

高等学校における国際理解教育の今後の展望に関する研究

—学習指導要領世界史の分析を中心に—

田尻 信壹

A Study of the View of Education for International Understanding in Japanese Upper-secondary School: An Analysis of the World History Course in the National Curriculum

Shin-ichi TAJIRI

Abstract

I should like to report on Education for International Understanding in upper-secondary school in Japan, especially in World history education.

1. The Present Situation of Education for International Understanding

The present curriculum, enforced in since 2003, doesn't treat a subject of the international understanding. The content related to the International understanding is chiefly in Period for Integrated Study (総合的な学習の時間), Geography and History (地理歴史科) and Foreign Language (外国語科) in the upper-secondary school.

2. A Birth of World History and Post-war Education

Now I should like to explain how the world history course was first introduced into Japan's upper-secondary schools. The new post-war upper-secondary school curriculum, put in force in 1947 in place of the pre-war education system, included a new subject area, 'Social Studies (社会科)'. This subject area was intended to play a central part in promoting the post-war democratization of Japan. The following year saw the establishment of the world history course in Social Studies, and the actual classes started in April 1949. World History proved to have an epoch-making significance in Japan's post-war history education.

History education of Japan had started much earlier, during the mid-Meiji period, under the categories of Eastern History (東洋史), Western History (西洋史) and National History (国史). Although teaching overseas history certainly had been a manifestation of the notion of 'out of Asia and into Europe (*Datsua-Nyuuou*, 脱亜入欧)', it had at the same time had an enlightening effect on people's perception of the world in pre-war Japan. Yet with Japan's aggression in Asia intensified, National History had increasingly become inclined towards the so-called 'Imperial Nation's view of history (*Koukoku-shikan*, 皇国史観)', to which Eastern and Western History had consequently been made subordinate. It was on this experience that, after the war, Eastern and Western History was replaced by World History in order to promote a 'general national education.' I may well say, therefore, that this development at that time symbolized the role the new course was expected to take in Japan's post-war education.

3. How World History Has Been Taught?

Now I shall review how the world history course has been run and managed in upper-secondary school classrooms. As for the question of how world history has actually been taught, one consistent feature, it may well be said, is that it has always, except for a brief period after the war, been based on the 'linear approach'. The question is what kind of picture, under the name of 'linear history (通史)', has been presented to pupils by the post-war historical study and education.

The 'linear approach' has three characters. Firstly, it places much emphasis on the etiological relationship between the progressive development of history and the driving forces behind it, as well as on teaching that development in chronological order from the earliest period down to modern times. Secondly, it is imperative to comprehend the law of history, as it is a branch of science, and, in order to achieve that end, to foster historical understanding based on the materialistic view of history. Thirdly, this approach has adopted the above view of world history as taking the single course of development from the historical model of Western Europe.

4. World History A and the Future of Education for International Understanding

At present World History comprises two separate courses: that is, World history A, centered chiefly on modern and contemporary history, and World history B which has inherited the traditional framework for teaching

world history. World History is the only compulsory subject in Geography and History. And all the pupils have to take either World history A or B. Many upper-secondary schools tend to choose World history A, which have fewer units than B. The history education in elementary schools mainly deals with historical figures and cultural heritages, and that of lower-secondary schools is centered upon Japanese history, in which world history is dealt with merely as background for understanding Japanese history, or in the context of Japan's external relationship or cultural contact with the rest of the world. That means that systematic learning of world history begins first at the upper secondary level. Yet because only two units are allocated to World history A, the traditional 'linear' approach will hardly be feasible.

Now, then, what kind of approach should be adopted in World history A? World history education has so far tended to measure the way mankind has brought social evolutions against the development of Western society as an absolute paradigm. Yet recent years have witnessed the emergence of a new kind of world history, the one generally called 'global history.' Behind the birth of this 'global history' lies the fact that historians have realized the limitations of nation-oriented historiography, as well as the fact that they have discovered new potentials in historical perspectives that transcend national borders. Reflecting this new trend, World History A advances a new structure and content of teaching. The present national guidelines set the beginning of the Modern times further back to the 16th century, thus this new change, it can be said, is the criticism as Eurocentric of the past national guidelines' setting of the starting point of Modern times at the Industrial and Civic Revolutions (産業革命と市民革命).

I am paying attention to a new concept of Intercommunicating Zone (交流圏). Though various religions, cultures and nations divided Eurasia stretching from Europe to China, Mongolia, Korea and Japan before the Modern times, a large part of the continent was tied together by trade, and the nomad and the oceanic people were engaged in trade. World History A refers to the non-agricultural regions in Eurasia as four Intercommunicating Zone, that is, the Mediterranean Sea, the Indian Ocean, the deserts and steppes in Central Asia and the sea areas in East Asia. The interconnected chain of deserts, steppes and seas extending Eurasia was not the boundary among the different civilizations regions such as Europe, India and China, but the zone of mutual contact, exchanges and at times clashes and conflicts. This view applies light to the nomadic and oceanic cultures, and the one to urge the change of traditional approach.

The introduction of a new history course that laid more emphasis on modern and contemporary history, which is World history A, into the Geography and History subject area was initially stimulated by an increasing social aspiration for understanding the fundamental structure of the modern world and its changes from historical perspectives. For this reason, the new course stresses the importance of learning the very process in which the modern world took shape, and, even when dealing with the pre-modern world, starts from issues faced in the modern world. The most important aspect of this approach, particularly when it involves the pre-modern world, is multi-culturalism, that is, to make pupils seek, through learning world history, a way for various peoples of diverse cultural and ethnic backgrounds to overcome their differences, and to coexist and cooperate.

Conclusion

World history A requires a new structure and content for the course that does not rely on the 'linear approach' founded on the historical perspective of modern Western Europe. It is about to bring radical changes to the world history education in upper secondary schools. As a new approach to the structure and content of a world history course, World history A raises my expectations high.

キーワード : 国際理解教育, 世界史A, 学習指導要領, 通史, 交流圏

keywords : Education for International Understanding, World History A, The Course of Study, Linear History, Intercommunicating Zone

はじめに

今日では、国際理解教育の必要性は広く認識されるとともに、各学校において様々な実践が行われ、その内容も多岐にわたっている。しかし、実践例の多さに比べて、どのような内容がグローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラムや取り上げるべき学習内容として、相応しいかの議論は少ない。そのため、国際理解教育とカリキュラムの関係や国

際理解教育の内容について検討することは、今日的意義があると思われる。

本稿では、上記の目的を達成するために、国際理解教育が高等学校の教育課程の中にどのように位置付けられてきたか、またどのような内容が国際理解教育として相応しいかについて、時代性を踏まえながら検討し、国際理解教育に求められる今日的な意義や課題について提示する。そして、この作業を通して、国際理解教育の視点に立った地理歴史科世界

史の学習内容として、今日求められているものは何かについて明らかにしたい。

1. 国際理解教育をめぐる現状

高等学校の現行教育課程は、1999年改訂の学習指導要領に基づいて編成され、2003年度入学者から学年進行で実施された（2005年度に完成）。本節では、最初に国際理解教育が現行教育課程のどのような教科や学習領域で扱われているかについて、検討する。

高等学校では、国際理解教育に関わる内容は、総合的な学習の時間、地理歴史科、外国語科で取り上げられている。本稿では、これらの中から地理歴史科世界史を取り上げて検討する理由について、最初に説明する。

総合的な学習の時間は、今次改訂の学習指導要領で初めて登場したもので、地域や学校の特色、生徒の特性に応じて横断的・総合的な課題を学習するとし、その内容として「情報」「環境」「福祉・健康」と並んで「国際理解」をあげている⁽¹⁾。総合的な学習の時間はまだ実施間もないためか、実践事例は多いとは言えない。また、地理歴史科は、国際化の進展を背景に1989年改訂の高等学校学習指導要領のもとで、社会科の再編成によって誕生した教科である。地理歴史科は、2単位の世界史A・日本史A・地理Aと、4単位の世界史B・日本史B・地理Bの6科目から構成されている。世界史については、地理歴史科唯一の必修科目として、近現代史中心の世界史Aと、従来の世界史の内容構成を継承した世界史Bの2科目から構成されている。現行の教育課程では、すべての生徒が世界史A、Bのどちらか1科目を必ず履修することになっている⁽²⁾。学習指導要領世界史の目標で、国際社会における日本人としての資質や態度の育成が求められるなど、世界史は今日の国際化に対応した科目として設けられることになった。外国語科については、筆者の専門外なので、ここでは取り上げない。本稿で高等学校の国際理解教育の位置と内容を検討する際、地理歴史科世界史を取り上げる理由はこの点にある。

次に、学習指導要領と世界史教科書の関係についてみてみよう。日本の学校教育行政では、教科・科目の目標や内容構成の大綱は、学習指導要領で定められ、教科書⁽³⁾は学習指導要領に準じて執筆・編

集されることになっている。その構成や内容が学習指導要領の趣旨に添ったものか、文部科学省による教科書検定が行われる。学習指導要領は、その性格から歴史学固有の問題意識や目標と必ずしも一致するものではなく、学校教育という目的に照らして構成された目標や内容構成についての大綱である⁽⁴⁾。2007年度では、教科書検定を経て、9社から30種の世界史教科書が供給され、高等学校で使用されている（世界史A16種、世界史B14種）⁽⁵⁾。

2. 世界史の成立と学習指導要領

最初に、世界史という科目が、いつ、どのようにして高等学校に設置されたのか、その歴史をたどることから始めたい。戦前の学校制度に代わって登場した新制高等学校の教育課程は1947年に発表され、そのもとで社会科という新教科が発足した。社会科は、戦後における民主主義教育推進のための中核として誕生した。しかし、この時点では高等学校には世界史という科目はまだ存在せず、世界史に当たるものは外国史の名称で呼ばれ、戦前同様、西洋史と東洋史に分かれていた。新制高等学校の教育課程は大幅な選択教科制が採用されたが、西洋史と東洋史はすべての生徒が履修すべき「国民の共通の教養」である共通必修科目内の選択科目として位置付けられた⁽⁶⁾。翌1948年に世界史の設置が発表され、1949年4月から授業が開始された。茨木智史の研究⁽⁷⁾によれば、科目としての世界史の設置については、当時、学校教育行政側からの明確な構想は示されていなかったと言う。そのため世界史はその理念や内容構成、方法などの面において共通理解や学問的体系化はなされておらず、学校現場は大変混乱することになった。その状況については、真鍋輝彦の有名な一文がある。

「一つの怪物が、1949年の日本に突如として現れた。社会科世界史という怪物が。文部官僚も、西洋史家も、東洋史家も、はたまた日本史家もこの怪物の正体がかめない。ましてこれと取り組む運命に置かれている高等学校の教師と生徒にとっては、難解なることゴルギアスの結び目の如くである。」（尾鍋輝彦編『世界史の可能性』東京大学協同組合出版部、1950年、序）

発足時の世界史が様々な実施上の問題点をはらんでいたとはいえ、戦後の歴史教育の中で画期的な意味をもつことになった。東洋史・西洋史・国史という形での歴史教育が明治中期から開始され、外国史教育が「脱亜入欧」の意識を背景にもちながらも、戦前の日本人の世界認識などに啓蒙的役割を果たしてきた。しかし、日本がアジア諸地域への侵略を強めてくると、国史が皇国史観へ傾斜し、東洋史と西洋史は国史への従属化を深めることになった⁽⁸⁾。

戦後、その反省として、世界史が「国民の共通の教養」を涵養するために西洋史・東洋史に代わって設置されたことは、この科目が戦後教育の中で果たさねばならない使命を大変象徴的に示すものであったと言える。しかし、この段階では、世界史の中に今日的意味での国際理解教育の性格や内容を見いだすことはまだできない。

3. 世界史はこれまでどのように教えられてきたか。

本節では、高等学校の社会科や地理歴史科の世界史授業が高等学校現場でどのように実施されてきたのか、その特徴をたどることとする。その際、通史学習に焦点をあて、戦後の世界史授業の中で提示されてきた世界史認識の方法について分析し、これまでの高等学校における世界史授業の特徴について、解明してみよう。

(1) 通史学習と歴史像

社会科世界史の誕生に先立って、1947年に西洋史と東洋史の学習指導要領（試案）が発表された。最初の社会科世界史の学習指導要領（試案）が出されたのは1951年である。以後、社会科世界史では4度の改訂が行われた（1956、1960、1970、1978年。1956年には、学習指導要領から試案の文言が削除され、1960年以降、官報告示となった）。また、1989年改訂の際に、高等学校では、社会科が地理歴史科と公民科に再編成され、社会科の名称は消えることになった。地理歴史科のもとでの改訂（1989、1999年）を含めると、世界史はこれまで6度の改訂が行われた。世界史の成立から現在までの学習指導要領の変遷は、戦後の高等学校における世界史像ばかりでなく、国際理解教育の基調を知る上でも有

効な指標となり得るものである。

では、社会科や地理歴史科の歴史学習は、これまでどのような形で行われてきたのであろうか。臼井嘉一⁽⁹⁾は、小学校、中学校、高等学校の学習指導要領における歴史学習を整理・検討し、小学校6年の歴史、中学校の歴史的分野、高等学校の世界史A・B、日本史A・Bなどの教科や科目で通史学習が位置付けられたことを明らかにした。また、今日の歴史教育が単なる通史学習にとどまらない多様な歴史学習が進められていることも併せて指摘している。しかし、高等学校では、1947、1951年の学習指導要領（試案）のもとでの一時期を除いて、歴史の授業は通史を基本として行われてきた。

では、戦後の歴史学や歴史教育では、通史という名のもとにどのような歴史像を生徒に提示してきたのであろうか。今野日出晴⁽¹⁰⁾は、通史学習の意義を整理する中で、戦前の皇国史観に対して、社会構成を基礎とした科学的な歴史を構想し、学問的な責任として歴史教育に取り組んだとしている。そして、皇国史観への反省として、社会構成を基礎とする通史学習が取り入れられたことを指摘している。

戦後の歴史学と歴史教育の両面において、日本国民の歴史意識の発展に寄与するとともに、通史の意義について本格的に言及した歴史研究者に遠山茂樹⁽¹¹⁾がいる。遠山は、1960年代に発表した幾つかの論文の中で通史学習についての意義を説き、当時の歴史教育に多大な影響を与えている。遠山は、通史としての系統性が自明だということは一国史の歴史学習について言えるものであると主張する。また世界史の歴史学習では必ずしも単純ではないと断りながらも、一国的通史、特に日本史の通史学習の意味を積極的に評価している。

遠山の通史に関する見解の特徴として、次の2点を指摘することができる。第1に、歴史の発展とその発展を促した因果関係、および原始から現代へ時代を追って順次学ばせるという歴史発展の順次性を重視している点である。第2に、歴史は科学であるから歴史の法則性を把握することが必要であり、そのためには、唯物史観に立った歴史認識を育てることが必要であるという点である。

永原慶二⁽¹²⁾も、通史的認識方法は、歴史認識としては最も安定性のある方法であり、歴史を見る目を養う場合にも基礎的な方法であるとし、遠山と同様に通史を歴史教育の基本に据えている。また、永

原は、戦後日本人が抱く通史像として、19世紀の西ヨーロッパに確立した近代主義に基づく歴史理論の影響を強調し、その通史像を以下のように説明している。

「そもそも近代ヨーロッパ人が提示した古代・中世・近代という時代区分法はヨーロッパ史の通史認識の基本的枠組みであり、古典古代、封建社会、ブルジョア革命と近代資本主義といった発展筋道こそ、ヨーロッパ史における代表的な「通史」の認識・歴史像であった。ヨーロッパの人びとは、そうした「通史」によってヨーロッパ・ヨーロッパ人のアイデンティティーを形成し、その世界史における優位を確信してきた。一九世紀以来のヨーロッパ人の多くが共有してきたヨーロッパ観はこうした「通史」像によって裏づけられてきたのである。」(永原慶二「通史」の役割『歴史評論』554, 1996年, p. 3)

(2) 世界史認識の3類型

通史の問題はまさに歴史認識の問題でもあった。浜林正夫⁽¹³⁾は、戦後の世界史教育の中で提示された世界史認識の方法を検討し、「学習指導要領型」世界史、「社会発展史型」世界史、「多元的」世界史の3類型への分類化を試みている。この3類型化は各々の特徴を誇張している面は否めないが、歴史認識の基本的な特徴をよくとらえていると言える。

では、浜林氏の分類した世界史認識方法の3類型について、整理してみよう。

◆「学習指導要領型」世界史

この世界史は、学習指導要領型ないしは教科書型と呼ぶことのできるものである。その特徴として、次の3点を指摘できる。第1に、日本史が含まれていないことである。このタイプの世界史は、日本とのつながりが見えず、日本と諸外国との比較も不可能である。第2に、このタイプの実体は西洋史と東洋史の並列であり、それ以外の地域は付録のようにしか扱われていないことである。西洋史の原型は、19世紀に西ヨーロッパで体系化されたもので、そこでは近代西ヨーロッパが世界史の到達点として描かれていない。最近では、アフリカ史などの非ヨー

ロッパ史も取り扱われるようになったが、基本的な構成を崩すまでには至っていない。第3に、地域の政治史が機械的に羅列されたことである。そのため、各地域の特殊性も各地域を貫く共通性も浮かび上がってこないし、世界史の大きな流れもとらえにくいと言える。

◆「社会発展史型」世界史

この世界史は、史的唯物論の立場から世界史把握を目指す世界である。このタイプの最も有名なものが、歴史学研究会の「世界史の基本法則」(1948年)で、このタイプの世界史の特徴として、次の4点を指摘できる。第1に、このタイプの世界史は、日本史、東洋史、西洋史という縦割りの区分を排して、古代、中世、近代という横割りの区分をとったことである。こういう区分方法の根底にあるのは、各地域に共通する普遍的な発展法則性が存在するという考え方である。このタイプの世界史は普遍性が強調されたり特殊性が指摘されたりしても、先進と後進のような段階の差としてあらわれる。その結果、単線的な発展段階論が強調されることになった。第2に、上記の単線的な発展段階論が西ヨーロッパ型モデルをとっていたことである(この点では、「学習指導要領型」世界史と共通性を有する)。西ヨーロッパを普遍的な発展モデルとしたため、西ヨーロッパ以外の地域のとらえ方には困難と混乱が生じている。第3に、同時代史的なつながりが弱いということである。その結果、社会構成体的な発展法則把握と同時代的連関把握とを統合していく課題が残されている。第4に、このタイプの世界史は世界認識の課題意識が鮮明であることである。そして、社会矛盾の解決を階級闘争に求めている。

◆「多元的」世界史

このタイプの世界史は、「学習指導要領型」世界史と「社会発展史型」世界史を批判する中で生まれてきたもので、上原専祿⁽¹⁴⁾をその提唱者とみることができる。上原は、世界史と言うものを教科書や世界の歴史という類の書物などの中に規制品として存在しているものでなく、また、史的唯物論の定式化した世界史でもなく、

現代の日本人が自らの課題意識に基づいて主体的に構成するものであるととらえている。吉田悟郎⁽¹⁵⁾は、上原の思想を継承して西ヨーロッパ近代中心の世界ではなく、異質共存・多元複合の世界に即した方法を提唱し、世界の諸地域、諸民族の歴史や文化の多様性をそのものとして理解しようとしてとつとめている。

永原や浜林の指摘から明らかなように、戦後の歴史学において、通史把握のための基礎理論を提示したのが、近代西ヨーロッパで確立した発展史観、とりわけ、史的唯物論に基づく社会構成体論であった。戦後の日本人が体験してきた通史学習というものは、近代、すなわち、西ヨーロッパのたどった近代までの歴史を理念型として重視する形で実施されてきた。高等学校の授業で扱われた世界史通史のほとんどは、浜林の分類した「学習指導要領型」世界史と「社会発展史型」世界史の間の緊張関係の中で、両者の内容を折衷する形で実施されてきたと言える。しかし、どちらの場合も時系列の中での社会の進歩なり、発展なりを近代西ヨーロッパに至る歴史的道程と比較して理解することに主眼を置いてきた。しかし、西ヨーロッパ型近代の論理に破綻が見えてきた今日では、近代西ヨーロッパに絶対的な価値を置く通史的歴史認識は疑問視され、多くの批判が寄せられている⁽¹⁶⁾。

また、戦後の歴史教育では、通史学習は一般に系統学習として展開されてきた。系統学習としての通史学習に対しては、授業内容のマニュアル化・形骸化を指摘する声もある⁽¹⁷⁾。大学受験の指導ともあいまって、歴史学習が低俗な暗記主義に陥るという弊害も生じている。

今までの議論をもとに、社会科世界史と国際理解教育の関係について考察してみよう。この時期の世界史学習では、通史という形での近代西ヨーロッパとの比較に基づく法則的把握が第一義とされた。そのため、今日の国際理解教育の目標として位置付けられている「文化的多様性」「相互依存」「共生」などの概念⁽¹⁸⁾は、当時の世界史教育の中では、概して弱いものであった。これらの概念が世界史の重要な目標として認識されるのは、地理歴史科の誕生を待たねばならない。

4. 世界史Aの登場と国際理解教育の今後

本節では、グローバル化の影響のもとに生まれた世界史の新しい潮流としてのグローバル・ヒストリーに着目し、その意義について明らかにする。次に、グローバル・ヒストリーの観点を取り入れた世界史学習の内容構成の例として、世界史Aでの「ユーラシアの交流圏」について取り上げる。

(1) グローバル・ヒストリーの誕生

1989年改訂の学習指導要領のもとで、地理歴史科が新設され、その新科目として世界史Aが誕生した。社会科の再編成に伴う地理歴史科の誕生と世界史の必修化は、日本社会の国際化や多文化化に対応したものである⁽¹⁹⁾。現在では、多くの高等学校が世界史Bよりも単位数の少ない世界史Aを選択している。小学校の歴史学習は人物学習と文化遺産を中心としたものである。また、中学校歴史的分野は日本の歴史を中心としたものであり、世界の歴史は日本の歴史を理解する上での背景や、日本との関係および文化交流の観点から取り上げられるにすぎない。このことを考えると、体系的な世界史学習は、高等学校で初めて登場することになる。しかし、世界史Aは2単位であるため、従来のような通史学習の実施は困難である。

では、世界史Aでどのような世界史学習が目指されたのか、検討してみよう。これまでの世界史学習は、西ヨーロッパが達成した近代を典型とする社会の発展なり進歩なりを絶対的な価値尺度として、人類が社会をどのように変革してきたかを論じてきた。しかし、近年では、このような世界史とは異なる世界史が語られ、そのキーワードとしてグローバル化という言葉が注目されている。グローバル化に代表される新しい世界史は、一般にグローバル・ヒストリー⁽²⁰⁾と呼ばれ、従来のような国家を単位とする世界史ではなく、歴史を大陸や海洋など地球的規模でとらえるものである。その結果、世界史構成の面では、地域世界の大幅な組み替えが模索されることになった。

本節の目的は、国際理解教育を構成する重要概念となってきたグローバル・ヒストリーの理論を整理して同概念の有効性を検証し、この成果を世界史の内容構成に生かすことである。そのため、最初に、グローバル・ヒストリーとは何かについての検討か

ら始める。樋口信也⁽²¹⁾は、ベッカーの見解に基づいて、世界の諸課題を全地球的立場に立って認識・追求する必要性が高まったことを背景として、1970年代初期から米国でグローバル教育が提唱されたことを紹介した。そして、そこでは「人類の多様性と統一」「国際的な人権尊重」「全地球上の相互依存性」「次の世代への責任」「国際協力」などの問題が教育の核として意識されたことを指摘した。今日では、グローバル・ヒストリーはこれらの問題を考察する上で、有効な概念としてグローバル教育に関わる領域に含められている。

グローバル・ヒストリーが誕生した背景には、歴史家たちが国家に焦点をあてた歴史構成や歴史叙述に限界を感じるとともに、国境を越えた歴史的展望に対して新たな可能性に気づいたことにある。今日、世界の出来事は、もはや近代西ヨーロッパで確立した価値尺度のみでは解決できなくなってきた。このような状況を反映して、最近の世界史学習では、異文明（文化）間の接触や交流（ときには対立や衝突を含む）を通じて、互いに平和的に共生していくための方法を考察させることが重要視されている。このような視点の世界史学習においては、近代西ヨーロッパのたどった発展をモデルとして整序された、従前の世界史通史では対応することが難しい。

（2）ユーラシアの交流圏のもつ意義

現在、世界史通史に代わる新しい内容構成が模索されている。高等学校の地理歴史科のもとで、世界史Aが近現代史重視の科目として置かれたのは、現代世界の基本的構造とその変動を歴史的観点から把握しようとする要望が社会的に高まってきたことに由来する⁽²²⁾。その結果、世界史Aの内容構成は現代世界が形成された過程を理解させることに重点化の力点が置かれることになった。近代以前の世界の内容構成を検討する場合は、現代世界の課題をどのようにとらえるかが重要な問題となる。現代世界の課題を射程に置いた世界史学習、とりわけ、前近代の内容構成方法として、私たちが意識しなければならないことは、多文化主義の視点である。すなわち、文明、文化、エスニシティなどを異にする様々な人々が摩擦や衝突を乗り越えて連帯・共生をはかる方法を、生徒に世界史教育を通じて考察させることである。とりわけ、均質性や同化性を重視する日本社会においては、このことが世界史教育の緊急かつ重要

な課題と言える。

グローバル・ヒストリーの考え方に立つ内容構成として、現行学習指導要領の世界史Aでは、近代の開始が従前の19世紀から16世紀まで引き上げられ、15世紀以前の前近代世界に「ユーラシアの交流圏」が設定された。現行学習指導要領で近代の起点が引き上げられた理由としては、二重革命（産業革命と市民革命）を近代の起点としたこれまでの時代区分が西ヨーロッパ中心主義との批判を受けたことや、そのような近代史像を克服することがあげられる。

「ユーラシアの交流圏」については、現行学習指導要領では、以下のように記述している。

「8世紀以降の諸地域世界の交流の深まりに触れ、ユーラシア規模の交流圏の成立とそれを支えた都市と港のネットワークを把握させる。」
（文部省（文部科学省）『高等学校学習指導要領』、1999年、pp.8-9）

そして、「ユーラシアの交流圏」の具体例として、ユーラシア南縁部の諸海域、内陸アジア、地中海海域、東アジア海域の4交流圏があげられるとともに、諸地域世界（諸文化圏）の接触や交流を媒介した人々として、海洋民や遊牧民に光があてられた。

「ユーラシアの交流圏」という概念は、国際理解教育の今日的な目標として設定された「文化的多様性」「相互依存」「共生」などの概念を考える上で大変有効であると言える。「ユーラシアの交流圏」のような非農耕地帯を含む世界を取り上げる際には、宮崎正勝⁽²³⁾はネットワークに基づくグローバル・ヒストリーの適用を提案し、西ヨーロッパ中心の枠組みからのパラダイム転換を提唱した。そして、グローバル・ヒストリーの中心概念として「環境」「文化」「変化」「交流・伝播」「希少性」「紛争」「人権」「グローバル・システム」の8項目を設定した。今後は、宮崎があげたこれらの概念に基づく単元開発が求められることになろう⁽²⁴⁾。

おわりに

中学校の現行学習指導要領が発表されたとき、社会科歴史的分野から「ルネサンス」という項目が消えたとして、マスコミが大騒ぎした事件があった。高等学校の現行学習指導要領世界史Aでも、「ルネ

サンス」は登場していない。古代ギリシア・ローマの扱いについても、内容の大幅の精選化が行われている。2単位という限られた時間の中で近現代史学習の効果をあげていくためには、近代西ヨーロッパ的視点から構成された通史的構成によらない世界史の内容構成方法を検討する必要がある。高等学校の世界史教育は、グローバル・ヒストリーの視点を取り入れた世界史Aの登場によって大きく変わろうとしている。筆者は、高等学校教育での国際理解教育推進の観点から、世界史Aの今後に大きな期待を寄せている。

註

- (1) 文部省（文部科学省）『高等学校学習指導要領』（大蔵省（財務省）印刷局，1999年，pp. 8-9）
- (2) 同上書，p.7
- (3) 教科書の発行・編集・検定・採択の仕組みについては、君島和彦『教科書の思想 日本と韓国の近現代史』（すずさわ書店，1996年）の「第7章 日本の教科書制度について」（pp. 175-195）を参照するとよい。
- (4) 木下康彦「カルチュラル・リテラシーとしての世界史 学校教育の中の世界史」（樺山紘一・木下康彦・遠藤紳一郎編『世界史へ 新しい歴史像をもとめて』山川出版社，1998年，p.83）
- (5) 2007年度使用の地理歴史科世界史教科書の発行会社数（9社）と発行種数（30種）については、筆者が社団法人教科書協会へ問い合わせた回答を得たものである（2007年5月9日取材）。
- (6) 山口満編著『教育課程の変遷からみた戦後高校教育史』（学事出版，1995年，pp.16-26），萱原昌二『戦後高校教育史 全国高等学校長協会の歩みより』（学事出版，2006年，pp. 24-31）
- (7) 茨木智志「成立過程における世界史教育の特殊性」（『筑波社会研究』6，1987年，pp.11-12）
- (8) 弓削達『明日への歴史学 歴史とはどういう学問か』（河出書房新社，1984年，pp. 8-60）
- (9) 臼井嘉一「戦前歴史教育の反省と社会科歴史

教育」歴史教育者協議会編『戦後歴史教育を見直す [新しい歴史教育⑥]』，大月書店，1994年，pp.9-11）

臼井が分析を行った学習指導要領は1989年改定のものである。

- (10) 今野日出晴「通史学習と歴史教育」（『前近代史の新しい学び方』，青木書店，1996年，p. 266）
- (11) 遠山茂樹「歴史教育系統性論の前提」（『歴史学から歴史教育へ』，岩崎書店，1980年，pp. 94-103. 初出誌・初出年は『教育』159（1963年）である。）

遠山「歴史叙述と歴史意識」（同上書 pp. 144-161. 初出誌・初出年は『社会科教育体系』第3巻，三一書房，1963年である。）

遠山の、歴史の発展とその発展を促した因果関係、および「原始から現代へ時代をおって順次学ばせる」という歴史発展の順次性を重視している点については、以下の文章を参照せよ。

「なぜ、歴史的認識を育てるのに通史学習が必要か、一言でいえば歴史の因果関係は連続的であるからである。原因が結果を生み、その結果が、次の結果の原因となっているのである。だから古代社会の構造と矛盾がわからなければ、その解体の原因はわからないし、次の封建社会の構造の特質を理解するためには、古代から封建への移行期の歴史の動きを知る必要がある。時代を追って歴史を認識する必要があるという学問上の理由は、また単純なものから複雑なものへの論理的系列が、歴史展開の原始・古代から現代への時間的系列に照応することからする教育上の理由とも結びつく。・・・中略・・・したがって（通史学習について、一筆者挿入一）導き出されるのは、次の二点である。

- (1) 本格的な歴史学習は、かならず通史学習でなければならない
 - (2) 通史学習は、原始から現代へと、時代をおって順次学ばせる
- である。時代の順序を変えて教えたり、途中の時代を飛ばして教えては通史学習にならないし、本格的な歴史学習とはならない。」（pp.96-97）

- (12) 永原慶二「史話か通史か」(『歴史学叙説』, 東京大学出版会, 1978年, p.365. 初出誌・初出年は『小学校社会科指導シリーズNo4』学校図書, 1976年である。)

永原は, 同論文の中で, 歴史教育の本質的なねらいとして,

- (1) 歴史は社会の一貫して連続的な発展・進歩の過程であること(社会の変化, 発展の概念)
 - (2) 社会はそれぞれの段階で, 「時代」とよばれるような歴史的特質をもっていること(時代概念・時代像)
 - (3) 社会の発展, 時代の推移をもたらすのは人々の各様の主体的営為であり, なかでも民衆がその根底的役割を演じていること(歴史の主体および歴史認識の主体性)の3点をあげ, 通史がこのような歴史教育のねらいを達成できる最善の方法であると結論づけている(pp.363-364)。
- (13) 浜林正夫『世界史再入門』(地歴社, 1991年, pp.235-245)

浜林は, マルクス主義の立場から「社会発展史型」世界史の構想を目指しており, 「学習指導要領型」世界史, 「多元的」世界史に対しては批判的立場からのコメントである。

- (14) 上原専禄は, 日本国民の生活意識に基づいた世界史認識の方法を追求し, 『日本国民の世界史』(岩波書店, 1960年)を江口朴郎, 太田秀通, 久坂三郎, 西嶋定生, 野原四郎, 吉田悟郎と執筆し, その中で東アジア, インド, 西アジア, ヨーロッパの4つの文明圏からなる世界史叙述を試みた。また, 上原は現代日本の抱える矛盾と正面視することを通じて, 自らの思想を深化させ, 地球的全世界の中で問題の具体的共通性と一体性によって特徴づけられる場, あるいは矛盾と対立が具体的に現象する共通の場として, 13地域から構成される「十三地域世界論」を提起した。上原が設定した13地域世界は, サハラ以南のアフリカ, 中東から北アフリカにかけてのイスラーム, 広インド(インド, パキスタン, セイロン, ビルマ, ネパールを含む地域), 東南アジア, 東アジア, ラテン・アメリカ, 東ヨーロッパ, 西ヨーロッパ, 北ヨーロッパ,

ソビエト, アメリカ, カナダ, 太平洋の各地域である(上原専禄「歴史研究の思想と実践 歴史教育者協議会第十六回大会講演」(歴史教育者協議会編『歴史地理教育』102号, 1963年, pp.17-19)。

- (15) 『日本国民の世界史』の共同執筆者の一人, 吉田悟郎は上原の問題提起を積極的に受け止め, 地域世界の把握の深化につとめ, 異質共存, 多元複合の世界に即した世界史の方法を提唱した(吉田悟郎『自立と共生の世界史学 自国史と世界史』(青木書店, 1990年, p.38))。

また, 吉田は 高等学校世界史教科書(『高校世界史』実教出版, 1978年)を共同執筆し, その中で18世紀以前の世界を9地域に分けた。吉田らが設定した9地域世界は, 東アジア(日本・朝鮮・中国・ベトナム), 東南アジア, 南アジア, ソ連・モンゴルからなる北方ユーラシア, 西アジアから北アフリカを含む中東世界, 主としてサハラ以南のアフリカ世界, 東ヨーロッパ・西ヨーロッパ・北ヨーロッパを一つとしたヨーロッパ世界, カナダ・アメリカ合衆国の北アメリカと中南米をあわせたアメリカ世界, 太平洋の各地域世界である。

- (16) たとえば, 吉田悟郎「産業革命・市民革命世界史」(歴史教育者協議会編『世界史とは何か [新しい歴史教育①]』, 大月書店, 1993年, pp.175-181), 岡崎勝世『世界史とヨーロッパ ヘロドトスとウォーラーステインまで』講談社現代新書, 2003年, pp.260-265)等があげられる。

- (17) 今野, 前掲書, p.270

通史学習の問題点をいち早く認識した歴史教育者として, 黒羽清孝がいる。今野は, 黒羽清孝の指摘を以下のように整理している。

「黒羽は, 1965年の時点で, 学習指導要領の改訂とそれに基づく教科書編集方向の転換を「知識の系統性がおもくみられ, 通史的な一貫性が強調され, いわゆる『系統学習』的な立場が強く打ち出された」ととらえ, 「いちじるしく国史概説的・歴史年表的・年代記的に系統化し」ていく方向が成立したとした。そして, 「『系統学習』というときの『系統』ということばには, きわめてふかくゆたかな

教育学的内容がこめられていたにもかかわらず、実地にひろがっていったのはまことに浅薄・低俗な『系統学習』であった」と評したのである。」(p.270)

- (18) 日本国際理解教育学会の2003-2005年度科学研究費補助金(基盤研究B)研究成果報告書『グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究(研究課題番号15330195)』(研究代表者・多田孝志)で、グローバル化に対応した国際理解教育の知識・理解目標として、「文化的多様性」「相互依存」「安全・平和・共生」をあげている(同上書第1分冊, 2006年, pp.12-17)。
- (19) 原田智仁「地理歴史科と社会科とのちがいは何か」(社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』, 明治図書, 1994年, pp.317-326)
- (20) 水島司「グローバル・ヒストリーと南アジア」(『世界史の研究』196, 山川出版社, 2003年, pp.40-43)
- (21) 樋口信也『国際理解教育の課題』(教育開発研究所, 1995年, pp.65-79)
- (22) 岡崎勝世, 前掲書, pp.262-265
- (23) 宮崎正勝「グローバリゼーションと『世界史』の变革」(グローバル教育学会編『グローバル教育』創刊号, 1998年, pp.27-29)
- (24) 筆者は、「ユーラシアの交流圏」の単元として、「単元『イブン・バトゥータが旅した14世紀の世界』の開発-新学習指導要領世界史Aにおける『ユーラシアの交流圏』の教材化-」(日本社会科教育学会編『社会科教育研究』91, 2004年, pp.12-21)を開発した。本単元では、宮崎があげた中心概念の内、「環境」「文化」「交流・伝播」「グローバル・システム」に着目して、実践を行った。

in Japanese Upper-secondary Schools: Education for International Understanding and the World History Course in the National Curriculum”をもとに執筆したものである。

(2007年5月21日受付)

(2007年7月4日受理)

*本稿は、Asia-Pacific Center of Education for International Understanding (ユネスコ・アジア太平洋国際理解教育センター)が主催した Asia-Pacific Consultation Meeting on Developing EIU Policy (2006年11月8日~11日, 中華人民共和国浙江省杭州市)で発表した “How Education for International Understanding Has Been Taught