

# 世界史教育と世界史像の再編

宮 崎 正 勝\*

## 1. はじめに

情報・交通革命、経済の国際化、地球規模での環境問題が生じると共に、民衆レベルの交流や人口の移動が進んで諸国家間の相互依存関係が強まり、グローバルな世界認識 (global perceptions) の育成が、社会科教育において重要な位置を占めるようになった。アメリカでは、1970年代以降ノウス・ウェスタン大学の政治学教授アンダーソン (Anderson, L.) やインディアナ大学の教授ベッカー (Becker, J. M.) などにより、グローバル教育 (global education) の提唱がなされている<sup>(1)</sup>。人類が発展させた巨大な生産力と拡大再生産の経済システムは、過剰な開発による環境破壊の問題を生み出し、同時に人類が獲得した膨大なデータ処理能力と未来予知能力は、将来における人類の存在の危機を予告している。「宇宙船地球号」という言葉があるが、微妙に維持された地球環境の下で、多様な文化を持った多くの人間集団と生物が共存している、という認識の育成が教育に求められている。

そのような中で、平成元年度版学習指導要領「世界史」は、文化人類学的視点と方法論を歴史教育の中に導入し、グローバルな世界認識の育成を図っている。「世界史」の新しい試みを理解するためには、鍵概念 (key concept) である、「文化」・「文明」についての新しい理解<sup>(2)</sup>と「文化圏」に対する理解の深化<sup>(3)</sup>が必要であり、多様な文化の伝播・交流による諸文明の変容の理解、19世紀・20世紀を世界の一体化と相互依存の強化の過程とみる視点、共時的な歴史把握などにも注目せねばならない。

本稿は、平成元年度版学習指導要領「世界史」にみられる文化人類学的、比較文明学的な視点を重視する立場<sup>(4)</sup>が、生徒のグローバルな世界認識の育成にとり大きな意味を持つことを明らかにするところに、その目的がある。

## 2. 普遍的発展段階説の再吟味の必要性

18世紀のフランスで形成されたのが、世界を文明・野蛮に2分する思考法であった。人間の理性が歴史発展の原動力であるとする啓蒙主義の進歩史観は、「合理的進歩」を基準として歴史を総合的に把握せんとしたが、歴史を一定の方向に沿った変化 (進歩) の過程としてとらえ、自己の価値観をもとにして異質な社会を未開と判断する、未熟な点も有していた<sup>(5)</sup>。1828年にギゾーがソルボンヌ大学で行った講義は『ローマ帝国の崩壊よりフランス革命にいたるヨーロッパ文明史』 (『ヨーロッパ文明史』) として刊行され、福沢諭吉の『文明論之概略』に大きな影響を与えたが、18世紀の歴史観を受け継いでいる。彼は「文明」の基本観念を進歩・発展であるとし<sup>(6)</sup>、社会的活力の発展 (社会の進歩) と個人的活力の発展 (人間性の進歩) をその2つの内容とした。また、フランスがヨーロッパ文明の中心であり原動力であったとし、「明快、社交性、

\* 筑波大学 学校教育部

共感」をその文明特有の性格・資質として挙げ、文明化したヨーロッパに対してアジアの大部分は「沈滞」の状態にある<sup>(7)</sup>として区別している。「文明」と言う語は、最初に18世紀のフランスで用いられ始めたが、当初から「文明」という概念は自らの価値の体系を基準にし、「進歩・発展した社会・個人」と「野蛮・未開の社会・個人」を区別するものであった。

啓蒙主義の進歩史観は、ヘーゲルにより体系化され、「世界化」された。ヘーゲルは、歴史は「理性・理念」の具現される場であると主張した。彼は、歴史の全過程を「世界精神の自己実現」の過程であるとし、「世界史」は 1)眠れる理性の時代（東洋世界）から理性のめざめの時代（西洋世界）へ、2)自由の意識の時代（ギリシアの世界）から自由の客観化の時代（近代ゲルマン的成果）へ、という過程をたどり、近代国家の成立により完結すると考えた。彼の考えは、人類の発展過程を19世紀のヨーロッパに収斂させる、一方的なものであった。

それと対立するのが、個性を持つ人間の活動、個別的事件を重視する19世紀の歴史主義（Historicism）の立場であった。マイネッケは、歴史主義の本質は歴史における個別性、発展の感覚にあるとしている<sup>(8)</sup>。歴史主義の立場を代表し、19世紀ドイツの最大の歴史学者であるとされるランケは、「それぞれの時代は神に直接する」として各時代が持つ独自の価値を強調し、過去を現在の前段階とは見なさず、現在と対等なもののみとした。<sup>(9)</sup>しかし、ランケは各時代が孤立することなく、前後の時代との有機的連関を形成して歴史の総体を形成していると考え、ラテン的・ゲルマン的諸民族の歴史を基礎に置いて、キリスト教の普遍精神と個別的な国民国家を経過しながら形成されていくヨーロッパを、唯一の歴史的考察の対象とした。つまり、非ヨーロッパ世界の歴史は、世界史の前史、あるいは近代ヨーロッパ史が膨張を遂げる「場」としての意味しか与えられていなかった。ランケが考えた世界史は、「ヨーロッパの自分史」であり、グローバルな世界史ではなかったと言える。

ヨーロッパ世界と非ヨーロッパ世界を、進歩と停滞により区別する進歩史観は、19世紀中頃以降に進化論と結び付くことにより、「科学的」装いを持つことになった。チャールズ＝ダーウィンは1859年に『種の起源』を刊行したが、同じ年にマルクスは『経済学批判』を発刊し、史的唯物論に基づき、アジア的、古代的、封建的、近代ブルジョアの生産様式を経済的社会構成の諸時期とする普遍的＝単線的発展段階説を説いた。この発展段階説は、後に原始共産制－奴隷制－封建制－資本主義－社会主義の5段階発展説に改められ、戦後日本の歴史学に大きな影響力を与えた。

最近では、この学説が西欧を中心とする偏った視点に立つものであり、異質な社会の歴史を機械的に接合し段階づけたものであるとしてその限界性が指摘され、マルクス主義の側からも単線的な発想を改めて多元的発展段階説の立場をとり、史的唯物論を蘇生させようとする試みもなされている<sup>(10)</sup>。しかし、この学説は、世界の諸地域社会の質的な違いを軽視し、質的に異なる性格を有する諸社会を段階づけて、単線的な社会発展段階の中に位置づけるという問題点を払拭しきれていない。西欧の生産様式（社会）が人類史の先頭に位置づけられ、進化主義（evolutionalism）の理念を背景にして、「科学的」な装いの下に人類の諸社会の序列化がなされているのである。

世界史という枠組と史的唯物論を調和させるために、遠山茂樹は「世界史とは、経済発展段階、

社会経済構成体を異にする諸民族相互が、有機的関連をもつ構造的複合体である。その世界史の地理的範囲は、その内部構造とともに時代によって異なる」として、世界史を、1)古代世界帝国の時代、2)古代世界帝国解体過程の時代、3)資本主義の世界市場形成の時代、4)帝国主義の時代、5)帝国主義崩壊過程の時代、の5段階に分ける説を提案した<sup>(11)</sup>。この主張は、後にその構想を評価した太田秀通により1部補足されて、世界史を6段階に区分する説となった<sup>(12)</sup>。彼らの視点は、世界史の同時代史的把握というグローバルな立場に立つという点で確かに史的唯物論の欠点を補うものであったが、基本法則の枠組みには変化がなかった。

「民族」や「国家」を生物界における「種」とみなし、人類社会に対して機械的に「進化論」を適用する社会進化論も、19世紀末の思想としてイギリスから世界各地に広がった。ハーバート＝スペンサーは、ダーウィンの「自然淘汰説」を理論的なより所として「適者生存」を社会の基本原理と考え、「ヴィクトリア期イギリスにみられる個人主義的競争社会は自然の定めるところに従ったもので、発展を唯一保証するものであるということ」<sup>(13)</sup>を立証しようとした。その後、彼の社会進化論はベンジャミン＝キッド、カール＝ピアスンなどにより「国家」・「民族」の間の闘争に置き換えられ<sup>(14)</sup>、「世界史」を説明する一つの視点となった。史的唯物論の普遍的発展段階説とイギリスで生まれた社会進化論は、対照的な思想として対立を続けてきたが、西欧社会を最も進歩した人類史の先頭に立つ社会と見なし、非西欧的な社会を「野蛮・未開」・「停滞」した社会として概括する偏った価値観に基づいている、という点では共通性を持っていた。

20世紀に出現した「近代化」論も同様な価値観に基づいている<sup>(15)</sup>。例えばロストウは、『経済成長の諸段階』で、社会の発展段階を1)伝統社会、2)離陸（take off）のための先行条件期、3)離陸、4)成熟への前進、5)高度大衆消費時代、に分けて考察しているが、欧米の工業国の価値観に基づいて世界中の諸社会を序列化し、自分たち以外の社会を「伝統社会」として概括する視点は、まさに19世紀の進化主義の焼き直しであった。

このような「科学的」な装いの下に西欧社会の優位性を合理化する歴史観は、質的に異なる多様な社会が併存してきた世界の实情に合わず、グローバルな世界認識にもつながらない。多様な特性を有する地球上の諸社会を、特定の価値意識により序列化する視点は偏差的視点であり、多様な社会の多様なシステム・価値観を質的に異なるものとして評価しようとする視点からは、グローバルな世界認識は育まれてこない<sup>(16)</sup>。世界史の基本的な枠組に対する発想の転換がなされることが、グローバルな世界認識にとって重要である。最近19世紀の西欧で作られた、「部族」社会を基礎に「前近代」史を画一的に把握する歴史学の基本的思考法に対する疑問も、投げかけられている<sup>(17)</sup>。

こうした問題意識を踏まえ、質的に異なる多様な社会を多様なものとして評価する立場に立つと、世界史の枠組はどうしても大雑把なものにならざるを得ない。上山春平は梅棹忠夫の『文明の生態史観』の遷移（サクセッション）理論に基づく生態史観の視点を、ゴードン＝チャイルドの「都市革命」の説で補い、文明社会は農業革命から始まるとして、人類の文明を(1)農業革命を転機とする旧文明（第一次文明）、(2)産業革命を転機とする新文明（第二次文明）に分けた<sup>(18)</sup>。科学史家の伊東俊太郎は、比較文明学の立場から人類革命、農業革命、都市革命、精神革命、科学革命を人類史の5つの変革期とみなしている<sup>(19)</sup>。伊東の説は、カール・ヤスパースが「枢軸

の時代」と呼んだ前7世紀から前4世紀を精神革命期、17世紀の西欧における、アリストテレスの世界観からデカルトの「機械論」的世界観への転換を、科学革命として積極的に評価する立場をとり、上山説より一層細分化されている。しかし、上山は農業革命と都市革命を一連の過程とみなしており、「産業革命」と「科学革命」は視点の違いとも見なし得るので、伊東の「精神革命」を除くと両者の説は、大筋で一致することになる。

平成元年度版学習指導要領「世界史B」の「解説」は、「まず、人類が出現してから長い進化の過程を経て、長期のゆるやかな文化の進展の後に、農耕・牧畜という生産経済を始め、灌漑農耕を進展させながら文明を生み出すに至るまでの足跡をたどる。農耕・牧畜の起源については、人類史におけるその意義を理解させるとともに、自然環境とのかかわりの中で地域差が生まれたことに触れ、それに伴って多様な生活文化が現れたことに着目させる。」<sup>(20)</sup>と記し、上山の言う農業革命（あるいは農業革命と都市革命）を人類史の画期として位置づけ、産業革命の影響による大規模な世界変化が起こった19世紀を、「近代と世界の変容」の時期としてとらえている。学習指導要領も緩い枠組の下で、諸社会の多元性を重んじる立場に立とうとしていることが理解できる。

### 3. 共時的歴史把握の重要性

ウィラード・クニープ (Willard Kniep)は、グローバル教育の内容を、1)人間的価値の学習、2)グローバルシステムの学習、3)グローバルな問題の学習、4)グローバルな歴史の学習、に要約しているが、特にグローバルな歴史的視野の重要性について強調し、「一般に、世界史学習の伝統的アプローチは相互依存の歴史的起源を強調しないので、現代の世界的広がりを持つ相互依存の理解に役立たない。もし学生が現代の世界的相互依存を本当に理解すべきならば、過去2000年間続いている諸文明間の接触と交流について知識を蓄えなければならない。」<sup>(21)</sup>と述べている。相互に異質な文明の併存と「文明間の接触と交流」を理解することが、現代世界を成り立たせている相互依存の理解につながるとするクニープの指摘は重要である。19世紀後半は国家と国家が鎬を削るナショナリズムの時代であり、この時期に創られた「世界史」では、「征服」・「戦争」など国家を単位とする政治的抗争が強調され、各「文化」の接触・交流とそれによる「文化」の伝播と受容・諸文化の変容は軽視されてきた。21世紀に向かう「世界史」においては、異質な諸文明の共存、相互依存という視点が重要である。

西洋史と東洋史という2つの普遍史の機械的接合で始まった戦後日本の「世界史」において、異質な文化の併存を考慮する共時的視点が必要なことを最初に指摘したのは、文化人類学者の石田英一郎であった。彼は、「発展段階は文化圏の差異によって、人類共通の普遍性を提示しないばかりでなく、世界史上の、あるいは民族史上の革命的な飛躍発展が、文化圏の接触混交から生まれたと解せらる場合は…多いのである」<sup>(22)</sup>と述べている。その後世界史的認識が深まる中で、上原専禄は「地球的全世界の中で、問題の具体的共通性と具体的一体性によって特徴づけられる諸地域世界、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「地域世界」という概念装置を提案し、1)サハラ以南のアフリカ、2)中東から北アフリカにかけてのイスラームの世界、3)「広インド」、4)東南アジア、5)東アジア、6)ラテンアメリカ、7)東ヨーロッパ、8)西ヨーロ

pp, 9)北ヨーロッパ, 10)ソヴィエト, 11)アメリカ, 12)カナダ, 13)大洋州という13「地域世界」の「複合的構成体」として世界史を把握しようとした<sup>(23)</sup>。

比較文明学者の伊東俊太郎は、基本文明と周辺文明からなる文明圏、複数の文明圏の間に存在する文明交流圏という概念装置により、人類文明の動きを動的に把握しようとした。伊東は、トインビーの「独立文明」、バグビーの「大文明」の概念を参考にして基本文明 (elemental civilization) という概念を創出し、1)一定の文明の個性・スタイル・システムを有し、かつその文明の寿命も長い(ほぼ1000年以上)もの、2)「世界文明」の「要素 (element)」になりうる文明、をそれと規定し、その周囲に存在する周辺文明は、1)執拗な独自性の要素が少なく、中心文明の波動を反復するだけで自立的な展開が稀薄であり、寿命も概して短いもの、2)世界文明の際立った要素となる独自性が稀薄な文明である、と規定した。彼は、基本文明と周辺文明の関係は逆転の可能性を常に有する動的なものであり、両者は相互に影響を与えつつ「文明圏」を構成するとし、1)メソポタミア, 2)エジプト, 3)エーゲ, 4)インド, 5)中国, 6)ギリシア・ローマ, 7)シリア, 8)ペルシア, 9)アフリカ 10)メソアメリカ, 11)アンデス, 12)ビザンツ, 13)アラビア, 14)西欧, 15)日本, 16)ロシア, 17)アメリカ, の17文明圏による世界史の構成を考えた<sup>(24)</sup>。伊東の基本的な視点は、「今や西欧中心の一元的世界史観ではなく、人類のあらゆる文明の特質や独自性に等しく注目しながら、それらがさまざまな時代やさまざまな地域において交互に立ち現れ、互いに交渉しながら人類文化の高揚に貢献してきた過程を、公平に見てとる真の意味でのグローバルな多元的世界史が構想されなくてはならない」<sup>(25)</sup>というものであった。比較文明学の立場からのアプローチであるために、歴史学の視点とは異なり、文明の形成・相互の交渉・文化的均衡の変化などに着目して、世界史の展開過程を描きだそうとしているところに特色がある。

「世界史」教育の中で構想されてきた文化圏は、複数の文明が中心文明の影響をうけ、中心文明の重要な文化要素(言語、宗教、法律、制度など)を文明の基盤として受け入れることにより形成された共通の「小世界」とであるとされており、伊東の構想とは異なっている。伊東は、更に「文明圏」を補うものとして、「ある一定の時代を通じてある地域において、基本文明間の交流がコンスタントに行われた場」としての「文明交流圏」を設定し、地中海文明交流圏、中央アジア文明交流圏、インド洋文明交流圏、サハラ文明交流圏、核アメリカ文明交流圏を考えている<sup>(26)</sup>。平成元年版学習指導要領では、3世紀から18世紀にいたる時期を諸文化圏が併存する時期としてとらえ、文化圏相互の交流も重視されている。

学習指導要領の「文化圏」、伊東の「文明圏」、上原の「地域世界」という概念装置はそれぞれ内容的に異なっているが、基本点は共通していると言えよう。ただ、「文化圏」は学習的な視点も加味されているために数が少なく抑えられており、上原の「地域世界」に見られるようなアフリカ、南アメリカ、オセアニアなど現代世界を構成する諸地域を、積極的に取り入れて行く努力が必要である。上原の「地域世界」は、現代的な視点を重視する立場に立つために世界の各地域を公平に扱う姿勢が特に強い。上原は、「人類史」と「世界史」を区別し、現存する課題を解決するためにこそ「世界史」は学ばれねばならないとしたが<sup>(27)</sup>、そうした視点が強く反映されていると言えよう。

いずれにしても風土と歴史過程とのかかわりの中で、人類は多様な文明を形成してきており、

それぞれが自律性・完結性と整った体系をもっているという認識は大切であろう。古い文化（社会様式）から新しい文化（社会様式）への変化は、動乱や征服、発明による社会の改革、新しい文化要素の伝播などにより、文化構造の大規模な組み替えがなされて実現されたと考えられる。マードックは、社会を変化させる原動力になるものとして「発明」と「伝播」を挙げているが<sup>(28)</sup>、社会が人間集団の内部から変化しただけではなく、外部からの文化の「伝播」が各地域社会を変化させた重要な要因であったことの評価が大切である。その際に、単純に文化が模倣されただけではなく、クローバーが指摘しているように、伝播した異文化がヒントになって独自の文化的「発明」がなされる場合があったこと（刺激伝播）<sup>(29)</sup>、伝統文化に統合される過程で異文化が変形したことなどにも着目する必要がある。

平成元年度版学習指導要領「世界史B」は、農耕・牧畜の出現を人類史の画期として以後を「文化」の時期として、都市革命を画期にして都市形成以後を「文明」として扱い、早熟な文明が周辺に影響を及ぼして「周辺文明」を作り出し、それらが多様なかたちで共通性を有する小世界としての統一性を持つに至った考え、それを「文化圏」と名づけた。つまり、高等学校「世界史」では、文化－文明－文化圏－世界文明（人類文化）というような把握がなされていると言える。そこでは、社会一般の理解に基づいて「文化」・「文明」の語が使い分けられているが、両者の違いは都市が形成されているか否かであり、複雑な諸要素が結合して構造体をなしているという点では「文化」と「文明」に差異はない<sup>(30)</sup>。

文化圏は、早熟な文明の文化的諸要素が征服・移住・交易・外交などの諸々の要因により周辺諸地域に伝播して、周辺文明の基層部分に取り入れられた結果出来上がった地域世界（小世界）を指す。「世界史」の展開過程において多くの文化圏が生まれており、文化圏については基準の取り方で多様な把握が可能である。「世界史」教育において、東アジア、南アジア、イスラム、ヨーロッパの4つを主要文化圏として取り上げているのは、生徒の過重負担にならないようにという教育的配慮に基づいている。これらの文化圏を構成する各文明は、文字、宗教、法律、制度などの文明の基幹部分をなす「文化」要素にかなりの共通した部分をもっているが、文化圏を構成する諸文明は、風土と歴史過程を踏まえて形成されてきた独自の様式や体系を有しており、多様なかたちで緩やかに結び付いていたと見なすことが、妥当であることは言うまでもない。

文化圏の発想は、世界史を把握するための視点として、西欧においても用いられ始めている。例えば1978年にロンドンのチャタム・ハウスで共同研究を行なった学者が公刊した『国際社会の拡大』（1984）は、「ヨーロッパの拡大が15世紀後半にはじまったとき、世界は単一の国際システム、あるいは国際的に組織化されていなかった。しかし、世界は、いくつかの地域的な国際システムから成っていた（あえて国際システムと呼ぶことにしたが、アナクロニズムと解されかねない多少の危険はある）。各システムは、支配的な地域文化を反映した独自の規則と制度をそなえていた」、「ヨーロッパが膨張を開始する直前の何世紀にもわたって、もっとも重要な地域国際システムは、現代のヨーロッパ国家システムを生みだす起源となつたところの中世ローマ・キリスト教世界とならんで、スペインからペルシアまで広がっていたアラブ－イスラーム・システムであった。インド亜大陸とその東方へ広がる国際システムは、伝統的なヒンズー文化にもとづき優勢な力をもっていたものの、それはイスラーム教徒の統治者の支配下にあった。モンゴル・タ

タール人はユーラシア大陸の大草原を支配していたが、ここもまたイスラーム教圏にはいった。そして中国のシステムは長くモンゴルに支配されていた」と記している<sup>(91)</sup>。ここに述べられている「国際システム」とは、日本の「世界史」教育で用いられている「文化圏」と大差がない。歴史観が異なれば、文化圏の把握の仕方に相違が出てくるのは当然のことであるが、こうした視点により西欧自らが自己の歴史を相対化して行くことが必要である。

世界史の展開過程で、各文化圏は次第に統一性を持つ世界となり、諸民族からなる世界帝国となったが（オスマン朝、ムガル帝国、清帝国）、西欧文明の衝撃を多様な形態で受けて、伝統的な「地域的世界文明」は文化変容を迫られ、「世界文明」によるグローバルな秩序の下に組み込まれることになった。現在の諸地域社会の文化構造を考える場合、西欧文明を基盤とする「世界文明」の文化要素、文化圏の中で形成された文化要素、それぞれの文明に固有な文化要素、文明を構成する各地方のローカルな文化、が重層的に重なり合っていると考えなければならない。「世界文明」は共通性があるので比較的理解しやすいが、グローバルな世界認識にとり大切なのは、むしろ基層部分を形成する多様な文化への理解であろう。例えば、同じ民主主義を標榜していても、日本、アメリカ合衆国、タイ、フィリピン、ペルーなどのシステムが相互に異なっていることは明らかであり、その違いは民主主義的政治システムと伝統的「文化」の統合のされ方の違いにより生じている。社会科教育においては、世界市民としての自覚とグローバルな視野の育成を図ることが大切であるが、同時に人類が多様な生活様式と価値観を持つ存在であるということを理解し、相互の文化を尊重しながら段階を追って人類の共同社会を形成していかねばならないという視点も大切であろう。一見同じように見えながら、大きな差異をもっている世界各地の社会システムを同一のものと錯覚してしまうところから、誤解と対立が生じることはよくあることである。グローバルな世界認識は、世界共通のシステムが重層性を持っており、それぞれの地域で異質な文化を土台にしているという認識を基礎にするのである。

#### 4. おわりに—世界史で何を学ぶのか—

一体化した世界の歴史が本格的に始まるのは19世紀以後であり、現在の世界はその延長線上にある。それ故に、「世界史」においては19世紀、20世紀の歴史を学ぶことが大切であると主張され、場合によってはそれらの時代のみを学べば良いのだ、と極論することもある。確かに現代世界の成り立ちを学ぶことは重要であり、教養の基礎として古典学習を重んじた古い形の歴史教育は時代遅れであろう。しかし、西欧を中心とする世界システムが地球上を覆い、それが更に変貌を遂げつつある現代の歴史過程を理解するには、現在の世界を基底部において支えている伝統的な世界システム（文化圏）や文明について理解することが必要である。世界には複雑な価値観が併在しており、一見同一のように見える各地の「近代的」システムが多くの異質な文化を基盤にし、それらの微妙な均衡の下に世界システムが維持されていることに対する認識が大切であろう。

人類は試行錯誤を繰り返しながら、それぞれの時代の文化を豊にして来た。目に見える景観、目には見えない学問の体系・社会のしくみ・価値観の体系・美意識などは総て歴史過程の中で形成されて来たものであり、歴史の総ての過程が姿を変えて我々の周りで息づいていると考えることも出来る。歴史を単なる事件の連鎖、過程の連続と考えるのではなく、それぞれの歴史段階で

生み出された文化がそれぞれの時点、時点で伝統文化に統合されて変形しながら生き続け、我々の生活の基盤を作り出しているという認識が大切である。こうした世界各地の「文化」の歴史と相互の多様な交流に注目し、地球上の諸地域・社会・文化を総合的にとらえることによりグローバルな世界認識は初めて可能になる。

世界システムと諸地域の伝統「文化」の間には緊張関係や摩擦が存在する 경우가多く、人々は世界システムと伝統システムの両方の中で生活している。もしかしたら、単一の世界システムが存在するというのは錯覚で、その見せかけの下で多様な社会システムが息づいているのが世界の現状であるかもしれない。そうした認識がなければ、我々は抽象的な世界システムに世界各地の文化を解消してしまうことになり、具体的で客観的な世界認識は得られない。建前とか理念により世界を把握するのではなく、1つの複雑な構造体として、質的に異なる文化の集合体として、世界を把握することが大切である。政治史、事件史偏重の伝統的な「日本史」教育でも、一般的に言われる「文化史」ではなく、文化人類学で言うところの「文化」を重視する新たな視点が求められているといえよう。自らの伝統文化である日本文化の構造を客観化することにより、私たちの世界認識の歪みも明確になり、グローバルな視点の獲得も一歩前進することになると考える。

教育課程は、各生徒の中に認識の体系が形成されて行くことを考え、総合的視点から編成されなければならない。グローバルな世界認識を、いかに社会科教育の中に位置付け、定着させるのかというのは意外に難しいことである。生活科、小学校・中学校の社会科、高等学校の公民科と地歴科、それぞれの学習段階における鍵概念を整合させ、教科内容の体系化を更に進めることが大切であろう。単線的発展史観の歪みを直し、多様な「文化」を理解する視点を育成するためには、文化人類学的な「文化」・「文明」の理解が大切である。現在、一般的に使用されている「精神的、価値的なものを文化とする」考え方は、主に大正期に一般化した概念<sup>(32)</sup>である。

「世界史」教育の中で提示された「文化」・「文明」という新しい鍵概念が、社会科教育全体の中に組み込まれて行くことを期待したい。

#### 〔注〕

- (1) 安藤輝次「グローバル教育の内容論—L. アンダーソン理論に依拠して—」（大阪市立大学研究科『人文論叢 9号』1980）など参照
- (2) 人類学の父と言われるエドワード＝タイラーは、「文化もしくは文明とは、その広い民族誌的な意味においては、知識・信仰・芸術・道徳・法律・慣習その他、およそ人間が社会の成員として獲得した能力や習性のあの複合的全体である」と述べているが（比屋根安定訳『原始文化』誠信書房 1962）、そのような特定の価値観を含まない定義が適切であろう。
- (3) 平成元年版『高等学校学習指導要領解説』P. 84は、従来明確に定義されて来なかった「文化圏」について、「文化圏とは地域性及び歴史性によって培われた共通文化要素をもつ空間領域で言語、宗教、思想、政治、経済及び生活様式などの面でのある種の地域的なまとまりの総称であり、気象、地形など自然条件もその主要な規定要素としてこれに加える」と定義づけている。
- (4) 世界史Aの目標では、「世界諸国相互の関連を多角的に考察させることによって、歴史的思

考力を培い」と、世界史Bの目標では、「世界の歴史における各文化圏の特色について理解させ、文化の多様性・複合性や相互交流を広い視野から考察させることによって、歴史的思考力を培い」と述べられているが、質的に異なる社会や文化の交流・伝播、それによる文化変容を行なうことにより歴史的思考力を培うという考え方は、時系列の中での変化のみを重視する従来の歴史学とは異なった視点を持っている。

- (5) ノルベルト＝アリエスは、「(文明化という)概念はヨーロッパの自意識を表しているのである。」とし、更に「この概念によってヨーロッパ社会は、その独自性を形成するもの、自分か誇りにしているもの、すなわちその技術の水準、その礼儀作法の種類、その学問上の認識もしくはその世界観の発展などを特徴づけようとする」と述べている。赤井慧爾他訳『文明化の過程(上)』法政大学出版局 1977 P.68f
- (6) フランソワ・ギゾー 安土正夫訳『ヨーロッパ文明史』みすず書房 1987 P.10
- (7) フランソワ・ギゾー 同上書 P.4f, P.19
- (8) マイネッケ 菊盛英夫・麻生健訳『歴史主義の成立』筑摩叢書104 昭和43年
- (9) ランケ 鈴木成高・相原信作訳『世界史概観』岩波文庫
- (10) 例えば、太田秀通『奴隷と隷属農民』青木書店 1978 P.113 f
- (11) 遠山茂樹「世界史における地域史の問題点」(『歴史学研究』1965年5月号)
- (12) 太田は、1)原始社会発展過程の時代、2)古代世界帝国形成過程の時代、3)古代世界帝国崩壊過程の時代＝封建国家確立過程の時代、4)絶対主義的植民地帝国形成過程の時代、5)帝国主義的世界支配体制形成過程の時代、6)帝国主義的世界支配体制崩壊の過程の時代＝社会主義世界体制形成過程の時代、の6段階に世界史の発展段階を区分している。太田秀通「思想としての世界史像」(『歴史評論』1967年4月号 所収) 参照。
- (13) B.センメル 野口建彦他訳『社会帝国主義史 イギリスの経験1895-1914』みすず書房 1982 P.24
- (14) 同上書 PP.26～49
- (15) H. U. ヴェーラーは、「近代化論のなかに潜んでいる、ヨーロッパ＝アメリカの近・現代史を『最適者生存』原理にしたがったヨーロッパ＝アメリカの優越の証明とみなすような、内々のあるいはむきだしの自意識や、あるいはまた、同様の看過しがたい自民族中心主義が、西欧外の批判者たちの目には、一つの近代化された社会ダーウィニズムとして映る可能性は充分にあるといえよう。」と述べている。山口定他訳『近代化理論と歴史学』未来社 1977 P.46
- (16) 例えば、戦後日本の西欧経済史をリードした大塚久雄は、「現代世界のうちには、縦の世界史が、…いわば横倒しになって同時的に現れている」と述べている。大塚久雄「予見のための世界史」(『大塚久雄著作集 第9巻』岩波書店 昭和44年) P.20
- (17) 後藤明『メッカーイスラームの都市社会』中公新書 1991 PP.58～61は、「部族」は西欧の「近代国家」に対応する概念として西欧の学問により作り出されたものであり、所謂「前近代」社会を全てその概念でくくることは出来ないと述べており、7世紀のメッカを例に実証している。
- (18) 上山春平『日本文明史の構想』角川書店 1991 などを参照

- (19)伊東俊太郎『比較文明と日本』中央公論社 1990 PP. 246～255
- (20)平成元年版『高等学校学習指導要領解説―地歴編』P. 50
- (21)ウィラード＝クニープ 横田啓子訳「グローバル教育とは何か―グローバル教育をその内容から定義する―」（『国際理解』22号 1990） PP. 1～11
- (22)石田英一郎『文化人類学ノート』新泉社 1975 P. 60
- (23)上原専祿「歴史研究の思想と実践」（『歴史地理教育』1961年11月 所収）
- (24)伊東俊太郎 前掲書 pp. 255 ～258
- (25)伊東俊太郎 前掲書 p. 256f
- (26)伊東俊太郎『比較文明』東京大学出版会 1985 PP. 38～47
- (27)上原専祿 前掲論文
- (28)石川栄吉編『現代文化人類学』弘文堂 昭和53 P. 9f
- (29)山本新『トインビーと文明論の争点』勁草書房 PP. 325～333 が分かりやすい。
- (30)例えば伊東俊太郎は、「『文化』に対してこの『文明』は、まず一層広域的で、より広い範囲にある程度普遍的に広がっているということである。…この大規模で明確な組織化・制度化・統合化が行われている点が『文明』の特徴である」と述べている。『比較文明と日本』 中央公論社 1990
- (31)アヌワール・アブデル・マレク「日本とアラブ世界における文明・文化・近代化」（臼井久和, 内田孟男編『多元的共生と国際ネットワーク』 有信堂 1991）P. 70f
- (32)西川長夫『国境の越え方 比較文化論序説』 筑摩書房 1992 PP. 172～210