

# 会報

第23号 (平成29年1月12日発行)

北海道高等学校世界史研究会

事務局 北海道苫小牧西高等学校

〒053-0807

苫小牧市青葉町1丁目1-1

TEL(0144)72-3003 / FAX(0144)74-2977

## 世界史をどう教えるかが問われている

北海道高等学校世界史研究会

会長 西嶋潤一

(北海道清水高等学校長)

新年あけましておめでとうございます。

本年も、本研究会へのご支援をお願いし、会員の皆様そして全道の高校で世界史教育に携わっている先生方のご活躍をご祈念申し上げます。

昨年8月5日に札幌市教育文化会館で開催した高世研第47回研究大会では、講師として東京大学大学院人文社会系研究科教授の水島司先生と長野県長野高等学校教頭の川幸司先生をお招きしました。水島先生からは「アジアの開発とグローバル・エコノミーの展開:GISを用いて」、川先生からは「これからの世界史教育を展望する」と題して講演があり、その後「世界史をグローバルにとらえ、歴史的思考力を育てる授業とは」をテーマに研究討議が行われ、実りある研究大会となりました。

講演の詳細は会報の記録に載せますが、水島先生の講演では植民地支配されたインドの実態を検証することに加え、経済動向を統計で示すのみでなくGIS活用により空間の概念で表すことの有効性を確認させていただきました。川先生の講演では世界史の授業で考えさせて来たことの実践紹介があり、「能動的に歴史を学ぶ力」を身につけるべきとお話し、文部科学省の教育課程部会に所属しておられることから、新しい教育課程の検討状況の紹介もありました。

歴史教育の究極の目標は、歴史を学ぶ中で「世界観・歴史観」を身に付けることではないかと考えています。人間の生命の尊さ、民主主義の大切さ、歴史に学ぶことは数多くあります。昨年末にノーベル医学・生理学賞を受賞した大隅良典さんをはじめ、今までの多くの「理系」の受賞者が極めて常識的な価値観を自然な教養として身に付けておられることを考えると、高校世界史の役割は大きく、「歴史総合(仮称)」の限られた時間で興味を持たせることができるのか、危機感を持っています。「実用的な学問」が尊重され教養がないがしろにされるのが現代社会の雰囲気です。

昨年は「東ロボ」も話題になりました。偏差値が60に達せず、東大合格は諦めたそうですが、ほぼ100点を取れるのが世界史だそうです。センター試験の問題がここ数年、全く面白味のないものになり記憶問題と批判されているのは、世界史を教えている我々にも大きな責任がありそうです。アクティブ・ラーニングで考えさせる授業、と言ってもただ考えさせその過程を評価することが話題になりますが、教える側が「何のために考えさせるのか」という歴史観を持たないと、生徒の成長にはつながりません。

興味を持たせ学びの方法論を教え、そんな授業をきっかけに生徒が人生の中で学びを継続し、正しい「世界観・歴史観」を身につけて行って欲しい。歴史に学び、生命を尊び、他者の人権を尊重できる、高校の世界史教育がそうした価値観や教養を大切に作る姿勢を身につける基礎科目であり続けること、それが世界史の教員に課せられた使命だと考えています。私たち道高世研としても研鑽を続け、少しでも寄与できることを切に願い年頭のご挨拶とします。

## 第47回研究大会記録

### 「国際理解を進め、歴史的思考を育成するための世界史教育」

日時	平成28年8月5日(金)
会場	札幌市教育文化会館 研究室403
講演	水島 司 氏 (東京大学大学院人文社会研究科教授) 小川 幸司 氏 (長野県長野高等学校教頭)
司会	大澤 圭 氏 (北海道札幌北陵高等学校教諭) 吉嶺 茂樹 氏 (北海道有朋高等学校教諭)
記録	横山 茂 氏 (北海道札幌啓成高等学校教諭) 榊原 康文 氏 (市立札幌大通高等学校教諭)

## 講演

### 「アジアの開発とグローバル・エコノミーの展開：GISを用いて」

東京大学大学院人文社会系研究科教授

水島 司

本日の講演のテーマとして2本用意している。一つ目はGIS(地理情報システム)に関するものと、二つ目は本題のほうである。先に一つ目の話をしたい。

#### GISについて

ここ十数年間NHKのEテレで放映されている「高校講座世界史」を担当しているが、ディレクターに要望してグローバル・ヒストリーに関する内容を盛り込むことができるようになった。2年後から放送でグローバル経済史という講座を担当することが決まっており、従来とはまったく異なる経済史を構想し、現在その原稿を書いている。

GISについては、私は本来地図が好きで、大学1年の時からインドで調査を実施している。村レベルの調査の結果、イギリスによる植民地支配が行われた時代にはイギリスがインドを文書で統治する原則(rule by record)を貫徹していたことが判明した。村の中に多数の文書が残存しており、人間に関するデータはほとんど見られず、土地に関するものが多い。その理由は、地税が取れるからであるが、人名には神の名前を付ける場合が多く、例えば「ラーマ・サーミ」という同じ名前を親族間で多数共有している。人間に関するデータには多数の地名が

登場するが、どこに存在するのかがまったく分からない場合が多い。刻文(inscription)にある村への土地の寄進の場合は、その土地がどこにあるかを記載しているのだが、神像を使わないとその村の所在が判明しない。十数年前に担当したインドにおけるイスラム重点地域に関して、東大の都市工学の研究室が人文系と合体して共同研究を行う話が進行し、GISを利用してどのような研究が可能であるかについて報告する機会があった。最初にGISについて説明したい。

点・線・面で空間をすべて表現することは可能であるが、人やモノの移動をどのように表現するかが難しい。空間をイメージで示すと思わぬ誤解を生むが、私も著者の一人になっている高校世界史B教科書に掲載されている「一人あたりの国内総生産(GDP)による世界地図」で、GDPの大きさを四角形で示した地図の場合、ルクセンブルクが最も大きく描かれているのに対し、中国とインドは金額が低いので見えなくらい小さく描かれている。インド人や中国人と会議などで同席する機会も多い今日、これでは困る。インド人から求められるのは、日本人で



あれば日本の歴史に関する知識である。インドの現地では、私たちが日本のことをどれくらい話せるかということが重要である。杉原薫氏が作成した世界の GDP の構成比を見ると、1950 年以降ヨーロッパ諸国とアメリカの低下が顕著であるのに対し、アジアが全体的に伸びていることがわかる。20 世紀半ばから世界の構造は大きく変化している。この現実を踏まえて 21 世紀に生きる子どもたちにはこの現実に対応した世界史の認識の仕方が求められる。

そこで私はアジアの研究者を巻き込んだ「アジアから見たグローバル・ヒストリーはどのように描けるか」というテーマの大きなプロジェクトで研究を進めている。GIS で地名を入力するときさまざまなスペルの村名が出てくるが、それらを言語の専門家に処理してもらって入力すると、Google Map のように旗印が付いた 50 個程度の候補地が現れ、そこから候補地を指定すると移動経路が提示されるシステムになっている。日本はもちろんのこと、インドも私が整備しているが、それ以外のアジア地域ではまだ苦しい状況である。なぜなら、地図を集めてそれらの地図に移動経路の情報を加えて使える段階に整備しないと研究者は取りかかることができないからである。インドの場合、ブリティッシュ・ライブラリーなどから 4 万 8 千枚の縮尺 5 万分の 1 のトポシートを集めたが、防衛上の理由から中心部についてインド政府は出してくれない。そこで国境から 100km の地点は不可となる。その地点はイギリスの植民地時代の地図を用意して埋め合わせている。いろいろな種類の、縮尺も様々な地図が集められたが、歴史学者にとって必要なその時代の地図、例えば 16 世紀のインドの地図を用意することは不可能に近い。こうして私のところでは 1869 年から 2001 年までの地図がごちゃ混ぜに用意されている。レイヤーというお絵かきソフトで重ね合わせたシートの空所を後の研究者が埋めてくれれば完成されるように作成されている。この世界中の地図を無料でダウンロードできる GADM(<http://gadm.org/>) と NGA(<https://www.nga.mil/>) がある。上が面を、下が点を表している。アメリカ軍が作成しているので、妙にアフガニスタンが詳しくたりする。この地図では、村の境界は表示不可能であるが、郡の境界までは表示可能である。中国の場合には県の境界まで表示できる。次に、GADM であるが、アメリカの研究が進んでいる地域は密に表示されている。グーグルマップのインドに関する地名収録数は約 120 万であるが、私たちは約 200 万を誇る。アジアで最も発達しているのは、台湾のアデミアシニカであろう。China Historical GIS(CHGIS) というウェブサイト (<http://www.fas.harvard.edu/~chgis/>) は、漢代以降の中国史に関する重要なデータを無料でダウンロードできるので、ぜひ生徒に利用さ



せてほしい。ヨーロッパに関しては Clío Infra という便利なサイト (<https://www.clío-infra.eu/>) があり、グラフも地図も、1、2回のクリックで出てくるし、あらゆる膨大な世界の統計その他を処理している。

ではいったいなぜ歴史研究に GIS が必要なのかというと、必要な情報を瞬時にかつ簡単に表現できるからである。もうひとつ、私が狙っているのはレイヤー〔画像における面や階層の積み重ね〕である。ウィキペディアが初登場したとき今日の発展を誰が予想できたであろうか。レイヤーは何十万、何十億と積み重ねることが可能であり、例えば長野県のどこかの地方や村に関する歴史地理情報を一瞬に表示できるシステムを私たちは開発している。GIS には Geographic Information System と、Geographic Information Science の二種類がある。後者に取り組む人にとっては前者が非常に重要である。私は、歴史学にとって GIS はシステムで十分であると考えているが、今後 10 年、20 年先の時代には利用がかなり広がるであろうと予想している。史料が豊富に残存している地域に関して盛んに研究された成果がそのまま歴史になってしまうことが問題である。世界の構造とその時代の歴史観は結びついていると言うことができよう。

### アジアの開発とグローバル・エコノミーの展開

19 世紀のアジアに関し、小農 (small peasant) にスポットを当て、「アジアの開発とグローバル・エコノミーの展開」という題目で話をしたい。この時代のアジアは、周知のように、大半の地域がヨーロッパの植民地支配を受けたが、限られたチャンスをつかもうと努力したアジアの人々にも触れたい。二つ目に「19 世紀南インドの人口・土地・農業開発」に関して、具体的に見ていきたいと思う。三番目として、開発には大量の労働と多額の資本を必要とするものであるが、それに大きな役割を果たした金融関係に少し触れ、最後にまとめを述べたいと思う。

さて 19 世紀のアジアであるが、人口動態が決定的に重要であると思われる。換言すればこれは経済規模の問題でもあ

り、その大きさに注目すべきであると思われる。グローバル・ヒストリーの中にアジアの開発を含めた場合、アジアをどのように位置づけることができるかということを開く必要がある。昨年翻訳が名古屋大学出版会から出版されたポメランツの『大分岐 (the great divergence)』は、最近よく引き合いに出される書物である。彼の中国の記述の正確さに関しては同僚の専門家たちが厳しく批判しているが、彼が大きな疑問を導いたということ自体は評価されてよく、重要なインパクトをあたえたことは間違いない。卒業論文の作成に関して学生に、「説明する文」ではなく、「論じる文」を書くように、立論 (Argument) を欠いてはならないと指導しているが、そもそも歴史学はそのテーマがなぜ重要なのかについて歴史的に論じなければならない学問である。例えば、11世紀の京都について地理学であれば、それを記述 (describe) すればよいが、歴史学は11世紀の京都が歴史にとってどんな意味があったのか、何が問題となるのかを論じなければならない。『大分岐』はアジアとヨーロッパの発展の水準を巡ってビッグデータとよばれる大量の統計処理を歴史学に導入し、国際比較を行う。例えば生活水準であるとか、食べ物の栄養量、身長、健康なども含めて近年このような国際比較が一気に広がってきた。そのことは、アジアに生きる私たちがアジアというものをどのように認識するかという意味においても、ひとつの土俵で、例えば、生活水準に関して19世紀イギリスの生活水準をグローバルの中で比較し、それが日本の生活水準とどう関係していたのか、その水準を維持するために、人とモノはどう動いていたのか、またお金はどう動いたか、その連関をすべて考えに入れねばならないという研究状況になっている。私が考えるグローバル・ヒストリーは、経済統計を比較し、どこの国が進んでいるかということ論じてランキングを付けるものではまったくないのであつて、諸地域の経済活動のダイナミクス (動力学) のなかで、そこに生きてきた人々の役割というものを正当に評価し、自分たちの未来を考える糧とすることが最も大きな目標である。そこでアジアの農民の進歩を示す小農について光を当て、彼らが農業化にどう取り組んだか、誰がどういう形で取り組んだか、考察してみたい。

農業のタイプとしてプランテーション型生産が有名であるが、コーヒーや紅茶など多数の品目があり、マレーシアに行くとき今でもプランテーションが見渡す限り目立つ。私はインド人移民を追いかけてインドからマレーシアへ行き、プランテーションに立ったとき、住居から学校まですべてをそこで与えられ、終わる生活を3年間試してみ、いったいここで生活は何を意味するのかと考えてみたが、結局よくわからなかった。それぐらいスケールが大きい。プランテーションは、土地に労働と資本と作



くようにしたもので、そこにインド人や中国人労働者が使用された。ブラジルのプランテーションの場合には日本人労働者が使われている。資本についてはロンドンのシティから出ている。植民地支配下の土地は「国有」と言われた。統治国が土地を入植者や経営者に譲渡する。友人にハワイ大学の地理学者がいるが、天然資源の豊富な南太平洋の島々へ現地調査に派遣され、土地の所有者かわからないことが多いので正確さに欠けるのだが、この土地は誰が所有しているとか、あの土地は某部族が所有しているということを記載した文書を作成する。そこで企業はその文書を見て部族の長にしかるべきお金を掴ませ、土地の利用権を取得する。プランテーション型はグローバル・エコノミーのある種のシンボルなのである。

それに対して小農生産型、代表例としてアジアの稲作農民は、20世紀後半になると、落花生は1970年代には肥料として油を採取してフランスに輸出され、米はアジア間の移民労働者や都市へ移動した労働者を支える商品作物として生産される。全体で見ると小農生産型がプランテーション型生産をわずかに凌駕する。ゴムのプランテーションの研究のため、マレー半島に最初に導入されたクアラカンサルという町で4年半過ごしたが、最初の25～6年はプランテーション型のゴム生産が中心であったが、1930年代に入ると小農型のゴム生産の面積・生産量がプランテーション型生産を上回る。このように、小農型生産はアジアにとって極めて重要であった。19世紀の開発およびその時代に生きてきた人々の大半が小農であった。このような小農による生産は世界商品として扱われていたのであり、それは輸出先の製造業労働者たちの食料または原料になったので、輸出先の経済発展に結びついた。この部門がグローバル・エコノミーでは強調されるのであるが、実はそうではない。アジアにおける農業規模の拡大や消費の増大、人口増加や生産の拡大がそれに関わる商業活動・企業活動の発展を促したのである。グローバル・エコノミーがヨーロッパに引張られることによりアジア全体が搾取されるというような植民地型の受け身 (被害者的) の発想ではなくて、杉原氏が提起するアジア間貿易の総体

---

が質量ともにヨーロッパ・アジア間貿易に匹敵するか、またはそれを凌駕するくらいであつと評価するのは、アジアにおける経済規模の拡大が背景にあつたのである。

そこでインドに話題を移すと、イギリスは18世紀後半にイギリス東インド会社が綿布を持って来るためにヨーロッパから金銀の地金を運んで来なくてもよくなるが、その理由はベンガルでの地税徴収権（1865年）のように、植民地統治に入ると地税収入が豊富に確保できるからである。ところが、ベンガルでのザミンダールはしばしば破産する。南インドで支配地が広がったときにどうするかということがイギリス官僚の間で活発に議論された。南インドに来たイギリス官僚は最高のエリート層であるが、報告を見ても当時のイギリスがいかに情報収集能力に長けていたかということが、私がよく用いる「プレイス報告」、「バーナード報告」を見てもわかる。結局、ライヤットワリー制から判明するのは、土地所有者である国家が小農のみを相手とし、他を排除するような、シンプルな制度にしたことである。作付地に対する地税を30年間固定したのも、今後経済発展が起こった場合には、未耕作地の地税が増えるので経済全体の発展が見込めるからである。地税納入者である耕作者は土地の保有者（Landholder）、ライヤットとして認定するシステムを作った。

そこで私はタミル・ナードゥ州の二つの村を調査したが、猛暑のため日本人が行くにはつらい所である。19世紀に南インドの人口動態はどのように変化したのかについて考察するが、1871年に調査が始まった。それ以前についてはデータがない。『アクバル年代記』からさまざまに推定されている。19世紀に関しては「グハ（Guha）によるインドの地域別人口動向と増加率推計（1800年～1881年）」は、インドを東、西、南、北、中央に分けたデータを掲載しているが、これを見ると、南インドの人口増加率が113%と最も高く、東インドがそれに次いで96%、最も低いのが北インドで26%である。しかし、こういう数字も一人歩きする。北インドの人口増加率はイギリス植民地支配による搾取が原因であると歴史家は指摘するが、どうもそうではないらしい。私は南インドに関して2,000村余りのデータを収集し、1801年と1871年の調査結果を出すと、南インドのチングルプット地域では約4倍の人口増加が確認された。

人口以外のデータに関し、耕地開発はどうかと言えば、耕地の増加があつたことは間違いない。ここから人口増加に対応するために耕地増加があつたと結論づけることができる。では耕地はどのように増加したのであろうか。従来、南インドは貯水池灌漑に関して言えば、村毎の平均所帯数が約30であり、かな

り少ないことが特徴的であり、当時は1村110人程度しかいないが、現在は数千人に増えている。18世紀の史料を見るとまだ村落には多くの未耕地が存在したことがわかる。野球グラウンドを10個ぐらい集めたような広大な貯水池の出水口の下を耕地にし、その横に集落があつた。1801年のデータを見ると1村には必ず1つ、ないしは二つの貯水池があることがわかる。そのような所から開発が進むとなると、南インドは年間降水量が700～800mm程度であり、1,000mmないと米は育たないと言われており、そこで1年間のうちモンスーンの時期（雨季）に貯水池に水を貯えておくのである。ところが現地の貯水池は後楽園球場くらいの大きさがあるが、底が浅いので保水量はかなり少ない。面積は広大なのに、2か月くらいから水がなくなっていく。こういう貯水池がある所だけ人が住むことが可能であり、農業生産が可能である。これが南インドの農業である。条件の良い土地から悪い土地へと開発は広がる。配付資料に掲載されているボンネリ地域の例を見てもわかるように、19世紀以降の開発は過剰開発であつたと言ふことができる。それは安定性を犠牲にした耕地開発であつた。雨が降る時は耕作が進むが、そうではない時は全滅状態に陥るのは、堤防力の低い不安定な生産であつたからである。1870～90年代に起こった大飢饉ではこの地域だけでも約400～500万人の餓死者が出た。1871年～1920年までインドではほとんど人口増加が見られない。それではなぜ19世紀初頭から人口が増え、開発費が増えたのかということ、制度的・経済的・社会的要因に分けて考察したい。第一の要因として、イギリス政府が森林開発を進めるため未耕作地域の地税を低く抑え、その地域に人を送り込んで耕作させ、地税額の増加を図るといふ開発促進政策をあげることができる。第二の要因として、土地制度が非常に重要である。イギリスはライヤットワリー制を敷くが、この制度は中間層を排して土地を細分化し、個々の土地を所有する農民を単位とする土地制度である。しかし、現実には中間層を排除するのは困難であるので、折衷策として村の領主層がほぼ100%の生産物を取得する結果となる。その結果、床屋や農業労働者から不可触賤民まで無権利の状態になる。第三の要因として経済的要因があげられるが、これについてはわからないことが多いが、松井透氏の『世界市場の形成』が、北インドの農産物価格の統計データを作成するのに大型コンピュータを初めて導入した研究成果として知られているが、19世紀後半以降の、農産物市場からの売値をすべてデータ処理した結果、年率1%未満程度の微妙に値上がりしていく事実をグラフで提示した。19世紀後半になると農産物価格が上昇

するのに伴い地税負担率は軽減し、アメリカで起こった南北戦争の影響によりインド産綿花の価格は高騰し、富裕層も生まれ、それと同時にインドの工業化もはじまり、金を儲けた商人が工業に投資することも生じる。グローバル・マーケット（世界市場）との連動性が高いため、全体として上昇するトレンド（傾向）が見られたことは確実である。こういう事情があるので、農地開発には意味がある。第四の社会的要因であるが、村落領主層は近世までは社会をコントロールし、領域的に支配していたので、村全体の生産物からの取り分について統制していたが、ライヤットワリー制では土地をすべて分割してしまうので、排他的権利は有するが、そうではない所の権利は奪われてしまう。したがって、領主層の未耕地への権利はなくなってしまうので、統制力は発揮不可能となる。18世紀までは村の労働者が逃亡すると連れ戻す村役人が存在していたが、彼らは19世紀になると機能しなくなり、特にアジアのプランテーション、スリランカのコーヒーや紅茶のプランテーションに移民が行ってしまうので、統制不可能に陥って、未開発地域に対する領域的統制ができなくなって、その地域の開発が進むのである。

次に、農業金融と開発エージェントに関して述べたい。私が調査したティルチラパッリ県ラールグディ郡の1860年代における土地所有を調べてみると、村には30～40のカーストが存在するが、そのうち一つのカーストだけが土地所有をほぼ独占していることが判明した。1924年になると、各村が多様なカーストで構成されるようになり、いろいろな者が新たな土地所有者になっていたことが判明する。その結果、寡占的な土地所有からいろいろな者が土地所有者になる、つまり土地所有者数が急増する時代に変化したことがわかる。村の土地所有が均等化する構造に変化したのである。極めて多くの小農が出現する小農化が進んだことが南インドにおける情勢であった。この図は各村の作物構成を示したもので、1924年のデータであるが、農産物価格が上昇し、いろいろな小農が参加して主穀の米以外に綿花、落花生などの商品作物を生産していた事実を示している。南インドではヨーロッパ資本による紅茶やコーヒーのプランテーションも発達したが、それは南インドの一部にすぎない。多くの小農がグローバル・エコノミーとつながる商品作物の生産に取り組んでいた。このようなパターンは、インドだけではなく、ビルマ、タイ、インドシナ、インドネシアにも見られ、インドから東南アジア共通に見られるパターンである。その例としては下ビルマ開発、

タイのチャオプラヤ開発、メコン川の開発など、どこでもこの過程が進行した。多くの人々が参加して耕地開発を行い、世界のグローバル・エコノミーの中に自分たちの生産した商品を投入し、それが全体としてのグローバル・エコノミーの発展につながったのである。

私が調査したラールグディ郡における1864年と1924年の調査結果によれば、明らかに土地所有者数はこの間に増加している。従来商人だった人たちが、農業のほうに、土地に投資するようになって、土地資本が増加した状況が確認できる。そのような金融業者が各村にどれくらい存在したのかということについて、豊かな村において地主—小作関係を展開していることがわかる。ヨーロッパ系の商業銀行が投資したのではなく、実はインド人の金融業者が圧倒的に重要な役割を果たしている。そのことをマレーシアの例で見ると、南インド出身の金融業者ナットコッタイ・チェッティヤールの活動が目立つ。植民地期において土地を抵当にとって金融を行っているのは、数百冊の土地台帳を調べてみても圧倒的にナットコッタイ・チェッティヤールであったことが判明する。彼らから中国人、インド人に幅広く金を貸してこの地域の農業開発を進めたことがわかる。この100年間におけるマレーシアの街の中の商業地・住居地、村の土地を見ると、ヨーロッパ系の商業銀行が進出してくるのは、1920年頃からであり、1941年頃から日本軍が入ってくると、チェッティヤールはインド人に入れ替わるのであるが、それまではマレー半島のどの地域をとってもチェッティヤールが金貸しを行って、この地域のゴム経済を世界に結びつけたのである。このような展開についてはビルマのほうがもっとよく知られており、ビルマの開発はチェッティヤールの金貸しによって進められた。同じことはベトナムにも当てはまる。タイに関しては土地所有権の整備ができなかったために、チェッティヤールはバンコクの街中にいたインド人の大半を占めていた。シンガポールのリトルインディアでタイプーサン祭りが行われるメイン会場にある寺もチェッティヤールの金で建造された。

今までの話をまとめると、南インドと東南アジアの事例から、19世紀末における社会の特徴は、人口と耕地が非常に大きく増大したということである。小農こそ農業開発の主体であった。そこにエージェントとしてインド人の金融業者が極めて大きな役割を果たしたのである。私が最近苦言を呈していることは、海の世界が流行りすぎてしまい、学生に対してはそろそろ海の世界の研究はやめてはどうか

---

と言っている。なぜかといえば、インド全体の総生産を100とすれば、海が占める割合は1か2程度のものであるからである。これまでは手薄な領域であったので研究する意味はあり、私もグローバルな連関は海上交易の関係、後背地とポート（港）の関係で書物を出版したことがあるが、それよりはむしろ人口動向とか、土地の開発または空間的な特徴といった領域に再度立ち戻ってみてはどうかと思う。元来地味な学問ではあるが、優れた研究者がそろそろ何人かは輩出するであろうと期待している。

アジアの農業開発における時間的・空間的關係、小農の活躍、エージェントとしてのインド人金融業者の役割について、グローバル・エコノミーの中で、とりわけアジア全体を見渡した議論を展開する必要があるのであって、そうした研究のいくつかについて私はオーガナイズ（組織）したり、協力したりしている。

#### 質疑応答（敬称略）

**質問**（東京外国語大・金井）：19世紀前半のアメリカ史を専攻している。農業の話は現代アメリカに大きく関係する重要な問題であるが、19世紀前半からインドでは顕著な人口増加が見られたという内容に関して、人口増が何らかの形で先にあったのか、それが原因となって過剰開発が生じたのか、それとも過剰な開発によって人口増加を支えられるようになったのか、南インドのチングルプット地域では4倍の人口増が見られたように、家族構成の変化、早期結婚が行われた他に社会増もあったのか。

もう一つは過剰開発が大飢饉の被害を大きくしたと思われるが、どのような対策が講じられたのか。

**回答**：人口増と過剰開発どちらが先かという質問への回答としては、データを見る限りははっきりせず、わからない。私としては人口増というよりはむしろ社会的要因や制度的要因をあげて説明したい。インド人のチョイス（選択）が、そちらのほうへ行かざるをえないという切迫した状況があったのではないかと思われる。その証拠として、1世帯当たりの家族が急増している事実をあげることができる。4.9人程度から1871年には7人以上に増加する。インドは基本的には核家族であり、大家族制を前提するのは間違いであるが、大家族になったので、厳しいながらも集まって開発に従事するという状況があったのではないか。

人口の自然増と社会増に関しては1871年のデータが取れる地域の人口動向を調べると、特にどこかの地域が顕著に増加しているという事実はない。どの地域も平均的な動きを示してい

る。社会増はおそらくあったであろうと思われる。しかし、移動データが不足しているので確定するのは難しいが、1871年のデータに関して研究者間でコンセンサスが取れるよう努めたい。

飢饉の際の公共的な救済に関しては、近世までのインドにおける再生産システムとして、職分と取り分（share）が合体したシステムであったことから、全体としての生産が3～4割落ちたとしてもゼロにはならないので、それがある意味での救済措置の役割を果たしていたのかもしれない。ところが19世紀以降のライヤットワリー制の下ではこのような再生産システムが崩壊し、飢饉やその他の理由で人の移動が大きくなって、従来の村落領主層のコントロールが効かなくなり、彼らも飢饉の救済策を講じない。イギリスは飢饉対策として、「働かざる者食うべからず」の論理で道路工事などの公共工事を実施し、それを救済策とするが、人が集まらず失政に終わる。従来の安全策・保障策はライヤットワリー制の下で確実に消滅したということができる。

**質問**（有朋高校・吉嶺）：1853～59年の蝦夷地に関する史料を読む中でグローバル・ヒストリーへの関心を高めることができたが、今後「歴史総合」科目への対応を準備する場合に、日本史担当教員と世界史担当教員の対話が必要になるが、国際比較のためのデータベースの制度をどのようにして確保するのか、学会レベルではこの点についてどのような議論がなされているのかについて質問したい。

もう一つは、今後「世界史探究」が新設され、いろいろなテーマで議論する場合には概念規定が不可欠となるが、例えば資本主義をテーマとする場合、GISを用いてレイヤーを重ねることによって、資本主義への移行がどのように行われたかを生徒にわかりやすく説明するためには資本主義の概念規定をしつかりさせておくことが重要であると思われる。その際にレイヤーを重ねることが概念を規定するために有効に利用できるのではないかと考えるが、そのためのご助言をいただきたい。三つ目の質問は、インドでは貧困層を救済するためのグラミン銀行などの銀行が創設されているが、中世以前における村落共同体における相互扶助を再生しようという動きと破壊されたコミュニティーをどう構築していくのかという問題がどう結びつくのかについて質問したい。

**回答**：データの豊富な地域を研究している日本史研究者たちは、データベースの整備が生命線ともなるほど重要であるが、インドなどデータが存在しない地域を研究する場合は、ある程度確実に言える事柄を研究していくしか方法はない。これは

データが存在しないから研究すべきではないと言われたいように心がけている。日本史の研究をグローバルな全体にどう位置づけるかということに日本史研究者は取り組むべきである。データだけではわからない不明な点をどう説明するのかということが日本研究者の責任である。

レイヤーを重ねることを概念規定に生かすという点に関しては、資本主義生産論争が活発に議論された時期があり、マニユファクチュアなどの型（タイプ）があったのかどうかなど、目に見える論理的なものを示すことがなかなかできないという弱点があることを当然前提した議論になる。私にとって GIS はシステムであって、サイエンスではないと主張しているけれども、何らかの社会のしくみというものを考えるときには、シンボリックなデータというものは存在するわけで、その空間的な配置というものは社会全体を考えるために非常に重要な枠組みである。経済発展に関してよく引き合いに出されるのは分母がないということである。例えば、シンガポールのインターネット普及率が高いと指摘されるが、分母は極めて小さい中で分子の高さであって、それを基準にして日本のデータと比較すること自体、論理的に無理がある。そこに空間の意味があるのであって、レイヤーを空間的に捉える必要性は、村落調査を実施する場合にデータの空白地帯をどう処理しているかという精度が問われる。GIS は、どこにデータが存在し、そこから何が明白にできるかということのために有効である。「世界史探究」の授業を考える場合、GIS の専門家は数式を用いて、何%であれば有意であるとか、データで論じる者が多いが、インドで農村に工場が進出している場所を GIS で示すことが可能である。生徒に具体的な作業をさせることによって、マーケットがどのように拡大していったのか、人々はどのような場所に居住していたのか、ということ GIS で調べさせることは有益である。教えている学生の中には単純作業ができないために概念作業ができない者が多数存在する。学生にはできるだけ入力作業をしてみなさい、そうすることでいろいろなアイデアが生まれるからと指導している。ぜひ、GIS を授業で利用してもらいたいところである。

グラミン銀行による貧民の救済に関して、中世までの再生産システムを見ると、1村でせいぜい 30 所帯の規模である。インドにはカースト制度があるため、床屋のカーストに属していない者は床屋にはなれないし、洗濯屋には洗濯屋のカーストがある。これは一つの村では再生産できないことを意味する。数村合わさって、床屋、洗濯屋などが必要な数だけ集まるような有機的な連関をもたせている。そのような労働を職分として差し出すことによって地域社会全体の総生産のうちの数%が満たされる。そういう意味でインド社会は常に社会全体を考えないとい

けないしくみになっていたのであって、こういう社会のしくみを相互扶助と考えてもよいのではないか。だからといってユートピア的なイメージを抱いてはいけなかったのであって、取り分には大きな格差が存在した。明確な階層性の社会で不可触賤民と村落領主層を比べると 100 倍ぐらいの取り分の差があったが、床屋や洗濯人がいなくなると全体が困るといふしくみになっていた。

**質問** (元日本史教育研究会・岸): 北海道の近世では長崎俵物とよばれる昆布などの海産物が中国向けに輸出されていたが、開港後の箱館にイギリスの商人が来港し、場所請負制度による昆布生産の桎梏から解放された個人別生産者が自立したという事実は本日の南インドの小農の話とパラレルに理解できた。現地の箱館商人と華僑が取引を担当するが、イギリス商人は前貸しという資金面で協力する。実際に明治中期の 1870 ~ 80 年に入ると華僑の商人が自立していく形で、実質的には現地の箱館商人と華僑の商人のせめぎ合いのような状況になってくるので、アジア間貿易とよばれるような時代に入っていることがわかる。昆布の販路が近世から連続してどのように運ばれていったのか、あるいは取引の主体がイギリス人から華僑に移行したことはどのようにデータを処理すれば判明するのかについて見えてきて、本日の話は大変面白かった。ただ一つ、小農という概念について日本で寄生地主制が広まったという事実は、本日の小農の話と矛盾する一面があるようにも思われる。この点についてどのように理解すればよいのか質問したい。

**回答**: 私が扱うのは寄生地主制ではなく、小作地主制である。所有規模ではなくて、あくまでも経営規模の観点からアプローチしている。この経営規模はあくまでもその時代の技術基盤によって規模が変動するが、基本は小農型生産であったということが出来る。



## 「これからの世界史教育を展望する」

長野県長野高等学校教頭

小川 幸司

本日は、日本の歴史教育の大きな曲がり角に立って、私たちはどのような歴史教育をめざして行くべきかということ、私なりに話したい。前段では私自身がどのような歴史教育を今まで行ってきたかという教育実践の話、後段では中教審の歴史教育改革と、これをどのように考えているのかを話したいと思う。

### 私の歴史教育実践

私自身は、大学進学時に歴史という学問を最初から自分の一生の学問にしようと思ったわけではなかった。二十歳（大学二年生）の時に、たまたま高校時代の同級生が二人相次いで自死を遂げて、その時に二人が遺書を私宛に書き残して死んでしまったという個人的な事件があり、これは大きな衝撃だった。そしてそこから自分自身が大学で勉強しながらどうやって立ち直り、その先の自分の人生をつなげてゆくのかということを考えて時に、高校生の命を支えて、彼らがその後しっかりと生きてゆけるような自分なりの仕事をするのが、そこから先の自分の命の使い方ではないかと考えた。

それで高校教師になることを決意して、その時に自分が何を教えるかということ考えたときに、歴史の授業というのが大きく変えてゆける可能性があると考えた。日本の歴史教育というのは一定程度面白いのだけれども、更に深めてゆける可能性がある、それを自分なりに考えて行こう、と。そしてその時には、日本史よりも世界史のほうが、これから先どうなるか混迷していて、自分なりの新しい世界史教育を創って行けるのではないかと考えた。ただ、長野県の教員になると、だいたい最初は地域校から出発するのですが、私の場合には、若いころは割と進学校を相次ぎ回った。

三十代の後半になって地域校に赴任した。これは松川高校という、私が行った当時は地域で最も荒れていた学校だった。その学校では、今までやってきた授業をすごくコンパクトにして、わかり易くして教えれば生徒たちはついてきてくれるだろうと思って必死になって授業をやった。しかし、「先生の授業は面白い」とは言ってくれるけれども、教室に入ってゆくと、だらっとした雰囲気立ちこめていて、一所懸命授業をやっている自分自身も

どこかで面白くなく、最後の50分のチャイムが鳴った時に「ああ、今日もようやく終わってくれた」と思って研究室に帰ってくる自分がいたのである。

ある時松本の街に行って映画を観た。当時、大変評判だった、クリント＝イーストウッドの『硫黄島からの手紙』で、非常に感動した。アメリカ人の彼が、「天皇陛下万歳」といって死んでゆく日本兵を、単なる愚かな人間としてだけではなく、その「万歳」という響が悲しくもあり、それから崇高でもあり、そして虚しくもあり、その重層的な人間のあり方をアメリカ人のクリント＝イーストウッドが描き出したということに大変感銘を受けた。歴史の授業というものも斯くありたいと思った。

翌日、授業に行つて、私は昨日のことを彼らに滔々と喋った。そうすると、一週間後の昼休みに、教室の中の、当時まだ「ガングロ」という存在があつて（笑）ピアスをいくつもしたすごい恰好の女の子が僕の所へ来て、「映画、私観てきたよ」と言った。当時、下伊那にはそれを上映している映画館はなかったので、一番近くのところでもおそらく50km離れた隣町に行つたのだろうと思う。その時に、「ああ、やはり地域校であつても、わかりやすくコンパクトにすればいいという次元ではないのだ。自分自身が考えている一番の本質を、難しいことを、難しいままに、これこそが一番大事なのだと思うことを伝える、ということが歴史教育なのではないか」という風に思った。これは私にとって大学の時に友人たちが自死したということに次いで大きな事件だった。私が地域校で学んだことは、進学校でやるような授業は地域校でも通ずる。逆に言うと、地域校で通ずることは進学校でも通ずるということである。

そうすると勉強のスタイルも、一方的に喋っているだけでは地域校の子どもたちは退屈するので、そこは動きを取り入れる授業をやろうと思った。ただし、ただ動いてもつまらないので、一番最後に、僕自身が今日の授業で一番考えたいこと、伝えたいことというのはこういうことだったという結論をしっかりと伝えるということをした。そして、アクティブ・ラーニングと講義というのは、あれかこれかではなくて、たぶんお互いの要素が必要なのだろう。それが両方あることによって、地域校でも進学校でも両方通用する授業というものが自分の求めるものである。世界史教師は語りの名人であるとともに、ファシリテーターの要素と両方あると思う。現在、どちらかだけが極端に叫ばれているところがあるが、本来そうではないと思う。

それで、私は高校生に今まで以下のことを言ってきた。私た

ちは世界史の授業で二つの「知」を求めると。一つは、これを知ったことによって私たちが賢くなる「知」。これは、フランシス＝ベーコンの「知は力なり」という言葉に昔から代表されるものである。しかし、「勉強する」「知る」ということは、賢くなるためだけではない。もう一つは、勉強すればするほど、私たちは「わからないこと」が増えてくる。「わからないこと」に出会うから、もっと勉強する。そうすると「わからないこと」が増えてくる。ちょうど、無限の「わからないこと」が充満する宇宙のなかで風船を膨らませるようなもので、勉強していなければ何がわからないかわからないわけであるから、たぶん平々凡々と生きてゆく。けれども、膨らんだことによって、どうしてもこれがわからない、知りたいと思う。そこで、もっと膨らませると、「もっと知りたい」と思って勉強を続けてゆく。何かがわかるということは、「わからないこと」が増えてゆくこと。自分が不安になり、自分自身がいかに弱いかを自覚すること。おそらく、これはもう一つの「勉強する」ということなのだろうと。

このことを言ったのは世界史でいえばパスカルで、よく「人間は考える葦である」という言葉だけが引用されて、パスカルの名言だといわれるのだが、なぜそそれが名言なのかあまりうまく説明できないのではないかと思う。でも、『パンセ』を読んでゆくと、断片的な表現であるが、「宇宙の暗闇の中で燃え上がる炎が闇を照らしきることができずに先端を闇の中に消していつ、闇からもらった空気によって闇を照らすとする、もっと大きな意志となって燃え上がる」というパスカルの走り書きがあり、それが今の私が言ったイメージであると思う。「人は学べば学ぶほど自分たちのみじめさを謙虚に自覚してゆく。けれども、イエスが弱者の中に人間の尊厳を見たように、みじめな者、弱者という所に尊厳があるのだ」という彼の言葉が、「人間は考える葦である」というこの名言につながっていったのだろう。よって「考える葦」というのは、自分の「弱さ」を自覚して、永遠に「わからないこと」に挑み続けることである。そうすると、そのような「考える葦」になれるような世界史の授業というものをどうやって組み立てたらよいのだろうか、ということ私は今まで考えてきた。

例えば「アメリカ独立革命」の授業を一つ例に挙げてみたい。一通り独立革命の授業があつて、最後に独立革命の意義として、普通は、独立したが先住民や黒人には権利は与えられなかったなど幾つかのことをまとめてそこで締めるわけだが、あえてそこで幾つかの問いを彼らに提示していく。例えば、ワシントンはアメリカ合衆国を軽武装国家にしようと考えた。それは、今のようなアメリカの軍事大国の姿とは大きく違うわけで、なぜワシントンがそう考えたのだろうか。これは彼自身が軍人であつた

から、軍隊というものが民主主義とどこかで両立できないということに彼は自覚していた。それにもかかわらず、どうしてアメリカに市民軍という形で軍隊が存続していき、それが次第に拡大されてゆくのだろうか、彼らに投げかける。

そのような入口から始めて、そこでさらに一番考えたいのは、ジェファソンのその後についての展開である。トマス＝ジェファソンは、独立革命勃発の時に大陸会議の代表になったのだが、当時彼は32歳（独立宣言起草の時には33歳）。ものすごい働き盛りの中で独立革命を終える。ただ、革命終盤で、支援してくれたフランスのルイ16世に、アメリカ社会のレポートのために著作を書くとした。しかし革命の最中なので、忙しくて書く時間がない。たまたまその時に、英軍との戦いの中で負傷して全く政治ができなくなり、そこでルイ16世に対するレポートを書く。これが『ヴァージニア覚え書』という有名な本になるが、これを読んでみることにするのである。一番有名なくだりは「ただ疑いなくいえるのは、この土地に奴隷制度が存在しているという事実が、われわれヴァージニア人の生活様式に不幸な影響を及ぼしているということである。主人と奴隷との交わりは、もともと荒々しい感情を絶えずやりとりすることにつきる。すなわち主人の側にはもともと過酷な形の専制が、奴隷の側には屈辱的な服従があるだけなのである。われわれの子供たちはこれをみて、その真似をすることを習い覚える。なぜならば、人間は模倣の動物だからである。(…)親が奴隷に対して荒れ狂うと、子供はそれを眺めて怒りの表情にかぶれ、奴隷の子供たちに対して同じような態度をとり、人間のもつもつともいまいましい感情の赴くままに任せてしまうのである。こうして子供は、いわば暴虐のなかで生まれ、教育され、毎日それを訓練されているのであるから、当然いやらしい特徴を身につけないわけにはいかないのである。」奴隷制度の問題点を、その暴力的な主人の性質が、子どもに受け継がれていくから、これは民主主義に敵対する制度なのだ、という論じ方をする。ジェファソンがここで言っているのは、子どものためにも奴隷制度は良くないという新しい論じ方である。しかしながら、これは『ヴァージニア覚え書』が、この先どんな展開をするのだろうかと読み進めると、その先のところでは、結局は白人と黒人は一緒に暮らしていくことはできなくて、別々にやっていったほうがよい。それはなぜかという究極的に白人のほうが美しいし、今まで憎み合っていた人間が今さら一緒に暮らしてゆくことはできない、という結論になってしまう。

そこで、生徒へ「資料プリントを読んで、ジェファソンの黒人に対するまなざしを、一行で表現するとしたら、どうなるだろうか」と問いかけて、さらに「ジェファソンが黒人に語りかけてよう一行で表現してごらん、今の資料プリントを要約してごらん」

## 第47回北海道高等学校世界史研究大会



と言って、ペーパーを渡す。そして考える時間を与えて、書けそうな子どもたちの所をまわってヒントを与えながら、グループを作って一人一人が発表してみて、そして班の中で一番良いものを決めて、黒板にそれぞれに発表させてゆく。私はこういうことをよくやっている。その時代の感覚を自分たちの言語表現力でとらえるということは、大事なことではないかと思う。他人事で歴史の論理だけが動いてゆくのではなくて、自分たちの身近な世界でそれを解釈すればどういうことになるのだろうか、私自身であればこう言うよ、と。「私はいい人になりたいから奴隷解放してあげるから、お互いのために私から見えない遠くに行つてね。」と、こんな感じになる。もちろん、このことが後に人種隔離につながるような発想になってくるわけだが。

それで第二の問いを今度は生徒たちに出す。時代ははるかに下って1998年、『Nature』誌。DNA鑑定の結果、何人かの子——その「何人か」はすべて、いわゆる黒人——のうち一人をジェファソンの実子として認定した。しかもその後、ジェファソン財団は、黒人の全ての子をジェファソンの実子と認定したのだ、という内容である。「私から見えない遠くに行つてね」というような感覚をもっていたジェファソンが、黒人との間に子どもを儲けた、どうもそれは事実らしい。そこで、二番目の問いになるわけで、「なぜだろうか」。これをまた、グループで予想を立ててみると、多くは黒人奴隷の女性を性的に暴行したという答えになる。ここで、黒人奴隷サリーとジェファソンとの関係について私が説明する。これは『ヴァージニア覚え書』を書いた翌年、妻マーサが6人目の子どもを産んだ時に、出産時に死亡してジェファソンは非常にショックを受けるのだが、その後1784年、(ジェファソンは)41歳でフランスに大使として赴任する。その時に、10歳のポリーという女の子の世話役として14歳のサリー＝ヘミングズを同行させます。そのサリーには、パリの社交界で困らないように、裁縫、美容のほか、フランス語も学ばせて—フランスはフランス革命の結果、奴隷制は廃止されている—サリーは自由人として過ごす。2年後、サリーがパリでジェファソンの子どもを産む。その時のサリーが子どもを産んだのは、暴行された

結果だったのかどうなのかということは、なんとも言えない。けれども、アメリカに戻ってきてからのジェファソンとサリーを追跡した研究というものがあって、明石紀雄氏の『モンティチェロのジェファソン』というものすごく厚い本の中で一節がそれに費やされている。そこでは、帰国後、当然サリーは奴隷小屋に戻らざるを得ない。ところが、ジェファソン邸の本館と奴隷小屋を結ぶ接続の棟が建てられて、その棟の中で、新しい部屋をサリーが与えられて住む。その先さらに、合計6人の子どもが産まれた。この数は異説があるが、子どもたちはすべて奴隷解放される。サリーが生前解放されなかったのは、解放した者は別に暮らさなければならぬという法律があったからで、ゆえにサリーはジェファソンの死後、自由人となったというわけである。

そうすると「なぜ慈しんだのだろうか」と次の問いが浮かんでくる。これは考えていけば、「黒人なんてやっぱり醜いでしょ」と彼が言いながら、でも現実の人間を前にした時に、その彼の一言では断定できない心の動きが、ジェファソンの中にあつた。では、「二人の愛は本当に対等なものだったのだろうか」。それから、サリーはジェファソンにとって間違いなく美しく見えたはずで、だからなにがしかの慈しみがあつた。ではなぜ、美しく見えたのだろうか。これも生身の人間を前にすれば、美しいものは美しいのだという答えもあるかもしれない。でもその一方で、今度調べていくと、サリーのお父さんのウェールズという人物は、ジェファソンの妻マーサのお父さんでもある。だから、言わば奥さんとサリーは従姉妹関係なのである。そうすると、サリーの中に愛しい亡くなった妻マーサの面影を見たのかもしれない。いずれにしても、いろいろな問いというものは次から次へと湧いてきて、子どもたちにもそれを考えさせ、彼らの湧いてきた問いに対して、私が答を返したりしながら、授業のまとめとして、ジェファソンとサリーの子どもたちは皆、黒人に分類されたということを彼らにまとめて言うのである。これは、多分、離れて暮らさざるを得ない、一緒になど暮らせないよという風に思いながらも、でも現実でそこで黒人と白人が、暴行や慈しみ合いの中で、命が産まれてゆく。しかしその子どもたちの命は黒人に分類されてゆく。これは「血の一滴」という考え方があるからだ。翻ってみれば、オバマ(大統領)だってそうなのだ、と。

そうすると、今日の授業のまとめは、アメリカ独立革命の意義を考えたということではあつたのだが、それよりも一歩前に進めて、私たちが人種という言葉で、何となく思ってきた考え方というのは根本的に薄い、人種というのは最終的には人為的なもので、その時々人間が偏見で制度としてそれを作るのだ、と。それが私たちの考え方を固定化して、私たちは無自覚な中で人種という言葉を使っているのだけれど、本当は人種などという概

念でとらえられないほど、人間は多様でいろいろな存在なのだ。それが今日のまとめだ、と私は授業をまとめている。これは大体どこのクラスでやっても、うまくいく組み立て方である。

まとめで喋ったことが心に届くかどうかということが、チャイムの後の教室の「空気の余韻」を左右する。彼らが考えたいくなるような問いで、あれこれ考えさせると同時に、最期のまとめをどのように組み立てるのかということが授業では大事ではないかと思う。その場合、詳細な固有名詞を羅列することよりも、中学校レベルの知識を基盤にして、今まで当たり前に使ってきたような言葉が、知の構造化をする中で「実はこう考えたほうが良いのではないか」と気づいてゆくということが、世界史の授業の面白さなのではないか。知の組み替え、ユングとかフォーコーが言っているところの「布置」、コンステレーションである。

もう一つだけ例を挙げたい。「近代における人々の政治・社会・心性の変容を考える授業」ということで、「赤ずきん」の話をする。先ほどの場合には、一つのテーマについて次々と問いを連鎖させる、一直線の問いが繋がってゆくというイメージなのだが、もう一つのパターンとして、源流としての問いがあったときに、それがいくつも枝分かれして支流の問いに展開できるという問いがあると良い。

18世紀のフランスの農民たちの間で、「赤ずきん」が語り伝えられていて、それが私たちの物語の原型である。プリンストン大学のダートンの『猫の大虐殺』という有名な本の中に取められている一節だが、これを生徒たちに役割を振って読ませると、読むだけで結構盛り上がる。最終的に赤ずきんというのは、素裸にされてしまって、たぶん暴行されて、バラバラに死体は切り刻まれて、狼に食べられてしまうという所で話が終わるわけで、何のめでたさもない。でも考えてみると、これは大変合理的な話で、私たちが知っている「赤ずきん」は狼がお腹いっぱいになって、お腹が膨らんで、泉のほとりかどこかで寝ている所を猟師がたまたま通りかかって、そうするとお腹がびくびく動いていて、猟師が「何だこれは」と思うと、「助けてー」という声が聞こえてきて、「こりゃいかん」と猟師がお腹を切って、代わりに石を入れて、狼が水にはまって死んじやったというオチである。しかしこれは矛盾点が沢山ある。胃液で溶けなかったのかとか、ハサミで切られていれば普通起きるだろうとか。原形にはそういう矛盾点が一切ないので、やはりこちらの話のほうがスツとする。

それで、「この話を読んで、どんな点に疑問を抱いたのだろうか」ということを話し合わせると、必ず「なぜ、こんなに残酷な話を日常的に子どもたちが聞いていたのだろうか」、「狼は、何を象徴しているのだろうか」ということが出てくる。そこから支流とし



ての史料と問いに行く。そうすると「狼の正体は何だったのだろうか」という、当時の子どもの命を簡単に奪ったであろう存在を片端から挙げて検討してみる。まず「兵隊」が挙げられ、三十年戦争の傭兵たちの戦い方というのが、一つの学ぶ題材として出てくる。また「狼の正体が、『貴族たち』だったかも知れない」というグループが出てくると、それを検討してみよう、ということになる。これはトクヴィルの『旧体制と大革命』の本の一節が、的確に述べていて、面白いと思う。ヴェルサイユ宮殿に本体に五千人、付属建築物に一万四千人が居住しているということは、貴族たちの生活スタイルが根本的に変わったわけである。昔は宮殿ごと国王が移住して各地を巡回して自分の強さ、偉大さをフランス国民に見せつけていたのが、貴族たちが田舎から都会に出てきて、パリで国王のなるべく近いところで居住するというスタイルに変わっていったのだ、と。そのことをトクヴィルは、農民たちが単なる税を搾り取る対象でしかなくなって、農民たち側から見れば、「心の不在地主制」というものがここで存在してゆく、それが革命の遠因になってゆくのだという描き方をしている。

そうすると貴族がフランス革命で打倒の対象となったのは、貴族であるがゆえに打倒の対象となったと私たちは単純化してしまうけれども、決してそうではない。人々から尊敬を集めていれば、別に存続することだってできる。狼の正体が貴族であるように思われていき、打倒の対象となってゆく。それは貴族たちに支配の正統性がなくなっていくということであると同時に、貴族たちが支配する能力を失ってゆくということなのであろう。だからフランス革命が起こったのである。なぜこんなことにこだわるかという、支配者たちが支配する能力を失ったときに革命が起こる、それはいつの時代でも同じだろうか、時代が下って19～20世紀になっても、支配能力を失えば革命になるのか。これは、後の時代になってくるとそうそう簡単にはいなくなる。

これは例えば、ドイツにこの続きをもつてくるとよい。ドイツのプロイセンのユンカーたちは土地貴族でありながら、いつまでも残存したのは、ユンカーの人々は農民たちの近くに住みながら農場経営をやっているので「心の不在地主制」とは全く違う

存在だからである。しかし、そのようなユンカーたちが、時代の流れの中で徐々に自分の支配能力を失ってゆくときに、対外的な危機を煽ることで自分たちの支配の正統性を人々に認めさせてゆく。たぶんその後の時代になってくると、対外的な脅威とか、敵を煽ることで支配能力を失っても、自分の権力を維持していくということができるといえる。これはおそらく、この時代と後の時代の違いなのだろう、ということを考えさせられると思う。

別の答えとしては、「狼の正体は『両親』だったかもしれない」ということも言える。ダートンはこのことを言うがために、実はこの「赤ずきん」の史料を出したのである。子どもなどというものは全くかわいがるような存在ではなくて、親たちはいとも簡単に子どもたちを殺したのだ、と。これはアリエスの、子どもというのは19世紀の工業化社会の中で生まれてくるものなのだ、ということにつながってゆく。こうやって連鎖する問いとして、「では、私たちが考える『子ども』というのは、どのようにして誕生してきたのだろうか?」「クリスマスパーティーなどの催し物はいつから始まったのだろうか」と発展していき、「では日本史の中の『子ども』というものは、同じように近代になって誕生したのだろうか」と発展してゆく。日本史の子どもというのは、ヨーロッパと大分違うのではないだろうか。ヨーロッパのように簡単に体罰というのはしなかったにもかかわらず、私たちがイメージする戦前の子どもたちなどというのは、しょっちゅう体罰を受けて大人の支配の対象のようになっていた。ではどうしてそうなったのだろうか、というように問いが連鎖し続ける。このように授業をやりながら次々と「これ考えようよ」と展開しながら、最後にある一つのまとめになっていく。先ほどの展開では、私の最後のまとめは、「支配能力を失った人間が打倒されてゆくということが決して当然のことではない、特に現代においては」というところにつながっていく。

## 私の世界史授業論

私は様々な世界史があると思っている。例えば今の大多数は、大学受験体制——私が「苦役の世界史」と呼ぶもの——であるが、その他に普遍史もあれば、グローバルヒストリーもある。私自身が世界史教育で目指すのは、「ひとりひとりの世界史」である。自分を中心とする主体的な他者認識の総体で、空間的な四領域構造から成り立つ。自分、地域の歴史、日本列島の歴史、世界の歴史。その四領域が相互に対話をしながら構成されるものなのである。私の授業の世界史像と北海道の先生の目指す世界史像というものは、お互いに参考し合うべきなのだけれども、違って当然だと思う。なぜならば、北海道の先生は北海道で生きていて、私は長野県で生きています。

例えば、「近代」で私が問いを連鎖させて世界史の授業で描いている大きなストーリーは、ヨーロッパで産業革命によって近代化が進んでゆく。それと比べたときに、日本の産業革命というのは、問屋制とか工場制手工業と密接にからみあいながら日本型の中小企業を中心となるような産業革命が進んでゆく。これは長野県の製糸業などを見れば、まさにその通りである。小規模で、女工たちの労働の能力がものをいって、そこで少量ながら高品質なものを生産するというので、アメリカ社会や中国社会など様々な所のニーズに応じた製品を開発することができた。そうして、日本の中小企業を中心としたものづくりが産業革命のなかで開花していき、それが戦後の高度成長を支えていった。資金は地域の信金等々の金融が支えた。ヨーロッパのような、農村から都市への大規模な人口移動ではなく、農村社会の地域構造がそのまま残り、産業革命の近代に私たちの日本社会は突入していった。

その後長野県では、世界恐慌がおこってアメリカへの輸出が減少し、地域ぐるみで模索が始まる。そのときに、中央からの「満蒙開拓こそが、この苦境を解決する方策だ」というものを地域が受け止め、そして村という単位で分村移民をする。これがもし、一人一人に判断が委ねられていたならば、行かなかったかも知れない。でも、地域で「行け」ということになると、「私たちは行く」となる。それから地域の学校の先生が「行ったほうがいいよ」と言う。そしてそこで敗戦を迎える。ソ連軍がなだれ込んでくる。関東軍は守らない。その最後の帰結は、一人一人が責任を取らなければいけなくなった。一人一人の責任の取り方というのは、最後は集団自決になってゆく。私たちがいる可能性を秘めて歩んできた近代というのが、一つの結果として、この満蒙開拓の悲劇のところにつながってゆく。それは私が長野で教員をやっているが故の日本史・世界史双方を組み込んだ世界史のイメージである。多分、そのようにして一人一人が自分の生きている所に寄りかかりながら、それぞれの世界史というものを創ってゆくのだろうと思う。

その上で、その「ひとりひとりの歴史」というものは、認識レベルでは三層構造を持っていて、第一層として自分が描く世界史にどのような歴史的な事実を選択するかということがあり、第二層として、選んだ歴史的な事実の間にどのような解釈が可能なのかという層があり、第三層として、今の歴史を学んだことが自分にとってどのような意味があるのかということを考える層があると考える。満蒙開拓の悲劇というのが、その後今の日本社会でどのような意味を持つのかということをおもひながら考える。今度は、今更ニニア新幹線を地域で推進するというようなことが出ている。何が同じで、何が違うのだろうか。連鎖する問いの中で今

につながるということはいくつもある。そのときに、世界史を学ぶ「作法」——「世界史リテラシー」と私は呼びたいのだが——それを明示することが大事だと思う。世界史が各人の抱く物語、思い込みで良いとも言えないわけで、第一層における事実立脚性、それから第二層・第三層における論理整合性がどれだけはかられているかが大事なだろうと思う。

さらに続きがあり、事実立脚性と論理整合性を吟味する際に求められる作法がある。

①歴史上の事件を記述する文書は、そこで使用する概念の定義の仕方によって多様なものになるはずである。だから最も事実立脚性と論理整合性を満たす蓋然性の高い定義を「選ぶ」トレーニングをしていかなければならない。例えば、「1789年の民衆のバスティーユ監獄の襲撃によってフランス革命が始まった」と言うときに、いとも簡単にそれが本当だというように我々は教えてしまいがちなのだが、でもルフェーヴルの言う複合革命論に立てば、実はそれ以前から「貴族の革命」というものが始まっている。にも関わらず、1798年のバスティーユ監獄襲撃で革命が始まったと言っているのは、「革命」という概念の中に、やはりそれは旧来の支配階層が支配能力を失って、それを打倒するようなものだったのだ、ということがあるから革命という言葉を使っているわけで、そうなると民衆の革命が動き出した1789年7月14日をもって革命が始まったと言ったほうが、事実立脚性と論理整合性に合っているのだろうということになる。ただ一文を覚えるのではなくて、一文が成立する理由というのを私たちは考えていかなければいけない。世界史ではそういうことを割と簡単に、素朴な事実として教えて来過ぎたと思う。先ほどの人種についても同様である。

②歴史上の事件は常に多面体であり、どの方向から見かによって見え方が異なる。自分なりの陰影をつけた多面体の歴史像を「選ぶ」トレーニングというものをしてゆかなければいけない。それは例えば、侵略戦争なのか聖戦なのかという、多面体の中での陰影のつけ方の問題である。おそらくそのことが、他の見方もあり得るという、私たちが市民としての感覚を磨いてゆくトレーニングにつながるだろう。そのことを学ぶのは近現代史、特に戦争のとらえ方についてのトレーニングによってだろう。そのトレーニングを積んでゆかないと、今までの世界史教育の見方だけだと、いろいろな問題が生じてくると思う。

例えば、世界史の授業で出てくる中国文明というのは、儒教思想に代表されるような「礼」の文化である。しかし、最近の高校生が地域社会で見える中国人たちというのは、激しく自己主張する、礼とはかけ離れた文化である。グローバル化時代に対面的な接触してゆくと、どうしても学校で学ぶことよりも目の前で

見る対象から受けた印象のほうが大きくなるため、世界史で勉強している中国文明の学習は何の意味があるのか、ということになってくる。そうであるよりも、あれを一つの政治文化だと思いい、なぜ中国の人々がそのように主張し、また様々な場所に積極的に出かけるあのポジティブさというのがどのように育まれてきたのかということの世界史的に理解していくことのほうが、「礼の文化」などという表面的なことを学ぶよりも大事なのではないか。そうやって「礼の文化」というのは多面的なもののごく一つに過ぎないとする必要があるだろう。

そこで世界史教育の原則というのをいくつか挙げたい。第一原則「(世界史の) 三層構造が実感できるような授業にする」。「～があるよ」ではなく「～について私はこう考えた」「～について君たちはどう考えるか」という語り口にする。これは私が言うところの「素朴な分類学」から脱却することである。「～がありました」「～がありました」ではない。私たちが使っている言葉というのは、そもそも「物自体」とは違うわけなのだから。そのことに立脚しないと、世界の物事は移り変わるものであり、われわれが使っている言葉というものはある一つのラベルに過ぎない、ということが高生が分からなくなってしまう。それから「一時間中喋らない」。第四原則「学会の最前線をフォローするのだけれども、教え過ぎない」。大体調べたことの十分の一くらい喋るとちょうど良いくらいだろうと思う。第七原則「世界史教育とは“いのちの環”を未来につなげてゆくこと」。いくつかの根本的な問いというものがある、その問いがいくつかの授業をまたいで連鎖してゆくことになる。根本的な問いとは例えば、正義のための殺人は許されるのか。もっと根本的には私たちはお互いにわかりあうことができるのか。そんな連鎖する根本的な問いというものを私は大事にしている。

## 中教審の歴史教育改革

昨年から中教審の専門委員になった。これは「社会、地理歴史、公民」に関するワーキンググループの専門委員で、主に「歴史総合」と「世界史探究」、「日本史探究」の制度設計の議論というのを行った。これは、先日発表され、ワーキンググループは終了になった。以下要点を話したい。

まず「育成すべき資質・能力を踏まえた教科等目標と評価の在り方について」。今までの中教審の議論と根本的に違って新しいのは、どういう資質能力を育てるのかということをはっきりと論じたということである。「見方・考え方」というタームを使って、これはいまままで学習指導要領で言ってきた知識・技能、思考力・判断力・表現力、それから学びに向かう力。それらの基盤になる見方・考え方とはなんだろうかということ、これは地

歴・公民だけではなく、他のすべての教科について言ったのである。時期・推移や変化などに着目して、社会的事象を見出すこと。比較して共通性や相違点などを明確にすること。因果など事象同士を関連付けること。

そのことを基にして、ではそれぞれの知識・技能とは何か、思考力・判断力・表現力とは何かというようなことを論じている。地歴公民で育成する思考力・判断力・表現力というのは何かというと、「社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を考察する力」である。これぞまさに、掘り下げていく、つなぐということを強調している。そして社会的に見られる課題の解決について構想する力なのではないか。さらに「適切な資料・内容や表現方法を選ぶこと」。資料、エビデンスを選ぶ力。これはとても大切ではないか。今まで私たち歴史の教育で、ただ正解を与えて、教え込んできただけで、このことを自覚してこなかったのではないかと反省する。

次に「教科目標」。いま言ったようなことが教科の目標として落としこまれている。

そして次は、どういう科目にするのか。「今回設置する『歴史総合（仮称）』については、これまで、次のような三つの視点で検討を重ねてきた。世界と日本の相互作用を捉えて近現代の歴史を理解する科目にしてはどうか」、「現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察する科目にしてはどうか」、「単元の基軸となる問いを設け、資料を活用しながら歴史の学び方を習得する科目にしてはどうか」ということである。まず近現代史。それを日本と世界史の相互作用かつ、現代の諸課題につながるようにする。そして三番目として、今の歴史の学び方の習得。私が言うところの「作法」「歴史リテラシー」を学ぶ科目にする。これは、今までの科目より一歩進めて、新しいものをここで始めるべきではないかと議論してきたものである。

そこで次に「日本史探究」「世界史探究」について。「歴史総合」で学んだことを大事にしながら「世界史探究」や「日本史探究」を考えようということは論じられているのだが、具体的に「日本史探究」「世界史探究」を詰めて議論する時間というのがあまりないまま今に至っている。ただ私が繰り返しここで言ったのは、間違いなく「地理総合」2（単位）「歴史総合」2（単位）、計4（単位）必修修ということになると、現場はカリキュラムを組む時にパンクするので、従来の世界史・日本史・地理というのを、大きく変えて行かないと現場は対応できないと。

しかし、科目の単位数を考えて行くというのは、私たちとは別の所で進んでおり、最後に3単位に減らしてゆこうという結論が出てきた。そうすると、では3単位にするならば何をどのようにスリム化して設計して行くべきか、そこが詰められていない。よっ



て「歴史総合」の学び方を習得するということは、全く新しい試みになるのであり、それをどのように具体的に落とし込んでゆくのかということ、3単位化した日本史（探究）、世界史（探究）をどのように設計するのかということは、まだ入り口に立ったところである。ワーキンググループの役割はここで一つ終わった。ワーキンググループの議論は、その都度公開され、意見を募集し、それを私たちが席上でも言って、往復のやり取りを進めてきた。しかしここからは学習指導要領の策定に関わることなので、ひとまず私たちの目の前から姿を消し、最後にどうなったのかということこれから見守らなければいけない。

次に世界史の学習内容について。「世界史A」の内容のうち「歴史総合」で取り扱わないものが出てくる。それらのいくつかを中学校に移すという話。これまで中学校の歴史は日本と、日本に直接関わりのある世界の歴史しか教えてこなかった。しかしグローバルヒストリーに関わるようなことは、例えばムスリム商人が世界のネットワーク交易を展開して、それが巡り巡って日本に大きな影響を与えてきたということもある。そのような間接的な影響も踏まえながら、中学校での世界史に関わる内容を充実させていくべきだ、と私が強く言い、おそらく中学に関わる人たちは猛反論してくると思っていたら、意外と皆さん「そうだよ、そうだよ」という話になって、割に皆が一致した。

次に、「深い学び」「対話的な学び」とは何か。ただ班活動すればいいということではなくて、最後に学習したことを振り返って、学んだことの意味や意義に気づくこと、そこでさらに自分たちが新しい課題、問いを持つことだということである。

また、高等学校地理歴史科の歴史系科目では、教材で扱われる用語が膨大になっていることが指摘されていることから、歴史用語について研究者と教員との対話を通じ、社会的事象の歴史的な見方・考え方を踏まえて、概念等に関する知識を明確化するなどして構造化することが求められる。これも今回の一つの大きな特色で、今まで歴史用語が膨大に膨らんできたことに対して、根本的な手を打つべきだと明記した。このことは先日文科相のメッセージの中にも盛り込まれている。しかし文科

省がはっきりと「このくらい用語でやれ」ということは、教育の自由に対する侵害になるので、われわれの側が動かなければいけない。そこで、高大連携歴史教育研究会で、ひとまず来年（2017年）を目標に、今現在、入試で出すべき歴史用語というのはどれくらいだろうかということまで議論しようとなった。そうすればおのずと、この程度用語さえ暗記しておけば良いのではないのかという話になり、教える内容ももっとスリム化されてくるだろうし、そこから、新しい「世界史探究」・「日本史探究」の教科内容のイメージもわいてくるのではないかと。とりあえず、議論の出発点を、入試で出すべき用語という観点で一年間やってみようという話になった。しかもそれを研究会だけで言っても、実際何の力にもならないというのでは意味がないので、特に社会的に影響を持つ大学の先生たちがこの研究会に参加し、問題意識を共有し、ただ莫大な用語さえ授業で羅列せざるを得ないような教科の設計というのをやめてゆこう、という議論をしようとしている。ちなみに、高大連携研究会というのは、これからの授業の設計を議論して、文科省や関係機関に、どんどん提言しようというのが趣旨なのだが、それだけではなく、今現在、全国の先生たちがしている、これからの授業に対応できるようにいろいろな試みを、都道府県を越えて交流し合おうというものもある。先進的な取り組み例をデータベース化して、会員になった方には、データベースへのパスワードを教えて、誰がどこでこんなことをやっているというのが、どこにいても、皆で見られるようにしようというのが、もう一つの意味なのである。

それから、もう一つ大事なものは、「なお、新必修選択科目では、諸資料に適切に活用する技能の育成、選択科目で技能を一層高め多様な史料から考察・表現する学習などが求められることから、歴史を多面的・多角的に考察するための適切な題材を学校で活用できるよう、大学等の研究成果の提供などが期待される」。歴史の学び方を学習できるような題材・史料、そういったものをもっと私たちが大学と連携しながら、収集してゆくということが必要なのである。

「必要な条件整備」。大学における教員養成の根本的な変更と、入学者選抜の改善とをセットにしないと意味がないというこ



とを断言している。例えば「歴史総合」では、「近代化と私たち」「大衆化と私たち」「グローバル化と私たち」という問題になっている3項目がある。「歴史総合」を通史のような組み方にして提示すれば、通史を基に教える内容が肥大化し、2単位ではできなくなる。よって、近現代史を中心に、3つの転換点に注目し、その3つの転換点をどのように結んで歴史を描くのかについては、各教科書の執筆者や、歴史教育の実践者が自分でつないでゆくということになる。最初からつなぐような通史を描いていない。

例えば、近代化を見たときに、産業革命流のヨーロッパの近代化がある。それに対して、日本の小農の地域社会が存続してゆく近代化というものがある。中東の社会では、そもそもイスラームの考え方の中に、スーパーモダニティの発想がある。けれどもそれらが、ヨーロッパの近代と衝突したときに、そこでどのような反作用が起こったのか、近代化を通じて、考えるべき問題というのは山ほどあつて、無限に新しい発想が広がってゆくのではないかと。そのときに必ず、今につながる歴史的課題というものがある。その近代化・大衆化・グローバル化というのが輪切りになっていなくて、必ずこの近代化が現代につながる課題になってくる。

近代化というのが、ある歴史の転換点を、時間軸を中心にして考える切り方に対して、大衆化というのは、ある主体を中心に、ある時代の変化を切り取る見方であつて、グローバル化というのは、今度は空間的に切る考え方である。しかもグローバル化というのは、近世グローバリゼーションがあり、産業革命の世界の一体化があり、そして現在のグローバル化があり、その3つの共通点と相違点を考えるだけでも大事なことであろう。ただ具体的な項目立ては、学習指導要領の中でももう少し具体的に描かれると思うが、それはこれから先の話になる。

そこで本論に戻るが、日本学術会議がこれに対して、今年になってから「『歴史総合』に期待されるもの」という三回目の提言を出した。ただ（今回の提言は）今までの提言に比べると迫力がやや落ち、要は「前近代のこと教えることは大事だよ」という意見が学術会議の中で出され、それを盛り込むためにはどうしようかという迷いを感じる。私は構成上ではあえて、先の中教審のような18世紀の終わりからで良いと思う。それを授業の中でやるときには、大航海時代やさらに昔の時代に触れることもあるだろうが、基本的な線は、ある一つの線以降の所でいかないと、取捨がつかなくなるだろう。ただし、第三次提言の中で良いと思うのは、「能動的に歴史を学ぶ力」というのは何かということ、かなり具体的に落とし込んでいるところがあり、私たちの参考になる。

そこで、私の考える「歴史総合」と歴史系選択科目について述べたい。「歴史総合」の新たに学ぶ知識は、中学歴史分野+ $\alpha$ 程度のものでよいのではないか。高校生が既習の知識を基にして様々な資料を読み解き、歴史とは「作法に基づき構築する営み」であるということを体験する場にしたいほうが良い。そうすると、中学で学んだことを基に「ここでは当たり前の事実だと思っていたものがいろいろな見方があるよ」ということができる。そしてもう一つは「それを地域の立場、世界史の立場から膨らませてみたときに、こういうことが新たに言えるよ」ということが見えてくればよいのではないか。以上のために、構成案はなるべくシンプルにして、通史の縛りをかけないようにする。通史と主題学習を分けるのではなく、全ての授業が「能動的に歴史を学ぶ」場になるようにするということが大事だと思う。通史の教え込みに汲汲とするよりも、歴史を「構築する作法」、特に多面的・多角的にものを見る、物事にはいろいろな面があるが、その陰影をつける仕方には人様々なつけ方がある、それを共有していくことのほうに意味があるのではないか。以上の基礎的な学習に一定の時間が必要であるために、歴史系の選択科目に盛り込むべき知識量というのは、かなりの削減が必要になるのではないかと考える。知識ならばこれは簡単に教えられる。しかし、「能動的に歴史を学ぶ力」というのは、「一日にしてならず」だと思う。

### おわりに

世界史とは、“いのちの輪”を未来につなげていくことだと私は考えている。「未来の人々が“いのち”の恵みを味わえるように、私たちが過去を見つめながら、今、何をしたらよいか、何をしてはならないかを考えること」それが世界史の学びである。別の言い方をすると、私たちが「過去のいのち」と対話して、私たちの声を「未来のいのち」に向かって発信する営みである。そのときに、私たちが向き合う「いのち」は、自国民の「いのち」だけではない。本当に自国民の「いのち」を守ろうとするならば、他国民の「いのち」への豊かな創造力を持ちあわせなければならないはずである。多様な「いのち」の哀しみと喜びを、多様なままに受け止めることが私たちの生きる姿勢の基底に置かれるべきであり、世界史を学ぶということの最大の意義は、この他者へのまなざしを鍛えることにある。このような学びは、知識の獲得だけでできるものではない。他者との対話や、自分自身の思考の連鎖を重ねるなかでゆつくりと形作られてゆくものであるはずである。他者へのまなざし＝「作法」（世界史リテラシー）とは、事実立脚性と論理整合性を大切にしながら、歴史像を描く力、適切な定義を意識しながら歴史

像を描く力、他者の見方を理解しながら、自分なりの陰影をつけた多面体の歴史像を描く力などである。世界史を学ぶためには、現実がどんなに絶望的であろうとも、どこかで未来の可能性を信じる必要がある。「教育」そのものが子どもたちの未来を信ずるからこそ、成立する営みである。ならばこそ、世界史の授業もまた、知識を与えて完結してしまうのではなく、子どもたちの未来に向かって「一緒に考え続けよう」と、“つづき”を期待させるようなものでありたいと思っ

ていま。パスカルが言った「考える葦」としての無限の連鎖する問いを未来に向かって共有するわけである。パスカルの見ていたものは、一本の葦だけではなくて、一本一本が横につながる「葦原」だったはずである。問いの共有は教室という枠を容易に越えることができる。世界史の学びは授業だけではなく、どこであつても未来について考えるときに生まれてくる無限の問いなのだと思う。新しい世界史の息吹が、この「葦原の国」に吹き渡るために、授業というレベルを超えて、私たちがどのように生きることへの問いを持ち、それをどのように人々と共有してゆくのか、今、私たちに問われているのではないのだろうか。

### 質疑応答（敬称略）

**質問**（伊達緑丘高校・岸）：先生が最後のほうで仰った、「三つの転換点」を中心にといいるところなのだが、「三つの転換点」とは具体的に何を想定するとよいか。

**回答**：これは、18世紀後半から始まる近代化だと、出発点の議論は、産業革命・アメリカ独立革命・フランス革命。二つ目は大衆化。これは19世紀後半から始まる大衆社会の形成であつたり、それと連動した、いわゆる世界大戦の問題、あるいはロシア革命の問題。三つ目が二十世紀後半から現在までのグローバル化。

ただこれは、今の中学校での歴史の授業で見たときの主な転換点だから、出発の目線はヨーロッパ中心である。しかし、ではその産業革命と比べて、同じ時代にアジアではどうだったのということではなく、近代化という大きな転換点で、ヨーロッパではこう見た、でもそれに対して日本ではどうなのか、中国ではどうなのか、と比較しながら、いくつかの歴史の描き方をしてみたらどうかということである。それをどのように描き出して、それをどのようにつないでいくかということは、それぞれの教科書の書き手や、授業者がこれからそれを自由に描き出していくことになるのではないかなと思う。

# 研 究 協 議

## 「世界史をグローバルにとらえ、歴史的思考力を育てる授業とは」

進行：吉嶺茂樹（北海道有朋高等学校教諭）

**進行**：高大連携をやっている、赤間先生からコメントをよろしくお願い致します。

**赤間**（北海道教育庁日高教育局長）：コメントというより、情報提供と受けとっていただければと思います。資料は「平成 28 年 8 月 1 日『次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）』と、「新テスト導入、学習指導要領改訂に伴う高等学校での学習・受験の推移（予定）」で、要点だけお話しします。審議のまとめの素案については、小川先生のワーキンググループと、各教科と、学校段階別のワーキンググループのそれをまとめたものが、8 月 1 日に公表されました。そして道内の一部の新聞では、「次期学習指導要領案」と書いてありますが、あれは間違いです。あくまでもこの審議のまとめの素案が発表され、これを受けて今度、年内に学習指導要領改訂に向けて答申、そして年度内に小中学校の学習指導要領告示、さらに来年度、高等学校の学習指導要領告示、という一連の流れになっている第一段階のものということです。

このまとめを見ますと、小川先生からいただいたワーキンググループとりまとめをさらに一段階、概要としてまとめたものを公表しているの、ここに書いてある内容より小川先生からいただいた資料のほうが詳しくなっています。そこをちょっと読み比べたいと思いますけれども、歴史用語について非常に膨大になっているところについては、この後補足しますが、そのまま残っています。後は、標準単位数については、まだイメージという言い方ですが、こういう形で検討が進められ、今後、まだ確定ではありませんで、答申が出たりする中で、また議論されながら、



大筋は変わらないのではないかと考えておりますが、あくまでも今の段階で言えることとして公表されています。そしてもう一つの「新テスト導入」のほうですが、「新テスト」導入に関わっては、高校の 1 年生、2 年生、3 年生では、大きなポイントは平成 32 年度に、今のセンター試験に代わる新テストが始まります。平成 32 年度は、現行学習指導要領のまま「新テスト」移行ということです。そして平成 36 年度は、新しい学習指導要領が完成した学年の最初の「新テスト」、新要領準拠の「新テスト」ということになります。

32 年度に受ける生徒が、高校に入ってくるのは 30 年度ですから、再来年の 1 年生、現行の中学校 2 年生が、高校に入ってきたときから、新しいテストに対する対応する授業を始めなければならないということになります。ですから、ここから少々大変になって、現行学習指導要領のまま、テストは新学習指導要領の活用を重視する精神でということですから、その辺りはこれから一所懸命考えていかなければならない部分だと考えております。その辺りの表現については、高大接続システム改革会議の最終報告では、「新しいテストは知識・技能を十分有しているかの評価も行うことに加え、思考力・判断力・表現力を中心に評価する。このことにより大学入学に向けた学びを、知識や解法パターン単なる暗記適用などの自動的なものから、学んだ知識や技能を統合し、構造化しながら問題の発見・解決に取り組む、より能動的なものへと改革する」という大きな目標があり、そして現行学習指導要領下における地歴・公民については、「知識・技能に関する判定機能に加え、例えば歴史系科目においては、歴史的思考力等に関する判定機能を強化する、単なる暗記などによる個別具体的な知識の量や細かな知識の有無により判定することがないよう、出題の仕方を工夫する」ということまでが示されているのです。これは現行学習指導要領のままですから、現行の検定を受けた教科書は、たくさん用語が入ったまま。それに加えて歴史的思考力に関する判定機能を強化することに耐えられる授業をするというのは、非常に現場としては大変苦しい部分があると思います。

それで、私もこの前、高大連携歴史教育研究会に参加しましたが、そこで議論していることについては、歴史用語について、まずは当面の平成 32 年度のテストに向けて、まず現行学習指導要領の状況でも、後ろの索引で最大四千近くある用語を、例えば二千語ぐらいに制限するというようなことをしていけないと、今度平成 30 年度からはじまる高校生に教える授業で、



活用力を伸ばすために時間が確保できないのではないかなという  
ようなことを検討し、来年の7月には歴史用語の限定案のとり  
まとめた案を、高大連携歴史教育研究会として発表しようとい  
うように予定が進んでおりますが、では新しいテストを実施するセ  
ンターが、それを方向性として受け入れてくれるのか。それから  
個別の大学のこともあります。個別の大学となると、大学入試  
はそれぞれの大学の自治の領域ということになりますから、でき  
るだけ働きかけて、各二次試験、個別の大学試験、また私立  
大学でもそうした用語限定の精神でいきますと言ってくれるかと  
どうかは、これはまだわかりません。ただ、歴史研究会のほう  
では、会長の油井先生とかなどは、できるだけ多くの大学に研  
究会に参加してもらって、それぞれの中で議論してもらって、そ  
うした精神が活きるようにしていきたいという話にはなっていま  
す。ただ歴史用語をまとめるのも、世界史と日本史があります。  
それから世界史のなかでも、東南アジア学会があれば、中国学  
会もあって、さまざまな学会の中で本当に今の用語でいいのか  
どうかということについては、まだ時間がかかると言われていま  
すし、大阪大学の桃木先生が中心になって議論されている東南  
アジア史でいうと、今多くの大学では、ある出版社の用語集が、  
かなりバイブル的に使われておりますが、あれで言う何社以上  
出ている、例えば10社以上だとか、たくさん出ている用語に限  
定すればいいのかといえ、そうではないと桃木先生は仰ってい  
ます。必ずしも東南アジアの専門家ではない方が教科書を執筆し、  
それも何社もある中で、それが本当の東南アジアの本質を  
ついているということではないのに、ただ歴史用語のたくさん  
出ているものだけが、重要用語だと予備校的に整理されても意  
味がない、と。学会で議論したうえで、基礎・標準・発展とい  
う風に分けて東南アジア学会で考えてくれてますけれども、そ  
ういうようなことが、それぞれの学会で本当にこの時間の中ででき  
るかどうかは、なかなかまとめることは難しい、ということもあ  
りますので、まだわからない未確定の部分がありますが、そ  
ういう動きが今、なされているということ、またそのことを把握しな

がら、実際授業をするとき、色々な情報を入れながら進めてい  
かなければならないのかなと考えているということで、以上情報  
提供でした。

**進行：**ありがとうございます。それでは、質問に移ります。ま  
ず水島先生に質問が二点きております。一つは、札幌北陵高  
校の本間先生から。

現在グローバリゼーションの進展のなかで、アメリカ圏、イス  
ラム圏、ヨーロッパ圏、中国圏、等々というようにかつての世界  
帝国を彷彿とさせるような文化的・経済的ブロックが形成され  
つつあるように感じています。19世紀のインド研究から顧みて、  
南アジア世界には「新帝国主義」とも言える現在、および近い  
将来において、どのような役割を果たすと予見されるのか、先  
生のお考えを教えてください、という質問です。

**水島：**まずさまざまな形で何々圏、何々圏という風に見えてい  
るわけですが、実際の人の移動を見ますと、1980年代位から、  
ものすごい数の、例えばアメリカの大学に入る学生数、例えば  
バークレーなどは、ほとんどアジア系の学生で占められているわ  
けです。そういう人たちのかなりの部分が、アメリカに渡ってし  
まう地域圏ということで。地域圏というような考え方は、なにか  
私から言いますと、国民国家システムの最後のあがきのなもの  
の延長にあるのではないかなという気はしています。それはその最  
後のあがきなんだけれども、グローバリゼーションが進化すれ  
ばするほど、そういう形でやっぱり対応が出てくる、両方とも強  
くなってくるわけなので、これは起こりうるべき動きだろうと思っ  
ています。

そのなかで、では南アジア世界がどういう役割を果たすかとい  
うことで。これもいろいろ意見があつて、実はわれわれインド研  
究の拠点というのは、人間文化研究機構の大きなプロジェクト  
として、この数年間ずっと全国七大学の拠点で進めているので  
すが、その中で、南アジアがどういう形でコントリビュートする  
のか。南アジアというと、様々な格差、それから言語問題、差  
別、不可触民問題、と非常に大きな問題を抱えながらも、それ  
を——時々爆発しますけれども——割とうまくコントロールし  
ている国でもある。そういうようにも評価できる。例えば、チベッ  
ト難民だけで、何十万人を受け入れて、あとバングラデシュから  
何十万人受け入れるというところでもない国、それだけ度量の  
深い国、しかもそれがうまくおさまっていつてしまうような、そ  
ういう懐の深さをもっているところなのです。その一方で、さっき  
言ったように、アメリカのものすごく大きな企業のトップのかなり  
の数がインド人で占められてきているという。そういう動きもある  
ので、グローバルに非常に空間的に広がると同時に、地域の中

での受け入れもある。意外にタコ足的に、いろんな役割を果たせるのではないかなというぐらいの返答しか——あまりいい返答ではないのですが。

中国に関しては、やはり相当なぶり返しだと思うのです。文化大革命の後くらい中国で育ってきた人間が、やはり相当胸を張りたいという部分で、今、かなりぶり返し、反動的に強くなっている。私も中国で会議をして、中国のシーレーンの担当している国際政治の人たちと会議をやったときも、ものすごいなと思ったら、今ならもう、それが当たり前になってきている。7、8年前の会議の結果が、今出てきているのですが。その背後には、やはり中国人としての本来持っていた実力というものが極めて低く評価されていた1950年代～60年代、それへの反発みたいなものがあるわけで、ずっと続くとは思えません。これだけ日本中に中国の人々が来て、日本の社会を見ながら、いろんな友達を救ったり、我々も学術交流を本当に草の根で、大学関係者でやっています。我々が見て、非常にバリアを作るような動きに見える下で、確実に下の方が進んでいますから、そうあまりリジッドな考えで何々圏と考えなくてもいい時代になるのではないかなという感想は持っています。

**進行：**もう一つは、札幌啓成高校の横山先生から。

水島先生は今、教科書をお書きになっていますが、現在、教科書執筆をされている立場から言うと、要領が新しくなるということはありますが、どうい教科書を書いてみたいとお考えですか。イメージがあれば、教えて頂ければ、ということです。

**水島：**どうい教科書を書きたいかということですが、今、来年度一年かけて集録しますが、「グローバル経済史」というのは、先ほどGDP世界構成比で示したように、世界の構造転換が起きてきている。18世紀半ばからは、もう確実にヨーロッパの時代だったろうと。これはもう打ち消しようがない。そういうなかで、やはり20世紀以降、非常に大きな構造変化が起きており、そういうなかで21世紀に生きる高校生が認識すべき大きな流れと、その背後にある人々の動きが描けるような、そういう教科書だろうと思います。

ただし、私はNHKの高校講座でも、それから「グローバル経済史」の中でもやっているのですが、実は一つの事実なり、歴史的事実というのは実は多面的装いを全部持っているわけで、ですから切り方も実は多面的じゃないといけない。さきほど私は身長がどうの、体重がどうのだからですね、人口がどういう風に増えていったとか、それから耕地開発はどうだったか、それは、そういういろいろな切り口で世界を切っていくなかで、さきほど最初に言いました、18世紀から21世紀にかけての大



きな世界の構造変化と、そこにわれわれこれから生きてゆかなければならぬ人たちが知っておくべき流れみたいのが、見出せるような、そういう教科書が一番だろうと。ですから通史的なものにはおそくならない。何らかのテーマに沿ってやっていくし、そのなかでやはり、ヨーロッパとその他の世界、その他の世界のなかにおけるアジア、あるいは日本の位置というものがくつきり出るような、そういうような教科書執筆を、今、大学生用ですが進めています。ということなので、どのような教科書を書きたいかというより、出したら是非お買い求めください(笑)。

**進行：**ありがとうございました。私も今、通信制の高校にいますが、今のNHK高校講座「世界史」というのは、大変面白いです。今、インターネットで見られますので、是非、ご覧になることを勧めます。

**進行：**小川先生のほうにも、いくつかの質問が来ております。札幌北陵高校の本間先生から。

自分が授業を行う上で有している知識の構造化など、自分の関心の方向性が間違っていないということで、自信を持つことができました。自分も認識や思考は三つのレベルで、知識、活用、評価——自分にとっての意味とか、自分にとっての賛否——と考えているのですが、前の二者は評価問題で計ることができるけれども、三層の評価、歴史批評をどうい風に計るか、そういう問題は作ることができなかった。もし第三層を総括評価して、評価に入れる場合に、パフォーマンス評価のようなものでなければ難しいのか、評価問題に組み込むことは可能なのか、また可能であればどのような問題が考えられるのか、についてご教授いただければということです。

**小川：**まず歴史批評の評価に関して。これは難しい点なのですが、私自身は必ずテストの一番最後で、このテスト範囲で使った資料プリントから一つを挙げて、あなた自身の歴史批評を展開しなさい、という小論テストを一番最後に出していました。それが十点満点で、採点の仕方というのが大変難しいのですが、ど

れだけ論理が通っていて、そしてまた鋭く切り込んでいるかということについて、2点刻みで点数をつけて返していました。そのときに、私自身の考え方にマッチしているかどうかということで採点しないようにということは、気をつけていたことです。10点満点の答案をいくつかそこで紹介をして、このような考え方を展開してきたのがあると、これは非常に僕自身が参考になった、この考え方のこういうところがいい、と生徒たちに戻していました。多分これからは、資料を読み取ったときに、どのようにその資料の読み取りの評価の観点があるかというようなことを、もっと精緻化することができるのだろうかということ思うのですが、てっとり早くできるということで、私はそれを今までやってきました。

**進行：**札幌啓成高校の横山先生から。

「歴史総合」の教科書記述は、世界史を中心に日本史を盛り込んだ近現代史中心の通史的記述になるのか、それとも別な記述方式をとるのか。それから、「探究」科目について、「探究」の教科書記述は、従来の「世界史B」の分量を大幅に減らした通史的記述をとるのか、それとも欧米の歴史教科書のように、史料・データを読み取って問に答えさせるような、歴史的思考力を育成するような方向を考えているのか。通史的な記述をとらない歴史教科書は、戦後初の試みになる画期的なものですが、入試など課題も残ると思われるので。教科書記述がこれからどうなっていくのかということについて、お持ちのお考えをご教授いただきたい、ということです。

**小川：**「歴史総合」とか「世界史探究」、「日本史探究」が、通史型なのか、テーマ史的なのかということですが、まず「歴史総合」では、テーマ史というのが、まるっきり時系列を無視して、あるテーマでもって自由に論ずるということのイメージであればテーマ史ではないのだけれども、さりとて、では通史というのが、それぞれの地域をくまなく一本の時間軸でつないでゆく、あるいは18世紀後半からということであれば、18世紀後半の南アジアがこうで、日本史がこうで、中国がこうで、という風に考えるような通史であるとすれば、通史でもない。通史とテーマ史が混交したような新しい授業スタイルの叙述の仕方にならざるを得ないと思います。

「世界史探究」、「日本史探究」は、これは通史だと思うのですが、ただ、通史の中で、史料読み取り型の頁などが今までよりもっと増えて、本文記述がもっと精選されてゆくという形での通史だろうと思います。私自身の個人的な発想でいうと、あの独仏の共通教科書があります。見開きで、本文が左側にあって、右側のところに資料や、生徒たちが追うべき問いがある。丁度、その分量が、私たちが考えるべき歴史用語が、左

側のところに平均して7つから8つ位なのです。その位だと、読み物として読めるのです。今の日本史の教科書、世界史の教科書は、その三倍近くが盛り込まれているわけです。要は用語と用語をいかにパッチワークで要領良くつなぐかという文章にならざるを得ないのです。ですから、しっかり読んで考えられるようにするためには、一頁7つ位、見開きで一時間という風に考えると、授業時間を考えると2000個で目いっぱいなのだろうと。だから用語は2000個位を限度にしないと、授業がうまく展開できないのではないかとやってきたわけです。そのような教科書の叙述スタイルは変わってゆかないと、探究科目であっても三単位では終わらなくなってしまうのではないかと思います。

**進行：**札幌東高校の千田先生から。

「歴史総合」「地理総合」の新科目は、何学年で履修することを想定されているのでしょうか、ということです。

**小川：**「歴史総合」が何学年か、ということですね。これは順番とすると、「歴史総合」を学んでから、探究科目に行くという順番ですから、まあ1年生か、2年生に置くところが妥当であろうと思います。何年生に置くのだということを明言はしていませんが、ただ、順序はあるだろうと思います。

**進行：**東京外国語大学の鈴木先生から。

「歴史総合」というのは、探究科目の基礎・前提という位置づけがなされるのでしょうか。その場合、探究科目問題は、おそらくこれから検討されるでしょうけれども、例えば転換点といったとらえ方と、探究科目をどのように反映させるようなことになってゆくのかということについて、ご教授いただきたい。最後に、大学入試科目について、「歴史総合」というのは大学入試科目になることを想定しているのか、わかる範囲で教えていただきたい、というご質問が来ております。

**小川：**入試科目では、「歴史総合」であっても、これは入試で問うたほうがよい、というのが、中教審の議論でした。ただ、今の入試スタイル、知識だけを問うような入試であれば、「歴史



総合」というのは、大変教えにくくなるので、入試が知識・思考力を両方問うようなスタイルに変換するなかで、「歴史総合」の入試ということも積極的に考えていかなければいけないのだろうと議論していました。以上です。

**進行：**ありがとうございます。実は先程来何回か話が出ていた高大連携研ですが——私もそのメンバーですが——「歴史総合」についての教科書のモデルプランというのを作りました。それをやってみて、非常に大変だということがよくわかりました。七月に毎年大会があって、来年の東京外国語大学の大会までに「日本史探究」と「世界史探究」の教科書のモデルプランを考えてみようということになっています。これはメーリングリストを作って、大学の研究者や、予備校先生方や、私のような高校教員が全く平等な立場で、いろいろな議論をしています。私学の先生も含めて。膨大な分量のやりとりをしたのですが、大変面白かったというか、勉強になりましたので、先生方も是非タッチしてみませんか。

**進行：**小川先生にもう一点。先ほどの赤間先生のコメントに対して、何かリプライがあればちょっと伺いたいと思います。

**小川：**赤間先生のまとめていただいたものは、まことにその通りです。ただこの、平成30年度に入ってくる1年生に対して、私たちがどのような教育の準備ができるか、残された期間があると、一年半しかないわけです。そこで何が変わるのかというと、何ともいえない。では一年半の準備をするのか、ということになりますが、新しい入試方法というのがこの前、例えば世界史であれば、アンガス・マジソンの世界の経済成長のグラフに基づいて考えるようなモデルプランが出てきました。少なくともあれを出して、そのように変えていきたいということを言っている。あそこから汲み取れることは、まず一つはそれほど覚えなくても解ける問題なのだな、と私は思ったのですが、しかし、すべての私立大学が同じように入試用語を削減したプランで作ってくれるかどうかはわからないので、勝手に自分で削減して教えるなど



ということではできないわけです。ただ少なくとも、今の入試世界のかなかでも、上智や早稲田はすごく細かい問題を今まで出してきた、こんなことをやらなければいけないのかと私たち思ってしまうけれども、本当にマニアックな問題なんていうのは、できなくたって受かるわけです。

ですから、わたしたちが、これは本当に大事、という精選された事柄がちゃんと高校生に習得できると考えれば、ものすごい瑣末な、用語集の隅から隅までを並べたてるようなことをしなくても、センター試験レベルの暗記内容で十分私立にも対応できると思うのです。だから知識を並べたてることよりも、もうちょっと、新テストの見本であるような知識の構造化、東アジアのことや、ヨーロッパのことをしっかりと比較できる、つなぐことができるというような授業内容を、意識的にすることが大事なのではないか思います。言葉を羅列することだけではなくて、その上に立つ歴史の構造化に努めていく、それは今からできることだと思います。以上です。

**進行：**全く手前味噌になって恐縮なのですが、高大連携歴史教育研究会の今度、副会長に愛知県の岡崎高校の磯貝教頭先生が就任されました。岡崎高校というのは、東大に何十人も受かるような学校ですから、そういう学校でどう世界史の授業をしているのかというお話から始めて、今までの入試問題をここ十年位洗いざらいざらってみて、こういう問題は良い、というのを6月の研究会で報告されました。これは非常に面白い報告でした。そういう形で、入試問題をもっとブラッシュアップしていきたいということは、実は大学側も考えているのです。小川先生が先ほどあえて言われなかったところだろうと思いますが、補足しておきます。

**進行：**それでは、フロアの先生方から、ご意見等をたまわって、残り時間議論したいと思っています。

**横山（札幌啓成高校）：**私は、世界史を専門として、大学でも歴史学、西洋史を専攻して学んできた者なのですが、尊敬している高校教員経験のある先生を4名挙げると言われれば、綿引弘先生、水村光男先生、宮崎正勝先生、それから代々木ゼミナールで30年位、それから都立新宿でも教えておられた武井正教先生。この4名を挙げます。これらの先生に共通しているのは、確か大学はいずれも東京教育大学（現・筑波大学）出身ではなかったかと。つまり、歴史というのを万能の教養として身につけておられる方で、例えば「もの」で語っても世界史が語れるし、手紙を題材にしても百通の手紙で世界史を書けたりとか、すごいやっぱり博識な方々です。

それで、他教科の先生から、どう歴史教員が好きか、よく

職員室のなかで話題にすることがあるのですが、「歴史の先生って博識だよ」って。そこを尊敬するかしないかのポイントに置いているという先生方は、何人もいました。つまり今まで議論になってきた知識の削減とか、知の構造化とかというところに、私は異論はないんだけど、やはり我々歴史教員は、万能の教養人を目指してもおそらく不可能なのだけれども、そこに理想があるかな、と私は思います。綿引先生、宮崎先生、水村先生、武井先生は、あらゆることについて精通されていて、私は歴史というのは、やはりいろいろな知識を身につけて、そしてその面白さというものを語ってゆくというのが、歴史じゃないかなと。そうすると、究極の理想というのはリベラルアーツだと思います、教養を目指していくというような。先生方のご発表に異を呈するわけではないのですが、ああいう高校の先生方のすぐれた本を読むとなにかそういう姿が浮んでくるような気がします。以上です。

**進行：**小川先生、コメントがありますか。

**小川：**私はあえて、それに異を唱えているわけです。今までは、私たちは博識であることの面白さで勝負してきた。だけどそれが制度としてみれば、生徒にも博識を強要する。博識であればそれでいいのかというと、たぶんその一歩先にあるものを私たちは考えていかなければいけないのではないかと私自身は考えるわけです。

**進行：**ご本人の名誉のために申し上げておきます。後ろに小川さんの本を置いていますが、その本を書くために彼は900冊近い原典を読んでいるわけです。その彼がそのようなことを言っている。この間、僕自身もいろいろな議論にタッチしてきた思っている。それをどうするのかということなのだろうと思います。

特に、若い世代の先生、これから「歴史総合」をやることになるであろう先生方が、今日の話聞いていただいとうかということ、開示して頂ければ、この後大変良いと思いますが、いかがでしょうか。

**水島：**ちょっとよろしいですか。実際の知識量がどうか、ご本人が博識かどうかということですが。私はインド史を45年間位ずっとやっているのですが、まだに「〇〇朝」というのは何世紀だったか、なかなか覚えられません。ただ、いくつかプロジェクトで、例えば今、マドラスをちょっとやってみようと、ゼミでやっているのですが、マドラスをどう切るかという、切り方は次から次へと思いつくんですよ。例えば貿易でやってみようとか、そこで人口がどう変わったか、どこから人が来たか、そこで外国人とインド人がどういようにどのような関係を持ったか調べてみようとか、あるいは、インドの金融網のなかでマドラスがどういう特色があったんだとか、それから海外交易のなかでどうい



商品がどう変化してきたのか、とにかく切り方がいっぱいできます。それは実は私の知識じゃなくて、おそらく先ほど多面的と仰ったようなものです。

実は私は『グローバル歴史入門』と『グローバル歴史の挑戦』の後のものを、どこかの出版社に頼まれて、途中であきらめたんです。あきらめたというより、4年も5年も待たせておいていっこうに私が書かないものだから、愛想をつかされた。それがなぜかという、今、グローバル歴史を切る題材がものすごく出ているのです。本当に、コカコーラのグローバル歴史とか、本当にいろいろなものが。題材は何でも良いということなのです。何か一つを取り上げて、例えばコーヒーの飲み方がどれくらい変わってきたかという、ものすごい変化しているの、そういうところで世界の成り立ちみたいな、資本がどうあって、企業がどういようにそこに入ってくるかとか、そのどのよう暮らしをしたかとかを調べる。

実は、私もネット目の敵にしていた時期があります。あんなことは嘘ばかりだと。しかし、嘘ばかり、仕方ないですよ。われわれの世界は嘘ばかりです。そんなもの、嘘のなかから、われわれは嘘をいっぱい聞きながら、本当は何かということを見つけていくような能力を、今持ってなかったら——ネットのデータの信憑性云々を言っていたら——我々は今、生きていけません。ネットでこれだけ情報を集める。だからもう、経済学の人、ネットをものすごく使っていますよ。ネットから全部データを取って、それで特定の処理をして、そこから自分の考える事実というものをつかみ出すという、そういう訓練を受けているわけで、世界史も絶対にそうしないと。ウィキペディアで何でもわかるんですよ。何でもわかるけれども、そこから何が正しくて、何が違うかということ、むしろその情報が多様であるからこそ、その批判ができるというような育て方をすることも絶対にできます。ですから、「博識」というものと「切り方」というのは、あまり一致しないこともあるのですが、私が言いたいのは、そういう多面的な切り方をするによっても、自然に博識になっていくし、本

当と嘘の見分け方もついていこうと。歴史学をやったけれども、歴史が役に立たないのではなく、全く他の分野に行っても、歴史学をやった人はやっぱりきちとした判断ができる。百人のうち九十九人が右向けといっても、一人だけ左を向くことができる人間を育てているのは歴史学だろうと、私は学生には必ずそういうような話をしています。

**進行:** とても大事な指摘でした。実は今日はもう一つ、水島先生に講演をお願いした理由は、GISの問題を勉強したいと思ったからです。というのは、先生方も薄々おわかりのとおり、「地理総合」をやるといっても、地理の教員の数は圧倒的に少ないわけですから、誰が必修科目をやるかというのと、我々（世界史教員）がやるんです。GISの問題を先生方がやる覚悟があるのか、ということです。「地理総合」では、GISをやると言っているわけですから、GISがわかったら、地理がわかったことになるのかどうなのかは別にして、そういうことを言っているのです、その問題をどう考えるのかということとは、とても重要な問題だと思っていましたので、歴史屋の方からGISをと考えると、どういうことが言えるのかということについての多分最先端の研究をなさっている水島先生をお呼びした、ということです。GISの問題についての質問でもかまいませんので、先生たちの方からどうでしょうか。残されている時間は限られていますけれども、二、三、うかがえれば。

**千田**（札幌東高校）：最近授業で、新しいやりかたをやってみようということで、グラフや生データが欲しかったのですが、実際に色々調べてもなかなか、そうしたものにたどり着かないということがありました。例えば自分がこういうことを生徒に考えさせたいから、こういうデータが欲しいなと思っても、そう簡単にたどり着かない。そこで今日のGISの話があって、少なくともここ200年くらいのデータだったら、結構取れるのだなというのがわかって、少し面白いことができるかなと思いました。

それで問題は、例えば中国の昔のこと——中国じゃなくても良いのですが——そういうところの統計データは大変薄いのか、もしくは私の目にあまりつかないのかわからないのですが、そういうときに統計資料とかを出して、授業をやりたいんだけど、なかなかできないというのがいつもあります。アクティブ・ラーニングの実践もあれこれ見ても、これは私のかかなり主観ですが、西洋史ネタが多いと思います。何かあまり東洋史ネタがないのは、その辺がやりにくいのかな、と。中国史ならもっとあって良いのにと思うのですが、使えるデータの偏りで、教える内容が偏ってもいけないのではと思うのですが。

そこで先ほどの話でいうと18世紀より前の、例えば様々な地域の様々なデータの、貿易データや人口などの、生徒に考えさせたいようなデータを一まとめにするような、もしくはここにこういうデータが載っているよというデータベースを、大学や、高大連携でも構わないので、われわれがもと利用しやすいように作っていただけたらとか、もしくは、こういう本に載っているよというだけでもいいのですが、そういうものは、構想的にあたりはしますか、ということをお伺いしたいと思います。

**水島:** 先ほど廊下でばったり、Y社の編集者の方がいらっしたのですが、実は去年の史学会で、「歴史学とGISの可能性」という、私がヘッドになってシンポジウムをやったのですが、残念ながら史学会の百十周年記念だったか、百十五周年記念だったかの特集で、日本史と西洋史が出すので、あなたの出す余裕はありませんと、編集会議で断られてしまいました。しかし、おそらく今日をきっかけにしてまた出すことになっていただけるのではないかな、と思っています。

実はいろいろな取り組みがなされておりまして、それで確かにアジアの統計データといったら、まあそれは薄いですが、でも統計にもいろいろあって、はっきり言って何人死刑になったかというのも統計になるわけですし、あるいは統計がどこにあつてどこにないかということ自体を、われわれは実は考えるのです。それ自体が歴史的な判断ですから。それから統計があるところと、統計のないところでの歴史観というものを考えてみると、そこにどういう歪みが出てくるかということも考えさせることができます。それで史学会で、私はとにかく今「先導的グローバル云々の～」といった、文科省の上から来た話のヘッドで、3年目がちょうど終わろうとしていて、それはアジアの先生方を巻き込むと同時に、日本の先生方を巻き込むことをやっていて、その行く先として、歴史GISのウィキペディア編を作りたいというもくろみは持っているのですが、なかなかそれは広がりにません。しかしこれはもう、日本やアジアが世界的にかなり遅れているのです。GISも、ウィキペディアも、本当に出てきたころはこんなになるとは思わなかったくらい出てきているので、それを制度設計をして、皆がそこに投稿して、今おっしゃったようなデータ集、そういうものも、きちっと教育用につくらないといけません。それはいいですね。

**進行:** データベース化の問題については、主に日本語で読める現場の先生が向けということなのですからけれども、連携研の第二部会で議論しております。それをやっぱり、来年度の大会までに少しきちんとした形で、中間報告であっても、ここまでできましたということはやろうという話をしています。残念ながら、国土地理院がある地理学とですね、国立の歴史学研究所がない歴史学では、旗色は如何せん悪いので、なんとか頑張りたいと思っ



ていますので、先生方も是非いろいろと助けていただけると、いいものが出来あがっていくということで、道内からそういう声を上げていくことが出来ればと思っています。

**佐久間**（豊富高校）：先ほど吉嶺先生から、若い人が何か言えということでしたので、自分の授業とか、普段のことを振り返って考えてみます。本校は一間口ですから、私は日本史と世界史と倫理と政経、全部教えています。専門は日本史で、世界史は、世界史 A しか教えていませんが、よく考えてみると、私自身が世界史に自信がないというのもあって、そんなに細かく授業で用語を教えているわけでもなく、今使っているのが山川出版社の一番簡単な教科書で、インド古代で、アショーカ王の名前も出てこない教科書なのですが、逆にそのおかげで、大事なことというのは逆に生徒に身につけているのではないかと。1年生で履修しているのですが、例えば、何でフランス絶対王政のときにベルサイユ宮殿を建てたのかとか、共和政ってどういうこととか。「〇〇帝国」ってついているけれども、それってどういうこととかかというような結構大事なところは、用語にこだわらないことによって、すごくよく身につけているというのが思い返すとそうなんです。

なぜそのように言えるかという、対比して自分の専門は日本史なのですが、どうも日本史は、まあ教科書に書いているくらいことは自分は全部わかっていて、どうしてもそうすると、用語、用語で、本当に大事なことは何なのかということが十分に伝えられていないようなのです。例えば弘仁・貞観文化でいうと、そこでは、密教の教えが、人々の、貴族の心をとらえたということがどうしてかな、というのが多分一番大事なのでしょうけれども、漢詩集が何か出て、お寺はこれがあって、これが大事な仏像でとかいうお話になってしまって、結局一番大事な密教ってなんですとかという話は、すつとぼしているのではないのですけれども、なっていないのかなと思いました。今日、お話を聞いて、自分のやっている世界史の授業というのは、正しいかど

うかは別として、それなりに大事なことを伝えて、生徒の皆さんに、考えてもらっている授業なのかなというので、自信を持ってました。ありがとうございました。

**酒井**（札幌日大高）：小川幸司先生のお話に、私大変感動して聞いておりました。とても共感いたしました、少しお話しさせていただければと思います。

私は専門といえますか、高校時代から非常に好きだった科目が倫理で、中学生のとき、ソクラテスの思想というか、言葉とや生涯に感銘を受けたことがきっかけで、将来こういうものに関わっていくような仕事が出来れば良いなと思い、学生時代も哲学を勉強してきました。高校時代の倫理は、家ではあまり勉強をした記憶がありませんが、点数的には取れていたのですが、ところが世界史 B は非常に苦手でした、家で問題集に向かってすごく勉強したはずなのですが、全然点数が上がらなくて苦しんだという経験があります。世界史が数学の次に苦手な科目でして、ずっと足を引張り続けて、受験科目にも結局使えなかったという苦い経験を持っているのですが、苦手科目でも受験ギリギリまでがんばっていたから、なんとか就職のときには世界史に救われて就職ができて、4 年間は、お前世界史だから、今度日本史を教えろと言われて、4 年間歴史、歴史で、苦労を重ねて、それまで倫理を教えていた先生が退職したタイミングで、実は私倫理が教えたかったんです、ということで、今は倫理と世界史 A をのほうを中心に教えています。

それで、私は個人的に、生徒の問題で、いじめの深刻な事例に遭遇することがあったのをきっかけに、今いじめの問題を考えて、いろいろないじめを正当化する理屈は果たして成り立つのだろうか、世間一般に言われているいじめを正当化するような理屈を生徒に投げかけて、考えてもらって、私も一緒に考えて、というような授業実践をしています。結局、そういういじめを正当化できるような理屈はないという結論に持っていくのですが。最近では、差別とか暴力というのがいたるところにあって、そういうことを繰り返して学んでいく、復習するという意味も含めて、学ぶということが大事なだろうと考えたときに、倫理の授業というよりは、世界史のなかで、差別や暴力、戦争という形での暴力ということを考えていく授業が出来ないのかなということ、今構想しているところです。

日本哲学会とか、倫理学会のほうでも、昨年あたりに「考える倫理」ということで、京都大学の氣田先生をはじめ、さまざまな先生方が中心になって提言が出されたのですが、結局、倫理は必修科目にはならず、「公共」という科目のなかには、事実上、今までのいろいろな哲学者の名前であるとか、思想内容である

とか、そういったことはあまり扱われないようであると。それで、哲学系とか倫理系の先生方の中には、ちょっと絶望的な雰囲気もあるようなのですが。ただ、国語など他教科のなかに、哲学的思考、文章の読解力、論理的に考える力とか、批判的に物事を考える力というものを養成するような内容を盛り込んでいてもらえればいいのかもしいかな、というような議論もあるようです。

是非世界史には、博識であるよりは、先生のお言葉で言うところの“いのちへのまなざし”を向けるような、強い科目になっていてもらえたら良いと思います。もちろんその前提として、先生も仰っていましたが、論理的整合性を大事にするという観点とはとても大事だと考えます。博識であるよりは、“いのちへのまなざし”を大事にする方向性であってほしいと思う理由として、数年前に、世界史で教育実習生を受け入れたときに、その実習生に、私が「先生は日本史や、世界史、歴史を高校時代に得意で学んでいて、結局、勉強から何を学んだと思いますか、何を生徒に究極的には伝えたいと思いますか」という質問をしたことがありました。すると、「戦争は繰り返す」と一言答えたのです。そういうことを自分は学んだということを言ったものですから、私もびっくりして、ああやはりこのままでは歴史教育はいけないのではないのか、ということも思ったということがあるものですから。倫理的な観点というのは、どんなに強調しても強調し過ぎることはないのではないかな、と。問題意識であるとか、主体性というものに関わって身につけた豊富な知識、体系だった知識がなければ、中心に主体性というものがなければ、アクションを起こしていく力にまではなっていないのではないかなと思うのです。

今問題になっているのは、身近なところで、さまざまな差別や暴力——いじめを含めてですけれども——そういうことが起こっていても、ただ黙って見ているだけの人間が多すぎるということなのだろうと思うのです。それに対して、いろいろな人と協力をして協同して立ち向かっていき、問題を解決していけるような、そういう意味での力が今求められているのだと思うので、だからや



はり今日、先生が仰ったような“いのちへのまなざし”というものを忘れない世界史教育になってほしいと思いました。ありがとうございました。

あと質問で、小川先生、倫理の教育にはどんなお考えをお持ちですか。もし授業をもたれたことがあれば、何か教えて頂ければと思います。

**小川**：まず豊富な先生に、自分が専門ではないがゆえに、そこで教材を準備していることが、自分にとってすごく新鮮な知識で、新鮮な知識との出会いをそのまま生徒に伝えているから、意外と生徒のうけが良いということはあると思います。私自身もそうで、逆に専門を教えるが故に、これは知っていて当たり前だのように授業を組み立てて、落とし穴にはまるというのかな。そこは、でも本当は専門であることを突き抜けて、その専門の知識をどう構造化するかということなのでしょうね。

それから、札幌日大の先生については、中教審の議論のなかでの「歴史総合」や「世界史探究」のなかで、私が言うところの歴史批評にあたるどころというの、描き込んでいません。というのは、それはあくまで、教育にあたる一人一人が、そこで自由に考えるべきものだからだと思うのです。ただ学術会議のほうの提言のなかでは、やはり歴史を学ぶ意味というものをもっと大事にしていこうではないかということが、はっきりと謳われていて、それは中教審で論じられなかったことを学術会議が言っていて、まさにその通りだと私も思います。

最終的に私たちは、本当に究極の究極は、世の中にある差別や暴力に自分がいかに立ち向かっていくかという、でもそう言いながら、それが消えない理由、というものをとことん消えない事実寄り添いながら考えて、きれいごとではない現実を見、それでも自分がその現実を乗り越えていくために、どうすればいいかということを考えるのが、私にとっても究極の目的なので、これは先生に大変共感しながらいた次第です。私の世界史は、かなり倫理的な内容が組み込まれているの。どこかでやっぱり世界史というのが倫理と重なりあうところというの必要なのではないかなと思っています。

**進行**：最後に。東京外国語大学では毎年世界史セミナーを実践されているのですが、このところ毎年世界史研に足を運んでいただいている外大の金井先生がお見えです。最後コメントいただいで討論を終えたいと思います。

**金井**（東京外国語大学）：まず案内だけ、先にさせていただきます。高大連携歴史教育研究会、こちらは来年度は、東京外国語大学で開催することになりまして、高大連携ということにご関心のある方、もちろん会員の方に来ていただくということで、そ



の前の二日間、7月の7日・8日が世界史セミナーということになりまして、29日に高大連携歴史教育研究会の総会、シンポジウムということになります。ということで、非常にいろいろな具体的な形が出てきて、提言というのも、正確に反映していただくためには、是非形にしなければならぬということで、非常に重要な時期来ているかと思っておりますので、そういう時に開催するというのは、非常にありがたいことと思っております。

そして今日この会で、水島先生と小川先生のお話を聞かせていただき、世界史というのが、西洋中心主義で、一定の地域、一定の時代には追いつき追い越せという課題が確かにあったのだと思いますけれども、それを超えて、その枠組みによって、逆にアジアを停滞として規定するなどということがあり、そういうものをまあ何とかして乗り越えていくということを実際に始めてみたら、随分いろいろなものがあつたと。

今日、水島先生のお話を聞かせていただいて、ごく身近には日本の中で起こっている新田開発や地主制というものとほとんどパラレルではないかと。それだけではなくて、実はアメリカ合衆国の話を聞いていても、アメリカというのはアジアの小農世界と対極あるように見えるのかもしれませんが、フロンティア開発などというのは、家族の問題を含めて、自分たちの身近なところではとてもじゃないけれども、ホームステッドと言いますか、独立した農家というのは維持できないということになれば、西に入っていかなければいけない。二男、三男、四男、五男と。もちろん女性まで。では、きちっとした家庭を持ってもらうにはどうするかというと、そういう思いの中から、西の方に入っていく。そうすると、そこは無人のフロンティアではもちろんないわけで、いろいろな人が満ちていた。その人たちと、どういう風に関係を結んでゆくかということと結びつきました。人間が生きていくなかで、自分たちの生活がある種、維持するという世界。それから19世紀から20世紀のほうになっていくと、それこそデータ、統計だと思いますが、さきほどのグラフでも21年から、ものすごい急角度になっていくと、人類というのはそういう世界に

入っていつちやうための動きというのを、多分19世紀にはしていたのであろうと。それは、インドでもそうですし、アメリカでもそうなのですね。アメリカなんかでも、子どもの数が二人、三人、だつたところから、四人、五人、六人と。そして女性のほうで言えば、それをなんとかして制限してくれと。冗談じゃないと。六人、七人と子どもがありながら、人生ってありえないというようにもなっていくわけです。それも多分、世界共通の課題なのだろうと思いますので、そういう点で、歴史、および世界史というのを、より深く見ていくことによって、人類の経験といいますか、いろいろな局面での、その“いのちへのまなざし”ということですね、家族の問題にしろ、二男、三男というものをなんとかしなきゃと思えば、場合によっては、そのことが、インディアンを殺すということにまでなってしまうのかも知れませんが。そして“いのちへのまなざし”であり、その人たちひとりひとりがやっていくことというのが、それなりの正義というものを持っていた場合であつたとしても、それは多面的に見ればだれかの正義というのを潰して行っているという、絡み合いというものになっていくわけで、世界史という視点でやるということは、その相克ですね。相克から、さらにいえばそこから協調というのを見通す科目として、可能性というものを十分持っているのではないかと。そういうことを、お二人のお話をからめてゆくと、科目性と、それこそ科目としての倫理的な責任感としても、それを強調させてゆくということが、今我々が、求められているのではないかと、聞いていて感想を持ちました。どうもありがとうございました。

**進行：**それでは時間になりましたので、今日報告をいただいた先生方を含めて、感謝の気持ちを込めて、拍手をしたいと思います。どうもありがとうございました。

# 第 48 回研究大会のご案内

日 時 平成 29 年 8 月 4 日 (金) 9:00 ~

会 場 札幌市教育文化会館 研修室 403  
(札幌市中央区北 1 条西 13 丁目)

講 師 未定

研究発表 未定 (募集中)

過去の研究大会講演題目	
回 (年)	講演題目・講師
42(H23)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「歴史基礎の新設と思考力育成型教授法の導入—高校歴史教育の抜本的改革を求めて」 東京女子大学教授 油 井 大三郎 氏</li> <li>・「高校歴史教育の抜本的改革を可能にするために大学・学会がすべきこと」 大阪大学教授 桃 木 至 朗 氏</li> </ul>
43(H24)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「新しい世界史へ」 東京大学東洋文化研究所教授・東京大学副学長 羽 田 正 氏</li> </ul>
44(H25)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「『東アジア世界論』のみなおしのために—前近代を中心に—」 神戸女子大学教授 山 内 晋 次 氏</li> <li>・「南蛮貿易とアジア人奴隷—大航海時代のユダヤ人ディアスポラとの相関を中心に—」 東京大学史料編纂所助教 岡 美穂子 氏</li> </ul>
45(H26)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「アジアに利用されたイギリス帝国—グローバル=ヒストリーの視点から」 大阪大学教授 秋 田 茂 氏</li> <li>・「帝国と社会主義の遺産からウクライナ情勢を考える」 北海道大学准教授 長 縄 宣 博 氏</li> <li>・「日本学術会議提言『歴史基礎』科目と歴史的思考力育成型の歴史教育とは—韓国の教科書事例から学ぶ」 東京学芸大学名誉教授 君 島 和 彦 氏</li> </ul>
46(H27)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「『歴史と記憶』をめぐる諸問題—資質・能力の育成と歴史学習—」 国立教育政策研究所教育課程研究センター 教育課程調査官 村 瀬 正 幸 氏</li> <li>・「『他者』、そして『自己』の理解のために—日本史を世界において考える」 跡見学園女子大学文学部特任教授 三 谷 博 氏</li> </ul>

## ◆編集後記◆

会報第 23 号をお届け致します。日ごろより会員の皆様の御協力・御支援に改めて御礼を申し上げます。また、記録をご担当頂きました札幌啓成高等学校の横山先生、市立札幌大通高等学校の榎原先生には、御多忙にもかかわらず原稿を作成して頂き、誠にありがとうございました。

なお、今号より編集が札幌南高等学校の藤井秀樹先生から札幌東高等学校の千田にバトンタッチとなりました。慣れない紙面作りでページ数が例年の倍以上になってしまいましたが、その分、可読性に配慮したつもりですので、御一読頂ければ幸いです。今後とも紙面の充実に力を入れて参りますので、ご指導ご鞭撻を賜りますようお願い申し上げます。(札幌東・千田周二)