

Ⅲ 世界史の構造と範例的方法の検討

都 築 亨

〈要旨〉 世界史教育の内容は指導要領の度々の改訂にもかかわらず、20年来ほとんど変わっていない。授業時間数の不足を問題にする前に、方法の面で工夫しカバーした上で、内容の再構成を考えるべきではないか。その試案をまとめておきたい。

1. 指導要領からみた歴史の目標、内容

昭和26年(1951)の最初の学習指導要領で、中学校日本史の特殊目標には、次のような表現がみられる。

「1. 日本の社会は概括的にみて、原始社会、古代社会、封建社会を経て、近代社会へと発展し、それぞれの社会は本質的に相違することを理解すること。

2. それぞれの社会における人々の生活、生活上の問題解決のしかたを理解することを通じて、今日のわれわれの問題解決に資すること。」

それ以外の項目には、それほど目新しいものをみいだすことはできないし、これは中学校の日本史であって、高校、あるいは世界史教育についていっているのではないが、私には、戦後歴史教育の出発にさいしてのこの規定は重要なものと考えたい。

この規定の部分にあたるところは、昭和33年の中学校指導要領では

「(1) 現在のわれわれの社会生活が、どのような歴史的事情のもとに形成されてきたかを理解させるとともに、身近なことがらや現代社会の当面する種々の問題を歴史的に考えようとする態度を育てる。

(2) 歴史における各時代の概念を明確につかませ、歴史の移り変わりを総合的に理解させるとともに、それぞれの時代のもつ歴史的意義を理解させ、各時代が今日のわれわれの社会生活にどのように影響しているかを考えさせる。……」

となり、さらに昭和44年度の指導要領では、

「1. 広い視野に立って、日本の歴史を理解させ、それを通じて、わが国の伝統と文化の特色を考えさせ、

2. 歴史における各時代の特色を明らかにし、時代の移り変わりを総合的に理解させるとともに……」

とかわってくる。中学教の歴史教育の目標も、高校と同じく、あるいは世界史と同じく、基本的には昭和26年の戦後教育の出発点から現在の指導要領まで、そのねらいは継承されているとみてよいし、26年度の

「7. 社会の進歩に貢献した先人の業績などを……」「文化遺産を愛護し、尊重する。」「世界史的視野に立って」「文化の交流や国際協力のあらしを……」などの表明は、それ以後も一貫してみられる項目である。

33年度のそれによっていた「(4)近代史の学習に重点をおき、特に民主主義の成立と発展、近代産業の形成、国際関係の推移、近代文化の成長などについて理解」が、44年度以後欠落しているのも少々気にはかかるが、最も基本的には、冒頭に掲げた2項のそれ以後の変わり方が、戦後歴史教育の変わり方を代表しているような気がしてならない。その点は高校の歴史教育、その中で世界史の目標、内容についても基本的に共通する。

世界史教育で何をねらえばよいのか。その最も基本的な問いかけを無視して、世界史の内容配列だけを問題にすることはできないが、(現実にはそのねらいなどは意識しなくて学習をすすめているのではなからうか)そのねらいは、中学校の日本史と同じく、基本的には26年以来、31年、35年、44年の各指導要領において変更されないままに、したがってその基本的な問いかけも、その時々にもろに直面させられることは避けたままで過ぎてきたのであった。せいぜいのところ、その内容面において世界史は、31年の指導要領が(2)「アジア諸民族の活動と東西交渉」で「唐の文化を中心に」「中国の歴史に偏することなく」学習させ(4)「アジアにおける専制国家の変遷」で、宋、元、明、清、ムガル帝国を「中国に重点をおいて」学習させることにしていたのが、35年度のそれは(2)「中国社会の展開とイスラム世界の形成」として、漢帝国の崩壊から元までの中国を中心に、「(5)アジアにおける専制国家」として、以後明、清、オスマン帝国、ムガル帝国「とくにヨーロッパの社会や文化を比較しながら」考えさせる。とした程度の修正であって、やはり本質的な変化とはいえない。

基本的には、その目標、内容において、変更されていないにもかかわらず、戦後歴史教育が大きく変わってきたかのように受けとられるのは、指導要領の改訂の中にところどころに登場する伝統とか民族という表現が、公式的進歩主義者の耳をくすぐってきたからだろうけれど、そのことよりもさらに大きく歴史教育を変えてきた条件の中に、一方では内容を整理し、大きくまとめようとする傾向をもちながら、他方内容の詳し

き、精度を要求するということが双つながらに加重されてきたからではなかったか。その相反する要請を消化する方策の一つとして35年度の指導要領で「世界史B」に「たとえばシルクロードと東西交渉、イギリスの議会政治の発達、西部開拓と南北戦争、露土戦争と列強の世界政策・ワイマール体制とその崩壊のような適当な主題を選び」いわゆる主題学習を登場させたのであろうが、この程度の手直しで、その矛盾と基本的な問題点が克服されたかどうか、

主題学習についての研究、試行はなおつづけられなければならないし、その価値はなおあるといえるだろうが、今少し別の視点からの内容の精選、再構成の試みが、方法的側面での工夫、裏付けの上にすすめられねばならないと私はこのごろ痛感するのである。

そのさい、26年度の中学校の指導要領の冒頭にあった「それぞれの社会は本質的に相違すること」「それぞれの社会における……問題解決のしかたを理解することを通じて今日のわれわれの問題解決に資する」という視点が、思い出されてよいのではないか。「相違」よりも「流れ」が歴史学習の基本的事項になり、問題解決の視点が欠落してきたとき、歴史教育は何とはなく、一つのパターンをつくってしまい、マンネリ化をもたらしたと思うからである。「それぞれの社会における問題（課題）解決のしかたを理解することを通じて今日のわれわれの問題解決に資し」という視点は、各時代の課題の中に学習者の問題意識をおいて追体験させ学習の有効化をはかるといって課題解決学習の論理と方法とは逆であったかもしれないが、本来これを逆手に使うことを考えてよいのではないだろうか。

私は決して課題解決の理論が逆立ちしていたなどというつもりはないし、それなりに有効さを見とめてきたつもりであるが、歴史教育の方法的側面を模索する中で課題解決学習、発見学習、主題学習、範例学習などをその創案者の意識に忠実に模倣するのではなく、その場面に応じて適当に使分けける技法をつくることの方が大切ではないかと思うのである。

2. 世界史の構成と範例的方法の検討

世界史が本来いかなる構成で、どのような内容を包括するか、その点について現在なおわれわれは、明確なものを持っていない。大学では東洋史、西洋史、国史しか存在せず、中学には日本史を中心とした「歴史」が便宜的に設けられているにすぎないという状況の中で、高校での世界史自体にその構成原理ないし理論が存在しない限り、「世界史」はいつまでたっても便宜的妥協（東・西両洋史の）の産物であり、現代日本の諸条件の中での現実的要請にもとづく世界史は生まれて来ない。

現実における世界史の構成原理は、指導要領ととも

に大学入試であり、とくに後者に比重がかかっていたのが最近の状況であった。その点では、昭和51年度からの大学入試科目の変更に関する文部省の通知*(1)が出された現在、やや自由に、本来あるべき構成原理を模索できる条件を整えかけているということはあるかもしれない。

しかし、内容があまりにも膨大になっているのは、一つには大学入試という現実の壁も見落せないにしても、今一つ、特に世界史の場合、西洋史、東洋史という既存の保守的学問系列からの誘因、西アジア、アフリカ、イスラム圏などの歴史即ちA-A世界の台頭と東西文化の交流という視点とその分野領域の拡大、現代史あるいは現代を中心に世界史の展望、時事的内容までも含める世界史の構成、あるいはさらに、日本を世界史の中に大きく位置づけて、構成したいという要求までも含めて様々な要請が世界史の内容を膨大化してきたことも否定できない。ただ時間的にみて内容を消化しきれないということのほか、こうしたさまざまな異質的要請の上に世界史が構成されたとする、その内容は、焦点を欠いた茫莫としたものに墮してしまう。

しかも、指導要領が「4単位時間を標準とし」（35年指導要領、世界史B）とされたものから3単位時間標準に改訂されるとすれば、なお本質的、基本的事項のみを精選せざるを得ない。その場合、どのような基準によるべきか。本校の前校長広岡亮蔵氏は、教育内容を選択する物差しとして（1）本質的、基本的事項なること。を第1にあげ、その中で「① 科学の成果と方法を反映した教育内容であること、② 末梢の枝葉を払って、基本的事項を精選すること、③ 転移力をゆたかにもつ教育内容であること」*(2)としているが、何が、本質的、基本的事項であるかは、教科の本質と現実の諸条件をおさえたのちでなければ、具体的にはでてこないであろう。

「世界史」が歴史科学の成果と方法を反映させたものでなければならぬのは当然だとしても、成立当初の世界史の内容に反映させられたのは、1940年代の西洋史学、東洋史学の成果にすぎず、それ以後オーストラロピテクス、ヒッタイト、ミタンニ等の考古学的史料、イスラム、西アジア史の研究、近現代のアジアの変化が新しい内容として付加されてきたにしても、本質的に世界史の構成をかえる内容があったとはいえない。晩近の学問的業績を反映させた。たとえば岩波講座「世界歴史」程度の内容をどのように高校世界史に織り込むことができるかという、何よりも「末梢」を払って、基本的事項をという視点が必要になる。その基本的事項はより基礎的一般的事項は中学校の「歴史」に任すことも考えるとすれば、世界史の「基

本的」とは原理的本質的という意味で、中学校的内容を選別した上で、構成内容を考えていたのである。私の基本的視点は日本をも含んだ「世界史」の内容構成にあるが、問題を一般化するため、いわゆる世界史の中心的内容のみをあげると。

1. オリент古代国家とオリエンの統一——メソポタミア、ヘブライ、アケメネス朝ペルシアを中心に、
2. ギリシア世界とヘレニズム——ポリスの発展、ペルシア戦争とアテナイ民主制、ヘレニズム。
3. ローマ——共和政より帝政へ、キリスト教と古代末期（ドミナトウス制へ）
4. インドの古代国家と宗教——カストと仏教、統一王朝と仏教、ヒンズー教
5. 中国古代帝国——春秋戦国より秦漢帝国の統一
6. 南北朝から隋唐帝国への律令制国家の成立
7. ヨーロッパ世界の形成——民族移動、封建社会、ローマ・カトリック教会、十字軍の世界史的役割
8. イスラム世界——イスラム教、サラセン帝国と文化
9. 東アジア世界（と日本）——君主君裁制の成立、遊牧民族国家
10. 近代ヨーロッパの成立——宗教改革、絶対主義
11. アジア専制国家（と日本封建社会）——オスマン・トルコ、ムガル帝国、清帝国（江戸幕府体制）
12. ヨーロッパ市民社会の発展——イギリス戦争、アメリカ独立、フランス革命、産業革命、七月革命、二月革命、ナショナリズム
13. 列強のアジア進出とアジアの近代化——アヘン戦争、セボイの反乱、同治の中興（明治の日本）
14. 帝国主義とアジア——帝国主義の成立、ビスマルク時代、北清事変、日露戦争、辛亥革命
15. 第一次世界大戦——大戦とロシア革命、21カ条
16. ヴェルサイユ体制（とその後のアジア、ヨーロッパ）
17. ファシズムと第二次世界大戦
18. 現代の世界

項目だけを並列したところで内容が確定されるとは思わないが、1～5は古代史の各分野に重点をおき、文化圏学習の意味もこめて、それぞれの領域内の最も特徴的な事項を大きくとり上げ、対比させるという学習のすすめ方をとる。エジプトを欠いてメソポタミアをあげたのはエジプトについては中学で多く学習するからということもあるが、メソポタミアにオリエン専制国家の歴史の範例を求めたのである。

6～9（中世）は思い切って割愛縮少するが、律令制の問題、キリスト教、イスラム教が世界史に果たした役割は割愛できない基本的面をもち主題学習をする。

「封建社会の対比、」
「律令制国家としての日本と中国、」
「中国と遊牧社会、」
「十字軍の影響について、」

10～13は近代（とアジアの近世）14以後は、現代史であり、近現代を重視するという視点からすれば、この分野を全体の%以上に時間的にも比重をかけるべきかもしれない。しかし、全体としてはこの部分にウエイトがかけられるとしても「現代史学習のみが歴史」などという書生論はあまり意味がないし、本当の意味で現代の課題にこたえるための「歴史」が要求されねばならないとしたら、その課題と通ずる問題状況を包括していた社会の歴史的諸条件を分析することができる。そうした時代にこそ、ウエイトをかけるという意味で範例学習を考えるべきであろう。

帝国主義の成立について、19世紀末から20世紀にかけてのあらゆる帝国主義国の独占資本の態様や海外進出の経路を詳細に辿ることだけが帝国主義理解の必須要件ではなく、フランス、ロシアの帝国主義については英独のそれに関係する最小限に止めて、イギリスの帝国主義的發展を中心に、スエズ買収からインド帝国成立などの対外的發展のプロセス、デイスレリー、セシルローズの役割等々、さらにはビスマルクの内政と外交（それを帝国主義の範疇に含めるかどうかは別として）が、ウイヘルムⅡ世のより露骨な帝国主義的世界政策に發展するプロセスを正しく認識させることが必要であって、範例学習をここでとるにしても、1970年代の現実の戦争の危機や平和の問題、反戦運動を1世紀前の帝国主義と同じ論理でとらえさせるような学習をさせるとしたら、本当の意味での歴史的認識をあやまることになるであろう。物理学やまた社会科の中でも地理的内容や経済分野とはちがって、歴史の場合、各時代の持った個別的具体的条件をネグレクトして、戦争とか革命とか事件とかの皮相的類似性をもってどこにでもその範例を求められるというのではなく、現代と同じ歴史的條件が、今より20年30年以前の時代に求められるべくもない。それこそまさに「物理学のモデル事例 model fall と類型 Exempel 自体の概念とから出発して、規則性 Regelmäßigkeit と類型可能性 Typisierungsmöglichkeit それに伝達性 übertragbarkeit とを範例学習の構成要素とみなす」*⁽³⁾ことは物理学、あるいは地理学ならば可としても、それを歴史学には適用できないということになるろう。

現代という歴史的時点にあって、その時代のもつ課題の範例を帝国主義より第一次大戦にいたる時期に求めるよりも、むしろローマ帝国の末期、パクス・ローマの崩壊期に求めた方がよいのではないだろうか。

3. 範例的方法の検討

範例学習的方法が歴史の学習方法としてはオーソドックスな形であるとは私は思わない。むしろ地理学習

の場合であつたら臨海工業地帯における諸問題は、京浜でも、阪神でも、ないし中京工業地帯でも同じようにみられることであり、したがってその問題の解決を学習するとき、1つの範例によって多面的にも、またより根本的にも学習を深めることができる。その転移性も充分に存在する。しかし歴史の場合、古代国家の範例を他の古代国家に求めることはできず、東洋的社会の範例を他の時期のアジア専制王朝に求めることも不適である。

基本的には、歴史の学習方法としては、範例学習よりも主題学習ないしは自己展開学習の方が適当な場をもっているかもしれない。『主題』を歴史の展開の中の最も基本的で大きな流れの筋にそって設けることは容易であり、また大事なことだけれど、『範例』をことばの正確な意味で、物理や地理のように設定することは不可能といわねばならない。

にもかかわらず私が範例的方法に意味をみとめるのは

(1) 主題学習はともすれば歴史の中に大きな筋にそって『主題』を設けることはできても、その主題間の関連をもたせることはできず、結局は中心的な学習内容の補助的役割を担うにすぎない。それに対して範例学習はその膨大な内容を精選し、学習の中心的なスジを通すという重要な役割を『範例』に期待することができる。

(2) 世界史の中に何もかも内容をもり込むことはできないだけでなく無意味でもあり、歴史というのはどのような発展をとるものかということが、Typicalな事例の中ではっきり認識させればよいのではないか。

(3) そのTypicalな事例は必ずしも、古代で1つ、中世で1つ、近代で1つという形で、時代による範例をとる必要もなく、また地域の中に例をとる必要もない。時代の中で、また地域によって形式的に範例をえらぶことはむしろ『範例』に値しなくなる場合の方が多。

(4) 範例として各時代の『コア』となるものを選択する基準は「現代」的要請である。成立当初の『世界史』が民主主義の歴史であるという点で西洋史中心であったのは、日本の民主化という課題に応えたという点では当然であり、むしろそれに対して現代はかなり別の視点からの切実な要請をうけているのではないか。

(5) 転移力をもつ内容であること。しかし地理や物理とちがってすべての面で『範例』となり得る条件は歴史には期待できないという前提の中で、にもかかわらず「現代社会のもつ諸条件」と共通の歴史的段階、——体制や時代の動きの中で形成期、崩壊期のもつ歴史的諸条件をひろい視野で追求しようとする姿勢、視点こそが大切なのではないかと考えるのである。

- * 1. 高等学校学習指導要領の改訂に伴う昭和51年度以後の学力検査実施 教・科目の範囲について (昭47.12.4 各国公私立大学長宛、文部省大学学術局長の通知)
- * 2. 広岡亮蔵, 教育計画としての教育課程, 教育科学, 第133号, P 26~27
- * 3. コンラート・バルテル, 範例原理を歴史教授に適用する問題, H・ロート, A・ブルメンタル共編, 三枝孝弘, 平野一郎訳, 範例方式の授業, P 87~88