

世界史教育をどう考えるか(I)

二 谷 貞 夫*

世界史教育の現状把握のために、会員諸氏の御協力をいただいた。

調査項目は、①「世界史離れ」の情況、②社会科カリキュラムでの世界史教育の位置づけ、③世界史教育の進め方、などであった。

回答をよせて下さった方が必ずしも世界史担当者ではなく、調査項目・発問方法が適切でないものもあって、回答者の方々にいろいろと御迷惑をかけたことをこの紙面をかりてお詫び申し上げますとともに、御協力いただいた方々に御礼申し上げます。

アンケート調査の回答(18通)にみられる特徴を列記させていただきます。

1. 世界史教育の現状

① 「世界史離れ」について

学校ごとにそれぞれ実情は複雑で異なっているが、学校必修で生徒全員に履習させておられるものが、50%に及んでいます。選択必修で、コース制(文系)(国立・私大文系)(普通・商業・家政)などの生徒は履習させている場合が3分の1をしめています。コース別で世界史・日本史・地理などのうちから選択する場合もあるが、その際、世界史を選択するものが少ないという情況がみられますが、この場合は「共通一次」の影響が大きいといえます。

② 「社会科カリキュラム」での世界史教育の位置づけについて

受験によるコース制、職業科併設等による進路別コース制などによって選択必修によるカリキュラムが多く、世界史を学習するものの数量的集約は、回答者によってはかなり困難である場合が生じるほど、複雑なカリキュラムもあります。学校必修として世界史を置いている学校では、4単位、3単位、2単位と単位数はかなりバラついています。そして、選択世界史の上においている場合は受験を意識している場合が多く、その場合選択者は4～6単位で世界史を学習したことになるわけで、世界史という科目はカリキュラム上、決して「軽い」位置づけになってはいないように思われます。

* 筑波大学学校教育部

<例示>

A 校

教科	科目	標準 単位	高 1 共通	高 2			高 3				備 考			
				理	文Ⅰ	文Ⅱ	国文	国理	私文	私理				
社会	現代社会	[4]						2			○現代社会は分割履修 政経分野は高2政経で 倫理分野は高2倫理で 地理的分野は高1地理で 歴史的分野は高1歴史で			
	日本史	4	2	△2	△2	△2	△4	△2	△4					
	世界史	4	2	△2	2	△2	2	△4	4	△2		2	△4	
	地理	4	2	△2	△2	△2	△4	△2	△4	4				
	倫理	2		2	2	2	2							
会	政経	2		2	2	2	2		△4		○高3の倫理・政経は高校 倫理・政経を履修			

B 校

	「必修」現代社会(2単位)
1年	「必修」世界史(2)
2年	「必修」現代社会(2) 「必修」日本史(2) 「選択必修」世界史・地理(各3)
3年	「選」日本史・地理・世界史 ・倫理・政経 (各2)

C校

	家政	商業	普通A	普通B	普通C
1年	現代 4	現社 4	現社 4	現社 4	現社 4
2年	世界史2 地理 3	地理 3	地理 3	世界史3 地理 3	地理 3
3年	日本史2	日本史2 世界史2	日本史3 世界史3	日本史3	日本史3 世界史3

一般コース 進学コース 英文科コース

※上記すべて必修

③ 世界史教材の進め方について

授業の進め方については設問しませんでした。やはり講義式が圧倒的のようで、あと作業をいれるようにしているとの回答があり、ました。使用教材については、教科書は山川出版のものが圧倒的に他社本を圧してあり、教科書が中心教材となっています。また、補助教材もかなり使用されており、年表・地図帳は80%程度、学習ノートも市販のものがかなり使われています。また、プリント教材を使用しておられる先生はわざわざ送って下さいました。記してお礼申し上げます。

今回の調査で、視聴覚教材等の活用、についてうかがいました。この設問の理由は、「世界史離れ」に対して、一つの工夫、さらに世界史認識の方法上の課題という意味をこめた。

テレビ(VTR, 放送番組)使用は30%をしめました。また絵画・写真・絵はがき、ポスターも30%です。音楽作品もかなり利用されています。例えば「ラ=マルセイエーズ」「インドの民族音楽」「シェヘラザード」「コーラン」「中世・ルネサンスの歌曲」「革命の歌」「宗教音楽」などです。切手・紙幣・コイン、録音・スライドなどもあげられています。その他、絵本、児童文学、詩、小説なども若干あげられています。また展覧会の目録も使用されています。こうしたものが、生徒の興味・関心、学習意欲を喚起し、活字文化以外による世界史認識の方法として重視されつつあることを示していると読解させていただきました。

以上、アンケート集計における傾向分析であります。共通一次実施以降、「世界史離れ」が指摘されていますが、今回よせられた回答をみるかぎり、そうした傾向への歯止めをかけることが各学校の事情に応じてとりくまれているということがうかがえたと思います。このことは、「世界史離れ」は、実は共通一次以前からあって、いわば「世界史離し」であり、共通一次実施でそのことが顕現したのであると思われる。世界史担当者は、一方で「受験対策」にとりくまざるをえないわけですが、他方で「世界史離し」のそれまでの情況に対し、あらためて世界史学習の方法に工夫がみられるように今回の調査を読みとることが出来ると思われる。そのような読みとり方は、無理でしょうか。

2. 世界史認識をめぐる問題

共通一次実施によって「世界史離れ」が起こったかという点必ずしもそうばかりとはいえません。それ以前にも世界史学習が生徒の世界史像形成の上で、学習意欲を喚起するものであったのではないのでしょうか。「生きるということの意欲」につながるような世界史学習の内容と方法が十分に吟味されてきたとはいえません。例えば、これまですでにいろいろと指摘されてきましたように、①西洋史・東洋史・日本史(国史)の三分科体制、(世界史と日本史という二本立の体制)という認識の枠組の問題、②西洋中心・中国中心・日本中心という史観の問題、③政治史中心、近代国家システム史観のしぼりの問題、④人類史と世界史という概念の不明確さの問題、など歴史学・歴史教育において世界史が独自の「学」として吟味され、方法・課題・内容が明確化されることが今日においても意識されていない状況であるからです。教育という場でこの問題を考えますと、学問体系としての世界史を形成する努力がなされていない、あるいは十分に意識されていない状況で、教員養成における世界史教育の専門性だけが論議されるという状況をどう理解すればよいかということです。共通一次でマスコミ風に「世界史離れ」が露呈したとしても決しておかしくない状況は、世界史教育そのものに以前から内在しておりそれはまさに「世界史離し」であったということでしょう。

しかも、世界史学習は、生徒にとって知識＝「受験知識」として共通一次で増幅しこそすれ、

自分たちの生き方や展望にかかわっていく「知」をおしひろげていくものにはなっていないということではないでしょうか。「知識の世界」と「生活の世界」の乖離がはなはだしいという状況をいかに世界史という方法が「ひっくりかえしうるか」ということでなければ、世界史学習は深まりません。

3. 共存・連帯で「民衆・民族」にこだわる世界史教育を

高度経済成長後の日本における世界史認識の視点について考えると、次のような構造からの発想があるのではないのでしょうか。

西欧中心の「近代化」を「非西欧」である後発型「近代化」＝工業化は、高度経済成長政策によって大衆消費社会を実現した。その成功例で日本（実は飽食気味ともいえる日本列島の中でも「貧困」が進行しているが）は、その維持発展のために、協調・国際理解に立つ世界認識を深める世界史学習をめざすという志向性であります。

非常に短絡的な図式化ですが、ここで指摘したいことは、協調史観や国際理解教育の必要性が、必ずしも敵対史観・対立関係（パワーポリティックスのゲーム理論）などと別物ではなく、協調できないときは敵対してしまう危険性をもっているということであります。

こうしたことは、学習者である生徒には、実はよく見えていて、こうした世界史認識の枠組には「のってこない」という反応で「異議申し立て」を行っているという一面こそが「世界史離れ」という状況だと思われます。

このように状況をとらえますと、その中で世界史の方法と内容をあらためて再構築する視点が考えられるのではないのでしょうか。

その一つは、「野蛮・未開から文明へ」という人類社会発展史観を見なおすことでしょう。ここには、西欧史＝ヨーロッパ史＝西洋史＝世界史＝人類史という歴史認識・世界史認識の枠組があり、異常に対して正常が、後進に対して先進が、狂気に対して正気が、感性に対して理性が、迷信に対して科学が、病気に対して健康が、死に対して生が、常に優位であり、「勝利」を収めていくという概念構成がこめられてきたということではないのでしょうか。そこでは合理主義が万能で、非合理として切りおとしたのが、理想化された「西欧近代」であったのではないのでしょうか。

こうした枠組を崩すこと、「西洋近代」を相対化することが、世界史の方法と内容にかかわっているといえないのでしょうか。いわゆる「西欧中心史観」の克服というのは、野蛮・未開発を文明のうちに相対化すること、自分自身のうちに未開・野蛮をみいだしてやることになるのではないのでしょうか。今日の世界史現実をとらえるということは、異常と正常、後進と先進、狂気と正気、感性と理性、迷信と科学、病気と健康、死と生など交錯していることを常態とし

て認識するところがポイントではないでしょうか。つまり、客観的な発展法則に即して歴史的現実があるのではなく、問題構造に即して歴史的現実があるということをあらためてとらえなおすということでしょう。

高度経済成長政策を推進した近代化論は西欧化＝工業化の極限であり、1960年代の近代化論は、生産におけるエネルギーの比率として定義された近代化であり、動物的エネルギーにたいして非動物的エネルギーを使う比率が、圧倒的に増大することによって機械の効率が増幅する。それにもなって起こる社会構造の変化の総体が近代化と呼ばれるというものであった。「価値中立的」な定義と主張され、おこる変化は、単位集団の大型化であり、行政機構を通じての官僚化の進行と権力の中央集権化が進行するとされた。日本の場合、まさに「管理社会化」が進行したといえよう。そして、先述のごとき「常態」における歴史的現実と直面し、問題構造を課題化認識する方法としての世界史認識のあり方は、民衆、民族の自立、独立の課題が、生存（平和と安全）の問題、生活（貧乏）の問題、自由と平等の問題、進歩と繁栄の問題の一段と深いところに位置する点で考えてみる必要があるといえよう。

したがって、世界史教育の目標は、「すべてを対等に見る目をやしなう」ということに向うべきであり、その際の世界史構成の方法は共存、連帯で「民衆・民族」をとらえるものでなければならぬだろう。

人と人との関係、人ともとの関係、人間集団と自然との関係などを含めた地域世界史を設定し、その複合的構造体・動態的全体としての世界史構成をグローバルに設定していくことがこれからはじまるのではなからうか。

その際、文化人類学が提出してきた、言語・民族あるいは民族性・「純粋社会」・人間性（ヒューマニズム）という4つのキー概念はきわめて示唆に富むものであり、共存、連帯の民衆・民族のあり方を分析していく方向をもらうのではなからうか。

<追記>

例会報告後、会報№10にまとめたものに、若干加筆させていただいた。