

千葉商大紀要

第57巻 第1号

2019年7月

論 説

ひきこもり家族教室による当事者への間接的支援の効果

..... 川 乗 賀 也 (1)
早 坂 春 香
相 良 陽一郎

The Transformation of the Temple-School Complex in the Mid-Edo Period:
The Example of the Owari Domain Meirindō School

..... Z e n a n S H U (11)

保育園をめぐる異議申立てと建設反対運動..... 猪 熊 ひろか (21)

総合的な学習（探究）の時間の推進・充実に関する促進要因の検討

—教員の特性に焦点をあてて—..... 川 崎 知 已 (35)

On a Representation of Selfadjoint Operators 長 尾 雄 行 (61)

古代—19 世紀の日本と戦争

—国際政治の構図を巡る考察 (4) — 水 野 均 (67)

研究ノート

音節文字の系譜 (1)..... 箕 原 辰 夫 (85)

千葉商科大学国府台学会

(通巻185号)

執 筆 者 紹 介

| | | | |
|---------|---------------------------|--------------------|---------|
| 相 良 陽一郎 | 心理学 | 商経学部 | 教 授 |
| 朱 全 安 | 東アジア文化史 | 政策情報学部 | 教 授 |
| 箕 原 辰 夫 | コンピュータ科学・情報学 | 政策情報学部 | 教 授 |
| 猪 熊 ひろか | 社会学 | 人間社会学部 | 准 教 授 |
| 川 崎 知 已 | 心理学（学校心理学、 カウンセリング心理学） | 商経学部 | 准 教 授 |
| 長 尾 雄 行 | 数理科学 | 政策情報学部 | 専 任 講 師 |
| 水 野 均 | 国際政治学 | 基盤教育機構 | 非常勤講師 |
| 川 乗 賀 也 | 精神保健福祉 | 岩手県立大学 | 准 教 授 |
| 早 坂 春 香 | 精神保健福祉 | 医療法人財団 正清会 三陸病院 | 精神保健福祉士 |

〔論 説〕

ひきこもり家族教室による当事者への間接的支援の効果

川 乗 賀 也¹ 早 坂 春 香² 相 良 陽一郎³

要旨

目的：社会的ひきこもり（以下、ひきこもり）の支援について、当事者が自ら相談に訪れることは稀で、同居している親が相談に訪れることが多い。また、直接的な支援でなく親に対する間接的支援でもひきこもりに有効であるとする報告もある。以上から、本研究ではひきこもり家族教室への参加による親自身の対応の変化と、それがひきこもり当事者にどのような影響を与えているのか、について検討することを目的とした。

方法：2018年に家族教室に参加している当事者家族4名に対して半構造化面接により、家族教室への参加前後でひきこもりに対する認識の変化について分析をおこなった。

結果：インタビュー結果をSCATにより分析をおこない、【親のとまどい】【親が捉えている子の気持ち】【親が求めるひきこもり支援】【家庭内の不和】【ひきこもりのきっかけ】【本人が求めるひきこもり支援】【参加する以前の親の心境】【参加するきっかけ】【家族教室の機能】【家族教室の効果】【家族教室への思い】【参加してからの親の気持ち】【認知の変容】【子への関わり方】【家族教室に求めるもの】の15個のコンポーネントが抽出された。

結論：ひきこもり当事者家族より家族教室による効果を調査した結果、家族の孤独感を軽減し、親の価値観を変容させることによってひきこもりを間接的に支援できることが示唆された。

キーワード：社会的ひきこもり、家族教室、対応の変化

I. はじめに

社会的ひきこもり（以下、ひきこもり）は新しい精神保健福祉上の課題であると考えられる。その定義は厚生労働省（2010）の「ひきこもりの評価・支援に関するガイドライン」¹⁾にて、「さまざまな要因の結果として社会的参加（義務教育を含む就学，非常勤職を含む就労，家庭外での交遊など）を回避し，原則的には6ヶ月以上にわたって概ね家庭にとどまり続けている状態（他者と交わらない形での外出をしてもよい）を指す現象概念」となっており，自宅から外出しない人のことをひきこもりと呼んでいるのではなく，家族

1 岩手県立大学 社会福祉学部

2 医療法人財団 正清会 三陸病院

3 千葉商科大学 商経学部

以外との社会関係を回避している人と考えられる。これは、あくまで社会関係を回避している状態をさすもので、6か月以上に及ぶ社会的ひきこもりをきたす青年期のケースでは精神障害の診断・分類が可能とする報告²⁾もあり、単にニートやモラトリアムとして片づけられる問題ではなく精神保健福祉上の課題と考えられる所以である。

ひきこもりの状態を呈する当事者の多くは家族と同居していることが多いと考えられ、ひきこもり当事者の家族で構成された全国組織である「特定非営利活動法人 KHJ 全国ひきこもり家族会連合会」は社会的ひきこもりの実態と長期高年齢化の影響を明らかにするため平成29年に調査を行い、「ひきこもり実態に関するアンケート調査の報告」³⁾をまとめた。その結果、ひきこもり当事者の平均年齢は34.4歳、ひきこもりの家族の平均年齢は64.5歳とどちらもこれまでの調査で最高年齢という結果であった。また、40歳以上の当事者の割合も29.2%と高率であり、それに伴い同居家族の高齢化傾向も明らかになり家族機能の低下も懸念される。

これらの、ひきこもりへの支援について平成21年から「ひきこもり地域支援センター設置運営事業」が開始され、地域の中での相談先を明確にすることによって、ひきこもり当事者やその家族が、より適切な支援に結びつきやすくすることを目的としており、ひきこもりに特化した専門的な第一次相談窓口として機能している。平成30年4月1日時点で「ひきこもり地域支援センター」は67自治体に75箇所設置され、都道府県および指定都市において設置運営されている。

さらに、ひきこもりの長期化、高齢化や、それに伴うひきこもりの状態にある本人や家族からの多様な相談にきめ細かく、かつ、継続的な訪問支援等を行うことを目的として、生活困窮者自立支援法においてひきこもり支援に携わる人材の養成研修・ひきこもりサポート事業平成25年から開始された。これは各都道府県、指定都市において訪問支援等を行う「ひきこもりサポーター」を養成し、養成されたひきこもりサポーターを地域に派遣し訪問支援等を行うものであるが、なかなか実施されていないのが実情である。

そもそも、ひきこもり当事者が直接相談に訪れることは稀であり、支援の第一段階として家族が相談機関を訪れることが多く、支援の初期段階では家族を中心とした支援をおこなうことが間接的な当事者支援として重要である。

また、ひきこもりは英語表記も HIKIKOMORI と表され諸外国では日本ほど問題が表面化していない。この部分において諸外国には見られない日本の文化社会的な要因がひきこもりの原因になっている可能性もある。例えば法877条では、配偶者間、親子間、兄弟姉妹間及びその他の3親等内の親族に扶養保持義務があると定められている。諸外国と家族の扶養義務の範囲を比較すると、日本は、①対象者となる者の年齢制限がかけられていないこと、②扶養義務の範囲が広いことが特徴である。フランス、スウェーデン、イギリスでは、公的扶助の対象者は概ね生産年齢層までと年齢制限がかけられている。また、この3ヶ国の扶養義務の範囲は、配偶者間および未成年の子に対する親と定められており、日本は扶養義務者への負担が諸外国と比べ大きいと言える⁴⁾。

したがって、1つの仮説として親が子供を扶養することが当然のこととして家族間で受け入れられているならば、支援の過程において親の認識を改めることによって社会面からひきこもりの支援が可能となる。先行研究では、川北⁵⁾はひきこもり家族会への参加はひきこもりの改善にどのような影響を与えているのかについて質問紙調査を行っている。さ

らに、親の家族会への参加頻度の高さと、ひきこもり本人の支援期間への参加が、改善の実感につながることで、参加頻度が高く参加期間が長い親ほど会から得られる効果を強く実感していることを明らかにした。また浅田⁶⁾は、家族の資源と認知に着目しひきこもり家族会の実態について参与観察および半構造化面接を行い、ひきこもり家族会は①家族の資源を補強する意義、②家族の認知を変容させる意義があることを明らかにしている。

辻本⁷⁾は、社会的ひきこもり家族教室に参加している家族に質問紙調査を行い、参加した家族の約9割が「役に立った」と家族教室を肯定的に評価しており、その理由として「他の家族の話を知ることができた」が74.2%、「ひきこもり全般に関する知識を得られた」が71.9%であることを報告している。また、「本人の気持ちが少しは理解できた」が41.6%、「本人への対応方法がわかった」が38.2%となっており、社会的ひきこもり当事者に対する理解が深まったと考えられる。

以上から、本研究ではひきこもり家族教室への参加による親自身の対応の変化と、それがひきこもり当事者にどのような影響を与えているのか、について検討することを目的とした。

Ⅱ. 方法

1. 調査対象

同居家族がひきこもりを呈している当事者家族を対象として、岩手県盛岡市で開催されているNPO法人が主催し毎月1回開催される「A」家族教室への参加者1名、行政が主催する2か月に1回開催される「B」家族教室への参加者3名に協力を依頼した。

2. 調査方法

調査期間は2018年4月から8月で、この間、「A」家族教室は5回、「B」家族教室は2回開催され、それぞれ3時間程度行われた。家族教室への参与観察データは参加後、フィールドノートに記載した。参与観察による観察データを参考にインタビューガイドを作成し、このインタビューガイドをもとに「A」家族教室、「B」家族教室に参加している社会的ひきこもりを呈する当事者家族4名に対し半構造化調査を行った。内容は①調査の対象者とひきこもり当事者について、②ひきこもり当事者との現在の関係性、③参加しようとしたきっかけ、④家族教室に参加することによるひきこもり当事者への効果、⑤家族教室に参加することによる家族の変化、⑥ほかの参加者との関わりによる変化、⑦家族教室に求めているものについて、である。

3. 分析方法

得られた内容の分析には、大谷⁸⁾のSteps for Coding and Theorization(以下、SCAT)を用いた。具体的には、インタビュー調査内容を逐語録に起こし、データ中の着目すべき語句を抽出し、それを言い換えるデータ外の語句を記入、それを説明するための概念を抽出、浮かび上がるテーマ・構成概念を記入するという手続きからなる質的調査の分析方法である。この手法は比較的小規模の質的調査結果から分析をおこなえることが特徴であるため、分析手段として選択した。分析では共著者が逐語録の作成、分析シートの作成をお

こない筆頭著者と協議をしながら概念の構築をおこなった。

なお、倫理的配慮として、対象者である家族には研究の目的と調査方法、個人情報の取り扱いについてプライバシーに配慮した個室において説明を行い調査協力の如何によって不利益を被ることはないこと、得られた情報は論文等で公表されることがあることについて、書面にて同意を得ている。

Ⅲ. 結果

調査対象者4名はいずれも当事者の母親であった。ひきこもりの年数は10～19年で、家族教室に参加している期間は3～10年である。「B」家族教室に参加する家族4名のうち、「A」家族教室にも参加している家族は1名であった。調査対象者のプロフィールを表1に示す。なお、自助会としての家族会にも参加している親が4名中3名いた。

表1 対象者のプロフィール

| 調査対象者 | 当事者との関係 | ひきこもりの年数 | 家族教室への参加期間 | 参加している家族教室 | 家族会 |
|-------|---------|----------|------------|--------------------|-----|
| A氏 | 娘 | 18年 | 10年 | 「B」家族教室 | あり |
| B氏 | 息子 | 15年 | 7年 | 「B」家族教室 | あり |
| C氏 | 息子 | 19年 | 3年 | 「A」家族教室 「B」家族教室 | なし |
| D氏 | 娘 | 10年 | 6年 | 「B」家族教室 | あり |

4名のインタビュー結果から次の15個のコンポーネントを抽出した。【親のとまどい】【親が捉えている子の気持ち】【親が求めるひきこもり支援】【家庭内の不和】【ひきこもりのきっかけ】【本人が求めるひきこもり支援】【参加する以前の親の心境】【参加するきっかけ】【家族教室の機能】【家族教室の効果】【家族教室への思い】【参加してからの親の気持ち】【認知の変容】【子への関わり方】【家族教室に求めるもの】である。これら15個のコンポーネントよりストーリーラインを作成した。以下、家族教室参加前と家族教室参加後に分けて記載する。

1. 家族教室参加前

家族教室参加前の親の認識について、子供の【ひきこもりのきっかけ】について進学や退職等の様々な理由があったが、それに対して【親のとまどい】が見られた。また、【本人が求めるひきこもり支援】と【親が求めるひきこもり支援】が必ずしも一致していないことから、より【親のとまどい】が大きくなる。このような状態が継続することによって家族間の関係が崩れ【家庭内の不和】を感じ始める。しばらく、このような状態が継続したのちに【親が捉えている子の気持ち】について理解しようとする気持ちが生じ、相談機関で子供のことを相談することで家族教室のことを知り【参加するきっかけ】を得るに至る。

2. 家族教室参加後

家族教室へ【参加する以前の親の心境】は、このままではいけないという親の不安がみられた。しかし、参加していくうちに【家族教室の効果】が徐々に見られ、親自身が【家族教室の機能】を感じられるようになり、当初は子供のために参加していた家族教室への気持ちが親自身のためにという、【参加の気持ち】に変化がみられるようになった。それから、親自身に【認知の変容】が見られることによって【子への関わり方】に変化が見られるようになり、【家族教室に求めるもの】についても視野が広がり今後の家族教室の在り方についての要望もできるようになった。

以上の結果からひきこもり当事者家族が家族教室へ参加することによって当事者に対する認識が変化する過程を図1のような概念図として作成した。

IV. 考察

1. ひきこもり家族の状況

まず、ひきこもりの定義として示されているように様々な要因の結果として社会的参加を回避することから、当事者の【ひきこもりのきっかけ】は様々であり一様に説明することは難しい。また病名でもなく現象概念であるために、どうしてひきこもってしまったのか理解できずに【親のとまどい】が表現されたものと思われる。このひきこもりのきっかけについて、若者の生活に関する調査報告書⁹⁾では多い順に、「不登校」、「職場になじめなかった」、「就職活動がうまくいかなかった」、「人間関係がうまくいかなかった」としており特定の要因ではなく誰にでも起こりうる可能性が示唆される。

また、支援においても【本人が求めるひきこもり支援】には第三者ではなく親からの支援を求めているのに対し、【親が求めるひきこもり支援】では、子供を支援者にあわせて他人と会話させたいと考えている、この両者の間には相いれない気持ちの溝を垣間見ることができる。このことについては、天谷¹⁰⁾も「ひきこもっている本人への対応の難しさや見通しの立たなさ」また「ひきこもりを抱えることによる家族の精神的健康や家庭内での軋轢」といった問題や困難を抱えていると報告している。さらに近藤²⁾は家族の状況として「家族同士のコミュニケーションの希薄さや家族が一方的に本人を叱咤するような関係など、本人が医療機関や相談機関を利用するように適切に促したり、話し合ったりすることができない家族状況がみられた。」としており、【家庭内の不和】が生じるとした本研究と一致している。また突然ひきこもりが開始されるわけではなく、就職や進学でのつまずき等の家族のなかで認知している何らかの要因があることが多いため、家庭内の問題として受け止めることが多く、相談機関へつながるには長い年月を要することが多い。これについて近藤¹¹⁾は、「ひきこもり始めてから支援開始までの期間の平均値は4.4年であった」と報告しており早期の支援が望ましい。そのため家族にはひきこもりが精神保健福祉の問題であることを理解する必要がある。したがって、専門機関にはひきこもりの啓発がさらにおこなわれることが望まれる。

次にひきこもり支援については、当事者自らが支援を希望することは稀であるために、家族が相談機関に訪れることによってケースが把握されることが多い。したがって、ひきこもり支援には家族の存在が重要である。ひきこもりの実態に関するアンケート調査報告

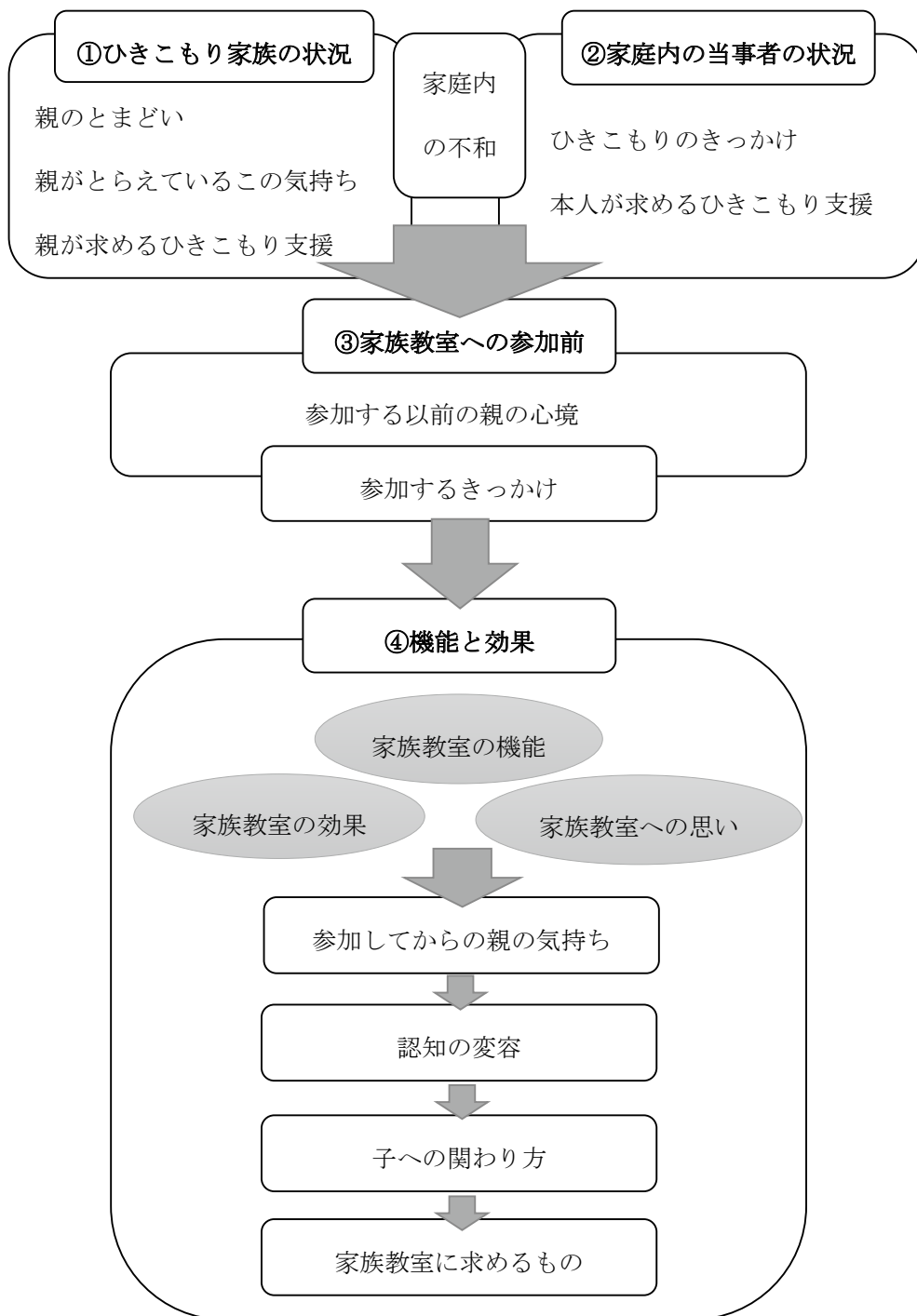


図1 認識が変化する過程の概念図

書³⁾ではひきこもり家族の抑うつと不安症の割合を調査している。これによると抑うつは36.0%、不安症は37.2%であると報告されている。さらに、川乗¹²⁾は抑うつと援助要請行動について抑うつは他者に援助を求めることに抵抗が高いこと、バーンアウトのリスクが高いことを報告している。本調査協力者は相談の段階で家族教室のことを知り【参加するきっかけ】を得た。家族のメンタルケアをすることは家族の援助要請行動を高めることから受療行動につながり、当事者の本人への間接的援助につながると考えられる。さらに、中村¹³⁾は家族が相談機関の存在や所在地といった情報を多く持っていることと家族の受療行動が促進される可能性に言及している。そのため、相談機関ではひきこもりの相談情報の発信と、家族自身が相談できるように支援すること、そして家族自身が主体性をもって活動できる場を提供することが重要であると思われる。

2. 家族教室を知った段階～家族教室参加後

家族教室へ【参加する以前の親の心境】ではひきこもりの特徴として、ある日突然ひきこもるよりも徐々に社会参加を回避していくことが多いと思われる。また、ひきこもりのきっかけについても、先にも述べたように誰でも起こり得る出来事であることが多い。そのために家族もひきこもりであることに気づくことが遅くなってしまう所以であると思われる。このように、ひきこもり始めて支援が開始されるまでの期間が長くなる傾向があるはあるが、相談先で家族教室の存在を知り社会資源の1つとして参加していることが伺える。

家族教室に参加していくうちに、同じ境遇の家族と共通の話題で話ができるため、親には安心して会話できる場所として認識されるようになってくるものと思われた。このことについて天谷¹⁰⁾はひきこもり青年を抱える親のパワーレスの要因について「わかってくれる理解者がいない孤独感」を挙げていることから、家族教室は家族の孤独感を軽減する効果があると推察される。

このように【家族教室の効果】が徐々に見られ、「皆さんの話を聞いて対応の仕方をこうすればいいんだなどいろいろ勉強になる」という声が聞かれるなど、当事者に対する対応の仕方を相互に学習や情報交換ができるようになったことが不安の軽減にもつながったと思われる。このように親自身が【家族教室の機能】を感じられるようになり、当初は子供のために参加していた家族教室への気持ちが「普段誰にも言えないことだから、皆で話をするだけでリラックスできる」というように、親自身のためにという【参加の気持ち】に変化が見られたと思われた。

それから、親自身に「ひきこもっていても何とか生きていけるように本人のいる状況、周りを治したいなっていうような気持ちにかわったと思う」というひきこもり本人に対する関りから、周囲の環境への働きかけへと、【認知の変容】が見られることによって【子への関わり方】に変化が見られるようになった。このことについて浅田⁶⁾は、他の人の話を聞くことによって親の価値観を変容させていくと述べており、「新しい参加家族が入りやすい教室があった方がいい」というように、自分たちだけではなく他の同じ境遇の家族を新たに参加してもらえるように【家族教室に求めるもの】についても視野が広がったものと推察できる。

檜林¹⁴⁾はひきこもりは本人が望むと望まざるとを問わず、ひきこもることが可能な家族があって成り立っている、と述べている。さらに、辻本⁷⁾は親が家族教室に参加することで、

ひきこもり本人も動き出せた症例が5割程度あった、と報告している。また、家族教室によって親自身の気持ちが安定し、間接的にひきこもった子どもを支えることになっている、と述べていることから、親と子の関係性を見直すことによりひきこもりを改善できる可能性が示唆された。家族教室には親のひきこもりについての認識を変容させる効果があり間接的なひきこもり支援として有効であると思われる。

V. 結論

4名のひきこもり当事者家族より家族教室による効果を調査した結果、家族の孤独感を軽減し、親の価値観を変容させることによってひきこもりを間接的に支援できることが示唆された。しかし、本研究の限界としてあくまで4家族の調査であるため全体を反映するものではない。今後、対象を拡大し調査していくことが今後の支援に重要であると思われた。

〔参考文献〕

- 1) 厚生労働省. ひきこもりの評価・支援に関するガイドライン. 厚生労働省報道発表資料 2010年5月19日〈<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r98520000006i6f.html>〉(2019年3月19日)
- 2) 近藤直司, 他. 青年期ひきこもりケースの精神医学的背景について. 精神医経学雑誌. 2007. 第109巻第9号. 834-843.
- 3) 特定非営利活動法人 KHJ 全国ひきこもり家族会連合会. ひきこもりの実態に関するアンケート調査報告書. 2017年. 〈https://www.khj-h.com/wp/wp-content/uploads/2018/05/Sakai_binder_2017.pdf〉(2019年3月19日)
- 4) 厚労省ナショナルミニマム研究会. 第5回資料. 2010. 〈<https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r98520000004c72.html>〉(2019年3月19日)
- 5) 川北稔. 家族会への参加と引きこもりの改善—民間支援機関における質問紙調査から—. 愛知教育大学教育実践総合センター紀要. 2006. 第9巻. 227-236.
- 6) 浅田彩子. ひきこもり家族会と家族の認知変容. 奈良女子大学社会学論集. 2010. 第17巻. 189-207.
- 7) 辻本哲士. 辻元宏. 社会的ひきこもり家族教室に関するアンケート調査. 精神医学. 2008. 第50巻第10号. 1005-1013.
- 8) 大谷尚. 4ステップコーディングによる質的データ分析方法 SCAT の提案 —着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学). 2008. 第54巻第2号. 27-44.
- 9) 内閣府. 若者の生活に関する調査報告書. 2016. 〈<http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/hikikomori/h27/pdf-index.html>〉(2019年3月19日)
- 10) 天谷真奈美. 岩崎弥生. 社会的ひきこもり青年を抱える親への看護援助に関する研究: エンパワメントの観点から. 千葉看護学会会誌. 2006. 第12巻第1号. 79-85.
- 11) 近藤直司. 青年期ひきこもりケースの予防可能性について. 日本社会精神医学会雑誌. 2001. 第10巻. 193-199.

- 12) 川乗賀也, 鎌原雅彦, 相良陽一郎. 社会福祉援助職における援助要請意識がバーンアウトに及ぼす影響. 千葉商科大学紀要. 2018. 第 55 巻. 第 2 号. 63-70.
- 13) 中村光ら. ひきこもり状態にある人を持つ家族の受療行動の実態. こころの健康. 2006. 第 21 巻第 2 号. 26-34
- 14) 檜林理一郎. ひきこもりの治療と援助家族へのアプローチ. 精神医学. 2003. 大 45 巻第 3 号. 271-277.

(2019.6.7 受稿, 2019.7.5 受理)

Abstract

Purpose: Regarding support for social shut-ins (hereinafter “shut-ins”), it is rare for affected people to seek consultations themselves, the parents they live with usually seek consultations instead. Furthermore, there are also reports of indirect support provided through parents being more effecting rather than direct support. Based on the above, the purpose of this research was to investigate the changes in behaviors by the parents who participated in the shut-in family classroom themselves as well as what kind of affect this had on the shut-ins themselves.

Method: A semi-structured interview was given to 4 family members participating in the family classroom in 2018 to analyze changes in awareness regarding shut-ins before and after their participation in the family classrooms.

Results: SCAT was used to analyze the interview results, the following 15 components were extrapolated: [parents’ bewilderment], [parent’s understanding of children’s feelings], [shut-in support desired by parents], [family discord], [trigger of becoming shut-in], [support desired by shut-in themselves], [mental state of parents before participation], [the cause of family participation], [functions of the family classroom], [results of the family classroom], [thoughts for the family classroom], [parents’ feelings since participating], [changes in awareness], [ways of interaction with children], and [things desired from the family classroom].

Conclusion: The results of surveying the involved shut-in families regarding effects of the family classroom suggested a reduced sense of family isolation, and an ability to directly support the shut-ins due to changes in values on the part of the parents.

Keywords: Social shut-ins, family classroom, changes in response

〔論 説〕

The Transformation of the Temple-School Complex in the Mid-Edo Period: The Example of the Owari Domain Meirindō School

Zenan SHU

I. Introduction

Research on the Owari domain school, the Meirindō 明倫堂, has come within a disparate range of academic fields, including political history, social history, and intellectual history. A substantial proportion of this scholarship has related to the first Director of Teaching (Tokugaku 督学) at the school, Hosoi Heishū 細井 平洲.⁽¹⁾

The Meirindō had long antecedents, going back to the first lord of Owari, Tokugawa Yoshinao 徳川 義直 (1601-1650; ruler of Owari 1610-1650). He was renowned for his love of study, and was particularly accomplished in Confucian learning. Up until he entered his own domain in 1616, he lived with his father Ieyasu at Sunpu, and studied Confucian learning with Hayashi Razan 林 羅山 (1583-1657), the Confucian scholar who at that time was in service to Ieyasu.⁽²⁾ As a result of Yoshinao's Confucian learning, and his veneration of Confucianism, the Sekiten 積奠 sacrifices to Confucius and his disciple correlates were performed rather earlier in Owari than they were by the Bakufu. The precise date that Yoshinao built the Owari Confucius temple is unclear, but at the very latest it existed by 1629, when Hayashi Razan met with Yoshinao in Owari and visited the Confucius temple there, which he described in his memoir "Hai Biyō Seidō 拝尾陽聖堂" ("Worshipping at the Owari Confucian Shrine").⁽³⁾

Soon after, in 1630, the third Shōgun Iemitsu gave Razan 5353 *tsubo* of land (approximately 17,665 square metres) and 200 *ryō* of funding to build a school and personal residence, and in 1632 a private school for Confucian learning and a library had been completed at Shinobugaoka 忍岡 in Ueno, though this was without a temple for the worship of the Sage. Yoshinao then provided a temple for the Shinobugaoka site, with a plaque reading "Hall of the Former Sage" (Senseiden 先聖殿) written in his own hand, along with a statue image of Confucius and ritual vessels required for the Sekiten

(1) Two of the most detailed studies of the Meirindō domain school in Owari are: Aichi-ken kyōiku iinkai 愛知県教育委員会, *Aichi-ken kyōiku shi* 愛知県教育史 vol. 1 (Tokyo: Daiichi Hōki Shuppan, 1973); Nagoyashi 名古屋市, *Nagoyashi shi* 名古屋市史 vol. 10 (Nagoya: Nagoyashi, 1915). A detailed study of Heishū is Takase Daijirō 高瀬 代次郎, *Hosoi Heishū* 細井平洲 (Tokyo: Matsuoka Tatsu 松岡達, 1913).

(2) *Aichi-ken kyōiku shi* vol. 1, pp. 79-80.

(3) Hayashi Razan, "Hai Biyō Seidō 拝尾陽聖堂," *Razan sensei bunshū* 羅山先生文集 vol. 2 (Kyoto: Heian Kōko Gakkai 平安考古学会, 1918), p. 321.

sacrifice. In the following year 1633, on the tenth day of the second month, Razan performed the Sekiten ritual in the new Senseiden.⁽⁴⁾

The Hayashi family school at Shinobugaoka was an institution founded with close links to the Bakufu. After Iemitsu's initial gift, the Bakufu continued their support for the Hayashi school through the time of the fourth Shōgun Ietsuna. Then, during the Genroku period, the fifth Shōgun Tsunayoshi (1646–1709) built a much larger school and temple at Yushima and moved the Hayashi school and Senseiden temple there. The name of the new temple was changed to Taiseiden 大成殿, and the overall school-temple compound was referred to collectively as the Yushima Shrine (Yushima Seidō 湯島聖堂). The third Hayashi family head, Hayashi Hōkō 林鳳岡, was appointed as the head of the school (Daigakunokami 大学頭). Tsunayoshi came in person to attend the Sekiten ritual, and also convened assemblies of Daimyo to deliver lectures on the Confucian canons.⁽⁵⁾ Through this, the Bakufu's policy of civil, non-martial education (*bunkyō* 文教) became immediately more conspicuous, as did the institution of the temple-school complex, in which teaching venues and a shrine were contained within a single compound. The design of the Yushima Seidō became a model for the domains when they established their own schools and for the education programmes in them. From the time the Yushima Seidō was completed through the first half of the eighteenth century, the fortunes of domain schools rose; almost all of them followed a standard pattern in imitation of the model in Edo of lectures on the Confucian canons as the core of the teaching curriculum, establishing shrines to Confucius, and performing the Sekisai 積菜 sacrifice to Confucius twice a year.⁽⁶⁾

It is no exaggeration to say that whether or not an individual domain had a school and Confucius temple was a measure of how closely aligned it was with the Bakufu in terms of politics and policy. And yet almost no research has been done to explicate the circumstances of this phenomenon in Owari, the very first domain in the Edo period to establish a Confucius temple.

The current article will consider how the founding of the Meirindō domain school

(4) Miyake Yonekichi 三宅 米吉, *Seidō ryakushi* 聖堂略誌, ed. Nakayama Kyūshirō 中山 久四郎 (Tokyo: Shibunkai 斯文会, 1935), pp. 1–4; Hayashi Razan, “Bushū Senseiden keishi 武州先聖殿經始,” *Razan sensei bunshū* vol. 2 (Kyoto: Heian Kōko Gakkai 平安考古学会, 1918), pp. 321–2; Zenan Shu, “Before the Meirindō: Investigating the Early History of Education in Owari Domain,” *Chiba Shōdai Kiyō* 千葉商大紀要 56.2 (2018), pp. 41–54.

(5) Tsukamoto Manabu 塚本 学, *Tokugawa Tsunayoshi* 徳川綱吉 (Tokyo: Yoshikawa Kōbunkan, 1998).

(6) For example, the lord of the sub-domain of Taku (Takuyū 多久邑) in Hizen 肥前, Taku Shigefumi 多久 茂文, for the purpose of educating his subjects founded a school in 1699, and ordered a bronze statue image of Confucius from the Confucian Nakamura Tekisai 中村 惕斎 in Kyoto, which was completed in the following year. In 1708 he constructed a Confucius temple for performing sacrifices to Confucius. Ever since that time twice-yearly Sekisai rites have continued more than three centuries, right down to the present day. In Hagi domain, when the ruler Mōri Yoshimoto 毛利 吉元 founded the domain school Meirinkan 明倫館 in 1718, he followed the pattern of the Yushima Seidō in constructing the school and temple at the same time.

in Owari was related to the development of the Bakufu educational system within the Bakuhan order. It will focus in particular on clarifying the historical circumstances behind the establishment of the Confucius temple, and, taking into account previous scholarship, make a close examination of primary sources to verify the circumstances around the construction of the school and temple. From this close examination of the Meirindō, it will be possible to offer some considerations on how the temple-school complex as a physical manifestation of the Bakuhan civil educational enterprise from the Genroku-era Yushima Seidō onward underwent substantial change over the course of the eighteenth century.

II. Civil Education in Owari before the Meirindō

The Meirindō school opened in the fifth month of 1783, as a culmination of a project of civil education in Owari going back to the time of the first domain lord Yoshinao. In a previous article, “Before the Meirindō: Investigating the Early History of Education in Owari Domain,” I presented records and essays by Hayashi Razan and his successors describing how the Owari rulers from Yoshinao to the second lord Mitsutomo 光友, the third lord Tsunanari 綱誠, and the fourth lord Yoshimichi 吉通 during their respective reigns maintained a continuous association with the Hayashi family as a result of their interest in Confucian learning and civil education; this part of the story will be omitted here.⁽⁷⁾ The current study will focus mainly on aspects of civil education in Owari domain throughout its history up to the foundation of the Meirindō.

A. Temple and School in the Time of Yoshinao

The first Owari lord Yoshinao was the ninth son of the Shōgun Tokugawa Ieyasu. As previously mentioned, Yoshinao lived with his father Ieyasu when he was young and had Hayashi Razan as his main teacher. In 1607 he was enfeoffed as Castellan (Jōshu 城主) of Kiyosu 清洲 in Owari, and in 1616 moved to Nagoya Castle as the lord of Owari. As a consequence of his interest in Confucian learning, the Owari Confucius temple was the first to be established in the Edo period, which Hayashi Razan visited while passing through the domain in the sixth month of 1629.⁽⁸⁾

According to the *Bihan seiki* 尾藩世紀, the first Sekisai sacrifice in the Owari Confucius temple took place on 1633/2/18. The location of the temple at that time is not known.⁽⁹⁾ The Owari ceremony took place eight days later than that performed by Razan in Ueno.

(7) See Shu, “Before the Meirindō,” cited above.

(8) See note 3 above.

(9) *Bihan seiki* 尾藩世紀, in Nagoyashi Hōsa Bunko 名古屋市蓬左文庫 comp., *Nagoya sōsho sanben* 名古屋叢書三編 vol. 2 (Nagoya: Nagoyashi Kyōiku Inkai 名古屋市教育委員会, 1987), p. 54.

In respect of Yoshinao's promotion of civil education, the school, or study venue (*gakumonjo* 学問所) he established in Otsuchō 大津町 is often mentioned, and attention has been drawn to the fact that this venue was not just for the domain lord himself, but for the education of domain samurai; this has been identified as the earliest antecedents of a publicly accessible education system in Owari.⁽¹⁰⁾ Much about the early temple and school is unclear owing to the scarcity of sources, but we can be certain of the provision of teaching for domain samurai and the Sekisai ceremony held in the Confucius temple. The school and temple were not constructed at the same time, and were not on the same site, but there can be no doubt that both were a part of Yoshinao's strategy for civil education, based on his ideas for how the domain should be governed. However, the Otsuchō school was closed after Yoshinao's death.⁽¹¹⁾

Overall, the supportive attitude toward learning did not change during the time of the second lord Mitsutomo 光友 (1625–1700; r. 1650–1693) and the third lord Tsunanari 綱誠 (1651–1699, r. 1693–1699).⁽¹²⁾ As described in greater detail in my previous article, the next record of a school, Confucius temple, and the Sekiten ritual after the disappearance of the Otsuchō school came in the time of Tsunanari. Back in 1622, Yoshinao had appointed Hayashi Razan's fellow student Hori Kyōan 堀 杏庵 to the post of Confucian scholar (*jusha* 儒者).⁽¹³⁾ Kyōan's pupil Namikawa Rozan 並河 魯山 (1629–1711) was greatly trusted by the second Owari lord Mitsutomo, and served as tutor to his heir, the third lord Tsunanari. At some point during the Genroku period (1688–1703), Rozan was commanded by Tsunanari to establish a Confucius shrine within his private family school. In it was a statue image of Confucius lent by Tsunanari, and the Sekisai sacrifice was performed there. When Rozan died, his student Adachi Motonaga 安達 元長 continued the Sekisai ceremonies.⁽¹⁴⁾

The school teaching in Razan's family school and the Sekisai ceremony in the Confucius shrine mandated by Tsunanari began during the Genroku period. Rozan's student Adachi Motonaga served as tutor to the fourth Owari lord Yoshimichi 吉通 (1689–1713; r. 1699–1713).⁽¹⁵⁾ Yoshimichi was on close personal terms with Hayashi Hōkō, third Hayashi family head and head of the Yushima Seidō; Hōkō records that he and his two sons were frequently summoned by Yoshimichi to explicate the Confucian canons.⁽¹⁶⁾ It seems likely that Yoshimichi's tutor Adachi Motonaga continued the Sekisai ceremony for as long as the former was alive.

(10) *Aichi-ken kyōiku shi* vol. 1, p. 82.

(11) *Bihan seiki* (cited in note 9), p. 54.

(12) *Aichi-ken kyōiku shi* vol. 1, p. 83.

(13) *Ibid.*, p. 80. The office of Confucian Scholar had been institutionalized in Owari very early in the domain's history; see *ibid.*, p. 94.

(14) Nagoyashi Kyōiku Iinkai 名古屋市教育委員会 comp., *Nagoya sōsho* 名古屋叢書 vol. 1 (Nagoya: Nagoyashi Kyōiku Iinkai 名古屋市教育委員会, 1960), p. 222.

(15) *Aichi-ken kyōiku shi* vol. 1, p. 83; here Adachi's name is written as 足立 元長 instead of 安達 元長.

B. The Habashita School

In the seventh month of 1713 the young Yoshimichi died at the age of 23 *sai*, and the fifth lord Gorōta 五郎太 briefly succeeded him, only to die himself in the eleventh month of that same year at the age of 3 *sai*. There were no further developments of note during the period of the sixth lord Tsugutomo 継友 (r. 1713–1730) and his successor Muneharu 宗春 (r. 1730–1739); the latter is famous for his conflicts with the Shōgun Yoshimune, but this complex story is not relevant to the current study. We move forward therefore to the eighth lord Munekatsu 宗勝 (1705–1761; r. 1739–1761), who succeeded Muneharu in the first month of 1739 by order of the Shōgun.⁽¹⁷⁾ From the start of his rule Munekatsu followed a policy of supporting Confucian officials and reviving civil education. In a document titled “Senseibyō chōshūki 先聖廟重修記” (“Memoir on the Rebuilding of the Temple of the Former Sage”) composed by the domain Confucian Kinoshita Rankō 木下 蘭皐 in 1733, regarding the Hall of the Former Sage previously built by Namikawa Rozan at Tsunanari’s command, we find: “It still exists there now... It is said that [Namikawa’s] descendants lost their office through ineptitude, so that the sacrifices were neglected and the temple is now falling into ruin.”⁽¹⁸⁾ After Rozan’s death, his student Adachi Motonaga had continued the sacrifices to the statue image of Confucius that Tsunanari had lent, but when Motonaga’s son took over he asked to relinquish this statue. A new home was needed for it, and so a Confucius Hall (Kōshidō 孔子堂) was designated within the lord’s castle, and on 1743/8/17 Munekatsu formally installed the statue there and performed the Sekisai ceremony to it. However, the Sekisai was not conducted there again, and the expanding progress of civil education in Owari was not linked to this shrine in any way.⁽¹⁹⁾

The educational institution that was the most direct antecedent of the Meirindō domain school founded in 1783 came about in the second month of 1748, when a scholar of Chinese learning, Kani Yōsai 蟹 養斎, who had founded a private family school in the town, sought permission from the domain government to establish an officially supported school. The domain granted this permission, and support in the form of an allocation of 300 *tsubo* of land (approximately 990 square metres), 30 *ryō* of funding for expenses, and an exemption from taxes on the land, for the purpose of constructing the school. However, this official permission came with the condition that Yōsai would be held responsible for the operation of the school, and that the funding would be stopped if the school’s educational function were to fail.

(16) *Hōkō Hayashi Sensei zenshū* 鳳岡林先生全集, ed. Tokuda Takeshi 徳田 武 (Tokyo: Bensei Shuppan, 2013) vol. 2, *kan* 28, p. 63, Kyōhō 享保 year 16 (1731).

(17) *Bihan seiki* (cited in note 9), p. 362, entry dated Genbun 元文 year 4 (1739).

(18) Kinoshita Rankō, “Senseibyō chōshūki 先聖廟重修記,” in *Nagoya sōsho* 名古屋叢書 vol. 1 (cited in note 14), p. 235.

(19) *Aichi-ken kyōiku shi* vol. 1, pp. 95–6.

On 1748/2/23, Yōsai took possession of the 300 *tsubo* of land at the Habashita Gate (Habashitamō 巾下門) for the construction of the school. Construction began in the middle of the sixth month, and was completed on 1748/9/4. A Sekisai sacrifice and opening ceremony were held on 9/10. On 1749/9/15, Munekatsu wrote the characters “Meirindō” in his own hand, which were carved onto a plaque and given to the school.⁽²⁰⁾

The educational curriculum at the Habashita school is described in detail in the *Aichi-ken kyōiku shi*, so will not be included here, though it is worth making one observation about the school buildings themselves. Not many sources exist for this, except for a diagram of the school compound, the “Habashita Meirindō no zu 巾下明倫堂之図,” contained within the *Kan'en kisō* 寛延記艸 authored by the Owari domain Confucian scholar Nakamura Shūsai 中村 習斎, one of Yōsai's students.

This diagram shows a number of buildings employed for educational activities contained within the compound, including a central hall, an eastern hall, a western hall, two dormitories, and a refectory. What it does not show is a Confucius temple for the Sekisai ritual. It is of course entirely possible that the Sekisai was held in one of the teaching buildings, such as the central hall. There were school buildings there and no Confucius temple, but this does not necessarily mean that the Sekisai was not performed.

The Habashita school ceased operations in 1751 due to financial and other problems, and was closed. It existed for only three years, but it is fair to say that it was the direct forerunner of the Meirindō domain school as resurrected in 1783.

III. The Reopening of the Meirindō

A. The Establishment of the Meirindō School

For a long period after the Habashita school was closed there was no official educational institution in Owari domain. Munekatsu died on 1762/6/24, and his designated heir Munechika 宗睦 succeeded him by order of the Shōgun on 8/5.⁽²¹⁾ Munechika addressed himself vigorously to reforms in domain governance, and in 1775 set out a clear plan for a school for the purpose of civil education as part of these reforms,⁽²²⁾ which was realized in 1783 with the opening of the Meirindō domain school.

In the progress toward realizing Munechika's plan for the restoration of civil education, he was greatly assisted by a capable official, one Hitomi Kiyū 人見 璣邑 (1729-1797); it was his efforts which made the restoration of the Meirindō possible. Munechika trusted him completely, and selected him and other competent officials for high office during the time of his Tenmei period administrative reforms (1781-1788).⁽²³⁾

(20) *Bihan seiki* (cited in note 9), pp. 379-80; *Aichi-ken kyōiku shi* vol. 1, pp. 97-100.

(21) *Bihan seiki*, pp. 393-4.

(22) *Aichi-ken kyōiku shi* vol. 1, p. 140.

The restoration of the Meirindō domain school required the recruitment of prominent scholars, and for this Hitomi Kiyū's attention was drawn to the example of Yonezawa domain, where reforms in governance had already achieved positive results. The ninth ruler of Yonezawa, Uesugi Harunori 上杉 治憲 (or Yōzan 鷹山, 1751–1822; r. 1767–1785), who at that time had achieved a reputation as an ideal ruler (*meikun* 名君), had been supported by the scholar Hosoi Heishū 細井 平洲 (1728–1801), who played a principal guiding role in the foundation of the Yonezawa domain school, the Kōjōkan 興讓館. Heishū was in fact a native of Owari, and Hitomi Kiyū regarded him as the most suitable choice to take charge of the Meirindō school. Kiyū recommended to Munechika that Heishū be appointed. The domain physician Hattori Sōgen 服部 艸玄, a friend of Heishū's, acted as go-between to persuade Heishū to come.⁽²⁴⁾

In 1780 Heishū came in response to Munechika's invitation to lecture on the *Documents* (*Shang shu* 尚書). Munechika listened in wonder, so deeply impressed that he immediately appointed Heishū as tutor.⁽²⁵⁾

In 1782, construction of school buildings began at a site called Okunikata Yakusho-ato 御国方役所跡 on the east side of Nagashimachō 長島町 in Jōnan-katawa 城南片端, and the works were completed in the fourth month of 1783. On 1783/4/21, the appointment of the school head and other officers was announced. On 4 / 25 Munechika personally attended at the school, and on the next day gave the school a plaque reading "Meirindō" in his own hand. On 5/1 the school began operation, with Hosoi Heishū lecturing on the *Canon of Filial Piety* (*Xiaojing* 孝經).⁽²⁶⁾ This sequence of events is covered in detail in *Aichi-ken kyōiku shi*, *Nagoyashi shi*, and Takase Daijirō's *Hosoi Heishū*.

B. When Was the Meirindō Confucius Shrine Constructed?

In the above we have offered a brief summary of how Munechika re-established the domain school Meirindō in 1783. However, on the question of what became of the Confucius temple and the Sekiten (Sekisai) ceremony which had been so prominent in the earlier Owari tradition, previous accounts have arrived at different conclusions. Ever since the time of the fifth Shōgun Tsunayoshi, the pattern of school and temple integrated on the same site as embodied in the Yushima Seidō had been the most common model for the official schools in most of the domains. In view of this, it is necessary to reconsider the differing accounts of the founding date of the Meirindō Confucius temple.

The most important of these accounts can be divided into four categories, as

(23) *Nagoyashi shi* vol. 10, pp. 397–9 ("Munechika no hansei kaikaku 宗睦の藩政改革"); *Bihan seiki*, p. 426, with Hitomi Kiyū's grave inscription.

(24) Takase, *Hosoi Heishū*, p. 585 ("Bihan no jii Hattori Sōgen 尾藩の侍医服部艸玄").

(25) *Ibid.*, p. 407.

(26) *Aichi-ken kyōiku shi* vol. 1, p. 151 ("Hankō no saiken 藩校の再建").

follows:

- (1) Construction of the Confucius temple on a site east of the Meirindō was started in 1785, and completed in the next year. On 1786/2/13, Hosoi Heishū as Saishu 祭酒 ('Libationer', i.e. school governor) performed the Sekisai. This is according to the "Seidō ki 聖堂記".⁽²⁷⁾
- (2) Construction of the Confucius temple on a site east of the Meirindō was started in 1785, and in 1786 Hosoi Heishū as Saishu performed the Sekisai in the Meirindō (i.e., there is no mention of the Confucius temple construction being completed). This is the version recorded by Kitō Yūichi and the *Nagoyashi shi*.⁽²⁸⁾
- (3) Construction of the Confucius temple on a site east of the Meirindō was begun in 1785, but because this had not been completed by the following year 1786, Hosoi Heishū as Saishu performed the Sekisai in the Meirindō. This is according to Takase, *Hosoi Heishū*.⁽²⁹⁾
- (4) According to the *Bihan seiki*, in 1794/11 the Temple to the Two Sages (Nisei Seidō 二聖堂) was built, and on 1795/2/5 the Sekiten was performed there for the first time.⁽³⁰⁾

With regard to the Sekiten ceremony recorded as having been performed in the Meirindō on 1786/2/13, the frequently-cited "Preface [to a Poem] Offered to Saishu Hosoi" ("Hosoi Saishu ni okuru jo 贈細井祭酒序") by Hitomi Kiyū says, "Because the Hall to the Former Sage (Senseiden 先聖殿) had not yet been completed, on the thirteenth day Hinoeuma 丙午 of the second month of Tenmei year 6 (1786) a temporary spirit altar was set up in the hall in order to conduct the Sekisai rite..." (*Hitomi bunsō* 人見文艸 7).⁽³¹⁾

The source of the account of the Sekiten in 1795 as recorded in the *Bihan seiki* is not clear, so its reliability cannot be verified.

However, at the very least, we can be certain that no Confucius temple existed in the Meirindō in the three-year period from the opening of the school in 1783 and the performance of the Sekisai in 1786. There is no record of such a temple being finished subsequently. Furthermore, up until 1795 there is no record of the Sekisai being performed in a Confucius temple. Given that Yoshinao had so long before introduced

(27) *Nagoya sōsho* vol. 1, p. 242.

(28) Kitō Yūichi 鬼頭 有一, "Owari-hankō Meirindō nenpyō 尾張藩贊明倫堂年表," *Tōyō bunka* 東洋文化 (Komaki: Tōyō Bunka Shinkōkai 東洋文化振興会) 26 (1983), pp. 34-77; *Nagoya shishi* vol. 10, p. 213.

(29) *Nagoyashi shi* vol. 10, p. 213.

(30) *Bihan seiki*, p. 425.

(31) *Hitomi bunsō* 人見文艸 7, ms. in the Nagoya Library Digital Archive, Nagoya Collection.

the very first domain Confucius temple and Sekisai ceremony of the Edo period, the fact that in the Meirindō the Confucius temple and Sekisai ceremony performed in it came so much later than the school itself is quite striking, and seems to reflect a profound transformation in how people perceived the temple.

IV. Conclusion

When we consider the sequence of events in the establishment of the Meirindō in the light of the standard integrated temple/Sekiten-school complex, the long gap in time between the establishment of the school and the much later Confucius temple is striking, as are the several problems existing within previous scholarship on this question. Almost all earlier accounts say that the Sekisai of 1786/2/13 took place in the newly-constructed Confucius temple on the Meirindō site, but in fact this seems to be incorrect. Reading Hitomi Kiyū's original account of events reveals that the temple had not in fact been completed in 1786, and that the 1786/2/13 ceremony was held not in the temple but in one of the Meirindō school buildings. And, there is no evidence that the Sekisai was even continued in the years after 1786. Only for 1786 is there any record which mentions both the Meirindō Confucius temple and the Sekisai, and it makes quite clear that the temple did not yet exist. The next such record mentioning a new temple in the Meirindō grounds appears only in 1794, and it is impossible to establish precisely when this temple was built.

When we consider the establishment of this domain school in the mid-Edo period, it is clear that the school buildings for teaching appeared first, and that for a considerable period they did not coexist with a temple for the observances to the founding teacher of Confucian learning. In other words, the existence of the part of the school dedicated to practical education was deemed to be perfectly sufficient, and the part devoted to human feelings, or piety, was considerably less prominent. From this, we can glimpse something of how the original temple-school pattern expressed by Tsunayoshi in the Yushima Seidō had lost its force. This is a reflection of the changing times, and of a new era in which the culture of values was becoming ever more diverse. In other words, control over ideology in society was becoming far looser.

In the domain of Owari where the very first Confucius temple was founded, and the domain which had donated the Confucius temple for the Hayashi school at Shinobugaoka which was the forerunner of the Shōheizaka Gakumonjo under the direct control of the Bakufu, the late establishment of the Confucius temple in the later Meirindō is a clear reflection of profound changes in the culture underlying the implementation of civil governance.

(2019.6.17 受稿, 2019.7.15 受理)

Abstract

This study examines the history of the temple-school complex of the Meirindō, the domain school in Owari. Owari was the first domain to establish a Confucius temple in 1629 or earlier under the first Owari lord Tokugawa Yoshinao, though this was not integrated with the separate school also started by Yoshinao. The third lord of Owari, Mitsutomo, ordered his Confucian scholar Namikawa Rozan to build a Confucius temple in the grounds of the latter's private school. In 1748 the Meirindō was first established with official support at the instigation of the Confucian scholar Kani Yōsai, but this school was closed after only three years, and seems not to have included a Confucius temple. Only in 1783 was the Meirindō school properly established by the ninth Owari lord Munechika. Significantly, the Confucius temple in the Meirindō was not added until some years after the school itself, at an unknown time in 1794 or earlier. This gap in timing reflects the diminished importance of the temple in the school complex, and a significant shift in attitudes as compared to the earlier time when the exemplar of the temple-school complex, the Yushima Seidō, had been founded by the fifth Shōgun Tsunayoshi.

The research for this article was supported by a period of research leave in 2017 granted by the Chiba University of Commerce.

〔論 説〕

保育園⁽¹⁾をめぐる異議申立てと建設反対運動

猪 熊 ひろか

1 はじめに

少子高齢化が進み、高齢者人口（高齢化率）は26.7%、年少人口は12.7%（平成28年版高齢社会白書 内閣府）となった現在の日本社会は、依然として「世代間の支え合い」を前提として構成されている。生産年齢人口、年少人口が減少する中で、生産年齢人口や年少人口に分類される人々は、経済面、社会面で多くの期待がかけられている。しかしながら、都市部の核家族家庭にとって、夫と妻が働きながら子どもを育てることは簡単ではない。特に、就労によって保育に欠ける状況にある未就学児の保育を確保する際における保育園への入園の可否が、共働きの可否に多大な影響を及ぼす⁽²⁾。そこで、まず2にて保育園への入園について概説し、3にて待機児童⁽³⁾の状況を説明する。

行政側による待機児童対策として、保育園の新設が計画される場合もある。計画通り新設される場合もあれば、地域住民の反対にあうこともある。そこで、4にて建設反対運動について先行研究を検討し、5にて3-1で述べる杉並区の待機児童対策（保育園新設計画）と反対運動について考察する。

2 保育園への入園

保育園は児童福祉法に基づく福祉施設のひとつであり、「保護者の労働又は疾病その他の事由（児童福祉法第二十四条）」により保育を必要とする場合に保育をおこなう場所である。幼児への教育を行う幼稚園にたいして、保育を必要とする乳幼児の保育を行うのが保育園である。保育園によるが、早ければ生後57日（特例で43日）より入園可能であり、これは、産後休暇が原則産後8週間であることと関係する。また、それ以外に、生後6カ月以降、生後8か月以降、一歳以上などの設定もある。

児童福祉法によれば、「市町村は、保護者の労働又は疾病その他の事由⁽⁴⁾により、その監護すべき乳児、幼児その他の児童について保育を必要とする場合に於いて、次項に定め

(1) 児童福祉法では「保育所」と表記されるが、本稿では、固有名詞や引用を除き、一般に用いられる名称である「保育園」という表記を用いる。

(2) 「とにかく保育園に入れないことには仕事を失いかねない（小林美希 2015：2）」といった表現がしばしば用いられるほどに状況は逼迫している。

(3) 待機児童とは、保育園に入園する要件を満たし、入園を申し込んだにもかかわらず、満員で待機を余儀なくされた子供のことである。

(4) 就労、妊娠・出産、保護者の疾病・障害、同居又は長期入院等している親族の介護・看護、災害復旧、求職活動、就学、虐待やDVのおそれがあることなど。

るところ（認定こども園又は家庭的保育事業等（家庭的保育事業、小規模保育事業、居宅訪問型保育事業、事業所内保育事業））によるほか、当該児童を保育所において保育しなければならない」となっており⁽⁵⁾、認可保育園への入園にかかる調整は、地方自治体が行う⁽⁶⁾。

地方自治体は、4月1日入所の場合、前年の12月半ばから1月末を締め切りとして（自治体により異なる）、「保育の必要性の認定の申請」と「保育利用希望の申し込み（希望する施設名を記載）」を保護者から受け付ける。それを受けて、「保育の必要性の認定・認定証の交付」と「利用調整」「利用可能な施設のあっせん・要請など」を行う。

「保育の必要性」の認定の際には、「保育の必要量」も同時に認定される。主にフルタイムの就労を想定した「保育標準時間（1日11時間までの利用⁽⁷⁾）」と主にパートタイムの就労を想定した「保育短時間（1日8時間までの利用）」である⁽⁸⁾。

利用調整会議では、各地方自治体が定める「利用基準指数」と「利用基準調整指数」を用いて「利用調整」を実施する。

「利用基準指数」とは、子供が保育を必要とする理由（労働、就学、出産、疾病、障がい、介護や看護、災害、不存在など）とその状況から、必要度合いを指数化したものである。一般に、保護者が、①フルタイムの居宅外労働、②疾病による入院や病臥、③重い障がい、④重度障がい者の介護、⑤災害復旧、⑥不存在、等の状況にある時に指数が高くなる。そして、この指数は両親のものを足し合わせて検討を行う。

「利用基準調整指数」とは、各自治体が、より優先して入所させたい子供（の家庭）に加点したり、入所を優先させたくない乳幼児（の家庭）の点数から減点したりするための指数で、「利用基準指数」に加減点する。加点要素としては、生活保護世帯、ひとり親世帯、子供が障がいを持つ場合、地域型保育事業から入園する場合や認可外保育施設から入園する場合、兄弟が在園している場合、育児休業から復帰する場合などがあり、昨今の保育士不足を請けて、保育士の育児休業からの復帰時にはさらに加点するなど、各自治体の政策を反映するものである。また、減点要素としては、当該自治体外在住・在勤の場合、保育料未納の場合、同居祖父母が保育可能な場合、自己都合により入園を辞退した場合などがある。

「利用基準指数」と「利用基準調整指数」の合計が同一の場合、不存在やひとり親家庭の優先、待機期間の考慮、市町村民税の合計所得金額が低い場合を優先、などの優先順位が設けられている。その結果、待機児童の多い地域では、所得の多寡が入園を左右するとされ、所得が多い場合「利用基準調整指数」の加点要素を得る手段として、入園申し込みの時点

(5) 1947年に制定された児童福祉法による保育所は、「保育に欠ける」児童への対応として位置づけられた。1997年の法改正で、保育も「措置」から「契約」へとかわり、その後の改正で、現状の「保育を必要とする」へと変わった（小林 2015：150）。

(6) 幼稚園や認可外保育園への入園は、各園への申し込みによって個別に対応される。

(7) 1日に7～8時間前後の勤務に従事し、45分～1時間の休憩時間を取り、通勤にそれぞれ1時間前後を要するという、一般的なフルタイム就労の勤務形態を想定。

(8) 保育短時間の場合、保育標準時間の場合の保育料に一定割合をかけて算出するため、より低額の保育料となる。妊娠・出産、災害復旧、虐待やDVのおそれがあること等の事由については、保育標準時間と保育短時間の区分は設けない。

に認可外保育施設へ通っている実績を作っておくといった対応が行われることもある⁽⁹⁾。自治体側が認可外保育施設に通っていることを加点要素とする理由は、保護者の労働によって既に保育の必要性が生じていることを保育の必要性の観点から重視するためと考えられる。このような「子どもを保育所に入れるために保護者が行う活動」は「保活（ほかつ）」ともよばれ⁽¹⁰⁾、意図的にある目的へ向けて取り組まないと達成できない、という特徴を持つことから、子どもを保育園へ入園させることの困難さを推察することができる⁽¹¹⁾⁽¹²⁾。

3 待機児童

3-1 異議申立て

保育園の新設への働きかけは、女性の就業の増加を背景に保育の需要の高まりを受けてあらわれ、伊是名勝子（1998：291）は以下のようにその経緯を説明する。

- ① 1960年代から70年代にかけて（「ポストの数ほど保育所を！」をスローガンとした保育所づくりの運動が起きた）
- ② 1980年代（臨調行革⁽¹³⁾により保育所建設が困難になった）
- ③ 1990年代（少子化、高齢化、バブル崩壊等、新たに保育所建設の運動を起こすことは困難になった）。

2000年代以降については、依然として少子化の傾向が続く中、保育園新設への働きかけは局地的に行われたに留まっていたが、2010年代に大きな動きが生じた。

ここ数年の年間出生数（2018年のみ推計）は、図1のように100万人を割り、減少傾向にある。一方で、ここ数年の保育園入園に際しての待機児童数は、図2にあるように、増加傾向にある。保育園の待機児童数は、保育の必要性に応じて月を追うごとに増加していくため、年度初頭の4月に最も待機児童が少なく、次年度の入園申し込みを控えた時期へ向けて増加していく。この図からは、

- ① 年度初頭の4月の推移から、年度初頭の待機児童が増加している
- ② 次年度の入園申し込みを控えた年度半ばの10月の推移からも、待機児童が増加している
- ③ 年度内の4月と10月の待機児童数の比較から、年度内の待機児童数の増加の度合いも高まっている

(9) 育児休業の「切り上げ」と言われ、本来取得できるはずの育児休業期間を意図的に短くすることを指す。多くの自治体では、1歳児での入園よりも0歳児の入園枠が大きいため、0歳児での入園を目指す場合、育児休業の取得期間は1年未満となる。また、入園申し込みの時点で認可外保育施設へ通っている実績を作るために、さらに育児休業期間を短く切り上げる場合もある。

(10) 「保活」という言葉は、2011年の『現代用語の基礎知識』に掲載された。「活動」を「活」と省略する同様の言葉に、2000年ごろから自然発生的に使われ始めたと言われる「就活（就職活動）」、2007年に意図的に作られた「婚活（結婚活動）」等がある。

(11) 保育園入園活動に取り組む保護者からは、「『保活』などという言葉が必要ないように、保育施設の数や質を充実させてほしい」（厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課 2016）というような意見も寄せられる。

(12) 保育園への入園を確保することが「保活」の目的であるが、入園後、「『この保育園』に預け続けて良いものだろうか」と悩む親が増えている（小林 2015：37）という問題もあるが、この点については別の機会に検討を行いたい。

(13) 第二次臨時行政調査会を指す。財政危機を打破するために、「増税なき財政再建」を強調したとされる。

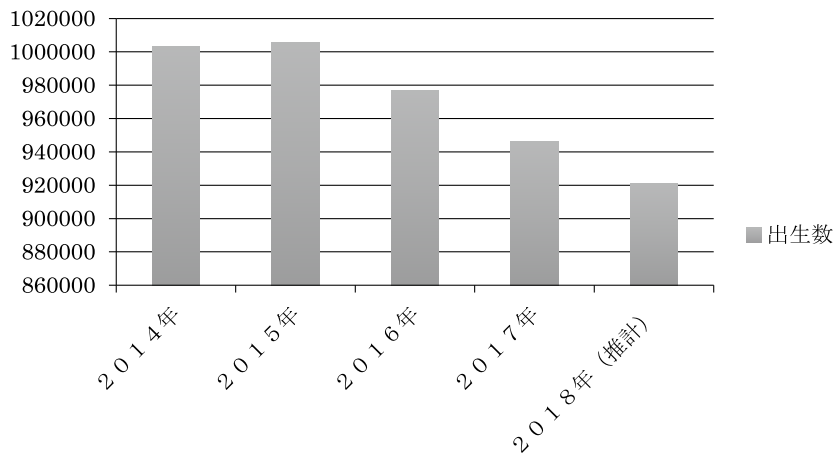


図1 年間出生数の推移⁽¹⁴⁾

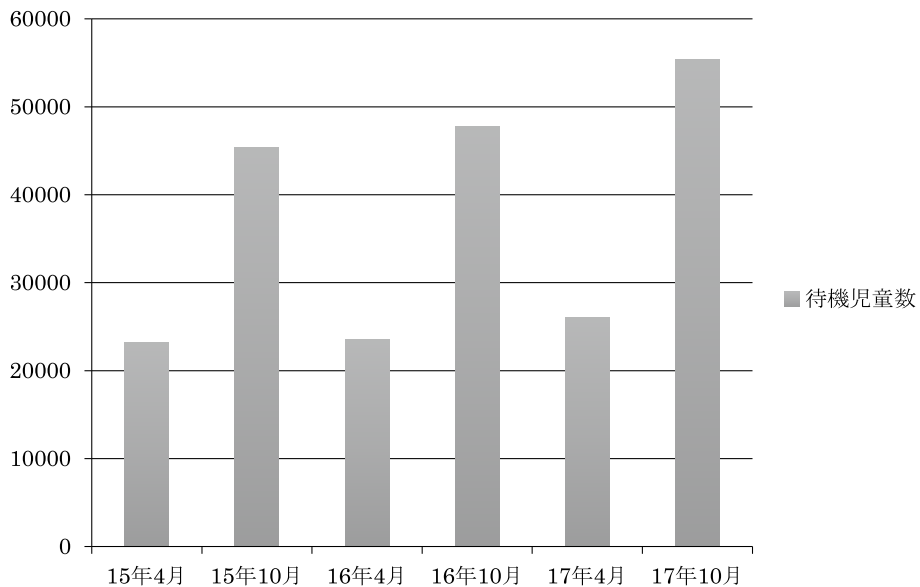


図2 待機児童数の推移⁽¹⁵⁾

上記3点を読み取ることができる。

厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課の調査（厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課 2016）によれば、「希望どおりの保育施設を利用（57.9%）」と、希望どおりの保育施設へ入園できたのは6割弱となり、「希望どおりではないが、認可保育園等を利用（25.0%）」「希望どおりではないが、認可外の保育施設を利用（10.9%）」が続く。認可外の保育施

(14) 「平成30年（2018）人口動態統計の年間推計」, 「平成29年（2017）人口動態統計」より作成。

(15) 厚生労働省プレスリリースより作成。

設は、特別な教育プログラム等を提供している場合もあり、保護者があえて選択する場合もあるが、利用料金が高額となったり、園舎の面積が狭かったり、園庭がなかったり等、結果として「保育施設等を利用できなかった（4.0%）」となるケースも見受けられる。

厚生労働省「平成28年社会福祉施設等調査の概況⁽¹⁶⁾」によれば、「保育所等⁽¹⁷⁾」の施設数は26265施設で、前年に比べ685施設増加している。定員は2557133人で、75163人増加している。しかしながら、依然として、入園できない事態がおおよそ15%生じている。

このような保育施設の不足の結果、保育を必要としているにもかかわらず保育施設を利用できないケースは、人口の集中している都市部においてしばしば見受けられる。保育を必要としているにもかかわらず保育施設を利用できない場合、主に以下のような方法がとられる。

まず、可能であれば、育休の延長の可否を検討する⁽¹⁸⁾。「育児休業、介護休業等育児又は家族介護を行う労働者の福祉に関する法律」（以下「育児・介護休業法」）によれば、育児休業の期間は原則子が1歳に達する日まで取得することができるが、保育所に入所できない等、1歳6か月を超えても休業が特に必要と認められる場合、子が2歳に達する日まで育休を延長することができる。しかし、保育施設が不足している地域では、年度途中の入園は退園者の発生に伴うもの以外ほとんど生じず、実質的に4月入園の申し込みの機会を0歳4月時・1歳4月時の2回得ることとなるが、0歳児の入園枠の方が1歳児の入園枠より大きいため、実効的な解決とはならない。

もう一つの方法としては、認可園以外の保育サービスや保育施設を利用することが挙げられる。認可園以外の保育施設の場合、園庭・保育士と園児の比率・給食等において認可園に満たないことも多い。さらに、利用料が高額となり、園児や保護者にとって負担となるとされる⁽¹⁹⁾。

上述のような代替手段をとれずに、期間面・保育面・保護者の負担面で困難となると、最終的に、復職を諦めざるをえなくなってしまう。

このような事態に、異議申立てを行う動きが現れ始めた。

2013年の春、それを表すかのような出来事が起こった。保育所に入園できずに困り果てた母親自らが立ち上がり、「保育園一揆」と呼ばれる行動を起こした。東京都杉並区で「保育園ふやし隊@杉並」が結成され、入園できなかったことに対して、行政に異議申し立て（原文ママ）を行った。この時、区内で、希望したにもかかわらず保育所に入れなかった子どもは半数を超えた。（小林 2015：192-3）

制度的・状況的に育休を取得できる職場が増えるとともに、出産後に仕事を継続する人も増えていく。保育園は児童福祉施設の一つとして位置付けられており、この当時は、「保育に欠ける」ことが入園の要件であったこともあり⁽²⁰⁾、「保育に欠ける」にもかかわらず入園できなかったことについて、異議申立てを行う動きがいくつかの地域で見受けられる。

(16) 平成28年10月1日現在。

(17) 幼保連携型認定こども園、保育所型認定こども園及び保育所。

(18) 条件を満たし期間を定めて雇用される者はこの対象となりうるが、日々雇い入れられる者は除かれる。

(19) 認可園以外の園を保育や教育の観点から希望する家庭もある。

この異議申立ては、保育園の新設への働きかけとなる。

3-2 育休退園

「保育に欠ける」「保育を必要とする」にもかかわらず保育を提供できない、という事態を改善すべく、保育行政を行う地方自治体のいくつかは、「育休退園」という制度を適用している。「育休退園」とは、保護者の第二子以降の育児休業取得に伴って在園児が保育園等を退園する制度であり、地方自治体により退園する在園児の年齢が異なる。

この制度を導入する際、退園する在園児の年齢を引き上げるほどに、退園する在園児の人数が増え、代わりに入園できる待機児童の入園枠が増える。そのため、この制度は、「保育を必要とする」にもかかわらず保育を提供できないケースの減少に寄与する。

なかでも代表的な事例は、埼玉県所沢市において2015年に導入された3歳未満の在園児に対する「育児休業取得に伴う退園」(ここでの「育休退園」)である。「育休退園」制度を実施する自治体はそれほど珍しい訳ではないが、この事例が特にメディア等で取り上げられたのは、訴訟へと発展したことに加えて、この制度導入にあたって、所沢市長がいわゆる「3歳児神話」について言及したとされることも要因の一つだろう⁽²¹⁾。

所沢市は、制度の目的を「育児休業中は、保護者が家庭にいることから原則として保育の必要性が認められないため……一旦退園していただくことで、公平な保育施設の利用を図っていくこととしたものです」と説明し、待機児童の減少をその効果として挙げている⁽²²⁾。

3-3 保育園の新設

3-1で述べた待機児童問題に対応するために、既存保育園の定員を増員したり⁽²³⁾、3-2のように既存の園をより「効率的」に利用しようとする動きが現れる一方で、小林が「待機児童問題が社会問題化して注目を浴びるようになると、“政治屋”の出番がくる。まるで人気をとるかのように国を挙げての待機児童解消が急速に進められたのだ(小林2015:193)」というように、多くの自治体で保育園の新設も同時に行われることとなった。3-2で取り上げた所沢市については、この時期、6園が新たに開園した⁽²⁴⁾。

(20)「平成27年度子ども・子育て支援新制度」により、「保育に欠ける」から「保育の必要な児童」へと対象が拡大した(「第1回 保育所等利用待機児童数調査に関する検討会」資料4 厚生労働省雇用均等・児童家庭局 保育課 2016.9.15)。

(21)『朝日新聞』2015.6.26朝刊。

(22) 所沢市ホームページ(2019年3月31日取得, <http://www.city.tokorozawa.saitama.jp/kosodatekyouiku/hoikuen/ikujikyuuuhoiku/hoiku20150625103451689.html>)。

(23) 1998年もしくは2001年より始まった、定員に対しておおむね15%(年度当初)からおおむね25%(年度後半)の上乗せを可能とする「保育所定員の弾力化」「弾力運用」(「保育所への入所の円滑化」)が行われ(小林 2015:36)、認可保育園での保育事故(死亡事故)増加の要因となっている(猪熊弘子 2014:92)。

(24) この時期(前後1年間)に開園した園は、所沢市のホームページによれば以下の6園確認できた。Nicot 小手指(2014年4月)、所沢おひさま保育園(2015年4月)、所沢中央文化保育園(2015年4月)、所沢すこやか保育園(2015年4月)、あきつやまゆり保育園(2016年4月)、第二所沢おひさま保育園(2016年4月)(2019年3月31日取得, <http://www.city.tokorozawa.saitama.jp/kosodatekyouiku/hoikuen/ninkahoikuen/index.html>)。

4 保育園建設反対運動

4-1 建設反対運動

なんらかの施設が建設されようとする際、建設に対する反対運動が起きることがあり、そのあらわれやメカニズムについては、松原治朗・似田貝香門編著（1976）、似田貝香門・梶田孝道・福岡安則編（1986）に代表されるような、住民運動や社会運動にかんする議論によって明らかにされている。中でも社会福祉施設全般の建設時のコンフリクトについては古川孝順・庄司洋子・三本松政之（1993）により、精神障害者施設の建設コンフリクトについては野村恭代（2013）により実証的な研究がなされている。

住民運動への否定的・懐疑的評価として、松原・似田貝（1976：4-5）は以下の5点を挙げる。

- ① 地方レベルに限定されている
- ② 消費生活レベルを中心としている
- ③ 政治次元での党派性への拒否
- ④ 組織的エネルギーが“エゴイズム”に依っている
- ⑤ 「小市民的漸進」主義的性格

そして、これらの指摘に対して、「こうした指摘は必ずしも誤りではないが、しかしながらこれらの指摘はどのような視角で、どのような住民運動を典型としてとりあげるか、によって評価は恐らく変わらざるをえないだろう（1976：5）」とする⁽²⁵⁾。

例えば、第一種低層住居専用地域に地下1階・地上3階からなる4層階のマンションを建設することに反対した会の有志は、「金銭闘争とは一切関係なく」「個人宅での集会は反対活動のみならず、副産物として普段は疎遠になりがちな近隣住民のコミュニケーションの機会ともなり、更に気持ちがひとつになりました」と述べる（「環境破壊マンション建設反対の会」有志⁽²⁶⁾ 2009：5）。運動者の立場からその論理を読み解く手法は、主体形成に着目することに意味を見いだすこととなった。

また、似田貝（1994）によれば、1960年代後半から展開されたさまざまな住民運動（公害反対運動、環境擁護運動、生活施設や公共サービス要求運動）は、「都市の重要な差異化の共同化の論理を形成している（1994：165）」。

しかし、「1970年代後半には逆に異質性の排除の共同化の運動が姿をあらわした（1994：165-6）」という。具体的には、「老人福祉施設から精神薄弱者福祉施設、保育所施設などの社会福祉施設（1994：166）」、1980年代になると「自閉症者施設、福祉作業所、心身障害相談センター、養護施設（1994：

(25) この問題提起は、「主体形成の問題」と「具体的契機」を構造化して「因果関係を明らかに」し、「変革理論への系論としての運動論」を「構築」することを目的としている（1976：5）が、松原・似田貝による問題提起を契機としてさまざまな研究がおこなわれたことに鑑み、この問題提起の目的は達成されつつあると言えるだろう。

(26) このマンション建設反対運動は、主な争点である建築物の高さについて、建築基準法を補足する「基準」による「地盤面」の設定方法を、地域の事情に応じた条例で制限することもおこなった（条例改正）。というのも、当該マンションは、「建物（マンション）周囲の一部に擁壁を設けて土を盛り、計算上の地盤面を『意図的に』嵩上げ（「環境破壊マンション建設反対の会」有志 2009：22）」していたためである。なお、この条例改正請求は否決されたが、当該マンション竣工後、市の「基準」が改正され、「同マンションは『既存不適格』同等の扱いとな（「環境破壊マンション建設反対の会」有志 2009：23）」った。

166)」へとひろがった⁽²⁷⁾。運動者側の「共同化」により、「差異」が「排除」へと転換されるのが、社会福祉施設の建設反対運動の特徴である。

古川孝順・庄司洋子・三本松政之(1993)によれば、児童福祉施設の中に保育園を含めていない点には注意を要するが、児童養護施設の建設反対運動が起きた主な要因を、

- ① 法人理事長、理事、施設長、施設職員が「よその(1993:54)」である
- ② 用地取得に「苦労(1993:54)」をしている
- ③ 「流入人口が多く、新旧住民が混在し、地元有力者を中心とした結束が強い部分と、他人の事には無関心な部分という二面性のある地域(1993:55)」である

としている。庄司洋子は、建設反対運動について、「主体間コンフリクト」と「主体内コンフリクト」に分類し、「実際には……内的なコンフリクトが克服されていくプロセスをも考慮した施設—地域関係の発展的な在り方というものを考えていくべきであろう(1993:179-80)」と述べる。

4-2 保育園建設反対運動

次に、保育園建設反対運動に絞って検討を行う。

2016年4月に開園を予定していたのに中止・延期された認可保育所などが、主要82自治体のうち15自治体で計49園あったという⁽²⁸⁾。

保育園建設に反対する立場からすると、以下のような反対理由が挙げられる。

- ① 場所利用:「自由に使えた場所を奪われる(前田 2017:132)」
- ② トップダウンへの反感:「突然の話で事前説明もない(前田 2017:132)」
- ③ 視野・視線:「保育所から覗かれてプライバシーがなくなる」
- ④ 砂埃・落ち葉:「園庭の砂や落ち葉が飛んでくる(前田 2017:132)」
- ⑤ 臭害:「調理室の匂いが心配(前田 2017:132)」,「調理室から臭いが出るのでは(『朝日新聞』2016.6.12)」
- ⑥ 騒音:「子どもの声がうるさい(前田 2017:132-3)」,「静かな地区なのに子どもの声でうるさくなる(『朝日新聞』2016.6.12)」,「子どもの声がうるさいのではないかとの不安(境治 2016)⁽²⁹⁾」
- ⑦ 路上駐車:「送迎の車が路上駐車して危険(前田 2017:133)」
- ⑧ 立ち話:「送り迎えの親の立ち話が迷惑(前田 2017:133)」
- ⑨ 地価:「結果として地価が下がる(前田 2017:133)」
- ⑩ 交通事故の恐れ:「通学路で子供がたくさん通るのに、保育園の送迎で車や自転車の通行量が増えては危険だ(『朝日新聞』2016.6.12)」,「道が細い割にクルマが多いので事故に繋がらないかとの心配(境 2016)」

(27) 似田貝によれば、「こうした反対運動の事例に通底しているのは、常人(と人々が思念している)以外の人々を、地域社会から排除している事実である(1994:166)」。

(28) 『朝日新聞』2016.6.12朝刊。主要82自治体とは、20政令指定都市・東京23区・2015年4月時点で待機児童が100人以上いた39市町。中止・延期の理由として最も多かったのは、地中にある障害物の撤去などの「工事の遅れ」だった。「住民との調整」は2番目に多く13園あり、影響のあった定員は計1006人。

(29) 「子どもの声」への具体的対応については、橋本(2017)に詳しい。橋本は、保育園側は「確認申請のやり直しに繋がる対策には応じられない」ことから、「事前協議システム」の必要性を提示している。

これらの反対理由に対しては、住民説明会の複数回開催といった対応がなされる傾向にある。2003年から2007年まで横浜副市長を務めた前田正子は、「保育所が地域に受け入れられ、子どもたちが地域の人々に見守られながら育つためには、①運営事業者、②設計・建築事務所、③行政、④保護者、⑤地域の人々の5者の協力が重要である（前田 2017：135）」という。この「協力」には、建設前や建設中に加え、建設後の「協力」も含まれる。

5 杉並区久我山東原公園の事例

5-1 杉並区の待機児童解消対策とその影響

3-1で述べたように、杉並区では、2013年2月22日に子どもが保育園に入れなかった保護者による異議申立てが行われた⁽³⁰⁾。他の自治体においてもこのような異議申立てが起きる中、杉並区は2016年度に待機児童をなくすことを目的として、区長が「すぎなみ保育緊急事態宣言」を出し、「待機児童解消緊急対策」を講じた。2017年6月1日「待機児童解消緊急対策の結果」によれば、待機児童数は2013年の285名から一旦減少したのち、2017年には500名超へと急増する予測が立てられたが、この「待機児童解消緊急対策」により認可保育園の定員数は1937名分増加し、2017年4月の待機児童数は29名へと減少したという⁽³¹⁾。

この、「待機児童解消緊急対策」により、2016年5月に保育園新設の計画が発表され、久我山東原公園もその対象の一つとなった。

同時期に保育園の新設が計画されたのは、「緊急対策第1弾」（当初計画に加え4箇所の新設計画、合計1079名分）⁽³²⁾、「緊急対策第2弾」（11箇所の新設計画、合計1141名分）⁽³³⁾であった。その中で、公園の転用計画といえるのは、（1）久我山東原公園、（2）向井公園、

（3）高井戸みどり公園、（4）井草地域区民センター中庭の4箇所である。開設年月日と住所の照合作業より、2019年3月時点において、（1）久我山東原公園には「ポピンズナーサリースクール久我山⁽³⁴⁾」が、（2）向井公園には「あい保育園下井草⁽³⁵⁾」が、（3）高井戸みどり公園には「まなびの森保育園高井戸⁽³⁶⁾」が、（4）井草地域区民センター中庭には「にじのいるか保育園杉並井草⁽³⁷⁾」が建設されている。

(30) 『AERA』2013.3.18号。

(31) 杉並区公式ホームページ（2019年3月31日取得、<http://www.city.suginami.tokyo.jp/guide/kosodate/hoikutaikikaisyou/h28/1029397.html> <http://www.city.suginami.tokyo.jp/guide/kosodate/hoikutaikikaisyou/1036709/1033279.html>）。

(32) 杉並区公式ホームページ（2019年3月31日取得、<http://www.city.suginami.tokyo.jp/guide/kosodate/hoikutaikikaisyou/h28/1029328.html>）。

(33) 杉並区公式ホームページ（2019年3月31日取得、<http://www.city.suginami.tokyo.jp/guide/kosodate/hoikutaikikaisyou/h28/1029330.html>）。

(34) 公園の住所は杉並区久我山5-12、保育園の住所は杉並区久我山5-12-23、開設年月日は2017年4月1日。杉並区公式ホームページ（2019年3月31日取得、<http://www.city.suginami.tokyo.jp/shisetsu/kosodate/shiritsu/1031618.html>）。

(35) 公園の住所は杉並区下井草3-13、保育園の住所は杉並区下井草3-13-5、開設年月日は2017年4月1日。杉並区公式ホームページ（2019年3月31日取得、<http://www.city.suginami.tokyo.jp/shisetsu/kosodate/shiritsu/1031606.html>）。

その中で、(1)の久我山東原公園については、杉並区による説明会を契機に公園の存続を求める動きが現れた。地元の久我山東自治会の副会長は、同公園から360メートル以内にすでに4つの保育園があるとした上で、「子どもの声がうるさいとかの反対ではない。地元は保育所を受け入れてきたが、この公園だけは特別なんです」とする⁽³⁶⁾。

保育園建設反対運動を数多く取材してきたという境治(2016)によれば、この運動には二つの特徴がある。第一に、運動の多くは、「更地の土地や使われていない建物があり、そこに保育園を建てる計画に対してのものだった」が、東原公園の公園転用問題は、「すでに人々が使っている場所」を転用するという特徴があるという。なかでも公園は「コミュニティを形成する」場所であるため、「かなり特別な意味を持つ場所」であるとする。第二に、説明会に参加した人数と建設反対の署名の数が多いという特徴があるという。境がこの時期に取材した説明会では、参加者は40名～50名程度が多かったが、こちらの説明会には300名程度が集まった。また署名の数も、境の経験では「600名がいいところ」であったが、こちらの署名数は2750名分⁽³⁹⁾と多く、他の反対運動とは「規模がまったく違う」とする。

結果的に当該公園は、計画通り保育園へと転用されたが、新設計画の実現過程において、保育園と地域の共存へ向けて、事業者側(私立保育園のため)・区側と住民側による意見交換が行われた。

5-2 理論的ディレンマ

公園存続のため、保育園建設反対運動の起きた東原公園は、経緯住民の請願により設置されたという。

「何よりも子どもたちのことを考えての反対運動なのです。この公園は単なる遊び場ではありません。みんなで過ごすために育ててきた場所なんです。」と宇田川さんは訴える。昔はこの近辺に広い公園がなく、22年前に保育園に子どもを通わせていた親たちが中心になって公園をつくってほしいと願い出てできたのが東原公園なのだそう(境 2016)。

当時(22年前)の保育園児の保護者達は、区へ要望して久我山東原公園の新設を実現した。これにより、コミュニティ形成の場が作られるとともに、他の用途の可能性は一旦消滅した。公園新設という形で新たに制度化されることにより当該の諸課題は解決されたが、「新たな制度」は、制度化された瞬間に「既存の制度」となり、似田貝(2001:45)により明らか

(36) 公園の住所は杉並区高井戸西1-9、保育園の住所は杉並区高井戸西1-9-4、開設年月日は2017年4月1日。杉並区公式ホームページ(2019年3月31日取得、<http://www.city.suginami.tokyo.jp/shisetsu/kosodate/shiritsu/1031619.html>)。

(37) 公園の住所は下杉並区井草5-7、保育園の住所は杉並区下井草5-7-19、開設年月日は2017年4月1日。杉並区公式ホームページ(2019年3月31日取得、<http://www.city.suginami.tokyo.jp/shisetsu/kosodate/shiritsu/1031615.html>)。

(38) 『朝日新聞』2016.6.4 朝刊。

(39) 『朝日新聞』2016.6.7 朝刊では、署名の数は3300名分となっている。

にされているように、制度化において運動者には「理論的ディレンマ」が生じうる⁽⁴⁰⁾。

20 年余りの時間を経て、久我山東原公園という「既存の制度」は、保育園新設に際して地域に不可欠な既存資源として見なされるようになった一方で、保育園の新設を進める立場にとっては壁となった。上述の「理論的ディレンマ」が時間を経てなお生じうることを示す事例である。

6 おわりに

本稿は、第一に、保育園に入園できない待機児童の生じる構図を明らかにすること、第二に、保育園建設を進める動きと保育園建設に反対する動きの内実とその意味を明らかにすることを目的とした。

少子高齢化に伴う生産年齢人口の相対的・絶対的不足や、個人の経済的・社会的自立志向を背景に、平成 30 年の人口動態統計の年間推計によれば、1 年間の出生数は 92 万 1 千人と、3 年間連続して 100 万人を下回った。一方で、厚生労働省によれば、待機児童数は年間で最も少ない年度当初の 4 月時点でも 2 万人を超えていて、増加の一途を辿っている。2 と 3 にて、まずこの点について詳細を明らかにした。

この現状に対応すべく、既存保育園の定員増員や育休退園に加え、保育園の新設も取り組まれているが、新設にあたっては、建設反対の動きが生じることがある。3-1、4 と 5 にて、この動きの中でも特徴的な東京都杉並区の事例を用いて、地域社会との関係について検討を行い、住民運動論における運動者の「理論的ディレンマ」が時間を経てなお生じうることを明らかにした。

保育園に入園できないことを示す通知（「保育所入所不承諾通知書」）に対する異議申立ての背景と、その結果としての保育園新設計画をめぐる地域社会の動きについて考察したが、新設される保育園が地域と共存するためには、橋本典久（2017）のいうように、計画段階からともに作り上げていくことも重要な要素となるだろう。また、前田が「子どもたちにとって、地域の人々の見守りは欠かせない。散歩の時に地域の人から声をかけてもらうことも、子どもたちには素敵な経験なのだ（前田 2017：136）」というように、建設後の関わり方についても同じく重要な要素となる。これらの点については、次の機会に検討を行いたい。

〔参考文献〕

- 橋本典久, 2017, 「保育園建設反対問題への対応はどうあるべきか」『季刊教育法』195: 108-117.
古川孝順・庄司洋子・三本松政之編, 1993, 『社会福祉施設—地域社会コンフリクト』誠信書房.
猪熊弘子, 2014, 『「子育て」という政治 少子化なのになぜ待機児童が生まれるのか?』角川新書.
伊是名勝子, 1998, 「豊中の『おひさま保育園』建設運動のとりくみから」『季刊保育問題』

(40) 似田貝は、この課題について、〈個の生の「他ならなさ uniqueness」複数性への配慮〉(2001: 49) を提示する。

- 研究 170 号』新読書社, 291-294.
- 「環境破壊マンション反対の会」有志, 2009, 『マンション建設紛争 小市民の奮闘記』環境破壊マンション反対の会.
- 小林美希, 2015, 『ルポ 保育崩壊』岩波新書.
- 厚生労働省, 2018, 「平成 30 年 (2018) 人口動態統計の年間推計」.
- 厚生労働省, 2017, 「平成 29 年 (2017) 人口動態統計」.
- 前田正子, 2017, 『保育園問題 待機児童, 保育士不足, 建設反対運動』中公新書.
- 松原治朗・似田貝香門編著, 1976, 『住民運動の論理』学陽書房.
- 似田貝香門, 1994, 『都市社会とコミュニティの社会学』放送大学教育振興会.
- 似田貝香門, 2001, 「市民の複数性—今日の生をめぐる〈主体性〉と〈公共性〉—」『地域社会学年報第 13 集 市民と「地域」—自己決定・協働, その主体』ハーベスト社.
- 似田貝香門・梶田孝道・福岡安則編, 1986, 『リーディングス 日本の社会学 10 社会運動』東京大学出版会.
- 野村恭代, 2013, 『精神障害者施設におけるコンフリクト・マネジメントの手法と実践—地域住民との合意形成に向けて』明石書店.
- 庄司洋子, 1993, 「施設—地域コンフリクトの現代的意義—ポスト「施設社会化」時代の社会福祉施設」, 古川孝順・庄司洋子・三本松政之編, 『社会福祉施設—地域社会コンフリクト』誠信書房.

[参考 URL]

- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課, 2016, 「保活の実態に関する調査の結果」, 厚生労働省, (2018年3月4日取得, http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/160520hokatsu-chousa-report_1.pdf).
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局 保育課, 2016, 「第 1 回 保育所等利用待機児童数調査に関する検討会」資料 4, 厚生労働省, (2018年9月10日取得, <https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/0000137591.pdf>).
- 厚生労働省政策統括官付参事官付社会統計室, 2016, 「平成 28 年 社会福祉施設等調査の概況」, 厚生労働省, (2018年3月4日取得, <http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/fukushi/16/dl/gaikyo.pdf>).
- 内閣府, 2014, 「子ども・子育て支援新制度説明会資料 1『保育の必要性の認定について』」, 内閣府, (2018年3月4日取得, <http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/administer/setsumeikai/h260124/pdf/sl-1.pdf>).
- 杉並区公式ホームページ <http://www.city.suginami.tokyo.jp>
- 所沢市ホームページ <http://www.city.tokorozawa.saitama.jp>
- 境治, 2016, 「杉並区の保育園問題。公園転用への反対は住民のエゴではない。」, Yahoo!JAPAN, 2016年6月6日, (2018年3月31日取得, <https://news.yahoo.co.jp/byline/sakaiaosamu/20160606-00058501/>).

(2019.4.23 受稿, 2019.5.31 受理)

〔抄 録〕

本稿の目的は以下の二つである。第一に、保育園に入園できない待機児童の生じる構図を明らかにすること、第二に、保育園建設を進める動きと保育園建設に反対する動きの内実とその意味を明らかにすることである。

少子高齢化に伴う生産年齢人口の相対的・絶対的不足や、個人の経済的・社会的自立志向を背景に、平成30年の人口動態統計の年間推計によれば、1年間の出生数は92万1千人と、3年間連続して100万人を下回った。一方で、厚生労働省によれば、待機児童数は年間で最も少ない年度当初の4月時点でも2万人を超えていて、増加の一途を辿っている。本稿は、まずこの点について詳細を明らかにした。

この現状に対応すべく、既存保育園の定員増員や育休退園に加え、保育園の新設も取り組まれているが、新設にあたっては、建設反対の動きが生じることがある。本稿は、この動きの中でも特徴的な東京都杉並区の事例を用いて、地域社会との関係について検討を行い、住民運動論における運動者の「理論的ディレンマ」が時間を経てなお生じうることを明らかにした。

〔論 説〕

総合的な学習(探究)の時間の推進・充実に関する促進要因の検討 —教員の特性に焦点をあてて—

川 崎 知 己

I 本研究の目的

平成10・11年の学習指導要領改訂で、新しい学習の時間として、総合的な学習の時間が創設された。その後、平成15年の部分改訂、平成20・21年の改訂を経て、今回の平成29・30年の学習指導要領の改訂に至るまで、年間授業時数の減少はありながらも、総合的な学習の時間の趣旨は一貫している。すなわち、変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることなどをねらいとしてきた。つまり、総合的な学習の時間で児童生徒に培う力は、思考力・判断力・表現力等が求められる「知識基盤社会」の時代においてますます重要な役割を果たすものであると言える。

平成20・21年度改訂の学習指導要領では、総合的な学習の時間を、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習とすると同時に、探究的な学習や協同的な学習とすることが重要であることが明示された。特に、探究的な学習を実現するため、「㊦課題の設定→㊧情報の収集→㊨整理・分析→㊩まとめ・表現」の探究のプロセスを明示し、学習活動を発展的に繰り返していくことを重視してきた。

総合的な学習の時間については、基礎知識を軽視しているため、学力低下につながるとの批判もあり、現在は授業時数が削減されていると論じてられていると指摘される(高橋, 2018)面がある。一方、中央教育審議会(2016)は、全国学力・学習状況調査の分析等において、総合的な学習の時間で探究のプロセスを意識した学習活動に取り組んでいる児童生徒ほど各教科の正答率が高い傾向にあること、探究的な学習活動に取り組んでいる児童生徒の割合が増えていることなどが明らかになっていること、総合的な学習の時間の役割はPISAにおける好成績につながったことのみならず、学習の姿勢の改善に大きく貢献するものとしてOECDをはじめ国際的に高く評価されていることなどの成果を論じている。

しかしながら同時に、中央教育審議会(2016)は、総合的な学習の時間と各教科等との関連が不十分な学校がある、学校により指導方法の工夫や校内体制の整備等に格差があるなど、総合的な学習の時間への取組について、未だに、学校間格差を指摘している。また、探究のプロセスに関する視点として、探究のプロセスの中でも「整理・分析」「まとめ・表現」に対する取組が十分ではないという課題を指摘している。さらに、高等学校においては、総合的な学習の時間が、本来の趣旨を実現できていない学校もあることや、小・中学校の取組の成果の上に高等学校にふさわしい実践が十分展開されているとは言えない状況を指摘している。

そこで、今回の改訂では、総合的な学習の時間においては、「探究的な学習の過程を一

層重視し、各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活において活用できるものとするとともに、各教科等を越えた学習の基盤となる資質・能力を育成する」ことが明示され、高等学校においては、「総合的な学習の時間」から、「総合的な探究の時間」へと名称変更した。

このような経緯から、創設20年を超えても、総合的な学習の時間については、その教育活動の意義や重要性は、一層重要性を増している認識はありながら、児童生徒への教育を直接担う、学校教育の場での取り組みには、課題が山積していることがわかる。

そこで、総合的な学習（探究）の時間で、本来の趣旨を実現できる教育活動を展開できる教員側の促進要因について、探索的に明らかにすることを本研究の目的とする。

なお、本稿の記載として、学校教育において児童生徒の教育を司る者について「教員」という文言を用いるが、先行研究等で原文が「教師」という文言で記載されているものに関しては、原文どおり「教師」と記載する。

Ⅱ 総合的な学習の時間のこれまでの経緯

総合的な学習（探究）の時間において、本来の趣旨を実現できる教育活動を展開できる教員側の促進要因について探る前段階として、まず、総合的な学習の時間についての経緯を概観する。

1 平成10・11年学習指導要領改訂における「総合的な学習の時間」

「総合的な学習の時間」は、第15期中央教育審議会第1次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（平成8年7月19日）において新設が提言された。同答申は、ゆとりの中で生きる力を育むことを示したものであり、生きる力とゆとりを育む学校づくりを目指したものである。この「生きる力」は、いかに社会が変化しようとも、「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」「たくましく生きるための健康や体力」を重要な要素として挙げ、ゆとりの中で生きる力を育む観点から、完全学校週5日制の導入と教育内容の精選化が必要とされた。それ以降の学校教育においては、「『生きる力』の育成を基本とし、知識を一方的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが、自ら学び、自ら考える教育への転換を目指す」必要のあることが指摘され、その解決策の一つとして「総合的な学習の時間」の特設が提言され、学習指導要領で新設された。この時間の特徴の一つは、「各教科のように内容を規定しない」ことであったことから、教育活動を実施するにあたっては、「単元やテーマ」を各学校が設定していく必要があった。

久我（2017）は、この経緯について次のように論じている。

「総合的な学習の時間の実施にあたっては、各学校が試行錯誤している間に、当初のねらいから外れていくところも出始め、『遊ばせているだけ』との批判や学力低下論争が起こった。2001年1月の『21世紀教育新生プラン』では7つの重点戦略が掲げられ、戦略の一番目に『わかる授業で基礎学力の向上を図ります』と宣言。『脱ゆとり』論は勢いを増し、実施責任者である文部科学大臣からの見直し発言が表明されると、知識注入型の学

習への逆戻りの勢いは強くなった。学習指導要領の次の改訂を待つことなく、各教科時間と教科内容の見直しが始まり、『総合的な学習の時間』への期待や意欲はそがれる結果となった。」

こうした中、文部科学省（2008）は、本格実施以降、総合的な学習の時間の成果は一部ではみられていたとしながらも、①各学校において目標や内容を明確に設定していない、②必要な力が生徒に付いたかについて検証・評価を十分に行っていない、③教科との関連に十分配慮していない、④適切な指導が行われず、教育効果が十分に上がっていないなどを課題として指摘した。

そこで、2003（平成 15）年に学習指導要領の一部が改訂され、各学校において総合的な学習の時間の目標及び内容を定めるとともに、この時間の全体計画を作成する必要があることなどが示された。

2 平成 20・21 年学習指導要領改訂における「総合的な学習の時間」

2008（平成 20）年の学習指導要領では、総合的な学習の時間の教育課程における位置づけを明確にし、各学校における指導の充実を図るため、平成 10・11 年改訂学習指導要領では、総則において定められてきた総合的な学習の時間の主旨やねらいなどについて、総則から取り出し、新たに小学校は第 4 章、中学校は第 5 章として位置づけ、内容の取扱いについて示されることになった。しかし、「総合的な学習の時間」は、創設以来、目標・内容を各学校で定めることになっている点についての変更はなかった。

この間、3 年ごとに行われる OECD・PISA 調査においては、2009 年以降、得点、順位とも向上を示した。この要因については、OECD 教育局長の見解として、「…学力の回復は総合学習の貢献が大きい」ことについて論じた中教審教育課程部会の資料（5）がある。また、「平成 28 年度全国学力・学習状況調査の結果」においても、「総合的な学習の時間」で探究のプロセスを意識した学習活動に取り組んでいる児童・生徒ほど各教科の正答率が高い傾向にあること、探究的な学習活動に取り組んでいる児童・生徒の割合が増えていることなどを文部科学省は分析した。

このような経緯から、久我（2017）は、「総合的な学習の時間」が見直され始めたと論じる。

3 平成 29・30 年学習指導要領改訂における「総合的な学習（探究）の時間」

平成 29・30 年学習指導要領改訂では、総合的な学習（探究）の時間においては、探究的な学習の過程を一層重視し、各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活において活用できるものとするとともに、各教科等を越えた学習の基盤となる資質・能力を育成するとされた。そして、総合的な学習の時間の目標を、「探究的な見方・考え方」を働かせ、総合的・横断的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成することを目指すものであることと明確化された。また、学習内容、学習指導の改善・充実に関しては、①総合的な学習の時間の目標を踏まえた探究課題を設定するとともに、課題を探究することを通して育成を目指す具体的な資質・能力を設定すること、②探究的な学習の中で、各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活の中で総合的に活用できるものとなること、③教科等を

越えた全ての学習の基盤となる資質・能力を育成するため、課題を探究する中で、協働して課題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめたり表現したりする学習活動（比較する、分類する、関連付けるなどの、「考えるための技法」を活用する）、コンピュータ等を活用して、情報を収集・整理・発信する学習活動（情報手段の基本的な操作を習得し、情報や情報手段を主体的に選択、活用できるようにすることを含む）が行われること、④自然体験やボランティア活動などの体験活動、地域の教材や学習環境を積極的に取り入れること、⑤プログラミングを体験しながら論理的思考力を身に付ける学習活動を行う場合には、探究的な学習の過程に適切に位置付くようにすることが示された。

これまで見てきたように「総合的な学習の時間」については、国際学力調査等の結果等からのエビデンスに基づく成果が検証されている。また、「総合的な学習の時間」が児童生徒に培おうとしている資質能力や、本学習の目指すべき方向性については、論をまたない。

しかし、「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめ（総合的な学習の時間）（中央教育審議会教育課程部会、2016）」の資料でもその課題として「一部の学校（特に中学校・高等学校）において、『ねらいや育てたい力が不明確で、児童生徒自身が、何のために活動を行い、何を学んだか自覚できていない。』『補充学習のような専ら教科の知識・技能の習得を図る教育が行われたり、学校行事と混同された実践が行われたりしている。』といった事例が見られる。」という記述がなされている。

なぜ、創設20年たっても、なお、学校間格差が顕著であるか、総合的な学習の時間に本来の目指すべき教育活動がなされない学校があるかに注目する必要がある。

そこで、次に、総合的な学習の時間の推進・充実について、疎外要因と促進要因についての先行研究を概観したい。

Ⅲ 総合的な学習の時間の推進・充実の阻害要因と促進要因に関する先行研究

1 総合的な学習の時間の推進・充実の阻害要因に関する先行研究

総合的な学習の時間の推進・充実に学校間格差があることに着目して、その疎外要因に関する先行研究には、次のような研究がある。

井上（2002）は、国公私立中学校対象に調査し、私立と公立中学校の視点から「総合的な学習の時間」の現状分析・考察をした。そこでは、「学力低下につながるのではないかという不安」や「中高一貫私立校における受験カリキュラムとの対峙」などといった中学校の教科の壁や受験の壁が障害として存在すると論じている。また、学校全体で取り組む体制の構築、質の高い教育内容の創設と継続性、研究会の参加等による教員のスキルアップ、評価方法についての課題を挙げている。

大野（2004）は、大阪府のある自治体の公立小中学校を対象に、総合的な学習の時間の実施状況を調査し、次の結果を得た。実施上の困難点として、調べ学習などで児童をグループ分けした場合など、教員一人に対して複数の学習集団が存在することになり、児童の安全確保や教員の負担の問題等の「教師・人材不足」と「時間的問題」、「評価方法」、児童の興味関心に基づきながら「何を学ばせたいか」、その題材は児童にとってどのような意味があるのかを教員自身が考えることが不十分であるなどを意味する「テーマ設定」といっ

た問題点を見出し、学校の組織や体制づくり、教員の指導力の向上等が課題であると論じた。

三木他（2005）は、文部科学省の研究開発学校指定校 23 校の中学校の実践事例の報告（文部科学省、2000）を元に、総合的な学習の時間の実施上の課題を次のように分類した。すなわち、①生徒が自分の興味関心に基づいて適切な課題を設定する困難さ、②課題を解決するために活動しているという課題意識を持たせることの困難さ、③グループ内、グループ間、異年齢集団間の活動の際の、生徒の相互作用の困難さ、④生徒の主体的な学習を尊重しつつ学習を支援する教師の働きかけの困難さ、⑤情報収集や発表のためにインターネットやコンピュータ活用を指導支援する教師の知識や技術の習熟の課題、⑥教師集団による協働体制、⑦評価方法の確立、である。

寺西（2005）は、総合的な学習の時間の運営にあたっての学年教師間の「協同」のための話し合いの場やカリキュラムづくりなどのシステムや体制が無いことが阻害要因になることを指摘している。すなわち、特定の教師に「お任せ」して、年間を見通した実践や「単元」が構想されていない、教科書がない「学習」であることからの軽視の現状等を問題点として上げ、「教師の意識改革」と「総合的な学習の時間のカリキュラムや実践づくりのための組織や体制づくり」の必要性を提唱している。

水口（2015）は、公立学校については、総合的な学習の時間について、理念が先行して準備が不足する中で、学習指導要領に縛られる形式的な授業展開が横行したこと、私立学校では、受験準備教育先行の社会状況でのカリキュラム編成が課せられる中で、独自性を放棄して教科学習に特化したカリキュラムを編成せざるを得なくなってきたことを阻害要因として考察した。その結果として「学力低下論争」を契機に「総合学習無用論」が続出し、行事等への置き換えが頻発していったと分析している。また、日本の学校教育が上級学校になるほど「教科の枠」にとらわれている点を指摘し、「独自教育の困難さ」を論じている。

村井（2015）は、教師の力量についての研究において、総合的な学習の時間の指導において自分が身に付いていないと意識している教師の割合が多いのは「環境設定力」（人的環境（外部講師）やメディア環境（ICT）などの学習環境を整えて具体化する力）であると論じている。また、村井（2015）は、教師の意識についての調査結果から、肯定的な要因と否定的な要因を概念化し、両者に共通するものは「教師の裁量」であることを見出した。さらに村井（2016）は、「評価の方法」について、ポートフォリオ評価やパフォーマンス評価などの評価方法について学びたいと意識する教師は多いが、校内での勉強会や研修会の機会が少ない点を疎外要因として指摘し、勉強会や研修会の必要性を論じている。

久我（2017）は、これまでの先行研究に基づき、教師の指導力、特に子供が課題設定や課題解決に困っている場合にどのようにアドバイスするのか、グループの活動の支援等の指導力と、教師や人材の確保、時間の確保、人的環境（外部講師）やメディア環境（ICT）などの学習環境が整っていない環境設定力、中学校・高校にある教科の壁、受験の壁を、「総合的な学習の時間」の展開を阻む大きな要因として導き出した。

2 総合的な学習の時間の推進・充実の促進要因に関する先行研究

一方、総合的な学習の時間の推進・充実の促進要因については、次の先行研究がある。

加藤（1999）は、総合的な学習の時間においては、教科指導には求められなかった「学

びの場面を見いだす力、見いだした学びの場面を活用する力、学習活動の中に学びの場面を埋め込んでおく力」が求められると指摘している。

中島ほか(1999)は、金沢市内の小学校の総合的な学習の時間の授業実践を分析し、「外部人材とのアクセス力、授業反省力、長期的授業プランニング力」などの力量が求められると報告している。

稲垣(2000)は、総合的な学習の時間について、「何のために、何を選び、どのように教えるのか、そして、そこで行われる学習は、その子供にとって、どのような意味があるのかを問い、吟味する」教師側の力量が促進要因であると指摘している。

村井(2002)は、小学校教師を対象に、総合的な学習の時間の学習に必要な力量についてのアンケート調査を行い、学習過程に対応した教師の力量として次の6つに定義した。すなわち、①単元設計力(単元計画を立てたり学習指導案を作成したりする能力)、②課題分析力(子供たちが解決すべき課題の予想とその価値性について分析する力)③環境設定力(人的環境やメディア環境などの学習環境を整えて具体化する能力)、④学習評価力(子供たちの自己評価や相互評価の方法について具体化できる力)、⑤状況把握力(学習が展開・進行する過程で学習状況を把握して対処する力)、⑥授業評価力(自らの授業を評価する観点を明確にして評価と考察を行う力)である。

藤田(2005)は、新潟県と長野県の全公立高等学校を対象として、総合的な学習の時間の実施状況を、内容、実施体制、教師の意識の3点から質問紙調査を実施した結果、学校規模の小ささ、普通科より専門学科、戦前に創立された伝統校(普通科)が促進要因であることを明らかにし、「教師の意識や熱意に還元しがちな問題であるが(中略)教師個人ではいかんともしがたい要因と関係している」ことに注目すべきであると論じている。

総合的な学習の時間の推進・充実に当たり、その阻害要因についての研究からは、教科の壁・枠、受験の壁といった教員の意識面、教員不足、時間的問題、人的環境(外部講師)やメディア環境(ICT)などの学習環境の未整備といった物理的側面、教員のスキル、指導力、評価能力、環境設定力といった教員の力量・指導力面、カリキュラムや実践のため学校全体で取り組む組織体制、協力体制の未構築といった学校組織面が導き出された。

しかしながら、教員の力量・指導力以外の阻害要因については、一教員が個人として努力して働きかけていくことは、なかなか課題解決が困難なことが多い。また、このような阻害要因があっても、総合的な学習の時間を本来の趣旨に基づいて充実した教育活動を実践している教員もいる。それを踏まえた場合、当然、教員の力量・指導力は大きな意味をもつが、先行研究のなかでは培うべき力量・指導力の具体的なものは、明らかにされていない。

促進要因についてみると、村井(2002)の、①単元設計力②課題分析力③環境設定力④学習評価力、⑤状況把握力⑥授業評価力の6つの力に集約されるように、教員の力量・指導力が大きいことが考察できる。つまり、環境面が整っていても、児童生徒に直接関わる教員に、総合的な学習の時間の充実の成否がかかっているということである。ただし、これらの先行研究は、総合的な学習の時間を開始した当時のものであるもので、20年経過した現在でも、同じ力量・指導力が求められるのか、さらに異なる力が求められるかを明らかにした研究はない。

創設 20 年たっても未だ学校間格差を指摘され、平成 20・21 年の改訂では、思考力・判断力・表現力等が求められる「知識基盤社会」の時代においてますます重要な役割を果たすとして、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習とともに、探究的な学習や協同的な学習とすることが明らかにされたにもかかわらず、探求段階の不十分さの指摘を踏まえて改訂された新学習指導要領において、総合的な学習の時間を推進・充実する促進要因を探ることは、教育活動の充実にとって重要である。総合的な学習の時間の推進状況については、学校間格差が指摘されていることを踏まえると、学校における組織体制、校長など学校管理職の学校経営、児童生徒の教育に直接携わる教員の個々人にも、その要因があることが推測される。また、総合的な学習の時間を推進する学校管理職の学校経営方針や計画が明確であり、組織体制があったとしても、児童生徒が、「何ができるようになるか」、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」、児童生徒に「何が身に付いたか」、「児童生徒一人一人の発達をどのように支援するか」ということ、つまり、教育内容に息を吹き込むのは、児童生徒の教育に直接携わる教員の個々人であり、その影響は多大である。このようなことから、総合的な学習の時間の促進要因を探るにあたって、教員個人の特性に焦点をあてて人材育成をしていくことは、極めて重要であると考ええる。しかし、このような観点での研究は、村井（2002）の研究以降は、ほとんど見られない。また、村井（2002）の指摘する必要な力量は、総合的な学習の時間が始まった当初のものであり、それが現在も同様であるのか否かについても、調査することは重要であると考えた。

そこで、本研究では、総合的な学習（探究）の時間の促進要因について、教員の特性に焦点化して、どのような特性をもった教員が促進要因になり得るのか、探索的に明らかにし、今後の教員の力量・指導力向上に向けて、指導・育成の観点として提言する。

Ⅳ 方法

1 研究の方法

上記の目的を達成するにあたり、本研究では質的研究の一手法である修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、「M-GTA」と記す。）の手法を用いることとした。その理由として、①本研究の対象となる総合的な学習の時間を、自ら教員として推進・充実させ、教育実践の実績が論文等としてあり、同時に、教育行政や学校管理職の立場から教員を授業観察し、指導助言等に当たる経験のあった学校管理職等のデータを多数集めることは困難であるため、本研究は量的な研究には適しておらず、むしろ少数事例ではあっても、自らの児童生徒への教育実践と、教員への指導育成経験を通して得られた豊かなデータを、それに適した質的研究の方法で分析することが適当であること、②本研究では、総合的な学習の時間を推進・充実できる教員の促進要因を明らかにし、教員の指導育成にあたっての有用なモデルを構築するために、実際に自らの教育実践と教員への指導育成経験の視点から分析することを目的としており、そのためには対象者の語りをデータとして分析する M-GTA の方法が適していること、③従来の事例研究やライフヒストリー研究の方法ではデータと考察と関係が必ずしも明確ではなく、考察が研究者側の視点に偏る傾向が見られたのに対して、M-GTA は対象者（研究協力者）の語りのデータから、それに基づいた研究結果が導かれるための明確な方法論を有しているため、データと考察との対応関

係が明確であり、考察が研究者側の視点に偏ることを防ぐことができるといったことによるものである。

2 対象者（研究協力者）

本研究においては、教員として、自治体の教育委員会の研究員や国立の教育大学院大学で、総合的な学習の時間を専門的に研究・研修し、学校教育の場で推進・充実させた実績があり、かつ、その後、教育委員会指導主事や校長等学校管理職として、管下の教員の教育実践や授業を観察し、指導・助言・育成等の経験のある校長等8人を対象とした（Table 1）。これらの研究協力者には、本研究の趣旨やプライバシーの保護について説明したうえで、論文の学会誌への掲載について、書面で同意を得ている。

3 研究の手順

(1) 半構造化面接によるインタビュー

研究協力者の指定する校長室または研究室に訪問し、半構造化面接を行った。その際のインタビューガイドは下記のとおりである。そして、その面接記録（ICレコーダーに録音した音声の逐語録）をテキスト化し、それをデータとした。

〔インタビューガイド〕

- i) 総合的な学習の時間が創設されたとき、どのように受け止めたのか。ii) 総合的な学習の時間の教育実践で、児童生徒にどのような力をつけたいと思ったのか。iii) 総合的な学習の時間の教育実践から、児童生徒にどのような力がついたと自覚しているか。iv) 総合的な学習の時間を本来の趣旨に基づいて実施できる教員の特徴、特性、資質能力、経験値、教育観、児童生徒観

(2) M-GTAによる分析

8事例のデータから「分析ワークシート」を作成して概念を生成し、生成された概念からサブカテゴリー、さらには上位カテゴリーを生成した（分析ワークシートの一例をTable 2に示した）。また、それらの関係を表した結果図を作成し、ストーリーラインを作成した。なお、M-GTAにおいては、これ以上データとの関係を見ていっても重要な新

Table 1 研究協力者

| No | 校種 | 現役職 | 性別 | 年齢 | 総合的な学習の時間に関する備考 |
|----|-----|--------|----|----|---------------------------|
| 1 | 小学校 | 小学校 校長 | 男性 | 56 | 教諭時代に指導経験、管理職として教員を育成 |
| 2 | 小学校 | 大学教員 | 女性 | 55 | 指導主事、管理職として指導助言経験 |
| 3 | 中学校 | 中学校 校長 | 男性 | 50 | 教諭時代に指導経験、管理職として教員を育成 |
| 4 | 小学校 | 小学校 校長 | 男性 | 52 | 教諭時代に指導経験、指導主事管理職として教員を育成 |
| 5 | 中学校 | 中学校 校長 | 女性 | 53 | 教諭時代に指導経験、管理職として教員を育成 |
| 6 | 小学校 | 大学教員 | 男性 | 61 | 教諭時代に指導経験、管理職として教員を育成 |
| 7 | 中学校 | 大学教員 | 男性 | 55 | 教諭時代に指導経験、指導主事管理職として教員を育成 |
| 8 | 中学校 | 中学校 校長 | 男性 | 51 | 教諭時代に指導経験、管理職として教員を育成 |

Table 2 分析ワークシートの一例

| 概念名 | 子供が探求できる機会の保障 |
|----------|---|
| 定義 | 総合的な学習の時間を探究活動が保証された時間であるという受け止め方 |
| ヴァリエーション | <ul style="list-style-type: none"> ・総合が、学校としての課題をつくって子供たちに体験活動っていうか、子供たちが探求するっていう機会を保障できるっていうので、すごくありがたかったし、嬉しかったですね。 ・教科で、生徒にじっくり考えさせるとか、調査させるとか、大事なんですよね。でも、実際、それだけの時間をとれないのが現状でしょう。やっとなんかそういうことを時間をとってやれるようになったんだって感じですかね。 ・知識まではつけても、それを活用するとか、活用して、その先の学習をふかめていくってこと、なかなかできなかったですね。時間的な制約もあって、総合的な学習待ってましたって。 ・中学校の教科って、どうしても教え込むことが多くて、何かテーマを追求するってことできない、大事ってわかっていてもね。時間がないし、それに時間をとると他でしわ寄せがくる。だから、テーマ追求はそっち（総合的な学習の時間）でやればいいって思いましたね。 ・教科では、またがちゃって、どっちにも位置づいちゃうものって、あるじゃないですか。教科またがって追求、とか探索することが、（総合的な学習の時間では）堂々とできる。 ・学び方を学ぶっていうか、追求・・・探求のさせ方を、学ばせられる時間が誕生したってことですかね。 |
| 理論メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・教科をまたがって追求することの時間保障 ・探求的な学習の時間を確保・保障 ・教科ではなかなかできないテーマ追求を行うことができる時間 |

（ ）内は、筆者が、内容が明確になるよう追記した。

しい概念、解釈が出てこない状態までデータの「理論的サンプリング」を行うという「理論的飽和化」が必要であるが、本研究においては、分析テーマを「総合的な学習の促進要因としての教員の特性」に絞り、データの範囲を集められた8事例のデータに限定して、その中で「理論的飽和化」を図った。分析においては、筆者の出身大学院の研究者1名、大学院生1名とともに行うことで、妥当性を高めることを試みた。

IV 結果

分析ワークシートを用いて概念を生成したところ、61の概念が生成され、そこから24のサブカテゴリー、さらには9つの上位カテゴリーが生成された（Table 3）。そして、結果図をFigure 1に示した。以下、分析結果を説明する。なお、概念については【 】で、サブカテゴリーについては〈 〉で表し、上位カテゴリーについては《 》で表した。また、研究協力者の発言については「 」で示したが、研究協力者が特定されないよう、発言者については記載していない。なお、「 」内の（ ）は、発言内容が明確になるよう筆者が加筆した。

A 《試行錯誤・探求を教科の制約から解放されて実施できるという受け止め方》

カテゴリーA-1 〈思考錯誤・探求ができる時間〉

総合的な学習の時間の授業を行うにあたって「総合が、学校としての課題をつくって子供たちに体験活動っていうか、子供たちが探求するっていう機会を保障できるっていうので、すごくありがたかったし、嬉しかったですね。」と【子供が探求できる機会の保障】という受け止め方や、「子供たちが試行錯誤繰り返して学びたいことを学んでいくっていうのがやっとできたなって。」と【試行錯誤で学びたいことを学べる】という、総合的な

Table 3 概念・カテゴリー一覧

| カテゴリー | サブカテゴリー | 概 念 | |
|-------------------------------------|-------------------------------|--|--|
| A 試行錯誤・探求を教科の制約から解放されて実施できるという受け止め方 | A-1 思考錯誤・探求ができる時間 | 概念1 子供が探求できる機会の保障 概念2 試行錯誤で学びたいことを学べる | |
| | A-2 教科、教材の制約から解放された時間 | 概念3 教科の教材にし難いものを教材にできる 概念4 教科の枠に縛られないで学べる | |
| B 他教科とは異なる性質の時間という認識 | B-1 前例、固定観念からの脱却 | 概念5 万能な指導法はないという意識 概念6 教科の専門性への固執と子供への責任転嫁からの脱却 概念7 (総合的な学習の時間は) 調べ学習という観念からの脱却 概念8 前例踏襲からの脱却 | |
| | B-2 体験や既習事項を活用した学習展開という認識 | 概念9 教科で学んだことをどう活用するかという発想 概念10 学んだことを活用する、学びたい気持ちを喚起させることが総合的な学習 概念11 本物や実体験を通して学ぶ意義の意識 | |
| C 児童生徒の達成感、生き方への反映を願う教員の思い | C-1 苦悩を乗り越えた達成感の実感 | 概念12 苦勞して乗り越えた先の達成感を実感させたい 概念13 前向きに悩んで、乗り越えた達成感を体感させたい | |
| | C-2 生き方への反映 | 概念14 この子供のこの力を伸ばしたいという教員の思いと熱意 概念15 学んで、自己の生き方に生かして欲しい | |
| D 児童生徒の成長・発達に関する教員の識見 | D-1 目の前の児童生徒の成長への真摯な情熱 | 概念16 子供の成長への情熱と真摯さ 概念17 目の前の子供たちとの真剣勝負 | |
| | D-2 広い視野にたった児童生徒にとって必要な力の把握 | 概念18 広い視野にたって、子供に必要な力、育てたい力を考えられる教員 概念19 学校や教育の世界以外にも興味関心が向く意識 概念20 人生の広いテーマをもっている教員 | |
| E 創造・開発を楽しむ資質 | E-1 好奇心・探求心 | 概念21 新しいものに興味をもてる感性 概念22 探求心・向上心 | |
| | E-2 面白く展開したいと思う教員の意識・発想力 | 概念23 面白いと思う、面白いことをやりたいと思う意識 概念24 面白く展開してやろうとする教員の意識・発想・アイディア 概念25 教育価値があると判断した教(学習)材への熱い思い | |
| | E-3 ゼロから児童生徒と単元創造を楽しむ心 | 概念26 子供と一緒に単元開発 概念27 ゼロからの創造の楽しみ | |
| F 学習活動進行能力 | F-1 児童生徒理解力と生活指導力 | 概念28 児童生徒の把握、児童生徒理解力 概念29 学習以前の生活指導等の徹底 | |
| | F-2 手順、段取りのよさとセンス | 概念30 教員の学習活動に対するモチベーション 概念31 やる気だけではうまくいかない 概念32 教育活動におけるセンスのよさ 概念33 教育活動への手順、段取りが適切にできる力 | |
| | F-3 教育活動の先を見通すビジョン | 概念34 ゴールまでのビジョンを明確化できる力 概念35 教育活動へのイメージの明確さ | |
| | F-4 学習者、学習材の分析能力 | 概念36 子供の活動の先を見通す力 概念37 教材(学習材)、データの分析能力 | |
| | F-5 外とのつながりをつくるコミュニケーション・折衝能力 | 概念38 社交性、外向性 概念39 他の人とつながることができる外部折衝能力 概念40 人に伝わるように伝える力 概念41 相手の話を適切に受け止め、自己の意見を明確に伝える力 | |

川崎知已：総合的な学習（探究）の時間の推進・充実に関する促進要因の検討

| | | |
|----------------------------|-----------------------|--|
| G 特有の指導技術 | G-1 学習活動の動機を高める指導技術 | 概念 42 モチベーションとなる高学年での学習の期待とバージョンアップ 概念 43 体験を通した興味関心の高揚 概念 44 外部の専門家導入でのモチベーションアップ |
| | G-2 課題を設定させる指導技術 | 概念 45 体験を通した意識化から課題を焦点化 概念 46 疑問を投げかけることから課題意識高揚 |
| H 総合的な学習の時間を展開できる講師を育成する環境 | H-1 推進のための整備条件 | 概念 47 校長のビジョンと体制づくり 概念 48 優れた教育実践との出会いの有無の大きさ |
| | H-2 教員の力量向上に必要な人的資源 | 概念 49 自己の生き方、学級経営へのビジョンと具体策と一緒に探索してあげる存在 概念 50 アイディアやノウハウを提供できるアドバイザー的な管理職・先輩格教員の存在 |
| I 学習成果 | I-1 学習者の達成感・成就感等の手ごたえ | 概念 51 小学校で高水準の学習の手ごたえと誇り 概念 52 たいへんな学習を乗り越えた先の面白みの実感 |
| | I-2 学習活動・興味・関心の広がり | 概念 53 調べて学ぶことによる活動の広がり 概念 54 得た知識による興味・関心の広がり |
| | I-3 思考の深まり、思考力の向上 | 概念 55 何度も活動することにより深まる考え 概念 56 成人して感じる物事の捉え方、思考力の相違 |
| | I-4 表現力の向上 | 概念 57 プレゼンの飛躍的向上 概念 58 作文能力・文章力の向上 概念 59 オブザーバーとしての教員の関与が育てた表現力 |
| | I-5 教科等学力伸長 | 概念 60 教科の学習への般化 概念 61 難関都立中学校合格実績 |

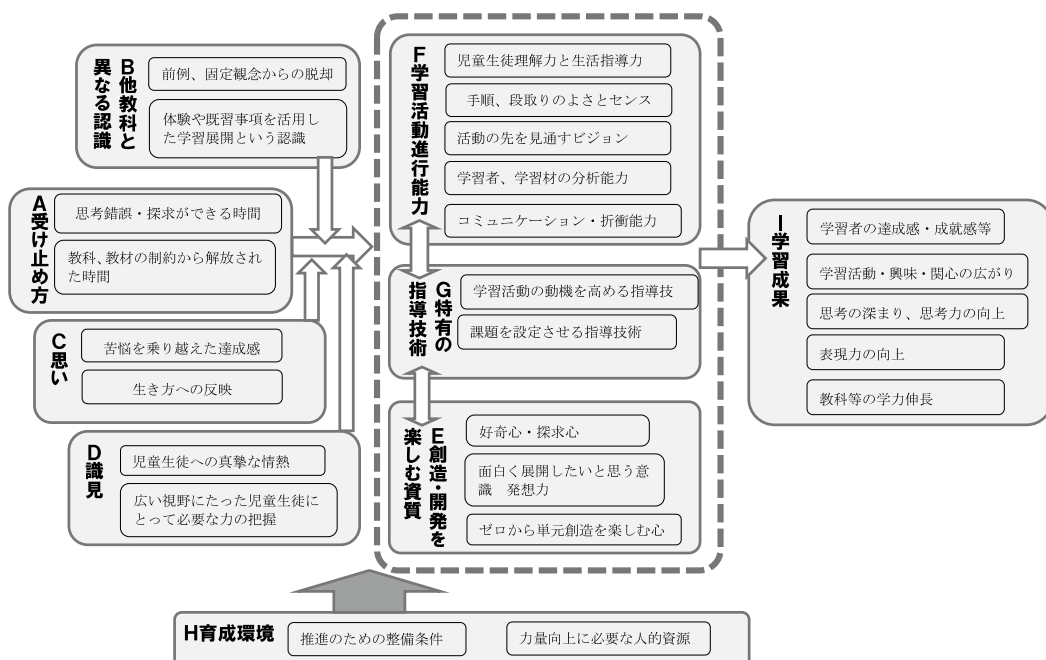


Figure 1 総合的な学習の時間の促進要因となる教員の特性 結果図

学習の時間を、児童生徒の試行錯誤や探索的な学習の機会としての受け止め方をしている。

カテゴリーA-2〈教科、教材の制約から解放された時間〉

総合的な学習の時間が設定される以前は、教材にしたいものがあっても、教科の性質上、または学習指導要領における位置づけがなく、「なかなか教材にし難いところがあって、（中略）体験をいろいろ教科を都合しながらやっていたところがあって、嬉しかったですね。」と【教科の教材にし難いものを教材にできる】という受け止め方であったり、「教科に縛られずに、きちっと時数を担保させてっていうのがやっとできた」と【教科の枠に縛られないで学べる】といった、教科横断的な学習で、それが授業を時数としてカウントできる総合的な学習の時間の位置付けについても肯定的、積極的な受け止め方であったりすることを示している。

B《他教科とは異なる性質の時間という認識》

カテゴリーB-1〈前例、固定観念からの脱却〉

総合的な学習の時間を指導するのにあたっては、創設の時間であるため、これまでの教科観や指導観とは違った認識を求められることから、「この単元はこの教え方、俺の工夫した教材をもってれば、どの子でも生き活きる、（中略）ちょっと斬新な授業手法を、どこでもやればうまくいくだろうという意識の教員とは（総合的な学習の時間を推進・充実できる教員は）違う気がする。」と【万能な指導法はないという意識】が必要であることや、「（総合的な学習の時間を）やるんですかあ？って（否定的に）いう人たちは、出来上がっている、出来上っているっていうか、教科の専門性みたいなのがあって、やり方を踏襲して、子供が言うことを聞かないと、子供が変わりました、悪いんですみたいな人は多分だめで、それから抜け出た人」と【教科の専門性への固執と子供への責任転嫁からの脱却】をしていくこと、また、「総合は調べ学習って思っている人はかなりいるじゃないですか、総合って調べ学習っていうのもうやめて欲しい、どこかの過程に調べることはできますけれど」と【調べ学習という観念からの脱却】をしていくこと、「やっぱ、難しいのは、教科書もないし、教育計画はあっても、前年度の踏襲しても上手くいかない、だから、やっぱりそこがネックで、それにとらわれない先生」と【前例踏襲からの脱却】といった認識で総合的な学習の時間に臨む必要があることが示された。

カテゴリーB-2〈体験や既習事項を活用した学習展開という認識〉

総合的な学習の時間をどのように認識しているかということについては、「各教科は、体の部位だとすると、それ使ってどこ行くんだっていうのがそれ使ってなにをするのっていうのが総合的な学習だと思うんですけど、そういう観点にたって総合を考える、考えられる人じゃないとね。」と【教科で学んだことをどう活用するかという発想】で展開していくこと、「総合は、やることはもちろんだけれど、学んだことを役立てたり、このために学びたいっていう気持ちにさせるのか総合なんだ」と【学んだことを活用する、学びたい気持ちを喚起させることが総合的な学習】であるという考え方、「本物を通して学ぶとか、……（教科の授業では）どこかうさんくささを感じる部分があって……本物を通して学ぶ意味を大事と思っている」かどうかという【本物や実体験を通して学ぶ意義の意識】が示された。

C《児童生徒の達成感、生き方への反映を願う教員の思い》

カテゴリーC-1〈苦悩を乗り越えた達成感の実感〉

総合的な学習の時間を指導していく教員が、児童生徒にどのような思いや願いをもって行かうかということについて「どんな子になって欲しいのって やればできるんだとか、思いつて実現するんだとか、でも、そんなに簡単には実現しなくて、ちゃんとかう、苦労したり、乗り越えたりして、で、それが本当に叶ったときってやったぜっていう思いをもてるんだ」という【苦労して乗り越えた先の達成感を実感させたい】という思いや、「子供に活き活き活動してほしいって（中略）子供に前向きに悩んで欲しいし、それを乗り越えていって、ああ俺できたとか、ああ、私できたとか思っただけで欲しいっていう思いをもってもらいたい」という【前向きに悩んで、乗り越えた達成感を体感させたい】といった強い思いや願いが示された。

カテゴリーC-2〈生き方への反映〉

相当の準備や時間、労力を要する総合的な学習の時間を展開していく教員には、「子供を見取ってやるっていうのは、子供の言いなりになることではなく、この子達とこれをして、この子達のこの力を伸ばしたい、これをやれば、必ずいい学びになる」という【この子供のこの力を伸ばしたいという教員の思いと熱意】や、「豊かに生きていくために必要な力みたいなものを子供につける」という【学んで、自己の生き方に生かして欲しい】といった、学習を超えた、児童生徒の人としての力、生きていく上で必要な力、つまり生き方への反映を願う教員の思いがあることが示された。

D《児童生徒の成長・発達に関する教員の識見》

カテゴリーD-1〈目の前の児童生徒の成長への真摯な情熱〉

総合的な学習の時間を指導していく教員が、児童生徒の成長・発達にどのような願いや識見を有しているかということについて、「（総合的な学習の時間を）力入れてやる教員は、子供の成長に熱意がある。情熱がものすごいあるし、子供に真摯に向き合っているし、……」と【子供の成長への情熱と真摯さ】をもっていることや、現実に「目の前の子供たちと真剣勝負できる先生じゃないと……目の前の生徒の問題や課題を、総合で乗り越えさせていく」と児童生徒の課題を見据え、それを乗り越えさせて成長・発達を促そうとする【目の前の子供たちとの真剣勝負】で臨む教員の姿が示された。

カテゴリーD-2〈広い視野にたった児童生徒にとって必要な力の把握〉

児童生徒の成長・発達を考える際に、教員がどこに目を向けてそのことを考えるのかということについて、「教育業界で考えていくのは大事だけれど、もっと広い視野で見たときに、何がすごい大事とか、何が大事かを考えられる、子供たちに育てたい力はなんだろう、育てほしい力はなんだろう」と【広い視野にたって、子供に必要な力、育てたい力を考えられる教員】の視点や、「目を向ける場所はいろいろですね。国際社会とか、世界での日本のおかれている立場とか評価とか、経済とか福祉問題とか他にも」などと【学校や教育の世界以外にも興味関心が向く意識】をもつこと、「広いテーマや視野から、生徒に必要な力は何かを捉えられる教員がね。人生のテーマっていうのかな、自分のなかに興味をもてる世界、音楽でも演劇でも、表現することとか、何かしら仕事とは分けられないけれど」なにか【人生の広いテーマをもっている教員】の識見が、学校や教育の世界よりさらに大きな視点から、児童生徒の成長・発達に必要なものを捉え、総合的な学習の時間を充実したものにしていくということが示された。

E《創造・開発を楽しむ資質》

カテゴリーE-1 〈好奇心・探求心〉

充実した内容で総合的な学習の時間を指導していく教員の傾向として、「新しいものに興味をもてる感性がある教員が、ものおじしないで、(総合的な学習の時間を)展開していきますね」と【新しいものへの興味関心】をもてること、「教員で教える側だけれど、迷いながらも、常に勉強する人……探究心があるっていうかな、自分を向上させたい」と【探求心・向上心】があることが示された。

カテゴリーE-2 〈面白く展開したいと思う教員の意識・発想力〉

充実した内容で総合的な学習の時間を指導していく教員が、その内面にもっている資質について、「先生自身、教員自身が、なにか面白いと思っているかどうか、面白いことやりたいと思っているかどうかとか、なんか型にはまりたくないとか、生きるって面白いと思っているっていうか子供と共有したい」などの【面白いと思う、面白いことをやりたいと思う意識】や、「どうせやるなら面白いと思うように展開できる発想や思考、力がないとね。子供が面白いと感じる演出は、子供は最初からわかるわけじゃないから、どうやったら面白くなるか、面白くしたい」という【面白く展開してやろうとする教員の意識・発想・アイデア】、「(この教材が子供の力を伸ばすと思った)担任の(教材への)思いがものすごく強い人は、子供へのアプローチを、さんざん焦らしたり、工夫して、子供が教材への愛情なりモチベーションをあげるところまでもって行って、そうすると、子供を必死になって学ぶようにさせちゃう」といった【教育価値があると判断した教(学習)材への熱い思い】つまり、教員自身が教育活動、学習活動を主体的に児童生徒と共に「楽しむ」意識や発想、児童生徒にとって意味のある教育的価値のあると判断した学習材、教材への強い愛着が示された。

カテゴリーE-3 〈ゼロから児童生徒と単元創造を楽しむ心〉

充実した内容で総合的な学習の時間を指導していく教員が、その内面にもっている資質のもうひとつの側面として、「決まったものをやるとか、指導書があるものを、ただやっていく先生では、とてもできない。」「(総合的な学習の時間を苦手をする)先生たちって、先行研究があって、最初の発問があって、きまった指導案の形式があって、児童の反応があつてみたないことをやってきているので、子供と一緒に単元開発一からやっていわれると、いや」だと感じるのに対して、【子供と一緒に単元開発】をすることを楽しみ、「ゼロから何もないところから楽しんで」教育活動を展開する【ゼロからの創造の楽しみ】を知っている、あるいは感じる心情や心構えが示された。

F 《学習活動進行能力》

カテゴリーF-1 〈児童生徒理解力と生活指導力〉

総合的な学習の時間の指導をしていく上での、教員の力量として必要なものの前提として「この子供たちとだったら、いまの状態がこうだから、これをやればこの子供たちは伸びる。これをやったら子供たち(の力が)がガッと上がってくる」という【児童生徒の把握、児童生徒理解力】と、「そこ(総合的な学習の時間の成功)にもっていくには、日ごろの生活指導なり挨拶をちゃんとするとか、とにかく徹底的なことをやっていけなければできないんだけど……そこをないがしろにして活動ありきでやるから、もうさんざんたるものになるんですよ。」という日常の学校生活における【学習以前の生活指導等の徹底】が示された。

カテゴリーF-2 〈手順、段取りのよさとセンス〉

総合的な学習の時間を展開していくためには、準備や時間、労力を要することから、「やれといわれれば、やれると思うけれど、自分のモチベーションがあがらないから、やれない。やりたくない。」と【教員の学習活動に対するモチベーション】が教育活動の成否の鍵を握っていると同時に、「先生たちは基本的にはまじめで、教科の研究もするし、（中略）だからやる気はあると思うんですけども……それだけでは」という【やる気だけではうまくいかない】ことや、「これ言っちゃうと元も子もないんだけど、センスみたいなのですごくて、どんなスポーツもそうなんですけど、それと同じで、センスのない人はちょっと厳しい」という【教育活動におけるセンスのよさ】、さらに「生徒の何をどう育てたくて、そのためには、どういうしかけを、どの順番で、どのように展開させていけば効果的とか、この活動をうまく行うためには、その前段階で何をすべきかみたいな手順・段取り」のとり方ができる【教育活動への手順、段取りが適切にできる力】が示された。

カテゴリーF-3 〈教育活動の先を見通すビジョン〉

充実した内容で、総合的な学習の時間を指導していく教員の視野や視点として、「ビジョンを描く力とか、最終的にはこういうところに行きたい」という【ゴールまでのビジョンを明確化できる力】や、「自分たちで調べたいこと調べなさいみたいになると、（子供たちは）ええって（戸惑う）感じになって、じゃあ、なにになしようとか、なにになやりますって感じで（安易に決めて）、採集してきたもの並べて、図鑑やインターネットを写して、おい何だよそれ（が総合的な学習の時間の学習といえるの？）！みたいなことして。そうだったりするんで、子供たちとテーマを決めるっていうのは、子供に任せてテーマを決めるんじゃないくて、この子達とこういう活動すれば、この子たちは、もっと生き生き学ぼう」という【教育活動へのイメージの明確さ】が示された。

カテゴリーF-4 〈学習者、学習材の分析能力〉

総合的な学習の時間を指導していくにあたって、教員に必要な能力として、「教員が先回りするんじゃないくて、子供の半歩先、一歩先くらいは進んで、この先大丈夫か、見てあげる」力としての【子供の活動の先を見通す力】や、「データ分析したり、データをもとに伝えたりっていう力も大切だと思う。データを分析までしなくていいから、比較して何がわかるのか」といった【教材（学習材）、データの分析能力】つまり、学習者の現状とこの先の学習の分析や、取り上げるデータや資料等の教材、学習材に関する分析能力の必要さが示された。

カテゴリーF-5 〈外とのつながりをつくるコミュニケーション・折衝能力〉

総合的な学習の時間を展開していくために、教員が、有意義な学習の機会や場を設定していく上での能力として、「学校内はもちろん、保護者とか地域の人、地域の施設、企業とかの人に、自分から飛び込んでいく」ような【社交性、外向性】、「人ときちっとつながれるとか、たとえば、ほんとに言い方悪いんだけど、教員で外部折衝力ものすごく弱いんだと思うんですよ。地域の人とか、営業で話をするとか、違う業種の人とはなしするとか、ネゴシエーションするとかの経験」といった【他の人とつながることができる外部折衝能力】、「アウトプット力って大事だと思うんです。総合的な学習は、学年単位で行うものがほとんどですから、内部にも外部にもアウトプットしていなければ（中略）年齢が若かろうが、なんであろうが、自分からアウトプットしなきゃ」始まらないことや「たと

えば、自分のテーマがあったとして、周りの教員とか地域の人たちに、こういう趣旨で、こういう思いでいるから協力してください」と理解協力を得ていく【人に伝わるように伝える力】、そして「単なる社交性だけじゃ、だめなんです。コミュニケーションとる力、聴く力じゃないけれど、相手の話を聞いて、それをきちっと受け止めて、自分の意見をきちっと伝えられる」といった【相手の話を正確に受け止め、自己の意見を明確に伝える力】が示された。

G《特有の指導技術》

カテゴリーG-1〈学習活動の動機を高める指導技術〉

総合的な学習の時間を展開していくためには、教科書もないために、児童生徒に他の教科とは、一味違った指導技術が求められる。その一つとして、「学校の中に繰り返しの先例ができるっていうか、先輩たちの取り組み内容が見えて、高学年になったときに（総合的な学習の時間に）いろいろなことができるっていうことが学校の文化になってくると、（自分たちは）次は何やれるんだろうって思うようになってくる。すると、モチベーションがまったく違ってくるんで、で、同じことはやめてくれ、って（指導する）、で、そうすると、子供が取り組む内容がバージョンアップ」してくる仕組みづくりとしての【モチベーションとなる高学年での学習への期待とバージョンアップ】や、「最初は、植物や自然なんかどうでも（いい）っていう子がいたかもしれないんですけども、現場に行ってみたり、触ったりしていると、確かにそうだよっていう」という【体験を通した興味関心の高揚】のための場や機会の設定、そして「多摩川にいった写真をとって、写真で何かを伝えるっていう作品をつくる（学習内容で）ね。友達のカメラマン呼んで、それで子供のモチベーションに火がついて、吹き出しをつけて会話しているような写真を、まず、写真の撮り方から習う」などの事例に代表される【外部の専門家導入でのモチベーションアップ】をするなどの環境整備という面からの指導技術が示された。

カテゴリーG-2〈課題を設定させる指導技術〉

総合的な学習の時間は、児童生徒の課題設定が教育活動の重要な意味をなすが、「まず、体験させてみて、そこで起こっていることを意識化させて、そこから課題をつくらせて、どうなっているだろうみたいな、で、自分であれ見てきたい、これ見てきたいとか出てこさせて、自分たちが興味をもったものにフォーカス」させるといった【体験を通した意識化から課題を焦点化】させる方法や、「森で、スコリアで、火山に生えている木で、栄養はないのに、この木が生えているのはなんで？って、疑問を投げかけるんです。（中略）そこから植生について、子供たちが、歩きながら自分たちの課題を真剣に探し始める」などの事例にみられる【疑問を投げかけることから課題意識高揚】の指導技術が示された。

H《総合的な学習の時間を展開できる教員を育成する環境》

カテゴリーH-1〈推進のための整備条件〉

総合的な学習の時間を展開できる教員を育成する環境について、筆者のインタビューガイドには項目としてなかったものの、研究協力者8人全員から、このことに関する発言があった。その内容として、「学芸会でなくて、その年から、学習発表の場にするって（校長が）言ってくれて、総合でいいものをやってそこで（学習発表会で）発表してくれっていう話になったんで、総合をややすくなった」といった事例に代表されるような【校長のビジョンと体制づくり】によって総合的な学習の時間の活性化、充実を推進できたこ

とや、「総合の優れた教育実践を見て、知っている教員は、全然ちがう。身近にいい実践を知っている、見に行くチャンス」を意図的、計画的に設定していく【優れた教育実践との出会いの有無の大きさ】が示された。

カテゴリーH-2 〈教員の力量向上に必要な人的資源〉

環境の一つである人的な資源の確保についての言及には、「指導技術とか自分の専門の教科とかもちろんだけれどそれ以外に、たとえば自分はどんな人間になりたいのかとか、どんな学級経営したいのか、（中略）なるべく具体的に一緒に考える」ような【自己の生き方、学級経営へのビジョンと具体策と一緒に探索してあげる存在】がいることが、「押し付けの総合にならないためには必要」なことであることや、「一步進んだら、また別の世界が見えるっていうのは、もしかすると、アイディアを出せる人がそばにいて、困っているときにこうやってみたらとか、ああやってみたら」などの【アイディアやノウハウを提供できるアドバイザー的な管理職・先輩格教員の存在】が育成に当たって重要であることが示された。

I 《学習成果》

カテゴリーI-1 〈学習者の達成感・成就感等の手ごたえ〉

研究協力者たちは、上級学校に進学した卒業生たちから「中学にいくとみんな大変大変っていくけれど、私たちは全然大変じゃなかった。私たちはmaxがあがっている。小学校のときのほうが苦労していたから屁とも思わなかった」という【小学校で高水準の学習の手ごたえと誇り】や、「子供たちは乗り越えた先に面白さがあるっていうのを知っているんで、にこにこしながら言っていましたね。なんでみんな、ひいひいいうのか訳わからないって」といった【たいへんな学習を乗り越えた先の面白みの実感】を聞き取っていることが示された。

カテゴリーI-2 〈学習活動・興味・関心の広がり〉

これまでの総合的な学習の時間を展開してきたなかで、「体験活動をもとに、各自が課題を決めて、生き物を調べて、マップをつくって、それを旅行に来た観光客に渡せるものをつくるとか、で、中1になったときに、東京からきた子たちにガイドするっていうね。活動が広がっていく」という事例に代表される【調べて学ぶことによる活動の広がり】や、「これまでの理科教室って、生き物を見るか、図鑑で確認するかだったんですよね。それで活動しましたって（終わらせていた）。けれど、総合で、生き物を探索する、知ること、で、よけい、こう、その内容を子供たちが面白く思って、興味とか関心のもっていきどころが変わったっていうか、広がった」という事例に代表される【得た知識による興味・関心の広がり】で、その後の展開に大きな変化・変容を感じた実感を得ていることが示された。

カテゴリーI-3 〈思考の深まり、思考力の向上〉

カテゴリーI-2が、興味・関心であったのに対して、「何度も何度も活動し、それにすごく興味を示して、面白くやっていく中で、子供たちが自分たちでもっといいアイディアを考えたり、いろいろな考えを深めたり、広げたり、そんなことまで考えだしたのかと驚く」という事例に代表されるような【何度も活動することにより深まる考え】を実感したり、「その子達も成人して、で、その子達は、他の学校の子達と全然違っていうんですね。ものを見た時の捉え方とか、データを見た時の捉え方とか、そのときお世話になった先生の捉え方」といった【成人して感じる物事の捉え方の相違】を聞き取って、成果と

捉えていることが示された。

カテゴリー I-4 〈表現力の向上〉

総合的な学習の時間を積み重ねていき学年が上がってくると、「伝えたいことは何かを生徒が自問しはじめるのですよ。それが、習慣化してくる。その伝え方が伝わる伝え方か悩む、人に聞いてもらう、見てもらう」といったなかで【プレゼンの飛躍的向上】が見られ、「模造紙にただ書けばいいんじゃないんです。その前に、膨大なまとめを整理する。模造紙に書くのは、エキス中のエキス、上等のエキスを出すには、その前段階の文章を徹底的に、自分が理解したことは何か、それを相手に理解させる文章になっているか、そこをしっかりと踏ませる」指導を教員が行うなかで【作文能力・文章力の向上】を実感していることが示された。またこの背景には、他の教科とは異なる教員の立ち位置があり「フォーラムみたいなものに発表の場をもっていくんです。フォーラムに行ってプレゼンするときも、自分たちで文章つくるんですけども、先生達がそれ伝わらないんじゃないの？伝えたいことは何？ってオブザーバーになって、何度も書き直させたり、演劇やるにも台本を何度も」児童生徒に、教員が書かせるなどの【オブザーバーとしての教員の関与が育てた表現力】が示された。

カテゴリー I-5 〈教科等学力伸長〉

総合的な学習の時間は、自ら設定した課題をこれまでの教科等の既習事項を含めて、追究・探究していく教育活動であるが、この教育活動が、各教科に及ぼした影響として「国語とか、算数とか、理科、社会……そういう総合じゃない、教科の授業や学習にも変化が、っていうか、考える力とか、振り返る力とか、あと、なんだろう、自分の理解に置き換えていくとか、そういう変化が起きてきて、あれれって思っていたら、学力テストにもろに反映しているんですよ」という事例に代表される【教科の学習への般化】や、「いや、もともと中学受験とかほとんどしない、そういう子供たちのいない学校で、受験なにそれみたいな学校だったんです。桜修館（都立中等教育学校）って、なかなか受からない、塾に行っても受からない、受かって一人いるかいなかなんですけど、そこに4人合格して、ほとんど受験勉強しない地域の学校で……、それは、プレゼンと作文能力だと思います。」と【難関都立中学校合格実績】という実績までつながったと成果を評価していることが示された。

V 考察

1 試行錯誤・探求を教科の制約から解放されて実施できるという受け止め方

本研究の結果から、総合的な学習の時間を、その本来の趣旨に基づいて展開していく教員は、総合的な学習の時間について、積極的、肯定的な受け止め方をしていることが明らかになった。すなわち、試行錯誤・探求的な教育活動の意義や意味を理解し、それを教科の枠に縛られずにやれる時間の保証であるという意識をもつことが促進要因になり得るということであり、これは、これまでの先行研究では、寺西（2005）の教員の意識改革の必要性の具体的な内容の一つを明らかにしたものであり、本研究から導き出された新たな知見である。

2 他教科とは異なる性質の時間という認識

総合的な学習の時間を指導するにあたっては、教員は、これまでの経験、教科観や指導観とは違った認識を求められることが明らかになった。すなわち、万能な指導法があるという意識、前例踏襲、教科書、教科の専門性への固執から解放され、体験や既習事項を活用した学習を展開していくといった教員の認識が、促進要因になりうるということを示唆したものである。これは、寺西（2005）の、「単元」が構想されていない、教科書がない「学習」であることからの軽視の現状や、水口（2015）の「教科の枠」へのとらわれを阻害要因と指摘してきた先行研究を、促進要因側から裏付けるものとなった。

また、総合的な学習の時間を、体験や既習事項を活用した学習展開の時間と受け止めて、学んだことを活用する、学びたい気持ちを喚起させることが総合的な学習の時間という認識は、総合的な学習の時間の性質そのものである。すなわちこの認識に立てる教員が促進要因であることは、逆の捉え方をすれば、未だにこの認識に立っていない教員が少なからずいることが示唆されることになり、指導育成の観点が改めて明らかになったと言える。

3 児童生徒の達成感、生き方への反映を願う教員の思い

総合的な学習の時間を趣旨に基づいて充実した教育活動に展開できるかの一つに、教員が、児童生徒に、総合的な学習の時間に前向きに悩み、苦勞して乗り越えた先の達成感を実感させたい、この児童生徒のこの力を伸ばしたい、総合的な学習の時間を通して学んだものを、自己の生き方に生かして欲しいといった熱意が、促進要因となっていることが明らかになった。総合的な学習の時間は、各教科が固有の教科の具体的な目標等をもってることと一線を画していることから、その重要性は学習の性質上根拠のあるものと思われる。このことは、これまでの先行研究の阻害要因、促進要因が、教員の指導力の部分にあてられていたことに対して、その指導力を必要とするいわば教員の情意にあたるものであり、児童生徒の達成感、生き方への反映を願う教員の情意が促進要因になっているという新たな知見を得た。

4 児童生徒の成長・発達に関する教員の識見

総合的な学習の時間を指導していく教員が、現実に目の前にいる児童生徒や児童生徒の課題と真摯に向かいあう姿勢や、教育の世界を超えて、さらに広い視野から児童生徒に必要な力を捉えることができる人生の広いテーマをもっている教員の識見が、促進要因であることが明らかになった。このことも、総合的な学習の時間の趣旨が創設以来一貫して、「変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てる」ことなどをねらいとしており、総合的な学習の時間に臨むにあたって、指導者である教員に、こうした識見をもつことが重要なことであることは根拠あるものであると考察する。上記3と同様、これまでの先行研究の阻害要因、促進要因が、教員の指導力の部分にあてられていたことに対して、その指導力を必要とするいわば姿勢と識見にあたるもので、姿勢と識見が促進要因になっているという新たな知見を得た。

5 創造・開発を楽しむ資質

総合的な学習の時間を、その趣旨に基づいて、充実した教育活動を推進できる教員の資質として、新しいものに興味・関心をもって、ものおじせず、探求心や向上心をもって取り組む姿勢や、教員自身が、総合的な学習の時間を「面白く展開したい」という思いで、アイデアを出し、何もないところから児童生徒と単元開発や学習活動を創造していくことを楽しむ資質が促進要因になることが明らかになった。こうした資質的なことについては、教員が当然もっていてあたり前のこと受け止められていたのか、教員の指導力の部分をテーマとしていたこれまでの先行研究の阻害要因、促進要因では、焦点があたっていなかった部分であり、教員の資質も促進要因になっているという新たな知見を得た。

6 学習活動進行能力

総合的な学習の時間を、その趣旨に基づいて、充実した教育活動を推進できる教員の能力として、5つの能力が明らかになった。

1点目は、児童生徒の現状や課題を的確に把握・理解していく力と、学習規律等が適切に整えられる生徒指導力であった。このことは、総合的な学習の時間を展開していくにあたって、児童生徒の学習課題や到達目標を適切に設定する上での必須能力である。また、総合的な学習の時間は、他の教科と比較しても、より多様な学習形態、学習活動が展開させることから、学習規律を整えておかないと、学習活動や授業が成立しない状況や、教員の指導・指示が徹底しないなど学級が機能しない状況になる危険性もあることから生徒指導を徹底できる能力も必須の能力と言える。このような能力も、教員が当然もっているものと受け止められていたのか、教員の指導力をテーマとした先行研究の阻害要因、促進要因では、焦点があたっていなかった部分であり、改めて知見を得たといえる。

2点目は、学習活動を展開していく上での教員の手順、段取りのよさとセンスが明らかになった。教員の意欲だけでは十分条件ではなく、児童生徒の育てたい力をつけるための学習活動や機会の設定等を含めた、教育活動・学習活動を進めていく上での手順・段取りとる能力であり、加藤(1999)や中島ほか(1999)の長期的授業プランニング力、村井(2002)の、単元設計力(単元計画を立てたり学習指導案を作成したりする能力)を支持するものであった。

3点目は、教育活動の先を見通すビジョン、すなわち、児童生徒に育成する力や学習の到達目標を明確にした上で、そこまでのビジョンを明確化できる力や児童生徒の学習活動について予測を立てながら、どのようにすれば教育効果の高い教育活動になるかというイメージを明確にもてる能力が明らかになった。このことは、大野(2004)が「テーマ設定」ができていないことを阻害要因とする知見を、促進要因から裏付ける知見である。また、加藤(1999)や稲垣(2000)の「何のために、何を選び、どのように教えるのか、そして、そこで行われる学習は、その子供にとって、どのような意味があるのかを問い、吟味する」教員側の力量という促進要因や、村井(2002)の状況把握力(学習が展開・進行する過程で学習状況を把握して対処する力)の知見を支持するものであった。

4点目は、学習者、学習材の分析能力、すなわち、児童生徒の学習活動の状況を総合的な学習の時間を指導していくにあたって、児童生徒の学習活動を見通す力や総合的な学習の時間で取り上げるデータをはじめとする教材(学習材)が、何を意味するのか、何を読

み取ればいいのか、それが教材（学習材）として、教育上価値あるものであるのかといった分析能力が必要であることが明らかになった。このことは、加藤（1999）や、稲垣（2000）の指摘する教員側の力量や、村井（2002）の課題分析力（子供たちが解決すべき課題の予想とその価値性について分析する力）、授業評価力（自らの授業を評価する観点を明確にして評価と考察を行う力）を支持するものであった。

5点目は、外とのつながりをつくるコミュニケーション能力や外部・学校内部との折衝能力が明らかになった。すなわち、教員が、有意義な学習の機会や場を設定していく上で、まずは社交性、外向性と、学校外の他の人と関係を構築できる外部折衝能力、そして自分の意図することを、相手の意図を正確に把握した上で、相手に届くように適切に伝えていくコミュニケーション能力が促進要因であった。このことは、中島ほか（1999）の外部人材とのアクセス力、村井（2002）の環境設定力（人的環境やメディア環境などの学習環境を整えて具体化する能力）に関係するものであり、こうした能力を構成する具体的な能力が新たに得られた。総合的な学習の時間が学校全体で、また、さまざまな学校外のリソースを活用して実施されるものであることを考えると必須要素であると言える。

7 総合的な学習の時間の指導に特有の指導技術

総合的な学習の時間を展開していくにあたっての特有の指導技術として、学習活動の動機を高める指導技術と、課題を設定させる指導技術が促進要因になり得ることが明らかになった。前者は、いかに児童生徒に総合的な学習の時間の教育活動に、学習動機を高めさせていくか、校内のシステムをどのように構築するか、外部人材等をどのように活用するかといった能力を意味する。後者は、総合的な学習の時間が児童生徒に自ら課題を設定させ、自ら探求していくように指導することを趣旨とする学習活動であるがゆえに求められる能力である。体験をどのように設定して課題を焦点化させていくか、教員が疑問を児童生徒に投げかけるなどの関与することで課題意識を高めていく能力を意味する。このことは、三木他（2005）が、阻害要因としてあげた、生徒が自分の興味関心に基づいて適切な課題を設定する困難さ、課題を解決するために活動しているという課題意識を持たせることの困難さ、生徒の主体的な学習を尊重しつつ学習を支援する教員の働きかけの困難さを、促進要因から裏付けるものである。教科書のない、どの学習集団にも前例踏襲が適応できるものでない、そして児童生徒が自ら設定した課題を探求していくという総合的な学習の時間ならではの特有の指導技術の体得が、促進要因になり得ることが考察できる。

8 総合的な学習の時間を展開できる教員を育成する環境

これまでは、総合的な学習の時間の促進要因について、教員個人の特性に焦点をあてて考察を進めてきたが、こうした特性を有する教員を指導・育成する環境について、校長自身の総合的な学習の時間についてのビジョンと校内の体制づくりと、総合的な学習の時間で、優れた教育実践を通した啓発の機会といった、システム、場や機会の保障という側面がひとつ明らかになった。このことは、井上（2002）の指摘する学校全体で取り組む体制の構築、研究会の参加等による教員のスキルアップや、大野（2004）や三木他（2005）、寺西（2005）の指摘する阻害要因の学校の組織や（協働）体制づくり（の無さ）について、促進要因の側面から裏付けるものであった。

もう一点が、教員の力量向上に必要な人的資源として、教員一人ひとりに対して、教員としての人生観、教育観、指導観を探索し、見出すような伴走者としての役割を果たす管理職等の存在と、総合的な学習の時間の展開にあたって、アイデアやノウハウを提供できるアドバイザー的な役割を果たす管理職等の存在であることが明らかになった。このことから、改めて、校長の果たす役割の重要性が示唆されたと言える。

9 総合的な学習の時間の学習成果

総合的な学習の時間の学習成果として、5つの成果が明らかになった。

1点目が、学習者である児童生徒が得た達成感・成就感等であり、2点目は、学習活動・興味・関心が広がりを見せていくこと、3点目は、思考の深まりが見られたり、思考力の向上がみられたりしたこと、4点目が表現力の向上が見られたこと、そして5点目が、教科等においても総合的な学習での学びが般化し、学力の伸長が見られたことである。

このことは、井上(2002)や水口(2015)が、教員側にある意識としての阻害要因として指摘する、総合的な学習の時間が学力低下につながるのではないかという不安や受験カリキュラムとの対峙等を反証するものであると同時に、総合的な学習の時間を通して、児童生徒が身につける力が身についたことを、学習者である児童生徒自身と指導者である教員とが確認しあっているものであると考察できる。つまり、研究協力者が教育実践した総合的な学習の時間の指導は、本来、総合的な学習の時間の趣旨に則ったプロセスで行われたものであり、その結果として、趣旨に基づいた学習成果が得られたものであったと考察する。

VI 本研究の意義と今後の課題

本研究では、変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることなどをねらいとしている総合的な学習の時間を、その本来の趣旨に基づき、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習とすることと同時に、探究的な学習や協同的な学習を展開するにあたっての促進要因を教員の特性に焦点をあてた。研究にあたっては、総合的な学習を自ら教員として研究活動等の立場に立って推進し、その後も管下の教員を指導育成してきた経験のある学校管理職等の視点から分析することによって、総合的な学習の時間を推進する教員として、どのような特性をもった教員が促進要因になり得るのか、探索的に明らかにし、今後の教員の力量・指導力向上のための指導・育成にあたってのプロセスモデルを構築した。本研究は、これまでの総合的な学習の時間の推進・充実の阻害要因と促進要因の研究の結果を支持するとともに、これまで明確にされてこなかった総合的な学習の時間に対する、受け止め方、認識、教員の児童生徒への思い、教員の識見、資質について、その具体的な内容を明らかにした。また、能力や指導技術についても、それを構成する要素を明らかにし、さらに、促進要因を持ち合わせている教員を指導育成する環境の具体的な内容を明らかにすることで、より実践に有用なモデルを構築したことに意義があると考ええる。

しかし、今回の研究は、小学校、中学校教員経験のある学校管理職等を対象としているものであり、高等学校体験者は含まれていない。また、研究協力者も東京都及び近隣県の

学校管理職等であり、また8事例という限られた範囲で行われたものである。もともとM-GTAは分析結果を「応用者」が検証することを前提としているが、本研究で示されたモデルも、今後の各学校における指導育成や教育活動の実践の中でさらに検証される必要がある。今回のインタビューにあたっては、高等学校教員経験のある学校管理職等からは、「自信がない」、「語るほどのことをしていない」などの理由から研究協力を得られなかったが、今回の改訂で、高等学校が「総合的な学習の時間」から「総合的な探究の時間」と名称変更した趣旨を踏まえたとき、本来の趣旨に基づき、高等学校にふさわしい実践を行ってきた教員や学校管理職から聴き取り調査をしていくことは、極めて重要であると考ええる。

今後は、さまざまな学校に視野を広げた研究を行い、本研究の結果と比較していく必要がある。さらに、本研究では、研究テーマを教員の特性に限定したが、今後は、カリキュラムマネジメントを初めとする校内組織、校内体制についての促進要因を研究を行うことも必要と考える。また、この質的に導きだされた結果が、妥当性や信頼性を有するかを、量的研究によって明らかにしていくことも、今後の研究課題と考える。

〔参考・引用文献〕

中央教育審議会（2012）. 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申），文部科学省

中央教育審議会（2015）. 平成27年11月16日教育課程部会「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ資料9-2

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryo/__icsFiles/afiedfile/2015/11/25/1364627_2.pdf

中央教育審議会（2016）. 幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）

中央教育審議会（2016）. 幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afiedfile/2017/01/10/1380902_0.pdf

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2016）. 生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめ（総合）

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afiedfile/2016/09/12/1377064_2.pdf

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ（2016）. 生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ（第6回）配付資料『資料7 総合的な学習の時間について』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryo/__icsFiles/afiedfile/2016/05/23/1370879_5_1.pdf

中央教育審議会教育課程部会（2018）. 総合的な学習の時間の成果と課題について 平成30年10月1日教育課程部会資料2-1

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/__icsFiles/

- afeldfile/2018/10/10/1409925_4.pdf#search=%27%E7%B7%8F%E5%90%88%E7%9A%A8%E3%81%AA%E5%AD%A6%E7%BF%92%E3%81%AE%E6%99%82%E9%96%93++%E8%AA%B2%E9%A1%8C%27
- 稲垣忠彦 (2000). 総合学習を創る 岩波書店, 179-180
- 井上雅喜 (2002). 「総合的な学習の時間」における現状の問題点と今後の課題 数学教育学会誌 43 (3・4), 81-87
- 伊藤敦美 (2018). 新学習指導要領における「総合的な学習の時間」の位置づけとこれからの総合に求められること 敬和学園大学研究紀要 27, 75-88
- 加藤隆弘 (1999). 総合的学習における「学び」の視覚化による教員の力量に関する研究. 教育メディア研究, 6 (1), 30-42
- 久我周夫 (2017). 「総合的な学習の時間」の課題と改善についての検討—授業を受けてきた側の調査から見えてきたもの— 大阪夕陽丘学園短期大学紀要, 第60号, 23-35
- 松井千鶴子 (2014). 総合的な学習の時間を重視するA小学校における教員の力量形成に関する事例的研究. 上越教育大学教職大学院研究紀要, 1, 159-169
- 松村浩幸 (1999). 総合的な学習の時間の実施上の問題点及びその方向性について技術教育研究, (54), 40-41
- 三木ひろみ 他 「総合的な学習の時間」のための教職科目 筑波大学体育科学系紀要, 28, 43-55
- 水口洋 (2015). 総合的な学習の時間の行方 国際基督教大学学報, I-A 教育研究, 57, 35-45
- 文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編, 3-4
- 村井万寿夫 (2002). 総合的学習における教員の力量形成に関する研究 明星大学大学院人文学研究科教育学専攻修士論文, 13-15
- 村井万寿夫 (2002). 総合的学習における教員の力量形成に関する研究 明星大学大学院研究紀要『教育学研究』, 35
- 村井万寿夫 (2014). 学会誌における過去10年の総合的学習における研究動向についての考察 金沢星稜大学人間科学研究, 8 (1), 29
- 村井万寿夫 (2015). 総合的学習の展開を阻害する要因についての検討 (1) 金沢星稜大学人間科学研究, 8 (2), 23-38
- 村井万寿夫 (2015). 総合的学習の展開を阻害する要因についての検討 (2) 金沢星稜大学人間科学研究, 9 (1), 25-30
- 村井万寿夫 (2016). 総合的学習の展開を阻害する要因についての検討 (3) 金沢星稜大学人間科学研究, 9 (2), 33-38
- 村井万寿夫 (2016). 総合的な学習の時間における教員の力量に対する自己意識についての考察 教育メディア研究 22巻2号 13
- 中島満子, 押野市男, 三田村英明, 内田正明, 明星哲久, 堀内克之, 岩田範夫, 上出雅, 吉本雅之, 西田政人, 村井万寿夫, 加藤雄一, 細川都司恵, 岡部昌樹 1999 マルチメディアを使った教員研修のあり方に関する研究～総合的学習の授業設計・実施・評価を通して～. 松下視聴覚教育研究財団研究調査助成報告書, 161-190
- 大野順子 (2004). 「総合的な学習の時間」の実態調査を踏まえて 桃山学院大学総合研究

所紀要, 30(2), 143-176

高階玲治 (2001). 総合的な学習を総点検する. 明治図書, 115

高橋泰道 (2018). 総合的な学習の時間とアクティブ・ラーニング 広島文教女子大学

寺西和子 (2005). 「総合的な学習の時間」推進上の問題点は何か 教職研修, 32-35

(2019.4.25 受稿, 2019.7.2 受理)

〔抄 録〕

平成10・11年の学習指導要領改訂において、創設された総合的な学習の時間は、20年たっても、なお、その取り組み状況において学校間格差が顕著であると指摘されている。そこで、総合的な学習の時間の推進・充実に関する、促進要因について、児童生徒への教育を直接担う教員の特性に焦点をあてて、探索的に明らかにすることを本研究の目的とした。

方法として、教員時代に総合的な学習の時間についての専門性の高い指導を実績があり、教育委員会指導主事や校長等の立場で、本学習について教員を指導・育成経験のある8人のインタビューをもとに、M-GTAを用いて分析を行った。その結果、本学習について試行錯誤・探求を教科の制約から解放されて実施できるという受け止め方や、他教科とは異なる性質の時間という認識、児童生徒の達成感、生き方への反映の願い、児童生徒の成長・発達に関する教員の識見、創造・開発を楽しむ資質、学習活動進行能力、総合的な学習の時間の指導に特有の指導技術が促進要因になり得ることが明らかになった。

〔論 説〕

On a Representation of Selfadjoint Operators

NAGAO, Take-Yuki

1. INTRODUCTION

In the previous work, the author has proved a representation theorem of the absolutely continuous part of selfadjoint operators [4]. This article gives an extension of that result to general selfadjoint operators. The main idea of the previous work is to regard the Radon-Nikodým derivative

$$\frac{d\langle E_\lambda f | g \rangle}{d\lambda}(\lambda)$$

of the spectral measure with respect to the Lebesgue measure as a non-negative sesqui-linear form of f and g . In this paper, we rigorously show that for any selfadjoint operator H on a separable Hilbert space, and a maximal spectral measure μ of H , we can regard

$$\frac{d\langle E_\lambda f | g \rangle}{d\mu}(\lambda)$$

as a non-negative sesqui-linear form.

Let us begin with some notations. In this paper, we assume that H is a selfadjoint operator on a separable Hilbert space \mathcal{H} and $\{E(I)\}_I$ a partition of unity associated with it. We put $E_\lambda = E((-\infty, \lambda])$, $P_\lambda = E(\{\lambda\})$ and $\overline{P}_\lambda = 1 - P_\lambda$. We denote the algebra of complex-valued bounded continuous functions on \mathbb{R} by $C_b(\mathbb{R})$. We say that the spectral measure $d\|E_\lambda \varphi\|^2$ is maximal if $d\|E_\lambda f\|^2$ is absolutely continuous with respect to $d\|E_\lambda \varphi\|^2$ for all $f \in \mathcal{H}$. Existence of such φ is well-known. In this case, a set I has zero spectral measure if and only if $\int_I d\|E_\lambda \varphi\|^2 = 0$. By a completion operator we mean a densely defined injective linear operator with dense range [4]. A completion operator may not be closable in general. The range (resp. the kernel) of a linear operator T is denoted by $\mathcal{R}(T)$ (resp. $\mathcal{N}(T)$). The ring of polynomials over the complex field is denoted by $\mathbb{C}[x]$.

2. CYCLIC DECOMPOSITION

In this section we prepare a version of cyclic decomposition used throughout the paper. We pick an orthonormal system $\{\varphi_j\}_{j=1}^N$ with the following properties:

- i. For each j , there exists a non-empty bounded interval $I_j \subset \mathbb{R}$ such that $\varphi_j \in \mathcal{R}(E(I_j))$.
- ii. $\langle f(H)\varphi_j | g(H)\varphi_k \rangle = 0$ if $j \neq k$ and $f, g \in \mathbb{C}[x]$.
- iii. For any j , φ_j is either an eigenfunction of H or the operator H restricted to \mathcal{H}_j has no eigenvalues, where \mathcal{H}_j is the closure of the linear space

$$\{f(H)\varphi_j : f \in \mathbb{C}[x]\}$$

Existence of such $\{\varphi_j\}_j$ can be shown by using Zorn's lemma.

The original Hilbert space \mathcal{H} can be decomposed into an orthogonal direct sum of \mathcal{H}_j 's:

$$\mathcal{H} = \bigoplus_j \mathcal{H}_j.$$

For each j we fix a Borel measure μ_j on \mathbb{R} so that

$$\langle f(H)\varphi_j | \varphi_j \rangle = \int_{\mathbb{R}} f(x) d\mu_j(x), \quad f \in \mathbb{C}[x].$$

Set $\nu = \sum_j 2^{-j} \mu_j / (1 - 2^{-N})$. Then ν is a finite Borel measure on \mathbb{R} with total measure one and μ_j is absolutely continuous with respect to ν . Observe that $d\nu(\lambda) = d\|E_\lambda \varphi\|^2$ in the sense of measures with

$$(2.1) \quad \varphi = \sum_j 2^{-j/2} \varphi_j / \sqrt{1 - 2^{-N}}.$$

ν is a maximal spectral measure of H .

We define the ring $\mathbb{C}_H[x]$ by

$$\mathbb{C}_H[x] = \{p(x)/q(x) : p(x), q(x) \in \mathbb{C}[x], q(\lambda) \neq 0 \text{ if } \lambda \in \sigma(H)\}.$$

Let \mathcal{D} be the collection of all vectors of the form $\sum f_j(H)\varphi_j$, where $f_j \in \mathbb{C}_H[x]$ and f_j is identically zero except for finitely many j 's. Clearly, \mathcal{D} is dense in \mathcal{H} .

3. SPECTRAL DENSITY

The following lemma can be used to regard the spectral density as a sesqui-linear form:

Lemma 3.1 (Existence of Spectral Density). *Let μ be a maximal spectral measure of H . Suppose \mathcal{D} is defined as described in Section 2. Then there exists a family $\{q_\lambda\}_{\lambda \in \mathbb{R}}$ of non-negative sesqui-linear forms q_λ on \mathcal{H} with domain $\mathcal{D}(q_\lambda) = \mathcal{D}$, such that $q_\lambda(f, g)$ is absolutely integrable in λ with respect to μ and that*

$$(3.1) \quad \langle f | g \rangle = \int q_\lambda(f, g) d\mu(\lambda), \quad f, g \in \mathcal{D}.$$

Proof. By using the cyclic decomposition of Section 2, it suffices to prove the statement under the assumption that $\mathcal{H} = \mathcal{H}_j$ for some j . We firstly consider the case where φ_j is an eigenfunction of H . Let z be the eigenvalue of H associated with φ_j , viz. $H\varphi_j = z\varphi_j$. In this case $\sigma(H) = \{z\}$. For any $\chi, \zeta \in \mathbb{C}_H[x]$, we have

$$\langle \chi(H)\varphi_j | \zeta(H)\varphi_j \rangle = \chi(z)\overline{\zeta(z)}\|\varphi_j\|^2 = \chi(z)\overline{\zeta(z)}.$$

It follows that the mapping $\mathcal{D} \ni \chi(H)\varphi_j \mapsto \chi(z) \in \mathbb{C}$ is well-defined. We define

$$q_z(\chi(H)\varphi_j, \zeta(H)\varphi_j) = \frac{\chi(z)\overline{\zeta(z)}}{\mu(\{z\})}, \quad \chi, \zeta \in \mathbb{C}_H[x]$$

and put $q_\lambda = 0$ if $\lambda \neq z$. The family $\{q_\lambda\}_{\lambda \in \mathbb{R}}$ has the desired properties. We now turn to the second case where H has no eigenvalues. The mapping $\mathcal{D} \ni \chi(H)\varphi_j \mapsto \chi(\lambda) \in \mathbb{C}$ is well-defined for any fixed $\lambda \in \sigma(H)$. Let

$$\psi(\lambda) = \frac{d\|E_\lambda \varphi_j\|^2}{d\mu}(\lambda)$$

be the Radon-Nikodým derivative of the spectral measure of φ_j with respect to μ . By modifying ψ on a set of spectral measure zero, we may assume that ψ is non-negative and finite everywhere. We define

$$q_\lambda(\chi(H)\varphi_j, \zeta(H)\varphi_j) = \chi(\lambda)\overline{\zeta(\lambda)}\psi(\lambda) \quad \chi, \zeta \in \mathbb{C}_H[x], \quad \lambda \in \sigma(H)$$

and set $q_\lambda = 0$ if $\lambda \notin \sigma(H)$. The relation (3.1) is obvious. This completes the proof. \square

Definition 3.2 (Spectral Density). Let μ be a maximal spectral measure of H . The family $\{q_\lambda\}_{\lambda \in \mathbb{R}}$ given by Lemma 3.1 is called a spectral density of H with respect to μ . We write $\mathcal{D}(q)$ for the domain $\mathcal{D}(q_\lambda)$, which is independent of λ .

Lemma 3.3. *Let $\{q_\lambda\}_{\lambda \in \mathbb{R}}$ be a spectral density of H with respect to a maximal spectral measure μ of H . Then the following identity holds.*

$$(3.2) \quad q_\lambda(f)\mu(\{\lambda\}) = \|P_\lambda f\|^2, \quad f \in \mathcal{D}(q)$$

Proof. Lemma 3.1 implies that

$$\langle \chi(H)f | f \rangle = \int \chi(\lambda) q_\lambda(f) d\mu(\lambda), \quad f \in \mathcal{D}(q)$$

for any $\chi \in C_b(\mathbb{R})$, and hence

$$\langle E(I)f | f \rangle = \int_I q_\lambda(f) d\mu(\lambda), \quad f \in \mathcal{D}(q)$$

for any interval $I \subset \mathbb{R}$. This proves (3.2). \square

4. MAIN RESULT

Definition 4.1. Let μ be a maximal spectral measure of H , and $\{q_\lambda\}_{\lambda \in \mathbb{R}}$ a spectral density of H with respect to μ . A pullback representation of H with respect to μ is a family $\{(F(\lambda), Y(\lambda))\}_{\lambda \in \mathbb{R}}$ of linear operators with the following properties:

- i. For any $\lambda \in \mathbb{R}$, $Y(\lambda) : \mathcal{H} \rightarrow \mathcal{X}(\lambda)$ is a completion operator from \mathcal{H} to a Hilbert space $\mathcal{X}(\lambda)$ and the domain satisfies $\mathcal{D}(Y(\lambda)) = \mathcal{D}(q)$.
- ii. $F(\lambda) : \mathcal{X}(\lambda) \rightarrow \mathcal{E}(\lambda)$ is a surjective partial isometry for all $\lambda \in \mathbb{R}$, where $\mathcal{E}(\lambda)$ is a Hilbert space.
- iii. We have

$$(4.1) \quad \|Y(\lambda)f\|^2 = \|\overline{P_\lambda}f\|^2 + \|F(\lambda)Y(\lambda)f\|^2, \quad f \in \mathcal{D}(q), \quad \lambda \in \mathbb{R}.$$

- iv. The identity

$$(4.2) \quad q_\lambda(f) = \|F(\lambda)Y(\lambda)f\|^2$$

holds for any $f \in \mathcal{D}(q)$ and $\lambda \in \mathbb{R}$.

The main result of this paper is Theorem 4.2 below. We use the method developed in the previous work [4] to prove it.

Theorem 4.2. *Let H be a selfadjoint operator on a separable Hilbert space. Suppose that μ is a maximal spectral measure of H . Then H admits a pullback representation with respect to μ .*

Proof. It is readily verified that

$$(4.3) \quad q_\lambda(\chi(H)f, g) = \chi(\lambda)q_\lambda(f, g), \quad f, g \in \mathcal{D}(q), \quad \chi \in \mathbb{C}[x]$$

and that $(H - z)^{-1}\mathcal{D}(q) \subset \mathcal{D}(q)$ if $\text{Im } z \neq 0$. Lemma 3.3 implies

$$q_\lambda(f) \geq \|P_\lambda f\|^2 / \mu(\{\lambda\})$$

if $P_\lambda f \neq 0$ (and hence $\mu(\{\lambda\}) \neq 0$).

We introduce the nonnegative quadratic form p_λ by

$$p_\lambda(f) = \|\overline{P_\lambda}f\|^2, \quad f \in \mathcal{D}(p_\lambda) = \mathcal{D}(q).$$

We have

$$(4.4) \quad p_\lambda(\chi(H)f, g) = p_\lambda(\chi(H\overline{P_\lambda})f, g), \quad f, g \in \mathcal{D}(q).$$

Observe that the sum $q_\lambda + p_\lambda$ is a positive definite inner product on $\mathcal{D}(q)$. Let $\mathcal{X}(\lambda)$ be the completion of $\mathcal{D}(q)$ by this inner product and $Y(\lambda) : \mathcal{H} \rightarrow \mathcal{X}(\lambda)$ the isometric embedding of $\mathcal{D}(q)$ into $\mathcal{X}(\lambda)$ with $\mathcal{D}(Y(\lambda)) = \mathcal{D}(q)$. Then we have

$$\|Y(\lambda)f\|^2 = q_\lambda(f) + p_\lambda(f), \quad f \in \mathcal{D}(q).$$

Moreover, there exists a constant $C_\lambda > 0$ depending on λ such that

$$C_\lambda \|f\| \leq \|Y(\lambda)f\|, \quad f \in \mathcal{D}(q).$$

It follows that $Y(\lambda)^{-1}$ has a bounded extension.

For each λ , we introduce an equivalence relation \sim_λ on $\mathcal{D}(q)$ by setting $f \sim_\lambda g$ if and only if $q_\lambda(f - g) = 0$. We denote by $[f]_\lambda$ the equivalence class of $f \in \mathcal{D}(q)$. Let $\mathcal{E}(\lambda)$ be the completion of the quotient space $\mathcal{D}(q)/\sim_\lambda$ by the inner product

$$\mathcal{D}(q) \times \mathcal{D}(q) \ni ([f]_\lambda, [g]_\lambda) \longmapsto q_\lambda(f, g) \in \mathbb{C}.$$

Then $\mathcal{E}(\lambda)$ is a Hilbert space. We define $F(\lambda) : \mathcal{X}(\lambda) \longrightarrow \mathcal{E}(\lambda)$ to be the bounded operator such that

$$F(\lambda)Y(\lambda)f = [f]_\lambda, \quad f \in \mathcal{D}(q).$$

We have

$$q_\lambda(f) = \|F(\lambda)Y(\lambda)f\|^2, \quad f \in \mathcal{D}(q).$$

We apply a similar argument to the form p_λ to obtain a bounded operator

$$J(\lambda) : \mathcal{X}(\lambda) \longrightarrow \mathcal{R}(\overline{P_\lambda})$$

with dense ranges, such that

$$p_\lambda(f) = \|J(\lambda)Y(\lambda)f\|^2, \quad f \in \mathcal{D}(q).$$

Clearly, we have (4.1) and thus

$$(4.5) \quad 1 = F(\lambda)^*F(\lambda) + J(\lambda)^*J(\lambda).$$

We have to prove that $F(\lambda)$ and $J(\lambda)$ are surjective. The proof requires the notion of continuation [4]. The relation (4.3) and (4.4) imply that H is compatible with $Y(\lambda)$ in $\{z \in \mathbb{C} : \text{Im } z \neq 0\}$ so that H has a selfadjoint continuation H_λ to $\mathcal{X}(\lambda)$ induced by $Y(\lambda)$ and we have

$$F(\lambda)\chi(H_\lambda) = \chi(\lambda)F(\lambda), \quad J(\lambda)\chi(H_\lambda) = \chi(H\overline{P_\lambda})J(\lambda)$$

for all $\chi \in C_b(\mathbb{R})$. It is easy to see that

$$J(\lambda)(H_\lambda - \lambda)(H_\lambda - \lambda - i\varepsilon)^{-1}f \longrightarrow \overline{P_\lambda}J(\lambda)f$$

in $\mathcal{R}(\overline{P_\lambda})$ as $\varepsilon \downarrow 0$ and so $J(\lambda)\mathcal{N}(F(\lambda))$ is dense in $\mathcal{R}(\overline{P_\lambda})$. This combined with (4.5) implies that $F(\lambda)$ and $J(\lambda)$ are partial isometries and that we have

$$\mathcal{N}(H_\lambda - \lambda) = \mathcal{R}(F(\lambda)^*) = \mathcal{N}(J(\lambda))$$

for all $\lambda \in \mathbb{R}$. This means that $Q(\lambda) = F(\lambda)^*F(\lambda)$ is identical to the eigenprojection of H_λ corresponding to the eigenvalue λ . We have thus proved the existence. This completes the proof. \square

REFERENCES

- [1] S. Agmon and L. Hörmander. Asymptotic properties of solutions of differential equations with simple characteristics. *Journal d'Analyse Mathématique*, 30:1–38, 1976.
- [2] Shmuel Agmon. Spectral properties of Schrödinger operators and scattering theory. *Ann. Scuola Norm. Sup. Pisa Cl. Sci. (4)*, 2(2):151–218, 1975.
- [3] Hiroshi Isozaki. Asymptotic properties of solutions to 3-particle schrödinger equations. *Communications in Mathematical Physics*, 222:371–413, 2001.
- [4] Take-Yuki Nagao. Generalized Fourier Representation of the Absolutely Continuous Part of a Selfadjoint Operator. *The Journal of Chiba University of Commerce*, 56(2):75–90, 2018.

(2019.5.20 受稿, 2019.7.1 受理)

Abstract

A novel version of cyclic decomposition of Hilbert space is presented and utilized to obtain a sesqui-linear form representation of the spectral density of an arbitrary selfadjoint operator. The result is then used to derive function spaces and operators to prove a representation theorem of selfadjoint operators on separable Hilbert spaces.

〔論 説〕

古代—19世紀の日本と戦争
—国際政治の構図を巡る考察 (4)—

水 野 均

本稿の目的

国際政治が、「海上大国（太平洋，大西洋，インド洋等の主要な海域を支配する）」と「陸上大国（ユーラシア大陸の中心部を支配する）」によって主導され，そこには戦争が大きな比重を占めている—こうした構図について，筆者は，現代（21世紀）までの期間を考察する過程で，古代（紀元前5世紀前後）から20世紀（1990年まで）を対象に検証を試みた。その結果，ローマ帝国，英国，米国等の「海上大国」とモンゴル帝国，ロシア帝国（及びソ連）等の「陸上大国」が共に勢力圏を拡大しようと，時に関係しつつ戦争を繰り返すうちに勢力を後退させ，他の国と立場を代わっていく，という結論に達している⁽¹⁾。

この稿では，上記の構図において，「海上大国」・「陸上大国」以外の国々がどのように戦争と関わってきたのかについて，古代—19世紀の日本による戦争を対象として検証してみたい。

倭国による戦争と東アジアの国際関係

4世紀から5世紀にかけて，日本（当時，中国の歴史書では倭国と称されていた）は，朝鮮半島への軍事侵攻を繰り返していた⁽²⁾。そして，4世紀の後半には，百濟（現韓国の西半分に位置する）及び加耶諸国（任那等，朝鮮半島の南端に位置する）を支援して出兵し，高句麗（現北朝鮮とほぼ同一の領域に当たる）及び新羅（現韓国の東半分に位置する）と戦って勝利を収め（369年，372年），任那への支配権を握った。

同時期の中国大陸では，漢（匈奴と「陸上大国」の座を争い，朝鮮半島を支配下に置いていた）が滅んだ後，北部は五胡十六国，南部は魏晋南北朝と，小国の乱立が続き，こうした国々は，朝鮮半島への強い影響力を及ぼすのが難しくなっていた。その結果，朝鮮半島の政治状況も不安定なものとなり，倭国はそれに乗じて朝鮮半島に勢力圏の拡大を図っていた。その狙いは，朝鮮半島から鉄等の資源及び進んだ文化（技術者の獲得を含む）を

(1) 拙稿「古代・中世の『海上大国』・『陸上大国』と戦争—国際政治の構図を巡る考察—」『千葉商大紀要』第55巻第2号，2018年，153-168頁。「近世—19世紀の『海上大国』・『陸上大国』と戦争—国際政治の構図を巡る考察 (2) —」『千葉商大紀要』第56巻第1号，2018年，71-86頁。「20世紀の『海上大国』・『陸上大国』と戦争—国際政治の構図を巡る考察 (3) —」『千葉商大紀要』第56巻第3号，2019年，71-86頁。

(2) 同時期の日本による戦争は，『日本書紀』，好太王（広開土王）碑文，『宋書倭国伝』，『三国志』百濟本紀を参照。

確保しようという点にあった⁽³⁾。

しかし、4世紀末から5世紀の初頭に新羅を攻撃した際、高句麗（指導者は好太王、新羅と同盟を結んでいた）の介入を招いた（396年、399年、400年）。当時の倭国軍は多くの馬を備えておらず、鎧と太刀で武装した重装歩兵を中心としたのに対し、高句麗軍は訓練を積んだ騎兵を主力としていた。その結果、機動力及び組織力で劣った倭国軍は、一時は帯方郡（現在の平壤付近）まで進出したものの、5万人もの高句麗軍に大敗した⁽⁴⁾。

その後、新羅が北魏（中国の華北に位置した）との関係を深めると、倭国はこれに対抗して宋（中国の華中・華南に位置した）と外交を結び、新羅に軍事介入を繰り返した（440年、444年）。そして、倭王武（雄略天皇とされる）が宋から安東大將軍の位を得て（478年）、加耶への支配権を認められるなど、引き続き国益の維持を図った。この時期、百済・加耶諸国は高句麗・新羅に圧迫され、新羅は遷都を余儀なくされていた（475年）。倭国は朝鮮半島での利権を守るため、軍隊を整備し、日本に渡来した技術者に命じて武器・武器を大量に生産・分配する仕組みを導入した⁽⁵⁾。

その後、朝鮮半島では百済が高句麗及び新羅と対抗するために日本と結ぶ方針を採った。そして、加耶諸国への勢力圏の拡大を狙い、倭国（継体天皇の政権）に、任那から4県を割譲するよう求めた（512年）。これに倭国は、大友金村（大連、継体政権の実力者）が文化交流の促進を条件に応じた（翌513年には、百済から五経博士〔当時の知識人〕が貢上された）ものの、任那のみならず加耶諸国全体を不安定化させた。その結果、加耶諸国は新羅に接近を図ったが、新羅は百済と謀った上で、加耶の南部諸国に侵攻して支配下に収めた（527年）。

これに対して倭国は、奪取された諸国の復興を図って出兵に踏み切った。すると新羅は、筑紫国造の任にあった磐井（九州北部を支配する豪族で、同地域の行政責任者）を賄賂で懐柔した。磐井がこれに応じて倭国軍の輸送船を海上で妨げたため、継体政権は磐井の討伐に乗り出し、1年に及ぶ戦いで磐井を敗死させた（磐井の乱、527-528年）。磐井を鎮圧した後、倭国軍は朝鮮半島に出兵し、新羅に占領された加耶諸国を復興するために新羅と交渉したが不調に終わり、新羅軍から攻撃されて撤退した。その後、百済（指導者は聖明王）は加耶諸国の復興を目指し、新羅や高句麗との戦いを繰り返した。倭国も新羅を支援しようとして出兵した（554年）ものの、聖明王が戦死して成果を挙げずに終わった。そして、任那が新羅に滅ぼされた（562年）ことにより、倭国は朝鮮半島における拠点を失った。

倭国による朝鮮半島への出兵には、九州地方の豪族が主な役割を担っていた。そのため、出兵で求められる大量の兵員及び軍需物資は、「陸上大国」との大規模な軍事衝突という水準には及ばないにせよ、豪族たちに大きな負担をもたらしていた。結局、「磐井の乱」は、こうした豪族らの倭国政権に対する不満の噴出という面が濃厚であった⁽⁶⁾。さらに、倭国

(3) 木下正文『日本古代の歴史①倭国のなりたち』吉川弘文館、2013年、185頁。

(4) 『魏志倭人伝』には、「倭国に牛や馬はいない」との記述があり、倭国に乗馬の風習が広まったのは、対高句麗戦の後だったとされている。河内春人『倭国の五王』中央公論新社、2018年、29-30頁。倉本一宏『戦争の日本古代史』講談社、2017年、36-38頁。

(5) 前掲書『日本古代の歴史①倭国のなりたち』185頁。

(6) 和田萃『体系日本の歴史2 古墳の時代』小学館、1988年、276頁。

の勢力圏拡大に大きな影響を及ぼす事態が東アジアの国際関係で発生した。

倭国による戦争と対隋・対唐関係

6 世紀末、隋（突厥と「陸上大国」の座を争った）は中国を統一する（581 年）と、高句麗への出兵を試みるなど、朝鮮半島に勢力圏を拡大する動きを示した。こうした中、倭国（欽明天皇及び崇峻天皇の政権）は、新羅に対して「任那の調（任那から倭国への貢物）」を出すよう要求し、新羅への遠征軍を編成して北九州に駐留させる（591-595 年）などの圧力を行使した。この時は、九州地方の豪族に委ねるのではなく、中央政権自らが 2 万人余りの部隊を編成していた⁽⁷⁾。

続いて、6 世紀の半ば（推古天皇の政権）には、任那を救援するために新羅に出兵して降伏させ、同国及び任那に朝貢を約束させた（601-602 年）。その後、倭国は新羅への出兵を計画する一方、隋には小野妹子や犬上御田歙を派遣し（遣隋使、607 年、614 年）、友好関係の維持を図った。隋は、遣隋使が持参した国書に倭国の天皇を「天子」と表記したことに「天子は中国の皇帝にのみ許される称号である」と怒ったものの、倭国が高句麗と結んで隋を挟撃するという事態を避ける配慮もあってか、国交を維持した⁽⁸⁾。

しかし、隋は突厥と西域の支配をめぐる争いで国力を低下させたのに加え、高句麗への遠征にも敗北して国内からの反発を招いて滅亡し、中国の新たな統一国家として唐（隋に続いて突厥と「陸上大国」の座を争った）が成立した（618 年）。唐は建国後、高句麗に出兵し、新羅が高句麗及び百済と対立したのを捉えて従属国とした。さらに百済が新羅への軍事侵攻を繰り返すと、唐は百済を征討する計画に着手した。これに対して、倭国（齊明天皇の政権）は唐と外交を結ぶ（遣唐使の派遣）一方で、百済とも友好関係を継続しており、政権の内部で新羅を征討する計画が持ち上がったものの、新羅と唐の関係を考慮して実現に踏み切ることにはなかった（651 年）。

そして、唐と新羅の連合軍が百済に侵攻して滅ぼす（660 年）と、百済の遺臣は同国の復興を目指し、倭国に支援を求めた。倭国はこれに応じ、唐軍が百済に侵攻した後に高句麗を征討するために転身した隙を突き、朝鮮半島への出兵を決断した。

こうして、倭国軍（齊明天皇は親征した九州で客死し、皇太子の中大兄皇子〔後の天智天皇〕が即位せずに指揮を続けた）は翌 661 年から三次にわたり、合計約 3 万 7 千人の兵力及び 170 隻余りの船舶を動員して朝鮮半島に上陸した。そして百済軍と協力して一時は新羅軍を破ったものの、唐は新羅を支援するため 7 千名の兵力と 170 隻余りの船舶から成る水軍を白村江（百済の南部に注ぐ川）に派遣した。この事態に、百済では政権内部が混乱して援軍の派遣が遅れ、倭国軍は唐軍を上回る 1 千隻の船舶を投入したものの、4 百隻を失うという大敗を喫し、陸上でも、唐軍 13 万人、新羅軍 5 万人の前に敗れた（白村江の戦い、663 年）。

倭国軍が敗れた要因としては、①国造等地方の豪族が兵を集めたものの、中央政権の将軍が指揮したため、指揮官と兵卒との間で十分な意思の疎通が難しく、②部隊が前方・中

(7) 前掲書『戦争の日本古代史』92 頁。

(8) 同上、99 頁。

央・後方に分かれて並列して並ぶのみで指揮系統が整備されておらず、③戦法も単純な突撃を試みる以外採り得なかったことに加え、④武器等の装備も唐軍に比べて劣っていたという諸点が指摘されている⁽⁹⁾。そして、この大敗により、百済の復興は潰え、倭国は朝鮮半島を巡る勢力圏拡大政策から撤退した。

その後、倭国は唐や新羅による武力侵略に備えて中国及び九州地方の防衛体制を強化し、畿内への侵攻に備えて都を難波（現在の大阪府）から近江（現在の滋賀県）に移した。その一方で遣唐使を継続し、唐との関係の修復を図った。

その後、唐は突厥等との戦いに主力を注いだ結果、度重なる軍事遠征による支出が財政を圧迫し、国内も混乱した（安史の乱、755-763年）。こうした状況下、大和朝廷（700年前後から、国号を日本とする）では、唐が朝鮮半島への支配力を低下させたのに乗じて新羅を征討する計画が藤原仲麻呂（政権の実力者で内大臣、後に改名して恵野押勝と称する）を中心に持ち上がった（759年）。そして、遠征用に4百隻の船舶を3年間で建造し、4万7千人余りの兵員を動員する準備にかかったが、安史の乱が収束したことや、押勝と孝謙上皇との対立によって764年に中止が決定した⁽¹⁰⁾。

しかし、唐では「安史の乱」後も混乱が続き、国力は低下し続けた。このような中で日本は遣唐使を継続したが、10世紀に入ると、菅原道真による「唐の国内が混乱しているゆえに無用である」との建議に基づき、廃止した（894年）。その後間もなく唐は滅亡し、小国が乱立する（五代十国）時代を迎えた。遣唐使の廃止は、「陸上大国」の不在によって大陸に生じた混乱が日本に波及するのを防ぐ意図があったとの見解もある⁽¹¹⁾。

「元寇」・「倭寇」と対元・対明関係

9世紀から11世紀にかけて、日本は新羅や女真人（中国東北部の沿岸に暮らす）の海賊等による略奪（1019年の「刀伊の入寇」等）を受けた以外、他国の軍隊による侵略から免れていた。

しかし、13世紀に入り、ユーラシア大陸にはモンゴル人による元（初の本格的な「陸上大国」）が成立した（1260年）。そして、元（皇帝はフビライ汗）は日本（政権は鎌倉幕府、指導者は執権の北条時宗）を勢力圏に収めようと図り、国交を求めて使節団を送った（1271年）。これに対して鎌倉幕府は、元からの侵略に備えて警戒するよう配下の武士団に通知する一方、南宋（中国南部に位置した漢民族の王朝）から日本に渡来していた僧侶等から元軍の暴虐な行為を伝えられたこともあり、元からの申し出に回答しなかった⁽¹²⁾。

これに怒ったフビライは、1274年の秋、元及び高麗（朝鮮半島の統一国家、元に服属していた）の兵約3万人及び約8百隻の船舶から成る連合軍によって日本を攻撃した（文永の役）。侵攻軍は対馬及び壱岐を襲って鎌倉幕府の守備隊を全滅させると、九州の博多に上陸し、大宰府（九州北部における幕府の拠点）に攻め込んだ。しかし、幕府側からの

(9) 森公章『「白村江」以後—国家危機と東アジア外交』講談社、1998年を参照。

(10) 新羅への征討計画は、網野義彦『日本社会の歴史（上）』岩波書店、1997年を参照。

(11) 佐藤信編『古代史講義』筑摩書房、2018年、220-221頁。

(12) 荒井孝重『戦争の日本史7 蒙古襲来』吉川弘文館、2007年、25頁。

反撃（武崎季長らによる）で多大の被害を受け、いったん高麗に撤退する途上で、日本海を通過する低気圧のもたらした暴風雨に巻きこまれて大打撃を受けた⁽¹³⁾。

その翌年、元は新たな使者を日本に送り、改めて国交を要求した（1275 年，1279 年）。これに対して鎌倉幕府は使者を処刑し、元への恭順を拒否する姿勢を示した。さらに、元に対する征討計画に着手し、九州・中国・四国地方の武士から動員を図った。しかしこれは、兵及び船舶が不足したのに加え、出撃する拠点となる陣地の造営に多大な人員及び費用を要したため、実現には至らなかった⁽¹⁴⁾。

一方、フビライは、1281 年の初夏、約 15 万人の兵と約 4 千 5 百隻の船から成る元・高麗の連合軍によって再度日本を攻撃した（弘安の役）。元側は滋賀島を占拠したものの、幕府側からの反撃によって九州本土への上陸を阻まれ、博多湾に停泊する最中、台風に直撃された。元側の船舶は老朽化していたのに加えて、兵員・武器等を過剰に積載していたことから大多数が沈没し、目的を果たさないまま撤退を余儀なくされた⁽¹⁵⁾。フビライは、その後も日本への侵攻を計画したものの、弘安の役で海軍力に大打撃を受けたのに加え、他の支配地域（ベトナム等）での反乱に対処するのに追われたため、フビライ自身の死（1294 年）によって侵攻計画は中止となった⁽¹⁶⁾。

結局、鎌倉幕府は敵失と気象にも助けられて元からの侵略を免れた。しかし、他国からの使者を処刑したのは国際関係の儀礼に背くものであり、これによって元との関係は一層悪化した。また、「文永の役」で元側が撤退を決めた背景には、「日本を征服するために必要な援軍を派遣するには、海上のみの輸送では難しい」という部隊指揮官の判断があったとされている（『元史』）。こうした点に照らして、元との通商等交流に応ずることで、対日侵攻を回避できた可能性は否定し得なかった。これに加え、侵攻が終わった後に土地等の戦果が得られなかったため、功績のあった武士への十分な恩賞がかなわず、幕府への不満を高めることとなった。実際、幕府は弘安の役後、再び元への征討を企てたものの、武士達の困窮により実現がかなわなかった⁽¹⁷⁾。さらには、鎌倉幕府自体も武士団の弱体化によって統治力が低下し、滅亡するに至った（1333 年）。

その後、日本では、室町幕府（足利家出身の将軍を中心とする新たな政権）及びこれが擁する京都の朝廷（北朝）と、吉野（奈良県の南部）の朝廷（南朝）が対立する時代を迎えた（1336-1392 年）。その同時期、日本の海賊が中国及び朝鮮半島の沿岸部を襲って略奪を繰り返していた（倭寇）。この対応に明（元に代わって漢民族が新たな「陸上大国」を目指して中国に建てた統一国家、当時の指導者は太祖の朱元璋）は苦慮し、南朝が九州に築いた拠点（指導者は懐良親王）に倭寇の討伐を求めた（1369 年）。しかし、懐良親王は明側の姿勢が「日本の対応次第では軍事手段に訴える」という高圧的なものであったのに反発し、「明軍が日本に侵攻すれば迎え撃つ」と明の要求を拒んだ。朱元璋は激怒したものの、元による対日侵攻が失敗していたことから日本への征討を思いとどまったと言わ

(13) 戦闘の様子は、『元史』、『高麗史』を参照。

(14) 『福岡県史第 1 巻（下）』1962 年，61 頁。

(15) 服部英雄『蒙古襲来と神風』中央公論新社，2017 年，108-109 頁。

(16) 王勇『人間選書 232 中国史の中の日本像』農山漁林文化協会，2000 年，第 6 章を参照。

(17) 前掲書『福岡県史第 1 巻（下）』63 頁。

れる⁽¹⁸⁾。

その翌年、明は再度使節を送って倭寇の討伐を要求した結果、懷良親王は態度を軟化させ、明に従属する姿勢に転じた（室町幕府に対抗するために支援を得ようとの狙いがあったとも言われる）。しかし、間もなく幕府（指導者は三代将軍の足利義満）が九州で南朝の勢力を駆逐すると、義満は明との交易を望んでいたことから明の要請を容れて倭寇を鎮圧した。

日本は元寇の時期と異なり、倭寇への対応を通じて「陸上大国」との関係の改善を図っていた。

織豊政権期の国内統一戦争と「海上大国」

15-16世紀にかけて、室町幕府の統治力が低下すると、日本は、有力な武士（守護、大名等）が国内各地を支配して乱立する状態（戦国時代）を迎えた。

一方、16世紀に入ると、スペイン（英国と「海上大国」の座を争った）はフィリピンを制圧してマニラを根拠地とする（1565年、1571年）等、アジア太平洋地域への勢力圏の拡大に乗り出した。その際、キリスト教旧教の修道会（ポルトガル系のイエズス会等、スペインとポルトガルは1580-1640年の間、スペイン国王を元首とする同君連合を形成していた）も、これに歩調を合わせていた。

この頃、マニラのスペイン総督は「明に対して貿易を要求する目的で軍事出兵を行う」よう度々本国に上申しており、1583年に出された上申書では、「8千人の兵士と10-12隻の船があれば明を征服するのは容易である」と書き送っていた⁽¹⁹⁾。また、イエズス会に属する宣教師のバリニャーノは初めて日本を巡察した後の1582年、スペイン総督に宛てた書簡で、「日本を軍事力で制圧するのは非常に困難だが、明を征服するために日本を利用する価値はある」と伝えていた。さらに、同じイエズス会のカブラル（元同会日本布教長）も、布教長を退任した後の1584年、スペイン国王にあてた書簡で、「明を征服するために、日本人のキリスト教徒を2千-3千人派遣するのは容易である」と記していた⁽²⁰⁾。そして、宣教師たちは、日本を対明攻撃の拠点化する方針に沿って、日本の民衆のみならず諸大名のキリスト教への入信（キリシタン大名化）を進めていった。

こうした中、織田信長（室町幕府に代わって国内の統一を目指した）の政権は、対立する仏教勢力（一向宗等）を牽制する目論見から、イエズス会が布教活動を進めるのを容認した。実際、信長は西山本願寺（一向宗総本山）を攻撃した（1580年）際、キリシタンの兵士（仏教勢力から迫害をうけたために敵意を抱いていた）を動員したと伝えられている。また、これに先立ち、荒木村重（播磨〔現在の兵庫県〕を治めたキリシタン大名）が離反した際、信長はイエズス会宣教師のオルガンティーノに、村重の家臣である高山右近（後のキリシタン大名）を投降させるよう命じていた。その際、信長は、「投降が実現す

(18) 『明史』の記述による。なお、倭寇をめぐる日本と明との関係については、田中健夫『倭寇一海の歴史』教育社、1982年を参照。

(19) 平川新『戦国日本と大航海時代』中央公論新社、2018年、34頁。

(20) 同上、38-39頁。

れば自由にキリスト教会を建ててよいが、不首尾の場合には宣教師全員を磔に処し、キリシタンも皆殺しにする」と恫喝したとされる⁽²¹⁾。

その後、信長が倒れた（本能寺の変、1582 年）後、豊臣秀吉（信長の重臣で、日本の国内統一を完成した）は日本を統一する一環として九州を制圧した（1587 年）。そして、これに先立ち、イエズス会日本準管区長のコエリヨは、1586 年に秀吉と接見し、「九州に出陣した際には、同地のキリシタン大名が全て秀吉の味方につくよう尽力する」と述べた⁽²²⁾。既にイエズス会は、九州内部での大名間による戦争に介入し、マニラのスペイン総督を通じてキリシタン大名の側に武器・食料を支援し、その見返りに布教を拡大していた⁽²³⁾。

こうしたことから秀吉は、キリスト教勢力（及びその背後にあるスペイン）への警戒心を募らせ、バテレン追放令（1587 年）を發布してキリスト教の拡大を抑える措置に出た。これにコエリヨは、日本への派兵をマニラ総督に要請する他、密かに武器を集める等、対抗措置を試みた。しかし、その上司に当たるバリニャーノ（前出）が「こうした策動は日本でのイエズス会を破滅させる」と反発し、反抗計画を抑えた⁽²⁴⁾。

その一方で、秀吉は、「宣教師を追放することでスペインやポルトガルの貿易船が来航しなくなる」という事態を避けようと、バテレン追放令の發布後も、厳密な布教の取り締まりには乗り出さなかった⁽²⁵⁾。しかし、その後、スペインの貿易船が日本に漂着し、その乗組員が尋問を受けた際、「スペインが宣教師を先兵として送り込んで侵略の足掛かりとすることにより、広大な植民地を獲得した」という旨を述べた（サン・フェリペ号事件、1596 年）。秀吉はこれに激怒し、バテレン追放令を再び公布した。またこの時期、秀吉は度々マニラ総督に書簡を送り、「日本がフィリピンに侵攻する用意がある」旨を伝えており、1597 年には、「スペインが日本への布教を止め、貿易の目的のみで来航するならば安全を保障する」と強い警告を発した。この事態にスペイン側は、「日本がフィリピンを攻撃すれば、我が国の東洋における支配権が崩壊する」という強い懸念から、日本への強硬な手段に踏み切らなかった⁽²⁶⁾。

このように、織豊政権は、知略を尽くして「海上大国」と渡り合いつつ、国内を統一するための戦争を進めていった。

豊臣秀吉の朝鮮出兵と国際関係

秀吉は日本の統一を達成した（1590 年）同じ年、朝鮮（李氏を国王とした）からの使者と会見し、明を征服するための協力を求めた。しかし、当時の朝鮮は明の支配下にあったためにこれを拒否し、秀吉は明に先立って朝鮮を服属させようと軍事侵攻⁽²⁷⁾に踏み切っ

(21) 同上、52 頁。

(22) 同上、70 隻。

(23) 渡辺京二『バテレンの世紀』新潮社、2017 年、198-200 頁。

(24) 同上、225 頁。

(25) 高瀬弘一郎『キリシタン時代の研究』1977 年を参照。

(26) 前掲書『戦国日本と大航海時代』102-116 頁。

(27) 戦闘の様子は、北島万治『豊臣秀吉の朝鮮侵略』吉川弘文館、1995 年を参照。

た(文禄の役, 1592-96年)。

日本軍は、加藤清正(秀吉古参の猛将)や小西行長(堺出身のキリシタン大名)らが、15万人の兵を率い、1592年4月に朝鮮半島に上陸すると翌5月には首都の漢城を陥落させ、続いて平壤を制圧すると、同年7月には、会寧(現北朝鮮東岸の豆満江沿いの町)や義州(現北朝鮮の鴨緑江沿いの町)に達し、明との国境に迫った。しかし、同時期、明軍(指揮官は將軍の李舜臣ら)が20万人の兵力を動員して朝鮮軍を支援すると、朝鮮の民衆による反抗も加わり、日本側は苦戦を強いられるようになった。

明軍が平壤を奪還した後、戦線は膠着して持久戦となり、日本側は小西行長が中心となって明との講和交渉を進めた。その際、秀吉は明に、講和の条件として、「朝鮮の南部地域の日本への割譲」、「日明間での公式な貿易関係の復活」等の条件を提示した。しかし、行長が講和の早期締結を優先して日本側の条件を明側に伝えず、1596年に明の使節が来日して秀吉に示した講和文書には、貿易の再開以外、秀吉からの要求を認めていなかった。秀吉がこれに激怒して講和は決裂し、日本は再度朝鮮に出兵した(慶長の役, 1597-98年)。

日本軍は、朝鮮半島南部地域の征服を目指して15万人の兵力を動員したものの、蔚山(現韓国の釜山近くの沿岸都市)での籠城で多大な犠牲者を出すなど苦戦が続いた。明軍も約10万人を投入して反撃したために戦局は好転せず、秀吉は反転攻勢を目指して1599年に大規模な増援を計画したが、その前年に死去した。その後、豊臣政権は朝鮮半島からの撤兵を決め、1598年末に撤兵は完了し、戦闘は終結した。

このような日本による朝鮮及び明への軍事侵攻・征服計画について、既にイエズス会宣教師のフロイスは、同会の総会長に宛てた書簡で、「織田信長が日本を統一した後に、明に海軍を派遣して征服する計画を抱いている」と記していた⁽²⁸⁾。また、1587年に某イエズス会士がやはり同総会長あての書簡で、信長が秀吉と会話した際、「ポルトガルは日本と距離が離れすぎているため、征服するのは不可能だ」と語ったと伝えていた⁽²⁹⁾。

さらに、秀吉は1586年にイエズス会日本準管区長のコエリョと接見した際(前述)に、「日本の統一を実現した後は、2千隻の船団を建造して明を征服するので、大型の帆船2隻と航海士を提供してほしい」と述べた⁽³⁰⁾。コエリョは、ポルトガルが日本と共同して明を征服する構想を抱いていた⁽³¹⁾ため、この申し出に応え、翌年、秀吉が九州を平定した後、博多湾で、大砲を備えた大型の帆船(ポルトガル製)を提示した。しかし、秀吉はその圧倒的な戦力を目の当たりにしてイエズス会側への警戒心を強め、バテレン追放令(前出)を下してキリスト教勢力の日本への浸透を抑えにかかった。さらに、秀吉は「文禄の役」を開始した直後の1591年、マニラのスペイン総督に宛てて、「速やかに日本に服従しなければ、軍隊を派遣する」と、恫喝するような内容の書簡を送っていた⁽³²⁾。

以上に指摘した点を捉えて、信長と秀吉は、当時の「海上大国」への対抗心から対明征服を構想していたとの見解がある⁽³³⁾。しかし、その当否はともかく、日本軍は「文禄の役」

(28) フロイス著、松田毅一他訳『完訳フロイス日本史第3巻』中央公論新社、2000年を参照。

(29) 高橋裕史『武器・十字架と戦国日本』洋泉社、2012年を参照。

(30) 北島万治編『豊臣秀吉朝鮮侵略関係資料集成1』平凡社、2011年を参照。

(31) 前掲書『戦国日本と大航海時代』71頁。

(32) 同上、102-103頁。

で、朝鮮半島北部へと急速に侵攻したために兵員及び武器を後方地域に配備するのが追いつかず、さらに進撃するのが困難となっていた。一方の明も、当時はモンゴル族や倭寇への対処で国力が低下しており、秀吉の朝鮮出兵に際しても、自国の領域を防衛するために日本軍の進撃を朝鮮で食い止める戦略を採用した。その結果、朝鮮に援軍を派遣する一方、日本との早期の講和を模索し続けた⁽³⁴⁾。このように、対峙する「陸上大国」が不利な条件を抱えていたにもかかわらず、日本が有利に戦い得なかったのは、長期の対外戦争を進めるには十分な国力を備えていなかったことが何よりの原因と考えられる。

そして、朝鮮出兵に従事した諸大名は、兵力にも財力にも大きな損失を被ったにも関わらず、十分な恩賞を授かることがなかった。その結果に諸大名は不満を募らせ、豊臣政権の支配力も低下していった。

江戸幕府初期の内戦と「海上大国」

17 世紀に入ると、英国とオランダ（共にスペインと「海上大国」の座を争っていた）が東アジアへの進出を強めていった。特に、オランダの軍艦は操船技術及び武器の面でスペイン及びポルトガルに優っており、海上貿易で次第に支配力を強めていった。

その同時期、日本では豊臣秀吉の死後、徳川家康（豊臣政権下の有力大名）が関ヶ原の戦い（1600 年）で豊臣側に勝利した後、新たな政権として江戸幕府（徳川家の将軍を中心とする）を開き、初代の将軍となった（1603 年）。家康は 1605 年に将軍の位を息子の秀忠に譲った後も大御所として国政の最高指導を担い、秀吉による出兵で断絶していた朝鮮との国交を回復した（1607 年）。他方で、家康は秀吉と同様に、キリスト教勢力が日本を支配する事態を警戒して、秀吉と同様に布教を禁止する措置を採り続けた⁽³⁵⁾。

そのような中、オランダ船のリーフデ号が日本に漂着する（1600 年）と、家康は、乗組員のウィリアム・アダムス（英国人）らを引見した。この時、イエズス会の宣教師は家康に、「英国人やオランダ人は海賊である」として処刑するよう求めたが、家康はこれを受け入れず、アダムスを外交顧問（日本名は三浦按針）として家臣に迎え入れた。また、家康はリーフデ号の船長が帰国する際、オランダがマレー半島に設けた総督府宛の書簡で通商を求め、オランダは九州の平戸に商館を開設した（1609 年）。

一方、スペイン側は、このような英国、オランダ側の動きに警戒を強めていった。そうした中で、スペイン船サン・フランシスコ号が日本に漂着し（1609 年）、乗船していた前マニラ総督のビペロは家康と面会した際、宣教師の保護及びオランダ人を日本から追放するのを条件に、日本との通商に応じる用意があると伝えた。ビペロは、日本との貿易をスペインが独占することの他に、「日本がマニラを攻撃してくる前にスペインが日本を征服する必要がある」と考えていた。そして、日本を征服するためには、大名や民衆をキリシタン化して徳川幕府を倒す構想を抱いていた。

(33) 入江隆則「秀吉はなぜ朝鮮に出兵したか」『地球日本史』産経新聞社、1998 年を参照。

(34) 大津他編『岩波講座日本歴史第 10 巻近世 1』岩波書店、2014 年、112 頁。

(35) 家康と、英国、オランダ、スペイン等との関係については、前掲書『戦国日本と大航海時代』、『バテレンの世紀』を参照。

これに対して家康は、宣教師の保護に応じ、スペインとの公式の通商関係（朱印船貿易）を認めたものの、オランダ人の追放を拒んだ。家康は、スペインからの武力による侵略を恐れておらず、また、英国・オランダ側とスペイン双方との通商を求めている。実際、英国もアダムス（前出）の仲介により、平戸で日本との貿易を開始した（1613年）。

さらに、家康は日本での支配権を確立するために豊臣家を滅ぼし（大坂冬・夏の陣、1614-15年）、その際、英国とオランダから購入した大砲で威嚇し、冬の陣での講和を導いたと言われる⁽³⁶⁾。しかし、元のキリシタン大名や武士（関ヶ原の戦いで領地を失った）が豊臣方につき、大坂城内に宣教師たちが籠っていたことは、家康にキリスト教勢力が脅威となることを深く認識させた⁽³⁷⁾。その結果、江戸幕府は諸大名に、キリスト教の禁令を遵守すること及び明以外の船による寄港を平戸と長崎に限る旨を通知した（1616年）。

このような中、宣教師たちが禁教に対抗するために多数日本に潜入すると、英国とオランダの商館は1620年、幕府に対し、「わが両国は、スペイン及びポルトガルが日本の平和を乱すのを極力阻止する」との上申書を提出し、幕府はスペインとの通商を停止した（1624年）。その前年には、英国も東南アジアでオランダとの貿易をめぐる紛争に敗れ（アンボyna事件、1623年）、平戸の商館を閉鎖していた⁽³⁸⁾。

その後、幕府によるキリスト教への取り締まりは続いたが、こうした中、九州でキリシタンの農民が取り締まりに反発して蜂起し、天草の原城跡に立て籠った（島原の乱、1637-38年）。この時、幕府（将軍は三代の家光、幕閣の中心は老中の松平信綱）は、オランダ商館長に支援を求め、沖合の船上から籠城先に砲撃を加えて鎮圧した。この砲撃自体に大きな効果は乏しかったものの、籠城側の抱く「スペインやポルトガルが救援に来てくれる」という期待を削ぐ効果をもたらしたと言われる⁽³⁹⁾。

そして、乱が鎮圧された後、幕府はオランダ商館側から、「ポルトガルと断交してもオランダとの貿易で充当することが可能である」と進言されたことから、ポルトガル船の来航を禁じ（1639年）、オランダ商館を長崎の出島に移して貿易を続けた（1641年）。

その一方、幕府は、オランダから「マカオを封鎖する許可を求める」との依頼に、それが不首尾に終わった際に援軍を派遣することに消極的な旨を回答し、国外での軍事行動を回避する姿勢を示していた（1635年）。また、この時期、中国大陸では清（満州族が明を倒して建てた統一国家）が成立した（1644年）が、幕府は鄭芝龍（明の遺臣）からの「明を復興するために援軍を送ってほしい」との申し出を拒否していた（1645年）。そして、清は幕府と出島での通商に応じる一方、日本への軍事侵攻には踏み切らなかった。

こうして、江戸幕府は、「海上大国」と「陸上大国」の双方と安定した関係を築くと同時に、国外への軍事行動を選択しないという「鎖国」を実現した。

(36) 宇田川武久『真説鉄砲伝来』平凡社、2006年を参照。

(37) 大津他編『岩波講座日本歴史第10巻近世1』岩波書店、2014年、195-6頁。

(38) 市村祐一他『鎖国＝緩やかな情報革命』講談社、1995年、40頁。

(39) 服部秀雄『歴史を読み解く―様々な史料と視座』青史出版、2003年、194頁。

幕末—明治維新期の内戦と英露関係

18 世紀に入ると、英国はオランダやスペインを破って史上初の本格的な「海上大国」となり、ロシアはユーラシア大陸全体を版図に収めてモンゴル帝国以来の「陸上大国」となった。そして、両大国は、日本に開国と通商を求めて軍艦や使節を度々派遣するようになっていた（英国は 1808 年のフェートン号事件、ロシアはラクスマンやレザノフの来航〔1792 年、1804 年〕）。

これに対して幕府は、無二打払令を發布して（1825 年）、「清・オランダ以外の外国船が日本の沿海に接近した際には、その目的に関わらず撃退する」との方針を示した。しかし、既に幕府は財政状態の悪化により十分な沿岸の警戒・防備体制を整えるのが難しく、単なる恫喝政策に過ぎず⁽⁴⁰⁾、単独で「鎖国」を貫徹するのは難しくなっていた。しかし、その後、清国が阿片戦争（1840-42 年）で英国に敗れて賠償金の支払いや香港の割譲を余儀なくされたことを知ると、幕府は、無二打払令を廃止して薪水給与令（1842 年）を出し、緊急時に物資の補給に応ずる等、姿勢を軟化させた。

そうした中、米国は太平洋方面に勢力圏の拡大を図り、海軍の艦隊（指揮官はペリー提督）を日本に派遣して開国を要求した（黒船の来航、1853 年）。幕府側（政権の責任者は、大老・老中の阿部正弘、井伊直弼、堀田正睦等）は米艦の備えた当時最新鋭の装甲・武器に圧倒されて「開国」に方針を転じ⁽⁴¹⁾、米国及び欧州諸国（英国、オランダ、フランス、ロシア等）との間に国交・通商条約を結んだ（1854-60 年）。しかし、その後米国では内戦（南北戦争、1861-65 年）が勃発し、この間は日本への干渉を抑えることとなった。

一方、ロシアは極東から太平洋方面への進出を目指し（南下政策）、海軍の艦艇を派遣して対馬を占領した（対馬事件、1861 年）。これに対して幕府（老中の安藤信正、外国奉行の小栗忠順等）は強く抗議し、英国（オールコック公使）も幕府と歩調を合わせ、海軍の軍艦を対馬沖に出動させて威嚇し、ロシア艦隊に対馬からの退去を強く求めた。ロシア側は、「対馬内で港を租借し、その見返りとして大砲 50 門を提供して同島の警備に協力する」旨を幕府に提案したものの、英国と対立する等形勢が不利となったため、軍艦を対馬から引き揚げた⁽⁴²⁾。その後はクリミア戦争後における国内政治の再建に重点を置き、ひとまず日本への干渉から手を引いた。

その同時期、日本の国内では、長州藩（藩士の桂小五郎〔後の木戸孝允〕、高杉晋作、伊藤俊輔〔後の博文〕等）や薩摩藩（藩士の西郷吉之助〔後の隆盛〕や大久保一蔵〔後の利通〕等）が、幕府の対外姿勢からその弱体化を察知し、京都の朝廷と結んで新たな政権を作ろうと動き始めた。こうした「討幕勢力」は、幕府の掲げる「開国」に対抗して攘夷（日本からの外国勢力の排除）を主張したため、英国は当初、幕府を支援した。1863 年に将軍の徳川家茂が赴いた先の京都で討幕勢力に拘束され、幕府が兵力によって将軍を奪還しようとしていた際、英国はフランス（英国と競って日本への勢力圏拡大を目指していた）と協

(40) 山本博文編『江戸の危機管理』新人物往来社、1997 年、111 頁。

(41) 後の第 1 次長州征伐（1864 年）時において、幕府軍には「大坂の陣」の時分と変わらない武器を備えた者も少なくなかった。北岡伸一『日本政治史—外交と権力〔増補版〕』有斐閣、2017 年、8 頁。

(42) 対馬事件の経緯は、日野清三郎著、長正統編『幕末における対馬と英露』東京大学出版会、1968 年を参照。

力し、2隻の軍艦を提供して幕府軍を海路で大坂に送った。この作戦は失敗したものの、英国は協力した見返りとして、フランスと共に、横浜に軍隊を常時駐留するのを認められた。

一方、討幕勢力は、薩摩藩士が英国人の一行を殺傷し(1862年の生麦事件)、長州藩では、外国の船舶が関門海峡を通過する際に砲撃して退散させていた(1863年)。これに対し、英国は艦隊を派遣して薩摩藩を攻撃し、軍艦に備えた101門の大砲によって市街地や軍事施設に大きな被害を与えた(薩英戦争, 1863年)。また、長州藩に対しては、オランダ、フランス、米国と共に連合艦隊を結成して下関を砲撃し、さらには上陸して市街地を襲い、大打撃を与えた(1864年)。こうして討幕勢力は諸外国の進んだ軍勢力を認識し、方針を攘夷から開国へと転換した。また、英国が日本との自由な貿易を望んでいた一方、幕府は貿易の独占に固執し、薩摩・長州両藩は英国と同じ方針で臨んでいた。こうしたことから英国は討幕勢力の支援に回った。

そして、討幕勢力は朝廷を味方につけ、幕府側との内戦に突入した(戊辰戦争, 1868-69年)。その緒戦となった「鳥羽・伏見の戦い」で、幕府軍はフランスから購入した先込め砲を投入したものの、討幕軍は英国から元込め砲(砲弾を砲身の後部から装填し、先込め砲より効率が高い)を入手しており、こうした兵器の差が功を奏して幕府軍に勝利した⁽⁴³⁾。討幕軍は後退する幕府軍を追って東進し、幕府の拠点である江戸城を総攻撃する構えを見せた。しかし、英国のパークス公使は、総攻撃によって英国が横浜で握っている利権が大きく損なわれるのを懸念し、討幕軍に対し、総攻撃への反対・中止を強く要請した⁽⁴⁴⁾。討幕軍も、英国が幕府への支援に回ってしまう事態を避けるため、幕府側(責任者は重役の勝安房〔海舟〕)と協議した末に江戸の無血開城を実現した。討幕軍はこの後も幕府側勢力に勝利して全国を平定し、新たな政権として薩摩・長州を中心とする明治政府が成立した。

結局、英国は通商等の利権を求めて日本に介入し、江戸幕府と討幕勢力は相手に勝利するために英国の支援を得ようと競ったというのが、幕末における内戦の実態と考えられる。

台湾・朝鮮への勢力圏拡大と対英関係

明治政府は、成立した直後から、欧米諸国に準ずるような軍勢力の創設に着手した。まず陸軍と海軍を設置し(1872年)、次に徴兵制を施行して(1873年)、従来の武士に拠らず20歳を迎えた全国の男子から兵を募る方針に切り替えた。また、1871年に明治政府の外務卿(現在の外務大臣に当たる)となった副島種臣は、「台湾及び朝鮮半島を日本の勢力圏下に置いて、清を封じ込めると共にロシアがアジアに侵入するのを防ぐ」という安全保障政策を構想し、朝鮮に国交を求めた。しかし、朝鮮側は、欧米諸国が日本に影響力を及ぼしていると考え、これに応じなかった。

これに対して日本の国内では、士族(江戸幕府時代までの武士階層)が徴兵によって軍隊から排除されていた不満から朝鮮に遠征して成果を挙げようとの声が上が(征韓論)、明治政府でも西郷隆盛らがこれを主張した。しかし、大久保利通らが「明治政府には海外

(43) 戦闘の経緯については、孫崎亨『アーネスト・サトウと討幕の時代』現代書館、2018年を参照。

(44) 同上、266-68頁。

に出兵するための財政上の余裕がなく、日本と朝鮮が争っているのに乗じて英国やフランスが東アジアに勢力圏を広げる可能性が高い」として拒否し、出兵を阻止した⁽⁴⁵⁾。

その一方、琉球から日本の本土に向かう船が台湾に漂着した際に乗員が現地の先住民に殺害される（1871 年）と、明治政府は清の政府（台湾を勢力圏に置いていた）に、賠償を要求した。これに対して清が、「台湾には我が国の統治権が及ばない」として拒否したため、明治政府は、西郷従道（隆盛の実弟で陸軍中將）を指揮官とする 3 千 5 百名余りの兵を台湾に派遣した（台湾出兵、1874 年）。同年 5 月に日本軍は台湾に上陸した後、翌 6 月には事件の発生した地域を制圧し、風土病に悩まされて 561 名が死亡したものの占領を続けた。

こうした武力の行使に、英国のパークス公使は強く反発したが、その後任となったウェード公使が日清間の仲介に入った。そして同年 10 月、日清両国政府は、「日本軍が同年 12 月までに台湾から撤収し、清が賠償金として 10 万テールを支払う」という和解を結んだ。そして、清が日本軍による軍事行動を承認した結果、国際法上、琉球は日本に帰属することが認められた⁽⁴⁶⁾。

その後、明治政府は、海軍の艦船を朝鮮の沿海に送って威嚇し、開国を迫った。これに対して朝鮮側が砲撃を加え（江華島事件、1875 年）、明治政府はこれを追及する形で朝鮮に国交を改めて求めた。英国等欧米諸国は、日本の要求が実現するのに便乗して朝鮮に進出しようと目論み、日本の支援に回ったため、日本は朝鮮との国交を実現した（江華島条約、1876 年）。

このように、明治政府は東アジア地域への勢力圏拡大を、英国の外交方針と擦り合わせつつ進めていった。その後、朝鮮の支配層では、王妃を出している閔妃派が日本からの軍事・経済進出を容認したのに対し、大院君を中心とする派が「閔妃政府の打倒」と「日本人の追放」を訴えて暴動に及び、大院君が政権の座に就いた（壬午事変、1882 年）。この騒乱で、日本から朝鮮軍を指導するために派遣されていた軍人が殺害されるなどの被害が出たため、明治政府は直ちに陸海軍の派遣を決定したが、政権を奪われた閔妃派は清に軍隊の出動を求めて事態の収拾を図った。清は朝鮮に軍艦を派遣し、明治政府に事態を収拾するための仲裁を申し入れたが、日本側は、清が朝鮮を支配下に収めようとする姿勢を崩さないことから申し入れを拒絶した。清も日本との戦争に発展するのを望まず、大院君を首都の京城から拉致して閔妃を王位に就け、明治政府は朝鮮との間で、日本軍人を殺害した犯人の処罰、損害賠償、公使館を警備するための日本軍の駐留を取り決めた。

この後、清は朝鮮の内政・外交への干渉を強めていった。その一方、朝鮮の国内では独立党（親日派）と事大党（新清派）との勢力争いが続く中、独立党が日本公使の後押しを受けて蜂起した。独立派は事大党の政権幹部を殺害し、百名の日本兵が王宮の防備を固めた（甲申事変、1884 年）。この事態に閔妃の一族は清に救援を要請し、清はこれに応じて 2 千名の兵を送って王宮を包囲するに至り、日清両軍は戦闘に突入した。この間に朝鮮の国王は清軍の手によって逃れ、日本軍は苦戦し、日本公使館や在留邦人にも被害が及んだ。こうして蜂起は失敗に終わり、明治政府は清に朝鮮への軍隊を派遣する優先権を認めて事

(45) 副島の構想及び征韓論を巡る経緯については、池井優『〔増補〕日本外交史概説』慶応通信、1982 年、54-55 頁。

(46) 台湾出兵の経緯は、鈴木淳『日本の歴史 20 維新の構想と展開』講談社、2002 年を参照。

態を収拾した⁽⁴⁷⁾。

日清戦争と対露関係

一方、この時期のロシアは南下政策を実現するため、朝鮮半島への進出を企てていた。甲申事変の後、清がロシアに「朝鮮を保護するよう依頼する旨の密約を交わした」との風説が流布されると、英国はロシアの勢力圏拡大を阻止する意思を示すため、巨文島（朝鮮半島の南岸に位置する）を占領した（1885年）。これに対してロシアは南下政策を維持しようと、朝鮮半島の占領を企てるに至った⁽⁴⁸⁾。

そして、1894年、朝鮮で東学党（外国勢力の排除等を主張した）が蜂起し、その勢いが全国に広まると、朝鮮政府は自力での鎮圧が困難となり、清に軍隊の出動を要請した。これに対して明治政府（首相は伊藤博文、外相は陸奥宗光）は朝鮮が清の支配下に入るのを阻止しようと、清と同様に軍隊を朝鮮に派遣した。清が朝鮮から両国軍を同時に撤退させることを提案したのに対し、明治政府は日清両国が共同して朝鮮の内政改革を進めるよう提案した。しかし、清は朝鮮を保護する立場にあるとの姿勢を崩さず、日本からの提案を拒否したため、明治政府は外交での解決が限界に達したと判断し、清との開戦に踏み切った（日清戦争、1894-95年）。

開戦に際して、日本の陸軍は約24万人を動員したのに対し、清は約98万人の陸軍を投入した。しかし、清軍は主戦場となった朝鮮半島に兵力が分散したために集中して攻撃するのが困難となっていた。また英露等欧米諸国による国内の植民地化や圧迫のために国力が低下して兵士の士気も低く、日本軍は清軍を連破して朝鮮半島から満州に進出し、旅順及び大連（いずれも遼東半島の重要な港町）を占領した（1894年11月）。また海軍も連合艦隊（司令官は伊東祐亨中将）が清の北洋艦隊に勝利し（黄海海戦、1894年9月）、清の海軍を壊滅させた⁽⁴⁹⁾。

さらに、陸軍の第一軍司令官の山県有朋（陸軍大将、長州藩出身で日本政府及び陸軍の実力者）は、山海関（清の首都である北京に隣接する地域）での決戦を企てていた。これに対し、首相の伊藤博文は「北京への攻撃は英露等の干渉を招いて不利になる」と考え、天皇（大日本帝国憲法〔1889年〕の規定により、政府・陸海軍の最高指導者とされていた）を説き伏せ、山県を帰任させて陸軍大臣に転じ、戦争を早期に集結する方針を採った⁽⁵⁰⁾。既に1894年10月、英国のトレンチ公使は明治政府に、「清が日本に賠償金を支払い、英露等欧米の主要国が朝鮮の独立を保障する」という内容での講和を提案していた⁽⁵¹⁾。しかし、明治政府はこれを断り、「清国が朝鮮の独立を認め、日本に賠償金を支払うのに加え、台湾の全島と遼東半島を割譲する」という内容で講和を結んだ（下関条約、1895年）。

しかし、ロシア（皇帝はニコライ2世）は、遼東半島を自国の南下政策のための拠点と

(47) 壬午事変及び甲申事変については、海野福泰『韓国併合』岩波書店、1995年を参照。

(48) 猪木正道『軍国日本の興亡：日清戦争から日露戦争へ』中央公論社、1995年、9-17頁。

(49) 戦闘の経緯は、黒野耐『参謀本部と陸軍大学校』講談社、2004年を参照。

(50) 大江志乃夫『日本の参謀本部』中央公論社、1985年、71-72頁。

(51) 陸奥宗光『蹇蹇録』。出典は、中塚昭『「蹇蹇録」の世界』みすず書房、1992年、97-98頁。

捉えていたため、これに反発し、ドイツ及びフランスと共に、「日本による遼東半島の占領は、北京を脅かすのみならず、朝鮮半島の独立を有名無実とし、極東における平和の妨げとなるので、清国に返還するよう勧告する」と申し入れた（三国干渉、1895 年）。これに対し、伊藤首相や陸奥外相は、「申し入れを拒んで三国との武力紛争に突入するには日本の軍事力では厳しい」と判断し、英国等に仲裁を求めた。しかし、いずれの国も中立の姿勢を崩さなかった（例えば、当時の英国は他の国と同盟関係を持たない孤立政策を採っていた）ため、明治政府は遼東半島の返還に応じた⁽⁵²⁾。

その後、朝鮮では閔妃派がロシアに接近し、その支援を得て政府から親日派を追放した。これに反発した日本公使の三浦梧村は、京城に駐留する日本軍の守備隊を率い、王宮を襲撃して閔妃を殺害し、大院君を中心とする親日派の政府を建てた（乙未事変、1895 年）。しかし、国王はロシア公使館に避難して同国の支援を仰ぎ、親日派政府を弾圧して巻き返しを図った。この結果、1896 年、明治政府とロシア公使は、「日本が、ロシアによる朝鮮国王を保護する権利及び朝鮮に軍隊を駐留する権利を認める」という内容の覚書を交換することとなった⁽⁵³⁾。

こうして、明治政府は英露両国からの干渉を避けて清との戦争を遂行しようと企てたが、その結果、ロシアとの関係に緊張を深める事態を招いた。一方、日本の帝国議会は、1895-96 年の第一次戦後復興予算として軍備の拡充に 10 年間で 2 億 5 千万円を計上する⁽⁵⁴⁾など、戦争によって勢力圏の拡大を目指す方針に一層進んでいった。

結論

古代—19 世紀の日本は、「海上大国」及び「陸上大国」の弱体あるいは不在によって東アジアの政治秩序が不安定な場合には、戦争によって一定の成果を挙げていた（倭国による朝鮮半島への軍事侵攻、日清戦争）。その一方、大国が強大であった場合には戦争で敗北を喫してきた（白村江の戦い）。また、稚拙な外交によって大国からの侵略戦争を招く事態もあった（元寇、幕末の薩英戦争や英国等 4ヶ国による下関への砲撃）。

その一方、大国との関係を巧みに利用して、内戦や軍事侵略危機を收拾し（織豊政権による国内統一戦争、江戸幕府初期の「大坂の陣」や「島原の乱」、幕末の「対馬事件」や戊辰戦争）、さらには国益の確保に結び付ける事例も見られた（倭寇のもたらした明からの軍事侵略の危機）。また、国力の不足等から軍事侵攻を断念する事例も見られた（新羅や元への侵攻計画）。

そして、日本に対する軍事侵略を回避するには、大国との間で互いの支配する領域を不可侵とする関係を築く（隋、「白村江の戦い」以外の唐）あるいは関係を断って「鎖国」体制を守ることが重要となっていた（唐末期における遣唐使の廃止）。殊に、江戸幕府による鎖国は、清との不可侵を維持したのに加え、オランダとの事実上の「軍事同盟」に入る⁽⁵⁵⁾結果、オランダの海軍がアジア太平洋で支配権を握り、スペイン等他国による日本

(52) 「三国干渉」については、前掲書『〔増補〕日本外交史概説』73-75 頁を参照。

(53) 乙未事変の経緯は、金子文『朝鮮王妃殺害と日本人』高文研、2009 年を参照。

(54) 前掲書『日本政治史—外交と権力〔増補版〕』91-92 頁。

への接近を阻むことによって実現されていた。しかし、オランダが「海上大国」の座を英国に奪われ、ロシアが「陸上大国」として極東に勢力圏を広げ、共に日本に対して「開国」を要求するに至り、日本が独力で「鎖国」を堅持するのは限界に達していた。

また、戦争の繰り返しや長期化は、日本に不利や負担をもたらすことが多かった（対好太王戦の敗北、磐井の乱、秀吉の朝鮮出兵、日清戦争後の軍備増強）。それはさらに、日本と大国との間に緊張を高める要因となっていた。（以下、次回稿に続く）

(2019.3.21 受稿, 2019.5.24 受理)

(55) 前掲書『歴史を読み解く』195-96頁。

〔抄 録〕

古代—19 世紀の日本は、「海上大国」及び「陸上大国」の弱体あるいは不在によって東アジアの政治秩序が不安定な場合には、戦争によって一定の成果を挙げていた。その一方、大国が強大であった場合には戦争で敗北を喫してきた。また、稚拙な外交によって大国からの侵略戦争を招く事態もあった。

その一方、大国との関係を巧みに利用して、内戦や軍事侵略危機を収拾し、さらには国益の確保に結び付ける事例も見られた。また、国力の不足等から軍事侵攻を断念する事例も見られた。そして、日本に対する軍事侵略を回避するには、大国との間で互いの支配する領域を不可侵とする関係を築く、あるいは関係を断って「鎖国」体制を守ることが重要となっていた。

また、戦争の繰り返しや長期化は、日本に不利や負担をもたらすことが多かった。それはさらに、日本と大国との間に緊張を高める要因となっていた。

〔研究ノート〕

音節文字の系譜 (1)

箕原 辰夫

1. はじめに

音節文字について、初めてその名前を聞く人のために、最初に若干の解説を記しておく。音を表わす文字のことを表音文字と呼ぶが、その中でも音素を直接表わす文字を音素文字 (segmental script) あるいはアルファベット (alphabet) と呼ぶ (以降、アルファベットについては「音素文字」で統一する)。音素には、子音と母音があり、子音 (consonant) は発音の最初の部分で瞬間的に発音される音であり、母音 (vowel) は子音に続く音である。どのような発音でも、音を延ばし続けると母音になる。この子音と母音を合わせて一文字として表現したのが音節文字 (syllabary) と呼ばれている。子音を C, 母音を v と表わすと、音節文字の中には、Cv という音節だけでなく、韻尾の C も含めて、CvC という音節を表わす場合や、Cvv というような二重母音、あるいは更にそれに韻尾を足して CvvC というような音節を表わすこともある。

| | | |
|-----------------|--------------------------|--------------------------|
| か | क | के |
| k + a | k + a + n | k + a + i |
| 子音 (C) + 母音 (v) | 子音 (C) + 母音 (v) + 子音 (C) | 子音 (C) + 母音 (v) + 母音 (v) |
| Hiragana | Hangul | Devanagari |

図1 音節文字について

インド系の文字は、アブギダ (abugida, alpha-syllabary, あるいは syllabics) と呼ばれる子音の周りに母音記号を追加する文字体系になっているが、本稿ではこのアブギダについても、音の捉え方は音節を単位として捉えていることから、音節文字の範疇に入れることにする。厳密には、Wikipedia の「音節文字」⁽¹⁾の項にあるように、アブギダを子音中心の音素文字であるアブジャド (abjad, あるいは consonantary) からの派生と見做し、アルファベットと共に、音素文字として扱う場合もあるが、本稿では、広く「音節を表しうる文字がある文字体系」を音節文字として見做して、表意文字と共に音節文字を含む古代文明の文字、アブギダや準音節文字⁽²⁾ (semi-syllabary), あるいは素性文字⁽³⁾ (featural script) と分類されるハングル文字も含めて扱っていく。

(1) <https://ja.wikipedia.org/wiki/音節文字>, 2019年5月閲覧

(2) <https://en.wikipedia.org/wiki/Semi-syllabary>, 2019年5月閲覧

(3) <https://ja.wikipedia.org/wiki/素性文字>, 2019年5月閲覧

以下に、古代から、現代まで音節文字について、時代別に概説し、続く研究ノートにおいて、それぞれの音節文字についての解説や、議論されている論点についての考証を扱っていく予定である。

2. 音節文字概要

2.1. 古代の音節文字（紀元前）

ユーラシア大陸における音節文字の起源は古く、最初のものは、その西端のメソポタミア文明のアッカド王朝の楔形文字に遡ることができる。元々、紀元前 3200 年頃に出現した初期シュメール王朝（Sumer は本来「シュメル」あるいは「スメル」と発音するが、本稿では日本の通例に則り「シュメール」と標記する）では、楔形文字ではない絵文字（ウルク古拙文字）が使われていたのだが、それが紀元前 2500 年頃には 1,000 文字に集約され、シュメール・アッカド語を表記するためにアッカド王朝で用いられた楔形文字では 400 文字ぐらいに集約されている。その中の 60 文字程度が音節を表わすために用いられている⁽⁴⁾。

a 𐀀 ba 𐀁 da 𐀂 ga 𐀃 ka 𐀄 la 𐀅 ma 𐀆 na 𐀇
 e 𐀈 be 𐀉 de 𐀊 ge 𐀋 ke 𐀌 le 𐀍 me 𐀎 ne 𐀏
 i 𐀐 bi 𐀑 di 𐀒 gi 𐀓 ki 𐀔 li 𐀕 mi 𐀖 ni 𐀗
 u 𐀘 bu 𐀙 du 𐀚 gu 𐀛 ku 𐀜 lu 𐀝 mu 𐀞 nu 𐀟

図2 アッカド朝 楔形文字の音節文字の一部

メソポタミアでは、シュメール王朝より後は、アッカド王朝も含めて、セム系の民族が王朝を形成している。セム系民族の文字標記ではエジプト聖刻文字と同様に音の標記は子音が中心であり、母音は語の先頭に立ったときなどの半母音などにしか現れてこない。楔形文字も、子音中心の発音を表すようになっていくのであるが、その後のバビロニア時代・アッシリア時代を経て、最終的にペルシアのアケメネス王朝（紀元前 559～331 年）では古代ペルシア語を表記するための古代ペルシア文字に移行し、セム系の子音中心の音素文字と音節文字の組み合わせになっている⁽⁵⁾。また、メソポタミアの影響下にあったトルコでもウガリット語を表記するためのウガリット文字（紀元前 14 世紀頃）となり、子音を中心に表わす音素文字として楔形文字が使われている。

a 𐎠 ka 𐎡 da 𐎢 ma 𐎣 na 𐎥 ga 𐎦 ra 𐎧
 i 𐎨 di 𐎩 mi 𐎪
 u 𐎬 ku 𐎭 du 𐎮 mu 𐎰 nu 𐎲 gu 𐎴 ru 𐎶

図3 古代ペルシア文字の音節文字の一部

(4) <https://en.wikipedia.org/wiki/Cuneiform#Syllabary>, 2019 年 5 月閲覧

(5) <https://ja.wikipedia.org/wiki/古代ペルシア楔形文字>, 2019 年 5 月閲覧

線文字 B は、紀元前 16 世紀から 13 世紀頃まで、クレタ島のクノッソスを中心に使われていた文字であり、ミュケーナイ・ギリシャ語が記述されている⁽⁶⁾。文字の種類が 80 文字以上あることから、解読の当初より音節文字として判別されていた。この線文字 B の影響を受けてか、キプロス島で紀元前 6 世紀から紀元前 3 世紀頃の碑文において、ギリシャ語を標記するために使われたキュプロス音節文字⁽⁷⁾があり、この文字の構成や形は、線文字 B と似ている。後継のキュプロス音節文字も紀元前 3 世紀以降は、使われておらず、ギリシャの音素文字に集約されていったのではないかと考えられる。

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|
| a | 𐀀 | da | 𐀁 | ka | 𐀂 | ma | 𐀃 | na | 𐀄 | pa | 𐀅 | ra | 𐀆 |
| e | 𐀇 | de | 𐀈 | ke | 𐀉 | me | 𐀊 | ne | 𐀋 | pe | 𐀌 | re | 𐀍 |
| i | 𐀎 | di | 𐀏 | ki | 𐀐 | mi | 𐀑 | ni | 𐀒 | pi | 𐀓 | ri | 𐀔 |
| o | 𐀕 | do | 𐀖 | ko | 𐀗 | mo | 𐀘 | no | 𐀙 | po | 𐀚 | ro | 𐀛 |
| u | 𐀜 | du | 𐀝 | ku | 𐀞 | mu | 𐀟 | nu | 𐀠 | pu | 𐀡 | ru | 𐀢 |

図 4 線文字 B の音節文字の一部

イベリア半音節文字は、古スペイン語を表記するために、紀元前 5 世紀あるいは紀元前 7 世紀から、紀元前 1 世紀あるいは紀元後 1 世紀まで用いられた⁽⁸⁾。その祖は、フェニキア文字あるいはギリシャ文字と言われているが、特定の子音（/g/, /k/, /b/, /d/, /t/）に対しては、それぞれの母音に対して字形が異なる音節文字になっており、それ以外の子音に対しては、子音と母音を別々に記述する音素文字になっている。イベリア半音節文字には、いくつかのバリエーションがあり、タルトゥス（Tartessian）語・ルシタニア（Lusitanian）語で用いられた南西古スペイン文字⁽⁹⁾、イベリア（Iberian）語で用いられた南東イベリア文字⁽¹⁰⁾・北東イベリア文字⁽¹¹⁾、およびケルティベリア（Celtiberian）語で用いられたケルティベリア文字⁽¹²⁾がある。

| | | | | | | | |
|---|---|-------|---|----|---|-------|---|
| a | 𐌀 | ga/ka | 𐌁 | ba | 𐌂 | da/ta | 𐌃 |
| e | 𐌄 | ge/ke | 𐌅 | be | 𐌆 | de/te | 𐌇 |
| i | 𐌈 | gi/ki | 𐌉 | bi | 𐌊 | di/ti | 𐌋 |
| o | 𐌍 | go/ko | 𐌎 | bo | 𐌏 | do/to | 𐌐 |
| u | 𐌑 | gu/ku | 𐌒 | bu | 𐌓 | du/tu | 𐌔 |

図 5 北東イベリア音節文字の一部

(6) ルイ＝ジャン・カルヴェ、『文字の世界史』, pp. 221-227, 1998 年, 河出書房新社

(7) <https://ja.wikipedia.org/wiki/キュプロス文字>, 2019 年 5 月閲覧

(8) https://en.wikipedia.org/wiki/Semi-syllabary#Iberian_semi-syllabaries, 2019 年 5 月閲覧

(9) https://en.wikipedia.org/wiki/Southwest_Paleohispanic_script, 2019 年 5 月閲覧

(10) https://en.wikipedia.org/wiki/Southeastern_Iberian_script, 2019 年 5 月閲覧

(11) https://en.wikipedia.org/wiki/Northeastern_Iberian_script, 2019 年 5 月閲覧

(12) https://en.wikipedia.org/wiki/Celtiberian_script

楔形文字以降、インドではアブギダと呼ばれる子音の周りに母音記号を追加する文字体系が現れてきている。前節でも述べたように、本稿ではこのアブギダについても、音の捉え方は音節を単位として捉えていることから、音節文字の範疇に入れることにする。北インドでは、カローシュティー文字が紀元前4世紀から紀元3世紀頃まで、またそれよりも南のインドではブラフミー文字が紀元前6世紀から使われ始めた。共に、プラークリット（中期インド・アーリア語）の早期の言語を表記するために使われた。ブラフミー文字については、その派生系が東南アジアまで広がり、一連のインド系文字の興隆を招いた。各文字については、今回の概説においては言及しないが、アブギダを取り扱う回において、詳細を扱う。アラム文字からカローシュティー文字やブラフミー文字が形成されたという学説がある⁽¹³⁾が、字形から考えれば、ブラフミー文字はフェニキア文字に近く、メソポタミアを中心とした海の交易のなから、フェニキアとの交易の中からブラフミー文字が形成されたことをその回で検証していく。

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|---|-----|---|----|---|-----|---|----|---|-----|---|
| a | 𑀀 | ka | 𑀁 | kha | 𑀂 | ga | 𑀃 | gha | 𑀄 | da | 𑀅 | dha | 𑀆 |
| ā | 𑀇 | kā | 𑀈 | khā | 𑀉 | gā | 𑀊 | ghā | 𑀋 | dā | 𑀌 | dhā | 𑀍 |
| i | 𑀎 | ki | 𑀏 | khi | 𑀐 | gi | 𑀑 | ghi | 𑀒 | di | 𑀓 | dhi | 𑀔 |
| ī | 𑀕 | kī | 𑀖 | khi | 𑀗 | gī | 𑀘 | ghī | 𑀙 | dī | 𑀚 | dhi | 𑀛 |
| u | 𑀜 | ku | 𑀝 | khu | 𑀞 | gu | 𑀟 | ghu | 𑀠 | du | 𑀡 | dhu | 𑀢 |
| ū | 𑀣 | kū | 𑀤 | khu | 𑀥 | gū | 𑀦 | ghū | 𑀧 | dū | 𑀨 | dhu | 𑀩 |

図6 ブラフミー文字の一部

一方、漢字についても、その初期の過程において作成された象形文字として分類される漢字の1文字が1音節・1義を示す構造になっていたことを考えれば、音節文字として捉えることも可能である⁽¹⁴⁾。漢字が成立したと考えられる紀元前14世紀頃の殷あるいは紀元前11世紀頃の周などの金文として描かれた漢字では、1つの字が1音節から、韻尾や2音節までの音を含まれていることが研究されている。また、意味よりも音に比重が置かれて作られた漢字もある。字義の有無を問わず、1音節を表しうる文字という点において音節文字としての範疇に入れるべきという立場を本稿では取る。漢字から派生して作られた日本の仮名などの音節文字は、元々漢字の性質の中に音節文字を表現する機能があったからこそ、生まれたのではないだろうか。

最後に、ユーラシア大陸から遠く離れて、中央アメリカにおいては、マヤ文字が音節文字で表わす標記体系を持っている⁽¹⁵⁾。マヤ文字は、文字要素を組み合わせる1つの文字を作るため、1つの文字が1つの文を表わすこともあるが、その造形手法の中にいくつかの音節文字を組み合わせ、1つの言葉を表わす方法がある。このときに使われる文字要素は、それぞれ1音節を表わしている。マヤ文字は、紀元前3世紀頃から6世紀頃まで使われていたようであるので、アブギダの成立時期と重なっていて興味深い。

(13) https://en.wikipedia.org/wiki/Brahmi_script, 2019年5月閲覧

(14) <https://ja.wikipedia.org/wiki/漢字>, 2019年5月閲覧

(15) https://en.wikipedia.org/wiki/Maya_script, 2019年5月閲覧

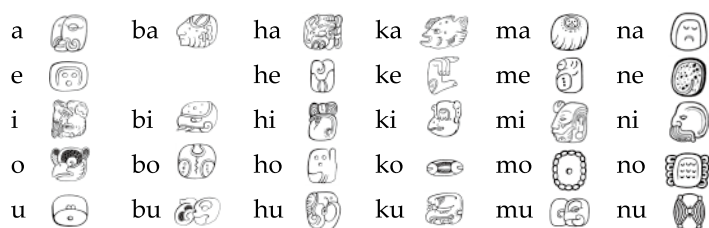


図7 マヤの音節文字の一部

2.2. 古代（紀元後 10 世紀まで）に生まれた音節文字

エチオピアで用いられているゲエズ文字（アムハラ文字，エチオピア文字とも呼ばれる）は，紀元前 5 世紀頃に成立した文字であるが，初期はゲエズ語を表わしていたが，その後，アムハラ語，ティグリニャ語，ティグレ語，ハラリ語，プリン語，メエン語，およびオロモ語（現在では使われてない）など，東アフリカで用いられている言語の表記のために現在まで用いられている⁽¹⁶⁾。ゲエズ文字の祖とされるのは，古代南アラビア文字であり，セム系で子音中心のアブジャドとしての成立なのであるが，3～4 世紀からアブギダとして使われ始めた⁽¹⁷⁾。それ以降，現在までアブギダとして使用されているので，ここに分類した。子音記号に母音マーク（ダイアクリティカル・マーク：diacritical mark）がつけられるようになったためである。字の一部には，インド系のタミル文字と同様に，母音と子音の組合せ次第で字形そのものが変化する場合もある。

| | | | | |
|-----|------|------|------|------|
| ä 0 | hā U | lā ʌ | mā 𐌹 | rā 𐌺 |
| u 𐌹 | hu 𐌹 | lu 𐌹 | mu 𐌹 | ru 𐌺 |
| i 𐌹 | hi 𐌹 | li 𐌹 | mi 𐌹 | ri 𐌺 |
| a 𐌹 | ha 𐌹 | la 𐌹 | ma 𐌹 | ra 𐌺 |
| e 𐌹 | he 𐌹 | le 𐌹 | me 𐌹 | re 𐌺 |
| o 𐌹 | ho 𐌹 | lo 𐌹 | mo 𐌹 | ro 𐌺 |
| o 𐌹 | ho 𐌹 | lo 𐌹 | mo 𐌹 | ro 𐌺 |

図8 ゲエズ文字の音節表現の一部

漢字の派生系という流れにおいて，ユーラシア大陸の東端の日本において，日本語の音節を表記するために，7～8 世紀頃において漢字の借字である萬葉仮名を経て，純粋な音節文字である仮名（以降片仮名と平仮名を併せて「かな」と標記する）が成立している。片仮名については，漢文を和読するための万葉仮名の一部を省略した振り仮名としての出発だったとされている。また，平仮名については，借字の萬葉仮名の草書体（「草」と呼ばれる）が独立したものとされている。ただし，「かな」については，明治以降に明治政府によって，文字種が制限されて，長音・拗音・濁音・促音などの標記が統一化された。江戸時代までは流通しており，その制限外になってしまった「かな」文字は，「変体仮名」として扱われるようになってしまった。そのような意味においては，現在流通している「か

(16) <https://ja.wikipedia.org/wiki/ゲエズ文字>, 2019 年 5 月閲覧

(17) <https://ja.wikipedia.org/wiki/アブギダ>, 2019 年 5 月閲覧

な」は、近代になってから整備された音節文字としても捉えることができる。

また、「かな」が作られるより前の6世紀以前に古代日本語を表記するために作られたとされる、いくつかの神代文字が発見されているが、たとえば阿比留文字も「かな」と同様の音節を表わす文字であり、ハングル文字との類似性を指摘されていることから、後世(18世紀頃)につくられた偽作という主張には一定の根拠があるように思える。対馬文字など他の文字も、音節文字の範疇を超えておらず、「かな」の基本があった上での、暗号のように作られた後世の偽作としての音節文字であるという見解が一般になされている⁽¹⁸⁾。

契丹文字は、10世紀から12世紀まで、漢字の影響下において、中国北方およびモンゴルで契丹語を表記するために用いられていた文字であるが、遼の太祖耶律阿保機が制定したとされる表意文字(契丹大字)と、太祖の弟であった耶律迭剌が制定したとされる表音文字(契丹小字)の2種類の文字が存在する⁽¹⁹⁾。この契丹小字の方は、十分な解読がされていないものの、音節文字になっている⁽²⁰⁾⁽²¹⁾。

| | | | | | | | | | |
|---|---|----|---|------|---|------|---|------|---|
| a | 𐰢 | ai | 𐰣 | ca | 𐰤 | da | 𐰥 | ta | 𐰦 |
| e | 𐰧 | au | 𐰨 | cau | 𐰩 | d,de | 𐰪 | t,te | 𐰫 |
| i | 𐰬 | ia | 𐰭 | c,ci | 𐰮 | | | | |
| o | 𐰱 | oi | 𐰲 | co | 𐰳 | dau | 𐰴 | tau | 𐰵 |
| u | 𐰶 | ui | 𐰷 | cu | 𐰸 | du | 𐰹 | tu | 𐰺 |

図9 契丹小字の音節表現の一部

2.3. 中世・近世(11世紀～18世紀)に生まれた音節文字

中世においては、漢字の影響下において、朝鮮半島で15世紀に李氏朝鮮王朝において、第4代国王の世宗が「訓民正音」として公布した、朝鮮語の音節を表記するためのハングル文字が生み出されている⁽²²⁾。ハングル文字は、モンゴル語を表記するためにチベットで生まれた、アブギダの1つであるパスパ文字の影響があるという説も出されている⁽²³⁾。

| | | | | | | | | | | | |
|----|---|-------|---|-----|---|-------|---|-----|---|-----|---|
| a | ㅏ | k/ga | 가 | na | 나 | t/da | 타 | ra | 라 | ma | 마 |
| ya | ㅑ | k/gya | 카 | nya | 나 | t/dya | 타 | rya | 랴 | mya | 마 |
| o | ㅓ | k/go | 코 | no | 노 | t/do | 고 | ro | 로 | mo | 모 |
| yo | ㅕ | k/gyo | 코 | nyo | 노 | t/dyo | 토 | ryo | 료 | myo | 묘 |
| u | ㅜ | k/gu | 구 | nu | 누 | t/du | 투 | ru | 루 | mu | 무 |
| yu | ㅠ | k/gyu | 큐 | nyu | 뉴 | t/dyu | 튜 | ryu | 류 | myu | 뮤 |
| i | ㅣ | k/gi | 기 | ni | 니 | t/di | 티 | ri | 리 | mi | 미 |
| e | ㅔ | k/ge | 게 | ne | 네 | t/de | 테 | re | 레 | me | 메 |

図10 ハングル文字の音節表現の一部

(18) <https://ja.wikipedia.org/wiki/神代文字>, 2019年5月閲覧

(19) <https://ja.wikipedia.org/wiki/契丹文字>, 2019年5月閲覧

(20) https://en.wikipedia.org/wiki/Khitan_small_script, 2019年5月閲覧

(21) Kane, Daniel, "The Kitan Language and Script," Brill, 2009, ISBN 978-90-04-16829-9

(22) <https://ja.wikipedia.org/wiki/ハングル>, 2019年5月閲覧

(23) <https://ja.wikipedia.org/wiki/パスパ文字>, 2019年5月閲覧

中国内部においては、中国南部に住む少数民族の彝族が彝文字（ロロ文字）と呼ばれる表意文字を15世紀に形成した。当初は、漢字と同様の単音節の表語文字であったが、彝語を表記するための音節文字として中国政府によって1974年に涼山規範彝文として制定された⁽²⁴⁾。44の音節頭子音（声母）・10の母音（韻母）・4つの声調があるので、1760字が必要であるが、使われない組み合わせがあることと、中昇調を記号で表すため、Unicodeでは1165文字が登録されている。

| | | | | | | | | | |
|--------|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|
| i /ī/ | 𐄎 | bi | 𐄏 | pi | 𐄐 | mi | 𐄑 | ni | 𐄒 |
| ie /ē/ | 𐄓 | bie | 𐄔 | pie | 𐄕 | mie | 𐄖 | nie | 𐄗 |
| a /ā/ | 𐄘 | ba | 𐄙 | pa | 𐄚 | ma | 𐄛 | na | 𐄜 |
| uo /ō/ | 𐄝 | buo | 𐄞 | puo | 𐄟 | muo | 𐄠 | nuo | 𐄡 |
| o /ō/ | 𐄢 | bo | 𐄣 | po | 𐄤 | mo | 𐄥 | no | 𐄦 |
| u /ū/ | | bu | 𐄧 | pu | 𐄨 | mu | 𐄩 | nu | 𐄪 |

図11 涼山規範彝文の音節文字の一部

同じように、チベット東部と中国南部に住む少数民族のナシ族のトンパ文字（東巴文：Dongba）⁽²⁵⁾は、教典を記述するために11世紀ににおいて表意文字として成立したが、ナシ族は、このトンパ文字と共に使われるゴバ文字（哥巴文：Geba）⁽²⁶⁾と呼ばれるナシ語を表記するための音節文字も持っている。各音節は、仮名と同様に単体の1つの文字で表わされ、500文字程度ある。トンパ文字とゴバ文字の成立時期の前後については議論がある。彝文字もゴバ文字も、現在まで用いられている点に関しては、音節文字の系譜の中で重要な位置を占めている。

| | | | | | | | | | |
|---|---|----|---|----|---|----|----|----|----|
| i | 𐄎 | pi | 𐄐 | bi | 𐄏 | mi | 𐄑 | di | 𐄒 |
| y | 𐄓 | py | 𐄔 | by | 𐄕 | | dy | 𐄖 | |
| | | pe | 𐄘 | be | 𐄙 | me | 𐄚 | de | 𐄛 |
| a | 𐄘 | pa | 𐄙 | ba | 𐄚 | ma | 𐄛 | na | 𐄜 |
| o | 𐄝 | po | 𐄞 | | | | do | 𐄟 | no |
| u | 𐄢 | pu | 𐄣 | bu | 𐄤 | mu | 𐄥 | du | 𐄦 |

図12 ゴバ文字の一部

明の時代に生まれたという伝承を持つ女書⁽²⁷⁾は、主に湖北省の女性によって使われてきた。江永県県城の土語を表記するために用いられてきた。女書の起源がいつだったかについてはよく分かっていない。漢字を単純化していることから、漢字が普及した後に作ら

(24) <https://ja.wikipedia.org/wiki/彝文字>, 2019年5月閲覧

(25) <https://ja.wikipedia.org/wiki/トンパ文字>, 2019年5月閲覧

(26) <https://ja.wikipedia.org/wiki/ゴバ文字>, 2019年5月閲覧

(27) <https://ja.wikipedia.org/wiki/女書>, 2019年5月閲覧

れたということは推定されるが、宋・元の時代から用いられているとも考えられている⁽²⁸⁾。また、最盛期は清の時代であったとされている。現在まで少数の女性によって使われてきており、湖北省には「中国女書村」も開設された。1音節を表わす600から700文字があるが、Unicodeには、そのうち396文字が字形として制定されている。

i5 丿 na33 ㄣ ma5 ㄣ ie21 ㄣ u5 ㄣ cya35 ㄣ thu35 ㄣ

図13 女書の一部

2.4. 近代(19世紀)に生まれた音節文字

近代以降は、日本語の仮名文字なども含めて、元々使われてきた文字について政府が標準化する動きが出てくる。加えて、文字を考案した人物が特定できる場合が多くなってくる。近代以降に文字が標準化あるいは新たに考案されるのは、その土地で伝わってきた口承言語を文字として書き記そうという機運、あるいは西欧のアルファベットに対抗しようという勢力から起こったものであると考えられている。特に、西欧が植民地化した地域において、このような動きが顕著に現れており、それが音素文字ではなく、音節文字としての制定に繋がっている。

チェロキー文字は、1810年代から1820年代に掛けて、インディアン銀細工師のシクウォイアがチェロキー語を記述するために作ったもので、85文字の音節文字から構成される⁽²⁹⁾。音素文字であるローマ字と似ている、または全く同じ字形をしているものもあるが、音韻はすべて音節文字になっている。また、チェロキー文字がリベリアのヴァイ文字に影響を与えたということが、移住者がいたことによって明らかになった。

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|
| a | D | ga | s | ha | o | ma | ʃ | na | θ | da | l |
| e | R | ge | f | he | p | me | θ | ne | ɲ | de | s |
| i | T | gi | y | hi | ʃ | mi | H | ni | h | di | J |
| o | ʃ | go | A | ho | f | mo | s | no | z | do | v |
| u | o | gu | J | hu | r | mu | y | nu | q | du | s |

図14 チェロキー文字の一部

ヴァイ文字は、西アフリカにあるリベリアのヴァイ語を表記するために、1833年ごろにモモル・ドゥワル・ブケレによって考案された⁽³⁰⁾。1899年と1962年に標準化され、200余りの音節文字が存在するが、実際に使われているのは40字から60字程度とされている。

(28) <https://en.wikipedia.org/wiki/Nüshu>, 2019年5月閲覧

(29) <https://ja.wikipedia.org/wiki/チェロキー文字>, 2019年5月閲覧

(30) <https://ja.wikipedia.org/wiki/ヴァイ文字>, 2019年5月閲覧

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|
| e | ᵉ | he | ᵈ | pe | ᵑ | be | ᵑ | ke | ᵑ | me | ᵑ | ne | ᵑ |
| i | ᵇ | hi | ᵇ | pi | ᵇ | bi | ᵇ | ki | ᵇ | mi | ᵇ | ni | ᵇ |
| a | ᵃ | ha | ᵃ | pa | ᵃ | ba | ᵃ | ka | ᵃ | ma | ᵃ | na | ᵃ |
| o | ᵒ | ho | ᵒ | po | ᵒ | bo | ᵒ | ko | ᵒ | mo | ᵒ | no | ᵒ |
| u | ᵘ | hu | ᵘ | pu | ᵘ | bu | ᵘ | ku | ᵘ | mu | ᵘ | nu | ᵘ |
| ɔ | ᵔ | hɔ | ᵔ | pɔ | ᵔ | bɔ | ᵔ | kɔ | ᵔ | mɔ | ᵔ | nɔ | ᵔ |
| ɜ | ᵕ | hɜ | ᵕ | pɜ | ᵕ | bɜ | ᵕ | kɜ | ᵕ | mɜ | ᵕ | nɜ | ᵕ |

図 15 ヴァイ文字の一部

2.5. 20 世紀に考案された音節文字

西アフリカの音節文字は、ほぼ 20 世紀に政府によって作られたか、それ以前の考案に対して標準化されたものになっている。近代の項でも述べたように、西欧諸国のアルファベットに対抗する目的でも作られているので、音節文字であることが多い。例外は、ギニアのマンデ語の表記に使われるンコ文字（マネンカ文字）と呼ばれる音素文字や、セネガルで作られたウォロフ文字と呼ばれるアラビア文字を基本とした音素文字、あるいはリベリアのバサ語の表記に用いられる音素文字であるバサ文字、およびナイジェリアのオベリ・オカイメ教会で使われるメデファイドリン語の表記に使われる音素文字（メデファイドリン文字と呼ばれる）などである。ただし、ンコ文字も、母音文字が子音文字と 1 記号として組み合わせられる形ではあるので、それを考えるとアブジャド寄りの音節文字として捉えることができる。しかしながら、20 世紀に考案された音節文字は、ほぼすべてが普及せず、結局使用者がほとんどいなくなってしまう。これは、ローマ字（ラテン文字）によって、それぞれの言語の正書法が確立されたことによる。

カメルーンのバムン文字⁽³¹⁾は、バムン人のバムン語を表記するために作られた音節文字で、20 世紀初頭にバムン王国のスルターンであったンジョーヤが考案した。初期は絵文字であったが、その後第 6 版（1910 年制定）において音節文字に変化した、この音節文字はその先頭の 4 文字を取って「アカウク」とも呼ばれている⁽³²⁾。現代（第 7 版）では、80 文字が各音節を表わすために用いられている。Unicode では 88 文字が規定されている。宮廷内で使われていたが、1930 年代に使用されなくなってしまった。

マリの一部族バンバラ・マサシの使うマサバ文字（バンバラ文字）は、1930 年頃ウォヨ・クルバイが考案したものとされている⁽³³⁾。マンデ語派のバンバラ語を記すための文字の一つであるが、母音 7 音と子音 20 音の組合せに対して、字形がまったく異なる（規則性がない）文字が割り当てられている。ただし、いくつかの組合せが欠落しているため、計 125 文字ほどの音節文字がある。1967 年以降、バンバラ語はローマ字によって記述されるようになってしまった⁽³⁴⁾ため、現在ではほとんど使われていない。

シエラレオネのメンデ文字⁽³⁵⁾は、メンデ語を表記するために、1917 年にイスラム学者

(31) <https://ja.wikipedia.org/wiki/バムン文字>, 2019 年 5 月閲覧

(32) https://en.wikipedia.org/wiki/Bamum_script, 2019 年 5 月閲覧

(33) ルイ＝ジャン・カルヴェ, 『文字の世界史』, pp. 196-199, 1998 年, 河出書房新社

(34) https://en.wikipedia.org/wiki/Bambara_language, 2019 年 5 月閲覧

のモハメド・トゥレによって考案された音節文字だが、当初 42 文字しかなかったが、その弟子であり、義理の子であるキシミ・カマラによって、不足する音節文字が 150 ほど追加された。最初の 3 文字から「キカクイ」とも呼ばれる。Unicode 7.0 からは、音節文字 197 文字が規定されている。ローマ字でのメンデ語の正書法が確立されたため、現在は、数百人程度の使用者しかいない。

クペレ文字⁽³⁶⁾は、リベリアのクペレ語を表記するために、1930 年代にリベリアのボン群のサノイエアの首長グビリによって考案された音節文字である。この文字では、子音の無声と有声の違いなどを無視して同じ字を使うため、90 文字程度になっているが、後で濁点記号や、声調記号、長母音記号などが追加された。クペレ文字はクペレ族のうち、グビリの住んでいた土地とその周辺にしか普及せず、現在のクペレ語はローマ字によって記述されている。

ロマ文字⁽³⁷⁾は、リベリアのマンデ語派のロマ語を表記するために、ウィド・ゾボが 1930 年代に考案した音節文字である。1930 年代から 1940 年代で使われたが、普及せず、現在はローマ字がロマ語の表記に用いられている。185 文字を研究者が指摘したが、現在の使用者が用いているものとは異なっている。

アフファカ文字⁽³⁸⁾は、ジュカ音節文字とも呼ばれるが、オランダ領ギアナ（現在のスリナム）でジュカ語を表記するためにアフファカ・アトゥミシによって 1910 年頃に考案された音節文字だが、1 音節を表わす 56 の字形を持つ。これも現在の使用者は、20 人程度になっており、ジュカ語の表記には通常ローマ字が用いられている。

アラスカ文字⁽³⁹⁾は、20 世紀初頭に南西アラスカのユピック（先住民族）であるヘルパー・ネックによって、中央アラスカ・ユピック語を表記するために考案された音節文字だが、普及しなかった。64 の音節文字と閉音節を表す 10 文字から構成される。エスキモーの膠着語を表現するのには、音節文字の方が、都合が良かったので考案されたと思われる。現在は、ユピック語の表記には 1920 年代に正書法が確立されたローマ字が用いられている。

ウォレアイ文字⁽⁴⁰⁾は、カロリン諸島文字とも呼ばれ、ミクロネシアのカロリン諸島で用いられていた音節文字である。タイプ 1 とタイプ 2 があり、タイプ 1 に対して少し整備されたタイプ 2 は、1907 年以降にファラウレップにおいて考案されたとされているが、1950 年代で使用者がほぼいなくなっている。タイプ 2 の音節文字として、Unicode では 97 文字が提案されているが、部分的なものになっている。

3. おわりに

このように音節文字を概観してみると、エジプト聖刻文字から始まる音素文字（アルファ

(35) <https://ja.wikipedia.org/wiki/メンデ文字>, 2019 年 5 月閲覧

(36) <https://ja.wikipedia.org/wiki/クペレ文字>, 2019 年 5 月閲覧

(37) <https://ja.wikipedia.org/wiki/ロマ文字>, 2019 年 5 月閲覧

(38) <https://ja.wikipedia.org/wiki/アフファカ文字>, 2019 年 5 月閲覧

(39) <https://ja.wikipedia.org/wiki/アラスカ文字>, 2019 年 5 月閲覧

(40) <https://ja.wikipedia.org/wiki/ウォレアイ文字>, 2019 年 5 月閲覧

ベット）・アブジャドに対して、音節文字の系譜は一定の勢力を有しているように思える。特に、アジアの南から、東に掛けては、音韻を音節で捉えて文字にすることが一般的に行なわれていたことが窺える。また、近代以降も、音節で文字を制定あるいは考案する場合が、アジアだけではなく、西アフリカなどにもある。そのような状況を鑑みれば、音節文字の普遍性については注目されるべきであろう。これから始まる一連の研究ノートにおいては、古代の文字から順に、それぞれの音節文字の詳細を紹介していく。また、その中で、専門家の間で議論されている論点の考証なども含めていく。また、今回の概要では、ルイ＝ジャン・カルヴェの『文字の世界史』⁽⁴¹⁾やスティーヴン・ロジャー・フィッシャーの『文字の歴史』⁽⁴²⁾などを底本にし、主に Wikipedia の関連項目を参考文献に挙げているが、それぞれの回においては、研究者の論文や著書などの資料についても、参考文献として挙げていく。

(2019.6.3 受稿, 2019.7.16 受理)

(41) ルイ＝ジャン・カルヴェ, 『文字の世界史』, 1998 年, 河出書房新社

(42) スティーヴン・ロジャー・フィッシャー, 『文字の歴史』, 2005 年, 研究社

〔抄 録〕

この研究ノートでは、古代から現代までの音節文字について、時代別に概説し、続く研究ノートにおいて、それぞれの音節文字についての解説や、議論されている論点についての考証を扱っていく。

千葉商科大学国府台学会

運営委員会委員

(ABC 順)

| | | |
|-----|-----|------------|
| 五反田 | 克也 | (国際教養学部) |
| 平原 | 隆史 | (政策情報学部) |
| ○小杉 | 亮一朗 | (商経学部) |
| 丸浜 | 千紘 | (人間社会学部) |
| 箕原 | 辰夫 | (政策情報学部) |
| 師尾 | 晶子 | (商経学部) |
| 仲野 | 友樹 | (サービス創造学部) |
| 大賀 | 紀代子 | (商経学部) |
| 小川 | 亮 | (商経学部) |
| ◎相良 | 陽一郎 | (商経学部) |
| 外川 | 拓 | (商経学部) |
| 土屋 | 清人 | (商経学部) |
| 山内 | 真理 | (商経学部) |
| 趙 | 軍 | (商経学部) |

◎委員長

○副委員長

©

2019 年 7 月 31 日発行

千葉商大紀要 第57巻 第1号

(通巻第185号)

編集発行者 千葉商科大学
国府台学会

発行所 千葉県市川市国府台 1-3-1
(〒272-8512)
電話 (047) 372-4111(代)

印刷所 株式会社 CUC サポート
ドキュメントセンター
千葉県市川市国府台 1-3-1
(〒272-8512)
電話 (047) 710-4672

(The Journal of Chiba University of Commerce)

Results of Indirect Support for Shut-ins via the “Shut-in Family Classroom”
..... *KAWANORI, Yoshiya* (1)
..... *HAYASAKA, Haruka*
..... *SAGARA, Yoichiro*

The Transformation of the Temple-School Complex in the Mid-Edo Period:
The Example of the Owari Domain Meirindō School
..... *Zenan SHU* (11)

Filing of Objections and Opposition to Construction of Nursery School
..... *INOKUMA, Hiroka* (21)

An Examination of the Factors Promoting Expansion of the Integrated Learning Period
—Focusing on the Characteristics of Teachers—
..... *KAWASAKI, Tomoki* (35)

On a Representation of Selfadjoint Operators *NAGAO, Take-Yuki* (61)

Japan and War from Ancient Times to the 19th Century
—An Examination of the International Political System (4)—
..... *MIZUNO, Hitoshi* (67)

Genealogies of Syllabaries (1) MINOHARA, Tatsuo (85)

Konodai, Ichikawa, Chiba, Japan