

研究紀要

第 38 号

(目 次)

<論 文>

前田家臣村田四兵衛組における軍役構成と武家奉公人 … 則 竹 雄 一 … 1

<書評・紹介>

小川幸司・成田龍一『シリーズ歴史総合を学ぶ①～③』… 金 子 奨 悟 … 23

<論 文>

Uphill Battle by the Little Rock Nine …………… Jun Harada … (1)

2023

獨協中学校・高等学校

Dokkyo Junior & Senior High School Review

No. 38

2 0 2 3

Contents

Articles :

Military Composition and Samurai Family Servants

in the Group led by Murata Shihei, Maeda Clan's Servant

..... Yuichi NORITAKE ... 1

Book review & introduction :

Koji OGAWA, Ryuichi NARITA,

"Series : How to Study Modern and Contemporary Histories"

..... Shogo KANEKO ... 23

Articles :

Uphill Battle by the Little Rock Nine

..... Jun HARADA ... (1)

Edited by

Dokkyo Junior & Senior High School Review Committee

Address : Dokkyo Junior & Senior High School

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

前田家臣村田四兵衛組における軍役構成と武家奉公人

則竹雄一

はじめに

大名軍隊編成のなかで、若党・中間・小者といった武家奉公人層の位置づけは、欠かせないものであり、さらに近年における、秀吉期において奉公人を独自の身分と位置付ける藤井讓治説の登場などによつて、さらに重要性が高まったと言える。

近世における奉公人に関する研究史は厚いものがある。その中心的分析の視角は、近世社会における雇用労働の成立と展開であったとみられる。そのなかで武家奉公人についても譜代奉公から出替奉公への変化が問題とされてきた。藤井氏が指摘する奉公人理解の混乱の前提には、奉公人が百姓から供給されるとする循環構造を設定したことに基つき、奉公人を百姓身分とする暗黙の了解があったのではないかと考えられる。独自身分とする視点は欠如していたのであろう。新しい武家奉公人研究への画期となったのが高木昭作氏によるいわゆる身分法令や「一季居」の新解釈であろう。⁽³⁾身分法令の「侍」について、従来の兵農分離政策の兵 \parallel 武士ではなく、奉公人の若党であるとし、慶長期以降に発令される「一季居」禁令の「一季居」は一年季奉公人ではなく、一年季契約などの短期契約の奉公を望みながら奉公先を

決定しない浪人のことであるとしたのである。これを踏まえながら、戦国期における民衆の稼ぎ場としての戦場との視点から藤木久志氏の雑兵論が登場した。⁽⁴⁾一方、藤井讓治氏により豊臣期に多く存在する奉公人関係文書から百姓や商人・職人とは相違する独自の身分としての奉公人論が提示された。この状況によれば、戦国・近世初期における武家奉公人の新たな位置づけを踏まえた軍隊構成論が展望されなければならぬ。

当該期の大名備えレベルでの軍役構成のみならず、給人層の軍役構成を具体的内容を示す史料がほとんどない中で、大坂冬の陣に際しての加賀前田氏の家臣村田四兵衛長末組の着到状の写が伝来することは知られている。本稿ではこれらの史料に改めて注目したい。前田氏の軍隊構成についての分析は少なからず存在が、⁽⁵⁾この史料で注目されるのは前田氏家臣の御馬廻衆の軍役構成を示す希有な史料であることである。すでに、これに注目した木越隆三氏によつて家中奉公人と給人夫役に関する史料として分析されている。⁽⁶⁾木越論文に学びながら御馬廻衆の軍役を示す史料として改めて軍役構成の特徴と当該期の武家奉公人政策の確認を行ないたい。

1、前田家臣村田四兵衛組の着到状

前田家臣の馬廻衆着到状の写は、加越能文庫所蔵の『慶長軍役遺事』三巻に収載される。また、『日本経済大典』巻一〇所収の「軍役古今通解」第四冊で刊行されている。⁽⁷⁾ 加賀前田氏の家臣村田四兵衛長末の子孫村田縫殿右衛門景慶が所持していた文書を、藩主に献上するときには控えとして、享保二年（一七一七）に前田氏家臣で軍学者でもある有沢武貞が筆記したものが元であったと見られる。これには「爰に賀州より慶長十九年浪花冬の御陣御供に随ふ御馬廻の士十九人の人馬高の事其頭たりと云伝ふ村田四兵衛長末一組の書付則子孫の村田縫殿右衛門景慶所に伝へ持て先年太守へ本紙を獻ず其節担当たる写之（享保二丁酉年八月十日武貞に許借す乃写之）者也」との注記が見られる。御馬廻衆の村田組が村田自身を含めて十九人の給人で構成されていたことがわかる。この点は、『軍役古今通解』で着到状に続いて掲載される四通の「扶持方銀子割符」という史料によっても示される。⁽⁸⁾ これによれば、扶持を受け取る給人名が村田四兵衛を含めて一人が記載されているのである。

村田四兵衛は宇喜多秀家の旧臣で、父は浦上九郎左衛門であり、関ヶ原の合戦後の慶長五年に前田利長に仕官して、六年七月に一五〇〇石、御馬廻組頭となり、寛永六年正月三日に死去した。⁽⁹⁾ 慶長十九年十月大坂御陣御役付」に「御馬廻組頭」のひとりに名がみえる。⁽¹⁰⁾ この点から、大坂冬の陣に際して御馬廻組頭村田四兵衛に所属する組士が、組頭に提出した着到状であり、村田組の大坂冬の陣にける軍役構成の全体を知ることが可能である。

三一通の着到状を一覧にしたのが「表1」である（十一月着到状と十二月着到状ごとに組構成員の石高順に並べた。また、以後「数字」は表1の史料番号）。『軍役古今通解』では、一八番目の「21」と一九番目の「21」との間に「右は慶長十九年十一月の切手十七通の写也、此次同十二月の切手十三通の写あり」との注記があり、二つのグループに分けて文書が写されていることがわかる。但し、最初のグループを一七通とするが、実際は十八通ある。『慶長軍役遺事』では、目次にある佐久間分が欠如していることから三〇通となっているが、『軍役古今通解』では、佐久間分もあり三一通となる。十一月着到状は一八通であり、十二月分着到状の人名の比較から笠間平馬分が欠損しているとみられる。十二月分着到状は二三通であり、こちらには笠間平馬分が存在するので、一二通に人名の重なりが見られる。なぜ着到状が十一月と十二月に連続して出されているのかはよくわからない。慶長十九年の大坂冬の陣では、前田利光（のち利常）は十月十四日に金沢を出陣して、十一月十七日に住吉で徳川家康に謁見して、阿倍野に布陣した。大坂冬の陣は、十二月十九日に和議が成立して開陣となる。⁽¹¹⁾ 最初の着到状は、大坂冬の陣の直前に、二度目の着到状が戦闘が終了して開陣の直前に出されていることになる。

これらの着到状は、村田四兵衛の二通「22」が戸川外記殿・新織部殿宛となつてゐる以外は、組頭の村田四兵衛宛となつてゐる。発給の日付けは、慶長十九年十一月付け一八通と、慶長十九年十二月付けの一三通となる。但し、「19」の村田四兵衛着到状の日付けは、「慶長十九年十月四日」であり、どちらの日付けとも相違する事例となっている。これは十二月のグループに含まれ、第二グループの日付けう

〔表1〕御馬廻組頭村田四兵衛組着到状一覧

年月日	差出	分類	石高	上下 (合)	計 算 合 計	自 分 注 記	戦闘員		戦闘補助員(奉公人)					非戦闘員		馬													
							①侍	②若党 (手明)	③中間・小者	④夫役	⑤馬																		
							鍵 (本)	弓 (丁)	鉄砲 (丁)	小者	中間	鍵持	甲持	具足 取	馬取	破箱	甲懸 箱	葦履 取	台所 人	(②③) 合計	割合	夫 丸	小荷 駄連	乗馬 (定)	小荷駄 (定)	合計 (定)			
1	慶長19年11月6日	佐藤与三左衛門	D	2000	45																				2		(4)	6	
2	慶長19年11月7日	村田四兵衛	D	1500	36																				2		(3)	5	
3	慶長19年11月5日	佐久間三左衛門	D	1200	26		○																			1		(3)	4
4	慶長19年11月5日	菊池九郎衛門	D	1000	21																					1		(2)	3
5	11月5日	板坂市右衛門	A	800	26	25		4	1	1	6						1	2	1	1	1	1	14	54%	2	3	1	(3)	4
6	11月5日	山川織部介	A	800	25	24		4	1	1	5						1	2	1	1	1	13	52%	2	3	1	(3)	4	
7	慶長19年11月5日	岸田次左衛門	D	400	17																						(1)	2	
8	慶長19年11月5日	中川三郎左衛門	D	400	11																						(1)	3	
9	霜月17日	日夏与左衛門	D	400	11		○																				(1)	2	3
10	慶長19年11月5日	篠田助左衛門	A	400	9	8					2																1	2	3
11	慶長19年11月6日	山崎吉左衛門	A	400	8	7					1																1	1	2
12	慶長19年11月5日	辻村六郎右衛門	A	300	8	7					1																1	1	2
13	慶長19年11月5日	小川次郎九郎	A	300	7	6					1																1	1	2
14	慶長19年11月5日	村田吉左衛門	B	200	10	9					2																1	1	2
15	慶長19年11月5日	小塚無兵衛	A	200	8	7	○				1																1	1	2
16	慶長19年11月5日	寺尾太郎兵衛	D	200	4		○				1																(1)	1	2
17	慶長19年11月5日	井上里右衛門	A	180	6	5					1																1	1	2
18	慶長19年11月5日	橋爪四郎三郎	A	180	9	8	○				2																1	1	2
19	慶長19年10月4日	村田四兵衛	D	1500	34																						1	3	(4)
20	慶長19年12月14日	佐久間三左衛門	B	1200	26	25					6																1	3	(4)
21	慶長19年12月12日	板坂市右衛門	C	800	26																						2	(3)	5
22	慶長19年12月12日	山川織部	C	800	25																						1	(3)	4
23	慶長19年12月15日	岸田次左衛門	C	400	17						侍5																1	(1)	3
24	慶長19年12月	日夏与左衛門	C	400	11						侍4																1	(1)	2
25	慶長19年12月14日	篠田助左衛門	B	400	10	9					侍1																1	(2)	3
26	慶長19年12月14日	山崎吉左衛門	B	400	8	7																					1	1	(2)
27	慶長19年12月4日	小川次郎九郎	A	300	7	5					手明1																1	1	(2)
28	慶長19年12月14日	小塚無兵衛	C	200	8																						1	1	(2)
29	慶長19年12月14日	笠間平馬	A	200	6	5					1																1	1	(2)
30	慶長19年12月12日	井上里右衛門	D	180	6																						1	1	2
31	慶長19年12月12日	橋爪四郎三郎	A	150	9	9		1			2																1	1	(2)

※〔分類〕…着到状の形式分類、〔自分注記〕…主に共に「主従とも」に「我等共に」の注記があるもの

〔計算合計〕…①②③④の人数の合計、

()は計算数

ち五通が「十二月十四日」であることから、〈19〉も「十月四日」ではなく「十二月十四日」の誤写である可能性が高いと見られる。〈9〉日夏与左衛門着到状では「霜月十七日」とあるが、最初のグループには二桁の日付は見られないことから、「十七日」ではなく七日の誤写と見られ、また、〈27〉小川次郎九郎着到状も、「慶長十九年十二月四日」とあるが、第二グループでは一桁の日付はなく「十二月十四日」の事例が五通あるので、やはり「四日」ではなく「十四日」の誤写であるとみられる。

着到状は、その内容から【様式A】【様式B】【様式C】【様式D】のに四つの種類に分けられる。代表的な史料を掲げると次のようである。

【様式A】〈6〉山川織部介着到状写（番号は表1の史料番号）

知行高	八百石	山川織部介
一、鎗	四本	内持鎗一本
一、鉄炮	一ちやう	… I — ①
一、弓	一ちやう	… I — ②
一、わかたう	五人	… I — ③
一、馬取	二人	
一、具足持	一人	
一、はさみばこ持	一人	
一、かぶとかけ持	一人	
一、みのぼこ持	一人	
一、ぞうりとり	一人	

一、台所人	一人	
一、こにだおい	三人	… I — ④
一、夫丸	二人	
上下人数二千五人		… I
一、馬数合四疋	但此内一疋のり馬	… II

右之通少も偽にて無御座候重て何方にて御着到御付被成候とも相違御座有間敷候、若偽申においては日本之神々御罰可罷蒙者也、

十一月五日

山川織部介判

村田四兵衛殿へ上る

【様式B】〈25〉篠田助左衛門到状写

四百石		
一、二人	若党	… I — ②
一、五人	小者	… I — ③
一、二人	夫丸	… I — ④
上下十人		… I
一、一疋	乗馬	… II
一、一疋	小荷駄	
以上		

右之通、若於偽者、忝も日本国中大神小神弓矢八幡愛宕白山別て氏神之御罰をふかく可罷蒙者也、

慶長十九年極月十四日

村田四兵衛殿へ

篠田助左衛門

【様式C】〈22〉山川織部介着到状写

人数覚

一、二十五人 此内侍五人 上下共に
一、四つ馬 内乗馬一疋

……I
……II

右之通、日本国々神偽無御座候何方にて御着到付申候共、右之通相違有間敷候以上、

慶長十九年十二月十二日

山川織部

村田四兵衛殿へ上る

【様式D】〈30〉井上里右衛門着到状写

人数覚

一、六人 上下共に
一、二疋馬 此内一疋乗馬

……I
……II

右之通日本之神偽無御座候以上、

慶長十九年十二月十二日

井上里右衛門

村田四兵衛様上る

四つの記載内容形式は次のように整理される。

【様式A】…〔軍役人数Ⅰ〕内訳詳細十〔馬数Ⅱ〕 ……一・二通

【様式B】…〔軍役人数Ⅰ〕内訳簡單十〔馬数Ⅱ〕 ……四通

【様式C】…〔軍役人数Ⅰ〕内訳なし・注記あり十〔馬数Ⅱ〕 ……五通

【様式D】…〔軍役人数Ⅰ〕内訳なし・注記なし十〔馬数Ⅱ〕 ……一〇通

【様式A】はすべての内容が記載される着到状である。着到状内容は、大きくは「軍役人数Ⅰ」と「馬数Ⅱ」とが記載される。これ

は全着到状に共通するが、記載形式の相違は、軍役人数の内訳有無・内容による。【史料A】事例では、「鑓」以下一三種類の人が記載される。

最大では「鑓」「弓」「鉄炮」「若党（≡手明?）」「鑓持」「甲持（甲懸）」「具足持」「馬取」「鉄持」「蓑箱」「草履取」「台所人」「夫丸」「小荷駄負」の一五種類あり、これらは、その身分（役割）構成から、

〔Ⅰ―①侍〕にあたる「鑓」「弓」「鉄炮」

〔Ⅰ―②若党〕

〔Ⅰ―③中間・小者〕にあたる「鑓持」「甲持（甲懸）」「具足持」「馬取」「鉄持」「蓑箱」「草履取」「台所人」、

取」「鉄持」「蓑箱」「草履取」「台所人」、

〔Ⅰ―④夫役〕にあたる「夫丸」「小荷駄負」

に分類される。

〔Ⅱ馬数〕は、「乗馬」と「小荷駄」に分類できる。【様式B】では「一、

一疋 乗馬一、一疋 小荷駄」と別々に記載されるが、【様式A】では、「

馬数合四疋 但此内一疋のり馬」と馬数の合計数と内訳注記として

乗馬数が記載される。この場合、合計から乗馬数を差し引いた数が小

荷駄（馬）の数となる。ここでの乗馬は、組士本人の使用する馬で、

組士本人は、騎馬が基本であったことがわかる。

【様式B】は、【様式A】とでは「軍役人数Ⅰ」の細目記載の内容

が相違する。「一、一人若党 一、五人小者 一、一人夫丸」と「若党

「夫丸」の記載部分が同じであるが、その他の内訳が詳細には記載さ

れず、「小者」と一括記載となっている。この事例は、〈31〉のほかで

〈16×29×30〉があり、〈29〉では「小者」ではなく「中間」となること

から、「小者」と「中間」とは軍役身分としては、ほぼ同一であるとみられる。

【様式C】は、「軍役人数Ⅰ」の内訳が記載されなくなる。但し「此内侍五人 上下共に」というように注記が記載される。〈20〉のほか〈19×25×27×26〉であり、〈20×19×25×27〉は「侍」が注記され、〈26〉は「若党」が注記される。

【様式D】は、「軍役人数Ⅰ」の内訳の注記もなく合計人数のみの記載となる（〈14×18×13×17×5×12×15×11×23×22〉）。

2、着到状に見る村田四兵衛組の軍役構成

ここでは着到状にみる村田四兵衛組の軍役構成の特徴について整理しよう。

(1) 全体の軍役構成

村田組一九人の知行高は、最大二〇〇〇石の佐藤与左衛門から最低一五〇石の橋爪四郎三郎までとなる。これに対応する軍役人数は、最大四五人から最低四人となる。大方は知行高が多くなるに連れて、軍役人数が多くなる傾向はみられるものの必ずしも比例関係にはなっていない、同一知行高でも軍役人数が相違する場合も見られる。例えば岸田次左衛門と中川三郎左衛門は石高八〇〇石であるが、負担軍役人数はそれぞれ一七人と一人となっているのである。概ね八〇〇石で段階がみられ、八〇〇石以上は軍役人数が二〇人を超え、四〇〇石以下は軍役人数が二〇人未満となる。

【I】部分に示される「上下〓人」などの軍役人数総数は、その内訳のわかる従者の実際の合計人数（表1の計算合計の欄）とは一人の差が生じている。これは総数に、給人本人が含まれていることから生じ

たとみられる。例えば〈6〉では、「わかとう」から「小荷駄おい」までの合計は八人であり、「合九人」と一致していない点である。これは合計の注記に「但主従ともに」とあるように、橋本四郎三郎本人を含めた合計だからである。同様に〈8〉でも「但主従ともに」、〈1〉では「但主仁共に」、〈11×13×16×18〉では「我等共に」、〈15〉では「私共に」とあるように、「主」「我」「私」は明らかに給人自身を指しているのであり、「上下」の合計数には給人自身が含まれることを示している。

(2) 侍

軍役構成を具体的に記載する着到状は、つまり【様式A】形式の着到状は、一二通ある。次にこれらから具体的な軍役構成を見てみよう。前述したように軍役構成は、「侍」「若党」「中間・小者」「夫役」に分けることができる。

まずは「侍」である。具体的には〈5〉板坂市右衛門や〈6〉山川織部介に記載される「鎧」「弓」「鉄炮」である。「鎧」などの武器による表記は、使用する武器（数）を示すだけでなく武器を携帯する兵士も示すことから、これはそれぞれの武器を携帯する正式な戦闘員としての従者を表している。木越氏は、武器を指定される従者を足軽とするが、〈5〉〈9〉の十一月着到状に対応する兩名の十二月着到状〈21〉〈22〉との比較からは、「侍」と呼ばれていたことがわかる。最初に掲載した【様式A】山川織部介〈9〉と【様式C】山川織部介〈20〉を見ると、【様式C】形式では軍役の内訳はないものの、軍役人数総計の注記に「二十五人 此内侍五人 上下共に」とあり、この「侍」が〈2〉の「鎧」

「弓」「鉄炮」の兵士に該当する。【様式A】〈9〉での「鑓 四本」「弓 一ちょう」「鉄炮 一ちょう」の合計は六人で、【様式C】〈20〉では「侍五人」と人数に一人の差があるが、これは【様式A】の「鑓」に「四本 内持鑓一本」と注記に注目する必要がある。正確にいうと「鑓」はすべて同じでなく、そのうち一本が「持鑓」であったことがわかる。「持鑓」とは一般的な鑓兵ではなく、武器としての「持鑓」とは給人本人の使用すべき武器であり、給人自身から独立した兵士の「鑓」は、一般的には長柄のことであり、従者の武器を示していないのである。つまり、合計で「鑓」四本となっているが、給人の使用する武器である「持鑓」を差し引くならばそのものと、「鑓」＝長柄の侍は、三人で「鉄炮」「弓」との合計は五人となり、一致することになる。以上のように、少なくとも着到状の表記としては、「鑓」「弓」「鉄炮」を携帯する正式な戦闘員は、足軽ではなく「侍」と呼ばれていることとなる⁽¹²⁾。

「侍」軍役負担と知行高との関係を見てみよう。板坂・山川の両名は八〇〇石の知行高を有することから、概ね八〇〇石以上を有する給人には、戦闘員としての「鑓」「弓」「鉄炮」兵士が負担されたとみられる。ところが、知行高四〇〇石の²³岸田次左衛門・²⁴日夏与左衛門にも「一、十七人 此内四人侍 上下共に」「一、十一人 此内侍一人 上下共に」と「侍」の軍役構成がみられる。兩人以外の四〇〇石給人、例えば²⁵〈²⁶〉には「侍」負担が見られないことから、「鑓」「弓」「鉄炮」兵士負担の区切りは明確ではなく理解に苦しむ点もある。

以上のように、軍役構成における正式な戦闘員は、馬上（本人）・鑓（長柄）・弓・鉄炮ということになる。この中で弓については、慶長二〇

年三月軍役定書（萬治巳前定書）『史料』二二（二九一）では「氣分次第」、また元和二年の軍役定書（萬治巳前定書）『史料』二一（三八三）でも構成数が少ないなど軍役構成での弓の地位低下が見られる⁽¹³⁾。

(3) 若党

若党は【様式A】形式で、すべての着到状に記載され、軍役負担内容としては一般的であった。【様式B】〈26〉形式では、「一、一人 若党」「二、五人 小者」というように別々に併記されることから、「若党」は、「小者」〈14〉×〈25〉×〈26〉・「中間」〈20〉とは相違する構成員であることが明確である。「若党」負担数と知行高との関係で見ると、八〇〇石の⁵板坂〈6〉山川では、それぞれ六人、五人であり、一二〇〇石の²⁰佐久間では六人となっている。四〇〇石以下の知行高では、一人ないし二人の負担となっている。知行高八〇〇石と四〇〇石の間に大きな段階差が認められ、知行高に応じて人数負担が増加していることは確かであるように思われるが、詳細は不明である。

注目すべきは、²⁷小川次郎九郎の事例である。【様式A】形式で軍役内訳が記載され「一、手明 一人」の記載がある。これに対応する十一月着到状¹³では、「手明」は見られず「一人 わかたう」と記載されることから、「若党」は「手明」とも呼ばれたことがわかるのである。この点は、若党の性格を理解する意味から重要なことであり、木越氏は、若党を鑓脇を守る武装しない戦闘補助員であり、馬上士である主人を助けて首を切る役割を果たしたと位置付けているが⁽¹⁴⁾、少なくとも村田組着到状の理解においては、誤りと考えられるのである。小田原北条氏の事例では、「手明」は、「徒侍」「歩者」とも称さ

れる戦闘員であり、「鍵」「弓」「鉄炮」などの武器を携帯しない戦闘員であることから「手明」と称されたと見られるのである。⁽¹⁵⁾この点から見れば、「若党」＝「手明」とは戦闘補助員ではなく、「鍵侍」「弓侍」「鉄炮侍」とは相違して武器を持たない戦闘員であった可能性が高い。北条氏の事例では「馬廻之歩者」もあり戦闘補助員も存在したが、「歩者」には岩付衆のように集団化される「歩者」と主人の馬廻りの「歩者」の二種類が存在していた。必ずしも戦闘補助員とは限らないのである。

(4) 中間・小者

軍役構成人数から「侍」「若党」「手明」「夫役」の除いた部分が「中間」「小者」にあたる。【様式A】での「I-③」部分の「馬取」「具足持」「はさみばこ(鉄箱)持」「かぶとかけ(甲懸)持」「みのばこ(蓑箱)持」「ぞうりとり(草履取)」「台所人」であり、「鍵持」を加えるとすべてで八種類がある。知行高八〇〇石の(5)板坂(6)山川の事例では、八種類とも記載があるが、他の事例では「鍵持」「甲持」「具足持」「馬取」が四種類が知行高とは関係なく負担されているので、この四種類が「小者・中間」構成の基本であったとみられる。

前述したが【様式C】形式の場合、軍役構成の詳細な内訳はなく、「若党」と「夫役」記載を除くと「小者」(14)(25)(26)・「中間」(20)と記され、同一の着到状で「小者」と「中間」は併記されないことから、「小者」＝「中間」であると推定される。

〔10〕山崎吉左衛門着到状
四百石 山崎吉左衛門

- 一人 鍵もち
- 一人 甲もち
- 一人 具足もち
- 二人 馬とり
- 一人 わかとう
- 一人 夫丸

上下ともに合八人

一疋 乗馬

一疋 小荷駄

合二疋

右之通少も偽にて無御座候重て何方にて御着到被成御座候とも相違御座有間敷候、若偽申においては日本の神々御罰可罷蒙者也

慶長十九年十一月六日

山崎吉左衛門判

村田四兵衛尉殿へ上る

〔31〕山崎吉左衛門着到状
四百石

- 一、一人 若党
- 一、五人 小者
- 一、一人 夫丸

上下八人

一、一疋 乗馬

一、一疋 小荷駄

以上

右之通、若於偽者、忝も日本国中大神小神弓矢八幡愛宕白山別て氏神之御罰をふかく可罷蒙者也、

慶長十九年極月十四日

山崎吉左衛門

村田四兵衛殿

また、「鍵持」「甲持」・「具足持」・「馬取」を基本と指摘したが、(5)(6)(29)には、「鍵持」「甲持」が見られないことをどのように理解したらよいのであろうか。実はこれらの着到状には、「甲持」記載はないが、「甲懸」が記載され、「甲持」＝「甲懸」と見られるのである。

また、前述したように $\langle 5 \times 6 \rangle$ においては、「鏈」部分の注記に「持鏈」がある。これは武具からみれば、戦闘員としての「鏈」≡長柄ではなく、給人本人が馬上で使用する武具としての「持鏈」であり、「持鏈」とは主人の「持鏈」の鏈持ちを指している。つまり、 $\langle 5 \times 6 \rangle$ の場合は、「小者・中間」に「鏈持」と記載がなくとも、「鏈持」が存在しなかったのではなく、「鏈」部分の合計に「持鏈」として含めて示していることになる。このように理解すると $\langle 5 \times 6 \rangle$ の事例も基本的に適合することになると言えよう。

「馬取」は、主人の馬のくつわを取り、馬を導く従者であり、「挟箱」は主人の着替えなどの衣服を入れた箱で、「蓑箱」は、雨具をいれた箱で、それぞれの箱をかついだ従者をさし、「甲持」「具足持」「草履取」も主人の甲・具足・草履をもち共した従者である。「台所人」は、主人に共した料理人を指すとみられる。いずれにしても「小者・中間」は、戦闘員である「侍」「若党」とは相違して、武具を持たず主人の馬廻りとして様々な役割を果たした非戦闘員である点は共通している。

(5) 夫役

百姓夫役として負担したものとしては、【史料A】に「夫丸」と「こにだおい(小荷駄負)」がある。小荷駄負は、「こにた馬おい」 $\langle 5 \rangle$ ともあり、小荷駄馬の口取りの役割を果たしたと見られる。「夫丸」も一般的には陣夫役を指し、小荷駄の運搬に従事した人夫であるが、ここでは、別に「小荷駄おい」が存在することから「夫丸」は小荷駄運搬以外の様々な労役を行った人夫と見られる。具体的な労役内容は史料からはわからない。「小荷駄おい」の人数は、小荷駄馬の口取りで

あることから「小荷駄」馬の数と一致しなければならないが、表1をみると一致する場合が多いが $\langle 6 \times 7 \times 15 \times 18 \times 27 \times 31 \rangle$ 、一致しない場合が見られる $\langle 10 \times 11 \times 12 \times 13 \times 17 \times 29 \rangle$ 。小川次郎九郎の十一月着到状 $\langle 13 \rangle$ と十二月着到状 $\langle 27 \rangle$ では、「小荷駄」馬一疋に対して、前者には夫丸一人が記載があるが、後者には「小荷駄おい」一人の記載があり、「夫丸」と「小荷駄おい」が同じ役割に従事したとみられる。

(6) 馬役

「表1」の⑥馬の項目をみてわかるように、着到状には馬の負担数は必ず記載され、また、それには「乗馬」・「小荷駄」の二種類が存在した。知行高との関係は、知行高の増加と共に負担数が増加する傾向が見られるが、厳密な関係は不明である。但しここでも 800 石がひとつの区切りをなしており、 800 石以上は馬三疋以上となり 400 石以下は、馬二疋を原則としているようにみられる。

「乗馬」は、給人本人が騎馬兵 \parallel 馬上として使用する馬である。給人本人は騎馬を原則とすることがわかる。馬には口取りが必要であり、軍役構成の「小者」には必ず「馬取」が存在することから、奉公人の「馬取」が「乗馬」の口取りとしてセットであったといえる。二〇〇〇石の $\langle 1 \rangle$ 佐藤与三左衛門と一五〇〇石 $\langle 2 \rangle$ 村田四兵衛の「乗馬」数は、二匹となり、知行高が一〇〇〇石を超えると給人本人以外に騎馬兵を一人負担したことがわかる。

「小荷駄」は荷物運搬の馬である。「小荷駄」の馬の口取りは、百姓夫役の「小荷駄負」が対応するとみられるが、前述したように馬数と

は一致しない場合がみられる。

(7) 小身軍役規定と着到状

『前田氏戦記集』所収「大坂両度御出馬雜録」には、年未詳の「小身者人数之事」と題する規定が記載される。元和二年の軍役定書に続いて収載されるので、同時期のものと推定される。

【史料1】年未詳小身軍役定書（「大坂両度御出馬雜録」『前田氏戦記集』）

小身者人数之事

- 一、三百石 主従十一人 馬壹疋
- 一、貳百五拾石 主従十人 馬壹疋
- 一、貳百石 主従九人 馬一疋
- 一、百五拾石 主従八人 馬一疋
- 一、百石 主従七人 馬一疋

ここでは知行高三〇〇石から一〇〇石までの、知行高の少ない「小身」の給人の軍役負担が定められている。主従人数と馬数が記載され、主従人数は給人本人と馬廻りの合計数と見られる。元和二年の軍役定書とは相違して武具記載がないことから、三〇〇石以下の戦闘員は、給人自身の一人の軍役負担とみられる。この点は、馬負担が小身すべてで一疋負担であることから示されている。つまり、給人は乗馬¹¹騎兵を原則とすることから馬負担一疋は、これは給人の馬なのであり、必ず負担となっている。そして、給人本人を除く人数は、武具を携帯した戦闘員ではなく、着到状のいわゆる主人の馬廻りとしての戦

闘補助員の「中間・小者」なのである。しかしながら、村田組の着到状に示される軍役負担員数とは必ずしも一致していない。同史料は年月日が不明であるが、大坂の陣関係史料であることは確かであろうことから、規定と実際の着到人数とは相違すると言えるのであろうか。

3、武家奉公人と奉公人政策の展開

(1) 前田氏の武家奉公人政策

次に前田氏の武家奉公人政策について見てみよう。慶長十九年の大坂冬の陣では、前田利光は十月十四日に加賀国金沢を出陣して、十一月十七日に住吉で徳川家康に謁見して、摂津国阿倍野に布陣した。同月二十一日に戦時に際しての七か条の定書を発している。その六か条目が奉公人に関する規定である。¹⁶⁾

【史料2】慶長十九年十一月二十一日前田利光定書（慶長以来定書）

『加賀藩史料』第二編二五二頁所収以下史料二二二五二と略す）

（六条）一、当年・去年切之奉公人、来年中不替当主可遂奉公、たとひかへ置候刻、如何様に申定儀雖有之、如此定置上、一切申分不可有之、但取替等之事、如当年可遣之、若彼奉公人於欠落仕者、当年之請人可為曲言事、

（七条）一、当陣をはづし候もの、在々所々にかくれ於有之者、其村としてからめとり、両三人かたへ可引渡候、自然かくし置もの有之ば、其身並宿主事は不及申、一在所ともに可処罪科候、

前田軍の奉公人は一年切りの奉公人であり、慶長十八・十九年の奉

公人は、冬の陣の対応として来たる二十年まで主人を変えずに奉公することを定めている。そして、来年分の「取替」前払いの奉公料は、当年と同様に支払い、奉公人が欠落した場合は保証人である請人を罰するとしている。実際の出陣中である状況に対して、一年切り奉公人の年限を延長して、奉公人の確保に努めていることがわかる。

大坂冬の陣は、十二月十九日に和議が成立して開陣となり、翌年までの戦いを想定して奉公人確保を図ったが、予想に反して年内に終結にいたり、翌年二月二十一日に前田氏は四か条の高札を発令して、その一か条目で戦後の奉公人対応策を示した。

【史料3】慶長二十年二月二十日 前田氏家老連署高札（「慶長以来定書」『史料』二一―二八七）

（一条）一、御家中一年切奉公人、就御在陣、当年可被召仕と最前雖仰出、御開陣之上者、侍・小者によらず、何もいとまを出可申候、自然取替を致請取輩者、主従あいさつ次第たるべし、此法度以前走候もの、候は、為過意当年中無足にて可召仕候、若彼奉公人令逐電者、請人並其村中として人代可相立事、

冬の陣の終結で、前年の定書【史料2】によつて慶長二十年まで奉公年限を延長する必要がなくなり、奉公人の解雇を命じている。すでに取替前払いを受けている奉公人の解雇は、主人との話し合いに任せるとしている。この高札以前に奉公から逃亡した場合は、罰として奉公料を支払うことなく当年は使うことができ、逃亡してしまつた場合は請人や村が代人を立てることを定めている。前田家臣の奉公

人が、取替の一年切奉公人で確保されることが期待されている一方で奉公人の逃亡問題が大きかったことを示している。木越氏は大坂の陣で動員された奉公人について、「個人として契約書を交わした雇用労働ではなく、村・町と大名・給人とが契約して雇用したものと考えられる」「夫役同様に動員され、家中奉公人といえども、村・町の「役」負担の一つであつたと考えられるのではないか」としているが、村による代人負担や村が罪科の処せられることから役負担とは断定できないと考えられる。【史料2】七条では、陣から逃亡した者を匿つた在所村への処罰であり、処罰の理由が奉公人が村の夫役であつたことによるわけではない。

これらの取替奉公人については、すでに前代の前田利長の定書にも見えている。利長は慶長五年の関ヶ原の合戦で徳川家康方につき、その後の論功行賞で加賀・能登・越中三ヶ国を領する大名となり、翌六年五月十七日に「領内統治の体系的な法」と評価されている十九ヶ条定書を出している。この八か条目で次のように規定している。

【史料4】前田利長定書（「万治已前御定書」『史料』一一―八三七）

（八条）一、侍并小者出入之事者、天下如御法度三度相届、於不返者奉行所江可申断、其時理非相究可裁許、若背御法度、路頭に而於相捕者、彼小者当主人江可相付、但彼小者居候所先主於不知者、捕候而当主名字を相尋、渡置可及断、若彼小者当主之名を於不申者、奉行所江可相渡、若又雖相届候、不返置内に角小者走候は、当主より人代可遣之事、

一付、取替者、小者先主人返候に於ては、其取替之分十二月に割合、

小者奉公之月数程引之、残分当主江可返付事、

「侍并小者」は武家奉公人の争いについて、天下の御法度の通りに三回の返還の要請を出しても返還されない場合は奉行所に訴えれば、理非の裁許を行うというものである。ここでの武家奉公人の相論がどのようなものかは明確ではないが、定書で利長が踏まえた「天下御法度」のある天正十八年八月の豊臣秀吉条々には、「一、諸奉公人事、侍儀者不及申、中間・小者・下男至る迄、其主人二暇を不乞他所へ罷出族有之者、隄使者を以三度迄可相届、其上扶持を不放付てハ、則可成敗事」（宇都宮氏家蔵文書）『豊臣秀吉文書集』四―三四―四号文書以下『秀吉』三四―四と略す）とある。豊臣秀吉による度重なる定書には、侍や小者などの武家奉公人が、先主に断りなく奉公先を替えることを禁止する暇乞い規定が見られる。前田氏の定書の「出入」もこのことであつたとみられる。特にこの秀吉条々で、無断に主替えを行った奉公人の取り返しに際して、現主人に対して使者を派遣して三度の返還申請を行うことを求めている点は、利長の定書の「天下如御法度三度相届」を指していることは明らかであり、利長定書が秀吉以来の法度に基づいていることがわかる。この関係から前田領内での問題が、奉公人の無断主替え問題であつたことが示されよう。また、慶長七年三月二十六日の利長による九か条の追加定書には、次のようにある。

【史料5】前田利長定書（慶長以来定書）『史料』一一八五二）

（六条）一、一年限之奉公人契約之事、其出候月より十二ヶ月を定可罷

出候、但法度以前之儀者、可為互之約束次第事、

（七条）一、侍・小者并百姓、金山江罷越候、堅可令停止事、

（八条）一、一年限之下人給、年中十二俵たるべし、但春之取替五俵、歳之暮七俵可出之事、

第六条は、一年限りの奉公人の契約についての規定である。奉公開始の月から十二月間とする。この法度以前の奉公については当事者間相互の約束に従う。前田領における一年切奉公人に関する最初の規定とみられる。第八条は、一年限りの奉公人の奉公料の規定である。一年間で一二俵で春に取替し前払いとして五俵、年末に残りの七俵と二回に分けて支払うことを規定している。これらの追加規定内容から見れば、一年切り奉公人の争点として奉公期間や奉公料支払いの問題があつたことを想定させる。いずれにしても一年限り武家奉公人が前田軍の奉公人を支えていたことは明らかであろう。軍役のなかで給人本人と鎧・弓・鉄砲で武装した戦闘員以外に数倍の非戦闘員の奉公人を抱えなければならなかつたのであり、この確保には相当の苦心があつたものと見られる。

第七条は、奉公人や百姓が佐渡金山に出稼ぎを禁止している。慶長年間に佐渡相川金山が発見されゴールドラッシュが起こつた。慶長四年二月十四日には前田利家が領民が佐渡に金山坑夫として渡海することを禁止している（前田利家印判状「三輪家伝書」『史料』一一六一）。奉公人確保にとって金山坑夫労働力との競合関係が生まれていくことがわかる。

(2) 秀吉の奉公人政策

次に前田氏の奉公人政策の前提ともなった羽柴秀吉の政策について見てみよう。⁽¹⁸⁾ 天正十三年七月に関白となった秀吉は、天正十四年正月十九日に十一か条の定書を発給した。この内容は、家臣団・百姓の統制、年貢収納や京枩使用に及び秀吉の最初に定めた基本法とも評価されている。この中の第一条が奉公人規定である。

【史料6】豊臣秀吉定書（「近江水口加藤家文書」『秀吉』一八四二、ほか『秀吉』一八四二、一八四三～一八四五は同文）

（一条）一、諸奉公人、侍事ハ申に不及、中間・小者・あらし子に至るまで、其主に暇を不乞出候儀、曲事候之間、相拘へからず、但まへの主に相届、慥合点有之ハ、不及是非事、

（九条）一、諸侍しきればく事、一切停止也、御供之時は足なかつたへし、中間・こものハ不断可為足半事、

（十一条）一、中間・小者草たひはくへからざる事、

「諸奉公人」が主人に暇乞いを行わないで奉公先であることは法に背く行為なので、「雇つてはいけない。但し前の主人に確認して「合点」があれば問題はないとする。「諸奉公人」が侍・中間・小者・あらし子を表していることがわかる。下重氏は、「合点」を旧主人が奉公をやめることを了承した証明書として、「この暇乞いの義務化によつて、主人と「奉公人」との間に奉公を介した契約化が一步前進することとなった」とする。「合点」は、旧主人による承認であり、証明書の発行まで示しているのかは明確ではなく、奉公人の暇乞いの義

務化というより、旧主人が合点がない雇用の禁止を命じているのであり、規制の対象は旧主人に向けられている。暇乞い規定は、すでに秀吉が信長家臣の時代の天正十年卯月付けの定書で、「一、家中において奉公人不寄上下、いとま不出に、かなたこなたへ罷出輩在之ハ、可加成敗条可申上事」（「永運院文書」『秀吉』四一一）と奉公人が主人に暇を乞わないで所々へ出ることを禁止している。但し、ここでの規制対象は、暇乞いのない奉公人を雇った新主人ではなく、暇乞いを怠った奉公人自身であることは注意したい。

九条と十一条では、侍と中間・小者の履物の規定である。侍は尻切（爪先の部分の幅が広くかかとに当たる後ろの部分の部分をせまく編んだ草履）を禁止して、供の時は足半を履き、中間・小者は日常から足半（かかとの部分のない短い草履）を履き、草足袋を履くことを禁止している。奉公人でも履物による侍と中間・小者の身分差があったことがわかる。

秀吉は天正十八年七月十一日に小田原城を開城させて北条征伐を終了させて、十六日には奥州に向けて出発し、二十七日には途中の下野国宇都宮で北関東の諸大名・国衆に国分けを行い、宇都宮氏に五ヶ条の定書を発給した。八月九日には会津黒川城に到着して奥州に仕置きをすると、十日に七か条の定書を諸大名に発給し、十三日に帰路についた。

【史料7】豊臣秀吉条々（「宇都宮氏所蔵文書」『秀吉』二四一四）

一、諸奉公人事、侍儀者不及申、中間・小者・下男至る迄、其主人二暇を不乞他所へ罷出族有之者、慥使者を以三度迄可相届、其上扶持を

不付けてハ、則可成敗事、付相抱候者、他領ニ不可置、面々知行之者を召使、其領内ニ可置候、但知行不召置以前ニ相抱候者ハ、不可及召返事、

奉公人の暇乞い規定であり、前田氏の奉公人政策で指摘したように後代において「天下御法度」と呼ばれる規定である。暇を乞わないで奉公人が他出した場合、旧主人が新主人に三回の使者を派遣しても、奉公人を返さない新主人を罰するというものである。また、現在雇用している奉公人は他領に置いておくことは禁止し、知行地内の者を雇い領内に置くことを原則とする。但し知行地が変わる前から抱えていた奉公人は必要はないとしている。この規定は、小田原合戦後の北関東の新しい知行割に際して、領主間での紛争を防止するために必要な定めであったとみられる。

【史料8】豊臣秀吉定書（「秀吉家臣団」『秀吉』三三七九、同文七か条の『秀吉』三三七七と五か条の『秀吉』三三七八がある）

（四条）一、諸奉公人者面々以給恩其役をつとむへし、百姓ハ田畠開作を専ニ可仕事、

奉公人は給恩に対して主人へ役を百姓は農業を行うようにと身分の区別を定めている。

天正十八年十二月五日には、蔵入地や知行地から浪人の禁止・排除を命じた四か条の法度が、長束正家など秀吉の奉行人六名の連署で、近江国蔵入地代官太田又介らに出された。

【史料9】豊臣秀吉奉行人連署ニケ条定書（平野莊郷記） 浪人停止令

急度申入候、御代官所・自分知行之内浪人停止、可被相払事、

一、主をも不持、田畠つくらざる侍、可被相払事、

一、諸職人并商売人、此心得仕来候ハ、可為其分、此触之分、彼主をももたず、田畠不作 侍共、職人・商売仕候と申候共、地下可被相払事、

一、奉公人之外、百姓之中ハ被改、武具類可被取上事、

一、毒之売買之事、在申ニ而仕候儀、是又堅停止、茶屋ニテとくの茶

売度と申者候ハ、とらへおき可被遂糾明候事、

右、御代官・私之知行之内、由断にて猥儀をし候ハ、可為越度之間、可被得其意候、為届如此候、以上、

天正十八年極月五日

長束大蔵大輔

増田右衛門尉

小出播磨守

富田左近將監

津田隼人佐

民部卿法印

太田又介殿

稱名寺

速水甲斐守殿

野村肥前守殿

第一条は、主も持たず（＝奉公せず）田畠の耕作もしない「侍」（＝

浪人）を払うことの規定。第二条は、前々から職人や商人としてやつ

てきた者は在村を認めるが、主を持たず農業も行っていない「侍」が新しく職人や商売を行おうとして在所から払うことを命じている。第三条では、奉公人以外の百姓については調査を行って武具を取り上げることが命じている。いわゆる刀狩りである。

これを高木昭作氏は、浪人停止令と呼び、身分法令の先駆的なものと評価する。藤木久志氏は、秀吉の平和によって稼ぎ場としての戦場を失い地下に滞留する浪人を在地から払う「浪人の人払令」と評価する⁽¹⁹⁾。ここでの規定は、暇乞い規定に代表されるような奉公人の主人間の問題ではなく、「浪人」としての奉公人問題が提起される点が重要であろう。天正十八年の関東・奥羽平定後の時期に注目するならば、藤木氏が指摘するように豊臣平和後の奉公人処理課題として理解すべきであろう。

次はいわゆるかつて身分統制令・身分法令と位置づけられてきた天正十九年八月二十一日付けの秀吉の三ヶ条定書である。

この法令について、①直後に発令予定の朝鮮出兵動員令先だつて出された浪人を朝鮮出兵軍に吸収するための時限立法とする高木説、②秀吉の平和によって戦場から締め出された浪人が都市に流入することへの対処法とする藤木説、③朝鮮出兵への奉公人確保を見据えながら都市流入対策だけでなく町村からの浪人の人払いを全国的に命じた「浪人取り締めり令」とする下重説などがある。また、下重氏は請け人強制を新规定として江戸幕府の年季奉公人化政策の先駆とする⁽²⁰⁾。

【史料10】豊臣秀吉定書（「浅野文書」『秀吉』三七三三ほか『秀吉』三七三三、三七三四～三七三九）

定

一、奉公人、侍・中間・小者・あらしこに至るまで、去七月奥州へ御出勢より以後、新儀二町人・百姓二成候者有之者、其町中地下人として相改、一切をくへからず、若かくし置二付而ハ、其一町一在所、可被加御成敗事、

一、在々百姓等田畠を打捨、或ハあきなひ、或ハ賃仕事二罷出輩有之者、其もの、事ハ不及申地下中可為御成敗、并奉公をも不仕、田畠もつくらざるもの、代官給人としてかたく相改、をくへからず、若於無其沙汰者、給人くわたいには其在所めしあけらるへし、為町人・百姓於隠置者、其一郷同町可為曲言事、

一、侍・小者二よらず、其主にいとまをこハす罷出輩、一切か、へへからず、度々相改、請人をたて可置事、但右者主人有之而於相届者、互事候条、からめとり、前之主の所へ相わたすへし、若此御法度を相背、自然其ものにかし候二付てハ、其一人の代三人首をきらせ、彼相手之所へわたさせらるへし、三人の代不申付二をひては、不被及是非候之条、其主人を可被加御成敗事、

右条々、所被定置如件、

天正十九年八月廿一日（朱印）

第一条は、「新儀の町人・百姓成り奉公人所払い規定」というべきも、奉公人が天正十八年八月以降に新しくの町人や百姓となった者は、町や村に置くことを禁止し、隠し置いた場合は処罰するというものである。前年の浪人停止令の第二条と同じことを示している。第二条は、「百姓の商売・賃仕事禁止及び浪人所払い規定」である。百姓が田畠

の耕作を放棄して商売や賃仕事のために在所から他出することを禁止し、ならびに奉公もしなく田畠を作らないものを在所から払うことを命じている。このことを実行しない場合は給人の知行地を没収し、隠し置いた郷や町は処罰すると命じている。後半の浪人に関する規定は浪人停止令の二ヶ条目と同文である。第三条は「暇乞い規定」である。これもいままでの【史料5】や【史料6】の「暇乞い規定」を受けたものであることは明らかである。但し、請人を設けることや奉公人を逃がした場合の罰則規定は新しいものである。いずれにしても、これは前代からの「暇乞い規定」や「浪人停止」令を含めた総括的な奉公人法令といふべきものであり、いわゆる身分法令でないことは明らかである。

天正十九年八月月二十三日、秀吉が「唐人入り」と称する征明遠征の不退転の決意が、改めて諸大名に発表された。十二月二十八日に関白職を秀次に譲り、自らは太閤と称して外征に専心するようになった。関白となった秀次は、朝鮮出兵に際しての五ヶ条の定書を発給した。

【史料11】豊臣秀次朱印状（「浅野家文書」『大日本古文書』二六〇号文書）

（一条）一、唐人に就て御在陣中、侍・中間・小者・あらし子・人夫以下に至る迄、かけおち仕輩於有之者、其身の事ハ不及申、一類并相拘置在所、可被加御成敗、但類身たりといふ共、つけしらするにおひては、其者一人可被成御赦免、縦使として罷帰候とも、其主人慥なる墨付無之におひてハ、可為罪科事、

（五条）一、御陣へめしつれ候若党・小者等とりかへの事、去年之配

当半分之通、かし可遣之、此旨於相背者、とり候者事ハ不及申、主人共に可為曲言事、

第一条は、戦場からの奉公人（侍・中間・小者・あらし子）と人夫の欠落規定である。「唐人」の在陣中における侍以下の奉公人が欠落した場合、その身だけでなく一族や抱え置いた在所も成敗する。但し、一族であっても密告したときは、密告者の身は成敗を免れる。また、使者として帰国しても主人の証明書がなければ成敗する。第五条は、奉公人（若党・小者）の取替規定である。藤井氏は「とりかへ」を交替と解釈するが、前田氏の定書から推定すれば「取替」との理解が正しい。若党・小者の取替に前払い金は、去年の額の半分を渡すこととし、規則に従わない場合は奉公人も主人も成敗するとしている。戦場からの欠落や奉公人の取替規定は、前述の大坂の陣に際しての前田氏の定書にもあり、出陣に際しての一般的な法令であり、この内容から人掃令と呼べるものではないように思われる。

おわりに

武家奉公人は、大名軍隊を構成するには欠くべからざる存在であることは言うまでもない。それは譜代奉公と年季（雇傭）奉公の形態があつたが、村田着到状に記載される奉公人の多くは、「暇乞い規定」⁽²²⁾や「取替規定」を特徴とする前田氏定書から見れば、明らかに年季奉公が重きをなしていたことが示されている。武家奉公人とくに若党の戦闘補助員として主人の鎧脇を固める役割を考えると、騎馬武者である主人が戦闘の中心をなす戦闘形態を基本とする当該期の戦闘形態

から若党の確保は必要欠くべからざるものであった。本来は安定した譜代奉公形態が望まれると考えられるが、戦国における戦乱の長期化は、武家奉公人の消耗を生み出し、一方、戦乱による大名・国衆の敗北は、給人層だけでなく武家奉公人の流動化を招いたことを想定させる。奉公人の消耗は、流動化した奉公人層の新たな取り込みとしての雇傭奉公を増大させた。

そして、秀吉による天下統一の実現は、新たな問題を引き起こした。朝尾直弘氏は、天正十八年段階を「天下統合がいったんなくなったとき…：戦争が停止されると奉公人は行き場を失い」とし、⁽²³⁾前掲の通り藤木久志氏は浪人停止令について「何よりも国内の戦場の閉鎖に伴う深刻な社会問題に立ち向かう、戦後処理策であった」とする。藤井氏は、これを批判して、「この時には朝鮮出兵が迫っており『戦争は停止』していない」、「続いて予定された朝鮮出兵における大量の『奉公人』需要を担保するための施策であった」⁽²⁴⁾としている。つまり、天下統一による戦争の収束は、武家奉公人の必要性を低減させるだけでなく、戦場を失った浪人への対策の必要性を高めた。奉公人関係法令が、天下統一後の天正十八年に集中し、また、統一後の大規模戦争といふべき関ヶ原戦い後の慶長六年や大坂の陣後の慶長十九年など出される理由がそこにあるのではないだろうか。大規模戦の再来は特定時期における一時的な奉公人確保政策を必要とさせる一方で戦後の奉公人処理問題＝浪人問題への対応を急務としたと言えよう。

江戸幕府による奉公人政策はこの一環として理解する必要がある。幕府の奉公人政策については分厚い研究史が存在するが、高木昭作氏の「一季居」＝浪人理解を前提として分析を行わなければならない。

下重氏は年季奉公人化政策として理解している。⁽²⁵⁾慶長十四年正月二日を初見として度重なる一季居禁止令の発令は、浪人対策であり、慶長期から寛永期にかけて大きな社会問題となった「かぶき者」対策であった。前田氏においては慶長十六年八月十六日付けで「又若党・小者等に到迄、かぶきもの於被相抱は、其主人可為越度旨、從御父子様堅被仰出候事」という法度が出されている(「萬治以前定書」『史料』二一一一五)。幕府においても寛永十七年正月十三日付けでの徳川家光の儉約令のなかで「かいらきさや(梅花皮鞆)：兎角人之目にか、り候、如斯之者、御制禁之上、抱被申間敷事」とかぶき者の風体を禁止している(「御当家令条」『近世法制史料叢書』第二卷)。また、高木昭作氏によれば、幕府の寛永軍役令の特徴は「將軍供奉の行列のためにつくられた規定」であり、実戦を具体的に想定したものでないことを指摘している。特に二〇〇石以下の槍が持ち鎧になったことに注目して「戦闘を第一義的目的とせず何よりも行列を組むこととそれ自体を直接の目的とした」としている。⁽²⁶⁾軍役令による統一的な軍隊編成が、上洛の供奉といった非実戦的な軍隊編成と変化しているのである。

【注】

(1) 藤井讓治「身分としての奉公人―その創出と消滅―」(織豊期研究会編『織豊期研究の現在』岩田書院、二〇一七年)同『日本歴史私の最新講義 天下人秀吉の時代』敬文舎(二〇二〇年)。奉公人身分論は、注目すべき指摘であり、高木昭作氏によるいわゆる身分法令の新解釈とともに、秀吉の根本政策としての兵農分離政策を問い直す必要がある。しかし、藤井説で

は秀吉期特有の問題とするだけで、奉公人身分がいつ成立したのかが不明確である。

- (2) 近世奉公人研究の包括的な成果としては、南和男『江戸の社会構造』塙書房（一九六九年）、牧英正『雇用の歴史』弘文堂（一九七七年）、大竹秀男『近世雇傭関係史論』有斐閣（一九八三年）を挙げておく。近世軍隊の視点からでは、根岸茂夫『雑兵物語』に見る近世の軍隊と武家奉公人（『國學院雜誌』九四一—〇、一九九三年）が重要な成果である。藤井氏は、前掲書で「奉公人」理解の混乱として、「奉公人」を支配身分としての武士とするか、兵農分離での兵とするかなどの身分としての共通理解がない点を指摘する。自身は「奉公人」は「百姓」同様の被支配身分であるが「兵」であるとす。研究史における混乱は、近世における奉公人の理解が、供給源を百姓身分としての循環構造の存在を前提にしていた点にもとめられるように考えらえる。この点からすれば藤井氏の奉公人身分論の提起は画期であると言えよう。

- (3) 高木昭作「所謂「身分法令」と一季居禁令」（尾藤正英先生還暦記念会編『日本近世史論叢』上、吉川弘文館、一九八四年のち『日本近世国家史の研究』岩波書店一九九〇年、所収）。身分法令や人掃令についての研究は、三鬼清一郎「人掃令をめぐって」『名古屋大学日本史論集』下（一九七五年）、勝俣鎮夫「人掃令について」東京大学教養学部『歴史と文化』九二〇（一九九〇年）、同『身分統制令』と『人掃令』『歴史と地理』四六、（一九九三年）、久留島典子『人掃令』ノート―勝俣鎮

夫氏の所論によせて」（永原慶二編『大名領国を歩く』吉川弘文館、一九九三年）、藤木前掲書、中野等『唐人り』と『人掃令』『新しい近世史？ 国家と対外関係』新人往来社、一九九六年）、稲葉継陽「兵農分離と侵略動員」（池享編『天下統一と朝鮮出兵』吉川弘文館、二〇〇三年）、藤井前掲論文、山本博文『天下人の一級史料』柏書房（二〇〇九年）、金子拓「人掃令を読みなおす」（山本博文・堀新・曾根勇二編『消された秀吉の真実』柏書房、二〇一一年）、下重清『歴史文化ライブラリー341〈身売り〉の日本史 人身売買から年季奉公へ』（吉川弘文館、二〇一二年）などがある。

- (4) 藤木久志『雑兵たちの戦場 中世の傭兵と奴隷狩り』（朝日新聞社、一九九五年）。

- (5) 岡本勇『加賀の家中』（石川県図書館協会、一九三五年）、原昭午『加賀藩にみる幕藩制国家成立史論』（東京大学出版会、一九八一年）など。

- (6) 木越隆三「大坂冬陣における家中奉公人と給人夫役」（『加能史料研究』七、一九九五年）のち『日本近世の村夫役と領主のつとめ』校倉書房（二〇〇八年）所収。

- (7) 有沢武貞『軍役古今通解』（瀧本誠一編『日本経済大典』第十巻、市誌出版社、一九二八年）。

- (8) 『軍役古今通解』に次の史料がある。

- ①慶長十九年十二月朔日付け扶持方請取目録
②慶長十九年極月二十二日付け扶持方銀子割符目録
③慶長二十年正月二十日付け正月三十日分扶持方銀子割符目録

④慶長二十年正月二十日付け正月二十日分扶持方銀子割符目録
 ①は着到状の提出に基づいて支給された扶持方銀子の請取状であり、正月のは支給予定額の銀子を割りつけたものであるという。これには組士十九人の名前が記され村田組の構成がわかるのである。「大坂表夏陣之覚」(『史料』二一三二一)には幕府から扶持方が支給されていることがわかり、早見十太夫が受け取りに派遣されたことが記されている。

(9) 日置謙編『増補改訂加能郷土辞彙』(北国新聞社、一九五六年)。大坂冬の陣での前田氏の陣立を示した「慶長十九年甲寅十月大坂御陣御役付」(「大坂両度御出馬雑録」『前田氏戦記』石川図

書館協会、一九三五年)では「御馬廻組頭」の七人の一人に「村田四郎兵衛」とあり、また、「慶長之侍帳」(『加賀藩初期の侍帳』石川県図書館協会、一九四二年)では「一、千五百石 加州五拾式人五分 村田四兵衛」と名がみえる。

(11) 前田利光(利常)については、木越隆三『歴史文化ライブラリー533 隠れた名君前田利常』吉川弘文館(二〇二二年)を参照。

(12) 前掲木越論文注(6)。後述するようにこの点で言えば、高木昭作氏による有名な「侍」||「若党」論には検討の余地があると言えよう。戦国期の足軽についての研究は、通俗的な理解以上の論考はほとんどない。則竹「戦国期足軽考―北条領国を中心に―」(佐藤和彦編『中世の内乱と社会』東京堂出版、二〇〇七年)を参照。「弓」「鎧」「鉄炮」で武装した徒士侍||下級戦闘員を「足軽」と無前提に表現することが多いが、当該期の古文書などで「足軽」史料は少ないし、「足軽」と表記さ

れることは「侍」「若党」「中間」「小者」とよりもはるかに少ないと思われる。徒者の下級戦闘員をどのように表現するかはもう少し慎重であるべきであろう。藤井讓治氏も秀吉文書での「足軽」史料について、「中間」「小者」との並記表現はなく、「奉公人」の身分内身分としての使用例はまったく見られないとしている(藤井前掲書、注(1))。但し、前田氏については、「慶長十九年甲寅十月大坂御陣御役付」(「大坂両度御出馬雑録」前掲『前田氏戦記』)では「足軽頭」の役職が見られ、足軽編成がなかったわけではない。

(13)

慶長二十年の軍役定書(「萬治已前定書」『史料』二一一九一)では、「一、弓 但気分次第」と具体的な負担数が記載され

〔表2〕元和2年9月「軍役之覚」(「萬治已前定書」)

石高 (石)	のぼり (本)	馬上 (騎)	小馬駈 (本)	鉄炮 (挺)	弓 (張)	鎧(本) 持鎧共	合計
加州知行分							
10000	7	20	1	25	5	50	108
7000	5	14	1	18	3	35	76
5000	3	10	1	13	2	25	54
4000	3	6		10	2	20	41
3000	2	4		8	1	15	30
2000	2	2		6		10	20
1000	1			3		5	9
500				1		3	4
能登・越中知行分							
10000	7	15	1	20	5	40	88
7000	5	10	1	14	3	30	63
5000	3	7	1	10	2	20	43
4000	3	4		8	2	15	32
3000	2	3		6	1	12	24
2000	1	1		4		8	14
1000	1			2		4	7
500				1		2	3

ていない。元和二年の軍役定書（「萬治已前定書」『史料』二一三三三）の軍役規定は、次の通りであるが、「鉄炮」「鎗」の負担数と比べると構成割合が少ないように見える。前田氏の統一的な軍役編成のわかる史料が元和二年の軍役定書である。これによれば石高五〇〇石から一万石までの段階的な軍役負担数が確認でき、「のぼり」「馬上」「小馬験」「鉄炮」「弓」「鎗」で構成されていたことわかる。基本構成は、北条・武田・上杉といった戦国大名と変わるものではない。このなかで「小馬験」は、「のぼり」が備え全体の旗印に対して、給人個別の標識であったと見られる。村田組の組士で、石高がおなじものを比べるとその負担数がほとんど一致しない。着到状では「のぼり」負担がまったく見えなく、軍役定書の一〇〇〇石の給人では「馬上」負担がなくなっている。これは給人が騎馬でないはずはないので、負担数に給人自身の馬上が入っていないためと考えられる。定書には、「右最前両度之就御陣、御家中諸道具何も損申由に候様、連々可致用意之旨被仰出也」とある。元和二年は大坂冬の陣後で、武器にも多くの損失がでたことを前提に軍役改革が行われたことがわかる。陣以前の軍役規定が不明確のために比較することは難しいが、損失状況を踏まえて軽減されたことも想定できようか。

(14) 木越前掲論文、注(7)。なお「若党」理解について、高木昭作氏は、いわゆる天正十九年の身分法令の「奉公人、侍・中間・小者・あらしこに至るまで」の、従来の解釈を否定して総称の「奉公人」、とその内容の「侍」「中間」「小者」「あらしこ」

として、「侍」は「若党」に当たると指摘する。そして「若党」は、奉公人の最上位に位置き、主人の鎗脇をつとめる戦闘員とする（高木前掲論文、注(3)）。「若党」は武家奉公人では上位に属すが、戦闘員か戦闘補助員かでは理解が分かれている。北条氏の事例では、「徒侍」として独立した戦闘員である可能性が高いと考えられる。また、「徒若党」との表現もみられる。北条氏の事例については、則竹「戦国大名北条氏の着到帳と軍隊構成」（獨協中学高等学校『研究紀要』一三、二〇〇九年）を参照。

(16) 前田氏の奉公人政策については、木越隆三「近世大名による家中奉公人確保策」（『日本近世の村夫役と領主のつとめ』校倉書房、二〇〇八年）、吉田正志「加賀藩前期雇傭関係法の性格」一〜三（『アルテス・リベラレス』二三〜二五、一九七八〜七九年）を参照。

(17) 前田利長については、見瀬和雄『人物叢書 前田利長』（吉川弘文館、二〇一八年）を参照。

(18) 秀吉の奉公人政策については、前掲高木・藤木・藤井・下重著書を参照。

(19) 前掲高木・藤木・藤井・下重著書を参照。

(20) 前掲高木・藤木・下重著書を参照。

(21) 藤井前掲書（注1）。

(22) 前掲木越論文（注7）では、永祿から天正年間にかけての、大名の使者として村に派遣され年貢や夫役を催促する中間・小者の事例をあげて、渡り奉公人とは相違する、主人の近くへ見え、

明らかに十分として意識を持つ譜代奉公人の存在を指摘している。戦国期における武家奉公人の研究も少ない。武家奉公人に注目した研究として、菊池浩幸「戦国期人返法の一性格」(『歴史評論』五二三、一九九三年)、下村效「悴者考」(『結城氏法度』をめぐって) (『國學院雜誌』九八〇、一九八八年のち『日本中世の法と経済』続群書類従完成会、一九九八年に所収)、阿部浩一「戦国期の中間についてー流通・村落とのかかわりから」(『戦国史研究』五〇、二〇〇五年) などがある。阿部論文は、有徳の商人としての中間や木越氏も指摘した年貢催促使など村落と関係する中間に注目している。これを戦時と非戦時における二面性とみるのか、そもそも多様性とみるのかは意見の分かれるところではあるが、いずれにしても中世社会における中間を含めた奉公人の具体相を明らかにする必要がある。「一季奉公」の初見とみられるのは、永禄年間に制定された戦国法である「三好氏新加制式」の第十三条「一、一季奉公輩事、右、経歴諸方、而致奉公之輩、当其月乞暇常習也、然不遂其月、而猥令退出者、自由之至也、尤当季之主可任意、不可有他人妨」の規定である。いわゆる「暇乞い規定」の先駆的な内容であり、一季奉公人の問題が戦国期から存在したことを物語る。

(23) 朝尾直弘「十六世紀後半の日本」(岩波講座『日本通史』11近世一、一九九三年)。

(24) 前掲藤井著書(注1)。

(25) 注(2)参照。牧原成征は、高木氏の「一季居」≡浪人説を否定する見解を示している(『日本の近代化と土地・商業・軍事』

『SCRA』レポート86 第59回SCRAフォーラム 第3回日本・中国・韓国における国史たち対話の可能性 17世紀東アジアの国際関係) 渥美国際交流財団関口グローバル研究会、二〇一九年、のち『日本近世の秩序形成』東京大学出版会、二〇二二年所収)。戦国の争乱終結後の社会問題としての浪人問題があったことは明らかであり、秀吉期の浪人停止令の存在から見ても高木説は、成り立ちうるとみられる。また、「一季居」禁令について、「秀吉は、武士の従者を『奉公人』とよんで百姓と区別し、膨大な『常備兵』を析出した。とくに侵略戦争期には兵や従軍労働力の確保策を強化した」(徳川政権も関東の直参家臣に対しては、当初、一季奉公人を禁止し、常備兵の建前を多量なりとも貫こうとした)と常備兵との関係からとらえようとしているが、「兵」と奉公人との具体的な関係において曖昧さが残り、「一季居」禁令のさらなる検討が必要であろう。幕府の寛永令については、高木昭作「寛永期における統制と反抗」(『日本近世国家史の研究』岩波書店、一九九〇年)を参照。

(26)

〈書評・紹介〉小川幸司・成田龍一『シリーズ歴史総合を学ぶ①②③』

金子 奨 悟

一．はじめに

二〇二二年度より、高等学校地理歴史科に新たな必修科目「歴史総合」が導入され、まもなく二年が経とうとしている。「日本の歴史教育史上初めて日本史と世界史の近現代史を統合した科目をすべての高校生が学び、しかも「問い」をもって歴史の大きな変化を解釈する学習を進める」⁽¹⁾ことを目指す「歴史総合」に対する注目度は高く、導入前からさまざまな関連書籍や授業実践の出版・公開が相次いでいる。⁽²⁾一方で、「教科書の内容が最後まで終わらない」といった「悩み」に加えて、「統合」をいかに実現するか、歴史の見方・考え方をどのように育成するかなど、現場では試行錯誤が続けられているのが現状であろう。

このような状況のなかで、本シリーズは、歴史学者であり、「歴史総合」の教科書執筆者でもある成田龍一と、長野県で長らく世界史教育に携わり、「歴史総合」についても積極的に発言を行っている小川幸司の二人が、岩波新書のシリーズという体裁をとって、歴史学と歴史教育の架橋をはかり、それぞれの営みをさらに深めるべく「対話」を重ね、編まれたものである。

二．本シリーズの内容

本シリーズのラインナップおよび各巻の構成は以下の通りである。

第一巻 小川幸司・成田龍一編『世界史の考え方』

はじめに（小川幸司）

I 近代化の歴史像

第一章 近世から近代への移行（ゲスト・岸本美緒）

第二章 近代の構造・近代の展開（ゲスト・長谷川貴彦）

II 国際秩序の変化と大衆化の歴史像

第三章 帝国主義の展開（ゲスト・貴堂嘉之）

第四章 二〇世紀と二つの世界大戦（ゲスト・永原陽子）

III グローバル化の歴史像

第五章 現代世界と私たち（ゲスト・臼杵陽）

あとがき（成田龍一）

第二巻 成田龍一『歴史像を伝える——「歴史叙述」と「歴史実践」

はじめに——三つの「手」「歴史像」の伝達／「私たち」と「私」

I 「歴史叙述」と「歴史実践」

序章 歴史像を伝える

第一章 明治維新の「歴史像」

II 「歴史総合」の歴史像を伝える

第二章 「近代化」の歴史像

第三章 「大衆化」の歴史像

第四章 「グローバル化」の歴史像

むすびにかえて——「戦後歴史教育」の軌跡のなかで
あとがき

「歴史総合」に役立つブックリスト

第三巻 小川幸司『世界史とは何か——「歴史実践」のために』

はじめに

第一講 私たちの誰もが世界史を実践している

第二講 世界史の主體的な学び方

第三講 近代化と私たち

第四講 国際秩序の変化や大衆化と私たち

第五講 グローバル化と私たち

まとめ 世界史の学び方①のテーゼ

むすびにかえて

(一) 第一巻『世界史の考え方』

まずは各巻ごとに概要を紹介したい。なお、本シリーズからの引用
に関しては、註では示さず、引用のあとに括弧で巻数と頁数を示すの

みとする。

第一巻は、「これまでの歴史学が、どのような「問い」をもって事
実や歴史解釈を導き出し、その「問い」の変化によって、焦点となる
事実と歴史解釈、そして歴史叙述の方法をどのように刷新してきたの
かを鳥瞰的に考察する」(vii頁)という、いわば史学史的検討がなされ、
「歴史総合」という新たな枠組みでの「歴史叙述」が探られる。具体
的には、第I部〜第III部において「歴史総合」の大項目「B.近代化
と私たち」、「C.国際秩序の変化や大衆化と私たち」、「D.グローバ
ル化と私たち」のそれぞれで学ぶ時代が取り上げられ、各章では三冊の
歴史書(課題テキスト)をもとに小川と成田、そして各章ごとに登場
するゲストの歴史家を加えた三名が鼎談を行うという叙述の形式を
とっている。課題テキストには歴史学の「古典」とされる著作、それ
を展開させた著作などが選ばれており、ここには著者の歴史学におけ
る〈正典〉の喪失⁽³⁾に対する問題意識も反映されているのだと読んだ。
ただ、そのような問題意識や史学史的検討を念頭に置くのであれば、
もちろん課題テキストの選定が先にあり、原則としてその著者が鼎談
のゲストとして登場するということはよくわかるが、ゲストの歴史家
の世代に、もう少し散らばりがあった方がよかったのではないか。

各章ごとの紹介に移ろう。第一章は大塚久雄『社会科学の方法』(岩
波新書、一九六六年)、川北稔『砂糖の世界史』(岩波ジュニア新書、
一九九六年)、岸本美緒『東アジアの「近世」』(山川出版社《世界史
リブレット》、一九九八年)の三冊をもとに、「歴史総合」の前提とな
る一六世紀から一八世紀にかけての「近代化」に向かう世界史の考
え方を探る。ヨーロッパを範とし、資本主義と民主主義が調和的に

生み出されてきたという「近代」観と、その歴史が各国で異なる「類型」を形作ったとする比較史を提示した大塚の世界史像は、「戦後歴史学」の理論的基盤となった。それに対し、川北は冷戦体制が崩壊し、世界中の経済的格差が一層深刻になる一九九〇年代の現実を見つめながら、新たな世界史像を提供する。本章にも引用されている、「かつて歴史家は、国や国民を単位として、世界の歴史を考えていました。国民が勤勉に働き、無駄遣いをしなかった国は豊かになり、怠け者の多い国は貧しくなったのだというような考え方です。しかし、カリブ海にいろいろな産業が成立しなかったのは、黒人たちが怠け者だったからではありません」(一八頁)⁽⁴⁾という川北の主張は、大塚史学への批判というだけでなく、「歴史総合」の授業においても、生徒とともに考えていきたいテーマである。

議論はさらに、課題テキストの著者である岸本を迎え、「近世」の捉え方へと進む。「歴史総合」の大項目「B.近代化と私たち」では一八世紀以降の「近代化」を考えることが求められるが、「近代化」は突如として始まったのではなく、「近世」のあいだに蓄積があったのであり、「近代」もそれぞれの蓄積に規定される。このような認識に立つことよって、「近代化」の歴史を安易な西洋中心主義に帰着させることなく、各地域の多様性を見つめることが可能になる。

第二章は遅塚忠躬『フランス革命』(岩波ジュニア新書、一九九七年)、長谷川貴彦『産業革命』(山川出版社《世界史リブレット》、二〇一二年)、良知力『向う岸からの世界史』(未来社、一九七八年)ちくま学芸文庫、一九九三年)をもとに、「革命の時代」の歴史について考える。名著とされる遅塚の『フランス革命』は、「近代化」のモ

デルとしてフランス革命を捉える「戦後歴史学」の歴史像とは異なり、革命の「悲惨」さや、背景としての「相対的後進性」に着目する。議論のなかでは、遅塚の盟友である柴田三千雄のフランス革命論も紹介される。小川も述べる通り、「なぜ多様な歴史解釈が生まれているのかを、その着眼点に掘り下げ」ることによって、「近代化」の歴史を多面的に考察すること」が可能となる(八三〜五頁)。遅塚、柴田ともに明治維新との比較の論点が組み込まれていることも歴史総合を考えるうえで示唆的である。続いての産業革命についての議論では、ゲストの長谷川を迎え、研究史やグローバル・ヒストリーのなかでの産業革命といった視点が紹介される。なかでも、途中で議論の俎上にのぼったケネス・ポメランツの『大分岐』は、成田と長谷川が執筆する世界史教科書⁽⁵⁾でも取り上げられており、「近代化」の時代の世界史像をいかに描くかという点で、大塚や川北の議論とも重なり合う。

三冊目の『向う岸からの世界史』は、一八四八年という、「ヨーロッパ」で国民国家と資本主義社会の成立が同時に進行していた時期に、それらの枠組みではうまくいかないような事象が東ヨーロッパで生じていたことをありありと描き出している。良知が批判するエンゲルスら西ヨーロッパの知識人にとって、東ヨーロッパは「向う岸」であり、「世界史の外」に置かれるという差別のありようは、「ヨーロッパ」や「アジア」という枠組みでは捉えきれない重層的な構造を明らかにする。こうした構造は、次章の帝国主義時代の世界史像を考えるうえでも重要な視点であり、評者の「歴史総合」の授業でも、「近代」を考えるうえでのひとつの柱となっている。

第三章は江口朴郎『帝国主義と民族』(東京大学出版会、一九五四

年（新版、二〇一三年）、橋川文三『黄禍物語』（筑摩書房、一九七六年（岩波現代文庫、二〇〇〇年）、貴堂嘉之『移民国家アメリカの歴史』（岩波新書、二〇一八年）をもとに、「長い一九世紀」の後半が取り上げられる。一冊目の著者である江口は大家や第四章で取り上げられる丸山眞男と同世代の歴史家だが、彼らを厳しく批判し、ヨーロッパの大国中心に描かれてきた帝国主義の歴史を、アジアのナシヨナリズムを視野に収めながら、書き直す試みをしている。彼の世界史像は、彼に学んだ数多くの歴史家によって、さらに豊かなものとなつていった。

本章のもうひとつの軸になるのは「人種」の問題である。二冊目の『黄禍物語』では、ヨーロッパにおける「黄禍」という観念や、それに対する明治日本の知識人の屈折した姿勢を取り上げる。いくつかの批判はあれど、「民族」を主導線としてきた近代日本の国際関係史に、「人種」の系譜を持ち込み、ともにナシヨナリズムと概括されがちな「民族」と「人種」の関係を問いかける。ゲストの貴堂は、「白人性」が国民国家形成の核となったアメリカ史の立場から、移民と「難民」が「国家への「包摂」と「排除」の論理にさらされ、そのもとで統合が実現されていくという「近代」のありようを提示する。第二章の良知の議論とも重なる点がみられ、さらに近代日本における「人種」の問題や、現代における「人種」の問題⁶を考えるうえでの論点が浮き彫りになる。

第四章は丸山眞男『日本の思想』（岩波新書、一九六一年）、荒井信一『空爆の歴史』（岩波新書、二〇〇八年）、内海愛子『朝鮮人BC級戦犯の記録』（勁草書房、一九八二年（岩波現代文庫、二〇一五年）

を手掛かりに、第二次世界大戦を挟む二〇世紀の世界史像を考える。「戦前」の反省に立ち、ヨーロッパを範にとり「戦後」のモデルを考え、近代日本の「封建遺制」を指摘し、日本の「特殊性」を強調するのが丸山の議論で、それは「戦後歴史学」とも共振する。一方で、ドイツの社会構造史とあわせて、日本の「特殊性」よりも、「近代」そのものの問題として捉える議論も紹介される。

二冊目の『空爆の歴史』は、日本の戦争を「特殊的」とする描き方を退け、二〇世紀の戦争を「帝国主義の時代」の戦争とし、それを「空爆」という視点から考察する。荒井は「空爆」を文明／野蛮という非対称の認識を背景になされる行為として把握し、「大量虐殺」という二〇世紀の戦争の構造とその思想を掘り下げる。ゲストの永原陽子とは、「植民地責任」の問題が議論される。「戦争責任」の射程をさらに拡大するだけでなく、「責任を問う」というときの、「被害」と「加害」の二分法から脱却させ、両者の関係をより緻密に、かつダイナミックに捉えることが可能になる。三冊目の内海の著作も、こうした問題をより具体的に、そして重いものとして我々に突きつける。

最後の第五章では、中村政則『戦後史』（岩波新書、二〇〇五年）、白杵陽『イスラエル』（岩波新書、二〇〇九年）、峯陽一『二二〇〇年の世界地図 アフラシアの時代』（岩波新書、二〇一九年）と手掛かりに、第二次世界大戦後から現在までを扱う。まず中村の著作では、同時代史としての「戦後」⁷が問われる。「小国民世代」にあたる中村にとって、戦争のもたらした結果をどのように受け止め、戦争の記憶をどのように継承していくかという問題意識がそこには見られるが、一方で「グローバル化」の中で「戦後」を把握する必要性が、議論の

なかで指摘される。そのうえで、臼杵をゲストに迎え、イスラエルを軸に、中東地域の歴史が取り上げられる。二〇二三年十月のガザでの衝突以降、一歴史教師として、この問題をどのように捉えるか手探りの状況が続いていたが、本章での議論や臼杵の著作が、現状を理解するうえで大いに有用なことに驚かされる。同時に、「移民国家」や植民地主義的な国家としての側面も持ち合わせるイスラエルを考えることは、「歴史総合」の「学習の総まとめ」ともなる。

峯の『二一〇〇年の世界地図』は、グローバル・ヒストリーの視点で二一〇〇年を予測し、二一世紀という二一〇〇年間という時間、国民国家を超えた空間を扱い、そのスケールで「時間」「空間」の変化を追う。歴史総合の大項目「D:グローバル化と私たち」の最後の小項目「現代的な諸課題の形成と展望」では、生徒が自ら世界の課題について問いをたて、歴史的経緯を調べ、今後の展望を考察するという主題学習が設定されている。何が「現代的諸課題」であるかは「現在の視点からの考察になりがちだが、一〇〇年後の「未来」から見て何が「現代的諸課題」なのかを考える視点があれば、さらに多角的に検討することができるだろう。

(二) 第二巻『歴史像を伝える——「歴史叙述」と「歴史実践」』

第二巻は、副題の「歴史叙述」と「歴史実践」にもある通り、歴史を学ぶ過程を「歴史叙述」（歴史像を描く）と「歴史実践」（歴史像を伝える）として分節し、「歴史を学ぶ」という行為について考察する。その際、「歴史総合」の大項目にもある「私たち」という言葉に着目し、歴史の主体として、そして同時に歴史を学ぶ対象としての「二

重化された」「私たち」が投影された「歴史叙述」から、あらかじめ実在しない、しかし目の前に存在する、多様な問題意識と多彩な背景を持つ「生徒」が教員をも含む「私たち」として歴史に出会う「歴史実践」への飛躍・飛翔という論点が提示される。この論点は本シリーズ全体を見通しながら、あとで深めてみたい。

序章と第一章で構成される第一部では、「歴史叙述」と「歴史実践」の関係性が改めて問われる。まず「歴史叙述」について、「戦後歴史学」、「民衆史研究」、「社会史研究」という、戦後日本の史学史を踏まえながら検討する。そしてそれを踏まえ、「歴史叙述」から「歴史実践」という筋道を提示した人物として、本シリーズのもう一人の著者である小川の「六層構造」を紹介する。

後半ではジェンダーの視点を取り上げられる。その理由として、従来の歴史／歴史学において男性が活動する領域「公的領域」に限定されてきたことへの深い反省があるが、それだけでなく、戦後日本の史学史において、女性史、ジェンダー史の分野が歴史認識を刷新してきた分野であることも大きく関係しているだろう。そのうえで、小川の「六層構造」についての議論も踏まえつつ、「歴史実践」のレベルにまで踏み込み、さまざまな実践を紹介する。第Ⅱ部にも関わるが、「歴史実践」といったときに、必ずしも教室に限定されるのではなく、博物館展示や小説、戯曲など、さまざまな「歴史実践」の形が想定されていることも指摘しておきたい。

続いて第一章では、明治維新を例に、「歴史叙述」と「歴史実践」の関係が探られる。その際、「むすびにかえて」にて整理される「戦後歴史学」と「戦後歴史教育Ⅰ」、「民衆史研究」と「戦後歴史教育Ⅱ」、

「社会史研究」と「戦後歴史教育Ⅲ」という関係性(三二八頁)をもとに、さまざまな研究史と実践が紹介される。ただし、なぜ明治維新の歴史像だけを独立した章で扱ったのか、そしてなぜ本章だけ「歴史叙述」と「歴史実践」に個別の節が設けられ、独立しているのかという点については、評者の読みが浅かったがゆえにうまく理解できなかった。

第Ⅱ部は、「歴史総合」の大項目である「近代化」、「大衆化」、「グローバル化」のそれぞれにおいて、どのような歴史像がつけられ、提供されてきたかについて述べられる。第二章では一八〇一―一九世紀の「近代化」の時代、特に国民国家の成立と帝国主義の時代を、この時代に生きた福沢諭吉の「三つの顔」を手掛かりに考えていく。従来の「日本史」の授業ないし歴史学の研究においては、国民国家として日本を把握することに消極的であったが、「歴史総合」でなされるように国民国家として日本を把握するとき、福沢の議論があらためて重要な論点になってくる。また、この時期のジェンダー秩序は男性が軸であり、女性自身の声はまだ聞き取りにくい状況であった。かつては市民的な夫婦関係への解放への道筋として捉えられていた福沢や森有礼も議論も、ジェンダー史の分析の登場によって、封建的家父長制から近代的家父長制への包摂として捉えなおされる。後半は、国民国家と帝国主義との関係性を、森鷗外や夏目漱石、そして幸徳秋水らの議論とともに探る。

続く第三章では、一九世紀末―二〇世紀初めにかけての「帝国主義の時代」に見られるようになる「大衆化」の動きを、日本を軸足に置きつつ追っていく。日露戦争後の日本では、知識人やその予備軍としての青年たちがあらたな様相を見せ始めるが、同時に「民衆」Ⅱ「大

衆」もまた、主体的に行動する人びととして歴史の表舞台に登場していた。そしてその「民衆」に、自らを対置するという形で「新しい女性」の位相を見て取ることができる。こうした女性たちの声は、雑誌『青鞥』や『読売新聞』などにおける「身の上相談」に表れている。ジェンダー秩序に大きな変化は見られないものの、そうした秩序に違和感が出されていることも、「大衆化」の時代における特徴である。

第一次世界大戦後に「大衆化」が大きく展開し、あらたな内容と形態を持つ民主主義の運動が世界規模で展開した後、一九三〇年代の恐慌と戦争の時代へと入り込む。このとき、一九一〇―二〇年代のデモクラシー(第一段階)と、三〇年代の戦争(第二段階)との関係が、どのようなになっているのが論点となるだろう。まず小津安二郎のサイレント映画が取り上げられ、「大衆化」のなかの人びとの生活が描かれるなか、一九三〇年代にひとつの「転調」をみせる。また政治の局面をみると、一九二五年の男子普通選挙の実現が「大衆」の「国民」化のひとつの指標となるが、このときも女性と未成年者が除外されていた。そのなかで、「大衆社会」のありように即応した社会運動家ともいえる市川房枝の女性参政権獲得に向けた運動と、総力戦(日中戦争)のもとでの国家と男性への「協力」、そして戦後社会における彼女の立ち位置をどのように考察するかという論点が提示されることで、「大衆化」の複雑さが見えてくる。

第四章でははじめに、エリック・ホブズボームの「短い二〇世紀」における「黄金時代」(一九五〇―七三年)における日本の産業構造の変化が取り上げられる。重要なのは、ホブズボームも指摘するように、この「黄金時代」がこれまでと異なる特徴を有しており、そのこ

とが八〇年代以降に認識されるようになるという指摘である。このことは、「グローバル化」という認識にも運動している。

日本社会においては、社会学者の落合恵美子によって「家族の戦後体制」と名づけられた「安定した構造」が、高度経済成長の時期とびつたり重なっている。落合によれば、この時期に「女性の主婦化」や多産多死から少産少死への人口構造の変化が急速に起こったという。こうした変化や、「三種の神器」といった言葉に代表される家庭の電化は密接に関係しており、マンガ『サザエさん』にもその様子が描き出されているが、そこには高度経済成長の方向性に、すんなり順応できない心性もみられる。すなわちそれは、高度経済成長下の日本に、女性の自己実現の選択肢が提示されていないという「空虚感」であり、『朝日新聞』の「ひととき」へのさまざまな投書にも浮かび上がってくる。

二〇世紀の後半から現代にかけては、グローバル化の進行がその大きな特徴として指摘される。そしてこの「グローバル化」の第二段階を考えるうえで手がかりとされるのが村上春樹の作品である。村上の作品は世界的に読まれているだけでなく、「六八年」の経験を背景に、「近代社会」から「現代社会」への変わり目の時期にこだわりの、その時代の特徴が書き留められていると評価される。そのなかで村上が問題にするのは、過去がどのようなかたちで、〈いま〉問題化されているかということであり、具体的にはアジア・太平洋戦争をどのように歴史化するかが問われる。歴史教育の議論に引きつけば、アジア・太平洋戦争「で」、現在の「グローバル化」を考察するとともに、「グローバル化」に伴う記憶の再編のなかで、アジ

ア・太平洋戦争「を」どのように記憶するかという問題系が提起され、議論されることとなる。

「むすびにかえて」では、あらためて「歴史総合」が歴史学と歴史教育の関係の変化の所産であるとして、その変化が跡づけられる。「社会史研究」として転換を試みる歴史学が、歴史教育における模索とともに動いている（三二六〜九頁）というのが成田の見立てで、その動きのなかに「歴史総合」が位置づけられる。この見取り図には首肯できるが、歴史教育をめぐることは、当然ながら教育学の分野などからもさまざまな提言がなされている。実際、高大連携歴史教育研究会などでは、「歴史総合」の実践に際しても、社会科学教育などの知見を取り入れながら模索をしている教員も多い。そうした動きを踏まえることで、歴史教育に対する評価も変わってくるだろう。

続いて、「歴史総合」が戦後歴史教育において長く続いた「日本史」「世界史」の区分をなくしたという点に着目し、新たな「世界史」科目の誕生という観点から、「世界史教育」の歴史として、上原専祿——吉田悟郎の議論が参照される。これらの議論は、当然ながら単なる「外国史」として「世界史」を捉えるのではなく、「私」と「私たち」の関係、そしてさらに「私たち」の複数性の把握という、歴史総合における「歴史叙述」から「歴史実践」への飛躍・飛翔にも関わる重要な論点を提示する。最後に引用される『イソップ寓話』の一節からは、「歴史総合」の導入を「好機」と捉え、鼓舞する意図が伝わると同時に、勝手ながら、寓話の解釈にしたがって、「ここで飛べなければ、いったいどこで飛べようか」という、ある種の挑戦状のようなものとしても受け取らせてもらった。

(三) 第三卷『世界史とは何か——「歴史実践」のために』

シリーズの第三巻は、先ほどの成田による「世界史」にまつわる議論を受け、小川が「歴史総合」を踏まえながら「世界史とは何か」を探究する。第一講では、一九九五年四月、当時教員七年目だった小川が赴任した長野県立松本深志高校において、前年に起きた松本サリン事件をめぐって生徒たちと考えてきた「歴史実践」が記される。事件をめぐる「事実」の錯綜は、第二章で詳述される、小川の「六層構造」(かつては「世界史の「知」の「三層構造」であった⁽⁹⁾)の原体験となるものであったのだろう。

本書の副題である「歴史実践」や、第一講のタイトル「私たちの誰もが世界史を実践している」は、保苅実の『ラディカル・オーラル・ヒストリー』の影響を強く受けている。この保苅の問題意識を受け継ぎ、「生徒が歴史実践の主体としていかに歴史を捉え、それをともにどう生きるか」(三三三頁)を、小川は自身の授業の根幹に据える。そしてそのために、「世界と向き合う世界史」、「世界のつながりを考える世界史」(後者はさらに「歴史類型論」、「歴史構造論」、「歴史連関分析」に分類される)を想定し、生徒たちが「世界と向き合う世界史」の探究を重ねるなかで、教科書の「世界のつながりを考える世界史」を自分なりに書き直していくことを、自身の歴史実践の目標とする。小川の「コンピテンシー・ベースを実現するためには、実はより一層コンテンツ・ベースを研ぎ澄ませていかなければならない」(三三二―四頁)という言葉は重くのしかかる。

第二講では、第一講で小川が生徒たちとともに考えてきたことを、「歴史総合」の授業をより充実させるために再定義していく。まずは

小川の恩師の一人である遼塚忠躬の『史学概論』における歴史学の「作業工程表」を踏まえ、それを小川自身の問題意識に照らし、「歴史実証」「歴史解釈」「歴史批評」「歴史叙述」「歴史対話」「歴史創造」という、歴史実践の「六層構造」に改造する。歴史研究者の歴史実践は「歴史実証」から「歴史創造」までのプロセスが連続したり、循環したりする発展構造を持つのに対し、人々の世界史実践は「歴史批評」や「歴史叙述」・「歴史対話」・「歴史創造」が人生の様々な局面において非連続的に想起・実践されるという指摘(六一頁)は重要であろう。また、歴史家の仕事を参考にしながらも、「歴史批評」や「歴史叙述」などのいとなみには、個々人の世界観・人生観と深く関わるがゆえに、実践主体の固有の価値が尊重されるべきだとする。

後半はこの「六層構造」が実際の授業のなかでどのように行われ、それによって世界史の授業がどのように変わってくるのかが、「歴史総合」の「アヘン戦争」についての授業を題材に示される。「歴史総合」では「問い」の重要性がこれまで以上に強調され、多くの授業実践や実際の「歴史総合」の教科書においても「問い」を組み込むことが試みられているが、多くは「問いの形式化」と呼ばれる現象に陥っていることが指摘される。それを乗り越えるために、これまでのさまざまな歴史実践を踏まえ、生徒が前のめりになって「歴史対話」をしたくなったり、このことを考えることに意味があったと振り返ったりするような「問い」とは、どのようなものが探られる。よく言われる「対話ができるようになるためには、まずは知識を身につけなければならぬ」という固定観念⁽¹⁰⁾(一〇七頁)にも対抗し、かつ「多様な意見がありますね」という単純な思考停止状態に陥らないような「問い」を、

生徒との関係性のなかでいかに生み出すかということが求められる。

第三講～第五講は、第一講と第二講を踏まえ、「歴史総合」の大項目「近代化と私たち」、「国際秩序の変化や大衆化と私たち」、「グローバル化と私たち」の授業の一例が示される。第二講で紹介された「アヘン戦争」の授業実践と同じく、授業者(小川)による「問い」がゴシック体で示され、「教科書記述を書き換えてみましょう」という試みが随所でなされる。第三講では「近代化と私たち」を取り上げ、そこからさらに一八世紀後半の独立革命から一九世紀後半の南北戦争にいたるアメリカ合衆国の歴史を、奴隷とされた人々や女性に焦点をあてながらたどり、「近代化」の光と影を考える。そして、これは第四講、第五講それぞれにも共通するが、国民国家の形成という視点で「近代化」をとらえようとしている「私たち」自身のものの見方を再検討する。「近代化」により、国民国家の成立と並行して「包摂」と「排除」の論理が作動していたことは第一巻ですでに確認されているが、ジェファソンを授業のテーマに据え、人種主義に着目することで、「歴史総合」の欧米社会を理想視しがちな歴史の見方を問い直すようと試みている。さらに後半では、人種主義の歴史がナチス・ドイツのユダヤ人迫害や、近代日本における人種主義の問題へと接続される。小川自身も「このような問いができるようになることが、「歴史総合」の大きな可能性」(一五三頁)と述べる。もちろん、それぞれの事例は固有の文脈を有しており、ともすれば質の異なる比較になってしまう危険性ははらみつつも、小川はそれらや現代社会に通底する共通点を浮き彫りにするために、生徒に問いかける。

第四講では、第一次世界大戦後の惨禍から生まれた国際協調体制の

ひとつの成果である不戦条約の歴史をたどり、それがどうして第二次世界大戦を防げなかったのか、そして大戦後の日本社会にどのように継承されたのかを見つめる。一九四五年の終戦を区切りとしない「貫戦史」についても第一巻での議論を踏まえており、非戦論と日本の女性との関係については、第二巻で登場した市川房枝が、彼女を批判した同時代の社会主義者である山川菊栄とともに紹介され、非戦という理想主義と目の前の人を助けるといふ現実主義のあいだの綱渡りのなかで、どのような視点が大切かという問いが投げかけられる。そしてそこから、現代の戦争との向き合い方を問う。

第五講のテーマとなる「グローバル化」は、学習指導要領でも明確な定義がなされていない、多義的な概念である。そしてむしろ第二次世界大戦後にも戦後処理や脱植民地化のなかで国民国家が再編、拡大され、「民族自決」という理念による異民族否定や民族対立の激化を伴ったことで、「グローバル化」という戦後世界を形容する概念とは裏腹に、世界の亀裂を深刻なものにしていった。そしてその亀裂は、記憶の継承のあり方を大きく左右していく。ここでは東欧からのドイツ人の「追放」、インドの分離独立のなかでの「民族浄化」といった事実が取り上げられるが、当然ながらアジア・太平洋戦争後の日本にも横たわる。

そして、第一巻で小川が話していた(第一巻、三一頁)通り、パレスチナ問題の授業が紹介される。パレスチナをめぐる世界的な背景、犠牲者意識ナシヨナリズム(林志弦)とイスラエルのナシヨナリズムなど、第一巻で白桦とともに議論した内容が踏まえられているなかで、話題はガザと「和平」に関わる語りへと焦点化される。「世界

史の教科書は、「…」単純に戦争が悪で和平が善であるという二元論で叙述しがちです。しかし実際には、「和平」という概念のもとで弱者がいつそう窮地に立たされる歴史があるのではないかと、問い直さねばなりません」(二一八頁、傍点は原文ママ)という指摘は、高校三年生の授業を終えたばかりの評者に重くのしかかる。小川は、三人の当事者の語りを紹介することで、「鳥の眼」としての分析に「蟻の眼」の重ね合わせ、二一世紀の日本で現在進行形のファクトをも問い直すとうとする。最後に「まとめ」で、小川の「歴史実践」のエッセンスが、「世界史の学び方二〇のテーゼ」として紹介される。

三. コメント

本シリーズは、「明日から使える授業実践本」のようなものではないし、目の前にある「歴史総合」の教科書を深く理解するための「指導書」のようなものでもない。「歴史総合」の導入という「好機」に際して、これまでの歴史学の成果や、それと呼応する歴史教育の成果を踏まえ、世界史は「何のために」、そして「どのように」探究するのかという問いを考える機会を提供するものである。そうした問題意識を踏まえながら、いくつか考えてみたい。

(一) 改めて、「歴史総合」の内容構成を考える

「歴史総合」の導入を考えるうえで、日本学術会議が提言した「歴史基礎」案は欠かせないだろう。二〇〇六年秋に発覚した世界史未履修問題を受け、二〇一一年に日本学術会議は従来の「世界史」を「日本史」を統合した新たな科目「歴史基礎」の創設を提起した⁽¹¹⁾。その提

起を受け、そして一部に出てきた「日本史必修化」論にも注意を払いつつ、学術会議は二〇一四年にカリキュラム等の議論をより具体化させた提言を行った。これらの提言の内容は今回導入された「歴史総合」の内容と異なる点も多いが、本シリーズの著者でもある小川は「歴史総合」を学術会議による提言の「継承」であると評価している⁽¹²⁾。だとすれば、河合美喜夫が指摘するように、何が継承され、逆に何が継承されなかった(できなかった)のかについては、じっくりと考える必要があるだろう⁽¹³⁾。ただし、この提言の「歴史基礎」案には、「歴史総合」が導入された高等学校学習指導要領(二〇一八年告示)の大項目「B. 近代化と私たち」、「C. 国際秩序の変化や大衆化と私たち」、「D. グローバル化と私たち」はまだなく、むしろ「世界史」と「日本史」の「統合」や、暗記中心の知識伝達型から脱却し、「問い」を用いた授業への転換を目指すことが掲げられており⁽¹⁴⁾、これらが新科目の当初の構想であったことは間違いないだろう。しかしながら、第三巻で小川が指摘するように、「統合」は教科書レベルでも実現されているとは言いがたく、同時代に外国でおこったことと日本列島でおこったことを確認することはできるが、どう比較するのか、どう連関分析するのかが見えてこない(第三巻、一〇五頁)。教科書だけの問題ではなく、授業実践のレベルでも同様の問題が存在しているだろう。

では、三つの大項目はどのような位置づけになるのだろうか。というのも、本シリーズでも繰り返し「近代化」、「大衆化」、「グローバル化」という枠組みにおける「歴史叙述」や「歴史実践」が検討されるが、それぞれの大項目を正面から議論するというより、それぞれの大項目を通底する問題(たとえば、第三巻では「学習指導要領にうたわれて

いる内容と派かなり異なる変化球」と称しながら、「国民国家とは何か」を掘り下げていくとしている（第三巻、ii頁）を取り上げているケースが多い。このことをどう考えたらよいだろうか。

二〇一八年に告示された高等学校学習指導要領およびその解説において、新科目として新たに設置された「歴史総合」は四つの大項目から構成され、冒頭の大項目「A. 歴史の扉」は導入單元であるが、世界史Aや中学校の歴史教科書においてもこうした單元は設定されている。従来の世界史Aなどに比べて「歴史の扉」が重視される向きがあるとすれば、それは史資料を用いながら「問い」を立てるという学習方法が強調されていることの表れだといえる。そして、そのあとに大項目「B. 近代化と私たち」、「C. 国際秩序の変化や大衆化と私たち」、「D. グローバル化と私たち」が設定されているが、これらの大項目は、近現代の歴史を学ぶ「歴史総合」で扱う近現代の歴史学習が「過積載」にならないための焦点になるというテクニカルな側面もあるが、あくまで現在の私たちの世界を規定する「近代」の長期的な変化の特質を析出するための「見方・考え方」であり、その各々が、「近代」の特徴として現在を規定し、「私たち」の課題を形成している、という切り口になっている。⁽¹⁵⁾ そのように考えれば、本シリーズでも「近代化」、「国際秩序の変化や大衆化」、「グローバル化」と区切りながらも、一貫して「近代」を問う議論が展開されていたことも納得できる。各大項目B・Cの終わりには、「現代」という地点から現代的な状況を考察するための観点（「自由・制限」、「平等・格差」、「対立・協調」、「統合・分化」、「開発・保全」）を活用して歴史を分析する中項目が設定されているものの、「近代」をめぐる歴史学習を踏まえ、大項目D

の最後の中項目で行う探究活動を、どうデザインするかが重要になってくるだろう。

また、「私たち」をめぐる議論もここで紹介しておきたい。成田は第二巻で、「歴史叙述」に投影された「二重化された」「私たち」に加え、「歴史実践」において歴史との出会いを果たす、多様な問題意識と多彩な背景を持つ「生徒」が教員をも含む「私たち」を想定している（第二巻、xiv～xv頁）。ただ一方で原田智仁は「私たち」が学習者である生徒をさすのはいうまでもない」と断定し、「生徒にとって歴史とは何か、近代化とは何か、納得しうる形で單元を構成しよう」と述べる。⁽¹⁶⁾ 原田の議論は「レリバンス」の観点からのものだといえるが、今野日出晴は成田らを引きつつ、「なぜ「私たち」のなかに、教師は入ろうとしないのであろうか。当事者性ということでは、「他人事ではなく、自分事と考えよう」という教師の発話に出会うことがあるが、当の教師自身は、自分事として想定していないとでもいうのであるうか」と手厳しい。⁽¹⁷⁾ 小川はむしろ、学習指導要領の歴史学習の目標における「日本国民としての自覚」や「我が国の歴史に対する愛情」の涵養に対する批判を念頭におきつつ、同じく指導要領が掲げる「他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚」をもたせるため、「私たち」が誰なのかを常に問い直す必要があるとする（第三巻、一〇五～六頁）。小川と成田の議論は、教師としての「私」が教室で生徒たちとともに歴史に出会い、ともに考えるという点では共鳴しており、とすれば教師としての「私」の立場性の自覚が論点になってくるだろう。それは例えば、教師の歴史に対しての「問い」や、なぜ今、なぜこの「問い」を生徒に発するのかといった授業の「ねら

いについての議論、そして第三巻で小川が行っていたような生徒の「歴史叙述」と「私」との「対話」(第三巻、四二―七頁)をいかに行うかといった具体的な次元に議論が及んでくる。小川が批判する「いろいろな意見があつて考えさせられるよね」といった教師の態度は、こうした次元からも批判されるべきだろう。

(二) 「歴史叙述」と「歴史実践」、「六層構造」との関係性

次に、本シリーズの軸になっている「歴史叙述」と「歴史実践」、そして小川の「六層構造」との関係性を考えてみたい。第二巻で成田は、歴史を学ぶ過程を、歴史像を描く「歴史叙述」と歴史像を伝える「歴史実践」として分節して把握しようとする。また他方で、「歴史叙述」と「歴史実践」を小川の「六層構造」との関係性のなかで捉えている。成田は小川の「六層構造」(A「歴史実証」、B「歴史解釈」、C「歴史批評」、D「歴史叙述」、E「歴史対話」、F「歴史創造」)を〈第一過程〉(A―B―C)と〈第二過程〉(D―E―F)に分節し、前者を「歴史叙述」に至る道筋、後者を前者を踏まえたうでの「歴史実践」として把握する(第二巻、一三―四頁)。その意味で本シリーズは、あえて大雑把に言えば、第一巻でこれまでの「歴史叙述」が検討され、それらがE「歴史対話」の形式で読み解かれるという、「歴史実践」への架橋がすでになされており、第二巻ではそれらの関係性を整理したうえで、歴史学者である成田が「歴史実践」(「歴史像を伝える」という営みに踏み込み、第三巻では歴史実践者・授業実践者の立場から、小川の「六層構造」に基づいた歴史教育実践(成田の言葉を使えば、「歴史叙述」↓「歴史実践」)が紹介されていると読むことができよう。

この「六層構造」は、近年のパブリック・ヒストリーなどの議論を踏まえ、歴史について探究する営みをアカデミックな「歴史学」より広い視野で捉えようとするものであり、「歴史総合」において「歴史について考える」ことを実践することが求められているなかで、大いに参照されるべきものであるといえよう。ただし、こうした営みを整理し、分解して把握するなかで、捨象されてしまう問題もあるのではないかと思つた。例えば、第二巻で成田は歴史教育のなかで重視されてきた「歴史的思考力」も(A―B)と重なりと述べているが(第一巻、一五頁)、生徒たちに「歴史的思考力」を育もうと試行錯誤してきた教師たちの実践には、むしろこうした整理に収まらない要素が多々あるのではないだろうか。⁽¹⁸⁾そして、これまでの教師たちが向かい合っていたのは、確かに歴史学の転換であったたのかもしれないが、目の前の生徒たちと、そして教科書の「過積載」などでもあり、そうした状況のなかでの教師たちの「工夫」をも、「歴史総合」が受け継ぐことに意義があるのではないだろうか。

また、人々の「歴史実践」は〈第一段階〉、〈第二段階〉といった段階を必ずしも経ない点も重視されるべきではないだろうか。というのも、小川によれば、歴史家の歴史実践が「連続」や「循環」として捉えられるのに対し、人々の歴史実践(世界史実践)は「人生の様々な局面において非連続的に想起・実践される」(第三巻、六一頁)のであり、実際の授業の場においても、「問い」に応じてA―F(E)の層を行き来する方が自然だといえる。歴史家も多かれ少なかれこうした行き来をするのではないかと評者は考えているが、そこに多少なりとも差異があるとすれば、それは歴史実践の「幅」をどう考えるかと

いう問題と関わっているように思われる。

小川はC「歴史批評」やD「歴史叙述」が、実践者の世界観・人生観と深く関わるがゆえに、研究者であるかにかかわらずすべての実践主体の価値を尊重すべきだとし、E「歴史対話」の原則として①メンバーが対等の立場で対話に参加すること、②学ぶ対象にタブーをつくらないことを挙げている(第三巻、六一頁)。当然ながら、自覚的であるかどうかに関わらず、歴史修正主義のようなDがうまれる可能性は大いにある⁽¹⁹⁾。そのような時に、どうAやBに立ち戻り、遅塚の言う「事実立脚性」や「論理整合性」を保証するか、そして最終的にどの程度「幅」を許容するかが問われているのだろう。もちろん、「事実立脚性」や「論理整合性」を担保する間い言った歴史家の営み自体が非常な高度な専門性を有するものであるが、「そんな高度なことは高校生には無理」、「歴史修正主義的な意見が出そうだから授業では扱わず」、差別的なDを生産し続けてしまうよう生徒を育ててしまいうのでは、歴史教育の結果として最悪ではないか。教師として、「歴史実践」に参加し、生徒を「あえて転ばせ」ながら、「いろいろな意見があつて考えさせられるよね」という安易なまとめにも至らない、緊迫した「綱渡り」が求められている。

(三) これまでの世界史教育をどう生かすか

「歴史総合」が新たな科目であることは間違いないが、それはあくまでこれまでの歴史研究や教育の上に成り立っている。先ほど述べたように、「歴史総合」導入のきっかけには二〇〇六年の世界史未履修問題をめぐる議論があつたのであり、この時期に積極的に発言してい

た小川や鳥越泰彦らの問題意識を、どのように「歴史総合」に組み込むことができるだろうか。

また、世界史と日本史の「統合」という点でいえば、本シリーズでもたびたび言及される上原専祿の仕事に加え、西川正雄や吉田悟郎らによる比較史・比較歴史教育研究会の活動および「自国史と世界史」をめぐる議論⁽²⁰⁾、青山学院高等部において一九七三年から独自に設置された「現代史」という科目⁽²¹⁾についてなど、「歴史総合」を構想するにあたって考えるべきことは多い。

続いて、「歴史総合」と「探究」の関係性もよく考える必要がある。学習指導要領では、必修科目である「歴史総合」を履修したあと、選択科目である「世界史探究」、「日本史探究」を学ぶことが求められている。とすれば、「歴史総合」で近現代を学び、「探究」で古代から再び近現代へと学びを進めることとなる。こうしたカリキュラムの構成に対し、石井人居は「歴史総合」と「日本史探究」について、①「歴史総合」の始点(一八世紀)と、「日本史探究」における近世と近代の境界(一九世紀なかば)とのずれと、②「歴史総合」における大衆化とグローバル化の境界(一九五〇年代)と、日本史教育の文脈における近代と現代の境界(一九四五年)とのずれを指摘している。ただ一方で、こうしたずれはどこを立脚点として歴史をみつめ、描くのかによって歴史像が異なったものになりうるという、歴史叙述の基本的性格のあらわれとみることができ⁽²²⁾。また小川も、「歴史総合」で近現代を学んだ後に「探究」科目でまた古代から学ぶのは不自然であるという批判をうけ、それはあくまで「テクニカルな事情」であるとしつつも、近代への連続と断絶を意識的に探究できるように、教科書の

古代・中世の歴史叙述が近現代の欧米社会の問題関心に基づいて構成されている a history⁽²³⁾であることに気づくことができると、その新しい可能性を指摘する。こうした可能性は確かにそうなのだが、では「探究」の授業を実際にどう構成し、「歴史総合」とどのように接続を図ればよいのか。⁽²⁴⁾たとえば第三巻で紹介された小川の授業は、どれも主著『世界史との対話』で紹介されている授業をベースにしたものである。⁽²⁵⁾もちろん、これまでの授業実践の蓄積から「歴史総合」の授業が構想されるというのは先に述べたとおりだが、小川はどのように「歴史総合」と「世界史探究」を構想し、接続するのか、純粋に興味を持った。このような必修科目としての「歴史総合」と選択科目としての「探究」科目との関係性は、従来の「世界史A」と「世界史B」との関係性と同様なのであるが、「世界史A」は世界史未履修問題で発覚したような他科目への「読み替え」だけでなく、「世界史B」の内容をそのまま扱うという「実質未履修」状態が横行していたと考えられる。そのため、「歴史総合」の導入に際して、「探究」科目をどう授業するかが切実な問題となっているのだろう。

四．おわりに

以上、本シリーズを糸口としながら、「歴史総合」をめぐる好き勝手に述べさせていただいた。著者たちの意図をじゅうぶんに汲み取れていない指摘も多く、また年間の授業計画といったカリキュラム・ペースの議論や、実際の授業を具体的にどのように構成するかについてなど、取り上げきれなかった論点も数多い。ひとえに評者の能力不足ゆえである。ただ、まさに小川が松本深志高校に赴任し、松本

サリン事件をめぐる「歴史実践」を試みていた一九九五年に生まれ、教員四年目で「歴史総合」が導入された評者のような若手の教員にとっては、これまでの議論から何を学び、どう生かすかが重要になってくると考え、そうした議論を念頭にコメントを行った。優れた議論や実践はこれまでも積み重ねられているのであり、これらの蓄積を振り返り、授業に生かそうとする教師たちの「輪」が広がっているのであれば、それもまた「歴史総合」導入の功績なのかもしれない。さまざまな課題と背中合わせではあるが、「歴史総合」をめぐる議論が実りあるものになるためにも、より多くの読者が本シリーズを一読することを願いたい。

【注】

- (1) 小川幸司「展望〈私たち〉の世界史へ」『岩波講座世界歴史第一巻 世界史とは何か』岩波書店、二〇二二年、六四頁。
- (2) たとえば、清水書院の『歴史総合パートナーズ』(二〇一八から刊行、二〇二四年一月時点で全一七巻)、歴史学研究会編『歴史総合』をつむぐ』東京大学出版会、二〇二二年、金子勇太・梨子田喬・皆川雅樹編『歴史総合の授業と評価——高校歴史教育コトハジメ』清水書院、二〇二三年など。
- (3) 成田龍一「〈正典〉なき時代」『成田龍一歴史論集 第一巻 方法としての史学史』岩波現代文庫、二〇二一年(初出は一九九八年)。
- (4) 川北稔『砂糖の世界史』二〇五〜六頁。

- (5) 実教出版『詳述歴史総合』二〇二二年検定済、六四～五頁。
 貴堂が自身のゼミ生と執筆した、貴堂嘉之監督、一橋大学社会学部貴堂ゼミ生&院ゼミ有志『大学生がレイシズムに向き合っ
 て考えてみた——差別の「いま」を読み解くための入門書』明
 石書店、二〇二三年も参照されたい。
- (7) 「戦後」という枠組みについて、成田は以前に中村などを引用
 しつつ整理し、その上で問題提起を行っている(成田龍一「戦
 後七〇年」のなかの戦後思想』『成田龍一歴史論集 第二巻
 〈戦後知〉を歴史化する』岩波現代文庫、二〇二一年(初出は
 二〇一六年)。
- (8) 一方、歴史認識は刷新されたものの、隣接諸科学やオーラル・
 ヒストリーとの「出会いそこね」もあり、新たな歴史像は提供
 しきれていない、というのが成田の歴史学への厳しい批判であ
 る(『成田龍一歴史論集 第三巻 危機の時代の歴史学のため
 に』岩波現代文庫、二〇二一年)。
- (9) 小川幸司『世界史との対話(上)』地歴史社、二〇二一年。
 こうした固定観念に対しては、鳥越泰彦が厳しくかつ的確な
 批判を行っている。鳥越は以下のように述べる。「……まず、
 「生徒が主体的に考える」ことを世界史教育の目標として否定
 しないのであれば、生徒に主体的に考えさせない世界史教育
 の現状を変えていく努力がなによりもなされるべきであろう。
 「……」加えて、まず生徒に基礎知識が必要だ、としても、それ
 は現在のような講義形式でなければ、生徒が基礎知識を獲得で
 きないのかという点が考慮されていない。「……」生徒に「なぜ

- 学ぶのか」という動機付けもせずに、ただひたすら板書したり、
 穴埋めをさせて、それで基礎知識が獲得されると思うのは、あ
 まりに生徒の主体性を無視した、教師の思い上がりではない
 か。」(鳥越泰彦『新しい世界史教育へ』飯田共同印刷株式会社、
 二〇一五年、六四～五頁(初出となった論文は『青山学院大学
 教育学会紀要 教育研究』第四九号)。
- (11) 日本学術会議「提言 新しい高校地理・歴史教育の創造——グ
 ローバル化に対応した時空間認識の育成——」二〇二一年八月
 三日。
- (12) 小川、前掲論文、六四頁。
- (13) 河合美喜夫「『歴史総合』をめぐる論点と課題について」『歴史
 評論』第八七七号、七六頁。
- (14) 日本学術会議 史学委員会 高校歴史教育に関する分科会「提
 言 再び高校歴史教育のあり方について」二〇一四年。
- (15) 日高智彦「第九次学習指導要領改訂と歴史教育の課題」『史海』
 第六六号、五四～五頁。
- (16) 原田智仁「世界と日本の歴史を融合する視点と方法」原田智仁
 編『高校社会「歴史総合」の授業を創る』明治図書、二〇一九
 年、一一頁。
- (17) 今野日出晴「歴史に学ぶということ——「私たち」と資料——」
 『歴史評論』第八七七号、六頁。
- (18) 鳥山孟郎は、「歴史的思考力とは何であるのかについては明確
 に定義されたこともなく、議論されたこともほとんどない」と
 指摘したうえで(鳥山孟郎・松本道孝編『歴史的思考力を伸ば

す授業づくり』青木書店、二〇二二年、一五〇頁)、自身は歴史的思考力を「情報を分析し発信する能力」に加え、「社会の動きを歴史的に理解する能力」としている。それに対し鳥越は、「情報を収集する力」や「人生観や価値観に関わる問いかけの重要性」を指摘する(鳥越、前掲書、一一―二頁(初出となった論文は『歴史学研究』第九一五号))。

(19) 小野寺拓也・田野大輔『検証 ナチスは「良いこと」もしたのか?』岩波ブックレット、二〇二三年も、そうした修正主義的言説(なかでも、「修正」しているという自覚もなければ、これといった「主義」もなく、しかしとにかく「ナチスは良いこともした」とは何としても主張したい「ソフトな」歴史修正主義)を問題視している。

(20) 詳しくは、比較史・比較歴史教育研究会編『自国史と世界史 ―歴史教育の国際化をもとめて』未来社、一九八五年、西川正雄『現代史の読み方』平凡社、一九九七年などを参照されたい。

(21) 「現代史」導入をリードした松本通孝によれば、「前近代」「近代」からの継続としての「現代」という観点よりも、私達が生きている現代の社会、日常的に直面している諸問題から逆のぼって「構想された」という。また、「現代史」のほかに「現代社会」という科目も設置され、総合社会科としての意味をもたせる構想であったことも付言しておきたい。詳しくは、松本通孝『一世界史教師として伝えたかったこと ―歴史教育の「現場」から見た五〇年』M&J企画、二〇二〇年。

(22) 石井人居「歴史総合」がひらく、「歴史総合」をひらく』『思想』第一一八八号、六一頁。

(23) 井野瀬久美恵・小川幸司・成田龍一「〈討議〉転換期の歴史教育／歴史教育の転換」『思想』第一一八八号、二五頁。

(24) たとえば日高は、「歴史総合」が「世界史と日本史の統合という戦後日本の歴史教育学会の悲願」であるという油井大三郎の発言を紹介しつつ、「悲願」の後の選択科目が統合されないことや、「探究」を議論の視野に入れずして、学ぶ生徒にとつての「歴史総合」の意味が理解できないのではないかとという問題意識から、早い段階で「世界史探究」の具体的な内容構成案を提示している(日高智彦「世界史論・世界史教育論の成果と課題から高校歴史新科目を考える ―「世界史探究」の構想に向けて ―」『日本歴史学協会年報』第三三号)。

(25) 小川幸司『世界史との対話(中)・(下)』地歴社、二〇二二年。

Uphill Battle by the Little Rock Nine

Harada Jun

Introduction

It was a cozy late afternoon when I arrived in Little Rock, Arkansas, just one of the stops on my two-month journey across the US. Although it was my first visit, driving through the town was not difficult, with quiet streets geometrically aligned on the flat land. Around the corner appeared the historic building of Little Rock Central High School. As I got out of the car, I felt my heart beat faster facing the very same building I had seen in black and white pictures in a history book, now looming high in color. The August sun was about to set on the Great Plains, and the extreme heat of the South was finally easing off. It was so quiet that it took me a little courage to break the silence when I asked someone passing by to take a picture of me standing in front of the building. It was hard to imagine that there was a historic turmoil stemming from school integration at this very spot just half a century before.

This was where dozens of soldiers had lined up amid media coverage as nine black students struggled to break through the racial barrier. Studying about these nine students called the Little Rock Nine, I came to know that what Charles River Editors (2020) says is no exaggeration:

While many teenagers' main concern is finding a date for prom, theirs was surviving until lunch, and when some students were worrying about making the volleyball team, they were worried about making it home alive each day" (p. 4).

This paper reviews the historical turning point that this peaceful town witnessed in the mid-20th century, a dark part of history we must not forget. It is about the nine black students who first enrolled in an all-white school in Little Rock, who bravely fought an uphill battle to break through the racial barrier. It is my hope that reviewing what the Little Rock Nine went through will make us realize how fragile justice is and how much sacrifice is required once it is destroyed.

The main information source is a book by Melba Beals (2010) who was one of the nine students and later became a journalist. The information in this paper comes from this source unless otherwise indicated. Another student, Carlotta Walls, coauthored a book together with Lissa Page (2009), offering another firsthand account of what happened in Little Rock. Furthermore, the memoirs of the Little Rock Nine's mentor—Daisy Bates (1986), the leader of the National Association of Advancement of Colored People (NAACP) branch in Arkansas, detail the political developments related to the crisis in Central High School. Their firsthand accounts are indispensable in my study as the information they provide goes beyond the scope of regular history books. After all, history should be stories experienced by real people. However, there are some people, including former Central High students, who think the Nine's accounts include exaggerations (Walls & Page, 2009). To secure objectivity, I supplement the information with

research by third party historians like Charles River Editors (2020), Joy Hakim (2012), and Perritano (2018).

Background

In 1954, the US Supreme Court issued a historic ruling which stated that racial segregation at public schools was unconstitutional and ordered that desegregation proceed with "all deliberate speed." The school district in Little Rock, led by Superintendent Virgil Blossom, was one of the first to discuss the way to implement school integration. The chosen test case was Central High School, considered the pride of Arkansas. It was the most expensive school building in the country when it was founded in 1927, costing an extraordinary amount back in the days of the post-World War I recovery. Despite its richness in resources and facilities, it also represented the significant racial gap in the South. The Little Rock School District spent \$102 on one white student in contrast to a mere \$67 on a black counterpart as of in 1957 (Charles River Editors, 2020).

Despite these color lines, the state of Arkansas was considered to be relatively progressive in the Jim Crow South. Some residential areas were well integrated and there were not as many racial conflicts as in certain cities in the Deep South (for a horrendous case, see Anderson (2017)). Public libraries were integrated in 1951 without much trouble. So, it was not surprising that the Little Rock school board was one of the first to respond to the court order with two board members being elected in support of school integration in 1957. It seemed that the integration process would go smoothly. In fact, one of the nine students, Jeff Thomas, later said in an interview that he could not foresee any trouble in school integration in the peaceful city where he had grown up (Bates 1986; Charles River Editors, 2020). The brutal murder of Emmett Till in Mississippi in 1955 (for more details of this incident, see Harada (2023)) shocked the entire community, but many local people thought it had happened in a totally different world, one with extreme racism. Most black teens felt well protected in Little Rock as long as they stayed in their place (Walls & Page, 2009).

Behind these optimistic views, anger among segregationists was brewing. Not only were they alarmed by the Supreme Court ruling, but also by what happened in Montgomery, Alabama in 1955-56, where black civil rights activists had united and won racial integration of the city buses (Parks 1997, Hakim, 2010; Vaderman, 2017). Politicians were quick to sense these sentiments. All Arkansan congressmen signed what was called the Southern Manifesto denouncing the court ruling. Then came the decision by the local school board to integrate Central High School. This exasperated the segregationists among the students and parents. In fact, a survey conducted at that time revealed that there were over 200 students at Central High School who identified themselves as segregationists. Many of them were aggressive types and they started expressing anger over having the school's integrity ruined by colored students. Some parents expressed fear of their children dating black kids (Charles River Editors, 2020). It was probably rooted in the false science that prevailed at that time claiming that whites were biologically more intelligent

with their bigger brains than those of Africans (Gould, 1996). This led some parents to believe that racial purity must be kept intact. They formed the Central High Mothers' League led by Margaret Jackson. Together with the interstate segregationist organization, the Capital Citizens' Council, they held rallies insisting it was premature to integrate Central High against all Southern tradition and heritage. (Bates, 1986; Charles River Editors, 2020).

Arkansas Governor Orval Faubus was among the most adamant in defying school integration. He was initially considered to be rather progressive. In fact, he attended a school rumored to be associated with the American Communist Party when he was young. Yet, when he ran for a governor, he decided it was wise to ride the conservative tide in the South. Since the Civil War, many southern voters had liked to make a big deal out of protecting southern sovereignty against federal intervention (Bates, 1986). So Faubus turned conservative for the sake of the election and pledged to continue segregation, or at least he put on the façade of a tough guy protecting the Southern Manifesto. His sudden conversion bolstered the segregationist resistance.

The NAACP, led by Daisy Bates, encouraged the black community to break the racial barrier and send students to Central High School. However, faced with harsh resistance and anger among white segregationists, many black students became less excited about integration, feeling scared of stepping out of their racial boundaries. Initially, there were 17 black students interested in attending Central High, but as racial tensions intensified, some backed off, leaving nine students later known as the Little Rock Nine: Melba Pattillo Beals, Minnijean Brown, Elizabeth Eckford, Ernest Green, Gloria Ray Karlmark, Carlotta Walls LaNier, Thelma Mothershed, Terrence Roberts, and Jefferson Thomas.

Fully aware of the volatile situation surrounding Central High School, Superintendent Blossom had to impose many restrictions on the black students. They were stopped from participating in any extracurricular activities, including sports and music, and were denied from any social scenes. The boys were instructed never to date a white girl or even look her in the eye. This was a significant blow to the new students, many of whom had been active athletes or artists and very gregarious in nature. In particular, Minijean Brown found this condition hard to swallow because she was proud of her musical talent and believed singing was the only way she could shine. They also had to accept a crucial order: never to retaliate or fight back against any harassment, provocation, or offense from white students (Beals, 2010; Walls & Page, 2009).

The debate between segregationists and integrationists heated up in early 1957 and turned into a legal battle. Governor Faubus and his supporters filed petitions to stop the integration process, claiming the state was not ready for such a quick transition. Although their argument was initially accepted by the state court, the NAACP appealed to the federal court. When the nine students attended the court hearing, they found themselves surrounded by a group of hateful segregationists in the audience seats. They were cursed at in the presence of judges and reporters in the courtroom. Finally, on September 2, two days before the school year started, the court, presided over by Judge Ronald Davies, ordered that Central High School admit those nine students.

Resistance and Anger

Faubus begrudgingly agreed to enroll the new students, but he was less than cooperative. He famously said, "Blood will run in the streets if negro pupils should attempt to enter Central High School." He even announced that sales of knives had increased among the black community and deployed 270 Arkansas National Guardsmen around the school site, claiming it was a precautionary measure to ensure Little Rock's safety.

The tension reached its peak the night before the first day of school. Alarmed, Blossom and Bates agreed to send the Nine to school in a group. Bates arranged some white ministers to escort them to the school site. This decision was made past midnight, and Bates had to make last-minute calls one by one. It was a difficult mission as most of the nine families would not answer the phone past midnight, fearing threatening calls (Bates, 1986).

On the morning of September 4, when school started, thousands of angry whites gathered around the school, waving Confederate flags, protesting against integration, and ready to block the entry of the nine black students. As the group of black students, led by the white ministers, pushed their way through the mob to the school gate, the National Guard blocked their entry, claiming it was an order from Governor Faubus. The group had no choice but to return to Bates's house. Melba Pattillo could not even make it to the meeting spot with the other black students. As she and her mother were heading there in their car, they could hear their angry voices of the mob from blocks away. Melba recounts that the clamor of the mob was as loud as that of a fully packed football stadium. When they pulled over and got out of the car, the mob spotted them. Melba and her mother were chased by angry protesters who were ready to assault them. Her mother had her arm grabbed by a white man before narrowly making it back to her car, barely escaping from getting hurt.

Another student, Elizabeth Eckford, had it even worse. She strayed alone into the middle of the angry mob who were cursing at her and threatening to lynch her. She did not know when and where to meet her black peers, as her home did not have a phone. The National Guard hardly did anything to protect the poor little girl but just watched her intimidated by the enraged mob ready to assault her. The guardsmen still blocked Elizabeth as she tried to make her way into the school site. With a bundle of new books to her chest, she moved back and forth whilst being cursed at from left and right, until a white woman, Grace Lorch, took pity on her and escorted her through the hostile mob to a bus stop nearby. While being called 'nigger lover', Lorch shielded Elizabeth from the mob's wrath while waiting for the bus. The trauma Elizabeth experienced kept haunting her for years to come, even into her adulthood. Due to the psychological blow that she endured during her years at Central High, she attempted suicide twice in her twenties (Charles River Editors, 2020).

After barely escaping from getting hurt, Melba's family had to endure the phone constantly ringing. They were cursed at on the phone throughout the day. In fact, Melba's family even got their house windows shot by a rifle. As was often the case with black people in the South at that

time, they could not rely on the police to protect them. They had no choice but to stay alert all night, sometimes firing back.

As the mob kept blocking, the Nine could not attend school for the next few weeks. In fear of getting assaulted by the mob, they had to shut themselves up at home. In the meantime, the Nine united as a team. Letters of encouragement came flooding in from everywhere in the country and the world. They also were tutored by volunteers at a local community college. As the attention went nationwide, the Nine were often interviewed by reporters. Melba recounts the moment when she faced reporters at a press conference. She says she felt thrilled when she was called 'Miss Pattillo' by a white journalist.

Despite the worldwide attention and support, these pioneers learned they were not fully supported by neighbors of the same race, as the whole neighborhood was put in danger. In fact, some local blacks were threatened that they could lose their jobs if they supported school integration. They begged the Nine and their families to give up their attempt to integrate into the school, saying that the whole neighborhood was at risk. Amid criticism from both sides, the Nine could not help feeling isolated (Charles River Editors, 2020).

Then, Judge Davies ordered the National Guard be removed from the school site. The police force replaced the National Guard. Faubus had no choice but to follow the court order. The nine pioneers were finally allowed to go back to school. On the early morning of September 23, there was already a segregationist mob gathered around the main entrance waiting for the new students' arrival while chanting "Two, four, six, eight, we're not gonna integrate!" The Nine were led by school authorities to sneak through the back entrance into the school building for the first time. As they proceeded to the principal's office, some white students inside the building cursed at them or tried to agitate other segregationists, saying "niggers in here!" The nine students were led into separate classrooms where they were intimidated by their classmates from every direction, but the teachers pretended not to hear anything. In recess when the Nine moved from one classroom to another, they were overtly cursed at, heel-walked, and even spat on.

The mob outside the school building went berserk, and they vented their anger on black journalists reporting the news outside the school. They robbed a photographer of his camera and smashed it on the ground. Most journalists sensed the danger and ran away, but Alex Wilson, who had been through such scenes while covering civil rights movements in the South, stayed put, facing the frenzied white protesters. In his mind was an image of Elizabeth Eckford walking alone with dignity through the threats and hatred three weeks before. Wilson stood tall amid the violent mob until he was knocked down by a rough man who hit his head hard with something like a brick. The moment Wilson fell like a tall tree was broadcast on TV. Three years later, he died of Parkinson's disease that he had developed after this incident (Walls & Page, 2009).

The mob grew further outraged and the situation got out of control. They even broke through the police barricade. There was a rumor some officers were bribed to let the protestors go through. Alarmed, the school officials and the police decided to send the nine pupils home in a police car from the basement garage. As the car came out into the angry mob, it was kicked and stoned. The

driver kept his foot on the accelerator through the horror. The horrendous events of the day were reported by the media and drew attention worldwide (Bates, 1986; Walls & Page, 2009).

Federal Intervention

Following this despicable scene, there was public outcry for federal intervention. Woodrow Mann, Little Rock's Mayor, even telegraphed President Eisenhower for help to restore order in town. Finally, Eisenhower decided to step in. He was aware that national anger over his inaction could risk not only his career but also American justice. He mobilized the 101st Airborne Division of the United States Army, also known as the Screaming Eagles, into Little Rock. He also federalized the National Guard to take them out of Faubus's control and put them under the President's command.

More than one thousand soldiers of the 101st division, heroes of the Korean War, arrived in Little Rock in a caravan of army trucks on the evening of September 24. Many people in the black community who had locked themselves inside out of fear finally had a breath of fresh air outside for the first time in twenty days. On the morning of 25, the Screaming Eagles surrounded the school and dispersed the mob in an instant. The nine students had a ride in army station wagons. When they stepped out, they were greeted by lines of young soldiers in well-tailored uniforms armed with rifles and bayonets. With the angry mob of segregationists chanting in the distance, the Nine walked up the steps into the majestic building under the guard of soldiers lined up on both sides. The Nine had mixed feelings. They were happy to know they had backing from the US President, but shocked to see what it took merely to attend school (Bates, 1986; Walls & Page, 2009; Perritano, 2018).

This is often considered the end of the story, with the nine students breaking through the racial barrier with the support of the US president. However, in fact, this was just the beginning of the Nine's real ordeal.

Inside the School

Even with soldiers around, unruly students were constantly seeking a chance to torment the minorities. The soldiers were ordered to protect the Nine from any physical assaults, but they could not do anything about name-calling. The persecuted students were constantly bombarded with racial slurs in the classrooms and hallways. Some racists even provoked soldiers by saying, "Are you happy protecting niggers?" Sometimes they even dared to break through the soldiers' shields and physically hurt the poor students. They kicked their shins and tripped them over. They pelted them with hard objects or sprayed them with ink or chemicals, sending them to the verge of losing their eyesight. Even when the victims reported such horrendous incidents to school staff, they did not get much help. They were just told that they needed an adult witness, but that the soldiers standing in the hallway did not count as a valid witness. So, most harassers could get

away unpunished (Bates, 1986; Walls & Page, 2009).

There were some places that were off-limits to the soldiers. They were not allowed into the classrooms. They had to stand outside, watching through a small slit in the door. As each of the Nine had to go into separate classrooms, they were totally alone in the middle of hatred. Each isolated student tried to take a seat where they were visible through the slit, but those who wanted to do something evil would often occupy these seats, forcing their prey to sit at a blind corner in the classroom, where he or she could be hit in the back or even threatened with a knife. The black girls felt even more defenseless in the girls' bathrooms or locker rooms. When they stepped into the girls' room, they were met with the hostile eyes of white students saying "Hey there is no colored sign at the door." When they washed their hands and looked up in the mirror, there was a message written in lipstick that read 'Nigger Go Home.' Melba was once trapped inside the cubicle and pelted with flaming wads of paper and got her blouse burned until she threw her books at the hooligans above, forced the door open and ran away.

Even worse, the number of soldiers was cut down the next month to appease segregationists, the Mothers' League in particular, who insisted the presence of soldiers at school would distract the students' concentration on studies. First, it was agreed that the soldiers be removed for a few days as an experiment. This turned out to be a disaster. The moment the Nine arrived at the school, they were greeted with heckling and taunting. Then they were pushed, heel-walked, tripped, punched, kicked, or pierced with pencils, and sprayed with ink.

Governor Faubus brought some soldiers back to school. It was not, however, the mighty 101st airborne but the Arkansas National Guard, who idly stood at the main entrance and giggled while the Nine were assaulted. They were even burned with scalding water in the gym shower. Despite their predicament, the oppressed students were forced to spend the rest of the school year defenselessly. There were external threats as well. The school occasionally received bomb threats. Each instance necessitated a swift evacuation, with students remaining outside until law enforcement completed their inspection of the premises (Walls & Page, 2009, Charles River Editors, 2020).

What was even more traumatic was the feeling of being isolated from their own people. When Melba turned 16, her family organized a big birthday party and invited friends from her old high school. Her mother and grandmother put in a lot of work preparing special dishes for the guests. However, those invited did not show up. It turned out that they were scared of being together with integrationists as they could be targeted in attacks from racists. With the fancy dishes on the table, Melba was totally alone in a lonely celebration (Beals, 2010).

According to Carlotta Walls (Walls & Page 2009), there were four types of students. The first category was overt racists who constantly tormented the Nine. The second type was those who chose to be bystanders and made up the majority of the school population, including many of the teachers and school staff members. Even when lots of evil acts were going on at school, they pretended not to see. Walls states that they were equally guilty of making their school lives miserable. The third type was those who showed sympathy toward the tormented and gave

them encouragement. Vice Principal Elizabeth Huckaby was one such teacher the Nine could turn to when they were in trouble. She listened to what they had to report. She went as far as investigating the offenders and punishing them if necessary. There were some such students, too. They said hello with a smile and invited the isolated students into their teams in gym class. Such students were small in number, and they were becoming more invisible day by day as they fell victim to bullying by racists. As time went by even Huckaby grew weary. Melba suspected that she was under a lot of pressure dealing with school politics. In fact, Huckaby was on the list of candidates for dismissal the next year, accused of discriminating against white students (Bates, 1986; Charles River Editors, 2020; Beals, 2010).

The last type was those who were nice at heart but afraid to show their goodwill for fear of becoming social outcasts. They secretly supported the nine pioneers and sent them a note of encouragement. The most notable in this group was a boy named Link (Beals, 2010). He was in a tight spot in Little Rock. His father owned a local company and had to belong to a segregationist group for the sake of his business. Following his father, Link himself attended segregationist meetings and hung out with racist friends. Yet as he saw Melba being chased by his berserk friends on the road, he decided to help her out. When Melba came desperately running away from the group of boys who were ready to assault her, Link cursed at her 'nigger' yet secretly offered her a car key to get away with. While puzzled by his weird action, Melba had no other choice with the hooligans coming close from behind. She grabbed the key, got in the car, and drove away just before the predators got her.

Link kept secretly offering her help. He would call her at night to tell her what his peers were masterminding to make her miserable. He instructed her on what to watch out for to avoid their planned attacks. However, when his peers were around at school, he seemed to lead the group of racists and enjoy name-calling. Melba could hardly shake her doubt off as to what his real motives were. She even thought that there may have been an evil trap behind his kindness. She was careful not to have full faith in this weird boy.

Then one night, Link called her, sounding very upset. He said he desperately wanted to meet her because he needed her help. While remaining fully vigilant, she hesitantly agreed to join him at a place where there was nobody around. They drove all the way to an indigent black community outside the city of Little Rock, where she was ushered into a tiny rundown house. Lying alone inside was an old frail woman, who Link introduced as his old nanny. He said she was sick but did not get any support from his family, and she herself refused to go to the hospital. He asked Melba to convince her to see the doctor. It was then that Melba saw Link's true self and gained complete faith in him (Beals, 2010).

Although there were some overt and secret supporters, the Nine's lives were always made miserable by the racists. Minijean Brown was the hardest hit as she stood out. She was eager to take part in a school concert or join a glee club. As a good singer, she thought that showing how well she could sing in front of the white students was the best way to get accepted in the community. She pushed hard to get on the stage, but the school authorities kept denying her the

opportunity for one reason or another. When segregationist students saw her desire, they seized the opportunity to taunt her. They called her names and harassed her, saying “A nigger is not wanted in our school event. Go back to where you belong.” The harassment escalated until one day she was faced with a group of bullies at the cafeteria. On her way back to her table, she was blocked and surrounded by these hecklers. With a tray of dishes in her hands, she struggled in vain to push past the sneering offenders. To escape from this trap, Minijean poured chili sauce onto the boys’ heads, which resulted in a rumble involving dozens of students nearby. For this commotion, she got suspended from school. After she returned from the suspension, she was even more abused. Now segregationists had learned that the best way to stop integration was to provoke Minijean to cause trouble. They followed her in the hallway called her names, kicked her heels, kept tripping her and spitting on her face wherever she went. Finally, she was involved in another rumble and was expelled from school in February. Racists celebrated Minijean’s expulsion. They put up signs reading “One done, eight more to go” everywhere at school. Their harassment escalated. There was a rumor that whoever incited trouble could get a prize (Beals, 2010; Charles River Editors, 2020).

As the school year drew to an end, the segregationists intensified their campaign to get the other black students out of school. They did not want any of them to complete the school year. They made effigies of black figures and burned them at the school site. They even sprayed the black students with urine. Adult racists, too, devised ways to get the remaining eight students out of school. They even targeted the families of the integrating students. Elizabeth’s grandfather got his grocery store stoned a few times. Gloria’s mother, Jeff’s father, and Carlotta’s father all lost their jobs because they did not agree to withdraw their children from Central High. Melba’s mother, Lois, who was a local school teacher, was also on the verge of losing her job. Her employer informed her that they were not going to renew her contract unless she agreed to withdraw Melba out of Central High. It was obvious Little Rock’s board of education was behind this. They said she could either stop sending Melba to Central High or take a position out of the state. Knowing how much ordeal Melba had gone through, Lois refused to give in. As she lost her income source and her family was getting into a financial crisis, she decided to write a petition to a newspaper. This tactic worked. Once an article of her predicament was in the paper, national anger was incited. Her family started receiving a lot of encouragement across the nation, and the board of education was flooded with angry phone calls. But this also created another reason to torment Melba. Students who read the newspaper articles intensified their harassment toward her (Beals, 2010; Charles River Editors, 2020).

The last thing the segregationists wanted was to have any black graduate from Central High. They were afraid that it would do great damage to Central High’s integrity. Now their main target was Earnest Green, the only senior among the Nine. He kept receiving threats and provocation. There was a rumor circulating the entire school that he had raped a white girl. Yet, he kept his head high amid his hateful schoolmates and maintained his composure. The federal government backed Earnest this time. They decided to send the 101st soldiers again to the graduation venue.

The commencement proceeded under the tightest security guarded by hundreds of soldiers. The seven other students along with black reporters were not allowed to attend the ceremony. With the threats of violence mounting, the soldiers and the police did not want to have to protect anyone other than Earnest. Melba recounts how she was at home listening to the radio broadcast of the commencement. Every time each graduate's name was called, she could hear a big applause from the audience. Then when it was Earnest's turn, the whole venue turned silent. While she felt anger and hate in the silence, she felt proud about what one of her people had achieved (Beals, 2010). During this school year, four people got expelled for causing trouble and 153 students withdrew from Central High, mostly because they hated to be around black students (Walls & Page, 2009).

After One Year

During the summer vacation, the Nine, including Minijean, were invited on a tour through Chicago and New York, where they were overwhelmed by the totally different reception. They were considered heroes and treated with red carpets wherever they went. They rode in a limousine, had dinner with famous politicians, and attended a big show. While they knew they had to go back to the South in a few weeks, the knowledge that there were enthusiastic supporters gave them a lot of moral support (Beals, 2010).

The legal battle continued even after the school year was over. The judge at the federal court, who had replaced Davies, granted Faubus's motion to postpone integration by three and a half years. Then, the NAACP appealed to the Supreme Court and won an order to proceed with further integration. Unable to resist the order, Faubus did something mind-boggling. He decided to close all three high schools in Little Rock, depriving 3700 students of their right to education. In a sense, Faubus succeeded in making some of the Nine give up attending Central High the next school year. Melba and Terrence Roberts went to California to pursue further education, and Gloria Ray went to Kansas to complete high school. Elizabeth and Thelma stayed in Little Rock but had to rely on correspondence courses and night classes to finish high school. They received their diplomas by mail.

Faubus's outrageous decision cost the entire city a great deal. Many, both blacks and whites alike, decided to move out of the city that did not provide education. In addition, the state had to keep paying teachers who did not teach. Businesses also moved out and stopped making investments in the city. It was a lost year for the city of Little Rock in terms of both education and the economy. Faubus attempted to deflect the criticism towards Bates. He remarked "If Daisy Bates would find an honest job and go to work, and if the US Supreme Court would keep its cotton-picking hands off the Little Rock School Board's affairs, we could open the Little Rock schools" (Walls & Page, 2009, p147).

In 1960, the Supreme Court ruled that the school shutdown was unconstitutional. Following this order, Central High reopened its doors to students of all races. Walls and Thomas, who

had been earning credits through correspondence courses, were back at school. Two more black students joined the movement of school integration. Again, they faced angry mobs, but they were smaller in number than before. Many in the white community were tired of seeing their economy decline. A new police chief, Eugene Smith, did his best to bring order and did not tolerate unlawful activities. The police even fire-hosed the mob to disperse them and arrested 24 people. Through his tough action, Smith antagonized a lot of segregationists, who called him 'a nigger lover.' (Bates, 1986).

This was not the end of the battle. In February 1960, Carlotta Walls's house was bombed at midnight. It was three months before her graduation. Following the bombing, the police detained Carlotta's father for questioning, suspecting him of orchestrating the incident for insurance money. When the police failed to force him to sign a false confession, they arrested two other local black men, Herbert Monts (a childhood friend of Carlotta's) and Maceo Bins (a regular customer at Carlotta's grandfather's shop). They claimed the two suspects had set the bomb to draw sympathy from the North. After interrogations, both ended up signing confessions. While the allegation against Maceo was overturned as it was revealed that he had been coerced into confession, Herbert was found guilty and served 20 months in jail. The Walls believed it was a false allegation as they knew Herbert well. Carlotta suspects there was an evil conspiracy behind the scenes leading the investigation the wrong way (Walls & Page, 2009).

Amidst the ongoing investigation, another mystery unfolded. Eugene Smith, the police chief who did his best to protect the integrationists from the segregationist mobs during the school reopening, was discovered dead alongside his wife. The police, investigating their bloody bodies lying on the floor, concluded that it was a case of family suicide. In fact, the Smith family was under an extreme amount of threat after Eugene antagonized the large population of segregationists in town. The pressure they were under pushed their son to delinquency. In fact, he ended up committing a burglary. It was believed to be these family woes that drove Eugene and his wife to death. Yet, Carlotta does not believe this story. She suspects that the Smiths were murdered by a segregationist, who had a grudge against Eugene over his tough stance or by somebody who wanted to interfere with the fair investigation of the bombing case. Bates (1986) also calls Eugene Smith a white martyr of the school integration movement.

Carlotta, who was determined to continue to attend Central High, even went to school the very next day of the bombing while her father was still detained. She believed it was the only way she could fight back against injustice. Then, finally, on May 30, 1960, Walls and Thomas finally received their diplomas, surviving their three years of life-threatening battles (Walls & Page, 2009).

Conclusion

The sacrifice made by the Little Rock Nine was enormous. They lost what were supposed to be the prime days of their life, a time spent having fun at high school. They had to go through a lot

of fear, pain, and humiliation. Nevertheless, their contribution was equally enormous. They paved the way for the school integration that followed. Everywhere in the South, there were movements to enroll black students in all-white schools. These black students faced more or less similar experiences: anger and harassment by racists, sufficient and insufficient protection by the police, and encouragement from those who believed in the cause (Coles, 1995; Hakim, 2010; Vадerman, 2017,). It is needless to say that those that followed in their footsteps were greatly encouraged by those brave nine students.

Over the years, significant progress has been made in reconciling the relationship between the Little Rock Nine and the state of Arkansas. There are now bronze statues of the nine students standing right outside the state capital. In 1997, the Nine received medals from President Bill Clinton, a former Arkansas Governor (Walls & Page, 2009).

The South is a lot more peaceful now. People of different racial backgrounds go to the same schools, work at the same workplaces, and use the same bathrooms. Yet some diehard white supremacists remain. The Ku Klux Klan has survived until today with its membership of a few thousand. The seeds of Jim Crow are dormant just under the surface.

It should be noted that all this series of horrendous incidents happened in a place that was considered relatively liberal and peaceful. Under the quiet surface of peace, there was a form of racial prejudice ingrained in people's minds. Once it was ignited by a spark, it spread among the population like a bushfire. A handful of outraged people made others outraged while keeping the conscientious silent. The story of Central High reminds us of how hate grows out of hate, bullying out of bullying, no matter how decent a society may appear. Nobody can assume they are free from such a vicious circle. We need to be aware of the danger we are in, no matter where we live and what era we are in.

We also bear in mind that American schools are still far from complete in terms of racial integration. While there is no school today that overtly denies the entry of certain racial groups, there is still a racial divide. According to the New York Times (2019), more than half of schools in the US have student bodies consisting of over 75% of the same ethnic background. The reason for this is mostly America's salad bowl style of community formation where the same ethnic groups tend to live in the same area, making up school districts with heavy ethnic populations. This results in a huge gap in financial support, as school finance largely relies on property taxes paid by residents, which makes white-dominant schools far more affluent. America has come so far but still has a long way to go.

References

- Anderson, D. (2017). *Emmitt Till, The Murder That Shook the World And Propelled the Civil Rights Movement*. Jackson, MS: University Press of Mississippi.
- Bates, D. (1986), *The Long Shadow of Little Rock: A Memoir*. Little Rock, AR: The University of Arkansas Press.
- Beals M., (2007) *Warriors Don't Cry*. New York: Simon Pulse.
- Charles River Editors. (2020). *The Little Rock Nine: The History and Legacy of the Struggle to Integrate Little Rock Central High School in Arkansas after Brown v. Board of Education*. Ann Arbor, MI: Charles River Editors.
- Coles, R. (1995). *The Story of Ruby Bridges*. New York: Scholastic.
- Gould, S. J. (1996) *The Mismeasure of Man*. New York: W.W. Norton & Company.
- Hakim, J. (2010). *All the People Since 1945*. (4th Ed.). New York: Oxford University Press.
- Harada, J. (2023). When black lives did not matter: Emmett Bobo Till, a boy who triggered the civil rights movement. 研究紀要獨協中学高等学校 36-36, 1-20.
- New York Times. (2019) *How Much Wealthier Are White School Districts Than Nonwhite Ones? \$23 Billion, Report Says*. On February 27
<https://www.nytimes.com/2019/02/27/education/school-districts-funding-white-minorities.html>
- Parks, R. (1997). *I Am Rosa Parks*. New York: Penguin.
- Perritano, J. (2018). *Little Rock Nine*. Newport Beach, CA: Red Rhino Nonfiction.
- Vadarman, J. (2011) *Black American History: From Slavery to BLM*, 森本豊富 (訳) 「アメリカ黒人の歴史－奴隷制から BLM まで」ちくま文庫
- Walls, C. L. & Page L. F. (2009). *A Mighty Long Way: My Journey to Justice at Little Rock Central High School*. New York: One World."

－ 執 筆 者 紹 介 －

則 竹 雄 一 …………… 社 会 科 教 諭
金 子 獎 悟 …………… 社 会 科 教 諭
原 田 淳 …………… 英 語 科 教 諭

紀 要 委 員

藤 崎 央 嗣 原 田 淳
井 上 典

研究紀要 第38号

令和6年3月10日 発行
発行者 東京都文京区関口3丁目8番1号
獨協中学・高等学校 紀要委員会
印刷所 東京都北区王子本町2丁目5番4号
株式会社 王 文 社