

公開シンポジウム

「高校世界史教科書の記述を考える」

日時：2016年3月19日（土）13:00-17:30

場所：立教大学池袋キャンパス X304教室

第1部 世界史教科書記述の「狭間」

中澤達哉（東海大学文学部）

「高校世界史教科書と中東欧記述」

森本一夫（東京大学東洋文化研究所）

「世界史教科書中の『イスラーム史』をめぐる」

第2部 世界史教科書の歴史と教科書検定制度

茨木智志（上越教育大学大学院学校教育研究科）

「世界史教科書の出発」

新保良明（東京都市大学共通教育部・元文部科学省教科書調査官）

「世界史教科書と教科書検定」

司会：長谷川修一（立教大学文学部キリスト教学科）

○長谷川 皆さん、こんにちは。時間となりましたので始めさせていただきますと思います。本日はあいにくのお天気の中、本学にお越しくださいましてありがとうございます。公開シンポジウム「高校世界史教科書の記述を考える」と題しまして、本日は4人のご登壇者の方をお招きしております。どうぞよろしくお願いいたします。私は昨年度始まりました立教大学文学部人文研究センターの共同研究「高等学校歴史教科書の記述についての研究」そして今年度は高等学校世界史に絞りまして、「世界史教科書の記述についての研究」の研究代表者をしております文学部の長谷川と申します。どうぞよろしくお願いいたします。

最初に、ごく簡単にこのシンポジウムの趣旨をご説明申し上げたいと思います。この研究におきましては、特に高等学校の世界史の教科書に焦点を当てまして、その記述の吟味ということからスタートしてまいりました。その中で幾つかわかったことがございまして、例えば、もう何十年も、ある記述の内容が変わっていないと。そしてそれが昨今の歴史学界の研究の成果を必ずしも反映していない。こういった遊離というものがどういうふうにかいったのか、こんな点をこの研究の中でずっと考えてまいりました。

その中で、外部の方々をお呼びしまして、小さな研究セミナーを何度か持ってまいりました。具体的には現場の高等学校の世界史を教えていらっしゃる先生方をお呼びしまして、現場で教科書が使われる課題、あるいは教科書記述にこんな点を盛り込んでいただけたらというような要望などを伺いましたし、それから実際に教科書を制作している会社の方々にもお越しいただきまして、教科書がどういうふうになっていくのか、そしてその中で記述がどういうふうに出ていくのかなどということについて

お話しをいただきました。さらに私どもの大学にも、実際に世界史教科書の執筆に携わっている者がおりますので、そういった人々からも、こんなことに気をつけてやっていますよとか、あるいはこういう難しさがあるのですよ、そういうことをお聞きしました。

その中で浮き彫りになってまいりましたのが幾つかの問題なのですけれども、まずはなかなか大変だよということですね。教科書というものの記述ができ上がっていくためにはさまざまな制限があります。とりわけ利害関係というのでしょうかね、ステークホルダーというのでしょうか、実際に現場で使う先生方からは、毎年、毎年、ポンポンと記述の内容を変えられると困るというお声も非常にたくさん聞こえてまいります。教科書会社の方にとっては、教科書はやはり売り物でございますので、先生方に受け入れてもらえるような、そういう教科書がよいわけです。教科書を執筆する側、こちらにも制限がございまして、もちろん学習指導要領等がありますので、学習指導要領に準じたものでなくてははいけませんし、やはり従前のもので大きく変えてしまうと、受け入れてもらえない、売れない、そういうことがあって、なかなか大きく変化させるのが難しい。そういうことがわかってまいりました。

本日は、これまでのこのような研究を踏まえまして、第1部、第2部に分けて、2つの問題を扱っていきたいと思います。第1部では、世界史教科書記述の、いわゆる「狭間」というふうにはここでは書きましたが、部分に当たる地域を扱ってこられた研究者の先生お2人にご登壇いただきまして、世界史教科書記述と実際の歴史研究との間のギャップ、あるいはなぜこういう記述が今でも残っているのかなどという点に多分言及なさると思います。あるいは狭間とは言えないのではないかというご意見も頂戴するかと思います。

第2部では世界史教科書誕生の歴史です。これは戦後が出発点となっておりますが、それについてお話をいただきます。その上で、まだ大学のほう、勤務先のご都合でお見えではありませが、元文科省の教科書調査官の先生にご登壇いただきまして、今度は教科書検定ですね。今まで私どもも聞くことができなかつたのですが、かつて、現在はもちろんなさっておられませんが、かつて教科書検定を実際になさっておられた先生から、お話をいただきまして、そして我々の問題への理解を深めてまいりたいと思っております。

このような公開シンポジウムの場合というのは、私は非常に大事な場だと考えております。と申しますのも、現在の問題、これから大学受験制度も変わりますし、それから社会科教育も大きく今変化を迎えようとしています、動かない教科書の記述というものを動かしていくためには、大学の教員、あるいは執筆者、あるいは研究者、あるいは教科書会社、現場の先生、これだけがやろうとしてもなかなかうまくいかないのです。こういった研究会あるいはシンポジウムを通して発信していくことによって、もっと世の中全体を巻き込んで、世論を変えていく。そしてこの教科書のあり方であるとか、歴史教育のあり方というものを、日本全体で考えていくための1つのきっかけとなるのではないかなと考えております。

それでは本日、今から4時間少々になりますが、どうぞよろしく願いいたします。

第1部：世界史教科書記述の「狭間」

■「高校世界史教科書と中東欧記述」 中澤達哉（東海大学文学部）

○長谷川 それでは最初のご登壇者をご紹介させていただきたいと思います。本日最初のご登壇者は、東海大学文学部の中澤達哉先生でございます。中川先生は早稲田大学大学院文学研究科で博士号を取得なさいました。その後、学振の特別研究員、それから福井大学にお勤めの後に、今年度よりですか、2015年より東海大学文学部ヨーロッパ文明学科の准教授として着任なさいました。これまで海外でさまざまな研究を積み上げてこられまして、『近代スロヴァキア国民形成思想史研究』といったご著書もございます。本日のタイトルでございますが「高校世界史教科書と中東欧記述」というテーマでご発表をいただきたいと思います。では中澤先生、よろしくお願ひします。

○中澤 皆様、こんにちは。東海大学の中澤と申します。東ヨーロッパ・スロヴァキアの近世から近代にかけての歴史を研究しています。先ほど長谷川先生からご紹介がありましたように、昨年4月から東海大学文学部で教鞭をとっておりますが、それ以前の10年間は、福井大学教育地域科学部社会系教育コースで西洋史の教員として世界史教育を担当し、中学校社会科と高校世界史の教員養成に携わっておりました。実は、福井大学に奉職した2005年当時、国立大学の教員養成学部で西洋史を担当する教員は、イギリス史、フランス史、ドイツ史を専門とする歴史家がほとんどでした。したがって、東ヨーロッパの、しかも、その中でもさらにマイナーなスロヴァキア史の歴史研究者が西洋史全般を担当するという事は、極めて稀だったのです。このことがいったいどういう意味を持つのか、福井県内高等学校で世界史を担当する先生方との間で行ってきた世界史授業研究会の場で何度か話し合う機会がありました。本日の私のテーマは、こうした高校の先生方との対話も踏まえたうえで、日本における世界史記述の「狭間」にあるともいふべき「中東欧」史研究者の立場から、教科書記述がどのように見えるのかということ論じたいと思います。その点では、イギリス、フランス、ドイツといったようなメジャーな国の歴史と少々違う話、より言えば、一般常識とはやや異なる角度から見た西洋史記述の話をお願いいたします。

本報告の目的は、日本の世界史教科書における中東欧記述の特性を抽出することです。対象は広く明治以降から現代の2009年までとします。なぜ2009年かといいますと、1989年の東欧革命により社会主義体制が崩壊しました。2009年はそれからちょうど20年を経過し、教科書上の歴史記述がだいぶ安定してきた時期と考えられるからです。この考察を通じて、記述の変化だけでなく、どの時代にも存在する中東欧史記述の「通奏低音」を明らかにしてみたいと思います。そのうえで、私たちの近代の歴史認識を考え直してみたいと思っています。あくまで教科書をテキストとして分析しその特性を抽出するという方法をとりますので、学習指導要領の変化はここでは考察の対象外とします。純粋に教科書記述から特性を抽出するという実証方法をとってみたいと思います。

さて、この問題を取り上げるにあたって、まず「東欧」「中東欧」の概念規定をしておきます。どこからどこまでが東欧、どこからどこまでが中東欧なのかという、狭間の概念規定について、あらかじめ簡単に定義しなければなりません。

「東ヨーロッパ」、すなわち「東欧」という言葉自体は皆さんもよく耳にすると思うのですが、この言葉自体、実は18世紀につくられた新しい概念なのです。18世紀のヨーロッパではオリエント研究が盛んになってきます。その際、啓蒙思想に基づく文明観がオリエント研究の中で優勢となります。そこで、ヨーロッパ文明の自己像として醸成されたのが「西欧」であり、これに対して、同じヨーロッパだけ

ども、西欧文明を拡大する対象として認識された異質なヨーロッパが「東欧」と呼ばれるようになったのです。この事実を無視することはできません。こうした「東欧」概念の形成を実証したのは、アメリカのWolffという研究者です。Wolffの説が現在の定説になっているといえるでしょう。

さて、もともとオリエント研究で使われていた「東欧」概念が世界的に拡散する契機となったのが冷戦でした。つまり社会主義圏を「ソ連・東欧諸国」、資本主義圏を「西欧諸国」と呼びならわす思考のもとに、「東欧」概念が一気に定着することになるわけです。後述しますけれども、1989年の社会主義体制の崩壊後には、「中東欧」、「バルカン」、あるいは、「新東欧」といった言葉も使用されるようになってきました。いずれにせよ、ここで確認しておきたいのは、「東欧」というのは近代において創られた概念であるということです。一方の「中東欧」「新東欧」「バルカン」は、「東欧」という概念から派生して定着した概念であるということを理解していただきたいと思います。

ではこちらの地図をご覧ください。皆さんお分かりでしょうか。この赤いところですね。濃く赤いところ。これが旧ソ連邦です。そして薄ら赤い地域、これがこれまで東欧と呼ばれてきた地域となります。この赤いところ2つを合わせたものが、ソ連・東欧圏、いわゆる社会主義圏で、画面左側の白いほうが西欧資本主義圏です。2つは近現代史においてヨーロッパを明確に区別してきた政治地理概念なのです。

ところが、冷戦体制が崩壊した直後、地域区分にかんしてある論争が起こります。地図をご覧ください。ここにチェコという国があります。この北に位置するのがポーランドです。これらの地域の人々は、自分たちが東欧だと言われることを強硬に拒んだのです。彼らはもともと「中欧」に属しているという意識が非常に強く、その所属を「東欧」ではなく「中欧」としてほしい、そう呼んでほしいというような声明を出し始めてきます。1990年代に顕著な論争でした。この結果、現在では、ポーランドやチェコのみならず、近隣のスロヴァキアやハンガリーまでを中欧とし、この中欧諸国とそれ以前の東欧、つまり、ルーマニア、ブルガリア、あるいは旧ユーゴスラヴィア地域をも合わせて「中東欧」と呼ぶ傾向が生まれています。ポーランドやチェコが自らを「東欧」とせず「中欧」だと規定し始めたがために、「中東欧」という折衷的な概念が登場したということです。現在、「中東欧」とはほぼ定着した認識ですが、アメリカでは一部異なる「中東欧」認識が存在します。日本の外務省のように、中東欧にはドイツ、オーストリア、スイスも入るといった考え方もあるのです。ただ、今私がここで述べた、かつての「東欧」のことを「中東欧」と呼ぶ使用法は、世界的にある程度通用していると言えるでしょう。

一方、ソ連に属していたウクライナやベラルーシを「新東欧」とする新たな呼び方が近年登場しています。少し混乱してしまうかもしれませんが、本日、「中東欧」という言葉を使う際に皆さんに想起してもらいたいのは、かつての（ソ連邦を除く）社会主義圏の東欧とほぼ同義だということです。この中東欧こそ、世界史記述の中で、いわゆる「狭間」として扱われてきた地域ですし、また記述の上で非常にユニークな特徴があるのです。

次にこの画像を見ていただきたいのですが、1570年代のドイツ・神聖ローマ帝国で描かれたヨーロッパの地図、女神に例えてヨーロッパを表象している地図です。これは、ハプスブルク家の支配圏を描いたものだと言われます。この頭の部分がイベリア半島です。この下の胸の部分にガリア、ここにゲルマニアがあって、ボヘミアがお臍のあたりとなっていて、フンガリアが腰のあたり。四肢に行くにつれて、バルカン半島やロシアのほうになっていくという地図なのですが、これを見てもらえば分かるように、この時点では別に東欧も西欧も中東欧もなかったということなのです。女神に例えて一体のヨーロ

ッパを表している時代が終わり、ヨーロッパを東西に分離して捉える思考法が18世紀から広まったという点を改めて理解していただければと思います。

呼称に関わる本をここで2冊のみ紹介します。まず、上述のアメリカのWolffによる『東欧を捏造する』という刺激的な名を冠した本です。これは、18世紀のオリエン特研究以降、東欧概念がヨーロッパ人の中でいかに捏造されてきたかを事細かく実証しています。そして同じくアメリカのChiotは『東欧の後進性の起源』において、東欧は西欧と違って相対的に遅れた地域であると冷戦期に主張しました。先進的な「西欧」と異なる後進的な「東欧」というイメージを定着させたきっかけになった政治的な著書といえます。本著では、西と東が対照的に語られていて、なおかつ、ロシアも含めた社会主義圏は特殊であるほか、自由世界にとって危険なのだということも暗喩しています。

さて、それでは日本に目を向けたいと思います。まず明治です。明治初期の歴史教育は「国史」と「万国史」とに分かれています。万国史は世界歴史とも呼ばれていました。この頃、中東欧史の記述は以下の3つに限定されていました。①希臘帝国の滅亡（東ローマ帝国は希臘（ギリシャ）帝国と長らく呼ばれています）。②近世のポーランド文化、そして、③近代ドイツの東方問題です。明治末期には「国史」「東洋史」「西洋史」という区分が生まれますが、中東欧史記述にかんして大きな変更点は特になくといえます。唯一の例外として面白い教科書があります。有賀長雄さんの『中学校用西洋史教科書』が三省堂から1904年に出版されていますが、中東欧史を詳細に記述した日本で最初の教科書と言えます。

この教科書の注目に値するところは「中古史」です。なお、本著は上古史、中古史、近古史、近世史という枠組みで書かれます。上古史は概ね古代、中古史は今で言う中世ですね。近古史というのは、この後触れますが今日の近世になりまして、その次に来るのが近世史です。ここで言う近世史は、現在の近代史に当たるとお考えください。その内実ですが、上古史では古代ギリシャ・ローマ史を叙述しています。それから中古史では主に中世キリスト教世界が描かれ、近古史は大航海時代以降の歴史を描き、近世史はフランス革命から記述が始まっています。大変面白い構造になっているのですが、1904年で記述は終わります。つまり、第一次世界大戦も第二次世界大戦もまだ知らない時代の教科書です。

その第25章に「中古に於ける東ヨーロッパと西ヨーロッパ」、第32章に「東ヨーロッパの国情 蒙古族の侵入 オスマントルコの侵入」があります。近古史の中には次の2つの章で中東欧が記述されています。第44章「近古に於ける北ヨーロッパ及東ヨーロッパの盛衰」の第3節には「ポーランド」という項目が単独で設定されています。また、第47章の「カタリナ2世及びポーランド滅亡」は、第1節「カタリナ2世」、第2節「ポーランド分割」、第3節「ポーランド滅亡」という構成となっており、ポーランド分割の過程が事細かく叙述されているのです。なお、「カタリナ2世」とはいうまでもなくロシアのエカチェリーナ2世のことです。

ポーランド分割の記述は以下の通りです。「一七九四年、コシューシコ等、再義兵を挙げしが、國內一致せず敗れ、ロシア、プロシア、オーストリアの、滅ぼす所となれり。然れども、國民としてのポーランドは尚、存在し、期を見て獨立せんと謀れるより、第十九世紀以後に至りても、屢、事變に影響したり」。

ほんの一部しか抜粋できなくて申しわけないのですが、明治期の全体的な特徴をまとめていきますと、概して次のようなことが言えます。つまり、十字軍やモンゴルの侵入、オスマンの浮上という、西欧にとって極めて重要な事件を説明する際の周縁的な存在、西欧を論じる際の道具として、東欧や中東欧が

描かれている、ということです。西欧に迫りくる外部からの危機の中で、まず中東欧が国内の不統一からこれに対処できずに敗れ去るといような、あくまで西欧基準で見た中東欧観が日本の教科書に描かれているのが興味深い点なのです。西欧史記述に付属するかたちで登場するのが中東欧史だということです。より言うならば、英仏独と異なり近代国家形成に失敗し、外国の餌食になってしまったことの例として、つまり一種の「反面教師」として、ポーランドを始めとする中東欧史を描くパターンが存在しているのです。この特徴を踏まえて、明治期の教科書の意図を推察するに、まず、①西欧の歴史的発展の経験を日本の生徒たちが知ること。さらに言えば、②明治期日本の近代国家形成のヒントが西欧史にあることを生徒が実感すること。逆に③中東欧はモデルにはならないので同じ轍を踏まないよう生徒たちに強く意識させること。以上3つの特徴点があるといえるでしょう。

とはいえ、関連するもう一つの特徴点があって、ここがまた面白い点なのです。明治期日本の教科書は終始、ポーランドに非常に同情的なのです。ポーランドの国情を常に詳細に記述しています。なによりも興味深いのはその語り方です。ポーランド分割を論じる前の節で、カタリナ二世の野心を論じています。そして、まるでポーランドがロシア一国の犠牲になったかのような記述を展開していくわけです。1904年という時期も踏まえると、「ロシアによる」ポーランド分割の記述は、日露戦争前後の若い日本国民に対する危機意識の喚起に大いに役立ったとも言えるでしょう。今日は詳しくは触れる時間はありませんが、ポーランドでも日露戦争を境にワルシャワ大学に日本学科が設置されています。

ここで留意しなければならないのは、日本がロシアをどう認識するかに応じて、中東欧（ポーランド）の位置づけが変化するという事実です。もっと踏み込んで言いますと、国家に貢献する歴史教科書、つまり、明治の日本をどう創るのか、その知恵を探るための1つの処方箋として世界史教科書が機能しているということです。国史を補強する役割を世界史が果たしているとも言えます。日本史にとって模範が西欧史であって、反面教師が中東欧史なのだという当時の理解からも、このことが実証されるように思います。

つまり、先進的な西欧を頂点に、中東欧にはポーランドのような後進的な亡国の民も存在するのだということを暗示しつつ、世界の国家には一種の「序列」が存在する、ということを生徒は西欧史と中東欧史から勉強したことになるのです。強国と、それに食いつぶされてしまうポーランドのような亡国の民の存在を意識させているのです。単なる各国の国民史、つまり「横並び」の国民史を教えているのではなく、「序列」のある国民史を教えていたというのが、明治期の世界史教科書の最大の特徴と言えましょう。

さて、次の大正・昭和初期は明治期と異なります。明治期には中東欧史の記述はそれなりに多かったのですが、大正・昭和初期になりますと、大きく激減します。西欧史の記述も変化していきます。これについては、2年前にお亡くなりになりましたが、麻布学園で世界史の教員をされておりました鳥越泰彦さんという、私のよき研究仲間の御一人であった方ですけれども、鳥越さんは、大正・昭和初期の中東欧史記述の激減と西欧史記述の変化について、次のようにまとめられていました。（大正・昭和初期の教科書には）英仏独の民族的個性や特性にかんする記述が増加している。それとともにこの西欧に比肩するような大和民族の優秀性とその世界的使命を強調する内容に変わってきているのだと。

つまり、日露戦争や第一次大戦を経て、日本が西欧と同等の模範国になったとの意識が歴史教科書において表われ始めたということです。西欧史記述も（日本が手に届く）英仏独の個性の記述に偏るよう

になり、一方で中東欧史の記述はその分なくなっていく。ポーランド文化の記述も著しく激減したのです。

それでは、第二次世界大戦後戦後に歴史記述はどのように変化するのでしょうか。結論を先に申しますと、戦後日本の中東欧史記述には、(戦後日本の史学史や史学思想史の分類とは別に)概して3つの時期が存在することが分かりました。まず第1期は1950~60年代です。日本の東欧史研究の中でよく使われていた言葉ですが、「民族解放」や「民主革命」という文脈に則った中東欧史の記述が非常に盛んになります。これは、上原専祿さんによる『高校世界史』(実教出版、1956年)に顕著に表れていると言えます。

この教科書でもっとも特徴的なのは、「1848年の諸革命」という独立の項目があることです。実は先ほど触れませんでした、1848年革命は従来の教科書ですと、パリの事件が中心なのです。これに対して、上原さんの教科書は、パリのほかにオーストリア、ハンガリー、ベーメン(ボヘミア)のスラヴ人らの事件を合わせて「複合革命」という言い方で述べています。1848年革命は世界中に広まるグローバル革命なのだという言い方が一般化するのには、実は1970年代になってからなのです。私が確認する限り、1956年の上原さんの教科書は、1848年革命を「諸革命」と認識するばかりでなく、この中に中東欧の事件を含めて考えた初めて事例だと思っています。

上原さんの教科書をまとめると、それまで教科書の中である種、絶対的な存在として扱われていた西欧近代に対する相対化が始まったことが分かります。西欧近代を絶対視するのではなく、むしろ西欧近代から解放されていくような存在として中東欧の民族に着目し始めているという点が重要なのです。それまでは西欧の下位の存在だったわけなのですけれども、そうではなくて、西欧近代から解放される、あるいは、これを超克するような存在として再解釈がされ始めているのです。民族解放と民主革命というのが、「西欧からの」民族解放と民主革命と理解されていると言えるでしょう。それまでの歴史教科書とはかなり異なるイメージのもとに、中東欧が取り上げられたことが分かります。

西欧近代に対する批判を凝縮した上原さんの代表的な文章をご覧に入りたいと思います。「ヨーロッパにおける産業革命や、近代国家の成立の中にすでに見られた社会的解放や民族的解放の要求は、19世紀を通じてヨーロッパを中心とする近代世界への批判としてあらわれた。近代世界への反省は、多数の民衆の力を背景に具体的な現実の問題となって発展してきた。…遅れた地域であると考えられてきたロシアで、1917年に社会主義革命が起こったのも、その一つと考えられよう」。西欧近代を模範と見るよりも、中東欧やロシアに西欧と何か違う、西欧を乗り越える何かを期待し始めていることが感得できる文章だと思います。

さて、第2期の1970年代は、西欧中心主義に対する批判が一般化していく時期です。その代表例として、ここでようやく山川出版社の教科書を取り上げたいと思います。1976年の山川の教科書は、中東欧史について主に第一次世界大戦後の独立に焦点を当てています。ここに面白い特徴点が表れています。諸帝国が滅んだ後、中東欧諸国が西欧型の国民国家原理をもとに独立しますが、その原理の導入こそ問題であったと指摘しています。実際に西欧型の国家を作ってみただけでも、土地改革は未解決、工業化も遅れ、何よりも、国内少数民族問題が発生することになったと問題点を列挙しています。もともと多民族地域ですから、一國一民族の原理に基づく政策は必ず重大な民族問題を引き起こすことは火を見る

よりも明らかなわけですが。西欧型の国民国家原理が導入されたことによって、結局、大きな問題が生まれることになった、という西欧近代に極めて批判的な記述となっています。

つまり、上原さんの時代よりも、さらに直接的かつ強力に、西欧近代の幻想を指摘した点が特徴的です。「独立後各国が導入した西欧風の民主政治はほとんど定着せず、多くの国が独裁政治に移行した。…東欧の諸民族の分布は非常に複雑な上、諸国間の国境線が連合国の意思できめられたので、それぞれ多くの諸民族をふくんでおり、これをめぐり紛争がたえなかった」と。

この教科書はさらに踏み込んでいきます。西欧近代に代わるオルタナティブとして、東欧の近現代に着目しようという文脈です。今はほとんどの教科書で記述されなくなってしまいましたが、第二次大戦後の東欧の「人民民主主義」に白羽の矢が立ちました。このような記述があります。「第二次世界大戦後、東ヨーロッパ8カ国で人民民主主義政権が誕生した。それらは共産党を中心に反ナチスの政党や団体の協力によって生まれた統一戦線政府で、政権をとると土地改革や重要産業の国有化を進め、社会主義建設に着手した。しかし…ソ連の統制が強まり…」このように人民民主主義に非常に期待した書き方をしているのが印象的なのです。何か西欧近代に代わる、あるいはソ連型の社会主義でもない、スターリン主義でもない何かを、人民民主主義に求めた叙述になっているのが非常に特徴的なのですね。

第3期は1990年代の社会主義体制崩壊以降の時期です。その特徴は民族問題の噴出と形容することができます。なかでも1995年の三省堂の教科書は、19世紀のオーストリア・ハンガリー帝国の民族問題について詳述しています。ちょうどこの時期、ユーゴスラビア紛争が起こり、10年もの間戦闘が繰り広げられました。ここで重要なのは、オーストリア・ハンガリー帝国の民族問題こそ、ユーゴ紛争の歴史的淵源を説明するのに最適だったということです。90年代には民族問題にかんする歴史的記述が非常に多くなっています。民族問題と先ほどの人民民主主義についても全ての教科書が言及しています。

さて、冒頭でも述べましたが、2009年の教科書を検討してみましよう。体制転換から20年経って記述が大分落ちついてくるので、2016年3月現在の教科書とも大きな相違はありません。2009年の中東欧史記述は以下の6点にまとめられると思います。こちらには高校の世界史の先生方もいらっしやるので、御存知かと思いますが、2009年以降の教科書は中東欧史を論じる際に、中世では①スラヴ人の移動とその初期国家形成、近世になると②ポーランド分割が大きなテーマとして取り上げています。プロイセン、オーストリア、ロシアの急成長の陰で、近代国家形成に失敗した典型としてのポーランドが分割されていく過程が叙述されるのです。近代は③1848年革命です。複合革命を前提に、中東欧の革命をグローバルな1848年革命の一環として論じます。20世紀史ではまず、④第一次世界大戦後の国民国家形成とその矛盾が論じられた後、⑤第二次世界大戦後のソ連の役割が強調され、やがてハンガリー事件・プラハの春・東欧革命の勃発により社会主義体制が転覆していく過程を描きます。最後に、⑥社会主義体制崩壊後の混乱です。ユーゴ紛争全体のほか、ボスニア紛争やコソボ紛争なども叙述されるのが近年の特徴です。

それでは、ここで2009年教科書の記述上の問題点を詳しく論じたいと思うのですが、本日は2つの教科書を取り上げましょう。まずは教科書採択率が最も高い山川出版社の『詳説世界史B』。これを読むと、研究者レベルでは絶対に論じられないような言い回しが出てきます。東欧史研究者の方が、これをみたら苦笑いしてしまうかもしれません。それは、「ヨーロッパ世界の形成と発展」の章で、中世初期におけ

る東ヨーロッパ世界の成立について論じている箇所です。「南スラヴ人のクロアチア人、スロヴェニア人は、西方のフランク王国の影響下でローマカトリックをうけいれた。西スラヴ人（ポーランド、チェク人、スロヴァキア人）は西ヨーロッパの影響を受けて改宗し、西方ラテン文化圏にはいった」と。このうち、スロヴェニア人とスロヴァキア人というのは、実は中世初期の段階で存在すらしていません。この名称自体 18 世紀末以降の新しい名称なのです。したがって、中世初期のスロヴェニア人やスロヴァキア人といった瞬間に、これは現地の歴史学界ではナショナリスティックな極右と認識されてしまうのです。ものすごく民族主義的になってしまうのです。つまり、現地の良心的な歴史学者はまったく使わない呼称なのです。それが今日の日本の教科書で出てきているというのは、誠に驚きです。逆に、第一期の民族解放・民主革命期以来、日本の歴史学や歴史教育が、小民族の解放やその民族主義的な歴史叙述に配慮しすぎてきたことを、如実に表しているのではないのでしょうか。

名乗りさえ 100–200 年前にやっと確定した「スロヴァキア人」や「スロヴェニア人」は、1990 年代にやっとのことで独立国家を形成しました。この「スロヴェニア人」や「スロヴァキア人」という言葉はよく似ているのですが、もともとの意味は「スラヴ人」です。それぞれの方言でスロヴェニア人やスロヴァキア人と言っているだけで、元来彼らは自らを「スラヴ人」だと思っていたのです。中世初期の段階では彼らの名乗りは明らかに「スラヴ人」なのですが、教科書ではスロヴェニア人やスロヴァキア人が中世においてまるで確固とした存在であったかのように描いてしまう。歴史の現実と大きく乖離している感じです。ただこの記述には悪気はなくて、純粋に配慮した結果だと思うのですが、その配慮が逆に民族問題をあおることになってしまう。これは執筆者の意に反するでしょう。

さて、同じく山川出版社なのですが、私の中東欧史理解に基づいて山川のポーランド分割の記述を見ると、やはり英仏独を基準に叙述している感じが常にあります。たとえば、ポーランドは西欧と違って、「16 世紀後半にヤゲウォ朝が断絶すると、選挙王政のもとで国内の貴族間の対立が隣接する大国の干渉を招いた」とし、選挙王政下で国内貴族の対立が激化したと述べます。選挙王政であったがために国内がまとめられず、西欧型の中央集権国家を形成できずに崩壊した、という因果関係が成立しているように見えます。無意識なのか意識的なのか分からないのですが、（世襲王政ではなくて）選挙王政をやや問題視するような前提があるようです。この点が非常に興味深いですね。

研究レベルで言うと、選挙王政は神聖ローマに留まらず、中東欧のハンガリー、ポーランド＝リトアニア、ボヘミア、そして、カリンティアに存在していました。選挙王政は、教科書でも少し取り上げられるべきだと思っています。中東欧の多くが選挙で王を決める国でした。ポーランド＝リトアニアの場合は、1790 年代に約 20 万人の有権者がいました。スタニスワフ・アウグストという王を選挙するのに、（大半は貴族ですが）20 万人もの有権者が選挙で王を決めていたのです。同時期のフランスやアメリカがどのくらいの有権者がいたかを知っていれば、ポーランドの有権者の極端な多さに驚くことでしょう。したがって、選挙王政の仕組みの説明などもないまま、選挙王政の非集権制のみを強調するのは、やや問題のある書き方だと私は理解しています。

それから同じく山川出版社ですが、ポーランド分割の文脈の流れから 1848 年革命を読んでいくと非常に興味深いことになっていきます。「1848 年革命は、…西欧諸国では自由主義・民主主義政治改革が、東欧地域ではナショナリズムによる民族自立が主要な目的になり、西欧と東欧の相違が顕在化し、以後それぞれことなる方向に進む分岐点になった」としています。東西ヨーロッパの分岐を、ここまではっきり書くのはなかなか勇気が要ることです。生徒から見ると図式的でものすごく分かりやすいと思うのです

が、ここまで言い切れないというのが研究者レベルでの話です。もし 1848 年革命に東西ヨーロッパの分岐を求めるのであれば、その直前でポーランド分割の話をしていきますので、分割からの連続的な視点で見ると、次のような理解が可能となります。つまり、ポーランド分割のような出来事を経て近代国家形成に遅れてしまった地域が 1848 年革命を迎えると、ナショナリズムによる民族自立こそ先行課題になるのだと。国家のある西欧諸国は革命により国内の自由主義、民主主義、政治改革を断行できる段階にあったけれども、国家のない地域はどうなるのか。そういう地域では、ナショナリズムによる民族自立、これが革命の主要課題にならざるを得ない。この違いが東西ヨーロッパの分かれ目なのだと言い方なのです。しかし、繰り返しになりますが、この実証はものすごく難しい。1848 年革命時点でハンガリーにも国はあります。ボヘミアにもあります(君主がハプスブルク家ただけです)。18 世紀以来、両国では政治改革や自由主義改革も進んでいきます。分岐にかんするこの山川の記述は中東欧のどこを想定しているか、少々分かりづらい内容になっているのです。

またさらに、そのイメージを持って、以下の第一次世界大戦後の中東欧史記述を見てみましょう。「大戦後、東ヨーロッパ・バルカン地域では、多くの新興国が成立した。…しかしチェコスロヴァキアをのぞいては、少数民族問題を抱えて国内のまとまりを欠いていた。そのため 20 年代末には、過激な民族主義や強権政治で国民を統合しようとする国が多くなった」。これも 1848 年革命の叙述から時系列で理解してみましょう。19 世紀から中東欧では国民統合が遅れていたため少数民族が多く、第一次大戦後に独立してみたところで、結局のところ国内の統合は強権政治に頼らざるを得なかった、という解釈へと帰着するわけです。生徒にそのように理解させる構成となっています。しかし、もしそうであれば、19 世紀に国家統合を果たしていたドイツがなぜナチスの強権政治へと歩を進めていったのか、その理由をコラムなどで中東欧と対比的に説明してほしいわけです。

なお、山川では、第二次世界大戦後の中東欧は強権政治への反省から、とりわけハンガリー、ルーマニア、ブルガリア、ユーゴスラビア、アルバニアなどが、ソ連型の人民民主主義に基づく社会主義を採用して工業化を進めたとしています。ここで 2009 年の教科書の記述上の大きな転換に気付くことができます。「ソ連型の人民民主主義」という言い方になっているのです。今から 40 年ほど前の 1970 年代の山川出版社の教科書は、東欧独自の人民民主主義があったのだけれども、それがつぶされてソ連型社会主義の強制が始まってしまった、としていました。これが、2009 年には「ソ連型の人民民主主義に基づく」という書き方になっています。さまざまな学説のうちの 1 つを採用し始めたということが分かります。

しかし、「ソ連型の人民民主主義」よりもさらに重要なのは、1989 年の東欧社会主義圏の一斉消滅、こちらのほうにどの教科書も現代中東欧史記述のポイントをずらしてきていることです。つまり、中東欧がソ連から自立する 1989 年を重点的に叙述するほうへと変化しているのです。もしかしら教科書執筆者の方は、ハンガリー事件やプラハの春、そして人民民主主義などのソ連支配の冷戦期を細かく述べるより、ソ連から解放される 1989 年を重点化するほうが、戦後中東欧史を説明しやすいと思ったのではないかと推測するわけです。

山川出版社に続いてあともう 1 つ、2009 年の三省堂の記述を取り上げたいと思います。三省堂も山川と同じで、中世初期の段階からクロアチア人、ウクライナ人、そしてスロヴァキア人があたかも存在するように描いています。特にスロヴァキアのところは(私は専門でもありますので煩いのですが)、完全なる誤植があります。スロヴァキア人について原語で Slovensks(スロヴェンスク)と表記されている

のですが、英語ではスロヴァキア人を単数形で Slovak(スロヴァーク)、複数形で Slovaks(スロヴァークス)と言い、スロヴァキア語では単数形で Slováč(スロヴァーク)、複数形で Slováci(スロヴァーツィ)と言い、スロヴァキアという国はスロヴァキア語では Slovensko(スロヴェンスコ)と言います。つまり、三省堂の「スロヴェンスクス」という語は存在しない言葉なのです。

引き続き、三省堂の近代中東欧史記述を見てみましょう。ポーランド分割と 1848 年革命の記述をあわせますと次のことが言えそうです。1848 年のハンガリー革命などは最終的に失敗するものの、民主主義や民族主義の要求は消滅しない、ということを強調しています。1950~60 年代の民族解放・民主革命論を継承しつつ叙述していると思います。それから第一次大戦後の東欧諸国の独立にかんする記述をまとめると、西欧型の国民国家原理を導入しても、結局は新しい火種が生まれるとして警鐘を鳴らしています。70 年代の西欧近代に対する批判を最も強く意識しているのが、三省堂の教科書であると言えそうです。

なお、三省堂は人民民主主義にかんしてはそもそも記述を削りました。その代わりに 1989 年の東欧革命にかんする記述に重心を置き換えたと言えます。

さて、そのほかの教科書の特徴的な内容を概観して、本報告を終わりにしたいと思っています。まず、実況出版の世界史 B です。これは中東欧史研究者からすると、非常にマニアックに書かれていて、もっとも親近感を覚えます。中東欧の選挙王政にかんしても、日本の最先端の成果を生かしながら記述してくれていると思います。選挙王政の仕組みについて詳述しています。近世中東欧史にかんして最も精通しているのが実教出版と言えるでしょう。

それから帝国書院は、皆さんもご存じのとおり、「世界システム論」に基づきながら世界史を叙述していく独特の教科書です。それによれば、東ヨーロッパというのは、西ヨーロッパへの穀物供給地ですから、常に従属的な立場にあったとの認識に立っています。世界システム論を提唱したアメリカの Wallerstein や従属理論系の歴史家はかつて、最初の西欧の植民地こそ東欧であると認識していました。さすがに帝国書院の教科書はそのような直接的で刺激的な言い方はしていませんが、少なくとも類似の認識に則って、西欧への穀物供給地域となったポーランドを始めとする中東欧を、西欧に対する従属地として描いている姿勢は一貫しています。

さて、あと 2 つ地図をお見せしますが、歴史研究者からすると、教科書に載っている民族分布図の中で、最も信頼がおけるのは東京書籍の地図でした。それからもう一つ、ユーゴスラビアの民族問題の成立について、分かりやすく図式化できていたのは第一学習社でした。これらは大学の中東欧史の授業でも使えるぐらい、正確かつ分かりやすい。実に上手にまとめてくださっていると感じました。

本日はかなり割愛してお話ししてきましたが、最後に総括してみたいと思います。まず明治期の教科書には、国民形成や近代国家形成に貢献するという使命がありました。つまり模範となる西欧と、模範とならない反面教師の中東欧が対比的に叙述されていたのが特徴的です。大正・昭和初期になると、中東欧史自体の記述が消滅していきます。あるいは激減していくということになりますが、これはむしろ、日本が西欧に比肩したという自負の中で、中東欧にかんする記述が相対的に減り、逆に英仏独について対等な立場での記述が増えたことを意味しているのです。

戦後第 1 期の 1950-60 年代になりますと、記述は戦前とまったく変わります。もはや西欧近代を絶対化しなくなるのです。西欧近代からの解放、これを中東欧の諸民族に重ね合わせるといった論じ方に変わ

って行くわけです。ここに民主性も求めているという点が特徴的です。例えば1848年革命を複合革命と呼んで、その民族解放性と民主性を論じたところに当時の歴史認識がよく表れています。

戦後第2期の1970年代以降ですが、この時期は、西欧近代に対するさらなる批判、要は西欧中心主義批判が活発化する時期です。これは西欧型の国民国家原理の限界を、中東欧史を通じて論じるというスタイルになっています。あるいは西欧近代に代わるオルタナティブとして人民民主主義を論じるという仕方にも表れてきているように思います。

戦後第3期の1990年代以降は一言で言うと「混沌」です。第1期、第2期の要素が複合したり消滅したり、どれか1つが抜け落ちていたり、あるところがまざり合ったり、民族解放と西欧近代批判と社会主義崩壊がまざり合ったり、まさに混沌です。

さて、これまで皆さんと見てきたように、それぞれの時期の教科書には異なる特徴があるのですが、それでもなお、全ての時期に共通する、ある「通奏低音」が存在しているように思います。それは西欧との対比と距離の取り方という点です。つまり日本が西欧近代を模範とするか、あるいは批判するかという、日本と西欧との距離を測る中で中東欧が常に語られていく。これは戦前も戦後も同じなのですね。西欧を意識して、西欧をモデル化した戦前と、逆に西欧を批判した戦後の中で、常に中東欧が語られているという点です。

より言えば、戦前は「西欧という模範」と「中東欧という反面教師」というように、歴史教科書が両者を峻別しつつも「序列化」していたという点がポイントです。つまり、世界にはいろいろな国民国家史があるが、その中には序列があって、つまりモデルとなるところとならないところが明確に位置づけられている。まさに戦前の歴史教育のポイントになるのは「序列化」だと思います。私はよくこれを「位階秩序」という、もっと強い言葉で表現してきました。このコロニアルな位階秩序の中で、日本が西欧と並び上部に位置する存在になるべきだということを、教科書を通じて生徒たちに印象づけてきたのです。つまり西欧と中東欧を語りながら、実は日本を語っている。そういう構造が存在するように思います。

一方、戦後は近代西欧批判を通じて、この序列化をいったん撤廃したのだと思います。しかし、序列の撤廃は、そんなに容易なことではありませんでした。つまり「序列の逆転」というかたちで、かつてのコロニアルな序列化の枠組みがポストコロニアル的に保存されているケースが散見されます。つまり西欧近代に代わるオルタナティブとして、西欧近代よりもっと良いものとして「人民民主主義」があるのだと言え、これはそのとき序列の逆転となります。あるいはスロヴァキア人、スロヴェニア人という記述がありましたが、スロヴァキア人、スロヴェニア人は中世初期には存在しないにもかかわらず、まるで西欧に匹敵する民族かのように描かれている。序列の逆転でしかありません。私はここが大事だと思っています。つまり、この序列化を日本の教科書記述の中でどこまで相対化していけるか、あるいは、どのくらい減少させていくことができるのか、今後の重要なテーマになってくると考えます。まさにこのとき、歴史学と歴史教育の対話が必要不可欠になるだろうと思っています。

その詳細については、また後ほどの総合討論の際に皆さんと論じあってみたいと思いますが、いずれにせよ、中東欧史というのは、日本の近代認識を映す鏡のような存在であると考えます。ご静聴、ありがとうございました。(拍手)

○長谷川 ありがとうございます。

中澤先生、どうもありがとうございました。歴史教科書の記述の変遷をこのように時系列的に並べていくと、実はそこに我々日本が置かれたそれぞれの時代状況に応じて、歴史観、それから世界観そのものも変わっていった様を読み取れることができるのだという、そういう趣旨のご発表だったと思います。ここで実は山川の『世界史教科書』、ヨーロッパ史の執筆者のお1人とか、あるいは先ほど、選挙王政がマニアックな記述だという実教出版の方も会場にお見えですので、また後で、その辺コメント、あるいはご質問いただきたいと思うのですが、残念ながらちょっと時間が押しておりますので、次のご発表に移りたいと思います。どうも中澤先生ありがとうございました。

■「世界史教科書中の『イスラーム史』をめぐる」森本一夫（東京大学東洋文化研究所）

○長谷川 それでは続きまして、第1部の2つ目のご発表となります。森本一夫先生でございます。森本先生は現在、東京大学東洋文化研究所の准教授をお務めでございます。簡単にご略歴をご紹介します。森本先生は東京大学大学院人文社会研究科で博士の学位を取得なさいました。東京大学東洋文化研究所の助手、それから北海道大学大学院助教授を経まして、2007年より東京大学東洋文化研究所で准教授をしておられます。主な著書に『聖なる家族—ムハンマド一族』という山川出版社で出た本がございます。きょうのご発表のタイトルは、「世界史教科書中の『イスラーム史』をめぐる」というものになります。

それでは森本先生、どうぞよろしく願いいたします。

○森本 ご紹介いただきました森本です。どうぞよろしく願いいたします。今、中澤先生の非常に詳細な、しかも世界史の教科書の歴史をさかのぼってなさるような、まさに研究発表をお聞きして、私、実はちょっと震えがきています。長谷川先生から、今日のお話を依頼されたときには、がっちりした研究発表というよりは、今の教科書を見てどう感じるか、どういう批判を持つかということをござっばらんに話してくれというお話でしたので、私それを真に受けました。したがって、今から申しあげる内容は、今の中澤先生の重厚な研究発表からいくと、何というか、全くの私感の表明、私感というのは歴史観という意味の史観ではなくて、私的な考えの表明ということですから、ということになろうかと思えます。しかし、それでも何か皆さんの考えをかき立てるところがあればと思っております。

さて、世界史の教科書、今回は第1部というのは「世界史記述の「狭間」ということになっているのですけれども、「イスラーム史」というものが、今の教科書の中で狭間というふうに見えるかどうかという、必ずしも私はそうではないのではないかと考えています。私の恩師の1人が書いた書物に、羽田正著『イスラーム世界の創造』という本がありまして、その一部で、高校教科書の中での「イスラーム史」記述の変遷が扱われていますけれども、学習指導要領などを見ても、かなり早い時点から、戦後ですけれども、イスラーム世界というような概念は、確固として世界史教育の中にあり、そういう意味では、あまり「狭間」ではないのかもしれないと思っています。

ただし、別の点から見ますと、西ヨーロッパ、北アメリカ、それから東アジア史以外の世界の地域というのは、教科書の中では全部「狭間」かもしれないということもあります。ですので、「狭間」かどうかということは定義する必要はないのですけれども、仮に外形的には「狭間」でないにしても、認識論

上はある「狭間」にあるのではないかということも、このお話の中に盛り込んでいきたいと思っています。

私は、中澤先生のように、これまでじっくりと世界史教育ということを考えてきたというタイプの研究者ではありません。しかし、今回このためにやや勉強いたしまして、それで世界史教科書の問題点について、今どうということが議論されているかということ認識するようになりました。ですが本日は、用語数が多過ぎるとか暗記型でよくないとか、教科書の本質的な問題について議論されているようなことには触れないで済ませさせていただきます。

それから「イスラーム史」という言葉は、範囲が曖昧で扱いにくいものなのですけれども、今日は、この概念的な曖昧さ、そしてそれと深く関わる観点の揺れというものが教科書自体にも現れていて、それ自体が話題になりえるのだということを述べたいと思っています。研究のレベルにおいては、イスラーム教徒の歴史であるとか、イスラーム文明の歴史であるとか、そういったものに着目して出される研究というのは「イスラーム史」の研究ということに、アプローチという観点から定義できると、「イスラーム史」というものはそういうふうにとまどめることができると思うのですけれども、高校の世界史教育においても同じように、イスラームとかイスラーム文明あるいはムスリムというようなものに最初から着目したところで描かれる歴史をずっと教え続けていいのかということ、一つ別の問題でありまして、そのことの難しさというのを今回は一番お話ししたいと思っています。

先取りして申し上げますと、教科書では「イスラーム世界の成立と発展」という部分が、「中世」を扱う箇所に出てまいりますけれども、そこではかなり、イスラーム教徒が中心の、そしてイスラーム教徒が思い描くような「イスラーム史」というものが書かれている。しかしそれを過ぎて近世以降になると、明らかにイスラーム圏であり、イスラーム世界に属すと考えられるところを扱いながら、そしてイスラームという言葉も出てくるのですけれども、イスラームへの着目というのは一挙に後景に下がってしまうというねじれがあるんじゃないか。そのねじれがよいか悪いかというところが難しいところなのですが、そのお話をさせていただこうと思います。

その前に、仮に「イスラーム史」というものを、特にイスラーム文明、あるいはイスラーム教の展開ということに着目した歴史と考えた場合に、それを高校世界史で教える意義や難しさには何があるだろうかということについて私見を申し上げます。意義というときにまず申し上げたいと思いますのは、現代世界においては、つきあいから言って「イスラーム史」をある程度は弁えておかなければならないということです。今の世の中、自分はイスラーム世界に属す、あるいはイスラーム世界にも属す、つまりムスリムとしてのアイデンティティを持つ、あるいはこれまでも持っていたけれども、それがより前景化して心の中で強調されている人たちというのは、やはり無視できない数存在すると思います。17億人、イスラーム教徒が、つまりムスリムがいると言われていますが、その人たちみんなが自分をまずムスリムだというふうに定義するとは思わないのですけれども、しかしこの人たちとのつき合いというのを、これから避けて通ることはできないだろうと思っています。

これは世界史教育を何のためにやるかという問題にも関わってくるのですけれども、そのことは一旦措くとしても、グローバル化が進むこの世の中で、あらゆる人たちとつき合うときに、弁えておくべき常識としての歴史、知識、各国文化の展開についての知識という、そういうところはやはり外せないかと思われま。その意味で言いますと、イスラーム教に特に着目したような、イスラーム文明の展開に着目したような意味での「イスラーム史」というのはやはり意義があろうかと思えます。一般のムスリ

ムとのやり取りに加えて、このごろでは、その人たちとはやり取りができないから困るのですけれども、ISのような過激な組織が持っている歴史観というようなものを、それなりに自分たちにもわかるように理解しておきたいというのは、日本社会に生きる市民が持つ真つ当な要請ではないかと思う次第です。

「イスラーム史」を教えることの意義というか、正当性に関してもう一つ、高校世界史の指導要領などを見てみると、「地域世界」という言葉が出てきて、この「地域世界」に着目して、少なくとも前近代に関しては、世界の歴史を記述していくという姿勢が明確ですが、その際に、やはりイスラーム世界というようなものが一つの地域世界を形成していた、あるいはしているとも考えるのも、まあ、まずは妥当なことなのではないかと思われまふ。ご存じかと思ひますけれども、このイスラーム世界という概念自体についての批判もいろいろございませぬけれども、きょうのお話では、少なくとも現在においてそのことがアイデンティティの強い一部になっている人たちがかなりいること。それから多分、前近代においても、「イスラーム世界」という言葉自体はなかつたかもしれないけれども、そういう世界観はあつたと私は思ひますので、それを地域世界のひとつと見なすことはできると思ひます。そのことを前提としてお話を進めさせていただきます。

難しさのほうで考えますものの第一が、このようにしてイスラーム自体に着目して歴史を考えると、一つ危ないのは、イスラーム教徒のウンマ、すなわち信徒の共同体が考えるような自己史というものに無批判に、それと重なるような歴史観を生徒に教へてしまうところが出てこないかということです。宗教教団が持っている自己史というものを、その外側の人間が、その人たちとよりよくつき合うためだからといって、高校の世界史のようなところで複製してしまつていいものかという問題があります。

それからもう一つ、これもつとに指摘されることですが、高校の世界史で地域世界と言うとき、ほかのところは、正確な言葉遣いは再現できませんが、例えば東アジア世界とか、南アジア世界とか、おおむね地理的区分に基づいています。ヨーロッパ世界というと、大分キリスト教のにおいがしてくるような気がいたしますけれども、しかしそれと比べてもやはり、イスラーム世界というのは、かなり目立って特殊であつて、それはつまり、ここだけは宗教に基づいてある地域をくくっているという問題からどうしても抜け出すことができません。ですからこの認識枠組みが持っているイデオロギー性や、イスラーム教だけが宗教によって社会を縛る特別な宗教なのだというふうに、イスラーム教に対してある種の本質論的なアプローチをしてしまつている恣意性というのも、やはりどうしても無視できないことであらうと思ひます。

さらにもう一つ、これはまたかなり違う次元で感じることなのですが、今の世界史教科書のストーリーは、16世紀以降に世界の一体化が進むという話になっていると。その中で、世界の一体化というのは、要するに、経済、それから政治での一体化がまずあつて、それが文化的な一体化というのを伴っていくのだという形での一体化として語られているし、現実もそうだと思うのです。しかし、こういうストーリーを前提にしてしまうと、それ以前に起こつていた世界の一体化というのは、なかなか大きなストーリーに組み入れが難しいものになってしまうというふうに思ひます。そしてイスラーム文明というのは、ある意味そういった、困つたグローバル化の先例なのではないかと思ひます。どういう意味かと言ひますと、モンゴルによる13世紀の世界の一体化というのは、いろいろな教科書で、コラムなどに取り上げられたりしてはいますが、これは16世紀に起こることを先取りして、13世紀にも世界のかなりの部分におよぶ一体化があつたのだ。それも政治経済がまず結びつき、そこに文化がという形で、16世紀以降に起こることの、一つのプロローグのような形で書けるわけ。しかし、イスラーム

教ないしイスラーム文明が例えば中東から始まって、東南アジアからイベリア半島にまで広がったというような話というのは、どうもそういうストーリーの中にはめにくいもの。しかも16世紀以前は、地域世界というものが措定されているわけですから、それを超えて進んで広がっていく世界というのは、なかなかはめがたいものになっているかなというふうに思います。

これらは、要するに「イスラーム史」というものを世界史という枠の中で考えるときに感じる意義と難しさですけれども、これらと深く関係するものとして、レジュメに話題1と記した内容をお話したいと思います。先ほど申しましたように、「イスラーム史」というものを特にイスラームを重視して、それが関係する地域世界なら地域世界の歴史として考えるときに、今の世界史教科書というのは、どうもイスラーム世界、あるいはイスラーム文明というものの扱い方が中途半端であるというのがその内容です。時代を追っていくと、途中で、それまでは非常に強調されていたイスラーム世界、イスラーム文明というのが後景に下がってしまっていて見えなくなることが起こっているように思います。それがいいとか悪いとかいうことを私は言いたいのではないのですが、現象として明らかにそういうことが見えると思います。

山川の『詳説世界史』を見ますと、第2部というのが大体中世を扱ったところですが、そこに「イスラーム世界の形成と発展」という部分があります。そこでは明らかにイスラーム世界が主役ですが、その後は後景に退きます。この「イスラーム世界の形成と発展」というところを見てみますと、主たる流れとといいますのは、要するにイスラーム教を始めたムハンマドがあらわれ、正統カリフがその後継者として大征服を行い、ウマイヤ朝、アッバース朝と続き、アッバース朝が分裂して、ブワイフ朝、サーマーン朝などの地方の王朝が出てきているところに、今度は東からトルコ人がやってきて、そこでは「マムルーク」というような言葉も出てくるわけですが、それがセルジューク朝という王朝を立てると、大体こうなります。今のストーリーだと大体イランの東ぐらまでの地域をカバーした地域のことになりますけれども、これに加えてもう少し東のこと、トルコ世界というのがその東にあって、カラハン朝というのがいて、中央アジアでイスラームを広げましたという話がちょっと入って、そしてバグダードが、モンゴルがやってきて征服される。

ここまでのお話というのは、つまりアラビア半島から始まって、それが東は大体アム川ぐらから西はスペインぐらまで行くのですが、そこぐらまで広がる。しかしその中でアッバース朝から後というのは、基本的にはアッバース朝を起点として説明できる、あるいは外から出てきてアッバース朝に影響を与えた歴史の流れしかカバーできないような記述になるのですね。そして次に出てくるのは大体アイユーブ朝のことです。こうしてシリア、エジプトのほうに話は移りまして、そしてその後にマムルーク朝というのが出てくる。これが大体の流れになっています。その後に、西方イスラーム世界のことが書いてあるのですが、それは全体的な流れからは浮いたような形で、一つの違った段落というか、項が起こして書いてある。

これはどういうことかと言うと、レジュメでももう少し先の2ページのところに書いてあって、後でちょっと触れますけれども、端的に言えば、アラブ中心の、それからバグダード陥落までがイスラーム文明の隆盛の時代なのだという歴史観の名残だと思われます。その証拠に、またレジュメの1ページ目の一番下に戻りますけれども、「イスラーム文明の発展」というような内容がどの教科書にも出てまいりませんが、それは普通、この「イスラーム世界の形成と拡大」という中世期のイスラーム世界を扱う

ところの最後に入ってきます。そしてそこではイブン・ハルドゥーンぐらいまでのことが紹介されるわけですが、イブン・ハルドゥーンというと 14 世紀後半から 15 世紀初め頃に活躍した人物ですが、そこまでが書かれていて、イスラーム文明の発展はどうもそこで終わってしまうと。その後のことはいかに、と問うても、ちょっと、少なくともその説明はない。

ここまでは、明らかに、イスラーム世界なるものが成立して、発展して、文明も発展したということを経典書の中では書いていて、生徒はムハンマド以降のこのイスラーム世界というものの展開をかなり強く印象づけられることになります。

では、その後に関する記述はどうなるかといいますと、16 世紀以降になると、中東からインドあたりにかけてのイスラーム圏では、オスマン帝国、サファヴィー朝、ムガル朝と、近世三帝国などと呼ばれるものが鼎立します。そのことは世界史教科書でかなり書かれますけれども、それはどういう枠の中で書かれるかという点、『詳説世界史』の言葉を使うならば、「トルコ・イラン世界の展開」、それから「ムガル帝国の興隆と東南アジア交易の発展」というところで扱われています。指導要領を見ると、これらの帝国にイスラーム諸帝国という言葉を使って触れてはいるのですが、そしてそれらがイスラーム世界の一部であるということは、少なくとも教科書を作る側の人間にとっては自明なこととして扱われているように見えるのですが、どう見ても、15 世紀までを扱った部分での、イスラーム教と文明の展開が前景化していた書き方とは違うことになっているわけです。

その後、またイスラーム世界と呼んでいいようなものがかなり書かれる部分は、「アジア諸地域の動揺」というところで、「オスマン帝国支配の動揺と西アジア地域の変容」というのが出てくるのですが、ここでの「アジア諸地域の動揺」というところで書かれている対象というのは、あくまで 19 世紀を中心とする「アジア諸地域」の動向であって、その中にイスラーム教を奉じるいろいろな社会も入ってくるということになっています。ですので、もし仮に「イスラーム史」というものが、ある一貫したものとして高校世界史の一部をなすべきだと、重要な構成要素であるべきであると考えれば、今の教科書での書かれ方は、時代的に中途半端なものであると言えます。

繰り返しになりますが、イスラーム世界の形成と発展の部分では「イスラーム」という要素が前景化しています。そしてそれは大体 15 世紀ぐらいまでで終わります。ここで一つはっきりしているのは、アラブ中心の物の見方です。例えば、マムルーク朝がシリア・エジプトで支配を展開しているときには、東側にはイル・ハン朝というモンゴルが立てた王朝がありまして、これは最初こそ、ハンたちはイスラーム教徒じゃありませんが、途中で改宗してからは、独自の展開を示す重要なイスラーム王朝となりますし、そこでの文化的達成も大きなものがあります。しかしそちらのほうには、なかなかストーリーは行かないことになっております。

アラブ中心主義、それと深く関わる古典期中心のイスラーム史観、つまりアラブ地域がオスマン帝国に征服されるぐらいまでの時代に意識が集中してしまったイスラーム史観、この二つが、この、「イスラーム」という要素が前面に出ている中世関係の記述の部分においては顕著かと思えます。それは都市の名前で言うならば、バグダードからカイロに行って、そして、いいとこ言って、オスマン帝国の帝都イスタンブールに話が飛ぶという形での「イスラーム史」観でありまして、地中海の岸からずっと東のほうに来もしないし、西のほうにもあんまり行かない歴史観というふうには言えるかもしれません。こういう「イスラーム史」理解というのは、研究の世界でも、20 世紀の初めとか、あるいは前半ぐらいまでは優勢だったかと思えます。世界史の教科書は、それをそのままなぞっていくだけではなくて、そういっ

たものに依拠した枠組みを色濃く見せながらも、そこは総合的な「世界史」の教科書たるために、いろいろな別の要素を加えていますから、先ほども言いましたように、西方のイスラーム世界についての記述などもちゃんと出てきはするのですけれども、どうしてもそれらは、今申し上げたような基本構造にパッチワーク的にくっついているように見えます。

この語りのもう一つの特徴というのは、アラブ中心なだけではなくて、それがイスラーム教徒の教団の自己史的な記述とも一致しているという点です。ムハンマドが出てきて、正統カリフがあらわれ、そしてウマイヤ朝になり、アッバース朝になりというのは、事実としては全て正しいのですけれども、その語られ方というのは、かなりイスラーム教徒自身の観念する形での歴史と一致しているということになります。

なお、この、アラブ中心で古典時代中心な「イスラーム史」の描き方が、同時に世界史の枠にぴったりはまっているということも、ここで指摘しておきたいと思います。これも昔からずっと言われていることですが、ギリシアの文明・学問をイスラーム文明が引き継いで、それが西ヨーロッパに渡ったのだというお話、それともぴったりと話が合致していて、イスラーム文明の世界史上の役割はそれなのだという、ある考えがはっきりと出ているように思います。ですからせいぜい15世紀ぐらいまでのところでイスラーム文明の学問的・文化的達成を書いておけば、それから先のことはあんまり問題にならないということがある。世界史の教科書にはイブン・ルシュドやガザーリという名前は出てくるのですが、イブン・タイミーヤとか、イブン・アラビーという、ご存じかどうかわかりませんが、イスラーム思想の後の時代の展開を考える上では、あるいはもっと大事かもしれない人たちは出てこないのです。これはラテン名がある人は出るけれども、ない人は出ないと考えると、どういう選別の結果であるかが分かります。これは誰かが急にした選別ではなくて、最初にやっぱり世界史の中で「イスラーム史」というものを書こうと思った人が、その重要性をどう考えていたかということのあらわれだと思うのですが、そういうことがあるかと思えます。

このアラブ中心、古典期中心のイスラーム史観に適合しないような、わかりやすい言い方をすれば、モンゴルがやってきて以降のイスラーム世界、アッバース朝が滅びて以降のイスラーム世界についての記述というのは、政治史、経済史が中心のものとなり、それ以外の、文化や宗教について、イスラーム世界を一体とした記述というものは見られなくなります。もちろん文化史の記述もちよろちよろとは出てきます。例えばサファヴィー朝のことを書くところでは、王のモスクがつくられた、「イラン・イスラーム文化」が栄えたと書いてあるんですけども、そういうシンボリックなものへの言及はあるんですけども、「イスラーム世界の形成と発展」の最後のところでまとめて書かれていたような、イスラーム文明の展開というようなものは見られなくなります。

自分の研究の宣伝のようなことにもなるのですけれども、このごろのイスラーム史研究においては、一つの有力な潮流として、モンゴル支配期以降にイラン高原以東の世界で、ペルシア語が共通語として非常に大きな役割を持ち、「ペルシア語文化圏」と呼べるような、言語によって区切ることができるような文化世界が発展したのだという議論があります。オスマン帝国も、そういう議論をする際には「ペルシア語文化圏」というものに入るのです。オスマン帝国というのは地中海のほうから考えることもできるのですけれども、イラン高原など、中央アジアへとつながった世界として考えることもできて、その場合には、オスマン帝国・サファヴィー朝・ムガル朝という三帝国は全部それに入るものとして議論

ができますから、そこでの文化的展開というようなことも、このごろは盛んに言われるわけですが、こういったものは今の教科書のつくりでは入る余地がなかなかないわけです。

さて、では、この中途半端な「イスラーム史」記述をどう考えればいいのでしょうか。今までは「イスラーム史」の記述が中途半端に「終わる」と言ってきましたが、同じことは逆に、中世のところでの「イスラーム世界の形成と発展」という章こそが教科書のほかのところと比べて特異なのであって、つまりそこだけが宗教に基づく世界を書いているのが特殊なわけで、後のほうになると、より標準的な、あるべき教科書史的歴史記述になっているとも言えるように思われます。

このことをどう考えるかということなのですが、イスラーム教とその文明が前面に出ている部分に関して言うと、これに理がないかという、やはりそこに理はあると私は思います。先ほど言いましたように、教団の自己史と重なる部分の歴史を弁えておくことには、それなりの理があると思います。例えば誰かがインドネシアに行ってビジネスをしているときに、アブー・バクルという人と会ったら、あなたの名前は初代カリフの名前ですねと言えるのと言えないのでは、やはり意味が違うと思います。そして IS の指導者、あの人物もアブー・バクルですが、アブー・バクル＝バクダーディーというのがカリフを宣言したというときに、そのカリフという言葉聞いたことがあるかないかというのも、やはり大きな違いだと思います。

カリフというのが、単に勃興してきたアラブの政治指導者だという意味で、非宗教的に理解しているのと、それを預言者の代理人として選んだのだというふうに、ある宗教的な文脈づけも一緒に知っているのでは、やはり意味が違うと思うのですね。そういう意味では、教団の自己史と重なる部分があるとはいえ、そういう歴史を弁えておけるのは悪いことではないと思います。

それから、教団の自己史でありながら、教科書で書かれている初期イスラーム史というのは、世俗的な立場から歴史研究をする人たちの多数意見とも大体においては一致しているのですね。中には、ムハンマドなどという人物は存在しなかったというようなことを言う研究者もいるわけですが、そういう極端な修正主義者を除いてみれば、教科書に書いてあることは、大体今、それはそれとして歴史的事実と考えられているようなことです。それが教団の自己史とダブっているからといって、それをやめる、とまでいくか。じゃあ代わりにどういうオルタナティブでやるかという、当面の妙案もないわけで、ある意味では、宗教が実際に政治軍事と結びついて展開してしまったのだから仕方ないじゃないかという点もありますから、これは、ある仕方がなさという、そういうものとして割り切らなければならない部分というものもあるのではないかと思う次第です。ストーリー展開はかなり教団自己史的なもので、描き様は実は他にもあると思うのですが、しかし、それ自体としてまちがえている訳ではない。そして、その描き方がある多数の「他者」とつきあいにあって弁えておくべき内容としては適当である。それならばそれはそれでいいではないかということです。

ただしどうしても、イスラーム初期史というのは征服の歴史になりますから、そのことから生徒が持つかもしれないイスラーム特殊観、反イスラーム的感情というようなものが常に懸念されます。これは難しいところで、日本の多くのイスラーム研究者は研究対象に対してかなり親愛の情を抱いていますから、「コーランか剣」ではないのだということを強調して、そういった誤解を解かなければいけないというふうに言いますけれども、しかし同時に征服によってイスラーム教というものが広まった、そういっ

た国家と結びついたものであるということ自体は厳然とした事実ですので、そこは偏見にならないように、しかし事実はやはり伝わっていかないといけないかとも思うわけです。

もう一つ、このことに関連して私がずっと気になっているのは、イスラーム教というものを、高校生は高校教育の中のどこで勉強するのかということ、倫理という場がもう一つあるわけですね。世界史が必修になっているとはいえ、倫理のほうが宗教のことを教える場としては、より適当なはずで、現在やはり、倫理の教科書のほうが宗教の内容については書いているよう見受けられます。その倫理でやることを、世界史でもやるのかということも、一つ考えないといけないことなのかもしれないとも思います。

さっきから私、自分の伝えたいことが伝わっているかどうか、やや自信がないのですが、結局どこを旋回し続けているかということ、「歴史」というものを、ある世俗化されたマインドがやっている過去に対する認識のあり方だとすると、高校の教科書の世界史というのは、大体においてそういうようなものとして展開しているのだけれども、「イスラーム史」においては、ある宗教的なところが入ってこない話が成立しない。教義についても説明をしないといけない。それをどう組み合わせるのか。やめてしまうのか、やめてしまわないのか。多分やめてしまうことはできないと思うのだけれども、じゃあどうすればいいかというあたりが、私のグジュグジュ言っていることになります。

先ほどもちょっと言ったように、近世以降の記述におけるイスラーム的要素の後景化というのは、「イスラーム史」という観点から見れば中途半端だということになりますが、世界史ということから見れば、むしろ健全なのかもしれません。しかし、繰り返しになるかもしれませんが、古典期以降のイスラーム文明が生んだような、イスラーム教そのこと自体に由来するのではないけれども、イスラーム教と深く結びついたような文化的要素、これを昔、ホジソン (M. Hodgson) というアメリカの研究者が、Islamicではなくて、Islamicate だというふうに言葉をつくったのですが、そういったものの展開も、教科書にはぜひ盛り込んでおきたいところです。近世三帝国に関しては、トルコ・イスラーム文化、イラン・イスラーム文化、インド・イスラーム文化というふうに記述がなされますけれども、では、なぜアラブ・イスラーム文化がないのかということ、そこにはやっぱりある認識が出ていると思うんですね。トルコやイランやインド、あるいは東南アジアに展開したイスラーム的な文明というものを、文化というものを、何か在地化した亜流のものだと考えるのではなくて、その展開もしっかり、どこかで押さえていけるような記述が大事なんじゃないかと思います。繰り返しになりますけど、これが何でこれまで無視されているかということ、考えつける一番の理由は、それがルネサンスを準備したとか、そういう話に接続していないからなのではないかと思う次第です。ですからこれはある意味、西洋中心的な流れに対する修正ということになるのかと思います。

もう一つ、古典期以降のイスラーム文明の流れを書くことに多分意義があると思われることがありまして、今いわゆる原理主義者と言われているイスラーム過激派であったり、過激派でなかったり、とにかくイスラーム主義者たちの歴史のとらえ方というのは、ある意味、日本の高校世界史教科書とダブるところがありまして、「イスラーム史」というのを考えるときに、参照されるのが、初期の、ムハンマドから、まあせいぜい1世紀ぐらいのことですね。もっと短く、50年ぐらいになる人たちもいます。そのころにはピュアな「イスラーム」というものがあつたが、その後は墮落の歴史であって、今我々が西洋の文化的な圧迫に対して、純なる「イスラーム」を取り返すというとき、彼らは初期に自分たちの正統

性を依拠させようとしします。無視されるのは、その間の、10 世紀以上に及ぶ展開でありまして、そういうものが、やはり歴史観として課題があるのだということをちゃんと認識していくためにも、後の時代の文化的、宗教的な展開というのは大事かと思えます。

今日のお話というのは、基本的に私、山川『詳説世界史』を見て、大体こういう問題かなというふう
に考えました。しかし、同時に、山川『詳説世界史』というのは少なくとも「イスラーム史」のことに
関して言うと、非常に古典的な書き方が踏襲されている教科書でして、それはある意味、歴史が古いの
で、昔に決まった型があつて、それに代々の先生たちが、自分のやっていることとか、そのとき大事だ
と思っていることを加えていっているのですけれども、大きな枠は変わっていないということがあ
るかと思えます。こういう次第ですので、教科書によっては、今言ったことが大分解消されていると思
われるものもあります。例えば同じ山川出版の『新世界史 B』という 2015 年に出た教科書がありま
すけれども、こちらの記述なんかは、大分、私が今申し上げたようなことも含めて改善がされてい
るというふうに思いました。ただし指導要領自体を超えた改革というのはなかなかできないわけですが。

さてもう一つ、レジュメには話題 2 とあります。これは非常に短く終わる、言ってみればつけ足しの
話です。私は歴史の研究者なわけですけれども、「イスラーム史」の研究をやっていると、やはり何か宗
教的なことにも関心がかなり強くなって、それから日本人のイスラーム認識という問題は、どうしても
やはり避けて通れなくなるので、その観点からもう一つ、これは全然違った話ですけれども、加えたい
のが、今、学生なんかと話をしてみても、恐らくそれは高校の生徒さんにとってはもっとそうなんじゃ
ないかと思うのですけれども、イスラーム教徒と言うと、もう、何でしょう、イスラーム教徒として
以外の属性を持たないような人として認識されると。イスラーム教徒の行動を決めているのは全部
イスラーム教だという認識が非常に強いと思えます。そうすると私は、いやいや、そんなことはなくて、
私の友達には、卑近な例で言えば、お酒を飲む人もいれば、礼拝の仕方を知らない人もいるよなんて
いう話をするわけです。

そのときに私がもう一つ言うのは、確かに宗教的な物の考え方というのが、ごくごく一般的に言
えば、イスラーム圏では強いかもしれない。ただそれはある意味で、イスラーム世界が脱宗教化の度
合いが、例えば西欧と比べると、やはり明らかに低いから、今そのように見えるという面もあるの
であって、歴史的に見たときには、例えば啓蒙の時代以前の西欧というようなものを考えた場
合には、あなたがイスラーム教徒に対して感じているような違和感を、西ヨーロッパのキ
リスト教徒にも同じように感じるかもしれないよというようなことを言うことがよくあります。

歴史の流れを見ても、中世に十字軍というような話が出てきたときに、イスラーム世界と
ヨーロッパ世界というのが対比されるわけですが、その中で、ややもすると思
い描かれがちな宗教的なイスラーム世界というものと、後に世俗的諸価値の源泉とな
っていく、そのときはもしかしたら宗教的だったかもしれないけど、やっぱり
イスラーム世界なんかとはどこかが違うんじゃないかと観念されるヨーロッパ
世界という認識ではなくて、やはりそこに、例えば一神教世界というような、全
てを取り巻くような大きな枠も構想し得るのだということが教科書のどこかに
出ていると、あるいは今のムスリムは、ほかと比べると宗教的な度合いが強い
かもしれないけれども、それを歴史的な観点から相対化する助けにはなるの
ではないかと思えます。

教科書の記述を見ていくと、ユダヤ教からキリスト教へ、そしてイスラーム教へという、セム的一神教の流れというのは言及されていることあるのですけれども、それが共通の物の考え方の基盤になっていた（いる）のだというようなことは十分に書かれていないように思いました。

それから中東自体も、イスラーム教が7世紀に起こって、イスラーム世界なるものができてしまうと、あたかもイスラーム教一色の世界のように書かれるのですが、イスラーム教への改宗というのは、多くの方がご存じかと思えますけれども、非常に時間がかかっていて、例えばイランやイラクでさえ、10世紀ぐらいまでは絶対多数にイスラーム教徒はならなかつたろうと言われてます。ずいぶん時代が下ったオスマン帝国にしても、バルカンなどを広く支配していた結果、決して絶対的多数派のムスリムが少数派の非ムスリムを支配した帝国だったとは言えないのです。そういったイスラーム圏での非ムスリム、特にキリスト教徒やユダヤ教徒の存在、それから東方諸教会といったものの果たした役割というようなものを、もっと強調することで、なにか本質論的な意味で宗教的な人たちとして認識されがちなムスリムに対する認識の相対化も進むかもしれないと思います。

よく学生に言うと、ああそうかというのは、アラビア語を母語にするクリスチャンが神を呼ぶときは、「アッラー」と呼ぶのだよということです。こう言うと、ああという顔を学生はよくしますが、その観点、共通性への気づき、ムスリムだけが特殊な宗教的な人間なのではないという要素が教科書のどこかに入っていると、イスラーム世界とのつき合いという意味で、よりよい認識につながるのかもしれないと考えます。これは、何かコラムのようなものが見開き一つあれば済んでしまうような話ではないかと思えます。

さて、まとめになります。ややまとまらない話をしてきたのですけれども、言いたいことは何度か繰り返して言ったので、伝えられたのではないかと期待していますが、何を教えるのかということからして悩ましいのが「イスラーム史」じゃないかと思えます。ムスリムとつき合うに当たって弁えておくべき彼らの歴史なのか、イスラーム世界と呼ばれるものの中で展開した政治的、経済的、社会的、そして宗教的な歴史なのか。恐らくともに捨てがたいと思えます。

ではどうすればよいかということですが、総論的なことを申し上げますが、「イスラーム世界の形成と発展」という、今、イスラーム教とその文明の要素が前面に出ているところにおいては、教団の歴史と重なるナラティブがあるわけですが、その背景をなしているようなこと、例えば非イスラーム教徒から見た際に同じ歴史展開がどのように見えたであろうかという問題に関する記述であるとか、外から見たらどうだとか、政治経済的にはそれはどういう意味を持ったのかというようなことを、もう少し入れてやると、大分バランスが取れてくるのではないかと。それ以後の部分については、イスラーム文明の展開というような視点からの記述を、つまりそれぞれの、例えば近世三帝国なら三帝国の文化というのがそれぞれの項目の最後に2行出てくるようなのではなくて、まとまった記述として出てくるように補ってやるだけでも様子は変わるかもしれないと思えます。

私には、イスラーム教とその文明の展開とへの着目を全部やめてしまえばいいとも思えませんし、それ一本槍で全ての関連の事象を論じてしまうと、これまた大問題だと思われまふ。それゆえに、このような微温的なことを申し上げているのですけれども、しかしそれが、何と申しますか、同時にバランスのとれた物の考え方でもありうるのではないかと考え、お話しした次第です。それではだめだというご意見などがありましたら、質疑のときなどにお聞かせ願えればと思っております。ご清聴ありがとうございます。

ざいました。(拍手)

○長谷川 森本先生、どうもありがとうございました。中東欧史は、それでもまだ地域という体裁を持っているのですが、イスラームの場合には、地域も非常に拡大しますし、イスラームというものでくった場合には、人々というのでしょうか、日本にもイスラームを奉じている方もいらっしゃるわけで、なかなか難しいということがわかったかと思います。私は個人的には、教団の自己史を教えている部分があるという点で、実は私の狭い専門は古代イスラエルを研究しているものですから、世界史教科書の中に、なぜ出エジプトを教えるのかなとか、このあたり、非常に重なって興味深く思いました。

残念ながら時間が押しておりますので、最後に総合討論のときに質疑応答をさせていただければと思います。それではここでいったん休憩の時間を持ちまして、多少短くなりますけれども、予定どおり 15 時 20 分から第 2 部を開始させていただければと思います。よろしくお願いいたします。

(休憩)

第 2 部：世界史教科書の歴史と教科書検定制度

■「世界史教科書の出発」茨木智志（上越教育大学人文・社会教育学系）

○長谷川 時間になりましたので、第 2 部を始めさせていただきたいと思います。第 1 部では、具体的な世界史の教科書記述というものから、特に狭間、あるいは狭間ではないのかもしれませんが、こういった地域あるいは世界の記述、その問題等々を論じていただきました。

第 2 部は、今度はそうした世界史の教科書の記述から、少し距離をとりまして、もう少し違う視点からということで、お二人の先生からお話をいただきます。

まず、戦後に世界史という教科が誕生したいきさつ、そして誕生して以後のことについて、お話をさせていただきたいと思います。ご登壇いただくのは、上越教育大学の茨木智志先生です。先生の略歴を簡単にご紹介させていただきます。先生は筑波大学の教育研究科教科教育専攻社会科コースというところで学位をとられておられます。その後、都立の清瀬東高等学校等の高等学校の先生をしておられまして、その後、上越教育大のほうに着任しておられます。現在は、兵庫教育大学大学院の教授を併任しておられるということだそうです。共著に『国境を越える歴史認識—日中対話の試み』等、さまざまな教科書に関連するような、あるいは歴史教育に関連するような著作も発表しておられます。きょうの先生のご発表のタイトルは「世界史教科書の出発」というものでございます。どうぞよろしくお願いいたします。

○茨木 皆さん、こんにちは。茨木智志でございます。

今回、こういう形で声をかけていただきまして、こういう報告をさせていただく機会をいただきました。実は皆さんの顔を拝見しても、大変にアウェイ感満載といたしますか、通常ですと、社会科教育学会とか、そのようなところで、私はうろろうとしているのですけれども、多分そちらのほうにはあまり顔を出されていない皆様がたではないかなと思います。

すみません、ちょっとはじめに伺います。私はずっと都立高校で「世界史」を教えてきて、今、教育大学でいわゆる社会科教育を専門にしている教科教育の人間ということになります。教えていただき

いのは、中学でも高校でもいいのですけれども、中学・高校等で教えている、もしくは教えていたという先生がたが今この中にどれぐらいいらっしゃるか、教えていただきたいと思います。そういうかた、手を挙げていただけますか。結構いらっしゃいますね。ありがとうございます。では、他のかたは大体、大学の研究者の皆さんでいらっしゃいますか。

私は大学に勤めるようになって長いのですが、実はアイデンティティ的には完全に高校教師として、まだ卒業していないという変なのですが、そんな感じでものごとを見ております。

本日いただいた題は「世界史教科書」ということで報告させていただくのですが、2つ資料がございます。1つは通常のレジュメで、もう1つは資料編といたしました。まことに申しわけないのですが、本当にまとまりがついておりません。その点ご容赦いただければと思います。「世界史」がどのようにできてきたのか。場合によってはこの辺のところを若干、ご自身でご体験になっているかたがいらっしゃるか、もしくはご自分の恩師筋のかたがたがそれに関わっていたなどというなかたもいらっしゃるかもしれません。「世界史」教科書というのはどのようにできてきたのか。そこら辺のところを、時系列に沿ったような形で見ていくというのが、内容になりますので、よろしくお願いいたします。

レジュメに沿ってお話をいたします。

タイトルは「世界史教科書の出発」、1949年に授業開始の新科目「世界史」の教科書はどのように始められたのかということにいたしました。「0. はじめに」というところですが、まず目的ですけれども、1949年4月に授業が開始された新制高校社会科選択科目「世界史」の教科書をどのような状況のもとで、どのように模索したのかを考えてみたいと思います。

その下（レジュメ：0-1）に書いておいたのですが、「世界史」は、新しい学校制度、新しい教科・教科課程、新しい教科書制度、新しい入学試験体制、そして新しい歴史学研究（?）、歴史学研究に「?」をつけましたのは、そこを言い切る力が私にはありませんので、これはご専門の立場から教えていただきたいと思うのですけれども、そういう状況のもとでの新しい科目だということです。

前提として、「世界史」なるものはなかったというようにお考えいただければと思います。我々が知っている「世界史」というものは今あるのですけれども、そういうことが基本的にはなくて、それがつくられていくという流れになろうかと思えます。

その下（レジュメ：0-2）は、全体を概略的に書いたものです。四角い囲みの中に、旧制の中等学校と新制の高校での外国史教科書、これは「東洋史」・「西洋史」を含みます、それと「世界史」教科書の概観ということで、サッと並べてみました。ただし、これは書いて後悔しましたが、少々わかりにくくなってしまいました。1945年度は旧学制で外国史がありました。敗戦以前は、後でふれますが、国定教科書ができていて、上級生は検定教科書がありました。ただ、1945年度は、ご承知のとおり、ほとんど授業が中等学校ではなかったというように聞いております。それで、敗戦になります。敗戦以後の使用教科書については、いろいろな回想があります。急に教えることになっていろいろ探したら、何か英語の本が出てきたので、それを使ってやったとか、全く教科書がなかったとか、さまざまな回想があるのですが、正直よくわからないところがたくさんあります。ただ、一部に外国史も国定教科書の墨塗りがあったことは報告されています。1946年度、まだ旧学制ですが、外国史の暫定教科書というものがつくられます。これは、後ほどまたふれますけれども、国定教科書でした。1947年度、小学校・中学校は新しくなりましたが、いわゆる新制高校はまだです。外国史が行われていて、これも後でふれますが、外国史用の一種検定本教科書がつけられます。ただし、「西洋史」の前半のみの発行になります。1948年度、

ここで新制高校が初めてできます。最初は「東洋史」・「西洋史」でした。しかし、教科書は「西洋史」の前半がそのままあっただけでした。これも後でふれます。1949年度、新制高校の2年目になります。ここで「世界史」が急に出てきます。教科書は前と同じ状況です。そこ（レジュメ：0-2）に、準教科書というものがあります。これも後ほどふれます。1950年度、新学制で「世界史」なのですが、準教科書が継続されます。1951年度、同じ状況ですけれども、一部に不思議な、検定教科書ではないが検定教科書と同じ教科書というようなものが発行されて、1952年度にようやく検定教科書が正式に出てくるというような形になっております。この流れを見ていくのが、これからの内容ということになります。

2ページ目になりますが、レジュメの「1」の「世界史」授業開始（1949年4月）前後の状況ということで、ここは語り始めると長くなってしまいますので、大ざっぱにまいりたいと思います。まず新制高校ということなのですが、先ほど言いましたように1948年4月に発足します。これは比較的すんなりと旧制の中等学校、つまり旧制の中学校とか高等女学校とかを母体にしてできたもののようなのです。新制中学校は本当に大変だったそうです。全く何もなくて、ものすごく苦労したという話がたくさんあります。小中学校は前年度（1947年度）、大学は翌年度（1949年度）発足になります。社会科というものができました。新しい学校制度のもとで、新しい教科として、小1から高3まで学ぶ。ただし、小中学校が始まった1947年4月には準備が間に合いませんでした。そこで、9月の2学期から始まります。社会科はその下（レジュメ：1-2）の①から③の構成でした。基本は小1から高1までの総合的な内容を基本としたものがありました。高1では「一般社会」と呼ばれる5単位、つまり週5時間のものでした。その間に、中学2・3年には「国史」が置かれます。だから、中学校では社会科と国史があったのですね。後に「日本史」と改められます。高校2・3年では4つの選択科目。ここに「東洋史」・「西洋史」・「人文地理」・「時事問題」が各5単位ありました。これが一番初めの出発点のときです。お気づきかと思いますが、「世界史」ではありませんし、「日本史」でもないというのが出発です。

その「東洋史」・「西洋史」について、レジュメ1-3のところをご覧ください。1945年8月の敗戦から、この1949年4月直前の3月までの外国史の状況をサッと見ていきます。まず敗戦以後も、「東洋史」・「西洋史」というのは、途切れることなく授業が継続されていきました。戦争中には、外国史の初の国定教科書が発行されていきました。『中等歴史一』という教科書です。これは大変面白い教科書です。よく話題になる教科書なのですが、これがありました。その後、占領下に置かれるのですが、三教科停止指令というのが、1945年12月の末日に出ます。修身、日本歴史、地理停止というものです。いま、日本歴史と申し上げましたが、外国史は入っていませんでした。それで授業も停止されていません。調べてみますと、占領軍も戦争終結以前から外国史に一定の役割を期待していたと私はとらえています。つまり、非常に偏狭な国史の教育に相対するものとして外国史の教育に期待していた部分があります。アメリカの占領軍というのは大したもの、日本が敗戦になる前から日本の占領政策、教育政策を検討していました。ただ、思いのほか早く日本が降伏してしまったようですね。それで慌てて日本の占領に入るとというのが実際だったようです。そういう修身とか国史を停止するということは、戦争終結以前に方針として出されていたことは確認されております。

そして、暫定外国史教科書、1946年度用ですが、これもつくられます。先ほどお話しした戦争中の国定教科書、『中等歴史一』をもとにして、都合の悪い部分を削ってつくったのが暫定教科書です。これは細かく比較すると本当に面白いものです。戦争中の教科書のいろいろな内容を削って、紙がないので新聞用紙を回してもらってつくったという、とてつもない代物になります。外国史の暫定教科書は比較的す

んなりと発行されます。国史のほうは神話をめぐって占領軍と問題になって、結局拒否されました。有名な『くにのあゆみ』などは、全く著者を一変させて、1か月ぐらいでつくらせたという教科書ですが、そういう形でつながっていったものです。

レジュメ 1-3 の②のところですが、その新学制下の新教科課程に高校社会科の選択科目として、「東洋史」・「西洋史」が導入されることになります。社会科導入は社会科教育史の研究の中で確認されていることですが、1946年9月下旬ごろに、文部省と占領軍の間で決まります。正式発表は翌年3月ですが、その前に新聞発表等がありました。上記の①の状況と、それから、歴史研究においても戦後にふさわしい東洋史学・西洋史学が進められていた状況が、この「東洋史」・「西洋史」が新しい教科課程の中に導入された背景にあるのではないかと私は考えております。上にも書きましたが、「国史」が中学2・3年に置かれます。これは総合的な社会科を置くに当たって、文部省の上層部と占領軍の間での妥協の産物といわれています。つまり、そういう日本史の通史に当たるものを教えるべきだという主張と、総合的な社会科を入れるべきだという主張の妥協で、一応、義務教育の終わりで日本史を教えるということになりました。中学までは義務教育となりましたので、そこに置いた。結果、高校の選択科目には「国史」がなかったというような感じになります。教科課程の検討と学校制度の検討を全く別にやっていたみたいですね。そういうことがあったそうです。

それから、外国史の教科書と学習指導要領がつくられます。1946年11月中旬ぐらいからそれがつくられていくのですが、中等学校教科書株式会社、後に中教出版になりますが、ここが委託を受ける形で、若手の歴史研究者が集められて、彼らが中心になってつくられます。

大体20代後半から30代前半の東京帝大を出た若い人たちですね。西洋史のほうは、今井登志喜という人が、若くはないですが、中心になっています。それで、彼らが占領軍との協議のもとで、「東洋史」・「西洋史」の教科書と学習指導要領をつくっていきます。それで、教科書『西洋の歴史(1)』が一種検定本教科書として出されます。

そこで問題が起きました。下(レジュメ:1-3の③)に書いてあるところですが、『西洋の歴史(1)』が、キリスト教にかかわる記述で大問題になりまして、残りの『西洋の歴史(2)』そして『東洋の歴史(1)(2)』は発行が停止されるということになってしまいました。これは後ほど何度も出てきますが、結局発行はできなかったということになります。

戦後において外国史教育は確立したと私は見ております。つまり、制度として科目が設定され、教科書も学習指導要領も、教科書は全部ではないですが、一応つくられ、「東洋史」・「西洋史」を教える教員もおりますし、学問的な背景もあった。これは後の「世界史」と比べると、結構面白い対比ができます。「世界史」が検討されるときに、外国史が目の前に立ちふさがる形になります。

その後、「世界史」の設置が決まります。高校の教科課程改正の検討の中で「世界史」が置かれました。高校の教科課程はちょっと不備がございまして、これを改正して、新制高校の理念を教科課程で実現するために、発足したばかりの新制高校なのですが、教科課程の検討委員会ができました。この委員会については、実はよく内容がわかっておりません。委員長とか数人の委員はわかるのですけれども、詳細がわからないのいろいろと問題です。

この委員会での検討の中で、これまでの「東洋史」・「西洋史」を「国史」・「世界史」に変更することが案となります。私が調べたところでは、1948年5月ごろにそういう案がつけられているようです。いま「国史」と申しましたが、実施のときには「日本史」となっています。これを含めて、「世界史」を含め

た勧告が、8月に文部大臣に出され、10月に通達として出されました。これが、その下（レジュメ：1-4）に書いてある「新制高等学校教科課程の改正について」という1948年10月11日の通達です。このときに、「世界史」が初めて出ます。ただ、この通達では、表の中で「国史」・「世界史」と書いてあるだけです。内容もへったくれもないです。もちろん他のものもいろいろ変わっているのですけれども、ただこれだけで4月からやるよ、というものです。これが「世界史」設置の発表でした。

設置の経緯について、その下（レジュメ：1-4）に書きましたが、詳細には不明な点が、本当に不明な点だらけなのですけれども、とりあえず2つは言えます。「世界史」設置は唐突なものとして受けとめられました。教科課程改正の背景には、「国史」導入が先行しました。これ以前「世界史」の話はほとんど出てこないのですが、「国史」については、ものすごく大騒ぎです。やはり国史専攻の学生の就職の問題がありますし、高校で国史を教えないというのはということで、ものすごくいろいろな動きがあったことは史料的にも確認できるのですが、「世界史」についてはほとんどありません。「国史」が先だったことは間違いないようです。

では、一体どうして、どういう経緯で「世界史」になったのかということなのですけれども、そこにちょっと書きましたが、直接的な史料が確認できておりません。当時からいろいろな根拠のない言説が流布されて今に至っております。占領軍が無理やりやったとか、あまり考えずにやったとか、歴史家がかかわっていないとか、いろいろなことが当時から言われているのですが、それについてほとんど検討がなされず今も繰り返される部分があって、なかなか難しいというところです。

その下（レジュメ：1-4）に長くだらだら書いたのですけれども、箭内健次という人物と梅根悟という人物が回想を残しております。これにかかわって、私の意見というか、解釈をそこに書いておきました。実はこれに関しては若干論争というか、ありまして、後ろのほうに参考文献でもあげておいたのですけれども、申しわけありませんが、ここではあまりふれないことにいたします。とにかく「世界史」が通知されたということです。

レジュメの1-5では、当時の教科書制度はということで簡単に書いておきました。戦前の中等学校は、基本的には検定教科書制度のもとにあったのが、戦争中に国定教科書制度になりまして、たびたびふれている『中等歴史一』が1944年、敗戦の前の年ですけれども、できます。『中等歴史一』があって、「二」があって「三」と「四」まで出す予定だったようです。「二」・「三」は確認されています。「二」・「三」はいわゆる国史の内容です。当時の言葉でいうと「皇国」ですね。「二」・「三」は「皇国 維新以前」だと思いました。『中等歴史一』が「東亜及び世界」です。内容は、東洋史・西洋史です。これが1年生用になります。ただ、上級生はその前の段階の検定教科書を使っていたようです。これが発行されていました。敗戦になったわけですが、文部省は、とにかく教科書を書きかえなければいけないということの大前提としました。戦時教育から平時に変更するのは大変重要なことだったようです。それで、まず新たに教科書局というのをつくりまして、通常ですと、教科書の改訂というのは、順次やってくるのですけれども、一遍にやらなければいけないという大変な状況の中です。それで、そこに書きました敗戦の後、1945年度の残りの期間は墨塗り等で対応し、1946年度用の暫定教科書を急ぎ編集して順次発行。その間に準備する新しい教科書を1947年度以降において発行していくと。大体この計画どおり進んでいきます。ただ、文部省は、教科書改訂、これは当時の文部省の言葉ですが、を文部省主導でやろうとしたのですけれども、これは占領軍によって挫折させられたようです。最終的に占領軍の許可なしに教科書発行をすることはできませんでした。そのところは突破できなかったのですね。

その後、教科書制度は、いろいろなことがありましたけれど、検定教科書制度実施が決まっています。1949年度用の教科書からの使用を目指して、いろいろな規則やら基準やらを出していきます。1949年度用の教科書展示会が前年夏に行われますが、間に合った検定教科書は65点のみ。申請総数の14.5%。小中高の社会科検定教科書は皆無。全部だめでした。そのため、当初発行されていた文部省著作教科書、文部省が一生懸命つくっていましたが、それがそのまま使われるという状況が1949年度でした。

レジュメ4ページのほうにいきますが、当時の検定は、日本側の教科書検定委員会によって原稿の審査を通過したものが占領軍に提出されて、そこで再度の審査を受けるものでした。だから、英語に訳された原稿を出せというのが当時の検定申請でした。こんなときに「世界史」ができるということになります。

では、「世界史」教科書への教育行政の施策はというのを見ていくのが2番目となります。レジュメ「2」のところですが、先ほども言ったとおり、「世界史」実施は突然でした。文部省も準備ができておりませんでした。準備はできていなかったのですが、それなりに、この始まったときにいろいろな対応をしています。その矢印のところ（レジュメ：2）で書いたのですけれども、とりあえず1年目（1949年度）はとにかく暫定的な措置で何とかしようとしたようです。その間に準備をして、2年目の翌年度（1950年度）からは、いろいろなものをきちんと提供できるようにしておこう。そういう方針をとったようです。しかし、これは実現できずに、暫定的な措置、これは私の言葉なのですけれども、3年間継続するという変な形になってしまったのが「世界史」でした。

まず、「世界史」実施に当たって通達を出します。1949年4月に、レジュメの2-1のところですが、「高等学校社会科日本史、世界史の学習指導について」というのを出しました。これはもう1つの資料編の1ページのところに掲載しておきました（資料1-1）。幾つか下線も引いておいたのですけれども、要点を①から③で書きました（レジュメ：2-1）。①学習指導は従来の歴史教育とは異なる社会科歴史学習であるべきこと。②学習指導要領は作成中で、完成は1949年度末の予定。「概要」は完成以前に発表する。それまでは「東洋史」・「西洋史」の学習指導要領を参照してよい。③教科書は『西洋の歴史（1）』しか発行されていないので、他は「教授者によって適当に考慮されたい」と。とてつもない指示ですが、そういう内容でした。

ただ、①の部分、資料1-1のほうにもイ、ロ、ハ、ニ、ホ、ヘ、ト、チ、リまで出ていますが、この部分については非常に面白い内容で、戦後の高校歴史教育を振り返る際には必ず取り上げられるものです。ただ、こういう社会科歴史学習の理念を高く掲げながらも何も準備ができていない。そんな感じでした。いきなりこれでもって「世界史」をやれと言われた当時の先生たちのご苦労は、察するに余りあるという感じもいたします。

レジュメ2-2のほうですが、検定教科書発行のために、文部省もすぐに動き出します。いろいろなことを進めていきました。①のところ、「世界史」を検定教科書制度に組み入れるために、「世界史」の教科書検定基準をつくります。まず、検定の受付の種目に「世界史」を入れます。10月11日に「世界史」設置を通達して、すぐに10月15日に「世界史」受付を通達して。検定基準も、「東洋史」・「西洋史」はもう作ってあったようなのですけれども、急いで「世界史」の検定基準をつくっていき、追加として通達することになります。検定基準につきましては、これも資料編のほうの、資料2-1は「東洋史」・「西洋史」の検定基準の案で、資料編の3ページの資料2-2は、「東洋史」・「西洋史」の教科書検定基準の通達で出たものです。資料編3ページの資料2-3が、初めての「世界史」教科書検定基準になり

ます。

この資料2-3と書いてある「世界史」教科書検定基準は、現在の検定基準をごらんになったかたもいらっしやるかと思うのですけれども、これは非常に異例なものです。特に資料編4ページの上のほうに「絶対条件」というのが書いてあって、「世界史」について、1番から13番までずっと番号を振って書いてある部分があります。このような記述は、その後の教科書検定基準にはありません。ですから、もうここでとにかく、「世界史」というのはこういうものだということを、一生懸命示そうとしたものようです。これが「世界史」実施直前に、教員向けではありませんが、出たものということになります。非常に面白い検定基準という感じがします。

レジュメの4ページのところに戻ります（レジュメ：2-2-②）。一方で、発行許可の下りていなかった「東洋史」・「西洋史」教科書を補助教材として使用できるように、いち早く発行することに努めます。まず問題になってしまった『西洋の歴史（1）』と、発行できていない残りの『西洋の歴史（2）』と『東洋の歴史（1）（2）』、その原稿修正を占領軍と文部省の間で進めています。アメリカから来ていた有識者に読んでもらったりとか、そのようなこともいろいろやるのですが、結局発行はできませんでした。

レジュメ2-2の③のところですが、1949年の「世界史」検定教科書はありませんでした。ですので、先ほどの「東洋史」・「西洋史」教科書が、教科書の目録には掲載されることになります。こちらの目録のほうは資料編6ページ以下のところに、当時の使用教科書目録の抜粋、ちゃんとした引用ではないのですけれども、幾つかあげておきました。資料編7ページに、1949年度用使用教科書目録がありますが、『東洋の歴史』・『西洋の歴史』が出ています。ちなみにこれは1951年度用までずっと掲載され続けるということになりました。しかし、先ほども言ったとおり、最終的には『西洋の歴史（1）』以外は全く発行できませんでした。目録に載せ続けただけということになります。

またレジュメの5ページに戻ります。1949年度用も1950年度用の使用教科書目録にも「世界史」はないという状況になります。レジュメ2-3のところですが、学習指導に関わり、学習指導要領作成などにも着手していきます。①は先ほどの1949年4月の通達の話です。②ですけれども、「世界史」を含めた学習指導要領の作成を始めます。1949年度の委員は6人、委員長は尾鍋輝彦、文部省の担当者は箭内健次、CIEはボールズという女性です。細かいことはわかりません。ただ、比較的作業は進んでいたようなのですが、結局1949年度末の発行は不可能となります。1949年12月までに原稿をつくって、みたいなのが書いてある計画は文部省にも残っているのですけれども、だめになります。そこで、要綱という形で、「世界史」についての概要を示したものを出すということにしました。これが③のところです。早急に「世界史」の要綱、これはアウトラインなんて言い方もしていますが、出すことにします。

1950年2月にCIEの係官の許可がおりて、4月の新学期までには通達として発行することが3月に予告されています。関連して「西洋史」学習指導要領の再発行計画をやめたりしています。ところが、許可され予告された「世界史」の要綱が出ません。CIEの中の審査委員会 Review Committee と呼ばれているものがあって、これが最終審査をしていたのですが、そこが全く許可を出さずという状況になります。これはどうも、やはり歴史教育というのは非常に注目を集めやすかったもので、当時のアジアの冷戦の状況、それから米国内からも、先ほどキリスト教記述が問題になったというのがありましたが、そういうことがありまして、占領軍としてその責任を回避したものと考えられます。ちょうど1950年6月には朝鮮戦争が始まるという、そんな状況の中での話です。「世界史」の要綱は1950年9月になってようやく出ます。

結局1年目の1949年度は、教育行政は何もできない中で「世界史」が進められるということになりました。何もなかったのですが、本当に何もなかったかというところではなくて、「世界史」準教科書というのがつくられます。それがレジュメ5ページ以下の「3」です。「世界史」準教科書とは何か。正式な意味での教科書はないのですけれども、「世界史」授業で使用するための多くの図書が発行されます。これを「世界史」準教科書と呼んでおります。ある意味、出版社にとってはビジネスチャンスだったわけでもあります。正式な名称ではもちろんありません。準教科書という言葉は、今でも使わない言葉ではないので、ここではちょっと意味合いが違うということをご承知おきください。

「世界史」準教科書は実態把握がとても難しいです。教科書目録も何もありません。私が一応調べた限りではというものを、資料編の9～10ページにあげておきました。1949年から1950年度に発行された主な「世界史」準教科書等をあげたものです。実はまだ現物を見られていないものとかも多々あるのですけれども、その点をご容赦ください。下線を引いたのは、著者名のところですが、ここには準教科書でないものもあるのですが、とにかくさまざまなものがあるということです。ただ、基本として形式は教科書ですね。当たり前と言えれば当たり前なのですが。

このような「世界史」準教科書が発行されます。他にもとにかく世界史と名前のついたものがどんどん出まして、当時、世界史の氾濫だと揶揄されてもいます。私がお世話になった先生にこのころ「世界史」を教えたかたがいます。そのかたが、これが正式な教科書でないなんて全然思ってもみなかった、茨木に言われて初めて知ったというようなことをおっしゃっていました。実際そのようなものだったようです。

このような「世界史」準教科書が個人的には非常に面白いと考えています。レジュメ3-3にその多様性というのをあげておきました。はじめは東洋史と西洋史に分けたもの、これは東洋史と西洋史で別々に作ったものに世界史と名前をつけたといったほうが正確かもしれません。そこに幾つか内容的に分けてあるのですが、特に単元、社会科学習として単元としての「世界史」を実現しようとした教科書が一番面白いですね。その後そういうのはなくなりますので。一方で、内容の伝達を重視した教科書があるので、基本的には東洋史と西洋史を組み合わせつつあります。当時の言葉ですが、「融合」をどうするかで悩んでいます。極度に西洋史の立場を強調したものもあれば、西洋史を主体として時代を区分して、これに同時代の東洋史を組み込んだものもあります。これが大半です。それでもなお東洋史を重視したものなどもあります。

なかには形式だけ単元というものもありますが、単元としての「世界史」を内容も含めて目指したものは、とても面白いです。レジュメ3-4には「「世界史」準教科書における学習のあり方」と書きましたが、とにかく世界史を学ぶことというのは何なのだとすることを準教科書では一生懸命言っています。何もなかったのですから、世界史って何だということから始まります。まず、それについて力を入れて述べているものが多いです。それから、全体としては、知識や教養としての世界史が重視されています。ただ、この知識や教養を今と同じ意味で使っているかは、悩むところです。単元を目指したような準教科書もありますし。

それから設問が多いです。設問の中でも比較の視点が重視されています。特に進んだ西洋、遅れた東洋という図式がそれなりの意味を持っていたかなという感じがします。ある意味、安易な比較が多いですね。しかし、非常に多くの設問を掲げています。設問がある教科書は現在では少数派かと思えます。それから参考文献を掲げたものが多いです。つまり「世界史」学習において、教科書での学習や授業は、

入り口にすぎないということです。今の「世界史」教科書はどちらかというと答えが書いてありますね。そういう意味合いではないものでした。参考文献は検定教科書にも引き継がれてはいきますが、途中で切れます。

それから執筆者が面白いです。戦前の教科書というのは東洋史・西洋史の専門家の個人の研究者名で書かれるのですが、戦後の「世界史」は、東洋史・西洋史の専門家の共著が基本になります。これがちょうど混在しているのがこの時期なのですけれども、一方でいろいろなものがあります。先ほどの資料編の9～10 ページのところを見ていただくとわかりますが、大学を単位とした学会・研究会という名前が出てくる場合が多いです。機械的な分担執筆のものもあれば、本気で何回も集まって検討しているものもあります。特に広島史学研究会、今もありますけれども、こちらはすごく気合いを入れて、附属の先生が中心になってやっていたようです。それから教員組合による教科書もありました。日教組近畿協議会高等学校教科書編纂委員会編なんていう教科書もつくられております。編纂の仕方が民主的であるということ进行宣传文句の1つにしています。

それから特定の生徒を対象にした「世界史」教科書もありました。カトリックやプロテスタントの高校用の「世界史」教科書も作られています。カトリック関係は『西洋の歴史(1)』に対する批判から西洋史がつくられたものです。プロテスタントのももありました。資料4の1950年度前半にある、『世界の歴史』上巻・下巻、満江巖著、基督教教育同盟会編という教科書がプロテスタント関係ですね。『日本の歴史』もつくられていますが、たしか『日本の歴史』は立教大学の海老沢有道先生がお書きになったと思います。あと面白いことに、長野県は今でも教育会があって、信濃教育会といいますが、「世界史」教科書がない状況の中で、信濃教育会は自分たちで「世界史」教科書をつくったというようなこともありました。そういったような感じの大変に面白いものが出てまいります。

レジュメ7ページです。この「世界史」準教科書というものに、ひとつ大きな、個人的には可能性を見だしたいという部分がありまして、3-6に書いておきました。「世界史」準教科書は、検定教科書制度が進展していくと、結局検定教科書にはならず、多くはその後消えていくことになります。こういった多様性とか、いろいろな検討の場であったというものが、それをもちろん受け継ぐ面もあるので、消えていくということになります。教育行政的に言えば、占領軍も文部省も、「世界史」準教科書は自己の管轄下でないものですし、ひどいのが多い、非常に問題であると考えていたようです。ただ、手の打ちようがなかったというのが実際だったようです。

次に、「世界史」実施2年目(1950年度)の施策ということで、レジュメ4-1のところでは、1950年度のときに、翌1951年度用の「世界史」教科書の検定が行われます。これは非常に早く申請を出させました。占領軍の史料で確認すると7点の「世界史」教科書原稿が提出されて、5点が、日本側を通過して占領軍に提出されていることが確認できます。2点は落ちていたようです。その5点の英語原稿が、史料の中に残っています。発行されたものと比べてみると、レジュメ4-1の①②③の教科書の原稿のようです。中教出版と山川出版社と実業之日本社のもので、これが1950年2月には占領軍のもとに提出されたのですが、4月までに合格して、6月の教科書展示会に間に合ったものはありませんでした。このときは、小中学校の社会科教科書として52点が検定合格をしています。先ほど言ったこの5点の「世界史」教科書原稿は、1950年4月から5月の史料によると、合格、不合格、修正による合格のいずれでもなくて、CIEのもとにそのまま置いてあるということがWith CIEという言葉で、記号で示されています。こういう記号で書かれたものが、818点のうち10点あるのですが、10点のうち、高校「世界史」教

科書が5点中の5点、中学校「日本史」教科書が2点中の2点の合計7点。他は数学とか音楽だかであったと記憶していますが、簡単に言うと歴史は全部保留という状況だったようです。なぜこれが保留とされていたのかというのは、先ほどのレジュメ2-3で、「世界史」の要綱の遅れとして説明しましたが、冷戦の構造や米国内の批判とか、それを恐れる、そういう部分が背景にあったのではないかと私は考えております。結局、1951年度用の教科書目録でも、「世界史」教科書は載せられずに、先ほど述べた「東洋史」と「西洋史」の教科書がそのまま載せられるということになっています。

レジュメ8ページの4-2ですが、その「東洋史」・「西洋史」教科書をとにかく出すということで、文部省とCIEのほうで頑張ってやっています。そして、この原稿の修正を検討して、完成したようです。このときの英語原稿だけが残っています。最終的には、総司令部のほうからCIEには、CIE局長が発行の判断をするようにと指示されています。どう解釈したらよいか、難しいのですが、あなたが判断しなさいということですので、発行してもいいというか、反対はしないという意味だと思うのですが、結局発行はなされませんでした。文部省にはずっと問い合わせがあったようですね。目録に書いてあって、なぜ発行していないのか、いつ発行するのかと。

その後、レジュメ4-3のところですが、教科書検定でのCIEの検閲が廃止されます。それが1950年7月、ちょうど朝鮮戦争が始まって1か月というところですが、CIEから文部省に対してそういう通知があり、ここで占領軍による原稿検閲が廃止されます。

レジュメ4-4のところですが、文部省は占領軍のもとで保留になっていた先ほどの5点の「世界史」教科書を占領軍から受け取って、その3社と協議して、1950年度の残りの時期と1951年度において、補助教材とする。占領軍の史料では、Supplementary Textsと言っています。文部省は教室で使える方策を検討したようです。ちょうどそのころから、「この本は、教科書として発行されたものではありませんが、内容は、文部省検定済のものと同じであります」という注意書きのある書籍が発行されるようになります。要するに、苦肉の策ですが、文部省は自己の了承のもとで、非公式的な「世界史」準教科書を発行させて使用させたようです。中学校「日本史」でもそういう教科書が確認できています。一般的には検定を通過したものと受けとめられたようで、雑誌なんかではそういう記述もあります。そのころに新しい検定基準を出したりとかもしております。学習指導要領の作成も2年目で継続されるのですが、結局はすぐに発行はできませんでした。先ほど述べた「世界史」の要綱が一応、中間発表としてようやく9月に出るといような感じになっておりました。ちょっと時間がなくなってきましたので急ぎます。

レジュメ9ページの「世界史」実施3年目の1951年度ですが、これは簡単に説明いたします。5-1のところ、1952年度用の「世界史」教科書がようやく目録上で出されます。5社5種8冊の「世界史」検定教科書が初めて掲載されたというのが、まず1つです。細かいことはちょっと飛ばします。

5-2のところですが、「世界史」教科書検定基準が新訂されます。ただ、検定基準として告示はされていないのです。どうも冊子の発行で基準を変えているようなのですが、まだ教科書検定基準というものがはっきりしていなかったのかなという気もいたしますが、そういうこともやっています。

5-3の「世界史」教科書の使用状況ですが、要するにわかりません。当時は教科書を使っていなかったということをおっしゃるかたも結構います。それから、準教科書を使っていたかたもいます。そこら辺はちょっとわからないので、一応検定済みのものは出てくるのですけれども、何かどうもはっきりしません。

5-4のところ、1952年度用の「世界史」学習指導要領がようやく実施3年目にして発行されるということになり

ます。ただ、1つだけ確認しておきたいのは、学習指導要領というのは現在とは意味が全然違いますので、そこら辺も書いておきました。基本的には文部省の発行物でした。後に文部省は学習指導要領には「法的拘束力」があると主張していくのですけれども、当時はそういうものでは全くありませんでした。内容も当時と今のとを比べてみるとわかりますが、本当に学習指導の事例というか、学習活動のいろいろな例が出ているという、そういう感じのものとなっていました。その後の個別状況等はそこに書いておきました。

それから、これは時間がなくなってしまったので、ここでは詳しく説明は申し上げませんが、レジュメ 10 ページのところに、「世界史」教科書の記述の背景として、「世界史」の大学入学試験問題があるのではないかと書きました。これはまだ自分の中でも仮説的なものなののですけれども、そのように考えております。1949 年から新制大学入試が始まるのですが、文部省は、ここに占領軍がどう関わったかは微妙なのですが、ここで大きな改革を進めていきます。従来の大学入試を変えようということなのです。6-1のところで書いておいたのですが、客観的なテストというのを要求します。これは、論文テストは、どうしても採点が主観的なものになるということです。そこで、客観的なテストをやるということを要求しました。

具体的にどういうものかということ、穴埋めとか選択とか、マルバツとかというようなものを使えということです。ただし、当然ながら、社会科に関わるいろいろな知識のみならず、さまざまな技能等をテストするようなものを出せという要求も出しています。1949 年度入試は、まだ「世界史」は始まったばかりなので、入試科目にはありませんでした。「東洋史」、「西洋史」、あと「国史」も入試科目に入っていました。そういう入試が行われました。これに対する批判が当時の高校の先生からものすごく出ていまして、あんなテストをやるのだったら、誰も社会科の学習なんかきちんとやらないという批判ですね。そういうのが出ておりました。

翌年の 1950 年度入試に向けて、6-2のところに書いておいたのですけれども、文部省は「世界史」をここで入試科目の中に入れることになります。当時は5教科を全部出すのが基本とされていました。国立大学は大体そうしています。しかも社会科を出す場合には、その科目を全部出題して、受験生はそこから1つをその場で選ぶというのが基本となっていました。そのような形でやらせていきます。ただ、今言ったような形の客観的なテストというのが大きく関わってきますので、すごい批判が出ていましたが、それが「世界史」の学習や、たぶん教科書のほうにもいろいろかかってきているのではないかと思います。

資料編 10 ページ以後、特に 11 ページあたりからです。11 ページにあげたのは、文部省が例示した問題の例です。問題形式だけを取り上げたので、具体的な細かいことは載せていないのですが、11 ページの上のほうに出ている問題例は、文部省が提示したものです（資料 5-1）。空欄の中に入れるのを選べとか、これは「国史」の例ですけれども、関連あるものをそれぞれから1つずつ選べとか、例 4、「西洋史」の問題例を見ると、何々に当てはまるものをマルにして、当てはまらないものをバツにしろとか、そのような問題例が出ております。

それから資料編 11 ページの資料 5-2 は、文部省が大学に問題作成の参考として提示した「世界史学習上の重要概念」というものです。これを高校に示す前に、大学に問題作成用の参考として示すという、非常に不思議なことをしております。この辺、大いに問題であったと思います。それから資料編 12 ページは、具体的な 1950 年度の初めての「世界史」の入試の出題形式の例です。東京大学・東京教育大学・

慶應義塾大学・早稲田大学の例を挙げておきましたが、文部省の指示にほとんど従ったような、まあ、従っていないのもあるのですけれども、マルをつけろとか、バツをつけろとか、記入しろとか、適当なものを消せとか、そんなような問題で入試問題がつくられていることがわかります。このようなものも、「世界史」教科書の背景にあるのではないかと考えています。授業にとっては非常に大きな悪影響であったと考えております。

レジュメの 11 ページのところになりますが、そこに「7. おわりに」ということで書いておきました。最後にこの部分を読みます。「世界史」はなかった、と考えます。「世界史」は敗戦以後の教育改革の中で誕生した新たな教育であり、通常とは異なって、授業が実施されてから具体的な検討が始められたものでした。しかも学習指導の指針となる学習指導要領も正式な検定教科書もなく、文部省や占領軍も、歴史研究者も「世界史」とは何かを示すことができないでいました。「世界史」の教師もいなかったわけです。もちろん担当しなくてはならない人はたくさんいて、東洋史・西洋史専攻や国史専攻の教師はいたのですが、「世界史」の教師というのはいませんでした。

そのような中、粗削りながら多くの準教科書がつくられ、社会科としての「世界史」授業の模索も始まります。ここでは授業については触れられませんでした、多くの模索がありました。

大学入試問題による受験世界史が実体を持つようになりつつ、教育行政による検定教科書の制度が整備されて確立していく過程で、現在の我々がイメージする「世界史」教科書がつくり上げられていくことになりました。流れしか追っておりませんが、そんな感じになっております。

今回のレジュメですが、すみません、細かい出典等は全く記載することができませんでした。きちんとした参考文献を出すべきでしたが、時間がなかったものですから、関連する拙稿のみをだらだら並べてしまいました。興味のあるかたはそちらのほうでまたご参照いただければと思います。時間を過ぎてしまいました。私の報告は以上です。ありがとうございました。(拍手)

○長谷川 茨木先生、どうもありがとうございました。世界史という、なかった教科ができていくのが非常に、何というのですか、突貫工事でやったという様子がよくわかったのではないかと思います。どこかしら、今でもその影響が残っているのではないかなと私には思えてなりません。

■■「世界史教科書と教科書検定」新保良明（東京都市大学共通教育部・元文科省教科書調査官）

○長谷川 時間の都合で、次のご報告発表に移らせていただきたいと思います。第2部、そして本日の最後のご発表となりますが、新保良明先生にお願いしております。先生のご略歴を簡単にご紹介させていただきます。先生は東北大学の文学研究科で博士号を取得されました。その後、長野高専の教授、そして文科省の教科書調査官をお務めされまして、そして現在は東京都市大学の共通教育部の教授をお務めでございます。主要な著書には『ローマ帝国愚帝列伝』等がございまして、ローマ史のご専門でございます。きょう先生は、「世界史教科書と教科書検定」という題目でお話しをさせていただきます。冒頭で申し上げましたように、我々の研究、共同研究としては、ぜひ教科書検定に実際に関わってこられた方からお話を伺いたいという要望がございまして、きょうは、ようやくその実現を見ることができるようです。ただし、恐らくですけれども、お話しになれないことというのものもあるかと思っておりますので、その点は皆様にもご承知おきいただければと思います。

それでは新保先生、よろしく願いいたします。

○新保 ただいまご紹介にあずかりました東京都市大学の新保です。よろしく申し上げます。2カ月ぐらい前でしょうか、突然研究室にメールが入りまして、小澤先生から「世界史教科書と教科書検定」というタイトルで話をしてくれないかというご依頼がありました。教科書調査官というのは、どちらかという職務柄、表に出ない立場にありますから、どういう意図があるのかよくわからなくて、下手すると、私は公開処刑されるのではなかろうかというので、断ろうかな、どうしようかなと悩みました。けれども、実は私、教科書調査官になったのが18年前で、そのときから3年間、立教大学で非常勤を担当させていただきました。ああ、これも何かの縁かなというので、お引き受けした次第です。

なお、既に発表を終えられた3名の先生のように、レジュメも用意できませんでした。そこで、まずは、言い訳をさせていただきます。いかに今日の話が薄っぺらであるかという言い訳です。まずはこれ [パウポの表紙] を見ていただきますと、発表者の職位として「教授」が示されておらず、「共通教育部長」とあります。このような役職に就いているところを強調しておきたいと思いました。では、これを踏まえ、さらに言い訳を追加させていただきます。文科省が導入した学長のガバナンス強化に基づき、今年度中に外部評価委員会を立ち上げて評価してもらえというお達しが学長から下りました。それが12月のことです。ところで、東京都市大学は3キャンパス、6学部からなる蛸足大学なのですが、私の所属する共通教育部は全キャンパス、全学部の基礎科目、それから教養科目を一括して引き受けるという、そういうミッションを担うセクションです。ですから、学部のように、学生を抱えてはいないのですけれども、3キャンパスにまたがり、スタッフが40人ほどいます。現在、私はこの組織のトップを張っているわけです。そして12月の学長指示を受け、私が1月、2月と外部評価委員の人選と依頼をしつつ、自己評価書も作成した上で、その会議が先週の土曜日によく終わりました。明日から報告書作成が待っています。

この会議を何とかやりとげたと思っていたら、本日の報告が待ち受けていました。ところが、早稲田大学エクステンションセンターという生涯学習を担当する組織がありまして、私はその中野校で授業を担当しているのですが、今週木曜日にオープンキャンパスをやるから模擬授業をやってくれと以前に言われていたのです。そのために60分間、何か話を用意しなくちゃいけないというので、パウポをつくったりしました。そして今日という土曜日を迎えたわけです。ちなみに、午前中は学位授与式で、アカデミックガウンを着て登壇もしました。ですからレジュメを用意する余裕はありませんでしたし、それから中身も大した内容ではないので、メモ書き程度のパウポを作成しただけです。しかもプレゼン能力がないので、字が出てくるだけで、何の面白みもない紙芝居ですけれども。タイトなスケジュールの中で、最低限の義務を果たしたとして、これはこれで御容赦ください。

とはいえ、現役の教科書調査官がこういう公の場で検定について話すということは、恐らくNGだと思います。OBだから、まあ許されると思うし、別に誰かに許可をもらう必要もないので、自分の経験から、こんな仕事をやっていましたということを皆さんにお伝えしていこうと考えています。

まずは、意外に知られていない事実として、「教科調査官」と「教科書調査官」とでは名称は似ていても、業務が全く異なる点を挙げておきましょう。私の場合は教科書調査官であって、教科調査官ではありません。では、どこがどう違うのかというと、教科調査官というのは学習指導要領をつくる人です。これは大体、現場の小中高の先生が教科調査官となり、現場での教科指導の経験を踏まえて学習指導要領を作成していくという業務を担います。

それで、先ほどの森本先生のイスラーム史の話がありましたね。学習指導要領との関連でいろいろお話しになりましたけれども、結局、学習指導要領をつくるのが教科調査官、そしてその教科調査官は、大学の先生や高校の先生の協力を得ながら、徐々に新・学習指導要領案を固めていくのです。そして学習指導要領が確定された後、その学習指導要領の『解説書』が作成されることになります。学習指導要領自体は、皆さん、ご覧になったことがあると思いますけれども、無味乾燥としたものですよね。非常に漠然としています。それをもうちょっと肉付けしたものが、『解説書』になります。今日は持ってきていないというか、教科書調査官を引退しちゃったので、関係ないやと思って、もう持っていないのですけれども、『解説書』の最後のページに、この解説書作成に協力した方々の名前が列挙されております。だから、それを見ることによって、イスラーム史の専門家が加わっていたかどうかはすぐにわかります。

一方、教科書調査官というのは、まさに教科書検定という業務を担当します。なかなか教科書検定の実態を知る機会はないというか、ほとんどないでしょうから、今日の話はお得感はあると思います。例えば、私の経歴から紹介してみましょう。ちなみに専門は古代ローマ史です。

1977年、東北大学文学部に入学しました。今はどうなっているか知りませんが、3年次から西洋史を正式に専攻します。そして1981年、東北大学大学院文学研究科博士前期課程、マスターですね、そこに入りました。ところが古代史の就職はかなり厳しいということがわかってきて、私の能力では見込みがないと判断して、教員採用試験を受けて長野県の公立高校の教諭になりました。ところが、5年目に、ひょんなところから連絡が入りまして、国立長野工業高等専門学校という高専ですね、ロボコン等で有名な。そこからオファーをもらったのです、来ないかと。幾らでも研究していいよと言ってもらえました。何で白羽の矢が立ったのかというと、後で聞いた話ですけども、長野県の公立高校の教員で、かつ大学院を修了した、20代の西洋史の専攻者、これが採用条件だったそうです。そこで、高校の教員名簿を確認したところ、該当者が2人しかいなかったそうです。そのうちの1人が私だったという、それだけです。だから運だけで異動したと言えましょう。こうして、公務員状態は続くことになります。

高専に移って、研究を再スタートしましたが、今度は10年目に文科省のほうから話がありました。しかし当時はまだ家永教科書裁判が行われていた時代です。第3次訴訟でしょうか。だから全然、教科書調査官になる気はなかったのですけれども、むしろ研究面を積極的に進めて欲しいといったポジティブなことを言われて、東京に出てみようかという気に徐々にいき、霞ヶ関での面接に3回臨んだ上で、1998年から初等中等教育局というところに属しまして、教科書調査官になった次第です。そして文科省の中にはいろいろな局があります。初等中等教育局とか、高等教育局とかいろいろあるのですけれども、局の下部組織には△△課というのが幾つもあるわけです。そして、実は教科書調査官は初等中等教育局に属しながら、厳密の意味では課には所属しません。局長の直属の部下になるからです。でも給与支給や保険、出張届けなど日常的な手続きはありますから、一応教科書課にお世話になっているという形は取るのですけれども、局長直属ですから、省内では一目置かれる存在で、「先生」と呼ばれます。つまり、教科書調査官は制度的には行政職になりますが、実態的にはいわゆる事務職員と異なる専門職とみなされているわけです。

【参考資料①：教科書調査官の任用について】（文科省HPから）

○「教科書調査官選考基準」（昭和44年4月1日初等中等教育局長裁定）

教科書調査官となることのできる者は、次の各号に該当する者とする。

1. 大学の学部を卒業した者又はこれと同等以上の学力があると認められる者。

ただし、音楽、美術、職業、家庭などの特殊の教科を担当するものについては、旧制の高等学校若しくは専門学校を卒業した者又はこれと同等以上の学力があると認められる者。

2. 大学若しくは高等専門学校又は旧制の高等学校若しくは専門学校において、教授若しくは助教授の経歴がある者又は経歴、業績等からみて調査官として担当すべき事項に関し、これらと同程度の専門の学識があると認められる者。

3. 初等中等教育に関し、理解と見識を有す者。

4. 視野が広く、かつ、人格が高潔で円満である者。

5. 思想が穏健中性で、身体健全である者。

6. 原則として年齢 35 歳以上 55 歳未満の者。

7. 現に発行されている教科用図書及びその教師用指導書の著者、編集に従事していない者、その他教科書発行者と密接な関係のない者。

そして、幾らでも勉強していいよ、研究していいよというのをいいことに、2007 年には学位請求論文を書き上げまして、翌年、博士号を授与されました。パワポに示した私の経歴の中で教科書調査官の職務を「季節労働者」と比喩的に形容してみました。これについてはルーティンがどういう内容になっているか、また後でお話しする機会がありますので、その時に説明します。とはいえ、季節労働者ですから、忙しいときは本当に忙しいのです。ところが、それを過ぎると、仕事が急速になくなります。だから、そこで研究するということが可能になります。これについて文科省から研究費は出ないので、大学の非常勤講師を勤めることで研究費を自力調達することになります。しかし、最新の研究動向に触れておくということも教科書調査官としての業務の 1 つです。だから研究することは別に罪悪ではないし、むしろ奨励されるというふうな環境にあります。

一方、私自身、いつかは大学に転出したいなと思っていて、ずるずると文科省にいたのですけれども、2010 年に東京都市大学のほうで、西洋史の教授を求める公募があり、駄目元で出したら、二次審査に残り、驚きました。古代史では無理だろうと最初からあきらめモードでしたが、複数の最終候補者の中から意外なことに採用してもらえました。ですから、中央官庁からの天下りではないということを皆さん、わかってください。

とはいえ、霞ヶ関で教科書調査官を勤めることに対して、身分は安定しているし、別にいいじゃないかというふうに皆さんは思うかもしれません。ところが、やはり現役の調査官も含めて、決して満足しているわけではないのです。私の場合、大学への転出理由は何か。まず、教科書検定は本来必要なのですかということを問いたい。アメリカ合衆国には検定制度がありません。じゃあ、お隣の韓国はどうかというと、もともと国定であった教科書を民間の出版社に委ねつつ、日本を参考にした検定制度に切り換えたところ、北朝鮮に好意的な歴史教科書記述が多くなってしまい、おまけに検定で修正を命じても拒否される事態が発生してしまったようです。そこで、何とかしなくちゃいけないということになり、朴政権下、歴史については国定教科書が復活するそうです。

さて、教科書調査官の一義的業務は、簡単に言うと、白表紙本の間違い探しにあります。白表紙本というのは、ご存じだと思いますけれども、検定用に提出してくるときに、出版社名を入れてはいけない、

それから誰が執筆したのかもわかってはいけない、と。だから、教科書の表紙は通常カラフルなのですが、何にもないのです。表紙が真っ白になっていて、そこに検定の受付時の番号がポンと記されているだけの殺風景なものです。これを読んで、間違い探しをしていくわけです。間違いといってもいろいろな意味での間違いがあります。けれども、本来的に、正確性に責任を負うのは執筆者と出版社であるはずなんです。私は——もうやめたから私ではないですね——、教科書調査官というのは校正者ではないので、そういうようなものまでやる必要はないのであって、執筆者と出版社が全責任を持って教科書をやっぱり出すというのが、まっとうな姿だと思います。

しかしながら、人間がやることに完全にはあり得ないわけで、誤りや見落としなどは避けられません。そして、ご存じのように世界史Bの教科書というと、400 ページを超える非常に分厚いもので、情報量もものすごくあるわけですから、それを数人の編集者並びに執筆者で何度も何度も見返したとしても、やっぱり見落としがどうしても出てくるわけですね。それから、表現の仕方によっては、執筆者の意図とは異なる読解を生徒がしてしまう記載の危うさの可能性だってあるわけです。従いまして、そういうものも指摘して修正してもらうことによって、検定による教科書の質的保証の必要性はあるだろうなという点について、私はその有用性を認めているところであります。

でも、以上の仕事は、私でなくてもいいはずなのです。そうでしょう。別に私がやる必要はないわけですよ。天職でも何でもないので。だから、早く出たいなと思っていました。パワポの一番下に書きましたように、「使命感」はありません。それから、教科書検定をやることによって、「充実感」もないです。だって、ここ違いますねと言って、それに対して誰がその充実感を持つのですか。ないですよ、それは。検定がクリエイティブかといわれると、全然そういうわけでもないわけです。だから、もう早く出たいと思いつつ、出るためには論文を書かなければいけない、博士号もとらなくてはならないというので、大学転出のために着々と準備を重ねていきました。

では、もうちょっとリアルな話をしていきます。社会科の教科書調査官の構成です。どれくらいいるかということのパワポをご覧ください。世界史の調査官は何人いるかということ、たった3人です。これしかいません。文科省のホームページで「教科書調査官」と打ち込んで検索をかけると、氏名と科目が公開されていますので、すぐにわかります。

そして、世界史は3名ですが、西洋近代史1、前近代史1（ここに、私がかつて在職したわけです）、中国近現代史1を数える一方で、日本史4名（古代史1、中世史1、近現代史2）、地理3、政治2（法律1、政治学1）、さらに経済2、倫理2（日本思想1、西洋思想1）を数えます。全部で社会科の調査官は16名、これは現在でも変わっていないはずですよ。

どういう人たちがいるのかというと、前歴は、大学教員である方もおれば、私のように高専から来たという者もあります。それから、専業非常勤というのかな。各大学の非常勤とか、それから予備校も含めて、そういう非常勤職で今まで生計を立ててきた人から調査官になるというケースもあります。世界史の教科書は必修であるだけに、かなりの冊数が出版されるわけですが、でも、実際に検定の最前線に立っているのはわずか3名という状況を改めて強調しておきたいと思います。

続いて、このパワポは検定の概要を示したものです。そして4年で1サイクルとなっています。まだ私が調査官であったとしたら、こういう流れで来ていたでしょうという仮想例です。つまり、2013年度は小学校の検定でした。社会科はもちろんあるのですけれども、私は生活科という小学校1、2年の社会と理科を圧縮したような科目を担当したはずですよ。皆さんの小学生時代になかった科目かもしれません。

続いて、2014年度は中学校の番で、歴史分野を担当します。検定には主査と副査がつくのですが、主査は日本史、副査は世界史と2名の調査官が担当します。といたしますのも、中学校の歴史の多くは日本史ですから、日本史の調査官が主査で、副査を世界史の調査官が務めることになるわけです。

そして2015年度が高等学校の1回目、2016年度が高等学校の2回目というスケジュールになります。高校の教科書は、各社ともに複数冊出てきますから、かなりの数になります。年間で、多いときで恐らく15冊以上になったかと思います。こういうサイクルになりますから、2017年度はまた小学校からスタートという流れになります。だから、今年度、中学校用の教科書を出版する複数社が、中学の先生とか、それから教育委員の方々に検定申請中の白表紙本を見せて金銭を渡していたというニュースが報じられましたが、あれはなぜかという、小学校も中学校も4年に1回しか採択がないからなのです。高校は毎年教科書を変えることができるのですけれども、小学校、中学校は教育委員会が4年に1回のサイクルでこの社の教科書を使おうと決めるわけですね。そうすると、採択された教科書の発行会社は4年間にわたって、ずっと売り上げを得ることを保証されます。だから、少ないパイをめぐって採択を有利に進めたいということから、教科書会社による——言葉はきついかもしれませんが——賄賂とおぼしき問題が発生したということになります。

さて、以下では教科書調査官のルーティンを紹介します。本邦初公開になるでしょうが、ここからはあまり正確性を問わないでください。私のうろ覚えがあるからです。ですから、以下はあくまでも私見ということになります。ご承知置きください。

5月頃、白表紙本が届きます。出版社や執筆者はわかりません。これを受け、6月にかけて、社会科の各調査官は、自分の科目以外の白表紙本に目を通していき、問題箇所はその理由を付箋に記して添付します。どういうことかという、私が世界史の教科書調査官だとして、高校の検定の年だとしますと、自分の担当すべき世界史の白表紙本は後回しにするのです。地理とか、日本史とか、公民分野の現代社会や政治経済、倫理といったような白表紙本のほうを先に読みまして、世界史的に見て、これ違うんじゃないのということを指摘します。例えば、「1917年にロシア革命が起こってソ連ができた」という記述があったりするわけですよ。ちょっと待ってくれよ、ロシア革命、イコール、ソ連の成立ではないでしょっていうことを付箋に記して、ペタッとその箇所に貼りつけておくのです。つまり、この記述ではソ連の成立が1917年であったかのような誤解を与えてしまいかねません。このような点検作業をみんなで行います。だから、要するに、お互い自分の専門分野で他の科目の記述の誤りを指摘して、カバーするという総力体制で臨むわけです。

これが終わりますと、7月から8月にかけて、世界史A・Bの白表紙本を全て読破します。主査1名、副査1名という構成になるのですけれども、自分が主査や副査を務めない白表紙本であっても、読んでチェックしなくてははいけません。これは、後で世界史の調査官3名で持ち寄って、ここの記述はやはり不正確ではないかというのを確認するための作業の一環です。このときは、かなりきついです。15冊以上を2カ月くらいで読まなくてはいけないので、週末に白表紙本を自宅に持ち帰ってチェックしたいほどでした。

ところで、私は毎年、7月末に人間ドックを受診していたのですが、運悪く、これが白表紙本を読破する時期と重なりました。その結果、人間ドックで胃カメラを飲むと「胃に出血した跡があります」と毎年のように言われました。季節労働者の仕事はここに極まれり、となります。それから、あともう1つは、人間ドックで「タンパク質が足りません」とも指摘されました。どういうことなのかと聞いた

ら、「栄養失調」と言われました。だから、検定業務の重さが調査官にかなりの身体的負荷を与えることは間違いなく、特に私はこの職業に向いていないなと痛感しました。ちなみに、大学転出後、このような症状がなくなったことを申し添えておきます。

さて、9月に世界史の調査官3人が集まって会議を開きます。記述の問題点を指摘し合って、調査意見の候補を探っていきます。とはいえ、これがすぐ調査意見になるわけではなくて、社会科の調査官、先ほど見ました日本史や政治経済や倫理、地理といった全ての調査官が集まる会議において、世界史の調査意見案を提示し、一つ一つ説明して行ってチェックしてもらいます。日本史などの調査官からは、「いや、そこまで調査意見にするのは行き過ぎじゃないの」という声も当然のことながら寄せられます。そうすると、調査意見案から外すことにもなります。だから、このようにして内部チェック機能を生かしつつ、理不尽で、無謀な調査意見の作成を回避するというふうなシステムになっています。

10月には、教科用図書検定調査審議会の中の世界史小委員会が開かれます。これは大学の教員や高校の教員から成り、委員は大体7人ぐらいだったかな、ちょっともう忘れてしまいましたけれども、この小委員会において調査官は調査意見の一つ一つ説明していきます。これを受けて、小委員会で審議していただいたものが検定意見案になります。

【参考資料②：審議委員の任用について】（文科省HPから）

○教科用図書検定調査審議会令（昭和25年政令第140号）

（組織）

第1条 教科用図書検定調査審議会（以下「審議会」という。）は、委員30人以内で組織する。

2 審議会に、特別の事項を調査審議させるため必要があるときは、臨時委員を置くことができる。

3 審議会に、専門の事項を調査させるため必要があるときは、専門委員を置くことができる。

（委員等の任命）

第2条 委員は、学識経験のある者のうちから、文部科学大臣が任命する。

2 臨時委員は、当該特別の事項に関し学識経験のある者のうちから、文部科学大臣が任命する。

3 専門委員は、当該専門の事項に関し学識経験のある者のうちから、文部科学大臣が任命する。

※ 選任については、各年度において検定が実施される学校種なども勘案しつつ、各専門分野ごとのバランスにも配慮しながら、学識、経験に優れた候補者の中から文部科学大臣が任命。

それから、この小委員会の先生方のほうから、「いや、白表紙本のこの部分はおかしいよ」と指摘されることもあります。世界史の調査官は3名にすぎず、専門に限られることはやむをえません。ですから、様々な分野の先生に加わってもらうことによって、問題箇所として気づけなかった部分を指摘してもらい、検定意見案を作成していくことになります。

このような作業を経て、最後に社会科全体の教科用図書検定調査審議会に臨みます。この中には、世界史小委員会とか、日本史小委員会とか、地理小委員会みたいなものもあるのですが、そういうものが全部集まった審議会、そこに持って行って、代表的検定意見案を再び説明して、審議してもらい、こうし

て検定意見が確定します。そして11月、これは世界史の場合ですけれども、出版社並びに執筆者に来てもらって検定意見を伝達します。調査官は、こういう趣旨ですということで、検定意見を説明して、修正を求めることになります。

これに対し、出版社から1月に修正表というのを提出してもらいます。そして2月に世界史小委員会を再び開きまして、この修正した内容を見てもらいます。それから、さらにまた審議会でも見てもらいます。審議会がこれでOKを出したら、文科大臣が初めて教科書としての発行を承認することになります。3月、検定審の総会が終わった後にマスコミ各社が検定結果を報道することになります。

さて、1年の動きはこういう感じです。7月、8月がピークで、かなり厳しいです。ところが、あとは、会議も頻繁に開かれるわけでもありませんし、それから、11月に検定意見を執筆者、出版社に伝達すると、もうボールはあちら側に行ってしまうわけですよ。だから、教科書調査官は最優先にやるべきことがなくなるわけです。そこで、ここで研究に専念することになります。「季節労働者」というのは、こういう意味です。

先ほど、茨木先生の資料の中にも検定基準なるものが登場しておりました。私の認識からすると、現在の検定基準と学習指導要領が合わさったような感じだと思いました。教科用図書検定基準というのは、これも文科省のホームページで検索すると出てきます。

【参考情報③：検定基準】（文科省HPから）

高等学校教科用図書検定基準

第2章 各教科共通の条件

1 基本的条件

（教育基本法及び学校教育法との関係）

(1) 教育基本法第1条の教育の目的及び同法2条に掲げる教育の目標に一致していること。また、学校教育法に定める各学校の目的及び教育の目標に一致していること。

（学習指導要領との関係）

(2) 学習指導要領の総則に示す教育の方針や各教科の目標に一致していること。

(3) 高等学校学習指導要領（平成21年度文部科学省告示第34号。以下「学習指導要領」という。）に示す教科及び科目の「目標」（以下「学習指導要領に示す目標」という。）に従い、学習指導要領に示す科目の「内容」（以下「学習指導要領に示す内容」という。）及び「内容の取扱い」（「各科目にわたる指導計画の作成と内容の取扱い」及び「各科目にわたる内容の取扱いを含む。以下、「学習指導要領に示す内容の取扱い」という。）に示す事項を不足なく取り上げていること。

(4) 本文、問題、説明文、注、資料、作品、挿絵、写真、図など教科用図書の内容（以下「図書の内容」という。）には、学習指導要領に示す目標、学習指導要領に示す内容及び学習指導要領に示す内容の取扱いに照らして不必要なものは取り上げていないこと。

(心身の発達段階への適応)

(5) 図書の内容は、生徒の心身の発達段階に適応しており、また、心身の健康や安全及び健全な情操の育成について必要な配慮を欠いていないこと。

2 選択・扱い及び構成・排列

(学習指導要領との関係)

(1) 図書の内容の選択及び扱いには、学習指導要領の総則に示す教育の方針、学習指導要領に示す目標、学習指導要領に示す内容及び学習指導要領に示す内容の取扱いに照らして不適切なところその他生徒が学習する上に支障を生ずるおそれのあるところはないこと。

(2) 話題や題材が他の教科及び科目にわたる場合には、十分な配慮なく専門的な知識を扱っていないこと。

(3) 学習指導要領の内容及び学習指導要領の内容の取扱いに示す事項が、学習指導要領に示す標準単位数に対応する授業時数に照らして図書の内容に適切に配分されていること。

(政治・宗教の扱い)

(4) 政治や宗教の扱いは、教育基本法第14条(政治教育)及び第15条(宗教教育)の規定に照らして適切かつ公正であり、特定の政党や宗派又はその主義や信条に偏っていたり、それらを非難していたりするところはないこと。

(選択・扱いの公正)

(5) 話題や題材の選択及び扱いは、生徒が学習内容を理解する上に支障を生ずるおそれがないよう、特定の事項、事象、分野などに偏ることなく、全体として調和がとれていること。

(6) 図書の内容に、生徒が学習内容を理解する上に支障を生ずるおそれがないよう、特定の事柄を特別に強調し過ぎていたり、一面的な見解を十分な配慮なく取り上げていたりするところはないこと。

(特定の企業、個人、団体の扱い)

(7) 図書の内容に、特定の営利企業、商品などの宣伝や非難になるおそれのあるところはないこと。

(8) 図書の内容に、特定の個人、団体などについて、その活動に対する政治的又は宗教的な援助や助長となるおそれのあるところはなく、また、その権利や利益を侵害するおそれのあるところはないこと。

(引用資料)

(9) 引用、掲載された教材、写真、挿絵、統計資料などは、信頼性のある適切なものが選ばれており、その扱いは公正であること。

(10) 引用、掲載された教材、写真、挿絵、統計資料などについては、著作権法上必要な出所や著作者名その他必要に応じて出典、年次など学習上必要な事項が示されていること。

(構成・排列)

(11) 図書の内容は、全体として系統的、発展的に構成されており、網羅的、羅列的になっているところはなく、その組織及び相互の関連は適切であること。

(12) 図書の内容のうち、説明文、注、資料などは、主たる記述と適切に関連付けて扱われていること。

(13) 実験、観察、実習、調べる活動などに関するものについては、生徒が自ら当該活動を行うことができるよう適切な配慮がされていること。

(発展的な学習内容)

(14) 1の(4)にかかわらず、生徒の理解や習熟の程度に応じ、学習内容を確実に身に付けることができるよう、学習指導要領に示す内容及び学習指導要領に示す内容の取扱いに示す事項を超えた事項(以下「発展的な学習内容」という。)を取り上げることができること。

(15) 発展的な学習内容を取り上げる場合には、学習指導要領に示す内容や学習指導要領に示す内容の取扱いに示す事項との適切な関連の下、学習指導要領の総則に示す教育の方針、学習指導要領に示す目標や学習指導要領に示す内容の趣旨を逸脱せず、生徒の負担過重とならないものとし、その内容の選択及び扱いには、これらの趣旨に照らして不適切なところその他生徒が学習する上に支障を生じるおそれのあるところはないこと。

(16) 発展的な学習内容を取り上げる場合には、それ以外の内容と区別され、発展的な学習内容であることが明示されていること。

3 正確性及び表記・表現

(1) 図書の内容に、誤りや不正確なところ、相互に矛盾しているところはないこと((2)の場合を除く。)

(2) 図書の内容に、客観的に明白な誤記、誤植又は脱字がないこと。

(3) 図書の内容に、生徒がその意味を理解し難い表現や、誤解するおそれのある表現はないこと。

(4) 漢字、仮名遣い、送り仮名、ローマ字つづり、用語、記号、計量単位などの表記は適切であって不統一はなく、別表に掲げる表記の基準によっていること。

1. は学習指導要領との関係性を問います。だから、学習指導要領の(1)の3の何とかという項目が、その白表紙本の中にないということ指摘するところです。

それから、2. は「選択・扱い及び構成・排列」で、どういうものだったか覚えがないのですが、そのはずで私自身使った覚えがありません。一方、一番使うのは3. 「正確性及び表記・表現」です。調査官にとって一番嫌なのは、教科書の執筆者というのが大先生である点ですよ。その大先生に、間違っていますねという検定意見を伝えねばならないというジレンマというのでしょうか。非常に何か嫌だなというのがあるのです。年号誤記など明白な誤りも誤りです。不正確であるという居丈高な表現を付けても別に怒られません。私の業績を紹介するところで、長谷川先生が、共著書として『アッティラ大王とフン族』があるというふうに書かれていましたけれども、あれは誤りです。単独の翻訳書だからです。そういうものは、別に、事実と異なるから、「不正確である」とか「誤りである」という意見を付けることができます。年号の間違いもこれに通じます。ただし、私的な基準からしますと、「誤りである」というのが一番、高飛車です。検定意見書において「〇〇は誤りである」というのはやっぱり表現としてきつくないですか。そこで、ストレートすぎる指摘も失礼かなと思うと、「〇〇は不正確である」という

ふうにするのですね。いずれにしても間違いは間違いだから、直してくださいということには変わりがないのですけれども、表現を変えることで、調査官はそれなりに気を遣っています。

それ以外は、私の場合はもうやめてしまったから言いますけれども、「誤解する恐れ」を多用しました。これなら嫌がられないからです。つまり、その執筆者の先生の言わんとすることはわかるのですけれども、でも、この書きぶりだと、生徒はこういうふうに誤解するかもしれませんね、だから、ちょっと修正を加えていただけませんか、その趣旨がずばり伝わるように変えてくださいという修正要求のために「誤解する恐れ」を用いました。だから、教科書調査官は調査意見を作成するに当たり、かなり気を遣っているのです。

一方、『学習指導要領解説書』は本来的に検定意見の根拠にならなかったはずですが。ところが、昨日から今日にかけての報道によると、領土問題については『解説書』に基づいて修正を求められたとありますが、これは何を意味しているのか、私にはさっぱりわかりません。何が変わってしまったのか。

それから、2014年に新検定基準が追加されました。これは、通説を重視するとか、制度の統一見解とか、これを守れというような内容で、どうもこの辺がかなり昨日から今日にかけてたたかれているところだなと認識し、正直、この問題が出てくる前にやめてよかったなと思っています。

さて、ここで確認しておきたいのは、「検定意見」とは「行政命令」であるという事実です。これはかなり厳しい処分を意味します。というのも、検定意見箇所を修正しない限り、教科書として発行することを文科省は許さないということです。つまり、何が何でも直せという意味で、検定意見というのはきわめて重い内容を持っていると言えます。

ただし、検定意見に対する不服申請が認められています。××の意見を付けられたけれども、それは事実と異なるじゃないかというふうに反論することは認められています。

教科書調査官は決して執筆者を困らせるつもりはありません。むしろ検定意見の趣旨を理解してくれるようお願いベースで接しています。私の現役時代、とにかく検定意見の真意をわかってくださいということで、無茶をせずに協力を求める体制で臨んでいました。

とはいえ、やめたから言えますけれども、対決姿勢で臨んでくる執筆者陣がいたことは事実です。検定意見の説明に来てくれというから省内の一室に行きました。「主査の〇〇です、副査の□□です」とこちらは挨拶しました。これに対し編集者は立ち上がって「よろしく申し上げます」というふうに言ってくれましたが、執筆者はふんぞり返ってみんな座っているのですよ。それで、編集者が「執筆者の先生方のご紹介をします」といって名前を挙げていくのですが、こちらは立ったままの状態でありながら、編集者から名前を紹介された執筆者は誰も立ち上がらないという。何なのこれ。もう本当に「権力の犬には頭下げないぜ」というのがありありのところもあって、はっきり言って不愉快でした。最後に、もう頭に来たから、昨日、パワポに一気に記してしまったのだけれども、次のように言いたいです。教科書を通して「教育」に携わる以上、人としての礼儀、マナーは最低限備えるべきではないですか。そんなこともできないのに、教育を語る資格があるのですか。

現役の調査官でしたら、こんなことは到底言えません。おっかなくて。ですが、今や文科省と無関係になりましたので、再度、言いますが、教育に携わる以上、最低限のマナーは必須事項ではないでしょうか。ここで、教科書会社名を明らかにすることはしませんが、教科書執筆者、編集者の方々には以上の点についてお考えいただきたいと思います。

一方、別次元の話もしておきましょう。つまり、教科書ごとの個性も許容するという点で、これは今の

調査官たちも同じ思いでしょう。教科書調査官の認識としては、教科書会社はおのの採択に向けて特徴を売りにしているわけです。だから、共通事項について記述の濃淡があらわれるのは当たり前だと思っています。むしろ、どこの社も同じような記述内容になるほうがおかしいわけです。では、多様な特徴を無制限に認めていいのか。例えば、見開き2ページにわたって漫画で授業内容が表現されたとしましょう。よく、審議委員のほうから、「これはよくないだろう」という意見が出てくるのですけれども、漫画表現を不可とする検定基準がそもそもないので、検定意見にして修正を求めることは制度的にできません。例えば、ヘイトスピーチのことが漫画で描かれているとか、そういうのだと困るのですけれども、漫画表現自体はもう商行為ですから、これは認めるべきということです。教科書は各出版社の「商品」なわけですね。だから、工夫や内容の強調はあってしかるべきです。だから、間違いがなければ許容されると思います。となれば、断じて国定教科書になってはならない。なつてはならないというか、なるわけがありません。こんなことを当時考えていましたし、今もそうだと思います。

世界史イコール各国史の総体なのかということについても、若干触れておきたいと思います。今日は最初のご発表が、中澤先生の中東欧記述だから、恐らくこういうことなのかなと思いました。つまり、各国史を描くよう、検定意見を付すことはできないのです。各国のルーツを全て書くよう検定意見を付すこともできません。シンポジウムの第1部と関係があるのかなと思って、あえてこの部分に対する記述の欠如への補いを強いることはできない点を強調しておきたいと思います。したがって、各地域史を取り上げるのかどうかという判断は、執筆者、出版社にこそあり、教科書調査官にはないのです。各国史を満遍なく記述することは、恐らく不可能でしょう。そして、欠落部分を検定で補わせることも制度上できません。だから、先ほどイスラーム史のお話の中でこういう部分も書いたらいいのというご提言もありましたけれども、それを教科書検定で実現することはできない、不可能です。ゆえに、執筆者こそが取舍選択の判断と責任を負うということを、皆さんには強く認識しておいていただきたいと思います。

例えば、オーストラリアの記述は非常に薄いのですよ。キャプテン・クックとイギリスの植民地だったこと、白豪主義といった項目が挙げられるが、どの教科書も同じでしょうか？クエスチョンにしておいたけれども、調べていないのでわかりませんが、大体同じような感じになってしまっているなと思っています。でも、これ以外の何かを書き足せという要求を教科書検定は下せません。学習指導要領に、その種の指示がないからです。

教科書調査官が、学習指導要領を改定した際に、オーストラリア史についてもこういう点に留意すべきだというふうに記せば、それはそれでまた変わってきます。教科書記述に反映させなければなりませんから。しかし、そういう動きがない限り、基本的には執筆者がこのような取舍選択の判断と責任を負う。これしかもうないですね。

さて、腕時計を見ますと、結構、きれいに私の持ち時間、50分が終わりそうです。

そこで、最後に、世界史教科書についての感想を述べておきます。かつて白表紙本を読んでいく中で興味をひかれたのは、実はコラムや特集記事なのです。これらは最新の学界動向を踏まえた内容を取り上げているから、読んでみて面白いのです。私自身は本務校で教養科目の担当ですので、大学の教養科目のヒントになるわけです。例えば、コーヒーの歴史などはコラムで取り上げられております。ただ難点は、残念ながら、字数制限のため中途半端な記述で終わってしまっていることです。しかし、コーヒーハウスや砂糖については興味深く、私は教養科目としてこういうのを話すと、学生の食いつきが非常

にいいのです。でも、教科書は中途半端な記述で終わっているがゆえに、それを受けて現場の先生がどの程度、補足説明ができるのかなという点で、もったいないという気持ちがあります。また、そもそも実際の授業の中でコラムや特集記事を扱う時間的余裕がはたしてあるのかどうか。これは根本的な問題だと思いますね。恐らくできていないのではないのでしょうか。扱えば、「世界史B」の分厚い教科書の教科指導は終わらないでしょうから。

最後、無責任な提言ですが、教科書執筆者と教科書調査官との対抗関係があるかのような印象があるのですが、前向きに一步踏み出したらどうでしょうか。つまり、両者の「協働」です。執筆者も調査官も、正確で生徒の理解に資する教科書を提供することを最大の目標にします。だから、両者の同意というか、同じ方向を向いているのだということを意識して、協働型の検定になることが一番望ましいのではないのかなということを、雑駁な印象ですけれども、述べさせていただきました。御静聴ありがとうございました。（拍手）

○長谷川 新保先生、どうもありがとうございました。なかなか聞けないお話を聞くことができ、執筆者の方もここにはおられるわけですが。

○新保 編集者も。

○長谷川 編集者もおられますので。実は、私、個人的な印象としては、検定というのはそれほど、執筆の内容、記述の内容にまで深く立ち入ることはないのだなというふうに感じた次第でございます。

（終了）