

高等学校「世界史A」の教育内容と教育方法の創造

—生徒の歴史的思考力を培う歴史授業のあり方を求めて—

祐岡 武志*・田 渕 五十生

奈良教育大学社会科教育講座 (社会科教育)

(平成16年5月6日受理)

Creation of the Curriculum and Instruction for “World-History A” at the Senior High School Level

Takeshi YUUOKA and Isoo TABUCHI

(Department of Social Studies Education, Nara University of Education, 636-8528, Japan)

(Received May 6, 2004)

Abstract

Ten years have passed since the creation of a new subject "World-History A" at the senior high school level in 1989. The aim of this subject is to emphasize the importance of studying "World-History" mainly modern history, for students. However, researchers have not studied the new subject. Furthermore teachers of "World-History" have not reported about educational practice of the teaching contents and methods for the subject.

In this paper We suggest two clear points. Firstly "The Modern World-System", which was advocated by Immanuel Wallerstein, is effective as the curriculum for "World-History A". "The Modern World-System" shows how we can understand the concept of a world-unit through "World-History".

Secondly, the method of historical description going back from the present to the past, is useful for students as a form of instruction of "World-History A". Through the introduction of this historical description, students have showed interest and concern about historical learning, therefore their historical-view and historical-thinking have been cultivated.

We clearly analyze the character of "World-History A", focusing on the curriculum and instruction. We also propose new teaching plans of the curriculum and instruction to meet the current needs of senior high schools.

Key Words : "World-History A",
Curriculum and instruction,
"The Modern World-System",
Historical description from the
present to the past,

キーワード : 「世界史A」, 教育内容と教育方法,
「世界システム論」, 倒叙法

* 奈良教育大学大学院修了 (奈良県立斑鳩高等学校)

1. はじめに

1.1. 問題提起

平成元年（1989年）の学習指導要領の改訂で、高等学校において世界史学習が必修科目とされた。従来の大学受験を目的とした、通史学習の世界史は4単位で「世界史B」として残り、2単位の「世界史A」が新設されて、必修化に対応することとなった。

「世界史A」は、近現代史の学習を重視することを狙いとして設けられたものである。近現代史の学習以外、「諸文明の接触と交流」の歴史を5つの時代に分けて世界的視野で把握させる、「同時代的歴史把握」の授業構成がこの科目の特徴であった。

その後10年以上が経過し、平成11年（1999年）学習指導要領の改訂後も、世界史の必修と「世界史A」の位置づけに大きな変更はない。しかし、その教育内容づくりや効果的な教育方法についての、本格的な研究や実践報告は、まだ十分には行われていない。

筆者は過去10年以上、高等学校で世界史教育に関わってきた。そこでの授業は、歴史上の人名や出来事など断片的な知識を与えることに終始し、次の授業に進んでいく実態に問題を感じ続けていた。この状態では、「地球的規模でもたらされる変革の論理や因果関係を、歴史の流れの中で総合的に捉える歴史像」を生徒に描かせることは非常に困難である。

雑多な知識の習得を求められた生徒は消化不良を起こし、定期テストで付け焼刃的な学習をしたあとは、歴史像の把握がないまま、断片的な知識理解の状態で放置される。筆者の経験からも、ばらばらな出来事をテーマにそって整理する3年次の受験対策講座で、テーマを絞った問題演習と講義を組み合わせると生徒の反応がよく、そのテーマの歴史像をつかみ始める生徒が多く見られた。以下は昨年度（平成15年度）の夏期実力養成講座世界史で、筆者のテーマ史を受講した生徒の感想である。

- ・テーマに絞って骨組みと流れをつかむ今回の講座で、ばらばらだった出来事がようやくつながり始めた。
- ・流れがわかって良かった。世界史を勉強する気持ちが湧いてきました。
- ・内容が少し単純化されすぎている気はするけど、構成と流れをつかめていい復習になった。

これらの感想からは、生徒が歴史の「流れ」を理解し始めたことが伝わる。また、日々の授業で「流れ」がなければ、生徒が「木を見て、森を見ず」の状態になることも顕著に示している。この場合の「木」とは個別の歴

史事象を指し、「森」とはいくつかの歴史事象が歴史の流れの中で関連付けられた状態を指す。世界史の教育内容が、大学受験のための断片的な知識理解に偏重した傾向が強いとはいえ、その責任の一端が教師の授業にあることを、生徒の感想から読み取れる。

このような「木を見て、森を見ず」の状態を解消するために、昨年度の夏期実力養成講座世界史の目標を「世界史の骨組みと流れを理解する」とこととした。ここでの生徒の理解は、「森を見る」段階に入り、よりマクロな視点から歴史を概観できるようになった。ところが、依然として問題点が残っているのである。それは、「森」が世界史教育の内容ではイギリス史・ドイツ史などの「国家の歴史」や、西ヨーロッパ史・東南アジア史のような「地域的な文化圏の歴史」にあたり、あくまでも一国史や地域史に限定されることである。つまり、生徒の視野はマクロになったとはいえ、よりマクロな地球的規模での視点にまでは到達していないのである。

そのため、このような状態を克服して、生徒にグローバルな視点に基づく世界史理解を促していくことが求められている。つまり、「森を見る」次の段階として、その「森」を形成した「地球的規模での気候の変動による群落の変遷」を生徒に示すことが必要となるのである。

比喩的な話を現実に戻して、筆者の論点を再度示す。ここで「森」や「群落」と表現しているのは、具体的にいえば「国家」あるいは「地域的な文化圏」である。そして、森や群落の変遷を生み出す「気候」は、「地球的規模でもたらされる変革の論理や因果関係を、歴史の流れの中で総合的に捉えること」である。つまり、一つの歴史事象の断片的な理解（「木を見る状態」）や、一国史的理解（「森を見る状態」）に止まらず、「世界史」を大きな視野（「地球的規模でもたらされる影響」）で捉える教育内容と教育方法の工夫がのぞまれるのである（表1参照）。

表1 生徒の歴史理解の段階

| 生徒の歴史理解の段階 | 生徒が理解する歴史事象 | 生徒が理解する内容 |
|------------|-----------------------|-----------------------|
| 第1段階 | 「木」＝「個別の歴史事象」 | 出来事・事件・戦争など |
| 第2段階 | 「森」＝「一国史的（地域史的）な歴史事象」 | 「個別の歴史事象」の国内・地域内での関連性 |
| 第3段階 | 「気候」＝「地球的規模の歴史事象」 | 「各国史・地域史」の地球的規模での関連性 |

この地球的視野による歴史像の把握が、今後の高等学校「世界史」で必要とされるグローバルな視点といえよう。このグローバルな視点に基づく歴史認識を培うために有効なのが「世界システム論」である。グローバルな視点はいわば現代の視点であり、現代から過去に問いか

ける歴史事象の把握が必要となる。現代から過去へ遡及的に歴史を問う方策は「倒叙法」と呼ばれており、この「倒叙法」を世界史の教育方法として位置づける。

そこで、まず最初に「世界システム論」を分析し、世界史の教育内容としての有効性を明らかにしたい。次に、世界史の教育方法として、「倒叙法」が生徒の興味を喚起し、歴史的な見方・考え方を培う上で有益であることを提案したい。

以上の二つを通して、従来の「世界史A」の教育内容と教育方法を見直し、歴史の見方や考え方を培う授業を構成し、新しい歴史教育の方略を提案することが本稿の目的である。

1. 2. 先行研究

「世界システム論」に関する先行研究は多岐にわたり、特に社会学と歴史学の分野の研究蓄積が多い。しかし、ここではその分野での研究紹介は割愛し、世界史教育と関わる分野の先行研究に限定して検討する。

残念ながら、「世界史A」の内容構成に関わる先行研究は非常に少ない。その中で、愛知県高等学校で世界史を教えていた経歴を持ち、現在は兵庫教育大学の教官である原田の研究は参考になる。原田はかつて文部省の教育調査官として、「世界史A」の創設に関与した人物でもある。そのため、彼は世界史に関するいくつかの注目に値する研究を発表している。

その一つが「世界史A」の認識論的考察の研究⁽¹⁾である。これは、「世界史A」を「新しい歴史の見方を提起したもの」と評価し、「世界史A」の歴史認識の論理について言及したものである。

その二つは、古代から現代までを通史的に扱う従来の世界史の教育内容開発についての研究⁽²⁾である。ここでは、実験的教育内容開発の意義を明らかにし、歴史理論を三つに類型化して提案している。また、「理論批判学習」の方法原理を提案しているが、これは授業づくり理論において範囲の限定性に議論の余地がある。

その三つは、世界史の授業構成について論じたものである。原田は、教育方法の観点でイギリス産業革命の授業構成を研究している⁽³⁾が、19世紀から時代を遡っていく「倒叙的」な授業構成を提示していることが注目される。遡っていく時代が20世紀ではなく19世紀のため、現代世界との直接的な関連性は薄まるのが残念であるが、世界史の授業を倒叙的な教育方法を用いて再構成したところに特色がある。

原田以外で「世界史A」の授業構成を論じたものでは、世界史の授業構成を研究する広島大学附属福山高校の森の研究⁽⁴⁾が参考になる。森は、「世界システム論」を中距離射程の理論として用い、他の「従属理論」などと併用しながら、世界史の授業案を提示している。この研究では「世界史A」の近現代史の授業づくり理論を歴史理

論から抽出している。数少ない「世界史A」近現代史の授業づくりの研究であることは評価できるが、授業づくり理論の範囲が中程度に限定されている点で検討を要する。

また、国際理解の視点で世界史の授業実践に取り組んでいる、筑波大学附属高校の田尻の「世界史A」の内容構成の研究⁽⁵⁾は示唆に富む。その内容は、「世界史A」の「諸文明の接触と交流」で示された同時代史的構成を魅力的な内容構成であると評価する一方で、授業での取り扱い方の研究や授業実践が少ないことを指摘している。この研究では、内容構成の範囲が前近代史に限定されているのが残念であるが、論稿の最後で「世界システム論」にも言及し、同時代史的把握をめざすための視点を提示している点が参考になる。

これらの先行研究より、次の点が明らかである。いずれの先行研究でも、教師が獲得した理論を生徒に理解させるという、教師主導型の構造が見られることである。生徒の主体性を重視して、生徒が自分の問題意識から歴史像を結ぶような授業構成は見受けられないのである。

また、教育方法に関わる分野では、先行研究が非常に少なく、特に「世界史A」に関するものは数が限られている。その意味で、「世界史A」の教育方法についての研究は空白であるといえるだろう。

2. 「世界システム論」と世界史教育

2. 1. 「世界システム論」の魅力

アメリカの社会学者であるウォーラーステインが著した『THE MODERN WORLD-SYSTEM』は、1974年に出版され、その後「世界システム論」と呼ばれるようになった。この「世界システム論」は、16世紀から現代に至るまでの世界を、ひとつの世界システムとして総体的にとらえるものである。この理論の概要として、次の3つの特徴が指摘できる。

- ① 「世界システム」とは、その内部に複数の文化体（各地域固有の文化圏など）を含むもので、近代の「ヨーロッパ世界経済」が他の文化体を分業体制の中に組み込み、現在の資本主義経済社会を形成したと考える。
- ② 「世界システム」には中核・半辺境・辺境の三つの構成要素がある。「ヨーロッパ世界経済」では、西洋諸国が中核となり、かつての先進地域であった地中海地方が半辺境となった。そして、東欧とアメリカ大陸は辺境を形成した。また、中核の中心（これをヘゲモニーと呼ぶ）が、オランダからイギリスへと移動したとする。
- ③ 今日の「低開発」は、「世界経済」の分業体制のなかでしだいに生み出され、「低開発」は現代の世界

システムにおける辺境の存在形態であると考え、したがって開発と低開発は発達段階の差ではなく、互いに関連しあったコインの裏表のような相関関係とする。

この「世界システム論」は、世界史を総体的に把握する試みとして多くの魅力に溢れている。筆者の視点でその魅力を述べるならば、次の二つである。

一つは「世界システム論」は「史学史」であることといえよう。なぜなら、それまでは一国史的な研究に止まっていた歴史学の成果を相互に関連づけながら取り入れ、『近代世界システム』がより全体性を持つものとして叙述されているからである。ウォーラーステインは、社会学者の立場から歴史研究へのメタ認識を行うことで、歴史学の境界を超え、まさに史学史としての「世界システム論」を構想したのである。

二つ目の魅力は、「世界を一つの経済システムととらえる」統一性である。「世界システム論」では、15世紀にヨーロッパで誕生した「ヨーロッパ経済」が、地球全土に広がる過程で他の「システム」を内部に組み込み、現在の世界を形成したと考えるのである。

世界システム論研究の先駆者である大阪大学の川北は、「現代の世界はどのような構造になっているのか。その中で、日本の位置はどこにあるのか。世界はどこへ行くのか、といった諸問題にも答えが出せる⁽⁶⁾」と述べ、その魅力を説明している。また、ウォーラーステインに直接師事した山下は、「現代の世界と未来についての知見を開く⁽⁷⁾」ものであると述べる。さらに西洋経済史の研究家である玉木は、「ウォーラーステインの最大の魅力は、『世界を一体としてとらえる』点にあることも認めなければならない⁽⁸⁾」という。彼らはウォーラーステインと「世界システム論」の魅力を、「現代との関連性」と「世界の一体化」の観点から評価しているのである。このように「世界システム論」は、「現代と未来」を歴史的な視点で考察するための理論を我々に提示してくれる。筆者は高等学校「世界史A」の教育内容づくりにこの視点を導入したいと考えるのである。

2.2. 「世界システム論」を教材化する際の問題

魅力ある「世界システム論」だが、教材化するには留意すべき点がある。その問題点を二つに分けて論じたい。

第一は、「世界システム論」が「西洋中心」の枠組みを持つことである。「世界システム論」の内容からは、「ヨーロッパ世界経済」が現在の世界を取り巻く「資本主義経済」となることによって、「世界の一体化」を果たすと認識されている。そのため、ヨーロッパ中心の歴史認識に基づく理論といえる。

第二の問題点は、「不明確な未来の提示」である。先述した「世界システム論」の魅力では、ウォーラーステインが未来への知見を開くことを論じた。しかし、その

未来については明確な形では示されておらず、理論の不十分な点もある⁽⁹⁾。けれども、ウォーラーステインの理論そのものが否定されるわけではない。あくまでも未来に対する具体的な見通しが示しきれないだけである。ところが、この点を否定的に捉えるか、そうでないかが、「世界システム論」を歴史教育に援用する際の岐路になる。否定的な立場をとれば、未来の不透明さと終末論的な観点を強調するものとなる。見通しが不透明な部分を確認し、逆に授業において生徒に未来を予測させることで、歴史的な見方・考え方を持たせる機会になるのである。

2.3. 「世界システム論」を超えるもの

最近、「世界システム論」を批判的に扱い、再構成する研究も行われている。例えば、A・G・フランクの『リオリエント』⁽¹⁰⁾や、山下の『新世界システム論』⁽¹¹⁾である。両者ともウォーラーステインの「世界システム論」を超えようとする新たな視点に立ち、世界システムの再構築を試みている。

フランクの『リオリエント』は、歴史学における西欧中心主義史観を批判するものであり、ウォーラーステインもその批判の対象に含まれている。フランクは『リオリエント』の中で、世界システム論の西洋中心主義を克服する方法としてアジアに注目する。そして、アジアが近代世界の形成に果たした役割を強調することで「世界システム論」を再構成し、西洋中心主義史観を相対化しようとしたのである。

山下は、ウォーラーステインの「世界システム論」の問題点を次のように述べて批判している。「公平な目で見ると、従来型の世界システム論は、一国的な発展史観から距離を置くものであることは確かだが、19世紀のグローバルな世界を近世のヨーロッパ世界の発展形態に還元する議論に陥ってしまっている。」つまり山下は、近世から近代へと移る19世紀の転換点における非ヨーロッパ世界の役割を強調することで、ヨーロッパ中心の枠組みを乗り越えようとしたのである。

筆者は、「世界史A」の内容づくりの観点から、現代的な視点より「世界システム論」を捉え直すことの重要性を指摘したい。例えば、経済的な視点もその一つである。現代において、経済効率が最優先されることを当然のこととして受け入れる枠組みがあり、我々はその枠組みを自明のことと捉えている。そのため、経済効率を問い直す視点で、今後の世界に対するパースペクティブが提示されなければならない。それは、現代との対話から未来を予測する作業となり、主観的な判断が求められる可能性がある。しかし、生徒の持つ歴史の時間軸を伸ばし、将来の世界に見通しをつける作業として、歴史教育の中に重要な位置づけがなされるべきだと筆者は考えるのである。

歴史の楽しさは、その解釈にある。単なる知識の理解だけではない。例えば16世紀にスペイン・ポルトガルが新大陸やアジアの植民活動で繁栄し、17世紀にはオランダが中継貿易で繁栄した。やがて18世紀に入ると英蘭戦争でオランダを破ったイギリスが海外植民地を形成する。この各国別の出来事をウォーラステインは経済的な視点で結び付け、毛織物工業を始めとした西ヨーロッパの経済活動の中核が、スペイン・ポルトガルからオランダ、そしてイギリスへ移動したと考えるのである。現代はアメリカがイギリスに代わって世界の経済活動の中心になっていると考えられ、今後の見通しを中核の移動と考えれば様々な予測が成り立つ。日本や中国が、アメリカに代わる経済活動の中心になると予測することもできるのである。したがって、ウォーラステインの理論を理解しつつも、我々は独自の解釈を持ち、積極的に考察すべきである。これが世界史の授業の中でできれば、歴史的なものの見方・考え方を培う授業を構成することにつながるのである。

2. 4. 現代の視点に立つ世界史教育の内容構成

世界史教育の内容構成を現代の視点から捉えるにあたっては、次の2点に着目したい。1点目は、グローバル教育論者のW・クニープが、グローバル教育の学習「領域」として定めた4つの領域の中で、現代の人類が解決を迫られている「地球的規模の諸問題の学習」を取り上げていることである⁽¹²⁾。歴史的関心が現代の問題意識から生まれてくるものであることは、歴史学者の増田の『歴史する心』にもうかがわれる。

およそ歴史的関心というものは、つねに現代に生きる人間、つまり現代社会の問題意識に発しているものだからである。いいかえるならば、ある史実が過去に

おいてこうであったということをできるだけ正確に証明することは大切であるが、しかしそのこと自体が究極の目的ではなく、過去の諸事実の集積とそれらの意味関連とが、ほかならぬ現在のわれわれにとって、いかなる意義をもちうるのか、という位置づけの問題が目的だからである⁽¹³⁾。

過去の歴史的事実を現代の問題と関連づけて考察することこそが、増田の言う「歴史する心」の所以である。この観点は、現代の諸問題の学習を提唱するクニープのグローバル教育の「領域」と見事に重なりあう。歴史的なものの見方は過去のみにあるのではなく、「現代との対話」の中で生まれてくるものであり、現代の地球的規模の諸問題を取り扱うことが歴史学習の「切り口」となるといえる。

平成元年（1989年）版学習指導要領に示された「世界史A」の内容は4つの大項目から構成されている。この大項目を示すと以下ようになる。

- (1) 諸文明の歴史的特質
- (2) 諸文明の接触と交流
- (3) 19世紀の世界の形成と展開
- (4) 現代世界と日本

内容の「(1) 諸文明の歴史的特質」では、4つの文化圏が扱われており、「(2) 諸文明の接触と交流」では5つの時代に分けて(1)の文化圏を同時代史的に把握する内容となっている。この横のつながりを強調するのが「同時代的歴史把握」であり、図1のようにあらわすことができる。前近代史にあたる(1)と(2)の内容構成を示すと以下の通りである。

| | 文明と風土 | | | | |
|------------|----------------|--------------|-------------|------------|--|
| | ヨーロッパとキリスト教文化圏 | 西アジアとイスラム文化圏 | 南アジアとインド文化圏 | 東アジアと中国文化圏 | |
| 2世紀の世界 | | | | | |
| 8世紀の世界 | | | | | |
| 13世紀の世界 | | | | | |
| 16世紀の世界 | | | | | |
| 17・18世紀の世界 | | | | | |

図1. 平成元年（1989年）版学習指導要領「世界史A」にもとづく、前近代の「同時代史的歴史把握」

(1) 諸文明の歴史的特質

ア 文明と風土

イ 東アジアと中国文化

ウ 南アジアとインド文化

エ 西アジアとイスラム文化

オ ヨーロッパとキリスト教文化

エ 16世紀の世界

オ 17・18世紀の世界

(2) 諸文明の接触と交流

ア 2世紀の世界

イ 8世紀の世界

ウ 13世紀の世界

「世界システム論」では、16世紀以降、複数の文化圏が「ヨーロッパ世界経済」に組み込まれることになる。その結果それぞれの文化圏は世界システムの分業体制より、半辺境あるいは辺境に位置づけられるのである。図2で示すように、世界を1つのシステムとして構造的に把握しようとする理論が「世界システム論」である。この観点の特徴は、世界の一体化が進展した近代とそれ以前の断絶性が強調されることである。

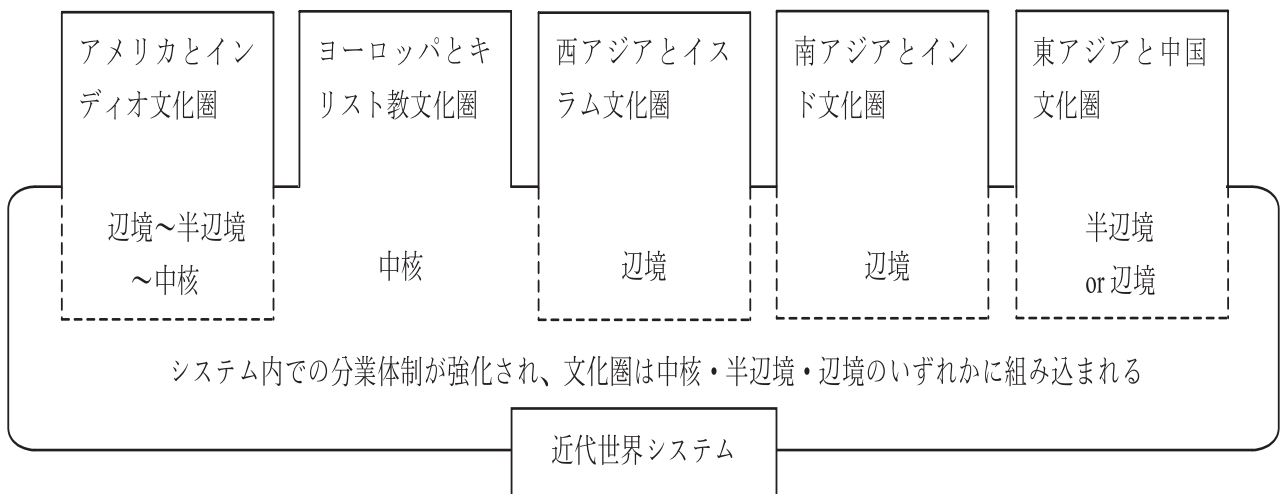


図2. 「世界システム論」にもとづく、16世紀以降の世界（「世界史A」の文化圏をもとにしたもの）

これに対して、「現代の視点からの歴史把握」は図3で表すことができる。現代の世界は国家や地域の枠組みを越えることが強調され、その境界が不明確となる。そのため、各文化圏は点線で示される。そして、現代に生き

る我々の視点から、現代の状態を地球的規模で捉えることから歴史を考えることになる。世界がより一体化したものとして地球的規模で把握することが強調されることだが、「現代の視点からの歴史把握」である。

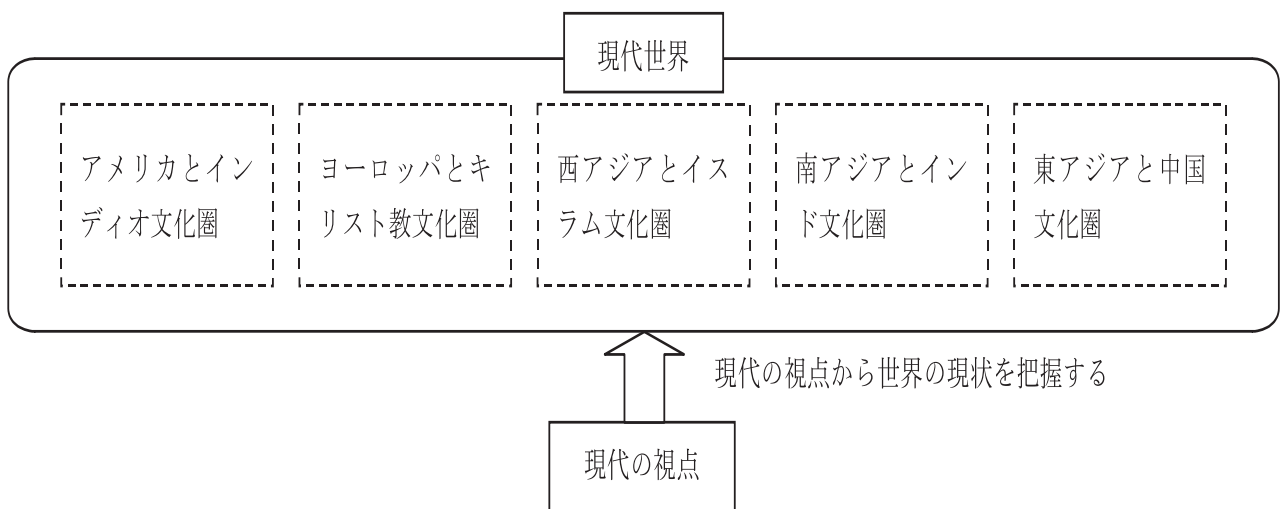


図3. 「現代の視点」からの歴史把握（「世界史A」の文化圏をもとにしたもの）

3. 世界史教育の教育内容と教育方法のあり方

3.1. 世界史教育における教育内容のあり方

3.1.1. 授業構成理論と世界史教育

授業内容は一般的には授業づくりの理論（以下、本稿では授業理論と記す。）に基づいて構成される。しかし、授業理論の捉え方は、研究者や実践者によって異なるのが現状で、授業理論の定義そのものが曖昧な部分を抱えている。そこで、授業を構成する理論の範囲に着目することで、世界史授業を構成する理論について検討したい。

理論に基づく授業構成についての研究では、原田⁽¹⁴⁾の論稿が参考になる。これは歴史学における理論（以下、本稿では歴史理論と記す。）に依拠しながら授業構成のあり方を提起し、実践例を示したものである。この中で、原田は歴史理論に基づく授業構成について論じながらも、最終的には歴史理論を批判的に検証する「理論批判学習」を、世界史教育に導入することを提唱している。さらに、授業理論は、「あくまでも社会に関するトータルな説明を求めるのではなく、社会の一局面に限定された中範囲理論でなければならない⁽¹⁵⁾。」と述べている。

これに対して、先に紹介した森の論稿⁽¹⁶⁾も授業理論の研究として注目し値する。森は包括的な理論（グランド・セオリー）を導入することを、主観的な価値教育につながるものとして退ける。そして、授業を再現可能な形で示すために学習指導案を示し、他者の批判の場におくことで、間主観的なものとする述べている。また、「近現代」の授業構成の出発点になるのが、現代社会についての教師の問題意識であるとして注目し、これを《課題の現在（現代）性》と呼んでいる。

このように、原田と森の両者の論稿から判断すると、次の3点において共通性を見出すことができる。

- ① 両者とも包括的な普遍理論（グランド・セオリー）を用いることを避け、理論の範囲を中程度に限定している。
- ② 理論に基づき構成された授業は他者によって批判されなければならない。これを原田は「教授計画書」の提示によって、森は「“逃げ隠れ”のできない学習指導案」として示すことによって、客観性を確保しようとしている。
- ③ 両者の授業は、理論に基づいた上で、教師の問題意識から構成される。このため生徒は教師が示す授業プランに従って思考することになり、結論も理論に到達することを目的とする。

1点目の理論の範囲について、原田は歴史理論を広範囲にわたるものから順番に、普遍理論、中範囲理論、個別理論の3つに大別している。このうち原田が注目するのは中範囲理論である。森はこれを中距離射程の理論と呼び、包括的なグランド・セオリーとは区別している

（表2を参照のこと）。

原田のいう理論は、あくまでも個々の授業に適用できる中範囲理論であり、他の歴史事象への応用はきかないものである⁽¹⁷⁾。

表2. 理論の範囲

| 理論の範囲 | 原田 | 森 |
|-----------------|-------|-----------------------|
| 小範囲 (マイクロ理論) | 個別理論 | (言及されず) |
| 中範囲 | 中範囲理論 | 中距離射程の理論 |
| 広範囲 (マクロ理論) | 普遍理論 | 包括的な理論 (グランド・セオリー) |

この理論の範囲の限定性に対して、筆者は疑問を感じている。なぜなら、歴史教育が生徒の社会認識を育てるものである以上、社会の全体性や統一性に関わる広範囲の理論を除外することには問題があるからである。社会の一局面に限定される個別の中範囲の理論ではなく、より広い視野から歴史事象を関連付けることができる、広範囲の理論の導入を筆者は提唱したい。

2点目と3点目から判断すると、歴史理論そのものを批判的に検証する必要性を、両者は認めている。ところが森は、構成した授業の客観性を保証するために学習指導案を作成することを強調しており、歴史理論を批判できる対象は、あくまでも教師に限定されているといえよう。これに対して、原田は生徒による歴史理論の批判を認めている点で画期的である。しかし、この授業構成から考えると、実際に生徒が批判的に理論を検討できるかどうかは疑問である。なぜなら、原田は「理論批判学習」の第一原理として「『理論批判学習』は理論の学習を目的とする」と定義して、次のように述べているからである。

つまり歴史を学習するために理論を手段として用いるのではなく、理論を学習するために歴史を手段として用いるのである⁽¹⁸⁾。

ここでは「理論で歴史を学ぶ」ことより、「理論を学ぶ」ことを先行させている点が問題であろう。通常、生徒を指導しなければ、教師が示す歴史理論に対して生徒が疑いを持つことはほとんどない。そのため、一度歴史理論を学べば、その視点から歴史を見るようになる。これでは、歴史理論を批判的に見ることは困難である。歴史理論を批判的に学習させるには、生徒に独自の意見を持たせなければならない。生徒が生徒なりに独自の歴史像を描く、「歴史すること」が重要なのである。原田も指摘するように、理論は研究者だけのものではなく、ま

してや教師だけのものでもない。生徒が自由に歴史を描き、独自の視点で歴史理論を検討するような、歴史的なものの見方、考え方を培う授業構成にしなければならない。

3.1.2. 授業構成理論の課題

以上のように原田と森の両者の論稿を検討すると、共通の課題として①中範囲（中距離射程）の理論であること、②教師主導型の授業構成であることの2点が指摘できよう。これに対して筆者は、次のように提案する。

まず、1点目の理論の範囲の問題については、より広範囲の理論まで視野を拡大させる必要がある。そのためには、ウォーラステインが提唱する「世界システム論」を再検討することが必要となる。なぜなら、森は「世界システム論」をある一定の地域や歴史事象に適応可能な「中距離射程の理論」と定義しているからである。しかし、「世界システム論」が扱う範囲は地球的な規模での経済活動とその中での各国の動きであり、ある一定の地域に限定された事象ではない。そのためこの「世界システム論」は、より広範囲の理論として授業に導入することが可能である。そして、世界的な視野で歴史を把握するために、原田が区分した「普遍理論」を生徒に検証させてもよいであろう。両者の理論の範囲の限界がここにある。

「普遍理論」を授業理論として扱うことで、生徒の歴史理論理解の段階が次のように変化する。

表3. 生徒の歴史理論理解の段階

(表1に、表2の原田の「理論の範囲」を加えたもの)

| 生徒の歴史理解の段階 | 生徒が理解する歴史事象 | 生徒が理解する内容 | 理論の範囲 |
|------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| 第1段階 | 「木」＝「個別の歴史事象」 | 出来事・事件・戦争など | 個別理論 |
| 第2段階 | 「森」＝「一国史的(地域史的)な歴史事象」 | 「個別の歴史事象」の国内・地域内での関連性 | 中範囲理論 |
| 第3段階 | 「気候」＝「地球的規模の歴史事象」 | 「各国史・地域史」の地球的規模での関連性 | 普遍理論 |

従来の歴史教育のアプローチ

↓

現代の観点に基づく歴史教育のアプローチ

従来の授業では、授業理論へのアプローチが「個別理論→中範囲理論→普遍理論」と段階的に広がっていく。

これに対し、まず「普遍理論」を学習することで、世界的な視野から歴史を捉えるのが「現代の視点からの歴史把握」である。したがって、「普遍理論→中範囲理論→個別理論」と、逆のアプローチで授業理論を捉え直すことが可能になる。このことが、より広い視野で批判的に歴史とその理論を検討する観点を生徒に持たせることに有効なのである。これを整理したものが表3である。

次に2点目の課題である教師主導型の授業構成であるが、いかなる歴史理論を用いたとしても教師が陥るジレンマであろう。たとえどのような優れた歴史理論を用いても、教師が歴史理論を生徒に学ばせることを重視するかぎり、授業は教師主導型に陥る。先に筆者が指摘したように、生徒に歴史理論を批判させる機会を与えたとしても、一度歴史理論を教えてしまえば、生徒はその歴史理論の視点でしか歴史事象を見ようとしなくなる。いわば一つの理論に基づく枠組みが、生徒の頭の中に固定されてしまうのである。これではせっかくの「理論批判学習」も、その効果が半減しかねない。そこで筆者が提唱するのが「倒叙法」の導入である。

3.2. 世界史教育における教育方法のあり方

3.2.1. 倒叙法について

「倒叙」とは「時間の流れと逆の叙述」を意味し⁽¹⁹⁾、歴史教育においては通常の時間の流れに沿った通史学習ではなく、新しい時代から古い時代を学習することを指す。歴史の流れを逆にたどって叙述するため、生徒に疑問が残る。「なぜ、このような結果になったのか」という問いを、生徒自身が発しやすい環境がつくられるのである。もちろん教師はその問う姿勢を積極的に受け入れ、生徒が自由な発想で歴史に問いかける場を確保したい。この歴史への問いかけにより、生徒は批判的な視点も含めて、より大きな視座で歴史の理論を考えることができるのである。

そもそも「倒叙」という言葉を初めて用いたのは、吉田東伍⁽²⁰⁾であるとして、倒叙法を授業方法として提案したのは岩瀬である⁽²¹⁾。岩瀬は兵庫教育大学大学院に派遣された、中学校の教師である。彼は、倒叙法を先行研究に基づいて整理し、歴史教育における教育方法として、「倒叙法」の有効性を強調している。

岩瀬は吉田東伍の『倒叙日本史』と、樋口清之の『逆・日本史』の分析をもとにして、歴史学における「倒叙法」の成立を跡づけながら、その定義と特質を明らかにしている。そして、戦後の歴史教育において倒叙的教育方法を提唱した柳田國男に着目し、彼の「倒叙的発想」を分析する。さらに、「倒叙的方法」が取り入れられているフランスにおける歴史学習の内容構成について紹介を行っている。そして最後に、教育実践例として、「朝鮮の歴史」の取り扱いを6時間分の授業案として提示している。これ以外、「倒叙法」の研究については管見する限り見

当たらない。

吉田東伍は『倒叙日本史』第一冊で、「倒叙と云ふことに就いて」と題した本文の「序」にあたる章で、歴史を現代から叙述することの意義について次のように述べている。

予は幼少より史類を嗜む、而も購讀に師無し、其帝國の通史を獨習する毎に、先・開卷第一の上古が、茫漠明滅として幻夢の如きに會ひ、頭脳徒に苦み、得る所少なきを憾みたり。又、史家の筆力は、編末に至れば多く衰殺し、吾人の現在・未来に對して、接近の關係ある重要時代は、却りて簡略に流るるを憾めり。此に於いて、予は『近きより遠きに至り、低きより高きに登る』の法則（啓發法）を移して、讀史の一則と爲し、今代・近世を先とし、中世・古代を後にせば、前の憾或は除く可からむと思惟したり。既に之を以て自己の家法と爲すに止まらず、此啓發法に合へる史書を編まむと欲す則、時代自然の區別に觀相して、其一時・一時代を以て各一編と爲し、最近時より倒叙して古代に遡上し、以て史書の一變体に供へむと欲したり⁽²²⁾。

『倒叙日本史』は大正時代に著されたもので、文体に時代が感じられる。この引用から明らかなように、吉田は歴史好きの少年であり、独学で日本帝国の通史を学んだが、最初に学習する上古（今で言う「古代」）が「茫漠明滅として幻夢の如き」と叙述され、歴史を学ぶ現代の学生と同じ苦悩が垣間見られる。吉田が育った時代は天皇中心の「國史」が学ばれていた時代であった。そのため、現代とは学習内容が異なる部分があるが、上古（「古代」）の学習が生徒にとって、歴史のはるか彼方の出来事としてしか捉えることができなかったことは納得できる。この中で注目したいのは、文中で「倒叙」という言葉が用いられ（引用文中下線部分）、歴史を新しい時代から叙述することが示されている。

また興味深いことは、吉田が倒叙法を用いるメリットに「啓發」を取り上げていることである。これは、『倒叙日本史』の後の部分でも見られ、「然れども、讀者にして、今代史を先とし古代史を後とするも、亦讀書の便法、人心啓發の理に契合することを了知したまはば、必・予の心にも異なること無きを覺りたまはむ⁽²³⁾。」として、「倒叙法」が人心を啓發することを指摘している。

3.2.2. 教育方法としての倒叙法

歴史教育における倒叙法は、倒叙する事象に関わり、さらに二つに分類できる。まず一つは、歴史教育における「時間の倒叙」である。これを扱った事例としては、先に取り上げた岩瀬や、これから紹介する原田の研究⁽²⁴⁾がある。この二つの研究を取り上げるのは、両者が新し

い時代から古い時代に向かって叙述する倒叙的方法を用いて授業を構成しているからである。両者の研究で示された倒叙法を導入した授業試案は、いずれも構造化された問いによって構成されるのが特徴であり、「教師が生徒に対して問う」形になっている。

二つ目は、歴史教育における「認識の倒叙」である。これは、先ほどの「教師が生徒に問う」方式ではなく、「生徒が問う」ことを重視する教育方法である。完成された歴史像があるという考え方にに基づき、教師から生徒に歴史像が示されるのが前者だとすれば、後者は生徒自らが歴史像に到達することに特徴がある。これを筆者は「認識の倒叙」と呼ぶのである。「生徒が問う」ことを重視する歴史の授業について、具体的に示す必要があるが、ここでは、生徒が持つ断片的な問いを授業の中で討議させることで、新たな問いを生み出すことと述べるにとどめる。

3.2.3. 「認識の倒叙」に関わる歴史理論と歴史像

歴史教育はこれまで、教科書を中心に、教師が歴史的事実を教授する形式をとってきた。もちろん、今でもその傾向が弱まったわけではないが、古典的な教育方法と筆者は位置づける。この教育方法の特徴は、教師が歴史家の描き出した歴史認識に基づいて教材を設定し、生徒はその教材に基づいて歴史像を描き出すことである。この場合の歴史像は、言うなれば歴史家による歴史理論に基づくものであり、教師を媒介として示される固定化されたものとなる。これを古典的な上意下達式の歴史授業と位置づけ、「垂直型」の授業と呼ぶことにする（図4を参照）。

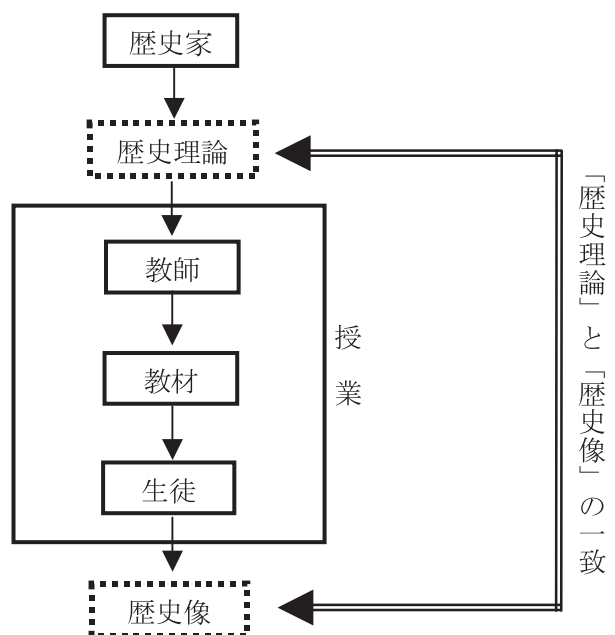


図4. 「垂直型」の授業構成

これに対して、学習する主体は生徒であっても、授業を構成するのは教師自身であるとして、教授書という形で授業を構成するのが原田の研究⁽²⁵⁾である。この論稿の中で原田は、倒叙法的手法を用いて「産業革命」の授業試案を提示している。

原田は、「産業革命とはもはやイギリスという国家的枠組にとどまるものでも、また18～19世紀という時代的枠組にとどまるものでもないことがあきらかになる。まさに世界的視野で、現代をも見通す問題として考察されねばならないのである⁽²⁶⁾。」として、産業革命を「世界システム論」の視点に基づいて授業化することで、南北問題の構造をも歴史的に解明することができると述べている。この授業試案の中で特徴的なことは、次の二点である。

一点目は東京大学の藤岡らが提示した授業書に対して、教授書という形で授業を構成することである。ここであえて教授書という形式を取ったのは、学習する主体は生徒であっても、授業を組織するのは教師自身であるという意図を明確にするためであると原田は述べている。

二点目は、通常の歴史の教授方法と異なり、19世紀から18・17世紀へと時間をさかのぼっていく、遡及的な内容構成の手法をとっていることである。これは、明らかに「倒叙法」を用いた授業構成であるといえる。原田は、それまでの産業革命の授業のあり方を批判することで、倒叙的な内容構成をとる理由を説明している⁽²⁷⁾。従来の産業革命の授業では、技術的発明の側面が重視される傾向が強くなる。そのため、現代との関連性や、その後の産業革命の世界的な影響を考えさせる授業への発展を試みることは難しいというのが、原田の指摘である。この問題点を克服するため、現代とのつながりをより重視した、倒叙的な内容構成をとるのである。

原田がこの論稿の中で示す授業試案は、具体的な事例を示す教材を生徒に提示することで、産業革命の実態に迫る形式を取っている。教師が生徒と共に教材と向きあい、生徒の歴史認識を深めさせる点がこの授業の特徴であり、先の図4の垂直型と比較してより民主的な形式といえる。しかし、原田は学習する主体が生徒であることを認めながらも、授業を組織するのは教師自身であるという認識に基づき、教授書という形で授業構成を提示している。このため、原田の授業試案は、あくまでも教師の一方的な発問により誘導される形を取っているのである⁽²⁸⁾。従って、この教授書に基づく遡及的な授業試案も、教育方法の点では教師主導型であることは否めない。この教育方法でも、従来の歴史研究の成果に基づく「歴史」を完成されたものと捉え、歴史理論を教師が教材を通して生徒に理解させる授業形態となる(図5参照)。

この「並立型」の授業構成でも、生徒が描く歴史像が、歴史理論に基づく固定化された歴史像と一致することを

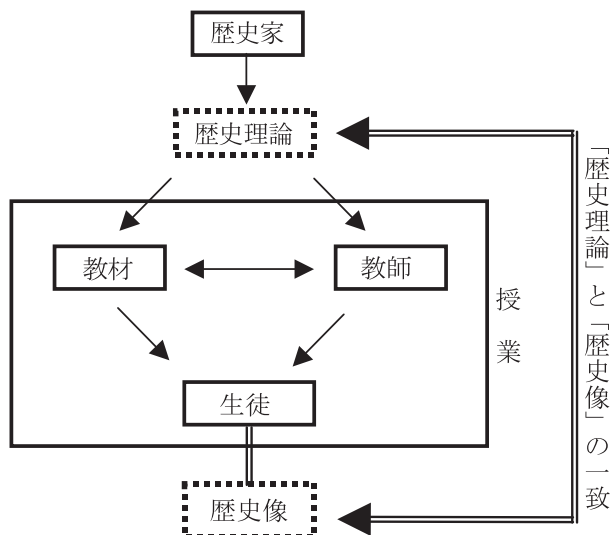


図5. 「並立型」の授業構成

目指す点に特徴がある。また、歴史理論を重視する傾向があるため、教師も生徒も歴史家の記述を絶対視する可能性が強まることになる。

歴史像とは本来生徒が独自で自由に描くべきもので、生徒の自由な歴史認識の保障がその背景として不可欠である。そもそも、社会科とは生徒が生徒なりに社会を研究する教科である。その観点から、生徒により自由に歴史像を描かせる授業があっても良い。そこで、生徒の歴史像の描き方について検討していくにあたり、まずは先に紹介した増田の著書『歴史する心』を取り上げてみたい。引用文を次に記す。

さて、歴史をふりかえってみると、古今東西、きわめて多くの歴史家が出たが、いかにすぐれた歴史家であっても、その研究のきっかけなり、この関心の重点なり、その業績の結論なりというものは、後世からみると、すべてこれ、その歴史家が生きていた時代の思潮や諸情勢の反映でないものはないのではなかろうかという気がする。これは決してその歴史家の業績の価値を低めるものではなく、むしろそのゆえにこそ、その存在意義を高めるものであり、逆にまた後続の歴史家たちが、それぞれ自分の歴史像というものを描き出し、叙述する無限の可能性を与えられているゆえんでもある。もしある卓越した歴史家の史観なり業績なりが、動かすことのできぬ絶対の真実、完璧の叙述であるとするならば、後世の歴史家は新しい世界史の構想を苦心してねりなおす必要はなく、古い学説を忠実に祖述すれば足りるであろう。ところが事實はそうはいかないのである⁽²⁹⁾。

いささか長い引用になったが、増田は、歴史家のつく

る歴史像を正當に評価しながらも、その時代背景による限界も同時に指摘し、絶対視するものではないと説く。そして、後続の歴史家がそれぞれ独自の歴史像を持つ必要性について言及する。

また、増田は先述したように、歴史的関心は現代社会の問題意識から生まれてくるものであることも指摘する。この歴史的関心が、現代の問題意識から生まれると述べることは、示唆に富む見解である。増田自身は、同書のあとがきで『『歴史する心』という書名は、あるいは熟さない日本語であるとの誹りをまぬかれないかも知れないが、要するにそれは古くからあることば『史心』の謂であり、何を見、何を考えるにしても、私には歴史的なものの見方、考え方よりほか、できない相談だからである⁽³⁰⁾』と述べている。

「歴史する心」とは「史心」の意味であり、古くから言われてきたことであるが、今の世界史教育で「史心」を生徒に持たせることができているだろうか。この点については、現在の歴史教育が抱える課題を検討していく必要がある。少なくとも、増田の言う「史心」を生徒に持たせることを念頭に授業構成を試みる必要があろう。

そこで、筆者は上記の「歴史する心」を生徒に持たせることを目的として、新たな授業構成を提案する。現代に生きる生徒が持つ問題意識を世界史の中で生じた諸事象と関連づけることがこの授業構成の特徴である。このことは、現代世界が抱える諸問題を歴史的に考察していくこととも関連する。歴史事象を単なる歴史の1ページとせず、現代世界との関わりの中で位置づけ、生徒の理解を促すことがねらいである。

この授業は「教師」と「生徒」そして「教材」の三者間で構成され、生徒は教師と教材の双方から得た知識と、自らが持つ問題意識から独自の歴史像を構成することができる（これを「歴史像A」とする）。同時に、教師もその教材を通して、独自の視点で歴史像を構成することができる（これを「歴史像B」とする）。そして、生徒と教師が授業の中でそれぞれ独自に構成した「歴史像A」と「歴史像B」を、歴史家の歴史理論に基づく歴史像（これを「歴史像C」とする）と対比させることで、生徒と教師が独自に形成した「歴史像A」「歴史像B」の再構成を試みることができる。その結果、新たに「歴史像D」が生成されるのである。この授業構成を筆者は「水平型」と呼ぶことにする（図6参照）。

この図では示していないが、生徒は複数であるので、それぞれの生徒が独自の歴史像を形成することになる。つまり、40人の学級であれば、40人分の歴史像が生まれてもおかしくないのである。そして、その40人分の歴史像に教師と歴史家の歴史像を交えて比較検討する機会があれば、さらに「歴史すること」の意義が深まることが予想される。

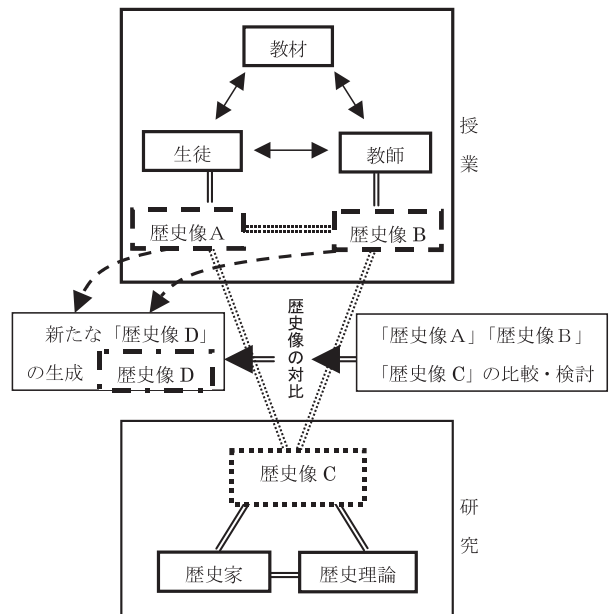


図6. 「水平型」の授業構成

歴史は生徒の外部にあるのものではなく、内部で生成されるものではないだろうか。生徒の内部にある問題意識を導き出し、歴史に問いかける姿勢を養うことで、生徒の内部で歴史像が生成されることになる。これが、筆者の提案する「認識の倒叙」に基づく世界史授業の教育方法である。歴史家や、教師の歴史像を絶対視するのではなく、生徒が歴史に問いかけ、事象と事象の構造や関係を探り、自分なりの説明を導き出すことが、この教育方法の特徴である。生徒自身の歴史に対する問いかけ（時間的対話）こそが「歴史する」ことであり、「歴史する」ことを通じて「歴史する心」を養いたいというものである。

この授業方法をとれば、過去の歴史事象を現代の問題と関連させながら捉える思考力（歴史的なものの見方・考え方）が育ち、さらに、様々な世界史上の歴史事象についても、同様の視点で考えることができるようになるであろう。

3.3. 倒叙法にもとづく「世界史A」の内容構成

最後にこの教育方法に基づく授業試案を提示したい。この授業試案は、現代の視点として「南北問題」を取り上げ、生徒から意見を引き出すことで構成主義的に歴史的なものの見方・考え方を培うことを目指したものである。

また、同時に「倒叙法」にもとづく授業構成も示す。この「倒叙法」に基づき、小単位ごとに単元の展開（全18時間）を以下のように構成した。なお、各時間の後に示したのは、その授業で中心となる「問い」である。ここでは、全ての授業案を提示することは、紙幅の関係上不可能なので、導入となる第一時の授業を取り上げて、

指導案を示すにとどめる（表4を参照）。

表4. 【第1時】の授業案

「現代世界の問題」—なぜ世界には豊かな国と貧しい国があるのか—

| | 学習内容 | 時間 | 教授・学習活動 (◎は発問, ○は指示) | 指導上の留意点 | 備考 |
|----|---|----|--|---|---|
| 導入 | 現代世界の問題認識 ・問題意識の発現 ・問題意識の整理 ・問題意識の考察 ・問題意識の記録 | 10 | ・8枚の写真(教材①～⑧)を提示して、二つのグループに分けることを指示する。 ・何を基準(理由)にグループ分けをするか明確にする。 ○「グループ分けの理由を説明できるようにしてください。」 ・グループ分けした結果から何がわかったかも考えさせる。 ・「班別ワークの記録」用紙に、グループ分けの結果を記録させる。(ワーク①) | ・写真から伝わる雰囲気と、写真に写っているモノに着目させる。 ・あくまでの自分自身の問題意識からグループ分けの基準を考えさせる。 ・自分自身の考えをふり返り整理させる。 | 《資料1》フォトランゲージ版写真8枚 ①②③④⑤⑥⑦⑧ 《資料2》班別ワークの記録 |
| 展開 | ディスカッション ・個人の意見の発表 ・インタビュー(問題意識の発表) ・グループの意見の集約(問題意識の集約) 意見発表 ・グループの意見発表 ・意見の記録 | 30 | ・グループ分けを指示する ○「4人のグループになり、自分の意見を述べてください。聞き手は色々な情報を引き出すことを目的として、積極的にインタビューし、記録してください。」 ・生徒はグループで意見交換をする。(インタビューと記録)(ワーク②) ・「班の記録」用紙を配布し、グループの意見をまとめさせる。(ワーク③) ○「4人のアイデアが出たはずですが、最後にグループの意見をひとつに整理し、記録用紙に記入してください。」 ・自分のグループの意見を発表し、他のグループの意見は配布した「個人の記録」用紙にまとめさせる。(ワーク④) | ・聞き手の生徒は相手から積極的に情報を聞き出すように啓蒙する。 ・教師もインタビューの様子を見ながらグループのディスカッションに参加する。 ・4人の意見を整理し、グループの中での問題意識の共有化をはかれるように留意する。 ・他のグループの意見を参考にしながら、問題意識の共有をはかる。 | 《資料2》班別ワークの記録 《資料3》班の記録(発表用) 《資料4》個人の記録 |
| 終結 | 問題意識と歴史的考察 <div>「個人の記録」質問①</div> | 10 | ◎「全てのグループの意見が出揃いました。これを整理すると、共通点が見えてきますね。何でしょうか。」 ◎「なぜ、このような『経済格差』が生まれてきたのでしょうか。」(ワーク⑤⑥⑦) ○「現代の『経済格差』＝『南北問題』を考えるには歴史的な学習が必要ですね。皆さんの予想が正しいかどうか、これからの授業で検討しましょう。」 | ・モノに関するグループ分けの基準から『経済格差』が見えてくる。 ・グループで意見交換し、発問に対する答えを予想させる。 ・『経済格差』は、『南北問題』と呼ばれる現代の問題であり、その起源は歴史的に考察できることを指摘する。 | 《資料4》「個人の記録」 |

・《資料1》「写真①～⑧の8枚の写真」は、①マリ・②クウェート・③イギリス・④アルバニア・⑤インド・⑥アメリカ・⑦日本・⑧中国の8カ国である。(ただし、写真には国名は記されていない。) 出典：国際理解教育センター編 『「地球家族」フォトランゲージ版』 1995年 写真ピーター・メンツェル ERIC国際理解教育センター
 ・《資料2》「班別ワークの記録」は、筆者作成のプリントである。資料1の8枚の写真を分けるワーク①と、自分の班のメンバーのグループ分けの基準を記録するワーク②を記録する。
 ・《資料3》「班の記録(発表用)」は、筆者作成のプリントである。「班別ワークの記録」にもとづき、各班の意見を一つにまとめるワーク③を記録し、発表する際の資料とする。
 ・《資料4》「個人の記録」は、筆者作成のプリントである。各班の発表を聞いて、分類の結果をまとめるワーク④と、質問①に対する自分の答えを記入するワーク⑤、全員の答えがまとまったら発表し合うワーク⑥、全員の発表が終わったら質問①に対する班の答えをまとめるワーク⑦の作業を記録する。

- (1) 現代世界の諸問題（全2時間）
 - ①現代世界の問題＝【第1時】
：なぜ世界には豊かな国と貧しい国があるのか？
（フォトランゲージ）
 - ②南北問題の構造と産業革命＝【第2時】
：どうして世界的規模で、経済格差が生まれたのか？
- (2) 東西冷戦（全2時間）
 - ①ソ連邦とその解体＝【第3時】
：なぜ社会主義は崩壊したのか？
 - ②東西冷戦＝【第4時】
：なぜアメリカとソ連は対立したのか？
- (3) 二つの世界大戦（全4時間）
 - ①第二次世界大戦＝【第5時】
：第二次世界大戦はどんな戦争だったのか？
 - ②ヴェルサイユ体制＝【第6時】
：なぜファシズムが誕生したのか？
 - ③第一次世界大戦＝【第7時】
：なぜ世界的な規模で戦争が起きたのか？
 - ④二つの世界大戦と植民地＝【第8時】
：植民地にとっての戦争とは何だったのか？
- (4) 植民地獲得の動き（全2時間）
 - ①帝国主義の成立＝【第9時】
：なぜ植民地が生まれたのだろうか？
 - ②植民地獲得への動き＝【第10時】
：ヨーロッパ諸国の植民地獲得の動きはどうだったのか？
- (5) インドの植民地化（全2時間）
 - ①インドのイギリス植民地化＝【第11時】
：植民地化された国や地域はどうなったのか？
 - ②インドから見た、イギリス植民地化＝【第12時】
：インドの人々は植民地化をどう捉えたのか？
- (6) 産業革命とその拡がり（全2時間）
 - ①産業革命＝【第13時】
：何がイギリスを変えたのか？
 - ②産業革命の波及（世界の一体化）＝【第14時】
：産業革命が世界に与えた影響は何か？
- (7) ヘゲモニーの移動（全2時間）
 - ①ヨーロッパ列強の植民活動＝【第15時】
：なぜイギリスがヨーロッパの強国になったのか？
 - ②スペインとオランダ＝【第16時】
：イギリスの前に強力だった国はあるのか？

- (8) 世界の一体化のはじまり（全2時間）
 - ①スペインとポルトガルの大西洋進出＝【第17時】
：アジアや新大陸は遅れていたのか？
 - ②まとめ＝【第18時】
：「発展」とはなにか？
（レポートの作成）

このような授業試案に基づく教育実践の積み重ねが、従来の内容詰め込み主義的な歴史教育に対する認識を改め、一つの新しい授業のあり方になるのではないかと考えている。

4. お わ り に

これまでの筆者が取り組んでいた世界史教育が、知識注入型に偏った教育内容と教育方法であることを反省し、その反省を問題意識の根底に据えて本研究を行ってきた。そして、「世界史A」の近現代史学習に研究範囲を定め、16世紀以降の世界の一体化の過程をI・ウォーラーステインの「世界システム論」を援用して授業を構想した。その結果、「世界の一体化」による統一性に注目し、「グローバルな視点」から世界の全体像を捉えることとした。次に、注目したのが「現代の視点からの歴史把握」である。現代の問題意識から過去に問い掛けることで、歴史を単なる過去のものではなく、現代に生きる自分との関連で位置づけることが可能となる。

そのため、授業自体も過去から現代に向かう、従来の通史学習における内容構成を見直す必要が生じた。歴史に対して興味を示さない生徒が多く見られる中、少しでも生徒に興味を持たせるための教育的方法として筆者が着目したのが、現代から過去を概観していく「倒叙法」である。

本稿では一部を紹介したが、上記の観点をもとに、授業試案を作成し、昨年度（平成15年度）に授業実践を行った。すると、生徒の問題意識が喚起され、歴史的探究心が深まることに気づかされた。同時に、筆者の予想以上に生徒が様々な問題意識を持っていることを実感した。中学校で世界史を体系的に習っていない生徒が大半であるが、実際は現代世界の情報がメディアを通して既与されており、彼らがこれまでの学習で獲得した知識と結びつけて理解していたのである。

倒叙法が小学校に適すると述べたのは同志社大学の金子である⁽³¹⁾が、筆者は歴史的な知識を習得した高等学校の生徒においても有効であることを改めて指摘したい。

この授業構想はまだ、研究の途についたばかりである。しかし、新しい歴史教育の方途として、「認識の倒叙」にもとづく授業構成が、生徒の歴史的思考力を培うことに一定の効果が見られたのである。今後も生徒の動向に

配慮しながら歴史教育のあり方を追求することを約して、
本稿の結びとしたい。

注

- (1) 原田智仁 「地理歴史科『世界史A』の認識論的考察」『社会科研究』第40号, pp.13-22.
- (2) 原田智仁 「世界史教育内容開発の研究」『中等教育資料』, 1997-1999, 平成9年7月号(693号)より平成11年1月号(725号)に8回に分けて掲載
- (3) 原田智仁 「『イギリス産業革命』の授業構成」『社会科研究』, 第32号, 1984, pp.37-47.
- (4) 森才三 「現代世界理解の歴史教育-『世界史A』の授業構成-」『社会科研究』, 第42号, 1994, pp.91-100.
- (5) 田尻信市 「『世界史A』前近代史の内容構成に関する考察」『筑波大学附属高校研究紀要』, 第38号, 1997, pp.67-100.
- (6) 川北稔編 『知の教科書ウォーラーステイン』, 講談社, 2001, p.84.
- (7) 川北稔編 前掲書, p.21.
- (8) 川北稔編 前掲書, p.121.
- (9) 川北稔編 前掲書, p.76.
- (10) A・G・フランク 山下範久訳『リオリエント』, 藤原書店, 2000
- (11) 山下範久 『世界システム論で読む日本』, 講談社, 2003
- (12) 宮崎正勝 「グローバル教育の視点とグローバル・ヒストリーの構想に関する一考察-スタヴァリアーノス, マクニールなどの所説を中心に-」『北海道教育大学紀要第一部C教育科学編』, 第47巻第2号, 1997, p.253.
- (13) 増田四郎 『歴史する心』, 創文社, 1967, p.4.
- (14) 原田智仁 前掲論文「世界史教育内容開発の研究」, 平成9年7月号(693号)より平成11年1月号(725号)
- (15) 原田智仁 前掲論文「世界史教育内容開発の研究」, 平成10年12月号(723号), p.53.
- (16) 森才三 前掲論文
- (17) 原田智仁 前掲論文「世界史教育内容開発の研究」, 平成10年12月号(723号), p.53.
- (18) 原田智仁 前掲論文「世界史教育内容開発の研究」, 平成11年1月号(725号), p.46.
- (19) デイリーコンサイス国語辞典 三省堂
- (20) 吉田東伍は、『大日本地名辞典』で著名な文学博士であり、早稲田大学で教授として教壇に登っていた。日本の歴史を現代から叙述する『倒叙日本史』を記したほかに、能役者世阿弥の秘伝書の発見と解説も有名である。
- (21) 岩瀬康幸 「歴史教育における『倒叙法』に関する研究」, 兵庫教育大学大学院修士論文, 1993, p.6.
- (22) 吉田東伍 『倒叙日本史』, 早稲田大学出版部, 1913, pp.1-2.
- (23) 吉田東伍 前掲書, p.3.
- (24) 原田智仁 前掲論文「『イギリス産業革命』の授業構成」, pp.37-47. この論稿の内容については後述する。
- (25) 原田智仁 前掲論文「『イギリス産業革命』の授業構成」, pp.37-47.
- (26) 原田智仁 前掲論文「『イギリス産業革命』の授業構成」, p.38.
- (27) 原田智仁 前掲論文「『イギリス産業革命』の授業構成」, p.38.
- (28) 原田の論文「『イギリス産業革命』の授業構成」は1984年に著されたものであり、今から20年前の論稿であることは考慮しなければならない。
- (29) 増田四郎 前掲書, p.3.
- (30) 増田四郎 前掲書, p.367.
- (31) 金子邦秀 「歴史学習“遡源法”という手もあるが」『教育科学 社会科教育』, 5月号(336号), 明治図書, 1990, p.39.