

## はじめに

## ご挨拶

世界史教育に携わっている先生の授業づくりの参考にしていただきたくて本書を執筆しました。また、本書一冊で世界史受験にも十分に対応できますし、小論文対策読本<sup>とくほん</sup>としても使えます。大学生、一般の方々に世界史の学び直しの観点から読んでいただければ望外の喜びです。

また本書は、通読ではなく、必要に応じた拾い読み、参考のために手許においておく、という利用のされ方がよいと思います。

私は長年、地方（兵庫県西播磨地方）の公立高校—いわば世界の片隅で世界史を高校生に教えてきました。本書は実際に授業で用いてきた「世界史プリント」を加筆修正したものです。

本書のベースにしたこの「世界史プリント」には特徴があります。この「はじめに」では、私がなぜこのようなプリントをこしらえて授業をしてきたかを説明させていただきました。一般読者の方は、これ以降はスキップして「序章ようこそ人生の必須科目『高校世界史』へ」（8ページ）からお読みいただければと思います。

## 世界史教員の専門性

現場の教員は授業を成立させなくてはなりません。教室で生徒を寝かせるわけにはいきません。中には上体こそ起こしていても頭の中が寝ている生徒もいます。私はその気遣いを了として、そこは問題にしませんでした。生徒を追い詰めてはいけません。とにかく外形的に「生徒を寝かさない授業」をすることが世界史教員の最低限の職務と心得てきました。ところがこれが簡単ではありません。

いまはアクティブラーニングが流行です。生徒がいきいきと活動している、とまではやされます。生徒からみれば寝る隙を見つけにくい授業形態ですが、これでどのような学力がつくのでしょうか。薄っぺらな人間を作るだけでないのか。高校生の学力低下が心配ですし、教師の力がつかないことも危惧します。

それなりに生徒の興味をかき立てる—表面的な活動を伴わなくとも、教室で座っている生徒のなかで「対話」がおこる語り、1単位50分間の話を数百回分程度は語ることで

—それが世界史教員の専門性（教師力）と考えることができました。経験を積む中で、日本史、地理、政治経済、倫理でも同様の専門性をつけていく。そのような専門性に対して給与をいただいていると理解してきました。

そのような専門性（授業力）をつける時期にゆるい授業ばかりしていたら、流行が終わった時に取り返しがつきません。

## 耳目をそばだてる切り口、話題

無味乾燥とされる歴史教科書でも、このような切り口で、このように身近な話題に引き寄せて語れば、この場面でこの本、この映画、この議論を紹介すれば、高校生の耳目でも少しはそばだてさせることができる—そのような長年培ってきたノウハウを、特に若い先生方に批判的に継承していただき、再活用して授業づくりの参考にしてもらいたい、との思いで本書を執筆しました。

実際に授業で使ってきたプリントがベースになっていますが、そこに『<sup>がだてんそく</sup>画蛇添足』という文字通り「蛇足」のコラムが載せられていることに驚かれると思います。内容は、私が折々の授業で語ってきたことです。退職前、最後に担当した授業時にまとめました。再活用してもらえる形にしておきたいという思いからコラム形式でまとめました。私がこれまでしてきた授業の実況中継、その要約とお考えください。もう一つ別の理由もあるのですが、それは「序章」で詳述します。

いま、若い先生方が置かれている労働環境には厳しいものがあります。30年程前までは放課後に社会科準備室で雑談できる雰囲気が残っていました。先輩教師の机上にはこういう専門書に準拠して授業は組み立てるものだ、と言わんばかりに『岩波講座世界史』が積み重ねられていました。当時は放課後の部活動（課外活動）は生徒の自主性に任せて、教員はその時間を教材研究にあてることができました。

いまそのような余裕はありません。放課後は部活動の現場に張りつかなければ事故の際の責任が問われます。とっぷりと日が暮れた後、職員室で独りで受験生向けの参考書を使って翌日の授業準備をしている若い先生方を見る

ことが多くなりました。それを見ながら「お先に」と帰宅するのが日常になり、伝えるべきことを伝えられないもどかしさを感じてきました。

### 迷走する世界史教育

この間、実に多くの教育改革が試みられました。思うことは山ほどありますが、「改めて益なきことは、改めぬをよしとするなり」(『徒然草』)に尽きます。世界史教育も「主体的・対話的で深い学び」という、表立っては反対しにくい美辞麗句で再編されてしまいました。

世界史は生徒からみれば副教科の一つにすぎないのにありえないボリュームです。世界史教育に対しては一貫して「暗記」偏重批判がなされてきました。この解決策として「歴史的思考力」の育成に主眼をおいた改革議論が倦むことなく繰り返されてきました。それはうまくいかなかったということです。長く検討されても解決できない場合は、その方向性には見切りをつけて考察の角度を変えるべきですが、現実には「歴史的思考力」育成一辺倒の議論—迷走が続いています。

その結果、大切な視点を落としています。

有限な人間にとって「過去の出来事を記憶する」のは人間を人間たらしめる本質的な行為です。その行為が暗記と卑小化され、批判の対象とされることで、記憶することの意味を考える機会が失われてきました。また若者に「過去の出来事は記憶しなくてよい」というメッセージを与えてしまっています。

ひとえに要請される記憶量が非常識なレベルに肥大化して過積載状態になったことが「世界史は暗記もの」という蔑んだ批判につながっていること、学習者のいらだちは受け止めなくてははいけません。ただ暗記—「詰め込み教育」批判のいくらかは、「詰め込み方が悪い」とのいらだちでもあるのでしょうか。

### 「小さな歴史学者」の育成が必要か

中等教育に位置づけられる世界史教育は親学問として歴史学(高等教育)を持ち、そのあり方に歴史学関係者の強い影響を受けています。

目的が違うから、中等教育と高等教育は区別されます。大雑把に言えば、専門家の育成が高等教育の目的、市民の育成が中等教育の目的でしょう。

しかし、歴史的思考力という時、そこに歴史家としての思考力が重ねられがちです。思考力育成にこだわるとしても、それは「市民として必要な歴史的思考力」の育成が中等教育段階の目標としてふさわしいはずです。

ところが「(小さな)歴史家として必要な歴史的思考力」の育成、高等教育の目的が中等教育に横滑りしてきています。その結果、史料批判(解釈)の真似事のような学習が提案され、大学入学共通テストではそのような能力を測る問題が出されるようになっていきます。

もちろん意味のある思考力ですが、いったい他の学問で、高等教育で養成することを中等教育で先行実施しようとするのでしょうか。2次元のものを3次元に読み替える能力という点で、内科医にとってはレントゲン画像の読影が、歴史学者にとっての史料批判に相当します。しかしレントゲン画像の読影力の育成を中等教育に求めたりしないでしょう。

ひとえに暗記教育という批判を受け続けた歴史教育の関係者が、本来すべき教育内容の精選に行き詰まり(実際は、歴史を近代以降に絞る、という別の形で大胆にすぎる精選をしました)、他の代替案も見つけられない中で、暗記批判を回避するために無理やり引っ張ってこざるをえなかった、が私の見立てです。思考力育成の議論が、暗記を批判する「ためにする議論」になっている印象を持ちます。

歴史教育改革論議に参加していない大多数の大学関係者の本音は、そのような思考力は大学で育成するから、とにかく基本的な知識を身につけた学生を送ってほしい、ではないのでしょうか。ここで少しだけ遠回りした議論にお付き合いください。

### 過去教育か、歴史教育か

有限な存在である私たちが経験できることには限りがあり、「過去」から学ぶ「過去教育」が必要です。しかし過去とは文字通り過ぎ去ったものでもはや存在しません。そこで過去を文字を使って再構成した「歴史」(過去の文字表象)で過去を代替させています。これが「歴史教育」です。

必要なのは過去教育ですが、それが不可能なので歴史教育で代替させています。歴史教育について考察するに際しては、何よりもこの認識が大切と考えます。「歴史と過去は別

物」(歴史≠実際に起こったこと)であることが常に考慮されなくてはなりません。

一般的な対応は二つです。

一つは歴史をできるだけ過去に近接させようと試みることです。その試みが学問としての歴史学です。これは容易なことではなく、それができる歴史学者になるためには高等教育で専門的な厳しい訓練<sup>ディシプリン</sup>が課せられます。

もう一つは、歴史を過去の近似値と割り切り、歴史を教えることで、過去を教えたことにする対応です。これが中等教育での現行の「歴史教育」です。初学者への入り口教育ですから、割り切り、というよりは、折り合いを付けた、と表現すべきでしょうか。

### 「歴史像」(教科書)を伝える

私は「教科書に書かれている歴史」を「一般の人々が持つ歴史像」として、それを高校生に伝える仕事をしてきました。同時に生徒が「いま学んでいる歴史と、本当に起こったこと、過去との間にはズレがある」と認識できる機会を作ってきました。地図が現実でないように、歴史は過去でありません。ところが読図は教えられているのに「読・歴史」は教えられていません。歴史の知識の伝達と同時に、その知識をメタ認識する能力の育成もはかるイメージの授業です。とはいえあくまで主眼においてきたのは歴史像の伝達です。

このようなことをはじめたのは、1990年代末に歴史教育が歴史修正主義的な動きに揺れたことがきっかけです。その際、歴史を過去の近似値として割り切った「歴史教育」だけでは不信感を招いてうまくいかないと痛感しました。割り切れない円周率を3.14と割り切って教えるのが初等教育段階の算数ですが、中等教育段階の数学段階では $\pi$ を使います。この $\pi$ に相当するものを用意しないと歴史教育は成立しない—社会からの信頼が得られない、と当時痛感しました。

平凡な一教師にすぎなかった私が「世界史」と大仰なタイトルの書物を出版することに逡巡はあります。そもそも世界史に通曉できる人などいないと開き直すことはできますが、格段低いレベルにおいてでも私は世界史が理解できていません。

すでに言及してきましたが、私が教えた「世界史」とは「高校教科書に書いてあること」

です。そのような限定をかけるから、私はそれを教えることができてきました。

「教科書を教えるのか、教科書で教えるのか」—後者が格好よいですが、歴史教育は「歴史教科書」があるから成立する営みであり、実際は前者の選択肢しかありません。

私は自分の仕事を、一般の人々が日常生活を送る際に参照する「実用的な過去(プラクティカル・パスト)」「(ヘイドン・ホワイト)を伝えること、と位置づけてきました。過去というよりは歴史、歴史というよりは歴史像—教科書に書いてある歴史、です。歴史像とは、一般の人々が「だいたいこういう感じだろう」とざっくり理解している「過去に起こったこと」のイメージです。

ちなみに歴史学者が扱う実証主義的な歴史が「歴史的な過去(ヒストリカル・パスト)」です。最新研究に従事する歴史学者からみれば、「実用的な過去」—「歴史像」は、ちょっと古めの歴史学の定説、賞味期限が完全に切れたわけではない定説、という感じでしょうか。しかしそれが、人々の物事を考え、行動する際の参照枠として機能している限り、これから社会に出ていく高校生はこれを共有しておく必要がある、と理解して仕事にあたってきました。

アクティブラーニングを使った思考力育成に懐疑的なのは、何よりそれが時間をとることもあります。伝えなければいけない「過去の出来事」の伝達ができなくなる、それを記憶することを阻害してしまうからです。

急速に進行するグローバル化の中で、日本の文部行政は少数のグローバルエリート<sup>グローバルエリート</sup>の養成に前のめりになっています。それ以外の大多数については、何か「活動」させて、とにかく18歳までは教室でおもりをして、中途退学者数を増やさないようにしてほしい、が文部行政(に圧力をかける政財界)の本音なのでしょう。

私は、戦前のエリートが国策を誤ったことこそを、対象を選ばず、しっかりと伝えていくことが自分の仕事だと考えています。

### ヒストリーリテラシーを高める

「歴史像」の共有を求めるのは、市民共同体への加入儀礼(イニシエーション)のようなものの、「市民」になるための要件です。そしてまた、「過去と歴史は別物」を認識してもら



うことは、さらにその社会をよりよくしていくことのできる市民を育てる、という発想によるものです。

「歴史」を「歴史の取り扱い方」と一緒に教えること、あるいは「歴史とかかわるチカラ」を教えること、あるいは「歴史教科書を読む基本所作」を教えること—そういうものを私は「市民として必要な歴史的思考力」ととらえた上で、「ヒストリーリテラシーを高める」と表現してきました（詳細は欄外参照）。

授業で「あなたがいまから 50 年後の歴史家と仮定して、いま（2023 年）の世界を 800 字で教科書に叙述しなさい」を考えさせてきました。これに答えるためには、過去と歴史の違いを認識できるヒストリーリテラシーを身につけていることが必要です。

#### 「主体的・対話的で深い学び」が可能か

「主体的・対話的で深い学び」が強調されるようになり、現場では「主体的な学びになっているか」「対話的な学びになっているか」「深い学びになっているか」で自らの授業の再点検が迫られるようになりました。その前に、これらの言葉こそ再点検が必要と思うのですが、あるのは護教的な議論ばかりです。

特に気になるのが「深い学び」—これは学校を買いかぶりすぎ、学ぶことを甘くみすぎ、です。学校は深い学びをする場ではなく、「浅い知識」を伝授する場です。また「浅い」は「深い」に劣るものではありません。「深い学び」—何事でも、常套句を使うほどに物の見方までありきたりになります。学校でできること—場をわきまえた議論が必要です。「深く」は世界史教育では、「広い」として「広い学びになっているか」と読み替えたいものです。

また「深い学び」には「主体的・対話的」という枕詞がつきます。ここは初等教育と違う中等教育ですから、むしろ、私たちは主体的に考えることなどできない、と伝えるべきです。また「教師—生徒」の権力が作用する教室での「主体性」は教師の意に沿った「主体性」になりがちです。教師にとり「考えたくない」という生徒の主体性は認めにくいものです。

文科省の役人が「深い学び」と言ったら、教育関係者が一斉に「深い学び」と復唱、同

調する主体性を欠く光景が広がっています。

対話的でない教育などないでしょう。一人では到達できない、一人では越えられない、一人では考えの及ばない場所に連れていってくれるのが対話です。冒頭で、高校生に「教えてきた」と書きました。実際は高校生に「教えてもらう」ことも多くあります。学校とはそういう場です。とはいえ対話の本質は偶然性にあります。仕掛けを作るなど、故意の偶然性を作り出そうとする試みはあざといものになりがちです。

対話には様々なかたちがあります。私は「生徒を寝かせない授業」をすることを最低限の職務、世界史教師としての矜持と考えて、本書で紹介するようなさまざまな話をしてきました。生徒に、先生の講義を聞くことが深い対話になると思ってもらえる、考えたくなる話を模索してきました。授業中の生徒の沈黙を恐れないようにしてきました。人は深く考えるとき沈黙するものです。

そもそも世界史は学ぶこと自体が「対話」—自分とは違う立場や感覚で世界を生きた人々と出会う機会になります。「～を理解させる」という指導案ほど世界史授業にそぐわない、ものはないと考えます。学ぶほどに分からないことが増えていく科目です。世界史学習での「理解」は「理解しようとする姿勢を持つ」程度のことだと思います。

ただ出会いによる対話をなくす要因があります。たとえば現在の立場で過去を解釈してしまうことです。「現在の立場で過去を解釈しない」ことを少し意識できれば（「ヒストリーリテラシーを高める」ことができれば）新しい出会いと対話に開かれます。本書はこのように考えてきた元高校教師の実践報告『出会いなおしの世界史』です。反時代的考察にみえるかも知れませんが、若い先生方に批判的に活用していただければうれしいです。

なお本書は次の「序章」から高校生を対象に想定した書き方になっています。

#### 参考文献

安達一紀『人が歴史とかかわる力』（教育史料出版会、2000）。同「ヒストリー・リテラシーを意識した高校世界史授業」『教科教育学研究の可能性を求めて』（風間書房、2017）。ネット閲覧できるものとして、同『「分かる」授業・「分からさない」授業』（『月刊 兵庫教育』、2011.4.）

# 出会いなおしの世界史

ヒストリーリテラシーを高めるレッスン

## 目次

はじめに .....	i
序章 ようこそ人生の必須科目『高校世界史』へ .....	1
第1章 ヒトから人へ .....	13
1 人間とは何か .....	13
2 人類の誕生と「進化」 .....	14
3 地球の気候激変 .....	17
第2章 オリエント世界と東地中海世界 .....	19
1 オリエント世界の成立 .....	19
2 オリエント世界の統一 .....	27
3 ギリシア世界 .....	29
4 ヘレニズム世界 .....	38
第3章 地中海世界と西アジア世界 .....	41
1 都市国家から世界帝国へ .....	41
2 ローマ帝国の繁栄 .....	46
3 古代末期の社会と地中海世界の解体 .....	51
4 地中海世界と西アジア .....	54
第4章 南アジア世界 .....	56
1 北インド世界の展開 .....	56
2 グプタ朝とヒンドゥー教の成立 .....	62
第5章 東アジア・内陸アジア世界 .....	64
1 東アジアにめばえた文明 .....	64
2 中華帝国の誕生 .....	69
3 東方の世界帝国 .....	72
4 騎馬遊牧民国家の興亡 .....	83
第6章 東南アジア世界 .....	85
第7章 イスラーム世界の形成 .....	88
1 イスラーム世界の成立 .....	88
2 イスラーム世界の発展 .....	91
第8章 ヨーロッパ世界の形成と発展 .....	99
1 西ヨーロッパ中世世界の成立 .....	99
2 封建社会と都市 .....	104
3 中世ヨーロッパ文化 .....	113
4 東ヨーロッパ世界の成立 .....	115
5 中世的世界の動揺 .....	118

第9章 東アジア世界の変容とモンゴル帝国 .....	125
1 唐の崩壊後の東アジア .....	125
2 宋代の新展開 .....	129
3 ユーラシア大陸をおおうモンゴル帝国 .....	131
4 元朝の成立 .....	132
第10章 ユーラシア諸帝国の繁栄 .....	135
1 イランと中央アジアの繁栄 .....	135
2 東地中海の強国 .....	136
3 インドの大国 .....	138
4 明と東アジア世界 .....	140
5 清朝と東アジア社会 .....	147
第11章 中世から近世へ .....	156
第12章 古代アメリカ文明 .....	160
第13章 近世ヨーロッパ .....	163
1 大交易時代 .....	163
2 主権国家群の形成と宗教改革 .....	166
3 キリスト教会分裂の時代 .....	167
4 移り変わる商業覇権 .....	172
5 イギリスの内乱 .....	174
6 フランスの宗教戦争と絶対王政 .....	176
7 18世紀のヨーロッパと啓蒙専制国家 .....	179
8 ロシアの台頭と大国化 .....	181
9 近世ヨーロッパの社会と文化 .....	183
第14章 欧米における工業化と国民国家の形成 .....	193
1 激化する経済覇権競争 .....	193
2 経済と社会の産業化 .....	198
3 合衆国とラテンアメリカ諸国の独立 .....	203
4 フランス革命とウィーン体制 .....	211
5 社会改革の夢 .....	221
第15章 産業資本主義の発展と帝国主義 .....	232
1 欧米世界の秩序再編 .....	232
2 欧米経済の発展と社会・文化の変容 .....	250
3 帝国主義と世界秩序 .....	259
第16章 アジア諸地域の変革運動 .....	266
1 西アジアの改革運動 .....	266
2 インド・東南アジアの植民地化と民族運動の黎明 .....	270
3 清の動揺と変貌する東アジア .....	269

第 17 章	世界戦争の時代	296
1	第 1 次世界大戦	296
2	ヴェルサイユ体制と国際秩序の再編	302
3	大戦後の合衆国とヨーロッパ	309
4	アジア・アフリカでの国家形成の動き	316
5	世界恐慌と国際対立の激化	326
6	第 2 次世界大戦	343
第 18 章	近代化と「私たち」	358
第 19 章	国民国家体制と東西の対立	361
1	アメリカ合衆国の覇権と冷戦の展開	361
2	アジア・アフリカ諸国の独立と戦争	371
3	緊張緩和とベトナム戦争	387
4	経済の国際化とソ連圏の崩壊	394
5	経済のグローバル化と地域統合	414
6	新しい国際秩序と抵抗	421
第 20 章	現代の文化、現代の文明	432
あとがき		444

お断り 本書の元になったプリントは東京書籍版『世界史 B』（平成 28 年度版）に準拠して作ったものです。章見出し、小見出しなどはこれに準拠したものになっています。ただし、その一部は変更しています。副教材として用いていた本書の性格上この点をご了解ください。



## 後ろ向きに未来に入っていく

私は長く公立高校で世界史教育を担当してきました。

皆さんはこれから、大人が経験したことの無い社会、不確実な世界を生きていくことになります。そういう時に過去を振り返ることが役に立つのか。そのような疑問を持たれるかもしれません。

「湖に浮かべたボートを漕ぐように、人は後ろ向きに未来に入っていく」（『ポール・ヴァレリー詩集』）が昔からよく引用されるように、いつの時代においても未来は不確かでした。

私もまた遠ざかっていく両岸の風景やら湖面のさざ波（過去）を視界におさめながら、見えない未来に背を向けてボートを漕いできた気がします。いまだにどう世界に入っているのか分かりません。分かったことは、不確実さを飼いながら漕ぎ続けるしかない、ということぐらいです。

何をどう視界におさめて漕げばよいのか。一般に対象との距離のとり方は難しいものです。物事を見るためには近くから見る虫の眼と俯瞰して見る鳥の眼の二つが必要とされます。

近寄って視界を狭めないと見えないものもありますが、そうすると視界から外れていくものもでてきます。

## 視野を広げよう、というけれど

両方とも大切ですが、人間は視野を狭める傾向があります。ですから「視野を広げよう」と意識することが必要になります。見たいものだけを見ていたほうが心は安定します。「視野を広げよう」—美しく響く言葉ですが、それは見たくないものが眼に入ってくることを意味します。

店先に並ぶ商品。品質がよくて安いものを手にできれば「いい買い物をした」と満足感が得られます。しかし視野を広げてしまっ、その安さが環境破壊を引き起こしていたことや、低賃金労働に支えられたもの、搾取の結果という背景をのぞいてしまったら気まずい気持ちになります。視野を広げなければ、知らなければ、「いい買い物をした」で終わっていたのです。

視野を広げるのはいろいろな意味で負荷のかかるしんどいことです。私たちは理由があって視野を狭めています。生きていく上では知らないほうがよいこともあります。それでも若い皆さんには「視野を広げよう」と呼びかけようと思います。

## 「いま・ここ・わたし」から踏み出す

視野を広げてよいこともあります。

私は学ぶことの目的を、自分を制約しているものから自由になる、ことだと考えています。本書でこの魅力を皆さんに伝えたいと思っています。私たちは見えない枠組み「いま、ここ、わたし」—この三つに閉じ込められています。

時に「どうにもならない」閉塞感、絶望感に襲われることもあります。

けれども、「いま」はこうだけど、ほんの少し前ではそうでなかったことは沢山あります。これからどうなるかも分かりません。

「ここ」はこうだけど、所<sup>ところ</sup>変われば品<sup>しな</sup>変わる、で文化が違えば異なる考え方をする場合が多くあります。

「わたし」はこう考えるけど、自分の物事の見方などとても狭量です。世の中には色々な考え方があります。何より「わたし」は関係の産物で可変的な存在です。

「いま、ここ、わたし」は物事を考える出発点です。これを出発点にして、そのようにして自分を制約するものから自由になっていくことが学ぶということです。

本書の執筆のために何度も東京の国会図書館を訪ねました。本館に入ったところに「真理がわれらを自由にする」という言葉が掲げてあります。

自分の頭がどのように初期設定（デフォルト）されているか—それを知るためにリベラルアーツ（人間を自由にする諸技法）がある、とある人が述べています（デヴィッド・フォスター・ウォレス『これは水です』）。

江戸時代の儒学者荻生徂徠は自分を閉じ込めている世界を「くるわ」と喩えて、その内にいる人間には世界の全貌<sup>ぜんぼう</sup>が見えていないと指摘します。その認識から、学問とは「飛耳<sup>ひじ</sup>長目<sup>ちようもく</sup>」（『管子<sup>かんし</sup>』）であると、自分を閉じ込めて

いるものが何かを知ることの大切さを説いています。

「いま、ここ、わたし」という自分の初期設定—これを出発点とするしかありませんが、それを絶対視してしまわないように、それらを相対化することが大切です。そのため高校世界史を学ぶのがお薦めです。

奈良をよく訪れます。東大寺戒壇院がお気に入りです。小さなお堂を四天王が守っています。「飛耳長目」から思い浮かべるのはこの広目天と多聞天の姿です。広目天は眼光鋭く細めた目で世界を観察しています。得た情報を手元の巻物に記そうとしています。多聞天は耳を澄ませて多くの声を聞こうとしています。足元を見れば二天とも邪鬼<sup>じやき</sup>を踏みつけています。

邪鬼とは何なのか—私には、見たいものだけを見る、聞きたいことだけを聞く、そういう視野を狭めようとする心に思えます。

#### 視野を広げる — 浅い知識の大切さ

「いま・ここ・わたし」から踏み出すためには広く視野を広げる必要があります。このお手伝いを担当できるのが高校世界史だとしました。広いので浅くなります。いまは「深い学び」が称揚される時代ですが、海辺の浅瀬<sup>いそ</sup>での磯遊びにも様々な発見があります。浅瀬<sup>あなど</sup>を侮<sup>あなど</sup>ってはいけません。思わぬ深みがありそこに足をすくわれることもあります。そのような驚きと学ぶ楽しさをお伝えできればと思います。

本書のタイトルは『出会いなおしの世界史』、副題が「ヒストリーリテラシーを高めるレッスン」です。本書は世界史を分かりやすく解説した、いわゆる「学びなおし」本ではありません。ヒストリーリテラシー（これはあとで説明します）を高めることによる高校世界史との出会いなおし、そのことを通じて自分を自由にするリベラルアートとなることを意図しています。従来の世界史教育に少しだけ角度をつけた試みです。

本書は大判（A4判）のノートブックスタイルをとり、以下の5つの部分からなります。

- ① 本文（板書スタイル）、
- ② 側注『PROPOS』、
- ③ コラム『画蛇添足』、
- ④ 『わんクリック』、

⑤ History Literacy（ヒストリーリテラシー）、順に説明していきます。

#### A4版の大型ノートブック

本書は大判のノートブック体裁です。書き込みを前提にしたつくりです。

新築マンションの広告に美しいモデルルームの写真が掲載されます。写真が撮られた時点が最も美しく、その美しさは人が住みはじめると損なわれていきます。本書は、そのように人手が入ったり、経年変化で価値が減じるものではない、持ち主が書き込むほどに価値が加わるノートブック形式になっています。「歴史は完成していない」ことを行為遂行的に理解してもらうことも意図しました。

ただ後述しますが、「当用世界史」でもあらうとしたためボリュームがあります。奇しくも欧米の歴史教科書と似た体裁になりました。この重量感から「これは覚えようがない、違う用途だ」というメッセージを受け取ってもらえると思います。日本の歴史教科書の中途半端な量—「覚えられないこともない量」にすると詰め込みの対象になります。

また歴史は典型的な帰納的な学問です。「広い」ことに意味があります。教える側で必要なものと必要でないものに分けることは読者の思わぬ出会いを阻害して、世界史を世界史でなくします。広く、浅く、雑多—そこに意味を認めるのが高校世界史です。

#### 本文 — 人々の「世界史」理解像

繰り返し「世界史」という言葉を使ってきました。本書が掲げる世界史とは「高校世界史教科書に書かれている世界史」のことです。これは現実社会で、一般の人々が思考、行動に際して参照枠としている歴史像に相当します。

専門の歴史学者以外、一般の人々はだいたいこういう具合に過去を認識している、「いま人々は世界をこのように見ている」という過去の共通理解を箇条書きスタイルでスケッチしたものが本文です。

歴史は過去と同じではありません（このことは後述します）、特に「高校世界史」は歴史学者の研究成果である「歴史」（そういうものがあると仮定したモデルです）とも違った、初学者用に単純化されたものです。

人々の関心と必要性から様々な地図が作られます。そもそも地図は世界そのものではありません。等身大の地図は必要ありません。地下鉄路線図を見て「世界はこんなのではない」と思う人はいないはずで。高校世界史も同じです。初学者用の過去の叙述です。

過去をどのような縮尺で歴史として切り出すかは難しい問題です。本文で記したのは、初学者の皆さんが大人の議論にはいつていくためにはとりあえずこの程度の縮尺での理解かな、というものです。

どのような分野でも初学者にとって必要な「ここから入っていく」「ここから考えていく」、出発点とする縮尺の大きな叙述—それが教科書という縮尺です。

### 過去と歴史は重ならない

起こった出来事、もう過ぎ去ってしまったことが過去です。それを文字におこしたのが歴史です。文字の発明のおかげで、私達は時間をさかのぼり、空間を超えた出来事を知ることができます。動物で歴史を持つのは文字を持つ人間だけです。

過去と歴史をできるだけ近いものにするのが歴史学の営みです。過去の representation が歴史です。この representation を「再現」と訳すことができれば話は簡単です。しかし、再現—過去と歴史がぴたりと重なることはありません。そこで representation を「再現」ではなく、「表象」とわざと曖昧に訳すのが一般的です。このあと本書では「歴史は過去の文字表象」「過去を文字表象した歴史」と言い方をしますので慣れてください。

「歴史（叙述）は過去の文字（による）表象」が本書の「歴史」の定義です（「歴史は言語的制作物」がよりよいと思いますが、教科書叙述を扱う本書では「文字」テキストに限定して考えることにします）。

### 二重の翻訳

過去の文字表象が歴史。これを仕事にしているのが歴史学者です。そしてその歴史を読むことで過去を想像するのが私たちです。

つまり私たちが過去に起こった出来事を思い描くとは、「過去→歴史」と翻訳されたものを、再び「歴史→過去」と翻訳して戻すことです。一般に、二重の翻訳をくぐると元には戻りません。別物になってしまいます。

大相撲のラジオ実況生中継を聞いたことがありますか。

土俵上の取り組みをアナウンサーが言葉で伝えます。生中継ですが厳密には時差がありますから、これは「過去→歴史」の翻訳作業にあたります。これを聞いたリスナーが土俵上で起こっていることを想像して再現します。これは「歴史→過去」の翻訳作業です。

この二重の翻訳は現実に機能しています。さまざまな限定があるからでしょう（狭い土俵上での、2人の力士による対戦で、定型の決まり手で勝負がつきます）。それでもリスナーが頭に描いた図と実際の土俵上で展開されている図の間にはズレがあります（ラジオで聞いて自分がイメージしたものを録画したものと見比べると面白いです）。

このように過去と歴史は常にズレをはらみます。実際にあったこと（過去）と脳が認識したこと（歴史、その歴史の解釈）のズレは錯覚とも呼ばれます。過去表象はあくまで「その不可能性（表象の不可能性）」が前提になります。

### 歴史の過去へのもどし方

文字でなく絵画による過去表象もできます。ただ絵は誰にでも描けるものでないことと、文字表象以上に多くの情報が必要とされる欠点を抱えます。画面に余白を残さず、細部まで書き込むのは大変です。絵日記より日記の方が断然簡単です。過去の表象は、絵画表象より文字表象が現実的です。

ラジオの実況中継でアナウンサーが気を配るのは空白を作らないことです。ラジオでの無音状態は放送事故扱いです。話し続けて空白が生じないようにする必要があります。絵画表象での空白は未完成とみなされます（ちなみに分からない所を余白で残してよいマンガは過去表象と親和的です。ですから多くの歴史マンガがあります）。

これが文字表象の利点です。文字表象なら言及しないことで省略することができます。分からないことには触れずに次につなげられます。分からない1世紀があっても何事もなかったように「その百年後」と書けます。それが事故にも書き残しにもならない。もちろんごまかしです。ですから文字による過去表象—歴史（叙述）を学ぶに際しては、いわば「歴史の過去への戻しかた」（ヒストリーリテラシーの別の表現）も同時に学ぶことが必須になってきます。



## 歴史は過去のフリーズドライ

過去の文字表象を歴史としました。別のたとえをすると、歴史とは過去をフリーズドライ水分を飛ばしたものです。水分とは過去の圧倒的部分を占める人々の日常の営み(ルーティーン)です。水分を飛ばし、乾燥させたものです。フリーズドライされて残るのは非日常の出来事―事件や戦争です。だから世界史教科書に叙述されるのは事件や戦争ばかりになります。「血が流れてはじめてトップニュース」にする新聞と同じです。

そのようなものばかり読むのは砂を噛む作業です。実際は戦争のない平穏な時期が過去のほとんどを占めています。過去を歴史に均等に縮小すれば「何も起こらない日常」が教科書の大部分を占めるはずですが。

歴史を過去のフリーズドライとたとえると、これをそのままお客さんの前には出せない、と気がつきます。どのように戻すか、その戻し方も伝えなければいけない、が否が応でも意識されることになります。

従来の歴史教育は、フリーズドライをそのまま出して、どうせ胃の中にはいったら同じなのだから流し込んでしまおう、だったかもしれません。

日常という水分が飛ばされたものをどのように戻せばいいのか。その取扱い説明書とともに伝えなくてはなりません。正確に言えば戻し方は分かりません。できることは「こういう歪みが生じている可能性」がある、を伝えることぐらいです。ただそのことを一緒に伝えることが、「歴史」という知識を開かれた形で伝えることになる、と考えます。本書では、取り扱い説明書―その断片を一行でまとめたものを History Literacy として示しました。こういうことを普段から意識できるようにすることが「ヒストリーリテラシーを高める」ということです。

## 犠牲者が納得してくれるだろうか

いまの世界(社会)を構成しているのは「私たち」生者だけではありません。膨大な死者もこの世界の構成メンバーです。「いま、ここ」を生きる「私たち」―生者。しかし圧倒的多数は死者で、彼らはいまの世界に死者として存在しています。またこれから生まれてくる

人たちもこの世界の構成メンバーです。

冒頭で、「湖に浮かべたボート」を漕ぐとしました。その湖底に多くの死者が眠っています。その多くが非業の死者です。彼らの声なき声が湖面を揺らしています。

過去を見る視線を、過去の出来事の犠牲になった人々の視線に重ねることを忘れてはならない、と思います。過去をどの視線でみるのか。高校世界史は「現在からの視線」で過去を文字表象しています。しかし、時には「犠牲になった人の視線」に重ねる時が必要だと思います。能でシテ(多くは不本意ながら死んだ者)の語りを静聴する時間を持つイメージです。

高校世界史は「文明の発達史」、文明には暴力を制御する技術が含まれます。かつて人間の死因のトップは暴力(他人に殺されること)でしたが、宗教(殺生戒を持つ)の発明で暴力は減少、「現代は暴力の最も少ない時代」です(ピンカー『暴力の人類史』)。世界はよくなっています。もちろん暴力は残っており、それに苦しんでいる人がいます。本書執筆中のいまはウクライナ戦争の最中で、「世界はよくなっている」などと軽々には発言できません。

いまここで触れた、「高校世界史が文明の発達史」であること、「世界史教科書はよいことを書きにくい媒体」と理解するのも「ヒストリーリテラシーを高めること」です。

多くの人が非業の死を遂げた出来事を授業で扱った後で、「この教え方で、この出来事で犠牲になった人たちは納得してくれるだろうか」と自問します。答えはいつも「否」です。自分の力量を恥ずかしく感じます。また教えていること(「歴史」と実際に起こったこと(「過去」)との隔たりの大きさを感じます。本書は、皆さんがそのような力量の教師の授業で歴史を学ばざるを得ないことを前提に、学んだことがどれほど過去と違うかの相場観(ヒストリーリテラシーの別の表現)も身につけられるように留意した教材(副読本)です。

## 「学ぶ(まねる)」スペース ― 本文

「高校世界史」にはどうしても「少し古めの定説」、ただし賞味期限が完全に切れてはいないものが書かれることになります。

歴史教科書の執筆者は最新の歴史研究の成果をとりいれようとしますが、教科書に掲載されるレベルの定説となるには 30 年程度か

かると言われます。掲載された頃には賞味期限が意識されはじめます。

そのようなものを教壇で、熱く「こういうことがあってこうなった」と教えるのはちょっと滑稽な気がして、若い頃は「最近の研究では」などと紹介していました。ただそれは初学者に混乱を招くだけですし、「これが新しい」としても、新しいものはいずれ古くなります。私はこの点は割り切って、先に述べたように「いまの人々が過去をどのように理解しているか」を「高校世界史」と考え、その伝え方を工夫してきました。本書が提案するのも別の新しさです。

学ぶとはまねること。まずは「教科書」をまねることが高校での学習です。そのあとに続く「教科書」を乗り越えようとする営みが学問です。本書の本文は「学ぶ(まねる)」スペースです。何事でもだいたい、「だいたい」という一般(原則)を学ぶのが高校(中等教育)での学習。その例外を探して、その一般を新しい「だいたい」へと鍛え直すのが大学(高等教育)での学問と言い換えることができます。

皆さんがこれからの人生をおくる上で「これは人生の必須科目だ」と実感してもらえるものとするために、自分なら高校時代にこういう授業を受けたかった、をベースに内容を少しだけ再編成しました。全体として近現代史のウエート(とりわけ戦後史)が高くなっています。

一方で、受験に役立たなければ、皆さんに使ってもらえない現実もあります。当座の用(受験)に立つように「当用世界史」としての性格にも配慮しました。このように現実と妥協して、自己改革(世界史の内容精選)を先送りし続けてきたから、社会から見放されて必修科目から外れたのです。そこにジレンマと責任を感じてはいます。

### アイコンとしての固有名詞

確かに本文にはあまりに多くの固有名詞があります。「世界史は暗記科目」の批判は当然です。世界史教科書は暗記リストに見えます。今回の教育課程の変更で必修科目から外されましたが、自重で崩壊したと言うべきでしょう。

固有名詞の多い叙述ですが、「ユグノー戦争」を「フランスの内乱」、「アンリ4世が」

を「時の国王が」と一般名詞で書いていると、そこから次に思考を展開できません。

固有名詞は次の段階にいく入り口。その一つ一つが、アリスの迷い込んだラビットホールととらえてください(『不思議の国のアリス』)。固有名詞とはコンピュータの画面上にあるアイコンです。その先の何かと繋がっているアイコンです。アイコンを覚える対象とみなした時、そのアイコンはアイドル(偶像)に変わります。これが偶像崇拜です。

興味を持った人は「この穴はどこに繋がっているのだろう」とそのアイコンをクリックして覗き込んでみてください。それはあなたの中のどこかに繋がっていて、クリックすることで何かが起動するかもしれません。

本文では記載した内容の重みづけ一つまりゴシック表記はしていません。一般にその出来事の影響力の大きさ(例えば関係する人の多寡など)が一つの基準ですが、何をゴシック表記にするかの基準を考えること自体が、歴史について考えることと重なります。授業を聞いて自分で大切だと思ったことにマーカーをつけていってください。

### 「どこかで聞いたことがある」が教養

固有名詞の多さが問題になるのは、学習者がそれを「覚えなければいけない」と受け取ってしまうからです。教科書に書かれていること、教室で聞いたことをすべて覚える必要はありません。

いまは教養すら、競争から脱落しないための必須アイテムとみなされ、それをいかにタイムパフォーマンスよく早送りで習得するかに関心が注がれています。何もかもが煽られる社会です。

私はこれまで高校生に「教養を持った人間になろう」と語ってきました。冒頭で触れたリベラルアーツに「教養」の訳をあてる人、そのような看板を掲げる大学もあります。ただ私は教養を「それどこかで聞いたことがある、どこかで習ったことがある」層の厚さ、と定義しています。

若い時期に自らにできるだけ多くの「フックをつけておく」ことが大切です。「どこかで聞いたことがある」「習ったことがある」モヤモヤ感、検索はできないけれども、どこかに残っているから生じる感覚です。

聞いたことも習ったこともないものは、それと出会っても、自分のそばを通り過ぎていくだけで自分の人生と交差しません。何かをひっかけるフックをどれだけ仕込んでいるかが教養です。何もないところには何も引っかからず、知識を重ねられません。人間は知らないことには興味を持たない存在です。

### 思考力は知識の上に育つ

知識を重ねること、に肯定的に言及しています。正しく考えるためには多くの知識が必要と考えるからです。多くのことを知るほどに「勝手に」考えることはできなくなります。

破線をなぞっていくと図になる「なぞり絵」があります。過去の再現を、紙上での図形の再現に見立ててみます。紙上に3点しかないのは手がかりが少なすぎます。3点を頂点とする三角形か、3点を曲線で結ぶような図形を思い描くのが常識的ですが、実際は3点さえ結べばよいのですから、任意のどのような絵でも描くことができます。予想外の絵を描けば拍手喝采となるのが落語家です。与えられた3つの単語を折り込んで即興で作る三題噺は面白いものです。

ところが紙上に打点される箇所が増えるほどに勝手な造形はできなくなります。ある程度は似た形に近づいていきます。過去の文字表象である歴史も同じです。最終的にはよく似ているけど違う—その微妙な違いに大きな意味を読み取る営みです。

知識が増えるごとに自由に考えることはできなくなりますが、そのことで考えることが鍛えられます。授業で、抽象的な叙述が出た時には「それは具体的にはどういうこと」と、具体的な事項が出た時には「これらを抽象的にまとめるとどういうことになる」と考えてもらう時間をとってきました。思考力の一つは「具体と抽象の往還ができること」でしょう。ある企業経営者が、数字の入らない抽象的な議論(会議)は時間の無駄としていました。私も具体的事実の裏付けのない抽象的議論は信用しない方がよいと感じます。

「過去の出来事を記憶する」ことで積み重ねた知識、それらに制約されながら、問いを出し、考えをめぐらせることが思考力だと思います。そこで知識と思考力は不可分の関係にあって両者を切り離すことはできません。

思考力は知識の上に育ちます。よりよい思考をめぐらせるためには多くの知識が必要です。先に言ったことと矛盾しますが、定期考査の時は、やはり一度は覚えよう、と呼びかけてきました。「聞いただけ」「習っただけ」では「聞いたことがある」「習ったことがある」とならないからです。一度は記憶してから忘れる経験が必要です。忘れるとは、どこにしまったかの検索ができなくなることで、どこかには残っている必要があります。検索しただけではどこにも残りません。

### 歴史書より優れる歴史教科書

先に本書が扱う「高校世界史」は初学者用に単純化加工というデフォルメがされた点に特徴があると思いました。

日本の歴史学の水準は世界有数です。専門書として刊行されているものには様々な目配り、委細を尽くした説明がしてあります。引き込まれるように読んでしまう、そういう歴史書も本書の「わんクリック」で多く紹介しています。

それに対して歴史教科書の場合はどの一行を読んでも、何か突っ込みたくなります。そういう大きな縮尺の叙述だからです。その縮尺は必要という前提で、大きな縮尺の叙述をどう読むか、が本書の主題です。読み手に問題意識を生じさせて考えさせる点で、歴史教科書は歴史書よりも教材としては優れている、と指摘できるかもしれません。

### 大きな主語の本文、脇筋の PROPOS

高校世界史は「文明の発達史」としました。

高校世界史は「世界史」を掲げながら、実際に扱っているものは、主要な国民国家の国民史、それも政治史に偏ったものです。国家を叙述の主語にした「大文字の歴史」と言われるものです。本文の主語は多くの場合「イギリスは」と国家が主語になっています。主語として大きすぎるのですが、大きい主語は多くのものを切り捨てることができます。ですから紙幅の制限がある教科書にとっては便利な主語でもあります。この大きな主語の本文が語るのは国民史という物語です。

この国民史からの脱却は世界史教育関係者が長く取り組んできたものです(分断と対立の時代となり、いまはむしろ必要かもしれません)。た



だ分かっていても崩せない、強固な生命力を持った枠組みです。それでも「世界史」の看板を下ろさずにきたのは、世界史教育にかかわる関係者の矜持<sup>きやうじ</sup>です。世界を掲げるところにこの科目の魅力と可能性があります。

周縁に位置して断片的なため、国民史の物語の線に残れない、点として存在している出来事があります。権威筋の話が中心になる本文に対して周縁<sup>わきぎし</sup>の脇筋<sup>わきぎし</sup>のものを取り上げる場所として側注<sup>プロポ</sup>の PROPOS を設けました。

### PROPOS という側注

本文右側の側注 PROPOS は、フランスの高校で長く倫理教師をしていたアランの「PROPOS」という短い文章からとりました。フランス語で「ところで」という意味です。彼が折々に思ったことを書き留めた断章でそのいくつかをまとめた『幸福論』(1925)は日本でも愛読されてきました。彼の響<sup>ひそみ</sup>に倣<sup>なら</sup>った命名で、脚注にとどまらず、そこから読み手を思索に誘うものにしたと考えました。

「副音声」「サイドストーリー(脇道)」「路地裏」でもよかったのですが、PROPOS と自分へのハードルをあげました。

通常、側注は本文の理解の助けになる補足説明ですが、軽い話題、読んでもらえそうな話の優先順位をあげた箇所もあります。「学ぶことは楽しい」「学ぶほどに豊かになる」と感じてもらえるものを優先させています。あえて本文と関係のなさそうな話もしています。そのことで皆さんの持つ歴史に関する通念を揺さぶりたい思いがあるからです。

街歩きをしていて、どこにも通じていないかもしれないけど「ちょっと入ってみようか」と誘われる小路がありませんか。小さな探究心で得られた知識<sup>ちかけい</sup>が地下茎<sup>ちかけい</sup>を通じて別の知識に繋がっていることに気づいて驚くことがあります。日本には美しい竹林があります。その竹は地下茎ですべてつながっていて、竹林自体が一つの植物です。世界史の知識にもそういう性格があります。

本書は皆さんが使っている『教科書』と、写真、図版が満載された『図表』と併用して使う前提でこしらえました。ですから本書には一切の図、写真が載せられていません。過去には文字でアクセスするしかない、過去は基本的に文字表象するしかありえない、とい

う理解もこの体裁をとることにつながっています。

### 画蛇添足<sup>がだてんそく</sup>というコラム

さて何といっても本書の特徴は 431 のコラム「画蛇添足」(『戦国策』)です。つまりところ蛇足のことです。この題自体を二文字分、蛇足にしています。内容は授業の余談。けれども昔の人の、蛇に足をつける遊びが、想像上の龍の造形につながり、その龍をめぐるあれこれが文化に奥行きを加えてきました。遊び心が文化を創ってきました。この『画蛇添足』が皆さんの世界史理解の補助線となることを願って綴りました。

世界史には事後的に分かることも多いのでいま分からなくても構いません。すぐに役立つものはすぐに役立たなくなります。本当に大切なことには、事後になって分かる、という性格があります。世界史は特に事後性の強い科目で、それゆえ、学ぶモチベーションを維持するのが難しい側面もあります。

達意の文章を心がけましたが、使っている語彙<sup>ごい</sup>や言い回しは少し難しめです。その結果、業界用語でいう「黒い原稿」(漢字が多いため感じが悪くなっている原稿)になりました。もう少し、ひらかなに開いてやさしい文章にしたほうがいいかな、と思いましたが「若者は背伸びしてほしい」のメッセージを込めました。

「刻むもの」として発明された漢字は長く「書くもの」でしたが、「打つもの」に変わりつつあります。漢字は書けなくてははいけないもの(運用能力の必要なもの)と、読むことができて、打てればいいもの(認識能力があればいいもの)があります。後者にはルビを打って読みやすくします。

なぜこんなコラムが世界史プリントにあるのか。理由は二つあります。一つは「はじめに」で説明しましたが、これは直接皆さんには関係しませんので、もう一つの理由について説明します。

長く学校に勤めていて英語の先生を羨ましく思ってきました。膨大な単語、熟語—英語学習こそ暗記学習なのに、それでも暗記と非難されることはありません。これっておかしい不是吗。もちろん「読み書きできるようになる」「話せるようになる」ために必要なステップと認識されているからでしょう。

## 暗記の先にあるもの

授業中に英語の先生がALT(外国語指導助手)と流暢に話しをしている姿を見れば、皆さんはきっと「私もあんなふうになりたい」と思うでしょう。世界史教育はそういうものを見える形で示すことができなかったのも、どれほど理屈を立てたところで「世界史は暗記科目」と言われてしまうのです。

そこで<sup>ぼんゆう</sup>奮<sup>ふる</sup>勇を奮うと決心しました。「この程度か」と思われたら万事休す、のリスクの大きい試みですが、誇れることを何も持たない代わりに失うものもない地方の一教員です。暗記したものを使って考える魅力—暗記の先にあるものを示そうと思いました。

「過去に起こったことを記憶する」ことが「こんなふうにいろいろなことを考えることに<sup>つな</sup>繋げていけるなんて面白い」。これまでの世界史学習に欠けていたのはこのワクワク感だと思います。その「こんなふうに」の見本を示すのが大人の仕事、と気負ってはじめてのがこのエッセー『画蛇添足』です。

教師は生徒に「もっと考えろ」と何も考えずに言います。言われた方は、どういう風に考えればよいか、分からず戸惑います。「考える」は言われてできるほど簡単ではありません。見本を見せなくてはいけない。そのような気負いではじめました。

英語の先生が英語を使って会話するように、歴史の先生が歴史を使って会話している様子を示そうとしました。会話、は妙な表現ですね。物事をこのように自問自答しながら考えている、ということでしょうか。これを示すことで伝えたいのはその楽しさです。

人生経験を重ねるごとに若い時には気付かなかった視点を手に入れ、物事をさらに様々な角度から考えることができるようになります。加齢が人間の発達であることも皆さんに伝えられればと思いました。

## 普通の教師、よい教師、すぐれた教師

教育の世界で高く評価されるのが古代ギリシアの哲学者ソクラテスです。彼は「自分は何も分かっていない」という自覚(「無知の知」)の後、青年に対して、問答法を通じて「無知の知」を悟らせる活動に生涯を捧げたとされます。人を本当の学びへと駆り立てるのは

「自分は何も知っていない」と知ること。そのような気持ちからだと思えます。

教員の世界で「普通の教師は教える (teach)、よい教師は示す (demonstrate)、優れた教師はインスパイア (触発) する (inspire)」とよく言われます。ソクラテスを念頭においた表現です。ソクラテス自身が何かにしびれているから、彼に触れるものもまたしびれる (インスパイアされる)、と弟子のプラトンは師を電気うなぎにたとえています。

本書で本文が teach に、PROPOS と『画蛇添足』が demonstrate にあたります。しかし私にできることはここまでと思うのです。

## 現代のソフィスト

高く評価されるソクラテスに対して低い評価なのが、彼が批判したソフィスト—お金をもらって知識を売る職業教師たち、です。私の仕事はこちらに連なります。膨大な知識を見通しよく整理して、分かりやすく提示する。分かりやすく加工するとは単純化です。「無知の知の自覚」を促すこととは逆のベクトルを持つ働きかけを皆さんのような将来のある若い世代にしてきました。

しかし、ソクラテスのいう「自分は本当は知っていない」という自覚は、「自分は知っている」と思っている者にしか訪れないはずで、す。いまの皆さんは、世界史に関しては、<sup>くつがえ</sup>覆すべき「先入観」「偏見」すら持っていない、のが現実です。だとすれば皆さんが「無知の知」に気づくための足場—この出発点を築く仕事もまた大切です。

大学新入生向けの文章に、大学の歴史学の先生が「高校で学んだことは歴史でない」と書かれているのをよく目にします。学習と学問の違いの強調なのかもしれませんが、一所懸命に教えてきたことが「高校教科書の知」として切り捨てられることに心穏やかではおれません。複雑なことを初学者用に単純化して教える—確かに真理を追求する歴史学者とは違っていかかわしい仕事です。ただそのいかかわしさを自覚しています。そして世の中を下支えしているのはこうした仕事だと矜持を持っています。単純化した歴史の知識を教えている自覚がありますから、「かなり単純化しているので額面通りに受け取らないでください」「くれぐれも取り扱いに注意してください」

いね」という言葉を添えた知識の伝え方になります。

先に、本書の本文の固有名詞の一つひとつが奥行きをもっていて、固有名詞はその入り口(アイコン)だとしました。興味を持った所から入って、それぞれ違う所から出ていってください、と誘いました。

私はソクラテスに憧れて教員になりました。しかし、しだいに知識を教えること、teacherの奥深さに魅入られるようになりました。いつしか、これが自分の天職、私は現代のソフィストでも構わない、と受け入れられるようになりました。私自身、入った所とは異なる所にでてきたわけです。そのことで、自分を縛ってきたソクラテスという存在から自由になることもできました。

### 蜜箱のようなノート

『随想録(エッセイ)』で知られるミシェル・ド・モンテーニュは自分自身の存在を「借物」、その作品を「盗用」とした上で、「ミツバチは、さまざまな花から蜜をあつめて、自分の蜜をつくる」と記しています。モンテーニュがこのように書くのは彼がボルドーの人だからかもしれません。ワインの王様ボルドーは単一のブドウ種からではなく複数種のブレンドから作られるのです。

本書の側注 propos、エッセイをモデルにしたコラム『画蛇添足』はおびたしい参照と引用からなるテキストです。考えるためには何よりも知識が必要と考える私が、あちこちを飛びまわって採蜜してきたものです。

2次資料の切り貼りによる考察で、オリジナリティがないと感じられるかもしれませんが。コラムはブリコラージュ(器用仕事)です。いろいろなところから、さまざまなものを切り取ってきて、それを隣り合わせに並べてみて、そこに私が見いだした新たな関連性を書いています。既存の物事にどのように切り取り線を入れて切り取り、どう並べて異なるものを継いでいくか。

これから社会にでていく皆さんに、あの花の蜜とこの花の蜜をブレンドして作ったこの蜜がきっとよいヒントになる。そういう思いで書き綴ってきました。本書の性質上、いちいち出典を明記していません。モンテーニュが書くように「盗用」です。

### 集める、分ける、分かる—そして散じる

先に、知識を積み重ねることが考えること、としました。私はこれまで「集める、分ける、分かる」を「考える」方法として推奨してきました。様々なものを集めて、集めた知識を整理する。ああでもないこうでもないで「分ける」、いやこの分け方はよくないかなと分け直す、そういう過程で「分かる」とは言い切りません、でも何かがおぼろげながら「分かってくる」。そういう過程を持つことが「考える」ではないかと思います。

小さな個性的な本屋をのぞいて、この本の横にこの本を並べるのか、といちいち感心しながら棚づくりを見るのが楽しみです。何かひらめきが落ちてこないかと自宅でも時々本を並び変えますが素人仕事では塵<sup>ちり</sup>しか落ちてきません。

ところでお金と知識は流通しなければ役割を果たしません。日本の資本主義の基礎を作った渋沢栄一は「集めて、散じる」が経済の要諦<sup>ようてい</sup>だとしています。「散じる」試みが本書です。

### 問いを仕込んで社会にでる

本書は、教科書から学問への架橋も欲張っています。「学問」という言葉は「学ぶ」(真似る)と「問う」からなっています。

高校時代は基本的には「学ぶ(まねる)」時期だとしました。同時に、問うことを学ぶ準備期、できるだけ多くの問いを自分に仕込む時期だとも思います。できるだけ多くの問いを仕込んで社会にでてほしいと思います。

問いというすぐに答えを問題にしがちです。特にいまは「正解のない問題にどう取り組むか」と煽られる時代です。その通りですが中等教育で培う能力だとは思えません。性急に答えを求める必要はありません。本書は「答えのない問題を解く」能力を養おうとするものではなく、皆さんが問いを仕込むお手伝いをする書物です。

「問い方を学ぶ」ことが学問のはじまりにあり、「入った所」とは「違う所に出ていく」のが人間の成長だと思います。考えが変わっていく人を、「考え方が一貫していない」「考えがズレる」と批判する人がいます。風見鶏<sup>かざみどり</sup>のように風向き(権力)になびく人は感心しま



せんが、学ぶことで考え方は変わり、人は変わるものです。考えるチカラも筋肉と同じで学び(鍛え)続けないとすぐに劣化します。

高校時代は人生の宝探しの時期です。

本書を手にとられた皆さんの多くは大学進学を視野においているでしょう。大学で学ぶ人文科学、社会科学、自然科学への入り口になるように、本書には学問を選ぶ際のガイダンス機能も持たせています。

すべての学問はつまるところ人間理解のための営み一人間学としての要素を持ちます。人間に全体として迫ることは難しいので専門を通してアクセスしていくわけです。

本書には2つの主題があります。第1主題は「人間とは何か(p.13で説明します)」、第2主題は「ヒストリーリテラシー」。形を変えてこの2つの主題が絡み合っていてくるソナタ形式のような構成になっています。

### 常套句を疑うことが「考える」こと

歴史教育に投げかけられる批判は定番化しています。ここは少し感情がはいりますが、この批判を聞くたびに「またか」と辟易<sup>へきえき</sup>します。「高校世界史は暗記科目」という批判です。そのように批判する人たちは異口同音に「思考力」の育成を持ち出します。同じ批判に、同じ対案が持ち出されます。先ほどの「正解のない問題にどう取り組むか」も同じです。

本当に自分の頭で考えているのだろうか、それは本当に自分で考えた意見なのだろうか、と感じるのです。

「世界史は暗記科目」—こういう常套句<sup>じょうとうく</sup>(クリシェ)に出会った時こそ、まず立ち止まって、一拍おいて「本当だろうか」と自分の頭で疑ってみる—それが「考える」ということではないかと思うのです。

### 歴史は役に立つのか

私は高校時代、数学が好きでもっとも時間をかけました。2次試験も歴史との選択で数学の方を選択したのですが、文系学部に進学した以後、数学は使いませんでした。費やしたあの膨大な時間は何だったのか。教員になってからは、数学の先生を見つけては「数学の勉強が役に立つのか」と憎まれ口を叩いていました。

数学は基礎科学ですから「役に立つ/立た

ない」物差しで評価するものではありません。それでも、数学の知見にも立脚することで自然科学が発展して現代文明を作りあげました。私はその恩恵をたっぷりと受けています。言うまでもなく、「役に立たなかった」のは「自分の人生で役立たなかった」だけのことです。問題は、数学を役立たせることができない人生を送ってきた自分にあります。そのことに気づいていませんでした。

書きにくいのですが、「世界史は暗記科目」と批判される人も同じで、それはその人にとって暗記科目でしかなかった、ということではないでしょうか。皆さんには、常套句に疑いを向ける姿勢を持ってほしいと思います。

異口同音に何かが語られる時、社会、人々にそう語らせる無意識の枠組み「構造」が存在しています。この構造を探すこともまた「考える」ことです。

### 未知を既知に、既知を未知にする

新しいことを知る魅力があります。その新しさには二種類あります。

一つは知らないことを知ること。未知を既知にすること、自分の世界が広がる喜びです。

私たちは知らないことに対して冷淡で不寛容になりがちです。知りもしないのに「つまらない」と決めつけて攻撃的になります。知らなかった新しいことを知ることには、自分の偏狭さから自由になれる喜びがあります。現実の生活でも、他人(他国)の欠点ばかりが眼について反感を持つと生きづらくなります。欠点は欠点として他者に共感できる人は魅力がありますよね。どこまで自分と隔たったものに共感できる人になれるのか。挑みがいのあることだと感じます。

二つ目は、既知の中に未知—新しさを見つける喜びです。知っていたと思っていたことが実は知っていなかった、という気づき。世界史を学ぶ魅力の過半はこの驚きにあります。本書を読み進めていく中で実感してもらえようとしています。ただ、こちらは既知があつての未知の発見です。既知が前提条件です。多くの人にとっては将来、既知の中に未知を知る喜びを味わうための、その土台をつくる辛抱の時間になるかもしれません。人生には根を下に伸ばす冬の日々も必要です。

## 過去・現在・未来、歴史 — 4つの配置

「後ろ向きに未来に入っていく」という言葉を紹介しました。眼前に見えているのが過去というイメージの意外性から人口に膾炙<sup>じんこう かいしや</sup>してきたと思われがちですが、私たちは過ぎた日のことを先日<sup>せんじつ</sup>とします。昔はこの感覚だったのでしょうか。ただ、現代の私たちにとっては「後ろ向きに船を漕ぐ」より、「バックミラーをのぞきながら前進するしかない」(マクルーハン)の方がしっくりとくるはずです。

バックミラーで背後を確認しながら、前方にある未来に向かって車を進ませていく。このたとえば、過去はバックミラーの中に映っていることになります。高校世界史教科書も過去を映すミラーの一つです。

「前方だけでなくバックミラーもしっかり見てください」と言われれば、そこに何が写っているかを確認しようとするでしょう。

そのように言われた時に「バックミラー」そのもの—その形、そこにはめ込まれている鏡の形状をまじまじと見つめる人はいないはずです。それはこれまで「月を指す指を見る愚者」—指を見て月を見ない愚者の振る舞いとされてきたことです。

ところが、まっすぐに「月を指す指」とは違い、「過去を映すミラー」は平面鏡ではなく、かなり歪んだ凸面鏡<sup>とつめんきやう</sup>です。あるものを拡大して、あるものは歪める。あるものは映さないが、あるものを過剰にフレームアップする。

また鏡に差し込む光を眩しく反射させて、鏡を見ようとする者に正視を許しません。鏡に差し込み、私たちが眩ます光<sup>くら</sup>とは、現在であり未来です。過去を映す単なる道具と思いがちな鏡—実はなかなかやっかいです。

鏡の中で、過去、現在、未来、そして歴史—この4者がどのような関係を取り結んでいるか、それを考えることが本書の主題です。

## 「いま、ここ、わたし」を俯瞰する場所

最近の車はバックミラーの下に、モニターが置かれ、そこに360度画像が映るようになってきました。車の周囲に付けたカメラの映像を統合して、上空から自分の車を俯瞰する映像を作るのだそうです。驚くべき技術の進歩です。

「上空に自分の視点」をおいて、そこから自分と自分の立ち位置をとらえる。こういう認識をメタ認識といいます。メタとは「超越する」という意味です。人を見下すのは「上から目線」ですが、そうではなくて「自分自身を俯瞰的に見下す」のです。

私たちがこういう視点を持つことの大切さが長く指摘されてきましたが、自動車に先に実装されてしまいました。

いまの時代は、「背中から未来に入っていく」よりも、過去をバックミラーで確認しつつ、さらにはこの上空からの360度俯瞰映像で自分の周囲の状況にも目配りしながら前進していくイメージがぴったりくるかもしれません(実際の、自動車の俯瞰映像は前進でなく後進—もっぱら車庫入れに際して使用用途です)。

この序章の冒頭で、視野を広げて、「くるわ」になっている「いま、ここ、わたし」から踏み出そう、としました。

「いま、ここ、わたし」の視座から世界を見ている限り、自己中心的な世界しか見ることはできません。

「いま、ここ、わたし」を俯瞰することができる場所から、「いま、ここ、わたし」を相対化することができて、はじめてその「くるわ」から出ていくことができます。「いま、ここ、わたし」を自分の脳内のモニターに映しだすことができ、はじめて自由になるための視座を得たことになります。

本書は、皆さんと一緒にそのような見晴らしのよい場所を探す冒険です。はたして世界を一望できる、自分をメタ認識できる場所があるのかは分かりません。ガイド役をかってでた私もそれがどこにあるのかを知りません。

世界を知ること—そして世界の中に「いま、ここ、わたし」を置くことができる視点を見つけることが自分を相対化する、つまり自分を自由にするにつながります。

ここでいう世界は時空間の広がりを持つ世界です。特に時間の幅の中で自分の立ち位置を知るためには、歴史の知識を正確に扱わなければ、自由になるどころか歴史に囚<sup>とら</sup>われて、かえって不自由になってしまいます。

## History Literacy

脚注『PROPOS』、コラム『画蛇添足』、『わんクリック』で雑多な話題をとりあげていま

す。雑多に見えますが書いていることは「人間とは何か」、「ヒストリーリテラシー」の2つの主題の変奏です。その中でヒストリーリテラシーに関することを、ページ毎に1カ所だけマーク「(※)」を付けて、最下段の『History Literacy』欄に一行にまとめて再提示しました。

これは「歴史の法則」のようなものではありません。歴史は繰り返しません、同じような展開があるので、それを「歴史の法則」として一般化して理解することは思考の節約になると思います。ただそれをまとめるのは私では手に負えないので本書の守備範囲からはずしています。

繰り返しになりますが、本書がヒストリーリテラシーとして指摘するのは歴史の知識を学ぶに際して気をつけたい基本所作です。過去を歴史にする時、その歴史を過去に戻す時に、「このような誤解（認識の歪み）が生じている可能性があるから、こういう点に気をつけて歴史と向き合ったほうがよい」という歴史と向き合う基本所作の指摘です。

世界を見るためには「いま、ここ、わたし」という視点から見しかありません。視点のない景色はありません。しかしそれを絶対化してはいけません。大切なことは「いま、ここ、わたし」の立ち位置を知ることによってそれを相対化すること—自分の初期設定がどうなっているかを知ることです。時間的な広がりのある世界でそれを知るためには、歴史との付き合い方が大切になります。その歴史と向き合う基本作法を身に付けることを「ヒストリーリテラシーを高める」と表現しています。

ところで皆さんは当然、私がそれを身に付けていると思われるでしょうが、私が持っているのはそういうものが必要だという問題意識で、その具体的内容はまだ試行錯誤段階です。正直なところ、中にはしっくりこないもの、「歴史法則」もどきも混じっています。

皆さんを見晴らしのよいところに連れて行きたい、しかし私自身もそれがどこかを知らず、模索している最中です。本書はそれを一緒に探していきませんか、という誘いです。

#### あけぼの 春は 曙

本世界史授業プリントは、私が最後に世界史を担当した生徒（兵庫県立姫路南高70回生、世界

史選択者48名、2019 - 2020年度）のために書き下ろしたものを下敷きに大幅に加筆したものです。

これまでの職業人生をまとめるつもりで、先史時代から現代史までを通史で授業しました。私が次世代に伝えたいと考えていることを「世界史」として2年間、懸命に書き下ろしました。実際のプリントは本書に掲載したものとは異なる悪名高い「穴あき」プリントでした。授業には穴を開けるわけにはいきません。未明に起きて作業することがしばしばで、いつも授業の直前に出来上がりました。完成させることができたのは心待ちにしてくれた生徒たちのおかげです。

最後の授業の後で、就職が決まっていたある生徒が「自分が学校で学ぶ最後の授業が先生の授業だったのでとても嬉しかったです」と職員室に伝えに来てくれました。この言葉は私の財産です。

高大連携の発想から高校世界史教育が改革されました。高校生の大学進学率は50%です。半数の高校生だけを念頭にのいた改革でいいのかと考えさせられます。

別の生徒は、次のようなメモを提出物に挟んでくれました。

「今までのプリントでの授業ありがとうございました。プリント、授業がとてもおもしろくて、深くて、あのような先生の授業を受けることができてうれしくて幸せです。プリントお疲れさまです。これからは先生が教えてくださったことを自分のものにして、自分の目でしっかりと世界を見ることができるようがんばります。本当にわくわくする授業をありがとうございました。」

学ぶことが楽しい段階になるまでに、それなりの時間がかかるのはどのような習い事でも同じです。既知の中に未知を知る喜びを味わうための、その土台をつくる辛抱の時間、になるかも知れないと書きました。

知っているからこそ驚けることがあります。誰もが「春は桜」と思いこんでいるから、「春は曙」（清少納言）に目を見開かされるのです。まずは「春は桜」という陳腐な知識—驚くための土台を作りましょう。土台作りを暗記として否定するのはやめましょう。

長い序章になってしまいました。いよいよ本編の開幕です。お楽しみください。



## 第1章 ヒトから人へ

## 1 人間とは何か —「私は人間を探している」(ディオゲネス)

世界史を学ぶ、とは「人間とは何か」を探ることでもある。

次の二つの課題意識を持って、本書を読み進めてほしい。ここでまず自分なりの仮説を考え、最後に通読した時に、その仮説を再検討してほしい。

## 課題1 「人間」の定義とは何だろう。 \*1 \*2 \*3

「人間とは( )する動物である」

またこのように考えた理由を記しておこう。

## 課題2 人間もほかの動物と同じように動物園に展示されたとする。そこに掲げる説明文を下の例文を参考に200字程度で作成せよ。

常滑(とこなめ、愛知県)のあるギャラリーで、陶芸家奥直子の動物立像の焼き物が展示されていた。そのアイデアと才能にしばれた。その動物の立像—中身は空洞だが、表面を虫食い状態にすることで内部の空洞が露わになるように造形してある(外部と内部の境が曖昧になっている)。これをアトリエの窓際に立たせて「展示」している。外から見れば展示であるが、彼ら(動物の立像)の側から見れば、ガラス越しに道を歩く奇妙な動物「人間」を見ている構図。人間の動態展示になっている。その人間の生態を見て大騒ぎしているかのように造形されている。さながら動物園の檻の前で、子どもたちが、中の動物の奇妙な動きに大騒ぎして、親を振り返って「あれを見て」と動物を指さして教えているような雰囲気。動物と人間の立ち位置が逆になっている。

そして道行く人間を解説するように壁に「人間」と題した陶芸家奥直子の解説を貼っている(以下が上記課題の例文)。

「直立二足歩行する。好奇心旺盛な個体が多く、彼らが手にしている四角い板は『スマートフォン』といって、主に通信を行う手段とされる。他に風景を写し取る行動も近年多く見られ、理由は不明だが彼らはしばしばそれを仲間と共有する傾向にあるとされている。極めて承認欲求が強く、複雑怪奇な生き物である」。

## PROPOS \*1

「人間は社会的動物である」(アリストテレス)、「考える<sup>ラティ</sup>草である」(パスカル)、「ホモ・サピエンス(知恵ある者)である」(パスカル)、「ホモ・エコノミクス(経済人)である」(マルクス)、「ホモ・ファールベル(工作人)である」「笑う動物である」(ベルクソン)、「ホモ・ルーデンス(遊ぶ人)である」(ホイジンガ)、「取引する動物である」(アダム・スミス)、「象徴(シンボル)を操る動物である」(カッシーラー)、「欠陥動物(だから欠陥を補っていく動物)である」(ゲーレン)。「他の生き物には絶対に無くて人間だけにあるもの。それはね、ひめごと、というものよ。」(太宰治『斜陽』)。昔から人びとは「人間とは何か」の考察をめぐらせてきた。「人間とは何か」について考えずにいられないのが人間であるかのように。

## PROPOS \*2

日常の観察から始めよう。「犬はドアを開けるけど閉めないなあ、人間は閉めるけど後方を確認して「開けたドアを次の人のために押さえて待つ人は少ないなあ」—そういう観察から考えることが始まる。

## PROPOS \*3

人間に対する定義が、現実社会で重要な意味を持つ場合がある。人間を定義すれば、その定義から外れるものを「人間でない」とはじいてしまうことになる。例えば「人間は笑う動物である」と人間を定義すれば、「笑わないもの」は人間でない、となってしまう。逆に、そのように「人間である」ことからはじかれることを望む場合もある。さてここで応用問題—「これまで世界で最も多く描かれてきた肖像画のモデルは誰か」。ヒント—その肖像画には一枚としてモデルの笑った姿は描かれていない。かつてはそのモデルの笑った肖像画も描かれたらしいが、「人間は笑う動物である」という人間の定義が支配的になってからは微笑んだ絵は消去された。またそのモデルの叙述からも、笑ったとされる箇所は一切が削除された(答えはp.52「わんクリック」)。

## 画蛇添足

▼「人間とは何か(人間とはどういう動物なのか)——これまで様々な定義が試みられてきた。いまこの問いは、外観も動作も人間そっくりのアンドロイドロボットを制作する研究者がよく口にする。アンドロイドを作るには人間を分ける必要がある。▼危険な問いでもある。その条件を満たさないものを「人間でない」と排除し、差別を引き起こしかねない問いである。またこの問いはこれまで「人間とは何々する動物」と定型的な回答を引き出してきた。問うことでかえって思考を狭めてきた問いでもある。▼問う方が人間を他の動物から分ける指標を求めている。人間は動物である。人間も他の動物も、すべての動物が進化の産物である。そのことを失念した時に、私たちの思考は人間中心主義に陥ってしまう。私たちの90%はチンパンジー、10%はミツバチ(ジョナサン・ハイト)との突き放した指摘もある。▼そもそも定義できないことを試みていると懷疑する向きもある。「すべての定義が失敗するほど人間は幅広く、多岐多様である(シェラー)し、「人間一般を知ることとは、ひとりひとりの人間を知ることよりやさしい」(ラ・ロシュフコー)からである。「人間とは何か」という問いは、人間一般の存在を前提とする。人間一般は存在せず、存在するのは個別の人間だけ、という議論(実在論と名目論の対立とその変奏も繰り返された。▼「答えはない、なぜなら問題が存在しないからだ」(デュシャン)「疑似問題との結論になるかもしれない。「何か」という本質を求めること自体が特定の文化の影響かもしれない。それでもこの問いに向き合っていこう。高校世界史の親学問である歴史学をはじめ人文科学は「人間とは何か」の関心の上に成り立っている。

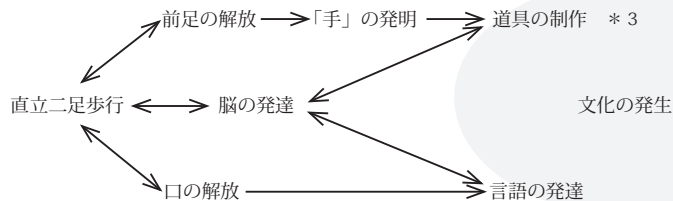
**わんクリック** 本欄では本文の深い理解につながる書籍、映画、音楽、芸術作品、キーワードなどを紹介する。この「わん」は子犬の直観。「ここ掘れ」の「わん」で、クリックしてもどこにもリンクしていない。価値のある情報はひと手間かけて取りにいかないと得られない。詳細情報はネット上で簡単に入手できる時代。本欄では検索できるキーワードだけの紹介にとどめた。本の紹介の場合は読みやすさを重視したが専門書、高価なものも混じる。学生の間は公共図書館を活用してほしい。社会人になったら購入して出版文化を支えてほしい。子犬の無駄吠えとならないように、ぜひひと手間をかけてほしい。

**History Literacy** 「ヒストリーリテラシー」—歴史は過去と重ならない、そのズレを意識して歴史とかわるチカラ。

## 別の道を歩みはじめたヒト

## ①どこでヒトは共通祖先と別の道を歩みはじめたのか

- ・人間(ヒト、ホモ・サピエンス・サピエンス)の定義 \* 2
- ・人間の古典的定義(ダーウィン)



## ②これまで存在したヒト — 化石人類と現生人類に大別

- 古生人類(化石人類) — 化石としてのみ存在するヒト  
初期猿人、猿人、原人、旧人
- 原生人類 — 生き残った唯一のヒト  
新人(ヒト、ホモ・サピエンス・サピエンス)

## 最古のヒト — 石を道具に変えた猿人 (※)

- ・猿人(初期猿人、猿人)段階 \* 4
- ・脳容積 500cc
- ・最古の人類 — 議論のすえ「人間」と認定  
初期猿人(サヘラントロプス・チャデンシス)は 700 万年前の地層から出土
- ・アウストラロピテクスの発見  
約 400 万年前の地層から出土  
オルドヴァイ渓谷(タンザニア)でリーキー夫妻が発見(1959) \* 5  
↳ プレートテクトニクス理論の「広がる境界」(アフリカ大地溝帯)は化石が発見しやすい  
礫石器と共に出土、論争決着  
↳ 打ち欠き方の人為性や、使用痕の有無から「道具」と専門家が判断
- ・打製石器の使用 — 旧石器時代のはじまり  
握斧(ハンドアックス)など形を整えた石器 — 100 万以上使われた道具  
↳ 握りやすく左右非対称、人類最初のデザイン

## PROPOS \* 1

evolution には「進化」の訳語があてられているが、生物学の進化とは変化、展開といった意味であり、方向性を含んでいない。「進化」は「変化」と読みかえたい。ヒトを含めすべての生物は変化し続けている。

## PROPOS \* 2

尻尾があるサル、ない類人猿—オランウータン、ゴリラ、チンパンジー、ボノボ。7 百万年前にヒトはいまの類人猿と祖先を共有していた(ヒトは類人猿から進化したのではない)。ヒトも類人猿も変化し続けている。旭山動物園(旭川)の類人猿の行動展示、テナガザルの樹上生活の見事さは見飽きない。なぜ私たちの祖先は樹上生活を断念し、陸に降りたのか。動物園で、類人猿をそれを観察するヒトも視野におさめながら観察して考えてみよう。なお、カタカナ表記「ヒト」は生物としての側面を強調する用法。

## PROPOS \* 3

「人間は欠陥動物」(ゲーレン)人間は道具を発明、改良して身体機能を拡張し、自然に働きかけ、食料入手の安定化をはかり生活を豊かにした。前足が「手」に変化。手持ち無沙汰からか、辺りの石を投げたり(石器の誕生)、土を捏ねたり、火遊び(土器の誕生—土と火の出会い)をしたりした。

## PROPOS \* 4

歴史教科書は様々な「カテゴリー」を使って過去を整理する。これは私たちが理解のために作ったもので、私たちの頭の中にある枠組み。脳の容積で人類の発達段階をカテゴリー化。カテゴリーは全体の平均値での分類。カテゴリー間格差(集団間差)よりカテゴリー内格差(個体間差)の方が大きい。そう考える脳は個体差の方が大きい。

## PROPOS \* 5

オルドヴァイ渓谷は「人類揺籃の地」というより、発見しやすい場所。日本は酸性土壌で石以外は溶ける(沖縄は例外で石灰岩質)。何十万年前の人骨は出土しにくい。

## 画蛇添足

▼「人間は考える葦」(パスカル)  
人間は生き延びるために甲羅、牙を捨て、脳を発達させた。直立歩行で頭が座ったので物理的に脳の発達が可能となった。脳は消費エネルギーが大きい。その運搬のために大量の血液が必要になり心臓に負荷がかかる。エネルギーを割けない消化器は退化。食べられなくなった植物は「雑草」と括って諦めた。全植物の10分の1も食べられない。▼脳の発達エネルギー消費の少ない直立二足歩行と相性がよく、ヒトは長距離移動する動物となった。そのエネルギーを脂肪分として蓄える能力を得た。その結果、少々走ってもエネルギーを消費しない(痩せない)身体となった。ダイエツとするならエネルギー消費の大きい脳を使う(勉強)の方がよい。▼頭蓋骨の大型化と二足歩行による骨盤の狭小化。胎児が母親の骨盤を通過するのが危険となった。そこで母親は未熟な段階で胎児を出産。それが人間に幼児期や教育による可塑性、親子に絆を与えた。▼他にサバンナに降りて二足歩行する動物はいない。いかに不利な選択かを物語る。豊かな森から追放されて逃げ場のないサバンナで生きることになったヒト。短距離が苦手だから狙われたら逃げきれない。熊に出会えば死んだふりしか手だてはない。いまでもその食物連鎖の頂点捕食者だが、まだ野生動物であつた時代のヒトは、長い間、エサにされないように逃げ回っていた。▼二足歩行の利点は見通しがきくこと、捕食者に自分を大きく見せてたじろがせることぐらい。死肉のおこぼれ、骨髄液に喰らいついた死肉食い。ヒト(科)は20種以上を数えたが奇跡的に生き延びた唯一の種「私たち」を残して絶滅。自ら招いた環境の激変を前に私たちも絶滅するのか。

わんクリック 変化の緩慢な時代に個体は次世代への情報伝達を遺伝子で行う。ただ人間の世代交代を 25 年(諸説あり)とすれば変異のチャンスは 1 世紀で 4 回のみ。環境変化が急になると、脳を発達させて伝達(教育)してきた。とはいえ圧倒的に重要な役割を担ってきたのは遺伝子の変異(コピーミス)。変異により多様性が作られたことで人間は環境の変化を生き残れた。意図するものでないが「間違っチカラ」が生き残るためには必要。その点、いま教室での歴史の知識の伝達はほとんど「伝言ゲーム」状態。歴史教師はこれで頭を悩ませるが、これで歴史の知識の属人性も希釈されてきたのかもしれない。

History Literacy 「最古」は「いまのところ最古」と読む—また最古の強調は歴史叙述に内在する価値観のあらわれ。

## 世界中に広がるヒト — 火を入手した原人

## ①原人段階 (約 200 万年前 ~ 5 万年前) \* 1

- ・脳容積 1000cc
- ・アフリカを出て各地へ拡大 (「出アフリカ」) \* 2

↳ 東西方向への拡大 (移動ではない) は容易、気候が異なる南北方向の拡大は冒険 (特に南から北方)

→全陸地を居住地 (エクメーネ) とする動物へ

↳ 新大陸に類人猿は到達せず (いまも小型のサルのみ生息)

## ②世界各地から出土する原人

- ・主として植民地支配を受けた地域から発見

↳ 考古遺物は植民地支配 (地下資源の探索) の副産物

- ・ジャワ原人 (約 160 ~ 10 万年前)

ジャワ島のトリニールでデュボア (オランダ) 発見 (1891)

- ・北京原人 (約 60 万年前)

↳ 復元された頭蓋骨が日中戦争中に行方不明、発見者に懸賞金あり

地質学者アンダーソン (スウェーデン) が発見 (1929)

洞穴に炉の跡

↳ 低温多湿で住居に不適だが身を護れる (食事時と睡眠時が不用心になり捕食されやすい)

→火の使用の可能性、言語の使用の可能性 \* 3 \* 4

↳ 自然発火との区別が難しい ↳ 直接証拠が残りにくい

## 抽象的概念を手に入れたヒト — 死を知り、死を恐れるようになった旧人

## ①旧人段階 (約 50 万年 ~ 4 万年前)

- ・脳容積は 1500cc

↳ 現生人類の平均と変わらないかむしろ大きい

- ・剥片石器など用途別の精巧な打製石器使用

原石から剥片石器を作る石刀技術 (ルヴァロフ技法) (最大で 70 種類ほど)

## ②ネアンデルタール人 — 私たちの最後の隣人

- ・約 20 万年前のヨーロッパ各地の地層から出土

- ・死者の埋葬など精神文化の発達 — 「こころ」の誕生 (「こころのビッグバン」)

↳ 花を手向けた痕跡 (花粉が残存)、壊されて (食べられて) いない骨の出土からの類推

「死」という抽象的概念の誕生

## PROPOS \* 1

人類の起源を求めて考古学者は土を掘る。しかし人口がわずかの猿人、その化石化した骨が見つかる確率は低い。偶然発見できても頭蓋骨や骨盤の一部。推測復元した脳容積から能力を、骨盤構造から直立二足歩行の可否を、石器と一緒に出土するかで人骨かどうかを推測。原人が発見しやすい洞穴に住みはじめ、旧人は痕跡が残る埋葬を始めたので猿人より多く出土する。

## PROPOS \* 2

全陸地の 9 割が人間の居住地。これほど広く分布する個体数の多い (2022, 80 億) 動物は存在しない。環境への負荷も大きく存在そのものが生物多様性の脅威。ヒトが大量繁殖する時代を人新世と呼ぶべきとする地質学上の議論が最近注目されている。

## PROPOS \* 3

「調理で人類は進化した」 (R. ガンダム)。人間は料理する動物。火の使用は食物のレパートリーを増やした。加熱で消化しやすく、生食より多くのエネルギーを摂取できる。加熱による毒抜き効果は多くの植物を食物に変えた。動けない植物は捕食されないように毒を持つから生食は危険。水にさらすか過熱で弱毒化。とはいえ毒は薬、薬は毒でもある。多くの生薬は植物起源。動物にとり怖いだけの火。人間は火遊びも含め、火の始末、火のつきあい方を知った。その火が家庭から消えつつある。

## PROPOS \* 4

餌を多様にできず棲息域を広げられなかった動物は多い。人間は雑食。何でも食べないと生きられない環境に置かれたからか、それとも雑食だから広域に分布できたのか。類人猿は肉食しないが人間は食べる。火の使用が肉食を可能にしたのか。逆に昆虫を食べなくなった。地球で最も豊富な生物は昆虫。いまコオロギ食をめぐる議論がある。育てる飼料も水も少量。高たんぱくで低糖質だが…。機内食で「肉、魚、それとも昆虫？」と尋ねられる日が来るのか。

## 画蛇添足

▼ 握斧は「できあがりの形を思い描き、どうしたらその形になるのかを予測」できる高度な抽象能力を必要とするとの指摘がある。松木武彦『進化考古学の冒険』。ハリも『ホモサピエンス全史』でヒトが今日の繁栄を築けたことを虚構を思い描く力を得たこと (認知革命) に求めた。「できあがりの形」もいまここにはない虚構。▼ このしずく型石器に「デザイン」を見ない見解もある (インゴルド『メイキング』)。握斧は百万年以上、三大陸で制作されたのに形状に違いがない。ハンマー代わりに使えば周囲が剥がれて同じ形になるとする。形状にデザインを見る／見ないどちらが適当か。▼ 歴史の解釈はその人がどのような書物に出会ってきたかの偶然に左右される。筆者も優れた書物に出会う度に教える内容を修正してきた。歴史の知識は属人的で誰が教えても同じにならない。デザインナーの原研哉は石という加工しやすい媒質を手にした偶然が人間の創造力を鍛えた、とする (『日本のデザイン』)。ここにも偶然が宿る。筆者の歴史の解釈にも偶然性が宿ることを断っておきたい。▼ 「人生を変えた本」—— 偶々手にした本に人生を左右されるのが青年期の危うさ。「わずかなばかりの学問はかえって危険」 (アレキサンダー・ポープ)。無人島に一冊だけ持つていくならどの本がよいのか、の定番の問いがある。筆者なら、一冊だけなら何も持っていないほうがいい、と回答する。様々なものに接することで自らの偶有性を減じていくのが大人になること (※)。▼ 多種多様な書物をたくさん、自分の考えの正しさを確認するためではなく、それを揺さぶり、頭を柔軟にするために読む。偶有性で織りこまれている歴史書を読むことは思考のストレッチになる。

わんクリック 体毛を失うことが進化と思えない。やはり変化と呼ぶべきだろう。遺伝子の変異という偶然で体毛を失い、衣服を発明する必要性が生じ、その結果として寒冷地にも住めるようになった (島泰三『はだかの起源』)。1 月の平均気温が - 50℃を下回るオイミヤコン (ロシア) にも人間は定住。私たちの命は偶然の連なりによる結果 — 「有り難い」もの。また体毛を失った私たちは皮膚を通じて世界と接するようになり、感覚器としての皮膚を発達させてきた。人間の歴史において偶然がかなり重要な役割を果たしている、といった客観的証拠はないが皮膚感覚で実感できることも大切にしたい。

History Literacy 歴史の知は偶有的 (対義語は本質) — 多くの歴史の知と接しなければ過去を見る目は深まらない。



私たちの登場 — 唯一生き残った新人

①新人段階 (約 20 万年前～現在)

└ 現在の私たち全員が元アフリカ人

- ・約 20 万年前にアフリカで出現、脳容積 1500cc
  - └ 約 8000 回世代交代 (1 世代 25 年計算) └ 私たちの脳容量は 20 万年間変化せず
- ・6～7 万年前にアフリカを出て世界に拡散、現在にいたる
  - └ 当初はネアンデルタール人と共存

- ・剥片石器 (石刃石器) の精巧化 — 「文化のビッグバン」 \* 1
- ・骨角器の使用
  - 道具の材料が骨や角に広がる
    - └ 石器ではできない細かい加工が可能

手持ちの投槍器・投矢器 (アトラトル) — 飛び道具の発明

└ 「人間は投擲する動物である」 (クロスビー 『飛び道具の人類史』)

針などの使用 — 針の発明 \* 2

└ 一端を鋭く、他端に穴を開ける発明

→狩猟の多様化、生活の多様化

- ・女性裸像の製作
  - └ 多産豊穡の象徴か
- ・身体装飾、身体加工
  - 自分の属性を示す (アクセサリー)、他から見られることの意識
    - └ 10 万年前よりビーズ制作 (美しいメロディーのように視覚的に陶酔できる配色の追求)

- ・クロマニヨン人 — 洞穴絵画を描く \* 3

洞穴絵画

└ 狩猟の成功を祈る呪術行為か (ただし鹿食にもかかわらず鹿の絵は少ない)

アルタミラ (西)、ラスコー (仏) などで発見 \* 4 \* 5

└ 約 2 万年前、1879 年発見 └ 約 2 万年前、1940 年発見

彩色された動物絵画、絵が文字に先行したことを物語る

└ 果実に依存する霊長類は果実の熟れ具合を知るために色覚を発達させた

→最近ではショーヴェイ (仏) など約 3～4 万年前の洞窟の発見が続く

- ・周口店上洞人

└ 1933 年北京原人が発見されたのと同じ洞穴上部で発見

死者の存在を意識しながら読みたい。

成功した者の経験を基準に判断する認識の歪みが生存者バイアス。行間に無数の死者の存在を意識しながら読みたい。

▼ネアンデルタール人は約 4 万年前に絶滅するまで私たちの祖先と一緒に生活していた。私たちの進化の「最後の隣人」。人類史上最大の脳容量で、私たちを上回っていた。脳は必要があつて発達する。彼らの脳は何に使われるために大きかったのか謎である。▼私たちとは同じヒト科だが自然交配しない別種 (交配しない、子どもが誕生してもその子に生殖能力はない)、ヤギとヒツジのような (分かつたようでよく分らない) 関係とみなされていた (最近の DNA 鑑定で両者間で交配もあつたことが分かつた)。脳容積の大きさだけでなく身体も強かつたネアンデルタール人が絶滅し、なぜ弱かつた私たちが生き残つたのか。▼吉川浩満「理不尽な進化」は、進化の本質は絶滅した側から見える、と主張。誕生した生物の 99.9% が絶滅したこと、それらの存在を意識して過去を認識することの大切さを指摘する。人類史で残つたのは私たち新人だけ。これも「なぜ滅んだのか」と問うよりは「なぜ生き延びることができたか」を問うべきなのか。問われなければならないのは問い方そのもの、と指摘される。▼私たちは弱かつたから生き延びたのか。体格的に劣つた現生人類は寒さに弱かつた。だから衣服を作りだした。衣服さえあればより広い範囲の環境で居住でき、生き延びる確率も高くなる。生物的適応力ではなく文化的適応力が私たちを生き残らせた、ということか。▼歴史教科書は消えてしまった圧倒的多数ではなく、残つたほんの僅かな偶然的存在が行つた例外的事例を叙述する。教科書は強い生存者バイアスに支配される(※)。生き残つた者成功した者の経験を基準に判断する認識の歪みが生存者バイアス。行間に無数の死者の存在を意識しながら読みたい。

わんクリック 人が日常生活のなかでとる姿勢は「立つ」「座る」「寝る」の3つ。多くの人が人生のかなりの部分を椅子で過ごす。そのような動物は人間だけ。この予想外の事態に、長い狩猟採集生活に適応して作られた身体はフィットできず不適応を起こしがち。椅子は最もデザインの試行錯誤が繰り返されている道具。先史時代は歴史学の守備範囲外。歴史学は (文献) 史料の裏付けがない時期の言及に禁欲的。だから信用できるのだが、人間の歴史の 99% 以上を占め、人間の特徴の多くが形成された時代を「先史時代」としておまけ扱いにするのは大きな欠陥。この時代に様々な仮説で迫るのが進化人類学。

History Literacy 歴史叙述は生存者バイアスにより支配—「爆心地の話をつたえてくれる人はいません」(大江健三郎)。

PROPOS \* 1

石核石器は「ハンマー」、剥片石器は「ナイフ」。残り物を使う逆転の発想。石器製作のコペルニクスの転回。これこそ一石二丁。原石から一撃で思い通りの形の剥片を分離する高度な技術 (ルヴァロワ技法)。

PROPOS \* 2

「人間は纏う動物」。剥片石器 (ナイフ) があれば動物の皮を鞣して柔らかくできる。骨角器 (縫い針) があればそれらを縫い合わせることができる。皮を革にするのが皮革。脂肪をはぎ取り、叩いたり、擦ったり、揉んだり—この鞣工程の結果、皮は人間が利用できる革になる。また自然から色を抽出して染色。変異で体毛を失った身体を守る衣服を作るため様々な技術が誕生した。

PROPOS \* 3

「クロマニヨン人が五番街を歩いていても誰も振り返らないだろう」はクロマニヨン人と私たちの身体的近さの喩え。またニューヨークの多民族性を強調した言葉。

PROPOS \* 4

遊んでいた子どもたちが偶然発見したラスコー洞穴。陽の届かない洞窟内に 2 万年前の人びとは壁面の起伏を利用して絵を重ねて動きを表現。写生ではなく、外で見たことを記憶して一筆書きで素描。この絵に人間の記憶力の高まりも見ることが出来る。動物は迫真的だが人間の描き方は稚拙。現実はずっと絵で写し取られたと分かる。ただし、絵は誰にでも描けるものではない。のちに絵が記号化されて文字となった。

PROPOS \* 5

「ラスコー (仏)」表記。これはラスコーが現在仏領であることを示す。当時、フランスは存在しない。ただラスコーはいまフランス人の国民的記憶に組み込まれている (ノラ『記憶の場』)。彼らはいまのフランス人の直接の祖先でないが、彼らの祖先でもあり私たちの祖先でもある—それが世界史を学ぶときの基本姿勢。北京原人も同じ。

画蛇添足

▼ネアンデルタール人は約 4 万年前に絶滅するまで私たちの祖先と一緒に生活していた。私たちの進化の「最後の隣人」。人類史上最大の脳容量で、私たちを上回っていた。脳は必要があつて発達する。彼らの脳は何に使われるために大きかったのか謎である。▼私たちとは同じヒト科だが自然交配しない別種 (交配しない、子どもが誕生してもその子に生殖能力はない)、ヤギとヒツジのような (分かつたようでよく分らない) 関係とみなされていた (最近の DNA 鑑定で両者間で交配もあつたことが分かつた)。脳容積の大きさだけでなく身体も強かつたネアンデルタール人が絶滅し、なぜ弱かつた私たちが生き残つたのか。▼吉川浩満「理不尽な進化」は、進化の本質は絶滅した側から見える、と主張。誕生した生物の 99.9% が絶滅したこと、それらの存在を意識して過去を認識することの大切さを指摘する。人類史で残つたのは私たち新人だけ。これも「なぜ滅んだのか」と問うよりは「なぜ生き延びることができたか」を問うべきなのか。問われなければならないのは問い方そのもの、と指摘される。▼私たちは弱かつたから生き延びたのか。体格的に劣つた現生人類は寒さに弱かつた。だから衣服を作りだした。衣服さえあればより広い範囲の環境で居住でき、生き延びる確率も高くなる。生物的適応力ではなく文化的適応力が私たちを生き残らせた、ということか。▼歴史教科書は消えてしまった圧倒的多数ではなく、残つたほんの僅かな偶然的存在が行つた例外的事例を叙述する。教科書は強い生存者バイアスに支配される(※)。生き残つた者成功した者の経験を基準に判断する認識の歪みが生存者バイアス。行間に無数の死者の存在を意識しながら読みたい。

## ②人種 — 生物学的に無効な概念 (80 億のヒトはすべて同一種) \* 1 \* 2

- ・生活環境への適応結果、皮膚・毛髪・目の色など身体的特徴が発生 \* 3
  - ↳ 地域集団ごとに固有の遺伝子配列が形成され、身体的特徴として発現
- ・人種主義 (レイシズム)
  - ↳ 欧米社会が身体的特徴を「人種」と序列化、植民地政策正当化に利用
  - ↳ 肌の色の違いに基づき人間を 4 つに区別するのは欧米文化

## ③語族

- ・言語を起源ごとに分類しようとする試み (不完全)
- ・インド・ヨーロッパ語族
  - ↳ ヨーロッパ諸語、ペルシア語、ヒンディー語
- ・ウラル語族
  - ↳ マジャール語 (ハンガリー)、エストニア語、フィンランド語
- ・アルタイ語族
  - ↳ モンゴル語、トルコ語、ツングース語、(朝鮮語)、(日本語)
- ・シナ・チベット語族
  - ↳ 音の高低のパターンで意味を変える声調が特徴
  - ↳ 漢語、チベット語など

## ④民族

- ・共通の帰属意識を持つ人びとの集団 (本書では一律に「○○人」と表記)
  - ↳ 主観的意識が民族の根拠
- ・言語や宗教、社会的慣習、習俗などの文化が帰属対象

## 3 地球の気候激変 \* 3

## 1 万年前の地球温暖化 \* 4

- ・約 1 万年前の大きな気候変化 — 氷河期を生き残った新人
  - ↳ 最後の氷期が終わり地球温暖化
  - ↳ 何百万年に一度の気候変動にヒトが遭遇
  - 海水面の上昇で地形、植物の分布が現在に近くなる
  - 狩猟・採集対象の大型動植物の消滅
    - ↳ 狩猟効率のよい大型獣消滅、すばしっこい小型獣は狩猟困難
  - 各地域でヒトは新しい環境へ適応

## PROPOS \* 1

「黒人は身体的能力が高い」「天性のリズム感がある」といった言説が絶えない。これらは社会・経済的な要因による。黒人にスイマーが少ないのはプール建設コストが高<sup>かさ</sup>むことと、彼らのプール使用を禁じる差別があったため。人種は存在しないが人種差別が存在し、人権は普遍的でないのに人権侵害は普遍的なのが現代の課題 (※)。

## PROPOS \* 2

ヒトは常に同時に数種が共存。これまで約 20 種。しかし「私たち」の種以外はすべて消滅。他に違ったヒトの種がいて交流していた事態がいまとなつては想像しにくい。色々な犬がいたのに、なぜか秋田犬だけしか残っていないような、多様性が失われた状況がいまのヒト科の状況。いまは 1 種のみだから地球上の誰とでもつがいになれる。動物園の檻で展示する時の表札は「ヒト」(学名ホモ・サピエンス・サピエンス)。世界中の誰が代表となって入ってもよい。

## PROPOS \* 3

皮膚は紫外線を吸収してビタミン D を作る。不足でくる病になる。高緯度では肌のメラニン色素の沈着が減り(色は白くなる)紫外線を多く吸収。低緯度では色素を沈着させて過剰摂取を防ぐ。世代交代に際して DNA のコピーミス(変異)で少し肌合いの違う個体(ヒト)が生まれる。それが環境に適応して偶々生き残ればその遺伝子配列が主流になる。ホモサピエンスの出アフリカ後の変異の繰り返しで白人、黒人の身体的特徴が形成(遺伝子配列の違いは身体的特徴が中心)。

## PROPOS \* 4

農耕の開始は西アジアの穀物栽培だけではない。世界各地で人びとは新気候に対応。農耕は多元的に発生。それまで植物が栄養分を貯めていた球根、塊茎<sup>かいけい</sup>などを採集民は利用。この根菜農耕も始まる。東南アジアではバナナ栽培がはじまる。ただ根菜は輸送するのに重く、長期保存が効かず、文明に繋がりにくかった(新大陸文明は例外)。

## 画蛇添足

▼人間はいつ音声<sup>ごんしん</sup>がコミュニケーション手段として使えると気づき、言語を誕生させたのか。ネアンデルタール人の脳容量であれば言語を持っていたはずと推測されている。他方で喉頭の形状から細かい発音は無理とみられている。▼個々の身体能力が高かったネアンデルタール人は集団で協力して狩りをしなかったからコミュニケーションの必要がなかったのか。身体が弱かった現生人類は共同作業が不可欠だったために言語が発達した、とされる(加藤重広『言語学講義』)。弱かったから生き延びた逆説的事態は現生人類だけでなく生物全体に指摘できる特徴(稲垣栄洋『弱い戦略』)。人間は群れることで捕食者に対抗し、群れを維持するために人間関係の維持に努めたのかもしれない。▼狩りなどで必要事項の伝達のために生み出された道具と理解されがちな言語。そうではなくて集団性を維持するために生まれたとみるのはロビン・ダンバー(『ことばの起源』)。彼は言語活動をサル<sup>サル</sup>の毛づくろい<sup>グルーミング</sup>に重ねる。体毛を失ったヒトは毛づくろいの代わりに他愛のない<sup>ゴット</sup>話を興じ続けるのだという。意味のないことを言い合う行為自体に意味があり、内容がないことに合理性がある行為。ノミがいなくてもサルは相手の体をまさぐりつづける。▼とはいえ誰と誰の仲が悪いのかといったゴシップは社会生活で地雷を踏まないために必要な情報。誰が信用できるのかの信用情報の伝達。ゴシップを好み、多数派意見に同調することで私たちの祖先は生き延びてきた。集団性の維持、複雑な人間関係の処理のため脳が発達したとの指摘もある(長谷川真理子『はじまり』のはじまり)。脳を発達させた人間関係の面倒に、多くの人がいまも頭を抱えている。

**わんクリック** 自国文化について語れることが国際人の第一歩。日本語の特徴について—それは日本語が属するユーラシアの共通言語アルタイ語族の特徴について語れるだろうか。田中克彦『ことばと国家』(1981)は世界史を理解する上での基本書(田中は日本語は基本的にアルタイ語とみる)。単語に「てにをは」など接尾辞を貼り付ける(膠着語)、SOV 文型、語頭に r 音がこないこと(日本人は r の発音が苦手)などを特徴とする。同じ語族内だと単純化すれば単語の入れ替えだけですむので語学の習得は比較的容易。だからモンゴル出身力士は短期間でまったく淀みのない日本語を話すようになる。

**History Literacy** 「存在」に不思議がある(人種は存在しないが人種差別が存在し、人権は普遍的に存在しないが人権侵害は普遍的に存在)。

## 農耕・牧畜、遊牧のはじまり — 人間の動物支配の開始

## ①農耕・牧畜の開始

- ・前 7000 年頃、西アジアで農耕と牧畜の開始 \* 1

↳ 野生の冬麦、野生の山羊・羊・牛など ↳ 狩猟・採集生活も続く

- ・犬、豚、牛の家畜化 \* 2

↳ 最初の家畜トナカイ説も、角は骨角器、韌帯から糸を作り針で毛皮を縫う（裁縫の起源か）

## ②遊牧の開始

- ・馬、羊、山羊などの群れで生活する有蹄類を集団馴化

↳ 子羊を「羊質」にとり母羊から搾乳、オスを去勢することで抵抗させない（去勢の発見）

→ 搾乳により乳を主要栄養源とする生活様式 \* 2

↳ 人間と動物との距離が近くなり感染症が発生 → 人類の歴史は感染症との戦い

## ③旧石器時代と新石器時代

↳ J. ラボックが主著『考古学』（19c）で提唱、使用道具による時代区分 \* 3

## a. 旧石器時代

- ・打製石器を使っていた時代

↳ 石核石器、剥片石器など

- ・狩猟・採集・漁労で生活物資を獲得（獲得経済）していた時代 \* 4

↳ 20 万年の私たち新人の歴史のほとんどは狩猟・採集、その中で私たちは進化

## b. 新石器時代

- ・磨製石器を使っていた時代

↳ 砂や砥石で表面を磨いた石器（石臼、石杵）

- ・農耕・牧畜、遊牧で生活物資を生産（生産経済）していた時代

- ・土器の制作 — 土器の使用開始

↳ 穀物の調理（煮炊き）や貯蔵、植物の灰汁抜きなどの用途

粘土を水で練り、乾燥後に焼けば固く丈夫になる発見

↳ 「土は水を得て形となり、火を通してやきものになります」（INAX ライブミュージアム）

- ・洞穴生活から平地の村落定住へ（「洞穴から竪穴へ」）— 定住の開始

↳ 人間は特定の土地との関係を深める（文化の形成）

竪穴式住居の発明 — 住居の基本構造の発見 \* 5

↳ 地面を 1m ほど掘り下げて床面を作り、柱を立てて屋根を付ける

集住が可能となり「社会」の成立を促す — 社会の成立

## PROPOS \* 1

小麦は捕食されないように葉と茎は動物には消化できない材質。稲と違い小麦の種子は硬い殻で守られている。誰がこの小さな粒を集め、砕き、捏ねて、焼けば食べられる（粉食できる）と気づいたのか。手間はかかるが蕎麦と違い小麦は塩水でこねると成型しやすく取り扱いが容易。寝かすと旨味がでる。乾燥と寒さに強い小麦は冬の雨で成長、春に実をつける（冬小麦）。夏に成長する草に邪魔されない強み。寒冷地では春に種を蒔く（春小麦、品種は同じ）。

## PROPOS \* 2

乳に依存するのが遊牧。対象は五畜（馬、牛、羊、山羊、ラクダ）。搾乳できない犬、猫、豚は家畜になるが遊牧の対象外。山羊は草を食べすぎるので羊を中心に構成する。

## PROPOS \* 3

時代を石器、金属器、鉄器の道具で区分するのは博物館展示での必要から生まれたカテゴリー。石器時代に木器も使われたはずだが木器は残らない。残ったものから私たちは過去を再構成。そこから生じる歪みに注意（※）。そこに着目すれば、人類史はずっと木器時代ともいえる。鉄に炭素を加えた鋼（鉄鋼）が主役になったが鉄器時代はいまも続く。ただ石器も使われている。

## PROPOS \* 4

土地の動植物の生態を知悉しなければ成立しない生活様式、狩猟・採集が失われつつある。動植物の生態をよく知るのは学者でなく、地域に住み、生態系を尊重して狩猟してきた狩猟・採集民。この文化が途絶えると人間と動物の共存は難しくなる。本来は狩猟・採集・漁労というべきだが西欧で一般的でない漁労が省略されがち。いまも多くの人が天然魚を食べる日本は世界有数の魚食社会。漁労社会が続いている。

## PROPOS \* 5

土の中の温度は一定。土を掘り下げた竪穴は洞穴に似ていて夏涼しく、冬暖かい。

## 画蛇添足

▼ドメスティケーション — 野生動物の家畜化と野生植物の栽培化を人類史最初の革命としたのはゴードン・チャイルド。「革命」というが狩猟採集から農耕への移行は、数千年という長い時間をかけて起きた緩慢な変化。「人類が築いた最大の遺産は何か」という問いがある。「失えばもう手に入らないもの」。▼言語はその筆頭だが、気づきにくいのが植物の栽培種も該当する。野生種は時期を選ばずに種子を地に落とす。風に乘せて、あるいは果実を代償に動物に運ばせて広域に散らばさせる。そうして次の発芽を用意する。これでは人間は収穫できない。人びとは何千年もかけて脱粒性の小さな個体を見つけては交配し、非脱粒性の栽培種を作りあげた。気の遠くなる年月で手に入れた栽培種。失えばそれを再び手にすることは難しい。▼「実るほど頭を垂れる稲穂かな」。初秋に稲穂が作る光景は人間の理想のあり方と重ねられてきた。これは人間が馴けた不自然な光景だが、文字通りそこに美を見るのが人間の文化。栽培種の「取ってください」ポーズは種の自殺行為。ところで最近になって脱粒性を取り戻した「本来のイネ」が再出現しはじめたという。見た目は栽培種と同じだが収穫時に一粒も残っていない。農家泣かせのこの雑草にどう向き合うか。▼動物で初めて家畜化したのはオオカミ。何らかの事情で向こうから近づいてきた。正確には「犬の家畜化」でなく「オオカミの家畜化」。いまや犬の関心はもっぱら御主人様の行動。常に自分を見つめてくれるのは飼い犬ぐらいという人も多いはず。猫は人に懐かないが、農耕民の天敵ネズミを食べたので人間の片思いの対象になった。犬も子犬の間は好奇心旺盛。それが下の「わん」クリック。

**わんクリック** 主観的には野を良くするために野良仕事に汗を流すが、客観的にみれば、工業化（化石燃料の使用）以上に、農耕の開始が自然を破壊してきた。ドメスティケーション（動物の家畜化・植物の栽培化）— 動植物を飼い馴らして人間に従順にする技術。カイコやハチも含めて家畜化に成功したのは 20 種程度。人間もまた飼いならされた。農耕で土地に縛り付けられ、穀物のリズムで生活する人間。国家はまた私たちを権力に従順であるように飼いならす統治技術— 私たち自身が規範を遵守する自己家畜化を進める技術を開発。さらにいま私たちの思考、嗜好は AI 技術により飼いならされつつある。

**History Literacy** 「残っているもの」から過去を再構成する歪み — 「先史時代」として巨大な空白を残す歴史学。