

早稲田大学大学院教育学研究科

博士学位申請論文

# 水俣に学ぶ歴史教育の実践的研究

小川 輝光

# 水俣に学ぶ歴史教育の実践的研究

## 目次

序章 水俣の歴史をどのように学ぶのか……………	1
-------------------------	---

第1節 問題の所在	1
第2節 歴史教育研究と歴史実践	2
1. 歴史教育の実践的研究の展開	
2. 歴史実践としての歴史教育	
3. 「世界と出会う」歴史実践	
第3節 なぜ水俣を対象とするのか	9
1. 水俣病と学び	
2. 水俣病と歴史実践	
第4節 課題・方法・構成	15
1. 課題	
2. 方法	
3. 構成	

## 第1部 社会のなかで取り組む歴史学習

第1章 水俣病をめぐる学習史……………	27
---------------------	----

はじめに	27
第1節 公害教育のはじまり（Ⅰ期：1968－73年）	29
1. 田中裕一実践の意義	
2. 地域社会における公害教育	
第2節 公害教育の制度化（Ⅱ期：1973－85年）	32
1. 制度化後の社会科教育研究	
2. 「社会のなかの学び」という伏流	
第3節 〈水俣の学び〉への転換（Ⅲ期：1985－95年）	35

1. 患者の生き方に学ぶ授業	
2. 地域社会のなかの世代交代と生き方	
第4節 総合的な〈水俣の学び〉(IV期：1995－2011年)	38
1. 水俣病の総合的把握	
2. 地域社会での地域再生と学習の広がり	
第5節 3・11後の〈水俣の学び〉(V期：2011年以降)	41
おわりに	42

## 第2章 地域社会のなかで生じた〈水俣の学び〉

——1980年代の水俣における学習活動を中心に……………46

はじめに	46
第1節 水俣からの問い——個に内在する普遍	47
第2節 事件史を超える広がり	49
1. 相思社の水俣生活学校——「生活」のなかの水俣病	
2. アジアと水俣を結ぶ会——「アジア」のなかの水俣病	
3. 不知火海百年の会——「環境」のなかの水俣病	
第3節 学校教育への還流——「普遍への気づき」	55
1. 「原点から教育を問う水俣合宿」——水俣から教育を問い直す	
2. 石井雅臣の水俣高校での取り組み——地域と生活のなかへ	
第4節 地域再生とその困難——〈水俣の学び〉のフィールドの形成	59
1. 「もやい直し」と〈水俣の学び〉の地域化	
2. 「水俣病」をめぐるせめぎあい	
おわりに	63

## 第3章 3・11後の社会のなかで水俣病の経験に学ぶ歴史実践

——〈水俣の学び〉のフィールドワーク……………70

はじめに	70
第1節 授業の概要——3・11後の社会と水俣	71
1. 3・11後の社会のなかで	
2. 授業の焦点	
第2節 フィールドワーク体験の意義	76

1. 現場で歴史を体験する	
2. 水俣という現場	
第3節 空間とモノから歴史を読み取る体験	80
1. 空間や風景から歴史を読み取る	
2. モノとのかかわりから歴史を体験する	
第4節 語りと経験から歴史を読み取る体験	85
1. ヒトが語る「水俣病」と経験	
2. 水俣病の歴史を自分のものにする	
おわりに	93

#### 第4章 生徒にとっての〈水俣の学び〉と歴史を自分のものとする過程

——一人の生徒に即した歴史実践……………	99
----------------------	----

はじめに	99
第1節 分析の対象と方法	100
1. 分析対象	
2. 分析方法	
第2節 1年間の学びの過程	101
1. なぜ水俣方面を選択したのか	
2. 水俣病と化学の探究活動	
3. 現地研修での「状況」と「認識」への着目	
4. 〈水俣の学び〉から「私」を捉える	
5. 〈水俣の学び〉で得たものとは何か	
第3節 〈水俣の学び〉が自分のものとなる	107
1. 社会に対する認識の深まり	
2. 〈水俣の学び〉の歴史実践が及ぼす変化——「他者との出会い」	
おわりに	110

## 第2部 教室のなかで取り組む歴史学習——世界のなかでの水俣

### 第5章 世界のなかで学ぶ水俣——〈水俣の学び〉の教材化……………114

はじめに 114

第1節 教科書のなかの「公害」と「環境問題」 115

第2節 世界史の転換と公害・環境問題の結節点 117

1. 世界のなかの日本の開発・成長

2. 世界史の転換期と公害・環境問題

3. 1972年：水俣病とストックホルム——患者たちは、なぜ旅に出たのか

第3節 水俣病が問いかけるもの——「他者との出会い」と「普遍への気づき」 123

1. 差別の構造を問う——カナダの水銀汚染問題との出会い

2. アジアと向き合う——公害輸出から戦前の植民地支配へ

3. 「かよわき被害者」に寄り添う——ストックホルムに同行した女性たち

4. 近代を問い直す——「もうひとつの世界」へ

第4節 グローバル時代の「環境問題」の捉え方 132

1. 環境問題の国際政治化と日本の認識

2. 「環境問題」を捉えるいくつかの視点

3. 「環境危機」の時代に水俣からの問いに耳を傾ける

おわりに 138

### 第6章 「世界との出会い」に着目する水俣の授業

——カナダの「水俣病」を事例に……………144

はじめに 144

第1節 カナダの「水俣病」 145

1. 先住民と開発

2. カナダの「水俣病」

第2節 先住民の証言を読む 147

1. 授業の目標

2. 授業の展開

第3節 歴史実践による生徒の認識の変化 151

1. 「公害」をどう定義するか

2. どのような「手紙」を書いたか

おわりに 156

## 第7章 〈水俣の学び〉から「私のできること」を考える授業

——公害輸出と環境汚染問題……………160

はじめに 160

第1節 問題を重ねて考える 161

1. 水俣病発生・拡大に対して何ができたのか
2. 公害輸出という視点
3. スケール選択と地域的偏りへの着目
4. 単元構成

第2節 「公害への責任」を考える授業とその考察 164

1. 授業の目標と展開
2. 水俣病確認後10年間を考える

第3節 「私」の街との関係に置き換えて考える 169

1. 原子力船「むつ」をめぐる問題を考える
2. 「公害への責任」についての生徒の意見と考察

第4節 「私にできること」を考える歴史実践とその考察 174

1. 授業の目標と展開
2. 生徒の意見と評価
3. 「廃プラアクションを提案する」

おわりに 177

終章 水俣に学ぶ歴史教育の実践的研究……………180

第1節 〈水俣の学び〉という歴史実践 180

第2節 歴史教育の実践的研究 184

第3節 展望と課題 187

1. 「広義の歴史教育」へ
2. 探究的な歴史学習の可能性

付表:水俣病学習の実践と研究に関する文献一覧……………190

参考文献一覧……………196

## 凡例

1. 引用文中の〔 〕は筆者による注記である。引用文中の傍点などは原文のものである。
2. 生徒の感想などの引用文中で、明らかな誤字や誤文がある場合、修正してある。下線部は、筆者によるものである。
3. 引用文には、現時点から捉えると不適切な表現を含んでいるが、当時の認識を示すものとして、変更せずに引用している。
4. 本文中の著者、語り手を含めた人物名は敬称を略した。
5. 本論文では水俣病原因企業を「チッソ」と統一して表記する。名称は時期によって異なり、日本窒素肥料株式会社（1908－50年）が、戦前は朝鮮窒素肥料株式会社などを束ね、戦後に新日本窒素肥料株式会社（1950－65年）として再発足する。水俣病闘争期にはチッソ株式会社（1965年－ ）と呼び、2011年に分社化し親会社チッソと子会社JNC株式会社に分割された。

## 序章 水俣の歴史をどのように学ぶのか

### 第1節 問題の所在

本研究は、水俣病をめぐる歴史学習について、「社会のなかで取り組む歴史学習」と「教室のなかで取り組む歴史学習」の二つの視角から考察し、子どもが歴史を自分のものとしていく過程を解明するとともに、社会と教室をつなぐ歴史教育の理論を提示することを課題にしている。

多くの人びとが「歴史」と聞いたときに、「歴史は学校で習うこと」「歴史は教科書のなかに書いてあること」と捉えているのではないだろうか。しかし、歴史は日常や社会のなかにさまざまに存在している。教科書では歴史研究の成果が反映されているが、そのなかには書かれない歴史もある。あるいは、書かれていても、社会のなかでその評価に変化が生じている場合もある。そのように書かれていないことや、社会のなかで変化していることをふまえて歴史を捉え直すという行為は、歴史教育としていかに行うことができるのだろうか。このような問いに対して、本研究では日本の現代史のなかで発生した水俣病の歴史を題材にこたえてみたい。

熊本県水俣市で発生した水俣病は、1956年に公式に確認された。水俣病をはじめとした「公害」は、70年代に入ってから学校教育での学習対象となった。現在でも小学校から高等学校まで、校種を問わず教科書に記載され、多くの学校で学ばれている。そもそも公害は、日本の高度成長期の急速な産業発展のなかで、企業や行政が環境や人権を軽視することによって、全国各地で生じた被害である。70年前後に公害病で苦しむ人たちが、社会や司法の場で加害を問うたことで、四大公害は時代を象徴するできごととなった。裁判を通じて問われたことは、環境破壊を介しても、明確な加害と被害の関係があるということである。このような公害は、はじめは同時代的なできごとを扱う、地理教育や公民教育の対象として取り上げられていたが、次第に歴史教育でも取り上げられるようになった。

歴史教科書を開いてみると、公害は「高度成長の影」とされ、水俣病は「四大公害病」の一つとして位置づけられている。しかし、そのような水俣病や公害は、現在の生徒にとっては「過去のできごと」であり、自分との接点をみいだしにくい歴史となっている。かつては「高度成長の影」としての公害は、自分たちの「豊かな生活」の「犠牲」として切実に捉えることができたかもしれないが、現在の子どもたちは祖父母の時代のできごとである。本来、公害や水俣病の歴史は日本の高度成長に限らず、世界の環境問題の歴史とも深く結びついた問題のはずだが、現在の生徒が日常的に耳にする「地球環境問題」と、教科書に記載されている「公害」がどのように結びつくのか、現在の歴史の教科書ではよ



くわからない。環境問題が広く認知されている現在の子どもたちに即して、水俣病の歴史や経験を捉え直して、授業をしていく必要があるだろう。

他方、教室を離れ、水俣病という社会問題はどうか。すでに公式確認から70年近くがたち、発生当時や公害闘争を経験した人たちの数は、徐々に減少してきている。同時に水俣病は、依然として現在進行形の問題として存在している。水俣病認定をめぐる訴訟は現在もなお続き、不知火海沿岸の人びとの健康被害の全貌は明らかになっていない。水俣病をめぐる生じた地域の人びとの軋轢や対立は、現在もなお続いている。また、水銀汚染問題に視野を広げると、現在も発展途上国を中心として世界の各地で被害が生じている。微量汚染の問題も、日常的なリスクとして実は私たちの身近なところに存在している。すなわち、水俣病にかかわるさまざまな問題が、今もある。それは、なかなか実感はしにくいのが、決して現在から切り離された「過去のもの」ではないのである。このような現在も続き変化する「水俣病」を、どのように教室のなかに位置づけたらよいのだろうか。

本研究では、以上のような問題を考察の対象とする。高度成長期は、日本の現代史にとって重要な時期である。その歴史は現在との近さゆえに、人びとの経験が語られ、多様な解釈がありうる。この時期に起きた公害である水俣病に対して、教科書だけでは学び難い実態から接近し、教室のなかで生じている新しい歴史教育の動向とも照らし合わせながら、教材開発や授業づくりなど歴史教育を実践的に検討していきたい。

## 第2節 歴史教育研究と歴史実践

以上の問題意識は、これまでの歴史教育や水俣病に対する研究の歩みに学びながら、生じてきたものでもある。そこで本節と次節では、歴史教育の先行研究と水俣病の研究について整理し、本論文の課題を明確にする。

### 1. 歴史教育の実践的研究の展開

まず、本研究は、歴史教育の実践的研究である。これは、ある歴史教育理論を教育実践に応用して研究するのではなく、授業や子どもの学びの実態に即して教育実践を分析し、実践からの理論化をめざす研究であることをいう。この歴史教育の実践的研究では、特に子どもたちが歴史をどのように自分のものにするのか明らかにすることを、研究課題としてきた。その観点から研究の展開を検討する。

歴史教育の実践的研究が本格化するのには、1970年代になってからである。それまで戦後の歴史教育は、戦前の皇国史観への反省に立ち、科学的な歴史学の研究成果をふまえた教育をめざしてきた。たとえば、多くの教師が参加した民間教育団体である歴史教育者協議会は、1949年の設立趣意書に「歴史教育は、げんみつに歴史学に立脚し、正しい教育理論にのみ依拠すべきものであって、学問的教育的真理以外の何ものからも独立していなけれ

ばならない」と述べた<sup>1</sup>。しかし、そのような方針や姿勢が、歴史教育は歴史学から一方的に学ぶ関係になっているという批判も受けるようになった。たとえば 60 年代に入って、人民は闘争を行っても結局は敗北したという「敗北史観」をのりこえる必要が指摘され、歴史研究の成果を鵜呑みにするのではなく、子どもの歴史意識と結合するよう、教師自身が歴史を研究し、授業を組み立てる実践が広がるようになる<sup>2</sup>。あるいは、高校教育のなかで成立した世界史をめぐる、歴史研究は世界史の構成原理について頼るべき成果を示しえなかったことが批判的に振り返られた<sup>3</sup>。このような歴史学（歴史研究）と歴史教育の関係を捉え直そうとするところから、歴史教育の実践的研究の機運が生じた。

1970 年代半ば、歴史教育に多くの発言をしてきた歴史研究者である遠山茂樹は、「歴史学の今日ぶつかっている理論的壁を破る道」として「歴史学→歴史教育という道筋だけではなく、歴史教育→歴史学という道筋をもあわせ考えるべきだ」と主張した<sup>4</sup>。具体的には、子どもがなぜ古代の人びとが美しい芸術を創造しえたか理解できるようにするためには、既成の歴史発展法則の理解だけでは困難で、そこに歴史像の構成のために歴史教育が果たす役割があるとす。同時期、歴史教育に携わる高橋碩一は、歴史教育独自の「歴史教育の教育論」の必要性を主張していた<sup>5</sup>。高橋の構想では「今までやってきた歴史学方法論上の問題と、国民教育運動論の二つの側面の上に、さらに子ども・青年を前にして、一般教育学ではなく独自の歴史教育学としてもう一段研究、実践、運動を深める必要がある」というもので、歴史学者の本を読んでそのまま授業にいかすのではなく、「生きた子どもを前にした教育」を理論化するというものだった。歴史研究が中心である歴史学のなかで、歴史教育固有の領域と役割について、考察されはじめるようになった。

このような主張の背景として 1970 年代半ば以降の歴史教育は、教師が地域の歴史を掘り起こし、生徒や市民に向けて歴史を語る「地域に根ざす歴史教育」を展開し、歴史研究から独自の展開を歴史教育がとるようになっていたことに注目する必要がある<sup>6</sup>。教科書や歴史研究の本ではわからない地域の歴史が、教師や生徒によって描き出されていた。その実践を分析した白井嘉一は、「子どもの生活自身を変える方向に歴史教育実践を組み立てることが必要とされる」と読み取り、これは「歴史を子どもに主体的に受けとめさせ、歴史を子ども自身の問題として意識させる（子どもの問題意識を育てる）こと」という戦後歴史教育の課題に通じるとした<sup>7</sup>。そして、そのような「歴史教育実践の目標・内容・方法研究の問題を基礎にして、それとのかかわりでとらえなおされる歴史学研究の内容と方法意識」こそが「歴史学と歴史教育の結合原則」とする<sup>8</sup>。「地域に根ざす歴史教育」の取り組みを背景に、「歴史を子ども自身の問題として意識させる」歴史教育実践の研究が、歴史学に対する歴史教育固有の領域と役割を生み出すという道筋がみいだされるようになる。

1980 年代に入り、授業研究が学校教育の世界で進展し<sup>9</sup>、子どもが歴史をどのように自分のものにしていくのか、についての過程分析が進んだ。宮原武夫は、高橋碩一の提起を意識しながら、小学校から大学までの数多くの歴史教育の実践記録を分析し、理論化した。

その結論として提示したのが、歴史認識の三段階論である。宮原は「歴史研究と歴史学習の過程、すなわち問題解決の過程を、事実認識→関係認識→意味認識の三段階でとらえること。この学問の過程、問題解決の過程を知的に体験させることが、子どもの社会的思考力・判断力の発達を促し、実証的で論理的な学問の成果（教育内容）を主体的・創造的に獲得することを可能にする」とした<sup>10</sup>。特に、子どもが歴史をどのように自分のものとして捉えるのかにかかわる意味認識については、教材（事実）に対する子どもの常識や教材内部の矛盾を解決する過程で関係認識が獲得され、その問題解決の成果として形成されるという見通しを立てた<sup>11</sup>。

同時期には社会科教育学の分野でも、生徒の学習過程を重視しながら内容開発を進める研究が増加する。従来 of 社会科教育学研究では、科学的説明が重視され、欧米の社会科教育理論の紹介と日本での適用が多かった<sup>12</sup>。1990年代以降に、歴史学からの相対的自立を意識する研究が相次ぎ、生徒が歴史研究の成果を取捨選択し、理解していく理論批判学習など構成主義的な学習理論が採用され、授業での検証が行われるようになる<sup>13</sup>。構成主義的歴史学習を宮原の歴史認識の三段階論と比べれば、授業分析から理論の提示に至るのではなくその逆であること、歴史研究の成果は批判的検証の対象として捉えられていることなどに特徴がある。ただ、子どもの学習過程に基づき歴史をどのように獲得していくのかの道筋や、授業方法の研究が、進められたことは共通している。

いっぽうで、この時期の研究の関心は、教室のなかの授業を中心としたものとなり、1時間の授業のなかで子どもがどう変化したのかを明らかにするようになった。今野日出晴は、このような事態に対し、一つの授業で生徒の歴史認識が深化していくという論理の飛躍や、無限定に生徒の人間形成に責任をもとうとするものの「善意の無責任性」を指摘して批判した<sup>14</sup>。同時に今野は、歴史教科書問題や歴史教育実践、授業研究、歴史認識、歴史叙述などを対象に、90年代以降の歴史教育はどのような環境にあるのか、その論じられ方、語られ方、に着目する「歴史教育の認識論」を展開することになる<sup>15</sup>。また近藤孝弘の国際比較の観点からすれば、日本の歴史教育研究は教室の授業に研究対象を絞る「狭義の歴史教育」にとどまっており、社会のなかの歴史コミュニケーションを対象とする「広義の歴史教育」への関心が低いのが特徴となる<sup>16</sup>。この近藤の指摘も80年代以降の歴史教育研究の特徴をいいあてているといえるだろう。両者は、社会のなかに歴史教育を置き直す議論である。

歴史教育の実践的研究は、子どもが歴史をどのように自分のものとなるかを検討してきたが、1990年代から今日に至るまで教室がおかれている社会との関係で困難さを抱えることになった。子どもたちの歴史や社会への関心が下がり、戦後歴史教育が前提としてきた「正しい歴史認識」が通用しない現状がある。相対的なものの見方が広がるなかで、子どもがどのように歴史を、自分ごととして学ぶことができるか、が改めて問われるようになった。また、学習指導要領改訂に伴う歴史教育改革によって高校で「歴史総合」が新設さ

れるなど、探究的な歴史学習がめざされるようになった<sup>17</sup>。生徒が歴史の学び方を習得するとともに、歴史を学ぶ意味がわかるようにしていく授業改革が行われている。研究でも、子どもが歴史を学ぶことの意味を「社会的レリバンス」と「個人的レリバンス」の関係に着目して論じられるようになってきている<sup>18</sup>。子どもが歴史を自分のものにする道筋は、認識論的な状況になっている現在に即した形で、さらなる検討が求められている。

## 2. 歴史実践としての歴史教育

2000年代以降、歴史を当事者性のある「自分ごと」として捉えられるようになるために、既存の歴史叙述を子どもが受け入れて自分のものとするだけでなく、関心や動機といった内面の変化や、個人の歴史とかかわる教材などに着目し、子どもが内発的に歴史を捉えられる授業づくりをしていくことが課題になってきた<sup>19</sup>。その動向のなかで繰り返し語られるようになったのが、歴史教育を「歴史実践」として理解するということである。

歴史実践は、アボリジニのオーラル・ヒストリーを研究した保莉実が歴史研究や学校の授業に限定されない人びとの「日常実践において歴史とのかかわりをもつ諸行為」を指して使用したもので、保莉はアボリジニの歴史実践をまとめることを通じて、歴史研究への方法論的な問いかけを行った<sup>20</sup>。近年、保莉の問いにこたえるように、歴史実践は歴史研究のさまざまな局面で取り組むことが試みられている。その背景には、人びとの記憶や経験への注目が高まっていることがあるとともに、歴史研究が担うべき実践的役割が大きくなっていること、歴史研究と一般社会の双方向的な関係が模索されていることなどがある<sup>21</sup>。歴史教育は、そもそも歴史研究と一般社会を授業という営みのなかで日々つないでいる。それを、改めて歴史実践と捉えることは、一般社会に暮らす人びとの歴史をふまえて、歴史研究を問い直す場の一つとして、歴史教育を捉えようと試みられているといえる。

では、歴史教育のなかでは、どのように歴史実践が語られているのか。近年の研究状況を概観しておきたい。歴史教育を歴史実践として捉える動向は、歴史学と社会科教育学と、歴史教育にかかわる二つの領域で、2010年代に入り多くみられるようになった。歴史学では、早い例として今野日出晴が歴史の授業は「他者によって「生きられた過去の経験」と私によって「生きられた現在の経験」とが焦点を結ぶ」ものであるとし、「経験」を重視する歴史教育として言及している<sup>22</sup>。教科書が提供する“the history”に対して教師や生徒一人ひとりの“a history”を対置し、教室とは“the history”と“a history”が出会い、読み替えられる場であるという見立てを行った<sup>23</sup>。近年では小川幸司が、歴史実証、歴史解釈、歴史批評の領域に加えて、歴史叙述、歴史対話、歴史創造といった領域を重視し、これらを歴史実践として評価するようになった（歴史実践の六層構造論）<sup>24</sup>。いずれも、学習者である子どもたちの歴史の見方を重視し、歴史研究と歴史教育の構図のなかに位置づける歴史教育論となっている。

いっぽう、社会科教育学では、アメリカ社会科教育研究における「Doing History」を紹

介するなかで議論が行われている。中村洋樹、原田智仁らは、資料を「歴史家のように読む」過程を重視し、歴史実践として捉えた<sup>25</sup>。いっぽう渡部竜也らは、このように「歴史家のように」として理解するのではなく、また従来の社会科教育学で主流だった構成主義的歴史教育論とも異なる立場をとるものとして、実用主義を唱え、人びとが日常生活のなかで体験している来歴や教訓化といった歴史の活用と接続させるべきだという評価を行っている<sup>26</sup>。社会科教育学では、歴史研究から、いかに自立するのかという独自の論点がみられるが、子どもが何らかの歴史的思考を働かせる学習論を提示している点で共通する。

以上のように概観すれば、子どもが歴史を、当事者性をもって、自分ごととして捉えられるようにするために、歴史教育を歴史実践として把握するようになった。日常的に暮らしている社会のなかの歴史に着目するか、歴史研究者のような歴史的思考をめざすかは、論者による違いがみられる。だが、学習者が歴史を学ぶ行為を、それ自体で積極的に位置づけながら、現在の歴史教育に生じている変化を歴史実践という言葉で語ろうとしている点で共通している<sup>27</sup>。そこで、より掘り下げて歴史教育を歴史実践として捉えることの意義と課題を、主体と対象の二つに焦点をあてながら、検討しておきたい。

まず、歴史教育にかかわる主体について、である。「歴史実践としての歴史教育」では、歴史研究が歴史を生みだし、歴史教育はそれを消費すると、二分法的に捉えない。たとえば教室での教師の語りを歴史叙述として位置づけるように、歴史教育の場で歴史が生みだされているとも捉えるようになったことに特徴がある。今野日出晴の〈歴史教師〉論では「生徒と同伴しながら、過去の生きられた人々の「経験」に眼を凝らしている」存在としての〈歴史教師〉が析出される<sup>28</sup>。いっぽうで、今野は教育改革のなかで自ら歴史を探究する「〈歴史教師〉の不在」状況が生じていると危惧し「歴史研究の方法的有効性」を改めて主張する<sup>29</sup>。あるいは、小川幸司の「歴史批評」論は「歴史を素材にして人間のあり方や政治のあり方、ひいては自分の生き方について」行う「「知」のいとなみ」として歴史批評を位置づけ、「研究者ではない一般市民が世界史を“面白い”と思う瞬間を生み出すもの」とした<sup>30</sup>。そして、自身が行う歴史批評を、世界史の歴史叙述として大部の著作をあらわした<sup>31</sup>。このように、教師の歴史実践が改めて意味づけられた。

いっぽうで、これらの歴史教育論では前述のように生徒の歴史実践も評価しているが、生徒の具体的な活動に迫る研究はないことが課題である。例外的に、生徒の自主的なプロジェクトや、クラブ活動など課外活動の取り組みは、記録や研究の対象となっている<sup>32</sup>。また、小川幸司が定期テストの際の生徒の解答を事例に「歴史批評」について紹介している<sup>33</sup>。しかし、これらは授業などとかかわらせながら検討するものにはなっていない。生徒は、過去の、遠い場所で、他人が経験した歴史を、どのようにして自分ごととして捉えるようになるのだろうか。その過程を分析し、歴史実践の内実を明らかにしていくことが研究課題として存在している。

二つ目は、対象についてである。歴史実践の研究では、歴史研究という範疇からは対象

とされにくい、社会のなかの人びとの歴史とのかかわり方が着目されるようになった。また、海外ではパブリック・ヒストリーとして、歴史的景観の保全や映画などでの表象など、公共的な歴史を対象とする研究が進んでおり、その紹介と日本での歴史実践との接合が行われるようになった<sup>34</sup>。いずれも、学校のなかで、子どもたちに対してというより、社会のなかで、大人たちが歴史とどうかかわっているかに、分析の対象を置いている。

具体的な事例に即して検討したい。東日本大震災での災害経験の経験や被災地の歴史の掘りおこし、戦争などの経験の継承の問題に関する研究が進められている。大門正克らによる東日本大震災後の東北の歴史をめぐる歴史実践では、主に被災地の人びとと研究者の交流や、歴史と現在の往還とによる「交流と往還の相互行為」という点に特徴をみいだしている<sup>35</sup>。地域の人びとが歴史とのつながりをみいだすようすと、研究者として地域に還元できる歴史像を描こうとするようすが、鮮明である<sup>36</sup>。マーシャルで餓死した兵士の日記に出会い、遺族と現地を訪れ、日記を解読していく大川史織は、研究書と映像で歴史実践を表現している<sup>37</sup>。大川の研究や表現では、日本兵の経験を遺族が探し出していく過程と、それとは異なる文脈でマーシャルに暮らす人びとにとっての戦争経験が存在していることが描かれ、両者の歴史を研究と表現がつないでいくようすが記録される。これらは、社会のなかの歴史と出会った研究者や表現者が、研究内容にとどまらず、自らに生じた変化も対象としながら叙述しているところに特徴がある。

他方で、次世代に歴史や経験を継承する歴史教育として、これらの取り組みをみた場合、被災地や戦場といった当該地域の外部とどうつながるのか、という点は非常に重要である。歴史教育は、学習者が時間的にも空間的にも、直接的にはかかわりの薄い事象を対象にすることが多いのであり、学習者がそれらをいかに自分ごととして捉えられるのか、という課題は、社会のなかでの継承という点からも避けては通れない。この点で、今野日出晴が平和資料館などでの戦争をめぐる記憶の継承を対象として、〈トラウマという歴史実践〉を論じたことが示唆に富む<sup>38</sup>。学習者が、戦争を体験した他者の痛みや苦しみを想起し、自らの身体を通して共有していくトラウマという実践は、戦争体験者がいなくなった後の記憶の継承のあり方を示しているといえる。また、観光と歴史教育を結び付けた観光歴史教育を構想する須賀忠芳の研究も社会と教室をつなぐ視点を提供している<sup>39</sup>。しかし、これらは例外的であり、全体としては歴史教育がかつてほど社会のなかの歴史との接続への関心をもたなくなっていることは否定できない。

### 3. 「世界と出会う」歴史実践

生徒の歴史実践の分析と、社会と教室の接続という「歴史実践としての歴史教育」研究の課題を考察するにあたり、参照しておきたい実践的研究の系譜がある。それは「世界と出会う」という、高校世界史の教員を中心に担われてきた、生徒が社会と出会うなかで世界観を広げる授業をめざす取り組みである。「地域を掘り下げる」ことをめざす「地域に根

「めざす歴史教育」が小学校や中学校の教師や高校日本史を担当する教師を中心としていたのに対し、「世界と出会う」という取り組みは、高校世界史の教師たちを中心として長く続いてきた<sup>40</sup>。

起点として 1950 年代の上原専録によって提唱された日本史と世界史の統一的把握の問題があり、80 年代に他国や他者との接点で自国史を捉えようとする取り組みのなかで議論が熟成されてきた<sup>41</sup>。そして 90 年代以降になって「世界と出会う」という点で緩やかにつなぐことができる取り組みとなった。特徴的なのは、世界の歴史を学ぶことを、網羅的に知識を広げると捉えるのではなく、学習者が世界と出会う実践的行為として捉えている点である。

たとえば、その典型的な主張を、長年世界史教育を牽引した吉田悟郎の「〈自分探し〉と〈自分づくり〉の旅」という捉え方にみることができる<sup>42</sup>。この「旅」を生み出すのは二つの要素である。一つは「自分というもの、ダイナミックな地域というもの、日本というもの、世界というもの、そして宇宙というもの、それらを串刺しにする〈ものの見方・考え方〉、そういう智識を相共に作っていくこと」である。もう一つは「自分のなかに今まで見えなかった、気づいていなかった別の価値ある自分があることを発見し、新しい第三世界を自分の中に作っていく」ということである。なお「第三世界」とは、いわゆる西側・東側以外のアジア・アフリカ世界にとどまらず、「近代化」の進展により国内・国外へ中心から拡大するなかで差別をうける周辺部分・底辺部分や、「国家」「民族」「階級」から「はみだしたり」「見えていなかった」異質なもの（差異性・他者性）を、自分のなかにみいだしていくことを指している<sup>43</sup>。吉田は、これら二つを獲得する学習者の「自信」や「興奮」といった感情をともなう過程を「旅」とした。吉田らとの学習会活動を通じて「世界史とは世界とのつきあい方の学問だ」（荒井信一）との言葉に出会った鳥山孟郎は「世界の現実を知る」<sup>44</sup>と表現し、生徒が現代世界に関心をもち自分で調べ考える実践を授業内外で行った<sup>45</sup>。さらに小川幸司は、これらの教師たちの取り組みに、西川正雄の「普遍史」追究の取り組みを加えて、一本の道筋として理解し、生徒の生活意識に問いかけることで「自分づくり」とともに、「普遍史」をめざす知的営みとして整理した<sup>46</sup>。

この「世界と出会う」歴史実践の取り組みに学び、本研究で受け継ぐべき点は、二つある。一つは、生徒が他者の歴史を踏まえながらも、歴史を自分のものにすることをめざしている点である。1990 年代後半以降、歴史教科書問題や歴史認識問題、グローバル化を背景にして、異なる歴史認識をもつ他者とどのように対話を行うべきかという課題意識が広く共有されるようになった。前出の“the history”を教え込むのではなく“a history”が出会う場として授業を捉える歴史実践の視点も、この多様さを前提にしている。「他者と出会う」ことを通じて、歴史を自分のものにする一つの取り組みとして、参照すべきだろう。

もう一つは、地域や身近なできごとから「世界とのつながり」や「普遍に気づく」という点である。21 世紀に入り、上原専録や吉田悟郎らの取り組みに学び、個別地域の歴史か

ら世界を考えるという取り組みが、広範な広がりをもつようになった<sup>47</sup>。その取り組みのなかでは「社会における人と歴史のかかわり」を、世界史をみる「横糸」として捉えられている<sup>48</sup>。また、「世界と向き合う世界史実践」と捉える小川幸司は、オウム真理教松本サリン事件の影響を受ける学校のなかで、ナチスのユダヤ人虐殺について高校生と学んだ。その際、「今、ここ」で「人類への危機感」で感じとることに、学ぶ意義があると高校生に語ったという<sup>49</sup>。この視点は、歴史実践が普遍的な学びとなることを示唆している。本研究では、個別具体的な歴史学習のなかから、世界とのつながりや人類の普遍的な問題を捉える授業や学習者の活動に着目する。

「世界と出会う」歴史実践に注目する理由は教育課程の変化にもある。近年、高等学校に「歴史総合」が新設され、「世界の中の日本」の近現代史を生徒が捉える授業が開始された。科目の特徴として、世界史と日本史を融合するという内容の変化だけでなく、歴史を学ぶ「私」の視点から歴史を探究的に捉えるという学び方が提示されている点が近い<sup>50</sup>。

以上のように、歴史実践として歴史教育を捉える視点は、歴史を学ぶ行為の積極性・生産性を評価するようになり、その視点は教師の歴史叙述や教室の授業研究に反映しはじめている。いっぽうで、生徒の歴史実践のようすや、日常の生活や現実社会のなかの歴史とのかかわりなどは明らかでない。結果、歴史実践と捉えることで生徒や社会に歴史教育がどう影響を与えるかわからない。

本研究では、「歴史実践としての歴史教育」とはどのようなものなのかを、改めて検討する。「世界と出会う」という歴史実践で取り組まれていた、子どもたちによる「他者との出会い」や「普遍への気づき」という視点を組み込むことで、個別具体的な歴史実践が歴史教育のなかでもつ意義について明らかにする。

### 第3節 なぜ水俣を対象とするのか

次に、なぜ水俣を対象として「歴史実践としての歴史教育」を検討するのか述べたい。その理由は大きくは二つある。一つは、時間の推移によって「水俣病」や「公害」の捉え方に変化が生じているからである。1970年前後に社会問題化した水俣病や公害は、次第に歴史的対象となり、これらに学ぼうとする研究目的にも変化が起こっている。このような変化を歴史教育でも受け止めたい。

二つ目は、歴史実践の分析にふさわしい事例だからである。戦争や災害と同様に、水俣病や公害においても、その経験や記憶の継承が図られている。経済成長や環境問題、地域再生という課題とも関連付けながら、社会のなかで行われている歴史実践と、教室のなかでの学習を結び付けていきたい。

以下、この二つの理由を「水俣病に学ぶ」ということと、「公害の経験と歴史実践」として、それぞれ詳しく述べておきたい。



## 1. 水俣病と学び

### (1) 「水俣病」に学ぶ

そもそも水俣病を含めた公害研究は、未知のものへの不安に寄り添い、現場から社会的矛盾を考察することからはじまった<sup>51</sup>。研究者は、公害が発生した各地を巡り、現場を確認し、関係者に聞き取りをすることで、全体像をつかもうとした。このような研究のあり方について、都留重人は「公害の研究は旅である」と表現している<sup>52</sup>。それぞれの国や地域の特異性を具体的に検討しなければならないのと同時に、国境を越えた公害現象の広がりを捉えていく必要があったからである。水俣病についても、少なくない研究者が水俣に足を運び、「第二水俣病」と呼ばれた新潟や、それ以外の水銀汚染地域に入ることを通して、理解を深めてきた。1960年代から70年代初頭にかけてのこれらの公害研究は、未知の社会問題と向き合うという性格が強かった。

社会問題としての水俣病事件史は、1956年に二人の幼児の「奇病」が水俣市保健所に報告された「公式確認」からはじまる。それ以前にも、チッソ水俣工場のアセドアルデヒド製造工程において触媒として水銀は使われ、カルテから水俣病と疑われる症例も確認できる。しかし、公害問題として社会的に認知されるのは、この「公式確認」以降の事態と考えられている。不知火海の漁民たちが排水停止と漁業補償をもとめてチッソの工場に押し寄せた59年の「漁民暴動」は、全国的にも水俣病の存在を知らせることとなったが、チッソによる「見舞金契約」で患者たちは沈黙をせざるを得なくなる。その結果、65年に新潟水俣病が発生することとなり、水俣で起こったことが繰り返されたことに、支援者や研究者たちは衝撃を受ける。68年の政府による水俣病の公害病としての認定や、新潟水俣病訴訟の開始を背景に、水俣でも患者たちを支援する水俣病対策市民会議（後の水俣病市民会議）ができ、反公害闘争が行われるようになる。

このように原因追及や法的責任が争点となったことから、公害研究は闘争を支援する役割をもつことになった。「奇病」と呼ばれていた水俣病事件史初期から現地に入った一人である宇井純は、水俣病を「公害の原型」と捉え『公害の政治学』を著した<sup>53</sup>。応用化学の技術者から出発した宇井が、水俣病の調査に基づき「政治学」として論じたのは、「これまで神聖と考えられてきた科学が、実は金力と権力の使い走りになってしまった」ことに気づいたからである<sup>54</sup>。その点で、宇井は「学問の政治学」を論じていた。宇井は、住民による公害をなくす学問を推奨し、自然科学と体験、社会科学と生活を結び付けて「自ら学ぶ組織」をつくり上げる必要性を述べていた<sup>55</sup>。

反公害運動が始まると、水俣病を告発する会の一翼として、患者たちの法廷闘争を支援する水俣病研究会が結成される。ここでは、チッソの過失責任をどのように論証するかについて、学際的な研究が重ねられた<sup>56</sup>。支援のための学際的な取り組みは、新たな水俣病研究に結実する。その一つ、1972年に出された原田正純『水俣病』は、医学が水俣病と出会うなかで問い直され、新たな知見を生み出していくようすをつづっている<sup>57</sup>。

以上のように、公害問題が最も社会的な注目を集めた 1970 年前後の同時代史的な公害研究は、水俣病を教訓としようとする動機を強くもつとともに、現在進行形の公害闘争のなかで被害者の立場に立って研究を行うというものであった。そのような研究を進めるためには、現場から既存の学問を問い直し、新たな学問の姿を生み出す必要もあった。

## (2) 「水俣」に学ぶ

1973 年の第 1 次訴訟判決後、チッソと患者とのあいだで補償協定が結ばれ、認定制度に基づく患者への補償がはじまる。社会問題としての公害は退潮し、水俣病事件は主に認定をめぐる問題を焦点とするようになった。詳しくは第 2 章で検討することにするが、1970 年代後半から 80 年代にかけて、加害／被害関係をふまえつつも、より広く近代化の過程のなかに、水俣病を位置づけて教訓を引き出そうとする研究や学習が広くみられるようになる。水俣病問題は依然として同時代史のできごとではあるが、歴史的に捉える視座が次第に明確になる。

そのような研究姿勢を示すのが、1970 年代後半以降の水俣の状況変化と長期間並走しながら研究を進めた、色川大吉を団長とする不知火海総合学術調査（第 1 次：1976-83 年、第 2 次：1981 年-不明）である。色川が述べているように、この調査団はアメリカの近代化論とは異なる日本固有の発展の道を検討した近代化論再検討研究会を前史にもち、その実地研究の場として水俣を選択した<sup>58</sup>。したがって、近代化が水俣にもたらした問題を検証することからはじまったが、5 年にわたる現地調査のなかで、水俣の人びととの交流を通じて、各人の学問の問い直しへと進んでいった。水俣病問題を個別具体的に捉えるために、さまざまな立場の人びとの経験を聞き取り、さまざまな学問によって検証する個別具体的な事実の記録が行われた。と同時に、事件史以前の不知火海の歴史的経過のなかに水俣病を置いて捉え、他地域や世界と比較して特殊を普遍化することをもめざした。結論的には「水俣病は近代化と企業犯罪としての「公害」を根源から問い直すもの」「人類史の予兆として迫りくる危機を警告するもの」と捉えるようになる<sup>59</sup>。

近年の水俣病に関する歴史的研究も、水俣病を回路に、広く社会的課題を追求している。色川大吉<sup>60</sup>、岡本達明<sup>61</sup>らの聞き書きを素材とする水俣民衆史は、近代化の特質が象徴的にあらわれる場として水俣を捉え、民衆のあり方を検討したものだといえるだろう。また、公害闘争後の胎児性患者らの生き方に着目する及川英二郎<sup>62</sup>、野澤淳史<sup>63</sup>らは、公害被害への対策の背後にある優生思想を批判し、障害者である胎児性患者の生を社会として福祉としてどう保障できるのかを問う。安田常雄のように、水俣病をめぐる表現のあり方も重要な課題となる<sup>64</sup>。このような多様に広がる水俣病研究は 2000 年代に入り原田正純らによって水俣から現代社会を問う「水俣学」として提唱されることにもなった。

さらに、社会的に環境問題への関心が高まるなかで、水俣病のような公害を問うことはどのような意義があるのかを検討することも、近年の傾向の一つとなっている。環境社会

学の分野では、友澤悠季が公害研究から環境社会学を立ち上げた飯島伸子の足跡をたどり、公害は環境問題へ「問い」を投げかける存在であると表現した<sup>65</sup>。環境教育学では、公害教育からの断絶が指摘されてきた環境教育に、どのような回路が存在していたのか、みいだそうと研究がはじまっている<sup>66</sup>。環境問題が人びとの認識を規定するなかで、改めて現在の視点から公害研究の意義を検討する必要性が生じている<sup>67</sup>。

以上のように、公害闘争後の水俣に学ぶ研究からは、水俣病を通じて、学問のあり方を改めて問い直し、そこから現代社会の課題に向き合おうとする姿勢が強い。時間の経過とともに、公害問題が過去のものとなつて社会的に捉えられるようになるいっぽうで、当時公害が社会に投げかけた問題の深さを捉え、公害という概念を捉え直そうともしている<sup>68</sup>。その結果、「水俣病」や「公害」から新たな問題を導き出そうとしている。このような現場との対話を重視し、学問や研究をするという営みを問い直す水俣病研究のあり方は、後述する歴史実践でもある。本研究もこのような研究状況に影響を受けており、現在において水俣病を学ぶことの意義を明らかにしていくことで、それを学ぶ歴史教育や授業のあり方についても検討していこうとするものである。

## 2. 水俣病と歴史実践

### (1) 歴史実践として捉える

水俣病や公害の歴史と経験と向き合うことを歴史実践として捉えて、その研究を検討したい。まず、人びとが歴史経験から教訓をえようとする営みを歴史実践と捉えた場合、すでに述べたように水俣病が社会問題化したころから宇井純や原田正純などの研究によって、二度と起こさないために学ぶという目的で取り組まれてきたともいえよう<sup>69</sup>。さらに、地域社会に視点を移すと1990年代以降、水俣市では「環境モデル都市」を目指し、行政が水俣病に学び市民同士の歩み寄りを促す「もやい直し」という取り組みが行われるようになり、地域再生のための教訓化も取り組まれた<sup>70</sup>。他の公害被害地域と比べた場合、水俣市のこれらの動きは先駆的で大規模なので特徴的だが、同じような推移は各地で見られる<sup>71</sup>。

近年は、地域社会にとって負の遺産である公害を、地域再生のよりどころとしようとする研究と実践がはじまり、パブリック・ヒストリーや歴史実践として捉えられるようになった。たとえば除本理史は、水俣や原発事故後の福島を重ねながら、困難な歴史を「地域の価値」に変える歴史実践と把握する<sup>72</sup>。大阪西淀川や岡山県水島で公害資料館と地域再生を結び付ける取り組みをしている林美帆は、地域外部から学習者が参入することで対立していた地域内部の人びとをつなぐ「公害の学び」の効果にも注目している<sup>73</sup>。これら公害経験の継承の意義を考察する清水万由子は、公害経験は現在まだ歴史にはなり切れていない「生乾き」の過去であると論じている<sup>74</sup>。

さらに歴史実践としての把握は、個人を対象とする際にも行われている。下田健太郎は、水俣病患者たちによる石像づくりとそこに込められた記憶の変遷を歴史実践として捉える

75。人とモノの相互作用に着目し、「語り直し」という歴史実践に注目し、「個々人を取りまく生活世界のありようとも連動しながら、継起的に移ろってきたプロセス」として捉えようとする76。このような個人レベルの記憶や経験への着目は、戦争や震災をめぐる歴史と個人の記憶のズレに着目する近年の研究動向にも通じている77。

以上のように、公害が広がった地域における歴史実践に注目する研究が、近年顕著にみられるようになってきている。公害闘争にかかわった当事者たちの経験と記憶を、どのように継承したらよいか、あるいは地域再生につなげたらよいか検討されている。いずれも、地域社会や個人の公害経験を通して再生していく過程を重視している点に特徴がある。そのため既存の公害認識をそのまま継承するのではなく「公害」という概念の再解釈が図られている。人びとが歴史と生産的にかかわる姿を捉えるには歴史実践の視点がふさわしい。

では、このような水俣病など公害の歴史や社会のなかの歴史実践を対象とすることに、歴史教育としてどのような意義をみいだせるのだろうか。戦後歴史教育は、アジア・太平洋戦争をはじめとした近代日本の戦争の歴史と向き合うなかで、その内容や方法を検討してきた78。1970年代の地域に根ざす歴史教育では、空襲被害や出征兵士の足跡をたどるなど、地域の戦争の経験と記憶が掘り起こされ、歴史として叙述され、教師と生徒に臨場感のある学びを提供してきた。他方、水俣病をはじめとした公害は、同時代的な対象として捉えられ、公害被害と向き合うことに焦点があてられていた。結果的に、第1章で詳しく検討するように、歴史教育の対象として実践が積み重ねられてきたとはいいたい。そのようななかで黒羽清隆は「昔、戦争。今、公害」という地口風が去来する」と「日本資本主義の成長のための構造的な必要条件」として、公害という素材がもつ可能性に言及し、教材化のための提案をしている79。しかし、そのような視点をもって公害を捉えるということ自体が、一般的だったとはいいたい。

すでに述べたように現在の地点から社会のなかの歴史実践を学校の歴史教育に橋渡す先行実践や先行研究はどれほどあるのか、といえば十分ではない。地域に根ざす歴史教育の実践は膨大にあるが、その歴史的評価を明らかにする研究はこれからの課題である80。しかしながら、公害や環境汚染をめぐる歴史実践を、歴史教育のなかで検討していくことは、大衆消費社会や近代技術が日常生活のなかでもたらす諸問題を考察する際に重要な対象となる。持続可能な社会のための環境をどう生み出すか、ということへの一般社会の関心の高まりのなかで、その重要性はますます増してきている。歴史教育は、水俣病や公害をめぐる歴史実践にどのようにかかわっていくことができるのだろうか。

## (2) 水俣病から出会う世界

このような水俣病や公害を素材とした「歴史実践としての歴史教育」の探究のためには、「世界と出会う」歴史実践の視座を導入してみると新たな展望が開ける。

かつて行われた不知火海総合学術調査団は、世界との比較の目と民衆史的方法により「特

殊を普遍へ」という研究志向をもっていた<sup>81</sup>。その志向が最も顕著な鶴見和子は、「不知火海沿岸地域にとって個別特殊的な、自然信仰が、近代西欧文明の負の側面による破壊を、修復する活力ある思想」であるとし、その「自然と人間の共生の思想」は日本だけでなく「中世西欧にあったヴァナキュラー（土着）のもの」でもあるので「前近代の正の側面を賦活しようという、世界的な動向に、つらなるもの」であると見通しを述べていた<sup>82</sup>。ヨーロッパ中心史観とは異なる普遍を追求していた「世界と出会う」歴史実践と重なる問題意識といえるだろう。水俣病を対象とすることは、特殊具体的な問題のなかに、人類共通の「普遍への気づき」を与える可能性がある<sup>83</sup>。

他方で冒頭に述べた、これまでの歴史教育における「高度成長の影」という水俣病像は、「経済大国」となった現在の日本からさかのぼった、「高度成長」というコインの表裏の関係を表したものである。そのような「現在の繁栄の犠牲」という語りは、国外とのつながりへの関心が弱い、ナショナルな語りだともいってよい<sup>84</sup>。

だが、周知のことだが日本の高度成長も冷戦体制のなかでみられた開発援助政策のなかで生み出されたものである。米ソやヨーロッパなどが旧植民地への開発援助を進め、「開発の時代」と呼びうる世界的な展開がみられた<sup>85</sup>。その結果、開発に伴う環境汚染が重要な課題となり、環境の時代へと移行していった。日本の公害もその転換点に位置づく。

このような世界的な環境汚染の問題と照らし合わせたとき、その理解に差がみられる顕著な例の一つが水俣病や水銀汚染問題だといえる。国際的には水銀汚染は、現在においても被害が多発している重要な環境汚染問題であるが、多くの日本人はそのように捉えていない。学校教育で、水俣病は詳しく学んでいるにもかかわらず、である。原田正純が指摘するように、日本では劇症型のインパクトが大きく、認定制度における補償問題とかかわりながら「水俣病」像が形成されてきた<sup>86</sup>。そのことが、水俣病を過去のものとして捉えさせ、さまざまな病像を把握することを困難にしてきた。

しかし、国際的な水銀管理の議論を通じて水俣条約（「水銀に関する水俣条約」2013年採択、17年発効）が成立し、変化も生じてきている。法的拘束力の強い環境規制条約である水俣条約では、日本も輸出入規制への努力が求められている<sup>87</sup>。いっぽうで、日本では生活環境の水銀削減議論は低調であり、それは現在も続いているといえるだろう<sup>88</sup>。すなわち、現在の日本社会には、「過去の公害問題」としての水俣病認識が広く存在し、これを教育から変えていくことに着手する必要がある。

このように、一つの公害発生地域である水俣から環境問題を考えることは、過去に学び現代的な課題について認識を深めるだけでなく、グローバルな課題を足元から考えることにもなる。水俣に学ぶ歴史教育の実践的研究としては、水俣や日本に限定することなく、このような世界的な広がりも視野に入れながら、授業を構想していく必要がある。

## 第4節 課題・方法・構成

### 1. 課題

以上の先行研究の検討をふまえて、改めて本研究の課題を提示したい。

歴史教育の実践的研究の課題として、生徒が歴史を自身の問題として受けとめる学習理論の解明が展開されてきた。1990年代以降の「歴史教育の認識論」(今野日出晴)の地平が開かれて以降は、歴史に対する相対的な見方も広がるなかで、いかに「自分ごと」とするかが問われるようになってきている。そのなかで注目される研究と実践が、歴史実践として歴史教育を捉えるという試みである。この場合、生徒が歴史に受け身になる消費者としてだけ捉えるのではなく、歴史に能動的にかかわる生産者としても捉えていくという特徴がある。ただし、現在の到達点として、生徒が行う「歴史実践としての歴史学習」とはいったいどのようなものなのか、内実をつぶさに検討した研究はほぼない。

他方、視野を社会に広げると、戦争や災害などの事象をめぐる、社会のなかで歴史研究者以外の人びとが行う歴史実践に対する関心が高まっている。これらの活動と教室を結ぶ実践や学習理論を構築する必要もある。このような「歴史実践としての歴史教育」の研究は、生徒が世界とどう出会うのかを検討することでもあり、グローバル化が進んだ21世紀ならではの出会い方を明らかにする必要もある。

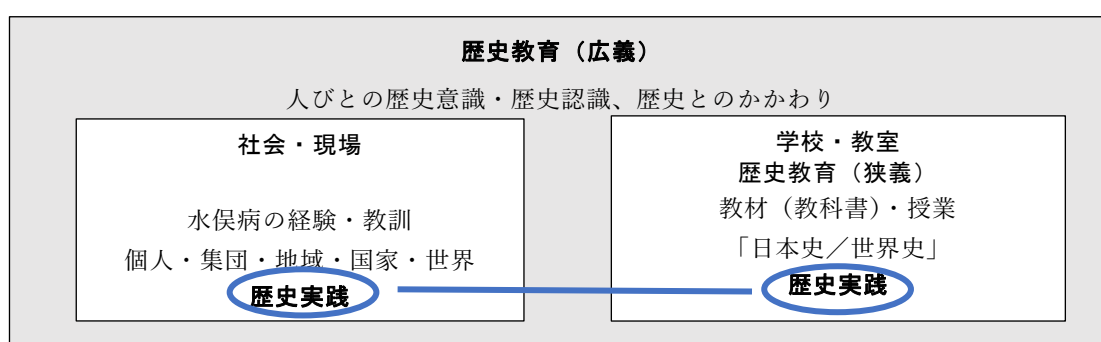
本研究では、そのような社会のなかでの歴史実践として水俣病に着目する。水俣病研究は、水俣の現場に学び、学問の営みも捉えなおす研究姿勢をつくってきた。公害闘争が盛んだった時期には、運動を支える学問という性格が強かった。闘争が退潮していった後には、近代を問い直す場として水俣を捉えるようになる。近年は、水俣病の困難な歴史と経験を、地域として、個人として、どのように意味づけていくのか、という歴史実践に着目している。その水俣病をめぐる歴史実践は、大衆消費社会を前提とする生活を問い直す取り組みであり、開発を中心とした国際関係を問い直す取り組みでもある。このような社会のなかで進められている水俣病や公害をめぐる歴史実践の研究を参照しながら、生徒が行う歴史実践の実態に迫るのが本研究である、

現地水俣ではさまざまな活動があり、水俣に学ぶ歴史教育も多く取り組まれている。本研究では、これらを〈水俣の学び〉と呼び、以上の先行研究も踏まえて、本研究の課題を二つ設定する。第一に、水俣病の歴史と経験が生徒のものになる過程について、〈水俣の学び〉の取り組みから明らかにする。第二に、第一の課題の追究を通じて、歴史教育に新たな知見を加えることである。なお、その際の歴史教育については、一定の限定性を与えたい。水俣病は、産業革命以降の資本主義社会のなかで顕在化する、公害や環境汚染の問題である。その事例から導き出される歴史教育論は、すべての時代にわたって通じるものではなく、世界が一体化していく近現代の歴史教育論である点を自覚しておきたい。

## 2. 方法

以上の課題に向き合うために、本研究では歴史教育を「教室のなかで取り組む歴史学習」と「社会のなかで取り組む歴史学習」に分けて考察し、両者をつなぐ「歴史実践」の動態を明らかにするという方法をとる。

まず、本研究で歴史教育の実践を分析する際に使用する「歴史実践」の概念について改めて明確にしておく。保莉実によって提起され、歴史教育のなかで使用されてきた歴史実践の概念を、本研究では、教室と社会のなかでそれぞれ行われている歴史の学びを析出するための概念として使用する（図序一1）。すなわち「学び」という過程を組み込むことを試み、学校と社会を越境するための概念として使用する。



図序一1 歴史教育と歴史実践の概念図

通常、歴史教育や歴史学習は、学校教育の一環として教室を中心に行うものと理解されている。教室での学習は、教科書や資料集、プリント、映像などの教材、教室と、そこに集う教師と生徒によって教育方法が取り入れられ、世界史や日本史などといった通史を中心とした体系性をもった歴史が学ばれている。教育目標や評価を伴う場合が多いことも特徴だろう。そのような「教室のなかで取り組む歴史学習」を、既述のように近年は「歴史実践」と捉えるようになってきている。

いっぽう、社会のなかで歴史を学ぼうとする場合、教室とは異なり、多くの場合カリキュラムがなく、想定外のことが起こる。社会教育のようにプログラム化された学びもあるが、資格などをもたない一般の人が歴史について話してくれる場合もある。また、歴史を通史的な内容としてより、個人や特定の団体・地域などの経験から学ぶ場合が多い。本研究では、社会のなかで行われている、できごとの教訓化や記憶の継承などの「歴史実践」に、子どもたちが学ぶ取り組みを指して「社会のなかで取り組む歴史学習」という言葉を使用する。

このように本研究は、歴史教育というものを、教科活動や授業などの「教室のなかで取り組む歴史学習」と、社会のなかの歴史実践に生徒が参加する「社会のなかで取り組む歴史学習」とを接続させて「広義の歴史教育」（近藤孝弘）として捉えている。その結果、「教

室のなかで取り組む歴史学習」の実態を分析するだけでなく、水俣病のような学習対象の社会のなかでの変化、教科書叙述をはじめとした歴史教育が置かれている社会的な状況の変化も射程に入れることとなる。水俣病の歴史と経験を、現在の社会のなかで想起し、いかしていこうとしている現場での取り組みと、それを水俣から学び、身の回りにある社会問題や学習者自身の生き方の問題として捉え直す学習活動を、本研究における「歴史実践」と定義し、そのさまざまな具体相の描写を試みる。

このような方法をとることで、歴史教育のなかでの歴史実践とは何かが、一定明らかとなるだろう。いっぽうで、歴史が子ども自身のものであるための歴史教育として、どのような道筋を見出せるのかという、新たな課題も浮かび上がる。そこで、本研究では、実践から理論に到達する実践的研究の立場に立脚し、筆者が行う授業や生徒のようすを具体的にたどることを通じて「歴史実践としての歴史教育」の道筋を提示することにしたい。

まず「社会のなかで取り組む歴史学習」では、多様な学びの機会を想定し分析の対象とする。実際に水俣をフィールドワークする研修旅行（課外活動）や、生徒の生活のなかでの気づきなども検討の対象としながら、社会のなかの学びの実態を示す。また、これまであまりなされてこなかった、1回の授業で把握できない、生徒の中長期的な社会認識の変化を分析する。続いて「教室のなかで取り組む歴史学習」では、筆者が「社会のなかで取り組む歴史学習」でえた知見をいかして叙述した教材を使って、共時的なできごとや、通時的な変化を学習するモデル的な授業を提示する。授業を行う場合は、歴史科目に限定せず「総合的な学習の時間」を活用している。教室のなかでは、1回の授業に焦点をあてながら、生徒の概念に対する認識の変化や、歴史経験に基づく展望などを分析する。以上の実践を総括し、子どもが歴史をどのように自分のものとしていくのかの道筋を明らかにする。

以上のように、歴史教育の実践を多面的に捉えようとしていることも、本研究の方法的な特徴である。授業実践の歴史を紐解いたり、筆者自身の授業を検討したり、生徒の学びの実態を捉えたり、歴史叙述に挑戦したり、多面的に歴史教育を捉え、明らかにしたい。

### 3. 構成

最後に本論文の構成である。

第1部では「社会のなかで取り組む歴史学習」を取り上げる。第1章と第2章では、水俣病の学習の歴史を検討する。第1章では、水俣病にかかわる学習史を概観し、その変遷にみられる特徴や、現在の実践の位相を明らかにする。1970年前後の公害が社会問題化している時期に、水俣病の学習がはじまり、公害教育が成立する。企業の利潤追求のために、人間を犠牲にしてよいのかを問う授業づくりだった。その後、学習指導要領に公害が記載され、教科書にも叙述されるようになり、全国で公害の授業が行われる。公害を教えることが制度的に保障されるいっぽうで、形骸化も指摘されるようになる。1980年代にそのような公害教育をのりこえる水俣病学習が、社会のなかであらわれ、学校教育にも90年代



以降広がっていく。本研究では、このような水俣病学習を公害教育と区別して〈水俣の学び〉と呼ぶ。現在は、この学びの延長線上にあり、地球環境問題や原子力発電所の事故の問題とも重ね合わせながら、水俣病は学ばれている。

第2章では、このような水俣病学習の転換期にあたる1980年代から90年代にかけての水俣の地域社会での社会運動や学習活動を取り上げ、何を課題とし、どのような広がりをもつ取り組みだったのかを検討する。先行研究では「もやい直し」がはじまる90年代以降の取り組みに注目がされてきた。しかし、本章では〈水俣の学び〉がはじまる80年代にさかのぼり、その特質を明らかにする。80年代には、水俣病センター相思社を拠点にしながら、さまざまな学習活動が広がっていた。それらの活動に着目しながら〈水俣の学び〉が生じた原因や広がった背景を検討する。これは、現地で〈水俣の学び〉のフィールドがどのように形成されてきたか、その前史を明らかにする作業となるだろう。

第3章と第4章では、筆者の2010年代の実践を取り上げ、〈水俣の学び〉の具体的なようすを検討する。第3章は、東日本大震災と福島第一原子力発電所事故が発生した2011年度のフィールドワークを中心とした授業実践を分析する。生徒たちが水俣で行われてきた歴史実践と出会い、〈水俣の学び〉をどのように行ったのか、明らかにする。第4章は、一人の生徒が1年間かけて書いたレポートを対象とする。生徒が、どのように水俣病の歴史と経験を自分ごととして捉え、社会認識を深めていくのか、その過程を検討する。従来、1回の授業での生徒の変化を明らかにすることが多かったが、1年間という長期的な変容の実態に迫りたい。

以上の第1部の社会のなかで行われた水俣病をめぐる歴史実践をうけて、第2部では「教室のなかでの歴史学習」に取り組む。教室のなかでのフィールドワーク事前学習用に「教材」をつくった(5章)。生徒は、この教材をふまえて、フィールドワークし、そのうえで授業を通じて「世界と出会う」ことを歴史実践していく(6・7章)。この構成は、フィールドワークという社会や現地での学びを通じて、子どもたちが歴史を自分のものとしていく道筋、〈水俣の学び〉を実現していく道筋を、モデル化させたものである。

まず第5章では、従来の歴史教科書で「高度成長の影」「四大公害病」でとどまっている水俣病の歴史を、〈水俣の学び〉という歴史実践による知見をいかして、教材化していく。従来と大きく異なるのは、第1部で明らかにした〈水俣の学び〉をふまえ、1970年後半以降の公害闘争後を重視する点である。56年に公式に確認され、チッソの工場排水が疑われているにもかかわらず、10年以上排水は放置され、責任追及もなされなかった。「公害」が社会問題化することによって、水俣病はその原点とされることとなり、日本社会に大きな影響力をもつようになる。さらに国内の水俣病訴訟のさなかである72年に、水俣病患者たちは国連人間環境会議へ参加した。このことを起点に、次は世界各地の水銀汚染地域や公害・環境汚染地域の被害者とのつながりが生まれた。国際会議の場では、水銀汚染対策が環境問題の一つとして認識されるようになる。これら、日本の「高度成長の影」「四大

公害病」という認識だけでは捉えきれない、世界の環境問題との出会いと交流の歴史を叙述し、現代的課題とつなげて水俣病を学習する視点を提示する。教材を学ぶ学習者が、世界の状況と比べながら読み、異なる体験をもつ人びとの存在を知ること、新たな水俣病への向き合い方をみいだしていけることをめざす。

第6章と7章は、このような新たな教材に対してもつ「問い」を素材に、フィールドワークを通じて獲得した「社会のなかで取り組む歴史学習」の成果をいかす授業を検討する。第6章では、カナダの水銀汚染被害者たちの証言を資料として、水俣とカナダの被害者たちのつながりを素材に授業する。水俣病は、日本の高度成長期の一地域で発生した公害であるという観念が、生徒のなかでいかに変容していくかを、授業から検討する。第7章では、水俣地域に暮らす人びとにとって発生当初、何ら対策が図られなかった10年間はどのような意味をもつかを資料から検討する。そのうえで、他の公害や環境汚染問題と社会について考察を進めるために、「公害輸出」問題を取り上げながら、生徒たちは環境にどのような責任を果たせるのか検討する授業を行った。この二つの授業実践を通じ、〈水俣の学び〉の実現と、歴史を生徒が自分ごとにしていく過程を検討する。

終章では、「社会のなかで取り組む歴史学習」によって生じた「教室のなかで取り組む歴史学習」の変化を確認することを通じて、歴史教育の実践的研究について論じる。まず、水俣地域のなかでの歴史実践の変容と、水俣に学ぶ学習史の変遷と現在位置を確認することで、〈水俣の学び〉という歴史実践の内実を明らかにする。そのうえで、〈水俣の学び〉の歴史実践を、社会と教室をつなぐ歴史学習一般を射程に入れながら再検討し、「歴史実践としての歴史教育」とはどのようなもののかの理論的提示を行う。以上を通じて、生徒が歴史を自分ごとにしていく過程を示すことで、歴史教育の実践的研究に新たな知見を加えることをめざしたい。

---

1 「歴史教育者協議会 設立趣意書（1949年7月14日）」（歴史教育者協議会『歴史教育50年のあゆみと課題』未来社、1997年）、501-502頁。

2 宮原武夫「戦後歴史教育の課題・運動・実践の総括」（『社会科教育研究』107号、2009年8月）。

3 遠山茂樹『歴史学から歴史教育へ』（岩崎書店、1980年）、207-211頁。初出は、1964年に歴史学研究会の機関誌で「歴史教育の現状と展望」（『歴史学研究』283号）を特集したことへの論考として書かれた。

4 遠山茂樹「歴史学と歴史教育との関係」（歴史教育者協議会編『歴史教育の創造』青木書店、1975年）、126-128頁。

5 高橋碩一「1970年代後半の歴史教育」（前掲、歴史教育者協議会編『歴史教育の創造』）。以下、本論文からの引用。

- 
- 6 歴史教育者協議会編『地域に根ざす歴史教育の創造』（明治図書、1979年）。
- 7 白井嘉一『戦後歴史教育と社会科』（岩崎書店、1982年）、87頁。白井は、戦後歴史教育の課題を、「何よりも歴史学に立脚してすすめることをその基本姿勢」としつつ、「社会科の「初志」一人間じしんのよりよく生きようとする」と結びつけながら学問を主体的に学んでいくこと—をどのように受けとめ、深めていたのであろうか」（同書、11頁）と設定する。「歴史を子ども自身の問題として意識させる」とは、この課題のなかで生じる。
- 8 前掲、白井『戦後歴史教育と社会科』、29頁。
- 9 今野日出晴『歴史学と歴史教育の構図』（東京大学出版会、2008年）、第1章。
- 10 宮原武夫『子どもは歴史をどう学ぶか』（青木書店、1998年）、336頁。
- 11 前掲、宮原『子どもは歴史をどう学ぶか』、336頁。
- 12 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』（明治図書、1978年）など。
- 13 原田智仁『世界史教育内容開発研究』（風間書房、2000年）、児玉康弘『中等歴史教育内容開発研究』（風間書房、2005年）など。
- 14 前掲、今野『歴史学と歴史教育の構図』、69–73頁。
- 15 前掲、今野『歴史学と歴史教育の構図』、ii頁。
- 16 近藤孝弘は、ドイツの歴史教育学のあり方を踏まえ「実践的に学校の歴史教育を考察するに際しては、歴史学の研究状況に加え、世界情勢や国内の政治・経済・社会状況などを考慮に入れなければならない」のに加え「学校外で行われている広義のあるいは実質的な歴史教育まで含めて検討」する必要と強調する。しかし、日本では「専ら学校における歴史の授業を対象にして、歴史教育にアプローチしてきたことの負の結果」として、歴史研究者は教育・評価方法に、教育学者は歴史理解について言及することがないと「歴史教育学」が未発達な日本の状況を批判している（近藤孝弘編『歴史教育の比較史』（名古屋大学出版会、2020年）、306頁）。
- 17 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』（文部科学省、2018年）。
- 18 二井正浩編『レリバンスの視点からの歴史教育改革論』（風間書房、2022年）、同編『レリバンスを構築する歴史授業の論理と実践』（風間書房、2023年）。
- 19 今野日出晴は、戦争をめぐる歴史叙述と授業実践にかかわり「戦争全体を把握しえるような叙述とはどのようなものかということであろうし、自らが体験していない過去において、よそ事ではなく、自分の問題（いわば、当事者性）として歴史を考えることは可能なのか」と課題を述べる（前掲、今野『歴史学と歴史教育の構図』、193–194頁）。
- 20 保莉実『ラディカル・オーラル・ヒストリー』（岩波書店、2018（2004）年）、55頁。歴史学のなかでの広がりに関して、歴史学研究会編『第4次現代歴史学の成果と課題 3 歴史実践の現在』（績文堂出版、2017年）参照。
- 21 前掲、歴史学研究会編『第4次現代歴史学の成果と課題 3 歴史実践の現在』、vi

---

頁。及び、同会編『歴史を社会に活かす』（東京大学出版会、2017年）、vi頁。

<sup>22</sup> 前掲、今野『歴史学と歴史教育の構図』、278頁。

<sup>23</sup> 前掲、今野『歴史学と歴史教育の構図』、261–264頁。

<sup>24</sup> 小川幸司「〈私たち〉の世界史へ」（荒川正晴ほか編『岩波講座世界歴史 1』岩波書店、2021年）。

<sup>25</sup> 中村洋樹「歴史実践（Doing History）としての歴史学習の論理と意義」（『社会科学研究』79号、2013年）、原田智仁「「歴史実践」としての歴史授業方略」（『教育フォーラム』58号、2016年）。なお、これらの研究では、アメリカの歴史学者ワインバーグらが開発した『歴史家のように読む（READING LIKE A Historian）』（2011年）や、レヴィスティックらの『歴史をする（Doing History）』（2005年）が、主な題材とされている。サム・ワインバーグ『歴史的思考』（春風社、2017年）、リンダ・S・レヴィスティック、キース・C・バートン『歴史をする』（新評論、2021年）など参照。

<sup>26</sup> 渡部竜也『Doing History』（清水書院、2019年）、星瑞希・鈿悠介・渡部竜也「「歴史する（doing history）」の捉え方の位相」（『日本教科教育学誌』42巻4号、2020年3月）。

<sup>27</sup> 『思想』（1088号、2023年4月）の特集は「高校歴史教育」であるが、多くの論考で「歴史実践」が言及されている。

<sup>28</sup> 今野日出晴「歴史を綴るために」（『思想』1036号、2010年8月）。

<sup>29</sup> 今野日出晴「〈歴史教師〉の不在」（『歴史学研究』924号、2014年10月）。

<sup>30</sup> 小川幸司『世界史との対話 上』（地歴社、2011年）、5–6頁。

<sup>31</sup> 小川幸司『世界史との対話 上・中・下』（地歴社、2011–12年）。

<sup>32</sup> 広島女学院高校の生徒が参加した「記憶の解凍」プロジェクトを取り上げた、渡邊英徳「「記憶の解凍」（菅豊・北条勝貴編『パブリック・ヒストリー入門』（勉誠出版、2019年）、庭田杏珠・渡邊英徳『AIとカラー化した写真でよみがえる戦前・戦争』（光文社、2020年）や、広島市立基町高校美術部の「原爆の絵」の取り組みを検討した小倉康嗣「継承とはなにか」（蘭信三・小倉康嗣・今野日出晴編『なぜ戦争体験を継承するのか』みずき書林、2021年）がある。1980年代～90年代前半には、多くのクラブ活動での歴史の掘りおこしがあり、歴史実践と呼べる内容だった（赤穂高校平和ゼミナール・法政二高平和研究会『高校生が追う陸軍登戸研究所』（教育資料出版会、1991年）、門脇正人『「朝鮮人街道」をゆく』（サンライズ印刷出版部、1995年）など）。

<sup>33</sup> 小川幸司『世界史とは何か』（岩波書店、2023年）、42–48頁。なお、小川は生徒のようすについて「本書は、授業実践記録ではないので意図的に書いて」いないという（同書、iii頁）。

<sup>34</sup> 前掲、菅豊・北条勝貴編『パブリック・ヒストリー入門』。

<sup>35</sup> 大門正克「歴史実践としての朝日カルチャーセンター講座」（『同時代史研究』5号、2012年）。

---

3<sup>6</sup> 大門正克・岡田知弘・川内淳史・川西英通・高岡裕之編『「生存」の東北史』（大月書店、2013年）、同編『「生存」の歴史と復興の現在』（大月書店、2019年）。

3<sup>7</sup> 大川史織『マーシャル、父の戦場』（みずき書林、2018年）。

3<sup>8</sup> 蘭信三・小倉康嗣・今野日出晴編『なぜ戦争体験を継承するのか』（みずき書林、2021年）など。

3<sup>9</sup> 須賀忠芳「「観光歴史教育」の視座とその実践に関する考察」（『社会科研究』93号、2020年）。

4<sup>0</sup> 高校日本史教育においても、世界史の視点から自国史を読み解くという取り組みが生じている（二村美朝子「日本史教師こそ世界史をふかめよう」（比較史・比較歴史教育研究会編『自国史と世界史』未来社、1985年））。同時期の歴史研究においてマイノリティや境界を対象とした社会史が広がり、90年代に国民国家論が登場するなどすると、より一層「日本史」という枠組みへの問い直しが起こり、他者の視点を組み込む授業も行われるようになった。たとえば、単一民族国家に対してアイヌ史を盛り込む取り組み（加藤公明『考える日本史授業 2』（地歴社、1995年）、鈴木哲雄『社会科歴史教育論』（岩田書院、2017年）など）、東アジア史のなかに日本の歴史を位置づける取り組み（加藤章編『越境する歴史教育』（教育資料出版会、2004年）、鬼頭明成『国境を越えた日本史の学習』（教育資料出版会、2007年）など）が特徴的な授業といえる。

4<sup>1</sup> 上原専録『日本国民の世界史』（岩波書店、1960年）、前掲、比較史・比較歴史教育研究会編『自国史と世界史』。

4<sup>2</sup> 吉田悟郎『世界史学講義 下巻』（御茶の水書房、1995年）、i - ii 頁。

4<sup>3</sup> 前掲、吉田『世界史学講義 下巻』、第19・20章。

4<sup>4</sup> 「世界史を学ぶ目的は世界の現実を知り、世界の各地域、人々とのつきあい方を考えることだという。現代世界の動きに関心をもつことや具体的事実にあふれて自分で調べたり考えたりすることは、世界史に興味をもたせたり歴史について理解を深めるための手段ではなく、それ自身が世界史学習の目的なのである。過去の歴史について知ることのほうがそのための手段だということになる」（鳥山孟郎『授業が変わる世界史教育法』（青木書店、2008年）、255頁）。

4<sup>5</sup> 前掲、鳥山『授業が変わる世界史教育法』、254 - 255 頁。

4<sup>6</sup> 前掲、小川『世界史との対話 上』、315 - 329 頁。西川正雄の「普遍」への言及として、西川正雄「自国史と世界史」（比較史・比較歴史教育研究会編『アジアの「近代」と歴史教育』未来社、1991年）参照。

4<sup>7</sup> 「地域から考える世界史プロジェクト」という取り組みが2007年から各地の教員たちが集まり取り組んでいる（藤村泰夫・岩下哲典編『地域から考える世界史』勉誠出版、2017年）。背景には、2006年の「世界史未履修問題」を発端として浮上した、なぜ世界史を学ぶ必要があるかという問いに答えるという課題意識があった。

4<sup>8</sup> 原田智仁「あとがき」（前掲、『地域から考える世界史』）。

- 
- 4<sup>9</sup> 前掲、小川『世界史とは何か』、10頁。ここでの「普遍」は、ベンヤミンが述べる「モノド」を念頭において述べられている（宇和川雄『ベンヤミンの歴史哲学』（人文書院、2023年）も参照）。
- 5<sup>0</sup> 学習指導要領では、歴史総合の趣旨及び要点を六つあげ、そのなかで「歴史の大きな変化に着目し、世界とその中の日本を広く相互的な視野から捉える内容の構成」として、「近代化」「国際秩序の変化や大衆化」「グローバル化」という変化を強調し、「「主題」や「問い」を中心に構成する学習の展開」では、生徒自身が事象の意味や意義をみだし、探究的に学習する必要を論じる（前掲、文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』、22頁）。
- 5<sup>1</sup> 庄司光・宮本憲一『恐るべき公害』（岩波書店、1964年）。
- 5<sup>2</sup> 都留重人編『世界の公害地図 上』（岩波書店、1977年）、i頁。
- 5<sup>3</sup> 宇井純『公害の政治学』（三省堂、1968年）。
- 5<sup>4</sup> 宇井『公害の政治学』、2頁。
- 5<sup>5</sup> 宇井『公害の政治学』、210頁。
- 5<sup>6</sup> 会はその成果として、水俣病研究会編『水俣病にたいする企業の責任』（水俣病を告発する会、1970年）を刊行する。
- 5<sup>7</sup> 原田正純『水俣病』（岩波書店、1972年）、X章。
- 5<sup>8</sup> 色川大吉「不知火海民衆史」（同編『水俣の啓示 下』筑摩書房、1983年）。
- 5<sup>9</sup> 前掲、色川「不知火海民衆史」、38頁。
- 6<sup>0</sup> 色川大吉『不知火海民衆史 下』（揺籃社、2020年）。
- 6<sup>1</sup> 岡本達明・松崎次夫編『聞き書き水俣民衆史 1～5』（草風館、1997年）。
- 6<sup>2</sup> 及川英二郎『現代日本の規律化と社会運動』（日本経済評論社、2022年）、第4章。
- 6<sup>3</sup> 野澤淳史『胎児性水俣病患者はどう生きていくか』（世織書房、2020年）。
- 6<sup>4</sup> 安田常雄「水俣を表現する人びと」（同編『シリーズ戦後日本社会の歴史 3』岩波書店、2012年）。
- 6<sup>5</sup> 友澤悠季『「公害」という問い』（勁草書房、2014年）。
- 6<sup>6</sup> 安藤聡彦「公害教育を問うことの意味」（『環境教育』25巻1号、2015年）。
- 6<sup>7</sup> 歴史研究において近代日本の公害研究の基礎を築いた小田康徳は、1970年代初頭に明治期から戦前期までの「公害」概念の変遷を検討し、公害闘争期とは異なる使用をしていることを明らかにしている（小田康徳『近代日本の公害問題』世界思想社、1983年、第1章）。1990年代には清水みゆきが「環境問題」という概念が「公害」概念を包摂することは加害被害関係をあいまい化させると批判していた（清水みゆき『近代日本の反公害運動史論』日本経済評論社、1995年、序章）。2010年代以降の地球環境問題が身近になるなかで改めて「公害」とは何かを考えることは、その歴史性を浮き彫りにする。
- 6<sup>8</sup> 高度成長の終焉で公害が投げかけた問題が解決するわけではないことは、高度成長期をめぐる近年の研究からも述べるができる。たとえば地域開発と四日市公害を概観し

---

た岡田知弘は、高度成長末期の成長主義は残存し、その後新自由主義と接合することで、現在の格差と貧困へとつながると指摘する（岡田知弘「高度成長の過熱と終焉」（大門正克ほか編『高度成長の時代 2』大月書店、2010年）。社会運動の側から高度成長期を概観した広川禎秀は、1980年代以降に企業社会のなかで社会運動が「長期持久戦」となるが、さまざまな市民的連帯と民主主義的共同を生み出し、新たな「地域」が形成されると見通している（広川禎秀「高度成長期の社会運動史研究の方法と課題」（広川禎秀ほか編『戦後社会運動史論 ②』大月書店、2012年）。このような事態を福祉国家に対する現代開発主義国家と規定する庄司俊作らの共同研究では、地域における開発と民主主義の相剋を分析対象としている（庄司俊作編『戦後日本の開発と民主主義』昭和堂、2017年）。高度成長後における「公害」への着目は、これら現在の格差と貧困の問題や、現代開発主義、社会運動の転換などの問題を考察することに通じている。

<sup>69</sup> 前掲、宇井『公害の政治学』、同、原田『水俣病』。

<sup>70</sup> 吉井正澄『じゃなかしゃば』（藤原書店、2017年）、第8章。「環境モデル都市」の理念には「水俣市民は、水俣病の経験と教訓を世界に発信し、二度とこのような悲劇がどこにも発生しないように警鐘を鳴らそう」と掲げる。また、吉井は「「もやい直し」が求めているのは、水俣病発生で多様化した価値観がぶつかり合い、他を排斥し、偏見を生み、中傷誹謗が飛び交うなど、徹底的に破壊されてしまった内面社会の修復なのである」と説明する。

<sup>71</sup> 各地の公害資料館や、日本環境教育学会を中心に、公害から何を学ぶのか検討したものに、安藤聡彦・林美帆・丹野春香編『公害スタディーズ』（ころから、2021年）がある。そのほか、公害被害の教訓化について、関礼子『新潟水俣病をめぐる制度・表象・地域』（東信堂、2003年）、朴恵淑編『四日市学講義』（風媒社、2007年）など参照。

<sup>72</sup> 除本理史「公害被害地域の再生に関する一試論」（『経営研究』66巻3号、2015年）、同「「困難な過去」から「地域の価値」へ」（『環境と公害』50巻3号、2021年）、除本理史・林美帆『「地域の価値」をつくる』（東信堂、2022年）。

<sup>73</sup> 「公害教育は、成立時は公害反対運動と共にあり、公害の実態を学び、反対運動につながるという役割を担っていた。いっぽう、スタディツアーでは、公害の学びは断絶された関係性をつなぎ直す可能性があることが明らかになった」（林美帆「公害地域の「今」を伝えるスタディツアーが公害教育にもたらしたもの」『開発教育』63号、2016年）。

<sup>74</sup> 清水万由子「公害経験の継承における課題と可能性」（『大原社会問題研究所雑誌』709号、2017年）、「公害経験継承の課題」（『環境と公害』50巻3号、2021年）。

<sup>75</sup> 下田健太郎『水俣の記憶を紡ぐ』（慶應義塾出版会、2017年）。

<sup>76</sup> 前掲、下田『水俣の記憶を紡ぐ』、242頁。

<sup>77</sup> 前掲、蘭・小倉・今野編『なぜ戦争体験を継承するのか』、標葉隆馬編『災禍をめぐる「記憶」と「語り」』（ナカニシヤ出版、2021年）など。

<sup>78</sup> たとえば、石山久男「総説」（石山久男・渡辺賢二編『展望日本歴史2 歴史教育の

---

現在』東京堂出版、2000年)。

<sup>79</sup> 黒羽清隆『歴史教育ことはじめ』(地歴社、1985年)、207頁。

<sup>80</sup> 地域に根差す社会科を俯瞰する研究として、峯岸由治『「地域に根ざす社会科」実践の歴史的展開と授業開発』(関西学院大学出版会、2010年)があるが、地域に根ざす歴史教育に対する歴史的評価については、今後研究が望まれるだろう。

<sup>81</sup> 色川大吉「総論」(前掲、色川編『水俣の啓示 上』)。

<sup>82</sup> 鶴見和子「多発部落の構造変化と人間群像」(前掲、色川編『水俣の啓示 上』)、234頁。

<sup>83</sup> 本研究では、「特殊を普遍へ」という不知火海総合学術調査団の取り組みに示唆を受けつつ、演繹的に事例を分析するのではなく、さまざまな教育活動や歴史実践を分析することで帰納的に水俣が問う普遍的な問題に迫りたい。このような地域の人びとの取り組みが、世界の歴史とつながり、人権など普遍性の認識を更新させる点について、大門正克『世界の片隅で日本国憲法をたぐりよせる』(岩波書店、2023年)に示唆を受けている。

<sup>84</sup> 歴史教科書の「高度経済成長」の叙述と現在を対照させながらの再検討はこれからの課題だが、その問題点の指摘について、たとえば成田龍一『「戦後」はいかに語られるか』(河出ブックス、2016年)、14-15頁参照。

<sup>85</sup> サラ・ロレンツィーニ『グローバル開発史』(名古屋大学出版会、2022年)。

<sup>86</sup> 原田正純『水俣病にまなぶ旅』(日本評論社、1985年)、同『水俣病と世界の水銀汚染』(実教出版、1995年)。

<sup>87</sup> 宇治梓紗『環境条約交渉の政治学』(有斐閣、2019年)。

<sup>88</sup> 井芹道一『Minamata に学ぶ海外』(成文堂、2008年)。



## 第1部 社会のなかで取り組む歴史学習

## 第1章 水俣病をめぐる学習史

はじめに

本章では、水俣病がこれまでどう学ばれてきたのか、学校教育を中心にしながら検討する。そして、この検討を通じて、水俣病を学習する目的が時期によって変化したこと、その変化のなかで現在はどのような位置にあるのかを、明らかにしたい。

水俣病の授業としては、1968年に行われた田中裕一による実践が著名である。田中は、公害が社会問題化するさなか、すなわち同時代の教室のなかで本格的な授業に取り組み、その内容を公開した。この授業は、最初の水俣病公開授業とされる〔和井田 2010:22〕。また、水俣病に限らず公害教育の一つの型となり、その後の教師による授業でも参考にされてきた。田中実践には、水俣病の授業化の目的や教材、方法などが凝縮されており、先駆的、代表的実践と位置づけられる。ただ、いっぽうで水俣病に関する授業は、田中実践と異なる形でも続けられ、数多くの記録や論文として公表されている。そこで本章は、田中実践以後の記録と論文も含めて、水俣病から何を学んできたのか検討することにしたい。

水俣病を含めた公害・環境問題の学習史の研究は、環境教育の分野で行われている。これまでの環境教育<sup>1</sup>の歩みについては、公害教育の理論的指導者でもあった福島達夫と藤岡貞彦が、1960年代を公害教育の成立期、70年代を発展期と捉え、80年代は公害教育が衰退し、環境教育へ移行するとしてきた<sup>2</sup>。近年の研究でも、環境教育の源流として70年代の公害教育と自然保護教育が位置づけられている<sup>3</sup>。いっぽうで、特に2011年東日本大震災に伴う福島第一原子力発電所の事故を契機に、現在に持続する戦後日本社会の問題として、公害をどのように位置づけたらよいかという問題が立てられるようになり、新たな視点も提示されている<sup>4</sup>。さらに水俣病に限定すれば、日本教職員組合（以後、日教組）教育研究集会に参加した教師たちの認識が、どのように変化したかを分析した島本浩樹の研究が参考になる〔島本 2011〕。その内容は、日教組分科会の定点観察から導き出された時期区分として説得力があるいっぽう、教科としての内容分析や、日教組以外の実践や背景の分析は行われていない。公害教育から環境教育へと移行するなか、水俣病の学習はどう位置づいていたか、という視点が本章と重なるため適宜参照し、新たな知見も加えていく。

以上を踏まえ、本章では次の分析方法をとる。第1に、教育実践を社会と教室の相互関係を軸として分析する。水俣病の授業は、現実社会で政治争点化する問題を扱うため、社会変化の影響を強く受けると考えられるからである。授業の目標や課題設定のなかから、生徒にどのように社会を捉えさせようとしているか、どのような社会状況が授業を規定しているか、の両方を検討する必要がある。後者の場合の社会は、地域社会である水俣と日

本社会とを分けて考察する<sup>5</sup>。

第2に、社会科の教科学習分析を軸としつつ、教育実践を多面的に捉える。具体的には、特に総合的な学習の時間、特別活動の時間などの実践も対象とする。これは、公害や環境問題が一つの教科に限定されて取り上げられず、教科学習からはみ出す面があるからである。さらに、学校外の「社会のなかの学び」も分析の対象とする。これは、歴史教育の場合「社会のなかで取り組む歴史学習」に対応するもので、歴史教育以外も含める。「社会のなかの学び」には、「制度外教育」や「ノンフォーマル教育」と呼ばれる、学校教育と対比しながら捉える教育活動が存在している<sup>6</sup>。第一の点とかかわるが、社会的な要請を受けて成立する水俣病の学習は、時には学校での公害教育では不十分という批判も出される。したがって、これら社会のなかの学習活動のなかからも、水俣病に学ぶ意義を汲み取る必要がある。

表1-1 水俣病学習の展開

時期	水俣病を対象とした公害学習	水俣病関係の社会のなかの学び	公害（環境）教育と関連情勢	事件史・政治情勢
不顕在	《不顕在期》 日教組A1B0C0D0		《公害教育の成立①②④》 三島・沼津の住民運動 (63) 四日市教育研究所の研究 (64) 全国小中学校公害対策研究会 (67)	《発生前から公害認定まで 08-68》 日室アトミックビッド製造開始 (32) 水俣病発生公式確認 (56) 見舞金契約 (59) 第二水俣病公式確認 (65)
1968 I期 1973	《公害学習の形成と発展》 田中裕一実践 (68) 廣瀬武実践 (71) 水俣芦北地域一斉授業 (73) 公害と教育水俣大会 (73) 日教組A5B2C1D1	《制度外教育の開始》 字井純自主講座公害原論 (70)	《公害教育の全国化①②70-》 指導要領「公害」記述改善 (71) 各地で公害副読本作成 (71) 日教組「公害と教育」分科会と「公害と教育」研究会 (71) 《公害教育「冬の時代」①75-》 国際環境教育会議 (75) 環境教育研究会 (77)	《裁判と自主交渉闘争 69-73》 水俣病対策市民会議発足 (68) 政府公式確認 (68) 公害国会 (70) 国連人間環境会議大会 (72) 1次訴訟判決・補償協定 (73) 《未認定患者問題顕在化 73-78》 「ニセ患者」発言 (75) 政府、チャップ支援と「新次官通知」(78) 《大量棄却と国賠訴訟 79-88》 3次訴訟 (初の国賠訴訟) (80) チェルノブイリ原発事故 (86)
1973 II期 1985	《制度化と風化》 「公害問題と環境教育にどう取り組むか」(73) 森分孝治研究 (75) 水俣芦北公害サマール (76) 青本 (79) 石井雅臣水俣高校実践の改良 (83) 日教組A5B4C2D3	《現地制度外教育の開始》 相思社設立 (74) 水俣実践学校 (76) 水俣生活学校 (82) 柳田耕一日教組報告 (83)	《環境教育への転換③④85-と④①11-》 東京で世界環境教育会議 (85) 環境教育懇談会報告 (88) 高校社会科解体 (89) 日本環境教育学会 (90) 環境教育指導資料 (91) 《持続社会へ①③92-》 リデザイン環境と開発会議 (92) 小学「生活科」開始 (92) 水俣フォーラム (97) ほっとはうす (98) 原田正純「水俣学」(99) 水俣教育旅行プランニング (01) 「水俣」を子どもたちに伝えるネットワーク (00) 村丸ごと生活博物館 (01) 水俣自然学校 (04)	《「和解」への動き 88-96》 埋立地 (90) 環境モデル都市 (92) 国連環境開発会議 (92) 環境基本法 (93) 吉井正澄水俣市政 (94) 《「和解」以降 96-》 政府解決策 (95) 「和解協定」(96) 関西訴訟判決 (04) 水俣市産廃処分場問題 (04) 特措法 (09)
1985 III期 1995	《転換期》 熊本の水俣訪問学習 (85) 石井雅臣による黄本 (89) 東京「水俣病患者に学ぶ試み」(93) 日教組A8B1C2D4	《環境創造都市づくり》 環境創造みなまた (90) 本願の会 (92) 市立水俣病資料館 (93)	《持続社会へ①③92-》 リデザイン環境と開発会議 (92) 小学「生活科」開始 (92) 水俣フォーラム (97) ほっとはうす (98) 原田正純「水俣学」(99) 水俣教育旅行プランニング (01) 「水俣」を子どもたちに伝えるネットワーク (00) 村丸ごと生活博物館 (01) 水俣自然学校 (04)	《「和解」以降 96-》 政府解決策 (95) 「和解協定」(96) 関西訴訟判決 (04) 水俣市産廃処分場問題 (04) 特措法 (09)
1995 IV期 2011	《総合性の時期》 水俣市環境教育副読本初版 (95) 研修旅行増える (00) 熊本県肥後っ子教室 (11) 水俣市環境学習資料集 (11) 日教組A8B6C1D13	《もやい直しへ》 水俣フォーラム (97) ほっとはうす (98) 原田正純「水俣学」(99) 水俣教育旅行プランニング (01) 「水俣」を子どもたちに伝えるネットワーク (00) 村丸ごと生活博物館 (01) 水俣自然学校 (04)	《環境教育懇談会報告 (88)》 高校社会科解体 (89) 日本環境教育学会 (90) 環境教育指導資料 (91) 《持続社会へ①③92-》 リデザイン環境と開発会議 (92) 小学「生活科」開始 (92) 水俣フォーラム (97) ほっとはうす (98) 原田正純「水俣学」(99) 水俣教育旅行プランニング (01) 「水俣」を子どもたちに伝えるネットワーク (00) 村丸ごと生活博物館 (01) 水俣自然学校 (04)	《「和解」以降 96-》 政府解決策 (95) 「和解協定」(96) 関西訴訟判決 (04) 水俣市産廃処分場問題 (04) 特措法 (09)
2011 V期	《ポスト3・11》 水俣・福島交流授業 (14) 日教組A1B0C1D1		環境教育指導資料改訂 (07) 新潟水俣病指導資料集 (10) 《環境正義の時代へ④11-》	福島第一原発事故 (11) 「水俣条約」採択 (13)

《備考》日教組欄は、水俣学習と判断（レポート一覧のタイトルやまとめ記事から）できる教研報告の本数で、Aが芦北水俣地域、Bが新潟県、Cが熊本県内、Dが他県の報告数を記した。

《出典》「公害（環境）教育と関連情勢」の時期区分は起点のみ記し、主に①福島達夫『環境教育の成立と発展』（国土社、1993年）、②藤岡貞彦「ポスト・チェルノブイリ段階の環境教育」（藤岡編『環境と開発』の教育学）同時代社、1998年）、③小川潔・木俣美樹夫・樋口利彦・吉富友恭・原子栄一郎「日本の環境教育概説」（東京学芸大学環境教育実践施設、2005年）、④安藤 2015 によった。事件史は、主に栗原掲書。事件史の時期区分は、栗原彬編『証言水俣病』（岩波新書、2000年）の年表によった。

第3に、分析事例は公刊されている記録や論文を中心とする。検討したものを本論文末尾に「水俣病学習の実践と研究に関する文献一覧」として掲載した。煩雑さをさけるため、

本章での引用は、この一覧から [著者・年] という形で表記する。同時に、日本教職員組合（以下、日教組）の教研の報告レポート数や実践地域を量的分析の対象とし、傾向を示す。本章は、これらの記録や論文に内在する論理に基づき、水俣病の学習史の全体像・見取り図を描きだす。

第4に、以上三つの分析をふまえ、水俣病学習の変遷についての時期区分を行った（表1-1）。「不顕在期」は、水俣病公式確認（1956年）以降すでに事件史は進行しているが、教育実践がなかった、あるいは公表されていなかった時期である<sup>7</sup>。I期は、水俣病を題材とした田中裕一公開授業から、水俣地域で公害教育が形成する時期までとする。II期は、学習指導要領に「公害」が記載されることで、全国の学校のなかで実践と研究が進められた制度化と、いっぽうで「社会のなかの学び」がはじまったという、二つの面をもつ時期とする。III期は、学校で公害教育に代わって環境教育が制度化されるなかで、水俣病学習の意義に転換が生じ、IV期は、新たに総合性という特色をもって学習が広く行われるようになる時期とする。そして、V期は、3・11後に公害として学ぶことの必要性が再認識されるようになった現在までとする。以下、この時期区分を念頭に、それぞれの授業や活動の特質を明らかにしていきたい。

なお、本章は水俣病学習の展開過程の解明を中心的な課題とし、個別事例についてはその特徴を確認するにとどめ、詳細な検討は行わない。II・III期の転換期のようすは第2章で、V期の3・11後の授業については第3-4章で、それぞれ具体的に扱うことにする。

## 第1節 公害教育のはじまり（I期：1968-73年）

最初の水俣病の授業が行われた1968年を起点に、水俣病第1次訴訟が終結する時期までを扱う。高度成長末期である当該期に、チッソ水俣工場のアセドアルデヒド製造は終了し、政府は水俣病の原因を工場排水に認めた。その後、事件史では第1次訴訟の提訴、自主交渉の開始など、最も重要な闘争期に入る。水俣病学習も、この一連の運動や地域社会の現状と密接不可分にはじまるが、どのような目的と内容をもって水俣病学習が形成するかを検討する。

### 1. 田中裕一実践の意義

水俣病学習は、1968年の熊本市竜南中学校3年社会科、日本の経済の諸問題の学習のなかで行われた田中裕一実践からはじまる。田中裕一実践の資料を収集・分析した和井田清司は、なぜこの授業からはじまるのかについて、次のように説明する[和井田2010:22-23]。なぜ68年に実践されたのかについては、政府の公式認定の存在と、後述する「猫400号実験」を行った細川一医師の手記など資料状況に求めている。また、なぜ水俣市ではなく、熊本市の中学校だったのかについては、水俣市内で授業として取り上げることは「着弾点

が近すぎる」ゆえに困難で、熊本県教職員組合の話し合いのなかで田中が授業を行うことが決まったという。この授業を終えた後の田中は、刺されることを覚悟するほど緊迫した状況でもあった。これらは、第1次訴訟にはじまる公害闘争という社会状況に実践の基盤があり、教師の生き方と授業づくりが結びついていることを示している。

では、授業構成をみたい [吉田・田中 1973]。まず、授業の目的と内容である。田中は、授業の目的について「現実には公害に包まれており、将来ますますこの問題は大きくなるであろう。生徒は将来の市民生活では、何らかの意味で公害問題に触れるであろう。そうした意味で産業公害の一典型としての学習を必要と判断した」<sup>8</sup>と述べる。つまり、田中は生徒を将来の「市民」として捉え、その成長に必要なものを学ぶ機会としている。内容に関しては「経済成長下の公害の実情」を知るために、水俣を分析地域に設定するが、それは「日本の経済問題の集約された形で問題があらわれてくる」からとする。特に「どこに責任があったのか。どのように処理されるべきか」を授業課題として設定し、日本の経済問題の特質を描き出そうとしている [田中・吉田 1973:46]。後に田中は、「生き生きした教育は、既成の組織からではなく、地域の現実のなかに、日本・世界の課題意識が凝縮されている」と捉え、このような目的と内容をもった水俣病学習を作っていたと説明している<sup>9</sup>。

次に教材としては、リアリズムの視点と複雑な要素の単純化を目指し、「見舞金契約第5条」と「猫400号実験」に重点を置いた。「見舞金契約第5条」とは、1959年にチッソと患者でつくる水俣病患者家庭互助会の間で結ばれた、チッソは水俣病の責任を認めないまま「見舞金」を支払うという契約のなかで、患者たちに今後は補償請求を行わないことを約束させた条文をさす。他方「猫400号実験」は、同時期にチッソ附属病院で行われていた猫実験で、工場排水を混ぜたエサを食べた猫が発症したというものである。授業の焦点は、両者の日付にあり、見舞金契約に先立って猫400号実験が行われていた、すなわちチッソ工場首脳部は発症することを知っていたという事実を明らかにし、その意味を生徒に考えさせている。そのうえで「患者が追い込まれた悲惨さと、患者を追い込んだ論理とを対比させながら、結論部分は、人間の尊厳に優先する何物もないことをもって結ぶ」とした [田中・吉田 1973:79]。

このような田中実践の意義は、利潤追求が人間の尊厳を犯すことを許さないという結論が示すように、加害企業の責任と公害の本質を素材としながら、公害に立ち向かう市民として生きていく生徒を育てることを目標とした、公害教育の授業構成を提起した点にある。このような授業づくりに取り組んだ背景には「16年間被災者を今日の孤絶に追い込んだ責任を、教育運動者集団も今深く反省する」という自覚をもち [田中・吉田 1973:16]、「私自身の市民権の確立の行動」 [田中・吉田 1973:76] として水俣病の授業づくりを位置づけた、田中の教師としての水俣病への向き合い方があったことを指摘しておかなければならない。その結果、当時の公害闘争や日教組の教育運動と、授業実践が強く結び付くという

特徴がみられ、この点には時期固有性がある。他方で、水俣病学習史に位置づけると、以後にも引き継がれる授業構成の要素が確認できる。たとえば、チッソの加害について授業を通じて追及していくという加害／被害関係に重点を置いた課題設定や、水俣病の問題を日本経済の根本問題と捉える視点、である。したがって、公害の同時代性を背景として、加害／被害関係を軸に展開する公害教育の原型に位置づけられる授業であった。

## 2. 地域社会における公害教育（Ⅰ・Ⅱ期）

全国に視野を広げると、日本の公害教育は、教師たちが地域住民と連携を取りながら科学的調査を行う地域に根ざした教育運動としてはじまったとされてきた<sup>10</sup>。しかし、水俣では公式確認後約 10 年間そのような動きはみられない。この間のことを、水俣の教師である鶴山寅亀は「無関心であり、消極的であり、傍観的でしかなかった」。「自分として患者に会い、患者にふれ、水俣病のむごたらしさに近づこうとする態度をもっていなかった」と振り返る [鶴山 1973]。

そのようななかで、はじめて学校で水俣病学習を展開させたのは、水俣芦北公害研究サークル（1976 年に結成し現在も活動中。以下「公害サークル」）に結集する教師たちである<sup>11</sup>。具体的には、71 年の廣瀬武の小学校 5 年の社会科の授業が最初に行われる公害教育だった。70 年前後、学習指導要領に「公害」という言葉が記載されたことに後押しされつつ、公害サークルの教師たちは患者支援にかかわり、「青本」「黄本」と呼ばれる教材をまとめていった<sup>12</sup>。Ⅰ・Ⅱ期を貫通する地域の教育活動として、ここでは把握する。

この公害サークルの授業づくりの特徴をひと言でいうと「患者に学ぶ」という点にある<sup>13</sup>。たとえば廣瀬武は、患者の浜元二徳を教室に招いた。そのことで生徒は「私は水俣病のすがたを見た」「これでほんとうにいっしょうけんめい、水俣病を勉強したいと思う気持ちがした」と感じるようになったという [廣瀬 1994]。そのこと背景には「人間の生存と差別の問題を深く内包する水俣病の実情を教えることで疎外された人間関係の復権、価値判断の変革を自ら志向できる子どもを育てるための授業実践に取り組む」という公害サークルの基本的な考え方が存在し、水俣病を知識的理解にとどめず、人格の成長につながるものにする意図が込められている [廣瀬 1994]。

公害サークルの実践には、もう一つの特徴がある。それは、授業による地域変革をめざすという点である。教師たちは、地域のなかにある患者への差別が水俣病問題を話題にも上げられなくなることに抗し、授業を通じて地域を変えていくことに取り組んだ。そのため、地域内の複数の学校で授業が行われることと、1 回の授業ではなく小中学校の各教育課程での系統的な取り組みとすることがめざされ、それらは誰もがみることができるとして表現された。表 1-2 の目標や、そのもとに配列された授業計画と教材は、誰でもすぐに取り組めることを意図してつくられ、練り上げられたものだった。

以上のように、公害が社会問題として注目を集めていた 1970 年前後の授業をみると、

日常の問題である水俣病を学校教育で対象化するために、水俣病には教育的に学ぶ意味があることを明確化させようとしていた。教育的な意味といっても、それは学校のなかだけに限定されるものではなく、公害や差別に立ち向かう市民を育てて地域を変えていこうとするより広い意図がある。田中実践は、日教組の公害教育運動の原点的位置を与えられ、他の公害の学習にも影響力をもつようになる。他方、公害サークルがもっていた二つの特質は、水俣という地域社会ならではの独自の課題と深く結びついている。その結果、一度はじまった地域の学校の実践は、独自の論理をもって、水俣のなかで継続していくことになる。この点を、第3節で改めて検討する。

## 第2節 公害教育の制度化（Ⅱ期：1973－85年）

次に、高度成長が終わり、公害規制や省エネなどが新たな産業形態を生み出す時期を起点に、地球環境問題が広く知られ、環境教育に移行していく1980年代半ばまでを扱う。事件史では73年の1次訴訟判決と補償協定後に水俣病認定制度ができ、患者認定を軸とした闘争へと変化していく。70年代後半には、早くも「公害は終わった」という世論が生じるが、アジアへの公害輸出という新たな課題も発生する。

他方、学校教育では学習指導要領で「公害」という言葉が加わって以後、教室で公害を教えることは当たり前のことになっていく。環境教育学では、これを「公害教育の制度化」と捉えている<sup>14</sup>。本章では、まず1970年代半ばの社会科教育に関する研究動向を皮切りに、制度化の過程で水俣病学習はどのように教科活動に位置づいていったのか、内実を明らかにする。これは「教室のなかでの学び」の立ち上がり方の検討である。また、同時期に進行する学校外部での学習活動を「社会のなかでの学び」として焦点をあて、学校教育との対比を論じる。この時期は「公害教育」に代わって「環境教育」という言葉が広がり始める時期でもある<sup>15</sup>。

### 1. 制度化後の社会科教育研究

公害教育の制度化は、社会科やその研究に、何をもたらしたのか。1970年代前半には、民間教育団体の機関誌に、公害に関する実践記録や研究が掲載されている。さらに、社会科教育研究でも「公害」を記載した学習指導要領を踏まえて、目標や内容、授業の研究が行われる。水俣病学習に取り組んでいる社会科教育研究の事例を、二つ取り上げる<sup>16</sup>。

一つは、この学習指導要領改訂にかかわった梶哲夫を中心にまとめられた『公害問題と環境教育にどう取り組むか—社会科を中心に—』[梶ら1973]という本である<sup>17</sup>。座談会、各教育課程での公害・環境の位置づけ方の論考と16本の実践例が紹介されている。

この本の大きな特徴は、公害問題を学習内容の追加というより、価値観の転換と捉え、社会科全体の見直しをめざしている点である[梶・加藤・寺沢1973:28-30]。たとえば、座

談会のなかで、地域エゴについて言及があり、共同体的社会が解体され目覚めた個人をどう組織するか、「人間の幸福とは何か」を新たに考え直す必要性などが論じられている[梶・加藤・寺沢 1973:24-28]。それゆえに、公害・環境問題を社会科全体にかかわる問題と捉え、指導要領を手掛かりに、小学から高校まで全教育課程に位置づけようと試みている。ただし、そのような社会科全体の改変につながる具体的なプランは提示できていないわけではない。

他方で、地理・歴史・公民各分野については、その後の変化につながる具体策が出されている。地理教育で「人間環境」[梶・加藤・寺沢 1973:53] や、歴史教育で「生活史」[梶・加藤・寺沢 1973:63] といった、公害・環境という視点で、各分野のなかに新たな学習内容を創出しようとしていた。これらは、その後の各分野のなかで公害・環境問題を扱う領域を模索する取り組みであり、歴史教育の場合は主題学習や分野史の一つとして公害や環境を学ぶことを意味していた。

もう一つは、森分孝治と広島大学附属校の研究で編まれた「教授書」である[森分 1975]。「教授書」とは、「社会的事象・出来事を科学的に説明でき」「科学的知識を科学的探求の論理で習得」できる「よい授業」のモデルを指す [森分 1975:166]。

まず森分は、田中裕一実践に対し、事実を網羅的、羅列的に教えるもので、個別的、転移力の弱い知識を習得させていること、価値教育により子どもを行動へ駆り立てるものだということを指摘し、強く批判した [森分 1975:167-168]。

その森分らの研究の特徴は、「教授すれば失敗しない授業」をめざし、「社会的事象・出来事の起因を冷めた目で追及」する科学的認識の問題として公害を扱うことを主眼としている点にある [森分 1975:168]。そのため、水俣病のような公害は総合的な問題としつつも、市場経済のメカニズムに限定して公害の教材化を行っている [森分 1975:168-183]。社会認識を形成する社会科教育研究として、この限定は教科特性や科学性を改めて考える機会になっているが、「教授書」という普遍性が与えられることで、内容や方法を固定化させる可能性がある。たとえば、小学から高校までの各校種で「教授書」は同じという提案になっていることは、梶らの研究と対照的である [森分 1975:170-183]。

二つの事例から、社会科教育研究のなかでの制度化の状況を整理する。学習指導要領に記載にされることにより、水俣病を含めた公害を扱うことの教師のためらいは減少し、学校教育のなかでのその位置づけ方が新しい課題となっていることがわかる。梶らの研究では、小学3・5年、中学公民、高校政治経済の規定を中心としつつ、さらに公害が社会科全体の内容再編に影響を与えると捉え、より広範な位置づけを目指した。ただ、その後の継続した研究の深化は管見の限り確認できない。いっぽう、森分の研究では、市場経済に限定して公害を捉え、現在も高校で教えている「外部不経済」の説明として、公害を位置づけた。価値認識の問題も学習対象にはしない。このように、1970年代前半までの社会科教育研究では、水俣病を含めた公害学習のあり方が複数の方向性をもって議論されていた。



しかし 1970 年代後半以降、学校現場では変化が起こる。実践記録それ自体からの検討は出来ないが、日教組集会などでは 76 年ごろから「公害の風化」状況があったことが指摘される〔島本 2011〕。公害学習の目標が見失われ、教科書に書かれているから教えるといった状況が生じていたことを推測させる。

## 2. 「社会のなかの学び」という伏流

公害教育が学校教育に制度化されるとともに、学校の外だからこそこできる教育という自覚のもと行われた教育実践が登場する。ここでは、1970-80 年代の社会のなかで生じた水俣病学習を、歴史学習に限定できないことから「社会のなかで取り組む歴史学習」と区別して「社会のなかの学び」と呼び、二つの事例で検討する。

一つが 1970 年から 85 年まで東京大学で宇井純が開講した自主講座「公害原論」である。「公害原論」は水俣病に限定したものではないが、広く公害教育に影響を与えているのでみたい。宇井は、東大紛争の後に、自主講座「公害原論」の開講に思い至る。その「開講のことば」から、この取り組みの特徴を 3 点あげる<sup>18</sup>。まず「大学及び大学卒業生はほとんど常に公害の激化を助ける側にまわった。その典型が東京大学である」と大学及びその教育の加害性を指摘している点である。それゆえに、この取り組みは自主講座という「非定形教育」の形態をとることにつながる<sup>19</sup>。また、学ぶ側を「潜在的被害者であるわれわれ」と捉えている点にも特徴がある。これは「公害に第三者はいない」とする宇井の考え方<sup>20</sup>にも通じている。最後に、大学で学ばれる科学技術について「企業の側からは生産と利潤のためのものであり、学生にとっては立身出世のためのもの」という「分断・利用の一種」であることを批判している点である。その後展開される講義内容は多分野で、総合的なものとなっている。

さらに、派生した活動も多い。自主講座実行委員会を中心に、全国の公害問題を実験や実地調査に基づいて研究した。宇井はこれを「問題解決型学習」と呼ぶ<sup>21</sup>。また、日本の公害を世界的文脈のなかに位置づけ、世界に発信した。F A O 国連食糧農業機関ローマ会議、公害輸出の調査、ストックホルム国連人間環境会議の参加などに学生らが参加している。

もう一つの「社会のなかの学び」の事例は、現地水俣で患者支援のために設立された水俣病センター相思社（1974 年設立。以下、相思社）で活動した支援者・柳田耕一の水俣病を伝える活動（水俣実践学校・水俣生活学校など）である<sup>22</sup>。

柳田実践の最大の特徴は、日本社会の産業化された生産様式と生活様式を「チッソ型社会」と批判し、それとは異なる「生活」の実践を目指したことにある。柳田は日教組教研でも報告しているが、参加者は「告発にとどまらず、生活の質を問う創造へ」という新しい方向を提出し、「チッソ社会」という水俣病像をうちだした」と受け止めた<sup>23</sup>。柳田は、そのような「生活」のためには「労働」を組み替える必要があり「戦争が嫌いで、公害もい

やで、差別も許せないなら、そういうことの発生することのないような関係性や労働の質を作り出すことだ」とも主張している<sup>24</sup>。生活学校では、水俣病を知識として学ぶだけでなく、農作業などの取り組みも関連付けながら学ぶという新しい形をとった。

また、方法面では、水俣市内の水俣病にかかわる場所を歩いて学ぶ「まち歩き」というフィールドワークもはじめている。

以上の二つの「社会のなかの学び」は、1970年代の学校教育に大きな影響を与えているように思われる。しかし、次章で詳しく検討するが、80年代後半以降の学校における水俣病学習に還流し、水俣病の教育的価値の捉え方や学習方法に、影響を与えることになる。他方、学校の外部に対しては、自主講座は公害問題に継続的に取り組むネットワークを、相思社は水俣病関係組織団体や地域の教育資源のネットワークを、それぞれ形成することで大きな影響を与えていた。

### 第3節 〈水俣の学び〉への転換（Ⅲ期：1985－95年）

ここでは、起点を環境教育が本格化する1980年代半ばに置き、水俣病問題の政治的決着が行われた90年代半ばまでを扱う。冷戦の終結や、55年体制の崩壊、経済ではバブル景気とその崩壊が起こるなど、社会全体で大きな変化があった。水俣病事件史では、第3次訴訟で国家の責任を問う国賠訴訟の段階に入っていたが、戦後50年の節目にあたる95年の「和解」を中心とした政治決着に行きつく。水俣地域では、水銀汚染の中心地だった水俣湾を埋め立てる工事が完了し、行政によって環境創造みなまた推進事業（「もやい直し」）がはじまるのが90年代である。このように、水俣病事件に区切りをつけるできごとが相次ぎ、水俣病を歴史と捉える状況が広がる。

以上の社会状況のなか、環境教育は公害問題より地球環境問題を取り上げることが増えていく。背景には、環境教育基本法の制定や、それに合わせた公害教育から環境教育への切り替えが進んだことがあった。そのいっぽうで水俣病を「高度成長の影」として過去のものとする状況に抗して、現代的意義をみいだす授業もあらわれる。現地水俣でも独自の展開もみられる。その背景には、環境創造みなまた推進事業のなかで、学校教育や相思社、患者たちが教訓を伝える取り組みを開始したことがある。また、患者のなかには水俣病の苦難を、独創的な人生観のなかで昇華しようとするものが登場していたことも影響している<sup>25</sup>。1970年前後の公害闘争の時期とは異なり、歴史の対象として水俣病を捉える授業が開始する。

#### 1. 患者の生き方に学ぶ授業

この時期の特質があらわれる小山田比登美実践を事例にする〔小山田1993〕。北海道の小学教師である小山田は、「地球環境問題」この問題は、今現在の問題のなかでも、実に

タイムリーで、しかも多くの人に関心を持っている問題」とする。しかし、「本当にそれだけでいいのであろうか。私は肝心なことを忘れていたような気がしていた」と感想を述べる。「環境問題を考えたとき、私自身は『産業公害』、について触れないで考えることができなと思う。過去のできごとをきちんと伝え、認識させること。しかも、その問題は終わったことではなく、今もなおつづいている大変な問題であるということを学習していかなければならない」と、この時期に水俣病を取り上げる理由を述べる。

小山田は、教える内容を整理し、公害の用語説明、水俣病の原因、水俣病で今も苦しんでいる人の現在の状況、水俣病裁判、田上義春の心について、水俣の問題は今も続いているという順に組み立てた。授業の方法は、田中裕一実践と同じく、年表を使いながら時系列的に把握し、そのなかで問題を発見するというものだった。そして、その授業の山場には、第1次訴訟に勝利しても喜べなかった患者が望んでいたものとは何なのかを、生徒に考えさせる場面を設定する。具体的には、勝訴後に有機農業に取り組み「蜜蜂の王国」を作ろうとした田上義春<sup>26</sup>の生き方を紹介するというものである。

小山田が田上義春を取り上げたのは、自身が出会い「その生き方を、子どもたちに伝えたい」と思ったからである。「公害は、人間の怠惰な気持ちをもたらすものだから、自分が作るものは害のないものを作りたいと有機農業をやっている」という田上の姿は、小山田に強く印象に残った。「今でも体の調子はあまりよくないけれども、資源を大切にしながら生きている生き方に、私自身も感動したが、そのことは子どもたちにも伝わったようであった」と授業の結果を述べている。最後は「水俣の問題は、過去のことではなく、今もなお続いている問題だと学んできた子どもたちは、きっと今現在、東南アジアで「第二の水俣」「第二の四日市」等が作り出されようとしていることなどに気付き、本質を見極め、考えていくことが出来る子どもになっていくのではないか」と締めくくる。

## 2. 地域社会の世代交代と生き方

この時期、現地水俣では1970年前後の闘争期を直接体験していない若い世代が水俣病学習に取り組むようになっていく。過去に地域で起きた水俣病を、教師が現在の課題として受けとめ直す実践が、新たに展開する。

まず、本格的な高校での授業実践は1980年代に入ってから始まる。水俣高校で「現代社会」の授業で水俣病学習に取り組んだ石井雅臣は、83年にはじめて患者を教室に招き、患者に学ぶ視点を強める。石井も公害サークルのメンバーである。本章とのかかわりで石井の主張の特徴をまとめると、次の2点である〔石井1986〕。

第一に、チッソの責任を水俣病事件にとどめず、歴史的、構造的に明らかにすることを重視する点である。具体的には、チッソ創業者である野口遵が「工員を人間と思うな」と述べたに起因する企業体質が、昭和戦前期に植民地朝鮮で人命軽視の経営を重ねたことにつながったことを指摘し、日本資本主義の責任を問いかける授業を行った。

第二に、公害を自然環境の破壊にとどめず、差別から起こる失業・貧困・離婚などの生活破壊など「社会環境の破壊」として捉える視点である。石井は、相思社の活動への参加や胎児性患者との交流を重ね、「水俣病は人と人とのつながりの問題であり生き方の問題である」という認識を強めていた。このような石井の取り組みは、「社会のなかの学び」を学校教育のなかに呼び込む役割があったと捉えられる。

もう一つの事例である。Ⅲ期は日教組教研で水俣地域からの報告が増加する(表1-1)。それを支えるのが日教組青年部の存在である。公式確認30年がたち、世代交代が起こるなかで、公害サークルの若手と日教組熊飽支部青年部が、交流・水俣合宿を通じて、形式的に行っていた水俣病学習を捉えなおす取り組みが行われる。また、熊本県内で学習が広がるのは、水俣の生徒が県内の小学生から差別発言を受けながら、正しいことをいえなかった「水俣二小事件」<sup>27</sup>が起こったからでもある。子どもに水俣病をきちんと理解させようと教師たちが考える社会的背景があった。

このような青年教師たちの取り組みを報告した公害サークルの梅田卓治は「水俣病」を学習していくということは「自分が、水俣で、あるいはそれぞれの地域で、社会や物質や自然とどうかかわって生きていくかを考えていくことである」ということに気づかされた」と述べている<sup>28</sup>。さらに梅田は「自分自身の生き方を見つめなおす」ことの重要性を指摘している。

以上のⅢ期の水俣病学習には、事件史を中心とした田中裕一実践からの転換点と呼べる変化がみられる。その変化を整理すると、次の二つにまとめることができるだろう。

第一に、教科書のなかの水俣病を教えるだけでなく、現在ある環境問題、差別などの現在の社会課題と水俣病の歴史と経験を結び付けながら授業を組んでいく点である。同時期の環境教育でみられたような環境問題の解決を個人の行為に還元して捉えるライフスタイル論[島本2011:184]とは異なり、過去の水俣病の経験から現在を捉えなおすことで、個人の課題意識に基づき社会を捉えなおす視点、人権の尊重を重視しながら個人と社会の関係を見直す視点を獲得できることが、水俣での「生き方」学習の特質となる。

第二に、教師自身が改めて水俣病と出会い直し、自身の「水俣病」解釈を形成することと、その経験を生徒に引き継がせることを重視している点である。その結果、生徒が自分とは異なる経験をもつ患者から学び、現代社会への認識を形成するという、新たな学習の仕方があらわれる。教師自身の学びには、水俣での患者たちとの交流や、生活することを重視する特徴がみられ、水俣の「社会のなかの学び」の影響がうかがえる。この点は、次章で詳しくみることにしたい。

このような同時期の水俣病学習は、公害教育の制度化の後に生じていた風化状況に、変化を与えた。加害／被害関係に軸を置いた水俣病事件学習にとどまらず、水俣病が投げかける問題を、現在の社会でも共通する普遍的な課題に引き付けながら学んでいく水俣病学習、教師と生徒の生き方の問題として捉えていく水俣病学習を、本論文では公害教育とし

ての水俣病学習と区別して〈水俣の学び〉と表現することにしたい<sup>29</sup>。

また、この〈水俣の学び〉には、田上義春の「害のないものをつくりたい」という有機農業や、石井雅臣の「社会環境の破壊」、梅田卓治の「社会や物質や自然とどうかかわって生きていくか」という、一見水俣病とは異なるようなものにふれることが、水俣病の歴史と経験の理解になるという特徴もみられる。水俣病闘争が日常的な風景ではなくなるなかで、生活のなかに水俣病の歴史や経験が埋め込まれていると捉えるようになるのである。この点は、次章で歴史実践としての〈水俣の学び〉の視点で考察を行いたい。

#### 第4節 水俣を総合的に学ぶ（IV期：1995－2011年）

ここでは、1995年の水俣病の政治決着後、2011年東日本大震災の発生により環境教育や社会科教育において公害や水俣病の捉え方に変化が起こるまでの時期を扱う。水俣病事件史としては、95年にチッソと患者団体との「和解」が成立し、水俣では分裂した市民や患者などを結び付ける「もやい直し」の取り組みが進んでいた。そのいっぽうで「和解」を拒否した関西地方の患者たちが行っていた訴訟が2004年に患者側勝訴となり、その後新たな訴訟がはじまることにもなった。そこで政府は、2回目の「解決」策としてチッソの分社化を含む特別措置法を2009年に制定するも、水俣病は未解決の問題として残り続ける。90年代と比べると混迷した状況となるのが2000年代以降である。

以上の状況のなかの水俣病学習IV期は、原田正純が提唱した「水俣学」に象徴される、総合性が特質となる。水俣学とは、「いのちを大切にす弱者のための学問」、「市民参加の開かれた学問」、「〔現代のシステム〕装置を変革する学問」、「足元の現実に根ざした学問」を特徴としたもので、宇井純の自主講座を継承している<sup>30</sup>。原田は「水俣病事件というものに、私たちの身の回り、つまり私たちの生きざまとか研究のありかた、社会のありようなど、いろんな分野を水俣病事件にあてはめてみる。そこに映し出してみることが、私は水俣学の目的と考えています」とも開講にあたり述べている<sup>31</sup>。1970年代の自主講座を継承する活動ともいえる。

また、同時期には小中高での学習も教科学習に限定せず、2000年前後に導入された「総合的な学習の時間」を活用するようになってきている。1970年代にも公害は総合学習と捉える必要性が指摘されていたが、この時期になって内容面だけでなく、方法面でも、学習の総合化が進み、学校教育のなかで取り上げやすくなったといえる。

##### 1. 水俣病の総合的把握

2000年代に入り、水俣では全国からの研修旅行が増加する<sup>32</sup>。日教組教研での報告も、熊本県外からのものが13と増加している。増加の背景には条件整備とともに、水俣が普遍的な問題を学習する場と認識されるようになったことがあると思われる。これらの水俣

外部からの研修では、「社会のなかの学び」で培われてきた蓄積が生かされており、水俣病を総合的に捉えるという、新しい特色もみられる。

2001年から現地を訪れ続けている甲南女子高校〔水俣学研究センター2009〕や神奈川学園高校〔岩瀬・小川 2011〕の事例をみると、「総合的な学習の時間」の導入の影響が大きい。アスベストや阪神大震災、いじめ、生産と消費の関係など、身近に起こる問題と水俣病を結び付けて取り組んでいる。さらに、生徒が自分で調べて学ぶという探究の機会を設けている点も特徴的である。現地では、語り部の証言を聞き、フィールドワークを通じて水俣病の痕跡にふれるなど、相思社がつくってきた学習方法がいかされている。

総合学習や現地研修を組み込む以外の授業実践では、水俣病の問題を被害者、患者、行政等多様な立場に立たせて捉えさせようとする実践があらわれる〔清水 2000〕。また、倫理教育〔原 2008〕や判例学習〔梅野 2006〕、水産教育〔中野 2008〕など、多彩な観点や局所的な取り上げ方も増える。後者は、水俣病問題の広がりを表現するもので、総合的な把握ゆえに生じると考えられる。

## 2. 地域社会での地域再生と学習の広がり

地域再生に取り組む水俣地域では、1990年前後まで相思社を中心に展開していた「社会のなかの学び」が、関連する諸団体や個人に広がって、さまざまな形で登場する。たとえば、吉本哲郎が取り組む地元学とその一環として作られた村丸ごと生活博物館、胎児性患者の作業所から発展したほっとはうす、水俣学を担う熊本学園大の現地研究センター、教育旅行を担う環不知火プランニングなどが創設された。「もやい直し」や産業廃棄物処分場反対運動のなかで、水俣病が学び直されることなどを通じて、それぞれ目的が異なる諸団体の結び付きも強まっている。学校教育もこれらのネットワークのなかに位置づいて、授業が展開できるようになった。

では、同時期の水俣地域での水俣病学習事例を二つあげる。まず長年の差別のなかで患者家族の存在を友達に知られたくないという生徒の現状に問題を感じた濱口尚子の実践である〔濱口 2006〕。濱口は、小学3・4年生で「いのちと海」をテーマに学習を実践した。杉本栄子・坂本しのぶら患者を教室に招き、水俣病の歴史や科学的認識も深め、そして最後に構成詩をつくる取り組みである。この実践は、水俣という地域に誇りをもって生きていく子どもを育てるという視点で貫かれている。

次に、この時期に地域で新たに加わるのが、熊本県全域での「肥後っ子教室」の開始（小学5年生全員が水俣を訪問）と『水俣市環境学習資料集』（以下「市資料」）までの副教材作成など、教育行政による組織的な取り組みである。当初授業実践が困難だった水俣で、水俣病学習が制度化されることは、画期的なことだといえる。

ただ、市資料の内容には公害サークルの指導計画と比べてみると課題もみえる（表1-2）。同じ小学5年社会科で比べると公害サークルで強調される「終わらない水俣病」の間

題が、市資料ではほとんど扱われない。その結果、双方とも「水俣病の教訓」と「水俣への誇り」が重視されるが、市資料では水俣病は過去のことで、現在は環境モデル都市をめざすと断絶した認識となる可能性がある<sup>33</sup>。この差異は、市資料では中学校が学級活動の事例だけで社会科の授業はなく、社会の問題として捉えづらいことにも通じる<sup>34</sup>。教育委員会などによって公的に学習が位置づけられることは安定的に学習が実施されることになるが、同時に形骸化する可能性もあるので、この現状認識の違いは重要な違いと考える<sup>35</sup>。

表 1 - 2 水俣地域における水俣病学習の課程表

		水俣芦北公害サークル(1979・2007改)	水俣市教育委員会(2011)
低学年	小1	○水俣病で苦しんでいる人たちがいることを理解させる ○水俣病発生の仕組み(大まかな発生のメカニズム)を理解させる ○身近な環境にふれ、自然や生き物を大切にしようとする態度を育てる	○水俣病との出会い ○水俣病についての基本的な知識・理解 ○家族愛・命の大切さ・自然を大切にすることの育成などについての学習など
	小2		
中学年	小3	○患者さんやその家族の苦しみと怒りを知らせ、命の大切さに気付く子どもを育てる ○水俣病発生当時の歴史的背景や当時の町の様子・胎児性水俣病の発生について理解させる ○人々の生活と環境のかかわりを理解させ、生命や自然を守ろうとする態度を育てる	○水俣病についての基本的な知識・理解(人権問題にかかわる内容など) ○家族愛・命の大切さ・自然を大切にすることの育成などについての学習 ○水俣市の環境を大切にしたい取組についての基本的理解(水の確保・ごみの処理) ○水俣の自然や環境などへの理解
	小4		
高学年	小5	○患者さんやその家族の苦しみと怒りに共感し、水俣病に対する差別や偏見を許さない態度を育てる ○行政や企業の対応の遅れから被害が拡大し、いまだにいくつかの課題が残されていることを理解させる ○環境破壊の現状を見つめさせ、自然や人権を守り、環境保全に努めながら、よりよい社会をつくっていかうとする態度を育てる	○水俣病についての総合的な理解(多面的な視点からの理解) ○水俣病を教訓に環境モデル都市へと取り組む水俣の姿 ○水俣病から学んだことの発信
	小6		
中学校	中1	○水俣病患者やその家族が受けてきた差別や偏見の実態を知り、その苦しみと怒りに共感し、水俣病に対して正しい認識を持ち、水俣病問題の解決に努める態度を育てる ○弱者を犠牲にした公害発生の歴史的事実を知り、被害者の立場に立った、行政や企業の社会的責任について考えようとする態度を育てる ○「水俣病の教訓とは何か」を学び「水俣病の教訓」を生かし行動する大切さを知り、地域の自然保全から地球環境問題解決に至るまで主体的にかかわる主権者としての意識を高める	○水俣病に対する差別・偏見に対する基本的認識と行動 ○水俣病から学んだことの整理・統合と発信 ○環境モデル都市への取り組みを進める水俣市の理解と自分の行動の深化
	中2		
	中3		

※水俣芦北公害サークル『水俣病・授業実践のために』は2007年改訂版の「目標」のみ収録。水俣市教育委員会『水俣市環境学習資料集』は「学びの内容」のみ収録。

この時期の水俣病学習の総合化は、内容面では社会の構造的な構成を対象、もしくは前提とする点、方法面では多様な学習方法を組み込んで学習者が探究的にその構造を学習する点に、特質があった。現地水俣でも、水俣病の経験から地域再生へといった地域課題を、総合的・主体的に子どもたちが捉えられるよう構成されている。いっぽうで、現時点での水俣病問題の継続性をどう認識できるかは、重要な課題として残されていた。

## 第5節 3・11後の水俣病学習（V期：2011年—）

2011年3月11日の東日本大震災に起因する福島第一原発事故は、水俣病の教訓とは何か、改めて考えさせる事件だった。産官学で進められた原子力政策やその利益団体の存在は、高度成長を優先して公害対策を行わなかった水俣病事件の構図と重なる。放射能被害や汚染の全貌を明らかにする調査は行われず、被害補償はチッソによる補償への公的支援体制と酷似した枠組みをとる。放射能の海洋汚染は、食物連鎖による生物濃縮の可能性を否定しきることはできない。社会では原発事故避難民への差別が明るみに出るなど、水俣病の経験と重なることが多い。このように3・11後の日本社会では、現在に持続する問題として、戦後日本社会の構造と、そのなかでの水俣病問題を捉える必要が生じている。

学校教育の学習内容をめぐる議論にも変化が起こった。これまで原発問題への発言が消極的だった環境教育では、3・11後に公害教育へと目が向きはじめている。歴史教科書では映画『ゴジラ』を取り上げるなど、戦後の核の歴史に関する記述が増えた。そして、水俣病と原発事故との関連も着目されるようになった。そのようなV期の水俣病学習の動向を示すものを、二つにまとめておこう。

まず現代社会をリスク社会と定義し、その授業化のヒントを水俣病に探る社会科教育研究の動向である。坂井俊樹は、田中裕一実践を再評価することを通じて、客観的データだけでなく生活領域を含めた人間の全存在に迫ること、地域社会にとって出口のある実践を展開すること、「よそ者」という普遍的な視点をもった実践を展開することの必要性を指摘する〔坂井 2013〕。これは、本研究における〈水俣の学び〉といえる。三石初雄も、田中実践を読み直し、「両論併記」ではない「価値選択的課題」への実践の必要を提起する〔三石 2013〕。原発事故の発生が、I期の田中実践に再注目させた。ただ、V期は原発危機を内在させたリスク社会と捉える点に、特徴がある。

次に、社会構造やシステムを取り上げることの意義が改めて強調されている。前嶋匠は、細川一の教材化を通じて「国が予防原則の観点に立って対策を行う社会システム」構築を追及し〔前嶋 2014〕、西尾理は、水俣病原因追求の遅さに着目し社会構造を検討しようとした〔西尾 2015〕。生徒の受け止め方については、筆者の本論文3・4章にあたる初出論文が社会構造と被害者・加害者の生き方を問う実践を行ったうえで、生徒の受け止め方を考察し〔小川 2012・2013・2014〕、古家正暢が産業発展のためには「しかたがない」という生徒の認識の変容を追求した〔古家 2016〕。これらの実践は、社会構造の形成者としての当事者性を生徒に求める点や、ジレンマ（チッソと患者・経済発展か否かなど）やトリレンマ（チッソと患者と行政など）を教材化し、生徒に多様な立場性を意識させている点で共通している。このような立場性や価値観の教材化は、価値観の調整の分析を目標とすることで十分なのか、立場性を示す資料を「両論併記」的に扱えば十分なのか、といった今日の社会科や政治教育の課題ともつながっている。



以上のような3・11後の水俣病学習は、Ⅲ・Ⅳ期に浮上した個人の水俣病への向き合い方や、水俣病の総合的な把握といった論点を、原発事故という現実社会の変化をくぐることで、鮮明な形で提起することになった。3・11以降にⅠ期同様の環境への危機意識がみられるいっぽうで、Ⅰ期の公害のある日常とは異なる点として、リスクが内在する日常社会の構造に意識が向けられるという違いもみられるようになっている。水俣病問題の固有性は、加害者と被害者が具体的に存在する点、そのうえで行政・専門家・消費者などが責任を有する点にある。3・11後に水俣病を問い直すことは政治的緊張感をもちつつ、生徒に個人の生き方と社会のあり方の是非を問いかけることになった。

## おわりに

本章で明らかになった水俣病学習史の変遷は、次の通りである。田中裕一実践は、公害闘争のさなか、人命尊重の視点から企業の利潤追求による加害責任に焦点をあてた(Ⅰ期)。続く学習指導要領のなかに公害が書き込まれ、全国的に授業で取り上げられる制度化の時期に、社会科全体を問い直す構想もあった。しかし、実際には1970年代後半以降に公害学習は形式的となり、水俣病をはじめとした公害は生徒の生活とは切り離された、教科書のなかの知識・理解にとどまるようになってしまう。田中実践は、水俣病学習の原点といえるが、現在の学習と同じとはいえない。加害／被害関係そのものに焦点をあてることに意義がみいだせる社会状況のなかでこそ、成立していたからである。

他方、学校外の社会では新しい学びの形が生じる。国内外の環境問題に取り組むなかで、自身の学びを問い直す動き(宇井純と自主講座)、事件史が認定制度内の運動に転じるなかで実践や労働を重視して「チッソ型社会」をのりこえようとする動き(柳田耕一と相思社)である(Ⅱ期)。1980年代後半以降の学校教育では、ライフスタイル論に傾斜しがちだった環境教育の時期において、「社会のなかの学び」の蓄積を組み込み、他者(被害者)に学び、学習者が個人の生き方から公害経験の意味を問い直し、現代社会の課題と引き付けながら普遍的な学習の意義をみいだすという〈水俣の学び〉への転換が行われる(Ⅲ期)。水俣病学習ではあるが、水俣病を経験した水俣に学ぶという視点が強まる。

〈水俣の学び〉は、1990年代後半以降の水俣病学習の総合化のなかで担い手を広げることで、どのような視点で水俣病の歴史と現状を捉えるのかが重視されるようになる(Ⅳ期)。そして、福島第一原発事故以降、Ⅰ期のような危機意識を誘発する社会状況のなかで、新たな実践段階に入る。リスクという新しい見方も加わりながら、水俣病をはじめとした公害問題が再注目されるようになり、水俣病を学ぶことが現在の政治問題を問うことにつながる状況が確認できる(Ⅴ期)。これが、水俣病を学ぶことの目的や意義の現在地点といえよう。

以上の水俣病学習史の見取り図を踏まえ、次章以降の検討課題について整理しておきた

い。水俣病学習への関心はⅠ・Ⅱ期とⅤ期に高まった。その関心は、Ⅰ・Ⅱ期は同時代的な公害問題そのものだったが、Ⅴ期には原発事故という現在の社会変化を受けて、戦後日本社会の構造を、水俣病の歴史から検討するというものに変化した。また、授業の目的や構成の変化に注目してみると、重要な時期は狭間のⅢ・Ⅳ期にあった。この時期に、〈水俣の学び〉と表現した、生徒や教員が主体的に学び、現代的課題や社会構造と結びつける普遍的な学びが、授業実践のなかに強く打ち出されていることが確認できた。その変化は、現地水俣での「社会のなかの学び」とかかわるようすも垣間みられた。「水俣病」という対象に即して考えると、公害闘争を中心とした水俣病事件は過去のできごとだが、その歴史的な経験を現在の課題を考えていくために学ぶという、新たな「水俣病」の捉え方が生まれていると指摘することもできる。

そこで、まず次章では起点となる 1980 年代の水俣において生じていた水俣病にかかわる学校外での学習活動を具体的に検討し、水俣病を経験した水俣には、どのような新たな展開があったのか明らかにする。そのうえで、第 3・4 章では再び学校の水俣病学習に戻り、現時点である 3・11 後の水俣病学習の取り組みを検討することにしたい。

---

<sup>1</sup>本章では、社会科や総合学習における学習内容を「公害学習」「環境学習」と表記し、より全般的な教育活動を「公害教育」「環境教育」と表記する。

<sup>2</sup>福島達夫『環境教育の成立と発展』（国土社、1993 年）、藤岡貞彦「ポスト・チェルノブイリ段階の環境教育」（藤岡貞彦編『〈環境と開発〉の教育学』同時代社、1998 年）。

<sup>3</sup>市川智史『日本環境教育小史』（ミネルヴァ書房、2016 年）、第 4 章。

<sup>4</sup>たとえば日本環境教育学会では、3・11 原発事故後、環境教育のなかに公害教育がどのように位置づくのか検証をはじめており（「特集 公害教育」『環境教育』25 巻 1 号、2015 年）、そのなかで安藤聡彦は「環境正義の教育」実現のため再考されるべきと主張している [安藤 2015]。

<sup>5</sup>本章では、地域社会の実践史は、同一地域に限定するために、新潟水俣病は取り上げない。

<sup>6</sup>丸山英樹・太田美幸編『ノンフォーマル教育の可能性』新評論、2013 年）、28-35 頁。

<sup>7</sup>これまでの研究で後述の田中裕一実践が最初の公開授業とされており [和井田 2010]、管見の限り先行する実践論文はない。日教組のレポートは、情勢報告である。

<sup>8</sup>田中裕一「水俣病とその授業研究」[田中・吉田 1973:60]。

<sup>9</sup>田中裕一「環境教育の構造と展望」[和井田 2010:202-204]。初出は 1995 年。このような地域認識は、上原専祿に学んだと、田中は述べている。

<sup>10</sup>福島達夫『地域開発闘争と教師』（明治図書、1968 年）。

<sup>11</sup>公害サークルの初期のメンバーに対する貴重な聞き取り調査研究として [土井 2018] がある。

---

<sup>12</sup>『青本』は、1979年発刊後、補充・修正を主とした81年第1改訂、差し替えを加えた95年第2改訂、95年以降の事件史の変化に対応した07年第3改訂を行っている〔水俣芦北公害研究サークル2007〕。

<sup>13</sup>内山仁は、教育方法的観点から、公害サークルの教材づくりは「患者の声に接近し、その内的な語りを内的な性格を保ちながら再文脈化し、指導案を含めた教材群として提出した」点に特徴をみいだしており〔内山2014〕、本章とも共通する。

<sup>14</sup>関上哲「環境教育の制度化と課題」(『E S D環境史研究』4巻、2005年)。

<sup>15</sup>田中裕一がヨーロッパ環境会議に参加後、環境教育に取り組むのが1980年、日教組教研「公害と教育」分科会の名称が「環境問題と教育」に代わるのが83年である。

<sup>16</sup>同時期は紀要を中心に教科教育のなかに公害教育を位置づける研究が複数公刊されている。本章では水俣病学習に限定するため、それを主題とした梶らの研究書と森分の研究を取り上げる。前者は社会科教育の再検討が、後者は科学的社会的認識の研究が目指された。

<sup>17</sup>本書のなかで水俣病学習に関して〔渡辺1973〕〔黒羽1973〕の実践記録が掲載されている。

<sup>18</sup>宇井純「開講のことば」(『公害原論 I』亜紀書房、1971(初出1970)年)。

<sup>19</sup>宇井純「東大自主講座10年の軌跡(上)」〔宇井2014:284〕初出は1979年。後に「非定型教育」として高度成長後の教育制度の組み換えへの有効性も含め述べている(宇井「非定型教育こそ」〔宇井2014:355-357〕初出は1997)。

<sup>20</sup>宇井純『公害の政治学』(三省堂、1968年)、209頁。

<sup>21</sup>宇井純「自主講座「公害原論」の体験」〔宇井2014:295〕初出は1999年。

<sup>22</sup>柳田の実践については丹野春香「柳田耕一と「水俣病を伝える」活動」(『環境教育』25巻1号、2015年)がある。この部分はその成果によっている。なお、柳田耕一は「柳田」と表記する場合があるが、本研究では「柳田」に統一する。

<sup>23</sup>藤岡貞彦・中川淳・永田文夫・森治「第24分科会 環境問題と教育」(日本教職員組合『日本の教育 第32集』一ツ橋書房、1983年)、556-557頁。

<sup>24</sup>柳田は、学校教育の公害教育への違和感として「希望」の欠如を述べている(「事件よおきよ、ひとりひとりの中に」〔柳田1988:53-55〕初出は1983年)。

<sup>25</sup>実川悠太は、89年を画期に「闘争の時代」から「表現の時代」へと推移し、その人にとって水俣病はどういう意味をもったのか表現をする時代に入ると述べている(水俣病センター相思社『今 水俣が呼びかける』(相思社、2004年)、29-34頁)。著名なのは「チツとは私」と述べて「システム社会」に魂が閉じ込められ制度化された患者として存在するのではなくて、生きた魂としてもう一度、不知火の海に帰る、水俣に帰る」ことを求めた緒方正人(緒方正人『チツとは私であった』(葦書房、2001年)、70頁)、水俣病を「のさり〔天からの授かりもの〕」といい「水俣病のおかげで私は、人としての生活を取り戻せたように思います」と言った杉本栄子(杉本栄子「水俣の海に生きる」(栗原

---

杉編『証言 水俣病』岩波書店、2000年) などである。

<sup>26</sup> 田上義春は、相思社初代理事長を務め、乙女塚農園を拓く。小山田実践は「社会のなかの学び」への着目という面ももっている。

<sup>27</sup> これは1984年に水俣市立第二小学校6年生が修学旅行中に県内の小学生から「水俣病のうつるけん、あっちに行け」といわれた差別事件を指す。

<sup>28</sup> 福島達夫・藤岡貞彦「第24分科会 環境問題と教育」(日本教職員組合『日本の教育第35集』一ツ橋書房、1986年)、549-551頁。

<sup>29</sup> あおぞら財団で公害を伝える活動に取り組み、全国の公害現場で学ぶスタディツアーを実施した林美帆は「公害教育」から「公害の学び」と表現しているが、本論文での捉え方もこれに重なっている(林美帆「公害地域の「今」を伝えるスタディツアーが公害教育にもたらしたもの」『開発教育』63号、2016年)。

<sup>30</sup> 原田正純「水俣の教訓から新しい学問への模索」(原田正純・花田昌宣編『水俣学研究序説』藤原書店、2004年)、26頁。

<sup>31</sup> 原田正純・花田昌宣「水俣学の開講にあたって」(原田正純編『水俣学講義』日本評論社、2004年)、3頁。

<sup>32</sup> 環不知火プランニングの県外受け入れ団体は、2000年で5校、05年で24校、10年で36校(海外含む)と急激に増加する(<http://www.mkplan.org/index.html> 2017年7月7日最終閲覧)。

<sup>33</sup> 熊本県の小学教師松本剛史は、県内の実践が環境美化と保全に軸足のある環境教育が着地点となっているとする[松本2015]。

<sup>34</sup> 市資料で、中学生の事例として取り上げられているのは、中学1年「今の水俣を伝えたい」、中学2年「内側からの差別と向き合って」、中学3年「『水俣病の教訓を生かす』生き方について考えよう」で、いずれも学級活動のものとされる。

<sup>35</sup> 近年、公害サークルと市資料作成者との交流もはじまっている(公害資料館ネットワーク『第4回公害資料館連携フォーラム in 水俣報告書』2017年、65-79頁)。

## 第2章 地域社会のなかで生じた〈水俣の学び〉

——1980年代の水俣における学習活動を中心に

はじめに

前章では、主に学校の授業を対象として、水俣をめぐる学習史の展開を概観した。その結果として、1970年代後半以降に社会のなかで、80年代には学校のなかでも学習意義が転換することが確認できた。この転換には、当時の学校と教師の置かれた状況や課題意識が影響している。そのいっぽうで、教師が水俣を訪問し、患者をはじめとした現地の人びとと交流したことが、新たな学びを生みだしてもいた。つまり、現地水俣の側にも、この時期に何らかの変化が起きていたことが想定されるわけである。そこで、本章では主に80年代の水俣のなかで行われていた諸活動に接近して、学びの特徴を明らかにしたい。

この1980年代以降みられる学習は、加害／被害関係を中心とした従来の水俣病の学習から、水俣病を経験した水俣に学ぶというものに変化する。また、学ぶことによる学習者自身の変化を伴い、現在の課題を考えていくための学びになっている。公害教育から、〈水俣の学び〉への変化と表現した力点は、そこにある。そのような観点でみた時、80年代の水俣では患者支援組織であった相思社を舞台に、さまざまな〈水俣の学び〉が展開しはじめていた。本章は、前章で取り上げた水俣生活学校に加え、新たにアジアと水俣を結ぶ会、不知火海百年の会という患者や支援者がつくったグループの学習活動を取り上げる。これらの学習活動を対象に、社会運動から学習活動へといかに転じていったか、水俣病の経験からどのような学びを展開していたかを検討することにする<sup>1</sup>。さらに、この学習活動は、社会のなかではじまったものだが、次第に学校教育とも接点をもつようになった。その事例を、相思社が教員向けに開いていた「原点から教育を問う水俣合宿」のようすや、新たに水俣病学習の担い手に加わった水俣芦北公害研究サークルの石井雅臣の教育実践から検討する。

公害闘争から10年ほどたった後に、水俣病を経験した水俣に学ぶ、あるいは水俣病の経験を現在にいかす取り組みは、現在の人びとが日常のなかで歴史に学ぶという、歴史実践でもある。この歴史実践について、保莉実による歴史実践についての説明を改めて参照しておきたい。

私が、「周囲の歴史に注意深くある」とか「歴史が私たちに近づく」と言うとき、私は、グリーンジ・カントリーで行われていた歴史実践を神秘化する意図は全くない。私は、ただ、歴史は、調査されたり、制作されたり、授業科目として選択されるものだけであるわけではないという点をあらためて強調したいだけである。歴史は、日常生

活のあらゆる局面で生じている。それに気づくか気づかないかは、その人物の知識や経験や注意深さにかかっているのである。<sup>2</sup>

保莉実がグリンジ・カントリーの歴史実践を例に述べる「歴史は、日常生活のあらゆる局面で生じている」ということを水俣に即して考えると、人びとが水俣病を想起して語る場面を中心に、一見関係のなさそうな日常的な風景やモノ、あるいは人びとの生活のなかにも、水俣病の歴史とのかかわりが随所にみいだせるということである。さらに公式確認から半世紀以上がたった現在では、その水俣病の歴史とのかかわりは、公式確認時や闘争期のものだけでなく、その後の推移を含めたものとして存在する。現在、水俣を訪問する人が、これらの歴史にふれることが出来るのは、現地で暮らす人びとによって水俣病の経験を意味づけていく歴史実践が行われていたからである。当時の患者や支援者ら、闘争の時代を経験した当事者たちの活動には、水俣病経験に基づいて改めて水俣の日常生活や歴史に着目し、新たな実践活動を行うようすがあった。他方、これらの活動と接点を持ち、〈水俣の学び〉を展開しはじめた教師にも、歴史となっていく水俣病を現在の生活のなかにみいだそうとする教育実践を展開し始めていた。このように〈水俣の学び〉が、同時に歴史実践として捉えられる状況があった。

さて本章にかかわる先行研究は、対象とするグループや個人の活動を扱ったものがある。色川大吉を団長とした不知火海総合学術調査団と百年の会の関係については小松原織絵の研究があり、百年の会は地域内部で「人と自然との関係」を研究する会だったと基本的性格を明らかにしている<sup>3</sup>。相思社の柳田耕一が行った水俣病を伝える活動については丹野春香の研究があり、その思惟構造を明らかにしている<sup>4</sup>。本章は、これらに学びながら、同時期の複数の活動から、学習活動としての特徴を描き出していきたい。また、1990年代から水俣市ではじまる「もやい直し」が地域再生においてもつ意義や現状を検討した山田忠昭、除本理史の研究もある<sup>5</sup>。除本の研究では、2004年に相思社で行われた座談会で80年代末に水俣病「闘争」の時代は終焉し「表現運動」の時代へ移っていくという参加者の捉え方が前提となっている<sup>6</sup>。本章も、基本的にはこの捉え方を前提とする。80年代は、いわば「表現運動」化する前史の時期にあたり、闘争とは異なる水俣病の捉え方が模索されていた時期として検討する。

本章で使用する史料は、主に水俣病センター相思社所蔵のものである。その場合、整理番号を（No.0000）と表記するようにした。

## 第1節 水俣からの問い——個に内在する普遍

〈水俣の学び〉の対象を、端的に示していると思われるものとして、1976年の石牟礼道子の発言を引用する。この発言は、不知火海総合学術調査でやってきた色川大吉ら研究者

や学生たち、あるいは相思社職員をはじめとした水俣在住の人びとに向かって投げかけられたものである。不知火海総合学術調査団は、水俣病訴訟支援で結成された水俣病研究会などと異なり、水俣病が起こる前の水俣の自然や社会にも関心をもち調査をしようとしていた<sup>7</sup>。同調査団は、この時期の〈水俣の学び〉を代表する存在である。石牟礼は、胎児性患者に関して、次のように述べた。

原存在としての生命が極限的なところでまさに殺されようとしている、そういうまなこで見た今の日本。そしてそういう生命と日本との繋がりやはり、表現しなければならぬ。<sup>8</sup>

石牟礼は、胎児性患者が自らの言葉で語れないかもしれないが、語るべきものをもっているとみる。彼らの「生命」を殺そうとしている「今の日本」とは何であり、「生命」とどのようなつながりをもっているのか、を問う。胎児性患者の「まなこ」は、それと対峙する者に伝えているのだから、表現をしなければならない、というのである。研究者を含めた学習者にとっては、声にならない声、言葉にならない言葉を他者から受け取り、自己の言葉として表現するという難問を受け取ることになる<sup>9</sup>。

この発言からは、加害企業チッソへの告発にとどまらない、「日本」という国や「近代」を問い直す、より広範な問題提起を読み取ることができる。すなわち、水俣病の経験から普遍的な問題について考えていこうとする姿勢が、この発言には存在し、その場にいる人びとにも共有されている。

このような問題提起がなされる背景には、水俣病事件史の新しい展開があった。1973年の補償協定以後、水俣病認定の問題が焦点となる。しかし、77年の認定判断条件の厳格化の結果、認定審査の棄却が相次いだ<sup>10</sup>。70年代初頭までは存在していた、高度成長を第一としてきた日本社会全体を問うといったような広範な問題関心が後退し、70年代後半は認定制度をめぐる闘争が前面に出ざるをえなくなっていた。結果として、80年代の日本社会では「水俣病は終わった問題」という認識が広がっていった<sup>11</sup>。患者や支援者にとって、このような手詰まり感や取り残される孤立感のあるなかで、水俣病が問いかけた意味を改めて広く捉えようとする、さまざまな取り組みが生じることになったのである。

1970年代後半以降にはじまり、80年代に本格化する〈水俣の学び〉は、50年代の事件初期の体験者が減少し、その経験を歴史として捉えはじめる時期のものである。学ぶ人びとは、水俣の人びとに加えて、地域外の研究者や学習者、表現者などが急速に増える。地域内部の学習者の数や組織という点では、水俣芦北公害研究サークルに若手教師が加わり、90年代以降は水俣市、2000年代は熊本県など、行政の関与を通じて、その規模が拡大する。これらの過程で、学校教育における学習の場が、語り部に聞いたり、現場を歩いたりするなど、教室から社会のなかの現場へと広がっていく。

## 第2節 事件史を超える広がり

### 1. 相思社の水俣生活学校——「生活」のなかの水俣病

患者支援組織である相思社の世話人だった柳田耕一が、1982年に1年間の体験型学習施設としてはじめてのが水俣生活学校（以下、生活学校。1982-89年）である。支援者として水俣に入った柳田が、未認定運動の行き詰まりのなかで、自分にもできる代案として取り組んだ<sup>12</sup>。後に柳田は、チェルノブイリ原発事故（1986年）を受けて「自分自身の生きてきた内実を水俣病事件の展開や構造、チッソの事業展開や構造と重ね合わせたり、引きよせて、その関わりを考え続ける事」を「水俣病同時代」と表現したりするようになる<sup>13</sup>。そのような時代認識のなかで、生活のありようを問い直す場が、生活学校であった。

この取り組みの前提となることを二つ取り上げる。まず動機にかかわることである。生活学校に先行する実践として、柳田が短期的に取り組んだ水俣実践学校があった。柳田は、水俣病を学びに来た医学生が、昼間は検診しつつ、夜は水俣病を学ぼうとはしない姿を目にし、水俣病は人体の問題ではなく人間の問題なのだということを伝えないといけないと考えた。そこで、1977年に1週間から10日程度の合宿である、水俣実践学校をはじめ。合宿では、水俣病をよく知る参加者から、鉤を握ったことで被害の実態にふれたと聞き、人間の経験の深層にある生理の感覚の次元から学ぶ必要を感じ、これを1年通じてできないかと考えるようになっていた。

もう一つが、視点についてである。水俣病から学ぶべき問題を、従来の加害／被害関係から、より構造的に社会を把握し自身の生活を位置づけるものへと変化させる経験が、柳田にはあった。1980年に水俣を訪問したイヴァン・イリイチとの交流を通じて、日常生活の医療化・学校化の問題を考察するようになったことである<sup>14</sup>。明水園で患者を目にしたイリイチは、医師・原田正純に「あなたは患者を見つけ出し、水俣病と診断しているが、そのことで患者は救われるのか？」と疑問を呈した。柳田は、患者家族が補償金で得た甘夏生産に忙しくなり、彼女を明水園に預けたいきさつを思い出し「非常に何か歪みの構造みたいなの」を感じるようになった<sup>15</sup>。柳田自身も、相思社で患者たちとつくっていた甘夏が、チッソのつくった農薬や化学肥料を使用している現状を捉え「チッソ型社会」の構造のなかに自分たちはいる、と理解するようになった。

以上のような前提となる経験から柳田は、チッソ型社会をのりこえるためのトレーニングセンターとして、1982年に水俣生活学校を開始しようと考えた。柳田は、患者から「生きる力や知恵、生活技術や協働性を学び取る」ことに取り組んだことを紹介し、教育と労働、知ることと生きることを分離させない教育への転換を説く。たとえば海水から塩づくりを行い、その悪戦苦闘の過程から学びを得ようとする。柳田は、工夫しながら材料からオリジナル料理をつくる生活学校の食事づくりも例にあげ、メニュー主義の現代教育は管理支配や自己抑制の原理に基づく病理だと批判をする<sup>16</sup>。このようなチッソ型社会以前の



生活を実践し、実践から学びを得ようとしていた。また生活学校は、初年度平均年齢 27 歳の男女 21 人で開校したが、水俣への定住した卒業生も多く、公害闘争時代とは異なる意識をもつ新たな支援者を、活動に引き込む役割も担った。

生活学校は、社会教育施設にとどまらず、社会のなかから学校教育を批判することにもなった。柳田は、水俣生活学校をはじめた 1982 年に、日本教職員組合夏期研究集会で保護者の立場でレポートし、学校教育に言及している<sup>17</sup>。レポートのなかで柳田は「公害教育の落とし穴」として「生徒達を水俣現地に連れてきても公認されざる水俣病への視点が全く欠落したりして、いつの間にか水俣病問題がにんげんの問題ではなく“人体”の問題になりかわっていた」と、批判する。医学生たちと同じように、公害だけを対象として未認定の人の存在がみえなくなっていた、当時の公害教育の問題点を捉える。あわせて、水俣実践学校や生活学校での取り組みを、学校教育ではないからできるものだとしないよう求めた。「もっと生徒の目を見開かせ、将来に向かってともに希望を語れる教育は出来ないものだろうか。子ども達は会社に入社するまでは試験地獄に追われ、入社したらチッソ型社会の巨大な歯車に呑み込まれていくほかないのだろうか。私たちは逆ネジをまかねばいけないと思う」とする。「逆ネジをまく」とは、教育と労働を分離せず、「知ること」と「生きること」を分離させないということだった。「例えば、水俣に学校を作り、そこに全国の家庭から小・中学生を送り込み、農業や、漁業を手伝い乍ら、自活自給的な公教育（公教育は、ただちに国家教育ではないと思います）を試みることは無理でしょうか」と希望を述べる。学校教育にも教育と労働の一致を求めている。

この教研集会の参加者としての柳田は、ダムに沈む村のようすを学習する青森での実践報告を聞き、共感とともに寂然とできなかつたとも述べる。「ダムに沈む寸前の村を訪れることによって人間とその歴史を実感した高校生達」は「知る」ことにとどまっているが、それを自分たちの「生きる」ことへとつなげることをめざすべきであり、そのためには生き方に変化を与える「事件」が起こることが必要だと述べている<sup>18</sup>。ここで柳田は「知ること」と「生きること」の一致のために、困難な歴史からどのように学ぶのか、を論じている。柳田にとって生活学校は、当時の学校教育と対比させると、水俣病の「歴史的意味を再生産」し、希望を語る教育を行う場であった<sup>19</sup>。

以上の生活学校の取り組みは、水俣病は公害問題としてより、広く学ぶ意味があることを明確にさせた取り組みだった。前章で位置づけた〈水俣の学び〉の典型であり、出発点と評価できる。柳田は、患者の話を聞くとときに水俣病の話だけでなく「自慢話」を聞くことで「元気になっていく回路」があるといい「生身の人間の中に歴史が残っている。それを受け継いでいくのは生身の人間なんだ」と述べる<sup>20</sup>。現在の生活や労働の質をよくする実践を通じて、水俣病の経験を現代に再生させる歴史実践といえる。

## 2. アジアと水俣を結ぶ会——「アジア」のなかの水俣病

アジアと水俣を結ぶ会（以下「結ぶ会」。1984年— ）は、1984年に患者・浜元二徳を会長に結成した、アジアを拠点とした環境汚染被害者の交流ネットワークとなった団体である<sup>21</sup>。このころ、韓国、中国、フィリピン、タイ、マレーシア、インドネシア、インドなどの水銀汚染が報告され、日本の進出企業や合弁企業が深くかかわっていることが明らかになっていった。

1972年、浜元二徳や坂本しのぶら患者たちがストックホルム国連人間環境会議に参加して以降、国際交流（第5章参照）を続けていた。浜元は、1982年ナイロビ人間環境会議に参加した帰り、台湾に寄り、日本の経済大国化はアジアの資源、植物などを吸い上げて成り立っていることを感じる。これを機に、浜元は「私達水俣に住む者としてこれらの被害を黙っている事はできません。なぜなら私達の無知が、今こんな現状であらわれてきたのではないかと思うからです」<sup>22</sup>と決意する。

結ぶ会の活動は、月1回の学習会を基本としていた。表2-1に、学習会を発展させて行われた、国際的な人的交流のようすをまとめた。この一覧からは、水銀汚染のみならず、アジアの開発主義国家による多様な公害問題を扱っていること、日本企業による公害輸出問題を重視していることなどがうかがえる。以下、患者がアジアの環境汚染被害者と交流し、相互に学びを深めていくようすを具体的に検討する。

表2-1 アジアと水俣を結ぶ会の国際的な人的交流（1984-87年）

年	主な訪問国・来日団体
1984年7月	インドネシア「グループ10」が訪問（ジャカルタ湾重金属汚染）
同年9月	インドでのアジア青年大会に患者と支援者が参加
同年10月	マレーシアのグルニック・シンが訪問（日系企業鉛毒問題）
1985年8月	インドネシアに患者と支援者が訪問（ジャカルタ湾など見学）
同年11月	インドネシアのアガス・プルノモが訪問（環境問題について例会報告）
同年12月	インドのケスワニが訪問（ポパール事故について報告）
1986年5月	アジア民衆環境会議開催
同年8月	フィリピンを訪問（スラムや海軍基地、紙パルプ工場など見学）
1987年1月	PHD研修生受け入れ
同年2月	ベトナムに検診車を送る会発足（枯葉剤研究者との交流から発展）
同年4月	タイのスワク・シワラクが訪問（開発と援助について例会報告）
同年7月	タイのマリニーが訪問（労災職業病について例会報告）
同年8月	フィリピンのセルダ・ガラガが訪問（金鉱山精錬工場の水銀汚染）
同年10月	中国の侯召棠ら訪問（松花江水銀汚染）。ゴーチェ・イルカと交流（チェルノブイリ事故）

注：相思社所蔵の『アジアと水俣を結ぶ会通信』1-14号より作成。会の活動はこれ以後も続いている。

まず、環境問題に取り組むアジア各国の人びとに対して「水俣病」が広く浸透しているようすが確認できる。多くの国から、広く環境汚染問題を学ぼうと水俣に来た。最初の交

流となったインドネシアのジャカルタ湾汚染問題に取り組む団体「グループ 10」とメイザール女史は、水俣訪問後に出した手紙で、水俣からジャカルタへの訪問団派遣と水俣湾水銀汚染濃度データの提供を依頼している<sup>23</sup>。その後、結ぶ会は 1985 年夏にジャカルタを訪問し、現地調査や環境保護団体と意見交換を行っている。このようにインドネシアの環境保護団体は、約 10 年前の水俣と同じように、外国に学び、事態を打開しようとしていた。

そのような水俣病認識の国際的広がりをみいだすいっぽうで、新たな問題を引き起こしている面も確認できる。インドネシア訪問時に、会談した環境大臣がジャカルタ湾は汚染されているが、水俣病患者は出ていないと述べたことがその例である。ここには原田正純が指摘していたように、水俣病像をめぐる問題がみられる<sup>24</sup>。すなわち、水俣病の発見と認定当初の重症例の病像が固定的に海外に広がった結果、非典型の病像や微量汚染を水俣病ではないと排除する役割をもってしまったという問題である。このような課題は、日本側に水俣病問題の国際化の視点を提供するものとなる<sup>25</sup>。

他方、アジアとの交流を通じて水俣の患者たちのなかにも変化が生じている。ベトナムに検診車を送った胎児性患者・坂本しのぶを例に考えたい。1986 年に来日した結合双生児グエン・ベトとドクの兄弟と、その主治医フォン医師と会のメンバーが面会し、その際に巡回医療用の検診車 1 台の寄付を依頼される。結ぶ会では、「検診車を送る会」をつくり「自分自身の問題として、戦争・農薬・アジア各地のさまざまな問題を、私達のくらしのありようを、真剣に考えてゆく運動」<sup>26</sup>として活動する。この時の坂本は、本当は行きたくなかったと吐露した国連人間環境会議の時とは違い、自らの意志で積極的に活動へ参加する。300 万円のカンパを集め、検診車を購入し、それを届けにベトナムを訪問している。そのようすを追った地元テレビ局 KKT による番組のなかで、坂本は枯葉剤被害者の置かれた状況を次のように述べている。「水俣とベトナムがとっても違うなと思った」「同じでしょ、問題の…。同じような病気で〔ベトナムは〕貧しいでしょ。自分たちはとっても幸せだなと思った」<sup>27</sup>。ベトナムでは、新潟水俣病同様に、胎児への被害が確認された後、産児制限が行われていた。経済状況の違いが、子どもの生死の違いを生み出すことの指摘と理解できる。同様に、84 年インド青年大会に参加した患者・坂本輝喜も「水俣は日本のなかのインド的部分であり、漁師は日本のなかのインド人なのかな」<sup>28</sup>と感想を述べるなど、患者・支援者たちがアジアに飛び出すことで、自身をアジア世界に位置づけて捉える姿が複数確認できる。

このように、アジアのなかに自己を位置づけていくことは、水俣のなかにある戦前の植民地支配や戦後の経済的支配と向き合うことにもなったことも指摘しておきたい。1985 年の活動では、「水俣に見るアジア」を例会で検討することとし、在日朝鮮人の指紋押捺問題、水俣の「ジャパゆきさん」の問題まで広げて扱っている。患者・支援者たちが、日本社会のアジアへの加害性と結びつけて活動することは重層的な認識を獲得することでもあった。

最後に、このような対比的に自己の状況をつかむ相互交流によって、国際的な学びのネットワークが形成され、水俣がその拠点となっていくようすが確認できる。その象徴的なできごとが、1986年に行われ、大規模な人的交流の場となったアジア民衆環境会議である。公式確認30周年にあたる当時の水俣病患者や支援者、研究者が直面する課題が提示された。いっぽう、海外からは、インド（ボパール事故）、フィリピン（製紙工場水銀汚染、大気汚染）、マレーシア（放射性廃棄物）、カナダ、インドネシア（ジャカルタ湾重金属汚染、ニブン湾アンモニアガス労災、DDT製造工場大気汚染など）からの報告と続いた。浜元は「水俣から伝える事の重大さもさる事ながら、アジアから学ぶ事が多く、話の中身の重大さにどう対応すればいいかすぐには答えはでてきません」と述べている<sup>29</sup>。

以上の結ぶ会の活動には、水俣の学びの特質がみられる。当時の安定成長期の日本社会は格差が少ない社会で、公害問題では「水俣病は終わった」ともいわれるようになっていた。そのなかで、患者たちはアジア世界の環境問題や公害輸出問題へと活動を押し広げることで、新しい認識枠組みや社会関係を形成した。それは、水俣病を一地域の加害／被害関係の問題としてだけでなく、日本の植民地支配や経済成長を象徴する問題として捉える、というものだった。水俣（MINAMATA）は、アジアで環境問題に取り組む人びとを呼び込み、学びのネットワークを形成することで、地域世界で環境問題に取り組む拠点にしていくことになったのである。

### 3. 不知火海百年の会——「環境」のなかの水俣病

公害事件としての水俣病の経験から、より広い人間と自然との関係を「環境」のなかを探る活動として、不知火海百年の会（以下「百年の会」。1981-83年頃）を取り上げる。

百年の会は、実践学校同様に1970年代後半に前身の会（生物を大事にしよう会）があり、81年に不知火総合学術第2次調査団（最首悟団長・以下、調査団）の現地班として活動を再開した<sup>30</sup>。会の設立を導いた石牟礼道子によれば「この南九州の不知火海の地域でさまざまな生き方をして、そのさまざまな生き方の中で全部深いというか広いというかそういう意味の専門家ばかり」であり、そのような現地の人と自然の資料を調査団が学問の網にかけることを希望した<sup>31</sup>。他方、学問では抜け落ちる「何か」を、「水俣で暮らしを立ててきた自分たちでこの地の来し方をすくいとってみよう」と百年の会は目指していた<sup>32</sup>。「不知火海の漁法、生活、風俗、生物、行事などについて、百年ぐらい前までを掘り起こ」<sup>33</sup>し、それを地域に残していこうとする会だった。水俣病事件史より長い時間を射程に収めようとしていることは調査団と同じである。

確認出来る具体的な活動としては、1982年に女島の漁師・井川太二を校長として、毎月それぞれが先生となり、テーマを設定しながら進めた「山と海の学校」（例会）がある<sup>34</sup>。その年の時間割には「まつりごと」「野山の生物」「海辺の生き物」「自家製保存食」「イッダツニゴシレ」「お盆」「漁の話」「諸道具」「嫁とり」「とりいれ・しの」「昔がたり・比喩」

と並ぶ。先生の話の後に、参加者が体験を語る学習会を重ねていった。さらに、第1回の「まつりごと」の講義を機に、菊池川流域を支配した日置氏の遺跡をめぐる修学旅行を計画し、翌年実施してもいる<sup>35</sup>。「学校」と活動と呼ぶように学びが活動の中心だが、飲み食いしながら、日常の語らいのなかで、ゆっくりと楽しみながら学ぶようすが通信から伝わる。また、前身となる会の記録では、自然の生き物もただ鑑賞の対象にするのではなく、「味ばたしかめて、そして生命を大事にするそういう会にしよう」と意見が出るような、人間の生活とともに在る自然観もうかがえる<sup>36</sup>。これらからは、伝統的な生活や自然とのかかわりを協働で掘り起こす活動が確認できる。

以上の会の活動を体現している存在が、百年の会会長の鬼塚巖である。鬼塚は、元チッソ労働者であり、安賃闘争の果てに「恥宣言」を行って患者支援に回った一人であった。鬼塚は8ミリカメラを手に患者の姿を追い、その作品は支援運動の普及に貢献していた。しかし、はじめて患者を目にし、撮影に及んだときの鬼塚は「涙のづ〔出〕るような悲しさと、恥ずかしさ」で「自分の眼ば閉じてシャッターを押し」た人でもある。直視し得ない水俣病を捉えた鬼塚のカメラは、やがて小さきものの世界へと向かっていく。百年の会発足期の作品である『水俣・うちのね』（1982年）は、7年かけて撮られた鬼塚の思想が結実したものだ。「彼たちには人間の使うような言葉がない。沈黙の世界だが同志たちのあいだにはきっと秘やかな会話があるのであろう」と語りはじめ、「生き物と話のできる、そんなものを撮り続けたい」と結ぶ<sup>37</sup>。患者の世界と重ねて理解することもできる。自然から切り離された人間という存在を、今一度、本来の世界のなかに置き直そうと努める姿。鶴見和子は、鬼塚を「自らの身体を、自分たちの住む地域の自然の一部と見なし、内なる自然と外なる自然との対話と共生をとおして、自立した判断と行動の主体を形成する」一人と分析している<sup>38</sup>。

百年の会の活動は、人と自然が織りなす環境へと愛着をもって接近しようとするものであり、鬼塚の自然とは、自ら同化を希求する小さき生き物の世界であった。このような生活・文化・自然を貫く環境認識は、人間が汚染した海を捉える公害の環境認識と大きく異なる。ただ、水俣病を経験したからこそ、水俣の人たちによって発見されたものでもある。

以上の患者・支援者らの三つの取り組みは、水俣病闘争を起点に、それぞれ異なる方向へ活動の幅を広げている。生活学校は「チッソ型社会」ではない生活の実践へと向かい、結ぶ会はアジアの環境問題や日本の公害輸出に広げ、植民地支配の歴史にも至る。百年の会は水俣病以前の間人が暮らす自然環境へと関心を広げる。実に豊かな学びの広がりがあり、水俣病を経験した人たちから生まれており、水俣病闘争や水俣病の経験を「生活」や「アジア」、「環境」のなかに埋め込み、新たな文脈を生み出す歴史実践でもあった。

これらの活動は、相思社を活動拠点としながら展開した。相思社は、前節で紹介した石牟礼道子らによって構想がねられ、設立されたものである。「本来の海と大地に糧を得る生活を自分自身の手に取り戻す〈もうひとつの世界〉をつくる場所」とされ、そこでの取り

組みは「高度成長を誇る日本の経済社会、あるいは現代文明そのものの犯しつつある人間破壊にあらがいがながら、私たちみずから、もう一つの異なった人間的な連帯の原理と現実をもとめて試みること」が目指された<sup>39</sup>。このような相思社の性格に着目すると、そこでの学習活動は、石牟礼が問いかけた胎児性患者の「生命」と「今の日本」とのつながりを捉え、〈もうひとつの世界〉という普遍的なものを希求する取り組みでもあった。

### 第3節 学校教育への還流——「普遍への気づき」

#### 1. 「原点から教育を問う水俣合宿」——水俣から教育を問い直す

以上のように、1980年代の〈水俣の学び〉は患者や支援者たちを中心に展開した。そこには、患者運動の行き詰まりから、より長期的な視野をもち水俣病の普遍的な意味を考察する必要が運動の側にあった。結果的に、水俣病を中心に置きながら、生活やアジアとの関係、自然環境との関係を、患者や支援者たちが問い直す幅広い学びとなった。それは、水俣病発生以前からの水俣の歴史を、体験的に学ぶという歴史実践でもあった。

他方、公害教育の形骸化が進む学校教育では、新たな創造的な学びを内発的に行うことは困難だったことが推測される。だが、1990年代に入り、〈水俣の学び〉が学校教育や環境教育のなかに環流していく。それはどのようにして行われたのかを、80年代の相思社と水俣の教師たちの活動を通じて検討する。この時期は、第1章の時期区分では「Ⅱ 制度化と風化の時期」・「Ⅲ期 転換期」にあたる。

まず、生活学校がはじまった翌年の1983年に相思社と地元教師の共同企画で、全国から教育関係者を集めて1週間の「原点から教育を問う水俣合宿」が開催されたことに注目する。呼び掛け文では、競争原理と管理教育が強化されている学校教育に疑問を投げかけ、「知ること」と「生きること」をつなぐという目標が掲げられている<sup>40</sup>。第1回合宿の日程では、患者の聞き取り、水俣病講義、労働体験、街歩きなど生活学校の取り組みに加え、映画視聴や石井雅臣ら現地教員の実践報告、居合わせた不知火海総合学術調査団・色川大吉と最首悟の講演、と並んでいる。

合宿には、教員中心の47名が参加し、次のような感想を残している<sup>41</sup>。ある学生は「水俣病事件を引き受け生きている人々と私の学び方の大きな違いは「そうせざるを得ない」という問いから出発しているかどうかにかかっている」と、水俣病への向き合い方の違いを述べる。ある中学教師は「現代の社会で生きていく時、企業や政府とかかわらずに生きてはいけない。そこでうまく、ごまかされながら、自然に進行していく不自然な事に対して、見きわめる目をもたなければならぬと思った」と、現代社会の問題をみぬくことの必要性を記す。いっぽうで、合宿のようすを新聞記事が「学校で公害を教える先生が、水俣で患者と直接交流して、その体験を公害教育に役立てようと」と伝えたことに対して、主催者の一人が「合宿の本意とは少しズレてる感があります「ミナマタ」を掘り、こだわ

ることからほの見えてきた、教育の歪み、教師の生き方を、よりはっきりととらえるためのあつまりをと考えたのです」と注記する。〈水俣の学び〉は教育の一分野としての公害教育のためではなく、学校教育や教師の生き方を根源から問いなおそうとするものだった。

## 2. 石井雅臣の水俣高校での取り組み——地域と生活のなかへ

このような教育合宿の参加者に強い印象を残したのは、石井雅臣による水俣高校の実践だった。1983年、石井はHRでユージン・スミスとアイリーン・スミスの写真集を前に、生徒が「この写真は私のお姉ちゃんです。」「みんな水俣病についてもっと真剣に考えてほしいです」とクラスメイトに訴える場面に立ち会い、大きなショックを受ける経験をしてきた<sup>42</sup>。翌日、この発言をクラスメイトに「返すものはないのか」と問いかけると、2年前に母親が水俣病に認定された生徒は「現代社会でやっている『水俣』の授業について、特に水俣病についてやるのがとてもいやでした」といい、認定後の家族の苦難を語った。この時に石井は「こんな苦しい思いをしていっている生徒たちの存在に気づこうともせず“地域学習『水俣』”と銘打ち授業をやっていた自分自身がとても恥ずかしくなった」という。そして、この経験から地域学習は水俣の人びとの生活に深く入り込むことであると捉え直し、教員としての足場を「生徒たちの生活や思い」に置くことをめざすようになる<sup>43</sup>。

そこで、石井が学習の中心に据えたのが「患者に学ぶ」水俣の学習であり、生徒ともに地域に出ることだった。1983年に水俣高校が行った意識調査では、生徒の水俣病経験は修学旅行先で「水俣」という地名によって受けた差別的な被害体験が中心で、患者と出会った経験は少ないこともわかる<sup>44</sup>。この翌年、石井は水俣高校の公害教育として、患者・浜元二徳をはじめて教室に招き、水俣芦北公害サークルに高校教師としてはじめて参加する<sup>45</sup>。浜元の話聞いた時の生徒の感想は、次のようだったという。

今までプリントや資料、そして先生の話などで水俣病のことは勉強してきました。だけど、水俣とは言ってもどこか遠くで起こったことをいうような感じがしていました。でも講演会で患者さんの生の姿、生の声に接したとき、何かいつもと違って『あー本当にこんなことがあったんだなあ』と実感しました。これからも患者さんの生の声を多くの人に伝えていってほしいと思います。<sup>46</sup>

公害教育に取り組んでいた水俣高校でも「本来水俣病の被害者である患者がそして家族が、市民によって、“チツソをつぶすもの→水俣をつぶすもの→加害者”という図式のもとで、被害者と加害者とが逆転した立場」に立たせる「内側の差別」があったゆえに、患者自身が語るができなかった、と石井はみている<sup>47</sup>。そのため、教科書のなかの「水俣病」は、すでに生徒にとって「遠く」の問題であり、自分たちの暮らす「水俣」とつながっていなかった。しかし、患者の「生の姿、生の声」に接した時に、生徒は実感を伴って、「水

俣病」の現在と、生活する「水俣」をつなげていった。

石井は、教科活動では新科目「現代社会」のなかで、地域学習「水俣」を実施している<sup>48</sup>。石井は、地域を授業でとりあげる理由を「“知ること”と“生きること”をつなげていくため」と、「父や母や地域の人々の闘いに学ぶなかで水俣病の風化を防ぎ、水俣病差別を克服していく力を身につけさせていくこと」と説明する。

表 2 - 3 石井雅臣「地域学習「水俣」」（1983 年実施）単元表

回	主題	生徒に考えさせたいこと
1	水俣の人口推移とその背景	1. 水俣の人口は、どのような移り変わりをしてきたか。 2. 水俣の人口の増減に大きな影響を与えているのは何か。
2	チッソ進出前の水俣	チッソ進出前の水俣の産業はどのような状態にあったか。
3	チッソ進出と水俣	1. 零細な農漁村であった水俣にチッソの工場ができたのはどうしてか。 2. チッソの水俣進出とその経営のやり方のなかに“日本の経済成長の原型”をみることができるといわれるが、それはどのようなことか。
4	第一次世界大戦と水俣	1. チッソが大正年間に急速に発展していったのはどうしてなのだろう。 2. チッソの急速な発展のなかで、チッソと町のつながりはどうなっていたのだろう。チッソの急速な発展の陰で、どのような問題が発生していったか。
5	チッソの朝鮮進出と水俣 (1)	1. チッソの朝鮮進出は、なぜ、どのようにして行われていったのか。 2. チッソの朝鮮進出の背景には、どのような国の動きがあったのだろう。
6	チッソの朝鮮進出と水俣 (2) 在日朝鮮人問題	1. 在日朝鮮人数は年ごとに、どのように変化していったのだろう。 2. 在日朝鮮人数の変化の背景には、どのような日本の動きがあったのだろう。
7	第二次世界大戦と水俣	1. 水俣は県下でも戦争被害が大きい地方だったがどうしてなのか。 2. 戦争が進むにつれ水俣の人びとの生活がどのようになっていったのだろう。
8	戦後復興と水俣	戦争で大きな打撃を受けたチッソと水俣は、どのように立ち直っていったのだろう。
9	高度経済成長と水俣 (1)	1. チッソのアセトアルデヒド工場は 1959, 60 年ごろに設備を増大させ、5 年後にはその設備の廃棄を行っているが、その背景には日本経済のどのような動きがあったのだろう。 2. 日本の高度経済成長は、水俣にどのような問題をもたらしたか。 3. 水俣病患者の発生地域が 1959 年度に、一時的に南部地域から北部地域へ移ったのはどうしてだろう。
10	高度経済成長と水俣 (2) 企業依存型の産業構造	水俣の産業構造は、何に依存する型をとっていたといえるのだろう。
11	高度経済成長と水俣 (3) 不知火海漁民闘争	チッソの成長の陰で、漁民たちはどのような状態に追い込まれていったのか。
12	高度経済成長と水俣 (4) 水俣病発生とそれを取り巻く状況	
13	高度経済成長と水俣 (5) 水俣病を取り巻く状況	水俣病の責任は、どこにあるのか。
14	高度経済成長と水俣 (6) 水俣病差別	水俣病差別は、どのようなしくみのなかからおこってきているのだろう。

出典：石井雅臣「現代社会」で地域学習「水俣」にとりくむ（『歴史地理教育』361 号、1983 年 12 月）から筆者作成。

注：この後「水俣病をめぐる裁判」「労働運動と水俣」「水光社と水俣」「水俣の再生」を予定していた。



次に、そのために行った授業内容を表 2-3 で確認する。ここからは、戦前からのチッソの歩みや地域構造の変化を取り上げることで、現在の水俣病差別がなぜ生じているのかを、生徒が歴史的に理解できるようにしていることがわかる。そして石井は、この授業を受けた生徒が「水俣病のことなどで私たちは肩身の狭い思いをしてきました。でも水俣のことを勉強して、水俣というところがわかって安心したような気がします」と述べたことも紹介している。

さらに、石井自身は、同時期に二つの患者たちの学習活動に参加していく。

一つは、坂本しのぶら若い患者（障害者）と高校生が交流する「今から第一歩の会」（1984年1月結成）である。坂本の発案で付いた会の名称は、「私たちが社会の中に出ていくステップにしたい」という思いが込められていた<sup>49</sup>。具体的には、映画『ミチコとオーサ』の上映、キャンプなどのイベントの開催や、若い患者たちの浮浪雲工房での和紙作りの手伝いのほか、商店街にある段差の調査、丸木位里・俊の「原爆の図・熊本展」をみにいく活動などを行った。生徒と患者たち双方にとって水俣の町に出ていき、交流する場を作り出す活動だった<sup>50</sup>。

もう一つは、アジアと水俣を結ぶ会への参加である。石井はインドネシア訪問の際に「今の日本とインドネシアの関係をつないでいるのは商品ばかりのような気がする」と記し、ジャカルタで出会った 22 歳の青年の「日本は私たちの国を単に、商品の市場としてしか考えていないのではないのでしょうか。豊かさは全部日本に吸い取られていっているようで、不満です」<sup>51</sup>という言葉を紹介する。また「アジアの人々の苦しみの上に我々の現在の“ユタカサ”があるということに改めて考えさせられた。又、水俣の中のアジアを見つめていこうという視点とそれにとまなう行動の芽というものもこの会を通して少しずつ育っていているように思う」と経験を述べている<sup>52</sup>。さらに、後年の回想では、フィリピンで思いがけず日本軍侵略の状況を聞くことになり「「水俣病を伝える旅」のはずでしたが、「日本軍は何をやったのかを告発される旅」になりました」とも述べている<sup>53</sup>。このように、石井が患者とともにアジアに踏み出していくことは、戦前日本の侵略加害やチッソの植民地進出と出会い直すことでもあった。

以上の、「原点から教育を問う水俣合宿」や石井雅臣の教育実践は〈水俣の学び〉が、学校教育へと還流していく具体的事例だった。教師たちは、水俣病や患者との出会いをきっかけに、学校での教育や地域で生きていくことのなかにある普遍的な問題について考え、変えていこうと模索していた。ここでいう「普遍的な問題」とは、1980年代に患者たちが取り組んだ水俣病経験から、さまざまな活動に取り組み、近代や現代文明を問い直していったことに通じている。普遍的であることから、過去と現在という時間を超えて、学習者一人ひとりの生き方に接続をしていく、そのような「普遍に気づく」学びである。

特に、石井雅臣の教育実践は、その過程が明確である。「この写真は私のお姉ちゃんです」といわれた HR での体験を機に、地域で暮らす生徒の生活や思いを足場にできるよう、石

井自身が深く学ぶことから始まる。石井は、患者たちが取り組んでいた現在進行形の〈水俣の学び〉に参加することで、新しい教育実践を生み出す。教室に患者を呼び「患者に学ぶ」ことを通して、生徒に遠い過去だった「水俣病」を、現在の「水俣」に通じる問題として捉え直させる。「水俣病」の歴史や経験と、現在の「水俣」の日常や生活を、往還させる歴史実践を行う。この時の「水俣病」は過去についての知識ではない。石井の教室で、生徒たちが口にした「水俣病」は、それぞれの経験に裏打ちされたものだった。学び得た「水俣病」の経験や歴史は、現在の地域で生きていくために必要な「普遍に気づく」学びだった。

#### 第4節 地域再生とその困難——〈水俣の学び〉のフィールドの形成

##### 1. 「もやい直し」と〈水俣の学び〉の地域化

1980年代の〈水俣の学び〉は、その後に変化する。柳田耕一を中心に進められていた相思社の学習活動は、水俣大学構想の挫折や89年に相思社職員が一斉退職したことで終息し、90年代に新たな展開を生むことになる。この時期の〈水俣の学び〉は、「もやい直し」と並行して進む。そのため、山田忠昭・除本理史の研究や、回想録などによって、既に明らかにされていることが多い<sup>54</sup>。これらに依拠して、90年代以降に生じた変化の二つの側面について整理をしておきたい。

1990年代の最も大きな変化は、患者や支援者中心で進められてきた〈水俣の学び〉が地域社会において、より広い担い手を巻き込み、規模を拡大させたことである。80年代は公害闘争の行き詰まりのなかで〈水俣の学び〉が立ち上がったが、90年代に地域再生という課題に変化し、水俣市の行政や市民も活動するようになる。

まず、「もやい直し」を水俣病の教訓に学ぶという視点で概観しておきたい。水俣市は、熊本県との共同事業として、1990年から「環境創造みなまた推進事業」（98年終了）を、水俣湾埋立地の活用、地域住民の連携を中心に開始していた。ただ、水俣病の教訓を市政に反映させていくのは、1994年に就任したばかりの吉井正澄水俣市長が「もやい直し」を水俣病慰霊式で宣言し、水俣病の価値を転換させていく取り組みを本格的に進めたことによる<sup>55</sup>。吉井は、式辞で加害企業と被害者が同じ町に存在していることで、患者と市民の心が離反することになった水俣市では「水俣病の教訓を、外に向けて発信する前にまず水俣市民が自ら、受け止め水俣の悲劇をのりこえ新たな地域文化を形成し、今までにない価値観に基づく地域づくりをなすことができなければ、水俣病による苦しみも悔しさも永遠に癒やすことはありえない」と述べた<sup>56</sup>。したがって、この「もやい直し」には、水俣病の教訓に学ぶという要素が中核に位置づくことになる。翌95年に、政府による政治解決が出され、関西訴訟を除くほとんどの患者団体がこれを受け入れることで、新たな段階が生みだされた。水俣市は、96年に「環境健康福祉を大切にした産業文化都市」をめ

ぎす水俣市総合計画と、「水俣の海・山・川を守り伝え、共に生きる暮らしの創造」の実現をめざす第1次環境基本計画を策定する。これらの計画にもとづきながら、90年代前半に誕生していた諸施設を活用して、「もやい直し」が実施されることになる（表2-3）。

表2-3 「もやい直し」における〈水俣の学び〉一覧（1990年代）

設置	取り組み	内容
水俣市	水俣病犠牲者慰霊式	1992年から開始。患者たちは乙女塚、百間排水口など他所でも慰霊行事を行っており、ここは行政関係者が中心だった。94年「もやい直し」宣言。96年環境庁長官、チッソ社長参加。
	水俣病資料館	1993年をはじめの公立公害資料館として開設。1994年語り部制度発足（90年代は浜元二徳、石田勝、杉本栄子、橋口三郎、佐々木清登、開田（現：吉永）理巳子、上野エイ子）。
	市民講座	1993年に水俣市主催市民講座（浜元二徳、石田勝、川本輝夫、橋口三郎ら体験談）、対話集会（杉本栄子など）。
	火のまつり	1994年に埋立地で、水俣病で犠牲となったすべての生命への祈りを火に託して届ける祭りとしてはじめて開催。
	愛林館	1994年開設。エコロジー（風土・循環・自立）に基づく村おこし、今後2000年間、この地に人が住み森と棚田を守っていきけるむらづくりをめざす。
	もやい直し施設	政府・与党の水俣病問題解決に基づき水俣市総合もやい直しセンターとして、1997年おれんじ館、1998年もやい館が開設。
熊本県	10000人コンサート	1990年環境創造みなまた推進事業の一環として埋立地活用の最初に企画・実施されたコンサートだが、患者が反対。
	環境センター	1993年県立の環境学習拠点施設として開設。環境問題全般についての学習や体験を行う。
市民団体	水の経路図	1991年に市内の各集落組織「寄る会みなまた」で集落ごとに生活水、農業用水など身近な水の経路を図に描いて把握していく活動を実施。吉本哲郎の地元学に基づく。
	魂石	1993年患者支援者による本願の会が発足し、親水護岸に水俣病で傷ついた心を癒し、記憶を残すための魂石を設置。
	水俣病問題の早期・全面解決と地域再生を推進する市民の会	1993年水俣病被害者救済と市の再生振興の団体として発足。チッソ、患者団体、市民団体など参加。
	フィールドツアー	1995年「見る・聞く・話す・みなまた再発見～水俣フィールドツアー～」開催。
	水俣・東京展	1996年東京での水俣展開催の際に市民による展示を行う。
	「私にとっての水俣病」編集	1998年から市民各層29人から22回の聞き取りを実施し、『水俣市民は水俣病にどう向き合ったか』刊行。

出典：吉本哲郎『わたしの地元学』（NECクリエイティブ、1995年）、「私にとっての水俣病」編集委員会編『水俣市民は水俣病にどう向き合ったか』（葦書房、2000年）。

以上のような水俣市主導の「もやい直し」と、1980年代の〈水俣の学び〉をつなぐのが、従来行政と対立していた相思社の「もやい直し」への積極的参加である。93年末、相思社職員だった遠藤邦夫、吉永利夫らが、水俣市の職員で地元学を提唱する吉本哲郎を中心に発足した水俣研究会に参加した<sup>57</sup>。この水俣研究会（のち水俣地域再生研究会）は、熊本県、青年会議所、農業、自営業の若手が集まって、水俣病を含めた水俣の地域再生を議論する場だった。中心人物の一人である吉本哲郎は、当時水俣市企画課に在籍し、環境庁モデル事業「水俣地域における環境再生・創造ビジョン」（92年）を策定した人物である<sup>58</sup>。いっぽうの相思社では88年に水俣病の資料館施設として水俣病歴史考証館を開設し、水俣病を伝える活動を開始していた。この水俣研究会が「もやい直し」事業の、特に学習面を構想し、下支えしていた。

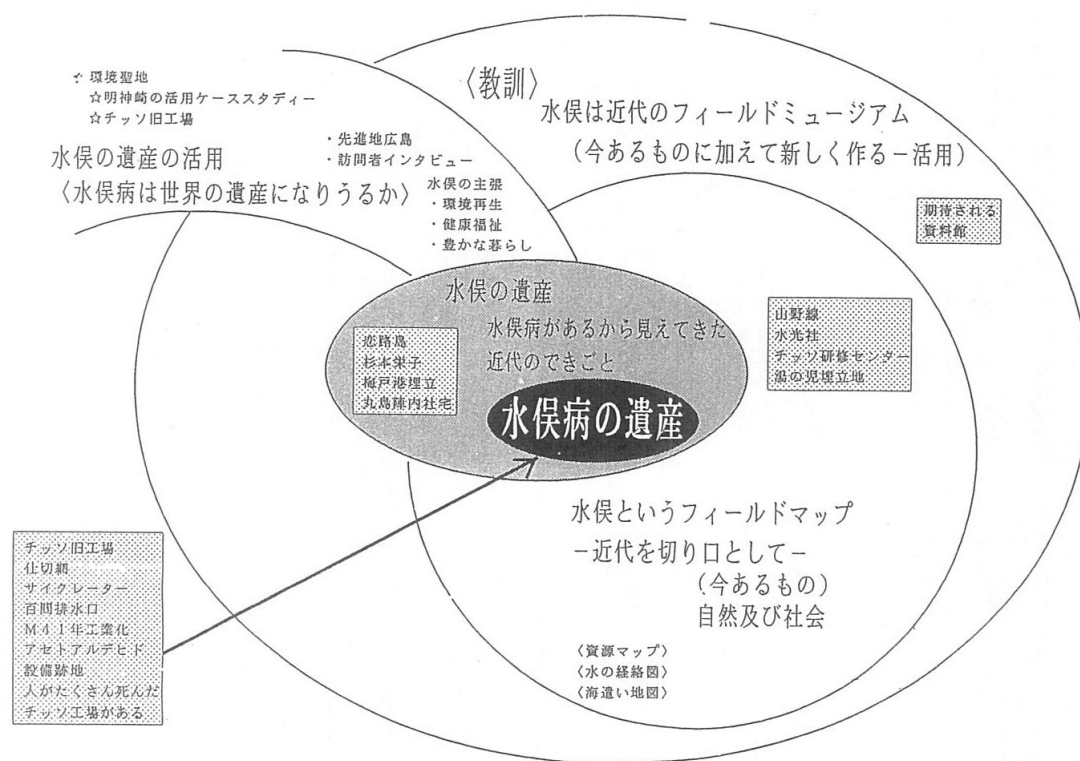


図 2 - 1 水俣地域再生研究会作成「水俣病の経験を遺産化するための概念図」

(同会「『環境汚染地域における地域再生に関する調査』(エックス都市研究所、1996年)、32頁)

相思社保管の水俣研究会の会議資料や、検討結果をまとめた報告書のなかから、水俣研究会の活動を確認すると、将来的には水俣市民が主体となり「水俣病問題の遺産」を「水俣再生」に結び付けられるような、さまざまな構想が示されていることがわかる(図 2-1)。たとえば、その最終報告書では、「水俣病の医学、疫学、社会学的研究の継続と研究成

果の継承」「上記研究成果を含む水俣病問題の経験の世界への発信」「水俣病関連資料の保存、展示機能の強化」「水俣地域のフィールドエコミュージアム化」「環境教育・学習の場・機能の整備」「水俣型エコツーリズムの振興」の六つを課題としてあげ、遺産化のための具体的な活動として「水俣湾埋立地および明神地区の聖域化」と「水俣フィールドマップ」作成を例示している<sup>59</sup>。これらの構想は、その後そのまま実現しているとはいえない。しかし、図2-1のように「水俣は近代のフィールドミュージアム」という着想に基づき、それまで相思社で行ってきた水俣病歴史考証館や「町あるき」などの水俣病を伝える活動と、90年代に水俣市によって新たに設置された諸施設や活動を関連付けたことは重要である。水俣病の歴史と経験に学びながら、普遍的な問題に気づき、考えるという80年代以来の〈水俣の学び〉を、水俣の地域社会に広げる役割があったと評価ができる。

では、なぜ「もやい直し」を中心とした1990年代の施策において、〈水俣の学び〉が重要な役割をもったのであろうか。第1に、「もやい直し」が、患者やチッソ社員、患者以外の市民など、異なる水俣病の経験をもつ市民が、お互いの傷ついた経験を理解するという目標のためには、学びが不可欠だったことがあげられる。それは、吉井正澄市長の言葉を借りれば「己を識りお互いを認め合うという羅漢の和」ということになる<sup>60</sup>。

第二に、水俣市外部とのかかわりのなかで、水俣病に学ぶ意味を語り直す必要が生じていたことがあげられる。90年代は、県・市協働の環境創造みなまた推進事業、政府による政治解決など、水俣市外部からも節目が設定され、そこに「もやい直し」による地域再生が接続した。水俣病の経験から環境問題や地域再生にどのような教訓を導き出すのか、という課題設定が広くみられるようになった。

第三に、世代間継承が緩やかに進み、学習者が被害者の経験を、自身の体験と重ねて理解をすることが必要になったことがあげられる。たとえば、相思社でも職員たちの世代交代が起こり、自分たちが理解した水俣病を「わが水俣病」と表現し、これを伝える活動を行っている<sup>61</sup>。

以上の、「もやい直し」を通じて、水俣地域のなかに〈水俣の学び〉が広がっていったことは、この時期の変化の特徴である。

## 2. 「水俣病」をめぐるせめぎあい

1990年代に起こった変化のもう一つの側面である。〈水俣の学び〉の担い手が拡大することで、「水俣病」の歴史や経験をめぐってせめぎあいが生じるようになったことである。これまで話すことのなかった患者と市民や、行政と患者などが、地域にとって水俣病はどのような意味をもつのか、改めて考え、語ることで、違いが鮮明にもなった。

たとえば、その象徴的な場となる水俣湾埋立地（1999年に愛称を「エコパーク水俣」と決定）で検討する。ここは、汚染の中心地である水俣湾のメチル水銀を含むヘドロを、汚染された生物とともに浚渫して埋め立てた約58ヘクタールの埋立地である。90年に埋め

立て工事が完了し、公害からの「再生」をめざす最初の事業として、熊本県主催の「みなまた 10000 人コンサート」が実施された。しかし、緒方正人ら患者が「水俣病事件をいまわしい出来事として忘れてしまおうとする魂胆」と抗議した<sup>62</sup>。県はこのことを重く受けとめ、歌舞音曲の類は行わないとし、水俣病の教訓を学ぼうとする職員が登場することにもなった<sup>63</sup>。以後、この場所は「もやい直し」の象徴的な場であり水俣病被害者の慰霊の場となる。水俣市主催の慰霊祭や杉本栄子の発案による「火のまつり」が行われ、「本願の会」による石像や公式確認 50 周年には慰霊碑も設置された。このように埋立地は、行政主導による「再生」に対し、患者たちの「もう一つのこの世」を希求する場となるなど、さまざまな歴史実践が交錯する場となっている<sup>64</sup>。

「水俣病」という病名も改めて 1990 年代以降問い直された。この問題は、政府が水俣病を公害と認定した 68 年に水俣市発展市民大会で病名変更が決議されたことにはじまり、73 年に水俣市主導による署名・陳情を中心とした病名変更運動で最も高まりをみせた<sup>65</sup>。99 年の水俣市民を対象としたアンケートでも、「水俣病」の病名を「変えてほしい」と「変えてほしいとは思わない」の両者は拮抗している<sup>66</sup>。同時期には市民の聞き取りに基づく『水俣市民は水俣病にどう向き合ったか』が刊行され、市民にとっての水俣病の意味が語られた。そのなかには、水俣病の病名は次世代に残せないという主張も含まれている<sup>67</sup>。

このように 1990 年代以降の「もやい直し」や学習活動では、〈水俣の学び〉が問う普遍的な問題に加え、水俣という地域にとってこの経験はどういう意味をもったのかが問われることになった。その結果、これまで水俣病と直接かかわりをもたなかった市民や子どもたち、行政、チッソなども、学習主体として加わり、同時に水俣病の歴史と経験をめぐってのせめぎ合いを招くことにもなった<sup>68</sup>。いわば、水俣病問題の普遍性に加え、地域的意義が問い直される事態が、同時に進行するようになった、といえる。

## おわりに

本章では、1980 年代の水俣で、患者や支援者たちを中心として複数誕生したグループの学習活動と、学校教員との関係に着目しながら、〈水俣の学び〉が立ち上がるようすを確認してきた。〈水俣の学び〉の特徴を明らかにしながら、議論を整理しておきたい。

1980 年代の学習活動を三つのグループで捉えた。まず、加害／被害関係を軸にした水俣病から、自分自身の生活を含めた構造の問題として捉えた柳田耕一的生活学校は、「チッソ型社会」とは異なる「生活」の実践を目指した。そのような学びは、競争と管理の場になっている学校教育を批判し、「知ること」と「生きること」の統一を求めるものでもあった。当時の学校で行われている公害教育との違い、水俣病を知ることとはどういうことなのか、など〈水俣の学び〉の特徴が随所にみられる。「生活」の実践を通じて、自分ごととして水俣病を捉えていく活動だった。

続いてみたアジアと水俣を結ぶ会は、会長の浜元二徳が語っているように、水俣病をアジアへ伝え、逆にアジアから環境汚染の実態を学ぶという、相互の学び合いを活動の中心にしていた。アジアを訪れた患者や支援者たちは、次第に日本の公害輸出、植民地支配の歴史を目のあたりにする。月一回開かれていた例会では、在日朝鮮人の指紋押捺問題や「ジャパゆきさん」など「水俣に見るアジア」を学ぶようになった。1986年のアジア民衆環境会議に集まった人たちの数を見れば、広範なネットワークを作っていたこともうかがわせる。水俣一地域の公害問題が、アジアの環境や歴史を考える普遍的な問題へと広がっていくようすがみえてくる。

百年の会の活動は、公害による環境汚染と、より広い人間の生活と自然環境のかかわりと、を対照的に捉えるのに示唆的だった。チツソによって破壊された不知火海という客体的なイメージを塗り替え、長い間に培われてきた人と自然との関係を参加者の経験をもとに復元し、共有していく取り組みだった。そこには、人と自然の関係の奥深さをみいだすことができ、それゆえにこそ関係を断ち切る水俣病事件の残酷さが、改めて浮かび上がる。

以上のような患者と支援者による学習活動は、学校教育にも影響を与えはじめる。本格的には1990年代以降であるが、本章ではその先駆的な事例として80年代の石井雅臣の教育実践に注目した。石井は、生徒ともに現場のなかに入り、多様な水俣病の経験に接していく学びを展開した。当時の水俣に暮らす人びとの経験は、加害／被害関係だけでは理解できない状況となりはじめており、そのような地域における水俣病の経験とは何かを読み解いていくという学びだった。このような人びとの日常に入り込む学びは、保莉実が「歴史は、日常生活のあらゆる局面で生じている」<sup>69</sup>とした歴史実践による学びである。また、本研究の視角に即して述べれば、「社会のなかで取り組む歴史学習」を「教室のなかで取り組む歴史学習」へと生かしていく学びの姿としても捉えることができる。

このような〈水俣の学び〉は、過去の水俣病から「普遍に気づき」、現在の社会の捉え方や個人の生き方として学んでいく取り組みとしてまとめることができる。改めてここでの「普遍」という意味について言及すれば、普遍的な歴史を想定し、それに合わせていくことではない。水俣病を介して、近代や現代文明によって失われた生命が問いかけようとしていることに気づいていく、そのような学びの過程であられるものである。序章で言及した、「世界と出会う」歴史実践のなかで、小川幸司が生徒に語った「今、ここ」の危機と「人類の危機」を照らし合わせるような学びに通じるものである<sup>70</sup>。あるいは、石牟礼道子が胎児性患者の「まなこで見た今の日本」を表現しようとしたことである。本研究では、このような「普遍に気づく」特徴をもつものとして〈水俣の学び〉を捉える。

〈水俣の学び〉は、水俣病事件史の展開や、問題関心の多元化など、多分に1980年代という時代状況に規定されて生成された。続く90年代には、水俣市で取り組みはじめられた「もやい直し」のなか位置づき、かかわる人びとを増やしなが、新たな展開をみる。その特徴は、水俣病問題から普遍的な問題に気づくことに加え、水俣という固有の地域に

とってどういう経験かを問い直す地方化の動きにあった。

1990年代以降の「もやい直し」のなかで取り組まれる〈水俣の学び〉は、現在まで持続している。特に地域課題が登場した時に、水俣病に学ぶ取り組みが実践されている。たとえば、2000年代に突如発生した水俣市の水源地での産業廃棄処分場計画に対し、山間部の住民たちや下流の市民たちが反対の声をあげ、水俣病の学習会を行うようになった。20年代にも同じく山間部に、東京に本社を置く事業主によって64基を擁する大規模な風力発電所設置計画が予定され、設置反対を訴える市民運動も起き、水俣市長選の争点にもなった<sup>71</sup>。現在の地域の環境問題と向き合うときに、地域の人びとによって水俣病が想起され、教訓が引き出されようとしている。

他方で、時間の経過とともに水俣病のことを忘れたいという発言もみられるようになった。たとえば、JNCへの分社化にかかわったチツソ社長は、繰り返し水俣病救済の終了を求めている<sup>72</sup>。2019年に、市議会で公害環境対策特別委員会の名称から「いつまでも『公害』を掲げていては、街のイメージに関わる」とし「公害」が削除された<sup>73</sup>。このように、水俣病に学ぼうとする取り組みと、水俣病は忘れたいという意識が併存する状況に現在はある、といえる。

次章は、このような現場に、地域の外部から入り学ぶ授業実践について検討をしていく。

---

<sup>1</sup> 社会運動から学習活動への転換にかかわって、次のような言及がある。仲田教人は、石牟礼道子の『苦海浄土』が水俣病闘争の「別の手段での、たたかひの継続」であるとする(仲田教人「住民運動のなかの『苦海浄土』と水俣病闘争」(『文藝別冊 追悼石牟礼道子』河出書房新社、2018年))。大野光明は、社会運動には勝ち/負けだけでは判断できない闘争の持続性があることを、歴史実践としての読み取りのなかで提示する(大野光明「運動のダイナミズムをとらえる歴史実践」(『社会運動史研究』1号、2019年))。

<sup>2</sup> 保苺実『ラディカル・オーラル・ヒストリー』(岩波書店、2018(2004)年)、63-64頁。

<sup>3</sup> 小松原織香「「公害問題」から「環境問題」へ」(『現代生命哲学研究』7号、2018年3月)。

<sup>4</sup> 丹野春香「柳田耕一の「水俣病を伝える」活動」(『環境教育』25巻1号、2015年)。

<sup>5</sup> 山田忠昭「「もやい直し」の現状と問題点」(『水俣病研究』1号、1999年)、除本理史「闘争から表現へ」(『現代思想』46巻7号、2018年4月)、同「公害地域再生の現代的課題」(『環境と公害』48巻3号、2019年冬)。

<sup>6</sup> 水俣病センター相思社編『今 水俣がよびかける』(水俣病センター相思社、2004年)。

<sup>7</sup> 水俣病研究会は、丸山定巳、富樫貞夫、原田正純ら熊本市の研究者を中心に組織された。代表的成果として『水俣病にたいする企業の責任』(水俣病を告発する会、1970年)があり、後に蒐集資料を整理し、同会編『水俣病事件資料集 1926-1968 上・下』(葦書



---

房、1996年)が出版された。不知火海総合学術調査団は、色川大吉、鶴見和子、最首悟ら東京在住の研究者を中心に組織された。代表的成果として色川大吉編『水俣の啓示 上・下』(筑摩書房、1983年)がある。

<sup>8</sup> 芳賀しげ子「調査団日誌」(前掲、色川『水俣の啓示 下』)、445頁。

<sup>9</sup> 小林康正は、鶴見和子と不知火海総合学術調査団の活動にかかわり、民俗学者が水俣において「文字を必要としない人びと」の世界とどのように対峙したのか、あるいはしなかったのかを検討しているが(「不知火海総合学術調査団」における「ことば」の位相『鶴見和子文庫から共生の思想を問う』日本学術振興会科学研究費基盤(B)一般成果報告書、2022年)、この問いはさまざまな研究や教育と重なっている。

<sup>10</sup> 1977年に環境庁が水俣病として認定する要件は感覚障害に加え、運動失調、視野狭窄、聴力障害など2種類の組み合わせが必要と通知を出した。

<sup>11</sup> 原田正純・宮本憲一『いま、水俣病は?』(岩波書店、1983年)、10頁。

<sup>12</sup> 柳田耕一『「チッソ型社会」をのり越えて』(水俣生活学校をひらく会、1982年(相思社整理番号〔以下No.〕10172))。また、同資料の冒頭で、水俣出身者である谷川健一の「水俣は共感の広いものなんだ。それを運動サイドでいうと、非常に政治のにおいが強い。運動サイドでない所で何かできないか」という発言を引きながら、柳田は移住者として「創り立てるべき故郷、村」水俣を構想する。

<sup>13</sup> 柳田耕一『水俣 そしてチェルノブイリ』(径書房、1988年)、219頁。

<sup>14</sup> 丹波博紀「イヴァン・イリイチの水俣」(『情況』11巻7号、2010年)、173-189頁。

<sup>15</sup> 前掲、柳田『「チッソ型社会」をのり越えて』。

<sup>16</sup> 柳田耕一「自己教育の訓練センター」(『熊本日日新聞』1982年7月26日)。

<sup>17</sup> 「環境問題と教育」(日本教職員組合編『日本の教育 第32集』一ツ橋書房、1983年、551-572頁)。以下のレポートの内容は、柳田耕一が熊本県の教研集会で報告した「今、水俣病事件をどう捉えるか」(相思社整理番号8900-2078)を同内容のレポートと判断し、使用した。

<sup>18</sup> 前掲、柳田『水俣 そしてチェルノブイリ』、50-51頁。

<sup>19</sup> 柳田は、次のように述べる。「例えば、水俣病を考えてみても、歴史的事実の消費の仕方にはいろいろなものがあります。表現もそうです。研究もそうです。要求や追求もそうですし、信仰の対象にするのもそういう方向だと思います。消費だけじゃなくてそこから見えてきたもので新しい入口、新しい生産をどうやって作っていくか——それは、その中から見えた意味ですよ。事実ではなくて、さらに深い問題として意味があると思うんですけれども、その意味をどうやって再生産していくかということは今からやらなければ、本当に歪みが大きいところでどんどん進んでゆくんじゃないか」(前掲、柳田『「チッソ型社会」をのり越えて』)。

<sup>20</sup> 前掲、柳田『「チッソ型社会」をのり越えて』。

- 
- 2<sup>1</sup> 1970年代からのアジア連帯の動向について道場親信「ポスト・ベトナム戦争期におけるアジア連帯運動」(『東アジア近現代通史 8』岩波書店、2011年)が、PARC、反公害輸出通報センター、アジアの女たちの会を事例に検討している。本会もこれらの動向の影響を受けていると思われるが、公害被害者と支援者の共同活動に特色がある。
- 2<sup>2</sup> 浜元二徳「なぜいまアジアか…「アジアと水俣を結ぶ会」結成の趣旨」(『アジアと水俣を結ぶ会通信』(以下、通信)1号、1984年(No.15885-2278))。他方、演劇家・砂田明は1980年代初頭の「アジアからのアクションのリアクションとして始まった」と指摘する(砂田「ねばりづよく、地道に。しかしゆめもまた」(『通信』2号、1984年(No.15965-2279)))。
- 2<sup>3</sup> 「メイサールさんからの手紙」(『通信』4号、1985年(No.16116-2281))。
- 2<sup>4</sup> 原田正純『水俣病にまなぶ旅』(日本評論社、1985年)、第16章。
- 2<sup>5</sup> 原田正純『水俣が映す世界』(日本評論社、1989年)。
- 2<sup>6</sup> 伊藤紀美代「ベトナムに検診車を！」(『通信』12号、1987年(No.16611-2289))。
- 2<sup>7</sup> KKT『生きてそして訴えて』1987年放送。筆者が文字に起こした。
- 2<sup>8</sup> 坂本輝喜「直観的インド雑記」(『通信』4号、1985年(No.16116-2281))。
- 2<sup>9</sup> 『通信』13号、1987年(No.16773-2290)。
- 3<sup>0</sup> 1976年の色川大吉を団長とする不知火海総合学術調査団に刺激を受け、79年「生き物を大事にしよう会(生命を大事にする会)」が前身としてできた(西弘「生きてグニャグニャとつながる通路を」『水俣』148号、1983年2月)。小松原織香は、調査団と対比しながら「人間と自然との関係」を「内部者」による「共同研究者」と位置づけ、専門家主義をのり越え、現地との共同研究を進めようとした第2次調査団の挑戦的なスタイルは、先進的だが時期尚早で、明示的な成果を上げえなかったと総括した(小松原前掲論文)。本章は、百年の会が活動を停止しても、水俣では人間と自然との関係を学ぶ取り組みが持続する点を重視する。
- 3<sup>1</sup> 『水俣通信』3号、1981年(No.62697-35840)。
- 3<sup>2</sup> 前掲、注30西記事。
- 3<sup>3</sup> 鬼塚巖「顔：鬼塚巖さん」(『西日本新聞』1983年2月10日)。
- 3<sup>4</sup> 百年の会のメンバーには、井川太二、杉本雄、角田豊子、石牟礼道子、鬼塚巖、石牟礼弘、西弘という名前がみえる(前掲『水俣通信』3号)。
- 3<sup>5</sup> 「ほんなこて よか修学旅行じゃったな」(『水俣通信』9号、1983年(No.62688-35831))。
- 3<sup>6</sup> 角田「田打ち蟹の足」(『水俣だより』1号、1979年1月12日(No.62703-35846))。
- 3<sup>7</sup> 鬼塚巖『おるが水俣』(現代書館、1986年)、244頁。
- 3<sup>8</sup> 鶴見和子「内発的発展への担い手」(色川大吉編『水俣の啓示 上』筑摩書房、1983年)、221頁。

- 
- 3<sup>9</sup> 水俣病センター相思社編『もう一つのこの世を目指して』（水俣病センター相思社、2004年）、379–385頁。
- 4<sup>0</sup> 西弘「原点から教育を問う水俣合宿」（『水俣』154号、1983年9月5日）。
- 4<sup>1</sup> 教育合宿実行委員会事務局「第一回原点から教育を問う水俣合宿・報告集」（1983年（No.6644-0））。
- 4<sup>2</sup> 石井雅臣「教育と水俣病」（『思想の科学』78号、1986年）。本項での石井に関する引用は、本論文からのものである。
- 4<sup>3</sup> 前掲、教育合宿実行委員会事務局「第一回原点から教育を問う水俣合宿・報告集」。
- 4<sup>4</sup> 水俣高校公害教育委員会「資料 地元高校における生徒達の水俣病認識の実態」1983年8月（No.47139-20196）。
- 4<sup>5</sup> 前掲、石井「教育と水俣病」。
- 4<sup>6</sup> 前掲、石井「教育と水俣病」。
- 4<sup>7</sup> そもそも水俣高校では、公式確認から約20年間は水俣病の授業が行われていなかったが、1975年に水俣病病名改称を求める弁論大会事件が発生し、その翌年から公害教育が患者団体との約束で行われるようにはなっていた。
- 4<sup>8</sup> 石井雅臣「『現代社会』で地域学習「水俣」にとりくむ」（『歴史地理教育』361号、1983年）。この授業についての引用は、この論文からのものである。
- 4<sup>9</sup> 梅川智美「水俣の新しい芽」（『「今から一步の会」しんぶん』1号、1984年（石井雅臣「教室を出て、街へ」2022年1月7日実施第17回水俣病事件研究交流集会資料より再引用））。
- 5<sup>0</sup> 今から第一歩の会『5年を振り返って』（石井雅臣氏提供）によると、会は水俣生活学校を拠点に、水俣高校、水俣工業高校、浮浪雲工房、相思社、養生所などを結んで連絡を取っていた。市役所や水俣駅に要望書を出し、障害者用トイレの設置に結びついた。
- 5<sup>1</sup> 石井雅臣「今に甦る大東亜共栄圏」（『通信』7号、1985年（No.16117-2284））。
- 5<sup>2</sup> 石井雅臣「“LHRでの出来事”から”アジアと水俣を結ぶ会”まで」（『通信』6号、1985年（No.16231-2283））。
- 5<sup>3</sup> 石井雅臣「水俣病と私（下）」（『進歩と改革』803号、2018年）。
- 5<sup>4</sup> 「もやい直し」について、山田忠昭「『もやい直し』の現状と問題点」（『水俣病研究』1号、1999年）。水俣市の取り組みについては、水俣市長を務めた吉井正澄『離礁』（水俣旭印刷所、1997年）、同『「じゃなかしゃば」』（藤原書店、2017年）、吉本哲郎『わたしの地元学』（NECクリエイティブ、1995年）。相思社については、遠藤邦夫『水俣病事件を旅する』（国書刊行会、2021年）など。
- 5<sup>5</sup> 除本理史「『困難な過去』から『地域の価値』へ」（『環境と公害』50巻3号、2021年）。
- 5<sup>6</sup> 前掲、吉井『離礁』、48–52頁。
- 5<sup>7</sup> 前掲、山田「『もやい直し』の現状と問題点」。

- 
- 58 『水俣地域における環境再生・創造ビジョン』（熊本開発研究センター、1992年）では、水俣地域の説明を「水俣は、海、川、山のある流域生態系の町、原風土は水っぽい風土、したがって森の山であり、川であり、そして海なのである」とする（前掲、吉本『わたしの地元学』58-62頁）。地域環境の再生と創造を、自分たちで川を調べ「水の経路図」「地域資源マップ」にまとめる活動を基礎に置き、1991年より地区ごとの住民組織「寄る会みなまた」で行った。
- 59 水俣地域再生研究会『環境汚染地域における地域再生に関する調査』（エックス都市研究所、1996年）、37-39頁。
- 60 「亡くなった方たちが浮かばれるように、己を識りお互いを認め合うという羅漢の和、諸々の困難な事柄を克服し、今日の日を市民みんなが心を寄せ合う「もやい直し」の始まりの日といたします」という、慰霊式式辞の言葉（前掲、吉井『離礁』、51頁）。
- 61 平井京之介「語りのコミュニティ」（平井京之介編『実践としてのコミュニティ』京都大学学術出版会、2012年）。
- 62 緒方正人・辻信一『常世の舟を漕ぎて』（世織書房、1996年）、226頁。
- 63 除本理史「公害被害地域の再生に関する一試論」（『経営研究』66巻3号、2015年）。
- 64 下田健太郎『水俣の記憶を紡ぐ』（慶應義塾大学出版会、2017年）、222-225頁。
- 65 牛島佳代、成元哲、向井良人、除本理史「福島から照射する水俣病をめぐる分断修復の現状と課題」（『中京大学現代社会学部紀要』13巻2号、2019年）。
- 66 向井良人「水俣市民意識調査に見る「水俣病」の現在」（丸山定巳ほか編『水俣の経験と記憶』熊本出版文化会館、2004年）。
- 67 「私にとっての水俣病」編集委員会編『水俣市民は水俣病にどう向き合ったか』（葦書房、2000年）、153-155頁。
- 68 水俣出身の民俗学者・谷川健一は、闘争が主題となる「水俣病」に対し、それ以前から暮らしてきた人びとにとって、水俣という土地はより広い意味をもつものだと「広い水俣」と表現する（谷川健一『水俣再生へのみち』熊本日日新聞社、2006年）。問題の普遍的な捉え方とともに、このような水俣という土地の捉え直しも含まれている。
- 69 前掲、保莉『ラディカル・オーラル・ヒストリー』、64頁。
- 70 小川幸司『世界史とは何か』（岩波書店、2023年）、10頁。
- 71 「水俣の明日は 上」（『西日本新聞』2022年1月28日）。
- 72 「「水俣病の桎梏から解放」（『朝日新聞』2010年1月9日）、「83歳チッソ社長の本音」（『朝日新聞（熊本県版）』2018年5月13日）。
- 73 「水俣市議会 消える「公害」（『西日本新聞』2019年7月4日）。

### 第3章 3・11後の社会のなかで水俣病の経験に学ぶ歴史実践

#### ——〈水俣の学び〉のフィールドワーク

はじめに

本章では、現在の学校教育に視点を移す。前章で検討した水俣地域での歴史実践と、3・11後の学校での水俣病学習がどのように接合するのか、現地でのフィールドワークを事例にしながら検討する。それは、教科書で学ぶだけでは理解できない、社会のなかの水俣病を学ぶ「社会のなかで取り組む歴史学習」であり、歴史実践である。

第1章で水俣病学習史のなかに位置づけたように、2011年3月11日の東日本大震災と、それに伴う福島第一原子力発電所の事故の後に、改めて水俣病に学ぶ取り組みがみられた。その背景には、二つのできごとのあいだに、広範な環境汚染問題、中央と地方の格差の問題、高度成長政策と原子力政策の関係、労働者の置かれた状況など、類似する社会構造があり、水俣病の歴史経験に何らかの示唆を得ようとする教師たちの取り組みがあったことを指摘することができる。さらに原発事故が改めて顕在化させた大量生産・大量消費システムは、環境や人びとの健康と生命に危機をもたらすリスクを内在させるもので、気候危機のような地球環境問題にも通じる点がある。したがって、このような2010年代以降の社会状況と、水俣病学習を結び付ける教育活動は、普遍的な問題に気づいていく取り組みであり、一過性のものとしてではなく、現在まで持続している。

このような水俣病の歴史と3・11後の現在を結びつける教育活動は、水俣病や原発事故を知識として獲得することのみを目的としていないことはいままでもない。水俣病の歴史や原発事故、その影響について学んだ生徒たちが、そこで得た知見を自らの社会認識を豊かにするものへと転換し、何らかの行為や実践に影響をもたらすことをも視野にいれた教育活動が行われる。そのため、水俣病の歴史もできるだけ具体的に捉えようと、可能ならば水俣の現場で学ぼうとする。ここには社会のなかの歴史や経験に接近する、「歴史実践としての歴史教育」の一端をみいだすことができる。

序章で検討したように、社会科教育学における「歴史実践としての歴史教育」の研究は、はじめ「歴史家のように考える」学習として捉えて展開してきた<sup>1</sup>。近年は、その概念を押し広げ、社会のなかでの人びとの歴史とのかかわり方を積極的に歴史教育に導入していこうとする動向をみいだせるが<sup>2</sup>、実践的検討はほとんど行われていない。歴史学では、今野日出晴が、戦争に動員された兵士と生徒の経験を照らし合わせる「経験のリアリティ」を論じ<sup>3</sup>、小川幸司が生徒の「今・ここ」での人類への危機感があるときに学べる歴史があるという「世界と向き合う世界史」を論じた<sup>4</sup>。これらは、生徒が歴史を自分のものとする動機や契機を説明しようとするものといえる。本章は、これらの研究状況を踏

まえて、社会の歴史実践と接続させて「歴史実践としての歴史教育」がどのように行われているか分析する。特に現場の学習機会と生徒の学習動機に着目することにしたい。

本章で検討の対象とするのは、2011年度に筆者が実践した「フィールドワーク水俣（以下、FW水俣）」という授業である。この授業は、高校2年生を対象に、水俣でのフィールドワーク<sup>5</sup>と呼ぶ研修旅行と、週1時間の「総合的な学習の時間」を活用したカリキュラムを組んで行っている。方法的には、生徒の探究的な学習を重視し、その学習の成果を生徒たちは第4章で検討する『最終レポート』という年間記録にまとめてきた。このような総合学習と課外活動を接続させることで、「社会のなかで取り組む歴史学習」ができるのは、「総合的な学習の時間」の導入が大きい。この授業は、高校でその導入がはじまった2001年度から行われている。歴史科目として実施するものではないが、3・11後の社会状況のなかで、水俣病の歴史と経験に何を学んだらよいか、筆者と生徒ともに強く意識しながら取り組む授業となった。

本章では、水俣でのフィールドワークのなかで、水俣病の歴史と経験に生徒がいかに接したのかに焦点をあて、当時の生徒たちの感想を分析の中心とする。これに、事前学習、事後学習で取り組んだことを、実践記録などの内容から組み込みみたい<sup>6</sup>。

## 第1節 授業の概要——3・11後の社会と水俣

### 1. 3・11後の社会のなかで

授業は、教師の教育的意図と、生徒の学習目的の理解が組み合わさることが必要である。2011年度の教育的意図と学習目的は、3・11後の社会のなかで、水俣病から何を学ぶのか、という点に集約されていた。

筆者は、東日本大震災を勤務校のある横浜で体験し、その後は東北の状況を主に報道で接していた。そのようななかで、今なぜ水俣病を学ぶ必要があるのかを自問自答していた。第1・2章で提示した〈水俣の学び〉の構造として捉えた場合、3・11後の社会状況を前に、水俣病の歴史と経験をどのように捉え直し、生徒に問いかけたらよいか、検討していた。その結果「ただの観光に終わらせず、水俣の現実から自らの生き方を問うためには、遠い水俣の地での出来事も、自分と繋がっていると生徒が実感をもたなければはじまらない」<sup>7</sup>という例年の課題意識に加え、次の二つのことを、授業をつくるうえでの課題となるだろうと考えていた。

①核災害後の命と人権　東日本大震災は広範な核災害を引き起こした。政府と東電はその調査を十分になしえておらず、水俣病事件と同じ過ちが繰り返されている。私たちは歴史から何を学ぶのが、今問われている。

②現代史教育の再検討　歴史学における現代史研究が飛躍的に前進し、戦後がすで

に 70 年近く経とうとしている現在、あらためて歴史教育の場でも歴史対象としての現代史教育をいかに豊かにしてゆくかが問われている。生徒に今の社会を歴史的に読み解く術として現代史をどう学ばせるか。<sup>8</sup>

3・11 福島原発事故後に起こっていることを水俣病と同じ過ちの繰り返しと捉え、どう歴史を教訓としていかせるかと考えていた。また、当時はまだ時間配当的に十分に行えていなかった「現代史」や「戦後日本」の学習内容を再検討し、扱う必要を述べている。そのことが十分に何かはいあてられていないが、水俣病の歴史から 3・11 後の社会までを含めた「今の社会」の問題を生徒が読み解けるようにすること、そのための内容を豊かにしていくことという、歴史教育上の課題意識をもっていた。

次に、生徒の問題意識についてである。年度当初の 5 月に、生徒たちは現地研修の方面選択を行う。沖縄・四万十川・京都奈良・水俣の 4 方面から 43 名が水俣方面を選択した。選択時に提出する作文のなかから、水俣方面を選択した生徒の意識を探ると、東日本大震災にふれている生徒が多かった<sup>9</sup>。何人かの例をあげてみると「神奈川県に『偶然』住んでいたから生き残ることが出来た」自分の存在に気づいた生徒（KM）。被災地で苦しむ人に対して「私たちはどこか心に“自分たちじゃない”とか“かわいそう”といった気持ちがある」ことにも気づいた生徒（AS）がいた。

いっぽう、水俣の人びとの生き方に強い関心をもった生徒も多くいた。病苦と差別という苦難を生き抜いた水俣の患者達の笑顔をみながら、「どうして水俣の人たちはこんなに強いのか？それが知りたい」と書く生徒（TN）がおり、「今私が思うことと水俣の人が感じることにはきっと大きな落差があるはずなので、実際に現地に行って感じてみたい」とつづる生徒（SY）もいた。

このような作文を書いて水俣方面を選択した生徒たちも、筆者と同様に 3・11 を横浜周辺で体験し、大きな社会状況の変化を知り得ていくさなかであった。その点では、身の回りの学校や生活の場も、いつもとは異なる学習の場になっていた。震災とは何か、原発事故とは何か、今まで十分対象化しなかったことを日々学ぶ場であり、時間だった。水俣病の学習も、そのなかで始まろうとしていたといえる。

このような生徒の意識と筆者の課題意識と重ねて設定した授業目標は次の三つである。

2011 年度 FW 水俣授業目標

- 「社会と自分の接点をつくること」
- 「人間の尊厳を生という問題から掘り下げること」
- 「震災後の価値変化、核災害をもちこむこと」

筆者は、社会科を教えながら、過去の歴史や憲法に書かれているような「社会」のことを、生徒たちは「自分ごと」として捉えづらいのではないかと感じていた<sup>10</sup>。しかし、3・11 後という大きな社会状況の変化に対し、生徒一人ひとりが何らかの接点を感じ、学

習できるようにしていきたいと考えた。それが第1の目標である。接点をつくるという際に、二つの柱を立てて、第2、第3の目標とした。水俣から考えてきた「人間の尊厳」の問題を、震災死などを前にして、特に「生（生命）」という根源的な部分に焦点をあてて学習する機会をつくろうと考えた。さらに、核災害がもたらしている社会の変化、人びとの意識の変化を積極的に取り入れながら、自らの生活と大きな社会状況の変化を意識できる授業にしようと考えた。これら二つは、普遍的な問題に気づく〈水俣の学び〉に連なる。以上の目標に即して、年間計画を組み立てることにした。

## 2. 授業の焦点

1年間取り組んだ内容を、表3-1に示す。事前学習、事後学習を四つのステップに分けて説明する。ステップ①のなかでは、基礎知識と観点をえるために「地理歴史」「胎児性」「チッソ」の三つの授業を行った。ステップ②この観点は、現地研修でも体験の観点となる。1年間の学習の総括にあたるステップ③・④でも、振り返りの観点となる。

以下、この三つの観点を説明する。

表3-1 2011年度FW水俣年間スケジュール

日程		水俣の授業（⑤⑥は時限）	
5	12	【ガイダンス】何をFW水俣で目指すか？自分のテーマをつくる 【映画鑑賞】『水俣病その20年』視聴	ステップ① 基礎知識と 観点をえる
	19	【語る】1000字作文に基づいて「なぜ選んだか」を語る	
	26	【授業】⑤水俣はどういうところか？ ⑥食から学ぶ（いりことサラたま）	
	28	【映画鑑賞】『うまれる』視聴	
6	2	【授業】⑤患者達の闘い	
	9	【授業】⑤化学から見た水俣病	
	16	【授業】⑤胎児性水俣病	
	23	【授業】⑤VTR『生きてそして訴えて』（しのぶベトナム訪問） 【活動】『証言水俣病』読書感想文提出	
	30	【授業】⑤チッソと高度成長・原発問題・VTR『戦後50年チッソ水俣』視聴	
夏休み		夏のレポート作成	
9	8	2・3日目の行程を選択する	ステップ② 現地研修の 準備をする
	29	【活動】方面別学習 （緒方チッソ班・しのぶ湯出小班・ほっとはうす山近班・理巴子大石班）	
10	6	【語る】⑤「何を見に行くのか」を語る（1） 【活動】⑥グループ学習続き	
	13	【語る】⑤「何を見に行くのか」を語る（2） 【活動】⑥手紙分担・現地説明・歌練習・FW委員承認	
	27	【活動】部屋割り・旅程最終確認・現地説明・歌の練習	
11	4	FW結団式	現地研修
	7～10	現地FW研修	ステップ③ 現地体験を 意味付ける
	15	【活動】レポート作成	
	17	【活動】⑤現地行程を整理するレポート第2章作成 【授業】⑥現地での言葉をひろう	
24	【活動】⑤レポート作成（3章構想）・毛髪水銀の調査 【授業】⑥深める（杉本家の経験から人間関係をみる）		
冬休み		レポート第3章を書く	
1	12	【授業】⑥豊かさを考える・VTR『みなまた水物語』	ステップ④ 自分の学び を表現する
	19	【授業】⑥原発被害と放射能汚染～食から考える～VTR『知られざる放射能汚染』	
	26	【生徒授業】⑤⑥「水俣・震災と共存する世界の中で、私たちはどう生きるのか？」	
2	8	【活動】⑥「1年間を終えて」を語る（1）	
	16	【活動】⑥「1年間を終えて」を語る（2）	
	23	【活動】⑤「1年間を終えて」を語る（3）	



## (1) 水俣の歴史と地理

水俣病患者に対する差別について、生徒は個人の心理と行為が原因と捉えがちだが、社会構造に深く起因していたことを、江戸時代以来の水俣の歴史と、不知火海沿岸地域の地理に関する基礎知識を示しながら提示する授業である。目標に置いた「社会と自分の接点をつくること」を考察する際の一つの視点を提供する意味がある。「なぜ、水俣病は最初に漁民たちを襲ったのか」「なぜ、地域社会から患者への厳しい差別が起こったのか」といった問題を、最初に生徒に問いかけ、授業内では明確な解答を示すことはせずに終えた。

この授業の冒頭では、原田正純が述べた「公害が起こって差別が起きるのではなく、差別のあるところに公害が起こる」<sup>11</sup>という視点を、水俣病にかかわる差別を考える際に参考とするよう生徒に伝え、聞き書き資料一緒に読んでいく展開を行った。授業の一つの強調点は「魚湧く海」と呼ばれた、豊かな不知火海のように、自然とともに生きてきた漁師たちに対する差別の存在の、いわば対比的な関係である<sup>12</sup>。豊かな不知火海のように、について、「水俣はもう季節はなか、年中引かるっとたい。時化なんかなかった」と語る水俣病闘争期の老漁師の聞き書き<sup>13</sup>を生徒と読む。他方、地域の社会構造のなかでは漁民たち、とりわけ天草からの移住者の存在は周縁的なものであった。水俣地付きの人間が「天草者ば嫁御共持てば、貶よりましたっですたい。昔は軽蔑するち、事にゃ貶すち、いいよりましたでな」と述べつつ「天草者な精出しよりましたー。そうして、力の強か事が、生魚ば沢山食べとりますもンじゃっでな」<sup>14</sup>と一目を置くようすも読んだ。これらの資料に接したうえで、地図のなかで内海としての不知火海の特徴や、初期に患者が発生した漁村の位置を確認していくと、漁村は水俣市の周縁部分に、入り江に沿う形で小規模な集落をつくっている場所であることがわかる。最も早くに水俣病の症状が現れたのは、このような場所に暮らす漁師たちのなかであったが、重層的な支配構造の周縁に位置する彼らの被害は、市の中心部からは無視されることになった。

このように、事前学習で具体的に漁村とそこでの生活の歴史を取り上げ、海の豊さと差別の問題を対比的に扱うことが、現地でのフィールドワークで地域社会と、そこで生活する人びとを分析的にみる視点を提供する。

## (2) 胎児性水俣病と「うむ」「うまれる」

目標の二つ目「人間の尊厳を生という問題から掘り下げること」に関し、「うむ」側と「うまれる」側の二つの視点から胎児性水俣病を捉える学習を複数行った。筆者が授業を行った実践校は、女子校であり、生徒たちの自己認識には子どもであることと、産む性であるという両面が垣間みられる。公害闘争は、男性が前面に出るイメージが強いかもしれないが、もう一つの側面として出産をめぐる葛藤を示す。現地水俣での語り手には、母親や胎児性患者がおり、また女性も多いことにも注目したい。

「うむ」側からの胎児性水俣病の問題について、次の内容を授業で扱っている<sup>15</sup>。原田

正純が、小児性麻痺として診断していた母親から「胎児のときに水俣病になった」と聞き、当時の「胎盤は毒物を通さない」という医学の常識があったが、疫学的調査に基づき胎児性水俣病を立証したこと<sup>16</sup>。医師・板井八重子が、母親たちの流産・死産の記憶を記録し、生まれえなかった生命もまた、水俣病受難者であると明らかにしたこと<sup>17</sup>。水俣病の一つの「教訓」として、新潟では産児制限指導が行われ、胎児性水俣病は一名のみであること、などである。そして、生徒には胎児性患者の父親が看護師に語った「あがん苦しまんなんなら、うちん子は死んで幸せだったばい（あんなに苦しまないといけないのなら、私の子どもは死んで幸せだった）」という言葉に対し<sup>18</sup>、どう語りかけるかと生徒に問いかけている<sup>19</sup>。

他方、「うまれる」側については、二つの教材でとりあげた。一つは、水俣病に直結しなくても「生きる」という点を掘り下げるために行った、出産に関するドキュメンタリー映画『うまれる』（豪田トモ監督・2010年）の視聴である。私が、この映画を選択したのは、障害のある兄弟をもつ生徒や、選択時の作文で妹の誕生場面について印象的に書く生徒がいたことや、震災死をめぐる報道が生徒に影響を与えていたことなどから「生の問題から掘り下げよう」と考えからである。この作品は、授業の前年に公開されたもので、「子どもは親を選んで生まれてくる」という胎内記憶をモチーフとして、重い障害をもつ子どもとその家族や、妊娠できなかつた夫婦などを追ったものである<sup>20</sup>。もう一つの教材が、坂本のふと「アジアと水俣を結ぶ会」（第2章参照）が、ベトナムに検診車を寄贈するようすを追った番組『生きてそして訴えて』（KKT・1987年放送）である。坂本は、1972年のストックホルム国連人間環境会議の際は参加に後ろ向きだったが、70年代後半から80年代にかけての若い患者の会の活動などを通じて、水俣病への向き合い方に変化が生じる。坂本は、ベトナム戦争での枯葉剤使用で生まれた結合性双生児を診療するツー・ズー病院に検診車を届けるために、自らベトナム訪問を希望する。番組では、結合性双生児や胎児の遺体標本に接した後に、泣き崩れる坂本が発した言葉を示す。「水俣とベトナムがとっても違うなと思った」「同じでしょ、問題の…。同じような病気で（ベトナムは）貧しいでしょ。自分たちはとっても幸せだと思った」というものである。当時のベトナムでは、出産後の医療費など経済的理由から産児制限が行われていた事実についても、授業で補足している。

出産にかかわり「うむ」側と「うまれる」側の二つの面から考えてみることは、生徒が「うむ／うまない」「うまれる／うまれない」という、選択肢を想定し、自分ならばどうだろうかと考える機会となった。と同時に、自分の意思だけでは選択し得ないことや、選択することの困難さにも気づいていった。困難さには、胎児や出産を取り巻く社会的な背景があった。これらのことは、現地研修で胎児性患者たちの語りを複数の視点から考察することを準備することになる。

### (3) チッソの側から考える

三つ目の授業目標「震災後の価値変化、核災害をもりこむこと」に関し、「自分がもしチッソの社員だったらどうするか」を考える授業を行った。

まず、チッソ水俣工場で働いていた技術者達の証言を中心に構成した『戦後 50 年その時日本は第 4 回』(NHK、1995 年放送)を視聴した。生徒には、証言者の表情や呼吸などようすを読み取るよう指示をし、技術者たちの内面を想像させた。番組では、チッソ社内で複数の技術者たちが原因追及を行い、真相に近づいていたにもかかわらず、上司の指示で実験の中止、公表の見送りが行われていたことが繰り返し描かれた。番組をみた後に、チッソの労働組合が安賃闘争を経て患者支援に回る経緯を説明した。その際出された「恥宣言」を一緒に読み「闘いとは何かを身体で知った私たちが、今まで水俣病と闘いえなかったことは、正に人間として、労働者として恥ずかしいことであり、心から反省しなければならない」<sup>21</sup>といった理由を考えた。特に、自身が所属する企業と対峙する場面を想像させ「みんなは将来どう企業や組織のなかで生きていくか」と生徒に問いかけた。

授業の最後には「なぜ福島で、横浜の電気に影響が出たのか」考えた。原発立地が地方に偏り、首都圏の電気が東北から来ていることを地図で確認する。そして、新聞投書をいくつか紹介した。そのなかで、定時制高校の教員が「福島市ってこんなに放射能が高いのに避難区域にならないっていうの、おかしいべした(でしょう)。…要するに経済が回らなくなるから避難させねえってことだべ」(『朝日新聞』2011 年 5 月 27 日)と、生徒が絶望を述べたことを紹介していた。FW水俣を選択している生徒の一人が、水俣に行こうと考えた理由として「少数の犠牲のうえに多数の幸福が成り立つ社会のあり方を考えた」といっていたことも授業で紹介した。そして、原発事故ではチッソと高度成長の問題と同じ構造が浮き彫りになることを指摘し、福島の生徒に何と応えたらよいだろうかと問いかけた。

公害を発生させた企業のなかから社員が告発することの困難を確認しつつ、実際に四日市公害で行われた内部告発の事例<sup>22</sup>も確認した。さらに原発事故では電気利用者という消費者の立場から考えた。「社会と自分の接点をつくること」という目標ともかかわるが、大きな社会状況を「しかたがない」とせず、どの立場で、どうかかわっていくのか考えるきっかけを作った。

## 第 2 節 フィールドワーク体験の意義

### 1. 現場で歴史を体験する

FW 水俣の授業で中心となっているのは、現場としての水俣で、体験を通じて学ぶことにある。水俣では、「高度成長と水俣病」あるいは「3・11 後の社会と水俣病」といった大きな社会状況の問題を、具体的なヒトやモノ、場所に即して、考えることができる。た

とえてみれば、大きな社会状況を「鳥の目」で俯瞰的に考察していく教室の学びに対し、一つひとつの小さな社会状況を「虫の目」で捉える活動が、フィールドワークとなる。

そのような「歴史の現場」における学習の特徴を「現場」と「学習者」に、いったん切り分けて説明しておきたい。まず、歴史が起こった「現場」は、学習者にとって過去のことなので、その場に立つことはできない。ただ、水俣病の問題のように、現在も当事者がその場に暮らし、問題も未解決となっている現場もある。つまり、「水俣病の歴史があらわれる現場」が水俣であるということが出来る。歴史の現場を考察した石居人也是、そのような現場を「アクチュアルな「現場」」とした<sup>23</sup>。石井は、ハンセン病療養所を例にあげて説明しているが、言語論的転回後の歴史学では、改めて「実態」に迫ろうとしたとき、言説と実践が相互作用する場として、現場に注目することになるともする。水俣という現場も同様に、人びとによって水俣病経験の違いがある。学習者は、誰が、どのように語るのかといった問題に出会い、学習者自身の「水俣病」理解を作り出していく。このように「水俣病の経験が多様に語られ、実践されている場」である、と捉えることにする。

次に、そのような「アクチュアル」さや「水俣病」理解の多様性は、対象としての問題だけでなく、「学習者」自身の問題でもある。学習者は、人びとが生活する場に入り込むことによって、全体的に歴史を感じ取る。ここでいう「全体的」とは、話者の声や表情から感情を読み取ること、においや皮膚感覚などから場所を理解することなど、総合的な把握を指している。すなわち、フィールドワークは学習者にとっての歴史実践の場という側面を強くもつ。保莉実の歴史実践の説明を、改めて参照したい。

グリンジのカントリーで営まれていた歴史実践は、いつでも、どこでも誰にでも平等にアクセスできる標準的で教科書のような「歴史」を生みださないし必要ともしない。そうではなく、特定の人びとに、特定の場所で、特定の時間に生じるのが歴史である。<sup>24</sup>

歴史実践がもつ特定性に着目すれば、フィールドワークによる学びとは、現場と学習者によって作り出される、すなわち相互作用的で、1回のみ学び、と捉えることができるだろう。保莉は、教科書を例示しているが、教室での学びとも、フィールドワークは対照的である。教室の学びは、効率的に系統化された教科活動によって、できるだけ集団が一斉に学習効果が上がるように運営されるのが一般的である。無駄は少ないが、一人ひとりの体験性も少ない。いっぽう、現場での学びには、手際よく知識や理解をえるということは難しいかもしれないが、臨場感があり、印象深かったり、認識の変化を伴う体験をしたりしたことがよく語られる<sup>25</sup>。そもそもフィールドワークという研究手法においても、現場がしばしば研究者自身の自己変容を引き出すと説明されてきた<sup>26</sup>。このような「学習する側とされる側との相互作用、すなわち動的な変化が存在している場」という特徴がある。

## 2. 水俣という現場

次に、本章で取り上げる水俣ならではの学び、すなわち教室の学びや教科書とは異なる内容について概観しておきたい。

まず、2011年度の現地研修の概要は、以下のとおりである。一日目に、患者多発集落である茂道を訪れ、最初の患者を出した杉本家の人びとと出会い、事件発生初期の状況をうかがう。二日目に、水俣病を学ぶグループ活動（生徒による選択制）があり、長年水俣病とかかわってきた医師・板井八重子医師の講演を聞く。三日目は、グループごとに水俣市域の大部分を占める山の生活を体験して、夜はフォークシンガー柏木敏治のコンサートを聴く。最終日は、地産地消の体験をする、というものである。

### 【2011年度実施行程（時期：11月7～10日）】

#### 第1日 杉本家に出会う

茂道到着、杉本家の船に乗船（杉本肇氏・実氏案内）、漁港と磯散策、杉本雄氏（患者）講演

#### 第2日 水俣病を学ぶ

##### 【班別行動】

- ①A班：湯出小交流（濱口尚子先生を介して）、坂本しのぶ氏（胎児性患者）
- ②B班：山近峰子氏（当時水俣協立病院看護師長）、ほっとはうす（共同作業所）
- ③C班：緒方正実氏（患者）、JNC・チッソ工場見学
- ④D班：大石利生氏（当時不知火患者会会長）、吉永理巳子氏（患者家族）

※全班共通で水俣病資料館・百間排水口・親水護岸（慰霊碑・石像）・湯堂・坪谷を見学。

【全員】板井八重子氏（元水俣協立病院院長）講演

#### 第3日 山や水俣の生活を体験

##### 【班別行動】

- ①久木野愛林館（棚田） ②石飛天野茶屋（無農薬茶） ③頭石村丸ごと生活博物館（田舎暮らし）
- ④浮浪雲工房（紙すき・染色）

【全員】柏木敏治氏コンサート

#### 第4日 海の体験

打瀬船体験（雨天により漁師料理体験へ変更）、福田農場訪問

次に、現場での学びの対象ごとの特徴をみてみたい。表3-2は、現地研修行程から、学びの対象を「ヒト」「モノ」「空間」と分類整理して、まとめたものである。

表3-2 水俣にある学びの対象

対象	ヒト	モノ	空間
具体物	人びとの語り（患者、支援者、チッソ社員、生産者、表現者、継承者など）	博物館（資料館）、慰霊碑、石像、えびす神、生き物、食べ物、和紙、染物、無農薬茶葉、漁船、歌	不知火海、景観、チッソ工場、百間排水口、親水護岸、エコタウン、漁村、生活博物館、茶園、漁村、空間移動

ヒトは、現場で水俣病の歴史と経験を体現し、学習者に最も強い印象を与える存在である。学習者は、患者や支援者などから、その人しか経験していない固有の、しかし経験ゆえに断片的な、水俣病経験を聞き取る体験をしていく。2011年は水俣病公式確認から55年目であった。公式確認の時点で10歳代だった人は、70歳以上という時期である。まだそのような人たち（杉本雄氏・大石利生氏）の語りもうかがうことができた。いっぽうで、胎児性水俣病患者と同世代の56年前後に生まれた世代（坂本しのぶ氏、ほっとはうす利用者、緒方正実氏など）が語り部の中心的な世代になっていた<sup>27</sup>。

次いで、モノである。戦争にかかわる記憶の継承と同様に、水俣でも公害体験者が減少し、ヒトからモノへと経験の継承における役割の比重が移っている。モノには、水俣病センター相思社の歴史考証館に収められているような遺物と呼べるモノから、モニュメントや地域にまつられた神仏、現在も使用している漁船など、多様な形態がある。人びとが生み出す生産物、歌のような表現されたモノを加えることもできるだろう。いっぽう、ヒトとの違いでは、モノ自体は声を出して語ることはできないため、学習者の視点が重要になる。ただ、患者やガイドなどが、モノを介して水俣病の歴史と経験を語る場合も多い。そのためモノは、学習者とヒトを仲介する媒体であるともいえる。たとえば、せめぎ合う記憶を、モノを介して理解することができる。したがって、モノと学習者のあいだにも、相互作用的な関係があるといえる<sup>28</sup>。水俣病の歴史と経験がつまっているモノから、記憶の変化をたどることもできる。さらに、資料館で、そのモノをどう展示するのか、位置づけるのか、保存するのかなど考えれば、水俣病経験の当事者ではなくても、水俣病経験をどのような歴史としていくかという意味づけの当事者となることもできる。

最後にヒトとモノが実在する空間や場所の果たす役割も大きい。ヒトやモノ自体は、現場から切り離して出会うこともできなくはない。しかし、空間は現場に行かなければ、体験することはできないという性格をもっている。語り手と一緒に場を共有する、においや日差しなど感じながら風景をみるといった、身体を伴う体験的な学習は、空間や場があるからこそ可能となる。

以上のような、現在の水俣に存在する学びの対象は「アクチュアルな「現場」」という観点からすると、過去の人びとが生きた現場と、現在の学習者が生活する現場をつなぐ、重要な要素になっている。学習者は、資料や証言を読むだけではつかみきれない臨場感や理解を、現場に立つことでえられる。あるいは、ある人の経験と、別の人の経験を重ねながら考える。時空間のなかには、さまざまな水俣病経験の現場があり、学習者は自身の関心でそれを選択し、自分の生活や行為、感情と比べながら理解していく。フィールドワーク、すなわち現場での学びという歴史実践には、このような特徴がみいだせる。

以下、第3・4節では、現場に存在する「空間や風景」「モノづくり」「人びとの語り」の三つの対象を取り上げ、生徒が現場で何を学び、感じ取ったのか、当日の感想を資料としてみていく。この感想は、生徒が現地で毎日書いたもので、体験が未消化なままだが、

記憶が新しいうちに見聞したこと、感じたことを表している。その際、現場での学びがもつ特徴に即して「水俣病の歴史が現在にいかにあられるのか」、「水俣病の意味付け方の違いがどのように存在するのか」、「生徒が現場にある対象との間にどのような相互作用的な学びを展開しながら自己変容していくのか」という点に注目していくことにしたい。

### 第3節 空間とモノから歴史を読み取る体験

#### 1. 空間や風景から歴史を読み取る

##### (1) はじめての水俣の風景

フィールドワークでは、半年ほど学習を行い、旅による移動を経て、現場に入る。時間的にも、空間的にも、普段とは異なる体験をする。そのため、多くの生徒が、はじめてみる水俣の街や海の風景に対して強い印象を受け、感想のなかに、そのようすを書いている。それらを検討すると、これまでもっていた印象や教室での学びと比較しながら現地の印象を書くことが多く、相反する二つの反応として表現されていることに気づく。

一つは水俣にはじめて訪れたことで、従来の印象が変化したというものである。たとえば「水俣市役所の前にあった看板に「男女共同参画宣言とし、環境モデルの都市、…他3つほど」と書いてあって水俣市の特徴はさまざまにあるんだな。ここで、「水俣と聞くと水俣病があった場所」という概念がなくなり、水俣への目線が幅広くなりました」(SY・1日目の感想)といったように、事前学習などでもっていた「水俣病の水俣」という像に、変化が起こったようすがうかがえる。この生徒は、それを「水俣への目線が幅広く」なると表現している。そして、そのきっかけが市役所の看板にあったとしているように、水俣を表現する組織や人によって、異なるメッセージが学習者に与えられている。

もう一つの反応が、逆に風景のなかに「水俣病の歴史」を読みとったというものである。たとえば、「今日、1番印象を受けたのは、“ここキレイな所だな”と思っても、すぐその後には水俣病の歴史が思い浮かんだり、船では“仕切り網が外された場所”や“最初に発症した人が住んでいたところ”ときれいな街並みの裏側に隠された過去とを照らし合わせて眺めていたりすると、なんだか胸が締め付けられました。」(AS・1日目の感想)や、「船の上できいたお話のなかに、「水俣にああして山が残っているのは水俣病で人が立ち入らなかったからだ」というお話がありました。私はそれを聞いて複雑な気持ちになりました。水俣の大自然はとても美しいと思いましたが、その大自然は水俣病があったからだという事実には驚かされました。」(HY・1日目の感想)といった感想である。この二つの感想でふれられている「船」とは、1日目に茂道の杉本家の漁船に乗せてもらい、海から海岸線の漁村や埋立地などをみていったことを指している。ASの場合、現地で目にする現在の場所のなかに、学習してきた水俣病の歴史が映し出されるという感想であり、HYの場合、自然景観が残っているのは、水俣病の発生で開発が行われなかったからということを知っ

て重ねている。両者ともに、風景のなかに水俣病の歴史を読み取ることで「胸が締め付けられ」たり、「複雑な気持ち」になったりするなど、心理的な変化を述べている点が共通する。全身体的な学習と表現しても良いだろう。

水俣の風景のなかに目にはみえない水俣病の歴史を想起したり、逆にそれ以外の像に出会ったりしている生徒の認識には、事前に水俣の土地に関して水俣病に即した学習をしていたことが共通の前提としてある。不知火海や漁村の豊さと差別の問題を、対比的に扱った既述の事前授業である。このような既知の理解を土台にして、現地で見聞したことを加えたり、比べながら塗り替えたりすることで、生徒自身の目による水俣病の歴史の読み取りが行われている。教科書的な学びと大きく異なる点である。「水俣病の歴史が現在にいかにあられるのか」という点に着目すれば、風景のなかにも歴史はあられるが、風景をみる側の事前の理解が必要であり、フィールドワークでは生徒自身の体験が、新たな水俣病の歴史の理解を生みだしていることを指摘することができる。

## (2) 親水護岸

水俣には水俣病の歴史を喚起させる場所が随所にある。そのなかで「水俣病に対する意味付け方の違い」についてわかりやすく理解できる場所の一つが、2 日目に訪れていた親水護岸である。

親水護岸は、水俣湾の埋立地（エコパーク水俣）の海側に位置する（図3-1）。かつてチッソの百間排水口から排水が流出し、水俣湾は有機水銀による汚染の中心地となった。1974年に汚染の激しいこの場所に仕切り網が設けられ、82年から工事は始まり、90年に58.2ヘクタールに及ぶ広大な埋め立て地が完成した。そのなかには水俣湾の水銀ヘドロとともに、多くの生物が「処分」され、ドラム缶に入れられて埋め立てられている。



図3-1 水俣市中心部（国土地理院地図から作成）



このような埋立地ができるまでの経緯や、親水護岸に鎮座する石像について、歴史人類学者の下田健太郎が詳細に検討している<sup>29</sup>。下田によると、患者や支援者たちがつくる石像には、言葉だけでは表現できない、水俣病をめぐるさまざまな経験が込められている。患者のなかには石像を1体だけでなく、時間をかけて複数制作している人もいる。一人のなかでも想起する記憶や水俣病の意味付けが時とともに変化する過程が指摘されている。研究者による長期調査ではなく、学習活動の一環としての一時的な滞在でも、この場所に存在する水俣病の歴史や、水俣病に対するさまざまな意味付けについて、みいだすことができる。

たとえば、すでに埋立地となっている現在の景色をみると、埋め立てられる以前の水俣湾の風景を想像することは難しい。ただ、例年この埋立地ができる前の水俣湾にあった自然海岸の記憶について、患者家族・吉永理巳子（1951年－）が話している<sup>30</sup>。明神崎に生活していた幼いころの吉永にとって、海岸は通学路であり、遊び場だった（図3-2）。明神崎は大きな広場がない場所だったので、海岸でままごと遊びをしたり、海で泳いだりしていた。しかし、公害防止事業の前にチツソが行った残渣の排出により水俣湾が埋め立てられていく。小学生の時にはなぜ埋め立てられたかわからず、高校生になるとその埋立地は広大になった。海岸には真水がわき、生活に利用する井戸もあったが、埋め立てによって消えていった。生活に楽しみをもたらした風景が失われた。吉永は、漁業補償では代えられない大きな財産が、埋め立てでなくなったと感じている。このような失われた風景に対する記憶は、学習者に対して埋め立てで問題が解決されたわけではないことを気づかせる。



図 3-2 1960 年ごろの水俣湾  
（写真提供：吉永理巳子氏）

筆者が、フィールドワーク2日目に、生徒に同行してこの場所で話をうかがったのは患者・緒方正実（1957年－）である。緒方は、親水護岸の空間のなかにあるモノに即し、この場所を将来どのようにしたらよいか、歩きながら話してくれた<sup>31</sup>。

緒方は、埋立地が公園になった後に、種から育てた樹林でできた実生の森（1997年以降）の木から、こけしをつくり、関係者に配っている。緒方は、実生の森について「作っている最中に、この中にはもしかしたら水銀がいっぱい入っているかもしれない、そうすると、水俣病で亡くなった人たちの魂も入っとらせんどかな（入っているんじゃないかな）と頭の中をよぎるわけですよ」<sup>32</sup>という。生徒SYは、緒方の話を聞き、1日目の海からみた親水護岸を思い出し、次のように感想を書いた。

1 日目に漁船から眺めて思って感じたときと、2 日目に陸地から見て眺めて思って感じたときとは、気持ちや思いがだいぶ異なりました。漁船から見たときは「ああ、この下には 3000 缶が埋まっているんだ。地震が起きたらどうになってしまうのだろう。」と思いましたが、陸地から見たときは、エコパークに広がる緑豊かな草原？と、実生の森と…など美しいまちなみを見てから“この私が今立っている地の下には 3000 缶もの円筒が埋め立てられているんだ”と思うと足のそこからぞわっとしました。私がぞわっとした恐怖感のような不安感が、水俣市民の人たちは今でも感じているのかなと思いました。これはここ水俣に実際に来ないと感じられない思いだなと思いました。

(SY・2 日目の感想)

実生の森に「魂」が宿るという緒方の語りは、実生の森の生命に喩えることにより、水俣病の過去、現在、未来を明確に示すものともなっている。この点について緒方の話を聞いた生徒 KM は、次のように振り返る。「水俣という地は、本当にさまざまな命が混在していると思った。死んだ命のうえに、新たな命が芽生えていく…。水俣病の解決をたとえているのだと思った」(KM・研修後の感想)。吉永理巳子が提示した、失われた風景や空間の記憶とも異なる、緒方による埋立地に対する理解、意味づけが明確に提示され、生徒の水俣病の歴史と記憶の理解に加わっていく。

水俣病の解決を想起させる実生の森に対する語りに対して、緒方は隣接する水俣病慰霊碑をめぐる異なる語りも行った。

この慰霊碑は、2006 年の公式確認 50 周年記念事業として親水護岸に設置されたものである。以来、5 月 1 日の慰霊の日は、この場所で行われ、「祈りの言葉」が捧げられている<sup>33</sup>。水俣病の記憶を象徴するモノであり、空間である。その慰霊碑には「不知火の海に在るすべての御霊よ 二度とこの悲劇は繰り返しません 安らかに眠りください」と刻まれている。「すべての御霊」とは何を指すのか、通常ガイドなどによって、次のように説明される。たとえば、碑の土台

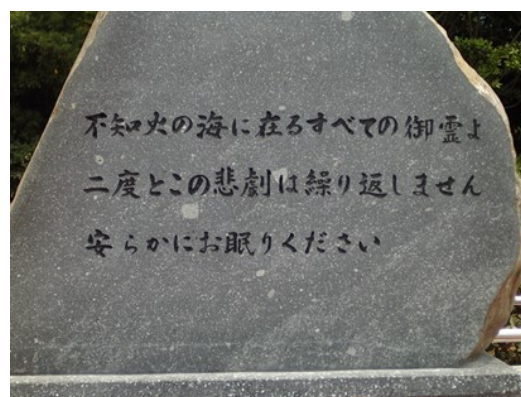


図 2-3 慰霊碑の碑文 (筆者撮影)

部に収められた犠牲者名簿にどのような人びとの名前が記載されているかは水俣病問題では重要な意味をもつこと<sup>34</sup>、あるいは碑の周りに配置されたさまざまな生き物たちの手練り人形の存在から人間だけが犠牲になったわけではないこと、などである。

筆者は、緒方に対して、「3・11 の原発事故があった後に、この碑文についてはどのように感じているか」を聞いた。その回答は、「水俣病を教訓とするにはまだ早い」という内容だった。この点も複数の生徒は感想を書いている。「緒方さんが言っていた「水俣病は未解

決で現在進行形の問題である。そして教訓を学ぶにはまだ早い。」という言葉がとても印象的だった。しかし学ぶことはたくさんあるからそれを自分なりに見つけ出していきたくと思った」(KN・1日目の感想)。

前章でみたように、1990年代以降の水俣市のなかで「水俣病の教訓」を検討する取り組みが存在している。慰霊碑もこの教訓化の流れをうけている。いっぽうで、「水俣病の教訓」とは何か未確定であることが指摘されてきたし、この時の緒方のようにまだ教訓として外部に発信できないという考え方もある。水俣病から何を学ぶのか、という問題について解答があるわけではなく、学習者は一人ひとりが考えていく問題として問われている。

以上のことから、生徒が空間や風景のなかにみえない水俣病の歴史を想起するのは、事前学習の知識や理解、現場での説明があるからだということがわかる。感想には、教室では得られない全体的な学びのようすがみられ、感情の変化とともに現地の風景が記録されている。また、読み取られた水俣病の歴史には、空間や風景のなかのモノ、語り手などによって、独自の意味が付されている。生徒はフィールドワークを通じて、それらを重ねて理解していく。

## 2. モノとのかかわりから水俣病を体験する

次に、モノのなかに水俣病の経験がどのようにあらわれるか検討する。フィールドワーク3日目に行っている「山の生活の体験」では、モノに接する場がさまざまにある。これは1990年代以降の「もやい直し」で行われた〈水俣の学び〉の影響を強く受けている。

まず、なぜ「山」なのか、である。水俣病の語り部は漁業関係者のように想像しがちであるが、現在の水俣市全体の就業人口全体に対して、漁業従事者はきわめて少ない<sup>35</sup>。他方、水俣市の面積は7割以上が山間部であり、水俣川と湯出川の二つの河川流域で、市域が形成されている点にも特徴がある。このような水俣市の特徴を念頭におけば、海で起こった水俣病だけでは理解できない、水俣市民の生活や地域の成り立ちがある。したがって、現在の水俣の姿を知るためにも、あるいは水俣病被害の結果が他の産業従事者に与えた影響を考えるためにも、水俣病経験をふまえて展開している取り組みや、山間部での水俣病と直接かかわらない取り組みを体験することになっている。

次に「生活」ということである。第1章でみたように、農業体験を水俣の学習活動に位置づけたのは、1980年代の水俣実践学校、水俣生活学校だった。さらに1990年代の「もやいなおし」事業のなかで、当時水俣市役所に勤めていた吉本哲郎が地元学を提唱し、農山村の生活体験を学ぶ意味を明確にした<sup>36</sup>。水俣病は水の汚染から始まった病気であり、海に流れ込む川の水の汚染に流域の人びとが気づくことが、水俣病の教訓をいかす一つの手段たりうるとも考え「川の経路図」などを住民たちとつくっていった。

そのような歩みを経て、水俣生活学校の実践を継承している場所が、浮浪雲工房である。主宰する金刺潤平・宏子夫妻は、生活学校の卒業生として水俣に移住した。1980年代に、

坂本しのぶら若い患者たち（第2章第3節で紹介した「今から第一歩の会」）の仕事として、紙すきをはじめたことが、工房を作っていくきっかけの一つになっている。その後、潤平は廃材を利用しての和紙製造など研究を重ね、宏子は在来種の木綿を育て、多様な草木染に取り組んでいる。生徒たちは、ここで手仕事の体験をする。

一人の生徒の感想を引用する。

今日は水俣の人々の優しさや水俣の自然を感じることができる1日でした。水俣は海だけでなく、森も豊かだということを感じました。金刺さんは優しい方でもあり、また物づくりに対して熱心で厳しさをもった方だとも感じました。自然の物から、全て手作りで物作りをする、楽しさと大変さを実感しました。私がしのぶさんを訪ねたことを言うと、しのぶもここで一緒に紙づくりをしとったとおっしゃっていて、水俣で生きる人たちは水俣病でない人たちも、水俣病を感じて生きているということが伝わってきました。進路のことを言うと妻の宏子さんも沢山のことを教えて下さり、忘れられない1日でした。（SH・3日目の感想）

SHは、前日に出会った坂本しのぶが潤平と紙すきをしていたことを聞き「水俣で生きる人たちは水俣病でない人たちも、水俣病を感じて生きている」と感想を述べる。紙漉きというモノづくりのなかに、水俣病の歴史がかかわっていることに気づき、制作者が水俣病を感じながら生きていると捉えている。そしてSHは、自分に引き付け「私は水俣のことを知らずに過ごしていかなくてよかった」「水俣と向き合うことは、社会に目を向けることであるし、自分と向き合うことだ」と捉えていく。

SHは、自身の「進路」や現在関心をもっていることについて金刺夫妻に伝え、意見ももらっている。テキスタイルに関心をもつSHは、宏子からたくさんのことを教わっている。浮浪雲工房の取り組みと金刺夫妻の考え方にふれるなかで、SHは自身が将来取り組みたいと考えていたことへの新しい視座を手に入れていること、語りやモノとの相互作用を通じて自己変容が生じていることがわかる。「対象とのあいだに相互作用的な学び」が生じ、自己変容していくが、その対象の向こう側には、水俣病の経験が存在している。

#### 第4節 語りと経験から歴史を読み取る体験

最後に、患者を中心とした人びとの語りから、生徒が水俣病をどのように捉えていったかを検討する。生徒は、現場での水俣病の語られ方が、自身の水俣病の捉え方とは異なることに、早い段階で気づく。「私たちにとって水俣病についての情報やデータというのは、覚えようと思って覚えるものだし、私たちにとっては「知識」だけれど、吉永さん〔1日目をガイドした吉永利夫〕や患者の方やその家族や水俣市民の方々にとっての水俣病はそ

の人の「経験」であったり「人生」なんだなと思いました」(KE・1日目の感想)と述べる。このように、自分たちは水俣病を「知識」と捉えるが、水俣に暮らす人びとにとっては「経験」や「人生」なのだということを知る。すなわち、水俣病とは過去にあった「四大公害病」の歴史として完結するものではなく、現在と地続きの問題であると捉え直しているわけである。この水俣病に対する向き合い方の隔たりを自覚したうえで、生徒は語り手の経験を通じて水俣病を理解し、自身の水俣病認識を変容させ、現場でしか学べない相互作用的な学びを実現していく<sup>37</sup>。以下、「水俣病」経験の違いを対象化する取り組みと、生徒の変容の過程を追うことで、学びとしての歴史実践がいかに行われているか明らかにする。

## 1. ヒトが語る「水俣病」と経験

### (1) 「水俣病」という名称のなかにあらわれる経験

2011年のフィールドワークで参加した生徒にとって「水俣病の経験」や「意味づけ方の違い」を理解する共通体験となったできごとがある。1日目に杉本雄(1939-2015年)が、事件発生当初の差別の状況などを中心に話すなかで浮かび上がった、「水俣病」という呼び名がふさわしいのか考えるという問題だった。多くの生徒が感想で言及している。

雄さんのお話のなかで「水俣病という名を変えるべきではない。水俣病を誇りに思うべきだ」というお言葉が印象的でした。私は裁判史をテーマにしたため、見舞金契約を受け入れた人、裁判に訴えた人両方がいて、その人たちの間の溝が深まったということは知っていました。しかし同じ水俣に住む人たちが対立関係になり、ぐちゃぐちゃした感情のなかで、病気は進行した。だからこそそれを忘れないために水俣に住む人の病気「水俣病」という名であるべきだという思いは書籍の中では知ることはできませんでした。やはり、水俣に生きる人の真の声だからこそ納得させられる部分もあるのだと思いました。(NA・2日目の感想)

“水俣病”という名前一つにも様々な人の思いがあるということにも気づかされた。確かに、私も地元で何か病気が発生して、地名が付けられて、それが日本や世界中に広まるとなると抵抗を抱いてしまうと思う。でもその土地の人たちのさまざまな辛さや苦労もそこに込められると思うと、後々まで名前を残す意味もあると思う。だから大切なのは、やはりその病気に対する人びとの認識だと思った。(KS・2日目の感想)

この「水俣病という名を変えるべきではない」という杉本の発言は、語りの終局部分で登場した。それまでの語りの中で杉本は、チッソが来る前の、貧しかった時代の水俣から説き起こし、得体のしれない被害が人びとに不安を起こしたようすを丁寧に伝えていた。

いっぽうで、国やチッソが原因・真実をあいまいにしたり、そらしたりした行為も指摘する。それゆえにこそ、杉本家が一次訴訟で本当の加害者は誰かという真実を明らかにしようとしたが、補償協定後、裁判に反対していた患者たちもすすがるように補償を求めるといふねじれた関係が形成される。補償という金銭的な豊かさとともに発生する、いさかいと分断が、市民の「水俣病」認識の不一致にあらわれる。ゆえに、杉本は「病名には水俣の人々のさまざまな苦悩を抱えて生きていたことが表れている」と語る。そのような苦悩を受け止めようとしていることが、生徒に深い印象を与えていた。

「水俣病」という名称の是非については、水俣病事件史のなかで長く争点であったし、現在も反対する市民の声がある<sup>38</sup>。特に、この2011年という時点で、生徒が特に印象深く感じたのは、3・11後に起こった福島県生産物をめぐる「風評被害」の影響が大きかった。KSは、夏休みに福島県内の桃農家の生徒が多い中学校と交流し、当時の「風評被害」を問題とする報道に加えて、実際に「風評被害で苦しんでいる」と語る中学生の声を聞いていた<sup>39</sup>。そのような背景があるため、KSのように生徒の多くが「水俣病」という名称は「風評被害」をもたらすものだという印象をもち、現地の人は名称を変えたほうが良いと思っているのではないかと予想していた。ところが杉本の語りによって、その予想が覆される体験となったのである。杉本の「水俣病」に関する語りも「水俣病があったからこそ、例えば今問題となっている原発につながられるんだと語っているかのようなようだった」（HJ・2日目の感想）というように、原発事故と結びついた問題として、生徒は理解した。

杉本の発言とそれを受け止める生徒のあいだには、「水俣病」をめぐるそれぞれの経験の差がある。それが、原発事故の影響という現在進行形の問題と「水俣病」とのあいだに共通性があることで、生徒は「普遍に気づく」体験をすることになった。

## （2）言葉と経験を問い直す

現場では、杉本雄の前向きな語りが生徒たちの印象に残った。しかし、杉本がそのような語りに到達するのにも、苦難の経験があったが、その点は現場の語りでは十分に捉えられていない。生徒KSの言葉を借りれば「人びとの認識」が、いかに形成されたのかを理解する必要があるということである。そこで、フィールドワークの事後学習のなかで、現場での杉本雄の語りに、妻・杉本栄子に関する資料も加えて、これらに示された杉本家の人びとの心境や行動の変遷と、当時の社会状況をたどり直すことにした。なぜ「水俣病」という名称を、雄と栄子は肯定的に受け止めるに至るのかを、検討することにしたのである<sup>40</sup>。

現地での杉本の語りによれば、茂道集落は互いに信じ合い、助け合い、台風以外は家の戸を閉めることはなかったという。仕事を手伝い、食事を分け合ってもいた。山に恵まれ水に恵まれ、人までも育ててくれるような海のあるところだった。他方で、雄はチッソと水俣の関係についても言及している。水俣病事件発生前のチッソと水俣は仲が良かった、

と表現している。しかし、次第にチツソで働く人の地位が高くなった。事件発生後に、チツソは自分だけのことを考えるようになった。世間を欺くようになった、という。事件史以前の家族や集落、漁師の生活に対する雄の語りは、資本主義経済がもたらす文化に対しては「貧しい」。いっぽう、人間関係や漁による海との語らいでは「豊か」だった世界として描かれていた。これらは、喪失してしまった世界ゆえに憧憬をもって語られていた。

公式確認から2年後の1958年に、栄子の母親を襲った「奇病」(あるいは「マンガン病」)発症をきっかけとして、杉本家の人びとは集落や親族など身近な人びとからの、過酷な差別を受けることとなる。「病気がうつる」といわれて、仲が良かった部落が一変した。栄子によると父・進が「こげんまでして人をいじめたこともなかし、人に悪かこつばしたっちゃう覚えもなかつて、もう大概こらえきらん。誰が悪かかはっきりさせんば死んでも死にきれん」と、1969年に第1次訴訟に立ち上がったが、その一か月後に亡くなる<sup>41</sup>。裁判の切り崩しと、差別は一層激しくなり、杉本家にとって徹底した集落からの疎外と隔絶の状況の時期を過ごすことになる。

雄の語りでは、集落の人間が杉本家の船を乗り回したり、網を切り裂いたりしたという。漁師だからわかるつらさだという。次第に、米を売ってもらえなかったので、自給自足の生活をするようになっていった。雄は、子どもたちに十分な食事を与えられなかったことを申し訳なく思っていた。特に、親戚や網子など身近な存在から、厳しいいじめが行われた。善人がいじめる側にたった。いじめてさえいけば今日をやっていける状況だった。雄は集落のなかで「俺が何をしたか!」と3ヶ月叫ぶ。栄子は人が信じられなくなった。

このような差別によって杉本家と集落の関係が暗転することの語りは、たまたま杉本家が集落最初の患者を出したことに起因する。濃密な集落の人間関係だからこそ状況は厳しいものだった。この苦しい状況のなかで、栄子が繰り返し想起し、その意味を捉えようとしたのが、父の言葉だった。進は「仕方なかんがね。どうせ死ぬとなら、人ばいじめて死ぬよりもいじめられて死んだほうがよかがね」「人様は変えらならんとやっで(かえられないから)、自分が変わっていけばよかがね」といったという<sup>42</sup>。進は、栄子が仕返そうとすることを否定した。しかし、この時期の栄子にとっては、とてもこれらの言葉は受け入れられるものではなかった。

1973年、第1次訴訟に勝利した。漁ができなくなっていた栄子は、部落に「栄子食堂」を開き、生活をするようになる。この店が拠点となり、部落の人びととの出会い直しをしていく。差別をした部落の人間が、自分たちと同じように水俣病に苦しみ、苦しみながら死んでいく姿や、差別したことを後悔する言葉に出会い、「いじめる側」に立たされなくてよかったと思う。のちに、栄子は、死ぬために出た海で、自分が海や魚に生かされていることを実感し、「海は治療場」というようになる。漁業に戻り、海とも出会い直す。1994年に開催された市の慰霊祭である「火のまつり」に参加した栄子は、海の水銀汚染によって犠牲となったあまたの生命を代弁して、自分(魚)は恨んではない、人間にかけてもら



いたいのは「ありがとーたい」と叫ぶ<sup>43</sup>。長年の差別と闘争の経験から、水俣市とも関係を絶っていた栄子だった。しかし、市役所に勤めていた吉本哲郎との出会いがあり、1990年代から市がはじめた地域社会の結びつきを再生する「もやい直し」事業に参加し、その中心メンバーとなっていく（第2章第4節）<sup>44</sup>。人や社会、自然との出会い直しを経て、晩年の栄子は、水俣病があって、今の家族や生活があると考え、父の遺言通り「水俣病はのさり（授かり物）」というようにさえなった。

以上の栄子と雄の変化からわかることは、水俣で生徒が感じた「水俣病」という言葉を使うべきだという積極的な姿勢は、はじめからあったわけではないという事実である。父・進の言葉も受け入れられない時期があった。地域社会のなかで最初に水俣病を発症したことから差別が起こるのだが、栄子と雄はなぜ部落の人びとが差別をしなければならなかったのか考え、水俣病を引き起こしたと思った海にいかされていることを実感することで、人や海と出会い直した。このような経験のうえで「水俣病」という言葉を使うべきだと積極的に捉えるのである。

## 2. 水俣病の歴史を自分のものにする

### （1）特定の歴史との出会い——「生きる」と「うまれる」

次に、「特定の人びとに、特定の場所で、特定の時間に生じるのが歴史」（保莉実）という歴史実践の特定性を踏まえて、人びとの語る行為と生徒の聞く行為がどのように現場で結びつき、生徒の歴史の捉え方に変化を与えるのか、検討したい。

ここでは、NAという生徒の感想や発言を取り上げる。NAは、水俣病裁判史をテーマにして調べており「患者たちはなぜ裁判に訴えているのか」について考察していた。「長年水俣病と認定されないでいる方は、その方の一部である病気を認められないという点で極端に言えば「生きる」ことを否定されているのではないかと思い、行政がなぜ認定しないのか、患者さんに対し国は法律は何をしようとしたのかを知りたいと思ったから」（NA・研修後の感想）と、その理由を説明している。そこで現地では訴訟団長である大石利生の話聞き、あわせて患者家族・吉永理巳子に出会うことを選択した。

NAは、ぜひ話を聞きたいと思っていた大石利生に、一つの質問をした。「水俣を通しての自分のテーマである「生きる」ことについて、大石さんはどうお考えになっているのか」というものだった。その質問に対し「大石さんは「生きている間は「生きる」ことがどのようなことかはわからない。けれど亡くなってしまった患者さん、自分の思いを伝える術のなかった患者さんの代わりに、自分が声を出し、世間に対し水俣病を伝え続けていく。それが使命だと思うし、そうして生きていきたい」（NA・2日目の感想）といったという。

大石利生（1940－2018年）は、チッソ関連企業で務めた後、1992年に病院で水俣病の診断を受ける<sup>45</sup>。ただこの時は、1960年代に目にした劇症型の印象が強かったことから、診断結果を拒絶した。その後、関西訴訟後の2005年に認定申請を行うことになる。味覚



や感覚がないなど「みえない症状」に苦しむ大石は、ノーモア・ミナマタ訴訟に加わり、水俣病不知火患者会の会長を引き受けるようにもなった。残された人生は、被害者運動に捧げると述べていた。

さらに、NAは吉永理巳子にも同じ質問を投げかける。「その時には私は映画の『うまれる』を見て、自分にとって「生きる」とは誰かに愛されることなのではと思い始めている、と伝えたのですが、理巳子さんは「父は5歳の時に亡くなりそれからは育ててもらえなかったけれど、でも父親から愛をもらえた。肉体はないけれど、心の中の父の存在によって生きる力をもらえた。だから生きてこれたし、それが生きることなのではないか」(NA・2日目の感想)といわれた。

吉永理巳子は、40年間自身が患者家族であることを親しい関係の人にもいえなかった経験をもっている。3歳のときに父が劇症型水俣病を発症し2年間の闘病の末に亡くなる。その後、祖父も発症し9年後に亡くなる。1994年『水俣の啓示』を読むことで水俣病事件として捉え直し、語り部にもなる<sup>46</sup>。吉永は、自身のなかで長期間封印してきた祖父や父の存在が大きかったことを語っている。

二人の語りを聞いたNAは、次のように当日の感想に記している。

「生きる」ことは水俣病を経験している方々にとって違うことで、もちろん私にとっても違うのだと思います。大石さんの痛みを感じない痛み、理巳子さんのご家族に対する思いをきき、胸に迫るものがありました。今はうまく言葉にできません。ただお2人が共通しておっしゃっていたことは、水俣病から目をそらさない、真剣に向き合う姿勢が大事だということでした」(NA第2日目の感想)

NA自身が「極端に言えば」と表現しているように、「生きる」ことへの考えと、「水俣病」との間には、一定の飛躍がある。ただ、「水俣病」を経験している人と、自分自身も体験している「生きる」ことを話題として取り上げ、それを通じて「水俣病」の経験ににじり寄りろうとしている。他方、引き出された大石と吉永の語りは、自身の水俣病経験だけを語っているのではない。身近な亡くなった患者(死者)の存在が自身の行動に影響を与え、「生きる」力になっていると述べている点に、共通性がみられる<sup>47</sup>。しかし、この時のNAにとって、大石の「生きている間は「生きる」ことがどのようなことかは分からない」という回答は、予想外のものだった。「今はうまく言葉にできません」と当日の感想には記していた。

後日、研修が終わった後にも感想を書く機会があったが、その時のNAの感想である。

お二人に出会うまでは、自分の中では「生きる＝○×」という一つの答えを探していたように思います。しかし、抱えている問題、想いが違うのだから、人それぞれ「生

きる」ことが何かというのは違うのだという事実にはっとしました。誰かの代わりに自分が行動を起こすのも「生きる」ことだし、愛されるだけでなく、愛を感じることも、誰かを愛することも「生きる」ことだと知りました。「生きる」とは、何かということは、一生かかっても見つからないかもとは思っていましたが、今回のFWでまた振り出しに戻された気がします。「生きる」とは何かを求めるのではなく、自分が何をして何を考えて人に自然に対し何が出来るのか、その後に自分に何が残るのか、その残ったものから生まれる思いを抱いて、生きていく。それが「生きる」ことなのかと思います（NA・研修後の感想）

この感想では、現地では「言葉にできません」としていた自身の受け止め方について、「自分が何をして何を考えて人に自然に対し何が出来るのか、その後に自分に何が残るのか、その残ったものから生まれる思いを抱いて、生きていく。それが「生きる」こと」と、明確に述べている。

筆者には、大石利生と吉永理巳子の二人の語りを通じて、NAが二つのことを受け止め、新たな探究を開始しているように読めた。一つは、「生きる」ことをその目的から考えるのではなく、その結果として理解しようと考え直したこと、である。水俣病として行政が認定しないことの患者にとっての意味を検討していたNAにとって「残ったもの」から考えるというのは視点の大きな転換だった。この「残ったもの」の存在が、大石が裁判を続け、吉永が「生きてこれた」支えになっていたことに気づいていく。

もう一つが、この点ともかわり、「生きる」ということを「愛されるだけでなく、愛を感じることも、誰かを愛する」自身の存在に着目するという、他者との相互作用的な関係で捉えようとしたことである。NAは、映画『うまれる』についても言及していたが、授業では「うむ」側と「うまれる」側の双方にとっての「生」を対象にしていた。NAは、そのような相互作用的な「生きる」ことを、吉永がいう「心の中の父の存在」、すなわち死者まで含めて捉えるようになった。患者家族にとっての水俣病経験は、そのような死者の存在に支えられ「生きる力」につながるものでもあった。

## （2）対話で水俣病の歴史を意味づける

NAの現場体験が歴史の捉え方にまで消化されるのは、しばらくたってからである。事後学習の過程で、現場で体験したことの意味が語られ、水俣病の歴史へのかかわり方について言及するようになる<sup>48</sup>。

最後の対話的な授業のなかで、生徒全員で議論した主題は「水俣・震災と共存する世界のなかで私たちはどう生きるか」だった。「共存」という言葉に力点を置いた主題であるが、代表の生徒は、そのような主題にした理由を「原発と私たちはどう付き合っていくのか。終わることのない水俣とそれを経験したことがない私たちはどう生きていけばいいのか」

考えたいと説明している<sup>49</sup>。

壮大な主題であったために、すぐに意見が出されたわけではない。そのなかで、最初に話しはじめたのは OT という生徒であり、その後の発言の呼び水となる。OT は「チッソ」と患者が争っていると最初思っていたが、実は自分たちもそのフィールドにいる」と自身を位置づけた<sup>50</sup>。「チッソ」でも「患者」でもない自分たちは、「中間にいる人」いわば第三者にあたるが「どう動いて、どちらの声に耳を傾げるのかというだけで、弱い立場の人たち置かれている状況とかは変わる」という。これは、「中間にいる人」を応答する主体として位置づけ、積極的に評価するものである。また「弱い立場にいる人たちの声」は「現地に行ったから声は聞けた」と水俣へのフィールドワークの意義についても述べる。「水俣病に限らず、社会で起きていること」と、自分たちのつながりを自覚することが必要だと述べる発言だった。

この発言を受けて、裁判の歴史から、患者たちがどう生きてきたのかを考えてきた NA は次のように続けた。

冬にレポートを書いていた時に読んだ本の中で作者が「水俣の終わりが見えない」と書いたことに対し、あるジャーナリストが「そんな簡単に終わりにしていいのか」と手紙をもらったと書いてあった。「そんな簡単に「終わり」と使うことは終わらせたいから書いているんじゃないか」と批判されていた。患者たちが終わらすというならいいが、ジャーナリストが言うていいのかという批判。自分もハッとした。裁判の歴史を追っているような気がしていたけど、歴史にしてしまうことも問題だと思った。〔中略〕震災は去年起きたことだが、これから原発史や、福島歴史とかに組み込まれていくと思う。水俣病は公式確認から 50 年たつなかで、ずっと水俣に目を向けていられるほど人々は余裕がない。でもだからこそ目を向けないといけない。それは福島の原発も同じ。歴史の一部にしてしまわないことが歴史の一部のように思う。(NA)

NA は「水俣の終わり」ということをめぐるジャーナリストのやり取りを知り、無意識のうちに「歴史にしてしまうことも問題だと思った」という。OT の同じ「フィールドにいる」という地平で捉えれば、その「歴史にしてしまう」のは、当事者や専門家だけでなく、同じ社会の一員としての自分たちだと NA は捉えている。だから「歴史の一部にしてしまわないことが歴史の一部のように思う」と表現し、水俣病史・原発史の一頁にかかわる自分たちの存在を指摘する。

OT と NA の二人の発言は、代表生徒の「共存」という言葉に触発されながら、水俣病や原発事故の被害者とともに、同じ社会をどう生きるのか考察したことによって生じている。改めてその主題に戻って捉え直せば、これらの対話のなかには「終わることのない水俣とそれを経験したことがない私たちはどう生きていけばいいのか」「水俣や震災とどの

ように自分は生きていきたいか」についての「私」のかかわり方が示されているといえる。OTの発言は、現地経験をふまえた教室のなかで、同じフィールドのなかでつながっているという共時性を確認し、「声を聴く」ことの重要性を自覚すれば、「中間にいる人」としてでも実践できることがあると述べている。NAは、水俣病事件史がこれからも持続するなかで、どのように関心を寄せるかによって、学習者が「歴史の一部」としてかかわりをもてるようになるということを述べている。これらは「フィールド」や「歴史」と「私」をつなぎ、関心を寄せることが水俣病と原発の歴史のなかに自分が存在していくことになる、という考えを示しているといえよう。現場での語り手と生徒の対話と、授業のなかでの生徒同士の対話が、水俣病の歴史を言葉で意味づける。

現場で水俣病の経験を聞くフィールドワーク体験が、3・11後の原発という現在の課題に結びつけられ、生徒自身の生き方を考えるための素材となった。これが、3・11後の〈水俣の学び〉の具体的な姿である。そして、このような取り組みを通じて、生徒たちは水俣病の歴史と経験のなかに、自分自身を位置づけていく。つまり、自らを歴史のなかに生きる存在として認識していく、歴史実践の具体的なようすでもあった。

## おわりに

本章では、3・11後に水俣で行ったフィールドワークを事例に、教室では学べない水俣病の歴史や経験を、生徒が体験を通じて学んでいく取り組みを、歴史実践の視点で捉えて検討してきた。明らかとなった具体的なようすと、歴史実践の特徴について整理したい。

3・11後の水俣病学習は、3・11後の社会のなかで「社会と自分の接点をつくること」「人間の尊厳を生という問題から掘り下げること」「震災後の価値変化、核災害を盛り込むこと」という授業目標を設定し、現代的課題と水俣病経験を重ねながら学び、人びとの生き方に迫る〈水俣の学び〉を1年間実践した。そのなか、フィールドワークで訪れる水俣という現場は、水俣病の歴史が現在にも続く現場であり、人びとによるさまざまな意味付けが行われている現場でもあった。

そこで、水俣病の歴史が現在にいかにあられるのか、水俣病の意味づけ方の違いがどのように存在するのか、生徒が現場にある対象（ヒト・モノ・空間）との間にどのような相互作用的な学びを展開しながら自己変容していくのか、といった点に着目しながら生徒の感想を中心に分析を行った。その結果、次のような具体的な姿が浮かび上がった。まず、生徒たちは、人びとが直接的に言及する語りにとどまらず、一見すると水俣病とはかかわらないような空間や風景、モノからも、水俣病の歴史と経験を読み取るようすがみられた。次に、水俣病の歴史は「水俣病」という名称の捉え方ひとつをもってしても多様であることを、特に杉本雄の語りを通じて具体的に把握している。この違いを生み出すのは水俣病をどのように経験し、どのように認識するのか、そして現在において、何をいかそうとす

るのかの違いであることを、現在の課題である原発事故と重ねながら生徒は学んでいった。さらに、フィールドワークによる学習は、カリキュラム化されない学びであり、偶発的な要素を含むが、それ故に生徒個人が現場で固有の水俣病の歴史との出会い方を実現していた。「固有の」とは、現場にあるヒト・モノ・空間のそれぞれがもっている、水俣病の歴史や経験について表出されたものである。保莉実がグリーンジ・カントリーの歴史実践で説明を行った「特定の歴史」との出会いにあたるものでもある。以上の3つの視点とその具体的なようすからは、社会のなかの歴史実践と連携しながら進める「社会のなかで取り組む歴史学習」、あるいは学びとしての歴史実践のなかに、現場性、多様性、特定性といった特徴があることを、みいだすことができたとまとめられる。

そして、これらの特徴をもつ学びは、水俣病の理解を知識的な理解にとどめない。生徒は、水俣病から、その後の探究活動の指針を得たり、進路についての新たな視座を得たりするなど、自己変容の契機を得ていた。フィールドワークが終わったあとの生徒同士の対話の場面で、歴史的、空間的に遠くで起きたできごと、第三者としてではありながら、いかにかわっていかを語り始める生徒の姿があった。このような遠くの場所の過去のできごとを、自分とかわりのある問題として捉えて、自己変容の契機にもしていったのである。この変化には、3・11後の原発問題にも通じる「普遍に気づく」ことを介して、自分の生き方を考える、3・11後の〈水俣の学び〉を見て取ることができる。

以上を、授業づくりという視点でも振り返ると、授業目標に置いた「社会と自分の接点をつくること」が最後の対話の場面で達成されたといえるが、それを実現させたのは、原発問題という現在進行形の課題と重ねて考え、水俣現地で出会った人びとの存在をふまえて考察することができたからであろう。「核災害を盛り込む」ことと「人間の尊厳を生という問題から掘り下げる」ことという授業目標と方針に即して、普遍的な問題と個別具体を往還させる「普遍に気づく」ための取り組みが、到達を支えていた。

次章では、水俣病の歴史が生徒にとってどのような意味をもつものとなったのか、特に自己変容が起こる過程について、一人の生徒の1年間の学びによる変化に即し、具体的に分析することにしたい。

---

<sup>1</sup> 中村洋樹「歴史実践 (Doing History) としての歴史学習の論理と意義」(『社会科学研究』79号、2013年)、原田智仁「『歴史実践』としての歴史授業方略」(『教育フォーラム』58号、2016年)など。

<sup>2</sup> 渡部竜也『Doing History』(清水書院、2019年)。

<sup>3</sup> 今野日出晴『歴史学と歴史教育の構図』(東京大学出版会、2008年)、第3部第3章。

<sup>4</sup> 小川幸司『世界史とは何か』(岩波書店、2023年)、第1章。

<sup>5</sup> 大学生のスタディツアーを実践する西城戸誠は短期間の取り組みを「フィールド体

---

験」とし、長期のより積極的介入を行う「フィールドワーク」と区別する（西城戸誠「「フィールドを学ぶ」ことの方法と意義」（小島聡・西城戸誠『フィールドワークから考える地域環境』ミネルヴァ書房、2012年、162-176頁）。その点では、本章で紹介するフィールドワークも「フィールド体験」や「スタディツアー」などに近いものだが、授業名称としてそのまま使用する。

<sup>6</sup> 拙稿「フィールドワーク研修の事前学習として水俣をどう学ぶか」（『歴史地理教育』785号、2012年）、同「水俣と出会った高校生たち」（『歴史地理教育』800号、2013年）。

<sup>7</sup> 前掲、拙稿「フィールドワーク研修の事前学習として水俣をどう学ぶか」。

<sup>8</sup> 前掲、拙稿「水俣と出会った高校生たち」。

<sup>9</sup> 前掲、拙稿「フィールドワーク研修の事前学習として水俣をどう学ぶか」。

<sup>10</sup> 拙稿「現代日本の歴史意識と歴史学研究」（『人民の歴史学』200号、2014年）で、2010年前後の生徒の歴史意識・社会意識と歴史教育の関係について検討した。

<sup>11</sup> 原田正純『水俣病と棄民たち』（岩波書店、2007年）、85頁。

<sup>12</sup> もう一つの授業の強調点が、農村社会からチッソの企業城下町へと展開していく社会構造の変化が、漁民を周縁へと位置づけていき、それが差別を生んだという点だが、ここでは省略する。

<sup>13</sup> 「江口勘喜の話」（『近代民衆の記録・漁民』新人物往来社、1978年）、246頁。なお、この授業では、実際に水俣から取り寄せたシラス（シロコ）を一緒に食べながら、現地を思い浮かべた。生き物たちの豊さは、人びとの食文化の豊さとなり、生活の基礎となることを感じてもらうための実物教材である。

<sup>14</sup> 「川口ツヤの話」（前掲、『近代民衆の記録・漁民』）、229頁。

<sup>15</sup> 2011年度は共同実践者・岩瀬幸子氏による授業

<sup>16</sup> 原田正純『胎児からのメッセージ』（実教出版、1996年）。

<sup>17</sup> 矢吹紀人『水俣胎児との約束』（大月書店、2006年）。

<sup>18</sup> 前掲、矢吹『水俣胎児との約束』、64頁。

<sup>19</sup> 水俣病事件史は、水俣病医学の発達とともに歩んだ。いっぽうで、反公害運動による水銀被害の訴えが、新潟の例のように胎児たちの生命の選別へとつながったならば、同時期の青い芝の会などによる障害者運動で問題となっていた「障害者殺し」（横田弘『障害者殺しの思想』JCA出版、1979年）と同質の課題を立ち上げることになる。生命の危機が加害企業によって生じさせられただけでなく、反公害運動や家族の葛藤のなかからも生じ得ていたことを学ぶ。

<sup>20</sup> 映画製作HPサイト <https://www.umareru.jp/umareru/>参照（2022年11月4日閲覧）。

<sup>21</sup> 「恥宣言」（『さいれん』1931号、1968年8月31日）。

<sup>22</sup> 田尻宗昭『公害と私たちの生きかた』（全国学校図書館協議会、1992年）。

---

<sup>23</sup> 石居人也「『現場』から組み立てる歴史学」(歴史学研究会編『第4次現代歴史学の成果と課題 3』績文堂出版、2017年)。

<sup>24</sup> 保莉実『ラディカル・オーラル・ヒストリー』(岩波書店、2018(2004)年)、98頁。

<sup>25</sup> おそらく歴史教育以上にフィールドワークを重視し、組織的に授業内の時間確保を目指しているのが地理教育で、直接的な観察や体験の機会提供、総合的・関連的思考力の養成、社会への好奇心・探究心の喚起などを意義としてまとめている(松岡路秀ほか編『巡検学習・フィールドワーク学習の理論と実践』(古今書院、2012年)、第1章)。

<sup>26</sup> 佐藤郁哉『フィールドワーク増訂版』(新曜社、1992年)、36-39頁。

<sup>27</sup> 2020年代に入って、現在30歳代の支援者2世の世代が水俣病経験の語り手、伝え手となるようになってきている。この世代は、1970年前後の闘争の時代を直接体験していない。

<sup>28</sup> ここでは博物館教育における、人間の認知が外的世界とのかかわりで構成されるという知見を援用する(小笠原喜康『ハンズ・オン考』東京堂出版、2015年)、第3章。

<sup>29</sup> 下田健太郎『水俣の記憶を紡ぐ』(慶応義塾大学出版会、2017年)。下田は、特に親水護岸の石像と、これを制作する人びとの記憶の変化を、歴史実践の視点から分析しており、示唆に富む。

<sup>30</sup> 海岸線の記憶について吉永理巳子は例年話してくれているが、2011年のフィールドワークで筆者は立ち合っていない。この部分については2020年12月11日の聞き取りに基づく内容である。なお、2011年度も事前学習で、はじめて吉永が公式の場で話した時の記録を読んでおり、そのなかで次のように語られる。「私が生まれたところは、明神というところですよ。水俣湾と不知火海にちょうど突き出まして、限りなく恋路島に近いところなんです。とっても景色も良いし、海もきれいなところだったんです。小学生の頃は、小学校まで4キロくらいあったんですけども、海岸線をとおってました。その海岸線というのは、小学校2年生くらいだったと思うんですけども、埋め立てが始まりました。それで海岸線がなくなってしまって、今思うと、ちょうど潮が満ちてくるとなくなってしまふ井戸があったんです。それからどんどん、明神は様変わりをしていったんだなって思います。高校生になった時は、その海岸線じゃなくて、埋め立てられたところを通学していたんですけども。」(開田(吉永)理巳子「話したいと思うようになりました」(水俣再生の集い講演記録、1994年))。

<sup>31</sup> 緒方正実『水俣・女島の海に生きる』(世織書房、2016年)、191-200頁。

<sup>32</sup> 前掲、緒方『水俣・女島の海に生きる』194頁。

<sup>33</sup> 同じ慰霊の日には、乙女塚でも水俣病被害者互助会などが中心となって慰霊を行っている。かつては、川本輝夫らが百間排水口に安置した地蔵の前でも慰霊を行っていた。

<sup>34</sup> 犠牲者名簿は、慰霊碑を設置している水俣市が死亡した認定患者のなかで、家族が申請したものの名前が記載されている。

---

3<sup>5</sup> 『国勢調査』(2015年実施)によると全就業人口11,196人に対して、漁業従事者は49人に過ぎない。チッソ関係の製造業従事者が最も多く、農林業は676人と全国に比べるとやや多い傾向にある。

3<sup>6</sup> 吉本哲郎『わたしの地元学』(NECクリエイティブ、1995年)、同『地元学をはじめよう』(岩波書店、1998年)。

3<sup>7</sup> 語る歴史、聞く歴史の現場に言及した大門正克は、語り手と聞き手の身体性が胚胎する場であると捉える。聞くという行為には、質問して引き出すaskに対して、語りに耳を澄ますlistenがあり、これは語り手の人生や経験を「あるがまま」受けとめるような聞き方だと整理している(大門正克『語る歴史、聞く歴史』(岩波書店、2017年)、241頁・143-160頁)。

3<sup>8</sup> 向井良人「病名から読み解く水俣病」(丸山定巳編『水俣病の経験と記憶』熊本出版文化会館、2004年)参照。2019年以降もチッソ正門前に新たに病名変更を求める看板が市民有志により設置されている。

3<sup>9</sup> 「桃食べてくなんしょ」(『朝日新聞』2011年9月2日朝刊、28頁)。福島県平野中学校の生徒は取材に「風評被害で福島の果物を食べてもらえないのは悲しい。私たちの活動がきっかけで多くの人に福島の桃がおいしく安全だと確かめてもらえればうれしい」と語っている。

4<sup>0</sup> 「患者の言葉をライフヒストリーと社会の文脈に置き直す授業」(11月24日実施)。生徒たちは、事前学習で漁師であり雄の妻であった杉本栄子(1938-2008年)による証言(杉本栄子「水俣の海に生きる」(栗原彬編『証言 水俣病』岩波書店、2001年))を夏休みに読んでおり、「水俣病はのさり(授かりもの)」という栄子の言葉を知っている。授業では、この栄子の証言を再確認することと、現地で取材した生徒のメモを生徒に発言してもらうことを重ねながら、進めた。

4<sup>1</sup> 前掲、杉本「水俣の海に生きる」136頁。

4<sup>2</sup> 前掲、杉本「水俣の海に生きる」136頁。

4<sup>3</sup> 土本典昭監督映画『みなまた日記』(2004年制作)。

4<sup>4</sup> 前掲、吉本哲郎『わたしの地元学』、第2章。

4<sup>5</sup> 大石利生の経歴については当日の語りに加えて、大石利生「思い出すままに水俣病とは」(私家文書、2005年作成)、「全ての患者が救済される日まで」(水俣病公式確認五十年誌編集委員会編『水俣病の50年』水俣病公式確認五十年誌編集委員会、2006年)、矢吹紀人『不知火の海にいのちを紡いで』(大月書店、2018年)参照。

4<sup>6</sup> この間の経緯については当日の語りに加えて、前掲、「話したいと思うようになりました」、参照。

4<sup>7</sup> 水俣病闘争において、死者とともに闘うということは、一つの重要なモチーフになっている。作家・石牟礼道子は「死民とは生きていようと死んでいようと、わが愛怨のまわりにたちあられる水俣病結縁のものたちである。ゆえにこのものたちとのえにしは、一



---

蓮托生にして絶ち難い」と述べた（石牟礼道子編『水俣病闘争 わが死民』創土社、2005（1972）年、9頁）。支援者・福元満治は「水俣病の闘いは患者と家族そして殺された者たちの魂の表現としてしか有りようがない」と語った（福元満治「患者の魂との共闘をめざして」（前掲、石牟礼編『水俣病闘争 わが死民』、158頁））。

<sup>48</sup> 「水」を通じて水俣から「豊かさ」を考える授業（1月12日）、福島第一原発事故での汚染水海洋汚染問題を考える授業（1月19日）、そしては、生徒自身が主題を考え、運営して、意見を述べ、聴き合う対話形式の「最後の授業」（1月26日）を行った。

<sup>49</sup> 主題設定理由を、代表の生徒は次のように述べている。「最後になりましたが、私はテーマにどうしても「共存」という言葉を入れたい思いがありました。そのきっかけは原発です。原発があったから私たちの生活があり、震災がなかったらこのままもっと原発が増えていたかもしれません。原発と私たちはどう付き合っていくのか。終わることのない水俣とそれを経験したことがない私たちはどう生きていけば良いのか。答えはありません。だからこそFWで学んできた水俣のメンバーで水俣や震災とどのように自分は生きていきたいか、思いを語ってもらいたいです。」（生徒作成「FW水俣委員新聞」2011年1月26日発行）。

<sup>50</sup> 以下、発言内容「〔前略〕水俣だったら、チツソと患者が争っていると最初思っていたが、実は自分たちもそのフィールドにいる。そういう中間にいる人たちがほとんど。私たちがどう動いて、どちらの声に耳を傾げるのかというだけで、弱い立場の人たちの置かれている状況とかは変わると思う。弱い立場にいる人たちの声は注意しないと聞こえない。この場でなく、現地に行ったから声は聞けたものだ。だから、そういう声をちゃんと意識すること。水俣病に限らず、社会で起きていることの中でちゃんとつながっていると考えて、自分では関係ないとしなくていいことが、今できることではないか。それが自分の考える「共存」することだと思った」（OT）。

## 第4章 生徒にとっての〈水俣の学び〉と歴史を自分のものとする

### 過程——一人の生徒に即した歴史実践

はじめに

前章では、3・11後の水俣病学習について、フィールドワークのなかでの生徒の学びを中心に検討した。本章は、水俣病の歴史がどのようにして生徒自身のものになるのか、社会のなかの歴史実践と生徒の歴史実践がどうつながるのか、一人の生徒の学習記録に即して検討したい。

序章で述べたように、子どもが歴史を自分自身のものにするためにはどうすればよいかという点は、歴史教育の実践的研究の課題だった。1970年代には、子どもの歴史認識の形成に焦点をあてた授業実践の記録が多く出されている<sup>1</sup>。その後、1980-90年代にかけては、主に1回の授業で生徒が歴史や社会をどう学んだのかに着目する授業研究が行われる<sup>2</sup>。そのなかで宮原武夫が、事実を把握する事実認識と、事実相互の関係をつかむ関係認識を基礎に、自身の価値観を含む意味認識（価値認識）を獲得するという三段階論を定式化した<sup>3</sup>。ただ、意味認識にあたるものが1回形成されたとしても、それが変化する可能性はある。ある程度の長期的な視点での子どもの認識の変化を分析する必要もあるだろう<sup>4</sup>。

また、その子どもの歴史認識形成には、授業以外の場で接する歴史とのかかわりが大きいことも想定しうる。とりわけ、1990年代以降には歴史認識問題や教科書問題が歴史教育に影響を及ぼすとともに、漫画・ゲームなどサブカルチャーやインターネットなどの子どもへの影響は無視できなくなった<sup>5</sup>。歴史実践に歴史学が注目するようになった背景には、このような社会の変化がある。子どもが、授業はもちろんだが、社会のなかでどのような影響を受けながら歴史を捉えていくのかを、つかむ必要がある。

さらに、このような長期的に、社会のなかの歴史との接点を踏まえた認識の深まりを検討する場合、生徒の生き方と歴史はどのようにかかわるのか、という論点も存在する。小川幸司は、この点を「歴史創造」と呼び、「自らが歴史主体として生きることにより「行為の探究」を行う」ものとしながら、それは授業ではなく生徒が未来に行うものとしている<sup>6</sup>。基本的にはそのように想定できるが、中高生の子どもたちが進路選択など生き方を形成するとき歴史を参照する場合は、ありうる。そのような端緒を観察することも、子どもが歴史を自分のものとする過程の検討としては、必要だろう。

以上のように課題を設定し、前章で扱ったフィールドワークを中心として、一人の生徒に起こった変化を、ほぼ1年間の長期変容のなかで捉えることで〈水俣の学び〉の学びの実態を明らかにする。その際、水俣病という学習対象や生徒を取り巻く環境と、生徒自身とのあいだに生じる相互作用について、幅広く注目することにしたい。

## 第1節 分析の対象と方法

### 1. 分析対象

本章では、生徒の社会の見方や価値観、進路選択といった現在の社会と自己との関係についての言及を分析の対象とし、水俣病の歴史や経験が、現在の社会を生きる高校生に対して、どのような意味をもつのかを明らかにする。

そこで、本章で主な素材とするのは、KS という生徒と、彼女が書いた『最終レポート』という学習記録である。

KS は、薬剤師を志望する高校2年生（2011年度）で、水俣病の化学などに関心をもって調べている。いっぽうで、3・11後の社会変化を背景に、水俣病の歴史と経験から学ぼうとするようすもうかがえる。そのような歴史を現在の生活や進路と結びつけて考え、行動することは、本研究における〈水俣の学び〉であり、歴史実践である。

分析する『最終レポート』は、第1章で夏休みに取り組んだレポートを中心にまとめ、第2章で現地研修をまとめ、第3章で事後に深めた内容をまとめるという構成をとる。章ごとに随時提出を求めており、全体として生徒にとって1年間の学びの記録となっているのが大きな特徴である。また、通常のレポートとは異なり、事実や研究の成果をまとめるだけでなく、それを自分はどう感じ、どう学んだのかという「自分の視点」を逐一書くように指導をしている。このような特徴をもつ『最終レポート』は、1回の授業成果からは把握し切れない生徒の認識の通年的な変化を、生徒自身の視点に即して読みとることができると考えられる。

KSの『最終レポート』を取り上げることにしたのは、質量ともに充実した内容のレポートであると判断したこと<sup>7</sup>、特に自分の価値観を明確に示しながら社会的な問題を探究している点が、FW水俣実践に対する生徒の学びとして典型的であると判断をしたこと、が理由である。学年担任としてもKSとかかわってきた筆者は、高校入学後理系進学を決めても社会的問題に強い関心をもっていること、また自分の価値観を積極的に表現する生徒だと把握してきた。FW水俣の授業が終わっても、そこで学んだ内容に言及していたので、深い学びが実現していたと考え、その実態に迫ることにした。

### 2. 分析方法

本章では、できるだけ個人の認識に迫り、その変容を明らかにしたい<sup>8</sup>。従来の授業研究では、何をどう教えたか、を中心としてきたが、本章では生徒の捉え方を明らかにするために学習記録としてのレポート分析に特化する。なお、授業のようすについては第3章で扱ったものを前提とした。筆者は、このようなレポートの読み取りや指導を通じて、生徒にどのような学習の効果があつたのか、日常的に確認するようにしている。そのため日常的な教育活動の延長線上にある研究ともいうことができる。

また、できるだけ多くの資料に即して検討するために、『最終レポート』に加えて、授業後に実施した該当生徒への聞き取り調査<sup>9</sup>、生徒会活動・討論授業での発言などを中心とした行動観察の結果<sup>10</sup>も、分析に取り入れた。

以下、『最終レポート』からの引用は囲い込み、文中での省略箇所は「〔中略〕」などとした。紙数の関係で引用文は抜粋とした。

## 第2節 1年間の学びの過程

### 1. なぜ水俣方面を選択したのか

KSは「はじめに」（引用I）で次のように選択をした動機を述べている。

#### 『最終レポート』の引用I

私がFW四方面のなかから水俣を選択した根本は、まず高1の時の文化祭のテーマにあったと思う。デンマークという国の豊かさ・幸福さと日本を比較しながら、今の日本に漂う閉塞感とは何か考えていた。その根本には、日本の行き過ぎた競争社会があり、誰かの幸福のために誰かが犠牲になっているのではないかと考えた。その考察をクラス内や文化祭当日にたくさんの方々へ発表しながら、内心では、①自分は他人を犠牲にしてまで幸せや豊かさは欲しくないし、それを手に入れたことで歓喜するような人間ではありたくないと思っていた。  
②そんな私の思いを覆したのが2011年3月11日の東日本大震災に伴う福島第一原子力発電所の事故だ。ただでさえ体験したことのない大震災のなかで非日常的な生活を送ることが余儀なくされていたときにこの事故が起きて、私は最初何が何だか訳も分からず、放射線量が各地で高まっているという報道にただ恐怖を抱いているだけだった。計画停電が実施されてからも自宅は引き続き電気が使用できる状態で実感はまるでなかった。学校にも行けず、閉塞的な日々が続く中で私はテレビに映る被災地で医師や薬剤師といった医療従事者がボランティアとして活躍しているのを見た。〔中略〕私は、③今現在の自分に何もできないもどかしさと同時に、将来こういった緊急事態が発生したときにそこで苦しむ人たちに迷いなく手を差し出すことのできる専門家になりたいと思った。〔中略〕私は無意識のうちにも誰かを犠牲にして、そこから得た豊かさを当たり前のものだととらえていた。自分も立派な“加害者”だった。でも④その“加害者”というのは具体的に言えば首都圏に暮らす一人ひとりということになるが、個人に特定できない。このことは何かとつながる、そう感じて思い出したのは高1の現代社会の授業で勉強した水俣病だった。水俣病が発生した高度経済成長期、日本は戦争から信じがたいほど見事な経済発展をし、人々はモノのある豊かさを手に入れていった。それには科学技術も大きく加担した。しかし、豊かな生活を日本人全員が送っていたわけでは決してなく、都市部の生活を農村部が支えていた。都市部の経済発展が重視されるあまり農村で化学物質による汚染が広まっているということが表向きにならず、水俣病をはじめとする四大公害病のような被害は日本各地に広がっていた。でもそれは過去のことであってもう解決されたことと言えるのであろうか。むしろ、それらの問題が解決されないまま今

日に至っているのではないか。そう強く感じた。

まず、4方面から水俣を選択した前提として、日本とデンマークを「幸福」という視点で比較した、前年度の文化祭の取り組みをあげる。この取り組みのなかでは、原子力発電に依存する日本と、脱原発に踏み切ったデンマークの比較も取り上げられていた。レポートには、文化祭の時から継続する日本社会への認識と、その認識と深くかかわる自己の価値観（下線部①）が読み取れる。そもそも、社会問題への意識が高いことが伺える。しかし、2011年に起こった東日本大震災による原発事故が、そのような価値観に揺さぶりをかけることになったようだ（下線部②）。医療従事者としての専門家になりたいという志望が強まり（下線部③）、電力消費者としての自己を「加害者」とまで呼ぶようになる（下線部④）。そして、原発問題に類似性をもつと感じた水俣病問題に関心をもって選択をすることになった。

## 2. 水俣病と化学の探究活動

KS は、将来の進路と結びつけて専門的に学ぼうとしている化学を夏休みの探究活動のテーマにした。そして、西村肇・岡本達明『水俣病の科学』（日本評論社、2006年）などを素材に、化学からみる水俣病の原因について調べた。その感想のなかで、KS は化学物質には良い面と悪い面の二つの面があることに言及し、化学の授業で聞いた「触媒が化学反応式に書き込まれない」ことへの違和感を述べている。この違和感は、水俣病が硫酸水銀を触媒として使用したことで、他の物質と反応して原因物質メチル水銀となったにもかかわらず、触媒であるゆえに式として明示しない認識を問題視しているもので、社会問題にも敷衍して論じている。

### 『最終レポート』の引用II

水俣を選択した理由の一つには「誰かの幸福のために誰かの犠牲があっても良いのか」という問いと向き合いたかったということがある。もちろん、この問いもまた答えなどないが、考えないままではいられない問いだと思う。私はこの問いにノー、と答えたいが、首都圏で今回の震災でも重大な被害を受けずに生活している私がそれを当然のように答えるのはおかしいと思う。⑤私は恐らく、恩恵を受ける側になるばかりで、本当の犠牲者となったことはないのだと思う。だからこの問いに対してもっともらしく答えられてしまうのだ。いつどこかで、どのように犠牲者になるかは分からない。でも恐らく、犠牲者になったときに初めて、今このときの私が恵まれているのかが分かるのだと思う。

さらに、現実社会の問題として「風評被害」に苦しむ生産者の立場と出会って考えたことも書いている。夏休みに生徒会活動で出会った、風評被害で苦しむ福島県の桃農家の中学生との交流のなかで、中学生が「心をこめて作った美味しい農作物を食べてもらえない

のが悲しい」と感じていること、そのいっぽうで自分たちの励ましを嬉しいと感じていることに、「そういう状況に追いやったのは首都圏で生活する私たち」なのにと複雑な想いをしたと書いている。この問題では消費者という立場で自分も社会問題のなかに巻き込まれることになった。その結果、引用Ⅱでみるように、方面選択の時にもっていた価値認識が相対化され、揺らぐことになった（下線部⑤）。

### 3. 現地研修での「状況」と「認識」への着目

現地水俣では、1日目に事件発生初期の状況を、患者・杉本雄が語り、参加者全員で聞いた。引用Ⅲは、KSが記録した杉本雄の語りの終局部分の聞き書きである。引用Ⅳは、KSが感想を述べている箇所である。

#### 『最終レポート』の引用Ⅲ

○水俣病によって、水俣のなかでは患者と市民のいさかい、市民と支援者のいさかい、患者同士のいさかいなど様々ないさかいが生まれてしまった。皆、自分さえよければそれでいいという思いがあり、水俣病に対する認識もバラバラだった。

○⑥水俣病という名前に対しても様々な見解がある。しかし、この地名のつけられた病名には水俣の人々が様々な苦悩を抱えて生きていたことが表れている。二度と同じことを引き起こさないためにもこの名前を残していくことが大切。変えたいと思う地元の人がいるのはこの病気に対してまだ偏見がある証拠。

○差別の連鎖のなかで水俣病事件は拡大し、多くの被害者を出してしまった。このことは原発事故ともつながっている。二度と同じことを起こさないためには、まず原因・真実を正直に見つめることが必要。そして、今自分には何ができるのか常に考えること。

#### 『最終レポート』の引用Ⅳ

雄さんのお話のなかで特に印象的だったのは、“自分さえよければ、自分たちさえもうけがあればそれでいいという考えが水俣病を発生・拡大させた”ということだった。このことは私自身がテーマにしている“豊かさ”ともつながることだと思った。“誰かの幸福のために誰かが犠牲になってもいいのか”という問いにつながる気がした。でも、⑦私自身この問いには“No”と答えたいけれど、いつどこで自分が加害者となっているのか分からないこともある。今の自分を見つめなおすというお話もあったように、偽善者を装う前に自分がどのような状況にあるのか見極めなければならないと思った。⑧“水俣病”という名前一つをとっても様々な人の思いがあるということにも気づかされた。確かに私も、もし地元で何か病気が発生して、地名が病名として広まっていくということには抵抗を抱くと思うが、その中に地元の人たちの様々な苦悩が込められると思うと、後々まで名前を残す意味もあると思う。だから大切なのは、むしろその病気に対する人々の認識のほうだと思った。

杉本雄の話から二つのことを学んでいる。

一つは「偽善者」と厳しい表現だが価値観だけで考えるのではなく「自分がどのような状況にあるのか」を客観的に理解しようと考えを進めたこと。杉本が「自分さえよければ、自分たちさえもうけがあればそれでいいという考え」が水俣病の発生と拡大の背景にあり、「今の自分をみつめなおす」ことが必要だと述べたことから「自分がどのような状況にあるのか見極めなければならない」と「状況」認識の問題として捉え直すきっかけを得た（下線部⑦）。もう一つは、「水俣病」という名称を巡り、杉本雄が発言した「この地名のつけられた病名には水俣の人々の様々な苦悩を抱えて生きていたことが表れている。二度と同じことを引き起こさないためにもこの名前を残していくことが大切」（下線部⑥）という言葉から「大切なのは、むしろその病気に対する人々の認識のほうだ」（下線部⑧）と考えるようになった。

KSは2日目には、進路関心の近さから、医療をテーマとするグループを選択した。胎児性患者が多く利用する作業所のほっとはうすを訪問した際、利用者がつくる古新聞を再利用したエコバックの値段について施設長から次のように説明を受けた。「ここで働く一人一人が正当な賃金をもらえたらこれ以上安くはできません。こういうところに価値を見出していくことがこれからは大切になるのではないのでしょうか」と。これに対し、KSは「価格だけでは見えてこない、生産者のことを想像していくことが消費者には求められているのだ」と感じ、「生産者の労働の対価」として生産物の価格や価値を捉える視点を学んだ。

また、3日目には浮浪雲工房を訪問して紙漉と染色の体験をした。草木染めにも紙すきにも古くからの知恵として化学的な方法が受け継がれていた。化学を応用してつくられたものという真新しいものが思い浮かびがちだけれど、それだけではなく、むしろ先人の方が化学の扱い方は慎重で自然とも調和していたのだと気付いた。

#### 4. 〈水俣の学び〉をふまえ「私」を捉える

KSは、第3章の探究活動で、二つのことを調べている。一つは、水俣病の類似事例として取りあげたサリドマイド被害の歴史である。薬学に関心があることから調べ、サリドマイドと水俣病を比べる略年表を作成した。その年表に言及し、同時期のできごとであることと、自分の母親が同世代であることから「戦後数年の間にあったこれらの事件が自分と無関係だったとは思えない」と述べる。特徴的なのは、映画の主人公ともなったサリドマイド被害者の白井のり子を取り上げていることである<sup>11</sup>。被害者の経験から考えるという点は、水俣病の調査の影響を読み取ることができる。

もう一つは「公害」「薬害」に注目するだけでなく、そもそも創薬とはどのように行われているのかを調べなおすことである。次のように調べた感想を述べる。

### 『最終レポート』の引用V

⑨創薬にかかる経過をできるだけ簡潔にまとめようとはしてみたが、それでもこれだけのことが一つの薬のために行われているとなると、薬というものが人の命にどれほど大きな影響をもたらすものなのか実感することができたように思う。一説によれば、新薬開発には約9～17年の年月が必要だが、成功率は2万分の1程度でしかないという。人が体の中に取り組むものというのは何よりも安全でなければならないし、できるだけ副作用というリスクの少ないものであってほしいという思いが結集されて作られているのだと思った。⑩これだけの地道で果てしない研究を、それでも治癒したい病気があると粘り強く続けるというのは大変なことではあるけれど、今回調べてみたことで魅力も感じたし、興味ももてた。今後自分の進路を考えると、創薬に携わるということも視野に入れて考えてみたい。

KSは、創薬の複雑な過程の必要性を理解するとともに、創薬への魅力を感じて進路の一つとして考えるようになった（下線部⑨⑩）。

さらにKSは「第4章」を加筆し、「日本は幸せな国か」という問いについて考察している。前年度、学んだ高度成長期の歴史をまとめ直したうえで、デンマーク、ブータンなど「世界幸福度ランキング」（2006年、レスター大学）上位の国やコスタリカと、日本を比較している点に特徴がある。日本の高度成長と「幸せ」や「豊かさ」に関する現在を、世界と比べて捉えるという視点を示している。「戦後の惨状から一気に回復した日本経済が今後、同じように急激な成長を遂げることはありえないに等しい。多くの人がモノもお金もちながらも精神的には何か満たされないでいる今の日本の幸せの指標は、もう高度成長期の豊かさの指標とは異なるのだということから日本がどのように価値観を改めていくのが重要だといえる」と感想を述べている。

「第3章」を提出後の最後の授業で、FW自治委員の生徒を中心に対話型の授業を行った。その際のテーマは「水俣・震災と共存する世界の中で、どう生きるか？」だった（本論文第3章4節）。授業のなかでKSは、「最近ショックを受けたのは、横須賀が被災地のゴミを受け入れるかどうかでもめているという新聞記事を見て、県知事が受け入れようとしている場所が今ある産廃処分場が自分の家のすぐ近くだったこと」といい、都市と地方の格差に自分も組み込まれていることを意識するようになったと発言した。なお、この発言の前には、別の生徒が「私が読んだ本の中に、チツソや国とか権力側にいる人と、患者救済運動をしている人達とのあいだに自分たちはいて、それを『灰色の領域』にいる人と表わしていた。〔中略〕私達がどう動いて、どちらの声に耳を傾けるのかというだけで、弱い立場の人達の置かれている状況とかは変ると思う」と発言し、他の生徒達が水俣病を歴史として捉えることの問題、水俣という場所を水俣病のイメージだけで捉える問題を続けて発言し、自分と水俣（病）とのかかわり方が文脈をつくっていた。その点で、この発言も自己の社会のなかでの位相を探る発言とも解釈出来た。



5. 〈水俣の学び〉で得たものとは何か

『最終レポート』の最後は、「最終章」と位置づけ、1年間の学びが自分にとってどのような意味をもつのかを、まとめて書くことを生徒に求めている。

『最終レポート』の引用Ⅵ

⑪今改めて考えるのはどのような問題でも、その先では生身の人間が活着しているということだ。水俣病でも、サリドマイドでも、震災でも原発でも、そこに活着している人がいる(いた)。〔中略〕⑫現代社会の参考書のなかには公害についての項目があり、水俣病や薬害事件についても“覚えなければならない項目”として穴埋め形式で解答する箇所があった。〔中略〕今その問いを目の前にすると、違和感というか、それが受験に必要な手段として一つの公式や文法と同じ扱いをされて取り上げられていることに抵抗を覚えた。水俣病の存在そのものを知ることを知ることも大切ではあるが、そこに活着している人がいる。尊い命がある。そのことを感じることもできないような無機質さが不快に感じられた。でも、それは私がこの一年間水俣病について学んできたから“水俣病”という言葉にも意識的になれているだけで、実際には私自身も他の事件や事故を暗記項目の一つとしてしかとらえられていないのだろうとも思う。

KSは、水俣病の学習を総括して、「どのような問題でも、その先では生身の人間が活着している」「水俣病でも、サリドマイドでも、震災でも原発でも、そこに活着している人がいる(いた)」(下線部⑪)と表現した。そして、そのような知見に立つと、参考書のなかに出てくる「公害」の記述をみたときに「違和感」が生じ、「受験に必要な手段」になっていると批判的に捉えたという(下線部⑫)。

最後にKSは自分の1年間の学習を引用Ⅶのようにまとめた。

『最終レポート』の引用Ⅶ

もし日本の家庭でも電力会社を選択できるようになったら、私はできれば自然エネルギーを原動力とした電力会社を選択したい。というよりも、⑬どこかにリスクを押し付けるのではなく、もし発電所が自宅の近くにできるのであればそれが何を動力としているかは別として、その電力会社を選択したい。“どこかで作られた電気”ではなく“私の裏庭で作った電気”と思えば、そしてそれが原子力のような危険を伴う発電方法なのだとしたら、電気を無駄遣いすることはなくなるだろう。逆に不安定な自然エネルギーからくる電気ならば、使いすぎれば停電になってしまう可能性もあるのだから常に節電を心がけることができるだろう。存在を当たり前で無限大のだとみなしたものに価値を見出すのは難しい。しかし石油の枯渇も危ぶまれる現代ではいつまでも火力発電には頼ってられないのだから、安定的な電気供給を望むのならば原発に依存するのかどうかは誰もが考えなければな

らない課題だ。そして、それには例えば反対派なら単に危険だからというだけでなく、不安定な自然エネルギーに転換する分これくらいの節電はするという決意も必要だ。

薬に限らず、化学というものそのものについて今思うのは、まずどんなリスクが伴うとしても化学は私たちの生活になくてはならないということ、リスクとの付き合い方は扱う人間によっていくらでも変えられるということだ。〔中略〕専門的な知識というのは扱い方に気をつけないといくらでも利益のために悪用されてしまうということを胸に留めておきたい。電力政策が見直される中で、それまで一部の有識者だけで作ってきたものが実際には利益を生み出すことが最優先に考えられていて大多数の消費者がそれを知らなかったことや、かつてのチツソが優秀な研究者たちを待遇してそれ以外の労働者に危険な実験などを押し付けていたことなど〔中略〕⑭私はこれから自分が身につけていく知識を自分だけのものにせず、広めていく必要もあると思う。それは具体的にいえば患者さんに直接薬を処方することがあればきちんとその薬について説明しなければならないし、患者さんから尋ねられることがあればそれに対しても相手に十分に伝わるように噛み砕いて答える必要もある。薬というリスクは副作用だが、それは薬剤師だけでなくその薬を実際に服用する患者さんも知らなければならない。

水俣から学んだ、自分の生き方として、生活者として、たとえば電力選択をしたいということ、将来目指したい薬学においては、リスクを患者に知らせられる専門家になりたいということ、を述べて1年間の学びを閉じた。

### 第3節 〈水俣の学び〉が自分のものとなる

#### 1. 社会に対する認識の深まり

KS のレポートから一貫して読み取れるのは、明確な価値観を伴う社会へのまなざしである。そして、その価値観は、進路や社会生活の問題と結びつき KS がどのように生きていこうと考えているのか、という「生き方」の問題としてレポートで表現されていると捉えることもできる。まず、このような KS の「価値観」や「生き方」に着目して、社会に対する認識がどのように変化していったのかを分析しよう<sup>12</sup>。

KS は下線部①で確認出来たように授業を受ける前から「自分は他人を犠牲にしてまで幸せや豊かさは欲しくない」という価値観を強くもつ生徒だった。聞き取り調査によれば、このような価値観を形成に対する先行経験がある。一つは、小学校ではできなかった自分の価値観に基づいて行動することが中学・高校の自治活動でできたことが「学級のなかで一部の人が困るような状況は作りたくない」という価値観を強めたこと。もう一つは、高校1年次の文化祭の研究発表でデンマークと日本の福祉や教育、政治風土の違いなどを調べるなかで、福祉国家と共生社会をめざすデンマークの制度や思想に影響を受けたこと、である。ただ、高校1年までは「真剣に考えて思っているだけ」だと KS は振り返ってい

る。筆者は、二つの先行経験についても担当者としてかかわっているが、自治活動や行事などの学校生活の充実が、KS にとって安心して自分の価値観を表現できる素地をつくりだしていたと考える。このような価値観を含めた学習前の KS の社会に対する思考判断を「生き方 A」とする。

他方、FW 水俣を学んだ後の「最終章」では「どこかにリスクを押し付けるのではなく、もし発電所が自宅の近くにできるのであれば、それが何を動力としているかは別として、その電力会社を選択したい」とか、自分が将来就きたい職業に引き付けて「薬でいうリスクは副作用だが、それは薬剤師だけでなくその薬を実際に服用する患者さんも知らなければならぬ」と展開するようになる（下線部⑬⑭）。これらを、「生き方 A」と比較すると、エネルギー選択や職業者・専門家としての行動という具体的問題に対する自分の立場表明、すなわち価値判断<sup>13</sup>がみられる点が特徴的である。また、学習以前に比べて社会状況や、社会のなかでの自己の位相を、構造的かつ具体的に把握ができるようになっている。この変化後を「生き方 B」とする。

そして、このような「生き方 B」とともにみいだせるのが、社会を認識する構造的な枠組みが具体的になっていることである。二つの事例をあげてみたい。

一つは、KS には「中央と地方」といった認識枠組みが一貫して存在するが、それが「首都圏」「水俣」「福島」「横須賀」といった固有名詞で語られるように変化する。原発事故や水俣病といった社会問題のなかで、各地域の立場が理解されていく。特に、自分が居住する地域（横須賀）を、震災ガレキ問題を通じて、原発事故と接点をもって捉えたことが、社会構造のなかに自己を位置づける経験となった。

もう一つ「生産者と消費者」といった認識枠組みもくり返し出てくる。福島の桃生産者と消費者としての自己。エコバック生産者のほっとはうすメンバーと消費者としての自己。エネルギー生産者の電力会社と消費者としての自己。これらの関係は、消費者としてのエコバックの価格理解（労働価値を理解する）や電力生産方法を能動的に選択するなど、生産者と消費者の相互作用的な関係として把握されるようになる。

このように認識枠組みによる把握が具体的になることで、参考書で登場する「公害」の項目をみたときに「受験に必要な手段として一つの公式や文法と同じ扱いをされて取り上げられていることに抵抗を覚えた」（下線部⑯）という。FW 水俣で学んだ「そこに生きている人がいる。尊い命がある」ことを思い出すことで、新しい知識に対してもその文脈で理解し、「無機質さ」に違和感を表明している。これは、水俣病の学習で「普遍に気づく」体験をすることにより生じたもので、学習の転移と呼べるものである。

## 2. 〈水俣の学び〉の歴史実践が及ぼす変化——「他者との出会い」

以上のような社会認識の変容をもたらしているものは何だろうか。学びの契機となるものをレポートのなかから探し、図式化すると図4-1のようになった。

理念的だった「生き方 A」が、「生き方 B」へと移行する間には、社会のなかの自己のあり方と、自己が社会へ参加するかかわり方の、両側面に関する学びが重ねられている。

社会のなかでの自己を捉える学びの契機は、先の構造的な認識を促した学習である。桃や電力の消費者としての立場、ほっとはうすで学んだ労働の対価としての価格理解など、生産と消費の構造のなかで自分の役割を捉えた。また、水俣や福島、横須賀など日本社会での都市と地方の格差のなかで、それぞれ自己を位置づけていった。

そのことが、社会への自己のかかわり方を明確に自覚するようになる。ちょうど進路について考えている時期でもあり、創薬へ関心をもち、薬や化学物質のリスクをふまえて患者に伝えられる専門家になりたいという進路意識が生じた。また、現地水俣で、たとえば杉本雄のような、「水俣病」という名称をめぐって自分と違う意見をもつ当事者と出会うことで、社会構造のなかで個人がおかれた状況の違いを重視するようになっていった。

以上の過程で、社会のなかに自己を位置づけることで自己認識が深まり、社会を自己の新たな価値観で思考判断するという、相互作用が生じている。

**生き方 A**：「他人の犠牲の上の幸せ」を理念的に否定

- ↓ 《社会→自己》社会のなかでの自己を捉える学び
- ↓ ←生産関係：消費者としての自己認識①、労働の対価としての価格認識①
- ↓ ←社会構造：都市と地方の格差認識（水俣・福島・横須賀）①②
- ↓ 《自己→社会》自己の社会参加、社会への自己のかかわり方を考える学び
- ↓ ←進路・専門：化学物質の二面性認識③、薬学から創薬へ③
- ↓ ←視座：個人の置かれた状況認識①、視座転換①

**生き方 B**：自身を取り巻く「状況」認識を踏まえた社会の捉え方に深化

エネルギー問題＝消費者としての選択、化学・薬学＝専門家・職業者としての説明

※図中の①は水俣フィールドワーク、②は生活する地域での体験、③は授業や読書による学び。

#### 図 4-1 〈水俣の学び〉の契機の図式化（生徒 KS）

そのようななかで、最も重要な学びの機会となったのは、フィールドワークを介して自分の知らない水俣病の経験に出会い、新たな認識を獲得する「他者との出会い」である。

KS はフィールドワークの体験を通じて「どのような問題でも、その先では生身の人間が生きている」という理解を得た（下線部①）。水俣病の問題を具体的な「尊い命」の問題として捉えることができたのは、直接体験者から語りを聞いたからである。自分とは異なる考えを与えてくれた存在として、KS が特にあげているのは、杉本雄の語りである。KS は「自分がどのような状況にあるのか見極めなければならない」という「状況」認識の重要性を自覚し、杉本が「水俣病」の名称を肯定的に受けとめることから「大切なのは、むしろその病気に対する人々の認識のほうだ」という苦悩の経験に裏付けられた「認識」の存

在に気づいた。水俣病を経験した杉本雄による固有の語りと出会い、その視座から捉え直す視座転換を行うことで、KSは事前に抱いていた「社会」や「水俣病」の捉え方に変化が起きる体験をした。これは、「他者」の視点の内面化とも呼べる体験である。

そしてこの体験が、KSを身近な社会問題の変化に対して敏感にさせた。大きな契機となるのが、身近に起こった震災ガレキ受け入れ問題である。震災ガレキ問題は、2011年12月に神奈川県知事が岩手県宮古市の震災ガレキを横須賀市「かながわ環境整備センター」で受け入れることを表明することに端を発する<sup>14</sup>。最終処分場のある横須賀市での住民説明会で、県は住民から反発を受け、問題化する<sup>15</sup>。建設当初取り交わした「県外の廃棄物を処分しない」という地元との約束に反して、知事が受け入れ表明した経緯への不信や、「子どもががんになったらどうするのか」との反対の声が、市民から続出したという<sup>16</sup>。震災ガレキ問題自体は、震災直後から問題となっていたが、身近な地域の問題となることでKSは注目するようになる。さらに、水俣フィールドワークでの体験が重なり、自分自身を取り巻く「状況」として震災ガレキ問題を強く意識することになった。

このような「他者との出会い」を含めた学びを通じて、KSは「普遍に気づく」。その結果、事後学習でサリドマイド調査や原発問題にも広げていく。さらに、その視点の先には、消費者としてのエネルギー選択や、患者にリスクを説明できる薬剤師になりたいと将来を見据えるようになった。KSは、「他者と出会い」「普遍に気づく」ことで、進路や生き方を選択する視点を、学習の最後にもつようになったと捉えることができる。

以上の学びの実態には、水俣のなかで水俣病の歴史と経験を語る歴史実践があり、それを聞くことから学習者が現在の社会課題と自身の生き方に反映させ、行動を選択するという学習者の歴史実践が存在するようすが確認できる。他者の歴史が、学習者の生き方に影響を及ぼすということが具体的に起こるひとつの事例を示すことができたと考える。

## おわりに

本章は、水俣病の歴史がどのように生徒のものとなるのかを一人の『最終レポート』分析を中心とする質的研究によって明らかにしてきた。どのような学びの過程があったのかを整理したい。

生徒KSは年度当初に「誰かの幸福のために誰かの犠牲があっても良いのか」と考え水俣方面を選択するほど強い価値観をもっていたが、それは「真剣に考えて思っているだけ」だったと振り返って評価する。そのようなKSは、1年間の学習を通じて、進路や消費者としての選択など、社会のなかの具体的な行動の指針をえるように変化した。その要因としては、杉本雄の語りと震災ガレキ受け入れ問題をきっかけに、社会のなかに自己を位置づける「状況」認識の獲得が最も重要だった。これを「他者との出会い」と表現した。変化の過程では、教室で授業を受けたり、対話を行ったり、レポートとして記録したりとい

ったことは、もちろん必要である。さらに掘り下げると、フィールドワークで出会った水俣病の歴史や経験にかかわる他者の「状況」や、3・11後の日本社会と自身が暮らす地域社会の「状況」を結び付けるといふ、社会での学習経験が不可欠だった。生徒が歴史認識を獲得していく過程を示す、宮原武夫の歴史認識の三段階論と照らし合わせれば、生徒が獲得した価値認識は、改めて事実や関係を捉えるなかで変化していくものといえる。また、教室のなかだけでなく、社会のなかで取り組む歴史学習には、生徒に与える影響の大きさをうかがわせる。これら生徒の生き方につながる歴史教育は、十分に明らかにされてこなかった実態だろう。

以上は、一回の授業とその反応では把握しづらい、長期間にわたる生徒の変化を捉えることでみえてきた、学びの実態である。この実態を、本研究の課題とのかかわりで2点整理しておきたい。一つは、〈水俣の学び〉という歴史実践についてである。KSは、3・11後の社会のなかで水俣を学ぶことによって、普遍的な問題や社会構造に気づいていった。水俣の地域内部での葛藤と同様に、自分が暮らす地域でもその普遍的な課題があることを発見する。と同時に、水俣病を語る杉本雄がいう「状況」と、KS自身の「状況」を照らし合わせている。このような普遍と個別を往還させる学びを介することによってKSは、他者の歴史的な経験と、自らの日常の背景にある社会とを、つなげて捉えられるようになった。

もう一つ、生徒が歴史を自分のものにするという点についてである。KSの『最終レポート』を読むと、教科書が説明するような「水俣病」の理解を超えて、人びとが、あるいは他者がどのような経験をしてきた歴史なのか、自分の日常や行動とどう結び付けていくべきか、自分の言葉として水俣病の歴史を語るができるようになっていた。「覚えなければならない項目」としての「公害」をみたときに「違和感」や「抵抗」を感じたという記述にも、理解が他の事項に転移しているようすをうかがうことができた。〈水俣の学び〉がもつ「普遍に気づく」という過程が、自らの生活や認識に、その学んだことをいかしていくことを可能にする。歴史を自分のものにしたというには、まだ端緒にすぎないかもしれないが、本章では生徒の学びの側からかなり具体的な道筋がみえた。

次章以降の第2部では、これら「社会のなかで取り組む歴史学習」をふまえ、「教室のなかで取り組む歴史学習」を検討する。「社会のなかで取り組む歴史学習」をふまえると、水俣病をどのように取り上げ、授業を行えばよいだろうか。「狭義の歴史教育」の課題として検討していきたい。

---

<sup>1</sup> 若狭蔵之助『高学年の社会科教室』（明治図書、1970年）、安井俊夫『子どもと学ぶ歴史の授業』（地歴社、1977年）、鈴木正気『川口港から外港へ』（草土文化、1978年）など。

<sup>2</sup> 藤岡信勝『社会認識教育論』（日本書籍、1991年）など。

- 
- <sup>3</sup> 宮原武夫『子どもは歴史をどう学ぶか』（青木書店、1998年）。
- <sup>4</sup> 川本治雄「社会認識獲得過程における社会科授業の展開」（『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』16号、2006年）では、宮原の三段階論を社会認識形成全体に応用し、事実認識と関係認識を直線的な段階ではなく、相互作用的に捉えるとともに、1時間の授業に限定せず、カリキュラム全体や地域とのかかわりへの視野も必要だと指摘する。
- <sup>5</sup> 南塚信吾「歴史と出会うとき」（南塚信吾・小谷汪之編『歴史的に考えるとはどういうことか』ミネルヴァ書房、2019年）など。
- <sup>6</sup> 小川幸司『世界史とは何か』（岩波書店、2023年）、61・82頁。
- <sup>7</sup> 量としては、400字詰め原稿用紙に換算して112枚。従って紙面の都合上、以下の引用は「認識」が表れている箇所、さらに限定された部分である。
- <sup>8</sup> 本章では、質的研究の手法を援用する。質的研究の基準は、実証的な資料に基づいているか、研究対象の特性に照らして適切な方法が用いられているか、研究結果は現場や日常生活との関連性が高いか、研究のやり方に関して十分省察が加えられているかだといわれる（ウヴェ・フリック『新版 質的研究入門』（春秋社、2011年）、19頁）。
- <sup>9</sup> 2013年8月21日に、本章初出論文執筆を前提に、KSへの聞き取りを実施した。
- <sup>10</sup> 筆者は、KSが生徒会執行部のメンバーとして活動していた時に、顧問としてかかわっていた（2011年度）。
- <sup>11</sup> 白井のり子『典子44歳 いま、伝えたい』（光文社、2006年）を読んでいる。
- <sup>12</sup> 社会科教育研究における「社会認識」の定義は、かつては事実に基づく認識と価値的認識に分け、前者の指導に限定すべきとされた（森分孝治「社会認識」（日本社会科教育学会編『社会科教育辞典』ぎょうせい、2000年）、64-65頁）。しかし、近年は「価値認識は、事実認識を基にして、学習者の社会に対する価値観を含めた思考判断である。事実認識によって形成された個別的な知識や関連される知識と説明を根拠として、学習者の態度や行動を規定することにもなる。これは、学習者の一人ひとりの生き方を問うことでもあり、社会科教育を通して、思想を形成することである」と指導対象に含めており、社会参画やシチズンシップを視野に入れた21世紀の社会科では重視する（中妻「社会認識」（同会編『新版社会科教育学辞典』（ぎょうせい、2012年））、12-13頁）。「価値認識」は、社会事象の意味を認識する「意味認識」と、ほぼ同義で使われることが多い。
- <sup>13</sup> 「価値判断」は、概念装置を活用して価値分析を行ったうえでの「価値を判断する力」とされる（米田豊「価値判断」前掲『新版社会科教育事典』40頁）。
- <sup>14</sup> 震災ガレキ問題は、2011年5月に環境省が岩手・宮城・福島震災ガレキを約2300万tと試算し、全国自治体にガレキ広域処理指針を示している。8月に特別措置法を成立させたが、11月の全国調査で受け入れ表明の自治体は激減していた。
- <sup>15</sup> 「がれき受け入れ近隣住民猛反対」（『朝日新聞』2012年1月16日）。
- <sup>16</sup> 「がれき、どこへ」（『朝日新聞』（2012年2月24日））。

## 第2部 教室のなかで取り組む歴史学習



## 第5章 世界のなかで学ぶ水俣

### ——〈水俣の学び〉の教材化

はじめに

第2部では、「社会のなかで取り組む歴史学習」をふまえ「教室のなかで取り組む歴史学習」として〈水俣の学び〉を実現する手立てについて検討する。

教室には、カリキュラムや教材が存在する。これらにより過去の歴史は順序だてられ、意味づけられる。また、教材に加えて教師による語りも、歴史像を伝えようとする叙述性をもつ。教材や語りは授業のなかで生徒活動に影響を及ぼす。「社会のなかで取り組む歴史学習」を通じて〈水俣の学び〉に出会ったあと、「教室のなかで取り組む歴史学習」で使用する教材は、従来の教科書とどう変わるのだろうか。まずは、この点を明らかにしたい。

本章の〈水俣の学び〉の教材化で焦点をあてていくのは、水俣病を通じて「世界と出会う」世界のなかの水俣である。なぜ、「世界」なのか。その理由について、二つ述べたい。

一つは、公害闘争後の〈水俣の学び〉が切り拓いていった、水俣から「普遍に気づいて」いく契機を叙述するためである。1970年代以降に水俣病関係者は、世界の環境汚染地域とつながりをもった。近年では、国際的な水銀管理の取り組み条約である水銀条約でも水俣病の教訓は言及される。水俣病の問題は、水銀汚染問題など、世界が取り組む環境問題に影響を及ぼしている。このような普遍的な課題に気づいていく水俣の歴史を教材にする。

二つ目の理由は、世界から水俣や他地域を捉え、国レベル以外の視点でも歴史を学べるようにするためである。1970年代後半以降のもう一つの変化は日本国内で「公害は終わった」という認識が広がるいっぽうで、むしろ原発や公害輸出などより複雑な社会構造をもつ問題が深刻化する。自分たちの地域のなかで公害はみえなくなったかもしれないが、別の問題に変化し、問題が視野の外に置かれている可能性がある。そのため、地域をつなぎ、国家以外の地域世界、世界と視野を広げて、環境問題を捉える必要性が出てくる。

以上の内容を教材化するにあたり、まずは既存の教科書を検討して叙述の方向性を確定する(1節)。次に、世界の開発と環境問題、日本の成長と公害の歴史をつなげる通史的な叙述を提示し、世界と水俣が出会うできごととして1972年のストックホルムで行われた国連人間環境会議への水俣病患者の参加に着目する(2節)。この会議への参加者たち一人ひとりの視点から水俣病を通じてどのような普遍的な問題がみえたのか提示する(3節)。最後に、これらの歴史を踏まえて現在の環境問題を考えたときに、地球規模の大きな問題でありながら、学習者が具体的な人や地域を踏まえて考えられるかを、問うことにする(4節)。各節に「レッスン」という「問い」を付け、〈水俣の学び〉の教材活用の視点を提示する。この「問い」にかかわる視点は、第6・7章の授業例のなかで活用を試みる。

## 第1節 教科書のなかの「公害」と「環境問題」

最初に、これまで「水俣病」などの「公害」や「環境問題」が、どのように教科書に叙述されてきたか確認し、「世界のなかの水俣」を捉えるために必要な叙述の方向性を明らかにしておきたい。

まず、高等学校で2021年度まで学ばれてきた科目が日本史Aと世界史Aである。これらの科目は、近現代史を主に扱っている。ここでは二つの科目の叙述の性格を示すために、最も占有率が高かった教科書を事例としてあげて、検討する。

日本史Aの教科書では、一般的に公害は「高度成長の光と影」の「影」として描かれることが多い<sup>1</sup>。『高等学校 日本史A』（第一学習社）では「高度経済成長による重化学工業の急速な発展や、大都市の過密化によって、公害と環境破壊が深刻化した」とし、大気汚染、水質汚濁、開発による騒音・振動などの各公害をあげ、「公害訴訟や住民運動が高まる中で、1967（昭和42）年には公害対策基本法が制定され、1971（昭和46）年には環境庁（現在の環境省）が設置された」と叙述している<sup>2</sup>。これは、「経済大国」化した日本を現在として位置づけ、国民がその意識を共有しているものとして、それまでの歩みを振り返るならば、有効な認識だっただろう。

『明解世界史A』（帝国書院）では、「資本主義の発展と社会主義運動の発生」という項で、「公害」を取り上げている。「産業革命に伴う急激な都市化のなか、労働者のスラムが各都市に生まれ、公衆衛生の問題が起こった。工業化は、工場排水や煤煙などによる公害を発生させた。二酸化炭素などによる地球温暖化をはじめ、今日の環境問題もまた、産業革命に出発点をもっている」と叙述している<sup>3</sup>。環境問題に関しては、「世界史の学習を振り返って」という総括的な部分で、持続可能な社会実現の事例として環境保全問題を取り上げ、「ピョートル大帝の夢と枯渇する大アラム海」という事例紹介と、大局的な解説が付されている<sup>4</sup>。解説では、江戸の循環型社会としての注目や、環境保全と経済発展をめぐる南北格差、グローバル化のなかの動植物の保全などにもふれている。

旧課程の教科書では、産業革命期の公害発生が日本と欧米の歴史経験から叙述されていること、20世紀に関して日本史Aでは「高度成長の影」として、世界史Aでは地球環境問題を俯瞰的に捉える素材として叙述されている<sup>5</sup>。特に叙述が分かれる20世紀史に関し、日本史と世界史の有機的な接合を検討する必要があると感じる。

2022年度から、高校では歴史総合の授業がはじまった。「世界とそこにおける日本を広く相互的な視野から捉えて、近現代の歴史を理解する科目」である<sup>6</sup>。「近代化と私たち」「国際秩序の変化や大衆化と私たち」「グローバル化と私たち」という変遷区分による項目がたてられ、教科書が叙述される。このような歴史総合では、日本史と世界史の異なる歴史像を統合し、どのように「公害」を叙述するのだろうか。学習指導要領解説のなかで「公害」に言及があるのは、次の3か所である。

①大項目B「近代化と私たち」のなかで、現代的諸課題を検討する例として「開発・保全」をあげる。環境問題を捉える視点として「公害の源となるような環境に悪影響を及ぼす工場が本国ではなく植民地で建設されるようになる」と指摘する<sup>7</sup>。

②大項目D「グローバル化と私たち」のなかでは、「(1) グローバル化への問い」の一例として「資源・エネルギーと地球環境」をあげ「教師が、「公害の輸出」や国境を越えた汚染に関する主題図、森林面積の変化を示す統計、各国の一次エネルギー消費量や内訳の推移に関するグラフ、公害や環境問題に関する国際条約や文学作品などの資料など」を示し、資源・エネルギー問題を生徒が探究する例としてあげている<sup>8</sup>。

③大項目D「(2) 冷戦と世界経済」では、日本の高度経済成長にかかわり、「1960年代に先進諸国に共通する環境問題の一つとして公害などが浮上し、対抗文化（カウンター・カルチャー）の影響を受けながら、環境保護運動や消費者保護運動が芽生えたこと」をあげている<sup>9</sup>。

日本史A・世界史Aと比べ、歴史総合の指導要領では、「植民地」の問題や「公害の輸出」の問題、「対抗文化」をあげるなど、「公害」を20世紀の世界史のなかで捉える視点を提示している。では、その歴史総合の教科書記述はどうだろうか。

ここでも、最も占有率の高い教科書である『歴史総合 近代から現代へ』（山川出版社）を具体例として検討する。近代化と現代的諸課題の検討を探究活動で行う部分では「開発と保全」という視点を採用し、足尾銅山鉍毒事件を事例として取り上げ、考察のための資料を掲載している<sup>10</sup>。次に「日本の高度経済成長」における公害の叙述は、従来の日本史Aの叙述を踏襲している。「高度成長のひずみ」として「企業が汚染物質を垂れ流して環境を破壊していても、経済成長を優先したため政府の対策は進まず、被害者たちは放置されたままになっていた」<sup>11</sup>。対して「世界経済の転換」では、1970年代の世界経済の転換を叙述するなかで「経済成長重視の見直し」の事例として公害をあげている。「大気汚染などの公害は、経済成長期の価値観に、どのような影響を与えたのだろうか」という問いかけをしている<sup>12</sup>。

現在発行されている歴史総合の教科書では、日本と世界の叙述をそれぞれ併記する形が多く取られている。この叙述も、そのような形式、編集方針の影響がみられる。いっぽうで、探究活動では日本史と世界史を組み合わせる活動を生徒に求めていることもわかる。指導要領の記載と比較すれば、世界のなかの日本というよりは、外国史と日本史の併記という印象はぬぐえない。特に20世紀における「公害」や「環境問題」をめぐる教科書叙述は、旧課程の教科書の課題を残していると評価してよいだろう。

以上の教科書叙述の課題をふまえる場合、20世紀の「公害」「環境問題」の歴史は、どのような教材にしたらよいだろうか。まず、日本の高度成長と公害を、世界で経済成長をめざしてきた歴史のなかに置いた見取り図が必要になる。これまでの日本史では「経済大国」化をゴールとし、「光」と「影」として「成長」と「公害」が叙述されてきた。ただ、

いうまでもなく冷戦構造が高度成長に影響を与えており、植民地であった第三世界への開発援助も同じように行われていた。そのため日本の公害と途上国の環境問題や公害輸出は連動している。このような世界のなかでの位置づけが、まずは必要だろう。

また、教材化における現在地点の捉え方として、「経済大国」というだけでは、生徒の実感とは隔たりがある。1990年代以降、新自由主義的な社会改革の効果があらわれ、社会格差や相対的貧困が日本社会の切実な課題となってきた。その結果、人びとは等しく「豊かさ」の恩恵を被っているという意識は、もち合わせなくなっている。「環境問題」についても、その被害を集中して受けざるを得ないのは、発展途上国や貧困層などである。このような格差をふまえた視点から、改めて経済成長の歩みを捉え直す必要がある。

教科書もそうだが、これらの公害と環境問題の歴史の見取り図を描く場合、どうしても大きな歴史の流れが中心になる。具体的な人やその人がおかれた状況を織り交ぜることは難しくなる<sup>13</sup>。しかし、生徒とともに考えるためには一つの場面があったほうが効果的であり、本章では世界のなかに水俣を位置づける場として1972年のストックホルム国連人間環境会議を選んだ。参加した患者や支援者の、その後の歩みも含めてみることで、水俣病がどのような問いかけをしたのか、考えてみたい。

以下、本章の叙述は学習者が学びを深めるための「教材」として提示するものである。文体は、それを念頭に整えた。

## 第2節 世界史の転換と「公害」「環境問題」の結節点

### 1. 世界のなかの日本の「開発」と「成長」

日本の「公害」は、地域の「開発」を背景にして、同時多発的に起こりました。ただ、この問題は日本でだけ生じたのではなく、世界でも同様に生じていました。そのことは、世界共通の背景があると考えるとよいでしょう。それは、どのようなものだったのでしょうか。

第二次世界大戦後、「開発」という言葉が、国際政治のなかでキーワードになったといわれています<sup>14</sup>。アメリカ大統領のトルーマンは、1949年の演説で、低開発国に対して科学技術と工業発展に基づく開発援助を行うことで、成長を促すことが重要だと述べました。

われわれが目指すのは、世界の自由な人々が自らの努力により、より多くの食べ物、より多くの衣類、より多くの建築材、そして彼らの重荷を軽減するためのより多くの機械動力を産みだすことができるように、手助けすることであるべきである。

(トルーマン米国大統領就任演説、1949年1月20日<sup>15</sup>)

トルーマンが、このような開発援助を、アメリカの政治目標に据えたのは、激化する当時

の冷戦の影響があります。

すでにアメリカは、圧倒的な金保有量を誇る大国として金本位体制を確立するとともに、自由主義陣営を経済的にも構築するために 1947 年トルーマンドクトリンとマーシャルプランを発表していました。加えて、49 年のソ連原爆保有と中華人民共和国建国、50 年の朝鮮戦争の勃発と、とりわけ日本を含む東アジアにおける社会主義圏との対立激化と軍事的緊張は、社会主義への対抗を強めました。

このような軍事的対立が、本格的に開発援助競争へと移っていくのは、50 年代後半でした。このころ、戦前に植民地だったアジア・アフリカ諸国が「第三世界」として結集しはじめていました。1956 年にソ連共産党大会でフルシチョフは資本主義陣営との「平和共存」路線を示しますが、同時に、これら途上国への経済援助を拡大することにより、影響力を行使しようとしていました。いっぽう、アイゼンハワー米大統領は、社会主義のアジアへの拡大を抑えようと、ベトナムの開発援助へと乗り出します。この背景にあった思想は近代化論でした<sup>16</sup>。伝統社会に急速な「経済成長」を引き起こさせて「近代化（トランスフォーメーション）」すれば、共産主義革命の基盤を崩せると考える主張です。ここで使われる「近代化」とは、アメリカが提供する技術と、それを裏付ける思想・制度・資本などを前提として成り立つ、この時期特有の政治言語でした。

日本の経済成長は、このような世界史の構造に深く組み込まれてはじまります。朝鮮戦争によって生じた特殊景気（朝鮮特需）を起爆剤とし、日本に有利な為替レートで輸出し続けることをアメリカは認めました。在日米軍基地の存在は、日本の軍事費を実質的に抑える効果をもたらしました。技術・学術面では、生産性向上のための対日支援として日本生産性本部が 1955 年につくられ、各企業向けにその主張が紹介されるとともに、学問的には近代化論として日本の学術世界に受容されます。このようなアメリカの政策が特に日本で実施された背景には、日本の経済成長の成功が、自由主義陣営での開発モデルを提供すると考えていたからです。

そのようななか 1956 年に出された有名な『経済白書』の結語は、以下の通りです。

もはや「戦後」ではない。我々はいまや異なった事態に当面しようとしている。回復を通じての成長は終わった。今後の成長は近代化によって支えられる。そして近代化の進歩も速やかにしてかつ安定的な経済の成長によって初めて可能となるのである。新しきものの摂取は常に抵抗を伴う。経済社会の遅れた部面は、一時的には近代化によってかえってその矛盾が激成されるごとくに感ずるかもしれない。しかし長期的には中小企業、労働、農業などの各部面が抱く諸矛盾は経済の発展によってのみ吸収される。近代化が国民経済の進むべき唯一の方向とするならば、その遂行に伴う負担は国民相互にその力に応じて分け合わねばならない。

（経済企画庁『経済白書』1956 年）

「近代化」とは、まずは経済成長であり、そのための自己改造が必要であると述べています。この引用文のあとでは「世界の二つの体制の間の対立も、原子兵器の競争から平和的競争に移った。平和的競争とは、経済成長率の闘いであり、生産性向上のせり合いである」とも述べており、工業国として本質的に変貌することをめざしました。

そして、ここで注目したいのが「経済社会の遅れた部面」では矛盾が激化する可能性も示唆していることです。この「遅れた部分」とは「戦後」的な部分であり、水俣病に即して考えると、高度成長により石油化学へシフトしていくなか、チッソが電気化学によるアセトアルデヒド製造にこだわっていた部分が重なって捉えられます。白書は、「各部面が抱く諸矛盾は経済の発展によってのみ吸収される」と力強く表現していますが、何を優先するかを国家が明示し、政策として強力に推し進める国策であり、その「負担」を国民に求めたのです。

開発援助や経済成長といった政策が、アメリカやソ連でも、日本でも、他のアジアの国々でも、国民にどう受け入れられ、どれだけ人びとを動かす力をもったのかも重要です。その際必要なのが、イデオロギーと生活の向上による人びとの支持です。1950～60年代に西側ではアメリカの近代化論と開発援助が浸透し、東側では資本主義的構造を批判する社会主義的開発と連帯が対抗イデオロギーとして登場しました<sup>17</sup>。

日本国内では、60年安保をピークとした「政治の季節」から「経済の季節」へ国民の意識を転じる役割を果たしたのが、「国民所得倍增計画」であることは有名です。ただ、この時期では「経済成長」というスローガンを、自民党も、それに対抗する社会党も、ともに政策目標に掲げて競い合っていました。ちょうど米ソの開発援助競争のように、です。国民意識のなかに「成長」政治への期待が根つき、「成長神話」は、21世紀の今日まで続いているともいわれています<sup>18</sup>。この60年代を通じて、耐久消費財を中心とした大衆消費や、レジャーといったアメリカ的生活様式が、国民の理想として喧伝されていきます。

水俣病をはじめとする大規模な公害が日本各地で問題化したのは、まさにこの時代でした。そのため、水俣のできごとを超えて、日本全体に意味があると理解されていました。たとえば、1962年にチッソで起こった安賃闘争という労働者の数を減らすことに反対する労働運動は、全国の労働争議の試金石とされていました。あるいは、先の『経済白書』が出された56年は、水俣病が公式に確認された年でしたが、政府は68年まで公害認定を行いませんでした。なぜ、10年以上もかかっているのかと考えると、政府が石油化学への過渡期において、チッソのアセトアルデヒド製造を重視し、持続させようとしていたからでした。さらに、59年の被害を受けた不知火海漁民たちの訴えが「暴動」として処理されたことや、69年に第1次訴訟に踏み切った渡辺栄蔵団長が、一企業を訴えるにもかかわらず「私たちは国家権力に立ち向かうことになった」といったことも、これら当時の政治や経済のなかに根深く存在していた国策との関係を連想させます。

## 2. 世界史の転換期と「公害」「環境問題」

「開発」と「成長」を推進する歴史に、転換を求めることになるのが、1970年前後の世界でした<sup>19</sup>。1967年ごろから73年ごろの世界では、ベトナム戦争におけるアメリカの敗北、ドル金本位制の崩壊、中華人民共和国の国連加盟など画期となるできごとが続きます。その結果、冷戦対立を軸とした、それまでの世界史の構造が崩れます。

世界の人びとは同時多発的に、さまざまな領域で、既存の体制や文化に異を唱えはじめます。ベトナム反戦運動のたかまりは、アメリカ的生活様式と結びつく支配的な文化に対する対抗文化となりました。その象徴であるウッドストックコンサートでは、音楽やヒッピー文化、自然回帰の思想が融合して、対抗文化を形成しました。また、キング牧師らによる公民権運動や、「レッド・パワー」と呼ばれた先住民運動は、社会的公正を問う声として大きな影響力をもちました。さらに、既成体制に従属するものであるとして大学を批判した学生闘争は、先進各国に広がったのです。

環境問題も、このような構造転換と対抗文化の文脈のなかに位置づけることができます。このまま人口増加や環境汚染が進めば100年以内、おそらく50年以内に地球上の成長は限界に達すると警鐘を鳴らし、先進諸国に衝撃を与えた、ローマクラブの『成長の限界』が出されたのが1972年。先進諸国では長期的環境変化に着目し、それを「未来の世代の声」として捉える動きが広がりをもちました。同じ72年6月に、国連人間環境会議がストックホルムで行われます。この会議には、110カ国以上の代表が集まり、史上はじめて環境問題を話し合う世界規模の国際会議となりました。50年代以降に先進諸国では、急速な経済成長と社会変化を経験するとともに、環境破壊が問題化しました。いっぽうで60年代以降、国連加盟が増加する途上国では、更なる開発が必要とされていました。そこで「かけがえのない地球(Only One Earth)」という会議のスローガンを掲げたように、国連として環境問題に取り組む国際環境の整備が必要になったのです。さらに、この会議では政府会議と並行して200以上の民間組織が「環境広場」「人民広場」などに集結しました。現在では、国際的な環境問題におけるNGO・NPOの活動は広くみられますが、当時はまだ珍しい存在でした。人民会議では、政府会議が最大の環境破壊であるベトナム戦争を取り上げないことを批判していました。この環境問題と戦争と結びつける視点は、日本の公害闘争からすると新鮮でした<sup>20</sup>。

世界史の転換期にあわせ、日本国内でもこれまでのあり方に反省を迫る事態が生じています。同時期にピークを迎える日本の公害問題は、そのような転換の重要な軸になりました。1967年に、はじめての公害を扱う法律として公害対策基本法が制定されますが、その対策は経済発展との調和をはかるとされていました(いわゆる「調和条項」)。67年から69年にかけて四大公害訴訟が次々に提起され、公害問題は社会問題化します。その結果、70年の公害国会で「調和条項」は削除され、翌年公害行政を一元化する環境庁の発足、73年には被害者への補償の根拠となる公害健康被害補償法の制定、と続くこととなります。

水俣病事件史においても、その重要な時期と、前述の世界史の転換期は、重なります。1968年によく政府が公害病として認定し、水俣市内に最初の支援組織として水俣病市民会議（日吉フミコ会長）が発足したのを機に、翌年、第1次訴訟が開始されます。法廷闘争とともに、川本輝夫らの自主交渉、患者らがチッソの株を買って株主総会で直接対話を試みる「一株運動」など、多様な闘争が展開されます。また、石牟礼道子『苦海浄土』の刊行、水俣病を告発する会の結成、と世論を喚起する支援運動も高まりました。そして、これらの運動の結果、73年には第1次訴訟に患者は勝利し、補償協定を結ぶこととなります。水俣病患者たちによる国連人間環境会議への参加は、この判決の約半年前のできごとでした。

### 3. 1972年：水俣病とストックホルム——患者たちは、なぜ旅に出たのか

日本政府は、前年に設置されたばかりの環境庁の長官である大石武一を国連人間環境会議に派遣することを決め、外務省国際連合局に政府レポートを準備させました。その内容を知った自主講座「公害原論」の主催者・宇井純は、政府レポートについて「被害者不在の公害報告」だと捉えました。「政府は公害の現状についてはまったく書かず、対策についてのみ詳しく記述している」「これでは日本の実情はほとんど外国に伝わるまい」と批判し、自主講座の学生たちと、約20事件を事例としてあげた独自のレポート『POLLUTED JAPAN（汚された日本）』を作成し、ストックホルムに届けることを思いつきます<sup>21</sup>。さらに宇井は、公害被害者に会議の参加を呼びかけました。国内では第1次訴訟や自主交渉のさなかで、水俣病患者は困難な闘いの前線にいました。その被害者の姿を通じて、世界に日本の公害を知らせようと考えたのです<sup>22</sup>。

この宇井の訴えに、水俣病患者である浜元二徳と坂本しのぶが応じました。同年6月4日カネミ油症の患者とともに、15人の日本の公害被害者代表団は、ストックホルムの空港に到着します。当時の新聞（『朝日新聞』1972年6月5日）を読むと、そのようすが次のように紹介されています。浜元はツエにすがって足を引きずり、中学生のしのぶは母に手をひかれ、空港に現れました。「MINAMATA」「KOGAI HANTAI」と書いたゼッケンを胸にした彼らと、出迎えた「怨」の黒い旗をみて、空港にいた人びとは一斉に足を止めました。

記者会見で浜元は、「公害の恐ろしさと



図5-1 国連会議に参加する患者たち  
（『告発』1972年6月25日号、水俣病センター相恩社）



人間の生命の尊さを知ってもらうためにぼくも、しのぶちゃんも不自由なからだでやってきました」と述べました。外国人記者たちは「単なる知識と実物を目にするのとはこうもちがうのか」ともらしたといっています。

翌5日、市民団体大同会議による人民広場に参加しました。この日は「日本デー」と位置づけられ、水俣病の映画の上映、宇井純のスピーチ、原田正純の胎児性の解説と続きました。そして、浜元と坂本しのぶ・母フジエは世界に向けて発言することになりました。

ただ、中学生だった坂本しのぶの心は、複雑でした。写真家アイリーン・M・スミスは、次のようなしのぶの言葉を聞き書きしています。

ストックホルムへ行ったのはみんなが知ってもらいたい… みんな私のごたつとは見たことのなち思うとよ。ほんと…おら、あんまり行きたくなかったもん…あんまり…ぼってん、みんなのために…行った…ほんとに行つたよかだつち思つた。つらかつたつち…ぼってん…ちつとは、わかつち思うよ。お母さんも泣いて言うたもん。

(写真集『水俣』1980年<sup>23</sup>)

母親・フジエは、しのぶに「隠れず前に出なさい」と強く求めていました。それは、公害を世界に告発する使命感と、しのぶに障害による劣等感をもってほしくない、という思いからでした。

多くの患者にとって、慣れない長旅と、わが身をさらす体験は、望ましいものではなかったはずですが。それでも、水俣病患者がストックホルムに直接赴いたことで、日本の「公害」と世界の「環境問題」を出会い、さまざまな変化を生み出すことになりました。

たとえば浜元二徳は、スウェーデンの環境保護の取り組みをみて、次のように述べています。「日本なあち、われわれ公害患者、ならびに公害に悩む地域住民が、ああじゃこうじゃと、いっしょうけんめい運動して、やっと

政府も動くというような態度に、もう残念なくてたまりませんでした」<sup>24</sup>。いっぽう、ストックホルムの学生は「なぜ日本の企業は今まで公害をたれ流ししてきたのか」「政府は何をしていたのか」と質問をしました。このようすをみていた日本の市民運動家は、現地では企業公害は犯罪という意識があるからではないか、と考えました<sup>25</sup>。日本の「公害」が世界の「環境問題」と出会うなかで、それぞれの社会のなかで異なる文脈をもつことが浮かび上がりました。



図5-2 スtockホルムの坂本しのぶ  
(撮影：塩田武史)

逆に、世界の環境問題に取り組む人びとにも、「患者が旅する」というアクティブさは、日本の「公害 (KOGAI)」と「水俣 (MINAMATA)」を強く印象付けることになりました。国家と企業による開発に伴う環境汚染の被害は、一地域の子どもたちの身体と精神に、このようにあらわれるのだということを、坂本しのぶは文字通り身をもって示したからです。環境問題は自然を破壊するだけでなく、自然とつながる人間を破壊することなのだということを、この上なくはっきりと示したのです<sup>26</sup>。

#### 【レッスン①】

1. トルーマンの演説 (117 頁) や『経済白書』 (118 頁) などを使いながら、冷戦体制と日本の公害はどのような関係にあるか説明してみましょう。
2. 水俣病患者たちは、なぜストックホルム国連人間環境会議に参加したのでしょうか。本文から理由を考えて答えてみましょう。

### 第3節 水俣病が問いかけるもの——「他者との出会い」と「普遍への気づき」

ストックホルムでの世界との出会いは、水俣病患者や日本の研究者・支援者に、世界の環境問題と出会い、新たな視点で公害の問題に向き合うきっかけを与えることになりました。また、これまで「水俣病」の視点で捉えてこなかった世界の各地で暮らす人びとの意識に変化も与えます。「高度成長の影」という、わかりやすいけれど「過去のもの」で、外からみた表現に収まらない動きが、1970年代後半から生みだされました。世界史の転換期に「水俣病」や「公害」をめぐって、どのような認識の変化を生みだされたのでしょうか。また、どのような問いが発せられたのでしょうか。これらをみていくことにしましょう。

#### 1. 差別の構造を問う——カナダの水銀汚染との出会い

ストックホルムへの公害被害者を派遣する試みを行った宇井純は、1969年に1年に及ぶヨーロッパの旅を終えた後、3年ほどかけて世界各地で進行する公害の状況を比較調査するようなチームをつくれなかと考えていました。その壮大な計画は、しばらく頓挫していましたが、新聞社の支援をえて、1975年に世界環境調査団<sup>27</sup>として実現します。

世界環境調査団が最初に調査の対象としたのは、カナダのオンタリオ州ケノラ市周辺にあるグラッシー・ナロウズ (Grassy Narrows) とホワイトドッグ (White Dogs) で発生した、先住民居留地の水銀中毒事件でした<sup>28</sup>。この地域では、森のなかに湖や川が広がり、そのほとりにアニシナベの先住民<sup>29</sup>が、採集生活を基調とした生活をしていました。夏にウォールアイなどの淡水魚や動物をとり、冬にはアイス・フィッシングで魚をえてきました。しかし、水系上流のドライデン化学 (Dryden Chemical) という会社のパルプ工場が、苛性ソーダ精製過程で使用した水銀が流出し、水系の生き物に水銀汚染が発生するように

なります。被害を受けた魚を介して、彼らに水銀中毒が発生していました。

そのことを調査団メンバーに知らせたのは、写真家のアイリーン・M・スミスです。アイリーンは、観光ロッジを営むオーナーから相談されて現地を訪れたうえで「当地の状況は、水俣で繰り返された愚行と驚くほど酷似しており、同じ手口で汚染のもみ消し工作も行われている」という手紙を送ります<sup>30</sup>。水俣で起こったことが、同じ人間に起こっている。まるで、世界は「隔離箱」のなかにあるみたいだ、とアイリーンは感じていました<sup>31</sup>。

1975年に世界環境調査団は、2回カナダを訪問しました。当時の報告書を読むと、水俣との共通点と相違点をみだすことができます<sup>32</sup>。共通点としては、グローバル企業であるリード製紙の子会社が出した排水が、漁業で生活するアニシナベの健康と生活に被害を出したことです。その生活補償は、白人に対しては手厚いのに、アニシナベに対しては十分に行われていませんでした。相違点として、血中濃度、毛髪水銀調査や猫の解剖などで水銀汚染状況が確認されているにもかかわらず、連邦政府や医療関係者は水俣病と判断していませんでした。原田正純の分析によれば「現在世界中の水銀研究者が水俣で1960年代まで考えられていたように典型的、重症なハンター・ラッセルの報告に忠実な例だけを水俣病と考えているから」ということでした<sup>33</sup>。



図5-3 アイリーンと患者  
(撮影：塩田武史)

これらカナダの問題の根底にあるのは、先住民と白人を分ける意識です。調査に参加した飯島伸子は、アニシナベたちが狩猟採集を基盤とするかつての居留地から、農業をするには適していないこの土地に、ダム建設を理由に強制移住を迫られたことを指摘しています<sup>34</sup>。移住の際には居留地内に学校をつくることを条件としていました。この学校では英語教育や先住民社会と無縁な学習内容が教育され、先住民文化を破壊する役割をはたしていました<sup>35</sup>。生活文化の破壊のなかで、アニシナベたちは仕事や誇りを失い、アルコール中毒が広がっていったのです。アニシナベたちの被害の不可視化、生活文化への無理解には、植民地支配を生みだした差別意識が垣間みえます。

カナダの水銀汚染を写し鏡として、水俣病問題が抱える普遍性と特殊性が浮かび上がります。普遍性については、「公害があるから、差別が起こるのではない」「差別のあるところに公害が起こる」という原田正純の指摘に集約されます<sup>36</sup>。カナダの問題の根底にある先住民差別のように、近代社会が生みだされるなかで差別が起こり、そのことを顕在化させるのが水俣病をはじめとした「公害」だということがわかりました。いっぽうで、日本の「水俣病」像は特殊なもので、カナダの水銀汚染を把握するには適してはいませんでした。水俣病は、補償協定と密接な関係をもっており、認定基準を明確化させていきました。

高度成長を優先し公害対策を怠った日本では、水銀汚染被害は広範囲に広がるいっぽうで、限られた元手から補償救済をしなければいけないという問題を生んだからです。

では、カナダの人たちにとって、この調査はどういう意味があったのでしょうか。日本の調査団は、ドライデン工場だけでなく、連邦政府にも働きかけをしました。しかし、地元選出の下院議員は、調査団を“吟遊詩人(トルハドゥール=通りすがりの人)”と呼び、邪魔者扱いにし、まともに取り合いませんでした。

そのいっぽうで、被害民たちにとっての影響は大きいものでした。調査団の訪問と前後する1975年7月に、カナダからアニシナベたちが訪日します。水俣には4日間滞在し、患者との交流、明水園での胎児性患者交流、工場周辺地や漁村の見学などを行いました。この旅のなかで彼らは、特に患者の症状にショックを受けます。「水銀汚染問題は生活破壊の問題としてのみ考えていたけれど、日本へ来てみてはじめて、それが健康と生命そのものに関わる、より重大な問題であることを知った」とトム・キージックは語っています<sup>37</sup>。これまでの環境汚染の認識が、水俣病という「公害」との出会いのなかで変容しました。いうまでもなく、人間的な交流があったことです。そのキージックは、息子に「テルオ」という名前を付けるほど、水俣の人びとから影響を受けていました。



図5-4 水俣を訪問したアニシナベ  
(撮影：塩田武史)

その後も、相互に被害者同士の交流が続きます。1976年に水俣を訪問する、ホワイトドック酋長夫人で、ヘルスワーカーでもあったジョセフィーヌ・マンダミンは、事前に次のような手紙を送っています。

また、日本への旅は、この問題の責任を取るべき白人達一國、州政府及び加害企業一に対する憎しみをどこへぶつけたらよいのか、私に何らかの糸口を与えてくれるかも知れません。胎児性水俣病の症状を持った子供が生まれるたびに、私はこのうえもない憎しみを味わい、無力感におそわれます。私達は無力です。私達には憎悪すること以外に道は残されていないように思えます。医者達は、これらの子供達のかかえる症状が水銀に関係があることを認めようとしません。彼らは水銀以外のあらゆる問題のせいにしてしようとします。そんな時、私はヘルスワーカーとして、憎むこと以外何もすることができずにいる自分が最も無力でみじめです。

(ジョセフィーヌ・マンダミン「憎しみをどこにぶつけたらよいのか」1976年<sup>38</sup>)

この手紙には、調査研究の間柄としてだけでなく、水銀汚染の渦中に苦しむ一人のヘルス

ワーカーが抱えている苦悩を、相談相手に訴えるという交流のようすが読み取れます。マシンの「憎しみ」の矛先を考えることは、アビゲーン水系とアニシナベに広がる水銀汚染の置かれた状況を考え、個人の苦悩をどう社会の問題にしていくかを考えることになるでしょう。

## 2. アジアと向き合う——公害輸出から戦前の植民地支配へ

カナダの水銀汚染をめぐる、公害を引き起こすグローバル企業、それを擁護するような行政に対し、研究者や患者たちが協力し、相互作用を通じて対抗しようとする連帯が起りました。いっぽうで、同時期の日本からも国境を越えて、途上国における環境汚染の当事者となる問題が生じています。アジアへの公害輸出問題です。公害輸出とは、1970年代に日本での公害規制が強化されることによって、環境汚染をしていた企業が製造工程や産業廃棄物を、経済格差を背景としながら、アジア諸国など発展途上国へ輸出する動きをいいます。

水俣病患者たちを送り出した自主講座「公害原論」では、自然と反公害輸出運動に取り組むグループができていました。そのメンバーである井上澄夫は、在日韓国人が発行していた雑誌の記事を読んだことから、富山化学の公害輸出問題に関心をもちました。さっそく富山へと足を運んで調査をした時、公害を告発する市民連合・富山救援会などの現地団体の協力を得ます。これらの団体は、前年発生した「第三水俣病」問題<sup>39</sup>による水銀調査を機に設立され、得体のわからない地域の公害を追及するなかで公害輸出問題にたどり着いていました。そして、東京の学生であった井上たちと合流することになったのです。

1974年4月に行った抗議行動では、東京本社を富山化学の公害輸出をやめさせる実行委員会と、在日韓国青年同盟が集まることとなります。同時に、富山・高岡駅では先述の地域団体、さらに韓国仁川で、YWCAが三和化学工場建設中止の申し入れを行いました。井上は「この日の行動は、たたかいを支える思想において仁川と富山と東京が1つの糸で結ばれたものであった」と述べています<sup>40</sup>。この抗議行動の結果、富山化学の工場移設は、中止に追い込まれました。「公害」への対策が国境を越えた取り組みとなりました。

当時の韓国は朴正熙大統領が独裁をしき、重化学工業化政策を重点目標にして取り組んでいました。いわゆる「開発独裁」と呼ばれる政治体制です。1970年代に韓国は急速な経済成長を経験することになりますが、その過程で日本からの公害輸出が多発していました。自主講座のメンバーの取り組みは続けられ、雑誌『公害を逃すな』の発刊、反公害輸出通報センターの設置と続きます。

公害輸出問題に取り組むことは、1970年代以降の経済大国化した日本の課題とともに、戦前の日本帝国主義とも向き合う回路でした。たとえば、日本政府によるODA援助の対象は、戦後補償問題を抱える東南アジアと重なり、受注した日本企業の利益や現地進出を支えていました。そのようななか、自主講座公害輸出グループの松岡信夫は、機関誌『自

主講座』に、戦前の朝鮮半島における「朝鮮窒素肥料株式会社（朝鮮窒素）」について調査する論文を連載します。松岡が注目したのは、現在の朝鮮民主主義人民共和国の興南などにあった工場でした。チッソは、戦前には複数の企業を支配下におさめる日窒財閥という新興財閥で、朝鮮窒素はその子会社にあたります。朝鮮窒素の工場で働くため、水俣などから海を渡る労働者がいるいっぽう、朝鮮でも現地住民が多く雇用されていました。

ではなぜ、公害輸出と戦前の朝鮮半島が結びつくのでしょうか。松岡は次のように述べています。

……日本で水俣病の元凶となった会社の系列会社が、再び韓国に進出している。この会社がかつて朝鮮の民衆の土地を奪い、朝鮮の民衆を残酷悲惨な状態の中で働かせ、侵略戦争の武器を生産し、巨大な軍需産業会社として朝鮮に君臨していたことを忘れるわけにはいかない。この会社が朝鮮でとった行動とその後水俣病問題でとった行動とは、全く同じ質のものとは言えないまでも、多くの共通の質をもつものではなかっただろうか。そして私たちは朝鮮の民衆に対する加害の歴史を、彼等にもう一度繰り返させようとしているのではないだろうか

（松岡信夫「水俣病前史」朝鮮窒素肥料株式会社の体質と行動（1）」<sup>41</sup>）

松岡は、たとえば、なぜ朝鮮窒素が朝鮮進出のきっかけをつくる赴戦江発電所を安く建設することができたのかに注目し、現地住民から安価に土地を収奪した足跡をたどっています<sup>42</sup>。植民地時代の朝鮮半島で生まれた松岡は、「私がいま朝鮮窒素の犯した罪行の一つ一つを追跡しつつ、同時に絶えず凝視しておかねばならないと考えているのは、自分自身の血の中に流れる大国主義、排外主義の感性と思想なのである」と、歴史を振り返る理由を述べています<sup>43</sup>。戦前の帝国主義と、戦後の経済大国化を、松岡は重ねて捉えていました。

朝鮮窒素の企業体質が戦後へと持続したことに、水俣病発生の原因を見出す場合もあります。戦前は同じ労働者であっても、日本人と朝鮮人では給与に2倍の差がありました。さらに、日本人には「在鮮手当」「在郷軍人手当」などが付き、実質的には2倍以上もらっていました。満州事変が勃発し、熟練労働者が兵隊にとられるようになると、朝鮮人のなかで未熟練労働者が雇用されるようになります。その結果、終戦間際の工場では「どうしてこんな事故が起きるのだろうか」と思うような、トロッコやエレベータに挟まれる死亡事故が起こったといいます<sup>44</sup>。戦前、興南工場で働いていた技術者や労働者のなかには、帰国後に水俣工場に身を寄せるものも多くいました。その結果、興南工場での現地民差別の意識が、水俣でも続いていたのではないかという見方もあります<sup>45</sup>。

このように公害輸出への対応を機に、朝鮮半島やアジアと、さらには戦前の植民地支配の歴史とも向き合う人びとが登場しました。カナダの水銀汚染問題でみたように、公害発



生の前提に差別があったといえます。この構造は、公害輸出や戦前の植民地支配でも変わりません。公害輸出問題の追及は、日本がアジアに環境汚染を外部化させていく動きと、みえなくさせられる向こう側であるアジアの汚染を日本人が捉えていく取り組みでした。

### 3. 「かよわき被害者」に寄り添う——ストックホルムに同行した女性たち

私の頭のなかで、何か、がらがらとくずれるものがあった。それはたぶん、私の狭い、既成の「環境問題」の捉え方に対してであり、その後、私の眼が第三世界の問題に視角を広げるきっかけとなった。「ベトナム」も「ミナマタ」も、そして「南北問題」も、一つの同じ根をもつものあることを、このストックホルム会議で、私は実感した。

(綿貫礼子『生命系の危機』1988 (1979) 年<sup>46</sup>)

ストックホルム会議に水俣病患者たちと同行した人たちがいます。その一人に、後にダイオキシンや放射能汚染の問題などに取り組むことになる、草創期の環境研究者で、環境問題のライターだった綿貫礼子がいます。綿貫は、大学で薬学を学び、アメリカでの環境汚染物質の調査をはじめました。1971年に、宇井純の自主講座に参加した時、PCBの存在とカネミ油症との関係を知り、衝撃を受けます。そして翌年、ストックホルムに同行することになりました。この旅で出会った坂本しのぶを通じて「一人の胎児性患者が、言葉に尽くせぬ苦悩のなかから主体的に強く生きる姿を、私は世界の人たちとともに見た」といいました<sup>47</sup>。

綿貫が捉えた「同じ根」とは、何でしょうか。混沌とした環境問題の複雑さを理解しようと、その後の綿貫はさまざまな環境汚染物質による胎児への影響を調査していきます。その調査地には第三世界も多かったです。1977年には、鶴見和子らとカナダの水銀汚染地も訪問し、先述したヘルスワーカーであるジョセフィーヌ・マンダミンと出会っています<sup>48</sup>。綿貫は、彼女の語りを聞きながら、現代世界が抱える差別の構造について突きつけられ、「生命系の危機」として問題は焦点化していきます。綿貫によれば「生命系」とは、「生きとし生けるものが生命活動を自ら維持している」系のことです<sup>49</sup>。それが、メチル水銀化合物など人間が自然界に出した毒物によって自然環境を破壊したことで、死産・流産や胎児性の問題を引き起こすなど人間の生命維持できなくなっているといえます。したがって、現代世界の特性は「反生物的社会」とであると綿貫は捉えました。

後にアジア女性資料センターなどを創設する、当時朝日新聞記者だった松井やよりも、坂本しのぶとの出会いに強く印象付けられた一人です。松井は、1960年代に日本の公害問題を取材しはじめ、70年から翌年にかけては先進諸国の公害問題を取材し、価値観の転換を目のあたりにしました。対抗文化のつながりをみだし、「現代の悪」は「戦争・差別・公害」とであると捉えていました<sup>50</sup>。松井はいいます。

どこの国でも、途方もなく巨大な権力を持つ加害者と、日々の生活に追われるかよわい被害者と……。しかし、このかよわき被害者であるごくあたりまえの人間が、世界中いたるところで強大な加害者である企業や政府を向こうにまわして奮闘している。何がたいせつなのかを鋭く問いかけている。

(松井やより『現代を問い直す旅』1972年<sup>51</sup>)

松井は、「かよわき被害者」の側に立つと心に決め、ストックホルム会議に同行します。そして、ストックホルムで「しのぶちゃんの凜とした態度に感銘を受けた」松井は、水俣病第1次訴訟判決の1か月前に1週間坂本家に寝泊まりし、特集記事を書いています<sup>52</sup>。公害問題に男女の別なく取り上げようともしていた松井ですが、母フジエの語りを聞き、しのぶの生きざまにふれることで、自然と「男性主導の環境破壊的な現在の経済や社会のシステムを問い直すのは実は女性である」と考えるようにもなっていました<sup>53</sup>。

現代を「反生物的社会」と捉える綿貫、「男性主導の環境破壊的」な社会と捉える松井に共通するのは、女性と子どもという弱者の視点から社会を批判的に捉えている点です。また、彼女らを被害者としてだけ捉えるのではなく、彼女たちの生活世界に分け入り、静かな告発をしていることを言葉にして伝えていることも共通しています。綿貫は、カナダを訪問した時に、現地ヨーク大で講演しています。そのなかで綿貫は、胎児性患者・加賀田清子の個人史を取り上げ、現代社会の特性の理解を深めようとします<sup>54</sup>。そこでは、同じ胎児性患者たちの〈保母さん〉になりたいといった加賀田の生きざまを示しました。松井も、ストックホルム会議のあとに第1次訴訟判決と中学卒業を前にした坂本しのぶと生活をともにするなかで、加賀田や前田恵美子ら胎児性患者同士の支え合いや楽しい語らいの時間があることを記事に書いています<sup>55</sup>。これらの支え合いに人間らしく生きていくために大切なものがある、と綿貫と松井は感じていました。

ストックホルム会議を機会に、「かよわき被害者」である女性と子どもの問題と出会った二人は、それぞれの道を歩みます。綿貫は、環境ジャーナリストとして、環境汚染による胎児への危険性を情報として伝えることを使命にしていきます。綿貫は1970年代後半に、不知火海総合学術調査団の一員として水俣を繰り返し訪問して「胎児性の問題」を調査しました。不知火海対岸の御所浦の被害についての調査報告をしています。胎児性患者発生リスクの情報が海を越えて伝わっていないことに課題をみいだしています<sup>56</sup>。綿貫にとって、ストックホルムと水俣病との出会いは、胎児と女性の問題を、特に情報格差の問題として捉えていく原点となりました。

いっぽう松井は、日本のアジアへの経済進出の実態を目のあたりにしたことで、1970年代から80年代にかけてアジアの女性連帯へと進んでいきました<sup>57</sup>。公害から公害輸出の取材を続けていくなかで、日本が「アジアから奪う側に立っている」ことに気づいていき



ます。売春観光、日韓問題、戦争責任、日系企業の女子労働者問題などアジア女性がおかれた問題に取り組む「アジアの女たちの会」(77年)を創設します。第三世界の貧しい女性たちの生きる権利が認められない限り、女性の解放はありえないと考えるようになりました。

綿貫礼子と松井やよりという、二人の女性の活動の結節点に水俣病や公害がありました。「かよわき被害者」である女性や子どもたちの視点からみたとき、現代社会の構造的な歪みははっきりと表れます。カナダの水銀汚染問題やアジアへの公害輸出の問題など一見外部の問題にみえることがらも、日本社会の問題、未来の問題であるということ突き付けていました。

#### 4. 近代を問い直す——「もうひとつの世界」へ

「先住民差別」「アジアと植民地」「女性や子どもたち」——。一見、これらの問題は水俣病から遠く、問題としてもさまざまです。しかし、水俣病の問いかけがこれらをつないでいます。というのも、その問いかけには普遍性があるからです。それはいったい何でしょう。公害裁判での勝利、原因企業による補償などが、表面的には患者たちが求めていたものかもしれません。しかし、これらを勝ち得ても彼らの闘いが終わるわけではありませんでした。

ストックホルム会議の時に、水俣病患者たちは「水俣アピール (STOCKHOLM APEAL ON MINAMATA DISEASE)」というものを宣言しました。これは、水俣病闘争後も見据えて出されたものです。ここでは「患者・家族の精神的より所としての場の確保」として水俣病センター相思社の設立が呼びかけられています<sup>58</sup>。その構想に深くかかわる石牟礼道子によれば、相思社は「本来の海と大地に糧を得る生活を自分自身の手に取り戻す〈もうひとつの世界〉をつくる場所」と定義されています。水俣病差別に苦しみ、地域で孤立した被害者たちが集い、語り合う場。身近に医療が受けられる場。水俣病研究や教育の場。共同作業の場。さまざまな機能が相思社には込められていました。その実現は「高度成長を誇る日本の経済社会、あるいは現代文明そのものの犯しつつある人間破壊にあらがいつながら、私たちみずから、もう一つの異なった人間的な連帯の原理と現実をもとめて試みることは、あるいは途方もない結実を、この現世にもたらす」とされています<sup>59</sup>。

相思社は1974年に開所しました。多くの研究者や支援者が足を運び、水俣の人びととの交流の場にもなってきました。そのなかの一つで、石牟礼道子の強い要望により実現し、水俣病が問いかけたものを学術的に明らかにしようとした団体として、不知火海総合学術調査団(第1次調査団:1976-83年)があります。

この調査団は、近代とは何かを明らかにすることに強い目的意識をもっていました。団長の歴史家・色川大吉は、民衆史の立場で近代とは何かを検討してきた人物です。さらに、社会学者・鶴見和子らアメリカの「近代化論」の見直しを迫る近代化論再検討研究会のメ

ンバーが合流して、この調査団は誕生しました。各分野の第一人者を組織した調査団は、1976年から年に数回現地を訪問し、多角的に研究を行いました<sup>60</sup>。長期間続けた現地調査の成果は『水俣の啓示 上・下』（筑摩書房、1983年）としてまとめられました。この本のなかで「水俣病は近代化と企業犯罪としての『公害』を根源から問いなおすもの」「人類史の予兆として、迫りくる危機を警告するもの」として結論づけられています<sup>61</sup>。そして、その結論に至る分析の方法として採用されたのが「水俣病問題に個別具体的に分け入り、事実を記録してゆくという仕事と、それを常に歴史的背景から考察し、全日本的、世界的な問題との比較の目で見直し、特殊を普遍化するということ」でした<sup>62</sup>。それでは、彼らが見つめようとした同時期の水俣が発していた普遍的なものとは何でしょうか。

たとえば色川大吉は、外部資本であるチッソによる地域開発より前の、前近代の歴史を掘り下げて、水俣民衆の心性を捉え直そうとしました。水俣には農業を中心とした「地ごろ」の民衆が、外部から流入した「天草流れ」の漁民を差別する構造が存在していました<sup>63</sup>。チッソによる「近代化」は、患者となった漁民たち少数者を「棄民」として切り捨てることによって安定していきます。色川は、この水俣における支配構造と水俣民衆の行動を、日本の近代化に重ねてみていました。つまり、水俣民衆の動向から普遍をみいだそうとしていました。色川は、1959年の「漁民暴動」を不知火海漁民の正当な行動と評価して、68年にはじまる水俣病闘争に日本の反公害闘争の前哨戦の位置を与えました。そして、水俣病闘争のなかで「底辺の生活民の思想と倫理が明らかにされるとともに、患者の中から素晴らしい個性が輝き出した」と評価していきます<sup>64</sup>。

鶴見和子の研究は、外部とのつながりが水俣や、そこに暮らす生活者たちに、どういう意味をもたらすのかについて直接言及しています。鶴見は、水俣漁民とカナダのアニシナベの出会いを捉え「定住者と漂泊者との交流は、経験の個別化と普遍化への道筋を丹念にたどるためのカギとなる」と述べます。その普遍性とは「自然との共生の思想をもって、近代工業文明の価値観をとらえ直す」ことです。蜜蜂とつきあう田上義春や、生薬に取り組む浜元二徳ら水俣病患者たちの、内なる自然の回復をめざそうとする自然信仰は「近代の負の側面を修復するために、前近代の正の側面を賦活しようという、世界的な動向」につながると評価しています<sup>65</sup>。

鶴見が採用した「定住者と漂泊者」という比較の視点は、色川の「地ごろと流れ」と対応します。人びとの移動による交流がもたらす地域社会の内部変化を、動態的に明らかにしています。このような視点は、研究対象の分析方法として採られただけではありません



図5-5 不知火海総合学術調査団  
(撮影：塩田武史)

でした。おそらく外部からの研究者集団である調査団自身が、水俣で生活する人びととの長期間の交流を下敷きにしなが、自覚していった研究姿勢から生じたものといえるでしょう。そう考えてみると、「個別具体的に分け入り、事実を記録してゆくという仕事と、それを常に歴史的背景から考察し、全日本的、世界的な問題との比較の目で見直し、特殊を普遍化すること」という方法は、水俣の人びととの交流で生じた、研究者の歴史実践だったともいえます。

この比較の視点は、調査団を受け入れる側になった石牟礼道子、角田豊子にとっては、水俣からアジアへの人びとの移動の歴史を対象とするというかたちをとりました。彼女らは、戦前に、貧しい生活のなかで、天草から東南アジアや中国へと流れていった女性たちの人生を聞き書きにしてまとめました<sup>66</sup>。一見、水俣病と縁がないように思える部分なのですが、「流民」となり「棄民」にされた水俣漁民と、アジアを行き来した女性たちの人生が重なってみえてきます。「私」とは異なる「他者」の歴史に学ぶ視点です。そうすることで、不知火海民衆の歴史と経験は、アジアと日本の近代へと広がっていきます。それは、ストックホルム国連人間環境会議に参加した綿貫礼子や松井やよりが、アジアの女性と子どもにも焦点をあてていったことと重なっています。

不知火海総合学術調査団の調査研究によりながら、1970年代後半から80年代までの水俣が発していた普遍的な問いとは何かを考えてきました。彼らの視点からすると、水俣は近代を問い直す場でした。水俣の人びとの生きざまを通し、人間が自然とともに人間らしく生きる環境を復元していく、その道筋を探ろうとしていたといえます。

#### 【レッスン②】

1. あなたが水俣に生きる人だったとして、カナダのヘルスワーカーであるジョセフィーヌ・マンダミンの手紙（124頁）を受け取った時、どのような返信を出すでしょうか。手紙を読んで考えてみましょう。
2. 世界で起こる公害や環境汚染に対して、あなたは自分自身にどのような責任があると思いますか。ここでの「責任」は、犯罪のような刑事責任というより、訴える声に応えたり、未来をつくっていったりするための課題意識として考えてみてください。

### 第4節 グローバル時代の「環境問題」の捉え方

以上でみてきたような、1970年前後の世界史の転換と、その時期に発せられた水俣からの問いかけは、地域からみえる差別や格差を問題化し、近代とは何かを人びとに考えさせるものでした。世界で起こった対抗文化ともつながり、普遍的な問題を提起していました。地球環境問題は、教科書を読むと90年代になって急浮上するよう思われますが、国際

的な環境問題への取り組みはすでに存在し、日本の公害問題はインパクトをもっていました。その点では、「環境危機」がいわゆる現在でも、水俣からの問いは重たいといえます。最後に、80年代以降の世界と日本の「環境問題」認識を振り返り、私たちの「環境問題」の捉え方をほぐしてみたいと思います。

## 1. 「環境問題」の国際政治化と日本の認識

世界では、1980年代に環境問題は国際政治の重要な課題となっていきます。ストックホルム会議の決定に基づき、72年に国連環境計画（UNEP）が結成され、持続的に国際環境問題を扱うことになりました。85年の国連環境会議フィラハ会議で主題化されて以降、特に地球温暖化問題は国際政治のより一層重要な領域と意識されはじめるようになります。

他方で、UNEPを中心とした環境保全の取り組みが、素早く着手されたわけではありません。「開発」や「保全」をめぐる途上国と先進国の間で対立が生じ、国際的な共通認識は形成されなかったからです。転換期以前の冷戦構造を前提とした開発援助競争は、先進国が途上国に開発を行うことを前提としています。ところが、先進国はストックホルム会議以降、環境保全をめざすようになります。そのような転換に対し、1960年代以降に新たに国連に加盟して国際政治の主体となりつつあった途上国は、これからも先進国による開発援助を要していました。開発をめぐる新たな対立構造は、第三世界の成長に伴う多極化現象のなかで浮かび上がり、先進国も途上国も巻き込んでいくグローバル経済の広がりとともに明確化します。

このような国際環境が1980年代後半以降「持続可能な開発」という新しい概念を生み出します。対立が鮮明化するいっぽうで、地球温暖化や酸性雨など地球規模での環境問題に対処するため、92年にブラジルのリオデジャネイロで開かれた地球サミット（国連環境開発会議）で、この概念が明確に訴えられます。地球サミットは、国家元首を中心に178か国が参加する大規模な会議となり、リオ宣言では「持続可能な開発」を軸に、27原則が確認されました。さらに具体的な行動計画としてアジェンダ21が採択され、地球環境問題は国際政治の重要テーマとなっていきます。

また、国連を舞台にした地球環境問題と並行して、1980年代後半以降に民間でもさまざまな取り組みがされました。たとえば、日本のODAを問い直し、アジア環境会議のような民間団体の結集が起こり、地域世界的な（リージョナル）環境問題を捉える視点も登場します<sup>67</sup>。さらに、先進諸国では脱原発の運動も盛んになります。72年以降、各国で緑の党が結成されて行きますが、特に西ドイツの取り組みはよく知られています。冷戦体制の一極であるソ連崩壊の引き金にもなった、86年のチェルノブイリ原発事故の衝撃も大きく、世界各地の市民運動に影響を与えました。

このように世界では、グローバルやリージョナルと、環境問題はそれぞれの層で取り上げられるとともに、国連や国家、民間団体とさまざまな担い手によって政治的な熱を帯び

た議論が展開されました。

いっぽうで、日本の場合事情が異なっていました。世界に「KOGAI」を印象付けたはずの日本でしたが、1970年代後半以降には、「公害は終わった」という社会的な雰囲気支配的になっていきます。そして、政治問題とは切り離されたものとしての「環境問題」の時代となっていきます。その背景には、環境法制が整備されるとともに、大規模な公害事件が減少していったことや、オイルショックにより高度成長が終焉し「省エネ」「省資源」が目指されたことなどがあげられます。他方で、田中角栄首相が提唱した「日本列島改造計画」（1972年）で、中央・地方間格差を是正することを理由に、地方都市の開発計画が推進され、新潟や福島などで原発が複数建設されはじめるのも、この時期からです。

1980年代に入り、世界が開発や原発に内在するリスクに気づきはじめるころ、日本ではそのような受け止めはみられませんでした。同時期、安定成長を持続し、日本は「ジャパン・アズ・ナンバーワン」など賛美を受けていました。バブル経済が到来するなか、企業に所属し、個人や家族といった私生活を重視する社会的な風潮が強まったので、社会を改革する声は高まりませんでした。

このような世界と日本のズレは、水俣病の原因である水銀汚染の捉え方についてもみられます。世界では、ストックホルム会議での衝撃から、長期微量汚染や大気中の水銀汚染といった、日本ではあまり顧みられない水銀汚染に関する研究が進められました。水銀は、有害物質としての指定を受けて、蛍光灯や体温計などの日用品での使用、産業活動における利用、石炭火力発電による大気中への放出に対して、制限を設けようという動きが現れます。また、胎児性患者の存在を目のあたりにしたことから、妊婦に対する魚介類など水銀を含有する食べ物の規制も、アメリカでは1990年代からはじめられるようになります。人びとの日常生活と水銀汚染の関係を考え、対策に出たのは、実は欧米の方が早いのです。

他方、日本では、水俣病の補償協定が結ばれた後、水俣病として認定するかどうかが大きな問題となりました。1973年に、水俣・新潟について「有明海でも水俣病が発生した」という調査結果をきっかけに、「第三水俣病」の発生と、センセーショナルに報じられました。各地で同様の症状がみられることも明らかになり、これを機に、政府は水俣病認定のみなおしをはじめ、1977年に「複数の症状がないと認定をしない」という厳しいものに変更しました（77年判断条件）。以後、認定制度による大量棄却が発生し、法廷闘争が幾重にも重なることとなります。政策転換のなか、認定制度の枠内で水俣病をめぐる議論が終始し、他の問題に広がらない傾向が生じてしまいました。

1990年代に入り、日本でも環境政策が大きく転換していきます。93年に、前年のリオ宣言を受け、それまでの事業活動の環境汚染への対策に力点のあった公害対策基本法に代わって、より積極的に地域や地球環境の管理保護をめざすとされた環境基本法が制定されました。環境政策に関する総合的な基本法としての積極的な意義があるいっぽうで、社会的には「公害」への意識の後退とつながったことは否定できません。たとえば、環境基本

法制定に基づき、学校教育の場ではじめてつくられた文部省の『環境教育指導資料集』（1995年）では、自然環境の問題やごみの問題などで占められており、「公害」を正面に据えた授業実践はありません。あたかも公害は、現在の問題ではないかのようです。このように、国際的には主題化していた社会問題としての「環境問題」という捉え方や、そのような視点に基づく環境教育は、日本のなかでの公害問題の退潮とともに減っていきます。その結果、私たちが生活している学校のなかでは、社会的な歪みに関心を寄せることなく「エコな生活」を善とする価値観が形成されたように思われます。

## 2. 「環境問題」を捉えるいくつかの視点

世界と比べて日本の「環境問題」の捉え方には社会的な視点が弱かったこと、特に日本の学校教育では、その特徴が顕著なことがわかりました。ただ「環境問題」の捉え方は、複数あります。ここで社会的な視点を強くもつ、世界の「環境問題」や「開発」の捉え方をいくつかみてみましょう。

まず、今日広く人びとの環境問題認識に影響を与えている概念に「持続可能な開発」があります。この概念は、WCED（環境と開発に関する世界委員会）の報告書『われら共通の未来』（1987年・ブルントランド報告書）において明確に打ち出され、世代間の公平性や、南の生活水準の向上と南北間の格差是正が強調されました。リオ宣言後の「テサロニキ宣言」（1997年）において「持続可能性という概念には、環境だけでなく、貧困、人口、健康、食品の安全、民主主義、人権、平和といった要素が含まれる。持続可能性とは、最終的には道徳的・倫理的規範であり、文化的多様性や伝統的知識を尊重する必要があることを示すものである」（10項）と、より具体的に定義づけられました。さらに、近年では2000年に国連が「ミレニアム目標」を、その後2015年にはSDGs（持続可能な開発目標）をそれぞれ設定し、「持続可能な開発」の考え方は、現在の日本の学校教育のなかでも積極的に取り入れられていることは、ご存じのことでしょう。

次に、「公害」という捉え方に近い視点に「環境正義」があります。この視点は、もともと白人による自然保護運動に環境保護運動の起点をもつアメリカで、むしろ問題は抑圧された人びとに対する差別と環境汚染が複合的にあらわれることを主張するものです<sup>68</sup>。1960年代の公民権運動、70年代のラブ・キャナル事件などで高まった反公害運動を経て、82年の有害廃棄物の処分場建設に反対するアフリカ系アメリカ人の市民的不服従運動（ウォーレン郡事件）に至ります。91年10月に開催された第1回全国有色人種環境指導者サミットでは「環境正義の17原則」が制定され、その思想が広く知られるようになりました。このような、公害運動に通じる社会的公正を問う環境保護の取り組みは、90年代以降の世界的な潮流ですが、実は日本の公害闘争もほぼ同質の運動であったということができます。

この二つのように、1990年代以降の環境保護をめぐる世界的潮流は、人間と自然の関係

だけを問題にするわけではありません。人間社会内部の差別や政治的課題を問題化するようになっていて、このことは現在も持続しています。ただ、基本的には開発を是認し、そのことが人類を幸福に導いていくという考え方をとっています。いっぽうで、開発という考え方自体を批判する動向も、先進国内部を中心にさまざまに起こりました。たとえば、イヴァン・イリイチらは「持続可能な開発」概念も、「開発」は「環境」と結びつくことにより「若がり、延命に成功した」と批判的に表現しています<sup>69</sup>。あるいはセルジュ・ラトゥーシュは、「持続可能な」のような、さまざまな形容詞が付されても結局は維持されている「発展」概念を批判し、これからは「脱成長」社会をめざすべきとする提案しています<sup>70</sup>。これらは、経済発展と環境保全を、調和的に捉える考え方とは根本的に違います。

これまでみてきた水俣ではどうでしょうか。環境問題の時代とされた 1980 年代以降、新しい取り組みが行われていました。先住民差別やアジアへの公害輸出、女と子どもたちを守る取り組みと、社会問題と接点を持ちながら環境を考えてきました。加害企業や政府との闘争は続いています。より広い意味で問題を捉えようとしていました。近代を問うという視点は、イリイチら脱開発の思想と共鳴する部分もあります。公害闘争の時代が終わったから、水俣の問いかけは過去の問題になったとはいえないのです。

### 3. 「環境危機」の時代に水俣からの問いに耳を傾ける

2020 年代の現在は、「環境危機」が呼ばれるようになっていきます。気候変動問題を焦点に、先進国を中心とした温室効果ガスの排出が、地球温暖化を進め、そのさまざまな影響が途上国を中心に被害をもたらしていること、現在の世代が招く環境破壊が未来の世代に影響をもたらすことなどが問題視されるようになっていきます。「環境問題」の捉え方に変化を生みだし、格差など社会的な問題と重ね合わせながら、どう対応したらよいか考えられるようになっていきます。このような捉え方は、日本の社会のなかでも少しずつ広がっています。背景には、気候変動の影響とみられる実害が、身の回りに生じたり、世界中から報告されたりするようになってきているからでしょう。

水銀による環境汚染の問題も、このような環境危機の一つに捉えられています。水銀条約の締結は、世界と日本の水銀汚染をめぐる動向を、再びつなぐ画期となるべきごとでした。水銀汚染に対する諸外国の動向とは距離のあった日本政府も、2000 年代半ば以降、国際連携をするようになります。06 年に環境省は有害金属対策の専門検討会を設置し、水銀も含めて UNEP の取り組みに基づき、有害金属の利用実態の調査や対策を検討しはじめました。翌年、それまで消極的だった水銀規制条約の話し合いにも、参加しました。

このような動向は、私たちの日常生活にも変化を与えています。アメリカにならない、胎児保護の取り組みを 2000 年代半ばから正式にはじめ、厚生労働省が妊婦に警鐘を鳴らすようになります。かつて主流だった歯科用アマルガムには、水銀が含まれていることが知られ、その使用量が減少しました。また、水銀体温計などもみられなくなりました。そし

て、2013年に水俣で水銀条約が締結されます。その一節には次のような文章があります。

……各国の事情及び能力並びに世界的規模の行動をとる必要性を確認し、被害を受けやすい人々、特に女性、児童並びに女性及び児童を介した将来の世代の水銀への曝露により、特に、開発途上国において生ずる健康上の懸念を認識し、水銀の食物連鎖による蓄積及び伝統的な食品の汚染による北極の生態系及び先住民の社会に特有のぜい弱性に留意し、並びに先住民の社会についてより一般的に水銀の影響に関して憂慮し、水俣病の重要な教訓、特に水銀による汚染から生ずる健康及び環境への深刻な影響並びに水銀の適切な管理及び将来におけるこのような事態の防止を確保する必要性を認識し……

（「水銀に関する水俣条約 前文」2013年<sup>71</sup>）

ここには「高度成長の影」という過去に押し込められた「水俣病」とは異なる認識が示されています。1970年代に水俣病が問いかけていた課題をみいだすこともできます。

2017年9月、ジュネーブで開かれた水銀条約締約国会議に、坂本しのぶが参加しました。15歳で参加した、ストックホルム会議以来の国際舞台でした。今回は、締約国会議で「水俣への思いを捧げる時間」が設定されました。61歳になった坂本しのぶは、どんどん体が不自由になっていることを語り、「これが最後だと思ってきた」とメッセージを送りました。

私は、坂本しのぶです。水俣から来ました。お、お、お母さんのお、お腹の中で、水俣病になりました。胎児性の水俣病です。あ、あ、あたしもみんなも、どんどん悪くなっていきます。水俣病は、終わっておりません。たくさんの方が、闘っております。私は、言いたいことで来ました。女の人と、子供を、守って、ください。水銀のことを、ちゃんと、してください。

（坂本しのぶ「水銀条約締約国ジュネーブ会議での発言」2017年<sup>72</sup>）

21世紀の現在も、半世紀前に問いかけた問題が持続しているのです。

### 【レッスン③】

1. ここで言及されている1990年代以降の日本と世界の「環境」をめぐる捉え方の違いとは、どのようなものでしょうか。
2. 環境危機がいわれる現在において、水俣の問いから学ぶこととは何でしょうか。「水銀に関する水俣条約」（137頁）や坂本しのぶの「ジュネーブ会議での発言」（137頁）などを参考にしながら教えてください。



## おわりに

本章では、〈水俣の学び〉を「教室のなかで取り組む歴史学習」でいかすための教材づくりに取り組んだ。教科書では、水俣病や公害は「日本の高度成長の影」として叙述されてきた。これ自体は間違いではないが、現在の子どもたちが暮らす社会は高度成長後の経済大国ではないので、子どもたちは「影」を身近な問題と捉えることは困難になっている。そのため、現在から切り離された過去のできごととして受けとってしまうだろう。いっぽう、環境問題に関しては1990年ごろの地球環境問題からはじまったような教科書叙述にもなっている。70年前後の環境問題の取り組みや日本の公害問題、90年代の地球環境問題などの接点は読み取ることが困難である。

そこで取り組んだのが〈水俣の学び〉を対象として提示する歴史叙述と、それを学習者につなぐ「問い」にした「レッスン」で構成する教材づくりである。この教材では「社会のなかで取り組む歴史学習」をふまえた水俣病の学びとして「他者との出会い」「普遍に気づく」という「世界のなかの水俣」を焦点にした。水俣病患者は水俣を飛び出し、国際的な環境問題会議に参加し、現在にも続く水銀管理など環境問題に影響を与えている。長らく地域内部の差別構造に閉じ込められ、声を上げることができなかった患者たちが、1970年前後の反公害ネットワークに参加し、その助力を得ながら世界を旅し、自分の認識を上書きさせる「他者との出会い」を体験した。そのアクティブな姿は、大変印象的である。ストックホルム国連人間環境会議への水俣病患者の参加と、そこに連なる人びとの問いかけには、現在でも通用する、多彩な内容が込められている。同時期の公害研究者たちも「公害研究は旅である」といったが、「隔離箱」(アイリーン・M・スミス)のような公害被害地を回り、比べ、つなげ、地域の問題から「普遍に気づいて」いった。本章では、彼らを同時代的に意味づける側の人たちとして、不知火海総合学術調査団の活動と報告を紹介した。不知火海に暮らす人びとの個別具体に入り込み、「特殊を普遍化する」という方法は、〈水俣の学び〉を伝える具体例である。水俣病の歴史をこのような教材としていったことは「社会のなかで取り組む歴史学習」が「教室のなかで取り組む歴史学習」に与えた変化といえる。

以上の本章での取り組みは、教師による学びを教材化する試みであり、歴史実践としての試みともいえるものである。現地水俣での「社会のなかで取り組む歴史学習」を通じて考えてきた〈水俣の学び〉の現在を、「教室のなかで取り組む歴史学習」のための歴史叙述として提示したわけである。そして、この教材は、授業をつくっていく際の見取り図を提供することになる。続く第6章・第7章は、本章の叙述と「レッスン」の「問い」で示した「カナダとの出会い」「公害輸出」という問題を主題にして、授業を行う。カナダの先住民や公害輸出先に暮らす「他者との出会い」を介し、「普遍に気づく」という学びを、子どもたちのものにしていく授業としてはどのように行ったらよいか。授業内容とその結

果を検討し、生徒の歴史実践にどのようにつながったのかを明らかにしていくことにしたい。

---

<sup>1</sup> もう一つの「近代」では「貧富の差が広がった」という項目で、明治期の産業革命の際の社会問題にふれたもので、足尾鉍山鉍毒事件と田中正造の活動を紹介している（80頁）。

<sup>2</sup> 外園豊基ほか『高等学校 日本史 A』（第一学習社、2014年）、174頁。

<sup>3</sup> 岡崎勝世ほか『明解 世界史 A』（帝国書院、2017年）、113頁。

<sup>4</sup> 前掲、『明解 世界史 A』、221頁。

<sup>5</sup> 生徒の認識としては、「公害」といえば日本の四大公害病の図式的理解、「環境問題」といえば1990年代以降の地球環境問題という理解が一般的という印象をもっている。

<sup>6</sup> 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』（文部科学省、2018年）、12頁。

<sup>7</sup> 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』（文部科学省、2018年）、150頁。

<sup>8</sup> 前掲、『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』、170頁。

<sup>9</sup> 前掲、『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』、174頁。

<sup>10</sup> 岸本美緒ほか『歴史総合 近代から現代へ』（山川出版社、2022年）、98頁。

<sup>11</sup> 前掲、『歴史総合 近代から現代へ』、199頁。

<sup>12</sup> 前掲、『歴史総合 近代から現代へ』、207頁。

<sup>13</sup> 本章は、歴史総合向けの副読本の1冊として刊行された、拙著『3・11後の水俣／MINAMATA』（清水書院、2019年）の一部を、大幅に修正したものである。

<sup>14</sup> 末廣昭によると、developmentの訳語として「発展」ではなく「開発」というとき行為主体が外から力やエネルギーを加えて対象を変えていくことを意味し、ヨーロッパで19世紀半ば以降植民地開発の文脈で使われ始めた。共産主義勢力への対抗として途上国向け援助政策と経済開発を結びつけるのは1950年代以降とされる（末廣昭「開発主義とは何か」「発展途上国の開発主義」『20世紀システム4 開発主義』東京大学出版会、1998年）。

<sup>15</sup> Harry S. Truman Library & Museum HP

（<https://www.trumanlibrary.gov/library/public-papers/19/inaugural-address> 2023年4月25日最終閲覧）。

<sup>16</sup> アメリカの経済学者ロストウ（1916-2003年）が、『経済成長の諸段階』（ダイヤモンド社、1961年）などで展開した理論。ロストウは、複数の大統領補佐官を務めて、ベトナム戦争参加など現実政治にも重要な影響を与えた。

<sup>17</sup> サラ・ロレンツィーニ『グローバル開発史』（名古屋大学出版会、2022年）、第3章。

---

<sup>18</sup> 武田晴人『脱・成長神話』（朝日新書、2014年）。

<sup>19</sup> 1970年前後を世界史の転換期と捉える視点は、たとえば古田元夫「経済成長と国際緊張の時代」（『岩波講座 世界歴史 26』岩波書店、1999年）など。

<sup>20</sup> 主催する大同会議は、6月2日に戦争は最も深刻な環境問題という内容を含む7項目の「環境宣言」を採択していた（編集部「紹介 ストックホルム大同会議「環境宣言」『市民』10号、1972年）。

<sup>21</sup> 宇井純「被害者不在の公害報告」（『自主講座』10号、1972年）。

<sup>22</sup> 日本国内では公害に取り組むシンポジウムが同時進行していた。そこに参加していた自主講座メンバーの松岡信夫は、患者が環境会議に参加するのは「さらすことにならないか」と受けた批判に、「被害者はこれまで孤立した少数派として差別することの方が多かった」「孤立した少数派がとれる手段の一つは、わが身をさらして真実を世に訴えることしかない」と答える（松岡信夫「広げよう<ノーモア・ミナマタ>の声」『市民』9号、1972年）。

<sup>23</sup> W・ユージン・スミス、アイリーン M・スミス『写真集 水俣』（三・一書房、1980年）、162頁

<sup>24</sup> 浜元二徳「ストックホルムで見たニッポン」（『自主講座』17号、1972年）。

<sup>25</sup> 横山桂次「ストックホルムからのたより」『市民』9、1972年。また、同行したジャーナリスト松井やよりは、欧米に比べて予防闘争ではなく事後処理闘争になりやすいのは一般市民が無関心で被害者中心の運動にならざるを得ないからだと述べる（『現代を問い直す旅』朝日新聞社、1972年）。

<sup>26</sup> 環境汚染（Environmental pollution）が通常人間が汚染した対象としての環境をさすのに対して、公害（KOGAI）は被害者の環境汚染を生きる姿を伴っている、ともいえよう。

<sup>27</sup> 水銀汚染を中心とした公害一般を調査するチームと、米国、西欧の都市公害を中心とする調査をするチームの二つを組織し、前者のメンバーには、宮本憲一を団長に、原田正純、宇井純、唐木清志が加わった。

<sup>28</sup> 宮松宏至『インディアン居留地を見たこと』（草思社、1983年）、あん・まくどなるど、磯貝浩『カナダの元祖・森人たち』（清水弘文堂書房、2004年）。

<sup>29</sup> アニシナベの先住民：日本の文献では「カナダ・インディアン」という名称が多く使われている。しかし、大航海時代のヨーロッパ人がアメリカ大陸をインドと誤認したことから始まる、この名称がふさわしいとはいえない。当時、原田は「原住民」と呼ぼうとしたら、「我々はインディアンだ。その言葉の意味を改めて考えてもらいたい」といわれたと、表記の理由を述べる。ここでは「太平洋の民」を意味する自称を採用した。

<sup>30</sup> アイリーン・M・スミス「前世紀末以来の対政府交渉」（『朝日ジャーナル』877号、1975年12月5日）。

<sup>31</sup> 前掲、写真集『水俣』、142頁。

---

3<sup>2</sup> 「特集：カナダインディアン水銀中毒事件」（『公害研究』5巻3号、1976年）。

3<sup>3</sup> 原田論文は前掲『公害研究』5-3所収。日本社会では「第三水俣病」問題ののち、厳しい認定条件の前提となる1977年判断条件が出される時期と重なる。日本政府の方針は、カナダ政府にも影響を与え、花田昌宣らは、「軽い症状で認定しない国際連携」と呼んでいる（花田昌宣・井上ゆかり「カナダ先住民の水俣病と受難の社会史（1）～（3）」『社会運動』382・383・385号、2012年）。ハンター・ラッセル症候群とは、1940年イギリスのハンター、ラッセルらは、殺菌剤製造工場でメチル水銀化合物製造に従事している労働者の中毒事故を報告した際、運動失調、言語障害、視野狭窄がメチル水銀中毒症状とし、これを水俣病研究においても参照した。現在は、感覚障害や難聴も含めて典型的な水俣病の症状とされる。

3<sup>4</sup> 飯島伸子「生活と水銀汚染によるその破壊」（『公害研究』5巻3号、1976年）。

3<sup>5</sup> カナダ先住民らの居住地としてインディアン法（1876年制定）に基づき「reserve」を設定。強制的な移住も行われた。

3<sup>6</sup> 原田正純『豊かさと棄民たち』（岩波書店、2007年）、85頁など。このほか、原田正純『水俣への回帰』（日本評論社、2007年）、同『水俣が映す世界』（日本評論社、1989年）、同『水俣病に学ぶ旅』（日本評論社、1985年）など。

3<sup>7</sup> くぼた「カナダインディアン来日随行記」（『自主講座』54号、1975年）、8頁。

3<sup>8</sup> 『自主講座』（66号、1976年9月10日）、51頁。

3<sup>9</sup> 「第三水俣病」問題とは、1973年熊本大学研究班が10年後の水俣病について研究を進め、遅発性や軽度の症状なども分析の対象とするなかで、有機水銀の汚染を受けていないはずの有明海で水俣病と同様の症状の患者を発見したことをいう。それをスクープした「有明海に第三水俣病」という新聞報道をきっかけとして、全国的に水銀パニックが発生した。環境庁検討会は、有明町の患者を水俣病ではないと結論。症状の組み合わせを条件とする1977年の水俣病認定厳格化の判定条件へとつながっていく。関礼子「関川水俣病問題Ⅰ」、渡辺伸一「関川水俣病問題Ⅱ」（いずれも『環境社会学研究』1、1995年）など参照。

3<sup>10</sup> 井上澄夫『歩きつづけるという流儀』（晶文社、1982年）。

3<sup>11</sup> 松岡信夫「「水俣病前史」朝鮮窒素肥料株式会社の体質と行動（1）」（『自主講座』16号、1972年7月）、16-17頁。

3<sup>12</sup> 朝鮮窒素の研究は、新興財閥研究から始まり、1970年代に国家の保護による経営と朝鮮民衆や朝鮮経済の関係性に及ぶ（姜在彦編『朝鮮における日窒コンツエルン』（不二出版、1985年）、文献解題）。朝鮮窒素と朝鮮民衆との関係については、糟谷憲一「戦時経済と朝鮮における日窒財閥の展開」（『朝鮮史研究会論文集』12号、1975年）がある。30年代後半の朝鮮半島軍需産業育成や、人工石油製造の取り組みなど、戦前の朝鮮の技術的先進性と軍部・政府との結合が明らかとなり（小林英夫「1930年代日本窒素肥料株式会社の朝鮮への進出について」（山田秀雄編『植民地経済史の諸問題』アジア経済研究

- 
- 所、1973年))、すでに興南工場で公害の報告がされている(戦前の日本の朝鮮における公害を対象とした研究に、加藤圭木「朝鮮植民地支配と公害」『史海』61号、2014年)。
- <sup>43</sup> このような課題意識は、運動に参加した人たちに共通していた(後藤英一「日本化学の韓国への公害輸出と朝鮮人強制連行の歴史」『新日本文学』331、1975年、「日本化学による韓国への公害輸出」『月刊総評』219、1976年)。
- <sup>44</sup> 鎌田正二『北鮮の日本人苦難記』(時事通信社、1970年)、前掲、糟谷「戦時経済と朝鮮における日室財閥の展開」参照。
- <sup>45</sup> チッソ社内に社員と職員の身分的差別があり、社員は大学出身者を中心とし、職人は現地採用者が多かった。野口遵の「職工を牛馬と思え」という言葉は戦後も伝えられ、先端的な技術開発のいっぽうで、事故など労働災害がしばしば発生した(NHK取材班『戦後50年その時日本は 第3巻』日本放送出版協会、1995年、第3章)。
- <sup>46</sup> 綿貫礼子『生命系の危機』(社会思想社、1988(1979)年)、5頁。
- <sup>47</sup> 前掲、綿貫『生命系の危機』、5頁。
- <sup>48</sup> 前掲、綿貫『生命系の危機』、18-20頁。
- <sup>49</sup> 前掲、綿貫『生命系の危機』、40頁。
- <sup>50</sup> 松井やより『現代を問い直す旅』(朝日新聞社、1972年)、6-9頁。
- <sup>51</sup> 前掲、松井『現代を問い直す旅』、9頁。
- <sup>52</sup> 「つぐなえぬ少女の心 水俣判決を前に 患者宅での一週間」(『朝日新聞』1973年3月7日朝刊)。
- <sup>53</sup> 松井やより『愛と怒り 闘う勇気』(岩波書店、2003年)、61頁。
- <sup>54</sup> 前掲、綿貫『生命系の危機』、48-58頁。
- <sup>55</sup> 前掲、「つぐなえぬ少女の心 水俣判決を前に 患者宅での一週間」。
- <sup>56</sup> 綿貫礼子「水俣」(『月刊国民生活』8巻7号、1978年)。
- <sup>57</sup> 松井やより『女たちのアジア』(岩波書店、1987年)、はじめに。
- <sup>58</sup> 水俣病センター相思社編『もう一つのこの世を目指して』(水俣病センター相思社、2004年)、376-378頁。
- <sup>59</sup> 前掲、水俣病センター相思社『もう一つのこの世を目指して』、379-385頁。
- <sup>60</sup> 調査団には、社会学の鶴見和子・宗像巖、政治学の石田雄・内山秀夫、経済学の宇野重昭・小島麗逸・菊池昌典、歴史学の水野公寿・色川大吉、薬学研究の綿貫礼子、民俗学の桜井徳太郎、生物学の最首悟、哲学者の市井三郎、教育学者の日高六郎がおり、現地では石牟礼道子、角田豊子、原田正純が参加した。学問のあり方を問い直すために、巻末に座談会を収める。
- <sup>61</sup> 色川大吉「総論」(色川大吉編『水俣の啓示 上』(筑摩書房、1983年))。
- <sup>62</sup> 前掲、色川「総論」。
- <sup>63</sup> 色川大吉「不知火海民衆史」(色川大吉編『水俣の啓示 下』)、32-33頁。
- <sup>64</sup> 前掲、色川「不知火海民衆史」、156-157頁。

---

65 鶴見和子「多発部落の構造変化と人間群像」（前掲、色川『水俣の啓示 上』、232－235頁）。

66 石牟礼道子「乳の潮」・角田豊子「天草の女」には、大陸に渡り「慰安所」の経営にかかわった老女の話などがでてくる（前掲、色川『水俣の啓示 下』）。

67 日本が行うODAに関し、東南アジアの環境を破壊したり、受注が日本関連企業に偏っていたりといった問題が当時指摘されていた（日本弁護士連合会公害対策・環境保全委員会編『日本の公害輸出と環境破壊』『日本の公害輸出と環境破壊』日本評論社、1991年）。日本環境会議を母体として1995年から「アジア環境白書」研究会が発足し、『アジア環境白書』シリーズを、1997～2011年まで複数回発刊している。

68 戸田清『環境的公正を求めて』（新曜社、1994年）、石山徳子『米国先住民族と核廃棄物』（明石書店、2004年）など。

69 ヴォルフガング・ザックス編『脱「開発」の時代』（晶文社、1996〔1992〕年）。

70 セルジュ・ラトゥーシュ『経済成長なき社会発展は可能か』（作品社、2010〔2004・2007〕年）。

71 「水銀に関する水俣条約 前文」（環境省 HP

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000070111.pdf>（2023年4月20日閲覧））。

72 斎藤靖史「「坂本しのぶです 胎児性水俣病です」 水銀国際会議で訴え 10日間ジュネーブ同行記」（日刊ベリタ HP）

<http://www.nikkanberita.com/print.cgi?id=201711221258323>（2023年8月14日閲覧）

## 第6章 「世界との出会い」に注目する水俣の授業

### ——カナダの「水俣病」を事例に

はじめに

本章は、前章の教材で提示した「世界のなかの水俣」の内容の一部を取り上げ、授業を通じて生徒の歴史実践としてどのように結実するか検討する。取り上げる素材は「カナダの「水俣病」」である。この問題から、日本の「公害」と世界の「環境問題」を同時代のできごととしてつなぐことにより、生徒の既成概念を揺さぶる授業を試みたい。

ここで既成概念を揺さぶるといのは、多くの生徒がもっている「高度成長の影」としての「水俣病」像を、「世界と出会う」ことを通じて変えていくことをいう。前章で転換期のできごととして扱った1972年の国連人間環境会議への水俣病患者たちの参加は、その後の「世界のなかの水俣」への出発点となった。水俣病の患者や研究者、支援者たちは、水俣病をめぐる国際交流を行い、日本の水俣病が世界に知られるようになる。同時に、日本以外の水銀汚染の実態が日本に伝わるようになり、水俣病をめぐる情報の連鎖が生じた。授業では、他地域の実態をふまえることで、生徒の「水俣病」像が新たなものに書き換えられることをめざしたい。

また、授業を通じて生徒たちは、水俣病がもつ新しい問題群と出会うことにもなる。カナダの「水俣病」の犠牲者は、先住民たちだった。旧植民地国であるカナダの先住民居住地における開発と環境汚染が、この問題を引き起こしていた。このような先住民と環境汚染の問題は、世界に広くみられる現象である<sup>1</sup>。しかし、これらのことは日本の学校の歴史教育で学ぶ機会は少ない。上村英明は、グローバルな情報のいっぽうで見えなくされている歴史として「先住民」を捉え、近代史の負の側面を理解することができる対象だと指摘している<sup>2</sup>。先住民という「他者と出会う」体験を通じ、新しい問題群と接点をもつことで、水俣の問いの深さを理解できるようにもしたい。

以上の課題意識は、序章で提示した「世界と出会う」歴史実践の取り組みに連なる。かつて鈴木亮は、「太平洋人の「太平洋戦争」」とは何かを問うた<sup>3</sup>。同じ対象を異文化の人びとはどう見ているのか。その点を明らかにすることが、より普遍的な歴史学習をめざすことになるだろう。本章では、1975年のカナダという、時間的にも空間的にも遠く離れ、現場には立つことのできない場所で起きた水俣病研究者と先住民の交流を事例に、資料を通じてふれる授業に取り組む。そして、生徒たちは、当時の人たちになりきり、手紙を書くという歴史実践も行う。「他者と出会い」「普遍に気づく」授業を通じて、どのような認識の変化が生徒に起こるのか、検討することにしたい<sup>4</sup>。

## 第1節 カナダの「水俣病」

### 1. 先住民と開発

この授業で、水俣と対比するのは、カナダの先住民アニシナベの人びとに生じた「水俣病」である<sup>5</sup>。彼らの被害の問題は、白人による先住民に対する植民地支配や文化否定の歴史のうえで捉える必要がある。

植民地支配をめぐる問題では、寄宿舎学校の問題が大きかった。寄宿舎では、アニシナベ語の使用が禁止されていた。自治領カナダ政府が設立されて以降、政府は先住民の子どもたちを強制的に寄宿舎学校に入学させてきた。1920年のインディアン法改定により寄宿舎学校入学義務化され、カナダ全土に139校の寄宿舎があった。同化政策に伴う先住民の文化否定や、先住民に対する虐殺もあったといわれる<sup>6</sup>。

開発の影響からも、先住民文化が否定される経験を重ねている。アニシナベの人びとは、伝統的に狩猟と漁労中心の生活を営みベリーの採集やワイルドライスの収穫で生活していた。しかし、1950年代のダムによる増水を機に、強制的な移住が行われ、新たな居住地では白人社会の文化が流入する。その象徴が、これまで接することのなかったアルコールで、これに依存する人びとが登場する。白人向け観光漁業がはじまると、アニシナベの人びとはガイドとして採用され、観光業に従事するようになる。開発の恩恵とみることもできるだろうが、このことが、水銀汚染被害が増える要因ともなるのである。

2011年にカナダから先住民被害者たちを招いた花田昌宣・井上ゆかりは、彼らのおかれた状況について「三つの受難」と表現した<sup>7</sup>。これは、カナダ先住民の迫害と差別の歴史、寄宿舎学校や開発に伴う強制移転など伝統的で固有の暮らしの破壊、そして現在の居留地で起きた水俣病被害がわがちがたく重なり合っていることを指している。この際も来日した、グラッシィ・ナロウズ村長だったサイモン・フォビスターは、水銀汚染が政府による差別的政策の一つであることを強調していた<sup>8</sup>。彼によると、強制的に移住させられた指定居住区で、外の世界と接するようになったことから、アルコールにはじめて接し、依存する生活がはじまった。さらに、1950年代に上流に発電会社が建設したダムにより、川が増水し、村が水没するという「大悲劇」を受けた。これらの上に起きたのが、この水銀汚染であった。したがって、カナダの水銀汚染問題は、これら植民地支配と開発、文化否定といった重層的な問題とともに理解する必要がある。

### 2. カナダの「水俣病」

本実践でとりあげる「カナダの「水俣病」」<sup>9</sup>という教材は、第5章で叙述した1970年前後の世界史の転換と環境汚染問題をめぐる共時性を主題とするものである。72年ストックホルム国連人間環境会議に赴いた日本の公害研究者を中心に、75年に世界公害調査を実施した<sup>10</sup>。かつて別個に存在していた問題群が、世界史の転換というグローバルな現象の



なかでつながり、その結果として開発政策がもたらすものへの反省の深まりを生み出し、人びとの環境と人間・社会の相関性に対する認識を深めた。この調査を行った都留重人ら公害研究者は、この経験を「公害研究は旅である」と表現し、旅することなしには公害はわからないと述べた<sup>11</sup>。

その過程で訪れたカナダでは、1962年からパルプ製造をはじめた英グローバル企業・リード製紙株式会社ドライデン工場が有機水銀を排出し、イングリッシュ・ワビグーン水系で高濃度の水銀汚染が発生していた。同水系に存在していたグラッシィ・ナロウズとホワイトドッグの、二つの先住民指定居住区で健康被害が確認された。70年に高濃度に水銀汚染された魚が発見されて以降、短期間で汚染被害の範囲、汚染源の特定、拡大防止措置がとられた<sup>12</sup>。ただ、商業的漁業は禁止されたが観光漁業は認めたため、観光客が釣り上げた魚を先住民ガイドが安全をアピールするために食べるパフォーマンスが行われたとされている。汚染されていない冷凍魚の保存庫も設置されたが、先住民たちはあまり利用しなかった。さらに、オンタリオ州政府から水銀流出禁止令が出されたが、75年まで流出は止まらなかった。これらの結果、水銀汚染は継続的に拡大した。

事態が動くのは、1975年に原田正純を中心とする日本の研究者らが、カナダの二つの村の住民調査を行ったことによる。原田は、先住民と水俣漁民にみられる差別の社会構造の類似性に気づき「差別があるところに公害が起こる」という認識を確信した<sup>13</sup>。カナダ先住民は、環境の破壊が深刻な人間の健康と生存にかかわる問題であると、認識を改めた。そのような被害者、支援者のあいだの交流による事態の進展がみられるいっぽうで、リード製紙は加害を認めていなかった。

本実践では、このような異なる歴史的背景をもつ二つの集団の出会いと、同質の問題の発見という過程に焦点を当てる。カナダにおける先住民政策、水俣における漁民差別といった同質の構造の問題。健康被害にとどまらないさまざまな被害実態が明らかにならず、問題解決が果たされていない現状。被害者同士の対立も深刻である。それぞれ異なる背景をもつ「他者との出会い」が、「普遍に気づく」ことでどのような新しい知見に到達するのか、を考える授業にする。

その後のカナダの状況についてもふれておく。先住民が裁判所に調停を訴えたことにより、1985年に「和解協定書」が締結された。この協定書に基づき、国・州・原因企業によるグラッシィ・ナロウズとホワイトドッグ2村への補償金支払いが行われる。また、水銀障害委員会が設置され、被害者への補償がはじまった。この補償では、水銀汚染の被害者とは認めても、「水俣病」とは認定していない。その背景には、日本で重症者への対応を基本として確立した認定基準がカナダに影響を与えたこと<sup>14</sup>、日本の認定基準に影響を与えないようカナダ政府が対応していることが指摘されている<sup>15</sup>。

本実践の中心資料は、1970年代後半のルポルタージュ（宮松宏至『インディアン居留地を見たこと』）と、2000年代初頭の証言集（あん・まくどなど、磯貝浩『カナダの元祖・

森人たち』) 所収の、写真と証言である。観察者の手による証言記録が中心となることは、文字資料を残さない先住民の文化が多分に影響を与えている。

## 第2節 先住民の証言を読む

### 1. 授業の目標

この授業は、2017年度フィールドワーク水俣の授業内で行った。水俣への訪問前の事前学習の時期にあたっている<sup>16</sup>。

授業では、次の三つの目標を立てた。

まず、カナダの事例との比較を通して、水俣病を日本の水俣固有の問題として捉えるのではなく、同様の社会構造のなかで同じように引き起こされうる問題であることを、生徒には理解できるようになってほしいということである。この点は、水俣病を事例に「公害」の定義を生徒にしてもらい、これを分析して検討する。

次に、先住民の証言という資料の読み取りを通して、先住民の記録が残されていない意味や、社会背景のなかで証言がもつ意味を理解できるようになってほしいということである。抽象的な一般論で終わらない、個人のみえる具体的な理解をめざす。「他者と出会う」ことを意識する取り組みでもある。

最後に、自分の考えを手紙に書き、伝えるという活動を通して、自己の問題意識をより明確にする。他者と結びつけながら考えることから、自己の現状を捉えるようにもする。これらは、歴史のなかの人びとの考えや認識を理解して行う、歴史実践の意味をもっている。ここで経験したことを、その後の学習のまとめとして、実現地水俣に送る手紙を実際に書く取り組みに結びつけていこうと考えていた。

### 2. 授業の展開

授業の展開については、表6-1にまとめた。

はじめに、「「公害」もしくは「水俣病」とは何か」の定義を一人ひとり書くように生徒に指示する。すでにこの授業の前に水俣病の学習を進めているので、この段階でもかなり詳しく書ける生徒が多い。

次に、生徒たちが語学研修で全員訪れたカナダについて、振り返りを行った。見学をしたナイアガラの滝のように水量が豊富なこと、高低差を利用した水力発電が行われていることなど話した。そのうえでカナダにも「水俣病」の疑いがあることを知っているか質問したところ、全員知らなかった。そこで、カナダの「水俣病」を説明するにあたって、【資料1】と【資料2】を読んだ。

表 6-1 「カナダの「水俣病」」授業の目標と展開（1 時間）

	教師の指導の手立て	生徒の学習活動・理解内容
導入	<p>1. 発問</p> <p>○2 学期の授業を振り返り、現時点での「公害」（もしくは水俣病）を定義させる。</p>	<p>○「公害（水俣病）」を 2 学期までの学習をふまえて自分の言葉で定義する。</p>
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">                     発問「公害（水俣病でも可）とは何か？」できるだけ簡潔に定義しましょう                 </div>	
展開 1	<p>○「証言」を利用することの意味を説明。</p> <p>2. カナダの「水俣病」とは</p> <p>○カナダでの「胎児性水俣病」が疑われた子どもについての証言から、日本の事例と比較させ、カナダ水俣病の学習の導入とする。</p> <p>○サイモン・フォビスター（元グラッシィ・ナロウズ村長）の証言読み取りから、水銀汚染の経緯、水銀汚染がもたらしたものについて、以下の視点から読み取らせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・水銀汚染問題はどうおこったか？</li> <li>・コミュニティー外の問題は何か？</li> <li>・コミュニティー内の問題は何か？</li> </ul> <p>○「三つの受難」について説明。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①移住問題…指定居住地区とは何か</li> <li>②増水問題…オンタリオ・ハイドロのダム問題</li> <li>③水銀問題…リード製紙の対応</li> </ul> <p>○水銀汚染への対応：マスコミをきっかけに連邦政府、州政府が対応するも、依然誰も責任は認めず、水俣病とも認められず。水俣病であることの証明、被害実態、78 年の和解協定と 85 年の補償制度などについて説明をする。</p>	<p>○胎児性水俣病と疑われたケースについて語る母ロージィ・パパセイ、姉リンダ・マクドナルドの証言を読む。【資料 A】【資料 B】</p> <p>○証言から以下の内容を読み取る【資料 C】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・カナダの水銀汚染のようす。</li> <li>・政府の対応：「それなりに対応」とは？商業漁業活動の禁止、被害の矮小化、「吟遊詩人」と擲揄。</li> <li>・コミュニティー内にも様々な問題があること。</li> <li>・日本の調査団の果たした役割。</li> </ul>
展開 2	<p>3. 補説</p> <p>○コリーン・スウェインの証言から「水銀汚染が何をもたらしたか」を考えさせる。</p> <p>○アニシナベ（カナダ・インディアン）の歴史・生活について、寄宿舎学校や商業漁業と観光漁業の視点から説明。</p>	<p>○水銀汚染によりアニシナベの生業が破壊されたことを読み取る。【資料 D】</p> <p>○アニシナベの文化の破壊について、商業漁業禁止のもつ意味から理解する。</p>
展開 3	<p>4. 個人・グループワーク</p> <p>○「日本とカナダの水俣病に共通するところ、違うところをあげてみよう」</p> <p>○「あなたが 1975 年にカナダを訪問した日本の訪問団の一員だとしてします。カナダの人に水俣病の教訓に基づいて、聞きだしたいこと、アドバイスしたいことを手紙という形でまとめてください。時間の都合上、内容的に最も伝えたいことを中心にまとめてください。（相手は特定する）」</p>	<p>○共通点と相違点を個人で考え、グループで共有する。</p> <p>○手紙を出す対象者（被害者・州政府・連邦政府・村長・医者・白人など）を決めて、カナダへ手紙を書く。（個人ワーク）</p>
まとめ	<p>5. まとめ</p> <p>○今日の授業を振り返り、「公害」の定義を再度考えさせ、最初のものとは比較させる。</p>	<p>○「公害（水俣病）」を再定義し、カナダの水俣病を学習して新たに獲得した知識・視点を確認する。</p>
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">                     まとめ 最初に書いた「公害（水俣病でもいい）とは何か？」の定義に、今日の授業で学んだことを付け加えて書いてください。                 </div>	

注記:実際には展開 3 の部分が時間不足で個人ワークのみとなった。

【資料1】 ロージィ・パパセイの証言<sup>17</sup>

当時、キースが生まれたころ、私たちはたしかに魚を食べていました。しかし、みんなが言うように本当に水銀にやられたんでしょうか。先日もキースの病院に行ったのですが、だんだん容態が悪くなっていくのがわかります。最初は眼も見えていたのですが、最近ではまったくだめです。耳も遠くなってしまったようです。いっそ死んでくれたら私も気が楽になるのですが。私はキースを実験のためにあげてもいいと思っています。もしキースが生まれもつての水俣病であるならば、国はその時は認めるでしょうね。そのためにキースを実験に使っても神は許してくれるでしょう。

母親、ロージィ・パパセイ（48歳）、キース（9歳）

【資料2】 リンダ・マクドナルドの証言<sup>18</sup>

子どものころ、湖の近くの丘で遊んでいたとき、魚がお腹を見せて浮かんでいたのをおぼえています……父は釣り案内人をやっていたので、家に毎日魚をもちかえってきていました。両親は魚をたくさん食べていました。母はそのころ妊娠していました。そう、ほとんど毎日、魚を食べていましたね。母や魚をフライかスープにしてくれました。子どものわたしたちも、いつもそうやって魚を食べていました。それで、母は弟のキース・パパセイを生んだんです……わたしたちは、彼が2歳くらいになっても座ることができないことに気づきました。

二つの資料に出てくるキース・パパセイは、生まれたときから通常とは異なり、その後「だんだん容態が悪く」なっていった。2歳くらいになっても座ることができず、その後寝たきりとなり、病院に収容された。母親は「生まれもつての水俣病」すなわち胎児性水俣病ではないかと疑っている。キースの姉の回想【資料2】では、父親が「釣り案内人」をしており、妊娠中にたくさん魚を食べていたことがわかる。このようすは、水俣の胎児性患者とその家族によく似ていることを確認した。

次に、カナダで水銀汚染が発生し、先住民の二つの村で被害が出ていたことを、地図などをみながら話し、その概要をつかんでもらうために生徒に【資料3】の証言の読み取りを指示した。その際、「水銀汚染問題はどうか起きたか？」「コミュニティ外の問題は何か？」「コミュニティ内の問題は何か？」の3点を考えながら読むよう指示した。

【資料3】 グラッシィ・ナロウズ元村長サイモン・フォビスターの証言<sup>19</sup>

①水銀をたれ流したリード製紙が、村(バンド)のみんなに汚染の実態を隠していたことが原因で、感情的な対立になってしまったんです。それまで、水銀はからだと精神機能に有害であるということ、われわれは知りませんでした。日本からやってきてくれた医者や学者にミナマタの話を聞きました。それから私たちのコミュニティか

らトミー・キージックといま（面接調査〔取材〕当時）の村長のビル・フォビスターが、水俣病の実態を視察しに日本へ行ったわけです。水銀が人体にあたえる影響を知るためにです。そして彼らは戻ってきて、それがどんなに深刻なものかを人々に伝えました。

②州政府はそれなりに対策を立て救済策を実行してはくれましたが、有機水銀中毒症（疾患）の増加をふせぐために、ご存知のように商業漁業活動を禁止しました。でも彼らは、水銀汚染の責任を認めようとしなかったんです。そして彼らは問題を矮小化させるために政治的な防衛を始めて、汚染地域の人々は事実関係を知ることが出来なくなりました。

③日本から医師団が来て診察をして、この人びとに水俣病の症状が見られると発表したときも、この地域選出の下院議員は、彼らのことを“吟遊詩人(トルハドゥール)(通りすがりの人)”だときめつけたりしました。「世間の注目を集めるために扇動的な発表をしているんだ。日本の医師団は、なんのことを話しているのか、さっぱり意味不明だ」ということで彼らは追い出された。

④移住政策の実行は、先住民のコミュニティーと話し合いもせずにやってはいけない。コミュニティーを、移住に適していない環境のわるいところに移住させたのは、あのインディアン省です。我々のコミュニティーは、最初に住んでいた居住地よりも土壌が悪いところに移住させられました。〔中略〕移住したあと、わたしたちは外の世界との接触をするようにしました。移住したあと、わたしたちは外の世界と接触をするようになり、また外の世界もこちらと接触するようになりました。そこで問題になったのが新しくはいってきたアルコール、たくさんのアルコールです。

⑤でも、今日にいたるまでグラッシーは勝ったとは言えない。なぜなら、だれも責任を認めなかったんですから……誰もこの有機水銀中毒症（疾患）を水俣病と認めなかったし、いまでも認めていないのですから。

授業では読み取り内容を生徒に発言してもらい、確認しながら進めた。

カナダの水銀汚染問題は、リード製紙の排水が原因で発生したこと、現地の人びとは身体への被害のようすがよくわからないこと、政府の対応に問題がありそうなこと、未解決らしいことなどがわかった。

コミュニティー外の問題としては、州政府が「それなりに対応」したが不十分なようすであることがわかる。具体的には、商業漁業を禁止したこと、水銀汚染の責任は認めず問題を矮小化したとされること、政治家は日本からの調査団を「吟遊詩人」として意見を聞かなかったことなどが確認できる。

コミュニティー内の問題としては、環境の悪い場所に移住させられ暮らしていること、アルコール依存の問題が発生していることなどがわかる。

以上を確認し、先住民の水銀汚染を「三つの受難」として表現されていることを話す。一つは【資料3】にも出てくる政府による先住民の強制移住問題。次に、オンタリオ・ハイドロ社のダム建設に伴う増水問題。その上に発生したのが水銀汚染問題であり、重層的な問題として発生していることを説明する。

さらに、【資料4】を取り上げ「水銀汚染発生後に何が起こったか」読み取りを行った。

#### 【資料4】 コリーン・スウェインの証言<sup>20</sup>

水銀汚染があきらかになり、ロッジが閉鎖され、お父さんをはじめほかの案内人もみんな職をうしなったの。そのために、家族が離れ離れになってしまった…〔中略〕こちら(グラッシィ)へ戻ったら家族がはなればなれになったから、みんなつらかった。お兄さんとお姉さんは強制的に寄宿学校へ行かされた。私と妹と弟は行かなくて済んだからよかったけど…

この証言からは、水銀汚染問題が発生して、生活の場を失い、家族が離散していくようすがうかがえる。

そして、先住民アニシナベの人びとにとって、魚を獲って食べる文化はどのような意味をもつのかを、水俣の漁師たちの経験と重ねながら説明した。特にスポーツフィッシングをする白人観光客と、魚食を中心としてきたアニシナベとの魚に対する視点や考え方の違いを強調した。また、コリーン・スウェインの兄弟が寄宿舎学校に行かされたことと証言しているところから、カナダの寄宿舎学校の存在にも言及した。先住民の言葉や文化を否定する教育が長く行われ、アニシナベの文化が受け継がれなくなることと、水銀汚染問題による漁業禁止は重なる問題だと説明した。その結果、アルコール中毒などのコミュニティーの問題も発生していることを補足した。

以上、駆け足だが、カナダの「水俣病」の状況を証言から捉えた。これらを、生徒には日本とカナダの「水俣病」の共通点、相違点というかたちで整理させる。そのうえで「あなたが1975年にカナダを訪問した日本の訪問団の一員だったとします。カナダの人に水俣病の教訓に基づいて、聞きだしたいこと、アドバイスしたいことを手紙という形でまとめてください。時間の都合上、内容的に最も伝えたいことを中心にまとめてください。手紙を出す相手は特定してください」という課題を出した。

最後に、「公害(水俣病)」を今一度定義するとどのようになるか、今日の授業をふまえて書いてもらい、授業を終えた。

### 第3節 歴史実践による生徒の認識の変化

#### 1. 「公害(あるいは水俣病)」の定義から考える

授業の前後に生徒は「公害」か「水俣病」の定義づけを行った。二つの定義を比較することにより、生徒が世界の水銀汚染問題と出会うことで、何を問題として捉え、どのように認識を変化させたのか、分析することが可能だと考えた。生徒によって「公害」を定義した生徒、「水俣病」を定義した生徒にわかれている。記入時間は限られているので、熟慮してということは難しかったと思われるが、その時点で印象に残ったことが記述されている。この記述の変化を表にまとめ、特徴的なものをあげてみたい。

全体的には、重層的な理解を表すような定義を記した生徒が大半であった。これらの定義の変化を、「普遍化」(表 6-2)、「具体化」(表 6-3)、「構造化」(表 6-4) という視点で整理した。

表 6-2 授業前後の生徒による「公害」の定義①：普遍化

生徒	授業前	授業後
A	人間が原因でどんどん被害が拡大し土地や人間までも壊してしまった事件。人間がかかわっているの、すぐに被害者、加害者を判定しにくいもの。	人が起こした問題を、それもまた人の手で被害を拡大させて、どんどん取返しのつかないことにしている問題。技術が発達した今でも、同じようなことが起きたら同じような対応しかできないと思う。進歩しない問題。
B	誰かが自分たちの利益を優先して他の誰かや、自然を傷つけてしまうこと。嘘をついてしまうこと。人の生活を変えてしまうこと。	公害は人が人を傷つけてしまうもの。今も世界中で起こっていて、原因となる企業や政府が嘘をつくと患者の苦しみは増すが、嘘をつかなければ防げる可能性もある。
C	1956年に熊本県水俣市で起こった公害病。原因物質は有機水銀(メチル水銀)。当時、アセトアルデヒドを主に製造していた。チッソ会社の工場排水が川に流れ、その中に混じっていた物質が、食物連鎖を経て、市民の多数の人々を病気で苦しめた。	19世紀[ママ]に世界中ではやった公害病。原因物質は水銀。19世紀[ママ]、各国では経済発展を進める政策が増え、工場も増えた。工場排水に混じっていた有害物質が食物連鎖を経て多数の人々を苦しめ、現在でも解決はしていない。

定義がより普遍的になった例として3人をあげた。Aは「今でも」起こる問題と捉え直し、B・Cの生徒は「世界中で」起こる問題と捉え直した。これらは、公害や水俣病が日本のなかの一つの地域に起こった過去の問題ではなく、同じような構造があれば、いつでもどこでも同様に発生することを説明しようとしている。

このような普遍的に捉えることは、日本とカナダの事例を比べながら、具体的に捉えることと、構造的に捉えることの両方につながる。

表 6-3 授業前後の生徒による「公害」の定義②：具体化

生徒	授業前	授業後
D	人が作り出すもの。人間がそれぞれの利益のためにしたことが、公害につながると思う。	人が作り出すもの。人と人との対立で生まれるもの。最初、人間がそれぞれの利益のために書いたけど、悪いのはやっぱり企業と政府だと思った。

E	その時代の社会が生み出した障害。一見一つの企業が原因で起きた公害・水俣病のように見えるけれど、その時の社会の流れが大きな原因の一つだと自分は思う。	その時代の社会が生み出したのにもかかわらず、無責任に否定し、隠し続けたことで、人々を混乱させ関係を壊したもの。
F	公に建てられた工場などにより、人が被害を受けること。	公のために建てられた工場などから出た有害物質により、地元の人々や、川の下流の人々などに被害があること。
G	技術が発展していく影響で、社会に大きな被害が及ぶこと。	国が産業の発展のため、人や環境に有害なものを出している会社をそのままにすることで、多くの人を苦しめること。
H	人、または生物に害を及ぼし、当たり前のが出来なくなること。その被害が国に認められるまで多くの地域にひろがったもの。	人または生物に被害が及んで、人としての生活をできなくなってしまう人が出たもの。被害の出た存在を認めたもの。
I	人間が人間に及ぼした被害。人間の利益のために行ったことが逆に人間に被害を及ぼしたこと。	人間が人間に被害を与えることで、そのせいで誰かが悲しんでしまうもの。

定義が具体化した例としては、加害者と被害者の記述が具体的になったものが多い(表6-3)。加害者という点でDの生徒は、授業前に公害を引き起こすのは「人」という定義を与えていたが、「企業と政府」が原因とあえて明確にするようになった。Eの生徒は、授業前に「その時の社会の流れ」に公害発生理由を見出していたが、「無責任に否定し、隠し続けたこと」という具体的行為が被害を拡大させたと、人為性を指摘するようになる。

いっぽうの被害者についても、Fは授業前に「人」とだけ被害者を表現していたが「地元の人々や、川の下流の人々」と具体的に書くようになった。出てしまった被害についてもGの生徒は授業前に「社会に大きな被害」とだけ書いていたものが、授業後「多くの人を苦しめる」と「人」への被害が想像できるものになった。同様に「人」を想像しながら記述する生徒が多く、Hは「人としての生活をできなくなってしまう」やIは「誰かが悲しんでしまう」など、具体的な被害や感情を表現する言葉が加わっている。これら「人」としての被害を具体的に記述するようになる要因には、授業のなかでアニシナベたちの証言に多くふれ、それに即して理解するようになったことがあげられる。

以上のように、加害であれば、何をすることが被害を増やしてしまうのか、被害であれば、どのような被害を受けるのか、を具体的に記述しようとしている。この変化は、水俣とカナダを比べ、共通性を見出すなかで、具体的に記述しようと考えたと思われる。

表6-4 授業前後の生徒による「公害」の定義③：構造化

生徒	授業前	授業後
J	公害とは、人を病気で苦しめ、また人権をも奪ってしまうもので、地域全体が被害者や加害者となってしまうもの。被害報告があるのに、すぐに隠蔽されやすい。	公害は人があらゆる症状を出しながら、苦しみ死んでいる。また、人権を否定されるものでもあり、差別が起きやすくなる。企業は責任のがれしたくなるもの、そして政府は隠したくなるもの。
K	社会が起こした悲劇。社会を発展させるために良かれと思ってやったことが、結果的に社会を苦しませることになる悲劇のこと。そのあとの時代までも引きずり、人間全員が向き合わなければいけ	社会の欲によって一部の人間だけが巻き込まれた悲劇。今でも責任や誰が患者なのか問題になっているおわりが見えない問題。人間関係までも壊れてしまう、一部での悲しみが大きいもの。



	ない問題。	
L	企業の過失など人為的な要因で起こり、人体に害を及ぼすもの。企業の過失だけでなく、発生した地域や国の社会の状況、慣習も原因となり、時にその問題を炙り出す。	開発による公害に関しては、社会的弱者と結びつくことが多い？

具体的に捉えることと並行して、問題を構造的に捉えようとする記述もみられる（表 6-4）。J の生徒は授業前に「地域全体が被害者や加害者になってしまう」としていたものを、授業後には企業・政府と被害者を区別しながら「差別」に言及する。K の生徒は、授業前に「社会を苦しませる」と一般的に記述していたものを、授業後は「一部での悲しみが大きい」と指摘する記述に変えている。生徒 L は、授業前に企業の過失だけでなく社会状況も含め構造的に記述しようとしていたが、授業後にはさらに「開発」と「社会的弱者」を結び付けて加えた。社会的な構造のなかで「差別」が引き起こされたことや「社会的弱者」に公害被害が集中することを指摘している。

以上のような、「公害」定義の「普遍化」「具体化」「構造化」は、水俣に起こった水俣病の学習だけでは導けない。生徒たちは、はじめて他の事例と比較し、共通点と相違点を捉える機会をもったことで、「公害」認識を深めることができた。

## 2. カナダへの手紙

この手紙を書くという歴史実践は、生徒たちが 1975 年当時の公害にかかわった人びとの状況を想定し、生徒がもっている知見を表すことをめざしている。今回は、自分が日本からの訪問団の一員だったとしたら、誰にどのようなことを伝えるか、という設定で行った。また、この授業の後には、水俣に訪問する事前活動として、実際に話をうかがう方々に手紙を書くことを予定していた。水俣に暮らす人びとの状況を想定し、自身の課題意識を伝えるという点の共通性を考え、カナダへの手紙は疑似的に実施することにした。

それでは、手紙の内容について検討したい。まず生徒は、加害者・被害者問わず手紙を書いた。複数の相手に手紙を書く生徒もいた。差出の相手を集計すると、以下のようになる。

加害企業：8 名	行政（カナダ政府・州政府）：14 名	村長：2 名	村人：9 名
----------	--------------------	--------	--------

ここからわかることは、被害者より加害企業や行政に伝えたいことがあると考えた生徒が多いことである。特に、加害企業以上に行政を選んでいるということは、生徒がそこにカナダの「水俣病」問題の最大の課題があると捉えていることを示す。また、村長を務めてコミュニティー外部との交渉にあたったサイモン・フォビスターの証言を読んだことに起因すると思われるが、村人とは村長を区別し、手紙を書いている。

生徒の手紙の内容を四つ提示する。

○州政府・企業へ

なぜ誰も自分がやったことを認めないのか。水俣病では、チツソは告白するのは遅かったものの、被害を受けた人たちに一応謝り、日本全体としては被害を受けた方々に謝る大切さを学んでいる。(生徒 M)

○カナダ・オンタリオ州政府へ

私達はあなたたちにどうしても伝えたいことがあります。それは日本で同様の事が起こったのに他の国でも同じことを繰り返してほしくないということです。あなたたちは、なぜ水銀中毒の責任を認めないのですか？絶対に早く認めるべきです。私たちの国、日本でも政府が認めずに患者に多大な影響をもたらしてしまいました。それから、私たちが今一番あなたたちに伝えたいことは、「隠べい」は絶対に止めて下さい。「隠べい」は確かに隠したい事実は隠せるけれども、それでは何の意味もありません。ただ、事実を公表したからといって必ずしも患者の人生が楽にならないということは重々承知して下さい。それから「患者」の気持ちを考えて、患者の人生もうこれ以上「破壊」するのは絶対にやめて下さい。どうか私達の言葉を信じて行動に移してほしいと願っております。よろしく申し上げます。日本の調査団より。(生徒 N)

○村長へ

まず症状についてですが、汚染された川の魚を食べないで下さい。水銀に汚染された食物を食べなければ発症はしません。けっして“感染はしません”。このことをすみやかに村の方々に伝えてください。日本では誤った誤解・偏見によって差別が起きました。まず、病気の本質を理解して下さい。日本では水俣の人々が外に公害を訴えることによって国に勝訴しました。そのため村長一人が交渉するのではなく、周りの方々に協力を求めて下さい。そして外にも訴えてみて下さい。多くの人々の理解を集めれば、事態も少し改善するでしょう。(生徒 O)

○カナダの水銀被害者へ

カナダ政府はまだ水銀による水俣病だとは認めておらず、ただ賠償金を払っているだけなので、誰かが声を上げないと一向に政府は認め反省しないと思います。日本では、水俣病被害者の方々、その家族らが声をあげ、裁判に粘り強く挑んで勝利することが出来たので、もっと被害者の方や公害の怖さを国民が知って政府や水銀を流していた会社に罪を認めさせ、カナダのみならず、世界中の人々が公害、水銀中毒問題をもっと注目して行けたらよいなと思います。日本で起きた水俣病から、人間関係が壊れることが一番怖い事なのかもしれないと感じたので被害者の周囲の人も気をつけてほしいです。(生徒 P)

4人に共通しているのは、甚大な被害をもたらした水俣病を経験している、日本の訪問団だからこそもっている知見を伝えようとしているところである。企業や行政に対しては、早期に責任を認め謝罪することを求めている。いっぽう、村長に対してはコミュニティー内部での誤解や偏見をなくす努力を求め、水銀被害者にはコミュニティー外部との連携の必要性を伝えている。ここからは、生徒がすでに学習している日本の水俣病の経験を総括し、新たに知ったカナダの状況と比べながら、水俣病や公害の問題を一般化させ、とるべき行動に言及しているようすがうかがえる。

また、この手紙の相手や内容と「公害」の定義を重ねてみると、相関性がみられた(表6-5)。生徒Nの手紙は、行政の「責任」を問い、患者の人生の「破壊」を問題としていた。そのNの「公害」の定義は、授業前には「被害」の実態に即して記述されていたが、

手紙を書いた後の授業後には政府の「責任」を問うものになっている。カナダの水銀被害者に手紙を書いた生徒 P は、授業後の定義でカナダでの水銀汚染後の移住問題など生活の崩壊を問題視する記述になっていく。

表 6-5 授業前後の生徒による「公害」の定義④：手紙との相関性

生徒	授業前	授業後
N	水俣病の被害だけではなくて水俣病患者の裁判や、周りの人たちの水俣病患者への差別、その当時の「水俣」という社会の在り方もすべて含めて「公害」というと思います。また、水俣病患者への精神的差別の問題も「公害」という大きな問題に含まれていると思います。	日本でもカナダでも政府の「責任」を認めないということは、「公害」という大きな問題に含まれると思いました。また、患者の人生を破壊することも「公害」ということが出来ると思います。
P	人間の過ちによって、人間だけでなく生物や自然まで壊されてしまうこと。科学技術など急速な進化によって追いつけなくて、生物の機能までを壊されてしまうこと。	(前に加えて) 公害は場所を選ばずに人に害を与える。働いていたところから移住させられ慣れない生活まで強いられなければならない、人々の生活を苦しめることがある。

このように、自身の知見を踏まえながら相手の状況を想定し手紙を書くという、他者を意識した実践は、生徒の問題意識を明確化させる役割があるのではないかと考える。カナダの水俣病と出会うことを通じて、生徒自身の問題意識が磨かれていく。水俣とカナダの事例と比較することで「水俣病」や「公害」の認識に変化が起こったように、他者と出会うことを通じて、問題意識の深化もまた生じているのである。

## おわりに

本章では、「カナダの「水俣病」」の授業を通じて、「世界との出会い」が生徒たちの「水俣病」の理解にどのような影響をもたらすのか、考察してきた。「既成概念を揺らす」というねらいは、水俣病は日本の公害と思っていた生徒からすると想定もしていないことを知ることとなり、まずは達成しているといえるだろう。そして、その揺らされた先にどのような変化があったのか。

この授業のなかで生徒の認識の変化にふれられるのは「公害（水俣病）」の定義とカナダに向けて書く架空の「手紙」である。このなかでみられる生徒の認識は、次のようなものである。まず授業前から教科書的な知識を超えて水俣の実態に即した理解を多くの生徒がもっていた。それは、実態に近づくなかで得られたもので、かなり具体的であり、頭だけの理解というより生徒の実感を伴うものである。それが、日常のなか、あるいは日本のなかでは「みえない」歴史だったカナダの「水俣病」も同じ経験をしているということ、この授業で学ぶことで、「公害」の定義は普遍化、あるいは構造化された。かつて遠山茂樹は、現代史を学ぶ意味を「歴史の真実を知るとは、その「実感」のせまさ・偏りを自覚し、

体験をこえたものを理性的につかむ」ことにみいだした<sup>21</sup>。今回の授業を通じて既成概念が揺らされ、公害の捉え方に変化が起こるといふ学びは、この「理性的につかむ」一助となっているのではないだろうか。現代史で扱う事項は、一地域のできごとでも、世界との結びつきが強い。教室のなかの授業では、水俣のなかでの実感を押し広げる役割があったといえるだろう。

同時に、生徒の定義は具体化していくようすもみられたことの意味も考えておきたい。水俣とカナダを比較するなかで「公害」や「水俣病」の捉え方が世界のなかに位置づき、「普遍に気づく」ことは、具体への関心も高まり、できごとの構造をよりくつきりと捉えられるようになるのだと思われる。具体性は、アニシナベたちが健康被害よりも文化否定に深く傷ついてきたことにあり、生徒はそれを水俣病にかかわる人びとやアニシナベたちの出会いのなかで感じとり、具体的な人間の問題としてつかんでいく。

以上のような、「世界と出会う」という歴史実践は、交流をしていた水俣病患者やアニシナベたちのなかにも起こっていたのではないか。川本輝夫は、カナダ先住民との出会いを次のように述べている。

トム・キージック君が発した開口一番の言葉に、私は私が忘れかけていたものを、全く新鮮な言葉として実感として聞きました。

「私たちは自然と共に生きて来た」

このたった一言の言葉のなかに、貴方達インディアンが、いかに自然を愛しみ自然を友とし師として、心豊かな暮らしを営んできたのか私には了解できたような気がしました。私はやっとの想いで、次のような言葉でしか答えることができませんでした。

「カナダ・インディアンの人々の現在の状況は、水俣の過去であり現在である。彼らにもたらした不幸を未然に防ぎえなかったことを、人間として人類として恥じ入る。」

22

人間同士の交流のなかで、自然との共生という観念を呼び覚まされ、アニシナベたちのおかれた環境に思いを寄せる。その「不幸」を「人間として人類として恥じ入る」。このような「他者との出会い」により自分を豊かにさせてゆく回路が、川本の言葉のなかにある。

以上のような、「カナダの「水俣病」」の授業は、過去の日本の「公害」や水俣固有の「水俣病」という像を、世界の「環境問題」につなげ、先住民問題など新たな課題へ広げていく端緒となるものだった。世界を広げてくれる「他者との出会い」をどのように授業のなかに設定していくのか。この課題は、次章の「公害輸出」の問題でも考えたい。

- 
- 1 ブルース・E・ジョハンセン（平松紘監訳）『世界の先住民環境問題事典』明石書店、2010年。
- 2 上村英明『新・先住民族の「近代史」』法律文化社、2015年、ii－iii頁。
- 3 鈴木亮「太平洋人の「太平洋戦争」」（比較史・比較歴史教育研究会編『アジアの「近代」と歴史教育』未来社、1991年）。
- 4 本章初出は、同じ勤務校で世界史を担当する福原遼平氏との共同実践に基づく、共著論文である（小川輝光・福原遼平「「歴史総合」をみすえた「公害／環境問題」史の授業実践」『中等社会科教育研究』37号、2019年）。今回、学位論文作成にあたって、福原氏のご厚意から転載の許可を受けた。福原氏執筆部分は、筆者が書き改めた。
- 5 カナダ先住民オジブワ族を指す。ここでは、森下直紀の表記に倣い、彼ら自身の呼び名である「アニシナベ（大地の人）」という呼称を使用する（森下直紀「カナダ水俣病事件の現在」（花田昌宣・久保田好生編『いま何がとわれているか』くんぷる、2017年、127－145頁））。
- 6 2021年5月カムループス先住民寄宿舎学校跡地から215体の子どもの遺骨が確認され、日本でも大きく報道されたことが記憶に新しい。
- 7 花田昌宣・井上ゆかり「カナダ先住民の水俣病と受難の社会史 第1回～第3回」（『社会運動』382・383・385号、2012年）。水銀汚染と水俣病をめぐる日本とカナダの交流は1975年にはじまり、その後も研究調査やシンポジウムなどの形で継続している。
- 8 あん・まくどなど、磯貝浩『かなだの元祖・森人たち』（清水弘文堂、2004年）、326－336頁。
- 9 「カナダの「水俣病」と「 」をつけるのは、以下に述べるようにカナダ政府は水俣病と認めないで水銀汚染の被害者として補償を行っているからである。ここには認定問題と深くかかわる日本の「水俣病」像の影響が表れている。
- 10 都留重人他『現地で見る世界の公害』（中日新聞出版局、1975年）。
- 11 都留重人編『世界の公害地図 上』（岩波書店、1977年）、i頁。
- 12 前掲、森下「カナダ水俣病事件の現在」。
- 13 原田正純『豊かさと棄民たち』（岩波書店、2007年）85頁など。
- 14 原田正純・赤木健利・藤野紘「疫学的・臨床的調査」（『公害研究』5巻3号、1976年3月）。
- 15 前掲、花田・井上「カナダ先住民の水俣病と受難の社会史 第1回」。
- 16 2017年度は年度末3月に水俣を訪問した。この授業は1年間学習してきた最後の時期にあたり、かつ訪問前という状況である。
- 17 宮松宏至『インディアン居住地で見たこと』（草思社、1983年）、221－222頁。
- 18 前掲、あん、磯貝『カナダの元祖・森人たち』、403頁。
- 19 前掲、あん・磯貝『カナダの元祖・森人たち』329頁、330－331頁、327－328頁、332頁。同書によると、サイモン・フォビスターは、1955年生まれ、2004年当時グラッ

---

シイ・ナロウズ村長を務めていた。

<sup>20</sup> 前掲、あん、磯貝『カナダの元祖・森人たち』234-235頁。コリーン・スウェインは1966年生まれで、父親が釣り案内人をしており、水銀汚染問題発生までは、観光用ロッジで過ごしていた。

<sup>21</sup> 遠山茂樹『歴史学から歴史教育へ』（岩崎書店、1980年）、27頁。

<sup>22</sup> 川本輝夫「カナダ水俣病の闘いに道をひらく若き闘士インディアン」（『季刊・不知火』秋季号、1975年）。

## 第7章 〈水俣の学び〉から「私のできること」を考える授業

### ——公害輸出と環境汚染問題を事例に

はじめに

本章は、第5章の教材のなかで「公害輸出」問題を主題とした授業を取り上げる。〈水俣の学び〉の歴史実践を通じて、特に生徒が環境汚染と自身の関係を捉え直して「私」にできることを考えていく過程、つまり生徒の「今・ここ」へと接続していく過程を明らかにする。

前章では「世界と出会う」ということを、生徒たちが水俣からカナダの水銀汚染を知ること、で、「水俣病」や「公害」の概念を「普遍化」「具体化」「構造化」させていく過程として明らかにした。教室のなかで、水俣という一つの地域のできごとを、日常ではみえない他所と比較することを手がかりに、「普遍に気づいて」いく過程だったといえる。教室の学びには、そのような「みえないもの」をみる学習がある。

いっぽうで、地域が世界を構成し、世界が地域に反映していると考えたときに、その往還関係を意識して、普遍を捉えた後に個別・具体に戻って考えてみる機会も大事だろう。そうすることで、「みえている」と思っていたものを、今一度捉え直すという学習もありうる。そのような個別具体のなかでこそ、「もっともらしい」が「ありきたり」の結論で終わらせるのではなく、生徒が一人の人間として歴史的な他者に対峙し、自らの行動を考えていくということもできる。水俣病の問題で考えると、「奇病」や「風土病」の体験から「水俣病」そして「公害」へと普遍化させていくのと逆向きに、「公害」の特性を捉えつつ、改めて「奇病」時代に戻ってみるといえる学習もありうるのではないか。

このように考えるのは、「歴史実践としての歴史教育」とは、個別の歴史から普遍を考えつつも、常に個別の実践レベルで学びを深めていく取り組みだからである。長谷川貴彦は、歴史学における「主体の復権」について、構造による決定論ではなく、過去の人びとの「経験」によって世界は構造化・秩序化されていることに気づき、彼らの「実践」から状況の論理や状況による決定のようすをつかむようになったと説明する<sup>1</sup>。教室での歴史実践においても、そのような過去の人びとと出会い、学習者自身もまた経験と実践をもって社会や歴史にかかわっていると捉え直す機会をつくりたい。

この問題を社会科や環境教育の対象と主体の問題として捉えてみる。従来、対象の科学的説明を重視していた社会科環境学習だったが、2000年代以降ESD（持続可能な開発のための教育）を重視する国際的動向を受けながら、人間や社会のありようを問う主体の形成をめざすようになった。たとえば、代表的な研究者である水山光春・猪瀬武則らは、1990年代に環境経済学などに依拠して科学的説明を試みる授業開発を行っていた<sup>2</sup>。だが2000年代には欧米諸国の状況を反映した環境シチズンシップ論の研究や、経済教育の倫理的基礎への着目

に転じる<sup>3</sup>。アクティブ・ラーニングにかかわって水山は「対象世界の問題性ばかりが強調され、「他者」や「自己」との対話は無視されがちだった」と回顧し、主体間の活動を手段でなく、それ自体を目的化しようとする<sup>4</sup>。対象認識から主体形成への橋渡しが焦点になっているわけだが、「歴史実践としての歴史教育」という視点で、この問題を深めていきたい。

以上の課題意識から、本章で取り上げる内容は「公害への責任」と「公害輸出」である。水俣病が問う普遍的な課題を捉えつつ、改めて「奇病」発生時の状況に戻り思考する。そして、「公害輸出」される先の「他者と出会う」。そのことから、グローバル化する世界のなかの格差を射程に入れながら、現代の環境汚染について生徒自身が見通しをもてる授業に取り組んでいきたい。

## 第1節 問題を重ねて考える

### 1. 「水俣病発生・拡大」に対して何ができたのか

本章では、三つの時代も地域も異なることから重ねながら教材にするという授業を展開する。「水俣病の発生・拡大」「原子力船「むつ」母港化問題」「廃プラスチック処理問題」の三つである。

最初の「水俣病の発生・拡大」について述べる。水俣病については、小学校以来の教科書にも記載され、四大公害訴訟の概略、加害企業、原因物質、発生地などの基本情報について、かなり多くの生徒が知っている。これは公害問題としての水俣病の結論的な要点を知っているということである。しかし、1956年に公式確認され、68年に公害病と認定されるまでに10年にわたる空白期間がある。この間は、現在の小学生も知っている基本情報は当然存在していない。とりわけ、初期の「奇病」や「伝染病」といわれた原因不明の時期（およそ55-58年）については、今からは想像できない混乱した状況が存在している。

長年取り組んだ聞き書きの成果を大著にまとめた岡本達明の『水俣の民衆史』のなかに「奇病時代」という1冊がある<sup>5</sup>。このなかで岡本は23患家レポートを整理し、三つの集落のなかで、それまでの度重なる「伝染病」経験から、そうであると信じ行動していた時期のようすを調査している。岡本は、それぞれの家、個人の経験した「奇病」経験はそれぞれ異なり、独自性と絶対性をもってしていると断ったうえで、次のように指摘する。

ただ言えるのは、親や子や兄弟が奇病にり患したとき、わが命の分身の病と受け止めた、受けとめることのできた人たちの物語であるということである。奇病の症状の激烈さ、死亡率の高さ、家族集積性は、患家の貧しさと共に医師たちをも恐怖させた。未知の恐ろしい病に直面したとき、人間のとる行動は状況に応じさまざまである。<sup>6</sup>

このような人びとの経験については、証言資料を読み、当時にたちもどって状況を理解して



いかないとわからない個別性がある。まずは、このような発生当初の状況に戻り、住民以外にも、チッソや行政の残した文章なども教材化しながら授業を行いたい<sup>7</sup>。

その際、「公害に対してどのような責任があるか」という、やや倫理的な問題を生徒と考える。通常「責任」という言葉は、刑事責任や政治責任などを指して使われる<sup>8</sup>。水俣病については、原因企業の加害責任や行政の放置責任として、生徒は聞くことになる。ただ「チッソや政府・行政に責任がある」ということが「それ以外の人には責任はない」となると、チッソや行政以外の人びとや学習者が、どのように水俣病の問いにかかわればよいか見失う。

いっぽうで、環境問題を考えるときに、起こったことへの刑罰的な責任ではなく、未来の社会に働きかけられるように、責任を積極的に理解しようとする主張がある<sup>9</sup>。その場合、環境を破壊したという直接的な行為の責任だけでなく、同じ社会のなかに存在することで果たせる責任が想定できる。授業では、このような積極的な意味で「公害への責任」を捉える。歴史学習から公民学習へと接続することもめざし、現在や未来に対しても、歴史を学んだ生徒が環境へのかかわり方を考えられるようにしたい<sup>10</sup>。

## 2. 「公害輸出」の問題

次いで、その「公害への責任」を、原子力船母港化や廃プラ問題を事例として、「公害輸出」の問題に広げて考える。日本で公害輸出が問題化するのは1970年代半ばである。国内での公害規制が厳しくなり、従来のできなくなった企業が、公害規制が整っていない、主にアジア諸国に生産拠点を移転したり、産業廃棄物を輸出したりしたことにはじまる。

公害輸出を告発する市民運動のなかで『公害を逃すな』という月報も発刊された。これらの資料を分析すると公害輸出を受け入れる側には開発独裁という政治体制とのかかわりがみいだせるとともに、公害輸出に反対する主体が登場しているようすもわかる(5章)。次いで80年代後半以降には、民間企業の活動だけでなくODA(政府開発援助)のあり方とのかかわりで批判的に捉えられ、地球環境問題を構成する要素にもあげられている<sup>11</sup>。2000年代以降も、廃棄物の問題、資源・エネルギーの問題として捉えることが提案されており<sup>12</sup>、70年代の工場移転の問題にとどまらない広がりを含んでいる。

授業では、このような特定の社会内部からはみえづらい事象である公害輸出を生徒に着目させたうえで、さまざまな主体が環境に対してどのような責任を負うのか、考えられるようにする。1980年代に大津和子が行った「一本のバナナから」の実践では、フィリピンの日本からはみえない生産実態が教材にされた。しかし、この授業の終局部分は、フィリピンの農家からの「みなさんの国をどうすればいいか」という問いかけを考えることだった。その結果、生徒の思考は自分たちが暮らす社会内部へと向かい、自省的な認識の深まりがみられた<sup>13</sup>。このような自省的な契機を意識する授業づくりにする。

## 3. 地域スケールを変えながら考察する

最後に、認識枠組みを説明する。まず公害輸出の授業化には地理的な理解が必要である。特にローカル、リージョナル、ナショナル、グローバルと、重層的に存在する地域の位相を授業に取り入れる。各位相の地域がもつ社会構造と、そこに置かれた人びとのあり方についてはそれぞれ異なる。地域の位相を変化させながら検討を重ねることで、学習者に認識の変化を生じさせたい。

新井智一は、公害問題の展開過程を「スケールの政治」の観点で考察する必要性を論じる<sup>14</sup>。「スケールの政治」とは、特定のスケール（空間的広がり）を基盤に発生・展開する政治主体が自分の有利なスケールを操作・創出することがあり、その駆け引きのことを、こう呼んでいる。公害輸出の問題にあてはめると、特定の国では環境規制が進んでいるようにみえても、実は国外に問題のある製造工程が輸出されるなどして、リージョナルな問題として浮上している。公害輸出の告発には、この「スケールの政治」が働いているともいえる。

なぜ、同じ場所に集中して環境汚染の問題が生じるのか、と考えると環境正義の問題にも通じる<sup>15</sup>。本実践で取り上げる事例も、公害規制が国に先行して地方自治体の条例で進められていた時期における地域的偏りに着目するものである。

どのような経緯で環境への責任が浮上してきたのか歴史的に認識することで、現在の立ち位置をはっきりとする。資料を通じて問題を内在的に捉え、歴史的な思考を地域認識の変化と重ねることで、安易な道徳的判断にとどめず、社会認識にもとづく判断の形成につなげる。

#### 4. 単元構成

最後に単元構成を説明したい。この授業は、高校1年生の総合的な学習の時間でフィールドワークを含め実施している水俣学習の年間計画最終局面で実践した(2019年度生徒29名)。すでに水俣病問題の基本事項を学習し、フィールドワークも終えている。カリキュラムのなかでは水俣の学習にとどめず、より普遍的な視点の獲得をめざす授業に位置づけている。「他者と出会い」「普遍に気づく」ことに集中的に取り組む授業である。この授業を通じて、どのような社会認識を形成し、そこから主体形成のあり方を生徒自身が考察していけるのか、この部分を検討の素材としたい。

単元目標として、内在的に多様な観点から環境への責任を問えるようになること、現在の課題について歴史的知見を応用して考えられるようになること、自分でもできることを考えることを設定した。単元は3時間で構成し、2時間実施の回と1時間実施の回の合計2回である。前半(以下「授業A」)では、水俣地域内部の責任を考えたいうえで、生徒が暮らす横浜と下北半島の原子力船母港化をめぐる歴史を取り上げた。これらは主に歴史的な考察を行うものである。後半(以下「授業B」)では、廃プラスチック問題を事例とし、現在の公害輸出の構造を理解し、生徒たちはどういう責任を果たそうとするのか考察するものである。

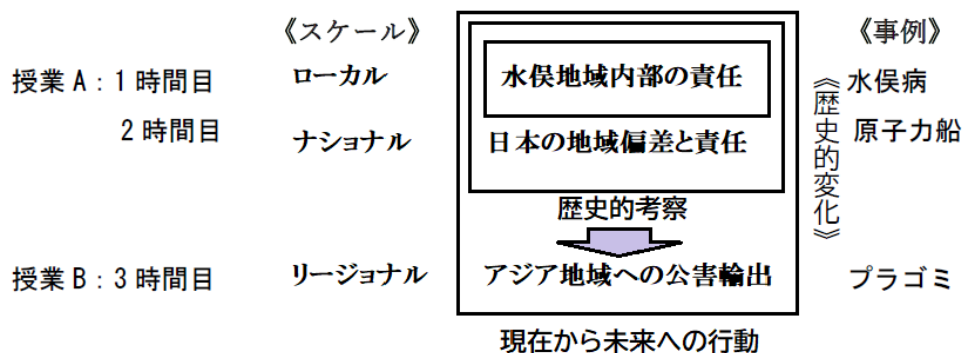


図 7-1 単元構造図

これを単元構造図で示すと図 7-1 のようになる。授業 A と授業 B のあいだには、過去と現在の歴史的位相の違いがある。また、各時間で扱う事例にはスケールの違いがある。これらの単元構造は、生徒が自分の地域（ローカル）を起点に、他の地域の内情も踏まえながら地域と地域の関係性を認識すること、生徒が歴史的考察を行うとともに、現在のグローバルな課題から未来をどうつくるか考えることで、社会認識と主体形成を接続させられるよう設計した。事例は、実践を行った教室の生徒にとっては身近であることを優先し、水俣と横浜の地域事例と、実践時期に話題となっていた廃プラ問題とした。人間の生産活動に伴う汚染物質の、主に海洋への排出問題に共通性があり、生徒は事例を内容面でも重ねて考えることができる。地域スケールを重ねて環境への責任を考察することで「普遍に気づく」単元とした。

## 第 2 節 「公害への責任」を考える授業とその考察

### 1. 授業の目標と展開

授業 A では、責任を「加害／被害」にとどまらず、当時の状況を想像させ、当時の組織や個人がそれぞれどのように公害問題に向き合っていた（いなかった）のか、を考察できるような授業を計画した。授業の目標は、以下の 3 点である。

まず、水俣病公式確認後約 10 年間の状況を理解し、当時の複数の立場の人たちがとるべきだった、あるいはとれなかった行為の存在について、資料読解を通じて具体的に考察することができるようになる。

次に、学校がある横浜市の 1960 年代の公害対策と、その一環として発生する原子力船母港拒否問題の構造を公害輸出のメカニズムとして理解し、押し出す横浜、受け入れる（押し付けられる）下北半島の各地域内部の人びとの行為について、具体的に考察することができるようになる。

最後に、水俣病の事例から一地域内で暮らす人たちの、また原子力船母港拒否事件の構造

から地域間をまたぐ社会構造のなかに暮らす人たちの、環境に対する責任を複合的に理解し、自分の意見を述べることができるようになる。

これらの目標に基づく取り組みを通じて、加害／被害関係を超えた、公害へのかかわり方を考察していく。2時間連続で授業を行い、表7-1のように展開した。

表7-1 【授業A】「公害の責任は誰にあるか」授業の目標と展開（2時間）

展開	○教師の指導の手立て・◎生徒の学習活動・理解内容	備考
1時間目 展開1	1. 水俣病の「失われた10年」の責任とは何か ○配布した指定の資料を読み、自分の割りあてられた立場だと「何ができたか」「何をしなかったか」「何をすべきだったか」考えてみよう。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・四つの立場：A 政府・行政、B チッコ、C 市民、D 漁民・患者</li> <li>* 「失われた10年」の年表</li> <li>* 資料：A 保健所の公式確認届 1-1・厚生省食品衛生法適用問題 3-3・厚生省公害認定 8-1、B 猫400号実験・熊大有機水銀説・チッコの反論 5-1・見舞金契約、C 発生当初の集落内のようす・恥宣言・市民会議設立・市民ピラ 10-3、D 最初の患者家族・漁民暴動・見舞金契約 7-1・一次訴訟</li> </ul>
展開2	◎生徒は、自分の立場ならどうか、資料を読みながら考える。 ○立場ごとに集まり、どのようなことがいえるか相談してみよう。	
展開3	◎生徒は資料に基づき考えたことを話す。 ◎他の人の意見・説明を聞いて、資料理解を深める。 ○四つの立場の人で集まり、自分の立場で考えたことを伝えよう。	
2時間目 展開1	2. 原子力船「むつ」のゆくえ：押し出す側の「責任」 ○1959年横浜市根岸湾の工業地帯造成を巡って起こった磯子・根岸の反公害運動を紹介。飛鳥田一雄が横浜市長に就任し、市民団体や医師会の要請を受け、企業と個別に公害防止協定を締結する「横浜方式」ができた。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・飛鳥田一雄『生々流転』84頁</li> <li>・『海盗り』（土本典昭監督、1984年）部分的に合計17分程度視聴。</li> <li>・『東奥日報』記事（『ぼくの村に原子力船がきた』24～25頁）</li> <li>・表「下北半島“核”開発史」</li> </ul>
展開2	○他方、横浜方式を使って立地を断った事業の一つに原子力船の母港化要請があったこと、さらにその母港はその後下北半島に置かれたことを紹介。 ◎映画『海盗り』をみて、下北半島の漁師の賛否の声を紹介。特に反対派がなぜ反対しているかをみる。さらに、当時の新聞投書で横浜との関係を記している文章も読む。 ○原子力船母港問題以降、むつ小川原の原子力開発により各施設が集中すること、その前史として戦前以来の地域開発の困難性があったことを概説。	
展開3	3. 意見文 ○今日の授業のなかで「公害への責任」について考えたことをまとめよう。	

\*参考資料：水俣病センター相思社『資料から学ぶ水俣病』（相思社、2016年）からの資料はNaを付した。それ以外B「猫400号実験」はNHK取材班『戦後50年その時日本は第3巻』（NHK出版、1995年）、「熊大有機水銀説」は水俣病研究会編『水俣病事件資料集 上』（葦書房、1996年、819-827頁）、C「発生当初の部落のようす」は岡本達明『水俣病の民衆史 第2巻』（日本評論社、2015年、208・212頁）、「恥宣言」は新日窒労組『さいれん』（1931号、1968年8月31日）、「市民会議設立」は松本勉ら編『水俣病患者とともに』（草風館、2001年）、D「最初の患者家族」は岡本前掲書208頁、D「漁民暴動」は岡本達明『水俣病の民衆史 第4巻上』（日本評論社、2015年、88-91頁）、「一次訴訟」は石牟礼道子『わが死民』（創土社、2005[1972]年、161-2頁）から作成した。

## 2. 水俣病確認後 10 年間を考える

1 時間目は、水俣病事件初期の対応をめぐって、自分が当時を生きていたら、どうしたかを資料に基づき考える授業を行った。

まず、水俣病患者確認（1956 年）から第 1 次訴訟提訴（1969 年）までを、公害対策や患者救済が行われなかった「失われた 10 年」とし、その期間のできごとを表 7-2 の年表を提示して概説した。

表 7-2 水俣病事件「失われた 10 年」の年表

年月	できごと
1956 年 4 月	水俣市月浦の女兒がチッソ附属病院で受診。
5 月	附属病院が水俣市保健所に「原因不明の奇病患者 4 名発生」を報告（いわゆる公式確認）。
1957 年 4 月	伊藤蓮雄水俣保健所長の実験で水俣湾の魚を投与したネコが発病。
9 月	厚生省、汚染魚の捕獲販売を禁止する食品衛生法の不適用決定。
1958 年 9 月	チッソ水俣工場、アセトアルデヒド排水経路を百間港から八幡プールへ変更。
1959 年 7 月	熊大研究班、水俣病は水俣湾の魚介類によって引き起こされる神経系疾患であり、汚染毒物としては、水銀が極めて注目されると公式発表（いわゆる有機水銀説）。
10 月	附属病院細川院長、ネコ実験で工場排水を投与し水俣病の発症を確認（猫 400 号）。
11 月	不知火海沿岸漁民総決起大会が開かれる。2000 人余りの参加で操業中止を求め、工場内に入る。いわゆる「漁民暴動」として全国紙で報道。
	厚生省食品衛生調査会水俣食中毒特別部会は「水俣病は水俣湾及びその周辺に生息する魚介類を多量に摂取することによって起こる、主として中枢神経系統の障害される中毒性疾患であり、その主因をなすものはある種の有機水銀化合物である」と答申。
	水俣病患者家庭互助会、一律 300 万円の患者補償を要求して工場内に座り込み。
12 月	チッソ水俣工場に排水浄化装置（サイクレーター）完成。
	患者家庭互助会、今後、原因が工場とわかってこれ以上補償要求はせず、死者 30 万円、生存患者年 10 万円、子ども年 3 万円という「見舞金契約」をチッソと締結。
1962 年 4 月	安定賃金闘争がはじまる。無期限スト突入。
11 月	患者審査会、16 人をはじめて胎児性水俣病又は先天性水俣病と認定。
1965 年 5 月	新潟大樺忠雄教授ら、新潟県衛生部に「原因不明の水銀中毒患者が阿賀野川下流海岸地区に散発と報告」。新潟水俣病の発生の公式確認。
1967 年 6 月	新潟水俣病患者 3 世帯 13 人が昭和電工を相手取り、新潟地裁に提訴。
1968 年 1 月	水俣病対策市民会議が発足（日吉フミコ会長）。
5 月	チッソ水俣工場、アセチレン法アセトアルデヒド製造を停止。
8 月	チッソ労組、水俣病患者の闘いに何もしてこなかったことを恥とする「恥宣言」。
9 月	政府、水俣病を公害と認定。「熊本水俣病は新日窒水俣工場アセトアルデヒド酢酸設備内で生成されたメチル水銀化合物が原因」とする（いわゆる政府認定）。
1969 年 6 月	患者家庭互助会訴訟派 29 世帯 112 人、チッソに対し、総額 6 億 4000 万円余りの慰謝料請求の民事訴訟を熊本地裁に提訴（いわゆる第 1 次訴訟）。

そのうえで、生徒を A：政府・行政、B：チッソ、C：市民、D：漁民・患者の四つの立場

に振り分け、グループを作った。各グループには、三つ程度の資料を割りあて、当時その立場だったとしたら「何ができたか」「何をしなかったか」「何をすべきだったか」考えて、他の立場のグループに説明するという課題を出した。「何が出来たか」「何をしなかったか」は、ある程度は資料から読み取ることによって解答できる問いとし、「何をすべきだったか」は生徒自身が現在の視点を含めながら独自に考えられる問いとしている。水俣病事件をチッソと行政の責任を認めつつ、それのみにならないよう、あるいは「高度成長の影」としての「しかたのない犠牲」という理解で終わることのないよう、当時の文脈のなかでの人びとの行動やありかたを再点検して、現在につなげることをめざして課題を設定した。

グループごと、使用した資料に基づき考察のポイントを、抜粋して示す。

A：政府・行政 発生初期の段階で魚介類摂取を禁止することができた食品衛生法適用問題に焦点を置いた。使用した資料は、水俣保健所長による公式確認届（1956年）、食品衛生法適用問題（57年）、厚生省による公害認定（68年）の3点である。食品衛生法適用をめぐる資料<sup>16</sup>では、熊本県庁内の対策連絡会において、魚介類の有毒化の原因はわからないが、水俣湾産魚介類を摂食することによって発病しているという「水俣奇病研究会」公式発表に基づき、いったん食品衛生法の適用を決めたことがわかる。しかし、熊本県は独自裁量で食品衛生法を適用せずに厚生省に見解を求め、厚生省は適用不可と回答したことがわかる。水俣病のメカニズムはわからずとも、たとえば熊本県が食品衛生法適用という措置をとるという対応もありえたが、なぜしなかったか、したらどうなったかなどを、生徒が考えられる資料として提示した。生徒からは「魚の販売を中止できることもできたし、魚介類の採取を禁止させることもできた。魚を取らない指導もできたかもしれない」という発言があった。

B：チッソ 熊本大学医学部の水俣病研究と並行して行われていたチッソの社内研究について焦点を置いた。使用した資料は、「猫400号実験」（1959年7月）、熊大有機水銀説とチッソの反論（ともに59年7月）、「見舞金契約」（59年12月）である。

熊大医学部研究による「ある種の有機水銀」を原因とする研究に対するチッソの見解書は、独自の研究は「着手したばかり」と述べ「科学常識」から反論を行っていることがわかる<sup>17</sup>。その後のチッソ附属病院で「猫400号実験」が行われ、その結果は公表されなかったことを、生徒たちは学習している。公害の原因が疑われた企業内の調査研究として何が出来たか、調査研究の目的とは何なのか、現在の視点からだとどうあるべきなのか、など生徒が考えられる資料として提示した。生徒からは「自分の会社がもし水俣病の原因だったら、患者さんに謝りたくて究明していたわけではなくて、ただなにが原因だったのか知りたかっただけではないのか。もしチッソの従業員だったら、チッソの研究をすぐにやめるべきだというべきだけれども研究が中止になったらクビになって生きていけなくなっちゃうから、言えないと思う」といった発言があった。

C：市民 発生当初の集落内のようす（1956年ごろ）、チッソ労働組合「恥宣言」（68年）、水俣病市民会議設立（68年）、患者運動に反対する市民ビラ（1971年）など、多様な水俣市民の姿がわかるように資料を提示した。そのなかで、生徒が身近な問題として捉えたのが、【資料1】の教室の風景にふれている発生当初のようすである。

【資料1】集落内の人びと（1956年ごろ）<sup>18</sup>

そして避病院隔離（A家 a・b、B家 a・b、C家）と患家の消毒は、その家に伝染病患者が居ることを部落中に告知させた。そのことが患家にとってどれほど決定的な意味を持ったかは、先にみたとおりである。消毒されたことがはっきりわかっているのはA家だけである。D家は経過観察だから消毒されていない。E家とF家は胎児性でまだ水俣病とされていないので当然消毒されていない。他の患家は不明である。そのときA家の子供の世界で何が起きたか。

「学校に行くと、『お前の妹は伝染病だ、伝染するからあっちに行け』『俺の机にさわんな』と言います。奇病、奇病とバカにされ、授業中は先生がいるから良いが、休み時間などは皆のものが冷たい目で僕たちを見るので、隅の方にしょんぼりしている毎日が続きます」（A家c）

「休憩時間が来ると男の子から『お前は奇病じゃがね』といって泣かされたこともありました」（A家d）

【資料1】では、患者の家を「消毒」することで「伝染病」という誤解を集落内の人びとに強く印象付け、子どもたちによるいじめや差別が起こるようすが伝わる。あわせて授業では岡本達明『水俣病の民衆史』による別の記述も加えた<sup>19</sup>。このなかでは、初期の患者発生集落である坪谷では、患者の家同士が相互に家を訪問したりしておらず、実態はわからないなかで過ごしていたようすが描かれている。

「伝染病」といわれていた時に、同じクラスの生徒としてどのような行動ができるのか、現在の生徒が考えるようすがみられた。生徒からは「小学校にいたときに周りに流されて自分も「伝染病」と言っていたかもしれない。けどもし、伝染病じゃないとわかっていたら助けていたかもしれない」といった発言があった。また逆に、患者支援に回る市民が出てきた経緯についても扱った。水俣病市民会議発足にあたって新潟との交流のようすを示した資料<sup>20</sup>を読み、患者を応援する市民が出てくるといふ箇所が印象に残る生徒もいた。

D：漁民・患者 初期の患者家族のようす（1956年ごろ）、「漁民暴動」時の漁師の証言（59年）、「見舞金契約」（59年）、一次訴訟にあたって患者代表・渡辺栄蔵の決意（69年）などの資料を紹介した。沈黙せざるを得なくなる状況はさまざまだが、具体的なようすがわかるも

のを選択した。

初期に患者が発生した坪谷集落では、貧困と「奇病」が重なり、患者がいることを家族は「恥ずかしい」と思い隠した。亡くなった家族の遺体を人目につかぬよう線路沿いに歩き隠した。「得体の知れない病気の上に、私までそんな病気であれば嫌われるし、恥ずかしいことなので、誰にも言わずに過ごした」といった証言が続く<sup>21</sup>。生徒からは「貧困と奇病が重なると恥ずかしいと思ってしまうけれど、恥ずかしいと思わずに周りに助けを求めればいいんじゃないかと思った。」「魚を食べる生活だったから急に魚を食べてはいけないなんて言われても無理かもしれないけど、少しずつ制限できれば水俣病の進行が防げたんじゃないかと思いました」といった発言があった。

それぞれの資料を読むことによって生徒は、年表上のできごとを、当時の人びとの経験に即して捉えていった。授業者としては、当時の状況があまり理解できていないのではないかと、思う部分もあったが、それは生徒がおかれた現在の状況との違いのあらわれでもある。行政やチツソのなかにもとるべき、あるいはとることのできる行為が存在したこと、市民や漁師・患者にとっての水俣病とのかかわり方がそれぞれに存在することを、まずは生徒なりに捉えていった。公害闘争として表面化するまでの約10年間、これらはいずれも存在していたできごとである。授業内の生徒たちは、当時の状況をふまえて考察したことと、現在の自身の状況からの考察と、二つを合わせながら発言をしている。ある生徒は、次のようにA～Dの立場を聞いたうえでの総合的な感想を書いている。

見つけた時すぐに言えばいい、対策をすればいいなんてきっと綺麗事で、私も当時の人と同じことをしてしまうと思うし、公害で日本の発展を止めたくないし、自分の立場もあるので目をつぶってしまったたり、問題を解決しようとするのも、きっと被害が大きくなってからなのだと感じました。自分が患者であると声をあげられる人、家族が患者だと言える人、裁判を起こせる人、チツソが原因だと言える人なども実際にいたと思うのでその方々はきっと勇気を持って前に出たのだと思いました。(KY)

### 第3節 「私」の街との関係に置き換えて考える

#### 1. 原子力船「むつ」をめぐる問題を考える

2 時間目では、学校所在地である横浜に視点を移した。水俣を事例に考えたことを、生徒が暮らす街のなかに移して考えてみるとどうなるか、という問題意識からである。

横浜市では、高度成長期にいわゆる「横浜方式」が導入される。1964年の電源開発火力発電所建設に際し、直接交渉によって公害予防措置を協定書として結び、広範な公害防除施設設置や市の立ち入り検査、公害被害が出た際の経費負担などを約束させた。この時期の横浜では、「公害の町」と呼ばれた四日市と同様になるのではないかと憂慮する中区磯子区環境衛



生保全協議会が中心となり、住民運動を展開していたことが、市の公害対策を後押ししたとされる<sup>22</sup>。横浜方式のような、自治体が直接企業と交渉し、拒否した企業の受け入れを認めないとすることによって、国の法律以上の公害対策を実現する公害対策は、全国的に注目され、広がっていった。

それでは、受け入れを拒否された企業はあったのだろうか。当時の市長・飛鳥田一雄の回想録に次のような記述があり、生徒に紹介した。

【資料 2】 横浜方式に対する飛鳥田一雄市長の回想<sup>23</sup>

横浜方式ってのは、企業受け入れが前提だからけしからんって言う人いるけどね、横浜は立地条件がいいから結局来ちゃうんだよ。それなら、変なところに来られるより、ちゃんとした企業に来てもらって公害対策をきちんとしてもらった方がいいだろ。事実、立地を断った例もいくつかある。言えないけどね。今、よそで稼働してるんだから。

この「立地を断った例」というものの一つが、原子力船「むつ」母港化の問題である<sup>24</sup>。この問題は、原子力船開発に取り組む日本原子力船開発事業団が、横浜市に「むつ」の母港化を非公式打診することからはじまる<sup>25</sup>。社会党に所属し、革新市政を展開していた飛鳥田は、党が推進する「原子力の平和利用」自体を否定する姿勢はとらなかった。横浜市は、「横浜方式」に基づき、原子力船の安全性を示す資料を要求したが、事業団からは十分な資料が提供されなかった。そこで、横浜市は独自にアメリカの原子力委員会から資料を取り寄せ分析し、母港化は危険だという結論を出した。1967年、正式に科学技術庁は母港化を依頼したが、横浜市はこれを拒否することにした。

その結果、科学技術庁と事業団が新たな候補地としたのが、下北半島のむつ市である。むつ市では、戦前以来開発にかかわる東北開発と三菱グループが提携し、砂鉄資源の開発を行うむつ製鉄の会社立ち上げが1960年代前半に目指された。しかし、三菱グループの撤退により計画はとん挫してしまう。原子力船「むつ」の母港化計画は、その余韻が残るなか到来した国家プロジェクトであった。67年、青森県の開発推進政策のなか、むつ市は受け入れを表明した。

授業では、その受け入れをめぐる地元の反応について、映像を交え捉えていく。部分的に視聴したのは『海盗り』（土本典昭監督、1984年作品）である。水俣病の記録映画を撮ってきた土本典昭が、「むつ」母港化のために青森県が求めた補償金協定と漁業権放棄をめぐる、漁師たちが翻弄される姿を追っている。映画では「むつ」母港化が決定してから3年後の浜関根集落の状況が紹介される。「むつ」受け入れに賛成する漁師、反対する漁師、双方の声を授業で聴いた。

母港化を推進した漁業組合長は、次のように取材に応える。

### 【資料3】「むつ」母港化を受け入れた漁協組合長の声

昔から昆布もあり、みかんもあり、イワシもあり、その当ても飯を食えなかった。当時のね、私は一般質問の第一陣を切って、わが関根浜にね、こうした漁港をつくるのが、すなわち漁港及び港湾としての機能を果たすような漁港にしてもらいたい。それがすなわち、北海道との交流をはかることが、下北の発展に大きく貢献をするものであると。せめてこの漁港ひとつだけでもと奔走した。それがようやくですよ30年たって、まだこんなもんでしょう…。<sup>26</sup>

組合長は、念願の漁港開発が「むつ」の母港化によって進むことを期待していた。自民党内に「むつ」廃船に向けての議論があることをどう思うかと聞かれ、「廃止になって、即どっかさかたづけなければなんねえでしょ。すべての廃棄物を処理したうえでやることだろうが。そうした場合でも、やはりこうした母港が必要になるのではねえか」と期待を寄せている。最後に「30年間夢見たこの漁港が曲がりなりにもここまで来た」と感慨深げに語るのだった。

いっぽうで、漁業権を放棄することに反対し、一人、埋め立て工事差し止め請求を地方裁判所に求めた漁業組合の理事は、次のように述べる。

### 【資料4】「むつ」母港化反対の声

私は理事者である以上は、組合で決められた定款は守ってやるべきであると思っているし、それがゆえにこんないい加減なことで漁業権を放棄するのであれば、日本の漁業は全部だめになりますよ。〔中略〕海があっても、いくら金をもって、次はありませんよ。やはり、そういうことをやっても、海は残すべきだと私は思いますよ。まじめさえ払えば食っていけるんだもん。<sup>27</sup>

漁業継続への思いを熱く語る場面だった。さらに、授業では、次のような横浜市とむつ市の置かれている状況を比較して論じる新聞投書をも読んだ。

### 【資料5】 むつ市民の受け止め方の例<sup>28</sup>

原子力船母港にしても、地域開発を強調するなら、当初からむつ市を第一候補として交渉すればいい。横浜が断ったのは安全性なんかより、持てる者の場所惜しさからであろう。原子力船母港にならなくても十二分に潤っている県なのである。青森県を困らせた大きな問題は、いずれも政治家が経済にやつつけられた例だ。開発といえば、物貰いのように目の色を変えるのが後進県である。……ビート、むつ製鉄にしる資本家から背負い投げを食らわせられたその背負い投げに何ら抵抗を示さなかったのが政治家なのである。

この投書からは、横浜方式と「むつ」母港化に対する、横浜市とは異なる捉え方がうかがえる。それを一言でいえば、「地域開発」や原子力の「安全性」という争点より、同じ日本社会のなかに存在する「地域格差」がものをいう世界である。ここには「公害輸出」そのものではないが、公害が発生する要因を地域外部に押し出し、多方で別の地域ではそれを引き入れるというメカニズムがみられる。

その後の経緯についても、表 7-3 を用いながら概要を説明した。原子力船「むつ」は 1970 年に下北半島大湊港に入港するが、74 年放射線漏れ事故を起こし、漂流することになる。その後、充分活用することなく 84 年になって廃船が決定する。いっぽう、「むつ」受け入れは「下北半島の原子力基地化の契機」<sup>29</sup> となっていく。

表 7-3 下北半島“核”開発史年表

年	できごと
戦前	軍事施設利用・東北興業（東北開発）による開発
1960 年代前半	ビート普及奨励（のち挫折し、農地転売）・「むつ製鉄」計画と断念
1967 年	むつ市下北埠頭を原子力船母港とする
1969 年	青森県陸奥湾小川原湖地域の開発計画（石油危機後挫折）
1970 年	県が小川原湖地域に原発施設建設発表、原子力船「むつ」大湊港に入港
1971 年	原発用地の買取がはじまるいっぽう、反対運動も起こり、むつ小河原開発反対同盟結成（77 年に六ヶ所村を守る会改称）
1974 年	「むつ」放射線漏れ、漂流
1984 年	自民党科学技術部会「むつ」廃船決定、電気事業連合会が青森県に核燃料サイクル基地建設受け入れ要請
1988 年	原子力安全委員会がウラン濃縮工場の建設開始（92 年操業開始）
2010 年	MOX 燃料工場建設開始

## 2. 「公害への責任」についての生徒の意見と考察

以上の授業をふまえ、最後に「「公害への責任」について考えたことをまとめよう」という課題を出した。生徒の叙述形式は一定でないが、社会のなかのどの責任に言及し、どのような態度表明をしているか、を典型的に整理すると以下のようなになる<sup>30</sup>。

意見分類：内部構造 13・地域格差 13・なし 3／行為言及 18・仕方ない 6・分析のみ 4

4 名の生徒の意見を例に、具体的に検討する。

生徒 A. 公害は、元々発生させてしまった人もいるし、発生した公害を放っておいて広めさせてしまった人もいるし、責任は一つのものではなく、多くの人にあると思います。その場にいる一人ひとりが自分ができる一番良いことをしていれば被害はもっと小さくできたと思います。それは自分が周りから孤立したくないからといって周りの人と一緒になって差別をするということではなく、誰も孤立させることのないように、周りからいじめられたり差別を受けたりしている人の立場に立って考え、行動することなのかな

<p>としました。</p> <p>生徒 B. <u>責任は誰になるのかを考えても、有機水銀を流したチツツだけが悪いのか、わかっている目をつぶっていた国が悪いのか、何も疑うことなく魚を食べ続けた市民、魚を売っていた市民が悪いのか、それとも複数の立場の人間が悪いのか、故意で起こされた公害はその人たちが悪い、仕向けた人が悪いと裁くことはできるけれど、水俣病のような公害の答えは人それぞれであって、その答えを正当化することは難しいことだ</u>と思います。……誰かがなくなってしまう、自由に動けなくなってしまうような公害病などでは現地に行ったことで聞きつけた誰かが応援に来てくれたりすることを知りました。<u>差別だけを恐れるのではなく、応援者も、自分の味方も作ることも大事なんじゃないか</u>と思いました。</p> <p>生徒 C. <u>もし自分が下北半島の漁民だったならば、自分が国にないがしろにされ、行政に自らの居住区を良いように使われているように感じ、怒りを持つだろう</u>と思います。<u>横浜はある程度権力を持つ市長が地域を守ろうと企業にはっきり NO を突きつけることができたから原子力船を持たずにすみましたが、下北にはそのような発言力がある人物がいなかったので持つことになってしまったのではないのでしょうか。…</u><u>…社会全体が無知であるがゆえに危険性に気づくことができず、あらゆる恐ろしい問題を生み出し続けてしまう</u>と思います。だからこそ、私達は学び続け、考え続けなければならないのだと思いました。</p> <p>生徒 D. <u>水俣病は政府の対応が遅くなってしまったため多くの人が被害を受けてしまったのに対し、横浜は市民が反対し条例などを作っていったという事実があるのだ</u>と感じた。<u>国とか政府が1番大きい権力を持っているけれども、市で街を変えるということもできる</u>ということに気付けた。</p>
--

まず、水俣地域の内情に言及している「内部構造」に注目する。典型事例として生徒 A は放置責任を指摘し、生徒 B は不作為責任を加えて問う（下線）。また当時の地域内部で主体的に行動することの難しさ（波線）をそれぞれ感じている。つまり簡単に責任は果たせないということだろう。このような内部構造への気づきから、どうしたら良いかと考えを進めた場合、「孤立を避ける」や「応援者をつくる」などの人びとの関係の変化への言及となる（二重線）。上記の生徒以外では行政の広報活動への言及などがあった。

次に横浜と下北半島など「地域格差」に言及しているものに注目する。典型事例として生徒 C は高度成長期の日本社会という時代に言及し、地域が違えば個人の置かれた状況も違うことに気づく（下線）。そこには自治体（首長）間の政治権力の差が歴然とある（波線）と認識する。そしてそれゆえに「知る」ことの重要性をあげる（二重線）。地域格差の問題ははじめて知る生徒が多く、知る責任に言及するが多い。このほか、みんなで反対、ゴミを減らすなど具体的行動をあげた生徒もいる。

生徒の意見を俯瞰すると、内部構造・地域格差にせよ認識を深めることで個人行為では変えがたい構造に気づく。そこにたじろぎ「経済成長は公害なしではできない」という言及にとどまる場合もある（「仕方ない」6名の一例<sup>31</sup>）。しかし、授業者が求めたわけではないが、過去の経験からどういうことをしないといけないのか言及する場面が多かった（18名）。そして、複数の地域設定をしたことで、水俣と横浜を比べ責任のつながりに気づき、生徒 D のように「市で街を変えるということもできる」という認識に到達する生徒もいた。これらの打開策（二重線）は、様々な社会主体の協力関係の構築に展望を見出しているともいえるのではないかな。

## 第4節 「私にできること」を考える歴史実践とその考察

### 1. 授業の目標と展開

授業Bでは、現代的な事例を考え、生徒自身が何をできるか考える授業にした。設定した目標は、当時中国が輸入を大幅に制限することで行き場を失っていた日本の廃プラスチック処理問題について、その現状と課題を理解すること。多角的に自分や社会が取り組めることを想定し、意見を述べられるようになることである。

まず、前回の生徒の意見文を共有し、多様な主体の、多様なかかわり方が公害への責任の果たし方としてはあるのではないかという問題提起をした。また「せっかく水俣を学んだから、自分も何か変わらなきゃ」という生徒の声を紹介し、海洋汚染やビニール袋有料化などから日常的な問題になっている廃プラ問題を取り上げて考えることを設定した。

十分に廃プラの現状が把握されていないと考え、公害輸出の問題に早い段階から取り組んできたアジア太平洋資料センター制作の映像資料を視聴した。映像では、マイクロプラスチックの最新研究や、日本の有効利用率の低さや輸出問題の表面化、諸外国の取り組みなどが紹介されるとともに、拡大生産者責任の必要が提案される。その後、多様なかかわり方を想像してほしいと補足し「私に何ができるか？」について、授業後意見文を書いて提出するよう指示した。

表7-4 授業B「未来への責任」授業の目標と展開（1時間）

目標		
①廃プラスチック問題が抱える現状を映像から理解する。		
②多角的に自分や社会が取り組めることを想定し、意見を述べることができる。		
展開	○教師の指導の手立て・◎生徒の学習活動・理解内容	備考
展開① 10分	1. 前回の振り返りと共有 ○前回の意見文を紹介しながら、多様な主体の多様なかかわり方を考えるという課題を説明し、本時の事例を紹介。	・アジア太平洋資料センター・2019年作成・28分。
展開② 30分	2. 廃プラスチック問題を理解し、自分の行動を考える ◎映像「プラスチックごみ」を視聴し、次の諸点を理解する。 ・プラスチック汚染とは何か ・増え続けるプラスチックごみ ・日本のリサイクルの実際 ・「脱・使い捨てプラスチック」に進む世界のように	
展開③ 10分	○社会にコミットする多様な「私」 ・政治主体、生活文化主体、経済主体の各立場からプラスチック問題にかかわることができる。	
時間外	◎「私に何ができるか？」という主題で意見文を書く。	・グーグルドキュメント

### 2. 生徒の意見と評価

授業Bは授業Aと比べ、対象をどう認識するかより、生徒がどう取り組もうと考えるかを

重視する授業である。また、生徒の実際の生活とどうつながるかも追跡的に把握したいと考えていた<sup>32</sup>。

生徒 B. 私もビデオを見るまでは日本はリサイクルについて積極的な印象があったので、しっかりとできていると思っていました。自動販売機の隣などにあるゴミ箱にはリサイクルマークがあったり、リサイクルするとこんな感じになると宣伝していたりするお店などもあるので。そんな印象が DVD を見て一瞬で変わりました。

生徒 E. プラスチックは、少しでも汚れていたらリサイクルができなかったりと想像以上に厄介で、水俣病のように食物連鎖に関わって来ていたり、私達の生活にどんな被害をもたらすのかわからないので、心配になりました。

生徒 F. ……私達の前から消えただけで世界のどこかに流れていてももしかしたら私が出したゴミが海の生き物や周辺にすむ人々を苦しめているかもしれないと思いました。

生徒 A. 「解決できないのなら何もしない」という風の問題から目を背けたくなくなってしまいうことも多くありますが、問題の解決から逃げていたら解決しないままなので、私達人間が作り出してしまったものは最後まで責任を持って解決しようと努力するべきなのかなと思いました。公害の責任は特定の人にあるものではなく私達全員にあるものだと思うし、さらに自分は絶対に関係していないと思ったとしても誰かに押し付けるものでもないと思います。

生徒 C. 「環境」と「生活」は切り離せない関係にあります。私達の日常を支える環境なくして、私達の豊かな生活は実現しません。……社会の一員としての責務を持って環境と向き合うことが、今最も求められていることだと感じます。そこで私は生活における有害な廃棄物と生産過程における有害な廃棄物を減らし、公害の種をこれ以上生まないようにするために、何ができるかを考えてみました。……水俣病ではチツソが閉鎖的な企業だったために周辺住民が水銀が垂れ流しにされていること、その危険性を知ることができず被害がますます拡大してしまいました。このことを踏まえ、国が情報公開の基準を厳しくすることも対策のひとつだと思います。こうすることで、人々が公害の因子となりうるものを知り企業に声を上げることができるからです。また、企業側も産業廃棄物の廃棄に責任を持つようになります。

生徒の意見を読むと、生徒 B のように映像が示す内容に新しい知見をえた場合が多かった。その知見は「公害は過去のこと」ではなく、廃プラ問題としてはよりグローバルに現在進行形であること、生産者のみならず消費者にも責任が明確にあることがわかったようすだった。具体的には、生徒 E は水俣病で学んだ食物連鎖や生物濃縮とマイクロプラスチック問題をかわらせて捉え、生徒 F は国内でリサイクルされるのではなく国外流出していく問題に気づいたようすだった。

また授業 A で放置責任に言及した生徒 A は、ここでも責任の問題を明確にいいあて、全ての人の積極的な行動の必要を説いている。そうでなくても意見文の主題に合わせ、全員が何らかの自身の行動について言及している。具体的には、ペットボトル・ビニール袋・容器・ストローなどを減らし、水筒・エコバックなど代替物の使用に切り替えてリデュースすること、あるいは分別と洗浄を徹底してリサイクルすることがほとんどだった。他に、日本のリサイクルは万全と思っていたことが実はそうといえないところから、水俣病事件でチツソが情報開示をしなかった問題を想起するなどし、情報の検証ができるような力をもつことの必

要性も指摘する生徒が複数いた。

授業 A で構造的な理解を示していた生徒 C は、例外的に生産主体と生活主体の責任に腑分けし、引用文のように前回の授業と接合させながら生産主体がとるべき行為について考察しているが、このような分析的な意見文は少なかった。

授業後に消費主体としてできることをあげるのが中心だった生徒の意見文を読み、筆者は新たな課題意識をもった。当初、社会の多様な仕組みのなかでこの問題を考えさせたいという意図をもってしたが、授業の課題設定が広範で、資料検証などを通じた考察時間も不足していたことで消費主体に限定される意見文となったと考えた。そこで、翌週の授業で希望選択制のワークショップを開き、選択肢の一つに再度廃プラ問題について考えることにした。

### 3. 追加ワークショップ

このワークショップは「水俣の魅力を後輩に伝える」「来年度の総合学習「探究」につながるテーマを見つける」「廃プラアクションを提案する」という三つのテーマから、取り組みたいことを選び、「水俣の学びを生かせること」を考える時間として設定した。

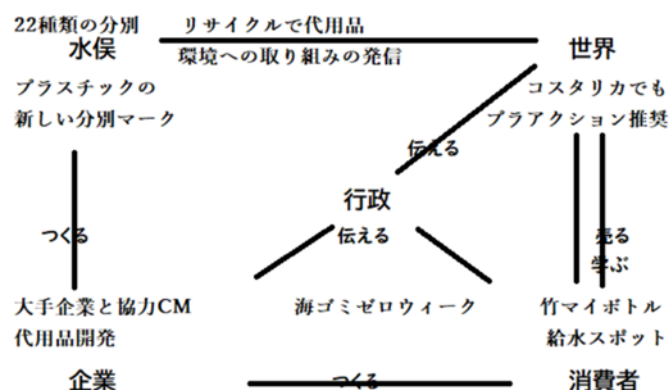


図 7-2 生徒の廃プラスチックアクション案

廃プラアクションを選択した生徒たちは二つのグループにわかれ、どうし

たら水俣の学びをいかして問題解決の行動を提案できるか考えた。その際、筆者はこれまでの環境への責任について考えた授業をふまえるよう指示を出した。一つのグループ（前出の情報公開の必要を指摘した生徒 C を含む）は、図 7-2 のように水俣の 22 種類ゴミ分別に着目した。このグループの特徴と感じたのは、水俣の取り組みを世界に発信するとともに、まだ知らない世界での廃プラへの取り組みを調べて国内の行政や消費者・企業などに伝えて、アクションの活性化を図ろうとしていたことだ。情報を核にしてアクション誘因を視覚化させるプランといい換えてもよいだろう。ワークショップ中にインターネットで検索を進めるだけでも、自分たちの知らない取り組みが世界中に多様に存在していることに驚き、興味を深めていった。公害輸出で学んだ発展途上国と日本の経済格差とともに、環境活動の情報ネットワークをつくり出すことで国内外の変化を生み出したいというねらいがうかがえた。

以上のワークショップを含め、歴史的知見から得た多様な主体の環境への責任の果たし方を現在の課題解決に応用させて考察し、環境への責任の多様な性質も指摘しながら具体的に自分のできることを構想していることから、当初の目標はおおむね達成されたと考える。

## おわりに

本章では、水俣病を学んできた生徒たちが、水俣病発生初期の歴史に学び、公害輸出問題を通じて対象とする世界を広げ、最後に「自分にできること」を考える授業を検討してきた。3時間の授業では、タイトではあるが、それぞれ異なる問題を教材にした。それは、地域スケールの違いで考えること、歴史を踏まえた現在の行動を考えること、を集中的に行おうとしたためである。そのような授業の結果、みえてきたことがいくつかある。

まず地域スケールを重ねるということは、「他者と出会う」という点で、視野を広げて外側や他者を、思考の内側に入れる取り組みだった。たとえば、原子力船母港化問題で横浜からは問題の外部に置かれてしまう下北半島の状況を想定し、廃プラスチック輸出問題ではアジアという地域世界で考える取り組みをした。生徒は、地域格差のような社会構造に気づいていくことになるが、それでも「仕方がない」と終わらせるのではなく、何かできることはないかと考えていた。

そのように生徒が対象を捉え、できることを検討した背景には「公害や環境への責任」というこの授業の視点がある。責任の問題を法的責任などに限定せず、社会の一員として何ができるかと広げて考えれば、いろいろな視点を得られる。水俣病ならばチッソ、行政以外にも、市民や被害者の立場からも、さまざまなすべきだったことや、できなかったことなどがみえてくる。つまり、地域のなかで責任や関係のもち方を多様に想定できることを、生徒はみいだした。自分は「第三者」だと思っていたとしても、このような地域内部の関係性の捉え方次第で、自分にもできることがあると学んでいく。

以上の歴史的な考察を経て、最後に「私に何ができるか？」と「廃プラアクションを提案する」という現在の環境汚染問題を考えた。生徒の考察は、水俣病や公害の問題に取り組んだ当時の人びとの状況や生き方を、追体験的に学んだからこそ気づく、社会構造など普遍的な問題を踏まえ、自分のできることを述べていた。水俣から「普遍に気づく」という〈水俣の学び〉を行うことで、生徒一人ひとりのなかに、地域を掘り下げることは、世界を考えることだという認識が育っていった。

---

<sup>1</sup> 長谷川貴彦『現代歴史学への展望』（岩波書店、2016年）、107–109頁。

<sup>2</sup> 水山光春「環境経済学の成果を組み込んだ環境教育の授業」（『社会系教科教育学研究』4号、1992年）、93–98頁、猪瀬武則「経済的意思決定能力を育成する環境学習の授業構成」（『社会科教育研究』70号、1994年）、10–21頁。なお、岩田一彦「社会の変化に対応できる社会認識内容及び方法」（『社会科教育研究』67号、1992年）は認識の検討に軸足を置きながら主体形成の必要を論じている。

<sup>3</sup> 水山光春「政治的リテラシーを育成する社会科」（『社会科教育研究』106号、2008年）、



---

猪瀬武則「経済教育は「在り方生き方」に応えることは出来るか？」（『弘前大学教育学部紀要』99号、2008年）など。

<sup>4</sup> 水山光春「「主体的・対話的で深い学び」を実現する環境教育」（『環境教育』26巻3号、2017年）。

<sup>5</sup> 岡本達明『水俣病の民衆史 第2巻』（日本評論社、2015年）。

<sup>6</sup> 前掲、岡本『水俣病の民衆史』、658頁。

<sup>7</sup> 本実践は、2020年1月に行っている。日本国内で、新型コロナウイルス感染症の罹患者が確認、報道されていた時期にあたる。しかし、当時はまだ身近な問題として捉えて授業が行われているわけではない。同月末にダイヤモンドプリンセス号の旅客に感染が確認され、翌月3日に横浜港での検疫実施が報道されることにより、一気に身近な問題となった。したがって、ここで取り上げる「奇病」時代や原子力船母港化といった、関連する教材も、これら社会状況を十分に踏まえたものではなかった。

<sup>8</sup> 特に近年の日本社会では「自己責任」ということばが使われ、個人の責任を問う傾向が強いが、自由な意思に基づいて判断する主体的個人というのは成り立たないという批判もある（小酒井敏晶『増補 責任という虚構』ちくま学芸文庫、2020年）。

<sup>9</sup> 除本理史は、環境への責任を、環境コスト負担の責任より広く捉え「消極的責任／積極的責任」と「事後的責任／事前的責任」と整理した（除本理史『環境被害の責任と費用負担』有斐閣、2007年、35-37頁）。そのなかでも積極的で事前的な責任は、アイリス・マリオン・ヤングがいうように過去遡及的な個人を問う罪ではなく、社会の構造的不正義に関与することを疑い、連帯して変革に取り組むことをめざす未来志向的な責任となる（『正義への責任』岩波書店、2014年、第3・4章）。

<sup>10</sup> 本章の授業では、水俣の経験に学ぶ歴史学習からはじまり、公害や環境問題における責任といった公民的な学習や、迷惑施設の配置問題といった地理的な学習に射程を広げていく。公害への責任の観点から演繹的に事例を学習するのではなく、歴史的な経験を重ねることで現在の社会で取り組むことを考えていく構成で授業を行う。

<sup>11</sup> 日本弁護士連合会公害対策・環境保全委員会編『日本の公害輸出と環境破壊』（日本評論社、1991年）、寺西俊一『地球環境問題の政治経済学』（東洋経済新報社、1992年）、8-25頁及び第2章。

<sup>12</sup> 吉田文和『スマートフォンの環境経済学』（日本評論社、2017年）、151-155頁。

<sup>13</sup> 大津和子『社会科＝一本のバナナから』（国土社、1987年）、69-79頁。

<sup>14</sup> 新井智一『大都市圏郊外の新しい政治・行政地理学』（日本評論社、2017年）、134頁。

<sup>15</sup> 戸田清『環境的公正を求めて』（新曜社、1994年）、石山徳子『米国先住民族と核廃棄物』（明石書店、2004年）。

<sup>16</sup> 遠藤邦夫編『資料から学ぶ水俣病 前編』（水俣病センター相思社、2016年）、31-34頁・37頁。

<sup>17</sup> 前掲、遠藤編『資料から学ぶ水俣病 前編』、31-34頁、62-71頁。なお、固有名詞はイニシャルに変更した。

- 
- 18 岡本達明『水俣病の民衆史 第2巻』（日本評論社、2015年）、212頁。なお、固有名詞については、アルファベット表記に変更した。
- 19 前掲、岡本『水俣病の民衆史 第2巻』、208頁
- 20 松本勉・上村好男・中原孝矩編『水俣病患者とともに』（草風館、2001年）、107-108頁。
- 21 前掲、岡本『水俣病の民衆史 第2巻』、208頁。
- 22 横浜市総務局市史編集室『横浜市史II』（第3巻（下）、横浜市、2003年）、611-623頁。
- 23 飛鳥田一雄『生々流転』（朝日新聞社、1987年）、84頁。
- 24 小堀聡「臨海開発、公害対策、自然保護」（庄司俊作編『戦後日本の開発と民主主義』昭和堂、2017年）。
- 25 五十嵐富英『「むつ」漂流』（日経新書、1977年）、22-37頁。この他、「むつ」をめぐる問題について、次の書籍を参考とした。倉沢治雄『原子力船「むつ」虚構の航跡』（現代書館、1988年）、下川速水『原子力船「むつ」の軌跡』（北の街社、1988年）、田村鉄男『悲劇の原子力船「むつ」』（実業之日本社、1994年）。
- 26 『海盗り』36分41秒-37分34秒の映像から、筆者が書き起こした。
- 27 『海盗り』1時間37分15秒-同38分05秒の映像から、筆者が書き起こした。
- 28 中村亮嗣『ぼくの町に原子力船がきた』（岩波新書、1977年）、24-25頁。引用部分は『東奥日報』投書欄の紹介部分。
- 29 船橋晴俊・長谷川公一・飯島伸子編『巨大地域開発の構想と帰結』（東信堂、1998年）、48頁。
- 30 生徒27人の意見文をもとに、筆者が要素で整理した。「内部構造」は水俣内部の状況、「地域格差」は他地域との格差に言及しているもの、それを踏まえて「行為言及」は状況を変える行為に対する言及があるもの、「分析のみ」は状況分析にとどまるもの、「仕方ない」は問題状況が変えがたいと言及しているもの。一人の生徒から複数分類しているものもある。
- 31 生徒の「しかたない」という意識を転換しようとするなかで、文明社会の宿命「だけど」という地点で生徒と考察しようとした古家正暢の実践と課題意識を共有する（古家「犠牲」なき社会を構築することは可能か」坂井俊樹編『社会の危機から地域再生へ』東京学芸大学出版会、2016年、146-168頁）。方法的な差異を述べれば、本実践では「当事者性」ではなく、「第三者」を腑分けし、その責任を考えるという点にある。
- 32 これは、残念ながら新型コロナウイルス感染症拡大に伴う休校実施により、実現しなかった。感染症拡大期の廃プラ対策は、生徒と考えたいテーマではあった。

## 終章 水俣に学ぶ歴史教育の実践的研究

本研究では、二つの課題を設定した。第一は、水俣病の成果と経験が、生徒のものになる過程を〈水俣の学び〉の取り組みから明らかにすることであり、第二は、第一の課題の追及を通じて、歴史教育に新たな知見を加えることである。終章では、これまでの議論を整理し、歴史教育の実践的研究として、どのような意義をもつのか明らかにしたい。

### 第1節 〈水俣の学び〉という歴史実践

ここでは、水俣病を素材としながら、人びとが経験してきたことを、生徒がどのように自分のものとしていったのか、その過程について整理したい。

本研究は、歴史学習を「社会のなかで取り組む歴史学習」と「教室のなかで取り組む歴史学習」に分け、教師と生徒が行う歴史実践に着目してつなぐという方法をとることにした。両者は、対照的な面をもっている。「教室のなかで取り組む歴史学習」は教師と生徒によって行われるが、「社会のなかで取り組む歴史学習」の担い手は、教室の外にいる社会や地域の人びとも含める。学習対象となる歴史も、「教室のなかで取り組む歴史学習」だと教科書などの教材があり、全国ある程度共通性をもって学ばれるのに対し、「社会のなかで取り組む歴史学習」では、時間がたつにつれて理解に変化が起こったり、個人的な経験によって捉え方が変わったりと、流動的で、多様である。通常の歴史教育の研究では「教室のなかで取り組む歴史学習」を研究の対象とすることが多いが、その背景に存在する「社会のなかで取り組む歴史学習」に着目し、学校教育と社会との接点を探ることにした。この方法によって、社会のなかで水俣病の捉え方が変化するようすがわかり、それが「教室のなかで取り組む歴史学習」にどのようにつながっていくのかの道筋がみえてきた。

まず「社会のなかで取り組む歴史学習」の検討である。歴史教育のなかで水俣病を取り上げる場合、教科書に即して考えると「高度成長の影」や「四大公害病」として扱われることが多い。しかし、水俣病の学習史をたどってみることによって、事件発生から時間がたつにつれて、これらとは異なる視点で取り上げる授業へと変化してきたことが明らかになった。

その変化の背景には、歴史となっていく水俣病について、生徒たちに自分とかわる問題だと捉えさせたいという、教師のねらいが存在している。1970年代の公害教育で、水俣病をはじめとした公害を、学校の授業で扱うことは定着した。しかし、四大公害訴訟が終結し、公害の規制が強められるなかで、この公害教育は形骸化していった。いわば公害教育の停滞期であった1980年代後半になって、水俣病を通じて現代の社会問題と、個人の生き方を問う学びがあらわれるようになる。その事例としてあげた小山田比登美の授業では、水俣病闘

争のあとに「蜜蜂の王国」をつくろうと農園をはじめた田上義春が望んだものは何かについて、子どもたちと考えていた。加害企業による補償だけで解決はしない、産業公害を生む社会とそのなかを生きる子どもの生き方に言及する学びだった。このような、加害／被害関係を重視する従来の公害教育から転換した学び、過去となっていく水俣病の歴史と経験を現在の問題に引き付けていこうとする歴史実践を、本研究では〈水俣の学び〉と位置づけた(1章)。

なぜ、〈水俣の学び〉への転換が起こったのかを探ると、学校教育よりも先に、社会のなかで同様の変化が生じていたことがわかった。地域社会にとって水俣病に学び教訓をえるということは、そもそもは自明のことではなかった。1950-60年代は、水俣病が「奇病」や「風土病」として理解され、水俣の学校では水俣病について語るができず、教育の対象にもならなかった。1970年前後になって、水俣病患者たちの訴えは公害を告発する全国的なネットワークと結びつくことで、水俣病は「公害」として社会を問う存在になっていく。しかし、それは長くは続かず、すでに70年代後半には、水俣病事件が認定をめぐる闘争に変化するといった「公害は終わった」という社会の雰囲気の中で運動が行き詰まっていく。そのような運動が困難ななかで水俣病が問いかけることは何なのかを、患者や支援者たちが一人ひとり生き方や課題として向き合う〈水俣の学び〉がはじまる。

社会のなかの〈水俣の学び〉の具体例として、第2章で取り上げたのが、相思社による水俣生活学校、浜元二徳・坂本しのぶらによるアジアと水俣を結ぶ会、不知火海総合学術調査団と活動をともした百年の会である。これらの団体は、「チツソ型社会」からの脱却、アジアへの公害輸出に対する抵抗、人と自然が一体化した生活の再生など、めざすところは加害／被害関係を軸とした公害の理解よりも多様である。過去のものとなっていく水俣病の経験を日常の文脈のなかに位置づけて、より現在の社会の捉え方や生き方に近づけていこうとしていた。

しかし、このような患者や支援者による〈水俣の学び〉は、1990年代に入って水俣市が「もやい直し」をはじめることによって地域に担い手を拡大するとともに、困難を抱えることにもなった。これまで水俣病に距離をとってきた市民もともに学ぶことが求められ、自分たちの地域の歴史として理解しようとするといった、病名改称運動が再び起こるなど地域のなかで学びをめぐる摩擦も招くことになった。水俣では、現在でも水俣病の歴史に学ぶことをめぐる葛藤が続いている。従来の研究ではこの90年代の「もやい直し」について言及されることが多かった。しかし、本研究では特に80年代の普遍的な課題を個人の経験に即して捉える歴史実践に着目した。水俣病経験の語りは、地域を語る歴史実践(90年代以降)だけでなく、個人の経験の語りと普遍的な語りとも、つなぐ歴史実践となっていたと考えられる。

このような地域で生じた〈水俣の学び〉への変化をふまえ、改めて学校教育の側に視点を移してみると、ここでも社会の変化に合わせて学習が変わっていくようすがわかる。水俣では1970年代以降、廣瀬武ら水俣芦北公害サークルの教員によって、タブー視されていた患者を教室に招く授業がはじまる。さらに水俣病の記憶が薄れだす80年代には若手教員らに

よる学び直しがはじまり、水俣高校の石井雅臣は地域の歴史として水俣病を学び、生徒とともに教室から社会に出ていく実践を行った。90年代後半以降の「もやい直し」による〈水俣の学び〉が地域の課題となって以降は、水俣市内や熊本県内のすべての小学生が、水俣病資料館で語り部講話を聞くようになる。水俣病が「社会のなかで取り組む歴史学習」として学ばれた。

2000年代になってからは、水俣外部からの研修旅行が急増する。背景には、学校旅行の飛行機利用や総合的な学習の時間の開始など、学校側の事情があった。内容面に注目すれば「もやい直し」の取り組みのような総合的な地域課題とともに、環境問題のような普遍的な課題と個人の生き方を学ぶことができるからという理由が大きかった。地域外部からの研修旅行の事例として第3章で検討した2011年度の筆者の実践では、生徒たちが「水俣病」名称の是非という教科書では知り得ない地域の歴史にふれる機会となった。3・11東日本大震災による福島第一原発事故後の風評被害問題を念頭に置いていた生徒は、どういう歴史経験が背景にあるかを考えるという、その時の語り手と生徒にしかできない特定の歴史との出会いがあった。原発事故による環境破壊のような普遍的な課題と個人の生き方を介して、水俣病という名称をめぐる地域課題に出会う具体例である。

この出会いは、一人の〈水俣の学び〉に即して考えると、生徒の生活のなかにまで影響を与えていることがわかる(4章)。KSという生徒は、「水俣病」という名称は風評被害を招くと考えていたが、患者・杉本雄の「この地名のつけられた病名には水俣の人々の様々な苦悩を抱えて生きていたことが表れている」という発言から、名称の是非より、人びとがおかれた「状況」の把握と「認識」の理解が重要と考えるようになった。さらにKSが生活する地域の震災ガレキ受け入れ問題が、水俣や福島の場合と重ねる体験となり、地域格差を含む社会構造を自分ごととして捉え、進路や消費など自分の生き方について考えるようになった。

以上のような〈水俣の学び〉という歴史実践は、近代化や経済成長の「影」では終わらない可能性を、さまざまな水俣病を経験した人びととの相互作用を経て獲得していく取り組みだった。〈水俣の学び〉には、人類や環境の危機を問う視点が満ちている。一地域で、無名の人びとに対して起こった事件が放つ普遍的な問いに気づき、そこから学びを組み立てることが、現在を生きる子どもにも意味のある学習になっていた。教室だけでは学べない「社会のなかで取り組む歴史学習」としての意義である。

次に、「教室のなかで取り組む歴史学習」である。第2部では、「社会のなかで取り組む歴史学習」の視角によってみいだされた〈水俣の学び〉という歴史実践を、教室のなかにもち込み、どのように新たな取り組みが行われるのか検討した。一つは教材による検討であり、もう一つは教室の授業による検討である。それぞれ、教科書のみ限定されず、現場で学んだ社会のなかの「水俣病」についての理解を踏まえ、生徒一人ひとりの生き方や、現代的な課題への考察につながる歴史学習となっていた。

まず第5章で取り上げた教材についてである。これまでの教科書叙述は、20世紀の「公害」

について 1960-70 年代の日本を舞台に「高度成長の影」として描いてきた。いっぽう「環境問題」は 1990 年代以降の地球規模の課題として叙述している。その結果、世界と日本の歴史叙述がつながっておらず、日本の公害経験は現在と切り離された過去の問題として理解されがちであった。そこで第 5 章では、公害経験の歴史的意義が学習者に伝わる叙述を心掛けた。まず、世界の開発の歴史と、日本の成長の経験をつなげ、世界が環境問題に取り組んでいく転換期として 1970 年前後を位置づけた。転換期を象徴するできごととして、世界ではじめて開かれた国際的な環境会議であるストックホルム国連人間環境会議に水俣病患者など公害被害者が参加したことに着目した。

ポイントは、そこに参加した人びとのその後の歩みである。日本の公害である水俣病と世界の環境問題が会うことで、どのようなことが起こったのかをみていった。たとえば、カナダの先住民居住地における水銀汚染問題や、戦前の朝鮮窒素経営と 1970 年代の日本企業の公害輸出を追求する取り組みからは、従来の「水俣病」の認識が書き換えられ、当時の人びとが普遍的課題に気づいていくようすがみえた。また、環境汚染による胎児の被害を追求することで人類の危機と捉えた綿貫礼子や、アジアと女性たちの連帯を追求し続けた松井やよりの活動の起点にはストックホルムがあり、女性や子どもたち弱者の視点への気づきを与えていた。これらの「普遍への気づき」は、特殊から近代化とは異なる普遍を展望しようとした不知火海総合学術調査団の研究にも通じる。近代がもたらしたさまざまな「差別」「格差」のなかで、人間らしく生きることを奪われた人びとが、「隔離箱」(アイリーン)を脱し、自然的・社会的な環境の回復を求めた点に、共通性がある。

第 6 章と第 7 章で検討した二つの授業は、第 5 章の教材を踏まえて、生徒が資料を介して歴史上の人びとと会うことを重視する内容である。1975 年にあった日本とカナダの水俣病をめぐる交流を取り上げた授業(6 章)では、カナダの先住民たちの証言を読み、その意味を考えた。そのうえで生徒が当時の人と仮定しながら、日本からのメッセージを手紙に書くという歴史実践を行うものだった。生徒たちは、「他者との出会い」を通じて、自らの「公害」や「水俣病」の定義を「普遍化」「具体化」「構造化」させていた。他方、公害輸出の問題を検討する授業(7 章)では、水俣病患者らが沈黙を強いられた時期の複数の立場の資料を読みながら、当時の人びとだったらどのような環境への責任があるかを考えた。生徒が外部(他者)に核施設や、廃プラスチックを押し出す構造を理解し、現代的課題を歴史的に考えられるような授業にした。生徒たちは、廃プラ削減の国際情報ネットワークづくりなど歴史からの気づきを自分にできることとしてあらわしていった。生徒たちは、地域のなかに、現在でも通じる普遍的課題があることをつかんでいった。

このように整理すると、「社会のなかで取り組む歴史学習」によってみいだされた水俣病の歴史と経験が子どものもものとなる過程では、教室のなかで教師も生徒も水俣病の現代的な意義を自ら表していく過程が重要になっていることがわかる。教科書の「水俣病」とは異なる新たな歴史像を描き、理解することも大切だが、それが示されれば、子どもが歴史を自分の

ものにするということではない。それ以上に「社会のなかで取り組む歴史学習」で得た歴史から、自ら「教室のなかで取り組む歴史学習」を塗り替えること、すなわち歴史実践を行うことが重要だった。「教室のなかで取り組む歴史学習」は、「社会のなかで取り組む歴史学習」と結びつけて実践され、子どものものになる。

## 第2節 歴史教育の実践的研究

〈水俣の学び〉から得た知見は、今日の歴史教育の実践的研究において、どのような意味をもつのだろうか。序章で提示した「歴史実践としての歴史教育」という視角に即しながら整理し、子どもの学びに起こる変化について明らかにしていきたい。

序章で検討したように、従来の歴史教育の実践的研究では、子どもの歴史認識の形成について、宮原武夫の三段階論から小川幸司の六層構造論を経ることで、「歴史叙述」「歴史対話」「歴史創造」という、特に歴史実践の領域が積み上げられてきた<sup>1</sup>。また、どのような場を想定するかをめぐっては、宮原の三段階論が教室の授業に焦点をあてたのに対し、今野日出晴が「歴史叙述（語り）」に焦点をあてることで、歴史教育が議論されている社会的位相を「歴史教育の認識論」として問題化した<sup>2</sup>。さらに、小川幸司の歴史実践論は「歴史叙述」に加えて「歴史対話」を強調することで、他者とのあいだの学びの場をつくろうとしている<sup>3</sup>。このような歴史教育論の現在をふまえると、他者を含めた社会的な場における、「歴史実践としての歴史教育」とはどのようなものか明らかにされる必要があるが、実践的な研究によって明らかにされることはなかった。

これに対し、本研究は、「歴史実践としての歴史教育」とは、どのようなものかを〈水俣の学び〉に即して検討した。「教室のなかで取り組む歴史学習」だけではつかむことができない、社会のなかの「水俣病」の歴史と経験を、主にフィールドワークに即して、学習者が自らとの接点をつくりながら獲得していくようすを、歴史実践として捉えた。保莉実は、生ける世界のなかにある歴史に注意を向け、表現するのは身体であると、歴史実践と身体の関係論を論じる<sup>4</sup>。本研究での分析に即すと、学習者が歴史を所与のものとして受け取るのではなく、現地に自らの身体を移動させ、多様な文脈を読み取り、自ら捉えたものを表していくことが歴史実践である。いわば、歴史を自分のものとするという「学び」や、人びととの関係のなかでその意味を捉えていく「学びあう」要素を、歴史実践の新たな試みとして付け加えるものである。そして、このような「学び」という歴史実践に着目して「社会のなかで取り組む歴史学習」から「教室のなかで取り組む歴史学習」への接続を捉えると、従来の研究で歴史実践について検討されてきたことに、新たな知見を加えることができる。

まず、これまで戦争や震災などを事例として行われた、社会のなかにおける歴史実践の研究では、個人の記憶が変化していくようすや、地域内部での記憶の相克の問題が明らかにされてきた<sup>5</sup>。これらは水俣の歴史実践でも確認できる。加えて、地域の歴史のなかに普遍やグ

ローバルな課題に気づくことが「学び」として重要な契機となっていることを、本研究では指摘した。地域外部の人びとにとって、この「普遍に気づく」という契機があったからこそ、水俣の現場を訪れようとする動機付けが生じていた。そのうえで現場に入ることによって学習者は個人の経験や地域の葛藤と出会い、歴史実践することの意味を感じとることになる。地域外部の人びとや新たな世代を巻き込むことで「水俣病」に対する捉え方が、社会のなかで変化するには、このような過程が存在していた。この個別特殊な歴史実践を介して、「普遍に気づいていく」という学びの過程は、「歴史実践としての歴史教育」の重要な特徴といえる。

また、従来の教室における「歴史実践としての歴史教育」の研究では、実社会での歴史の活用を学ぶ方法や、歴史研究のような学習方法など、方法について明らかにするものが多かった<sup>6</sup>。これに対して、本研究では「社会のなかで取り組む歴史学習」に基づいて、筆者が教科書とは異なる水俣病の歴史像を教材で提示し、「教室のなかで取り組む歴史学習」への接続に取り組んだ(5章)。これは、教師による歴史実践である。叙述では、日本の公害を世界の経済成長と開発の歴史のなかに位置づけることで理解し直したり、カナダや公害輸出先などの人びとと出会ったりと、他者の存在を知っていくという点が特徴だった。いっぽう、「社会のなかで取り組む歴史学習」を経て、水俣病の歴史と経験を身近に捉えるようになった生徒たちは、「教室のなかで取り組む歴史学習」で外国や他地域など異なる文脈の歴史について資料を読み、自身の経験を投影させながら歴史実践を行っていく。たとえば、水銀汚染と同じく経験したカナダ先住民の歴史とはどのようなものか、原子力船の母港化が行われた後の下北半島の歴史はどのようなものかといった、それぞれの地域の記憶や個人の経験を、実感をもって想起していった。たとえば、「手紙を書く」という行為のなかでも、当時の手紙を書く側の状況、受け取る側の状況など、さまざまな歴史に気づく瞬間があった。生徒は、社会のなかで自分の知らない水俣病を語る人びとに出会い、水俣病が問う普遍的な問題に気づくことで、教室のなかでも個別の問題に同様の視点を向ける歴史実践となった。すなわち教室でも、問題の普遍化を介することで、生徒は「他者と出会う」ことの意味をつかみ、あらわすことができたといえる。

このように、社会と教室の歴史学習を、教師と生徒による歴史実践でつないでみることによって、子どもが歴史を自分のものとしていく過程がみえてくる。その過程とは、「社会のなかで取り組む歴史学習」と「教室のなかで取り組む歴史学習」を重ねてみると、身体経験を伴い、一つの地域のなかに、普遍的な、あるいはグローバルな課題に気づくという契機が、「学び」にとって重要な転換を生むというものである。この転換の過程では、地域のなかで「普遍に気づく」ことと、社会や教室で個別具体的な「他者と出会う」こと、が相互作用的に生じている。それが、本研究が提示する「歴史実践としての歴史教育」の姿である。

以上は、本論文の第一の課題に対応した成果であり、この成果から、歴史教育に新たな知見を加えるという第二の課題に対する成果が見通せる。本研究の歴史教育としての成果は、序章の研究史で取り上げた吉田悟郎らによる「世界と出会う」という歴史実践の系譜のなか



に位置づけることができる。たとえば吉田悟郎の「自他認識」を伴う「自己認識」という「〈自分探し〉と〈自分づくり〉の旅」は、二つの要素で構成されていた<sup>7</sup>。一つは「自分」「地域」「日本」「世界」「宇宙」を串刺しにする〈ものの見方・考え方〉である。本研究に即すと、これまで「日本史」の展開のなかで「高度成長の影」として描かれた水俣病を、水俣地域と世界を架橋することで捉え直す「世界のなかで学ぶ水俣」の取り組みが該当する。これまで繰り返し論じてきた、地域のなかで「普遍に気づく」という過程である。もう一つの「新しい第三世界を自分の中に作っていく」こととは、「近代化」の進展により国内・国外へ中心から拡大するなかで差別をうける周辺部分・底辺部分や、「国家」「民族」「階級」から「はみだしたり」「みえていなかった」異質なもの（差異性・他者性）を自分のなかにみいだしていくことだと述べていた<sup>8</sup>。これは、水俣の人びとにみいだした近代化に対する「もうひとつのこの世」の希求や、水俣を介して出会ったアジアやカナダの人びとに学ぶ取り組みが該当する。本研究における「他者と出会う」という過程である。

このような1980年代から90年代に主に取り組みされてきた「世界と出会う」という歴史教育に対して、本研究では、「社会のなかで取り組む歴史学習」と「教室のなかで取り組む歴史学習」の二つの視角から、学びを重ねることの有効性を指摘し、さらに、歴史実践の視点を試みることを通じて、「普遍に気づく」と「他者と出会う」という学びの重要な論点を提示することができた。この歴史実践の視点は、身体を移動させ、多様な文脈を読み取り、自ら捉えたものをあらわしていくことも歴史教育と把握することを指し、吉田悟郎が「旅」と表現したものに該当する。したがって、本研究は「世界と出会う」という歴史教育で追及してきたものを再評価して継承しつつ、特に歴史実践の役割に着目して議論を発展させた。その歴史実践とは、異なる状況のなかで行われるものなので、それぞれ行われた場所固有の意味がある。ただ、学びのなかで「普遍に気づいた」ときに、過去の人びとが残した歴史が子ども自身とつながりをもっていく。さらに、普遍的な視点をもつことによって、「他者と出会った」ときに個別具体的な問題をくっきりと捉え、子どもの認識が広がる。すなわち、社会や教室のなかで「他者と出会う」ことと、それらをつなぎとめる「普遍への気づき」とのあいだに往還関係があるのが歴史実践である。

このような、「社会のなかで取り組む歴史学習」と「教室のなかで取り組む歴史学習」という視角と、「普遍に気づく」と「他者と出会う」という二つの重要な論点、それに加えて歴史実践の視点により、子どもが歴史を自分のものとする過程を提示できたこと、ここに本研究の歴史教育に対する新しい知見の問題提起がある。

この第二の成果は、水俣病という対象に即して導き出されたものであり、前近代を含めた歴史教育に一般化することは難しい。そのいっぽうで、近現代の学習に即しては、他の事例にも応用しうる方法的側面ももっている。特に、歴史実践を教室のなかにとどめず、社会と生徒の関係を対象化するという方法は、従来の議論を開き、新たな検討を要請する。

たとえば、教室のなかの「歴史」について、教科書など「絶対的な歴史」としがちな“the

history”と捉えるのではなく、生徒の“a history”や、教科書叙述も教師の語りも“a history”と捉え、それらが交り合う場として捉え直すべきだという歴史実践にかかわる主張がなされてきた<sup>9</sup>。その際、“a history”が歴史への相対主義を招くのではないかという点が懸念され、事実検証の重要性や、問いを共有することで説得的な歴史像に近づく必要性も併せて論じられた<sup>10</sup>。この対応策は、歴史研究に基づく方法であり、それ自体は妥当性がある。しかし、なぜ社会のなかでそのような歴史が存在しているのかは、歴史教育のなかで十分に対象化しえず、そのままにされてしまう。これに対し、社会と教室の歴史実践の相互作用を組み込んで“a history”を捉えるならば、なぜそのような歴史は生まれ、社会のなかで、どのような意味をもつのかという問題自体を対象化していくことになる。本研究で取り上げた事例で述べれば「水俣病」という地域名称で教科書に記載することはふさわしいのか」といった社会内部の争点を教室で検討することになった場合、歴史研究による成果だけでは不十分で、人びとの経験をふまえることが必要になる、ということである。本研究が提示する「歴史実践としての歴史教育」の授業づくりには、そのような射程も含まれている。

あるいは、社会科教育学を中心に議論されてきた意味認識の獲得にも、社会と生徒の関係を組み込むことで異なる知見を得られる。本研究では、子どもが歴史に意味をみいだしていくときには、二つの場面があった。一つは、社会のなかで歴史事象の意味が形成されていくことに、子どもが社会の一員としてかかわっていると感じるときである。社会のなかで水俣を学んだ生徒たちが対話を通じて水俣病と自身のかかわりを言葉にしていた場面などがそうである。公害や水俣病は生成中の歴史概念であり、自分たちが継承していくなかで、どのような意味を発見するかは生産的な意味をもつ。もう一つは、重なり合う問題だが、子どもが自身の生活のなかで、水俣病について意味付けていくときである。子どもの言葉で水俣病の歴史を語り、自身の世界のなかに歴史を位置づけていた。特に水俣病の問題としては、格差や差別を生み出す現代社会の構造を、自身を含みこむ課題として批判的に捉えるようになったところに、その到達点がみられる。教室のなかのできごとだけでなく、社会とのつながりをふまえることで、子どもが歴史を意味づける行為をより深く見とることができるのではないだろうか。

以上は、歴史教育と社会とのかかわりを再注目することで開ける、「歴史実践としての歴史教育」論の地平である。これが可能になったのは、歴史教育論の進展とともに、水俣という社会のなかで半世紀に及んで学びの意義を語り続けてきた人びとがいたから、ということができよう。そして、そのような地平は、さまざまな地域や領域へと広がっている。

### 第3節 展望と課題

最後に、本研究の知見からさらなる展望を行い、今後の研究課題を明確化しておきたい。

## 1. 「広義の歴史教育」へ

社会と教室を結ぶ、「歴史実践としての歴史教育」論は、日常のなかの歴史とのかかわりを「学び」という視点で見直し、学校教育と結びつける可能性を提示している。地域のなかで暮らす人びとの歴史や経験を学校教育とつなぎ、「他者と出会い」「普遍に気づく」道筋で捉え直す「歴史実践としての歴史教育」の方法は、水俣以外の対象としてもその有効性を検討し、精緻化する必要があるだろう<sup>11</sup>。

いっぽうで、多様な歴史実践のなかで本研究がとれた方法は限られている。フィールドワーク以外にも、メディアや物語、証言など方法は多様である。近年、各方面で行われる歴史実践やパブリック・ヒストリーの研究を参照すれば、これまで長くかつ広く行われてきた歴史教育の取り組みを、どうそのなかに位置づけ直すかという論点を生む。あるいは、日本の近現代史を振り返れば、アジア太平洋戦争と植民地支配や戦後日本とアジアの経済成長の問題など、学校に限らず広く社会のなかの歴史意識や歴史認識、それらがあらわれる歴史文化の問題としてあり続けている。

そのような方法や問題群を含めて検証し、「広義の歴史教育」（近藤孝弘）を構築していく必要があるだろう。

## 2. 探究的歴史学習の可能性

子どもたちが現在の社会を生きていくために必要な歴史学習はどうあるべきか。現在の歴史教育に携わる人びとは、より一層このような課題に向き合っている。歴史を暗記対象の知識の集積とするのではなく、子どもが学ぶ目的を意識し、歴史を深く思考し、表現していくことが必要だと考えられており、本研究も課題意識を共有してきた。

2022年度より高等学校で歴史総合がはじまり、その後は日本史探究や世界史探究という探究科目も開始している。歴史総合の教科書を読んでもと、依然として日本史と外国史の併記が目立ち「世界の中の日本」というこの科目がめざす歴史像は模索途中のようにみえる。特に、これまで歴史教育の視点としては周縁化されていた「環境問題」と「ジェンダー」に課題が多い<sup>12</sup>。

このような現在進行形の歴史教育改革の状況を視野に入れつつ、本研究で示した歴史像は、国家を主体とする国際関係史とは異なる、地域を基礎とした国際交流の歴史、子どもにとって顔の見える人びとの歴史であり、日本のなかの閉じた語りを世界に開いていく取り組みでもあった。あるいは、頻出している「歴史実践」という概念を、歴史教育のなかで精緻化し、学び方についても考えていこうという試みでもあった<sup>13</sup>。

本研究で扱った「水俣病」や「公害」はすでに語られつくしているように思えるが、環境問題が身近になっている現在だからこそ学ぶべき点がある。たとえば、身近な環境の問題から格差を捉え、人が人らしく生きていけるような未来を生みだせるようにするにはどうしたらよいか、などである。地域のなかにある公害の歴史と経験の教材活用の可能性は、依然と

して多くある。水俣以外の公害被害地に視野を広げ、日本の開発と成長の歴史をいかに学んだらよいかを、多面的に捉える必要がある。そのような視点から、学校の教育活動全般や子どもの生活と結びついた、探究的な歴史学習の事例を提示していくことをめざしたい。

- 
- <sup>1</sup> 宮原武夫『子どもは歴史をどう学ぶか』（青木書店、1998年）、小川幸司「〈私たち〉の世界史へ」（荒川正晴ほか編『岩波講座世界歴史 1』岩波書店、2021年）。
  - <sup>2</sup> 今野日出晴『歴史学と歴史教育の構図』（東京大学出版会、2008年）、はじめに。
  - <sup>3</sup> 小川幸司『世界史とは何か』（岩波書店、2023年）、第2講。
  - <sup>4</sup> 保莉実『ラディカル・オーラル・ヒストリー』（岩波書店、2018（2004）年）、第2章、および96頁。
  - <sup>5</sup> 大門正克「歴史実践としての朝日カルチャーセンター講座」（『同時代史研究』5号、2012年）、大川史織編『マーシャル、父の戦場』（みずき書林、2018年）、下田健太郎『水俣の記憶を紡ぐ』（慶應義塾出版会、2017年）など。
  - <sup>6</sup> 中村洋樹「歴史実践（Doing History）としての歴史学習の論理と意義」（『社会科研究』79号、2013年）、原田智仁「「歴史実践」としての歴史授業方略」（『教育フォーラム』58号、2016年）、渡部竜也『Doing History』（清水書院、2019年）、リンダ・S・レヴィスティック、キース・C・バートン（松澤剛、武内流加、吉田新一郎訳）『歴史をする』（新評論、2021年）。
  - <sup>7</sup> 吉田悟郎『世界史学講義 下巻』（御茶の水書房、1995年）、i - ii頁。
  - <sup>8</sup> 前掲、吉田『世界史学講義 下巻』、第19・20章。
  - <sup>9</sup> 前掲、今野『歴史学と歴史教育の構図』、第3部第5章、井野瀬久美恵・小川幸司・成田龍一「討議 転換期の歴史教育／歴史教育の転換」（『思想』1088号、2023年）など。
  - <sup>10</sup> 前掲、今野『歴史学と歴史教育の構図』、261-267頁、同、小川『世界史とは何か』、第2講。
  - <sup>11</sup> このような「歴史実践としての歴史教育」について、他の対象に広げる試みを行っている（拙稿「地域で世界と出会うための教材と授業」（『史潮』93号、2023年）、同「なぜ歴史を地域教材で教えるのか」（『日本史攷究』47号、2023年）など）。
  - <sup>12</sup> 「環境問題」については、本論文第5章第1節。「ジェンダー」については、三成美保「歴史教育という実践」（『思想』1188号、2023年）参照。
  - <sup>13</sup> 本研究は、ここでいう旧課程のなかで、新課程の課題を見据えながら行った実践となる。したがって新課程の実践的な評価は、これからの課題である。その予備的な考察として、新課程へと移行するなかでの「学び方」改革と授業実践の現状を、拙稿「中学歴史教育から高校歴史総合・日本史探究／世界史探究へ」（『人民の歴史学』236号、2023年）で論じた。

## 付表：水俣病学習の実践と研究に関する文献一覧

注1：熊本水俣病をあつかうものに限定した。紙数の関係で副題は省略した。

注2：学校教育における実践は、《校種・教科》で表記した。教科略称は、社→社会、学→学活、道→道徳、総→総合、日→日本史、地→地理、公→公民、国→国語、水→水産、理→理科、保→保健とした。教科が判断できないもの、全教科にわたるものは空欄とした。

注3：水俣病学習に関する研究は、《参考》と一括表記した。

注4：本表作成にあたり、『社会科教育研究』『社会科研究』『環境教育』『歴史地理教育』『日本の教育』を悉皆的に調査した。その他の論文（他誌・紀要論文など）についてはCiNii検索サービスを、書籍については国立国会図書館サーチを活用し、本文にあたった。

表5：発行順に表記した。

田中裕一 a 「水俣病とその授業研究（1）～（4）」『歴史地理教育』155～158、1969年5～8月《中社》

田中裕一 b 「水俣病の授業研究」『生活教育』21-6、1969年6月《中社》

田中裕一 c 「公害水俣病問題の今日的意義」『教育』19-7、1969年6月《中社》

田中裕一 d 「水俣病授業研究から学ぶもの」『国民教育』1、1969年7月《中社》

永野守人 「二つの「水俣病」の授業」『歴史地理教育』205、1972年11月《小社》

田中裕一・吉田三男 『水俣病の教材化と授業』明治図書、1973年《中社》

梶哲夫・加藤章・寺沢正己編 『公害問題と環境教育にどう取り組むか』明治図書、1973年  
渡辺昭平 「单元「公害を防ぐ」」梶哲夫・加藤章・寺沢正己編 『公害問題と環境教育にどう取り組むか』明治図書、1973年《小社》

黒羽清隆 「公害と日本史教育」梶哲夫・加藤章・寺沢正己編 『公害問題と環境教育にどう取り組むか』明治図書、1973年《高日》

鶴山寅亀 「水俣病闘争と水俣の教師たち」『教育』23-6、1973年6月《参考》

広瀬武 「水俣病の授業実践」「公害と教育」研究会編 『「公害と教育」水俣集会の報告』明治図書、1974年《小》

岡崎和三・宮崎新二郎 「「公害と教育」の総合学習をめざして」公害と教育」研究会編 『「公害と教育」水俣集会の報告』明治図書、1974年《小中》

国民教育研究所編 『公害学習の展開』草土文化、1975年《小》

森分孝治 『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978年《高公》

水俣芦北公害サークル 『水俣病・授業実践のために』1979年《小社生学中社総学》

石井雅臣 「「現代社会」で地域学習「水俣」にとりくむ」『歴史地理教育』361、1983年12月《高公》

白鳥晃司「公害学習をどうすすめたか」『教育』37-12、1987年11月《小社》

城野順子「水俣」『歴史地理教育』375、1984年12月《小社》

町田起美恵「公害を防ぐ努力」古川清行編『子どもが生きる授業』小学館、1985年《小社》

白鳥晃司「水俣病の患者を救え!!原因は何だ」『歴史地理教育』383号、1985年6月《小社》

永溝晋介「「水俣」から自らの生き方を問う」『歴史地理教育』400、1986年8月《中社》

梅田卓治「水俣・芦北青年部主催による「水俣合宿」の取り組みについて」日本教職員組合編『日本の教育』35、1986年《参考》

石井雅臣「教育と水俣病」『思想の科学』78、1986年6月《高公》

白鳥晃司「公害学習をどうすすめたか」『教育』37-12、1987年12月《小社》

柳田耕一『水俣そしてチェルノブイリ』径書房、1988年《制度外》

水俣大学を創る会編『共生への模索』二期出版、1988年《制度外》

住田実 「「ネコの狂死」と二つの水俣病」『体育科教育』36-3、1988年3月《高保》

石井雅臣「外なる差別、内なる差別」『水俣病・授業実践のために』水俣芦北公害研究サークル、1989年《高公》

横山吉雄「資料の活用と調査活動を取り入れた実践」次山信男・羽豆成二編『子どもが追及する社会科の授業5年』教育出版、1991年《小社》

榎本雅雄「水俣病を調べてよかった」『歴史地理教育』467、1991年1月《小社》

須田尚 「水俣病から浦安の公害へ」『歴史地理教育』477、1991年10月《小社》

永野守人「「水俣病問題」を社会科地理で」『歴史地理教育』481、1991年12月《中社》

山崎泰正「公害教育から環境教育へ」『京都教育大学環境教育研究年報』1、1993年3月《高公》

小山田比登美「公害学習「水俣病」で学んだこと」『教育評論』558、1993年11月《小社》

上村和憲「水俣病」『歴史地理教育』511、1993年12月《小社》

廣瀬武 「私にとっての水俣病」『部落解放研究くまもと』27、1994年《小社》

松村勲「事実でせまる「水俣」の授業」『未来をひらく教育』97号、1994年《高国》

吉本哲郎『私の地元学』NECクリエイティブ、1995年《制度外》

木野茂編『環境と人間』東京教学社、1995年《大》

平井俊男「高校におけるSTS教育の一事例」『化学と教育』43-1、1995年《高理》

奥平大和「公害の原点「水俣病」に学ぶ」『教育』46-9、1996年9月《小社》

佐藤健 「水俣病から始めた公害学習」『歴史地理教育』555、1996年11月《小社》

野瀬浩司「人権意識を育てる社会科の授業」『授業の研究』135、1997年5月《小社》

永野守人「水俣病公害とたたかった人々」『歴史地理教育』576、1998年3月《中社》

久谷律絵子「近代工業の光と影」『歴史地理教育』601、1999年11月《小社》

清水真人「水俣病を1時間で終わらせない」『歴史地理教育』616、2000年11月《小社》

遠藤邦夫「水俣の環境教育」『開発教育』46、2002年8月《制度外》

- 原田正純編『水俣学講義』1～5、日本評論社、2004～12年《大》
- 遠藤邦夫「水俣病歴史考証館の試み」『月刊社会教育』48-11、2004年11月《制度外》
- 飛田英孝・柳瀬文彦「技術者倫理教育用事例としての水俣病事件」『福井大学工学部研究報告』53-1、2005年3月《大》
- 梅野正信『裁判判決で学ぶ日本の人権』明石書店、2006年《参考》
- 濱口尚子「水俣を誇れる子どもたちに」『歴史地理教育』700、2006年6月《小社学道》
- 田中睦 「終わらない「水俣病」と公害サークル30年の歩み」『じんけん』311、2007年3月《参考》
- 中野浩 「高校水産教育に記された水俣病」『東京大学大学院教育学研究科紀要』48、2008年《高水》
- 原宏史 「高等学校「倫理」における公害の取り扱い」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』11、2008年2月《高公》
- 宮部修一「共生の通過点としての反公害授業」『社会関係研究』13-2、2008年3月《参考》
- 朝岡幸彦「環境教育の現段階と課題」『歴史教育・社会科教育年報2009年版』歴史教育者協議会、2009年《参考》
- 藤田三奈子「水俣病は自分とは関係ないと思わせないために」『水俣病と学校教育』熊本学園大学水俣学研究センター、2009年《高総》
- 菊池祐介・島本浩樹「人物を中心にした水俣病学習」『史海』56、2009年5月《小社／高地》
- 和井田清司『戦後日本の教育実践 リーディングス・田中裕一』学文社、2010年《参考》
- 田嶋いづみ「「水俣」に学び地域の子どもたちと「まちづくり」」『教育』60-2、2010年2月《制度外》
- 新福悦郎「公害」『歴史地理教育』762、2010年7月《中社》
- 加藤タケ子・小林繁「水俣病を宝物として伝えるプログラム実践」『月刊社会教育』54-11、2011年11月《制度外》
- 岩瀬幸子・小川輝光『フィールドワーク水俣10年の取り組み』神奈川学園高等学校、2011年《高総》
- 小林朋広「人権意識を高めながら、公害から生活環境を守ろうとする子どもを育成する社会科学学習指導の工夫」『教育実践研究』21号、2011年《小社》
- 島本浩樹「水俣病学習実践に関する教師の認識の展開」君島和彦編『歴史教育から「社会科」へ』東京堂出版、2011年《参考》
- 白尾裕志「水俣病の授業」『歴史地理教育』775、2011年《小社》
- 中西仁 「「働き方」について考える社会科授業」『立命館産業社会学論集』47-3、2011年12月《小中社》
- 大野新ほか「科学者の社会的責任を考える」授業を作る』筑波大学駒場論集』50～54、2011～15年《中社高》

- 新福悦郎「水俣病裁判判決書を資質・能力の育成を目指した人権教育の事例研究」『教育実践学研究』18-1・2、2012年《中社》
- 新福悦郎「水俣病裁判判決書を教材として資質・能力の育成を目指した人権教育の事例研究」『教育実践学研究』13-1・2、2012年《中社》
- 小川輝光「フィールドワーク研修の事前学習として水俣をどう学ぶか」『歴史地理教育』785、2012年2月《高総》
- 由井菌健「水俣が語りかけるもの」『考える子ども』345、2012年8月《小社》
- 坂井俊樹「リスク社会における教育の観点と実践」坂井俊樹・竹内裕一・重松克也編『現代リスク社会にどう向き合うか』梨の木舎、2013年《参考》
- 小玉敏也「東日本大震災・水俣病の経験から首都圏の子どもは何を学べるか?」『環境教育』22-2、2013年1月《小総》
- 小川輝光「水俣と出会った高校生たち」『歴史地理教育』800、2013年2月《高総》
- 三石初雄「「高リスク」社会の中で価値選択的課題にどのように向き合うか」『社会科教育研究』119、2013年9月《参考》
- 宇井純 『宇井純セレクション1 原点としての水俣病』新泉社、2014 [1964~2006]年《制度外》
- 高野昭雄「小学校社会科「公害」の授業に関する検討」『教育研究』40、2014年《小社》
- 前島匠 「福島第一原発事故後の日本において中学生が「被害の拡大を防ぐ社会システム」を提案する授業」『公民教育研究』22、2014年《高公》
- 内山仁 「水俣芦北地域における水俣病教育の教育方法学的検討」『九州教育学会研究紀要』42、2014年《参考》
- 西尾理 「水俣病の授業実践」『中等社会科教育研究』33、2014年3月《高公》
- 小川輝光「高校生の社会認識形成に関する質的研究」『社会科教育研究』121、2014年3月《高総》
- 及川英二郎「水俣病事件に学ぶ」『史海』61、2014年6月《大》
- 丹野春香「柳田耕一と「水俣病を伝える」活動」『環境教育』25-1、2015年《参考》
- 安藤聡彦 a 「「公害教育から環境教育へ」再考」佐藤一子編『地域学習の創造』東京大学出版会、2015年《参考》
- 安藤聡彦 b 「田中裕一「水俣病の授業」はどうつくられたか」『教育』830、2015年3月《参考》
- 松本剛史「水俣病の教訓を学級内に活かす」『教育』830、2015年3月《小総》
- 降旗信一「公害教育における自然体験学習」『環境教育』25-2、2015年12月《参考》
- 古家正暢「「犠牲」なき社会を構築することは可能か」坂井俊樹編『社会の危機から地域再生へ』東京学芸大学出版会、2016年《高公》
- 宮田浩行「水俣の「ひと」から学ぶ子どもたち」坂井俊樹編『社会の危機から地域再生へ』



- 東京学芸大学出版会、2016年《小社》
- 紙田路子「自主的自立的な価値観形成を目指す小学校社会科の授業構成」『社会科研究』84、2016年3月《小社》
- 川瀬久美子・福田喜彦・張貴民「水俣病問題を題材とした高大連携によるESD教育の試み」『愛媛大学教育学部紀要』63、2016年《高大地》
- 西垣光・一盛真「水俣病事件と教師」『地域教育学研究』9-1、2017年3月《参考》
- 神村佑「ダークツーリズムの課題を乗り越えた水俣フィールドスタディ」『環境教育学研究』26、2017年3月《参考》
- 古家正暢「多様な「意見表明」に価値を見出す社会科授業の可能性と限界」『社会科教育研究』131、2017年《中公歴史》
- 土井妙子「水俣における公害教育」『金沢大学人間社会研究域学校教育系紀要』10、2018年3月《参考》
- 石井雅臣「水俣病と私（上）」『進歩と改革』802、2018年10月《参考》
- 石井雅臣「水俣病と私（上）」『進歩と改革』803、2018年11月《参考》
- 宮崎友里「水俣市における教育旅行」『日本観光研究学会全国大会学術論文集』33、2018年12月《参考》
- 小川輝光『3・11後の水俣／MINAMATA』清水書院、2019年《高歴》
- 小川輝光・福原遼平「「歴史総合」をみすえた「公害／環境問題」史の授業実践」『中等社会科教育研究』37、2019年3月《高歴》
- 竹下清一郎「子どもたちの成長と未来に向けたとりたてての授業実践」『かごしまの子ども』36、2019年7月《小社》
- 宮田浩行「工業の学習を通して考える「働くこと」と「お金」」『東京学芸大学附属学校研究紀要』46、2019年6月《小社》
- 川尻剛士「水俣病患者の「水俣病を伝える」実践に関する史的研究・試論」『環境教育』30-2、2020年《参考》
- 吉川修史「「科学の商業化」に着目した小学校社会科環境問題学習の開発」『初等教育カリキュラム研究』8、2020年3月《小社》
- 川尻剛士「学びのフィールドノート（5）「一般社団法人水俣病を語り継ぐ会」の朗読活動」『月刊社会教育』64-6、2020年6月《参考》
- 川瀬久美子「地域的課題解決への意欲を喚起する高等学校地理学習の単元開発」『愛媛大学教育学部紀要』67、2020年12月《高地》
- 小川輝光「高等学校における「環境責任」の授業実践」『中等社会科教育研究』39、2021年3月《高歴地公》
- 小松原織香「〈キツネに騙される力〉を取り戻す」『現代生命哲学研究』10、2021年3月《参考》

- 杉本紀子・松本侑樹・高橋広明・鮫島朋美・久保達郎・渡津光司「社会的対話を実現する探究的な学び」『国際中等教育研究』14、2021年3月《高総》
- 丹野春香「水俣病歴史考証館の生成史」『明治大学社会教育主事課程年報』32、2022年《参考》
- 久島裕介・佐野良介・長戸光「水俣病授業実践の展開」『院生プロジェクトワーキングペーパー2021年度』2022年《参考》
- 石井雅臣「教育と水俣病事件」『部落解放研究くまもと』84、2022年10月《参考》
- 小川輝光「現地に学び、現在に生きる」『生活教育』871、2023年《高総》
- 時津啓 「オンラインで水俣病を学ぶ」『島根県立大学・島根県立大学短期大学部教職センター年報』4、2023年3月《小総》

(2023年8月31日現在)

## 引用・参考文献一覧

- アイリス・マリオン・ヤング『正義への責任』岩波書店、2014年
- 赤穂高校平和ゼミナール・法政二高平和研究会『高校生が追う陸軍登戸研究所』教育資料出版会、1991年
- 蘭信三・小倉康嗣・今野日出晴編『なぜ戦争体験を継承するのか』みずき書林、2021年
- 新井智一『大都市圏郊外の新しい政治・行政地理学』日本評論社、2017年
- 安藤聡彦「公害教育を問うことの意味」『環境教育』25巻1号、2015年
- 安藤聡彦・林美帆・丹野春香編『公害スタディーズ』ころから、2021年
- あん・まくどなど、磯貝浩『カナダの元祖・森人たち』清水弘文堂書房、2004年
- 飯島伸子「生活と水銀汚染によるその破壊」『公害研究』5巻3号、1976年
- 五十嵐富英『「むつ」漂流』日経新書、1977年
- 石居人也「「現場」から組み立てる歴史学」歴史学研究会編『第4次現代歴史学の成果と課題3』績文堂出版、2017年
- 石山徳子『米国先住民民族と核廃棄物』明石書店、2004年
- 石山久男・渡辺賢二編『展望日本歴史2 歴史教育の現在』東京堂出版、2000年
- 井芹道一『Minamata に学ぶ海外』成文堂、2008年
- 市川智史『日本環境教育小史』ミネルヴァ書房、2016年
- 井野瀬久美恵・小川幸司・成田龍一「討議 転換期の歴史教育／歴史教育の転換」『思想』1088号、2023年
- 猪瀬武則「経済的意思決定能力を育成する環境学習の授業構成」『社会科教育研究』70号、1994年
- 猪瀬武則「経済教育は「在り方生き方」に応えることは出来るか？」『弘前大学教育学部紀要』99号、2008年
- 岩田一彦「社会の変化に対応できる社会認識内容及び方法」『社会科教育研究』67号、1992年
- 色川大吉編『水俣の啓示 上・下』筑摩書房、1983年
- 色川大吉『不知火海民衆史 上・下』揺籃社、2020年
- 宇井純『公害の政治学』三省堂、1968年
- 宇井純『公害原論 I～III』亜紀書房、1971年
- 上村英明『新・先住民の「近代史」』法律文化社、2015年
- 宇治梓紗『環境条約交渉の政治学』有斐閣、2019年
- 上原専録『日本国民の世界史』岩波書店、1960年
- ウヴェ・フリック『新版 質的研究入門』春秋社、2011年

ヴォルフガング・ザックス編『脱「開発」の時代』晶文社、1996年  
牛島佳代、成元哲、向井良人、除本理史「福島から照射する水俣病をめぐる分断修復の現状  
と課題」『中京大学現代社会学部紀要』13巻2号、2019年  
臼井嘉一『戦後歴史教育と社会科』岩崎書店、1982年  
宇和川雄『ベンヤミンの歴史哲学』人文書院、2023年  
NHK取材班『戦後50年その時日本は 第3巻』日本放送出版協会、1995年  
遠藤邦夫『水俣病事件を旅する』国書刊行会、2021年  
及川英二郎『現代日本の規律化と社会運動』日本経済評論社、2022年  
大門正克「歴史実践としての朝日カルチャーセンター講座」『同時代史研究』5号、2012年  
大門正克・岡田知弘・川内淳史・川西英通・高岡裕之編『「生存」の東北史』大月書店、2013  
年  
大門正克『語る歴史、聞く歴史』岩波書店、2017年  
大門正克・岡田知弘・川内淳史・川西英通・高岡裕之編『「生存」の歴史と復興の現在』大月  
書店、2019年  
大門正克『世界の片隅で日本国憲法をたぐりよせる』岩波書店、2023年  
大川史織『マーシャル、父の戦場』みずき書林、2018年  
大津和子『社会科＝一本のバナナから』国土社、1987年  
大野光明「運動のダイナミズムをとらえる歴史実践」『社会運動史研究』1号、2019年  
緒方正人『チッソは私であった』葦書房、2001年  
岡本達明・松崎次夫編『聞き書き水俣民衆史 1～5』草風館、1997年  
岡本達明『水俣病の民衆史 第1巻～第6巻』日本評論社、2015年  
小笠原喜康『ハンズ・オン考』東京堂出版、2015年  
岡田知弘「高度成長の過熱と終焉」大門正克ほか編『高度成長の時代 2』大月書店、2010年  
小川幸司「〈私たち〉の世界史へ」荒川正晴ほか編『岩波講座世界歴史 1』岩波書店、2021  
年  
小川幸司『世界史とは何か』岩波書店、2023年  
小川輝光「現代日本の歴史意識と歴史学研究」『人民の歴史学』200号、2014年  
小川輝光『3・11後の水俣／MINAMATA』清水書院、2019年  
小川輝光「地域で世界と出会うための教材と授業」『史潮』93号、2023年  
小川輝光「なぜ歴史を地域教材で教えるのか」『日本史攷究』47号、2023年  
小川輝光「中学歴史教育から高校歴史総合・日本史探究／世界史探究へ」『人民の歴史学』236  
号、2023年  
小田康徳『近代日本の公害問題』世界思想社、1983年  
鬼塚巖 『おるが水俣』現代書館、1986年  
糟谷憲一「戦時経済と朝鮮における日窒財閥の展開」(『朝鮮史研究会論文集』12号、1975

年)

- 加藤章編『越境する歴史教育』教育資料出版会、2004年
- 加藤公明『考える日本史授業 2』地歴社、1995年
- 加藤圭木「朝鮮植民地支配と公害」『史海』61号、2014年
- 門脇正人『「朝鮮人街道」をゆく』サンライズ印刷出版部、1995年
- 川本治雄「社会認識獲得過程における社会科授業の展開」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』16号、2006年
- 姜在彦編『朝鮮における日窒コンツェルン』（不二出版、1985年）
- 鬼頭明成『国境を越えた日本史の学習』教育資料出版会、2007年
- 栗原彬編『証言 水俣病』岩波書店、2000年
- 黒羽清隆『歴史教育ことはじめ』地歴社、1985年
- 小酒井敏晶『増補 責任という虚構』ちくま学芸文庫、2020年
- 小島聡・西城戸誠『フィールドワークから考える地域環境』ミネルヴァ書房、2012年
- 児玉康弘『中等歴史教育内容開発研究』風間書房、2005年
- 小林英夫「1930年代日本窒素肥料株式会社の朝鮮への進出について」山田秀雄編『植民地経済史の諸問題』アジア経済研究所、1973年
- 小林康正「「不知火海総合学術調査団」における「ことば」の位相」『鶴見和子文庫から共生の思想を問う』日本学術振興会科学研究費基盤（B）一般成果報告書、2022年
- 小堀聡「臨海開発、公害対策、自然保護」庄司俊作編『戦後日本の開発と民主主義』昭和堂、2017年
- 小松原織香「「公害問題」から「環境問題」へ」『現代生命哲学研究』7号、2018年
- 近藤孝弘編『歴史教育の比較史』名古屋大学出版会、2020年
- 今野日出晴『歴史学と歴史教育の構図』東京大学出版会、2008年
- 今野日出晴「歴史を綴るために」『思想』1036号、2010年
- 今野日出晴「〈歴史教師〉の不在」『歴史学研究』924号、2014年
- 佐藤郁哉『フィールドワーク増訂版』新曜社、1992年
- サム・ワインバーグ『歴史的思考』春風社、2017年
- サラ・ロレンツィーニ『グローバル開発史』名古屋大学出版会、2022年
- 標葉隆馬編『災禍をめぐる「記憶」と「語り」』ナカニシヤ出版、2021年
- 清水万由子「公害経験の継承における課題と可能性」『大原社会問題研究所雑誌』709号、2017年
- 清水万由子「公害経験継承の課題」『環境と公害』50巻3号、2021年
- 清水みゆき『近代日本の反公害運動史論』日本経済評論社、1995年
- 下田健太郎『水俣の記憶を紡ぐ』慶應義塾出版会、2017年
- 庄司俊作編『戦後日本の開発と民主主義』昭和堂、2017年

庄司光・宮本憲一『恐るべき公害』岩波書店、1964年  
 末廣昭編『20世紀システム4 開発主義』東京大学出版会、1998年  
 須賀忠芳「「観光歴史教育」の視座とその実践に関する考察」『社会科研究』93号、2020年  
 菅豊・北条勝貴編『パブリック・ヒストリー入門』勉誠出版、2019年  
 鈴木正気『川口港から外港へ』草土文化、1978年  
 鈴木哲雄『社会科歴史教育論』岩田書院、2017年  
 鈴木亮 「太平洋人の「太平洋戦争」比較史・比較歴史教育研究会編『アジアの「近代」と歴史教育』未来社、1991年  
 関上哲 「環境教育の制度化と課題」『E S D環境史研究』4巻、2005年  
 関礼子 「関川水俣病問題I」『環境社会学研究』1号、1995年  
 関礼子 『新潟水俣病をめぐる制度・表彰・地域』東信堂、2003年  
 セルジュ・ラトゥーシュ『経済成長なき社会発展は可能か』作品社、2010年  
 武田晴人『脱・成長神話』朝日新書、2014年  
 谷川健一『水俣再生へのみち』熊本日日新聞社、2006年  
 丹波博紀「イヴァン・イリイチの水俣」『状況』11巻7号、2010年  
 丹野春香「梶田耕一と「水俣病を伝える」活動」『環境教育』25巻1号、2015年  
 寺西俊一『地球環境問題の政治経済学』東洋経済新報社、1992年  
 都留重人編『世界の公害地図 上』岩波書店、1977年  
 都留重人他『現地で見る世界の公害』中日新聞出版局、1975年  
 遠山茂樹『歴史学から歴史教育へ』岩崎書店、1980年  
 戸田清 『環境的公正を求めて』新曜社、1994年  
 友澤悠季『「公害」という問い』勁草書房、2014年  
 鳥山孟郎『授業が変わる世界史教育法』青木書店、2008年  
 仲田教人「住民運動のなかの『苦海浄土』と水俣病闘争」『文藝別冊 追悼石牟礼道子』河出書房新社、2018年  
 中村洋樹「歴史実践(Doing History)としての歴史学習の論理と意義」『社会科研究』79号、2013年  
 成田龍一『「戦後」はいかに語られるか』河出ブックス、2016年  
 日本弁護士連合会公害対策・環境保全委員会編『日本の公害輸出と環境破壊』日本評論社、1991年  
 庭田杏珠・渡邊英徳『AIとカラー化した写真でよみがえる戦前・戦争』光文社、2020年  
 野澤淳史『胎児性水俣病患者はどう生きていくか』世織書房、2020年  
 朴恵淑編『四日市学講義』風媒社、2007年  
 花田昌宣・井上ゆかり「カナダ先住民の水俣病と受難の社会史(1)～(3)」『社会運動』382・383・385号、2012年

長谷川貴彦『現代歴史学への展望』岩波書店、2016年  
原田智仁『世界史教育内容開発研究』風間書房、2000年  
原田智仁「『歴史実践』としての歴史授業方略」『教育フォーラム』58号、2016年  
原田正純『水俣病』岩波書店、1972年  
原田正純・赤木健利・藤野紘「疫学的・臨床的調査」『公害研究』5巻3号、1976年  
原田正純・宮本憲一『いま、水俣病は?』岩波書店、1983年  
原田正純『水俣病にまなぶ旅』日本評論社、1985年  
原田正純『水俣が映す世界』日本評論社、1989年  
原田正純『水俣病と世界の水銀汚染』実教出版、1995年  
原田正純『胎児からのメッセージ』実教出版、1996年  
原田正純・花田昌宣編『水俣学研究序説』藤原書店、2004年  
原田正純編『水俣学講義』日本評論社、2004年  
原田正純『水俣病と棄民たち』岩波書店、2007年  
原田正純『水俣への回帰』日本評論社、2007年  
林美帆「公害地域の「今」を伝えるスタディツアーが公害教育にもたらしたもの」『開発教育』63号、2016年  
比較史・比較歴史教育研究会編『アジアの「近代」と歴史教育』未来社、1991年  
平井京之介「語りのコミュニティ」平井京之介編『実践としてのコミュニティ』京都大学学術出版会、2012年  
広川禎秀「高度成長期の社会運動史研究の方法と課題」広川禎秀ほか編『戦後社会運動史論②』大月書店、2012年  
福島達夫『地域開発闘争と教師』明治図書、1968年  
福島達夫『環境教育の成立と発展』国土社、1993年  
藤岡貞彦編『〈環境と開発〉の教育学』同時代社、1998年  
藤岡信勝『社会認識教育論』日本書籍、1991年  
藤村泰生・岩下哲典編『地域から考える世界史』勉誠出版、2017年  
二井正浩編『レリバンスの視点からの歴史教育改革論』風間書房、2022年  
二井正浩編『レリバンスを構築する歴史授業の論理と実践』風間書房、2023年  
船橋晴俊・長谷川公一・飯島伸子編『巨大地域開発の構想と帰結』東信堂、1998年  
古田元夫「経済成長と国際緊張の時代」『岩波講座 世界歴史 26』岩波書店、1999年  
保莉実『ラディカル・オーラル・ヒストリー』岩波書店、2018年  
星瑞希・鈿悠介・渡部竜也「『歴史する (doing history)』の捉え方の位相」『日本教科教育学誌』42巻4号、2020年  
丸山英樹・太田美幸編『ノンフォーマル教育の可能性』新評論、2013年  
松岡信夫「『水俣病前史』朝鮮窒素肥料株式会社の体質と行動 (1)」『自主講座』16号、1972

- 年
- 松岡路秀・今井英文・山口幸男・横山満・中牧崇・西木敏夫・寺尾隆雄編『巡検学習・ワールドワーク学習の理論と実践』古今書院、2012年
- 松本勉・上村好男・中原孝矩編『水俣病患者とともに』草風館、2001年
- 水山光春「環境経済学の成果を組み込んだ環境教育の授業」『社会系教科教育学研究』4号、1992年
- 水山光春「政治的リテラシーを育成する社会科」『社会科教育研究』106号、2008年
- 水山光春「主体的・対話的で深い学び」を実現する環境教育」『環境教育』26巻3号、2017年
- 道場親信「ポスト・ベトナム戦争期におけるアジア連帯運動」東アジア近現代通史 8』岩波書店、2011年
- 三成美保「歴史教育という実践」『思想』1188号、2023年
- 水俣地域再生研究会『環境汚染地域における地域再生に関する調査』エックス都市研究所、1996年
- 水俣病研究会編『水俣病にたいする企業の責任』水俣病を告発する会、1970年
- 水俣病研究会編『水俣病事件資料集 1926-1968 上・下』葦書房、1996年
- 水俣病公式確認五十年誌編集委員会編『水俣病の50年』水俣病公式確認五十年誌編集委員会、2006年
- 水俣病センター相思社『今 水俣が呼びかける』相思社、2004年
- 南塚信吾・小谷汪之編『歴史的に考えるとはどういうことか』ミネルヴァ書房、2019年
- 峯岸由治『「地域に根ざす社会科」実践の歴史的展開と授業開発』関西学院大学出版会、2010年
- 宮原武夫『子どもは歴史をどう学ぶか』青木書店、1998年
- 宮原武夫「戦後歴史教育の課題・運動・実践の総括」『社会科教育研究』107号、2009年
- 宮松宏至『インディアン居留地を見たこと』草思社、1983年
- 宮本憲一「なにが問われているか」『公害研究』5巻3号、1976年
- 宮本憲一『戦後日本公害史論』岩波書店、2014年
- 向井良人「水俣市民意識調査に見る「水俣病」の現在」丸山定巳ほか編『水俣の経験と記憶』熊本出版文化会館、2004年
- 向井良人「病名から読み解く水俣病」丸山定巳編『水俣病の経験と記憶』熊本出版文化会館、2004年
- 森下直紀「カナダ水俣病事件の現在」花田昌宣・久保田好生編『いま何がとわれているか』くんぷる、2017年
- 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978年
- 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』文部科学省、2018



年

安井俊夫『子どもと学ぶ歴史の授業』地歴社、1977年

安田常雄「水俣を表現する人びと」同編『シリーズ戦後日本社会の歴史 3』岩波書店、2012

年

柳田耕一『水俣 そしてチェルノブイリ』径書房、1988年

山田忠昭「「もやい直し」の現状と問題点」『水俣病研究』1号、1999年

矢吹紀人『水俣胎児との約束』大月書店、2006年

矢吹紀人『不知火の海にいのちを紡いで』大月書店、2018年

除本理史『環境被害の責任と費用負担』有斐閣、2007年

除本理史「公害被害地域の再生に関する一試論」『経営研究』66巻3号、2015年

除本理史「闘争から表現へ」（『現代思想』46巻7号、2018年

除本理史「公害地域再生の現代的課題」（『環境と公害』48巻3号、2019年

除本理史「「困難な過去」から「地域の価値」へ」『環境と公害』50巻3号、2021年

除本理史・林美帆『「地域の価値」をつくる』東信堂、2022年

横浜市総務局市史編集室『横浜市史II』第3巻（下）、横浜市、2003年

吉井正澄『離礁』水俣旭印刷所、1997年

吉井正澄『「じゃなかしゃば」』藤原書店、2017年

吉本哲郎『わたしの地元学』NECクリエイティブ、1995年

吉田悟郎『世界史学講義 上・下巻』御茶の水書房、1995年

吉田文和『スマートフォンの環境経済学』日本評論社、2017年

リンダ・S・レヴィスティック、キース・C・バートン『歴史をする』新評論、2021年

歴史学研究会編『第4次現代歴史学の成果と課題 3 歴史実践の現在』績文堂出版、2017

年

歴史学研究会編『歴史を社会に活かす』東京大学出版会、2017年

歴史教育者協議会編『歴史教育の創造』青木書店、1975年

歴史教育者協議会編『地域に根ざす歴史教育の創造』明治図書、1979年

歴史教育者協議会『歴史教育50年のあゆみと課題』未来社、1997年

若狭蔵之助『高学年の社会科教室』明治図書、1970年

「私にとっての水俣病」編集委員会編『水俣市民は水俣病にどう向き合ったか』葦書房、

2000年

渡辺伸一「関川水俣病問題II」『環境社会学研究』1、1995年

渡部竜也『Doing History』清水書院、2019年