

「人びと」から拓く歴史

—学び舎発行の『ともに学ぶ人間の歴史』について—

鹿野 政直

- I 学ぶ会との出会い
- II 「ともに学ぶ人間の歴史」という思念
- III 歴史の現場から問いを育てる
- IV 歴史教育からの問い

I 学ぶ会との出会い

昨2014年2月、子どもと学ぶ歴史教科書の会（以下、学ぶ会）のメンバーの一人から、2009年に発足させていた学ぶ会の中学生用教科書『ともに学ぶ人間の歴史』がおおむね出来上がったので、「推薦人」の一人となるようにとの、求めがあった。そういう動きをまったく知らなかったわたくしは、驚くとともに、個人的にはずうっと、小中高校で授業を担当しておられる方々の執筆になる教科書の出現を、渴望する気持でいただけに、歓喜に近い思いが突き上げるのを感じた。

とはいえ同時に、高等学校の歴史教科書と現場にこそ、いくらかの土地勘があるものの、中学校のそれには、まったく無知であることを気づかされた。恥ずかしいはなしである。で、「推薦人」の件は辞退し、一から勉強することにして、学ぶ会で校正中の、検定申請まえの教科書のほか、その当時に検定済みで使用中の教科書を取り寄せていただき、それらを読んだうえで、わたくしなりの感想や意見を申しあげることとした。3月下旬に、その機会をえた。

学ぶ会のご厚意で手にすることのできた教科書は、筆頭「著作関係者」の五十音順に、『新しい日本の歴史』（伊藤隆，育鵬社）、『中学生の歴史 日本の歩みと世界の動き』（黒田日出男，帝国書院）、『新しい社会 歴史』（五味文彦，東京書籍）、『歴史 未来をひらく』（笹山晴生，教育出版）、『新しい歴史教科書』（藤岡信勝，自由社）、『新中学校歴史 日本の歴史と世界』（三谷博，清水書院）である（わたくしは未見

だったが、ほかに『中学社会 歴史的分野』鈴木正幸，日本文教出版，がある。以上の教科書の今年度の検定申請本は見えていない。同様の形式を当てはめていえば、『ともに学ぶ人間の歴史』の場合、「著者安井俊夫他32名（別記），発行者学び舎」となる。

そんな関わりがあっただけに、『ともに学ぶ人間の歴史』の検定結果が、わたくしなりに気になっていた。結果的には、同書は、2014年12月に、教科用図書として基本的な構成について重大な欠陥があるとの判定で不合格となり、ついで、それを受けて提出した再申請本に「検定の合否の判定留保」の判定を下され、さらに修正表を出すという経過をたどって、2015年4月、検定を通過するに至った。

その間の経過や、学ぶ会の狙いについては、氏岡真弓「学び舎の問い—歴史教育はどうあるべきか—」（『世界』第872号〔2015年8月〕）に詳しい。また昨今の、歴史教育はどうあるべきかの議論については、わたくしの読んだ限りでは、『歴史評論』第774号（2014年10月）の特集「歴史教育の担い手をどう育てるか」、同誌第781号（2015年5月）の特集「高校世界史から市民の世界史へ」や、『人民の歴史学』第204号（2015年6月）の特集「近年の歴史教科書記述の変動—日中戦争の全体像について—」などに、さらに歴史教育をめぐる環境への危機感については、これまたわたくしの出席しえた範囲での見聞となるが、社会科教科書懇談会・歴史学研究会・歴史科学協議会・日本史研究会・地方史研究協議会・歴史教育者協議会・東京歴史科学研究会・出版労連・子どもと教科書全国ネット共催のシンポジウム「歴史教科書 いままでとこれから PART XI」（2015年6月28日，東京大学農学部）に、それぞれある程度その動向を窺うことができる、との感触をもっている。

もっともそのシンポジウムでは、学ぶ会の教科書

について、準備の都合もあったのであろうが、報告はなかった。それでいいのかとの気持ちを踏まえ、ここではもっぱら『ともに学ぶ人間の歴史』について、わたくしなりに受けとめたことをのべたい。

Ⅱ 「ともに学ぶ人間の歴史」という思念

手にとるとまず、『ともに学ぶ人間の歴史』という書名が迫ってくる。「ともに学ぶ」「人間の歴史」という、分割すれば2つになる文言の、前半は主体について、後半は主題についてという構成が、それぞれ、教科書という存在がただよわせる通念への、挑戦性を帯びている。

いったい「ともに」とは何か。子どもたちが「ともに」学ぶという意味が含まれていることは、いうまでもない。もっともそのように「ともに学ぶ」という発想自体、教室を、点数で序列をつける場＝枠内の競争社会とする教育観への、批判的なまざしをもっている。それに替えての、相互啓発的な教室運営への意思が、かいま見える。

だがそれ以上に、授業者も「ともに」学ぶ存在だとする信念が、そこには表現されているように感じる。授業者が「教師」と位置づけられるとき、というよりも「教師」としてプロフェッショナルと資格づけられているからこそ、その職責に在るのだが、その言葉は語感として、教えることについての全能者というイメージを喚起する。

「なんでも知っている存在」「○か×かを判定する存在」という視線が、不可避的につきまとう。それは、「教師」である以上、背負わねばならぬ十字架だ。そのことを認めたくて、(まどろこしい言い方になるが) しかしみずからを、現在進行形で不断に「学ぶ」存在として捉え直したいという、いわば「教師」であることの自明性を洗い直したい、絶対性を内から突き崩したいとする意思が、そこには重なっている、とわたくしは受けとめた。

では、「人間の歴史」についてはどうか。その画期性は、現存の歴史教科書の表題と見比べるだけで明白である。それらが打ちだしているのは、「日本の歴史」であったり、「日本と世界の歴史」であったり、「中学生」の学ぶ歴史であったり、「新しい」を“売り”とする歴史であったり、「未来」へという姿勢を

標榜するものであったりと、それなりに多様であるとはいえ、「人間の歴史」という名づけは、それらとは次元を異にする響きをもっている。

なにもまして、歴史を、「人間」の足跡として伝えたい、共有したいという、執筆者たちの熱望が、その表現には凝縮している。

この目標自体、学習指導要領の、「我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて、理解させ」という目標と、ほとんど対極に立つ理念の結晶と見える。それは、「我が国」という表現に込められているような、国への一体化を促そうとする意識にたいし、また、「国」を単位とする意識にたいし、そうした枠を取り払っての人類の視点を打ち出している。したがって「世界の歴史」は、たんに「背景」としてではなく、世界各地で相互に絡み合った歴史として把握される。そうしてなによりも、主題を、「国」でなく、「人間」とする宣言なのである。

「人間」を主題とする歴史へのこのアプローチは、内容の記述に当たっての、「人びと」(場合によっては「人たち」という表現の多用へと導いた。執筆者たちが、そのことをつよく意識していたかどうかはわからない。また、歴史書として、当然、「農民」(あるいは「百姓」)、「商人」「兵隊」など、そのひとの属性や職業による位置づけの常用は避けられない。しかしそのことを前提としたうえでいえば、それぞれ複数の節や小見出しへの使用を初めとして、ほぼ people を含意する「人びと」という言葉は、この教科書の基礎的な視角をなすこととなった。

そう思って、それぞれの教科書を読み比べると、濃淡はあれ歴史を、“客観的”に「流れ」として記述する態度のせい、か、「人びと」はそうじて背景にしりぞきがちである(そのなかで、育鵬社版は、「日本人」が多く、自由社版は、「日本人」のほか「日本」「国民」に比重をかけ、一方で帝国書院版は、「人々」の表現が比較的が多い)。

「人びと」を軸とする学び舎の教科書の歴史叙述は、少なくとも3つの点で、歴史教科書についての通念を、大幅に破ることとなった。

まずそれは、歴史教科書に載るほどのひとは“偉人”や“英雄”という通念を覆そうとした。有名と

無名の序列を無化し、無名とはなにかを問い返し、だれもが固有名詞をもつ存在ではないか、という次元から、歴史における人間を考えようとした。

つぎにそれは、外国と日本、外国人と日本人という垣根を低くしようとした。多くの教科書で、世界史の動向が、おおむね別章あるいはおなじ章内でも日本史部分と分離するかたちで叙述されているのと異なり、学ぶ会の教科書では、両者は寄木細工状に嵌めこまれている。そうした特徴は、各章の初めに、地球儀を開いたような世界地図を示し、「海でつながる世界」「万国博覧会に見る世界」などの見開きページをおいたところにも（引用文のルビは原則として省略する）、よくあらわれている。その結果として、通常は無視されやすいアフリカでの人びとの動きも、地球の一員として登場することとなった。「へだてる」でなく「つながる」が、叙述の底流として存在している。

さらにそれは、軽視されやすい子どもと女性、さらにさまざまなマイノリティの人びとの体験や活動に、多くの紙面を割くという構成をもたらしした。子どもたちが主人公という場面も少なくない。こうした構成の効果は、たんに「英雄」たちの活動に、子どもや女性をつけ加えたというに止まらない。少なくとも「英雄」たちの存在を相対化し、歴史観ひいては現代観・人生観の変容への種火となるだろう。

子どもや女性に象徴される“無名”の人びとを、歴史教科書に、固有名詞をもって載せるという見識と手法は、おそらく教科書調査官たちの常識を超えるものがあつたらう。偉人たちの名前を覚えさせるという、歴史教育の安定性を覆すと思われたかもしれない。調査官と執筆者たちとのあいだに、どのような問答があつたものか、ともかくそれを乗り越えて、7歳のプリンコウと10歳のメアリから始まる産業革命、富岡製糸場の15歳の工女和田英を出だしに置く殖産興業、アンネ＝フランクとオードリー＝ヘプバーンが象徴するナチス政権下の生と死、23歳の森田忠信が体験した赤紙での召集などを盛り込んだ歴史教科書、人間の汗（学ぶ会の安井俊夫の言）や緊張や学習から出発するそれを、わたくしたちは手にすることができるようになったのである。

Ⅲ 歴史の現場から問いを育てる

中学校は原則的に、子どもが、12歳から3年間学習する場である。精神の目覚め・肉体の目覚めをともない、しばしば自分をもてあましつつ、はげしく成長を遂げる時期、子どもから大人へ脱皮を遂げてゆく時期である。公教育の場での、彼らを指す呼称自体が、「児童」から「生徒」へと転換する。その分だけ、さまざまな未知への問いが、点火され燃えさかる時期でもあるだろう。いわゆる反抗期は、問いの内乱と爆発を、おそらく表わしている。

そういう問いこそ、学びの原点となるべきものである。「問い」が「学び」へと、からだを押し。極言すれば、「答え」は、その結果として、たぶんに仮説的なものとして付いてくる。そのことを、わたくしの場合はおもに大学教育という場においてであったが、痛感してきた。

現行の教科書では、その「問い」はおおむね所与のものとしてある。当然「まとめ」も、問いの方向の延長線上に想定されるものとなる。「問い」から「まとめ」へは、ゴシックの重要単語を飛び石状につなぐかたちで、おのずから誘導される。そのかたちがあまりに常套化しているので、わたくしたちは、そんな予定調和の人為性にほとんど気づかないように馴らされ、教科書とはそういうものだ、思いこむようになっていく。

ペリー来航の場合をあげるなら、あくまでも一例として、清水書院版の場合をみると、見開き2ページの分量をとって、左ページ上に「ペリーの来航と開国」という表題を掲げ、その左横に、「ペリーはなぜ日本にきたのだろうか？ また、日本は欧米諸国にどのように対処したのだろうか？」という問いを置き、「ペリー」「阿部正弘」「日米和親条約」「日米修好通商条約」の4語を重要単語＝ゴシック単語として選び、右ページ右下の「日本が欧米諸国とむすんだ条約はどのようなものだったのだろうか？」というまとめにみちびく構成となっている（他社の教科書も基本的には類似のパターン）。

学び舎の教科書は、教科書についてのこうした通念に挑戦した。表題そのものが、「黒船を見に行こう——ペリーの来航——」とされており、最初の小見

出し（「第1セクション」と名づけられている）は、
ずばり「大騒ぎの江戸」とある（清水書院版での最
初の小見出しは、「ペリーの来航と日本の開港」）。
図版も、教科書には定番のペリー上陸の図やペリー
の肖像は副次的に置かたちで、メインとしては、
「黒船を見物する人びと」「黒船を描いた瓦版」「日本
人が描いたペリーの顔」（2枚）を掲げている。いわ
ゆる設問はない。そこに貫かれているのは、人びと
にとって黒船がどうであったかから出発しようとする
志向と、歴史の現場を追体験しようとする意思で
ある。生徒はその図を見て、あれ？という疑問、そ
うだったのかという発見を、おのおの体感して、歴
史へと分け入ることになる。

学び舎の教科書の巻頭の手引きは、「課題を立て
る この教科書の使い方」と題され、そのなかに、
「第1セクションには、人びとの姿などが書かれて
います。ここからスタートして、感じたり疑問に
思ったりしたことを出し合い、課題を立ててしま
しょう」とある。生徒みずから問いを出すことへの、
つよいこだわりをしめす文言にほかならない。

とともに、見当はずれかもしれないと思いつつも、
わたくしは、所与としての設問が、「優等生」的な正
答へと導きやすいのにたいし、このみずから課題を
立てるという方法は、生徒それぞれが“発見”を出
しあい、わくわくわいわいがやがやそうかそうかの
教室風景を現出するのではないか、という思いを誘
発される。授業者も、生徒のそうした反応を通して、
新たな発見へと導かれる場合もあるだろう。

この形式は、全編を通して貫かれた。合格本で、
第7章「近代国家へと歩む日本」での節の名づけ方
と、それぞれの節での冒頭の小見出し（(小)と略
す）を掲げると、つぎのようである。(1)「大名も
武士もいなくなった—明治維新—」、(小)「藩の廃
止を言いわたす」、(2)「村に学校ができた—学制
と徴兵令—」、(小)「教科書は翻訳書」、(3)「竹槍
でちょっと突き出す—地租改正—」、(小)「地租の
書類を焼きすてろ」、(4)「632日、世界一周の旅—
文明開化—」、(小)「西洋文明の衝撃」、(5)「蘭か
ら生まれる—殖産興業—」、(小)「富岡製糸場の少
女たち」、(6)「昔一揆、いま演説会—自由民権運
動—」、(小)「演説会が開かれた」、(7)「民衆が

くった憲法—五日市憲法—」、(小)「土蔵から見つ
かった憲法案」、(8)「天皇主権の憲法—立憲国家
の成立—」、(小)「だれも知らない」、(9)「北・南
を組み込み、国境を引く—領土画定と外交—」、
(小)「東京に出て日本語を学んだアイヌの人たち」。

ごくしぜんに動詞止めを多用する見出し語の名づ
け方は、現場性にくわえて、この教科書のダイナミ
ズムを増幅している。それはまた、子どもたちの思
考におけるダイナミズムを促すだろう。

あらかじめ問いを設定しない教科書の検定申請は、
教科書調査官たちを驚かせたに違いない。不合格処
分をめぐる調査官たちの説明＝執筆者たちの聴き取
りの席上では、この点をめぐって、やりとりがあっ
たと想像される。不合格となった最初の申請本と、
検定を通過して教科書となった本を読みくらべると、
その痕跡が見てとれる。

合格本では、10章編成が6部10章編成に変えられ
（時代を大観するためとして、第1部原始・古代、第
2部中世、第3部近世、第4部近代、第5部二つの
世界大戦、第6部現代という時代区分が設けられ
た）、また、小見出しのいくつかに、「歴史の舞台に
焦点をあてた箇所と銘打って、「フォーカス（ここ
に虫眼鏡の絵）」というしるしがつけられ、さらに、
申請本にはなかった節名のサブタイトルが、（たと
えば「大名も武士もいなくなった」に「明治維新」
としてのように）「学習のテーマ」として加えられた。
が、ほかは、ほぼすべて生き残った。「学習のテ
ーマ」は、個別事例から、「通史」へ道筋をつけるため
に必須とされたものであろう。こうして、教室で問
いを発する教科書、現場を起点として歴史に迫る教
科書が、初めて日の目を見たことになる。

それは、歴史をみずから取り戻そうとする教育
実践の成果であった。

不敏にしてわたくしは、まったく不案内であった
のだが、今回、学ぶ会の方々に教えられて探ると、
そうした教育実践には、方法をめぐっての論争をふ
くめ、長い積み上げの歴史があった。読みえた範囲
でも、歴史教育者協議会編『歴史教育の創造—その
課題と実践—』（青木書店、1975年）や、歴史学研究
会編『歴史学と歴史教育のあいだ』（三省堂、1993
年）に、その探求の跡が見える。また授業づくりの

成果を分かち合い、組上に載せようとする企ても、日本近現代史 教材・授業づくり研究会代表安井俊夫編『子どもとつくる近現代史』第1集（日本書籍、1998年）などというかたちで具体化していた。ただそれが、教科書の編纂には至らなかった。

学習指導要領に見える「大きな流れ」という言葉は、語感としては、無色透明の響きをもつ。だがそのなかに、その時代を生きていた「人びと」は入っているのかと問うとき、実際の歴史叙述はおおかた、そんな「人びと」を視野の外に置かたちで進められる。驚きや違和に発する「人びと」の能動性を、歴史から排除する方向へと働く。実際、前記の清水書院版をあげると、「ペリーの来航と開国」では、「人びと」のいっさい出ない記述が、「流れ」としてつづくのである。

また、こういう疑問をも、わたくしに生じさせる。「流れ」として、授業者を時系列にしたがって教えることに張りつける歴史把握は、教室に臨むその人びとの創意工夫を萎ませることはないか、ときには時系列を逆転させながら、具体性から入る歴史への接近は、なぜそんな事象が起きたかという問いを掻き立て、歴史を構造的に見る眼をやしなうのではないかと。

それが阻まれるとき、教科としての歴史は、此岸の存在から彼岸の存在へと位置を変える。別世界の事実史となる。現役の時期、わたくしは、当然のように、歴史はあっちのものとする感想＝歴史への距離感の表明に、いくたび出会ったことであろう。

その結果として歴史は、(棒)暗記するほかない科目となる。とともに、歴史という科目は、「過去」として自己完結し、「人びと」=わたくしたちが、生きている現在から切断されもする。「歴史は暗記物ではない」とか「過去を知ることによって現在を知る」とかいう類の歴史の効用説は、そんな状況下では、タテマエに止まり、実効性をもつことはない。

学ぶ会に結集して『ともに学ぶ人間の歴史』を、あえて教科書＝「主たる教材」として突きだした人びとは、おそらくそんな状態が無期限につづくことに、我慢できなくなった、あるいは飽き飽きしたのである。パターン化された教科書は、子どもたちに、歴史にたいする受動性を養成する。そんな事態に堪

えきれなくなったのだ。

その初心には、子どもたちのみずから成長する力への信頼があった。学ぶ会を発起したひとりである不破修は、今年（2015年）7月に市販されたこの教科書（発売元＝青木書店）の解説冊子に書いている。「子どもたちへの信頼感が、教科書づくりの原動力であった」と（「始まりの記 学びの根元を潤す歴史教科書を」）。

そういう思いを共有する授業担当者たちが、それぞれに、教室で実践して、生徒たちをふかく触発しえた授業の事例を持ち寄り、それを磨きあげるとともに積みあげ、一冊の書物へと構成していった。もちろん裏方を買って出た人びとの営為や、コア・アドバイザーを引き受けた人びとの助言を含めて、この作品を生み出してゆく光景が、わたくしには見えるような気がする。

IV 歴史教育からの問い

今年4月、教科書の検定結果が発表されたとき、メディアがもっとも大きくスペースを割いたのは、「領土問題」であったが、『ともに学ぶ人間の歴史』についていえば、「慰安婦」問題の扱いであった。

申請本では、第10章「現代の日本と世界」の(9)「問い直される戦後」は、「海南島ハイナンとうに生まれ育って」「金学順キムハクスンの証言」「問い直される人権の侵害」という3つの小見出しから構成され、その2番目の小見出しで、彼女が名乗り出たことをきっかけとするこの問題の経過を、謝罪と補償を求めての提訴、各国への広がり、政府による軍の関与の肯定、国連などでこの問題の提起として盛り込んでいた。それにくわえ、「つれていかれる」という元「慰安婦」キムスンドク金順徳の絵、公文書で確認される「慰安所」の地図、欄外のコラムとして「河野官房長官談話（一部要約）」が、掲載され、別に、「戦争被害への個人補償」というコラムが設けられていた。

この様相は、合格本での、同じ主題をもつ(12)「問い直される戦後」には、「日中国交正常化と東アジア」という副題が付され、「私はだれのですか」（フォーカス）、「日中の国交の正常化」「戦争被害への補償」という3つの小見出しと、コラムとしての「問い直される人権の侵害」へと替えられた。変更

は、12節全体に及んでいる。

まず、申請本での「海南島」が、その村に育った少女林亜金^{リンヤーチン}への日本軍による性的暴行と、「慰安所」の存在を叙述していたのが、合格本では、メインの写真ともども、話題は、中国残留日本人孤児へと替えられた。そうして、「金学順の証言」という小見出しは消えるとともに、その6文字だけが残って、コラム内へと移され、日本政府が戦時下の女性への暴力と人権侵害についての調査を行うきっかけと位置づけられた。そのほか、「河野官房長官談話」の末尾には、「現在、日本政府は『慰安婦』問題について『軍や官憲によるいわゆる強制連行を直接示すような資料は発見されていない』との見解を表明している」というコメントがつき、また「慰安婦」という字句は、「索引」からは消えた。

こうした改変は、いまの政権が、戦争における加害性の記述にいかにか神経を尖らせているかを、如実に示している。とともにわたくしは、にもかかわらず、執筆者たちの努力によって、「慰安婦」が存在したという事実についての最小限の記述が残ったことを評価したい。残ったことによって、前記の政府見解ともども、生徒たちによる質問や、授業者による評価にさらされ、「ともに学ぶ」探求を、誘発しさえするからである。「主たる教材」としての教科書は、まさに“材料”なのであって、経典ではないだから。

それを初めとする調査官とのせめぎあいは、執筆者たちにとって試練であったろうが、それを乗り越えてこの教科書となった。その計画につどった人びとの、「人びとから拓く歴史」という初心=基本線は貫かれたと考える。

歴史学と歴史教育というとき、歴史学での2人の先人の名前が浮かぶ。家永三郎と遠山茂樹である。

家永三郎の教科書『新日本史』（高等学校用）は、当時としては、生徒の「自主的な学習活動」に、最大限に配慮する仕組みの教科書であった。いま『と

ともに学ぶ人間の歴史』を読んで、その志向が、数段進んで、「人びと」から、「現場」から、という構想への到達をもたらし、「学び」を、授業者をも巻き込むかたちで提起しているとの感を深くした。と同時に、家永教科書訴訟の経験・記録・記憶という蓄積は、調査官とのやりとりで、執筆者たちを支える遺産であったに違いない。やりとりの録音も、教科書訴訟を通して、可能になったとの記憶がある。

遠山茂樹は、歴史学の専門家として、歴史教育に深い関心を寄せつづけたひとであった。わたくしには、もう半世紀もまえの、遠山の、「とくに私に鮮烈な印象を与えたのは、歴史教育者の側から出された、歴史研究者にたいする不信と批判の意の表明であった」（『歴史学と歴史教育との関係』1964年）という言葉が忘れられない。両者の協業への絶えざる努力にもかかわらず、その言は、つねにわたくしを、深淵が克服されたかとの思いに誘いこむのである。

『ともに学ぶ人間の歴史』の出現は、中学校の歴史教科書の世界になにをもたらしただろうか。これまでマス・メディアや歴史学界では、おおむねその世界は、育鵬社版・自由社版 vs. そのほかの帝国書院版・東京書籍版・教育出版版・清水書院版・日本文教出版版と位置づけられてきた。しかしまったく新しい学習理念に立つ『ともに学ぶ人間の歴史』の出現は、その構図を、学び舎版 vs. そのほかの歴史教科書というかたちへと転換させたのではないか、との念を打ち消しがたくする。それは、突き詰めていえば、教科書づくりについての、歴史教育の場からの、歴史学への痛烈な問いにほかならない。歴史学界は、この問いに応答することを迫られるに至った、と思わずにはいられなかった¹⁾。

1) 本稿の作成にあたっては不破修氏から教科書の入手など、種々ご助力をえた。