherwise, it is found unacceptable, or marginal at best.

According to Takami (126), passive sentences[11] are acceptable if they meet *Involvement condition*[12] or *Characterization condition*; or meet both of those conditions. Example (19) cannot be explained by Bolinger's hypothesis, but the subjects of the sentences (19) are characterized by the rest of the sentence. Therefore, we can say that Takami's hypothesis also holds true. Why do we need at least two hypotheses to explain grammaticality of the passive construction, then? This is because passive sentences show a great variety of features[13].

3.3. The case of middle verbs

As shown in the previous chapter, middle verbs do not take the passive construction because the conditions under which middle verbs are used are not adequate for the use of the passive construction. Let us examine the reasons more in detail here, taking another look at the thematic hierarchy Jackendoff (43) gives us.

(1) The thematic hierarchy
1. Agent
2. Location, Source, Goal
3. Theme

As seen in Chapter 1, a *by*-phrase in the passive construction must be higher on the thematic hierarchy than a derived subject. He states that passive transformation is more likely to occur if the gap in the thematic hierarchy between a subject role and an object role is big. Middle verbs' subjects and objects do not open this gap. To put it another way, middle verbs do not take a subject/ object relationship, namely an agent/ patient relationship, which the passive construction usually requires to take. Also, the subjects in passive sentences taking middle verbs are

not genuinely affected by the action of the verbs, as a true patient, or are not characterized by the rest of the sentences. Using middle verbs, equational expressions are formed. In fact, some middle verbs can be rewritten with the verb *be* (Yasui 1983: 80).

(21) a. The book costs/ is two dollars.
b. The box weighs/ is exactly two pounds.

The verb *resemble,* as we have seen in the examples (3), in the section 1.2.1, is a good example of middle verbs. The verb *resemble* does not take the passive construction because of the nature this verb exhibits. This verb is close to intransitive verbs both semantically and syntactically and does not take an agent/ patient relationship. *A resemble B.* can be retold as *B resemble A*. The verb *have* also does not take an agent/ patient relationship. It can be said that the *There is* — construction is close to the meaning the *I have* — construction shows. The verbs *have* and *be* both are used as the auxiliary verb, so we can say that these two share functions or roles as a verb. A sentence, stating presence of something only, does not take the passive construction (cf. Bolinger, 68–71).

As we have seen in this section, middle verbs do not take the passive construction because those verbs do not take an agent/ patient relationship. In the case where the passive construction does not take place, no actional force is recognized[14]. We can say here that the passive construction needs some force from an agent to a patient. Middle verbs can be passivized under a certain condition[15], but usually do not take the passive construction because of the reasons listed above. This is one of the cases where transitive verbs do not take the passive construction and shows the complexity of the passive construction in English sentences, too.

4. CONCLUSION

Throughout the course of this paper, we have attempted to investigate the passive construction, and various aspects have been explained. Let us display the outcomes here.

The role of passivization

a. Agent defocusing
b. Thematization
c. To satisfy syntactic constraints
d. To focus on the result of the activity
e. Special cases

The subject in the passive construction

a. A noun phrase can be a subject in a passive sentence when it follows

the verb of activity in an active sentence.

b. The subject in a passive sentence should be an appropriate one, that is, it should take a good relationship with its predicate, and take a good quality as a topic in discourse.

c. In context, the subject in a passive sentence has something to do with the elements already seen in that context.

d. The subject in a passive sentence is the theme in the sentence.

e. The subject in a passive sentence as the theme at the beginning of the sentence is, as it were, a guidepost to lead a listener to go to the point, where an utterer intends to refer.

The *by*-phrase in the passive construction

Most agents in the passive construction do not appear on the surface structure, yet those exist.

a. About eighty percent of passive sentences do not take *by*-phrases.

b. In many cases, the focus of the passive construction is on *by*-phrases if they are present.

c. A *by*-phrase is not necessarily an agent in a sentence.

d. An agent in a sentence is represented not only by a *by*-phrase, but also by a *to*-phrase, *widely,* or *generally.*

Voice constraints

Bolinger's hypothesis

The subject in a passive construction is conceived to be a true patient, i.e., to be genuinely affected by the action of the verb. If the grammatical object in the active construction is not conceived as a true patient, there will be no corresponding passive.

Takami's hypothesis

Characterization condition (for pseudo-passives): A (pseudo-) passive sentence is acceptable if the subject is characterized by the rest of the sentence; namely, if the sentence as a whole serves as a characterization of the subject. Otherwise, it is found unacceptable, or marginal at best.

The case of middle verbs

Middle verbs do not take the passive construction because those verbs do not take an agent/ patient relationship. These verbs are close to intransitive verbs semantically and syntactically. Also, the subject in the passive construction taking middle verbs is not genuinely affected by the action of the verb as a true patient or is not characterized by the rest of the sentence.

Here at the end of this paper, I would like to take up important factors that

should be kept in mind when we discuss language. The first is the context in which sentences are present. When we do research into specific grammar, sentences are often analyzed out of their context. Actual language use, however, takes place in some context, so we cannot ignore it totally. As we have seen, the passive construction taking the *BE + V-en* forms shows potential ambiguity because its V-*en* forms refer to both states and actions. This ambiguity can be removed if it is analyzed in some context. Additionally, the passive construction is used to satisfy syntactic constraints in discourse. Therefore, when we do research into language, we should pay attention both to form of the sentence and to the context in which sentences studied at hand are present.

There is one more factor we should note. That is what we call an utterer of a sentence. An utterer is, so to speak, God who pulls strings of any language use. All language expressions reflect positions which utterers take. In an objective view, an active voice and a passive voice refer to the same thing, but the position the utterer choses to take is different. In other words, the difference between an active voice and a passive voice is from an outcome of a psychological distance to the subject in a sentence the utterer feels. If an utterer feels something as an important thing to state, that something can be the subject, namely the theme, in a sentence. The passive construction may take place if an utterer regards something as the subject in the passive construction. When an utterer, or speaker, considers a passive sentence appropriate to utter as a sentence, the passive construction can take place. It does not really matter if a sentence an utterer produces does not satisfy restrictions for the passive construction. It totally depends on speakers' choice. Here come the reasons passive sentences take place.

(22) a. The subject in a passive construction is conceived to be a true patient, i.e., to be genuinely affected by the action of the verb. (Bolinger, 67)
b. The subject in a passive construction is characterized by the rest of the sentence; namely, the sentence as a whole serves as a characterization of the subject. (Takami, 126)
c. A speaker considers the subject in a passive sentence appropriate as the subject in the sentence.

We can say here that the hypotheses that Bolinger and Takami show are those leading us not to puzzle in the use of the passive construction. It is, however, also important to analyze a sentence in some context or with utterers' psychological aspects, consolidating various factors, such as context, grammar, or any kinds of rules, when uttering even a single sentence. Those factors are not to be cut off from one another. We should keep in mind that human beings are not that systematic and allow any kinds of exceptions.

The passive construction in English is cumbersome to treat, showing passivized property of the subjects in sentences regardless of adjectivity or

verbality of its V-*en* forms. Various aspects of the passive construction are explained here, and all of them are closely related. Respective aspects of those explained above, however, can be investigated more in detail in the future.

Notes

1 A theme means "What I am talking about". (Halliday 1967: 212)
2 *lose* (=be defeated) etc.
3 Other middle verbs: *befall, cost, have, lack, mean, resemble, weigh* etc.
4 There are some languages that usually omit the *by*-phrase.
5 The examples of (6), (7), and (8) are quoted from Minamide 2014.
6 In Germanic family, English takes the passive construction the most. (Poutsma 1926)
7 According to Yasui (1983: 69), the passive construction is a more indirect expression than the active construction and often used when people hotly dispute each other.
8 According to Palmer (1988) and Quirk et al. (1985), the passive construction has its gradience. There are 4 types of passive sentences which take the *BE + V-en* forms among passive sentences, namely, true passives, semi-passives, pseudo-passives, and statal passives. True passives are passive sentences which take corresponding active sentences and their V-*en* forms do not show adjectival features.

a. The violin was made by my father.
b. This conclusion is hardly justified by the result.
c. Coal has been replaced by oil.
d. This difficulty can be avoided in several ways.

Semi-passives are passive sentences, taking corresponding active sentences, but their V-*en* forms exhibit adjectival features.

a. He was embarrassed by her actions.
b. He seemed embarrassed by her actions.
c. He was very embarrassed by her actions.
d. He was embarrassed by and angry with her actions.

Pseudo-passives take no plausible corresponding active sentence and their V-*en* forms are lexically restricted.

a. This problem is complicated.
b. The room is very crowded.
c. His resources seem limited.
d. She is young and sophisticated.

Statal passives do not take corresponding active sentences, and some V-*en* forms show adjectival features. Additionally, statal passives can be formed with V-*en* forms which actional passives take.

a. My bags are packed.
b. The boy is hurt.
c. The trees are cut down.
d. The exams are finished.

Table 1 Distribution of the characteristics between Passives

	Active Voice	Adjectival Features	Statal Features	Creativity with the verbs of True passives
True passives	◎	×	×	
Semi-passives	◎	◎	○	×
Pseudo-passives	×	○	○	×
Statal passives	×	○	◎	◎

Aoki (2007)

9 See above.
10 See above.
11 His *passive construction* mean both a passive sentence taking a transitive verb, and a passive sentence taking an intransitive verb with preposition.
12 See, Kuno, S. *Passive Sentences.* Manuscript. Harvard University. 1989.
13 See above.
14 Other cases where the passive construction does not take place: the object in an active sentence is a reflexive pronoun, or the same personal pronoun as the subject in an active sentence etc.
15 The verb *have* is passivized only when it is used with the meaning of the verb *obtain.*
Anything is to be had for the asking. (Hasegawa 1968: 66)

BIBLIOGRAPHY

Amano, S. "ON "ADJECTIVITY" OF PAST PARTICLES IN ENGLISH." *Descriptive and Applied Linguistics* 8 (1980): 39–53.

Aoki, K. "On the Passive Gradience in English" Nihon Daigaku Daigakuin Eigo Eibungaku Kenkyukai, No. 25. 2007.

Arii, N. "Shugo no Kinou to Jyudou-Koubunn." *Sagami Daigaku kiyou.* No. 44. 1981.

Bolinger, D. "On the passive in English." *LACUS* 1 (1975): 57–80.

Couper-kuhlen, Elizabeth. *The Prepositional Passive in English: A Semantic-Syntactic Analysis, with a Lexicon of Prepositional Verbs.* Max Miemeyer Verlag: Tubingen, 1979.

Cureton, R. D. "The Exceptions to Passive in English: A Pragmatic Hypothesis." *SLS* 9 (1979): 39–53.

Curme, G. O. *Syntax, A Grammar of the English Language,* 3. Boston: Heath, 1931.

Dixon, R. M .W. *A New Approach to English Grammar, on Semantic Principles.* Oxford: Clarendon Press, 1991.

Egawa, T. *Eibunpou Kaisetsu,* Tokyo: Kaneko Shobou. 1991.

Fiengo, R. "Semantic Conditions on Surface Structure." Diss. MIT, 1974.

Freidin, R. "The Analysis of Passives." *Language* 51 (1975): 384–405.

Fujiwara, H. *Eigo no Kouzou,* Tokyo: Taishuukan. 1984.

Gotou, M. "Noudou-Jyudou Koubun nitsuite" *Gifu Daigaku Kyouiku Gakubu Keinkyuu Houkoku,* No. 20. 1971.

Halliday, M. A. K. "Note on transitivity and theme in English, Part 2." *Journal of Linguistics* 3 (1967): 199–244.

Hasegawa, M. "Passive Voice no Ichikousatsu" *Shouwagakuin Tanki-Daigaku Kiyou,* No. 5. 1968.

Hirai, H. "Middle Verb nitsuite (1) (2)" *Aichi Kenritsu Daigaku Bungakubu Ronshuu,* No. 23, 24. 1973.

_____, "Voice Constraints nitsuite" *MULBERRY,* No. 43. Aichi Kenritsu Daigaku, 1994.

Horiguchi, S. "Some Observation on the Use of the Passive Voice." *Musashino Eibei Bungaku,* No. 1. 1968.

Imanaga, I. "Gendai-Eigo no Jyudoutai ni Mirareru Ikutsuka no Tokuchou ni tsuite." *Gengogaku Ronsou,* No. 13. Tokyo Kyouiku Daigaku, 1973.

Inagaki, Y. "「Dousa」no Doushi wo Mochiite「Jyoutai」wo Arawasu Baai" *Eibei Bungaku,* No. 4. Shizuoka Jyoshi Tandai. 1969.

Jackendoff, R. S. *Semantic Interpretation in Generative Grammar.* Cambridge, Massachusetts, and London, England: MIT Press, 1972.

Jespersen, O. *The philosophy of Grammar.* London: George Allen & Unwin, 1924.

_____, *A Modern English Grammar on Historical Principles, Part IV,* Syntax, Second Volume. London: George Allen & Unwin, Ltd., 1911.

Kamisaki, T. "Eigo no Jyudoubun." *Eibei Bungaku Gogaku Kenkyu,* No. 47. Kansaigakuin Daigaku, 1982.

Katou, M. "Giji-Jyudoubun to CHARACTERIZATION" *Jyouetsu Kyouiku Daigaku Kiyou,* No.

13–2. 1994.
Kiuchi, O. “Jyudoubun no Younin-Kanousei nitsuite” *Touyou Daigaku Daigakuin Kiyou,* No. 30. Bungaku Kenkyuuka. 1994.
Kharakovsky, V. S. “Passive construction: definition, calculus, typology, meaning.” 1973. In Yasui, I. “Eigo no Jyudoubun nitsuite” *Gengo Bunka Ronshuu,* No. 15. Tsukuba Daigaku, 1983.
Lakoff, R. “Passive resistance.” *CLS* 7 (1971): 149–162.
Maruta, T. “Be killed nitsuite” *Yamagata University Eigo Eibungaku Kenkyuu,* No. 25. 1981.
Marantz, A. “On the Nature of Grammatical Relations.” Diss. MIT, 1984.
Masaki, Y. “A NOTE ON PASSIVE” *Koube Jyogakuin Daigaku Ronshuu,* No. 38–2. 1993.
Mejika, Y. “Jyoutai-Ukemibun niokeru Kako-Bunshi no Doushiteki Bunseki” *Touyou Daigaku Daigakuinu Kiyou,* No. 24. Bungaku Kenkyuka. 1988.
Minamide, K. ed. *Genius Eiwa Jiten,* Tokyo: Taishuukan, 2014.
Miyoshi, I. “Eigo no Jyudoubun to GB-riron” *Daitoubunka Daigaku Kiyou,* No. 23. 1985.
Okuno, H. “*Un*-Passive no Shosou” *Hirosakigakuin Daigaku Hirosaki Tanki-Daigaku Kiyou,* No. 26. 1992.
_____, “Nishurui no Jyudoubun” *Hirosakigakuin Daigaku Hirosaki Tanki-Daigaku Kiyou,* No. 22. 1986.
_____, “Eigo-Jyudoubun no Younin Kanousei nitsuite” *Hirosakigakuin Daigaku Hirosaki Tanki-Daigaku Kiyou,* No. 19. 1983.
Nakajima, H, ed. *Saishin Eigo Koubun Jiten,* Tokyo: Taishuukan, 2001.
Nakamura, M. “A Study of Passive Construction.” *Fukuoka Kougyou Daigaku Kenkyuu Kiyou,* No. 18. 1986.
Nakau, M. *Ninchi-Imiron no Genri,* Tokyo: Taishuukan, 1994.
Onotsuka, H. “Eigo no Jyudoubun no *by*-phrase” *Gengo Kenkyuu to Gengo Kyouik — Sougo Katsuyou ni Mukete —,* Tsukuba Daigaku. 1995.
Otsuka, T and Nakajima, F, ed. *THE KENKYUSHA DICTIONALY OF ENGLISH LINGUISTICS AND PHILOLOGY,* Tokyo: Kenkyusha, 1999.
Palmar, F. R. *The English Verb.* 2nd ed. New York: Longman, 1988.
Poutsma, H. *A Grammar of Late Modern English.* Groningen: Noordhoff, 1926.
Quirk, R., S. Greenbaum, G.. Leech and J. Svartvik. *A Comprehensive Grammar of the English Language.* London: Longman, 1985.
Rice, S. “Towards a transitive prototype: evidence from some atypical English passives” *BLS* 13 (1987): 422–34.
Sasaki, M. “Eigo Jidoushi-Jyudoubun nikansuru Ichikousatsu” *Yamagata Daigaku Kiyou,* No. 10–1. 1982.
Satou, N. “Eigo no Jyudoubun” *Akita Daigaku Kyouiku Gakubu Kenkyuu Kiyou,* No. 30. 1980.
Shibatani, M. “Passive and related constructions: a prototype analysis.” *Language* 61 (1985): 821–848.
Sotoyama, T. “Gendai-Eigo niokeru Jyudoutai” *Bunka to Gengo,* No. 9–1. 1975.
Stein, G. “Studies in the function of the passive” Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1979.
Svartvik, J. *On Voice in the English Verb.* Germany: Mouton, 1966.
Takami, K. *Preposition Stranding: form syntactic to functional analysis.* Berlin: Mouton de Gruyter, 1992.
_____, *Kinouteki-Koubunron niyoru Nichi-Eigo Hikaku,* Tokyo: Kuroshioshuppan, 1995.
Takehana, K. “Eigo no Giji-Jyudoubun nitsuite” *Ootemae Jyoshi Daigaku Ronshuu,* No. 17. 1983.
Tange, S. “Eigo niokeru Jyudouka no Kanousei nitsuite — Dentatsu-Kachi kara no Kousatsu —” *Aichi Kenritsu Daigaku Gaikokugo Gakubu Kiyou,* No. 19. 1987.
Taniguchi, T. “Eigo no Doushi no Tai nitsuite” *Nihon University Bunri Gakubu Mishima Kenkyuu Nenpou,* No. 19. 1970.
Wada, S. “Henkei Seisei-Bunpou to Jyudoubun” *Gaikokugaku Kenkyuu,* No. 9. Koubeshi Gaikokugo Daigaku. 1979.
Wasow, T. “Anaphoric Relation in English.” Diss. MIT, 1972.

_____, “Transformations and the Lexicon.” *Formal Syntax,* ed. by P. Culicover, T. Wasow and A. Akimajian, New York: MIT Press, 1977.
Yano, K. “Kudoushi-Jyudoubun no Kakubunpou teki Kousatsu” *Ootani Jyoshi Daigaku Kiyou,* No. 15–2. 1980.
Yamada, T. “Jyudoutai no Bunmyaku teki Seiyaku nitsuite” *Nagoya Ichiritsu Daigaku Kyouyoubu Kiyou,* No. 19. 1975.
Yasui, I. “Eigo no Jyudoubun nitsuite” *Gengo Bunka Ronshuu,* No. 15. Tsukuba Daigaku, 1983.
Yasui, M. “Eigo no Jyudoubun nitsuite” *Bungei Gengo Kenkyuu Gengo-hen,* No. 3. Tsukuba Daigaku, 1979.

（原稿受付　2020 年 6 月 23 日）

人文・自然・人間科学研究　No. 44, pp. 75–107　　October 2020

1872年3月26日横浜発サンフランシスコ行き，アメリカ号日本人渡航者の調査

── 先行研究発表後四半世紀の関連研究成果のまとめ ──

塩崎　智

Research on 50 Japanese Passengers on the Trans-Pacific Ship Leaving Yokohama on March 26, 1872 for San Francisco, with an Overview of Academic Development for a Quarter Century on Studies of Japanese Students Studying in the United States in the Early Meiji Era

Satoshi SHIOZAKI

要　旨

1872年，日本人が大挙して欧米に留学した。米国へは横浜発サンフランシスコ行きの直行船便が月1本の割合で就航していた。3月の船便アメリカ号には，いつもよりはるかに多い50人の日本人が乗船していた。横浜で発行されていた英字週刊新聞に，船客リストが掲載されているが，英語表記の日本人名から正確に姓名を判別するのが難しいケースが少なくない。この難業にかつて挑戦した先学がいる。その研究結果は素晴らしいものであったが，いくつかの課題を残した。本稿は，約25年間で飛躍的な発展を見せた，日中米の研究者による関連分野の研究成果を駆使してその課題を解決し，同時に四半世紀間の研究の進歩を示す試みである。

キーワード：1872年，日本人米国留学生

はじめに

幕末維新期に渡米した日本人留学生研究は，個々の学生や集団に関する日米の史料調査が進み，次々に新史実が明らかにされてきている(1)。

筆者は，ここ数年，日米の新聞史料を始めとする一次史料を活用，照合し，日本人留学生の正確な渡航記録と留学先の把握に尽力してきた。1860年代，1870年代の渡米日本人に関しては，データがほぼ集まった。このマクロなデータを公開する前に，1872

年3月26日横浜出航のアメリカ号に限ったミクロなデータとそれに基づく分析，考察結果を発表する。

このアメリカ号には，50人という，岩倉使節団に次ぐ，当時では最多レベルの人数の日本人が乗船していた。彼等の氏名は，今から25年程前に西岡淑雄による研究で明らかにされた。しかし，その後の研究により，追加或いは修正すべき点が出てきた。本稿では，四半世紀にわたる研究の成果を示しつつ，今後の研究のパイロット・スタディとして，主に留学生の渡米後の就学先に関する情報，史料を提供したい。

西岡淑雄による先行研究

西岡淑雄は，自分が所属している日本英学史学会の大先輩であり恩師の一人でもある。西岡の研究は，史料活用の妙にある。一般の研究者が目を付けないニッチなテーマに着眼し，他の研究者があまり活用しない史料に基づいて研究を進めた「個性的」研究者と言える(2)。

西岡は，生前，明治時代に横浜で出版発行されていた英字週刊紙，ジャパン・ウィークリー・メイル（*Japan Weekly Mail,* 以後，*JWM* とする）は史料の宝庫だと語っていた。その学究的関心が結実したのが，「太平洋郵船と英学史」(1992年)，「明治五年二月十八日横浜発のアメリカ号で渡航した留学生たち」(1993年）である(3)。

JWM には，横浜発着の太平洋航路の船客リストが掲載されていた。西岡は早くから，このリストに「変な」綴りで書かれていた日本人の氏名に関心を持っていた。幕末維新時は，ヘボン式といった日本語の英語表記の基準がなかったため，日本人の姓名が，筆記した者が耳で聞き取った音を英語化した表記で綴られている。綴りからすぐに確定できる名前もあれば，まったく見当がつかない名前もある。西岡は，当時入手し得る史料を使って，アメリカ号の日本人船客約50人のほとんどの氏名を突き止めた。

西岡によって確定された日本人船客の氏名（西岡リスト）

以下は，1993年までに西岡によって確定された日本人船客の分類と，氏名，基本情報である。英語アルファベット表記は *JWM*（1872年4月6日）に書かれていた綴りである。（　）内の情報は西岡によるものに筆者が加筆した。

⑴　華族の留学生（6人，随行，同行を含む）

①　Matzudira　**松平忠和**（21歳，旧島原藩主，15代将軍徳川慶喜の弟）行先サンフランシスコ

②　Shebukawa　**澁川勝廸**（生没年不明，元島原県大参事）行先同

③　Enoeya　**井上三四郎**（生没年不明，旧島原藩士）行先同

④　Simoora　**千村五郎**（1835 年から 1838 年に生 ── 1891 年或いは 1903 年没，旧開成所教授，松平一行の通訳として随行か？）行先同

⑤　Karahashi　**唐橋在定**（生没年不明，公家）行先同

⑥　Ozich　**大関増勤**（20 歳，旧黒羽藩主）行先ニューヨーク

⑵　開拓使派遣の留学生（16 人，うち米国 11 人，欧州 5 人）

【米国派遣】行先ニューヨーク，（　）内最後は専修予定分野

①　Kudo Seichiro　**工藤精一郎**（17 歳，東京出身，農業）

②　Saisho Chohachi　**税所長八**（17 歳，薩摩藩出身，農業）

③　Ichike Sosuke　**市来宗介**（24 歳，薩摩藩出身，農業）

④　Saiyo Kikuyso　**西郷菊次郎**（13 歳，薩摩藩出身，農業）

⑤　Tokuno Siuzuro　**得能新二郎**（13 歳，薩摩藩出身，農業）

⑥　Sibayama, Yahuchi　**柴山矢八**（22 歳，薩摩藩出身，農業）

⑦　Ooyama Seichi　**大山助一**（15 歳，薩摩藩出身，鉱山業）

⑧　Murata Yuzo　**村田十蔵**（14 歳，薩摩藩出身，鉱山業）

⑨　Sameshima Takanosuko　**鮫島武之助**（23 歳，薩摩藩出身，鉱山業）

⑩　Yamato Sechinozu　**大和七之丞**（17 歳，長州藩出身，鉱山業）

⑪　Sedo Sinoozu　**志道新之允**（18 歳，長州藩出身，鉱山業）

【欧州派遣】行先パリ，リバプール

⑫　Yenomoto Keicotaro　**榎本彦太郎**（20 歳，フランス派遣，静岡藩出身，鉱山業）行先パリ

⑬　Yamakuchi Keicozso　**山口彦次郎**（17 歳，フランス派遣，薩摩藩出身，農業）行先パリ

⑭　Myachi Kanichiro　**宮地堅一郎**（23 歳，ロシア派遣，土佐藩出身，農業）行先リバプール

⑮　Hemura Ziro　**江村次郎**（20 歳，ロシア派遣，長州藩出身，農業）行先リバプール

⑯　Kiebura Nihe　**桐原仁平**（22 歳，ロシア派遣，長州藩出身，農業）行先リバプール

⑶　三井家の青年たちの留学生（7 人）行先ニューヨーク

①　B. Mitzea　**三井弁蔵**（高景，23 歳，小石川家）

②　T. Mitzea　**三井武之助**（高尚，18 歳，北家）

③　Takidgero, Mizea　**三井貞次郎**（高悠，21 歳，小石川家）

④　C. Mizea　**三井長四郎**（高棟，16 歳，北家）

⑤　J. Mitzea　**三井養之助**（高明，17 歳，小石川家）

⑥　K. Yosheoka　**吉岡常太郎**（三井家史料によると吉太郎，20 歳，三井家手代，北家）

⑦　S. Noyori　**野依周吉郎**（28 歳，三井家手代，小石川家）

⑷　公務出張の官員（4 人）行先ニューヨーク

①　Yoshida　**吉田清成**（27 歳，薩摩藩出身，大蔵少輔，薩摩藩英国，米国留学生時代変名，永井五百助）

②　Minami　**南保**（26 歳，出身不明，吉田随行，大蔵少録）

③　Honda　**本多晋**（27 歳，旧幕臣，吉田随行，租税権中属）

④　Otori　**大鳥圭介**（39 歳，旧幕臣，吉田随行，開拓使五等出仕，大蔵少丞）

⑸　勧農寮からの留学生（14 人）行先ニューヨーク

この 14 人は，*JWM* には 14 Japanese students と書かれていて名前が記載されていなかったが，西岡は，太政類典に書かれている，明治五年二月の諸職業留学生 14 人の名前を当てている。氏名と（　）は，主に『国際人辞典　幕末・維新』p. 622 参照。（　）内最後は，専修予定分野。

①　**由良　守応**（46 歳，紀州藩出身，大蔵省勧農助，兼宮内省御用掛，牧畜）

②　**山沢　静吉**（18 歳，薩摩藩出身，牧畜）

③　**井上幾太郎**（17 歳，長州藩出身，鑛物）

④　**吉田　慶蔵**（16 歳，薩摩藩出身，鑛物）

⑤　**田代静之助**（27 歳，薩摩藩出身，農業）

⑥　**入江音次郎**（21 歳，米国留学中病死，長州藩出身，染物）

⑦　**白根　鼎蔵**（21 歳，長州藩出身，ガラス製造）

⑧　**赤羽　四郎**（19 歳，会津藩出身，ガラス製造）

⑨　**梶山　鼎助**（21 歳，長州藩出身，織物）

⑩　**柳井　謙蔵**（18 歳，長州藩，織物）

⑪　**山本　弥三**（21 歳，長州藩，塗物）

⑫　**小谷　静二**（21 歳，薩摩藩出身，ガラス製造）

⑬　**池田猪之助**（19 歳，薩摩藩出身，メリヤス）

⑭　**平沢　太助**（生没年等不明）

以上 47 人以外に，*JWM* の乗船者リストに書かれている Ono, Sedzuma, Momotoke の 3 人に関しては，西岡は，「小野と静間のいずれかまたは両方は大関の随行者であり，百武（？）は吉田たちの随行者であったと推測して後考を俟ちたい」と，むすびで書いている[4]。合計すると，西岡によれば，計 50 人の日本人が横浜で乗船したことになる。

アメリカ号乗船日本人リストの確定

西岡の研究から自分が導き出した課題は 2 点ある。まず，日本人船客の人数は 50 で正しいのか。これは，西岡が勧農寮派遣留学生 14 人に入れたが，*JWM* に名前が無い**平沢太助**の扱いに関わってくる。次に Ono, Sedzuma, Momotoke の 3 人の人物の確定である。

このアメリカ号に乗船していた日本人名に関しては，日本側では，乗船していた①**吉田清成**と②**三井家一行**が，米国側では③サンフランシスコの現地紙 *Alta* が貴重な情報を提供してくれている[5]。**吉田**は日本人全員 49 人の名前を記し，**三井家**は総計人数を 51 人としてそのうち 38 人の名前を挙げている。*Alta* の記事では，合計 49 人の日本人名が書かれ，**吉田**の servant を含めると計 50 人となっている。

この 3 つの史料と西岡リストを照合してみると次のようになる。

1. **平沢**が現れるのは西岡リストのみである。
2. **三井家一行**の人数は，西岡リスト，三井家リスト，*Alta* では 7 人である。吉田リストだけ 6 人である。吉田リストが間違いで 7 人とすると，吉田リストの合計人数は 50 人となる。
3. 西岡リスト，*Alta* には無い**高木貞作**が，吉田リストと三井家リストに含まれている。サンフランシスコ現地紙のサンフランシスコ・クロニクル（*San Francisco Chronicle*）には，一行が宿泊した Grand Hotel の宿泊客（4 月 18 日泊）リストがあり，Sogoi Keyorari, Yoshida, Japan; Otori; Mirami; Honda; Takai と書かれている[6]。この Takai がおそらく**高木**だろう。*Alta* に書かれている吉田の servant はこの高木と考えられる。
4. 三井家リストには，**大関増勤**の従者に**瀬谷小次郎**ではなく，**滝水次郎**という名前が出ている。この名前は他の史料には出てこない。滝水では Sedzma とは音的に全く合わない。他の史料でも**大関**の従者は**瀬谷**となっているので，**滝水**は間違いで**瀬谷**が正しいと思われる。原史料には当たっていない。

以上 1—4 の情報を総合すると，**平沢**はこの船では渡米せず，**高木**が**吉田**と渡米，**三井家**は 7 人ということになる。つまり合計 50 人である。

次の課題は，Ono, Sedzuma, Momotoke の確定である。詳細は後述するが，以下が答えとなる。

・Ono　宿毛藩出身の**小野梓**（1852–1886）である。早稲田大学の前身，東京専門学校の創始者の一人として知られる。
・Sedzma　おそらく大関の従者の**瀬谷小次郎**（1848–没年不明）で，彼の別名かと思われる。
・Momotoke　大阪の商家から派遣された**百武安二郎**（ヤスノスケ，生没年不明）である。

以上から，西岡リストは次のように修正される。

⑴　華族の留学生 8 人（随行，同行を含む）
松平一行：松平，澁川，井上，千村　計 4 人（うち千村のみ米国で修学）
大関一行：大関，瀬谷，小野，唐橋　計 4 人
⑵　開拓使派遣の留学生 16 人（うち米国 11 人）
⑶　三井家の青年たちの留学生 7 人
⑷　勧農寮からの留学生 13 人
⑸　公務出張の官員 5 人
⑹　単独（百武）1 人
計 50 人（うち米国 42 人）

各グループの渡米後の動向

各グループの渡米後の動向を，主に，西岡の研究以降に発表された史料を使って示したい。米国経由欧州最終目的地の留学生は本稿では扱わない。

⑴　①　松平一行

西岡によると，**松平忠和**一行はシカゴで**千村**と別れ，渡欧。帰りはリバプールを出て米国経由で 1873 年 10 月にサンフランシスコから日本への帰途についた。約 1 年半の外遊だった。

千村五郎は西岡によると，シカゴで**松平一行**と別れて，その後の行方が不明だが，1873 年 3 月にサンフランシスコを出航し日本に帰国した。約 1 年弱の海外滞在となる。

千村に関しては，西岡も参照している茂住實男の研究が詳しい[7]。**千村**は自分が開いていた英語学校を人に任せて，大名に付いてシカゴに留学し，1 年の滞在後，病気で帰国したことが，史料から明らかにされている。茂住はこの大名を確定していなかったが，おそらく島原藩の**松平忠和**であろう。

筆者が知る限りでは，幕末維新期にシカゴで学んでいた日本人留学生はいない。しかし，オハイオ州シンシナティ・デイリー・ガゼット（*Cincinnati Daily Gazette,* 1872 年 4 月 5 日）とニューヨーク・イブニング・ポスト（*New York Evening Post* 同日）

に次のような記事がある。

> Mr. John C. Hill, of the Theological Seminary at Chicago, is expecting the arrival of 6 Japanese boys during the present month, to be placed under his care as students.（*New York Evening Post*）

日本人留学生 6 人が 4 月中にシカゴに来て，セオロジカル・セミナリー・アット・シカゴでジョン・ヒルの個人指導を受ける予定だという内容である。

松平一行がサンフランシスコに着いたのが 4 月 18 日である。シンシナティとニューヨークの新聞の記事は一行が太平洋航海中（4 月 5 日）に掲載されたので，この記事のニュースソースがよく分からない。松平一行は 4 人なので 6 人という人数は合わないが，一行は大陸横断鉄道に乗り，シカゴに 4 月下旬には着くことになる。

茂住によると，**千村**は渡米時に宣教師カロザース（Christopher Carrothers, 1839–1921）の紹介状を持参していた。二人は東京で聖書研究を通して知り合った。

カロザースはシカゴにある現マコーミック・セオロジカル・セミナリー（McCormick Theological Seminary）を 1869 年に卒業後，妻を連れて来日し，年内に東京に私塾を開校した[8]。

このシカゴ訪問予定の 6 人の日本人留学生の一人が**千村**であるならば，シカゴの神学校とは，カロザースの母校である，マコーミック神学校の前身，当時のプレズビテリアン・セオロジカル・セミナリー・シカゴ（Presbyterian Theological Seminary, Chicago）ではないだろうか。

茂住によると，**千村**は私費留学生であったが，帰国時に，日本で官費留学生と同様の英語の帰国試験を受験するよう要請され，それを断った。理由は，学科未熟としている。しかし，帰国の約 1 年後，1874 年 7 月にキリスト教の受洗試問を受けている。彼がシカゴで何を学んだかは，これで明らかである。

② 大関増勤一行

大関増勤は，現在の栃木県にあった黒羽藩第 16 代藩主だった。黒羽藩関連の史料によれば，**大関**は側近の**瀬谷小次郎**を連れて行ったので，西岡が特定できなかった Seszuma が**瀬谷**に当たると考えられる[9]。綴りと音の一致という点では無理があるが，*Alta* リストには，**小野，大関，瀬谷**の順番で名前（Mr. Sedzuma）が記されているので，この 3 人は同じグループの可能性が高い。

宿毛藩出身の**小野梓**は 1870 年に上海に渡航し西洋留学の志を得て，帰国後 1871 年春頃から横浜の修文館で宣教師ブラウンから英語を習い，パーレーの『万国史』の翻訳に

励んでいた，という[10]。**大関**は，出航前の横浜滞米中ブラウンの世話になったので，**大関**と**小野**はブラウン繋がりだった可能性が高い[11]。**大関**は**小野**の英語力とその留学欲を買って，留学1年分と渡航費用を提供するという条件で**小野**を同行者にスカウトしたと考えられる。

大関一行は，渡米後，マサチューセッツ州で学んでいたことが，史料から判明している[12]。

コネチカット州都ハートフォードのデイリー・クゥラント（*Hartford Daily Courant*）1872年6月5日によると，**大関**，**唐橋**，**瀬谷**，**小野**，児玉の5人がマサチューセッツ州イーストハンプトン（Easthampton）の学校に最近入学した。つまり，1871年9月から6月の年度の最後に，ぎりぎりで入学したということだろうか。

> Five Japanese have recently entered the Easthampton, Mass. seminary as students. Their names are Ono, Ouseki, and Karahashi from Yeddo, Kodama from Sadowara, and Seya from Samotsakie.

この学校は，荒船の研究から，ウィリストン・セミナリー（Williston Seminary）という私立アカデミーであることが分かっている。

児玉は佐土原藩留学生の児玉次郎（章吉，1846–1907）で，1870年9月に横浜を出航し，すでに米国で1年半ほど過ごしている。渡米後，コネチカット州ニューヘイブンのイェール大学図書館司書のアディソン・ヴァン・ネーム（Addison Van Name）の家にホームステイし，1872年初頭，ウィリストン・セミナリーに入学した[13]。

大関一行がどのような経緯で児玉の学校に来たのかは不明である。ちなみに同校の卒業生には，札幌農学校の初代校長（1876–1877年）を務めた，ウィリアム・S・クラーク（William S. Clark, 1826–1886）がいる[14]。

1872年5月に発行された，*School Catalogue*（*Thirty-first annual catalogue of Williston Seminary*）によると，1871年9月〜1872年6月の年度のEnglish ClassにZiro Kodama, Sadowara, Japanの名前が見える。**大関**ら4人は早くても1872年4月末の入学だっただろうから，同年5月発行の*School Catalogue*掲載に間に合わなかったのだろう。

この5人がなかなか優秀な学生であると賞賛した記事が，オハイオ州都シンシナティ・デイリー・タイムズ（*Cincinnati Daily Times*）の1872年7月12日付の紙面に出ている。

The Young Japanese Students.

A correspondent of the *New York Commercial,* giving an account of the exercises of the graduating class at Williston Seminary, thus speaks of the proficiency of the Japanese students:

I must not omit a complimentary mention of the young Japanese who are pursuing a course of study in this place. They are five in number, the most notable among them named Kodama, who is said to be a prince of high blood, so high that he cannot consent to much familiarity with his fellow-countrymen, which fact would seem unfavorable to much cheerfulness of disposition; but the students from Japan appear to be very happy and contended, whatever the embarrassments of the situation. In regard to their proficiency in study, I am pleased to be able to speak most favorably, and on competent authority.

Though Kodama has been in the United States only a year and a half, his handwriting is excellent and he reads and speaks English very well. All are thorough students, who have evidently come to this country for a purpose, and are working for it with all energies directed to a single object. Of their diligence and determination no better evidence was needed than during the recent intolerably hot nights, at which time their chamber windows were always illuminated far into the small hours, and the poor fellows could be seen tirelessly at work with brain and book, the fan meanwhile plied with utmost vigor.

Similar accounts come from the Japanese at Amherst, Monson, &c. Americans must watch these young men. Their mission to this country, and to seats of learning throughout the enlightened world, means something. They are destined to exert an influence upon the old effete nations of the Orient in the years to come, and perhaps such as few have ever imagined or dreamed of.

（ほぼ同じ内容の記事が，メイン州ポートランドの地元紙，*Portland Daily Press* の 8 月 3 日付で掲載されている。同記事では，学校名が Williston Seminary ではなく Williams College となっている。）

米国の学校では，当時，卒業時に在学生や卒業生の英作文朗読を公開していた。ウィリストン・セミナリーを訪問した記者が，児玉を筆頭に，日本人留学生 5 人の英語力と

その勉強に対する熱誠な姿勢に驚いたという内容の記事だ。

児玉以外には個人名は挙げられていないが，**小野**も日本である程度の英語力を身につけていたので，記者に好印象を与えた可能性はある。

そして，記者にもう一人，名前は書かれていないが英語力で好印象を与えた可能性があるのが，**大関**随行の**瀬谷小次郎**だ。栃木県の史料によると，**瀬谷**はヴァーモント州ミドルベリー（Middlebury）の学校とウィリストン・セミナリーで学んだという(15)。ミドルベリーには 1800 年に設立されたミドルベリー・カレッジ（Middlebury College）があるが，**瀬谷**が学んだのが，この大学だったのか，附属のグラマー・スクールだったのか，そして期間はいつだったのかは不明である。前出の新聞記事から考えると，ウィリストンが先でミドルベリーが後の可能性が高い。

瀬谷は福澤に英語を学び，渡米前からすでに黒羽作新館で英語と数学を教えていたというので，船上で 3 週間，米国で 3 か月，意識高く英語を学んでいれば，それなりの英語力が付いていただろう。

日本人留学生 5 人うち 3 人の英語力が高ければ，記者にも 5 人全員の英語力が高いという印象を与えることができた。

コネチカット州ノーウィッチのオーロラ（*Norwich Aurora*）の 1872 年 9 月 25 日の紙面，同じくコネチカット州ミドルタウンのデイリー・コンスティチューション（*Daily Constitution*）の 1872 年 9 月 21 日の紙面には，**大関**一行が，ウィリストン・セミナリーで下宿しながら学んでいる様子を示す記事が出ている。

> Four of the Japanese students at Williston Seminary board with Landlord Hill. Each wished a separate room, but were told he should have to put two in a room, unless one was sick. The boys are bright and soon they take their cue, and Mr. Hill received the following note, which is verbatim et literatim, et punctuatim:
>
> Dear Mr. Hill: Mr. Seye has a sick & he cannot lay down together Mr. Ouseke in the same bed, therefore he want a other bed. May he get it?　Ono

この記事では，日本人留学生が 4 人となっているが，おそらく児玉が抜けたからだろう(16)。**瀬谷**が病気になったので，**大関**が同じベッドで寝るわけにはいかない，どうか**大関**のために別のベッドを用意してくれないか，と**小野**が手紙で学校関係者に頼んでいる(17)。

大関はやがて病気になり，滞米 1 年ほどで**瀬谷**と帰国するが，スポンサーを失った**小野**は，ニューヨーク市の隣のブルックリンに単身移動し，ジョンソンという人物から法

学の個人指導を受けた。**小野**は 1873 年夏頃までブルックリンに滞在し，イギリスに留学の場を移した。

小野は 1872 年の 10 月か 11 月に，イギリスに留学していた同郷の宿毛藩出身の伊賀陽太郎（1851–1897）に，イギリスの議会政治について書かれた *How are we governed* という英書を送ってくれるように頼んでいる[18]。**小野**がジョンソンという米国人と共に読んでいた本の 1 冊かもしれない。この本に関連した内容と思われるが，**小野**は，滞米中，ニューヨークとシカゴの新聞に，How we ought to be governed という題の英文を寄稿したという[19]。

唐橋に関しては，史料が発見できていない。

⑵ 開拓使派遣の米国留学生 11 人

開拓使派遣留学生に関しては，井上高聡が 2019 年に，その派遣意図に関する論考を発表している[20]。井上によると，開拓使は 1871 年 2 月から 1872 年 3 月までの間に 4 グループに分けて留学生を派遣した。総勢 33 人は，同時期の官費留学生の約 20%を占めていた。開拓使は留学生を積極的に派遣した役所ということになる。

アメリカ号乗船の 16 人は 4 番目の最後のグループになる。彼らの派遣目的は，元来，技術習得や視察だったが，実際には開拓使長官黒田清隆が薩摩藩出身だったこともあり，薩摩藩出身の有力者の子弟に海外体験をさせる機会として利用されていたのではないか，と井上は推測している。

各自の渡米後の就学先を見ると，判明した例によれば，彼らは英語習得のために初等・中等教育の学校に入り，明治政府が決定した留学生の一斉帰国命令により，大半が 1874 年 3 月までに帰国した。この辺りの事情も西岡が簡単にまとめている。足掛け 2 年弱の留学は，英語学習と海外体験で終わったと言える。

サンフランシスコに上陸し，米国に留まった 11 人は，開拓使の**大鳥圭介**が引率していた。**大鳥**は**吉田清成**の随行員の一員であったが，一人二役を担当していた。一行 11 人は，サンフランシスコ上陸後，**吉田**一行よりも早めに鉄道で東部に向かった。

以下，史料が見つかった例について渡米後の様子をまとめる。

薩摩藩出身の**市来宗介**，**西郷菊次郎**，**村田十蔵**は，西郷の伝記資料によると，相談して，船客にいた米国人老宣教師に，毎日午前 9 時から 11 時まで英語を教わっていた[21]。サンフランシスコに到着して 3 日後には，首都ワシントンに向けて大陸横断鉄道に乗る。ワシントン DC では，薩摩藩留学生で 1 年前から米国で学んでいる，大久保利通の二人の息子，大久保彦之進（利和，1859–1945）と伸熊（牧野伸顕，1861–1949）に会った。公使館で紹介してもらった薩摩藩留学生の高橋新吉（1843–1918）に連れられて，3 人は大久保利通の 2 人の息子ともに，フィラデルフィアに移動した。

西郷菊次郎（渡米時 **13** 歳）は西郷隆盛が奄美大島流刑中に現地で生まれた子供で，明治二年から鹿児島の西郷家で養育された。フィラデルフィア郊外のジョンという牧師の家に寄宿し，ジョンが校長を務める，生徒数 6，70 人の初等教育レベルの学校に入学し，ジョンの息子や娘とともに学んだ。1874 年 2 月 6 日横浜着のアラスカ号で帰国している。この船で一緒に帰国したのは，**税所**，**市来**，**得能**，**大山**，**志道**，**村田**，**柴山**であることを西岡が確認している。

村田十蔵（岩熊，同 **14** 歳）は，高橋新吉と大久保利通の 2 人の息子が学んでいた，ウエスト・フィラデルフィア（West Philadelphia）のマントゥア・アカデミー（Mantua Academy）で学んだ可能性が高い[22]。

得能新二郎（同 **13** 歳）は，1873 年 3 月 14 日に森有礼が書いた手紙によると，ペンシルバニア州の，フィラデルフィアの西方にある，ウエスト・チェスター（West Chester）という町の学校に，土佐藩出身の旧海援隊士，菅野覚兵衛（1842–1893）と一緒に学んでいる[23]。

税所長八（同 **17** 歳）は，薩摩藩留学生田尻稲次郎（1850–1923）に連れられて，**市来**とともに，1872 年 5 月 3 日に薩摩藩留学生折田彦市を訪ねている[24]。当時，折田は，ニュージャージー州ミルストン（Millstone）の牧師，コーウィン（Edward Tanjore. Corwin, 1834–1914）の家でホームステイし，1872 年 8 月まで，大学入学に必要な科目の個人指導を受けていた[25]。

税所は夏休の間は，折田とともにミルストンにいたようだ。1872 年 10 月には，マサチューセッツ州ウエスト・ニュートン（West Newton）にあった，ジョゼフ・アレン（Joseph Allen）が経営する学校 The West Newton English and Classical School で学んでいたことが分かっている[26]。

大半が薩摩，長州藩出身者の中で，**工藤精一郎**（同 **17** 歳）は東京出身である。グリフィスによると，**工藤**は，渡米時は，英語は全く使えなかったが，1872 年 6 月から折田とともに，ミルストンのコーウィン宅でホームステイし，1874 年 8 月までコーウィンの個人授業を受けていた[27]。

工藤は 1874 年 9 月にラトガーズ大学の古典学部に入学し，1878 年 6 月に卒業した。1870 年代，ラトガーズ大学で学んでいた日本人留学生は大半が 3 年制の科学部の学生だった中で，古典学部を卒業した日本人留学生は珍しい。帰国後，1881 年から 1883 年まで札幌農学校に奉職したので，開拓使派遣留学生としてふさわしい道を歩んだと言える。

志道新之允（**18** 歳）と**柴山矢八**（**22** 歳）は，後述する三井家一行の**三井貞次郎**のニューブランズウィックの葬式（1873 年 1 月 14 日）に参列していたので，その頃，ニューブランズウィック周辺かフィラデルフィア周辺で学んでいた可能性がある[28]。

当時から，ニューヨーク，ニューブランズウィック，プリンストン，フィラデルフィアの 4 都市は鉄道でつながっていた。ミスルトンとニューブランズウィック間も当時は鉄道が通っていた。それぞれの都市間のアクセスは良好だった。

工藤や**税所**と親しかった折田は 1873 年中，200 通近くの手紙を日本人宛に書き，ほぼ同数の返信を受け取っていた。その中で頻繁にやり取りしていた相手の中に，**工藤**，**税所**，**柴山**，**鮫島**の名前が含まれている[29]。1874 年に折田が親しく交際した学生の中には，**工藤**，**山沢静吾**，**田代静之助**，**井上**（**幾太郎？**）の名前があがっている。**山沢**，**田代**，**井上**は後述する勧農寮派遣留学生である。1875 年に交流があった学生には，**工藤**と**田代**の名前が含まれている[30]。

鮫島武之助（**23 歳**）は，渡米前から大阪で何礼之に，その後，慶應義塾で英語を学んでいた（明治二年二月二六日入塾）[31]。前出の折田の日記によれば，1872 年 6 月はニューブランズイウィックで多くの薩摩藩出身者と過ごしていたようだ。英語歴と年齢から，渡米後どこの学校で何を学んでいたのか知りたいところだが，今のところ史料が無い。帰国後，東京外国語学校の教壇に立っている。1874 年 4 月頃，米国から帰国したようだが，帰国後行方不明という記事が東京日日新聞（1874 年 4 月 23 日）に見える。

大和七之丞（**17 歳**）は，帰国日が 1874 年 3 月 4 日（『幕末維新海外渡航者総覧』）という情報しかない。

大山助一（**15 歳**）は西郷等と 1874 年 2 月 6 日に帰国するが，1885 年，1891 年にも渡米し，人物像彫刻の分野で活躍する[32]。1872 年の米国留学体験が，後世の活躍にどのような影響を与えたのか知りたい。

市来宗介（**24 歳**）は，年齢からすると，どこかで個人指導を受けていた可能性が高い。帰国後は西南戦争で戦死した。

⑶　三井家派遣留学生（7 人）

一行 7 人に関しては，随行の**野依**，**吉岡**が渡米中に日本に送った書簡も含め，詳細な研究書が 1988 年に出版されている[33]。西岡は未見だったようだ。当時の留学は士族出身者が中心で，商人はあまり例が知られていなかった。現在もそうだが，幕末維新留学生研究は，士族出身者中心になる傾向があり，この史料も存在が知られていなかったかもしれない。以下，主にこの史料に依拠して述べる。

三井家は当時からすでに日本を代表する商家の一つで，明治政府の大隈重信，渋沢栄一，井上馨等から，銀行設立のために，一族の若手を欧米に留学させるよう要請を受けた。この政府からの働き掛けあっての留学生派遣だった。

三井家から大蔵省に出された留学願いには，「3〜5 年アメリカ合衆国のニューヨークまたはサンフランシスコで実際的な修行に励ませ，銀行の創設方法から現場の仕事のや

り方を見聞の上，三井の銀行事業に貢献させたい」旨が書かれていた[34]。

三井家子弟 5 人に加えて，付添として，**吉岡**と**野依**が派遣されたが，この二人もまた銀行業務勉強のための留学生でもあり，米国では子弟とともに学校で学んだ。

一行 7 人は，**吉田清成**一行としばらくサンフランシスコに滞在を続け，市内の工場や学校を見学していた。5 月 4 日に，**武之助**，**長四郎**，**吉岡**の 3 人は**吉田一行**とサンフランシスコを出て総勢 14 人で東部へ向かった。ニューヨーク着は 5 月 11 日である。

残り 3 人と**野依**は**貞次郎**が体調を崩したためサンフランシスコに残り，5 月 18 日に同地を出発し，ニューヨークに 5 月 25 日に着いた。一行 7 人がそろったところで，27 日，長州藩留学生国司健之助（生没年不明）が迎えに来て，留学先のニュージャージー州ニューブランズウィックへと向かった。

『幕末維新渡航者総覧』によると，**武之助**，**長四郎**，**養之助**は，京都欧学舎出身となっている。3 人は明治三年十二月に開校した京都府中学校で開校時から，週 6 日，毎日 2 時間英語を学んでいた。自ら進んで入学したわけではないようだが，渡米までに 1 年程は英語を学んでいたことになる[35]。

現地では，**吉田清成**の指示で，ラトガーズ大学附属グラマー・スクール（Rutgers College Grammar School）が受け入れの準備をしてくれている。校長のライリー（Dewitt T. Reily）宅が寮のようになっていて，そこで生活し通学する予定だったが，まだ学期中で部屋に空きがなく，すぐには 7 人揃って入れず，体調がすぐれなかった**貞次郎**と**野依**が入った。校長の寮には，17, 8 人の米国人寄宿者に加え，岩倉の子息の龍小次郎（岩倉具経，1853–1890），ニューヨークに迎えに来た国司健之助，長州藩留学生原保太郎（1847–1936），同服部一三（1851–1929）等がいたというので，英語が通じないという不便もなく賑やかな環境だっただろう。

当時の米国の大学やグラマー・スクールはキリスト教色が濃厚で，朝起きると礼拝，食前食後にお祈りがある。入寮後早速，祈り，勉強，運動の規則正しい日々が始まったようだ。

学校が 6 月下旬に終わり夏休に入ると，7 人揃って校長の自宅の寮に入ることができた。夏休みは服部一三の案内で，8 月にニューヨーク州北方の避暑地キャッツキルに行き登山などを楽しんだ。

9 月は学校が始まり，7 人揃ってグラマー・スクールに入学した。日本の小野組をはじめとして，商人の欧米留学が増えつつあるとの情報も入り，勉強のモテイベーションも高かった。学校以外にションソン（ジョンソン？）という家庭教師も雇っていた[36]。

1873 年に入ると，体調不良が続いていた**貞次郎**が，医師や周囲の必死の介抱の甲斐なく 1 月 9 日に息を引き取った。病名は Typhoid Fever（腸チフス）とされている[37]。

貞次郎の葬儀は，1 月 12 日に行われた。大学側から 3 人，生徒約 50 人などが棺も含

めて馬車 8 台に分乗して行進した。日本人の参列者は次の名前が書かれている。

服部市三，吉雄（大蔵省官員），原保太郎，井伊直助（西京為替会社），服部敬二郎，小川，永井，大塚，錦小路，大沢，松平，**志道**，**柴山**

先述のように，**志道**と**柴山**はアメリカ号に同船していた開拓使派遣留学生である。1873 年 1 月時点で，当校あるいはその周辺地域で学んでいた日本人留学生名を示す貴重な史料である[38]。

貞次郎の遺体は，ニューブランズウィックにあった日本人留学生の墓地に埋葬するのではなく，日本の家族のたっての希望で，鉄道と船で日本に運ぶことになった。この移送を頼まれたのは，当時帰国が近づいていた**由良守応**だった。由良もアメリカ号で共に渡米し，船内で知り合った仲である[39]。後述するが，三井側と**由良**との手紙のやり取りから，1873 年 4 月頃，**由良**はフィラデルフィア（ヘヤドリヘヤ）にいたことが分かる[40]。馬の買い付けなどをしていたようで，勧農寮派遣としての仕事を実践していた。**貞次郎**の遺体は 5 月 25 日に横浜に着いた。

もう一人，体調が思わしくなかった**養之助**は，1873 年 7 月 6 日にニューブランズウィックを出て先に帰国した。残った 5 人は勉強を続けたが，2 年目の 1873 年 9 月に入って，**弁蔵**と**野依**はクラスが上がらなかった。このままでは銀行で研修するのもいつになるか分からない状況でもあり，明治政府から留学生の一斉帰国命令が出たこともあって，日本の三井家から帰国要請が来た。

最後くらいは，別々に生活するということになり，1873 年 11 月から**武之助**が同じニュージャージー州のエリザベス（Elizabeth）で 40 人くらいの学校に移った。**長四郎**は**吉岡**と一緒に，その近くのローウエイ（Rahway）のウィリアム家に移り，John Dwight という教師に指導を受けた。残りの二人はニューブランズウィックのライリー校長家で勉強を続けた。この後 5 人は，1874 年 6 月中頃にサンフランシスコを出航して日本に戻る[41]。

⑷　勧農寮からの留学生（13 人）

日本の西洋の知識，技術の導入は，法学，軍事，工業などに焦点が当てられがちだが，明治政府は西洋農業，手工業等の実業の技術，知識導入も積極的に行っていた。

この勧農寮派遣留学生はその一つの現れである。彼らの専攻分野は農業，ガラス，織物，染色，造酒となっており，様々な分野での積極的な知識，技術導入を意図していたことが分かる。留学期間は 2 年である。

西岡によると，**池田**，**小谷**，**吉田**，**山沢**，**田代**の 5 人は，約 2 年の留学を終えて 1874

年5月28日に横浜に戻っている。これとほぼ時を同じくして，**山本**，**柳井**，**井上**，**白根**の4人は，1874年6月6日横浜着のグラナダ号で帰国している。

一行に関する詳細な研究はまだ無いが，國雄行の『近代日本と農政』（2018年）には，概略，次のように記されている[42]。

この留学生派遣を政府に上申したのは，時の大蔵省大輔の井上馨と**少輔の吉田清成**である。輸入頼りだった農牧業と飲食料の製造業を国内に導入するため，技術伝習目的で17人を米国に派遣することになった。実際にこの時米国に派遣されたのは13人である。**吉田**は，この勧農寮派遣留学生の引率も兼ねていたことになる。

農牧業のうち農業では，化学や地質学といった近代的農学を学ばせることが目的だったようだ。この任務を担っていたのは**田代静之助**だという。一方，牧畜修業として派遣されたのは，**由良守応**と**山沢静吉**だった。ただし，國は，**田代**と**山沢**の米国での伝習の詳細と帰国後の足取りはつかめていないという。

國によれば，留学生達はサンフランシスコ到着後各地で伝習を開始したようだ，ということだが，筆者は，一行の米国での伝習に関しては懐疑的である。

彼らが実際に実業の訓練に従事していたかどうか，可能な範囲内で検証してみよう。

赤羽四郎（ガラス製造），**入江音次郎**（染物），**白根鼎蔵**（ガラス製造）の3人は，最初の1，2か月間だけだが，それぞれ，Shiro Akabane, Hiroyoshi Erea, Teyzo Sirane の名前で，マサチューセッツ州ウースター（Worcester）のハイランド・ミリタリー・アカデミー（Highland Military Academy）という，各自の専門分野とは全く関係の無いミリタリースクールに，1871年9月～1872年6月の年度に籍を置いている[43]。**赤羽**は，2年間のブランクの後，1874年9月にイェール大学科学部に進学した[44]。入江は，1873年3月20日にニューヨーク市で死亡し，**三井貞次郎**の遺体が一時的に安置されていた，ニューブランズウィックの日本人墓地に葬られた。**白根**に関しては情報が無い。

薩摩藩出身の**山沢静吉**（静吾，牧畜）は，元々陸軍大尉だったが，牧畜研究のため勧農寮から派遣されている。留学先は不明だが，1874年5月に帰国後は陸軍に戻り，その後フランスに派遣された[45]。

池田猪之助（メリヤス）は，マサチューセッツ州のモンソン・アカデミー（Monson Academy）で1871年9月～1872年6月の年度を英語科（English Department）で，1872年9月～1873年6月と1873年9月～1874年6月までの年度を古典科（Classical Department）で学んでいる[46]。池田がモンソンで英語を学びながら繊維関係の指導や研修に参加していたという情報は見当たらない。

吉田慶蔵（鑛物）は**吉田清成**の甥（nephew）で，1872年9月～1873年6月の年度をモンソン・アカデミーで個人指導，1873年9月～1874年6月の年度を英語科で学ん

でいる[47]。きっちり2年間英語を学んで帰ってきた。**吉田慶蔵**も鉱山について学んだ形跡は無い。

小谷静二（ガラス製造）はおそらくKODANIと発音するのだろう。詳細は不明だが，1872年9月16日付と，9月23日付の森有礼（当時，駐米公使）からモンソン・アカデミーのハモンド校長宛の手紙に登場する[48]。

> I have received a letter from Mr. S. Kodani in relation to a certain deposit of money which is in some bank in your neighborhood under your care. Mr. Kodani informs me that sometimes since wishing to draw the money from the bank he wrote to you in regard to it, and that his application was refused. I am under the impression that Mr. Kodani has misunderstood the facts in the case and I beg that you will relate them particularly to me for explanation to the young man. As I believe that Mr. Kodani is anxious to change his residence, I shall be glad to hear from you as soon as it may be convenient.（9月16日）

小谷の学費をハモンド校長が管理しているのだが，**小谷**がお金を要求しても拒否されたと森に苦情を述べたのだろう。森はハモンドに，**小谷**は誤解しているようだから，お金の件を説明してやってくれないかと頼んでいる。そして**小谷**は引っ越しを切望している。モンソン・アカデミーの校長が**小谷**の面倒を見ているということは，**小谷**は当時，モンソンかその周辺におり，モンソン・アカデミーに入学する準備をしていたか，専門のガラス製造に関する勉強をしていたことになる。

> Your letter of the 19th instant was received on Saturday last. Its explanations are ample and in every way satisfactory. I regret that you have had so much trouble in regard to Mr. Kodani and I beg that you will accept my thanks for your care of and attention to his interest. As Mr. Yoshida and General Williams are still abroad and as there is no prospect of their immediate return, I have determined to charge myself with the responsibility of looking after the interests of Mr. Kodani for the present. I will thank you to send the money deposited for the use of Mr. Kodani to this Legation in a check drawn payable to my order.（9月23日）

ハモンド校長が**小谷**に関する状況を森に丁寧に書いてきたのだろう。**小谷**が相当な迷

惑をハモンドにかけたようなので，米国から渡英中の**吉田清成**が戻るまで，森が，**小谷**のお金の件の面倒を見る，ということだろうか。

若い日本人留学生はお金の使い方に慣れていなかったので，現地の米国人や年長者の日本人留学生が留学費用を預かり，必要に応じて渡すことになっていた。**小谷**の留学費用はハモンド校長が預かっていたようだが，**小谷**がモンソン・アカデミーで学んだ記録は無い。

田代静之助（農業）は，帰国日が 1874 年 5 月 28 日となっているが，吉田清成の書簡の中には，1875 年に田代がワシントン DC の日本公使館の仕事を手伝いながら勉強している様子を伝える記述がある[49]。前出の折田彦市の日記も，1875 年には**田代**はまだ米国にいることを示している。

山本弥三に関する情報は無い。

以上見てきたように，國の『近代日本と農政』における記述同様，ここでも，勧農寮派遣留学生が，米国で実業教育に勤しんでいる様子は確認できなかった。唯一，派遣目的を実践していることが分かったのが**由良守応**である。

一行の引率者的存在だった**由良**はすでに 40 代半ばだったので，学校で英語を学ぶプロセスは踏まなかった。

由良に関しては，歴史小説，郷土研究も含めて，岩倉使節団とともに渡航し，米国，英国，フランスを経て，大久保利通等と帰国したことになっている[50]。『木戸孝允日記』には，ワシントン DC，イギリス，フランス滞在中に，由良来訪の記述が見られるという[51]。

由良が，岩倉使節団とは別に渡米したことは，今回の調査結果で間違いない。岩倉使節団がサンフランシスコに到着したのが 1872 年 1 月 15 日である。由良は約 3 か月遅れで渡米し，米国で岩倉使節団と行動を共にした可能性はある。しかし，使節団の公式記録である米欧回覧実記には由良の記述はほとんど無い[52]。

木戸孝允の日記によると，**由良**は 1872 年 5 月 14 日に，中島政之助とともに，ワシントン DC に木戸孝允を訪問している。この日，**吉田清成**，**大鳥圭介**等十数人も木戸を訪問したという[53]。

米国側の史料によると，**由良**はボストンで日本人留学生の面倒を見ていた両替銀行家ギルバート・アトウッド（Gilbert Attwood）を 1872 年 6 月 27 日に訪問している[54]。Nakajima という日本人が同行していたというので，これも中島政之助だろう。同じ牧畜専門の**山沢**の名前は同行者として出てこない。岩倉使節団本体のボストン滞在は，6 月 17 日から 20 日までで，22 日にはワシントン DC に戻っている。

おそらく，**由良**は，岩倉使節団本体とは別行動で，中島のような英語が堪能な日本人を連れて，米国各地で情報収集をしていたのだろう[55]。その後，岩倉使節団と共に英

国に向かったかどうかは不明だが，**由良**も英国，フランスを訪問した。

國によると，**由良**は一八七二年八月に渡英し，スコットランドを巡回，翌一八七三年四月にサンフランシスコに到着し，五月に帰国したという[56]。三井家一行の書簡では，**由良**は 1873 年 4 月頃，米国フィラデルフィア周辺で馬を見て回っていた。**由良**はフランスから米国東岸に戻って，サンフランシスコから帰国したことは間違いない。

三井家一行のところで触れたが，**由良**は**三井貞次郎**の遺体とともに 1873 年 5 月 27 日に日本に帰国した。この時の記事が，「欧州各国で牛馬等を研究し帰朝」（『新聞雑誌』1873 年 6 月），「諸外国で購入した牛馬を連れ帰朝（『横浜毎日』1873 年 5 月 28 日）に見える。牛馬合わせて数十頭を太平洋航路で運んで来た**由良**は，牧畜研究という目的をしっかり果たして帰国したと言える[57]。

一行 13 人のうち薩摩藩出身が 5 人，長州藩出身が 6 人で，藩閥出身者が 11 人を占める。しかも，個々の留学生が任された実業習得の場と思えるような学校は一つも明らかになっていない。まずは，英語の習得ということで一般の学校に通ったのだろうが，開拓使派遣留学生と同じように，薩摩・長州藩出身の子弟の，特に目的の無い留学というのが実態だった可能性が高い。

参考までに，彦根藩派遣の留学生，武藤精一（1844–不明）は 1868 年に渡米し，ニューヨーク州中部にある繊維工業が盛んなユティカ（Utica）で，羅紗工場で技術伝習を受けていた[58]。まず英語を学んでから技術を学ぶのであれば，当初の予定の 2 年では短すぎる。自らが留学生だった**吉田清成**には自明のことだったはずだが。

⑸　大蔵省派遣吉田清成一行（5 人）

吉田清成は，外債募集のために大蔵省から米国に派遣された。**吉田**の経歴を簡単にまとめておく。

吉田は薩摩藩が 1865 年に英国に派遣した留学生の一人で，主に経済的問題により 1868 年に森有礼等と渡米し，ニュージャージー州ニューブランズウィックのラトガーズ・カレッジ科学部に入学した。翌 1869 年，ラトガーズ大学を退学し，マサチューセッツ州ウイルブラハムにあったメソジスト系の私立アカデミー，ウエズレイヤン・アカデミー（Wesleyan Academy）に転校し，1870 年には同じメソジスト系のウエズレイヤン大学（Wesleyan University）に移った。

この頃，**吉田**は外務省から，日本人留学生を代表して現地で各留学生に学費を渡す係を任されていた。そのこともあり，彼が米国東部の日本人留学生と活発に手紙をやり取りしていたことが分かっている[59]。

しかし，落ち着いて勉学に打ち込む間もなく，1870 年に大蔵省からの派遣でニューヨークを訪れた薩摩藩出身の上野景範（1845–1888）の目にとまり，英国に同行するこ

とになった。1871 年 2 月に帰国すると大蔵省出仕が待っていた。**吉田**は，一つの教育機関にじっくり腰を据えて長期間学ぶ余裕はなかったが，現地で発掘された逸材ということになるだろうか。当時の留学生の中で，順調にエリートコースを歩んだ一人と言える[60]。

サンフランシスコに着き，早速外債募集の交渉を開始したが，状況は芳しくなく，5 月 4 日にサンフランシスコを出て 5 月 11 日にニューヨークに着く。すぐにワシントン DC 滞在中の岩倉具視に呼び出され，5 月 14 日にワシントンに入った。結局米国では埒が明かず，6 月にはイギリスへ渡った。米国滞在は 2 か月弱ということになる。

吉田に同行した，**南保**，**本多晋**に関しては情報が無い[61]。

桑名藩出身の**高木貞作**は，**南**，**本多**，**大鳥**と異なり，大蔵省等の肩書が史料に記されていないことから，特別な待遇で随行を許されたのではないだろうか。

高木に関しては，出身地の桑名市の HP に経歴が掲載されている[62]。以下，その情報の概要をまとめる。数奇な人生を送ったようだ。

1848 年桑名出身。戊辰戦争に会津若松で桑名藩軍として参加する。その後，桑名藩軍が庄内で降伏したが，**高木**は桑名に戻らず，箱館にいる旧桑名藩主松平定敬を訪問した。箱館では，新選組とともに，最後の五稜郭の戦いに参戦し敗北。1869 年に東京へ船で護送されて，身柄は桑名藩に引き渡された。

その後のことは明確ではないが，桑名には戻らず，1870 年に渡米する。いったん帰国して，1872 年に大蔵省派遣留学生として，**吉田清成**とともに再び渡米。 アメリカでは商業学校で運上所（税関）事務を学び，1875 年に帰国し，森有礼らとともに，商法講習所（現在の一橋大学）の創立に参加し，助教授として商業簿記を講義した。その後，銀行業に入り，第十五国立銀行（現在の三井住友銀行の前身の一つ），横浜正金銀行（現在の三菱 UFJ 銀行）に勤め，1892 年から 2 年間，ニューヨーク出張所主任を務めた。

3 年間商業学校で事務を学んだとあるが，これは，ニュージャージー州ニューアーク（Newark）にあったブライアント・ストラットン・アンド・ホイットニー・ビジネス・カレッジ（Bryant, Stratton and Whitney Business College）である。同校のホイットニー校長（William C. Whitney, 1827–1894）は，日本の商法講習所で教壇に立つことになる。このニューアークの学校では，仙台藩藩留学生富田鉄之助が 1870 年 12 月から 1872 年 3 月頃まで学んでいた。富田と**高木**は入れ違いのような形で，一緒に同校で学んだことはなかった。

高木は**吉田一行**と共にワシントン DC，イギリスに行かず，ニュージャージー州ニューアークで留学生活を送ったと思われる[63]。東京日日新聞（1875 年 5 月 15 日）によると，この少し前に帰国し，商法を教える学校を開く予定と書かれている。

大鳥圭介は，榎本武揚，そしておそらく**高木貞作**とともに函館五稜郭に立てこもり，最後に降伏した佐幕派の一人で，4 年間の入牢を経て明治五年正月に無罪放免となったばかりだった。その後開拓使出仕となったが，**大鳥**を米国に連れていくのは，新政府内でも複数の反対意見があった。出発の 3 日前に最終的に決定されたという(64)。

吉田清成一行は，本質的に，官僚の派遣団だったが，**高木**は，それに同行した留学生と考えてよいだろう。

⑹ 個人参加（1 人）

百武安二郎（生没年不明）は大阪の商人（大坂伏見町平野屋，大阪を代表する両替商の一つ）から派遣されていた(65)。**百武**は**三井家一行**とともに東部へ向かっている(66)。米国側の史料によると，**百武**は，1873 年には，**吉田清成**が一時学んでいた，マサチューセッツ州ウイルブラハムのウエズレイヤン・アカデミーで学んでいた。ちなみに，福知山藩主の息子の朽木綱鑑（生没年不明）もこの学校で学んでいた(67)。

百武の名前が出てくる米国側史料はもう一つある。森有礼がサンフランシスコの日本の領事代理，ホーレス・ダン（Horace D. Dunn, Acting Consul of Japan San Francisco）に宛てて書いた手紙（1872 年 9 月 10 日付）は**百武**にふれている(68)。

> Your letter of the 31st of August enclosing a communication for Mr. Momotake Yasunosuke has been received. I will do what is possible to forward the communication to its destination, but the vague character of the address does not warrant the belief that the success will be assured.

この手紙の前に，ダンから**百武**について森に書いた手紙は 1872 年 8 月 31 日付で，**百武**が**三井一行**と東部に移動してから随分日が経っている。**百武**は，何かトラブルがあって早々に帰国するためにサンフランシスコに戻ってきていたのだろうか。

三井家派遣留学生と**百武**，さらには，**三井貞次郎**の葬儀に参列していた。井伊直助（西京為替会社）等，商家が派遣した留学生の存在も無視できない。

終 わ り に

近年，インターネットを使って国境を越えた情報収集が容易になり，西岡が研究していた 25 年前には発見，入手できなかったような史料，論文が，自室にいたまま入手できるようになった。本稿の目的の一つは，その進歩の様子を示すことにある。

まず，西岡の研究成果と今回の調査結果を比べてみよう。

⑴　西岡は 50 人のうち 47 人の姓名を発見した。今回の調査で，47 人のうち 1 人は間違いで，西岡リストには無い 4 人の名前を追加し，50 人全員の名前が確認できた。

⑵　西岡の研究は，留学生の進学先にはほとんど触れていないが，今回の調査では，米国滞在 42 人（米国経由欧州行を除いた人数）中の 37 人の留学生（官僚等を除いた人数）に関して，以下 24 人の就学先が明らかになった。当時の日本人留学生は頻繁に転校した。全ての転校先まで判明したわけではないが，渡米後最初の入学先が判明した点は大きな進歩であると言える。

千村，唐橋，大関，瀬谷，小野，西郷，村田，得能，税所，工藤，三井家 7 **人，赤羽，入江，白根，池田，吉田，高木，百武，**計 24 人[69]。

一方，まだ 13 人（**市来，柴山，大山，鮫島，大和，志道，山沢，井上，田代，梶山，柳井，山本，小谷**）の米国での就学先が不明である。

⑴に関しては，今回痛感したのが，史料のクロスチェック（照合）の重要性である。1 隻の船の日本人乗客の人数とその名前を確認するのに，*JWM, Alta, San Francisco Chronicle,* 吉田清成書簡，三井家留学生関連書簡と 5 つの史料を照合して，一つの史実に到達した。これほど多くの史料が入手できたのも，インターネット上のデータベース発達の賜物である。

⑵に関しては，今回の調査対象となった日本人米国留学生 37 人は，大半が英語習得で留学を終えた可能性が高い。

留学生は 2 年ほど英語を学んで帰国するケースが多く，開拓使留学生，勧農寮留学生，三井家留学生のどれを取っても，本来の目的を遂行できた留学生はほとんどいなかった。

その理由の一つに，明治政府が 1873 年 12 月に出した，留学生一括帰国命令がある。1870 年，1871 年代に渡米した留学生と比較すると，ほとんどの学生は留学期間が短か過ぎ，英語学習に終始した観がある。

年齢構成をみると，渡米留学生 37 人中，日本出国時の年齢で，現代の中学生（15 歳以下）が 4 人，高校生（16 歳以上 18 歳以下）が 11 人，大学生（19 歳以上 22 歳以下）が 11 人，大学卒業以上（23 歳以上）が 11 人という内訳になる。これが 1870 年，1871 年の留学生と比べてどのような差異があるかは，今後確認する必要がある。

中学生年齢の留学生の中で，紙幣印刷における**大山**の後年の米国も含めた活躍については本論で簡単に触れた。**西郷**も帰国後しばらくしてから再び渡米し，ジョンズホプキンズ大学で学んでいる。帰国命令以後も米国に残った**工藤**はラトガーズ大学古典学部に進学し卒業した。

高校生以上の年齢では，**赤羽**も卒業はしなかったが，イェール大学科学部に入学して学んだ。**高木**もビジネスの専門学校で 3 年間に渡って専門技術を鍛え後世に活かした。

今回の報告では詳述しないが，ニュージャージー州ミルストンの牧師コーウィン家に単独でホームステイして学んだ日本人留学生，神田乃武，折田彦市，**工藤精一郎**が皆，大学に入学し卒業した事実から，現代にも通じる理想の留学プロセスが見えてくるかもしれない。

2 年間で帰国を余儀なくされた留学生が，米国により長く留まっていれば，どのような実りを見せていたのだろうか。彼らは，明治政府の方針に翻弄された「悲劇」の留学生と言えなくもない。それとも，元々英語学習と現地生活体験が目的で，2 年間で十分だったのだろうか。

37 人の米国留学生の出身地を見てみると，薩摩藩出身 13 人，長州藩出身が 7 人で，藩閥出身者が 20 人で約半数を占める。商人出身は 8 人である(70)。

薩摩，長州の藩閥出身の留学生は，米国での足跡が分かっていないケースが多いので分析は時期尚早である。同郷の先輩留学生に薦められて，まずは同郷出身者同士で行動を共にし，米国生活に慣れてから，各自，個別に行動する予定だったのかもしれない。文部省の帰国命令により，その段階に移行する前に帰国となったとも考えられる。

史料には書かれていないが，開拓使と勧農寮留学生に関しては，最初から，藩閥出身者という特権階級に優先的に英語学習と海外生活を体験させることが目的だった可能性も否定できない。

1872 年は明治五年で，米国渡航参加メンバーに，まだ藩閥出身者が圧倒的に多いが，かなりの人数の商人も参加している。メンバーの多様性という点で，時代の変化を反映していると言えるかもしれない。この点も 1872 年以前の留学生と比較検証する必要がある。

今後の課題として，本研究を振り出しに，太平洋航路の船便ごとの日本人渡航者の氏名，人数を確認し，彼らが渡米後，どのような学業，生活を送ったかを調査し，集計を進めていきたい。それが終わった段階で，初めて明治初期米国日本人留学生の基本史料が揃ったと考えていいだろう。留学生達の帰国後の日本での活動も，留学の成果を考察する上で詳細に調べる必要がある。研究は第一歩を踏み出したに過ぎない。

最後に，私事で恐縮だが，本稿を，敬愛する先学，西岡淑雄への遅すぎた墓前報告とさせていただきたい。

《注》

（1） この成果の原因として，次の 3 点が挙げられる。

① 日本史研究者が米国で史料調査を行い，英語史料を研究で積極的に使用し始めた。

② 米国人や中国人研究者が，在米史料等を用いた，日本人，中国人米国留学生研究を進めた。

③　米国のデータベースが急速に発展し，19 世紀の米国各地の地元紙が検索できるようになった。さらに，これを活用した，研究者，留学生の子孫の方といった在野の方々による積極的かつ正確な情報収集の成果がインターネット上で公開された。

（2）　西岡による研究に関しては，自身による「英学史にかかわって 60 年」（『英学史研究』28 号，1995 年，pp. 125–135）参照。西岡は 2012 年 7 月 20 日に逝去された。

（3）　西岡淑雄「太平洋郵船と英学史」（『英学史研究』25 号，1992 年，pp. 87–101）。同「明治五年二月十八日横浜発のアメリカ号で渡航した留学生たち」（『英学史研究』26 号，1993 年，pp. 159–172）。旧暦明治五年二月十八日は，太陽暦の 1872 年 3 月 26 日にあたる。本稿では，主に太陽暦を用い，旧暦の場合は，元号漢数字表記とした。

（4）　前掲，西岡 1993 年，p. 169。

（5）　①　吉田清成より大隈重信，井上馨宛書簡。大内兵衛・土屋喬雄編『明治前期財政経済史料集成』第 10 巻（改造社，1935 年，pp. 267–8）。

②　吉岡吉太郎・野依周吉郎より斎藤純造・三野村利左衛門等 4 人宛書簡。三井八郎右衛門高棟傳編纂委員会編『三井八郎右衛門高棟傳』（東京大学出版会，1988 年，p. 677）。

③　サンフランシスコの地元紙 *Weekly Alta California* には，横浜からサンフランシスコに船が入ると，下船客リストが掲載されていた。1872 年 4 月 19 日の紙面に，前日入港したアメリカ号の下船客リストが掲載されている。

（6）　サンフランシスコ・クロニクルには，不定期に主要なホテルの主なホテル宿泊客の名前が掲載される。アメリカ号が現地に到着した 4 月 18 日夜に関しては，4 月 19 日付の紙面で次のような情報が得られる。

HOTEL ARRIVALS
GRAND HOTEL
Sogoi Keyorari, Yoshida, Japan; Otori; Mirami; Honda; Takai; Yamasawa; Yosero; with 40 other Japanese

最後に出てくる Yosero が確定できない。一足先に岩倉使節団と渡米していた大蔵省の吉雄（Yoshio）永昌が吉田一行をサンフランシスコに迎えに来ていたのだろうか。

この記事によれば，日本人一行は 47 人となるが，アメリカ号下船客で，グランド・ホテル以外に泊まった日本人もいたと思われる。

（7）　茂住實男「千村五郎 ── 蕃書調所最初の英学教師」（『日本英語教育史研究』4 巻，1989 年，pp. 37–57）。

（8）　岡部一興編，高谷道男，有地美子訳『ヘボン在日書簡全集』（教文館，2009 年，p. 228）。中島耕二，辻直人，大西晴樹共著『長老・改革協会来日宣教師辞典』（新教出版社，2003 年，pp. 59–77）。

（9）　荒船俊太郎「資料紹介　小野梓留学関係資料」（『早稲田学法』1179 号，2010 年 2 月，pp. 50–53）。**瀬谷**に関しては以下の記述がある。「大関は，小野の他に瀬谷小次郎（宇都宮県貫属士族）を随行させている。彼は「増勤公諸士仲間筆順帳」から，旧黒羽藩大目付瀬谷谷兵エ門の孫で「小児性」役を務めた人物だと判明した。瀬谷は大関の側近だったのである。」（p. 51）。

なお，インターネットで検索すると，次のブログで大関一行に関する種々の史料の閲覧が可能である。

blog［小野一雄のルーツ］改訂版（2018 年 1 月日）blog.livedoor.jp/kazuo1947/search?q=%E7%80%AC%E8%B0%B7%E5%B0%8F%E6%AC%A1%E9%83%8E（2020 年 4 月 18 日閲覧）同ブログの作成者は，小野梓の子孫にあたる方のようだ。膨大な史料が収集され，記述も正確

である。

(10) 大日方純夫『小野梓 ── 未完のプロジェクト』(冨山房インターナショナル，2016 年，pp. 40–43)。サミュエル・ロビンス・ブラウン（Samuel Robbins Brown, 1810–1880）は，米国のオランダ改革派教会から派遣された宣教師。

(11) 前掲，荒船，p. 52。

(12) 前掲，荒船，p. 52。前掲，大日方，pp. 47–49。

(13) ウィリアム・D・フレミング「須原屋茂兵衛の『御書籍目録』とイェール大学日本書籍コレクション成立の秘話」(東京大学史料編纂所編『イェール大学所蔵日本関連史料研究と目録』勉誠出版，2016 年，pp. 15–28)。児玉の英語力はかなり高かったことが分かる。

(14) クラークは同校卒業後，アマースト大学（Amherst College）に進学。ドイツ留学等を経て，1872 年にはマサチューセッツ農家大学（Massachusetts Agricultural College）の学長を務めていた。同大学では 1871 年 9 月から長州藩出身の内藤誠太郎（1845–1902）が学んでいた。児玉や**大関一行**の入学とクラークとの関係を示す史料はまだ発見できていない。

(15) 以下の史料は，blog.livedoor.jp/kazuo1947/archives/2599574.html（2020 年 4 月 18 日閲覧）で発見したが，国会図書館が閉鎖中で確認できていない。

《瀬谷小次郎》［安藤小次郎君　署傳］
倉澤瓶城　編著『栃木県人物編』(以文館，1895 年)
［安藤小次郎君　署傳］p 63–64/179
http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/ 778462/1（2020 年 4 月 18 日閲覧）

君は舊黒羽藩の少參事《安藤三郎左衛門》氏の次男也，嘉永元年三月　※嘉永 1 年 3 月（1848 年 4 月 4 日）黒羽田町に生る。戊辰の役黒羽藩の半隊司となり前後數年《福澤諭吉》先生に就き英學を修む。明治四年黒羽作新舘四等教官に任ぜられ英學及數學を擔任し藩士の子弟を養成せり。

明治五年※明治 5 年 2 月 18 日（1872 年 3 月 26 日）故《小野梓》氏等と共に《大關》子爵に随へ北米合衆國に渡航し，ベルモント州ミツトルバリー校及エーストヘンプトン中學校に遊學せしが翌六年※明治 6 年（1873）4 月 27 日子爵病の爲め歸朝し同家の家令となる。

福澤研究センター編『慶應義塾入社帳』(1986 年) を確認したが，瀬谷小次郎，安藤小次郎ともに名前を発見できなかった。

(16) 北垣宗治「BOSTON PUBLIC LIBRARY 所蔵の日本人名簿（1871–1876)」『英学史研究』(35 号，2002 年，pp. 111–132）参照。児玉は 1872 年 9 月以降ニューヘイブンに戻った可能性が高い。就学先等は不明。

(17) **小野**の英文の手紙の内容が正しければ，**大関**と**瀬谷**は，元大名と従者という封建的上下関係がありながら同じ部屋どころか，同じベッドで寝ていたことになる。この点は疑問だが，いわゆるキング・サイズのベッドであればあり得ないことではない。1876 年 9 月にハーバード大学ロースクールに入学した金子堅太郎と小村寿太郎も，一時期，同じ下宿で一つのベッドで寝ていたという。(高瀬暢彦編註「金子堅太郎自叙伝(2)」『日本大学精神文化研究所紀要』28 集，1997 年，p. 115)。

(18) 前掲，大日方，p. 48。この英書は，Albany de Grenier Fonblangue, *How we are governed, or, The crown, the senate, and the bench : a handbook of the constitution, government, laws, and power of Great Britain* ではないか。1869 年にロンドンとニューヨークの出版社から発売された版ではないだろうか。158 頁の本である。

(19) 前掲，大日方，p. 49。

(20)　井上高聡「開拓使による海外留学生派遣意図の変遷」(『北海道大学大学文書館年報』14号，2019年，pp. 1–20)。

(21)　佐野幸夫『西郷菊次郎と台湾』(南日本新聞開発センター，2002年，p. 31)。恐らく他の薩摩藩出身の開拓使留学生も一緒にこの宣教師から学んでいたと思われる。この宣教師の名前は*JWM*，*Alta*のリストからは分からない。

(22)　マントゥア・アカデミーの様子に関しては牧野伸顕『回顧録（上)』(中公文庫，1977年，pp. 31–33）に詳しい。校長のヘースティングは，エピスコパリアン派教会の長老の一人で，かなりキリスト教色の濃い学校だったようだ。当時，日本人留学生が通っていた学校は，私立アカデミーでも大学でも同じような環境だった。このようなキリスト教的環境が，若い留学生に与えた精神的影響は無視できないものだったに違ない。

薩摩藩留学生の高橋新吉がフェリス（John Mason Ferris, 1825–1911）に書いた手紙（1871年10月21日）から，高橋と前田献吉（1835–1894）が，1871年9月から同校で学んでいたことが分かる。1872年7月21日にフェリス宛に書かれた手紙によると，この年の夏，二人は転校することも考えたが，結局留まることに決めた。

高橋と前田は1872年当時，それぞれほぼ30歳と35歳である。この年齢で，米国人の十代の青少年達と一緒に学校で学んでいたケースは珍しい。これらの手紙は，ラトガーズ大学アレグザンダー図書館のグリフィス・コレクションで閲覧可能である。

村田十蔵の父の村田新八（1836–1877）は，岩倉使節団の一員として一足先に米国に着き，各地を回っていた。村田がマントゥア・アカデミーを訪問した時，自分の息子をこの学校に入れたいと語ったことを記録した新聞記事（*Philadelphia Inquirer,* 1872年3月21日）がある。**村田十蔵**等は，この1か月後くらいに到着するので同校で学んだと推定した。確定できる史料は未だ発見されていない。(18770924.web.fc2.com/text/sokuseki/020.html，2020年4月18日参照)。

(23)　大久保利謙編『森有礼全集』第3巻（宜文堂書店，1972年，p. 203)。1873年3月14日付，森有礼より，R.A. McClellan, Esq. West Chester Pa. に書かれた手紙。I am very glad that both Sugano and Tokuno are doing well in your school. と書かれている。マクレランはこの学校の校長だろうか。菅野はすでに当時31歳である。

(24)　板倉創造『一枚の肖像画 ── 折田彦市先生の研究 ──』(三高同窓会，1993年，p. 50)。薩摩藩留学生の折田彦市は，1872年1月1日から日記をつけていた。これは大変貴重な史料である。三高同窓会本部（内藤幸子訳）で次のように紹介されている。

> 5月3日（金）晴
>
> 何時ものように勉強。郵便局行。庭で労働中のエフィーが3名の日本人来訪を告げるので直ちに室内に入る。田尻に伴われてイチエ，税所の全く予期せざる来訪なり。イチエより故郷の私の家族の様子を聞いたが，家族縁者皆健在とのことを非常に嬉しく思った。税所が当家に滞在することを希望したので，コーウィン先生の許可を求め，許可あり。六時半頃共に駅に行き，税所のトランクを取り家に送る。イチエと田尻は9時頃帰る。

このイチエが**市来**ではないかと推測している。薩摩藩留学生でアナポリス海軍士官学校に入学した松村淳蔵（1842–1919）の変名，市来勘十郎の可能性もある。

(25)　コーウィンに関しては，高橋秀悦『海舟日記に見る　幕末維新のアメリカ留学 ── 日銀総裁富田鐵之助のアメリカ体験』(日本評論社，2018年）の第3章「ニュージャージー州ミルストーン」，厳平『三高の見果てぬ夢 ── 中等・高等教育成立過程と折田彦市』(思文閣，2008年）に詳しい。

コーウィンの家（牧師館）には，折田以前に，仙台藩留学生富田鉄之助（1835–1916），静岡藩留学生神田乃武（1857–1923）もホームステイして，英語やその他の科目の指導を受けていた。また後で触れるが**工藤精一郎**もコーウィン家で 2 年間ホームステイして学んだ。

神田はマサチューセッツ州アマーストの高校を経てアマースト・カレッジ，折田は現プリンストン大学のニュージャジー・カレッジ，**工藤**はラトガーズ・カレッジに進学し，卒業している。ほとんどの日本人留学生が大学に入学もできなかった状況で，これだけの成果を出したコーウィンの個人指導の効果は絶大だった。

これは推測だが，日本人留学生同士が日本語で会話しないように，夏などの長期休暇以外は，日本人留学生は原則として 1 人だけ受け入れていたのがよかったのではないか。**税所**も折田との同居を避けるために，9 月からウエスト・ニュートンに移動したと思われる。

巌によると，1872 年 6 月には，里帰り中の神田，折田，**工藤**，**税所**の 4 人がコーウィン家にホームステイしていた。（pp. 27–28）

（26） 前掲，北垣，参照。この学校は日本人留学生に人気があったようで，旧幕臣の目賀田種太郎（1853–1926），徳川御三卿の清水家の清水篤守（1856–1924）等が学んでいた。クリスチャン・レジスター（*Christian Register*）の 1872 年 9 月 7 日に 次のような記述が見える。牧師の J・H, 教員のエドワード，そしてジェームズの 3 人のアレン兄弟が英語を指導していた。この英語学校に関しては，史料が集まり次第まとめたい。

> The West Newton English and Classical School of the Allen Brothers is advertised in another column. The attractions of this unsectarian school have recently been increased by the addition of Rev. J. H. Allen and Prof. Edward A. H. Allen to the corps of teachers. Mr. James T. Allen is about to start for Europe with a party of students.

（27） William Elliot Griffis, *The Rutgers Graduates in Japan,* Rutgers College, 1916, p. 24。**工藤**については以下の通り。

> **Seiichi Kudo,** a native of Tokio, came to New Brunswick in 1872, unable to converse in English. He became a member of the household of Rev. E. T. Corwin, at Millstone, and a member of the Reformed Church. He entered Rutgers College and ranked among the first nine in the class, graduating in the year 1878.

（28） 三井八郎右衛門高棟傳編纂委員会編『三井八郎右衛門高棟傳』（東京大学出版会，1988 年，p. 695）。当日の葬儀には，棺を運ぶ車を含めると 8 台の馬車が連なった。6 台目に乗っていたのは，大沢，松平，**志道**，**芝山**と書かれている。大沢と松平に関しては，後出の注(38)を参照。

（29） 前掲，板倉，p. 110。折田の 1872 年 6 月 5 日付の日記には，折田と**税所**がニューブランズウィックに行き，そこで大勢の薩摩藩留学生に会ったことが書かれている。その中には，**市来**，**柴山**，**鮫島**，**南**の名前が含まれている。夏の間は，米国人学生は実家に戻るので，学校の寮が空いている。そこに薩摩藩出身者は滞在していたのかもしれない。**南**は後述する**吉田清成**の随行者だろうか。

（30） 前掲，板倉，p. 114。1874 年の折田の手紙のやり取りは，約 100 通を出して受け取りは約 130 通で，次第に米国人との文通が増えているという。

（31） 福澤研究センター編『慶應義塾入社帳』（1986 年）参照。

（32） **大山**の情報は，植村峻『日本紙幣肖像の凹版彫刻者たち』（財団法人　印刷朝陽会，2010 年）に詳しい。それによると「4 年間主に英語などの基礎的な勉強を行いました」とある。他の開拓使留学生よりも，長めに留学し 1876 年に帰国したことになるが，これは**西郷**等と

ともに 1874 年 2 月に帰国したとする史料と一致しない。

帰国後は，開拓使に復帰せず，大蔵省紙幣寮印刷局の幼年技手に採用され，1875 年に来日したイタリア人彫刻師エドアルド・キヨッソーネ（Edoardo Chiossone, 1833–1898）に師事した。1886 年には大蔵省印刷局の官費留学生として，米国財務省・証券印刷局に 4 年間の研修留学に派遣された。1890 年に予定通り帰国した後，翌 1891 年に，3 度目の渡米を個人で実行し，8 年間，アメリカン・バンクノート社（American Bank Note Co.）で正社員として勤務した。

大山の開拓使留学の帰国後の活躍を見ると，最初の 2 年間の留学は，単なる英語学習だったかもしれないが，学校外で印刷との何らかの関わりを経験していたのではないか。

(33) 三井八郎右衛門高棟傳編纂委員会編『三井八郎右衛門高棟傳』（東京大学出版会，1988 年）。特に「米国留学関係資料」（pp. 675–722）が重要。

(34) 同上，pp. 73–77。

(35) 同上，pp. 55–58。

(36) **貞次郎**の葬儀に参加した教員の名前は，ジーヨンソン，クウーク，ラーイト，バーナレン，コヲクーリである。最初のジーヨンソンがジョンソンだろう。小野梓がブルックリンで学んだジョンソンとは別の人物と思われる。

(37) ニューブランズウィックの地元紙，*The Daily Times*（1873 年 1 月 13 日）に**貞次郎**の病死について次のような記事が掲載されていた。

> A Japanese student in the Grammar School died at the residence of Prof. Reiley on Thursday last. He will be interred in the Japanese burial ground in the Willow Grove Cemetery. A severe cold was the cause of death.

ウイロー・グロウブ墓地は，ニューブランズウィックの中心部にある墓地で，日下部太郎等日本人留学生が埋葬されていた。

また，同年 1 月 23 日付のミシガン州ジャクソン（Jackson）の *Jackson Daily Citizen* には次のような記事が掲載された。

> A young Japanese student named Mitsi died last week at New Brunswick, N. J., and was buried in Willow Grove cemetery, the laws of Japan forbidding the return of subjects who have died abroad.

この記事では，日本では，外国で亡くなった場合の遺体は日本への移送は法的に禁止されているので墓地に土葬された，と書かれている。

この件に関しては，ラトガーズ大学の月刊学生新聞であるターゲム（*The Targum*）の 1873 年 1 月号の OBITUARY（訃報記事）に，より詳しい記述が見られる。

> Takaharu Mitszui, more commonly known as Tejaro, died in New Brunswick, Thursday, January 9th, 1873. Always of weak constitution, he, by an imprudent exposure to the snow storm of Christmas, 1872, contracted a severe cold which changed to congestion of the brain, and finally caused his death. The funeral exercise took place at the residence of Prof. Reiley on Hamilton street, on Sunday January 12 and were conducted by Prof. Doolittle and Dr. Campbell. The body, which had previously been embalmed, was placed in the vault of the Cemetery, and will be sent back to Japan in the spring.

Tejaro was born in 1854, at Miaco, the ancient capital of the Mikado, his father being one of the richest — perhaps the richest — merchant in Japan. He had been but seven months in New Brunswick, but in that time had won many friends among his American fellow students. His progress in his studies was excellent, and his death, at the age of nineteen, has cut the thread of a life which promised to be full of usefulness to the country which he had for a time, as he thought, abandoned, but upon which his eyes will never again be opened. He died a stranger in a strange land; but his last illness was cheered by the anxious care of Prof. Reiley and his family, and of Tejaro's own brothers and compatriots. His parents, who still think of him, and plan for him as if living, will not receive the intelligence of his death until about February 15th.

この記事によると，葬儀は 1 月 12 日に，ラトガーズ大学のドゥリトル教授とキャンベル学長によって執り行われた。**貞次郎**がグラマー・スクールの生徒だったにもかかわらず，大学を挙げて行われた規模のものだったことが分かる。遺体は，前もって消毒・保存処理がなされ，日本への移送まで，墓地の地下貯蔵室のような場所に納められた。入学して 7 か月しか経っていなかったが，友人も多く，英語も素晴らしい進歩を示していた，と書かれている。

(38) ラトガーズ大学のグラマー・スクールは，多くの日本人留学生が学んでいた，1868 年–1877 年までの *School Catalogue* が発見されていないので，この時期，誰が正式に学んでいたのかが分かっていない。この葬儀参加留学生の多くが同校の生徒だったと思われる。1873 年 1 月の時点では，名古屋藩留学生小川鋪吉，同永井久一郎，同大沢良雄は，ラトガーズ大学グラマー・スクールで学んでいた。大沢と小川は 1873 年 9 月からラトガーズ大学科学部に入学が決まっていたが，小川は帰国した。永井のその後の行方は不明である。

原保太郎（1847–1936）は園部藩出身で，1873 年 9 月にラトガーズ大学科学部に入学後，1874 年頃渡英した。

錦小路は 1871 年 11 月出国，1874 年 2 月 6 日帰国の自費留学生の公家，錦小路頼言（1851–1884）である。服部敬次郎は，庄内藩出身で，開拓使派遣で 1871 年 1 月 4 日に出国した留学生で，1874 年 3 月に帰国した。二人とも留学先は不明。

松平は，信濃上田藩 7 代目藩主松平忠礼（1850–1895）か弟の忠厚（1851–1888）と思われる。大塚緩次郎は 1872 年 9 月からラトガーズ大学古典学部に入学した。

(39) 前掲『三井八郎右衛門高棟傳』，p. 701。

(40) 同上，p. 675。アメリカ号船中で**吉岡**，**野依**が書いた手紙に，「紀藩由良氏来て和す」という記述がある。

(41) William Elliot Griffis, 前掲，p. 25。グリフィスによる**三井家留学生**に関する記述は以下の通り。グリフィスが直接教えたわけではないし，1872 年には，すでにグリフィスは日本にいたので，思い出もない。しかし，このような日本を代表する大企業の御曹司たちが学んでいたことは，記録するに値しただろう。

Yonosuke Mitsi and Yozo Mitsi were connected with the family governing the great commercial house of that name in Japan, which has agencies in most of the large cities of the world, spent some time at New Brunswick as students. On going back to Japan, they entered the banking business in Kioto.

(42) 國雄行『近代日本と農政 ── 明治前期の勧農政策』（岩田書院，2018 年，pp. 72–73）。

(43) *Catalogue of the officers and cadets of the Highland Military Academy, Worcester, MA from 1856 to 1875,* Worcester, 1875。この年は，同校では，福岡藩留学生井上六三郎（1851–

1879），佐土原藩留学生島津又之進（1849–1909），佐倉藩留学生堀田璋之助（1852–1875）も学んでいる。

（44） 1875 年 4 月から 7 月にかけて，イェール大学在学中の**赤羽**と 1874 年からワシントン駐在公使の任に着いた**吉田清成**の間でやり取りされた 11 通の書簡が，京都大学文学部日本史研究室編『吉田清成関係文書四』（書翰篇 4, 思文閣，2008 年）に収録されている。**吉田**に送金を要求，またそのお礼といった内容が多い。

赤羽が個人的に親しくしていた日本人留学生に，佐土原藩出身の島津（町田）啓次郎（1857–1877）がいる。島津は，メリーランド州のアナポリスの海軍士官学校（U.S. Naval Academy）に入学を許可されたが，成績不振，素行不良などで問題になった時期があった。**赤羽**は 1875 年 5 月頃，島津と共に不真面目な生活を送っているのではないか，と，一日本人留学生から指摘されている。島津啓次郎の留学に関しては，拙稿「島津啓次郎 ── 西南戦争に散った二〇歳の米国留学生，佐土原藩主三男の米国での「出会い」」（『青淵』2020 年 3 月，pp. 30–32）参照。

（45） 1875 年 3 月 10 日付けの**山沢**から**吉田清成**へ宛てた書簡，前掲『吉田清成関係文書四』書翰篇 4, p. 396 によると，**山沢**は 1875 年 2 月に横浜を出航し，フランスに向かった。目的は，日本人陸軍留学生徒取締と書かれている。

（46） 小林功芳『英学と宣教の諸相』（有隣堂，2000 年，p. 47）。

（47） 1875 年 2 月 2 日付けの**吉田清成**から富田鉄之助宛書簡，前掲『吉田清成関係文書四』書翰篇 4, p. 20 参照。

（48） 前掲『森有礼全集』，p. 95, p. 102。

（49） 例えば，1875 年 3 月 21 日付けの吉田清成から寺島宗則宛書簡，前掲『吉田清成関係文書四』書翰篇 4，p.44 を参照。ワシントン DC の公使館職員の様子を報告している箇所で「田代も勉強に有之候」と記している。**吉田清成**は外債募集の目的で，渡米，渡英した後，帰国。その後，駐米国公使に任命され，1874 年 12 月 16 日米国の首都に戻ってきた。

（50） 小出潔「特命全権大使・米欧回覧と由良守応」『由良町の文化財』（41 号，2014 年，pp. 63–69）。由良町中央公民館図書館より提供していただいた。

（51） 同上，p. 66。

（52） 同上，p. 63。

（53） 同上，p. 66。

（54） 前掲，北垣を参照。

（55） 当時，欧米の農業の実態を調査していた，薩摩藩出身の岩山敬義（1839–1892）と部分的に行動を共にしていた可能性はある。前出の木戸孝允の日記によると，**由良**は岩山と木戸を訪問している。

（56） 國，前掲，p. 73。**由良**は，帰国時に牛 22 頭と綿羊 27 頭を船で運んだと，國は記している。また，**吉田清成**がサンフランシスコで牛 15 頭，羊 20 頭を，フィラデルフィアで測量機械と農具を購入して日本に送ったが，この際，**由良**が補佐したと，國は推測している。

（57） **由良**の貢献に関しては，前掲，國，p. 96 の註(46)，(47)を参照。

（58） 鈴木栄樹「最後の彦根藩主井伊直憲の西洋遊学 ── 一大名華族の西洋体験」（佐々木克編『幕末維新の彦根藩』彦根城博物館叢書 1, 2001 年，彦根市教育委員会，p. 214）。

（59） 田中智子「幕末維新期のアメリカ留学：吉田清成を中心に」（山本四郎編『日本近代国家の形成と展開』吉川弘文館，1996 年，pp. 2–36）。

（60） 国吉栄『森有礼が切り拓いた日米外交　初代駐米外交官の挑戦』（勉誠出版，2018 年，p. 98）によると，同じ薩摩藩英国留学生の森有礼が，初代駐米外交官として米国に赴任することを知り，「森に遅れをとることを恐れて，学業を捨てて急ぎ帰国した可能性がきわめて高い」と推測している。その後，1872 年 4 月にアメリカ号で米国に外債募集に来た**吉田**は，

ワシントンで森の反対に会うことになる。

(61) 南と薩摩藩留学生等との 1872 年夏の間の交流の可能性に関しては，前出の註(29)参照。

(62) (https://www.city.kuwana.lg.jp/index.cfm/24,11184,234,407,html, 2020 年 4 月 20 日閲覧)。

(63) **高木**が 1875 年 1 月 24 日付で，**吉田清成**に書いた手紙によると，当時の**高木**の住所は，882 Broad St., Newark となっている。この手紙には 1875 年 4 月か 5 月に帰国し，商法講習所で助教として勤務する旨が書かれている。(前掲『吉田清成関係文書 4　書翰篇 4』, pp. 350–351)。

(64) 福本龍『明治五・六年　大鳥圭介の英・米産業視察日記』(図書刊行会，2007 年)。**大鳥**は，この海外出張中，日記を書いているが，最初の日付が 1872 年 9 月 25 日であり，渡米後しばらくの間の記述は無い。

(65) 1870 年，貨幣，銀行制度調査目的の伊藤博文の渡米に，実業家として同行した，大阪出身の百武安兵衛がいる。安兵衛は翌 1871 年に帰国するが，製紙機械を輸入して帰国したと言われる。帰国後製紙会社設立を企てたが破産により果たし得なかった。(kami.jp/日本の近代製紙工業のはじまり/，2020 年 4 月 20 日閲覧)。百武安兵衛は両替商平野家の分家であるので，**百武安二郎**と血縁関係がありそうだ。

(66) 前掲，『三井八郎右衛門高棟傳』, p. 677。「市民百武安二郎　是は大坂伏見町平野屋のよし」と書かれている。

(67) Edward J. M. Rhoads, *Stepping Forth into the World,* Hong Kong University Press, 2011, p. 109。

(68) 前掲，『森有礼全集』第三巻，p. 89。

(69) 24 人の留学生の留学先

＊［ ］内は州名を表わす。NJ：ニュージャージー州，MA：マサチューセッツ州，NY：ニューヨーク州，CT：コネチカット州，IL：イリノイ州，VT：ヴァーモント州，PA：ペンシルヴェニア州)

・大学卒業

工藤精一郎：コーウィンの個人指導（2 年）［NJ］→ラトガーズ大学古典学部（4 年）［NJ］卒業

・大学中退

赤羽四郎：ハイランド・ミリタリー・アカデミー（1，2 か月）［MA］→不明（2 年）→イェール大学科学部（1 年）［CT］

・私立アカデミーで英語学習

白根鼎蔵：ハイランド・ミリタリー・アカデミー（1, 2 か月）［MA］→不明

入江音次郎：ハイランド・ミリタリー・アカデミー（1, 2 か月）［MA］→不明（1 年）→ニューヨーク市で病死

池田猪之助：モンソン・アカデミー英語科（1, 2 か月）古典科（2 年）［MA］

吉田慶蔵：モンソン・アカデミー（1 年個人指導，1 年英語科）［MA］

百武安二郎：不明→ウエズレイヤン・アカデミー（1 年）［MA］

大関増勤：ウィリストン・セミナリー（1 年）［MA］

瀬谷小次郎：ウィリストン・セミナリー（1 年）［MA］→ミドルベリーの学校（不明）［VT］

小野梓：ウィリストン・セミナリー（1 年）［MA］）→ブルックリンで個人指導（不明）［NY］

唐橋在定：ウィリストン・セミナリー（1 年？）［MA］

税所長八：コーウィンの個人指導（3 か月）［NJ］→ウエストニュートン・イングリッ

シュ＆クラシカル・スクール（1年半）［MA］

村田十蔵：マントゥア・アカデミー（2年）［PA］

西郷菊次郎：フィラデルフィア近郊の学校（2年）［PA］

得能新二郎：ウエスト・チェスターの学校（2年）［PA］

三井家留学生７人：ラトガーズカレッジ・グラマースクール（2年）［NJ］，

＊**貞次郎**半年後に病死，**養之助**約1年で帰国。**武之助**最後の半年をエリザベス［NJ］，**長四郎**と**吉岡**最後の半年をローウェー［NJ］

・専門分野を修める学校

高木貞作：ブライアント・ストラットン・アンド・ホイットニー・ビジネス・カレッジ（3年）［NJ］

千村五郎：プレズビテリアン・セオロジカル・セミナリー・シカゴ（1年）［IL］

（70）　**三井貞次郎**の葬儀に参加した井伊直助は京都の西京為替会社から派遣された留学生である。井伊は1870年頃から米国に滞在し，1873年春頃からニューヨークの銀行で見習いを始めた。前掲『三井八郎右衛門高棟傳』（pp. 99–100）によると，当時，関西の為替会社から3，4人米国に派遣されていたという。三井の縁戚にあたる大阪の加島屋広岡家の手代もニューヨークに留学していた。士族以外の商人の留学が既に活発に行われていたことが分かる。

参考文献

【単行本，著作】

板倉創造『一枚の肖像画 ── 折田彦市先生の研究』（三高同窓会，1993年）

植村峻『日本紙幣肖像の凹版彫刻者たち』（財団法人　印刷朝陽会，2010年）

大日方純夫『小野梓 ── 未完のプロジェクト』（冨山房インターナショナル，2016年）

厳平『三高の見果てぬ夢 ── 中等・高等教育成立過程と折田彦市』（思文閣，2008年）

國雄行『近代日本と農政 ── 明治前期の勧農政策』（岩田書院，2018年）

国吉栄『森有礼が切り拓いた日米外交　初代駐米外交官の挑戦』（勉誠出版，2018年）

小林功芳『英学と宣教の諸相』（有隣堂，2000年）

佐野幸夫『菊次郎と台湾』（南日本新聞開発センター，2002年）

塩崎智『アメリカ知日派の起源 ── 明治の留学生交流譚』（平凡社選書，2001年）

高木不二『幕末維新期の米国留学 ── 横井左平太の海軍修学』（慶應義塾大学出版会，2015年）

高橋秀悦『海舟日記に見る幕末維新のアメリカ留学』（日本評論社，2018年）

福本龍『明治五・六年　大鳥圭介の英・米産業視察日記』（図書刊行会，2007年）

牧野伸顕『回顧録（上）』（中公文庫，1977年）

三井八郎右衛門高棟傳編纂委員会編纂『三井八郎右衛門高棟傳』（東京大学出版会，1988年）

Edward J. M. Rhoads, *Stepping Forth into the World,* Hong Kong University Press, 2011

【辞典，史料集等】

大内兵衛・土屋喬雄編『明治前期財政経済史料集成』第10巻（改造社，1935年）

大久保利謙編『森有礼全集』第3巻（宜文堂書店，1972年）

岡部一興編，高谷道男・有地美子訳『ヘボン在日書簡全集』（教文館，2009年）

京都大学文学部日本史研究室編『吉田清成関係文書四』書翰篇4（思文閣，2008年）

手塚晃・国立教育会館編『幕末維新海外渡航者総覧』（柏書房，2007年）

中島耕二・辻直人・大西晴樹共著『長老・改革協会来日宣教師辞典』（新教出版社，2003年）

福澤研究センター編『慶應義塾入社帳』（1986年）

宮地正人監修『国際人事典 ── 幕末・維新 ──』（毎日コミュニケーションズ，1991年）

【インターネット上の URL，ブログ等】

・「blog［小野一雄のルーツ］改訂版（2018 年 1 月日）」blog.livedoor.jp/kazuo1947/search?q=%E7%80%AC%E8%B0%B7%E5%B0%8F%E6%AC%A1%E9%83%8E（2020 年 4 月 18 日閲覧）

・「余光を追って　幕末明治薩摩，村田新八のことを中心に」18770924.web.fc2.com/text/sokuseki/020.htl（2020 年 4 月 18 日閲覧）

・日本の近代製紙工業のはじまり」kami.jp/ 日本の近代製紙工業のはじまり/（2020 年 4 月 20 日閲覧）

・「桑名史上の人たち（８）── 高木貞作（たかぎ　ていさく）──」https://www.city.kuwana.lg.jp/ index.cfm/24,11184,234,407,html（2020 年 4 月 20 日閲覧）

【論文】

・西岡淑雄による基調論文

西岡淑雄「太平洋郵船と英学史」（『英学史研究』25 号，1992 年，pp. 87–101）

同「明治五年二月十八日横浜発のアメリカ号で渡航した留学生たち」（『英学史研究』26 号，1993 年，pp. 159–172）

・その他の論文

荒船俊太郎「資料紹介 ── 小野梓留学関係資料」（『早稲田学報』1179 号，2010 年 2 月，pp. 50–53）

井上高聡「開拓使による海外留学生派遣意図の変遷」（『北海道大学大学文書館年報』14 号，2019 年，pp. 1–20）

ウィリアム・D・フレミング「須原屋茂兵衛の『御書籍目録』とイェール大学日本書籍コレクション成立の秘話」（東京大学史料編纂所編『イェール大学所蔵日本関連史料研究と目録』勉誠出版，2016 年，pp. 15–28）

小出潔「特命全権大使・米欧回覧と由良守応」（『由良町の文化財』41 号，2014 年，pp. 63–69）

北垣宗治「BOSTON PUBLIC LIBRARY 所蔵の日本人名簿（1871–1876）」（『英学史研究』35 号，2002 年，pp. 111–132）

北口由望「明治初期のイェール大学日本人留学生 ── 田尻稲次郎が学んだカリキュラムを中心に ──」（『専修大学史紀要』6 巻，2014 年，pp. 126–142）

塩崎智「島津啓次郎 ── 西南戦争に散った二〇歳の米国留学生，佐土原藩主三男の米国での「出会い」」，（『青淵』852 号，2020 年 3 月，pp. 30–32）

鈴木栄樹「最後の彦根藩主井伊直憲の西洋遊学 ── 一大名華族の西洋体験」（佐々木克編『幕末維新の彦根藩』彦根城博物館叢書 1, 2001 年，彦根市教育委員会，pp. 209–240）

高瀬暢彦編註「金子堅太郎自叙伝（２）」（『日本大学精神文化研究所紀要』28 集，1997 年，pp. 73–137）

田中智子「幕末維新期のアメリカ留学 ── 吉田清成を中心に ──」（山本四郎編『日本近代国家の形成と展開』（吉川弘文館，1996 年，pp. 2–36）

西岡淑雄「英学史にかかわって 60 年」（『英学史研究』28 号，1995 年，pp. 125–135）

茂住實男「千村五郎 ── 蕃書調所最初の英学教師」（『日本英語教育史研究』4 号，1989 年，pp. 37–57）

William Elliot Griffis, *The Rutgers Graduates in Japan, Revised and Enlarged and Republished at the ISOth Anniversary of the College., Rutgers college, 1916. An Address Delivered in Kirkpatrick Chapel,*（Rutgers College, June 16, 1885）

（原稿受付　2020 年 6 月 23 日）

人文・自然・人間科学研究　No. 44, pp. 108–119　　October 2020

高等学校における インクルーシブ教育の現状と課題

── 発達障害のある生徒への対応に注目して ──

海　口　浩　芳

Issues of Inclusive Education in High Schools

Hiroyoshi UMIGUCHI

要　旨

本稿は，2019 年 11 月 30 日に開催された関東教育学会・日本教育学会関東地区共催による公開シンポジウム「インクルーシブ教育を推進する！これからの教師力―多様な子どもたちを学校はどう受け止めるか」における報告内容を文章化したものである。シンポジストの一人として，筆者は高等学校における特別支援教育が進展しない理由を課程・学科の多様化，予算の不足，教員の意識の問題にあると指摘した。そのうえで自らが行った調査結果にもとづき指導・支援の実態と今後の課題を考察し，特別支援教育の充実には教員の質の向上が欠かせないこと，そのためには優秀な教職志望者を増やすために教員の待遇改善が不可欠であることを論じた。

キーワード：インクルーシブ，特別支援教育，発達障害，ASD, 教員養成，教師教育

1　はじめに

本稿の目的は，特別支援教育の開始から 10 年以上を経た現在においても，なぜ高等学校では特別支援教育の取り組みが浸透しないのかを発達障害への対応に焦点を当てて検証することである。周知のように，学校教育法の改正によって 2007 年 4 月に特殊教育は特別支援教育へと転換した。その後の法制度の変遷を概観すれば，2011 年 8 月に障害者基本法が改正（障害者の定義に「発達障害」「その他の心身の機能の障害」が付加）され，2013 年 4 月には障害者差別解消法の公布（施行は 2016 年 4 月）を受け，2016 年から合理的配慮の提供が義務化された。さらに 2018 年には高等学校においても通級による指導が始まり全国 123 校で実施されるとともに，学校教育法施行規則の改正によって，特別支援学校，特別支援学級のほか通常学校において通級による指導を行っ

ている生徒についても個別の教育支援計画の作成が義務づけられた。

このように法制度が整えられることで，一見すると特別支援教育は順調に進んでいるようにみえる。しかし，実際には多くの課題が山積する学校現場では，特別な教育的ニーズをもつ子どもに対して十分な対応がとられてきたとは言い難い。とりわけ，義務教育ではない高等学校においてそれは顕著である。

そこで，以降では高等学校における特別支援教育がなぜ浸透しないのか，また学校現場では何が課題となっているのかを検討する。そのうえで，特別支援教育の今後の充実に向けて，学校現場・教員養成・教育行政のそれぞれに何が求められるのかを問題提起したい。

2　高等学校において特別支援教育が進展しない理由

高等学校において特別支援教育が進展しない理由として 3 つの要因が考えられる。一つは中学校までと異なり「課程や学科が多様なこと」，次に「義務教育に比べ支援に関する制度，とくに予算が伴うものが貧弱なこと」，最後に「教員の意識の問題」である。

2.1　要因 1　課程・学科が多様なこと

まず，「課程や学科が多様なこと」についてみれば，周知のように高等学校は，単位制を前提に普通科・専門学科（職業科）・総合学科（1994 年度より導入）の各学科，全日制・定時制・通信制の各課程を設置しており，中学校までの義務教育とは異なり，すべての生徒が共通で学ぶ教育内容が限定されている。それは，1960 年代半ばからの高校進学率の上昇と生徒の多様化を背景に，1966（昭和 41）年 10 月の中央教育審議会答申「後期中等教育の拡充整備について」で示された高等学校教育の多様化の方針が，それ以後も現在まで引き継がれていることに起因する（門脇・飯田 1992）。また，学習指導要領の大綱化（＝弾力化）によって，すべての生徒が共通で学ぶ教育内容が必要最小限の必修教科・科目に限定されていることも影響している。例えば，1999（平成 11）年改訂では，卒業単位数が 80 単位から 74 単位に減じ，必修教科・科目の単位数は普通科で 38 単位から 31 単位に削減し，選択教科・科目の割合を高めている。こうした多様化が進む中で，生徒の進路の多様化が進む学校（学力に課題を抱えた生徒を擁する学校）ほど特別な教育的ニーズのある生徒への支援に手が回らないといった課題を抱えている。

このように多様化する高等学校において，どのような支援が可能なのかを考察したのが，国立特別支援教育総合研究所（以下，特総研）による報告書『高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究〜授業を中心とした指導・支援の在り方』（2011 年 3 月）である。この研究では，公募によって研究協力

校（全日制普通科 3 校，全日制専門学科（農業・商業）2 校，定時制・通信制普通科 1 校）を募り，授業を中心とした支援を行い，その経過を考察している。いずれの対象校も，学習面や生活面で課題を抱える生徒が比較的多く，基礎学力の不足，学習意欲やコミュニケーション能力の低さといった特徴がみられた。これらの特徴を踏まえ，具体的な指導・支援では，授業のユニバーサル化，習熟度別・少人数授業，個別指導の場の工夫，ティームティーチングや支援員の活用，授業研究会などの取り組みが行われた。その結果，報告書では「各校の生徒の実態や教員のニーズに応じた配慮や支援の工夫によって生徒の学ぶ意欲が変わる」と結論づけている。しかし，この成果が高等学校での実際の指導・支援にフィードバックされているとはいえないのが実状である。なぜなら，結論で示されたことは高等学校の現場において，すでに自明のことだからである。「わかっているけれども，それを実行するのが難しい」というのが現場の実状であり，そうした状況下で可能なことは何かを示すことこそが求められている。

2.2　要因 2　義務教育に比べ支援に関する予算が貧弱

二つ目の要因としてあげられるのが，義務教育に比べ財政的な支援が少ない，限定的なことである。具体的な例として，特別支援教育支援員[(1)] の各校への配置を例にみてみる。特別支援教育支援員の配置に必要な経費は，地方財政措置（地方交付税による補助）で賄われ，小学校・中学校は特別支援教育の開始とともに 2007 年度から，幼稚園は 2009 年度，高等学校においては 2011 年度から実施されている。2011 年度の地方財政措置による特別支援教育支援員の配置状況を義務教育（小学校・中学校）と高等学校とで比較すると，義務教育では 1 校に 1 人なのに対し，高校では 10 校に 1 人という割合である（図 1 参照）[(2)]。

次に文部科学省の特別支援教育に関する予算についてみると，2019 年度は事業全体

図 1　特別支援教育支援員の配置状況の比較

で概算 25 億 8,600 万円と前年度の 23 億 9,800 万円から増額傾向にあるものの配分では高等学校よりも義務教育への配分が多く，高等学校はまだ恩恵を受けていない状況である[(3)]。

2.3　要因 3　教員の意識の問題

高等学校における特別支援教育が進展しない 3 つ目の要因は，教員の意識の問題であり，最も改善が急がれる問題である。ここでは，特総研が 2011 年に高等学校教員を対象に行った調査結果にもとづいて問題点を指摘する。

特総研は，2011 年 10 月から 12 月に 5 つの都道府県教育委員会を通じて協力可とした高等学校 15 校の教員 517 名を対象に高等学校における特別支援教育についての考えを尋ねている。なお，被験者はⅠ群（大学進学者が多い全日制普通科高等学校 5 校）199 名，Ⅱ群（大学進学者と就職者がいる全日制普通科高等学校 5 校）180 名，Ⅲ群（就職者が多い定時制高等学校 5 校）138 名である。質問項目の「高等学校における特別支援教育の必要性」に対する回答では，いずれのカテゴリーにおいても，多くの教員が特別支援教育の必要性を感じており，その割合は 7 割を超えている。次に「高等学校で特別支援教育ができるか」を尋ねたところ，「現状ではむずかしい」（Ⅰ群 33.7%，Ⅱ群 43.3%，Ⅲ群 45.7%）と「工夫すればできる」（Ⅰ群 46.7%，Ⅱ群 41.7%，Ⅲ群 35.5%）と拮抗しており，必要性を感じつつも難しさを感じている教員が多いことがわかる（特総研 2012, p. 113）。そこで，現状では難しい，できないと回答した理由についてみてみると，「忙しくて余裕がない」（205 名）「指導・支援する人がいない」（251 名）などが多いが，これらは環境を整えることで状況を改善できる理由である。問題なのは「高等学校の目的に合わない」（108 名）と回答した教員が少なくないことである。また，調査から高等学校教師の 6 人に 1 人が高等学校には特別支援教育は必要ないと考えているとの指摘もある（特総研 2012, p. 112）。それでは，なぜ「高等学校の目的に合わない」「高等学校には必要ない」と思うのだろうか。そこには依然として適格者主義の考え方が影響していると思われる。適格者主義とは，高等学校進学率の上昇期である 1960 年代に当時の文部省が打ち出した方針で，高等学校教育の内容を修得できる能力のある者だけを入試によって選抜することを求めたものである（1963 年文部省初等中等教育局長通知）。この考え方にもとづけば，入試というフィルターを通って高等学校教育を受けるに足る能力があるとされているわけなので，特別な支援は必要ないということになる。さらには，義務教育ではないため支援をしてまで就学をサポートする根拠はない，ということになる。

しかし，その後，高等学校進学率が 94.0%に達した 1979 年には文部省自身が初等中等教育局長通知において，一律に高等学校教育を受けるに足る能力・適性を有すること

を前提としない方針へと転換し，適格者主義の考えを破棄している。さらに 2016 年に施行された障害者差別解消法によって，現在では通用しない考え方であるにもかかわらず，残念ながら現在でも一部には，こうした考え方が依然と根強く残っている。

3　高等学校における支援の実際

毎年度公表される特別支援教育体制整備状況調査結果をみると，校内委員会の設置，実態把握の実施など数値化される部分では取り組みが進展しているようにみえる。しかし，数値化されない部分に注目すると課題が浮き彫りになる。

筆者が 2013〜2015 年にかけて行った石川県高校全数調査（特別支援教育コーディネーターを対象に聞き取り調査および質問紙調査を実施した。回答/回収率は 85.9%）では，高等学校における特別支援教育の実状や課題が明らかになった。例えば，特別支援教育コーディネーター（以下，コーディネーター）が指摘する支援の課題は大きく 2 つあげられ，一つは慢性的な人手不足，もう一つが専門的指導や助言を求めやすい環境の整備である（海口 2017）。

慢性的な人手不足については全国的に共通することだが，正規教員の数が減っているにもかかわらず，業務量は増加していることで，支援を必要とする生徒に十分な手当てができていない学校が多く存在する。幾人かのコーディネーターは，以前ならば通常学校への進学が難しかった生徒の進学が増えていることを指摘する。そのこと自体は，インクルーシブという点で有意義だが，高等学校側の受け入れ体制が未だ十分でないことが課題となっている。

また，専門的指導や助言を求めやすい環境整備を求める声についてみると，発達支援センターなど外部の専門機関による巡回相談があるものの，その回数が義務教育に比べると少ないことから，利便性の向上を求める声が多くある。その一方で，特別支援学校のセンター的機能（障害のある生徒への支援や指導などで相談にのったり，情報提供を行うこと等）を有効に活用している高等学校は非常に少ない。

3.1　進学指導の課題

学校生活における日常の支援や授業における支援については，これまで多く論じられてきたが，進路の問題についてはあまり指摘されていない。そこで，進路の問題を進学と就職に分けて考えてみたい。

まず，進学についてみてみる。学校基本調査令和元年度版によれば，現在，大学等進学率は 54.7%（うち 4 年制大学進学率は 49.8%）で二人に一人が進学しており，専門学校への進学率 16.4%を含めれば 7 割を超える高卒者が進学している。

図 2 からわかるように，発達障害のある生徒の大学等への進学者数は年々増加している。グラフの数値は診断書が有る学生数なので，当然この背後には診断はないが支援を必要とするいわゆるグレーゾーンの学生も多数いることが推察される。

発達障害のある生徒の進学をめぐる課題には，大きく 2 つの課題がある。一つは進学方法に関するもので，これは学校の特性と関係する。発達障害の場合，ASD や ADHD とともに知的障害との重複がみられる場合がある。進学校ではこうした重複障害はあまりなく学力的には問題がないため一般入試で偏差値上位校にも進学していく。一方で，進路多様校では重複障害の生徒が多い傾向がみられる。学力的にも課題を抱えた生徒の場合，現在の多様化した推薦入試を利用することで進学していく。とくに現在は私立大学の 3 割が定員割れ（2019 年 33%　日本私立学校振興共済事業団）の状況にあるため，学生確保を優先するところであれば，容易に合格できる傾向がある。そのため「経済的余裕がある家庭だったら…」との考えから，安易な進学指導の事例も見受けられる。このことは，課題の先送りでしかないのだが，簡単に批判できない側面もある。なぜなら，このような進学指導の背景には，社会の構造的な変化があるからである。社会の構造的な変化というのは，高卒労働市場の変化をいう。現在は人手不足の影響で高卒の求人数は増加しているが，2010 年頃までは学歴代替の影響で高卒労働市場が冷え込み，以前よりも高卒の就職枠が狭まった。そうした時期は定型発達の生徒であっても高卒就職が難しい時期だったため，発達障害であればなおさらである。こうした背景から「経済的に余裕がある家庭なら…」ということで進学を勧めるケースもみられたのである。

もう一つの課題は，高校と大学との間で支援の継続が途切れるということである。支援をめぐっては，よく「切れ目ない支援」が重要といわれる。現在は，多くの都道府県において高等学校まで支援についての連携が取られている。中学校と高等学校との間に

図 2　発達障害のある生徒の大学等への進学者数の推移

は入試が存在するが，入試後に高等学校側が中学校からこれまでの支援に関する情報を聞き取るという形で，本人や保護者からの申し出だけでなく学校としても支援に前向きに取り組んでいる実態がある。しかし，大学では本人からの申し出が支援のスタートになるため，それまでの支援の履歴が引き継がれることはない。また本人の申告によって支援がスタートしても，大学から高等学校に対して，これまでの支援の履歴について問い合わせをすることも一般的にはない。

3.2　就労支援の課題

高卒後就職する生徒の数は減っているものの就職希望の生徒は現在でも一定数いる。そして一定の割合で発達障害のある生徒もそれらの中に含まれる。そこで高等学校における就労支援の実態についてみてみる。

図 3 は，筆者が高卒就職率上位 3 県と下位 3 県の高等学校における進路指導担当者を対象に 2018 年に実施した質問紙調査（対象：1,001 校，回収率 27.8%）から発達障害の生徒への就労支援に関する部分を抜粋したものである。グラフからわかるように，就職希望の生徒がいる高等学校で，かつ，これまでに発達障害の生徒の進路指導の実績がある高等学校は全体の 44%である。この進路指導実績のある高等学校のうち，校内支援体制を整え，組織的に就労支援をしている高等学校の割合は約 2 割しかない。このことから通常の高等学校の場合，障害のある生徒への就労支援のノウハウをもつところは少ないため，特別支援学校との連携を図ることが今後必要となるだろう。ちなみに，東京都では企業就労 100%を掲げる特別支援学校が 7 校あり[4]，こうした学校での取り組みを参考にしながら，変化する高卒労働市場に対応した就労支援の整備が，今後の課題といえる。

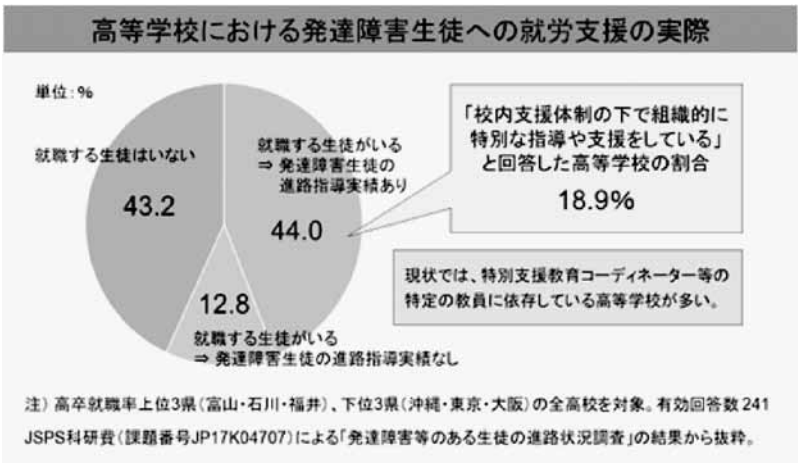


図 3　高等学校における発達障害生徒への就労支援

4　高等学校における特別支援教育を充実させるために
～養成および研修の課題～

これまでみたように現状では，高等学校での特別支援教育は多くの課題を抱えている。そこで改善に向けて，どのような方策が考えられるだろうか。まず，必須の条件として「教員の質の確保」は外せない。教員の質の維持・向上には教員養成と教員研修，すなわち，教員になる前と教員になった後の継続した質保証が重要になる。

4.1　基礎的・基盤的な学修のために

中央教育審議会（以下，中教審）は，養成段階は「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」を行う段階（中教審第 184 号）だという。2015 年に出された同答申では，学校インターンシップの意義が強調され，現在では教員養成系の学部・学科を中心にその導入が浸透している。しかし，学校インターンシップでは内容が支援や補助業務を行うことが中心で，受入側が学生に対する指導や評価を実施しないことから，中教審答申がいうような「長期間にわたり継続的に学校現場等で体験的な活動を行うことで，学校現場をより深く知ることができ」「これからの教員に求められる資質を理解し，自らの教員としての適格性を把握するための機会としても有意義」かどうかは定かでなく，原・芦原（2019）が指摘するように学校インターンシップでの経験をプラスと感じるかマイナスと感じるかは学生によって異なる。つまり，学生の自主性や自覚によって学びの差が大きい。しかし，学校インターンシップの意義を過大評価せず，「学校現場をより深く知る」ことに絞れば，特別な教育的ニーズのある子どもへの対応など学校が直面する課題を知る機会として評価できよう。それは教育職員免許法・同法施行規則の改正を受けて 2019 年度入学生より履修が義務づけられた「特別な支援を必要とする幼児，児童及び生徒に対する理解」を扱う科目を学ぶことと併せて，養成段階において特別支援教育に関する基礎的な知識や支援の方法を修得し，理解を深化させることが期待される。このことは，さきにふれた教員の意識の問題の改善にも大きく寄与すると思われる。

4.2　教員の質の維持のために必要なこと

教員の質の確保という点では，近年教職志望者の減少によって教員採用選考の倍率が低下していることが問題視されている。教壇に立って欲しくない人を落とすには，3 倍以上の倍率が必要だと言われ危機感を持たれているが，小学校では令和元年度（平成 30 年度実施）にこの限界ラインを切った。中学校・高等学校では，まだその限界ライ

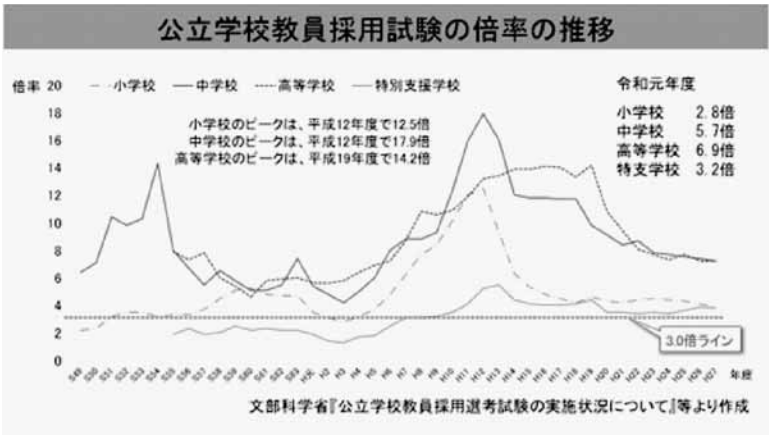


図 4　公立学校教員採用試験の倍率の推移

ンまでには至っていないが，前年度を下回り，かつてに比べれば大幅に低下しているため同様の危機感は共有すべきであろう。だが，危機感を持つべき問題はそこだけにあるのだろうか。

図 5 は，公立小・中学校の正規教員と非正規教員の推移を示したものである。2001 年以降，国の行財政改革の影響で正規教員の定数は削減され続けている。この削減分を補う形で採用されているのが，臨時的任用や非常勤講師などの非正規の教員である[(5)]。非正規のため研修があるわけでもなく 1 年契約のため，将来に対する不安も当然ある。こうした立場におかれているものの，生徒にとってみれば正規か非正規かは関係なく「先生」に違いはない。このような状態について，金子（2014）は「近年の非正規教員

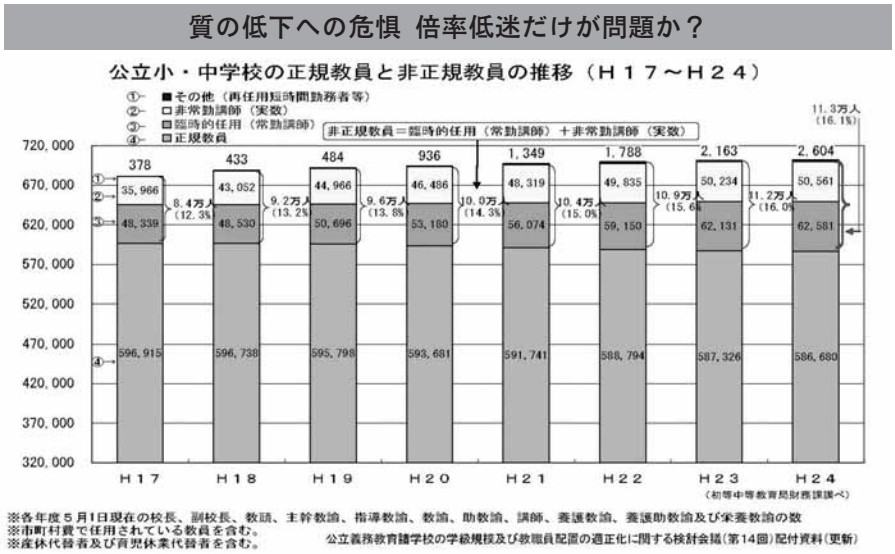


図 5　公立小・中学校の正規教員と非正規教員の推移

の増加という現象は，教員の身分を尊重どころか保障していない証左に見える。これは非正規教員として働く者にとって，切実な問題であるだけでなく，教員志望者のキャリア形成の見通しを不透明にさせ，優秀な人材を遠ざけかねないファクターである」と警鐘を鳴らしている。また，油布（2017）は「すぐれた教師を獲得するためには 2 つの考え方がある…（略）…一つは教師という職業への社会的な尊敬を高めるような労働条件をどんどんよくしていって，優秀な人が教育をやりたいと思うような方向で政策改善をしていく…（略）…教師になる人が自由に創造性を高めてがんばれるような条件整備をするのが重要」だと指摘する。金子氏，油布氏の指摘に集約されるように教員の質を維持するためには，優秀な教職志望者が増えるように労働条件の改善を図ることが必要である。

4.3　教員研修，学校内外における連携のあり方

教員になってからの質の維持・向上に欠かせないのが教員研修である。近年では研修におけるキーワードの一つに「連携」があげられる。学校が直面する課題が多様化し，教員一人で，あるいは学校単独で対応するのが困難になってきたからである。

現在，多くの教育委員会が研修内容に実践的なものを取り入れたり，先進事例を紹介したりと工夫を凝らしているが，受講する教員がそれに満足しているとは限らない。その理由は，発達障害の生徒への支援では個々の教育的ニーズを把握したうえで，適切な支援を行わなくてはならないが，研修で取り上げられた他校での実践がそのまま適用できるわけではないからである。また，連携が重視されているが，連携のあり方が課題といえる。例えば，特別支援教育の取り組みが進んでいる地域の一つである東京都では，特別支援教育推進計画の第二期が 2017 年度から始まっているが，高等学校での重点目標に就労支援体制の整備，コーディネーターおよび校内支援体制の機能強化があげられているものの，2019 年度に都教委が東部地区のコーディネーターを対象に実施した調査では，他校との連携は 17%といまだ低調である。

ところで，連携は校外だけでなく校内においても求められるが，その際に改めて注目すべきがコーディネーターの役割である。多くの学校においてコーディネーターの指名が，特定の人に依存している傾向がみられる。その結果，それらの人は自己研鑽を積み，専門性を高めていくので，結果としてその人以外をコーディネーターに充てることが難しい状況を生んでいる。こうした状況を防ぐには，どうすればよいだろうか。それには誰がコーディネーターに就いても機能する組織をつくることが重要である。

マネジメント概念の創案者である経営学者のドラッカーは，組織が永続するためには「ごく平均的な人間によるリーダーシップで十分なように組織されていなければならない」と指摘する。つまり，誰が司令塔になっても機能する組織体制づくりが求められる

ということである。現状では，コーディネーターに専門的知識を求める傾向がある。当然一定の知識は必要だが，本来の役割はコーディネートである。よって，自らが対応できない課題に直面した場合には，特別支援学校のセンター的機能を活用する（現状では十分に活用されていない）ことで，コーディネーター本来の役割と併せて今後はマネジメント能力の向上も望まれる。

5　おわりに

ここまでの議論を踏まえ，特別支援教育の充実に向けた改善策を提示したい。

まず，優秀な教職志望者を確保するためには，教員の待遇改善を強く社会に訴えることが必要である。この実現には世論を巻き込む必要がある。教育界だけの主張では限界がある。2018 年に大きな話題になった中央省庁の障害者雇用をめぐる一連の問題とその後の国の対応は世論が大きく影響した例といえる。このように世論に訴えることは，教員の待遇改善だけでなく，支援に関する予算をどの程度確保できるのかということにも通じると思われる。

次に，教員養成においては大学，学校，教育委員会等の関係機関で，どのような連携が可能なのかを吟味することが重要である。例えば，大学と教育委員会との連携といった場合，中教審の答申では主として国立の教員養成大学と教育委員会との関係を念頭に議論が進められている。しかし，中・高の教員についてみれば，一般大学・学部出身者の割合が高いことから，これらの教職志望者も視野に入れた連携のあり方にも目を配る必要がある。ダイバーシティ（多様化）がいわれる現在においてはなおさらである。

最後に，学校内外の連携をスムーズに進めるためには，特定の人に依存しない支援体制を作ることが重要である。コーディネーターによるマネジメントによって学校内外の連携が機能すれば，発達障害の生徒それぞれに適した指導・支援がより一層充実したものになるのではないだろうか。これらの課題に対応することが，インクルーシブ教育についての理解と知識を備えた教員の育成につながると思われる。

付記

本稿は 2019 年 11 月 30 日に開催された関東教育学会・日本教育学会関東地区共催による公開シンポジウム「インクルーシブ教育を推進する！これからの教師力―多様な子どもたちを学校はどう受け止めるか」における報告内容に加筆したものである。

《注》

（1）　特別支援教育支援員とは，学校において障害のある子どもに対し，食事や排泄，教室の移動補助など学校生活における介助を行ったり，発達障害の子どもの学習活動をサポートする

非常勤のスタッフで，とくに資格は必要ない。

（2） なお，2019 年度は小・中学校 56,600 人，高等学校 600 人とそれぞれ増員されているものの，義務教育学校と高等学校との差は依然開いたままである。

（3） 文科省は学校種別の配分の詳細について公表していないが，公教育費における教育段階ごとの資金配分の実態把握を行った赤井・末冨・妹尾・水田（2014）らによれば，1998 年度の公立学校における資金配分では，小学校が 43.8%，中学校が 25.7%，高等学校は 22.6%で，2008 年度においてもその比率はほぼ同じだった。特別支援教育の予算も，これらと類似の割合が適用されていると推測される。

（4） 企業就労 100%を掲げる特別支援学校とは，青峰学園（就業技術科），南大沢学園（就業技術科），志村学園（就業技術科），永福学園（就業技術科），足立特別支援学校（職能開発科），水元小合学園（就業技術科），港特別支援学校（職能開発科）である。

（5） 臨時的任用とは期限付きの採用で，フルタイムで働き担任もできる常勤講師をさし，非常勤講師とは時間給で主に特定の教科の授業を担当する。

引用文献

赤井伸郎・末冨芳・妹尾渉・水田健輔 2014,『教育財政の資金配分の在り方（教育財政ガバナンス）に関する考察 ── 教育段階を超えた視点も考慮して』独立行政法人経済産業研究所 Discussion Paper Series 14-J-009。

海口浩芳 2017,「発達障害生徒に対する『望ましい支援』の検討 ── 高校における特別支援教育コーディネーターへの調査分析から」拓殖大学論集 308『人文・自然・人間科学研究』第 38 号，pp. 37-52。

門脇厚司・飯田浩之編 1992,『高等学校の社会史 ── 新制高校の〈予期せぬ帰結〉』東信堂。

金子真理子 2014,「非正規教員の増加とその問題点 ── 教育労働の特殊性と教員キャリアの視角から」『日本労働研究雑誌』No. 645, pp. 42-45。

国立特別支援教育総合研究所 2011,『専門研究 B　高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究 ── 授業を中心とした指導・支援の在り方（平成 24〜25 年度）』研究成果報告書。

国立特別支援教育総合研究所 2012,『専門研究 B　発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際的研究 ── 幼児教育から後期中等教育への支援の連続性（平成 22〜23 年度）』研究成果報告書。

原清治・芦原典子 2019,「学校インターンシップは教育実習の機能をどこまで代替できるか」『佛教大学教育学部論集』第 30 号，pp. 1-15。

文部科学省 2019,「日本の特別支援教育の状況について」令和元年 9 月 25 日「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」配布資料。

油布佐和子 2017,「教員養成の再編 ── 行政主導の改革のゆくえ」日本教師教育学会編『緊急出版　どうなる日本の教員養成』学文社，pp. 46-69。

Drucker, P F. 194 *Concept of the Corporation,* John Day Company.（＝2005, 上田惇生訳『企業とは何か：その社会的使命』ダイヤモンド社）。

（原稿受付　2020 年 6 月 19 日）

人文・自然・人間科学研究　No. 44, pp. 120–141　　October 2020

子どもの音楽表現から考える幼小連携

── 子ども向けミュージカルの実践から ──

萬　　司

Think about Cooperation between Kindergarten and Elementary School from Musical Expressions of Children

— From the Practice of Musicals for Children —

Tsukasa YOROZU

要　旨

本稿は，小学校学習指導要領に基づく小学校音楽科用教科書（低学年）の掲載曲の分析から，その掲載曲を活用した学習活動を明らかにする。これを基に幼稚園等の現場で使用される曲集の掲載曲を比較分析し，幼児教育の段階での課題をまとめる。そして，子どもの主体的な参加を意図した「子ども向けミュージカル」の改善や子どもの音楽表現のあり方を検討し，音楽表現の観点から幼小連携(1) について考察する。

キーワード：小学校学習指導要領，小学校音楽科の学習活動，子どもの音楽表現と身体表現，子ども向けミュージカル

はじめに

2017 年（平成 29 年）告示の小学校学習指導要領（以下，学習指導要領と示す）のねらいや内容は，「知識及び技能」「思考力，判断力，表現力等」「学びに向かう力，人間性等」の三つの観点で全教科共通に整理し改訂された。この三つの観点は，学校教育法第 30 条第 2 項(2) の「学力の三つの要素」が根拠となっていて，幼稚園を除く 2008 年（平成 20 年）告示の各校種学習指導要領にはすでに示されていたが，今回は他の校種に追従する形で幼稚園教育要領(3) も同様に改訂された。さらに 2017 年（平成 29 年）告示の学習指導要領は，それぞれの教科ならではの物事を捉える視点や考え方として「見方・考え方」を示し，音楽科では指導事項の一つである〔共通事項〕の取り扱いと深く関わるとした。その〔共通事項〕は，【表 1】音楽を特徴付けている要素・音楽の仕組みに分けて具体を示し，これらを聴き取り感じ取ることを基盤にして音楽活動を構造化

する学習を求め，実践研究が活発に行なわれている現状がある。

表 1　音楽を特徴付けている要素・音楽の仕組み

音楽を特徴付けている要素	音楽の仕組み
音色，リズム，速度，旋律，強弱，音の重なり，和音の響き，音階，調，拍，フレーズなど	反復，呼びかけとこたえ，変化，音楽の縦と横との関係など

一方，幼稚園教育要領や保育所保育指針等は，「教科」ではなく「領域」（健康・人間関係・環境・言葉・表現）による示し方となっており，ここに幼小連携の課題が内包されていると考える。音楽科の指導事項と連携する事項を抽出しようとした場合，例えば人間関係・言葉・表現などの領域から該当を検討することになり，指導のねらいや内容として連携の具体が見えにくい。また，音楽活動の構造化や，幼稚園・保育所・認定子ども園（以下，幼稚園等と示す）で活用する楽曲を分析する調査研究なども限られている。

本研究は，学習指導要領に示される内容や〔共通事項〕に準じて小学校低学年の教科書の掲載曲を分析し，教科書会社が発行する「教師用指導書」も参照して小学校低学年の音楽科の学習活動を明らかにする。これと幼稚園等の現場で使用される楽曲との比較や幼児教育段階の音楽表現のあり方を検討し，子どもの主体的な参加を意図する「子ども向けミュージカル」の改善を試みる。

1．小学校音楽科用教科書（低学年）の分析

小学校音楽科用教科書は教育出版と教育芸術社が発行しているが，本学所在地の深川市教育委員会が採択[4]した教育出版発行「おんがくのおくりもの 1」「音楽のおくりもの 2」[5]を対象とした。【表 2】歌唱のための掲載曲全 55 曲について，指導事項や〔共通事項〕に準じ拍子，速度，調性，音程，そして歌詞を分析する。

表 2　歌唱のための掲載曲（n＝55）

おんがくのおくりもの 1		音楽のおくりもの 2	
※さんぽ	かもつれっしゃ	ジェットコースター	小さなはたけ
ひらいたひらいた	かたつむり	山びこごっこ	かくれんぼ
ぶんぶんぶん	しろくまのジェンカ	こいぬのビンゴ	ぴょんぴょこロックンロール
わくわくキッチン	うみ	かえるのがっしょう	かっこう
どれみのキャンディー	ひのまる	ドレミのトンネル	朝のリズム
すずめがちゅん	おもちゃのチャチャチャ	虫のこえ	森のたんけんたい
もりのくまさん	フルーツケーキ	夕やけこやけ	村まつり
きらきらぼし	おおきなかぶ	こぎつね	汽車は走る

アイアイ	ふしぎなポケット	ウンパッパッ	チャチャマンボ
わははたいそう	どんなゆめ	春が来た	おしゃべり音楽時計
ポンポンポップコーン	おとのマーチ	ジングルベル	あの青い空のように
こぶたぬきつねこ		ラララ歌おう	夏だ！
※おんがくのおくりもの		やおやおみせ	アンダルコの歌
※きみがよ		おまつりワッショイ	ねこだってサッカー
		ツッピンとびうお	モーニングチャチャチャ

※は，2年生にも掲載されている

1.1 拍　子

【表3】拍子は，単純拍子[6]のみで4分の4拍子が34曲62%である。これは，言葉のまとまりと拍との関係を表現しやすいのが4分の4拍子で，次いで4分の2拍子と推測できる。なお，4分の2拍子と2分の2拍子は，拍やリズム等と関連して4拍子として感じ取ることが可能で，4拍子の拍節感で表現する実態もある。また，4分の3拍子は4拍子系と比較することで，音楽の特徴や曲想の違いを顕著にとらえやすいと考えられる。

表3　拍子（n=55）

4分の2拍子	4分の3拍子	4分の4拍子	2分の2拍子
15	5	34	1

1.2 速　度

【図1】速度は，楽譜の速度標記の数値を示し，最も速いのが「♩＝152」，最も遅いのが「♩＝69」，平均値「♩＝115」となる。標記がない掲載曲は，その多くがおおよそ平均値で表現されると考えられる。速度の設定は拍子と密接に関係し，拍やリズムの感じ方に影響を与える。四拍子系が多い実態を踏まえると，歌うときには平均値付近の速度が発音・発声しやすいと推測できる。また，用いる音符も速度の感じ方に影響を与えるが，多くの楽曲は四分音符と八分音符によるもので，十六分音符を使った楽曲は各学年6曲ほどである。

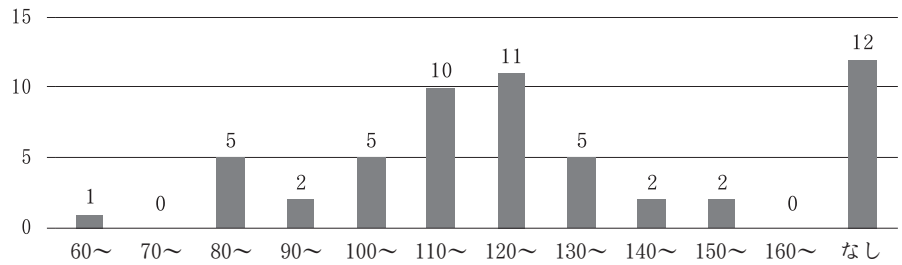


図1　速度（n=55）

1.3 調　性

【表 4】調性は，長調と短調を区別せず調号の数のみで示した。「調号無し（0）」が半数以上を占め，それ以外は「1 #」「1 ♭」のいずれかである。この中には，我が国の音階に基づく 1 年生「ひらいたひらいた」等も含み，調性の概念から外れる曲も含まれる。なお，中学校学習指導要領に 1 # 1 ♭ 程度の読譜の取り扱い[7] が示されていて，これが影響していると考える。

表 4　調性（n＝55）

1 #	調号無し（0）	1 ♭
6	31	18

1.4 音　程

【図 2】音程は，最低音と最高音の幅を単純度数で示したもので，8 度（オクターブ）内に収まる音程が 38 曲 69%となる。音程が広い楽曲には，「春が来た」10 度のように小学校学習指導要領で取り扱いが規定されている歌唱共通教材[8] もある。

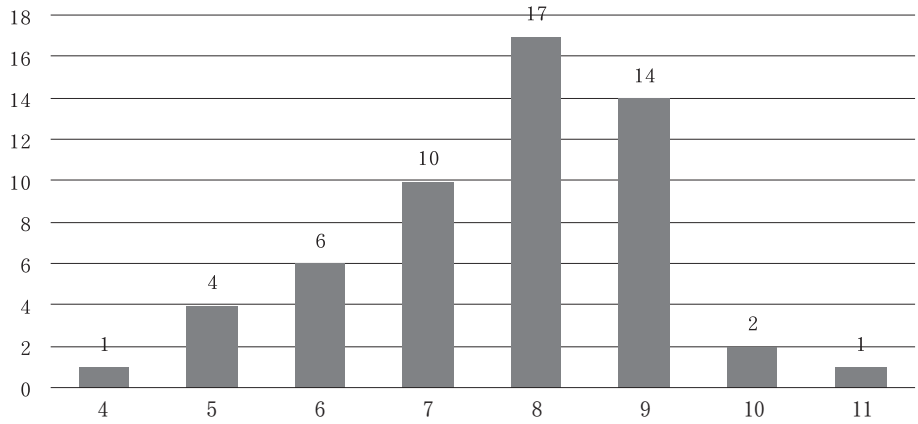
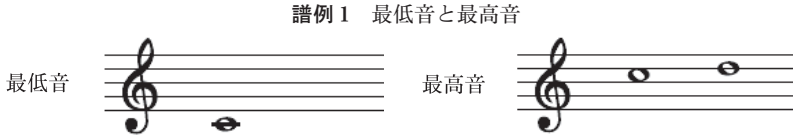


図 2　音程（n＝55）

【譜例 1】最低音と最高音は，最低音が C（1 点ハ）で 32 曲，最高音は C（2 点ハ）が 20 曲，D（2 点ニ）が 24 曲となっている。多くの楽曲がオクターブ程度の音程でつくられ，これが旋律内の音程の跳躍にも影響して順次進行が多くなる傾向といえる。

譜例 1　最低音と最高音



1.5　歌　詞

歌詞の内容を理解して歌う必要から，擬音語や擬声語（オノマトペ：onomatopoeia）と外国語（外来語含む）を対象とし出現率を調査した。日本語の特徴の一つである擬音語や擬声語の歌詞が，子どもの音楽でも多く使われているといわれる現状，小学校の外国語活動及び外国語の導入[9]の影響を予想したためである。

擬音語や擬声語については様々な分類方法があるが，今回は【表5】四分類と例示とし，曖昧なケースは歌詞の内容から便宜上分けた。【図3】分析結果（n＝63）は，全55曲中30曲55%に擬音語や擬声語の歌詞が認められ，「分類2：状態・様子」が半数を占めた。日常で多用される繰り返し言葉（畳語）であること，言葉のリズムと音楽のリズムとの関係性がよく表現しやすいこと，などから多用される傾向にあると推測できる。なお，歌唱共通教材で擬音語や擬声語がみられたのは2年生「虫のこえ」[10]のみで，外国語・外来語を用いた楽曲はない。これは歌唱共通教材の多くが文部省唱歌[11]で，明治から昭和初期までの言語や生活に由来する歌詞となっているためと考えられる。

外国語については，日本語による表記も含め「れっつ　たっぷ　じゃんぷ」「わん　つー　すりー」や「BINGO」などの英語の表記，外来語は「フルーツ」「マーチ」など全55曲中17曲30%に用いられている。

表5　四分類と例示

分類1 音	分類2 状態や様子	分類3 動きや気持ち	分類4 鳴き声
ドンドンヒャララ チクタクゴーン ドンドコ	キラキラ さんさん じゅうじゅう ぐんぐん	ドキドキ ぱくぱく ぺろりん こねこね	ブーブー メエメエ チンチロリン ちゅんちゅん

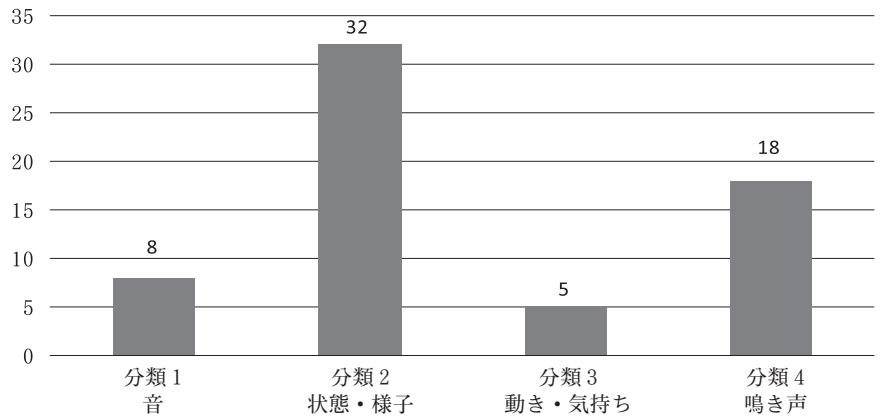


図3　分析結果（n＝63）

2. 小学校低学年の音楽科の学習活動

小学校低学年の音楽科の学習活動は，教科書に示される「学習のめあて」と「音楽のもと」から実態を推測した。「学習のめあて」は学習指導要領の指導事項に基づく目標や内容を踏まえて示していて，「音楽のもと」は〔共通事項〕の音楽を特徴付けている要素と音楽の仕組から取り扱う内容を示している。なお，「音楽のもと」は学習指導要領の示し方順ではなく，重点を置く順で示され取り扱う要素の数も 1〜4 と幅がある。【表 6】は「学習のめあて」と「音楽のもと」の取り扱いをまとめたもので，「音楽のもと」は示されている 1 番目と 2 番目のみを示している。

なお，分析対象の教科書は 2014 年（平成 26 年）文部科学省の検定のため，2008 年（平成 20 年）告示の学習指導要領に基づく編集となる。そのため，〔共通事項〕の文言が，現学習指導要領と一部異なる記述がある。さらに「学習のめあて」「音楽のもと」という名称は教育出版の編集上で名付けられたもので，音楽科教育の研究で一般的に認識されている文言ではない。

表 6 「学習のめあて」と「音楽のもと」の取り扱い

	1 年生　学習のめあて	音楽のもと 1	音楽のもと 2
1	たんとうんのリズムであそうぼう	リズム	拍の流れ
2	たんとうんでリズムをつくろう	リズム	拍の流れ
3	ジェンカのリズムであそぼう	リズム	反復
4	たんとたたのリズムであそうぼう	リズム	速度
5	どれみにあわせてからだをうごかそう	旋律	／
6	うたにあわせてからだをうごかそう	旋律	／
7	もりあがりをかんじてうたおう	旋律	フレーズ
8	いろいろなおとをみつけよう	音色	強弱
9	がっきのおとでよびかけっこしてあそぼう	問いと答え	音色
10	こねこになっておどろう	問いと答え	反復
11	どうぶつのようすをうたやがっきであらわそう	音色	速度
12	おもちゃのようすをそうぞうしながらきょくにあわせてみぶりをしよう	旋律	音色
	2 年生　学習のめあて	音楽のもと 1	音楽のもと 2
1	山びこごっこであそぼう	問いと答え	音色
2	かくれんぼの歌であそうぼう	問いと答え	強弱
3	はくのながれにのって手びょうしやこどばであそうぼう	拍の流れ	リズム
4	はくのながれにのって歌おう	リズム	拍の流れ

5　ことばのリズムであそぼう	リズム	拍の流れ
6　楽きでドレミとなかよくなろう	旋律	問いと答え
7　ドレミで歌ったりえんそうしたりしよう	フレーズ	／
8　明るい声ではずんで歌おう	音色	リズム
9　ぴったりの歌い方を見つけよう	音色	／
10 どんな音やリズムがきこえてくるかな	音色	リズム
11　楽きをえらんで歌とあわせよう	音色	リズム
12　おまつりの気分で生き生きと歌おう	リズム	音色
13　おまつりの音楽をつくろう	リズム	拍の流れ
14　どんなようすを音楽があらわしているかな	音色	リズム
15　どんなかんじで歌おうかな	音色	反復
16　汽車の走るようすを音楽であらわそう	反復	速度

【表7】〔共通事項〕の取り扱いから，小学校低学年の音楽活動では「音色・リズム」を重視する傾向があり，続いて「旋律」「拍の流れ」「問いと答え」そして「反復」を基盤にして音楽の要素や仕組みを捉えながら学習を展開している。つまり音楽活動として，さまざまな音色やリズムを表現したり聴き取ったりすることを基盤に，旋律を表現したり拍の流れを感じ取ったりする活動を展開しようとしていると推測できる。また，リズムや旋律の反復を理解して表現したり，掛け合いの表現（call and response）となる表現を取り入れたりしている。

表7　〔共通事項〕の取り扱い

〔共通事項〕	音楽を特徴付けている要素							音楽の仕組み	
	音色	リズム	速度	旋律	強弱	拍の流れ	フレーズ	反復	問いと答え
取り扱い順1	8	8	0	5	0	1	1	1	4
取り扱い順2	4	5	3	0	2	4	1	3	1
計	12	13	3	5	2	5	2	4	5

「学習のめあて」から推測する活動は，小学校1年生では音楽に合わせて身体を動かしたり身ぶりをつけたりし，「リズム」「拍の流れ」に基盤にした活動を設定している。これは，「1　たんとうんのリズムであそうぼう」「2　たんとうんでリズムをつくろう」「3　ジェンカのリズムであそぼう」「4　たんとたたのリズムであそうぼう」（下線は筆者による）から読み取ることができる。その後，「旋律」「問いと答え」によって音楽全体の構造を捉える学習に接続し，声や楽器の「音色」を引き続き基盤とする意図がみられる。これが小学校2年生へと続き，声の出し方や歌い方，音楽から想起されるイメージや曲想を感じ取って表現を工夫する学習へと発展している。

3. 幼稚園等の現場で使用される曲集の掲載曲の分析

幼稚園等の現場で使用される曲集として，『保育士のためのこどものうた名曲集150』（2017）を分析した。この他に子ども向けの曲集は多数出版されているが，掲載されている楽曲の数，人気があり歌う機会が多い楽曲を取り上げていること，発行年月日が直近であることを踏まえ選択した。掲載曲全150曲[12]について，小学校音楽科教科書（低学年）と比較し分析する。

3.1 拍　子

【表8】拍子は，小学校低学年と同傾向といえる。4分の4拍子が110曲73%となり，複合拍子（8分の6拍子）は一曲のみである。4拍子系が多く3拍子系はわずか6曲4%である。

表8　拍子（n=150）

※下段は小学校（n=55）

4分の2拍子	4分の3拍子	4分の4拍子	2分の2拍子	8分の6拍子
32	6	110（73%）	1	1
15	*5*	*34（62%）*	*1*	*0*

3.2 速　度

【図4】速度は，最も速いのが「♩=180」，最も遅いのが「♩=63」，平均値「♩=113」（小学校115）で，小学校低学年と同傾向といえる。また，原曲の速度の設定を変更している楽曲もある。

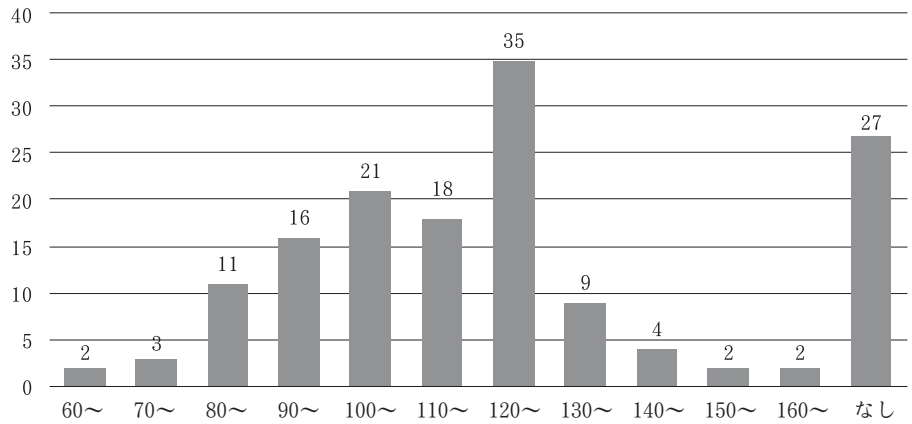


図4　速度（n=150）

3.3 調　性

【表 9】調性は，調号なしと♭系については小学校と同傾向だが，＃系については 2＃が 15 曲，3＃が 1 曲と拡大が見られる。実態として，伴奏のしやすさに配慮して原曲の調性と異なるものがある一方で，原曲の調性を尊重しているものもある。＃系が拡大している要因については不明で，対象の曲集特有のものなのか追加調査の必要がある。

表 9　調性（n＝150）

※下段は小学校（n＝55）

1＃以上	調号無し（0）	1♭
38（25%） 1＃22 曲 2＃15 曲 3＃　1 曲	63（42%）	49（33%）
6（11%）	*31（56%）*	*18（33%）*

3.4 音　程

【図 5】音程は，8 度（オクターブ）内に収まる音程が 66 曲 44%で，小学校と比較すると音程の拡大は顕著である。要因として，楽曲全体の構成から転調によって最高音が上昇する，最初に提示した旋律をオクターブ上で再現する，装飾的な旋律を別途挿入する，などが見られる。その中には，楽譜の表記方法の問題と考えられるものもあるが，高度な歌唱表現の技能が必要となり表現することが難しいと思われる楽曲もある。

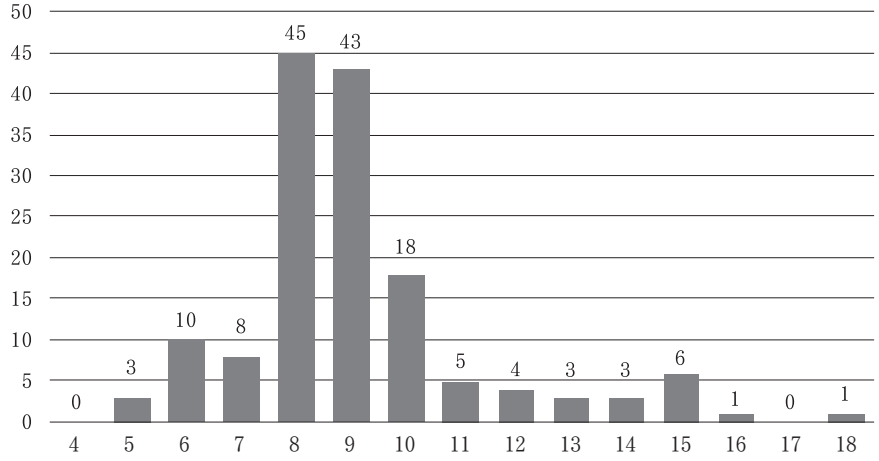


図 5　音程（n＝150）

3.5 歌　詞

擬音語や擬声語の歌詞が認められるのは全 150 曲中 70 曲 47%，外国語（外来語含む）

は 49 曲 33%，これらの歌詞が認められる楽曲の総数は 96 曲 64%となる。【図 6】分析結果（n＝135）は，分類 2 が多いことは小学校と同傾向だが，4 分類の差は縮小傾向といえる。

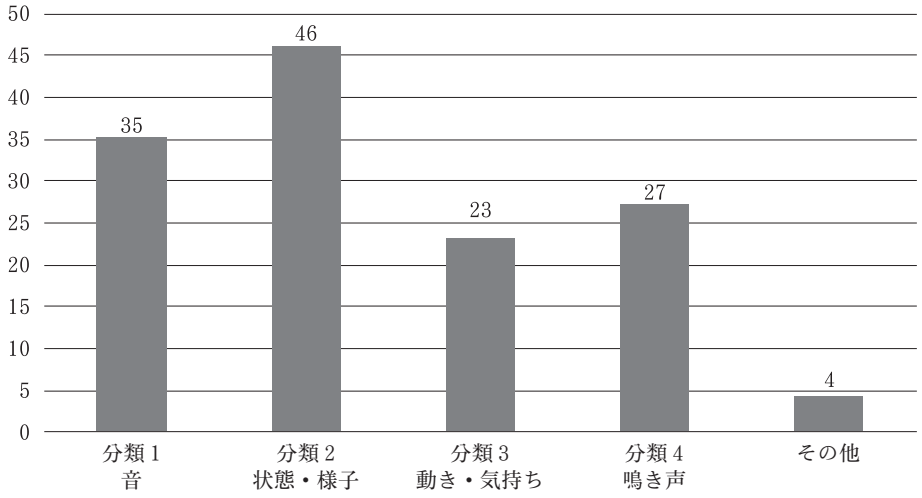


図 6　分析結果（n＝135）

3.6　ま と め

分析対象の『保育士のためのこどものうた名曲集 150』は，小学校音楽科教科書と比較すると拍子，速度，歌詞の分析結果はほぼ同じといえるが，調性，音程については明確な差異が見られる。

拍子や速度は，歌詞と旋律のまとまり（フレーズ）との関係から 4 拍子系が多く，関連して速度は♩＝100〜120 が平均となり，これらは幼児教育や小学校教育の段階で歌われる楽曲に限らず一般的な傾向といえる。速度が平均値より離れた楽曲の中には，4 分の 3 拍子や 8 分の 6 拍子などの設定よって実際の表現では速度感が異なるものもあり，数値のみで判断できない難しさもある。調性は，伴奏のしやすさから「調号なし」が優先，あるいは移調して「調号なし」とする傾向はあるといえる。曲集において ♯ 系が多いことは不明で，音程との相関もなく 10 度を超える曲数は ♯ 系 ♭ 系ともに同数の 11 曲であった。

一般の出版社が発行する曲集は，子どもが歌うことを前提にしつつも他社との差別化を図るため，人気のある歌や流行した歌などを掲載している。歌いにくいとされる楽曲の中には，著作権などから編曲（アレンジ）が難しいものもあると推測される。しかし，音程の拡大は子どもが歌うことに影響を与えるため課題といえる。幼稚園等で使用される曲集の一部は，子どもが音楽表現することが難しい楽曲を含んでいる実態もあり，楽曲の選択や使用範囲の限定なども必要だろう。また，この分析結果が他の曲集にも当て

はまるのかは，追加調査が必要である。

参考となる研究として衣川ら（2013：87）は，子どもの歌の曲集 33 冊[13] について掲載曲の頻度を調査している。掲載頻度 10 回 以上の曲は 128 曲あり，本研究で対象とした『保育士のためのこどものうた名曲集 150』では 84 曲 56%が該当する。このことから，子どもの歌と認識され使用頻度が高い曲が一定数共通認識されているとも考えられる。こうした掲載曲に係る調査研究はあるものの，掲載曲について音楽的様相を分析し幼児教育の段階での取り扱いに言及する研究はほとんどない。今後は，音楽的様相の分析に基づく子ども向けの音楽のあり方と，それらを活用する音楽表現や身体表現の設定について明らかにする研究を充実させる必要がある。

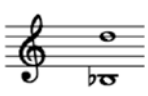
4. 子ども向けミュージカルの実践

小学校音楽科用教科書（低学年）の分析や学習活動，子ども向けの曲集の分析を踏まえ，子ども向けミュージカル「タークダーウィン魔法がっこう」[14]（2019）の全挿入曲「妖精って素晴らしい」「魔女の世界」「魔法泥棒」「素直な気持ち」「GO GO GO」の改善を試みた。改善の視点は，取り扱いを重視する〔共通事項〕の音楽を特徴付けている要素と音楽の仕組みを明らかにし，拍子，速度，調性，音程（最低音と最高音）から子どもの音楽表現や身体表現の取り扱いを検討した。なお，歌詞については旋律などが定まった状態で変更または追加すると，音楽との関係や整合が大きく損なわれるため，今回は変更しないことを基本とした。子ども向けミュージカル「タークダーウィン魔法がっこう」の上演時間はおよそ 30 分である。

4.1　第 1 曲：妖精って素晴らしい

この曲は，3 拍子系の舞曲のワルツを想起させる曲想となっており，【表 10】の〔共通事項〕に基づき拍子・速度・調性・音程の視点から身体表現の設定を検討した。

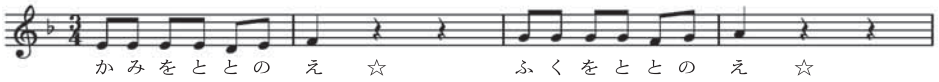
表 10　〔共通事項〕と拍子・速度・調性・音程

〔共通事項〕	音色，リズム，速度，拍の流れ
拍　子	4 分の 3 拍子
速　度	♩＝146
調　性	1♭（ヘ長調）
音　程 （最低音と最高音）	10 度 

最初の課題は，「リズム・速度・拍の流れ」の関わりから拍の感じ取り方をどうするかである。3 拍子系の拍の感じ取り方は，〈強拍＋弱拍＋弱拍〉の拍の流れをそのまま感じ取るパターンと，3 拍分をまとめ〈強拍〉を 1 拍として感じ取るパターンの二通りがある。例えば「♩＝90」の設定の場合，〈強拍＋弱拍＋弱拍〉の拍の流れは四分音符を 1 拍として 90 そのままの速度として感じ取ることになる。一方，3 拍分をまとめ〈強拍〉を 1 拍として感じ取る場合，四分音符を 3 つ分まとめて付点二分音符を 1 拍とするため♩＝30 に相当する速度として感じ取ることになる。拍の感じ取り方は速度の設定とも関連するため，今回は 3 拍分を 1 拍にまとめて感じ取らせようとしたため，「♩＝130」だった速度を「♩＝146」まで速め「𝅗𝅥.＝50」くらいのゆったりとしたテンポ感となるように変更した。

次に「音色」は，伴奏にストリングス系の音色を優位に選択することで優美な表情となることを期待して変更した。歌詞「かみ（髪）をととのえ（整え），ふく（服）をととのえ」で仕草を模倣する身体表現を設定し，【譜例 2】効果音を挿入して表現するタイミングがわかるようにした。

譜例 2　効果音の挿入　　*※効果音の位置は歌詞中の☆*



4.2　第 2 曲：魔女の世界

この曲は，旋律の反復による全体の構造が捉えやすく，【表 11】の〔共通事項〕に基づき拍子・速度・調性・音程の視点からとともに音楽表現と身体表現の設定を検討した。

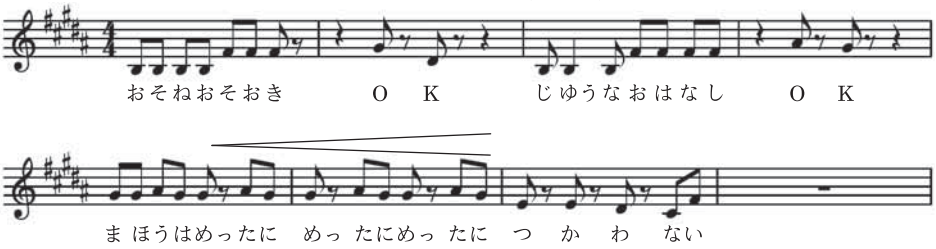
表 11　〔共通事項〕と拍子・速度・調性・音程

〔共通事項〕	音色，旋律，反復
拍　子	4 分の 4 拍子
速　度	♩＝136
調　性	5 ♯（ロ長調）
音　程 （最低音と最高音）	8 度

「旋律」では，原曲の 2♭（変ロ長調）で歌い出し冒頭が歌いにくいと演じる学生から指摘を受け，また練習時の様子から聴き取りにくいと判断し，半音上げて 5 ♯（ロ長

調）とし【譜例 3】冒頭 8 小節〈旋律 A〉と変更した。これに，歌詞「おそねおそおき OK」の「OK」の箇所で子どもの音楽表現と身体表現を設定した。

譜例 3　冒頭 8 小節〈旋律 A〉



「音色・反復」では，【図 7】「魔女の世界」の全体構成　を生かし，旋律 A の反復と対照となる旋律 B が明確になるように伴奏の音源を変更した。これに旋律 A の歌詞「OK」での身体表現のきっかけとなる効果音を加え，旋律 A が 3 回反復されることを生かし音楽表現と身体表現の機会を設定した。

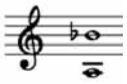
旋律 A（8 小節）	おそねおそおき OK，じゆうなおはなし OK， まほうはめったに めったに めったに つかわない
旋律 A（8 小節）	すこしのまちがえ OK，ちょっとのしっぱい OK， それぞれみんなが みんなが みんなが たすけあう
旋律 B（8 小節）	どんなことでもあそびながらおぼえてしまう なかのよさならだれにもまけない
旋律 A（8 小節）	おそねおそおき OK，じゆうなおはなし OK， まじょは まじょは まじょは とってもきらく
coda（6 小節）	まじょは まじょは まじょは たのしく くらす

図 7　「魔女の世界」の全体構成

4.3　第 3 曲：魔法泥棒

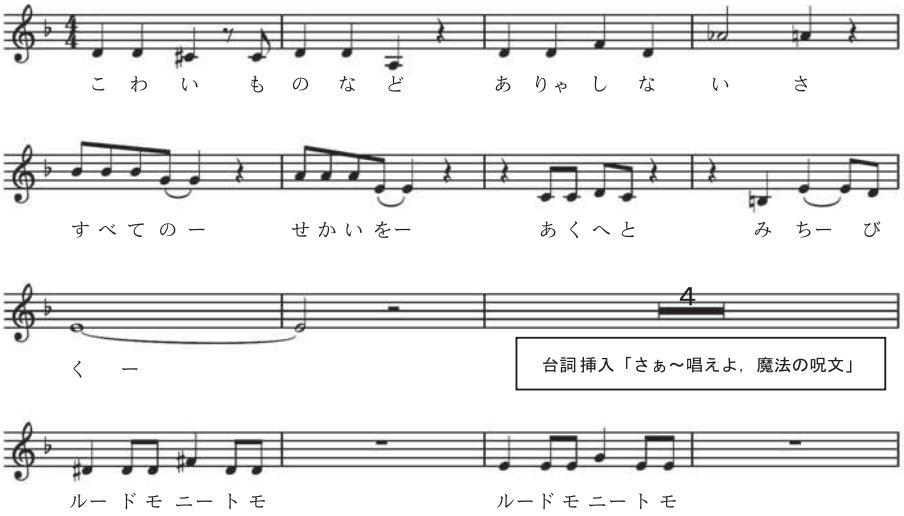
この曲は，挿入曲で唯一の短調で，【表 12】の〔共通事項〕に基づき拍子・速度・調性・音程の視点とともに，物語の進行が理解できるように台詞の挿入を検討した。

表 12 〔共通事項〕と拍子・速度・調性・音程

〔共通事項〕	音色，旋律，反復
拍　子	4 分の 4 拍子
速　度	♩＝120
調　性	1♭（ニ短調）
音　程 （最低音と最高音）	9 度 

「音色，旋律」は，低音域で始まる前奏を含む全ての伴奏の音色を変更し，これから呪文を歌で唱えることが分かるように【譜例 4】「さぁ〜唱えよ，魔法の呪文」の台詞を挿入するために 4 小節増やすように編曲した。

譜例 4 「さぁ〜唱えよ，魔法の呪文」の台詞を挿入



以上は，「反復」とも関係して【図 8】全体構成に示す旋律 A の繰り返しと呪文に相当する旋律 B をより明確にすることができた。

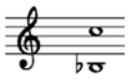
旋律 A（10 小節）	ついにこのときがやってきたぞ われらのじだいがいまからはじまる
旋律 A（10 小節）	こわいものなどありゃしないさ すべてのせかいをあくへとみちびく
旋律 B（8 小節）	ルードモニートモ ルードモニートモ ルードモニートモ ルードモニートモ

図 8 「魔法泥棒」の全体構成

4.4　第 4 曲：素直な気持ち

この曲は，明確に前後半で分けられ，それぞれ 8 小節（計 16 小節）のシンプルな構造となっていて曲想の変化が感じ取りやすく【表 13】の〔共通事項〕に基づき拍子・速度・調性・音程の視点とともに歌唱のリズム，旋律の変更を検討した。

表 13　〔共通事項〕と拍子・速度・調性・音程

〔共通事項〕	リズム，旋律，拍の流れ
拍　子	4 分の 4 拍子
速　度	♩＝62
調　性	3♭（変ホ長調）
音　程 （最低音と最高音）	9 度 

「リズム，旋律」から，16 分音符で表す言葉のリズムと音楽のリズムとの整合に着目し，聴き取りやすさと歌いやすさを求めて【譜例 5.1】前半 2 小節の抜粋 へと変更した。【譜例 5.2】原曲 のリズムは，拗音がある言葉のリズムを意識したものだが「拍の流れ」も踏まえて変更することとした。

譜例 5.1　前半 2 小節の抜粋

譜例 5.2　原曲

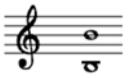
「拍の流れ」は，【譜例 6】後半のシンコペーションと伴奏のリズムとの関係を重視し，4 拍子による拍が感じ取りやすいように伴奏のリズムを変更している。

譜例 6　後半の旋律

4.5　第 5 曲：GO GO GO

終曲となるこの曲は，リズムと速度による高揚感が感じられる曲想となっていて，【表 14】の〔共通事項〕に基づき拍子・速度・調性・音程の視点とともに音楽表現と身体表現の設定を検討した。

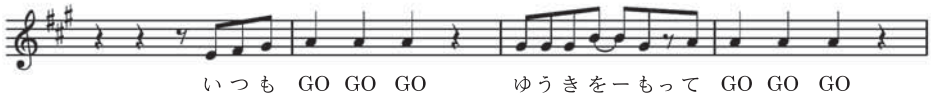
表 14　〔共通事項〕と拍子・速度・調性・音程

〔共通事項〕	音色，リズム，速度，反復，問いと答え
拍　子	4 分の 4 拍子
速　度	♩＝132
調　性	3 ♯（イ長調）
音　程 （最低音と最高音）	8 度 

「音色，リズム，速度」との関わりから，身体表現のしやすさに配慮して速度を速め，拍感が明確になるように伴奏を変更した。また，一般的なダンスサウンド系音源を使用することで明るい曲想で躍動感あるものを目指した。

「反復，問いと答え」では，【譜例 7】GO GO GO で音楽表現と身体表現を設定すること意図し，【図 9】「GO GO GO」の全体構成に示す「旋律 B」「旋律 B´」と coda における反復を活用した。これは，反復による子どもの音楽表現と身体表現の機会が増えることを活用するものである。なお，伴奏に合わせて手拍子（ハンドクラップ）による身体表現も検討したが，伴奏に合わせて表現することは子どもには難しく，歌に合わせて表現することが優位であることが分かった。

譜例 7　GO GO GO



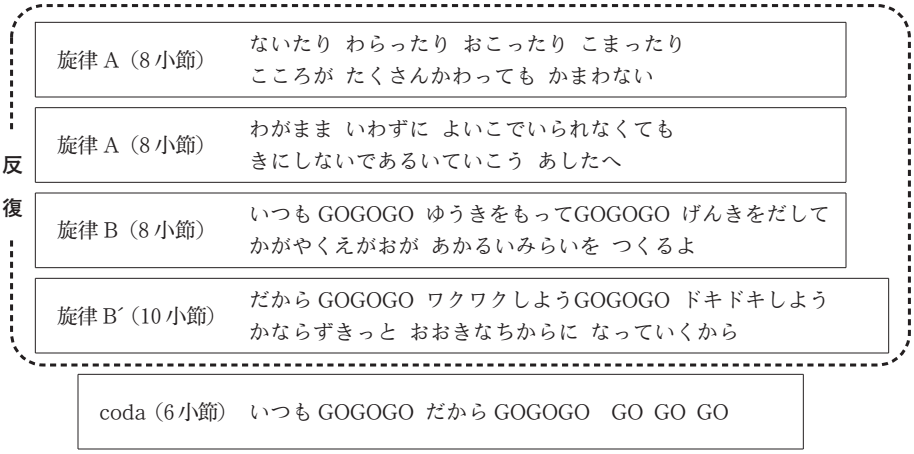


図 9 「GO GO GO」の全体構成

4.6 実践結果

3〜5 歳児を対象とした公演を 7 月 26 日深川西町保育所 さくらんぼ（招待公演），10 月 11 日深川幼稚園・深川めぐみ幼稚園（招待公演），10 月 25 日東神楽幼稚園・東神楽保育園（出張公演）で実施し，観察の記録と引率者への聴き取りを行なった。子どもへのアンケート調査等は困難なため，子どもと密接に関わっている引率者に筆者の観察を評価してもらう方法をとった。また，通常引率者は子どもと一緒に音楽表現や身体表現を行ないながら参加するが，子どもが引率者を模倣して表現することを避けるために引率者の行動を規制した。

最初の公演では，第 2 曲あたりから子どもが曲想を感じ取って活動する様子を観察した。引率者の観察も同様で，「楽しそうに」「怖がって」「ハラハラしながら」のように子どもの感じ取り方が報告され，筆者の観察と整合するものとなった。また，その後の公演も同様の観察ができ，このことから取り扱いを重視した〔共通事項〕と「拍子，速度，調性，音程（最低音と最高音）」による音楽の曲想は，子どもが的確に感じ取っていたといえる。ミュージカルのストーリーの展開は，各挿入曲の曲想と同期するため，台詞や演技など他の要因も加わって補強されたとも考える。

次に，第 1 曲から第 5 曲に向けて音楽表現や身体表現を行なう反応が速くなり，集中力が高まっていくことを観察した。ミュージカル中の音楽表現や身体表現を伴う活動が予測されること，ストーリーの結末に興味が向くことが影響していると考えた。引率者へのヒアリングでも同じ観察が得られ，その他の公演でも終曲の第 5 曲は音楽表現と身体表現への取り組みの良好さが顕著であった。子ども向けミュージカルでの主体的な音楽表現や身体表現をうながす方法として，冒頭は体験的な活動とし終盤に向けて活動の機会と時間を増やすことが有効と考える。

取り扱いを重視した〔共通事項〕と「拍子，速度，調性，音程（最低音と最高音）」によって，子ども向けミュージカルにおける主体的な音楽表現や身体表現を導き出す方法が明らかになりつつある。その一方，調査方法の開発の必要もあり，幼児期の子どもを対象とした他の研究と同様，行動観察等に頼らざるを得ない実態がある。また今回は，子ども一人一人の鑑賞経験，招待公演または出張公演による鑑賞環境，演じる側の学生の練度，などの違いについても考慮していない。

ま と め

これまでの調査や分析から，幼児教育と小学校教育における音楽活動の共通性を検討し，幼小連携のあり方をまとめる。

小学校音楽科が〔共通事項〕の中から発達段階に応じて取り扱う音楽の要素を焦点化し，これを基盤にして音楽活動の構造化を図るという考え方は，幼児教育の段階でも実現の可能性が高い。特に小学校１年生で声や楽器の音色などを聴き取り，簡単なリズムで音楽表現や身体表現する活動は，幼稚園等においても実践することが可能で幼小連携につながる重要な視点であろう。その際の問題は楽曲の準備で，小学校教科書が音楽表現や身体表現を意図して編集することに対し，幼稚園等で使用が考えられる曲集は編集の意図や方針が異なる。そのため，音楽表現や身体表現が可能な楽曲を選択する，あるいは活用できるよう編曲等する必要が生じる。音楽活動の構造化には，活動にふさわしい楽曲の準備が不可欠で，子ども向けミュージカルではオリジナル楽曲を多面的に検討し編曲することになった。そして，小学校教科書で音楽活動の根幹とする要素としている「音色」は音や音楽を表現する声や楽器，演奏や伴奏の音色や響きを，「リズム」は言葉のリズムやまとまり，言葉と音楽との関係を，幼小連携を意図すると幼児教育の段階から丁寧にくり返し取り扱われるべきと考える。これらは，楽曲の歌いやすさや聴き取りやすさ，あるいは言葉のリズムと音楽のリズムとの関係，言葉のまとまりと音楽のまとまりとの関係，など言葉と音楽の一体感と関係し，子ども向けの音楽として早期から重視すべき観点である。

そして，小学校一年生後半から二年生にかけては，音楽全体の構造を捉えリズムや旋律の反復を理解して表現する音楽活動を展開している。その際の音楽の要素の取り扱いは，「拍の流れ」は拍節感や拍子感の聴き取りを，「反復」は一定サイクルでのリズムの反復，数小節の比較的短い旋律の反復，二部形式や三部形式等の楽節の反復，などを対象としている。また，「問いと答え」はリズムや旋律の掛け合いの表現（call and response）について着目し，「問い」と「答え」に分けて丁寧に表現したり聴き取ったり，「問い」を模倣することから音楽表現をはじめるなど，幼小連携での共通性がみられる。

また，掛け合いの表現は，我が国にとどまらずアジア地域や諸外国・地域で広くみられるもので，音楽表現として重視すべきものである。

幼小に共通しハ長調（調号なし）による「旋律」の取り扱いが半数を超える分析結果となったが，読譜や伴奏への配慮が不要な場合は，調性は不問であろう。これは子ども向けミュージカルの実践で，調性にかかわらず最低音・最高音はほぼ同じ分布となり，子どもの表現等に影響がなかったためである。調性については，小中学校の読譜指導やピアノ伴奏への配慮の影響と考え，幼児教育の段階では必ずしも調性を固定する必要はないと考える。

小学校音楽科が〔共通事項〕に基づいて音楽活動の構造化を図ろうとしていることは，幼小連携を検討する場合のヒントになるだろう。そして，幼児教育の段階では遊びの指導や季節の行事への取り組みなどの場面，あるいはミュージカルや人形劇などの公演の機会に取り組むことが考えられる。子どもの音楽環境が適切と言い切れない現状を危惧し，子どもの音楽活動を支えるふさわしい楽曲の開発と，幼児教育の段階における音楽活動のあり方を今後も問いたい。

謝辞

本研究は 2019 年度の拓殖大学人文科学研究所個人研究助成を受けた。関係の皆さまに心より感謝申し上げる。

《注》

（1） 本稿では「幼小連携」と示すが，「幼」は幼稚園，保育所，認定こども園，特別支援学校幼稚部等の幼児教育施設を，「小」は小学校，特別支援学校小学部等の小学校段階の教育施設を意味し，これらの連携を図る意で用いる。

（2） 全文は以下の通り。（下線，筆者）

第 30 条　小学校における教育は，前条に規定する目的を実現するために必要な程度において第 21 条各号に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

2　前項の場合においては，生涯にわたり学習する基盤が培われるよう，基礎的な知識及び技能を習得させるとともに，これらを活用して課題を解決するために必要な思考力，判断力，表現力その他の能力をはぐくみ，主体的に学習に取り組む態度を養うことに，特に意を用いなければならない。

（3） 幼稚園教育要領（文部科学省：6）は以下の通り。（下線，筆者）

1　幼稚園においては，生きる力の基礎を育むため，この章の第 1 に示す幼稚園教育の基本を踏まえ，次に掲げる資質・能力を一体的に育むよう努めるものとする。

⑴　豊かな体験を通じて，感じたり，気付いたり，分かったり，できるようになったりする「知識及び技能の基礎」

⑵　気付いたことや，できるようになったことなどを使い，考えたり，試したり，工夫したり，表現したりする「思考力，判断力，表現力等の基礎」

⑶　心情，意欲，態度が育つ中で，よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力，人間性等」

（4） 北海道第5採択地区教科用図書採択教育委員会による。岩見沢市を除く空知地区。

（5） 教科書の記号・番号は「小学校音楽 おんがくのおくりもの1　音楽131」「小学校音楽 音楽のおくりもの2　音楽231」

（6） 単純拍子は2拍子・3拍子・4拍子

（7） 中学校学習指導要領（文部科学省：90）の読譜の取り扱いは以下の通り。

第3指導計画の作成と内容の取扱い

2 (5) 読譜の指導に当たっては，小学校における学習を踏まえ，♯や♭の調号としての意味を理解させるとともに，3学年間を通じて，1♯，1♭程度をもった調号の楽譜の視唱や視奏に慣れさせるようにすること。

（8） 小学校低学年の歌唱共通教材は以下の通り。

〔第1学年〕「うみ」（文部省唱歌）林柳波作詞　井上武士作曲
「かたつむり」（文部省唱歌）
「日のまる」（文部省唱歌）高野辰之作詞　岡野貞一作曲
「ひらいたひらいた」（わらべうた）

〔第2学年〕「かくれんぼ」（文部省唱歌）林柳波作詞　下総皖一作曲
「春がきた」（文部省唱歌）高野辰之作詞　岡野貞一作曲
「虫こえ」（文部省唱歌）
「夕やけこやけ」中村雨紅作詞　草川信作曲

（9） 2017年告示の小学校学習指導要領では，第3学年と第4学年で「外国語活動の授業」を，第5学年と第6学年で「外国語」で実施される。

(10) 原題表記は「蟲のこゑ」。「チンチロ チンチロ チンチロリン」等の擬音語や擬声語が見られる。

(11) 文部省唱歌は，文部省が定めた正式名称ではなく尋常小学校，高等小学校，国民学校，学制改革後の小学校等での唱歌を指す。

(12) 「保育士のためのこどものうた名曲集150」の掲載曲

○アイアイ	○アイスクリームのうた	○あしたてんきにな〜れ！
○赤とんぼ	○赤鼻のトナカイ	○あくしゅでこんにちは
○アブラハムの子	○あひるの行列	○あめふり
○あめふりくまのこ	○ありがとうの花	○アルプス一万尺
○いとまきのうた	○いぬのおまわりさん	○うさぎとかめ
○うたえバンバン	○あわてんぼうのサンタクロース	○うみ
○うらしまたろう	○うれしいひなまつり	○エビカニクス
○おかあさん	○おすもうくまちゃん	○おうま
○お正月	○大きな栗の木の下で	○大きなたいこ
○大きな古時計	○おかえりのうた	○おしりフリフリ
○おつかいありさん	○おにのパンツ	○おなかのへるうた
○オバケなんてないさ	○おべんとう	○思い出のアルバム
○おはながわらった	○おはなしゆびさん	○おへそ
○おもちゃのマーチ	○おもちゃのチャチャチャ	○おんまはみんな
○かえるの合唱	○かめの遠足	○かたつむり
○かもめの水兵さん	○かわいいかくれんぼ	○汽車ぽっぽ
○切手のないおくりもの	○きのこ	○キラキラがいっぱい
○きらきら星	○グーチョキパーでなにつくろう	○クラリネットをこわしちゃった
○げんこつ山のたぬきさん	○こいのぼり	○公園にいきましょう
○こぎつね	○ことりのうた	○こぶたぬきつねこ
○5匹のこぶたとチャールストン	○こんこんクシャンのうた	○サッちゃん
○さよならぼくたちのほいくえん・ようちえん		○幸せなら手をたたこう
○しょうじょう寺のたぬきばやし		○ジングル・ベル
○しゃぼん玉	○十二支のうた	○すうじのうた
○すいかの名産地	○ぞうさん	○世界がひとつになるまで

○世界に一つだけの花　○世界中のこどもたちが　○そうだったらいいのにな
○せんせいとおともだち　○線路は続くよどこまでも　○たきび
○たなばたさま　○たのしいね　○だれにだっておたんじょうび
○チキ・チキ・バン・バン　○タンポポ団にはいろう！！　○チューリップ
○ちょうちょう　○とんとんとんとんひげじいさん　○つき
○手のひらを太陽に　○てをたたきましょう　○てをたたこ
○手をつなごう　○とけいのうた　○ドレミのうた
○ドロップスのうた　○とんでったバナナ　○どんな色がすき
○どんぐりころころ　○とんぼのめがね　○七つの子
○にじ　○にじのむこうに　○にんげんっていいな
○はじめの一歩　○バスごっこ　○ハッピーチルドレン
○はたらくくるま・1　○ハッピー・バースデイ・トゥ・ユー
○春がきた　○春の小川　○春よこい
○パンダうさぎコアラ　○ピクニック　○BELIEVE
○ふしぎなポケット　○ぶんぶんぶん　○南の島のハメハメハ大王
○まっかな秋　○豆まき　○まんまるスマイル
○みんなともだち　○むしのこえ　○めだかの学校
○もみじ　○桃太郎　○森のくまさん
○むすんでひらいて　○やきいもグーチーパー　○やぎさんゆうびん
○山の音楽家　○やまびこごっこ　○ゆかいなまきば
○夕焼け小焼け　○ゆき　○ゆりかごのうた
○私と小鳥と鈴と　○WA になっておどろう
○勇気 100%「忍たま乱太郎」　○ハッピー・ジャム・ジャム「しまじろうのわお！」
○となりのトトロ「となりのトトロ」　○さんぽ「となりのトトロ」
○アンパンマンのマーチ「それいけ！アンパンマン」　○夢をかなえてドラえもん「ドラえもん」
○おどるポンポコリン「ちびまる子ちゃん」　○サザエさん「サザエさん」
○君をのせて「天空の城ラピュタ」　○崖の上のポニョ「崖の上のポニョ」
○ビビディ・バビディ・ブー「シンデレラ」　○小さな世界
○ミッキーマウス・マーチ

（13）　衣川ら（2013：87）が調査した曲集

1　歌おう！弾こう！こどもとともに／坂井康子他／ヤマハミュージックメディア
2　うたのメルヘン／伊藤嘉子他／共同音楽出版社
3　歌はともだち／教育芸術社
4　おいしいってうれしいね／大串和久他／共同音楽出版社
5　おんがく玉手箱／伊藤嘉子他／共同音楽出版社
6　おんがくのしくみ／今川恭子他／教育芸術社
7　音楽リズム／小林美実／東京書籍
8　おんぷであそぶぴあの／辻本健市・サーベル社
9　子どもの歌／A 大学オリジナル
10　こどものうた／A 大学オリジナル
11　こどものうた 200／小林美実／チャイルド社
12　こどものうた伴奏集／深川恵二他／自由現代社
13　こどものうた伴奏集Ⅱ／長谷川久美子／自由現代社
14　こどものうた伴奏大全集／長谷川久美子他／自由現代社
15　こどものうた 100／小林美実他／チャイルド社
16　子どものうた弾き歌いベスト 50／深見友紀子他／音楽之友社
17　こどものうた名曲全集／松山祐士／ドレミ楽譜出版社
18　実用こどもの歌曲 200 ／選松山祐士／チャイルド社
19　初等科音楽教育法〔改定版〕／初等科音楽教育研究会／音楽之友社
20　続こどものうた 200／小林美実／チャイルド社
21　楽しい音楽表現／高御堂愛子他／圭文社
22　手あそび百科／植田光子／ひかりのくに
23　弾き歌いテキスト／A 大学オリジナル
24　My Melody／鷲見三千代／全音楽譜出版社
25　My Lesson Ⅱ／谷本京子他／全音楽譜出版社

26　マイ・レパートリー／坂井康子他／ヤマハミュージックメディア
27　やさしい伴奏によるこどものうた①／東保／全音楽譜出版社
28　やさしい弾き歌い 75／植田光子他／音楽之友社
29　幼児のうた 130 選／繁下和雄／全国社会福祉協議会
30　幼児の音楽教育／音楽教育研究協会
31　幼児のための音楽教育／教育芸術社
32　わらべうたあそび秋・冬／畑玲子他／明治図書出版
33　わらべうたあそび春・夏／畑玲子他／明治図書出版

(14)「タークダーウィン魔法がっこう」は，山田克巳氏のオリジナル作品で 2019 年度保育学科身体表現コース「特別研究」の教材として使用した。

参考文献・引用文献

厚生労働省　2018『保育所保育指針解説』 同発行
厚生労働省　2017『保育所保育指針』 同発行
内閣府・文部科学省・厚生労働省　2018『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』 同発行
内閣府・文部科学省・厚生労働省　2017『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』 同発行
文部科学省　2018『幼稚園教育要領解説』 同発行
文部科学省　2017『幼稚園教育要領』 同発行
紙屋信義　2003『保育者養成における子どもミュージカル発表の実際』千葉大学教育学部研究紀要 51
衣川久美子・山崎和子・坂井康子　2013『保育士，幼稚園，小学校教諭養成校で用いられている子どもの歌』甲南女子大学研究紀要第 49 号人間科学編
坂井康子・岡林典子・山根直人・志村洋子　2013『乳幼児の音声表現のリズムと抑揚』甲南女子大学研究紀要第 49 号人間科学編
坂井康子　2007『幼児の音声表現における歌唱様発声』甲南女子大学研究紀要第 44 号人間科学編
坂井康子・五味克久　2003『子どもの歌唱に関する研究について：幼児の「つくりうた」の分析に基づく提言』神戸大学発達科学部研究紀要 10
坂井康子・五味克久　2001『子どもの歌唱におけるフレーズの長さと息継ぎについて』神戸大学発達科学部研究紀要 9
山田克巳　2019『タークダーウィン魔法がっこう（シナリオ・楽譜)』拓殖大学北海道短期大学

（原稿受付　2020 年 6 月 23 日）

令和２年３月１日

拓殖大学研究所紀要投稿規則

（目的）

第１条　拓殖大学（以下，「本学」という。）に附置する，経営経理研究所，政治経済研究所，言語文化研究所，理工学総合研究所，人文科学研究所，国際開発研究所，日本語教育研究所および地方政治行政研究所（以下，「研究所」という。）が刊行する紀要には，多様な研究成果及び学術情報の発表の場を提供し，研究活動の促進に供することを目的とする。

（紀要他）

第２条　研究所の紀要は，次の各号のとおりとする。

⑴　経営経理研究所紀要『拓殖大学　経営経理研究』

⑵　政治経済研究所紀要『拓殖大学論集　政治・経済・法律研究』

⑶　言語文化研究所紀要『拓殖大学　語学研究』

⑷　理工学総合研究所紀要『拓殖大学　理工学研究報告』

⑸　人文科学研究所紀要『拓殖大学論集　人文・自然・人間科学研究』

⑹　国際開発研究所紀要『国際開発学研究』

⑺　日本語教育研究所紀要『拓殖大学　日本語教育研究』

⑻　地方政治行政研究所紀要『拓殖大学　政治行政研究』

２　研究所長は，次の事項について毎年度決定する。

⑴　紀要の『執筆予定表』の提出日

⑵　投稿する原稿（以下，「投稿原稿」という。）及び紀要の『投稿原稿表紙』の提出日

⑶　投稿原稿の査読等の日程

（投稿資格）

第３条　紀要の投稿者（共著の場合，投稿者のうち少なくとも１名）は，原則として研究所の専任教員，兼担研究員および兼任研究員（以下「研究所員」という。）とする。

２　研究所の編集委員会が認める場合には，研究所員以外も投稿することができる。

３　研究所の編集委員会は，前項に規定する研究所員以外のうち，講師（非常勤）の投稿について，年度１回を限度に認めることができる。

（著作権）

第４条　投稿者は，紀要に掲載された著作物が，本学機関リポジトリ（以下「リポジトリ」という。）において公開されることおよび当該著作物の著作権のうち複製権・公衆送信権の権利行使を研究所に委託することを許諾しなければならない。

２　共同執筆として紀要に掲載する場合には，共同執筆者全員がリポジトリにおいて公開されることおよび当該著作物の著作権のうち複製権・公衆送信権の権利行使を研究所に委託することについて承諾し，投稿代表者に承諾書を提出しなければならない。投稿代表者は，共同執筆者全員の承諾書を投稿する原稿と一緒に研究所に提出しなければならない。

（執筆要領および投稿原稿）

第5条　投稿原稿は，研究所の紀要執筆要領の指示に従って作成する。

2　投稿原稿は，図・表を含め，原則として返却しない。

3　学会等の刊行物に公表した原稿あるいは他の学会誌等に投稿中の原稿は，紀要に投稿することはできない（二重投稿の禁止）。

（原稿区分他）

第6条　投稿原稿区分は，次の表1，2のとおり定める。

表1　投稿原稿区分：第2条に規定する理工学総合研究所を除く研究所

⑴論文	研究の課題，方法，結果，含意（考察），技術，表現について明確であり，独創性および学術的価値のある研究成果をまとめたもの。
⑵研究ノート	研究の中間報告で，将来，論文になりうるもの（論文の形式に準じる）。新しい方法の提示，新しい知見の速報などを含む。
⑶抄録	本条第5項に該当するもの。
⑷その他	上記区分のいずれにも当てはまらない原稿（公開講座記録等）については，編集委員会において取り扱いを判断する。また，編集委員会が必要と認めた場合には，新たな種類の原稿を掲載することができる。

表2　投稿原稿区別：理工学総合研究所

⑴論文，⑵研究速報，⑶展望・解説，⑷設計・製図，⑸抄録（発表作品の概要を含む），⑹その他（公開講座記録等）

2　投稿原稿区分は，投稿者が選定する。ただし，紀要への掲載にあたっては，査読結果に基づいて，編集委員会の議を以て，投稿者に掲載の可否等を通知する。

3　紀要への投稿が決定した場合には，投稿者は600字以内で要旨を作成し，投稿した原稿のキーワードを3〜5個選定する。ただし，要旨には，図・表や文献の使用あるいは引用は，認めない。

4　研究所研究助成を受けた研究所員の研究成果発表（原稿）の投稿原稿区分は，原則として論文とする。

5　研究所研究助成を受けた研究所員が，既に学会等で発表した研究成果（原稿）は，抄録として掲載することができる。

（投稿料他）

第7条　投稿者には，一切の原稿料を支払わない。

2　投稿者には，抜き刷りを30部まで無料で贈呈する。但し，査読を受けた論文等に限る。

（リポジトリへの公開の停止及び削除）

第8条　投稿者よりリポジトリへの公開の停止及び削除の申し出があった場合または編集委員会がリポジトリへの公開の停止及び削除が必要と判断した場合には，リポジトリへの公開の停止及び削除をおこなうことができる。

（その他）

第9条　本投稿規則に規定されていない事柄については，編集委員会の議を以て決定する。

（改廃）

第10条　この規則の改廃は，研究所運営委員会の議を経て研究所運営委員会委員長が決定する。

附　則

この規則は，令和２年３月１日から施行する。

平成 29 年 4 月 1 日

拓殖大学人文科学研究所紀要
『拓殖大学論集　人文・自然・人間科学研究』執筆要領

1. 発行回数

紀要『拓殖大学論集　人文・自然・人間科学研究』（以下，「紀要」という）は，原則として年 2 回発行する。原稿提出期日および発行は，次のとおりとする（厳守）。

⑴	原稿は，　6 月末日締切　－　10 月発行
⑵	原稿は，　10 月末日締切　－　3 月発行

2. 執筆予定表

投稿希望者は，研究所が定めた日までに，紀要の執筆予定表に必要事項を記入・捺印し，学務部研究支援課（以下，「研究支援課」という。）に提出する。

3. 使用言語

使用言語は，日本語又は英語とする。ただし，これら以外の言語での執筆を希望する場合は，事前に人文科学研究所編集委員会（以下，「編集委員会」という）に書面にて申し出て，許可を受ける。

許可を受けた原稿は，必ず外国語に通じた人の入念な校閲を受けたものに限る。

4. 様式

投稿する原稿は，完成原稿とし，原則としてワープロ原稿 2 部を，編集委員会に提出する。

⑴　ワープロを使用する際は，A4 判の白紙片面を縦長に用い，横書きで，1 行 39 文字，1 ページ 34 行で印字する。その際，天地，左右各 30 mm 程度の余白をとっておく。縦書きの場合もこれに準ずる。

⑵　欧文による原稿の場合は，A4 判の白紙片面を縦長に用い，天地左右の余白を 30 mm 程度とり，1 行 78 文字，1 ページ 34 行で印字する。外国語の要約の原稿もこれに倣う。

⑶　原稿の分量は，本文と注及び図・表を含め，原則として，A4 縦版・横書で次のとおりとする。なお，日本語以外の言語による原稿の場合もこれに準ずる。

①　日本語および全角文字で記す場合，原則として 24,000 字以内。

②　欧文の場合，原則として 48,000 字以内

⑷　投稿者は，紀要の複数の号にわたり，同一タイトルで投稿を希望することはできない。ただし，「資料」の場合は，同一タイトルの原稿を何回かに分けて投稿することができる。その場合は，最初の稿で，記載原稿の全体像と回数を明示しなければならない。

5. 原稿

⑴　原稿区分は，「拓殖大学研究所紀要投稿規則」に記載されているとおりするが，「その他」の区分，定義については付記のとおりとする。

⑵　原稿の受理日は，研究支援課に到着した日とする。

⑶　投稿は，完成原稿の写しを投稿者が保有し，原本を編集委員会宛とする。

⑷　投稿する原稿とあわせて，「拓殖大学論集 人文・自然・人間科学研究」投稿原稿表紙に必要事項を記入，「拓殖大学機関リポジトリへの公開等の許諾」に捺印し，原稿提出期日までに添付する。

6. 本文表記

⑴ 本文の構成を章・節・項のように分ける場合，それぞれの表記の仕方は，例えば，章はⅠ・Ⅱ……，節は 1.・2.……，項は 1)・2)……などの表記方法があるが，本紀要の場合，執筆者の研究分野が多岐にわたることを考慮し，とくに定めない。各執筆者が所属する学会の学会誌などの表記方法に準ずること。

⑵ 数字は算用数字を用いる。数字や欧字は，1 字のみの場合を除き，半角とする。
ただし，縦書きの場合に限り，数字は原則として漢数字を用いる。

⑶ 特殊な字体（イタリック・ボールド・ギリシャ文字など）・紛らわしい文字（l〈エル〉・1〈イチ〉・i〈アイ〉・0〈ゼロ〉・O〈オウ〉など）や大文字・小文字（W と w など）は，明瞭に区別できるよう指定する。また，添え字も，上付き・下付きを明瞭に指定する。

⑷ 本文中に文献・資料を引用・参照する場合は，下記の例のように，文献・資料の著者名（姓のみ）と発表年を示し，必要に応じて関連ページも示す。

青木（2001）は……，上村（2002：50-61）は……，青木・上村（2003）によれば……，…という説がある（大山 1998：43-52）。……という見解もある（飯田 2003；太田 1999）。青木ほか（2004）は……，など。

⑸ 本文中に文献・資料の一部を引用する場合は，引用部分を，「 」でくくる，字下げする，活字ポイントを小さくする，などの方法で表す。

7. 図・表・数式の表記および作成

⑴ 図（図には写真も含む）および表は必要最小限にとどめる。とくに，同じデータに関する図と表の重複は避ける。

⑵ 図および表は，各図・各表ごとに別紙とし，それぞれ，図 1・図 2…　表 1・表 2…のように通し番号を明示し，執筆者名を記入する。

⑶ 図および表のタイトル・説明文・出典などの原稿は，別紙にまとめる。外国語の要約をつけた場合は，図・表のタイトルと説明文は，外国語を併記することができる。

⑷ 本文中の図および表の挿入希望位置は，本文原稿の右側余白に記入する。また，図・表の大きさや体裁について希望がある場合は，本文原稿上に枠で指定するか，おおよその大きさなどを右側余白に記入しておく。なお，図・表の大きさや体裁は，編集委員会で決める。したがって執筆者の希望に添えない場合もある。

⑸ 図および表を本文中に引用する際は，「図 1 によれば……」「……は表 3 に示される」などのように示す。

⑹ 図は，黒インクで明瞭に描いたものか，ワープロあるいはコンピューターソフトを使用して描いたもので，そのまま写真製版が可能なもの（版下原稿）に限る。

⑺ 表は，ワープロあるいはコンピューターソフトを使用して作成する。

⑻ 図中や表中の文字や数字の大きさ，図の表現の細かさについては，刷り上がりの大きさで明瞭に読みとれるよう，縮小率を十分考慮して決める。

⑼ 数式は専用ソフトなどを使用して正確に表現する。数式の上下は 1 行ずつあける。

8. 注とその記載方法

⑴ 注は，本文内容の補足説明を行う場合と，引用・参照した文献・資料の出所を明示する場合に用いる。

⑵ 本文中の当該箇所の右肩に（ ）でくくった通し番号をつけ，注の内容は，本文のあとに，通し番号順にまとめて記す。

9. 文献・資料の表示方法

本文で引用・参照した文献・資料を表示する方法としては，本文中には著者の姓と発表年のみを記し〈これについては，前ページの本文表記 4 を参照のこと〉，原稿末尾の文献・資料表に詳しく表示する方法と，本文中には記さず，本文のあとの注に詳しく表示する方法の二つが一般的である。

⑴ 文献・資料表に表示する場合

① 文献・資料表に，下記の要領で記載する。なお，文献・資料表は，原稿の末尾（注の後ろ）に掲載する。

a. 学術雑誌など定期刊行物の場合は，著者名・発表年・文献名・定期刊行物名・巻または号番号・文献の最初と最後のページを明記する。単行本の場合は，著者名・発表年・書名・出版社（出版所）名を明記する。

b. 著者が複数の場合も，全著者名（姓名）を列記する。

c. 定期刊行物の巻・号番号およびページについては，巻ごとの通しページがある場合は，巻番号（ゴシック）と通しページを記す。巻ごとに通しページがない場合は，巻番号（ゴシック）のあとに号番号を（ ）でくくって示し，号ごとのページを記す。号番号のみの場合は，（ ）でくくった号番号とページを記す。

② その他の書式（記載順序や方法）については，本紀要の場合，執筆者の研究分野が多岐にわたることを考慮し，とくに定めない。各執筆者が所属する学会の学会誌などの要領に則って，統一した形式で記すこと。

③ 文献・資料の並べ方は，下記の要領による。

a. 日本語文献・資料，アジア地域言語文献・資料，欧語文献・資料の順に並べる。

b. 日本語文献・資料は，著者名の五十音順に並べる。アジア地域言語文献・資料はそれぞれの著者名の当該言語の固有の配列順（あるいはカタカナ表記の五十音順）に並べる。欧語文献・資料は著者名（姓が先）のアルファベット順に並べる。

c. 同じ著者の文献・資料は発表年の順に並べる。同じ発表年のものが複数ある場合は，本文の引用順に，a・b……を発表年のあとにつけて並べる。

⑵ 注に表示する場合

① 注の該当箇所に著者名・文献・資料名などを詳しく表示する方式で，この場合は，文献・資料表を省くことができる。

② 表示例は，以下の通り。

【日本語文献・資料】

小林政吉『宗教改革の教育史的意義』（創文社　1960）p. 12.　《単行本の場合》

林　泰成「ピーターズのコールバーグ批判」（佐野安仁，吉田謙二編『コールバーグ理論の基底』世界思想社　1993）p. 34.　《単行本所収の論文の場合》

石井雅史「コミュニケーションと規則」（日本哲学会編『哲学』第 51 号　2000）pp. 270–272.　《学術雑誌等の掲載論文の場合》

G. ドゥルーズ『ベルクソンの哲学』宇波彰訳（法政大学出版局 1974）p. 25.　《和訳書の場合》

【英文文献・資料】

Alexander C. Judson, *The Life of Edmund Spencer* (Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1945), p. 145.　《単行本の場合》

A. H. Bullen (ed.), *The Works of Francis Beaumont and John Fletcher* (Variorum ed.;

London London: George Bell and Sons, 1908), pp. 49–53.《論文集の編者表記の場合》

G. M. Dutcher et al., *Guide to Historical Literature* (New York: The Macmillan Co., 1931), p. 50.《著者が 3 名以上の場合》

F. A. Moe, "School Retrenchment," *School Review*, XLII (May 1934), p. 40.《学術雑誌等の掲載論文の場合》

John Calvin, *The Institutes of the Christian Religion*, trans. Henry Beverridge (2nd ed.; Edinburgh: T. & T. Clark, 1895), Ⅰ, pp. 40–45.《英訳書の場合》

【欧文文献・資料の略語の用法】

欧文文献・資料の引用・参照の際によく使われる略語（ loc. cit., ibid., op. cit ）の用法を，以下に記す。

loc.cit.　同じ文献・資料の同じ箇所を連続して引用する場合に用いる。

ibid.　同じ文献・資料から連続して引用する場合に用いる。その際，前と引用ページが異なる場合には，当該ページを表示する。

op.cit.　前に挙げた文献・資料に，いくつかの注を隔てた後に，再び言及する場合に用いる。したがって，この場合は，著者名（姓のみ）とページ数とを必ず表示する。

上記の略語は，単行本と学術雑誌の場合はイタリック体で，論文の場合はローマン体で表記する。

［ 使用例 ］

⑴　T. M. Parrot and R. H. Ball, *A Short View of Elizabethan Drama* (New York: Charles Scribner's Sons, 1943), p. 190.

⑵　*loc. cit.*

⑶　*ibid.*, p. 325.

⑷　E. H. C. Oliphant, *The Plays of Beaumont and Fletcher* (New Haven: Yale University Press, 1927), p. 67.

⑸　Parrot and Ball, *op. cit.*, p. 198.

⑹　Oliphant, *op. cit.,* pp. 89–91.

⋮

その他のよく用いられるページ表記略号（ただし，英文文献・資料の場合）

p. 5. ＝ page 5 の意味

pp. 17 f. ＝ pp. 17 *et seq.* とも表す。これは page 17 and the following page の意味

pp. 20 ff ＝ pp. 20 *et seq.* とも表す。これは page 20 and the following pages の意味

＊欧文文献・資料では，注に示す場合と，文献・資料表に示す場合とでは，著者名などの表記の仕方が異なる。これについては，以下の例を参照のこと。

〈 注に示す場合 〉

Alexander C. Judson, *The Life of Edmund Spencer* (Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1945), p. 145.

〈 文献・資料表に示す場合 〉

Judson, Alexander C., *The Life of Edmund Spencer.* Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1945.

＊なお，インターネット上の文献・資料を引用・参照する場合は，文献・資料表あるいは注に，原則として下記の事項を記載する。

執筆者・タイトル・年月日（掲載年月日あるいは更新年月日あるいは取得年月日）・URL

10. 原稿の審査

編集委員会が審査し決定する。その手続きは次の通り。

⑴ 原稿の内容に応じて編集委員以外の査読者を選び，査読を依頼する。それとともに編集委員の中から担当委員を選ぶ。査読者および担当委員は，原則として各 1 名とするが，場合により複数名とすることもある。

⑵ 査読者および担当委員は，論文・研究ノート・抄録・その他については，以下の 11 項目について原稿を検討し，査読結果（掲載の可否・原稿種類の妥当性についての意見や原稿に対するコメントなど）をまとめ，それを編集委員会に報告する。

① タイトルは内容を的確に示しているか
② 目的・主題は明確か
③ 方法・手法は適切か
④ データは十分か
⑤ 考察は正確かつ十分か
⑥ 先行研究を踏まえているか
⑦ 独創性あるいは学術的価値（資料的価値）が認められるか
⑧ 構成は適切か
⑨ 文章・語句の表現は適切か
⑩ 注や参考文献の表記は，執筆要領に添ったものになっているか
⑪ 図・表の表現は適切か

⑶ 編集委員会は，これらの報告に基づいて，委員の合議により，掲載の可否，原稿種類の妥当性および次項の「審査結果のお知らせ」に添える文書の内容などを決定する。なお，掲載の可否については，①このままで掲載，②多少の修正の上で掲載，③大幅な修正が必要，④掲載見送りの 4 段階で判定する。③については，執筆者の修正原稿を査読者と担当委員が再査読し，その結果に基づいて，編集委員会が掲載の可否等を決定する。

⑷ 研究会記録および公開講座記録の原稿については，原則として掲載する。ただし，この場合も編集委員の中から担当委員を選び，担当委員は上記項目の 9）等を検討する。その結果，執筆者に加筆修正を求めることがある。

11. 原稿の審査結果・変更・再提出

⑴ 投稿の採否は，編集委員会の指名した査読者の査読結果に基づいて，編集委員会が紀要への掲載を決定する。その際に編集委員会は，原稿区分の変更を投稿者に求める場合もある。

⑵ 編集委員会は，査読に基づき，若干の訂正，あるいは書き直しを要請することができる。

また，上記判定を受けた投稿者は，その趣旨に基づいて，原稿を速やかに修正し，再度，編集委員会に提出する。ただし，査読結果の内容に疑問・異論等がある投稿者は，編集委員会にその旨を申し出ることができる。

⑶ 投稿者は，投稿を許可された原稿（査読済）を，編集委員会の許可なしに変更してはならない。

⑷ 査読の結果，大幅な修正がある場合には，投稿者の修正原稿を編集委員会が再査読し，その結果に基づいて，編集委員会が紀要への掲載の可否等を決定する。

⑸ 編集委員会が，紀要に掲載しない事を決定した場合は，人文科学研究所長（以下「所長」という）より，その旨を投稿者に通達する。

12. 投稿原稿の電子媒体の提出

投稿者は，編集委員会の査読を経て，修正・加筆などが済み次第，A4 版用紙（縦版，横書き）

にプリントした完成原稿 1 部と電子媒体を提出する。電子媒体の提出時には，使用 OS とソフトウェア名を明記する。

なお，手元には，必ずオリジナルの投稿原稿（データ）を保管しておく。

13. 校正

投稿した原稿の校正については，投稿者が初校および再校を行い，所長，編集委員長が三校を行う。

この際，投稿者がおこなう校正は，最小限の字句に限り，版組後の書き換え，追補は認めない。

また，投稿者は，編集委員会の指示に従い，迅速に校正を行う。

投稿者が，期日までに校正が行われない場合には，紀要への掲載はできない。

14. その他

本執領に定められていない事項については，投稿者（執筆者）と協議の上，編集委員会が判断する。

15. 改廃

本執筆要領の改正は，編集委員会が原案を作成し，本研究所会議の議を経て，所長が決定する。

附則

この要領は，平成 18 年 4 月以降に投稿される原稿から適用する。

附則

この要領は，平成 26 年 4 月以降に投稿される原稿から適用する。

附則

この要領は，平成 29 年 4 月以降に投稿される原稿から適用する。

付記：「その他」の区分・定義について

①	研究動向：	ある分野の研究成果を総覧・整理しまとめたもので，研究史・研究の現状・将来への展望などを論じたもの。
②	調査報告：	ある課題についての文献・アンケート・聞き取り調査などの報告で，調査の意義が明確なもの。
③	資　　料：	文献・統計・写真など，研究にとっての資料的価値があると思われる情報を吟味し，それに解説をつけたもの。
④	討　　論：	本紀要に掲載された論文等に対する批判・質問および執筆者からの反論・回答。
⑤	研究会記録：	本研究所主催の研究会の講演内容および質疑の概要。
⑥	公開講座記録：	本研究所主催の公開講座の講演内容の詳細な記録あるいは概要。

以　上

明治三十七八年戦役陸軍凱旋観兵式諸兵参謀被仰付
明治三十九年四月十四日　内閣

免本職補参謀本部次長
明治三十九年四月十六日　内閣

陸軍勲功調査委員被仰付
明治三十九年四月十八日　内閣

明治三十七八年戦役第一勲績審査委員被仰付
明治三十九年五月十四日　内閣

御用有之清国へ被差遣
明治三十九年五月三十一日　内閣
六月十日東京出発、韓国を経て奉天に至り、鉄嶺、公主嶺、遼陽、大連、旅順、営口、新民屯、山海関、天津、北京、保定を巡視し、七月廿一日天津出発、同廿五日馬関上陸、同廿七日帰京。

〔26頁〕

任陸軍中将
明治三十九年七月六日

東宮葉山行啓地へ一周〔週〕一回出張被仰付
明治四十年二月二日　宮内省

御用有之満洲及韓国へ被差遣
明治四十年七月十一日　陸軍省
八月一日東京出発、京城、安東県、大連、奉天、長春、吉林、哈尓賓〔ハルビン〕、旅順を巡視し、九月一日帰朝。

依勲功特授男爵
明治四十年九月廿一日

勲功に依り特に金壱万円を賜ふ
明治四十年九月廿一日　宮内省

〔27頁〕

〔白紙、何も書かれていない〕

〔以上〕

（原稿受付　二〇二〇年六月二四日）

大本営陸軍参謀[33]

明治三十七年二月十一日

大本営陸軍参謀被免満洲軍参謀被仰付

明治三十七年六月二十日　内閣

叙[38][39]従四位

明治三十八年七月二十日

〔23頁〕

特派全権大使随員被仰付

明治三十八年十一月十三日　内閣

明治三十七年日露戦役に当り二月十一日大本営陸軍参謀を命せられ、六月一日満洲軍総司令部設置せらるゝに際し、同二日満洲軍参謀被仰付、七月六日総司令官侯爵大山元帥に随ひ東京出発、同十日宇品解纜、同十五日青泥窪上陸○引続き大石橋及ひ海城付近の戦闘に参与○八月より引続、鞍山店、首山堡、遼陽に戦闘○十月十日より沙河付近の会戦に参与○明治三十八年一、二月黒溝台の戦闘に参与○二、三月奉天に帰着○満洲全軍休戦条約締結の為め、九月八日奉天出発、同九日昌図停車場到着、同十三日西沙河子北方道路上に於て露軍の全権委員と出会し休戦条約を協定し、同十四日奉天に帰着○同十九日特命を帯ひて奉天出発、新民屯を経て北京天津に赴き、同廿六日奉天に帰着○日露両軍撤兵順序及ひ鉄道受渡協定の為め、十月廿八日奉天出発、同三十日四平街停車場に赴き、露軍の全権委員と協議決定し、同廿一日調印、十一月一日奉天に帰着○小村全権大使北京に赴くに付随員被仰付、同十三日奉天出発、同十五日北京到着○十二月廿八日天津出発、明治三十九年一月一日横浜に上陸帰朝。

英国皇族プリンス、アーサー、オヴ、コンノート殿下来航に付、接伴員被仰付

明治三十九年一月二十日　宮内省

〔25頁〕

御用有之広島へ出張被仰付

明治三十九年三月四日　宮内省

○同十一日張家湾付近の戦闘に参与○同十二日通州占領○同十四日北京攻撃○同日没歩兵一大隊を卒て東便門及ひ崇文門を経て先つ北京に入り、公使館区域に達し、英国と共に各国公使及ひ居留民を保護す○九月十日御用有之北京出発帰朝の途に就く○同十四日大沽に於て御用済となり帰朝を止め、直に北京に帰還す○九月六日第五師団司令部附被免○同日北清連合軍総指揮官幕僚として差遣被仰付同

〔21頁〕

廿六日北京出発、同廿七日天津到着、連合軍総指揮官ワルデルゼー元帥の司令部に合す○十月十七日ワルデルゼー元帥と共に北京入城儀鸞殿に入る○明治三十四年五月廿二日休暇帰朝許可せられ、北京出発、帰朝の途に就き、六月四日馬関上陸、同六日東京に到着。

御[20]用有之南清地方へ被差遣

明治三十四年八月五日　陸軍省

八月十六日出発、上海、杭州、蘇州、南京、武昌、漢口、福州、厦門、仙頭（ママ）、香港、広東を視察し、十月三十一日帰朝

天長節観兵式諸兵参謀長被仰付

明治三十四年十月二十二日　内閣

東宮[21]行啓地へ一周〔週〕一回出張被仰付

明治三十四年十一月十六日　宮内省

東宮[22][23][24][25][26]行啓地へ一周一回出張被仰付

明治三十五年五月十七日　宮内省

彰仁親王殿下大不列顛〔大ブリテン〕国皇帝皇后両陛下戴冠式参列として被差遣候に付、随行被仰付

明治三十五年五月十七日　宮内省

〔22頁〕

五月廿三日横浜解纜、加拿他〔カナダ〕及ひ新約克〔ニューヨーク〕を経て竜動〔ロンドン〕に至り、彰仁親王殿下に随行して英仏西三ヶ国を歴游し、再ひ竜動に帰り、日英同盟条約に連繋し、英国軍事当局者と秘密協約を締結し、印度内地視察の途次大患に罹りて安巴拉〔アンバラ〕衛戍病院に入り、十二月二十九日帰朝。

参謀本部[27][28][37][29][30][31][32]次長事務取扱兼勤被仰付

明治三十六年十月五日　内閣

参謀本部次長事務取扱兼勤被免

明治三十六年十月十二日　内閣

明治三十年六月二十五日　陸軍省
七月廿七日起程、北京営口天津南京漢口武昌に至り、九月廿五日帰朝
東宮御用掛被仰付
明治三十一年三月二日　宮内省

免[18]本職補参謀本部第二部長
明治三十二年一月十六日　陸軍省

御用有之清国へ被差遣
明治三十二年三月廿四日　陸軍省
三月三十日起程、上海杭州南京武昌漢口に至り、五月十二日帰朝。

任[19]陸軍少将
明治三十三年四月廿五日

〔19頁〕

兼補西部都督部参謀長
明治三十三年四月廿五日　内閣

清国[36]臨時派遣隊司令官被仰付
明治三十三年六月十六日　内閣

叙正五位
明治三十三年七月十日

第五師団司令部付被免
明治三十三年九月六日　内閣

北清連合軍総指揮官幕僚として差遣被仰付
明治三十三年九月六日　内閣
北清拳匪の乱猖獗となるや臨時派遣隊司令官を命せられ、在清国居留民及ひ公使館保護の為め、六月十九日宇品解纜○同廿五日大沽上陸○同廿九日天津へ前進○七月一日溜米廠付近戦闘○同六日天津城砲撃○同九日東家楼及ひ海光寺機器局戦闘○同十三日天津城攻撃日英米仏伊墺兵連合の指揮を執る○同十四日未明天津城陥落○此時北京各国公使館区域の

〔20頁〕

攻囲益々急にして救援の必要非常に切迫し、各国の増援兵続々到着し、我第五師団長山口中将師団全部を卒て天津に到着するに及ひ、臨時派遣隊を解かれ、第五師団長の令下に属することゝなり、同廿一日より第五師団司令部附として師団長を補佐することゝなる○同廿七日騎兵第五連隊第二中隊唐家湾付近敵情偵察に参与○八月五日北倉付近の戦闘に参与○同六日揚〔または楊〕村付近の戦闘に参与○同八日南蔡村付近の戦闘に参与○同九日河西務付近の戦闘に参与○同十日馬頭付近の戦闘に参与

〔16頁〕

任陸軍歩兵大佐

明治二十八年三月八日

大本営より御用之趣に付帰朝すべし

明治二十八年四月二十三日　第一軍司令官子爵野津道貫

御用有之台湾へ出張を命す

明治二十八年五月十五日　大本営

此役明治二十七年七月廿三日京城事変に参与○同月廿九日成歓に戦闘○九月十五日平壌に戦闘○十月廿五日鴨緑江付近に戦闘○十一月五日大孤山占領○同月十七日及ひ十八日岫岩に戦闘○二十八年一月十七日及ひ廿二日海城に戦闘○二月廿八日海城に戦闘○三月二日鞍山站付近に戦闘○同月四日牛庄城に戦闘○同月九日田庄台に戦闘○又安東県鳳凰城大孤山岫岩海城に民政部を開設し第一軍占領地域に軍政を布く。下の関に於る平和条約調印の後ち京都大本営より帰朝の命に接し、四月廿四日復州出発、大連旅順を経て、五月五日京都に着、同月十五日更に台湾へ出張を命

〔17頁〕

せられ樺山台湾総督の指揮に属す○同月十七日京都出発、同月廿一日八重山艦にて宇品解纜、同月廿二日長崎に於て浪速艦に移乗、同月廿五日淡水港外に投錨せり。同月廿六日前の台湾巡撫は台湾に共和政治を布告し、淡水の砲台に青虎旗を掲けて二十一発の祝砲を放ち、降伏明白となれり。次て我軍台湾北部を討伐するに及ひ先つ基隆淡水の混乱を整理し、既に受命の任務を終りたるを以て、六月廿五日淡水を発し、台北を経て基隆に出て、七月一日該地解纜、長崎〔長崎〕神戸を経て、同月七日東京に帰着す。

御用有之亜欧両洲へ被差遣

明治二十八年八月廿二日　陸軍省

同年十月五日東京出発、三十年三月廿五日帰朝す。旅行日数五百三十三日、此間埃及〔エジプト〕、拏比亜〔ヌビア〕、土耳其、高加索〔コーカサス〕、中亜細亜（ママ）、波斯〔ペルシャ〕、印度、緬甸、暹羅〔シャム〕、安南、東京を游歴視察せり。(15)

〔18頁〕

叙従五位

明治二十八年十一月十五日

補(16)参謀本部第三部長

明治二十九年五月十一日　陸軍省

御(17)用有之清国へ被差遣

又露領に入り、六月十二日浦潮斯徳に到着し、此に騎馬旅行を終り、同十六日同港解纜、釜山、長崎〔長崎〕、下の関を経て神戸に上陸し、同二十九日東京に着す。

任[10][11][12]陸軍歩兵中佐

明治二十六年二月十六日

叙正六位

明治二十六年四月十一日

御[13][14]用有之朝鮮国へ被差遣

明治二十七年六月六日　陸軍省

東学党の暴動猖獗を極め、清兵牙山に上陸して物情騒然たりし時なり。乃ち其翌七日東京出発、広島に赴き、同九日歩兵第十一連隊第一大隊と同船、宇品解纜、同十三日仁川上陸、同十四日京城に入る。

七月三日大鳥公使より政府へ上申の旨を帯び外務省参事官本野一郎と共に京城出発、同九日東京に着、同十三日政府よりの訓令を帯て東京出発、同

〔15頁〕

十九日京城帰着。

大本営御用掛兼勤を命す

明治二十七年六月九日　陸軍省

大本営附被仰付

明治二十七年十月四日　軍事内局

大本営附被免第一軍司令部附被仰付

明治二十七年十月五日　軍事内局

第五師団参謀被仰付

明治二十七年十月六日　第一軍司令部

第五師団参謀を免し第一軍司令部附被仰付

明治二十七年十二月八日　第一軍司令部

参謀官と心得べし

明治二十七年十二月八日　第一軍司令部

第一軍管民政庁長官心得被仰付

明治二十七年十二月十日　第一軍司令部

免第一軍管民政庁長官心得

明治二十八年三月八日　第一軍司令部

〔モンテネグロ〕の六ヶ国を視察し、翌二十三年二月廿七日伯林に帰着。

叙(3)(4)従六位

明治二十三年七月三日

独(5)(6)(7)(8)(9)逸国公使館附被免補参謀本部編纂課々員

明治二十四年十二月十五日　陸軍省

免本職補参謀本部編纂課長

明治二十四年十二月二十六日　陸軍省

明治二十四年一月一日附を以て帰朝の途次、騎馬にて露西亜、中央亜細亜、蒙古、満洲及ひ北清を経歴せんことの請願を提出し置たるに左の命令に接せり。

来る明治二十五年一月帰朝の途次、左の通り旅行を命す

但し気候其他の見込により旅費額の支弁し得る限り多少出発期を伸縮し、経路を変換するは苦しからす

〔13頁〕

二十五年一月伯林を発し、聖彼得堡〔サンクトペテルブルク〕に至り、莫斯科〔モスクワ〕、薩馬拉〔サマラ〕を経、西比利亜〔シベリア〕に入り、阿摩斯科〔オムスク〕を経て塞米巴拉丁斯科〔セミパラチンスク〕に達し、夫より都て申出の通り、経過旅行すべし。尤も浦潮斯徳〔ウラジオストク〕着の後ち清領に入ると否とは臨機便宜に任すべし

明治二十四年六月五日　参謀総長熾仁親王

明治二十五年二月十一日単騎伯林を発し、波森〔ポーゼン〕、襪尓沙瓦〔ワルシャワ〕、哥威諾〔コヴノ〕を経て、三月廿四日聖彼得堡に到着、四月九日該地を発し、同月二十四日莫斯科に、六月廿八日比尓摩〔ペルミ〕に、七月九日烏拉〔ウラル〕山を越へ、八月八日阿摩斯科に達し、夫より道を中央亜細亜の方向に転し、同月三十日塞米巴拉丁斯科に至り、九月廿四日亜尓泰〔アルタイ〕山を越て外蒙古に入り、道を漠北蒙古の三大部に取り、科布多〔コブド〕、烏里雅蘇台〔ウリヤスタイ〕、庫倫〔クーロン〕を経、十一月廿五日清領の北端買売城を経、露領恰克図〔キャフタ〕に到着し、夫よりハバルダカン嶺を越へ、具加尓〔バイカル〕湖の南岸に沿ふて十二月四日義尓克斯科〔イルクーツク〕に達し、再ひ湖岸に沿ふて同廿一日ヴェルフ子ウジンスクに至り、明治二十六年一月十五日智他〔チタ〕に、同廿九日ネトルチンスク六日子ルチンスクに達し、夫より悉勤喀〔シルカ〕河及ひ黒竜江の氷上を騎行すること三十九日間にして

〔14頁〕

三月八日ブラゴヴェスチェンスクに出て、是より道を満洲に取り、愛琿、墨尓根〔メルゲン〕、齊々哈尓〔チチハル〕、吉林、寧古塔、琿春を経て

甸〔ビルマ〕のラングーンに至り、緬甸西岸の各地に寄港して、五月四日印度のカルカッタに上陸し、同月十六日印度政府の避暑地シムラに赴き、研究の為め滞在すること七週間、七月一日シムラを発し、亜富汗〔アフガニスタン〕の国境に至り、更に中央印度を経て南印度の各地を視察し、其南端ツチコリン港より乗船して錫蘭〔セイロン〕島に渡り、九月二日コロンボを出帆し、同廿五日横浜に上陸帰朝。

免兼参謀本部長伝令使
　明治十九年四月五日　陸軍省

免兼職
　明治十九年十月廿二日　陸軍省

参謀本部陸軍部編纂課第二部主事心得兼勤被仰付
　明治十九年十月廿二日　陸軍省

〔11頁〕

独逸国公使館附被仰付
　明治二十年三月一日　内閣

免本職
　明治二十年三月五日　陸軍省

参謀本部陸軍部編纂課第二部主事心得被免
　明治二十年三月五日　陸軍省

独逸国留学生徒取締兼勤被仰付
　明治二十年三月七日　陸軍省

独逸国留学生徒取締兼勤中手当として一ヶ月銀貨五十円を賜ふ
　明治二十年三月十七日　陸軍省

同年四月三日、東京出発、印度洋及ひ日巴拉太〔ジブラルタル〕を経てブレーメンに上陸、五月廿七日伯林〔ベルリン〕に到着、公使館附武官の勤務に就き、同二十五年に至る。

任陸軍歩兵少佐
　明治二十一年三月廿七日

巴尔干〔バルカン〕半島巡回被仰付
　明治二十二年七月三十一日　陸軍省

〔12頁〕

公使館附武官勤務中、此命を受け、同年十月十五日伯林を発し、墺国〔オーストリア〕を経、塞尔維〔セルビア〕、羅馬尼〔ルーマニア〕、布尔牙利〔ブルガリア〕、土耳其〔トルコ〕、希臘〔ギリシャ〕、蒙的尼羅

明治十七年八月二日　太政官
帰朝の途次、一般視察の格を以て天津より牛庄に寄港し、就中東靖氏の事情を詳細探究可致候事
明治十七年八月七日　参謀本部
北京に駐在すること前後三年、帰朝の命を受るや十月五日北京出発、芝罘牛庄上海を経て十一月十三日帰朝。

補参謀本部管西局員
明治十七年十一月十三日　陸軍省

兼補参謀本部長伝令使
明治十七年十一月十八日　陸軍省

〔9頁〕

清国公使館附被免候事
明治十七年十一月二十四日　太政官

特派全権大使伯爵伊藤博文清国被差遣候に付、随行被仰付候事
明治十八年二月二十六日　太政官
同年二月二十八日東京出発、横浜より水路神戸長崎〔長崎〕芝罘を経て、三月十五日天津に、同十九日北京に到着し、四月十八日天津に於て伊藤大使と李鴻章との間協議成立せし後ち、同十九日大使に随ひ天津解纜、下の関神戸を経て、同二十八日帰朝。

補参謀本部第二局課員兼同部長伝令使
明治十八年七月廿四日　陸軍省

第二局第一課附被仰付候事
明治十八年七月廿四日　参謀本部

一等給下賜候事
明治十八年八月二十九日　陸軍省

兼補参謀本部課僚
兼参謀本部長伝令使如故
明治十八年十二月一日　陸軍省

編纂課附被仰付候事
明治十八年十二月二日　参謀本部

〔10頁〕

御用有之印度地方へ被差遣
明治十九年二月十七日　内閣
同年三月二十六日横浜解纜、香港、新嘉坡〔シンガポール〕を経て緬

一等給下賜候事
明治十四年十月一日　陸軍省

御用有之横浜港へ被差遣候事
明治十五年二月二十三日　参謀本部

御用有之東京鎮台諸兵演習地へ被差遣候事
明治十五年四月六日　参謀本部

参謀本部管西局員兼同部長伝令使被免同部出仕被仰付候事
明治十五年七月廿四日　陸軍省

〔7頁〕

御用有之清国へ被差遣候事
明治十五年七月廿四日　陸軍省

御用有之朝鮮国へ被差遣候事
明治十五年七月三十日　陸軍省

御用有之清国へ被差遣旨達し相成候処今般御用有之朝鮮国へ被差遣候に付ては右御用済之上清国へ出張可致此旨相達候事
明治十五年七月三十日
此時は則ち花房公使朝鮮事変の際なり○七月三十日金剛艦に乗組み横浜出帆、神戸を経て仁川に上陸し、仁川京城間の測量に従事し、後ち済物浦に於て日韓条約調印の翌日仁川解纜、九月十四日帰朝

在北京日本公使館附将校不在中、山東省以北駐在将校管理可致此旨相達候事
明治十五年九月廿二日

九月廿六日出発、上海より南京に至り、更に海路芝罘に上陸し、山東直隷の海岸に近き地方を陸行して天津に出て、十一月十九

〔8頁〕

日北京に到着せり

任②陸軍歩兵大尉
明治十六年二月六日

叙正七位
明治十六年四月九日

清国公使館附被仰〔付〕候事
明治十六年六月二日　太政官

帰朝被仰付候事

参謀本部伝令使更に被仰付候事　陸軍省
明治十一年十二月廿六日

参謀本部伝令使被免教導団歩兵大隊附被仰付候事
明治十二年三月廿七日　陸軍省

教導団歩兵大隊附被免参謀本部管西局員被仰付候事　陸軍省
明治十二年八月九日

御用有之清国被差遣候事　参謀本部
明治十二年八月
同年八月十五日東京出発、上海天津を経て北京に至り、更に内蒙古多倫諾尓〔ドロンノール〕に旅行し、再ひ往路を経、十二月二

〔5頁〕

十五日帰朝

参①謀本部管西局員被免同部出仕被仰付候事
明治十二年八月十六日　陸軍省

叙従七位
明治十三年二月十四日

参謀本部出仕被免教導団歩兵大隊附被仰付候事　陸軍省
明治十三年二月二十八日

教導団歩兵大隊小隊長更に被仰付候事
明治十三年六月廿三日　陸軍省

第三中隊第一小隊附更に被仰付候事
明治十三年六月三十日　陸軍教導団

教導団歩兵大隊小隊長被免参謀本部長伝令使被仰付候事　陸軍省
明治十三年十月二十九日

山県本部長へ随行、下志津原へ被差遣候事
明治十三年十一月九日　参謀本部

〔6頁〕

参謀本部管西局員兼参謀本部長伝令使更に被仰付候事
明治十四年三月二日　陸軍省

山県参謀本部長、三越并に加賀地方近傍へ地理視察及ひ加賀三越出張の序を以て因伯地方巡回被仰付候に付随行被仰付候事
明治十四年六月　参謀本部

御用有之横浜港へ差遣候事　陸軍参謀局
明治九年一月九日

御用有之下の関へ差遣候事　陸軍参謀局
明治九年一月十四日

補十等出仕
明治九年二月廿二日

〔3頁〕
陸軍中佐関迪教御用有之横浜被差遣候に付随行申付候事　陸軍参謀局
明治九年五月廿二日

米国費拉特費〔フィラデルフィア〕府博覧会へ差遣候事
明治九年六月廿三日　正院
同七月十一日出発、同十月三十日帰朝

補十一等出仕（官吏の等級十五等を十七等までに改正せられし結果）
明治十年一月十三日

参謀局附申付候事　陸軍省
明治十年一月十三日

第五課分課申付候事　陸軍参謀局
明治十年一月十五日

御用有之大坂表へ差遣候事　陸軍参謀局
明治十年二月二十日

征討軍団書記申付候事　征討総督本営
明治十年二月二十三日

同廿五日筑前博多に上陸し、尓来本営に従ひ、肥後薩摩大隅日向の間にあり。細島に至るに及ひ脚気病に罹り後送せらる。

〔4頁〕
武官履歴

任陸軍中尉　歩兵科と定めらる。
明治十一年五月七日

参謀局伝令使被仰付候事　陸軍省
明治十一年五月七日

参謀本部出仕被仰付候事　陸軍省
明治十一年十二月九日

部分がある。ただし一読した限りでは、そこが特別重要であるというようには見えない。あとで付け加えたものであろうか。また赤で記された中には註を意味するのであろうか、①、⑶といった形で番号がふられている個所もある。ただしそうした番号の参照先は明示されていないので、今回の翻刻に目を通す限りでは意味がないものである。しかし本稿では念のため、赤字で記された部分はすべて太字にして識別できるようにした。

五、赤の取消線が引かれているところは、そのまま忠実に再現した。

〔表紙〕

福島安正「慶応元年ヨリ明治四十年ニ至ル履歴」

〔1頁〕

仕官前履歴

慶応元年、和蘭銃を用ひ二百発の射撃を為し、松本藩主戸田光則より賞を受く。

同三年二月廿五日、軍事修業の為め松本を発して江戸に来り、旧幕臣鈴木邦三郎の塾生となる。

戊辰〔戊辰〕の役、父安広、奥羽征討の軍に加はり従ひ、越後口に出陣し、安正は藩命を以て松本に帰る。

明治二年、藩主、朝廷より召されて上京するに従ひ、東京に出て、四月廿一日より開成所に入り、英学を修め、続て同四年三月まて大学南校に在学せり。後ち学資支へざるを以て退学し、更に北門社、蘭嚒社等の私立学校に在りて英学を研究し、同六年に至る。

文官履歴

十三等出仕申付候事　司法省
明治六年四月三日

補十一等出仕　陸軍省
明治七年九月十五日

〔2頁〕

参謀局分課申付候事　陸軍省
明治七年九月十五日

第一課分課申付候事　陸軍参謀局
明治七年九月十五日

御用有之横浜表へ差遣候事　陸軍参謀局
明治七年十二月廿五日

御用有之大坂表へ差遣候事　陸軍省
明治八年二月十九日

第一課分課差免第五課分課申付候事　陸軍参謀局
明治八年四月十五日

人文・自然・人間科学研究　第四四号　一―一四頁　二〇二〇・一〇

資料紹介

福島安正「慶応元年ヨリ明治四十年ニ至ル履歴」

澤田次郎

福島安正（一八五二―一九一九年）は明治陸軍の情報活動の中核をになった人物として知られている。福島は一八九二（明治二十五）年から翌九三年にかけて行ったシベリア単騎横断によって国民の間で有名となり、日露戦争前から後にかけて参謀本部第二部長、さらに日露戦争後に参謀本部次長、参謀次長の要職をつとめ、関東都督の任を終えた一九一四（大正三）年に大将となり後備役に編入された。

明治期の日本陸軍の情報活動を研究する上で、福島はキーパーソンとして避けて通ることのない人物である。これまで福島の経歴については、もっとも詳しいものとして「福島将軍年譜」太田阿山『福島将軍遺績』（東亜協会、一九四一年、大空社、一九九七年復刻）巻末所収があった。またそれと補い合う形で、秦郁彦編『日本陸海軍総合事典　第二版』（東京大学出版会、二〇〇五年）、あるいは歴史群像編集部編『日露戦争兵器・人物事典』（学研パブリッシング、二〇一二年）所収の福島安正の項がある（後者は長南政義氏の執筆）。

しかしながらより詳細なものとして、国立国会図書館憲政資料室所蔵「福島安正関係文書」請求番号九二に、「慶応元年ヨリ明治四十年ニ至ル履歴」がある。これは福島の署名がなされたペン書きによる自筆原稿である。タイトルにあるように一八六五（慶応元）年から一九〇七（明治四十）年までの自身の履歴を記したもので、その時期に限っては、先にあげた文献を大幅に補うものとなっている。

この履歴書は福島の研究を行う上で欠かすことのできない資料となるが、比較的分量が多いため、筆写にはそれなりの時間を要する。そこで研究者の便を考慮して、国立国会図書館の許可を得た上で、ここに紹介、翻刻することとした。

キーワード：福島安正、陸軍、参謀本部、情報、諜報、工作、インテリジェンス

〔凡　例〕

一、原文に頁番号は記されていないが、ここでは表紙を入れない一頁目を〔1頁〕とし、以下同様の形で原紙の順番にしたがって頁番号をゴシック体で記載した。

二、表紙タイトルの「慶応元年ヨリ明治四十年ニ至ル履歴」、一頁の「仕官前履歴」「文官履歴」、四頁の「武官履歴」の小見出しは、識別しやすいよう太字ゴシック体に改めた。

三、原文はカタカナで書かれ、句読点は入っていないが、読みやすさを考慮してタイトルを除いてひらがなに改め、適宜句読点を入れた。また旧字体は新字体に改めた。

四、原文は基本的に黒インクのペンで記されているが、所々赤インクで書かれた

執筆者および専門分野の紹介（目次掲載順）

小林　敏宏（こばやし・としひろ）	政経学部准教授	英学思想史，英語社会論
Oscar Javier Mendoza García（おすかる・めんどさ）	外国語学部特任講師	哲学，神学
青木　啓子（あおき・けいこ）	商学部講師（非常勤）	言語学，異文化コミュニケーション
塩崎　　智（しおざき・さとし）	外国語学部教授	比較文化，日米交流史
海口　浩芳（うみぐち・ひろよし）	商学部教授	教育学，教育社会学
萬　　司（よろず・つかさ）	拓殖大学北海道短期大学教授	音楽科教育，特別支援教育
澤田　次郎（さわだ・じろう）	政経学部教授	日本政治史，日本政治思想史

表紙ロゴ『拓殖大学論集』は，西東書房，二玄社のご協力をいただきました。
2社に感謝申し上げます。
⑴「拓」 次の2項目を合成
　手偏　西嶽華山廟碑（西東書房刊，p.12の「持」より）
　石　　西嶽華山廟碑（西東書房刊，p.15）
⑵「殖」 西嶽華山廟碑（二玄社刊，p.90）
⑶「大」 西嶽華山廟碑（西東書房刊，p.9）
⑷「學」 史晨後碑（二玄社刊，p.52）
⑸「論」 尹宙碑（西東書房刊，p.36）
⑹「集」 西嶽華山廟碑（西東書房刊，p.11）

人文・自然・人間科学研究　第44号　ISSN　1344-6622（拓殖大学論集320）　ISSN　0288-6650
2020年（令和2年）10月23日　印　刷
2020年（令和2年）10月30日　発　行

編　　集　拓殖大学人文科学研究所編集委員会
編集委員　犬竹　正幸　海口　浩芳　長尾　素子　関　　良基　田野　武夫
　　小林　敏宏　村上　祐紀　永江　貴子　廣澤　明彦　大森　裕二
発 行 者　拓殖大学人文科学研究所長　犬竹　正幸
発 行 所　拓殖大学人文科学研究所
　　〒112-8585　東京都文京区小日向3丁目4番14号
　　Tel. 03-3947-7595
印 刷 所　㈱ 外為印刷

THE JOURNAL OF HUMANITIES AND SCIENCES

Number 44 October 2020

CONTENTS

Articles:

Toshihiro KOBAYASHI — A Cultural-Semantic and Semiotic Perspective on the Notion of 'English' in Non-English-Speaking 'Kokugo' Sphere (1)

Oscar Javier MENDOZA GARCÍA — Quiasmos en San Lucas 24 (31)

Keiko AOKI — Reconsideration on the Passive Construction in English Sentences (59)

Study Notes:

Satoshi SHIOZAKI — Research on 50 Japanese Passengers on the Trans-Pacific Ship Leaving Yokohama on March 26, 1872 for San Francisco, with an Overview of Academic Development for a Quarter Century on Studies of Japanese Students Studying in the United States in the Early Meiji Era (75)

Hiroyoshi UMIGUCHI — Issues of Inclusive Education in High Schools (108)

Tsukasa YOROZU — Think about Cooperation between Kindergarten and Elementary School from Musical Expressions of Children — From the Practice of Musicals for Children — (120)

Material:

Jiro SAWADA — Fukushima Yasumasa's Resume, 1865–1907 (*1*)

Instructions to Authors (142)

Edited and Published by

INSTITUTE FOR RESEARCH IN THE HUMANITIES

TAKUSHOKU UNIVERSITY

Kohinata, Bunkyo-ku, Tokyo 112–8585, JAPAN