

# 研究紀要

## 第 39 号

### (目次)

#### <論文>

戦国期西国大名における戦功文書と軍隊構成

～大内・大友・毛利氏を中心に～ …… 則竹 雄 …… 1

#### <手記>

Lost in Maze: Memoirs of a 'Young Teacher' …… Jun Harada …… (1)

#### <論文>

図形問題における斜交座標平面での考察 …… 亀谷 翼 …… (15)

#### <実践報告>

革命半世紀 つかこうへい氏と獨協 …… 柳本 博 …… (27)

2024

獨協中学校・高等学校



# 戦国期西国大名における戦功文書と軍隊構成

～大内・大友・毛利氏を中心に～

則竹 雄 一

はじめに

戦国大名の軍隊構成や軍役構成を知ることのできる史料として着到帳、軍役定書などがある。筆者もこれらの史料に基づいて北条氏・武田氏・上杉氏など東国大名を中心に軍隊構成を明らかにしてきた<sup>(1)</sup>。しかし、これらの史料の残存状況は地域による偏差があり、西国ではほとんど残存していない、または作成されていないことから、当該地域における戦国大名の軍隊構成を明らかにできていない。一方、西国地域では、東国でほとんど残存しない合戦手負注文という合戦での戦死者や負傷者を書き上げた史料が多く残されている<sup>(2)</sup>。ここでは合戦手負注文に注目しながら、西国大名の軍隊構成を明らかにすることを課題とした<sup>(3)</sup>。

戦争の時代ともいうべき中世においては、武士にとって戦闘に参加して恩賞を得ることが最も重要な目的であり、戦功<sup>(4)</sup>・軍忠を上申して認定される過程で作成される着到状・軍忠状・手負注文・頸注文といった軍事関係文書が数多く残されている。これらの文書の研究は、文書による戦功請求システムが完成する南北朝期を中心として行われ、戦国期の研究は多くない<sup>(4)</sup>。南北朝期以降の軍忠状を中心とする戦功認

定文書の展開については、近年の久留島典子氏の整理がある<sup>(5)</sup>。久留島氏によれば、鎌倉幕府成立期においては戦功認定は口頭報告に基づいていたが、蒙古襲来を契機に文書による戦功認定方式が成立し、南北朝期に到達点をむかえたものの、一五世紀後半には軍忠状はほとんど見られなくなるという。その後、戦国期には関東では引き続き戦功を報告・申請する文書は見られないが、西国では軍忠状などの戦功申請文書が増加するという地域偏差に注目している。この理由として、関東では軍功の口頭報告で軍功認定の結果としての感状が発給されるが、他方、西国では「東国に比較し、西国は室町幕府將軍との関係がより深く、室町幕府の軍功認定方式を西国大名は積極的に取り入れていったのではないか」と指摘している。

## 1、戦国期戦功文書の成立と特徴

### (1) 戦功文書の特徴と内容

前述したように中世の軍事関係文書は様々存在するが、戦国期において太刀討・討死・手負といった戦功を書き上げ、それを大名が認証した文書で、従来において軍忠状・合戦手負注文・披見状などと呼ば

れてきた史料を一括して本稿では戦功文書と呼ぶことにする。久留島氏によれば<sup>⑥</sup>、恩賞を求める手続きの作成された実利的な内容の文書は徐々に姿を消してゆき、実利的な機能よりも家の由緒を示すことに重点を置くいわば戦功記録書化することが指摘される。これらの史料を戦功記録とすれば、それ以前の実利的な史料を戦功文書と呼べるのではないだろうか。いわゆる大坂の陣を中心に戦功書が大量に残されているが、陣直後の戦功書提出は、実利的な側面もありながら、大名による報告書の提出要請によるもので、その後の戦功書は明らかに武士の家の由緒を落として統一的に提出させて成立させたものであり、その性質から戦功文書とは呼べないと考える。<sup>⑦</sup>戦功文書と戦功書はやや混乱する名称かもしれないが、この違いは注意をようする。

【表1】は、西国大名を中心に管見に及んだ応仁・文明の乱以降の戦功文書を一覧にしたものである。代表的な戦功文書の事例は、以下の通りである。

【史料1】佐田朝景分捕手負注文（「佐田文書」ハ41）ハ、Vの数  
字は表1の文書番号以下同様）

① 「二見了（大内義隆花押）」……〔4〕	……〔1〕
② 去十四日至豊前国宇佐郡妙見岳御城、大友勢取懸防戦之時、	……〔2〕
③ 太刀討分捕并被疵人数注文、	……〔1〕
頭一吉岡茂三郎	同名平五郎分捕之、
同 一吉岡九郎	同名外記進分捕之
同 一岐部木工允	賀来善三郎分捕之

（中略）

同一岐部右京進

④ 下人  
孫左衛門分捕之

同一河内宮内丞

下人  
神三分捕之

同名右馬允

⑤ 矢疵二ヶ所  
頸右ノ股

同名外記進

矢疵右ノ肘

賀来民部丞

矢疵右ノ足

（中略）

下人七郎兵衛

矢疵右ノ目ノ上

同 神三

矢疵左ノ手

賀来民部丞下人

矢疵左ノ膝

与次郎

（中略）

已上

天文元

十一月十四日

杉因幡入道殿

佐田大膳亮

朝景（花押）

……〔3〕

【史料2】神保房胤重忠状（「千葉家文書」ハ44）

「二見了、（大内義隆花押）」

神保彦三郎房胤謹言上

欲早賜 御証判備後代龜鑑軍忠状事

……〔4〕

……〔1〕

① 右去年天文五十一年七月日以来於去州平賀藏人大夫興貞要害頭崎詰口、  
③ 郎従僕従被疵人数備左、  
…… [2]

郎従

神保四郎左衛門尉 矢疵二ヶ所  
背中左肩

天野三郎兵衛尉 矢疵一ヶ所  
右肩

渡辺藤次郎 矢疵二ヶ所  
左肩右腹

蔵田弥太郎 矢疵二ヶ所  
右膝同脇

菅弥七郎 矢疵一ヶ所  
右腕

僕従

三郎左衛門 矢疵一ヶ所  
口ノ脇

助七 矢疵一ヶ所  
右膝

小三郎 矢疵一ヶ所  
右肩

次郎四郎 矢疵一ヶ所  
右足

以上

天文六年五月三日

弘中々務丞殿

房胤(花押)

…… [3]

【史料1】は戦功文書の中でいわゆる合戦手負注文にあたる。天文元年十一月に豊前国人佐田朝景が守る妙見岳城(大分県宇佐市)が大友勢に攻撃された際に、佐田氏従者の戦功を書き上げた合戦分捕手

負注文である。朝景は大内家臣杉因幡入道に注文を提出し、「4」にあるように大内義隆が一通り目を通した上で「二見」して、確認のために花押を据えて証判して、佐田氏に返却したことのわかる上申者と証判者の両方で成り立つ複合文書である。

【史料2】は、前書に「神保彦三郎房胤謹言上 欲早賜 御証判備後代龜鑑軍忠状事」とあるように、史料集によっては手負注文などの文書名が付けられていることもあるが、手負注文というよりも明確に一般的な軍忠状である。本文に記載される内容は、戦闘経過を記載するというより、「討死被疵人数備左」として、討死戦傷者の人名を書き連ねている。【史料1】同様に本文では神保三郎房胤従者の戦傷を示すものであり、この部分だけをとれば手負注文としてもよい内容となっている。しかし、瀬野精一郎氏が指摘するように、本来の軍忠状に比べると戦闘経過の報告から戦果の報告へと文書の重点が変化が見られるのである。つまり、記載様式は軍忠状の様式を残しながら、上申の主題内容は、戦果へと変化したことを示しているのであり、戦国期軍忠状の目的が、証判をもうらいたために戦果内容の上申文書としての役割を果たしたと言えるのである。軍忠状形式文書よりも手負注文型文書が多い点は戦国期の特徴を示している。

【史料1】【史料2】の内容は、次の部分から構成されている。

[1] 前書、

[2] 人名を書き上げた本文、

[3] 年月日・発給者署名、

[4] 証判

[1]の前書には、①戦闘が行われた日にち、②戦闘の場所、③戦

功にあたる内容、そして【史料1】は見られないが、戦闘にあたった構成員の種別を示す文言（【史料2】③の郎従・僕従、【史料3】③親類被官）などが記されている（「」や○数字は、【表1】の項目欄の番号に対応する）。

前書の③では「手負之注文」△2▽「討死手負注文」△3▽、「太刀打手負注文」△4▽、「太刀打分捕手負人数之注文」△9▽というように手負・討死・分捕高名・太刀討など複数の項目が一緒に記載される場合が多い。これによりどのような人々が、名が記載されるのか、つまり戦功＝戦果を示す対象となっているのかがわかる。「分捕（高名）」「討死」「手負」そして「太刀討」が戦功項目なのである。

「分捕」とは、敵方の殺害して首を奪い取ることであり、一般的には、敵方の武器などを奪いとることも示すが、注文などでこのことを確認することはできない。奪い取りの対象としてはもっぱら頸を示す可能性が高い、「分捕高名」という表記もあり、また、「高名」と記される場合もあり、これも首を奪い取ったことを示すと考えられる。「討死」は、文字通り戦闘で死ぬことである。「手負」＝「被疵」は、戦闘で傷を被ることであり、注文では【史料1】下線部⑤の「矢疵」のように戦傷の要因が記載され、さらに「右ノ肩」というように戦傷部位を記載する場合も見られる。【表1】の「2」⑤の「部位有」欄は「○」は、これを示している。この記載により、戦闘の特徴を示す史料として注目され分析されてきたことは周知のことであり、この点は後述したい。「太刀討（打）」は、文字通りであれば、太刀をもって戦うこと、つまりチャンバラを指すが、鈴木貞哉氏が盛んに批判しているように、日本には伝統的な白兵主義の存在は否定されてこ

とから、太刀による切合いが戦功の対象をなつたことを示すものではない。これも後述しよう。

もうひとつ前書部分で注目されるのが、人名部分の構成をどのように表現しているかである。【史料2】③の「郎従・僕従」や後掲の【史料3】③では、「問注所刑部太輔入道善聴親類被官」とあり、戦功申請者の「郎従・僕従・親類被官」という記載になっている。構成員には、後述するように肩書があり、申請者との関係を示すことになるが、すべてに肩書があるのではないことから、前書の構成表現は全体としてどのような者が書き上げられているのを知る手掛かりとなる。「手之衆」△57▽「手之者」△111▽「家中之仁」△114▽「家中之衆」△156▽「内之者」△100▽「郎従」△179▽「被官」△136▽「郎従僕従」△29▽「親類被官」△133▽「親類家中之人」△148▽「親類与力被官」△147▽「与力家中之人」△163▽などがある。

人名には肩書を記す場合がある。【表1】「2」⑤の欄である。「同名」「被官」「下人」「中間」「郎従」「僕従」「小者」などがあり、用例が少ないものとしては、「足軽」「悴者」「水夫」「小奴」「夫」「寄揆（与力）」「楯築」「陣僧」などがある。

「3」は、軍忠状や手負注文の上申者の署名の部分である。上申者は、応仁文明の乱に際しては東西両陣営に参陣した国人領主層であるが、その後は大名の家臣（被官）層となり、いずれにしても上申者が戦闘者を編成の主体として、この集団が軍隊の単位となつてると見られる。

「4」は、上申文書への証判部分である。証判を行つてるのは、応仁・文明の乱では東西両陣の大將及び幕府奉行人である。その後は、

領域支配を展開する大内・大友・毛利氏などの大名層に限定されていることがわかる。

もうひとつ戦功文書の事例として取り上げたいのが、次の【史料3】で、大友氏の披見状とされる史料である。

【史料3】大友宗麟披見状（問註所文書）（119）

（大友宗麟花押）

……〔4〕

① 永祿十二年五月十八日、立花表於敵陣切岸、問註所刑部太輔入道善聰

② 親類被官、被疵着到、銘々加披見詔、……〔1〕

内原隠岐守 戦死 ……〔2〕

難波藤十郎 手火矢疵

飯田織部丞 切疵 敵一人討捕之

長淵地兵衛尉 矢疵敵 一人討捕之

染仁左衛門尉 手火矢疵

庄司播磨守 同

小者 与次郎 同

中間 孫太郎 同

同名源介 小者一人 同

田籠左京亮 小者二人 同

小者兩人 矢疵 石疵

以上

筑後国人問註所善聰が、永祿十二年五月の立花合戦での活躍で大友

宗麟からもらった披見状である。「1」前書、「2」本文の人名書き上

げ、「4」袖の証判が、文書内容構成の基本となる。大友氏では、前

掲の【史料2】のような軍忠状形式の文書は全く見られなくなり、また、

【史料1】のような複合文書も一部を除いて見られなくなる。<sup>(10)</sup> 一般的

に戦功文書は、上申者と証判者の複合文書であるが、大友氏の戦功文

書は、前書末尾に「加披見畢」とあることから披見状と呼ばれる。【表

1】で大友氏の戦功文書の前書部分を見ると、「着到銘々加披見畢」

という文言が定型化して記載されている。ここで大友氏が披見した

内容は、「着到」と表現されているのである。これは本来の着到に意

味ではなく、戦果内容またはその報告書を称していると考えられる。

着到状の一種に、着到軍忠状とも呼ぶべき上申文書が存在することは

既に指摘されている。この場合、着到文言ではじまるものの内容は、

戦闘経過を記載しているものであり、披見状の「着到」と内容として

は同じものである。つまり、大友氏披見状の前提には形式的に着到軍

忠状形式の文書があり、これを大友当主が披見して、別文書として花

押（袖判）を据えた披見状を発給したと考えられるのである。戦功文

書としては、複合文書ではない大友氏独自の文書形式であると言え

ようか。<sup>(11)</sup> この披見状には、その後に大友氏による感状が発給されセツ

トで残される場合が多い。例えば、五條文書には「天正十二年七月廿

日、至黒木兵庫頭要害猫尾取懸、里城被打崩之刻、五條鎮定家中之人、

依碎手或被疵或戦死之人数着到銘々加披見畢」を前書とする大友義統

の披見状へ169が<sup>(12)</sup>あり、五條鎮定には、翌月五日には次のような書状

形式の大友義統感状が発給されている。

【史料4】大友義統書状 五條文書（『史料纂集』二二二号）

前甘黒木兵庫頭要書猫尾取懸、里城被打崩之刻、自身依被碎手、鎮定  
家中之衆、軍勞深重之段、以軍忠状承候条、加袖判進之候、今度御粉  
骨之次第、無比類候、必取鎮、一稜可願其志候趣、猶宗歴可申候、恐々  
謹言、

（天正十二年）

八月五日

五條殿

義統（花押）

これからも、五條鎮定の「軍忠状」の上申↓大友義統の「披見」↓  
義統「加袖判」ことよって披見状が発給されたことがわかる。一  
見すると△169▽文書が「軍忠状」にあたるように思われるが、前書の  
末尾に「銘々加披見畢」と上申している側がこの文言を書くことは、  
戦功文書の内容としてはそぐわないので、「軍忠状」とは△169▽文書  
の発給の前提となった別文書とみるべきであろう。複合文書の場合、  
軍忠状や注文の上申文書に対して、「一見了」「披見了」「承了」と書  
き加えた上でその下に花押を据えることが、通例であり、上申側が「加  
披見」と書くことはおかしいからである。義統は、「軍忠状」を披見  
して上で、袖判を据えた披見状を作成して五條鎮定に下したのであ  
る。つまり「加袖判」とは上申文書の証判することではなく披見状を  
作成することを指しているといえようか。

(2) 戦功文書の成立

前述したように戦功文書は、蒙古襲来を契機に成立して南北朝期を  
最盛期とすることから、古文書概説書や精力的に軍事関係文書の歴史  
的展開を研究する漆原氏の論文にあっても南北朝期の記述が中心と  
なっている。室町期にはほとんど見られなくなった戦功文書も応仁・  
文明の乱以降は再度見られるようになるが、その位置づけは見通しに  
止まることが多い。久留島典子氏は、一六世紀になり西国で戦功文書  
が増加する理由に、室町將軍との関係が深い西国の守護や戦国大名が  
故実書を通じて幕府の軍功認定方式を取り入れたことによるとした。  
その延長上に戦功記録化の方向性を見出している。その根拠として取  
り上げている史料が次の【史料5】である。

【史料5】伊勢貞順軍忠状書札案送状 入江文書（『史料纂集入江文  
書』一〇七号）

（前欠）

- |       |    |          |
|-------|----|----------|
| 安井源三  | 頸一 | 本間左近大夫討捕 |
| 三宅源四郎 | 頸一 | 佐竹新四郎討捕  |
| 西川右馬助 | 頸一 |          |
| 不知名字  | 頸一 | 尾川式部丞討捕  |
- 亦一説  
頸注文 口ノ書様ハ右同前也、  
堀六郎被官  
頸一 安原源三 佐竹七郎討捕  
（中略）

被疵人数注文書様之事

被疵人数并討死

鵜崎五郎右衛門尉 手甲太刀疵一ヶ所

八熊平内兵衛尉 討死

賀納新五郎 額鍵疵二ヶ所

目崎藤九郎 胸矢疵二ヶ所

一、去十日辰刻至石河藏人丞館、松田豊前守致出張、及合戦之由注進

仕候之条、則馳向、自身太刀、我等親類被官数輩致討死候、仍討

捕頸注文進之候、急度可預御披露事肝要候、恐々謹言、

五月十二日

実名判

平田新左衛門尉殿

裏書如常

(中略)

右、一卷八ヶ条之事、依御懇望、如形認進候、但他家之用二相替儀可有之、可被用捨事肝要候、不可為外見者也、

伊勢駿河守

貞順(花押)

弘治貳年六月日

如法寺式部少輔殿

【史料6】頸注文雛形 米多比文書一三一 『柳川市史』史料編V近世

文書(前編)

頸之注文之事

年号去二日河内於十七ヶ所討捕頸注文

頸一ツ何かし 三好筑前守事へ討捕之

頸一ツ何かし 香西宗次郎事へ討捕之

頸三 名字不知 石川右馬助事へ討捕之

以上 五月三日 頸ヲ進候日ヲ如此書コト□候、不書儀□也

(中略)

注文

何かし被官

頸一何かし

頸一何かし被官何かし

何かし被官何かし頸一

何かし被官

何かし討捕之

何かし討捕之

何かし被官

何かし討捕之

こなたノ被官之仁討捕時ハ、如此三二か様有、何も同前、

一、被疵人数注文之事

被疵人数并討死

鵜崎五郎右衛門尉 手甲太刀疵一ヶ所

八熊平内兵衛尉 討死

賀納新五郎 額鍵疵二ヶ所

目崎藤九郎 胸矢疵二ヶ所

一、頸二付る木札ノ事、長さ三寸はし上ふたノさきヲハ劔先ニきる也、

緒ヲほそくないて、それニテ付候うあふさニ付候ハ、うしろノ方

ニむすひ付候、又入道頸ハ耳ニ付候、位有るくひならハ、左ノ耳

ニ付候て、はむしやハ右ニ付る也、次かミ札ハ寸法不定候、見て

よき程ニ付るへく候、

鎮久尊公

参

法甫(花押)

天正四年 丙子 十二月八日

【史料6】は、大友氏の一族田原氏の庶子家の如法寺氏に伝来した頸注文・手負注文の雛形である。これは如法寺式部少輔親並の願いにより、伊勢駿河守貞順が、武家故実として頸注文や手負注文の書き方を実例を挙げながら教示した一種の武家故実書である。伊勢貞順は室町幕府政所伊勢氏の一族であり、幕府の儀礼・故実に詳しく、地方の武士の求めに応じて故実書を下して伊勢流の故実書が広く流布した。【史料6】は、立花鑑連の家臣米多比領久に法甫（詳細不明）が、頸注文・手負注文の雛形を教示した文書である。注目すべきなのは、手負注文の部分で、この雛形で例示されている人名などの内容が、【史料5】伊勢貞順の雛形とまったく同じであることであろう。伊勢の故実が元になり、さらに流布していることを表している。<sup>(13)</sup>貞順は、『伊勢六郎左衛門貞順記』『貞順豹文書』（『続群書類従』武家部）といった故実書を残している。二木氏によれば、故実家伊勢氏の成立は、室町当初からでなく応仁の乱による幕府の衰退に起因するという。故実書の普及は伊勢氏の能動性から起こったものであることが示される。戦功関係文書雛形の提示は「懇望」とあるように地方武士の求めがあったことは確かであろうが、伊勢氏側の情況も考慮する必要がある。久留島氏は、一六世紀になり西国で戦功文書が増加する理由に、室町將軍との関係が深い西国の守護や戦国大名が故実書を通じて幕府の軍功認定方式を取り入れたことによるとした。その延長上に戦功記録化の方向性を見出している。しかし、複合文書としての戦功文書の存在は、家の記録のためではなく恩賞のための実利的な文書であることを示すものであり、この作成目的は前代から変わるものではないと言えよう。応仁文明の乱からの戦国争乱への拡大による戦闘

の継続は、戦功関係文書を復活させることになったと言っべきである。戦乱拡大は列島規模に展開したにもかかわらず、なぜ西国には復活し、東国にはほとんど事例がないという地域偏差が生じることになったのであろうか。次の東国での故実書に注目しよう。

【史料7】出陣次第 田中讓氏旧蔵典籍古文書（『国立歴史民俗市博物館研究報告』一六三、二〇一一年）

（表紙）（北条氏繁花押）

（前略）

（47）一、手負の注文の事、一番にきり疵、二番二打疵、三番二つき疵、その次二射疵をしるすなり、

（48）一、手負の注文の事、たて紙にはしつくり到手負の注文と書て、付■の字を書て、其下に打死と書なり、打死ハ手負の中にも書なり、あかりたる人をハおく二付る也、手負の注文ハ、三段までは付るなり、四段二ハ付へからず、又打死をかゝねハ、付をかゝす候、

（中略）

（55）一、敵くひの注文の事、豎紙に端作に国在所を書て、年号日付をして、くひの名字官途を書て、其名有討捕候人の名字官途をも大に書也、おくハあかりたる敵の名字を書也、

これは、表紙にある花押の形状から永祿四年前後に、小田原北条氏の一族で玉繩城主の北条氏繁が、嫡子の氏舜に書き与えた戦陣での作法書である。<sup>(14)</sup>内容は八八条に及ぶが、この中で四七・四八条目に手負注文について、五五条で頸注文についての記載が見られる。

手負注文について、書上げの順番は切疵・打疵・突疵・射疵とし、

豎紙の端に「手負の注文」と書き、討死の場合は、その下に「付」の文字を書いて「討死」と書く。「討死」がなければ「付」も書かない。上位の人ほど奥に記す。注文は三段までで書き四段にはしない。敵の頸注文は、豎紙の端に国在所・年号日付を書いて頸の名字・官途を書いて、さらに討捕った人の名官途を大きく書く。この場合も上位の人ほど奥に記す、としている。

北条関係史料には、手負注文や頸注文といった戦功文書は一通も確認できないが、作法が故実書に明記されていることは、このような戦功文書が作成されていたことを示している。残存はしないが、作成されなかったとは言えないことから東西地域差を論じることが慎重である必要がある。これは東国での大名家臣レベルでの史料残存状況と西国での大名家臣レベルの文書が多く残るといふ差異を反映しているとした方がよいのである。ここでの注文作法で注目されるひとは、被疵の記載順番があることである。切疵は刀によるものであり、打疵は次の突疵と区別されることから鏝によるものではないと考えられる。石によるものか鉄炮によるものかを確定できない。<sup>(15)</sup> 射疵は弓によるのか鉄炮によるものかを確定できない。両方を含むのであろうか。この順番は戦傷の軽重を示すものだとすると、刀・鏝による白兵戦での疵が、遠戦での弓矢や鉄炮による疵よりも戦功にとって重視されていたと言えよう。

## 2、戦功文書の戦功者肩書から見る軍隊構成

従来の分析との相違は、戦功文書に現れる肩書を家臣団編成ではなく軍隊構成をみる史料として扱うには、肩書構成者が軍隊としてど

のような役割を果たしたかを見る必要がある。つまり、肩書が戦功申請者との関係を見る視点に軍隊構成の意味を見なければならぬ。白峰の指摘のように中間小者が、戦功文書に記載され戦闘に参加したから戦闘員であるとの評価はあまりに短絡すぎるように思われぬ。戦死・戦傷することとすることと戦闘員であるか、戦闘補助員であるか、非戦闘員であると同じではないと考えられるからである。

### (1) 軍隊構成の事例

前述したように戦功文書には、戦功者に様々な肩書が見られる。この点は、軍役定書などの文書の残存しない西国大名の軍隊構成について注目されてきたが、ここでも確認することしよう。

#### 【史料8】仁保長満丸合戦討死手負注文 三浦家文書へ16

「一見、(大内義興花押)」

文亀元年潤六月廿四日於豊前国仲津郡杵尾崎遂合戦、仁保左近将監護郷討死之時、同道衆并一所衆、次護郷家人等、或討死或被疵人数注文、

護郷同道之衆内討死人数

伴田中五郎討死

同被官 雲野新三郎討死

同下人 助六討死

(同道衆六人中略)

護郷一所衆之内討死人数

恒富次郎討死

同下人 弥太郎切疵二ヶ所

(一人中略)

護郷同道之衆被疵人数

原助次郎矢疵二ヶ所

同下人

源七鐘疵一ヶ所

(十人中略)

已上

護郷家人等討死并被疵人数

郎従

正垣内平兵衛尉討死 同下人弥七郎討死

正垣内右京進討死 吉富与七討死

格勲

高橋藤次郎討死 桑原新左衛門尉討死

僕従

新三郎討死 六郎次郎討死

小者

喜三郎討死 幸松討死

殿者

五郎次郎討死 弥次郎討死

蒲生平次郎矢疵二ヶ所 同下人与七郎矢疵一ヶ所

吉富源三矢疵四ヶ所 正垣内弥五郎矢疵一ヶ所

蒲生彦六矢疵一ヶ所 高橋左衛門五郎矢疵二ヶ所鐘疵一ヶ所

僕従

源太郎矢疵一ヶ所 乙法師矢疵二ヶ所

以上

文亀元年八月三日

長満丸

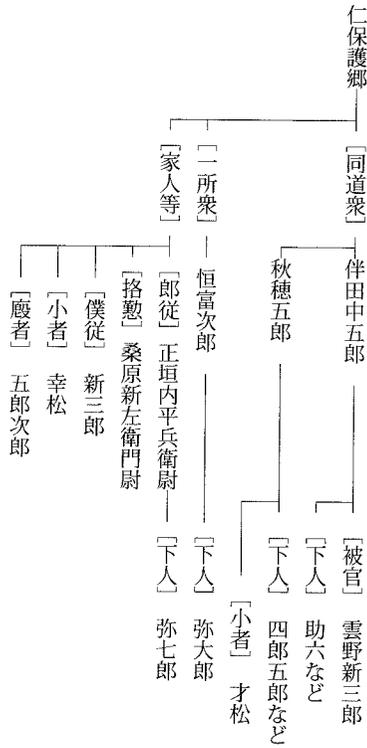
弘中兵衛丞殿

文亀元年(一五〇一)閏六月二四日、豊前国仲津郡杵尾崎(福岡県行橋市)で大内勢と大友勢が戦ったが、その際の大内方仁保氏の戦功文書である。仁保氏は周防国仁保荘を本拠とする武士で、仁保左近將監護郷は、大内政弘・義興に任せ豊前守護代も勤めたが、この合戦で戦死したために、嫡子長満丸(のちの興棟)が注文を大内奉行人の弘中兵衛丞武長に提出し、大内義興から証判をもらっている。

この注文の前書の下線部からもわかるように、この時の仁保氏の軍隊構成は、同道衆・一所衆・家人からなっていた。同道衆は仁保氏と同じレベルの武士で、一所衆は仁保氏と同じく仁保荘や恒富保を本拠とする武士でこのときの戦いに一時的に仁保氏と共に戦った武士たちであり、仁保氏のいわゆる家臣は「家人」部分にあたる。文書は「護郷同道之衆内討死人数」「護郷同道之衆被疵人数」「護郷同道之衆被疵人数」「護郷家人等討死并被疵人数」と四つの部分から成り立ち、はじめに討死者、その後「被疵」者⇨負傷者が記載される順序となっているが、一所衆には負傷者がいなかったよう記載がない。仁保氏家人部分は、討死者と負傷者が別記載とならないが、実際は「蒲生平次郎」からは負傷者の記載となり、ここでも書き分けられている。これは討死と負傷の戦功の軽重の違いであると考えられる。

注目すべきなのは、討死者や被疵者には、肩書が付くものがあり戦闘参加者の構成が復元できるということである。討死した同道衆伴田中五郎には、ともに討死した「被官雲野新三郎」と「下人助六」などがいた。また、同道衆秋穂五郎には「小者才松」が矢疵一ヶ所との記載がある。家人部分では、正垣内平兵衛尉に「郎従」とある。この肩書が正垣内平兵衛尉のみにかかるものなのか、全体の人名にかか

るのかは注意を要するが明確ではない。正垣内平兵衛尉の下にも「同下人 弥七郎」があり、ともに討死している。桑原新左衛門尉には、「格勲（かくきん?）」とあるが、他に事例がなくどのような意味なのかは不明である。彼らより一段低く、「僕従 新三郎」「小者 幸松」「廢者 五郎次郎」などが記される。これを図に表すと次のようになろう。



〔史料9〕杉弘依太刀討分捕手負注文 杉家文書へ17

文龜元年七月廿三日於小馬岳御城詰口太刀討分捕手負人数注文

弘依一所衆太刀討人数

弘依一所衆太刀討人数

門司民部丞 兵藤左馬允

(八人中略)

広津大膳進被官

是吉新七

飯田左近将監被官

石川清四郎

貫弥三郎下人 同下人

次郎四郎 与八郎

弁城彦十郎下人 飯田五郎下人

三郎四郎 九郎兵衛

飯田五郎下人

万右衛門

以上

佐伯陣江最前切上衆

(六人中略)

弘依被官太刀討人数

福江宮内左衛門尉 延入孫九郎

(六人中略)

以上

分捕人数

頸一 飯田左近将監討捕之

頸一 貫弥三郎討捕之

(十人中略)

頸一 城井弥九郎討捕之

頸一 同人僕従彦七討捕之

以上

討死

山移弥四郎代

美和孫七 山移新左衛門尉同僕従一人

弘依被官分捕人数

頸一 杉次郎三郎討捕之

(九人中略)

中間

頸一 彦五郎討捕之

以上

手負注文

片江隼人佑被官

切疵二ヶ所

城井弥三郎被官

矢疵一ヶ所

合手木孫太郎

左脛 右手

桑原四郎

左腕

(七人中略)

山移弥四郎下人

矢疵一ヶ所

与三右衛門

左脛

以上

弘依被官

揚井弥次郎

切疵一ヶ所所臂・鍵疵  
二ヶ所右肩・矢疵一ヶ所脛

内藤新三郎

鍵疵一ヶ所  
左股

(三人中略)

中間

弥八 鍵疵二ヶ所右股・左手裏  
切疵一ヶ所左肩以上四ヶ所

以上

杉木工助

文龜元年七月廿六日

弘依(花押)

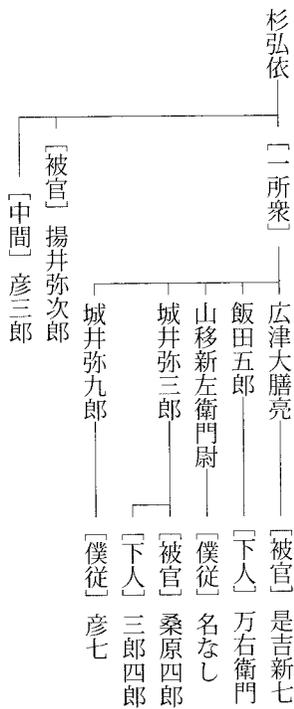
弘中兵部承殿

龍崎中務承殿

文龜元年(一五〇二)閏六月二〇日、大友親治・少貳資元の軍勢が

豊前国の要所であった大内方の馬ヶ岳城(福岡県行橋市)を攻める。先の仁保護郷が戦うが、護郷は戦死して馬ヶ岳城は陥落する。七月

二三日に大内家臣杉弘依が援軍として駆けつけ馬ヶ岳城を奪回した際の太刀討分捕手負注文である。大きく「太刀討人数」「分捕人数」「手負注文」の三つの部分から構成される。最初に一所衆太刀討の者が記載され、後半に「広津大膳亮是吉新七」「飯田五郎下人 万右衛門」など被官や下人が記される。次に弘依被官の太刀討者が続き、分捕人数でも一所衆と弘依被官の順番で記載される。その途中で討死者として「美和孫七」「山移弥四郎代山移新左衛門尉」「同従僕一人」の三人が記され、弘江被官分捕人数の最後には、「中間 彦五郎」と「中間 彦三郎」も頸ひとつを取っている。手負注文部分では「片江隼人佑被官 合手木孫太郎」や「貫弥三郎下人 新六」と一所衆の戦傷者が記され、最後に弘依被官の戦傷者が記されている。被官揚井弥次郎などとともに中間弥八なども記される。これも図で表すと次のようになる。



以上二つの大内家臣の事例から合戦参加者の構成者をみると、被官・下人・郎従・僕従・中間・小者などがあることが確認できよう。これらは、

名字を持つか持たないかで明らかに身分差があることがわかる。被官・郎従は名字を持つが、下人・僕従・中間・小者は名字を持っていないのである。さらにこれらの構成員の特徴を見てみることにする。

## (2) 軍隊の構成員

【被官】…【表1】の肩書欄で見ると「被官」を記載する事例はさほど多くはない。その特徴は、名字を持っていることは共通している。その記載は【史料8】【史料9】では同道衆伴田中五郎の被官雲野新三郎・一所衆広津大膳亮の被官是吉新七というように家臣として被官と見え、<sup>△113</sup>では戸次鑑連の家臣町野源介の被官森源七郎などというように戦功申請者からみると陪臣にあたる者を指していることがわかる。一方、被官肩書記載はないが、戦功文書前書に「田尻伯耆守被官、被疵人数着到」<sup>△77</sup>と被官と明記されながら実際の人名書上部分には被官肩書の者は一人もない戦功文書が多く見られる。つまり肩書に被官がなくとも戦功文書にみられる名字を持つ者たちのほとんどは、被官と見なしていようと考えられるのである。このことについては、【史料9】では杉弘依の指揮下の「一所衆」に対して弘依自身の家臣は一括して「弘依被官」と記されていることからわかる。揚井弥次郎には、被官の肩書はないものの被官なのである。この点から被官とは名字を持つ大名家臣の一般的な従者を指すことが考えられる。

【下人】…【表1】を見るとわかるように全体としての事例は多くなく、時代が古い方に多く見られる特徴があり、名字を持つ事例はな

い。扱いは<sup>△14</sup><sup>△15</sup><sup>△21</sup>のように主人の下に人数が記載されるのみで、名前すら記載され場合もみられ、戦功文書での扱いの軽さが推察される。【史料8】では同道衆伴田中五郎に、「同被官 雲野新三郎」「同下人 助六」がともに討死しているが、従者のうち名字のある被官に対して、それよりも身分の低い名字のない従者全般を下人としてるように考えられる。【史料8】の同道衆秋穂五郎の下人のなかに「小者 才松」があり、下人には小者を含んでいるからである。一方、戦功申請者の被官の従者に下人がある一方で、申請者の直接的な従者である場合は、「僕従 新三郎」「小者 幸松」と記され、下人とは肩書が記されない。他にも<sup>△25</sup>被官白松の下に「下人弥三郎」がいる。申請者からの直接的な関係のない身分の低い従者を下人と表現しているのである。<sup>(16)</sup>

【中間】…全期間を通じて見られる肩書であり、すべて名字を持たない。中間が独立して記載されることが多いのは、戦功申請者の直接的な従者だからであろう。名字を持たない点では、同じく名字を持たない下人と僕従との違いが問題となるが、戦功文書では、中間肩書と下人・僕従肩書はほぼ同時には見られない。中間と下人肩書が同時に見られる戦功文書は、<sup>△17</sup>【史料9】<sup>△25</sup><sup>△92</sup><sup>△99</sup><sup>△106</sup>である。<sup>△17</sup>【史料9】ではすでに指摘したが、一所衆には下人肩書があるが、中間肩書のあるのは戦功申請者の弘依被官としてなかに見える。<sup>△25</sup>でも申請者仁保興奉の被官である白松主税允の下に下人弥三郎ある一方で独立して中間肩書のある衛門次郎など四名の名が記される。ここでも申請者仁保氏の直接従者が中間と表現されている。<sup>△92</sup>

∧99∧106∧は豊前国人の佐田氏の事例である。∧92∧の場合、「賀来藤三下人 忠六」とあるように佐田隆居の被官である賀来藤三の下人として忠六がいる一方で、「中間 助四郎」と中間は独立して名が記され、佐田氏の直接の従者であることがわかる。∧99∧∧106∧も同様な記載である。一方、中間と僕従肩書が見られる文書はまったく確認されていない。

【郎従】：郎従の肩書は初期には見れないが、天文年間以降は全体として散見される。むしろ前書の構成者を示す文言内に記載され、「郎従」単独ではなく、むしろ「郎従僕従分捕手負人数卯注文」∧29∧などというように、僕従とセットで記載される場合が多く見られ、郎従肩書者は名字を基本的に持つている点に特徴がある。<sup>(17)</sup>∧44∧【史料2】では、前書「郎従僕従被疵人数」とあるように神保房胤の戦功者九人のなかで前半五人が名字を持つ五人が郎従で、後半四人が僕従と書き分けられている。神保房胤の従者は、郎従と僕従から構成されていた。∧66∧では大内家臣の白井房胤の戦功者が「郎従僕従被疵人数」として、八人書き上げられているが、僕従四人と水夫二人を除く残りの二人には肩書がないが、前書文言からこの名字を持つ二人が郎従に該当することは明らかであろう。∧28∧では大内家臣天野興定の戦功者として名字を持つ八人が書き上げられているが、肩書が記されていない。前書では「興定郎従被疵人数注文」とあることから、八人は郎従であることがわかる。つまり、前書に「郎従」とあれば、肩書がなくとも戦功申請者の従者としての郎従であることがわかる。郎従とは名字を持つ一般的な従者であることが示されている。

郎従と同じように名字を持つ被官の肩書が同時に記載される事例は、前掲の∧16∧【史料8】以外はない。この場合、「郎従」は仁保「護郷家人等」に含まれる正垣内平兵衛尉の肩書として見え、仁保氏の名を持つ従者を示している一方、「被官」肩書は同道衆の従者で名字も持つものであることから、両方とも大内家臣の名字を持つ従者を指している。主人が戦功申請者なのかどうかわからず、つまり戦功申請者との関係性から書き分けられているもので、郎従と被官の属性としては違うものではなかったと理解される。既に菊池浩幸氏によって紹介されているように、<sup>(18)</sup>郎従・僕従の理解には、曹洞宗千手寺（広島県庄原市）の第二世咲岩和尚による語録「团扇帚用」に所収されている天正五年卯月吉日石見国上乘寺（広島県出雲市）仏殿上葺棟札に「郎僕無数親族衆多郎僕ハ郎従ト云ハ被官侍也、僕従ト云中間小者也、」（『広島県史』古代中世資料編IV附録語録）と郎従＝被官侍、僕従＝中間小者であることがわかる。

【僕従】：僕従は全期間にわたり基本的な構成員として肩書が見える。前述史料からも明かる通り、戦功上申者の従者として名字を持つ階層の郎従に対して、名字を持たなく郎従よりも低層の従者を指す。中間と僕従が同時に記載される戦功文書はないので、僕従＝中間である可能性が高い。∧26∧僕従に名字あり。何らかの例外的なものと考えられるが詳細は不明である。佐田氏の場合には下層の従者について下人と表記される場合が多いことは前述したが、∧97∧では、下人の肩書はなく僕従となっている。下人と僕従は同一構成者を表しているというところであろう。

【小者】…初期には肩書としては見られないが、天文年間以降は全期間にわたり見られる。全く名字が見られない。同じく名字を持たない下人・僕従・中間との関係が問題となろう。

ここでは小者の名前に注目しよう。前掲の【史料8】<sup>△16</sup>が唯一、小者と下人・僕従が同時に記載される戦功文書の事例で、四ヶ所に小者が登場する。同道衆秋穂五郎の下人三人のなかの才松に小者と肩書がある。前述したように大名家臣層の従者で名字を持たないものは下人とされるが、その中に小者が含まれることになる。同道衆吉田七郎の従者として「小者弟法師」とあるのが、一ヶ所目である。「弟」を名と見るのか、吉田七郎の弟とみるのかは定まらないが、名前とみると法師は、僧侶ではなく男の子を意味する場合もあるのでこれに該当しよう。「おとうと」であれば吉田七郎の弟で法師が名と考えられよう。いずれにしても、吉田七郎よりも若い従者であったことは確かであろう。後の二つは、仁保氏の家人部分に「小者 幸松」「小者 乙法師」とある。両者と共に記載される僕従の名は、新三郎・六郎次郎・源太郎などであり、これと小者の名を比較するとやはり、僕従よりも若い名であると考えられる。

他の戦功文書を見ると、<sup>△67</sup>では中間肩書の「善二郎」「弥五左衛門」「左近三郎」に対して「小者 菊若」、<sup>△72</sup>では中間肩書「彦左衛門尉」「五郎兵衛尉」などに対して小者「金法」「才若」「徳法」、<sup>△82</sup>では中間肩書「善左衛門尉」に対して小者「菊若」「松若」とあるように、名前の相違が見て取れる。前述したように僕従⇨中間であるので、中間と小者の相違は、階層性というよりも年齢差によるものであったと言えるのではないだろうか。小者が成長して成人に達す

ると中間⇨僕従として継続して従者を勤めたことが想定される。他方、永禄年間からの小者の名前は<sup>△112</sup>与八郎、<sup>△119</sup>与次郎、<sup>△132</sup>八郎左衛門尉など中間と変わりない名前となり、幼的な名は見えなくなる。どのように考えるかは課題である。また、唯一事例のある<sup>△73</sup>の小奴は、小者と同じであろうか。

【その他】…その他の肩書として、「悴者」・「厮者」・「陣僧」・「足軽」・「力者」・「寄撥(与力)」・「同名」・「夫」・「水夫」など様々なものが散見されるが、この中で比較的事例が多いのが悴者である。<sup>△20</sup>麻生興春の被官「武藤大膳進悴者 江口与三」と、<sup>△100</sup>児玉内蔵丞就方の従者として「内蔵丞悴者 内藤新左衛門尉」「内蔵丞悴者河野弥五郎」「内蔵丞悴者河内源三」の名がみえ、すべて名字を持っている。<sup>△72</sup>の場合、吉川元春の被官「今田孫四郎(経尚) 悴者」「石七郎兵衛尉悴者」「江田孫七郎悴者」ごとに中間・小者を含めた戦傷者が書き上げられている。最初の元春の家臣⇨被官である一五人が書き上げられ、次に今田孫四郎悴者というように被官人名+悴者という区切りごとに一七人が書き上げられている。今田孫四郎悴者として、名字をもつ四人、名字がなく小者一人、中間一人の構成となっている。悴者とは吉川元春の被官の従者を指し、その中には小者、中間を肩書とする者も含み、広義には元春から見れば被官の従者である陪臣全体をを指し、狭義には小者・中間を除いた名字ある陪臣を指していることがわかる。その他の事例も大名から見れば陪臣で名字を持つ従者を指していることは確実であり、名字と持つ共通点から被官⇨郎従⇨悴者であったと見られる。

軍陣に同道した僧侶である「陣僧」が△26▽△81▽に見える。<sup>(20)</sup>△26▽では大内家臣内藤興盛の従者に「陣僧 正玉」が矢疵一ヶ所を被ったことが記され、△81▽では毛利元就家臣桂能登守悴者の中に「陣僧播磨」とあり、鏑疵を被っている。また、陣僧との肩書はないもの、△14▽「巨真寺同宿 元玉僧」△76▽「感応寺」「東林寺」△77▽「東林寺」△78▽「集益」「源永」「種全」△86▽「性林藏主」「全質藏主」△122▽「恵日寺」△110▽「安養寺」△132▽「覚阿弥」△133▽「千徳坊」など僧侶名・寺名などが散見され、いずれの陣僧であったと推定される。

△16▽厩者は、本来は馬小屋で馬の管理に当たっていたものが馬の口取りとして従軍したものであるうか。△123▽楯築として善九郎「八郎三郎」の二人が記されるが、戦場で敵の矢からの防御のために楯を立てる役割の者と考えられる。

△139▽力者は、毛利家臣の天野手に中に頸ひとつを打ち取ったものとして見える。一般的には貴人の仕えて力仕事に携わった従者のことであり、輿担ぎなどもおこなったとされる。

△99▽夫は、「西屋敷夫 弥四郎」「小井手夫 与四郎」あるがどのような役割を果たしたのかはよくわからない。一般的には非戦闘員としての陣夫と見ることができよう。

△66▽水夫は、大内家臣白井房胤が天文十年六月から七月にかけて伊予国三島・能島・因島での活躍に際しての手負注文であり、「水夫兵衛次郎」「水夫 小三郎」の記載がある。房胤は大内水軍の司令官であり、この水夫は水軍船の漕ぎ手出することは確かであろう。

△12▽足軽は、仁保弘有の従者に「大和足軽五人」とあるが、詳細は全くわからない。

菊池浩幸氏<sup>(21)</sup>が軍忠状を中心とする史料から毛利氏や小早川氏を事例に、大名家臣（在地領主）の直隸家臣の存在形態として重要な指摘を行っている。直隸家臣を武家奉公人と規定して①名字を有する「被官（若党）」、②名字を持たない「中間・小者」、③名前を注記されない「下人」の三階層に分別できる。そして、②は鏑・野太刀・鉄砲などの武器を持つ戦闘補助員Ⅱ中間と戦闘員の武具運搬をおこなう戦闘補助員Ⅰ小者とに分ける。また、「奉公人」の系譜的には譜代奉公人と百姓出身奉公人があるものの、「百姓」身分層の居住する在地社会と「奉公人」身分層が拠っている「家中」とは、人的に分離していたとみる」と重要な指摘を行っている。しかし、菊池氏の三階層説は、最下層の「下人」の理解に誤りがあると言える。戦功文書での構成員から見れば、前述したように被官層の従者（中間・小者）にあたり、その下の階層は存在しないのである、

### 3、戦功文書における武具と戦闘

#### (1) 戦功文書に見る戦傷者

戦功文書から見る戦傷者と戦闘の特徴については、鈴木眞哉氏による詳細な分析があり、<sup>(22)</sup>新たに付け加えることはほとんどないと言えるが、鈴木氏の成果に学びながら確認をしておきたい。戦傷によって合戦で、どのようなものが武器として使用されたのかが明らかとなるからである。

戦功文書に記載される戦傷は、「矢疵」「射疵」「手火矢」「鏑疵」「突疵」「切疵」「刀疵」「太刀疵」「石疵」「礮（疵）」「から竿<sup>(23)</sup>」「鷹俣」「籠疵」などが確認される。鈴木氏は、戦功文書における戦傷の内訳について、

「矢疵・射疵」「鏝疵・突疵」「石疵・礮疵」「切疵」「刀疵・太刀疵」「手火矢疵・鉄炮疵」の六つに分類している。

「矢疵・射疵」は、弓矢による戦傷である。弓矢による戦傷は、鈴木氏によると南北朝期は「射疵」表記がほとんどであったが、戦国期になると「矢疵」表記がほとんどで「射疵」表記は、見られなくなる。<sup>(29)</sup>

「鏝疵」は鏝による疵であるが、鏝は刺突するだけでなく、振り回して敵を叩き倒す使用方法も多くなり、これによる戦傷者も多く出たはずであるが、「鏝疵」に含まれていたのかは不明とする。つまり、「〜疵」とは、戦傷原因の武器はわかるが、その使用方法までは特定できないということであろう。△12▽△64▽では「突疵」という事例が見られ、これは「鏝疵」に含めている。

鈴木氏によれば「石疵・礮疵」には様々な問題があるという。「石疵」は城の上から落とされたものなのか、礮（つづて）であったのは判然としないうことである。また、この中には石弾を撃ち出す粗製の小銃もあつた可能性を指摘している。<sup>(29)</sup>【表2】では一応「石疵」「礮疵」を分けて作成した。

「刀疵・太刀疵・切疵」は、刀による疵として、ひとつのものとして見なしてよいものである。南北朝期にはもっぱら「切疵」しか見えなく、戦国期になり「刀疵・太刀疵」表記が登場する。しかし、「刀疵」表記が圧倒的で、「太刀（疵）」は△41▽△67▽で見られるくらいで多くはない。鈴木氏は「切疵」について、刀だけでなく雑刀や長巻などの可能性もあることから別としたとしている。

△101▽ではじめて「手火矢疵」が登場する。杉松千代丸（のち重良）が守る豊前国松山城（福岡県苅田町）を永禄六年正月二七日に大友方

【表2】戦功文書にみる戦傷者原因内訳

年代	区分	戦死者	戦傷者									死傷者合計
			合計	矢	手火矢・鉄炮	鏝・突	切	刀・太刀	礮	石	不明	
戦国前期 応仁元年～永禄4年 <1>～ <100>	名字有 (被官・郎 従)	41 6%	611 100%	340 56%	0 0%	89 15%	21 3%	7 1%	33 5%	57 9%	64 10%	652
	名字無 (僕従・中 間・小者)	39 10%	348 100%	214 61%	0 0%	44 13%	10 3%	4 1%	26 7%	22 6%	28 8%	387
	合計	80 8%	959 99%	554 57%	0 0%	133 14%	31 3%	11 1%	59 6%	79 8%	92 10%	1039
戦国後期 永禄6年～ 天正14年 <101>～ <176>	名字有 (被官・郎 従)	117 18%	540 100%	81 15%	152 28%	79 15%	2 0.4%	70 13%	5 0.9%	30 6%	121 22%	657
	名字無 (僕従・中 間・小者)	91 35%	172 100%	42 24%	64 37%	13 8%	8 5%	10 6%	0 0%	17 10%	18 10%	263
	合計	208 23%	712 100%	123 17%	216 30%	92 13%	10 1%	80 11%	5 1%	47 7%	139 20%	920

※割合の下段は戦傷者の中で不明分を除いた時の疵ごとの割合

が攻撃した際の合戦注文である。杉被官原六郎が「手火矢疵」を被っている。これにより大友方による手火矢を用いての攻撃がわかる。鈴木氏もこの鉄砲使用の初見史料を区切りとして、これ以前を戦国前期、以降を戦国後期として時期区分をおこなっている。<sup>(26)</sup>大友氏と毛利氏の鉄砲使用状況は、これ以前には確認されるが、戦功文書による事例の区分はこのようになる。鉄砲の登場は、戦国大名の戦闘に少なからず影響を与えていることは周知のことであり、ここでもこの区分に従い【表2】を作成して、戦傷者の状況を見てみることにしたい。

戦国前期では、戦傷者総計九五九人中で、五五四人と「矢疵」が一番多く、「鎗疵」一三三人、「石疵」七九人、「礮疵」五九人、「切疵」「刀・太刀疵」を合わせて四二人となる。遠戦用武器による「矢疵」「石疵」「礮疵」を合わせると六九二人で全体の七一％となる。白兵戦用による「鎗疵」「切疵」「刀・太刀疵」は、合計しても一八％に過ぎない。戦国後期では、一番は「手火矢疵」である。総数七二二人の中で二六人と三〇％を占める。二番名は「矢疵」一三三人、一七％であり、鉄砲の登場は遠戦武器として鉄砲の増加となるが、一方、「矢疵」もそれなりの比率を占める。「手火矢疵」「矢疵」「石疵」「礮疵」の合計で五五％を占める。礮がほとんどなくなる。白兵戦用では切疵が減少するに対して刀疵は増加傾向にある。全体的な状況は鈴木氏の結論とほとんど変化はない。

戦傷者原因表として、戦国前期・後期それぞれにおいて戦傷者の名字が持つか、持たないか、つまり被官・郎従か、僕従・中間・小者なのかといった階層別に分けて統計を取ってみた。名字有者は六一一人で名字無者は三四八人とサンプル数の違いがあるものの、前期では

被疵原因ごとの比率では、両者では大きな差はないように思われる。後期では「矢疵」(有一五％、無二四％)「手火矢疵」(有二八％、無二四％)の遠戦用武器による疵が、名字無が名字有よりも多くなり、逆に「鎗疵」(有一五％、八％)「刀疵」(有一三％、無六％)は名字有の割合が多くなっている。これは被官・郎従の方が白兵戦を戦っていたことを示しているのではないだろうか。

## (2) 戦闘方法と軍隊構成

戦功文書の性格上、戦闘結果は明示されるが、どのような戦闘方法であったかは明示されない。では、前書等に多く記載される「太刀討(打)」とはどのようなことなのであるか。文字通りに解釈すれば、刀同士で戦ったいわゆるチャンバラが行われたことになるが、鈴木氏も結論付けるように、これは「なんであれ武器を持って戦えばどのように表現したまで」に過ぎないのである。△36▽大永七年十一月二十七日の備州三吉郡三吉郷(広島県三次市)での合戦での仁保興奉の注文で、前書の「郎従并僕従太刀討討死手負人数注文」とあるように、討死一人・手負一人・太刀討三人が記載される。太刀討三人には手負の注記があり、矢疵・鎗疵の記載である。△12▽文明元年十二月の神崎の合戦(兵庫県尼崎市)では仁保弘有の手負注文では、前書に「太刀討手負事」と記されるだけでなく、わざわざ「太刀打」と注記される者が六人いる。このうち四人が矢疵、一人が突疵を被っている。両方の事例では、刀で弓矢や鎗を持った敵と戦ったことになるが、刀の方が圧倒的に不利であることは明らかであり、このような状況を一般的に想定することはできない。つまり、どのような武器で

あろうと敵と戦うことを、「太刀討」と「刀」で象徴して表したのであり、白兵戦を重視しているといった信仰とも言うべき理解につながったと思われる。

一方、 $\wedge 24 \vee \wedge 25 \vee$ 大永四年七月の安芸国東山での戦いの仁保興泰の注文に見える「鑓仕」、 $\wedge 140 \vee$ 天正三年八月の尼子上月城の合戦で毛利家臣草刈重継の注文に見える「鑓穿」など鑓は、どのように位置づくのであろうか。鈴木氏は、鑓についても「太刀」同様に象徴的な意味として捉えている。しかし、鈴木氏も取り上げているが、一連の毛利家臣草刈重継の事例は興味深い。 $\wedge 140 \vee$ では「太刀討」と「鑓穿」が並立され記載されているし、 $\wedge 150 \vee$ では前書に「郎従等或太刀打鑓穿、或分捕之輩」とし、「一番太刀打 上原新三郎」と「一番鑓穿 慶春」と記載される。また、 $\wedge 171 \vee$ では前書に「河端居城、石米於山下及合戦鑓始」として六人の郎従名があり、宇喜多方河端氏の石米城（岡山県美作市）攻撃を「合戦鑓始」としながら、その一人には「太刀打」の肩書がつく。つまり、合戦自体を「鑓始」と象徴的に表現しながら、一人は別に「太刀打」として別扱いすることは、刀による実戦を示していると考えられるのである。このように「太刀打」と「鑓穿」が書き分けられている事例があり、必ずしも象徴だけでなく実戦を表している場合もあるといえるのではないだろうか。戦闘方法では次の史料が注目される。

【史料10】内藤興盛下線手負注文 $\wedge 26 \vee$

一見候了、御判（大内義興）

於芸州桜尾要害麓木屋床合戦<sup>大永四</sup>時、興 $\square$ 捕太刀討并被疵人数

注文

頸一 神田内蔵丞 分捕

太刀討

松本弥太郎 矢疵 勝間田右馬状僕従 花野新兵衛尉  
一ヶ所 鑓疵一ヶ所

同日有証人射能矢衆

藤井小三郎 石川又次郎

阿武平五郎 美和又四郎

脇次郎三郎 山崎源七

同廿六日於桜尾麓野伏之時被矢疵衆

久行小五郎 矢疵 美和又四郎 矢疵  
一ヶ所 一ヶ所

脇次郎三郎 矢疵 山田左馬允 矢疵  
一ヶ所 一ヶ所

（中略）

同廿九日桜尾西表水之手切執時着岸推鑓衆之事

勝間田与一 勝間田右馬丞

南野藏人 太坂与三左衛門尉

久行民部丞 矢野次郎

久行弥五郎 石川又次郎

同日有証人射能矢衆

勝間田太郎左衛門尉 鬼武六郎

藤井小三郎

同日被疵人数之事

勝間田与一 矢疵一ヶ所 宗岡善五郎 矢疵一ヶ所  
石津平十郎 矢疵一ヶ所  
同僕従六人  
源次郎 矢疵 与五郎 矢疵  
一ヶ所 一ヶ所  
与三郎 矢疵 与四郎 矢疵  
一ヶ所 一ヶ所

勝間田右馬允当石 同僕従一人花野新兵衛 矢疵一ヶ所

(中略)

内藤弾正忠

大永四年八月十二日

興盛 書判

陶尾張守殿(興房)

これは、大永四年七月に大内氏に反旗を翻した敵島神主友田興藤の居城である桜尾城(広島県廿日市市)を攻撃した時の大内重臣内藤経盛の注文である。ここで注目されるのは、「被矢疵衆」と戦傷に対して、「射能矢衆」と戦闘行為を記していることである。手負注文は文書作成の目的から文字通り、戦傷者が書き上げられる一方で戦傷者側がどのような武器で戦闘を行ったかは記されない。しかし、この注文では弓矢をよく射たことが戦功として書き上げられ、また、「矢衆」として集団での戦闘を推測させる。注文の別の個所では「推鍵衆」も見え、ここでも「衆」とあるように鍵を武器として持つ者の集団化が行われているように考えられる。前の「矢衆」と後の「鍵衆」とは名前が重複しない点は、武器ごとの編成を物語るのではないだろうか。

もうひとつ注目されるのが「石当」「当石」との注記があることである。今までは石を当てられた戦傷を示すものと理解されてきたが、

石による戦傷は、△20▽△21▽などのように普通は「石疵」と表記される。これは、△12▽の仁保弘有手負注文で、「竹下与三郎太刀打」と戦傷でなく「太刀打」と記されたり、「渡邊彦四郎太刀打 矢疵一ヶ所」のように「矢疵」だけでなく疵ではない「太刀打」という注記されるのと類似している。つまり「石当」「当石」とは、戦闘者が被ったことではなく、戦闘者の行為を表している可能性があるということがある。これが正しいとすると、△99▽の佐田隆居手負注文で「佐田弾正忠隆居被官於田川郡五徳小屋当石衆注文永禄貳拾ノ朔」として八人が書き上げられているのは石疵を被った者とされてきたが、「当石衆」とは石を当てる戦闘を行い戦功とされた者とする理解が可能となる。

このような戦闘員の集団化の史料として従来から注目されてきたのは、△117▽の吉川元春が筑前国立花城合戦に際して上申した「元春手鉄炮度々動二敵射伏人数注文」である。

前半では

「五月一日棕梨陣尾頸にて

敵吾人 野村次郎兵衛尉見之 大草助次郎射之」

というように、日にち・場所・射た敵の人数・証人・射手の元春被官の名前が、延べで一九人が記載されている。

後半では「同中間衆」から、

「同日(五月六日)同所(三吉陣)にて

同(敵)吾人 右衆久利左馬助二副遣之 小枝  
淵底見之 三郎二郎射之」

というように日にち・場所・射た敵の人数・証人・射手の元春中間の

名前が、延べで四八人が記載されている。前半と相違しているのは、中間であるので名字がないこと、名前に「小枝」などというように地名が注記されていることである。ここに登場する大塚・小枝・朝枝・新庄・有田・河戸は、吉川氏の本拠である大朝荘（北広島町）内の地名として確認でき、平田（北広島町）、大田（戸河内町）、井原（安佐北区）、吉浦（呉市）も吉川所領内の地名とみられる。この地名表記から、菊池浩幸氏は、奉公人編成のうち譜代奉公人とは区別される在地奉公人で吉川氏所領の在所からの奉公人編成の事例として、つまり、ここでは中間が、鉄炮所持した戦闘員として明確に存在していることである。

秋山伸隆氏は、この史料に示される射手の戦闘形態について「侍の場合は射手のみで独自の先頭集団を形成せず各々所属する部隊の一員として個別的に戦闘に参加している」「中間の場合は小規模な戦闘集団を構成し、指揮者に副遣される」という差異を指摘できようとする。また、この時点では、組頭による恒常的な組編成は行われておらず、侍鉄炮の比重が大きく中間衆の鉄炮隊化も不十分との特徴をもっている。

吉川被官二宮七郎兵衛尉は、五月十八日に自身で敵一人を射る一方で、十四人の中間衆を率いて多賀山通続陣と元戸隆家陣での鉄炮での戦闘を行っている。ここに秋山氏のような、不十分かもしれないが鉄砲衆しかも中間による集団化が見られるのである。しかし、注目されるのは中間一般の鉄砲衆化ではなく、吉川の直属中間衆の鉄砲衆化であることであろう。この史料では鉄砲尉伏者は、秋山氏が指摘するように元春被官層と元春中間層の二類型で構成されるわけで、

鉄砲射伏衆には元春被官の中間は存在しないということであり、鉄砲衆は編成は元春直属中間層に限定されている点であろう。直属中間層における戦闘補助員の戦闘員化が推進されたのである。

### おわりに

戦功文書で軍隊構成を明らかにしようとするとき、最大の弱点は、それぞれの構成員がどのような武器を携帯したかを全く示さないとということである。当然のごとく手負注文で、どのような武器によつて被疵かを具体的に示すものの、それは戦闘相手の所持した武器を示すものであつて、手負側の武器をまったく示していないからである。軍隊構成の特徴は、どのような身分構成になるのかと共にどのような武器を携帯した戦闘員・戦闘補助員による構成なのかの特質を明らかにしなければならない。やはり、限界性があり先学が明らかにした内容をなぞつたに過ぎないように思われるが、明らかにできた点を確認しておこう。

①戦国争乱の開始は、再び戦賞のための軍忠状・合戦手負注文といった戦功文書を発給させることになる。内容としては戦死・分捕・手負といった戦功を書き上げることに重点が置かれるようになり、形式としては従来の複合文書形態だけでなく、大友氏では複合文書ではない披見状が作成された。東西での文書残存量差は大きい、一方その差がなぜ生じたのかは明確ではないものの、東国でも作成された可能性は高い。

②戦功書で見る合戦参加者の構成員は、その肩書の注記から戦功文書申請者（大名家臣層）のもとに「被官」（＝「郎従」と「僕従」

Ⅱ「下人」(これは「中間」と「小者」に分かれる)存在し、「被官」のもとには上申者が見れば又者にあたる「僕従」Ⅱ「下人」(「中間」「小者」)が存在する。「被官」は名字を持ち、「下人」は名字を持たないのが原則である。構成員の構造は当然ではあるが次のようになる<sup>(29)</sup>。

大名家臣——被官(Ⅱ郎従)——下人(Ⅱ中間)

僕従  
中間  
小者

③戦功文書での戦傷は、「矢疵」「射疵」「手火矢」「鎗疵」「突疵」「切疵」「刀疵」「太刀疵」「石疵」「礮疵」「から竿」「籠疵」「鷹俣」があり、戦闘にどのような武器が使用されたのかがわかる。戦傷を「矢疵」「鎗疵」「石疵」「刀疵」「鉄砲疵」と五種類にまとめてみると、遠戦用武器による「矢疵」と「鉄砲疵」を合計すると全期間を通じて全体の六割を占める。これらが主要な武器であったかどうかは確定できないが、戦闘でより有効性の高いものであったことがわかる。一方で、「石疵」「礮疵」も多くあり、戦闘場所が城郭での攻城戦が多いことと関係するかもしれない。

④軍隊構成はどのようなものであったのか。被官・郎従層が正式な戦闘員であり、軍役負担者であることは明確であろう。一般的に戦闘補助員とされる武家奉公人とみられる下人・僕従層も被官層と同様に戦功文書に書き上げられ戦傷を被っている。戦傷者であることと軍役負担者として正式な戦闘員であることは同じではない。ここから僕従層も戦闘員であるとは簡単には断定できない。しかし、毛利氏の場合中間・小者が鉄砲衆として編成され正式な戦闘員であることも明らかであり、軍隊構成での中間・小者の位置づけは再検討しなければなら

らない。

以上のように明らかにできたことは多くなく、むしろ多くの課題のみが残されたように思われる。最後に課題をあげておこう。

戦功文書の問題は、軍事関連文書として戦国期に戦功文書として位置づけた軍忠状や合戦手注文などの他に全国的に残されている文書として感状が存在する<sup>(30)</sup>。鈴木貞哉氏も感状も含めて「戦闘報告書」として分析している。感状は戦功文書に基づいて発給されるが、そこでの戦闘内容や戦功は戦功文書の内容がそのまま記されるわけではなく、多くの場合において省略されている。戦功文書が残されていないときに感状の内容が戦傷の統計分析として代替できることがあるものの、やはり戦功文書とは同一レベルでは扱うことは問題があると考へ、本稿では鈴木氏とは違い戦傷史料としては参考としなかった。しかし、軍事関連文書としては、戦功文書とはちがつて東西における差異が顕著ではないことを見れば、合わせて分析する必要がある。また、天正年間以降の文禄慶長の役、関ヶ原合戦、大坂の陣、天草島原の乱までの戦功文書の展開と軍隊構造の展開、さらに戦功記録化といういわば戦功文書の近世化といえる状況をどのように捉えるかも大きな課題であろう。

戦功文書が西国大名に多くの残存しているといっても、実は【表1】を見ればわかるようにほぼ大内・大友・毛利氏の関係史料に限定されている。この状況は何によるのかはよくはわかっていない。また、大友氏の披見形式の文書は、大内・毛利氏には見られないなど三大名の違いがあり、同一に扱うことができるのかも慎重でなくてはならない。戦功文書を残すといった同一性だけでなく、それぞれの各大名

の特徴を見極めることも課題である。

三つめは騎馬兵ないしは馬の位置づけである。近藤好和氏<sup>(31)</sup>によれば、中世における戦士(戦闘者)を弓射騎兵・弓射歩兵・打物騎兵・打物歩兵の四形態に分類して、中世前期の弓射騎兵が中心の個人戦から(これに打物歩兵と弓射歩兵が加わり武士団が形成)、南北朝期に画期として、中世後期には打物騎兵が登場し歩射が増加し、戦国期には武器による役割分担を持つ歩兵部隊と打物騎兵の武将クラスの組織戦へと変化するとの見通しを述べている。いずれにしての騎馬をどのように考えるかが課題であろう。戦功文書では騎馬及び馬に関する記載はほとんどなく、<sup>100</sup>永祿四年十月十日の毛利元就家臣兒玉就方合戦注文では、十月二日の門司付近の戦闘で「馬二疋内蔵丞中間取之 馬一疋兒玉新五左衛門尉取之」、十月九日の恒見警固の際して「馬二疋内蔵丞内者捕之」との記載がある。敵方の馬を生け捕りにしていることが戦功の書上になっている事例だけである。別稿で北条氏では、軍役負担の最小単位が「一騎合」と称される騎馬兵と鎧持歩兵の二人で構成されることや「歩侍」は馬を所持する騎馬兵になることが奨励されていたことを指摘した<sup>(32)</sup>。戦功文書が、戦闘形態そのものを示す史料ではないことも確かであるが、武士における馬の位置づけは、武士の象徴となる刀と共に軍役での意味を明らかにすることは課題であろう。

### 【注】

(1) 拙稿「戦国大名北条氏の軍隊構成と兵農分離」(木村茂光編『日本中世の権力と地域社会』吉川弘文館、二〇〇六年)、「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』二二、二〇〇九年)、「戦国大名武田氏の軍役定書・軍法と軍隊構成」(獨協中学・高等学校『研究紀要』二四、二〇一〇年)、「戦国大名上杉氏の軍役帳・軍役覚と軍隊構成」(獨協中学・高等学校『研究紀要』二五、二〇一一年)、「着到史料からみた戦国大名軍隊」(『歴史評論』七五五、二〇一三年)などを参照。

(2) 東国での戦功文書も若干は存在し、今川氏関係文書では、三通の戦功文書が確認される。①永正七年三月二十日付け今川氏親奥証判の本間宗季軍忠状写(『本間文書』『戦国遺文』今川氏編、二二二二号文書)、②永正九年 今川範政裏継目花押の伊達忠宗軍忠状(『駿河伊達文書』今川二五五号文書)、③天文十六年九月五日付け今川義元奥証判天野景泰手負人数注文写(『古案』今川八四〇号文書)がある。上杉氏関係では、戦功文書(軍忠状や合戦手負注文)ではないが、明らかに手負注文を前提とした感状に事例が見られる。①永祿七年二月十七日付け齋藤下野守宛上杉輝虎感状(『反町氏所藏文書』『上越市史』別編1、三八八号文書)、②永祿七年二月十七日付け長尾時宗宛上杉輝虎感状(『登坂文書』『上越』三八九号)で、①では本文に手負・討死者の書上で、②は被疵者を含めた戦闘参加者の人名書上となっている。

(3) 西国大名の軍隊構成の研究については、以下のものがある。大

内氏の軍隊構成については、川岡勉「大内氏の軍事編成と御家人制」(『ヒストリア』九七、一九八二年のち)『室町幕府と守護権力』吉川弘文館、二〇〇二年所収)、佐伯弘次「義隆の軍事」(米原正義編『大内義隆のすべて』新人物往来社、一九八三年)がある。毛利氏の軍隊構成については、秋山伸隆「戦国大名毛利氏の軍事力編成の展開」『古文書研究』一五(一九八〇年)、同「戦国大名毛利氏の軍事組織―寄騎・一所衆制を中心として」(『史学研究』一六一、一九八三年、のち両論文とも『戦国大名毛利氏の研究』吉川弘文館、一九九八年に所収)、矢田俊文「元就の軍事力と戦術」(河合正治編『毛利元就のすべて』新人物往来社、一九八六年)、秋山伸隆「毛利氏の軍事力編成の展開―軍役を中心に」(岸田裕之編『毛利元就と地域社会』中国新聞社、二〇〇七年)がある。大友氏の軍隊構成については、桑波田興「大友氏家臣団についての一考察」(『九州文化史研究所紀要』八・九合併号、一九六一年)、福川一徳「戦国期大友氏の軍事編成について」『法政史学』二八、一九七六年)、外山幹夫「大友氏の軍事組織について―揆・衆中・寄子・同心等をめぐって―」(『九州史学』二八、一九六四年)、同「大友氏の軍事体制」『大名領国形成過程の研究』雄山閣出版(一九八三年)、木村忠夫「永祿末期大友氏の軍事組織」(『九州文化史研究所紀要』一三、一九六三年)、同「田原招忍の軍事力(一)〜(三)」『九州史学』二七・二九・三一(一九六四・六五年)、同「戦国期大友氏の軍事組織」(『日本史研究』一一八、一九七一年)、八木直樹「戦国大名大友氏の軍事編成と合戦」(鹿毛敏夫編『大内と大友』

(4)

勉誠出版、二〇一三年)などがある。これらの論文の特徴は、大名家臣層の親族・同心・与力の編成の解明が中心であり、被官層以下の構成には分析が及んでいないことが大きな課題である。この点は後掲の菊池浩幸氏の論文でも指摘がある。南北朝期の軍事関係文書の研究は、漆原徹氏によって一連の成果が示されている。漆原徹「軍忠状に関する若干の考察―南北朝期の二形式を中心に―」(『古文書研究』二二、一九八三年)、同「着到状の基礎的考察」(『史学』五四―二・三合併号、一九八五年、両論文とも『中世軍忠状の世界』吉川弘文館、一九九八年に所収)、同「軍功認定に関する若干の考察」(『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』七、二〇一七年)、同「合戦と軍忠」(『今日の古文書学』三巻中世、雄山閣出版、二〇〇〇年)、同「請文型軍忠状と戦功認定手続法」(『法学研究』七六―四、二〇〇三年)などがある。その他、合戦注文に関する研究としては、海津一郎「合戦手負注文の成立―くつはもの道>再考―」(『国立歴史民俗博物館研究紀要』四八、一九九三年)、釈迦堂光浩「南北朝期合戦における戦傷」(『中世内乱史研究』一三、一九九二年)、トーマス・コンナン「南北朝期合戦の一考察―戦死傷からみた特質―」(大山喬平教授退官記念会編『日本社会の史的構造古代・中世』思文閣出版、一九九七年)などがある。海津氏は、武士の合戦手負注文成立の前提に村落間相論における手負注文の存在に注目する。但し、武士の合戦手負注文は恩賞付与のための文書であり、訴訟関係の具書としての手負注文とは、その本来の作成目的の相違

し、同列に扱えるのかは疑問が残る。

(5) 戦国期の研究は、個別論文はほとんどなく軍事関係文書の概説の中で触れられていることが多い。軍事関係文書の代表は、着到状と軍忠状であるが、これら軍事関係文書が、南北朝期を盛期として展開し、中世後期における徐々に見られなくなることから、南北朝期に比して具体的な分析研究がほとんどないことになったのであろうと思われる。戦功文書、特に着到状と軍忠状に最初に注目したのは、相田二郎氏である。相田氏は「着到状と軍忠状の存在状態は、当時における武家武家社会の状況を説明する資料となるもので」とあり、大名制度の成立、戦闘形態の変化と戦功文書との関係にも触れている(相田二郎「武家合戦に関する古文書、特に着到状と軍忠状について」『史潮』三五、一九四一年のち『相田二郎著作集3 古文書と郷土史研究』名著出版、一九七八年所収)。

軍事関係文書の文書様式の変遷について最初に包括的な整理されたのは、荻野三七彦氏である。出陣命令である臨時の軍勢催促状に応じて、着陣したことを上申した文書が着到状で、戦陣での自身や一族郎等などの戦功を明記した上申文書が軍忠状であり、両文書ともちの論功行賞で恩賞の請求の証拠となること目的に作成されたが、これには探題や総大将などの証判が加えられることで証文としての効力を有する証明書となり、二重の意味を持つ複合文書の形式であった。室町時代になると、「着到(人名) 申軍忠事」ではじまる軍忠状と着到状を併用した着到軍忠状が登場するという。これは着到状の意

義が稀薄になったことで、応永末年には着到状が消滅する一方、軍忠状の重要性が増し、「合戦手負注文」「合戦太刀注文」「頸注文」などに分化したとする。応仁の乱期の注文は、東西総大将の証判であったが、その後大内氏など守護の証判となり、戦国時代には領国内のみの取扱いと化したと指摘している。そして近世に入ると証判のない注文も作成され証判の必要性が喪失したとする(荻野三七彦「古文書と軍事史研究」『軍事史学』三五・三六・三七・三八合併号、一九七三・七四年)。

佐藤進一氏は、軍忠状の応仁の乱以降の展開について、「軍忠状の内容は、いつの合戦に参加したということよりも、その結果の注進に重点がおかれるようになった。具体的な戦闘経過の記事が後退し、それにかわって、戦闘の成果としての分捕や、味方の被害を示す手負の記事が独立して前面に出てくる。こうして、合戦太刀注文・合戦手負注文・分捕頸注文などが新しい意味をもって登場する」と指摘する。戦国期の具体的な史料の分析は全くない(佐藤進一「軍忠状」『古文書学入門』法政大学出版局、一九七一年)。

次に軍事関係文書を総括的に取り上げているのは、瀬野精一郎氏である。瀬野氏によれば、戦闘経過や勲功の実体を内容とする一般的な軍忠状ではなく、合戦の戦果のみを注進する手負注文・討死注文・分取頸注文・太刀打注文と呼ばれる軍忠状も存在し、室町時代以降に増加するという。南北朝期以降、応仁・文明の乱までは軍事関係文書が激減することから言う手負注文などが戦国期の軍事関係文書を代表する史料と言え

るとする。「まさきに着到状、軍忠状という文書様式は、鎌倉時代から南北朝時代にかけての武士団の存在形態、政治情勢を背景として創出された文書様式であった」とされ、「戦国時代以後、戦国大名による家臣団が形成されるようになると、家臣の方から恩賞地を要求するための軍忠状は次第にその姿を消し、主君の側から家臣に対して戦功の報告を求めようになり、それに対して賞、書上げの形式で家臣が報告するようになる」と指摘する(瀬野精一郎「軍事関係文書」『日本古文書学講座』五卷中世Ⅱ、雄山閣出版、一九八一年、同「着到状・軍忠状」日本歴史学会編『概説古文書学』古代中世編、吉川弘文館、一九八三年)。戦国大名家臣団の特質が、上申文書としての軍忠状から大名からの命令に応じた戦功報告書へと文書様式の変化を重要な指摘を行っているが、具体的な史料分析はない。

(6) 久留島典子氏は、十五世紀後半には戦功申告分文書が全国的に見えなくなり、軍功認定の結果としての感状のみが渡される変化が起こったが、十六世紀Ⅱ戦国時代になると西国では感状だけでなく軍忠状や手負注文などの軍事関係文書が増加する。東西での地域偏差は、西国においては室町幕府將軍との関係が深く、守護や戦国大名がその関係を重視して幕府の軍功認定方式を積極的に取り入れたからだと推定している。この点は、武家故実にそった自発的な軍忠状の作成が見られるようになり、武家の家の記憶の記録化とする。その後、近世では軍忠状の展開は二つの方向性があり、ひとつは事務手続き文書として認定する側に保管される戦功申告書、もう一つは家譜や家記に編纂さ

(7) れ一種の由緒書となる報告であるとしている(久留島典子「戦功の記録―中世から近世へ―」『国立歴史民俗博物館研究紀要』一八二、二〇一四年)。以下、久留島氏の見解は本論文により注を省略する。

大坂の陣や島原の乱に関係する戦功認定のための文書について、長屋氏によれば「戦功書上」と呼ぶべきであるという指摘もある(長屋隆幸『戦功書上』の成立について「織豊期研究」一一、二〇〇九年、のち『近世の軍事・軍団と郷土たち』清文堂出版、二〇一五年所収)。中世の軍忠状に対して、「戦功書上」は①戦闘行動を詳細に記載する、②藩側の要求で家臣から提出され藩側に保管される、③総攻撃というべき大規模な戦闘(大坂の陣、島原の乱)に限定され作成される、④戦果を挙げられなかった理由を記す、といった特徴をもつ文書であるとする。また、「戦功書上」は、家臣の由緒に取り込まれたり、藩史類の編纂史料として副次的な利用が行われることを指摘している。これは、久留島氏の言う戦功の記録化に通じるものである。「戦功書上」で刊行されているものを挙げておく。①「(大阪城天守閣所蔵)大坂夏の陣越前兵首取状」(『大阪城天守閣紀要』一、一九六五年)、②中村勝利編『藤堂藩諸士軍功録』(一九八五年)、③「尊経閣文庫所蔵 元和大坂役將士自筆軍功書」(『新修大阪市史』史料編第五卷、二〇〇六年)、④「部分御旧記」(『熊本県史料』近世編第三卷、一九六五年)、⑤「大坂表御吟味帳」(小野市好古館編『播州小野藩―柳家史料由緒書』一九九九年)など。近世初期の一括的な戦功文書は、中世から近世への軍隊

編成のあり方と関連して分析される必要がある。

(8) 瀬野前掲論文「着到状・軍忠状」注(4)。

(9) 鈴木貞哉『鉄砲と日本人』(洋泉社、一九九七年)、同『刀と首取り』(平凡社新書、二〇〇〇年)、同『謎とき日本合戦史』(講談社現代新書、二〇〇一年)、同『戦国軍事史への挑戦』(洋泉社歴史新書、二〇一〇年)、同『戦闘報告書』が語る日本中世の戦場―鎌倉最末期から江戸初期まで―(洋泉社、二〇一五年)など一連の著作がある。以後の鈴木氏の見解は最後の著作を主に参照し注を省略する。

鈴木氏は。「戦闘報告書」(Ⅱ戦功文書のこと)を史料を丹念に研究した上で、鉄砲の登場による①騎馬主体から歩兵主体へ、②白兵志向から遠戦志向へ、③個別戦闘から集団戦闘へ、という一般的な中世における戦闘の変化に対する常識的になっている戦闘の理解について批判を展開し続けている。中世での戦闘の在り方は、通俗的な思い込み的理解を捨てて、基本的には鈴木氏の理解を踏まえて展開されなければならない。①について、武士の登場で騎馬兵中心の軍隊となり、戦国時代には徒歩兵が数的に優位となり戦闘でも下馬戦闘が盛行するが、騎馬兵信仰ともいべき状況を批判する。一方では、実質的に歩兵中心にもかかわらず騎馬兵中心の軍隊組み立ての体裁の存在も指摘する。②について、白兵主義の時代そのものの存在を否定する。鉄砲登場以前から遠戦志向であり、戦闘思想も現実の戦いのあり方も一貫して遠戦志向が基調であったとする。③について、集団化現象が明確になるのは幕末であり、中世

における個別か集団かは、多分に相対的な問題とする。集まってくる騎馬兵を何人かまとめて一隊が編成されるし、騎馬兵は部下の兵士を従えてもこともあり、個別かと集団かは相対的区分であるとする。

(10) 大友氏の複合文書は、 $\wedge 95 \vee \wedge 134 \vee$ の事例でいずれも田原親宏の上申に対する大友氏の袖証判がある。親宏は大友家臣ながら当主から警戒される状況にある関係によって、複合文書になったのであろうか。

(11) 大内氏関係文書では、大永七年三月十五日付け石河又市宛の大内義興感状写(「萩藩閩閩録」大内一九〇五)では「注進到来、所令一見之状如件」とある書下形式の一見状の事例がある。

(12) 『史料纂集五條家文書』では、文書名を大友義統証判五條鎮定軍忠着到状とするが、複合文書ではないので文書名としては披見状の方がよいと考えられる。五條家文書に限らず大友氏戦功文書の名称は統一されていない。

(13) 伊勢流故実については、二木謙一「伊勢流故実の形成と展開」(『中世武家儀礼の研究』吉川弘文館、一九八五年)を参照。

(14) 「出陣次第」については、小島道裕・マイクス・リュッターマン「資料紹介『出陣次第』」国立歴史民俗博物館研究報告『第一六三集(二〇一一年)』を参照のこと。北条氏繁の表紙に見られる花押1型の終見は、永禄四年三月二十七日付け制札(『岩本院文書』『玉縄北条氏関係史料集』七二号文書)で、永禄六年正月二十日付け判物(『堀内文書』七七号文書)では花押2型となるので、「出陣次第」は遅くとも永禄六年までの成立で

あることがわかる。

(15) 北条氏の鉄炮使用の事例としては、永禄三年十月四日付け北条

氏康書状（原文書）『戦国遺文』後北条氏編六四五号文書）で、

氏康が富岡氏宛に鉄砲と玉薬を送っているのが初見とされる。

鉄炮はどのくらい普及度であるかは不明ながら、この頃から

鉄炮使用が認められるとすると、「戦陣次第」の「射疵」は鉄

砲による戦傷との可能性もある。東国地域での鉄砲普及につい

ては、宇田川武久『東アジア兵器交流史の研究』（吉川弘文館、

一九九三年）を参照。

(16) 天文元年以降の文書で「下人」肩書が見られるのは佐田文書の

みに限定される。△41△92△99△106△であるが理由は不明

である。

(17) 名字を記さないのは天正九年以降の事例に限定される。名字を

記さないのは天正九年以降の事例に限られる△158△160△161△

△163△165△が理由は、名字のない郎従が登場したこと

か、僕従の身分上昇か、軍事力の確保のためなのか不明である。

(18) 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）で指摘されている。

(19) 白峰旬氏は、『日葡辞書』に注目して「又」若党「小人」「又

小者」を下級の武家奉公人ということよりも若者という点を重

視している。また『日葡辞書』で「若い人」に意味として「十五

歳から二十五歳前後までの若者」していることから「若者」と

は、この年齢に該当するとも指摘している。戦功文書の名前から

すると、もう少し若い年齢のように思われるがいかげである

うか（白峰旬「伊勢国津城合戦頸注文」及び「尾張国野間内

海合戦頸注文」に関する考察（その1）（その2）（その3）

津城合戦（慶長5年8月）における毛利家の軍事力編成につい

ての検討」）（『別府大学研究紀要』五九、二〇一八年・『別府大

学大学院紀要』二〇、二〇一八年・『史学論叢』四八、二〇一八

年）を参照。すでに菊池氏も同様な理解を示している。その他、

白峰氏の合戦手負注文や感状に注目した論文として、白峰旬

「慶長5年10月20日の江上合戦についての立花宗茂発給の感状

と軍忠一見状（合戦手負注文）に関する考察（その1）（その

2）」（『別府大学大学院紀要』一九、二〇一七年・『史学論叢』

四七、二〇一七年）、同「慶長5年9月13日の大津城攻めについ

ての立花宗茂発給の感状と軍忠一見状（合戦手負注文）に関す

る考察（その1）（その2）」（『別府大学紀要』五八、二〇一七年・

『史学論叢』四七、二〇一七年）、同「伊勢国津城合戦手負討死

注文」に関する考察（その1）（その2）（その3）

津城合戦（慶長5年8月）における吉川家の軍事力編成についての検討

」）（『別府大学紀要』五九、二〇一八年・『別府大学大学院紀要』

二〇、二〇一八年・『史学論叢』四八、二〇一八年）、「江上八院

の戦い（慶長5年10月20日）における鍋島家の頸帳に関する考

察（その1）（その2）」（『別府大学紀要』六〇、二〇一九年・『別

府大学院紀要』二二、二〇一九年）などがある。白峰氏はそれ

ぞれの史料に則した丁寧な分析を行っているが本稿では、天正

年間までの戦功文書を扱ったために、白峰氏の研究を十分には

参考にできなかった。

(20) 陣僧については、今井雅晴「中世における陣僧の系譜」『茨城大学人文学部紀要人文学論集』十七(一九八四年)、吉田政博「戦国における陣僧と陣僧役」『戦国史研究』三二、一九九五年のち『戦国期東国の宗教と社会』吉川弘文館、二〇二二年所収)がある。

(21) 菊池浩幸「戦国期人返法の一性格」(注18)、同「戦国大名の軍隊と武家奉公人」(『歴史評論』七五五、二〇一三年)を参照。

従来の西国大名の軍事編成研究が、菊池氏の言う大名家臣層(一族・譜代・外様・国衆・寄親)に集中してきたことを批判して、武家奉公人への注目を行ったことが新しい視角である。

(22) 鈴木氏の統計は、戦功文書(軍忠状や合戦注文)だけでなく感状にある戦傷もデータとして含めているが、本稿では戦功文書に限定しているので鈴木氏の統計とは一致しないが、大きな傾向の違いはない。

(23) 本来は脱穀用の農具。西洋では唐棹状の農具を元にしたフレイルと言う打撃武器が開発され、甲冑を身に纏い、剣では有効な打撃を与えることが難しい重装騎兵に対する対抗手段として大いに普及した。沖繩のヌンチャクも、唐棹をもとに考案されたと言われている。日本ではお穀打ち棒といわれ、竿と短い棒を連結していた金具は鉄鎖、短い棒は鉄造りとなった。鷹股は本来は狩猟道具。鎌の先端を二股にし、その内側に刃をつけたもの。飛ぶ鳥や走っている獣の足を射切るのに用いる。

(24) へ37へに「射疵」の事例があるのみ。なぜこのようになるかはよくわかっていないが、鉄炮の登場で鉄砲を使用することも

「射」ということから、区別する必要が生じたから「矢疵」と「手火矢疵」に分けて表記したのであろうか。

(25) 石弓の事例として、『後三年合戦絵詞』やへ97へ大友家臣佐田隆居が永禄二年八月二二日に毛利方西郷遠江守隆頼要害を攻撃したときの手負注文に「石弓」と記載された五人がいる。石弓とは、城郭防衛に使われる仕掛けの一種で、綱をつけた石や木材で支えた石を城壁や崖の上において、敵が攻めてきたときに綱を切つて落とすものである。鈴木氏は、これであるならば「石弓」ではなく、「石疵」と表現するとして否定的な見解を述べている。佐田氏の攻撃対象が西郷要害と城郭であることから見れば、石弓である可能性は十分にあると思われる。

(26) へ101へは毛利方の手負注文であり、大友方の鉄砲使用が確認される史料である。一方、同日付の毛利隆元一見状(閩関録2-773)には、「随而手火箭衆歴々被差籠候、何茂馳走被仕候、然者御中間新兵衛・弥三郎両人事、於松千代役所各申談仕候敵数人被射伏候」とあり、毛利方から派遣された「手火箭衆」の「御中間新兵衛・弥三郎」の活躍が記されている。手火矢での防戦が行われていたのであり、松山城攻防戦での毛利方の鉄砲使用も確認される。毛利氏における鉄砲使用の初見は、弘治三年二月十九日付け小早川隆景書状とされる(閩関録3-828)。秋山伸隆「戦国大名毛利氏と鉄砲」(『歴史手帖』一〇一七、一九八二年のち『戦国大名毛利氏の研究』所従)を参照。鉄砲射手Ⅱ鉄砲放としては、中間と侍の両方が存在することが指摘されている。大友氏での鉄砲については、福川一徳「豊後大友

氏と鉄砲について」(『日本歴史』三五三、一九七七年)がある。大友氏で初見史料は、天文二三年正月十九日付け足利儀藤御内書案(大友一九一四〇七)で、大友義鎮が將軍家へ「南蛮鉄放」を献上している。

(27) 菊池前掲論文注(21)。

(28) 秋山前掲論文注(27)。

(29) 前述したように、白峰氏は戦功文書への記載から中間・小者を戦闘員として位置づけ(注19)、菊池氏は中巻を副次的な戦闘員、小者を戦闘補助員と評価する(注21)。戦功書では上申者のもとでの構成員はわかるが、実のところ被疵者ではあるが、軍役負担上の戦闘員か、補助戦闘員か、非戦闘員かについては明確ではない。いずれにしても、前述したように戦功文書記載者≠戦闘員とは断定できないことに注意しなければならない。

(30) 感状についての研究で注目されるのは、秋山伸隆「毛利氏発給の感状の成立と展開」(『戦国大名毛利氏の研究』吉川弘文館、一九九八年)、柴辻俊六「武田氏の領国形成と感状」(『信濃』三二一五、一九八〇年のち『戦国大名領の研究』名著出版、一九八一年所収)、片桐昭彦『戦国期発給文書の研究』高志書院(二〇〇五年)がある。

(31) 近藤好和『騎兵と歩兵の中世史』吉川弘文館(二〇〇五年)を参照。

(32) 前掲拙稿註(1)。







No.	告載日①	告載場所②	職罰者	罪名 類型	前書本文文言③	原書②④						分捕	戦死	手火	録	切	刀	櫛	石	他	部位	発給日	発給者 (不在印)	宛名	証判者 (不在印)	証判者	所蔵	出版 刊本	
						被留	下人	中間	却從	倭從	小者																		その他
84	天文21年 7月23日	備後國外郡 志川瀧山城上	湯浅元	○	討死被破人数備左	8		3														○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
85	天文22年 4月16日	筑前国治土 郡里城	王丸隆	○	討死被破手負人数 事備左	11				1												○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
86	天文22年 4月16日	筑前国治土 郡里城	西賢秀次	○	被破人数備左	28																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
87	11/13~ 23年9/2	石見国吉見 正頼要害	乃美賢勝	○	分捕被破次第備左	6																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
88	天文22年 7月~23 年4月	石見国吉見 家 正頼要害 備後~石見吉 見要害	石井賢家 白井賢	○	被破之次第備左 討死被破以下分捕 被破人数備左	5																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
89	天文24年 3月晦日	安芸国仁保 島、開田	白井賢	○	討死被破被破次第 備左	6																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
90	天文24年 7月7日	筑前国干手 馬見	佐田隆	○	討死被破人数備左	20																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
91	弘治2年 6月8日	筑前国干手 馬見	佐田隆	○	討死被破人数備左	20																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
92	弘治2年 6月8日	筑前国干手 馬見	佐田隆	○	討死被破人数備左	20																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
93	弘治2年 6月8日	筑前国干手 馬見	佐田隆	○	討死被破人数備左	20																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
94	弘治3年 6月21日	山田安芸守 要要害	赤尾賢	○	分捕人数注文備左	3																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
95	弘治3年 弘治3年 12月2日	西郷遠江守 要要害 要要害	佐田隆 尾田原親 尾田隆	○	分捕高名之次第備左 到給々如披見畢 令存知畢	22																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
96	永禄2年 8月	田川郡五徳 尾田隆	尾田隆	○	当石衆注文	6																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
97	永禄2年 8月	西郷遠江守 要要害	佐田隆 尾田原親 尾田隆	○	分捕高名之次第備左 到給々如披見畢 令存知畢	22																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
98	永禄2年 8月	田川郡五徳 尾田隆	尾田隆	○	当石衆注文	6																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
99	永禄2年 10月朔日	小笠原 尾田隆	尾田隆	○	当石衆注文	6																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
100	永禄4年 9/6~	豊前国 尾田隆	尾田隆	○	当石衆注文	6																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
101	永禄6年 正月27日	豊前国 尾田隆	尾田隆	○	当石衆注文	6																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
102	永禄6年 8月	出雲国 尾田隆	尾田隆	○	当石衆注文	6																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
103	永禄8年 6月22日	長野筑後守 佐田隆	佐田隆	○	当石衆注文	6																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
104	永禄8年 6月28日	長野筑後守 佐田隆	佐田隆	○	当石衆注文	6																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
105	永禄8年 8月13日	長野筑後守 佐田隆	佐田隆	○	当石衆注文	6																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
106	永禄8年 8月13日	長野筑後守 佐田隆	佐田隆	○	当石衆注文	6																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
107	永禄10年 7月10日	至清一構 田原又	田原又	○	当石衆注文	6																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
108	永禄10年 9月3日	秋月休松台 職	五条鎮	○	当石衆注文	6																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)
109	永禄10年 9月3日	休松秋月衆 取	田原鑑	○	当石衆注文	6																○	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)	赤松(赤)



[1]前章		[2]后章										[3]前章										[4]后章										
台帳日①	台帳場所②	職階者	品官	前書文書文書③	總計	被害	下人	中間	船渡	横渡	小者	その他	分捕	戦死	失	手火	燧	切	刀	擲	石	他	部位	発給日	上甲計[3]	発給者	宛名	証判者	証判者	所蔵	出版	
135	永禄3年 肥前国浮豆	田尻鑑	種	親類被官…被疵着	8	1																	×								宗麟	1378
136	永禄13年 肥前国瑞津	田尻鑑	種	被官被疵着到加被	5																		×								宗麟	1390
137	元龜3年 飯森要書攻	若林鎮	種	親類被官被疵…着	7																		×								宗麟	1473
138	元龜3年 飯森要書	鶴原宗	種	親類被官被疵…着	5																		×								宗麟	1474
139	天正3年 備中国手要	毛利輝元	種	自身…被官手負着	233																		×								毛利家	375
140	天正3年 肥前国手要	毛利輝元	種	親類被官…被疵着	12																		×								毛利家	803
141	天正6年 肥前国手要	清田鎮	種	親類被官…被疵着	19																		○								佐土原	102
142	天正6年 肥前国手要	佐田忠	種	親類被官…被疵着	6																		×								佐田忠	327
143	天正6年 日向美々川	大窪義	種	親類被官…被疵着	5																		×								大久保	1727
144	天正6年 日州高城麓	五茶鎮	種	親類被官…被疵着	33																		×								五茶鎮	122
145	天正7年 把木郷	一乃田	種	親類被官…被疵着	3																		×								大友家	1708
146	天正8年 備前国	重利重	種	親類被官…被疵着	14																		×								重利重	805
147	天正8年 五馬庄并手	堤鎮方	種	親類被官…被疵着	12																		×								大友家	1762
148	天正8年 宇佐郡上田	佐田鎮	種	親類被官…被疵着	5																		×								佐田鎮	338
149	天正8年 安岐切奇表	若林鎮	種	親類被官…被疵着	10																		×								若林鎮	303
150	天正8年 若尾山城下	草刈重	種	親類被官…被疵着	5																		×								草刈重	807
151	天正9年 宇河村悪党	間注所	種	親類被官…被疵着	7																		×								間注所	462
152	天正9年 肥後国北里	中島主	種	親類被官…被疵着	3																		×								中島主	480
153	天正9年 肥後国北里	平井河	種	親類被官…被疵着	8																		×								平井河	492
154	天正9年 左馬助城麓	内尾鎮	種	親類被官…被疵着	9																		○								内尾鎮	104
155	天正9年 手伍郡大隈	常	種	親類被官…被疵着	11																		×								常	511
156	天正9年 石松郷	石松郷	種	親類被官…被疵着	4																		×								石松郷	104
157	天正9年 戸次道	戸次道	種	親類被官…被疵着	87																		×								戸次道	348
158	天正9年 長野航	長野航	種	親類被官…被疵着	288																		×								長野航	351
159	天正9年 下毛郡多布	長野航	種	親類被官…被疵着	59																		○								長野航	37
	天正9年 鹿村城	鹿村城	種	親類被官…被疵着	3																		○								鹿村城	1845





## ポスト「以後」へ

2025年を迎え、21世紀も四半世紀となろうとしている。没後15年、それでもつか戯曲の上演が途絶えることはない。北区つかこうへい劇団解散から有志による「★☆北区 AKT STAGE」(残念ながら2026年解散の報が年末に届く)、RUP プロデュースなどにより、「熱海」だけでなく、「蒲田行進曲」「ロマンス」などは上演されている。北区(つか劇団)9期生を中心とした「9 PROJECT」や、「青春の会」も同様である。少年隊の錦織一清氏が演出・主演するバージョンもある。これからも続いていくことだろう。それにしても、と遺言をまた噛みしめる。これだけ影響を与えたつか氏のこと、もしもお墓があれば現代演劇の聖地と化していたかもしれない。しかし、演劇は上演されて初めて価値がある。だから〇〇霊園というような場所に収まってはならない。すべては稽古場であり、劇場なのだ。そう自己演出をしているようにも思える。時折、遺言のFAX文書をたまらなく見つめてしまうことがある。セピア色の1枚を。

場での韓日交流公演。劇場入りして、あっと驚いた。つか氏の写真がロビーに大きく飾られているのだ。観ると、大劇場に『熱い海』という韓国題。噂には聞いていた韓国語版が偶然、同じ劇場で上演されていたのだ。高校演劇は地下の小劇場、こちらは一階大劇場。絶賛上演中。これは見るしかない。時間を確かめると、日本の高校のリハ真っ最中である。リハが落ち着きを見せるあたりを見計らい、客席を後ずさりして後ろ手にドアを出て、そのまま階上に向かう。冒頭、「白鳥の湖」から始まる。もちろん韓国語上演だが演技のテイストも同じ。役名もそのまま伝兵衛である。唯一違うのは部長の机の上に日本地図の模型がスルスルッと降りてきて、セリフの中で熱海とか富山とか出るとその場所が高速道路の電子案内板のように赤く点滅するという仕掛けだ。それ以外は日本で見るのと変わらない。あとでパンフを見ると、北区つか劇団でもお目にかかったことのあるキム・テイさんが翻訳してプロデュースした作品だそう。なお、獨協高校演劇部は2009年、2015年と二度韓国演劇協会招請により遠征を果たし、ソウルで上演している。2017年に同協会より「特別賞（功労賞）」を授与された。

### ～2023

この作品、お亡くなりになって以降、より頻繁に上演されるようになってきているようである。80年代初めに出版された『定本・熱海殺人事件』にあるような、初期の形式である。風間杜夫さん、平田満さんの数十年ぶりの公演も観たし（このときは娘の愛原実香氏が婦警を演じた）、教え子の友部康志君がモンテカルロ版だけでなく、白鳥の湖の流れない初演の台本で演じた伝兵衛も観た。現在も、RUPの岡村俊一氏が演出する原点・紀伊國屋ホールでの公演は年々進化し、時代を取り込みつつ、原点の熱情を忘れず上演を続けている。50周年にあたる23年には「バトルロイヤル50's」として上演された。部長と水野の恋物語という定型を経て、隠喩が現実になり、劇的世界に生きようとする人間を描く物語にすり替わり、また戻る。それでも時おり心を刺す優れたセリフに心のときめきと、海辺を感じさせる瑞々しさは変わらない。何度見ても飽きないのはなぜだろう。考え続けて、明確な答えはない。たとえば演劇評論家・長谷部浩氏が稽古場をルポした際の印象を綴った次のような文章に、つか演劇、口立て芝居の魅力を再確認する。初めて体験したあの日々を思い出す。少々長いが引用することをお許し願いたい。文中の「彼」が、つか氏であることはいままでない。

「そこには闇があった。彼のなかには、だれにも触れられない孤独があって、私たちはそれに気づきながらも、見て見ぬふりをしていたのである。なぜなら、それはあまりにも危険な匂いを発していたからだ。ひとたびのぞきこんでしまえば、深い井戸の中にひきずりこまれてしまう。そんな深い闇を私はつかに見てしまったように思えた。自分自身の中にも、そうしたぐらぐら煮え立つ釜が眠っていると知ってはいるが、それをふさぐ厚いふたをあけてみる勇氣はない。つかのせりふが、どんな俳優よりもすぐれていたのは、それが、釜のふたをすりぬけて立ち上がってくる声だからだ。私は欲望が渦巻く深淵が、たしかに自分の中にもあると突きつけられたのである」（長谷部浩「新月の夜」RUPプロデュース『蒲田行進曲』パンフレットより。1999年）

来た用心棒」での役者紹介を体験させてもらったりもした。当時の主演・池田成志氏のオーソドックスは上演中。及川以蔵（現・いぞう）氏の「妹よ」バージョンと阿部寛氏の「モンテカルロイリュージョン」が加わった。阿部氏といえば今や演技派といわれて久しい。しかし90年代初頭は、映画『はいからさんが通る』出演のモデル、くらいの印象でしかなかった。それが今の阿部氏に変貌していく過程を目撃した。何より、つか氏自身が自分の代表作であっても、積極的に解体して新バージョンを作り上げていく貪欲な姿勢。「妹よ」版では、自閉症である妹が突如としてクライマックス、部長のセリフを叫ぶ刹那を見ることができた。「そこを聖子（が言え）」と、鈴木聖子さんが咄嗟に「あのドアを出ると！」と叫ぶ。木村伝兵衛が女だった、という「売春捜査官」バージョンのまさに生まれる瞬間。そして阿部氏のバージョンではホモセクシュアルの話である。つか氏は、男子校での反応を確かめているようであった。そして阿部さんのバージョンにいわば<特別出演>することになる。クライマックスの「客いじり」シーン。男子校の生徒を配置したいということで部員を募って、何回か経験させた。客席にいる学生とからむのである。コンプライアンスだのが喧伝されている今なら考えられない。2人の勇敢な部員のローテーションで開始したところ、つか氏から言われた。「阿部の相手役は柳本さんだろ」。190センチ近い阿部さんとからむには180センチ超の私でないといじめているようにしか見えないじゃないか。おかげで20回以上は客席中央最前列で、その一瞬のシーンまで「勉強」できることとなった。

## ～2010

それから石原良純氏の「サイコパス」やら、由見あかりさんの「売春捜査官」、加えて「平壤から来た女刑事」版の稽古やお手伝いに呼ばれることもあった。自分自身『ロマンス』や『ストリッパー物語』に端役で出演することもあり、その都度上演される「熱海～」の成長に付き合ってきた。「春です!! つかです!! 熱海です!!」のコピーは何度も蘇った。最後には「女子アナ残酷物語」と付され、この名作の解体、成長、収縮を新しい生徒達とともに見守ってきた。もちろん、大筋やクライマックスは大きく変わらないが、観るたびに発見はあるし、構築された物語の骨格が頑丈なため何度でも楽しめる。ビートルズの好きな曲を何度聴いても飽きないのと同様だし、アレンジは時に心地よい。しかし2010年7月、つか氏はお亡くなりになる。夜中に私の家のFAXがカタカタ音を立てて紙を吐き出してきた瞬間を思い出す。

「友人知人の皆様、つかこうへいでございます。思えば恥の多い人生でございました。先に逝くものは、後に残る人を煩わせてはならないと思っています。私には信仰する宗教もありませんし、戒名も墓も作ろうと思っておりません。通夜、葬儀、お別れの会等も一切遠慮させていただきます。しばらくしたら、娘に日本と韓国の間、対馬海峡あたりで散骨してもらおうと思っています。今までの過分なる御厚意、本当にありがとうございます。2010年1月1日付 つかこうへい」。TVをつけると訃報が流れてきた。

## 2012

高校演劇の日韓交流に尽力している。2007年から10年以上、冬は韓国の高校を呼び、夏休みには日本の高校を韓国まで引率している。2012年、ソウルは大学路（テハンノ）、アルコ芸術劇

ことで、高校演劇の世界にもさまざまなご支援をいただいた。『ロマンス』の上演に際しては、チラシに私の名前と「獨協高校演劇部の美少年の皆さんたち」と掲出されたし、実際に何人かの生徒も特別出演して汗を流した。1997年に三一書房刊の戯曲集には私の名前と台詞も残っている。『飛龍伝』には、何回も「獨協、帝京こういった体育会系の大学でなきゃ駄目だ」といった台詞が叫ばれた。NHK・BS放送での劇場中継前のインタビューで私の名前が氏の口から出され、字幕が出たことも密かに誇りである。

さて、話は『広島』のカーテンコールに戻る。金銀のテープが噴出され、客席を舞う。寛利夫さん以下、全キャストが深々と頭を下げる。幕が下りる。拍手は鳴り止まない。曲が「アメイジング・グレイス」に変わる。高らかにメロディを奏でるバグパイプ。つかさんもよくお使いになっていた名曲だ。再び幕が上がる。すると、それまで全キャスト勢揃いしていた舞台上には誰もいない。スモークだけが薄く漂う。しだいに、センターの奥にスポットライトが浮かび上がり始める。誰もいない空間がちょうど一人分、明るく光る。客席も気づく。拍手がいつそう高まる。いま、ここにはもういないけれども、いつもそこにいたかたのために。そしていつまでもそこにいたかたのために。観客はなるべく音のするよう熱烈に手を叩く。私も念じながらスモークに浮かぶライトに掌を合わせていた。幕が、ゆっくりと下りてゆく。

## 熱海殺人事件半世紀

何度観ても心躍るのは、やはり容疑者自白のクライマックスだ。絞殺を再現したあとの叫びに、部長が持ってきた花が打ちつけられる背中。アンディ・ウィリアムスが自由を謳う「パピヨンのテーマ」。紫煙。興奮と混沌。花は菊。香りが客席に届いて気づく。音が止まり、部長の叫び。「あのドアを出ると、新聞記者たちが手ぐすね引いて待ち構えている。……カーステレオから、この曲」で、チャイコフスキーのピアノ協奏曲第1番。圧倒的な光と音楽の交錯。演劇の力、満載の名シーンだ。1973～2023。『熱海殺人事件』が初演から、50年経った。もちろん、岸田戯曲賞を受賞した、つかこうへい氏の代表作である。私自身、この作品には因縁が深い。

### 1973～

初めて触れたのは当時新潮文庫に収録されていた戯曲集。大学のサークル。練習の一環として読み合わせる。熊田留吉役を嬉々として演じた、というか読み上げた。それが1980年代の初め。実際に観たのは90年、塩見三省氏が木村伝兵衛の紀伊國屋ホール。満員御礼。客席最前列下手脇に立って観た。そんな観劇、今では考えられない。展開される物語に息を呑んだ。「富士を見たら、それは私だ」。思い込みの激しさがドラマを生みだす。思えば、私がか氏の世界に浸ることになる契機であったろう。

### 1993

この年4月、初めてつか氏と話すこともできた。両国のシアターX(カイ)で上演された。『熱海殺人事件・エンドレス 勝ち抜き演劇合戦』と銘打ち、月上旬のみとはいえ、小劇場では考えられない半年予定のロングラン。あわせて都内のいくつかの学校で公開練習が企画された。富士見高や拓大一高、そして本校にもつか氏がやってきた。即興の通し稽古。伝説の口立てを実体験する。「南から

の会議室（旧校舎）にて公開稽古。私も演劇に関する懸命な研鑽の日々であった。劇団所属の俳優と一緒に、私の作・演出作品をつくりあげたのが都合四度。加えて、若かったし、学校もいまよりはずっと大らかだった時代。私自身俳優としても、一度ならずつか氏演出の舞台に立たせていただいた。

最初は阿部寛氏主演『熱海殺人事件・モンテカルロイリュージョン』の殴られ役。続いて『ロマンス（いつも心に太陽を・改題）』。生徒が自分の元を巣立っていくのを惜しむ男子校教員の役。まったく自身の投影である。海パン一丁でプールコースに立ち、「ヤングマン」の曲に合わせて踊った。そして渋谷亜紀氏と石原良純氏主演『ストリッパー物語』。ストリッパーというよりダンサーの話に、9・11同時多発テロの話がからむ。北区職員の篠原氏と、一時期つか劇団に所属していた獨協高校93年卒業の友部君とともに「ピン・ラ・ディン」3兄弟というダンスの師匠を演じた。

ここまで書いて、はたと気づく。愕然とする。年月というものは恐ろしい。もちろんチョイ役ながら、ちゃんと演じていた記憶を自分の中では誇ってさえいた。しかしこうしてしっかりと振り返って整理してみると、いかにもイロモノである。正当な演技者というには自分の中であまりに美化されすぎている。それでも、私はあのときあの舞台に立っていた。稽古場でも、つか氏の横で口立てを筆記したり整理したりする場面が、他の芝居も含め何度もあったのは僕にとって貴重な財産である。

よく知られる、つか氏の「口立て」。台本なし。湧き上がった言葉が口に出る。何度も繰り返されるセリフ。創っては壊れ崩れては築く。演出家と役者の果てしない応酬は、強烈なギャグとも相まって海辺の砂遊びのような児戯にもたとえられよう。ところが、しだいに堅牢な防波堤から、役者が自在に行き来できる港にまで昇華されていくさまを見るのは何にも増して快感であった。これぞ名作の生まれる瞬間と、新しい創造の場に立ち会って打ち震えた経験も数多い。

中でもいちばん好きなのは『飛龍伝90』だ。機動隊員がその切々たる想いをヒロインに打ち明けるシーンがある。素晴らしいセリフなのだ。ところが再演を重ねるにつれ、そのセリフは変化し、しだいに形を変え、最初の、みずみずしいものではなくなってしまった。一度うかがってみた。「先生、どうしてあのセリフが消えてしまったんですか。好きだっていう人多いんですけど」。そのとき先生は、「そういうのって、なんか役者がいやらしいものを身につけちゃうじゃないか」とおっしゃった。私は深く、なるほど、と頷いた。そして、自分には絶対に真似できないな、とも感じた。いいセリフを掘り当てることができたら、たぶん固執してしまうだろう。革命児であり、先駆者であるつか氏。私もどっぷりと影響を全身に受けてきた。最大の魅力は、弱く愚かと蔑まれていた者が、逆転の一撃を、それこそ蠅螂どうろうの斧おのとして立ち向かう場面や展開にある。試みは決して無謀なものに終わらない。「明日に希望を持てるハッピーエンドを」と常々おっしゃっていた。それは主人公が幸福な生を全うしたということにとどまらない。ある種のカタルシスが必ず内包されていた。人間という生き物に対する深い愛情に支えられて。露悪的・偽悪的な言動はすべて真摯な正義感に裏打ちされていた。私も、とうてい及ばないことは分かりながらも「つかさんならどうするだろう？」と考えながら芝居をつくっている。

口立てがあふれんばかりに出てくるときもあれば、自ら「難しい……」と唇を噛んでいた姿も思い浮かぶ。「芝居をつくるってことは、ホント疲れることじゃないか」ともいわれた。「頭も体もこれでもかっていうぐらい使ってな」。そういいながら、根っからの演出家なのだろう。稽古場でニコニコされていた姿が目浮かぶ。演劇の世界の素晴らしさを、多くの若い人たちに味わってほしいという

## <実践報告>

# 革命半世紀 つかこうへい氏と獨協

柳 本 博

### 「以前／以後」

つまりは一人の人物で「以前／以後」などと括られる人は極めて稀である。つかこうへい氏は現代演劇史において「つか以前／以後」と截然と歴史区分される存在である。氏が手本としていたとされる先行する演出家に鈴木忠志氏、劇作家に別役実氏もいる。しかし、彼らを超えてブームを作り出し、「以後」の小劇場演劇は明らかに影響下にあるものが多い。口立て。机上の戯曲から実際に口に出して話される台詞へ。教条的、文学的な演劇ではなく、口語の、軽やかでポップな若者文化の象徴的存在となった。タイトルからしてそれまでとは違う。『熱海殺人事件』も変わっているが、『郵便屋さんちょっと』はどうだ。こんな題名の演劇を目にしたことはそれまでなかった。ビートルズの「プリーズ・ミスター・ポストマン」を口語訳したらどうなるか、なのだ。現在も第一線を疾走している鴻上尚史氏も劇団☆新感線もよりポップに発展、ショーアップしている。ロックのリズムにまくし立てる台詞。元朝日新聞・扇田昭彦氏によれば「内出血の喜劇」と呼ばれる独特な展開。開幕するや観客の心を掴み、ねじ伏せ、これでもか、と笑わせ、いつのまにか泣かせる。まさに革命児であった。アンチテーゼとしての<静かな演劇>も生まれた。そんなつかこうへい氏に獨協も浅からぬ縁がある。

### 略歴

1948（昭和23）年福岡県生まれ。慶應義塾大学文学部フランス哲学科中退。劇団つかこうへい事務所旗揚げ後の1974年、「熱海殺人事件」で岸田戯曲賞、1982年「蒲田行進曲」で直木賞、91年「飛龍伝90一殺戮の秋」で読売文学賞。その間、1993年、獨協中学高校の会議室にて公開稽古二度。翌年、北区つかこうへい劇団旗揚げ、2010年7月千葉県鴨川市の病院で逝去。

### つか氏と私

2010年8月、『広島に原爆を落とす日』（RUPプロデュース）は期せずして追悼公演となった。初演を踏襲した十余年前の再演から一変、ハードな展開となっていた。小説版に近い。主役の名はディープ山崎ではなくいぬこはんいちろう犬子恨一郎。新たな舞台版の『広島〜』として、戦争による狂気を重く鮮烈に、とにかくエネルギッシュに描いていた。7月10日、つか氏が亡くなった日が稽古初日だったと聞く。そこからいくつかのシーンが付け加えられたに違いない。終幕まで、緊張感あふれるシーンが続く。そしてカーテンコールには舌を巻くことになる。

つかこうへい氏は62歳の若さでお亡くなりになった。私は北区つかこうへい劇団に所属し、劇作・演出の勉強をさせていただいた。大恩人である。他校の何人かとワークショップに通い、そこで劇団旗揚げの話がうかがったのはもう1993年頃のこと。本校演劇部が全国高校演劇大会（沖縄）に出場した翌年だった。「将来の演劇人育成のため」という名目で呼ばれ、その翌年春には複数回、本校

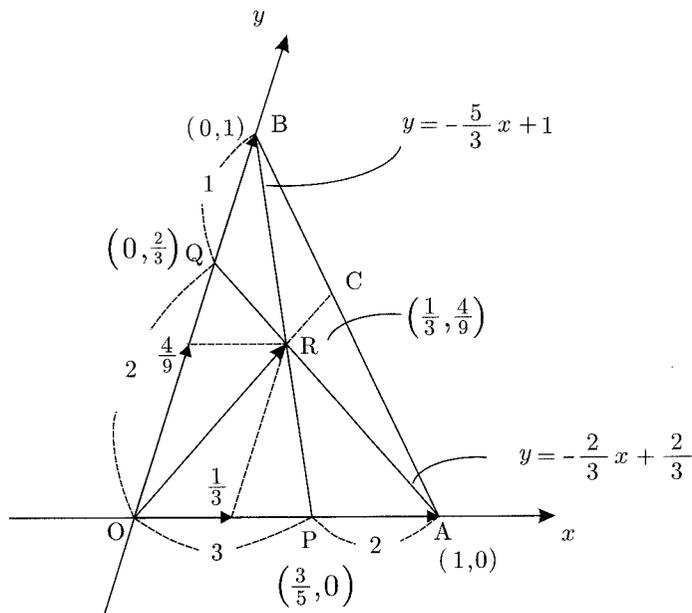


## 参考文献

中村幸四郎「ユークリッド原論」

長岡亮介「線型代数入門講義 ～現代数学の < 技法 > と < 心 > ～」

本論文は 2021 年 1 月, 日本大学文理学部数学科にて発表したものを改編したものである.



点 R の座標がわかったので  $\overrightarrow{OR}$  を  $\overrightarrow{OA}$  と  $\overrightarrow{OB}$  の線型結合で表すと

$$\overrightarrow{OR} = \frac{1}{3}\overrightarrow{OA} + \frac{4}{9}\overrightarrow{OB}$$

となる。

解法 1 では、たまたまチェバの定理の仮定を満たしていたので定理を活用することができたが、もし、チェバの定理の仮定を満たさなければ活用することができないため、活用の幅が狭い。しかし、自ら基底を選び、斜交座標を考えることは他の平面図形の問題にも応用できる。

## 5 最後に

中高生に数学を教える上で、問題に隠れている背景であったり、本質を理解してもらうことが最も重要なことであると考え。本稿で扱った問題の背景を理解している卒業生はどれだけいるのだろうか。

高校を卒業してからも心に残るような授業や指導をできるように精進したい。私自身、数学を理解できているとは考えていない。まだまだ勉強不足であることは本稿を読んでいた先生方は容易に理解できるであろう。生徒に教える前にまず、自分が学んでいかなければならない。議論をする上で、線型代数の内容も含まれるが、大学数学の視点から中高の数学を見つめ直すことの重要性を改めて感じた。大学での勉強は非常に大切なのである。生徒諸君には、大学で単に単位を取るだけの学生になるのではなく、各講義で 1 つでも学ぶ日々を送って欲しい。それが将来、役に立つことは **自明** なのだから。

(4.1) のとき,  $\vec{OR} = x\vec{OA} + y\vec{OB}$  とすると

$$\begin{cases} x = s \\ y = (1-s)\frac{2}{3} \end{cases}$$

となり, パラメータ  $s$  を消去すると

$$y = -\frac{2}{3}x + \frac{2}{3} \quad (4.3)$$

という方程式が出てくる. 同様にして, (4.2) において,  $\vec{OR} = x\vec{OA} + y\vec{OB}$  とすると

$$\begin{cases} x = (1-t)\frac{3}{5} \\ y = t \end{cases}$$

となり, パラメータ  $t$  を消去すると

$$y = -\frac{5}{3}x + 1 \quad (4.4)$$

という方程式が出てくる.

この (4.3), (4.4) 式は何を意味しているのだろうか? 実は  $\vec{OA}, \vec{OB}$  を基底とした斜交座標における (4.3) は直線 AQ, (4.4) は直線 BP の方程式を表している. よって, この二式の連立方程式を解くと点 R の座標が出るので計算すると

$$\begin{aligned} -\frac{2}{3}x + \frac{2}{3} &= -\frac{5}{3}x + 1 \\ \Leftrightarrow -2x + 2 &= -5x + 3 \quad (\because \text{両辺} 3 \text{倍}) \\ \Leftrightarrow 3x &= 1 \quad (\because \text{移項}) \\ \therefore x &= \frac{1}{3} \end{aligned}$$

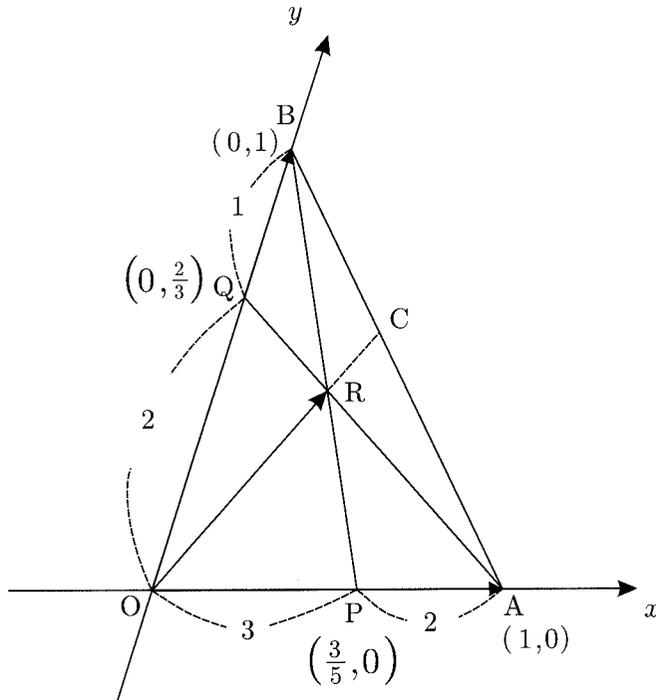
よって,  $y = \frac{4}{9}$  が導け, 点 R の座標は  $\left(\frac{1}{3}, \frac{4}{9}\right)_{\{\vec{OA}, \vec{OB}\}}$  であるとわかる.

る基底になる。従って、平面上の任意のベクトルが  $\vec{OA}$  と  $\vec{OB}$  の線型結合で一意に表現できるのでこの問いが成り立っているという背景があることに気づく。

では、解法2は一体何をしているのか考えてみる。ここで基底という考えがキーとなる。解法2は辺OAと辺OBを基底として、直線と直線の交点を求める問題を考えていたのである。では、 $\vec{OA}$ ,  $\vec{OB}$  を基底として選び、この問題を「直線と直線の交点を求める」という方針で解くことを考えてみる。

#### 4.1.1 斜交座標から直線の方程式を用いた解法

$\vec{OA}$  と  $\vec{OB}$  は平面上の基底となるので、この2つにベクトルをそれぞれ  $x$  軸,  $y$  軸 とした座標平面としてみる。このとき、点A, Bの座標を  $(1, 0)_{\{\vec{OA}, \vec{OB}\}}$ ,  $(0, 1)_{\{\vec{OA}, \vec{OB}\}}$  として考えると点P, Qの座標は  $(\frac{3}{5}, 0)_{\{\vec{OA}, \vec{OB}\}}$ ,  $(0, \frac{2}{3})_{\{\vec{OA}, \vec{OB}\}}$  となる。また、 $\vec{OA}$  が水平になるように図を回転させるとわかりやすくなる。



ここで解法2を思い出すと  $\vec{OR}$  は

$$\vec{OR} = s\vec{OA} + (1-s)\frac{2}{3}\vec{OB} \quad (4.1)$$

$$\vec{OR} = (1-t)\frac{3}{5}\vec{OA} + t\vec{OB} \quad (4.2)$$

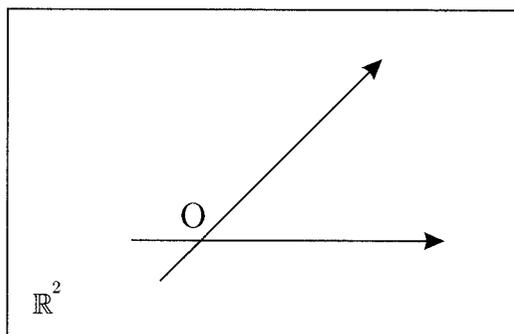
の二通りで表せる。

### 3.3 斜交座標平面

基底について議論してきたが、基底を  $x$  軸,  $y$  軸と同一視すると、軸は直交しなくても平面上の任意のベクトルと一意に表すことができれば良いということが分かる。次の座標平面を定義する。

#### 斜交座標

平面  $\mathbb{R}^2$  において、2つの基底が直交しないとき、その平面を斜交座標平面という。



次の章ではこの直交しない基底を用いて本題を議論していく。

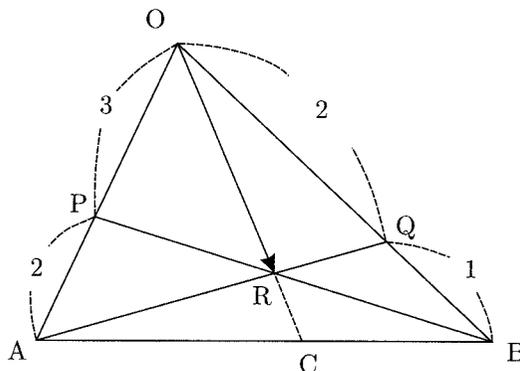
## 4 図形問題における斜交座標への落とし込み

### 4.1 斜交座標を用いた解法

第2章で提示した具体例を振り返ろう。

#### 問題

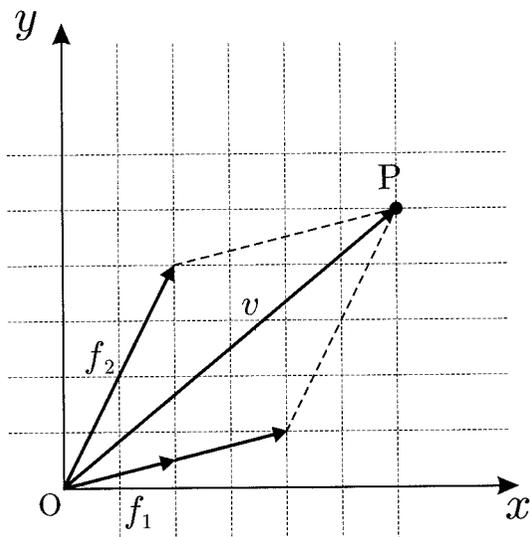
次の図において  $\triangle OAB$  の辺  $OA, OB$  をそれぞれ  $3:2, 2:1$  に内分する点を  $P, Q$  とし、直線  $AQ, BP$  の交点を  $R$  としたとき、 $\vec{OR}$  を  $\vec{OA}$  と  $\vec{OB}$  を使って表せ。



これまでに述べたことを踏まえると、この問題は、2つにベクトル  $\vec{OA}$  と  $\vec{OB}$  が三角形の2辺から作り出されるベクトルなので異なる向きを向く。よって、 $\vec{OA}, \vec{OB}$  は平面におけ

以上のことから基底の選び方は無数に存在する.  $\{\vec{e}_1, \vec{e}_2\}$  を標準基底という. これが中高生が使用している直交座標平面における基底となる.

基底を次の  $\{f_1, f_2\}$  とする.



このとき, ベクトル  $v$  を  $f_1, f_2$  の線型結合で表すと.

$$\vec{v} = 2f_1 + f_2$$

となる. その係数を縦に並べると  $\begin{pmatrix} 2 \\ 1 \end{pmatrix}$  となる.

よって, 基底を  $\{f_1, f_2\}$  に選んだときの点  $P$  の座標は  $\begin{pmatrix} 2 \\ 1 \end{pmatrix}$  となる. つまり, ある基底の線型結合で表したときの係数が座標になる. 点  $P$  は平面上では同じ位置の点であるが基底のとり方によって座標は変化する.

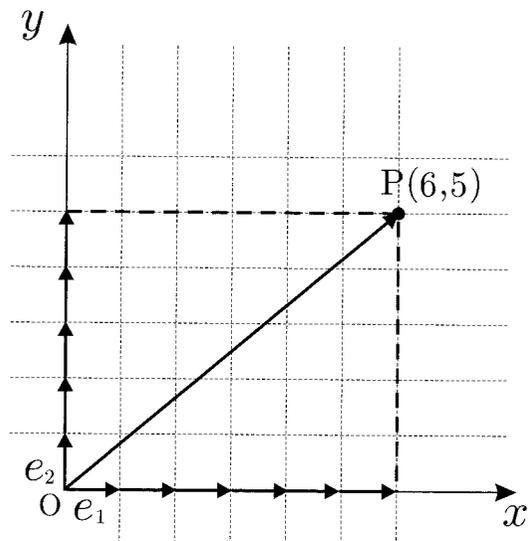
基底の選び方によって座標が変わるのでそれを区別するために以下のように表す.

(基底を標準基底とするとき)

$$\vec{v} = 6e_1 + 5e_2 \text{ より } v \text{ の座標を } \begin{pmatrix} 6 \\ 5 \end{pmatrix}_{\{e_1, e_2\}} \text{ と表す.}$$

(基底を  $f_1, f_2$  とするとき)

$$\vec{v} = 2f_1 + f_2 \text{ より, } v \text{ の座標を } \begin{pmatrix} 2 \\ 1 \end{pmatrix}_{\{f_1, f_2\}} \text{ と表す.}$$



$\{e_1, e_2\}$  の線型結合で表されるベクトルは座標平面上の任意のベクトルを一意<sup>3</sup>に表すことができる。

**基底**

座標平面上の任意のベクトルを 2 つのベクトル  $\vec{v}_1, \vec{v}_2$  の線型結合で一意に表せるとき、ベクトル  $\{\vec{v}_1, \vec{v}_2\}$  を座標平面における基底という。

(基底になるベクトルの例)



2 つのベクトルが同一直線上の向きではないので、平面上の任意のベクトルを線型結合で表すことができる。よって、基底になる。

(基底にならないベクトルの例)

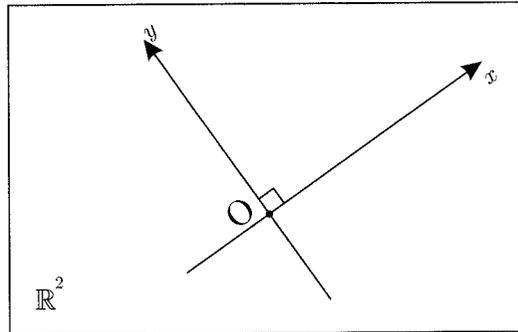


同じ方向 (反対向きも含む) である 2 つのベクトルは平面上に任意のベクトルを表すことができないため、基底にならない。

<sup>3</sup>—通りという意味

### 直交座標平面

次の平面  $\mathbb{R}^2$  において,  $x$  軸,  $y$  軸が存在し, 直交するとき, その平面を直交座標平面という. 今後, 座標平面というものは軸が存在するものを指す.



直交座標は中学校・高等学校で一般的に使われる座標平面である. 座標平面における座標を  $(2, 3)$  のように横に並べて書いていたが, 今後は縦に並べて  $\begin{pmatrix} 2 \\ 3 \end{pmatrix}$  と表す. 座標すべてからなる集合を  $\mathbb{R}^2 = \left\{ \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} \mid x, y \in \mathbb{R} \right\}$  と表す.

## 3.2 線型結合と基底

### 線型結合

$e_1 = \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \end{pmatrix}, e_2 = \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \end{pmatrix}$  とする. このとき,  $\vec{v} = \begin{pmatrix} 6 \\ 5 \end{pmatrix}$  は  $e_1, e_2$  を用いて

$$\vec{v} = 6e_1 + 5e_2$$

と表せる. このように, ベクトルの実数倍と和によって表されるとき,  $\{e_1, e_2\}$  の線型結合という.

$\vec{OR}$  の係数を比較すると

$$\begin{cases} s = \frac{3}{5}(1-t) \\ \frac{2}{3}(1-s) = t \end{cases}$$

これを解くと

$$\begin{cases} s = \frac{1}{3} \\ t = \frac{4}{9} \end{cases}$$

よって,

$$\vec{OR} = \frac{1}{3}\vec{OA} + \frac{4}{9}\vec{OB}$$

となる.

この問題は交点の位置ベクトルを考える問題である. 求められていることは「 $\vec{OR}$  を  $\vec{OA}$  と  $\vec{OB}$  を使って表せ.」これを言い換えると「 $\vec{OR}$  を  $\vec{OA}$  と  $\vec{OB}$  の線型結合で表せ.」である. 次の章で線型結合と基底について触れる.

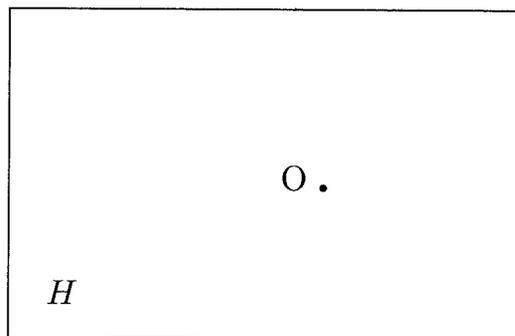
### 3 線型結合と基底

#### 3.1 平面

平面には多くの平面があるがここではユークリッド平面と座標平面について取り上げる.

##### ユークリッド平面

次の平面  $H$  において, 軸が存在しない平面をユークリッド平面という<sup>a</sup>



<sup>a</sup>厳密な定義は難しい. ユークリッド原論でも 9 個の公理と 5 個の公準が仮定された無数の点からなる集合と考えられている. ここでは  $x$  軸,  $y$  軸のような軸がない平面という認識でよい.

ユークリッド平面に対し, 座標平面を次のように定義する.

が成立. よって,

$$\frac{2}{3} \cdot \frac{3}{1} \cdot \frac{QR}{RA} = 1$$

$$\iff \frac{2}{1} \cdot \frac{QR}{RA} = 1$$

$$\iff QR : RA = 1 : 2$$

また,  $\vec{OQ}$  は  $\vec{OB}$  を  $\frac{2}{3}$  倍したものであることに注意すると

$$\vec{OR} = \frac{1}{3}\vec{OA} + \frac{4}{9}\vec{OB}$$

となる.

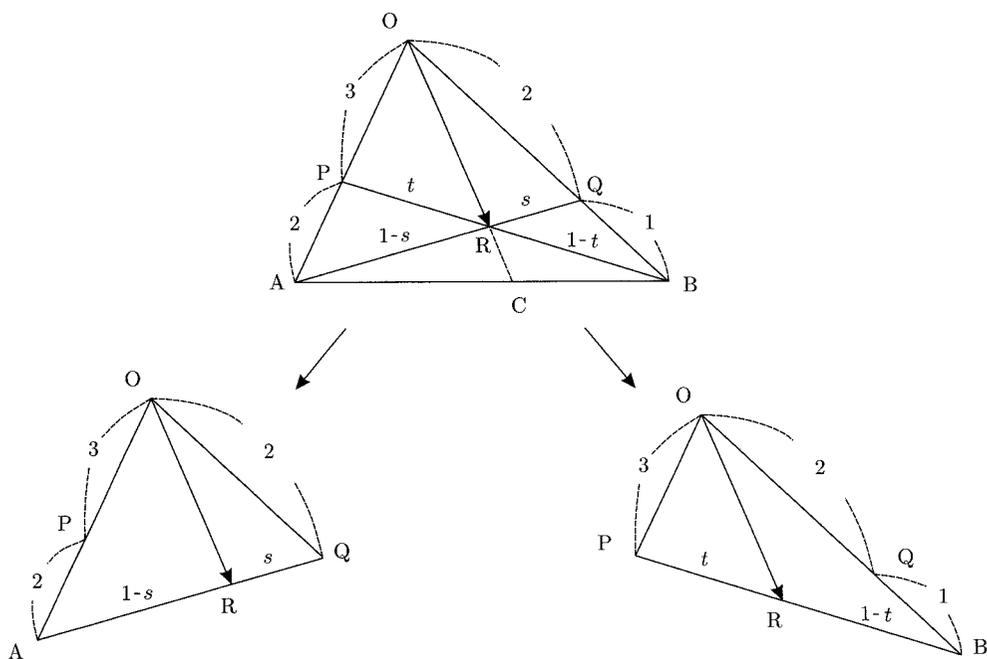
(解法2)

$AR : RQ = 1 - s : s$ ,  $BR : RP = 1 - t : t$  ( $0 \leq s \leq 1, 0 \leq t \leq 1$ ) としたとき  
 $\triangle OAQ$  において

$$\begin{aligned} \vec{OR} &= s\vec{OA} + (1-s)\vec{OQ} \\ \iff \vec{OR} &= s\vec{OA} + (1-s)\frac{2}{3}\vec{OB} \quad (\because \vec{OQ} = \frac{2}{3}\vec{OB}) \end{aligned}$$

また,  $\triangle OBP$  において

$$\begin{aligned} \vec{OR} &= (1-t)\vec{OP} + t\vec{OB} \\ \iff \vec{OR} &= (1-t)\frac{3}{5}\vec{OA} + t\vec{OB} \quad (\because \vec{OP} = \frac{3}{5}\vec{OA}) \end{aligned}$$



# 図形問題における斜交座標平面での考察

亀谷 翼

## 1 イントロダクション

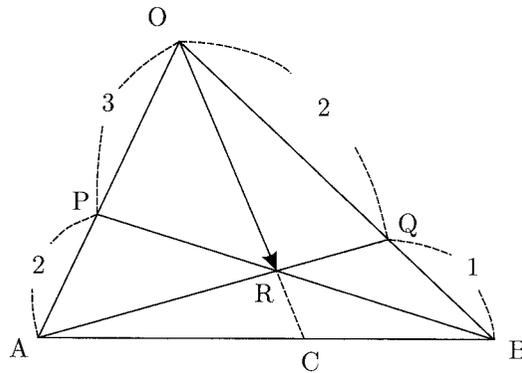
中学校・高等学校の数学教育において、座標平面上で関数や図形を考察するのが一般的である。ここで使われる座標平面はいわゆる直交座標で考える平面である<sup>1</sup>。本稿では直交座標ではなく、斜交座標という視点から問題を考察する。

この議論をする上で大学数学で学ぶ線型代数の知識も必要となる。線型代数は行列計算を取得すればよいという考えをしばしば耳にする<sup>2</sup>。私自身もそのように考えて単位を取得するのに必死だった。時が進み、自宅で線型代数と教員採用試験に向けた学習を同時並行していた際、ある視点に気が付いた。それは三角形の2辺を2つの軸として考え、基底を自ら設定して解く方法である。中高生にも理解できるように解説を試みる。

## 2 具体例

### 問題

次の図において△OABの辺OA,OBをそれぞれ3:2,2:1に内分する点をP,Qとし、直線AQ,BPの交点をRとしたとき、 $\vec{OR}$ を $\vec{OA}$ と $\vec{OB}$ を使って表せ。



### (解法1)

メネラウスの定理より

$$\frac{AP}{PO} \cdot \frac{OB}{BQ} \cdot \frac{QR}{RA} = 1$$

<sup>1</sup>x 軸, y 軸が直角に交わっている座標平面

<sup>2</sup>著者の大学時代



kept talking at quiet students with a conviction this was the only way to make the classroom active, only to feel miserable. Then I stopped talking a lot and saw my class take off. It was a great discovery that stayed in my mind for the following years.

Yet this experience did not show me what role I should play as a teacher. What it showed me was how important it is to be open to a new approach. Teaching is a series of experiments and discoveries. It is something like playing with wisdom rings. After twisting them in one direction and getting stuck, what should we do? Better than twisting them forcibly in the same direction is to try twisting them in another direction. If it does not work, try another way. Just as Thomas Edison kept on experimenting and discovered 9999 ways that the electric lamp did not turn on, we should keep experimenting with teaching and keep making discoveries whether they take off or not. We face a wide variety of students. Two students cannot be the same and one student cannot stay the same all the time. Besides, the whole world is rapidly evolving with the advent of online classes and AI instructors. The question is whether we are ready for the change and whether we are ready to change.

nothing. Unfortunately, it is getting more and more difficult to have students read these days. Many kids today do not read manga even in Japanese as the sales of comic books are declining. Plus, the progress brought about by extensive reading is so slow that students can hardly be sure if they are really advancing. Wouldn't it be more natural for poor students to be drawn to a graphic video game with a clear goal? The images of the enemies in the game they have to shoot and the obstacles they have to overcome are much more vivid and the sound effects are more exciting than quiet English texts. I just do not know how to make English learning as exciting as an online shooting game. Could English learning mechanisms be built into a video game? How about zombies speaking English very slowly with Japanese subtitles? As players move on, the English that they are exposed to would get more difficult, with the speech rate of the zombies getting faster, the vocabulary more advanced, and the sentences more complex. This seems like a way out of the maze, but I do not know how much success it could bring.

I cannot entirely rely on learning with pleasure. It is especially true when we are compared with other teachers or other schools in terms of average test scores of classes. In fact, my school's students are chronically judged to be poorer in grammar than the national standard. The measure we are often required to take is to intensify grammar instruction by going back to the traditional way of teaching. Students are required to work on a thick grammar workbook and they are made to take the same grammar quizzes over and over. I doubt this approach will work. It is like having poor singers sing the same song over and over until they can carry the tune. I just do not know what to do under the pressure. It seems I am trapped in the maze of instruction.

## Conclusion

Throughout my career I have always felt lost. The sad reality is that I do not feel I have grown competent over all these years. The only professional growth I have achieved is awareness of how powerless I am. I am still immature about student discipline. Despite my realization in the Bronx that I needed to put myself in a student's shoes, I am guilty of having expressed my frustration with students when I was under pressure or when my class did not go well. I am still totally clueless as to how best we can teach English. How much grammar instruction do we have to offer? How can we help students prepare for entrance exams while teaching something practical? Is extensive reading really superior to the traditional way of grammar instruction? Does rote learning really have no place in second language development? How can we deal with pressure from school administration to raise students' scores?

I have no idea what role teachers should play. Some practitioners claim teaching is like horticulture rather than engineering. Plants do not always grow as we like but we cannot put them on an assembly line to make them grow. All we can do is to provide sunlight and patiently wait until they grow. While this may be true, the question is how long we should wait. It is true people can help plants grow by providing sunlight, but what is the sunlight in teaching? When I set out on my career, I naively believed that my job was entertaining students and desperately

allowed students to pick books at the library and urged them to read outside the classroom. I told them they did not have to use a dictionary. When encountering an unknown word or phrase, they could just skip the part. If they encountered too many unfamiliar words and felt lost, they could stop reading and switch to an easier book. By doing so, they could find the right book, which was both accessible and enjoyable to read. I emphasized that they could learn English even if they did not like it. Students were supposed to develop vocabulary and grammatical competence while being exposed to text they could enjoy reading. Wouldn't it be great if they could learn without going through the stress of mechanical drills or feeling lost in grammar class?

Once again, things did not work out as I had expected. Most of the students did not even visit the library or open a book. The reason was simple. The students had smartphones and PlayStations at hand, so why bother? Still desperate to make my students read, I gave them homework where they were to describe the outlines of the stories they read. Yet, they were smart enough to copy a convenient internet site and handed in their homework without reading a word. Next, I had them quote the most memorable part of the story so that they at least had to open a page. For this, they just copied the first few lines of the first page to pretend they had read a whole book. One student even wrote down "*Copyright Penguin Publisher.*" I had no choice but to abandon my attempt to force them to read and instead relied on the power of competition. I designed what was called *Extensive Reading Mileage*, where the students just had to report the amount of text they read throughout every semester, so that I could honor the student who had read the most. There were just a handful of students who conscientiously handed in their reports, but the amount they had read in the semester hardly exceeded that of a few picture books. The rest of the students simply ignored the *Extensive Reading Mileage* assignment.

Come to think of it, exposing the students to English books might have been a little premature. What is claimed to be *Level One* books sometimes contain over 1,000 words. This is tantamount to two units of a high school textbook. I know there are hardly any students who voluntarily preview the textbook before class. Then how can I expect them to go to the library and read English on their own? Research says that learners are capable of reading text if they are familiar with 95% of words in it. When encountering unfamiliar words, they may stop reading and rely on a dictionary. Others can decide to keep on reading and correctly guess what the unknown words mean from the context. Or they simply may ignore those words but could still comprehend the outline of the story because they do not have to understand everything in text. Yet, I should have been aware of the level of stress stemming from reading English. Many readers may feel uncomfortable with the uncertainty stemming from unknown vocabulary. Even if readers knew every word in a text, they would have to grammatically decode every sentence.

A better solution than graded readers may be manga. There are bilingual manga books available where Japanese and English texts go side by side. Students can simply read the Japanese text and occasionally glance at the English next to it. I do not know how much attention readers pay to English text, as it depends on the proficiency and motivation of each reader. What counts is the exposure to English text with little stress and uncertainty and it is better than

## Questions about Grammar Syllabus

Now let us examine the most popular approach to teaching. Traditionally, a school or a textbook writer sets a grammar syllabus with a list of grammatical elements to focus on. The list contains such units as ‘sentence patterns,’ ‘tense,’ ‘gerunds,’ ‘comparatives’ and so on. This serves as a guide for teachers on what to teach and when to teach it. For the sake of efficiency, they try to teach each element in isolation by offering many sample sentences like “*John is taller than Mike,*” “*Mike runs faster than John,*” “*This bag is more expensive than that one.*” Learners are sometimes required to transform ‘*Mary painted this picture*’ into ‘*This picture was painted by Mary,*’ In fact, this was how I learned in my high school days.

However, teaching grammatical elements in isolation, as demonstrated above, does not help students understand the appropriate contexts for their use. The sentence ‘*Mary painted this picture,*’ is not the same as ‘*This picture was painted by Mary.*’ In the former, it is ‘*Mary*’ that is focused on and it is ‘*this picture*’ in the latter. Therefore, students should be exposed to a context in which these sentences are used. It is ridiculous to have learners only practice changing one sentence into another as in some grammar workbooks.

Besides, second language acquisition is far more complex than a grammar syllabus. Teaching the rule of the third person singular ‘s’ may help students deal with a simple grammar quiz like ‘*He (like/likes) wine,*’ but they are likely to drop the ‘s’ in real communication or essay writing, when they have their focus on meaning rather than on form. It is very common for even highly advanced learners to make errors with simple sentences. I am skeptical about the grammar textbooks and workbooks that many students are using for university examinations. I do not think they can master what is in Unit One before moving on to Unit Two.

Another factor that complicates instruction is a great variation in grammatical sensitivity among learners. In other words, some learners pick up grammar faster than others. We have to be aware that there are a certain number of students who are clueless about what is going on in grammar class no matter how meticulously it is taught. They do not understand what is meant by such terms as ‘subject,’ ‘verb’ or ‘modification.’ A teacher is likely to explain “a verb is a part of speech that shows movement”. As a result, some lost students may think ‘dog’ or ‘car’ is a verb because it moves. There is also a type of students who (feel they) understand grammar instruction but forget it extremely fast. Now matter how intensively they are taught, they repeat the same errors like ‘Yes I bo,’ ‘Mike running,’ or ‘I like she.’ It is probably because they cannot focus on meaning and form of language at the same time. Besides, there are too many grammar rules they have to handle. For these reasons, I have always wanted to break away from the traditional way of teaching grammar.

## Reading for Pleasure

Instead of a traditional grammar syllabus, I would rather rely on the power of pleasure reading. After attending a workshop about extensive reading, I became deeply convinced. I

attention in class. The moment I yelled, they stopped talking and the whole class got attentive. This approach, however, did not work after they outgrew me in their second year. They no longer cared about my reprimands. They treated me as if I did not exist. Sometimes they formed a band and rebelled.

There is a lot more to write about what goes on at school but let's shift our focus to the English classroom. This is where I did most of my thinking and faced the most challenges. Despite my academic career in TESOL and subsequent activities at academic organizations such as JALT or JACET, I do not know how to teach. In the classroom I was just a poor mouse lost in a maze. Although I have a certain amount of doubt, I believe grammar instruction is necessary, or at least better than nothing. The question is how best I can teach it. There are many schools of thought trying to answer this question and there has not been any single agreement among researchers. Not knowing what is the best approach, I moved back and forth in the maze of grammar instruction.

## Habit Formation

Initially, I had faith in the power of habit formation. A lot of learning, ranging from the multiplication table to tying shoelaces, after all, comes from repeated practice. Why was language an exception? In fact, when I attended Christian kindergarten, I learned to say *Hail Mary* without knowing what it meant. When I misbehaved, the nun forced me to stand before the Statue of the Virgin Mary and say the prayer ten times. This was how I memorized it and I can still recite it after 50 years. I believed students could learn to construct English sentences the same way.

Coincidentally, our school started using a language textbook titled *Progress 21*, which was designed to promote habit formation. It came with special software which had students repeatedly practice the same sentences, such as "*This is Keiko. She is Japanese,*" or "*This is Kevin. He is American.*" I was somewhat excited with the idea that students could practice saying the same lines hundreds of times. I came up with homework where students had to use the software and write down in their notebooks the sentences they heard. While they were writing down a sentence, they had to listen to it several times. The more sentences they wrote down the more audio exposure they were supposed to get. This was supposed to simulate the environment of an English-speaking country. The English sound with grammatical sentences would be ingrained in their minds as *Hail Mary* prayer was ingrained in my little head. I expected the students to learn English grammar eventually.

Things did not go as I had expected. First, they did not do their homework. Second, even if they did, they rarely used the software. In hindsight, I could not blame them. Who would enjoy listening to a series of such nonsensical sentences as '*Jiro brought out a hose and watered flowers,*' or '*Laura took out the rake and collected fallen leaves*'? Mechanical drills hardly engaged students. Instead, it ultimately led students to hate English. Regrettably, it took me a few years to come to this realization.

everything I had learned in TESOL. Caught between two educational philosophies, I struggled, but I refused to change. Again, I kept losing students, making the managers unhappier.

There are many major league baseball players coming to Japan to do lousy work. I guess I was no different from such players. Looking back, I believe I was right to a certain extent but I clearly lacked flexibility. There should have been a way to prepare for entrance examinations while teaching something practical. What I needed was a way to bring the two schools of thought together. This project continued into my next job. I finally got my teaching certificate and moved to a regular secondary school.

## **Teaching Fulltime**

Getting a full-time position at a secondary school had always been my long-time dream. Since leaving the natural gas company, I had not had anything stable. There had been many moments I regretted making a career change. Now I could at least stop worrying about how I would earn a living next year.

Working at a secondary school involves a lot more than teaching; it also includes managing a homeroom, looking after club activities, running school events, chaperoning students on a school trip, and attending long meetings. Teaching seems to be just a small portion of the entire work I do. In this job, I developed various skills that were not related to teaching such as skating, setting up a tent in the mountains, or keeping a baseball scorebook. I even chaired the committees for the sports festival and the culture festival. Running such major school events was quite a challenge but I made it through. I just did what many leaders would do, delegating many parts of my responsibilities to my staff. I was fortunate to have very supportive coworkers. It was through these school events and club activities that I established strong bonds with students. I find it great to see many different aspects of students which are not visible in the classroom. It wouldn't have been possible at the prep school or even at the schools in the US, where teachers were required to merely teach.

The greatest challenge is managing a homeroom. To fulfill the responsibility, I have to play a counselor's role in addition to a teacher's. I have to deal with not only students but also parents. While I was in the States, I just called parents for help but it was the other way around in Japan. It is parents that called me for help. I am sometimes caught in long telephone conversations. They are often about students' bad grades, truancy or bullying. I was often stressed out dealing with these problems.

On the other hand, the most interesting part of being a secondary school teacher is the chance to witness how twelve-year-old boys grow over the span of six years. Many kids go through a growth spurt and voice change in the first few years. Most of them display physical growth first, followed by mental growth. It is often when their bodies outgrow their minds that they are likely to be mentally unstable and rebellious. I am far from an expert in student discipline. Despite my realization in the Bronx, I am guilty of yelling at little first year students who did not pay

crows' grew lovelier. What really struck me the most was a surprise birthday party they threw for me. With a cake on my desk, I decided to cancel the class and had private talks with each one of the students. As I was planning on a fun trip for the coming holiday, I asked about their fun plans. It turned out that many of them would be stuck in New York. I became speechless when I heard one girl, who often cursed at me in class, say taking a trip was impossible with her baby to look after. In fact, teenage pregnancy was so rampant in the Bronx that there was even a nursery in the school basement so that some girls could check in their babies in the morning before attending classes upstairs. There were many poor students who had to sacrifice the freedom they deserved as teenagers.

Teaching in the Bronx, I learned how important it was to put myself in my students' shoes. A teacher's perspective is very different from a student's and they cannot understand each other unless the teacher tries to narrow the gap and respect students. This was the most important lesson I learned during my three years in the US. I learned it in a very hard way. Now it was time to return to Japan as my work permit expired.

## **Ordeal at Cram School**

The first job I got after returning home was teaching at cram school. This was not a job I really wanted but I needed to work part time for two years while enrolling in a teaching certificate course in Japan; my American teaching certificate turned out to be no better than toilet paper in Japan. Although I was not very happy with my new job, I was warmly welcomed at my new position. Having a master's degree issued in the US, I felt like a major league baseball player with a great track record coming to play in a minor league in Japan. It was this conceited attitude of mine that backfired on me.

The instruction at the cram school was test-oriented and its main goal was to cram as much knowledge as possible into students' little heads. It was far from the practical English I had been trained to teach in the previous three years. I had strong contempt for the cram school textbook because it contained too many ridiculous sentences such as "*It being Sunday, the shop was closed,*" or "*By whom is my dog being taken care of?*" I found it absurd to teach such nonsense. I stopped using the textbook in class and started using various picture books published overseas, saying "This is the real English." I also stopped using the cram school's vocabulary book, saying "You cannot truly increase your vocabulary through rote learning. Instead, read a lot and practice speaking. This is how students in America learn English!"

Many students did not like my American way of teaching. After all, they needed to learn ridiculous English for the sake of university entrance exams. They found my teaching approach too radical. They dropped out of my class one after another and the number of students in my class got smaller and smaller. Of course, the cram school managers were not happy and transferred me to a smaller school. If it had not been for the American degree, I would have lost my job. I should have been grateful for being retained but I still could not follow the Japanese way. It went against

talks too much in class)", or "*Su hijo no respeta a su maestro* (Your son has no respect for his teacher)." Their parents were a little more help than the deans. They could make the kids become quiet the next day. However, good behavior did not last more than two days. My classroom soon went back to as it was, full of screams and yells like at Yankee Stadium. It seemed nothing could make a dent. Driven crazy by the loud crowds, I found myself acting mean to conscientious students as well. Now I was getting far from any of the ideal teachers I had pictured.

Seeing my predicament, the assistant principal assigned to me a mentor, an experienced language teacher. Observing my class from the back of the classroom, my new mentor gave me some useful advice. He showed me how to draw on the blackboard while watching out for bad behavior of students at the same time. He showed me how to walk around in the classroom with an eye constantly on students. He also said "Shouting won't get you anywhere," and coached me on various classroom management techniques. He suggested I talk to each student more politely even if they were not doing their work. Instead of "Stop playing around!", say "Did you finish your work?" or "Do you have any problem?" "Need help?"

Despite his advice, the antagonism between the students and me grew. I hated many students and they hated me, too. Many faces were full of hostility. I also hated the way the school was run. I came to hate going to work. Monday mornings were so depressing that it was really hard to get out of bed. I just looked forward to those students quitting school. In fact, the dropout rate of our school was one of the highest in the city.

Then, one winter day, when heavy snow covered the city, I reached a turning point. The traffic was hardly moving. Looking out of the window of my apartment in the morning, I expected school to be canceled. To my distress, school remained open despite the snow. Struggling to walk along the snow-covered street, I reached the school barely on time. The halls were as they always were, with many students laughing and cursing with four letter words. I could not believe those students had bothered to come to school. Didn't they hate school? One of my coworkers told me that the New York Board of Education usually did their best to keep schools open because many hungry kids needed school lunch and the school buildings were warmer than many of their apartments with no heaters.

I was ashamed. I had never tried to understand how those students lived. Coming from a middle-class family in Japan, I did not give a thought to the poor environment they had grown up in. What were their home towns like? Did they have electricity, gas and tap water? Why did they come to New York in the first place? Did they attend school before coming to the US? Of course, they did not receive much respect living as immigrants. I was one of such poor foreigners, being pushed around by many school district offices. I was also experiencing a huge culture gap myself. After all, those kids and I were in the same boat. Despite having the same background, I was acting like an animal keeper, trying to get rough kids under control, trying to show my authority. I resented the students just because they did not become my obedient pets.

Since I changed my attitude, the antagonism I had with the students gradually faded. Now that it was past Christmas, I allowed myself to smile in class. Then the 'rowdy animals' and 'noisy

Joining the team in the middle of the semester, I was assigned to the lowest level ESL class. The class size was much bigger than that of Ditmas and it was full of outrageous students. There was not much ethnic diversity as my class mostly consisted of Hispanic students. On my first day of teaching, my coworkers gave me two pieces of advice. One was “Don’t tell the students that it is your first year teaching. Just pretend you have been here for ten years.” The other was “Never let them go to the bathroom”.

The moment I started teaching, however, a student asked for a bathroom pass. Following my coworker’s advice, I said “No.” Then, he switched to Spanish saying “Baño,” to which I said, “Nada.” In the end, his peers pitched in and chorused “Baño,” or “Bathroom” to which I said “Not ever and ever! You had a recess, didn’t you? What was it for?” I antagonized the whole group from day one. The truth was I kept an old teaching maxim in mind, “Don’t smile before Christmas.” The first thing a teacher needs to do after a school year starts in fall is to bring a sense of order to the class and he has to wait until Christmas before he can make the classroom fun. I was determined to show students that I meant business. After all, I needed to be a strong zoo keeper at this school.

There were two types of students. One was those who had arrived in the US recently and spoke little English. They were usually lovely kids and they tried hard to draw in their notebooks, “Hello. My name is Maria”. The other was those who mostly had grown up in the US. They spoke good English but were assigned to my lowest level ESL class because they could not read or write. It was these students that were pains in the neck. They did not like being in my class and called it a “damn class.” Each sentence they uttered contained the f-word. They even cursed at me. They even enjoyed making me angry by hitting their desks to make a racket and sometimes pelted me with trash from behind while I was drawing on the blackboard.

Security was a major issue at this school. When there was a rumble among students, the rule was “Do not try to be a hero!”. We teachers were not supposed to break up the students because we were not allowed to touch them. Instead, we sent a reliable student to call a police officer in the hall, who would use a walkie-talkie for additional help. Then, several officers would rush into the classroom to break up the fight, handcuff the students involved and remove them from the classroom. How I wished these officers could remove the disruptive students as well. What were we supposed to do if we were charged by a berserk student? “Don’t confront him—just run!” We were not insured against injuries resulting from school violence. How I wished those rowdy kids would hit me so that they would be expelled from school.

In addition to the police officers, there was a group of teachers, called ‘deans’. They specialized in student discipline. If students caused serious trouble, we could send them to the deans’ office. But the deans would simply send them back to the classroom after talking to them for ten minutes. How did they think they could make a difference in just ten minutes? I had been telling them to behave for two months! I was even told by a dean not to send students too often as their office already had too many students to handle.

Another thing we could do was to call the parents of problematic students. Buying a book titled *Basic Spanish for Teachers*, I learned to say “*Su hija habla mucho en clase* (Your daughter

voice in the hall “Hello, Mr. Harada!” Yet, I had some trouble dealing with such a diverse group of students. While some students had arrived in the States a few months before, there were some who had lived there over ten years and their fluency level varied greatly. There were a couple of students who did not even know how to hold a pencil. One student was so restless that he could hardly sit still in class. My class got messy when such poor students could not follow my instructions and did not know what to do.

Classroom discipline was also a challenge, which I had never dealt with when teaching adult students. Many of the children were so active that they shouted out in response to my classroom questions at the same time. So, I set a rule that they had to raise their hands before they said something. They hardly followed it. They simply wanted my attention. My mentor was not happy and kept telling me there needed to be a sense of order in class. So, I tried to be stricter to make her happy. I put on a mean face to scare the kids but they knew I was just pretending.

Such issues aside, my student-teaching had a happy ending when the students gave me a present on my last day of teaching. Their kindness made me so euphoric I even cried on the subway home. I made up my mind to be a school teacher after getting a degree. I was picturing myself as one of the great teachers in old school dramas I had seen on TV: the kind of guy with strong leadership who passionately infuses his rugby team with fighting spirit and makes them the national champions in the end. Or a teacher who keeps encouraging a bunch of unmotivated students with low self-esteem and makes them united to fight school conservatism. Or an affectionate one who always stays by and cares for troubled students. I did not know what to aim for, but with these images in mind I was excited to be entering the next stage of my career after getting my degree.

## **Bronx Zoo**

Despite my enthusiasm, I had to endure four months of unemployment after getting my Master's. I had trouble finding a teaching position with my foreigner's status and strong foreign accent in English. I had my self-esteem shattered when some officials at the Board of Education said to me, “You talk funny. Get rid of your Japanese accent.” I became desperate when the school year started in September but I was still jobless. After traveling around the entire city of New York to visit every school district office and sending out dozens of copies of my resume, I finally got a position at a high school in the Bronx. It was already October.

It was the kind of school where many teachers wanted to quit within weeks and that was why I was hired. On the first day I was shocked to be greeted by a metal detector at the main entrance along with police officers monitoring each person going through. The hall was crowded with students moving in all directions while cursing at each other with four-letter words. When the bell rang, the police officers were struggling to get those outrageous students into the classrooms. The whole scene was chaotic. It was like zoo keepers struggling to herd wild beasts into cages.

After signing a pledge that I would never have sex with a student, I was put on a payroll.

after the observation, I expressed my frustration with those dumb students. I said I could do much better work with a different group. Then she said that blaming students would not go anywhere and she suggested I talk less in class. How ridiculous! How could I talk less when I had those inactive students with no sense of humor? All I could expect was a whole hour of silence like a zen session. Besides, I came all the way to New York to practice English myself, and then this advisor tells me not to talk. It was like joining a baseball team, just to be told not to swing the bat. I could not take it! After listening to my anger, she quietly said, "Well, Jun, this is just an experiment. It may or may not work. Just try and see how it goes." So, grudgingly, I agreed to talk less.

I have to admit this experiment went well. I devised an activity where students were engaged in group writing about whether or not they liked New York City. In order to avoid talking too much, I gave the students a worksheet with written directions. The students split into a Pro-New York Team and an Anti-New York Team and they came up with reasons why they liked or disliked New York. Each student wrote one paragraph with one reason, then they put the paragraphs together to make an essay by adding a consolidated introduction. They looked engaged. It was true the students were still quiet but I could tell that they were 'quietly active'. They looked happy with their completed essays. I felt happy for the first time since I started teaching. When my advisor saw the two essays, she looked impressed and called my students outstanding. It was then that I realized that having my students praised could make me happier than being praised myself.

While my class ended in success, there remained a question. If I did not have to be an entertainer, what role should I play as a teacher? As the advisor said, I tried talking little as an experiment but it did not seem to always work. What if the students had no motivation? What if students were not willing to work in groups? The question of the role to play as a teacher kept puzzling me for the rest of my career.

## **Student Teaching at Middle School**

In pursuit of becoming an ideal teacher, I student-taught at a public school in the final semester of my master's program. Being in the maze of teacher roles, I thought I needed to experience teaching in various settings. I had heard many of my classmates say that public schools in New York were horrible and I was somewhat curious about how bad they really were. I simply wanted to understand what it meant to be an ideal teacher by putting myself in a difficult environment.

The school I was assigned to was called Ditmas Middle School in Brooklyn. This was my first experience teaching teenagers. My mentor was an experienced teacher and she gave me one of her ESL (English as a Second Language) classes to teach. It provided an ideal setting for teaching ESL with a small group of students. Since they had a wide variety of native languages, they usually had to use English to interact with their peers not only in class but also outside of it.

They were a lovely group of students. I was very happy when they called out to me in a loud

subsidiary company in Texas for a couple of months as an assistant accountant and interpreter to support a Japanese engineer in the oil field. With no experience in oil engineering, I was not much of a help to my colleague but I was really thrilled to live in Texas. We were in the middle of a vast flat open space that spread forever in every direction. It was totally different from the small office in Tokyo. There was no morning rush-hour but a long straight highway stretching from horizon to horizon. The people in Texas were all friendly. How I hated to go back to Tokyo after serving my stint. This experience made me eager to come back to the US.

While I did not know what I really wanted to do in the States, I was determined to pass the Eiken Grade 1. Whenever I was free, I avidly studied English with newspapers, NHK's programs or commercial books. I attended English conversation classes after work. The classmates and the teacher were all inspiring and I felt connected to my peers. I came to realize the English classroom was where I belonged. Failing the Eiken test twice, I started thinking about how I could learn English more effectively. This was how I became interested in English education. Then I learned that there was an MA program in the US called Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL). After passing the first grade of the Eiken, I started taking TOEFL and I got accepted to a graduate school in New York. Teaching English seemed to be the right career for me. Finally, I found a way out of the maze of my career choice.

## **Maze of Teacher's Role**

Surprisingly, the TESOL program I attended allowed me to start teaching English from the first semester in a program designed for immigrants and international students in the local community. This was where I encountered a new challenge: figuring out what role I should play as a teacher.

My teaching debut turned out to be a disaster. I was assigned to a class composed mainly of Asian students including some Japanese. I was to teach this class with two other practicing teachers, both of whom were native-like speakers and I was the only one with a thick accent, which made me a little intimidated. I thought the only way to outshine those two peers was to entertain the students. When it was my turn to teach, I made a bunch of jokes I had prepared to make the students laugh. To my dismay, none of my jokes landed. The students did not even smile. I panicked. While I desperately continued trying to be funny, the students looked puzzled. As it turned out, they could not understand what I was saying. They could not even follow my directions in classroom activities I had planned. While I was teaching, they turned to my fellow teachers for help. Some students did not return for the second lesson.

When I observed other classes in the program, all seemed to be going well. Especially the classes with many Hispanic students were full of laughter and happy faces. The frustration with my students grew. How unfortunate I was to have those mentally innate Asian students.

When my advisor came to observe my class, she did not seem pleased with my teaching approach. She even looked tense at my classroom jokes. In a one-on-one meeting with the advisor

# Lost in Maze: Memoirs of a ‘Young Teacher’

Harada Jun

The izakaya where I was supposed to meet my former coworkers was already full of people when I arrived. As I was looking around to find my group, a voice called out.

“Here comes Harada! Long time no see!”

As I turned to see where the voice came from, I was met with a bunch of smiling faces looking at me. To be honest I could not recognize any of them because they had changed a lot in the last 27 years since I left the company. Despite my puzzled expression, my old friends all gave me a warm welcome.

“Harada, you haven’t changed a bit!”

“Hey, you look even younger.”

“Yeah, you look like a boy!”

“You are a teacher now. Is that the kind of work that keeps you young?”

I am not sure if teaching has kept me young but I could say it is a profession where I can keep learning, —learning from young people. I have kept learning and relearning about many aspects of teaching, students and even myself. With my retirement just around the corner, however, I can hardly be proud of my professional development. I do not feel I have matured much over all these years. Indeed, I feel like a boy going back and forth endlessly in a series of mazes.

## Choosing a Career

The first maze I strayed into was my career choice. After getting my bachelor’s degree in economics I had no idea what I wanted to do. All I knew was that I had to start working because I was constantly reminded that I was no Peter Pan. It was back in 1992. Thanks to the momentum of the bubble economy, I got several job offers I could choose from. After a long consideration, I decided to work for a company that was drilling natural gas. I was a little inspired by the movie *Giant* where James Dean got drenched with black oil after hitting a hidden reservoir. After all, I will only live once, so why not devote my life to something with a big dream? Also, I was expecting a chance to work overseas.

For some reason that I did not know, I was assigned to the accounting department. I was constantly required to be careful about numbers and words in account books and slips. Born careless and deficient in attention, I felt like a fish out of water surrounded by meticulous coworkers in the department. The dream of working overseas seemed so distant that I could not picture myself devoting my entire life to this company.

My dream briefly came true in my third year at the company, when I was dispatched to a

— 執 筆 者 紹 介 —

則 竹 雄 一 …………… 社 会 科 教 諭  
原 田 淳 …………… 英 語 科 教 諭  
亀 谷 翼 …………… 数 学 科 教 諭  
柳 本 博 …………… 国 語 科 教 諭

紀 要 委 員

井 上 典 原 田 淳  
長 谷 川 美 奈

研究紀要 第 39 号

令和 7 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

# Dokkyo Junior & Senior High School Review

---

No. 39

2024

---

## *Contents*

### **Articles :**

- Military Achievement Documents and Military Organization  
of Western Sengoku Daimyo during the Warring States Period :  
Focusing on the Ōuchi, Ōtomo, and Mōri Clans.  
..... Yuichi NORITAKE ... 1

### **Notes :**

- Lost in Maze : Memoirs of a 'Young Teacher' ..... Jun HARADA ... (1)

### **Articles :**

- Consideration on the Oblique Coordinate Plane in Geometrical Problems.  
..... Tsubasa KAMEYA ... (15)

### **Practice Report :**

- Half a Century of Revolution: Tsuka Kohei and Dokkyo.  
..... Hiroshi YANAGIMOTO ... (27)

---

Edited by

Dokkyo Junior & Senior High School Review Committee

Address : Dokkyo Junior & Senior High School

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