

琉球大学学術リポジトリ

小中教育における公民的世界観への歩み寄り —総合演習科目「地域と世界」にまつわる困難と絡 めて—

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2009-10-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 高良, 倉成, Takara, Kurashige メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/12588

小中教育における公民的世界観への歩み寄り ——総合演習科目「地域と世界」にまつわる困難と絡めて——

高 良 倉 成

Kurashige Takara

はじめに

小学校教員養成課程と中学校教員養成課程を含む4課程から成る本学部の学部教育組織は、1997(平成9)年度に小教課程と中教課程とを学校教育教員養成課程として統合したため3課程となつたが、それに伴って大幅にカリキュラムが見直された。学部専門科目は教職専門科目と教科専門科目と特殊教育専門科目とからなるが、それらを「基礎教育科目」群と「課程共通科目」群と「専修(又はコース)専門科目」群という新たな3つの枠組みに位置づけ直した。

そのさい、教科専門と教職専門との相互浸透が期待される科目を新設することも試みられ、とくに課程共通科目群のなかに「教育情報処理に関する科目」や「文化表現に関する科目」という小分類が新設された。ただ、その小分類の枠内での開設科目が少ないという現実があり、また科目分類について学部内での了解がなかなか定着しないという状況もあって、学部教育委員会でさらなるカリキュラム改正に向けた検討が続けられた。その結果、学部レベル・学部内の課程レベル・各課程内の専修(又はコース)レベルのそれぞれで知的営為のアイデンティティーを築きかつそれらを多元的に複合するという理念のもとに、「学部共通科目」群-「課程共通科目」群-「専修(コース)専門科目」群という構成が98(平成10)年度の便覧から明示的に採用された。

その98年度からのカリキュラム改正において重視されたことの1つは、学部共通科目群の充実にあった。とりわけ、97年度の課程共通科目の一部

を発展させ、98年度には「学部共通・専門基礎科目」として「情報・文化表現に関する科目」と「発達と教育に関する科目」という小分類を設けた。そこに含まれる個別科目として、「地域と世界」、「人間と科学」、「人間と音楽」、「学校と教育臨床」、「地域と教育」などが新設された。

99(平成11)年度に、それまでの3課程を2課程にする学部改組がなされたこと、およびその前年度に教育職員免許法・同施行規則の改定によって科目分類や単位数配分に変更があったことを受けて、制度変更に合わせたカリキュラムの調整が行われた。ただし、たんなる表現・表記上の調整に止めることなく、従来のカリキュラム改正の主旨をさらに発展させることが模索された。

第1は、前年度まで学部共通の「専門基礎科目」であったものを、「総合演習」該当科目群として位置づけ直し、かつ新たに「国際化と教育」、「地球環境と教育」、「現代社会の諸問題と芸術」、「ハイテク社会と身体運動」などの科目が追加新設された。それら科目増設の理由は、学校教育教員養成課程と生涯教育課程という2つの課程から成る学部として、「教育」の問題について総合的に捉えておくプラットホームのような授業科目を、学部共通科目として整備する必要があります強まったからである。模索の第2は、学校現場での実際上の諸問題を扱う科目の新設である。進路指導等に関する科目の充実をめざして「進路指導の心理学」を新設したし、附属教育実践総合センターとの連携で、「いじめ不登校」や「教育実践ボランティア」などの科目も新設された。

さて、98年度に学部共通専門基礎科目の1つと

してスタートし、99年度から総合演習という分類に括られるようになった科目の1つが「地域と世界」であり、科目提供の責任は特定の個人ではなく、社会科教育専修が連帯して負う。この間、試行錯誤が繰り返されてきたが、「地域と世界」というテーマで、「総合」という形容にふさわしい内容で、「演習」という授業形態を採用しつつ行うことの難しさがある程度みえてきた。それについての私見をまとめつつ、今後のあり方を展望したいというのが本稿の主旨である。

I 経過と反省

スタートした98年度と翌99年度は、ほぼ同様のスタイルで授業スケジュールが組まれた。最初の4・5回と最後の2回ほどを筆者が担当し、途中を3・4人の他の教員が分担する。筆者がやったのは、奴隸三角貿易、アヘン三角貿易、多角決済網、世界貿易パターンの変遷、「アジアの奇跡」、「アジア危機」など、世界経済の歴史と現状にまつわるトピックを取り上げて講義することであった。他の教員が取り上げたのは、核開発の世界的脅威、琉球史と関連づけた広域交易史、現代沖縄の生活に定着している外来的要素、東アジア史における沖縄などであり、やはり講義であった。

授業評価アンケートに表れた学生の反応は、肯定的なものと批判的なものとが共存していた。肯定的な評価としては、担当者と取り上げる話題が変化するので、その都度新鮮な気持ちで授業に参加でき、また豊富な話題に接する楽しみがあるというものであった。批判的な評価としては、各担当者の授業に脈絡がなく、たんなる縦ぎ接ぎないし寄せ集めにすぎず、授業内容が身に付かないというものであった。それはもっともな批判である。スタート時からの悩みの種が、全体の脈絡が整備できないことであり、その難点は大きな改善ができないまま現在も続いている。

オーガナイザーとしての自己批判を付加すれば、「演習」という看板に対して、内容が講義の寄せ集めになってしまったことがある。各担当者が他の担当者の内容をあまり考慮することなく、それぞれの持ち分を消化するというやり方を何とかせねばならないという問題もあるが、それを改善す

る妙案はなかなか思いつかない。苦肉の策として、筆者の担当回数を増やすこと、また「演習」らしくするために、電卓10台を購入して授業中に計算作業をさせることを次年度（2000年度）に試みた。

というわけで、2000年度には、国連『統計年鑑』（Statistical Yearbook）や世界銀行『世界開発指標』（World Development Indicators）などの国際比較統計を活用して、様々な指標に関する国別のデータを「地域」で集計したり加工したりすることを、前半の数回の授業で行った。世紀末ということもあって、各種国際機関が世界の重要課題に関する啓蒙的な出版物を刊行し始めた時期でもあったので、それらを統計加工作業のフォロー材料として活用した。国連とOECD（経済協力開発機構）と世銀とIMF（国際通貨基金）の4つの国際機関が共同で公表した文書「A Better World for All」や、ILO（国際労働機関）事務局が世界の児童労働の実態を伝えるために作成したビデオ「I am a Child」などである。そして、後半に分担授業（講義）を組み込んだ。東アジア、東南アジア、アフリカ、大西洋圏（欧米とラテンアメリカ）に関する講義である。前半の統計加工作業は、それら地域圏の現状を概観することを想定したもので、各授業全体の統一性をかろうじて保つことを意図していた。いぜんとして後半の各講義には連関がないが、分担授業としてはやむをえないものとみなした。2001年度もほぼ同様の内容とスケジュールで行った。

授業評価アンケートでは、全体の脈絡が統一されていないという批判は少し減った。児童労働に関するビデオは衝撃的な印象を与えたようで、他の担当者がアフリカを扱う一環として用いたビデオ「ルーツ」とともに、ビデオの効用は大きいようである。おかげで、擁護派を演じるグループと反対派を演じるグループとに2分して行った児童労働をめぐる討論会も、受講生の積極的な参加のもとに授業として成立した。

ただ、問題もあった。諸指標の国際比較データで地域間の差異や、各地域内の諸国間でのばらつきなどを確認するには、電卓でなしうる作業はごく限られている。無味乾燥な作業で集中力がとぎれやすく、何回もやるようなことではないと判断せざるをえない。そこで、2002年度には電卓作業

はとりやめた。それに代えて、地域別に加工集計された諸指標をあらかじめこちらで用意し、グループ分けした受講生にグループ単位で解釈する作業を課した。ビデオの利用と、後半部の諸講義の組み込みは前年度とほぼ同様である。

2002年度に新たに追加した内容は2つ。1つは、この年に国連子ども特別総会があり、そこで報告された子どもたちのメッセージ「A World Fit for Us」を利用して、ILOの児童労働ビデオとともに世界の子どもたちの状況を考える契機にしたこと。もう1つは、「グローバル化」について取り上げたこと。90年代以降にとくに蔓延するようになったグローバル化論議にはいくつかのタイプがあることがはっきりしてきたので(McGrew 1998; Held 2000)、模擬的なグローバル化論争を組織してその意味合いを考える授業を行った。

以上が大まかな経過と反省点であるが、「地域」として何をどう取り上げたかという点に焦点を置いて、より本質的な反省点を示そう。

初回の授業は、「地域」と「世界」の語源詮索からはじまる。『広辞苑』や『漢字源』などをもとに、「地域」とは、区切られた土地、土地の区域、かなりの広さの地域で文化・社会・地理的な面での特徴をもった地方、などの意味があること。「世界」とは、宇宙の中の一区域、「世」(過去・現在・未来の三世)と「界」(東西南北上下)を合成したもので衆生が住む時間・空間のすべて、地球上の人間社会のすべて、同類のものの集まり(学者の世界や芸人の世界など)、ある特定の範囲(動物界や植物界など)、などの意味があること。そのような語義を参考にどのような定義に結びつけるかはやっかいな問題であるが、「世界」は漠然とした広がりに与えられる便宜的呼称であり、「地域」は多義的であるが、区切りをつけるさいにどのような指標を用いるかによって明示的に設定することが可能な領域であるとして解説した。

ただ、これまでの授業で用いた諸指標は国際比較統計で確認可能なものに限定してきたから、「国」を単位に「地域」別にグルーピングするという、各種国際機関が多用するやり方に即して「地域と世界」を考えるという内容にならざるをえない。「国」単位のデータを使って、「世界」の「地域」別の配置状況を概観するのが学期前半の

内容で、そのうちのいくつかの「地域」について一部の特定の国に即して歴史や現状についての理解を深める講義が学期後半の内容ということになる。そこで、反省すべきことの1つは、「国」単位から「地域」を定義することが適切か否かという問題である。「地域」を問題にする固有の意義は、おそらく国境で切り分けられた単位で思考することを相対化することにあるはずで、生活圏や文化圏や言語圏や民族的連帯範囲などは単純に国境で線引きできるものではない。生活圏にしても、個々の学校に在学する小学生の視点から想定しうる生活圏と、就業中の雇用者の視点から想定しうる生活圏とでは異なるし、都市在住者と農村在住者とのあいだでも異なる。また難民の例に象徴的に表れるように、特定の小生活圏が国境をまたいで複数国の狭間に成立している場合もある。「国」別データで「地域」を位置づけると、それらの「国」単位以外の要素で成立する多様な地域像を提示できない。

反省すべきことの第2は、さまざまな専修・コースの学生を対象にして現代世界について包括的に理解する一助にならねばならないことに関わる。学生にとっては、高校在学時の素養に上乗せされるから、高校教育における「地域」や「世界」の取扱いをある程度踏まえねばならない。高校教諭の経験がある担当者が2人入っているので、その分高校教育時の素養との接続は何とか保たれているといつてもよいが、筆者自身を含め他の担当者が高校教育の内容を意識することが少なかったのではないか。

第3の反省点は、教員養成カリキュラムの改変の一環として設けられた科目であるから、教員としての素養をより豊かにする一助とならねばならないことに関わる。将来教員になったときに直面するのは、小・中において教員が「地域」や「世界」をどのように取扱うことが求められているか(とくに「学習指導要領」において)という問題であり、そのあたりをある程度配慮せねばならないであろう。

そこで、教育の目標や内容を指定している各種規定等を確認しながら、以上の反省点についてあらためて考えることにする。

II 諸規定等における記述の確認

(1) 教育関連法規

「教育基本法」第1条で、「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身とともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」と記されている。「国家及び社会」そしてその「形成者」という表現は、学校教育法でも学習指導要領でもキーワードのごとき扱いで登場する。その表現が学校教育全般の目標を強く拘束しているといってよい。「国家及び社会」とは、まずは統一的な統治システムが成立している「日本」のことをさす。「及び社会」という表現の多様な含意を考慮すると、日本のなかの中間社会も想定されているとみなしたほうがよさそうである。中間社会というと漠然としているが、ここでは行政的システムで分割される都道府県や市町村、所属や在籍関係が明確な企業や学校などの単位を想定している。いずれにしろ、「国家及び社会」の「形成者」とは、たんなる個人ではなく、何らかの社会の構成員であり、その意味では公の社会的関係を形成している「公民」である¹⁾。

「学校教育法」(平成13年7月11日施行)では、各種学校の教育目標が定められている。小学校の目標として掲げられている8項目を列挙すればつぎのとおりである(第18条)。①学校内外の社会生活の経験に基づいて人間相互の関係について理解し協同・自主・自律の精神を養うこと、②郷土および国家の現状と伝統について理解し国際協調の精神を養うこと、③日常生活に必要な衣・食・住・産業等についての基礎的な理解と技能を養うこと、④日常生活に必要な国語を理解し使用する能力を養うこと、⑤日常生活に必要な数量的な関係を理解し処理する能力を養うこと、⑥日常生活における自然現象を科学的に観察し処理する能力を養うこと、⑦健康・安全・幸福な生活のために必要な習慣を養い心身の調和的発達を図ること、⑧生活を明るく豊かにする音楽・美術・文芸等について基礎的な理解と技能を養うこと。

それらのうち、④は国語、⑤は算数、⑥は理科

に対応することが明瞭であるが、社会科に対応する目標は①～③の項目に分散して盛り込まれ、生活科や道徳の目標とオーバーラップしている。あえてピックアップして社会科の目標を合成すれば、学校内外の社会生活の人間関係を踏まえて、日常生活に必要な諸活動の相互関係を確認し、その相互関係の広がりを地域生活圏や国の範囲まで展望する能力を養う、ということになろうか。

中学校の目標として掲げられているのはつぎの3項目である(第36条)。①国家及び社会の形成者として必要な資質を養うこと、②職業についての基礎的な知識と技能を獲得し勤労を重んずる態度及び個性に応じた進路選択能力を養うこと、③学校内外における社会的活動を促進して情緒や公正な判断力を養うこと。

その3項目のうち、社会科に対応する目標を1つ選ぶとすれば、①しかない。③の社会的活動とは、部活やボランティアとして生徒が行うものであって、認識の対象とする社会的諸活動のことではない。「<国家及び社会>の形成者」というこの意味合い、またそれに「必要な資質」に適合する教科内容が具体化されねばならない。その役回りを受け持つのが「学習指導要領」であるが、それについては後述しよう。

高校の目標として掲げられているのはつぎの3項目(第42条)。①国家及び社会の有為な形成者として必要な資質を養うこと、②社会的使命を自覚させて個性に応じた進路決定能力や専門的技能および一般的教養を高めること、③社会についての広く深い理解と健全な批判力を養い個性の確立に努めること。高校でかつて社会科と称されていたものは地理歴史科と公民科の2本立てになっているが、その両科目に対応する目標は、①と③であるようにみえる。①は中学校社会科の目標と共通しているが、③は高校に固有の目標である。

(2) 学習指導要領：全般的目標の要点

さて、教育関連法規における「目標」をより具体化しているであろう「学習指導要領」における「目標」をつぎにみてみよう。ただし、上で取り上げた法規における目標は教科の限定がない全般的なものであり、そのなかから社会科に対応する

部分を読み取ったが、以下「学習指導要領」に関しては社会科について記された部分のみを参照する。取り上げるのは「学習指導要領」の1989（平成1）年版と1998（平成10）年版（現行の要領）に記載されている「目標」と「内容」の部分である。なお、現行の指導要領は、旧要領に比して、「主体的」という表現が多用されている。授業に参加する生徒の側の取り組みについての表現であり、調査や資料収集・分析を授業方法に取り込むことを従来以上に強調している。ただ、社会観や世界観そのものの内容とは次元が異なるので、新要領のその強調点は本稿ではあえて無視することにする。

「学習指導要領」には、まず各教科の全般的目標が掲げられている。社会科に相当する各教科とは、小学校の社会科、中学校の社会科、高校の地理歴史科、高校の公民科の4つである。

その4つの教科すべてに共通に掲げられている目標が2つある。1つは、国際社会に生きる民主的・平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質を養う、というものである。小学校と中学校の社会科では「公民的資質」ではなく、「公民的資質の基礎」という表現になっており、高校では「国際社会に生きる」ではなく、「国際社会に主体的に生きる」という表現になっているが、実質的な内容はほとんど同じといってよい。4つの教科に共通するもう1つの目標は、社会生活についての理解の促進、である。中学校と高校ではそれに「広い視野から」という追加表現が付される。4教科すべてに共通する目標を合成すれば、社会生活についての理解を促進するなかで、国際社会に生きる国家・社会の形成者として必要な公民的資質を養う、ということになろう。

小学校と中学校のみに掲げられた全般的目標としては、日本の国土と歴史に対する理解と愛情の育成、という表現がある。中学校の旧要領にはない表現で、新要領で追加挿入された。中学校社会科の目標を小学校社会科の目標に近づけるかたちで改訂された結果といってよい。それゆえ、小学校および中学校の社会科の目標は、社会生活についての理解を促進するなかで、日本の国土と歴史に対する理解と愛情を育成し、国際社会に生きる国家・社会の形成者として必要な公民的資質を養

う、ということになろう。

高校の地理歴史科には、日本及び世界の形成の歴史的過程と生活・文化の地域的特色についての理解と認識を深めることという目標が、公民科の全般的目標には、人間としての在り方生き方についての自覚を育てるここという目標が、小中の社会科にはないものとして掲げられている。

要するに、「国家・社会の形成者として必要な公民的資質」を養うために「社会生活についての理解」を促すのであるが、小中の場合は「日本の国土と歴史に対する理解と愛情」を育むことに引きつけてそれを実現せねばならない、ということである。高校の場合はその条件は教育実践上の指針にはなっていない。

以上の全般的な目標のもとに、小学校社会科では学年別の目標が、中学校社会科では分野別の目標が、高校の地理歴史科と公民科では科目別の目標がそれぞれある。それらを、盛り込むべき「内容」を指示した記述とも絡めながら、確認しよう。

(3) 学習指導要領：個別的目标と内容の指定

小学校「3・4年生用の目標」（旧要領で3年生用と4年生用に分けられていたものを新要領で統合した）では、地歴的分野および公民的分野に関する知的内容を、「地域」に即して入門的に扱うことを記している。社会の単位として「地域」に焦点がおかれているが、その場合の「地域」とは、生活圏を基礎にした広がりをさす。学校が所在する特定市町村を軸にして、一方ではより身近な通学圏、他方ではそれらの相対的位置をイメージできるようにするために都道府県単位のなかでの各市町村や通学圏の配置状況を、それぞれ理解させようとする。生産の場と消費者およびそれらを媒介する流通があり、インフラがあり、衛生や安全を確保する機関があることなどを、必要最小限に取り扱うことが求められている。社会的分業が効果的かつ安定的に成立しているということが前提となってはじめて、個人の生活が可能であることを了解させることがその内容であるといつてよい。

ただ、「3・4年生用の内容」に記載されている事項には、都道府県レベルを扱うとき「人々の

生活や産業と国内の他地域や外国とのかかわり」(2-(6)-工)を調べる授業を促す記述がある。一見すると、社会的分業が他府県や外国との間でも成立していることを扱うかのような印象を受ける。しかし、それには「我が国や外国には国旗があることを理解させ、それを尊重する態度を育てるよう配慮すること」(3-(5)-イ)という取扱い上の注意が付されており、社会的分業の内実というレベルまで立ち入ることは避けるべきであるというニュアンスもある。そのあたりの取扱いは、個々の学校および教師の裁量に委ねられるのであろう。

「5年生用の目標」は、日本の産業の様子・発展傾向および国民生活との関連について理解させることを記している。社会の単位として「日本」に焦点がおかかれている。生産－流通－消費という相互関連も、日本という次元でイメージできるようにしておることを狙っているといつてよい。社会的分業が成立している範囲を、日常生活実感からは直接体感することのできない「日本」という単位で理解させることができることがその主旨である。5年生用の社会科の内容は公民的分野に相当するものから成っており、「社会」の単位が日常生活圏から日本へ飛躍するのにそれほど困難はない。公民的分野を構成する法的事象は立法府を有する社会が基礎単位であり、政治的事象は行政府を有する社会が基礎単位である。市町村や都道府県の法規や行政機能は、国の法や行政との相対的関係において常に問題になるのであるから、市町村や都道府県のレベルの問題から日本の問題へ展開するのはあらかじめ予定されていることといつてもよい。公民的分野を構成する他の重要な側面である経済的事象は、社会的分業の構造や機能に関わるのであるが、それにはマクロ経済問題というすでに了解済みの問題群があるから、ミクロの事象からマクロの事象に飛躍することに困難は少ない。

総じて、法・政治・経済のミクロ的事象からマクロ的事象を展望する公民的分野を扱うかぎり、「日本」という単位は問題の性格そのものから必然化する検討対象として浮上するものである。その点は6年生の内容を構成する歴史的分野における検討対象の導出とは根本的に異なる。

「6年生用の目標」は、日本の「国家・社会」

の発展に貢献した先人の業績や文化遺産について理解と関心を深め、かつ今日の日本の政治およびその対外関係を理解しつつ世界平和の重要性を自覚させることを記している。社会の単位として日本が焦点であるが、それは国体や政体という側面を重視したものである。6年生における政治的問題の取り扱い対象は、行政システムの分権的構成ではなく、中央政府の正統性の問題であるといってよい。「6年生用の内容」には、世界や外国に関連する記述はない。小学校最終学年で中学校への準備段階であるこの学年で、もっぱら日本の国体や政体について歴史的由来と現代的特徴を理解させようとしている。

中学校の場合、「公民的分野の目標」は、基本的人権・民主主義・国民主権・国民生活向上と経済などを理解させることと並行して、国際的な相互依存関係の深まりと諸国の平和共存の重要性を理解させるとしている。国際的な相互依存関係の深まりという表現は新要領で追加挿入されたものである。「地理的分野の目標」のほうは、日本や世界における諸地域の自然的・人文的な配置構成を理解させるとしている。「地理的分野の内容」では、国際社会における日本の特徴を理解させる一環として交通、貿易、情報・文化交流、人々の移動、海外援助などを取り上げることが記されている。

中学校「歴史的分野の目標」では、特徴的な人物や文化遺産などを素材にしながら世界史を背景に日本史を理解させ、歴史的脈絡から国際関係や文化交流の重要性を理解させるとしているが、新要領で新たに「我が国の歴史に対する愛情を深め」させるという表現が追加挿入された。中学校社会科の全般的目標として「日本の国土と歴史に対する理解と愛情」を育むという表現が新要領で追加挿入されたことは前述したが、それは歴史的分野に追加挿入された「日本の歴史に対する愛情を深め」させるという記述を反映したものだったことになる。地理的分野や公民的分野の目標にはそれに相当する記述の追加はない。

つぎに高校の指導要領における記述を確認しよう。高校の「世界史A」および「世界史B」の目標は新旧でかなり違いがある。旧要領では、A Bともに「現代世界の形成の歴史的過程」を理解さ

ることを最重要視しているのに対して、新要領ではA Bともに「近現代史を中心とする世界の歴史」を理解させることを重視している。「現代世界」形成の契機は、ロシア革命や第1次大戦や世界大恐慌などのうちどれを最重要視するか一定の弾力的解釈が可能であるとはいえる、両大戦間期における主要列強諸国とのせめぎ合いにあるとみなされてきた。旧要領はそれを軸に世界史を描くのに対し、新要領ではその基軸性の評価は切り下されているのである。また旧Aでは「世界諸国相互の関連」を多角的に考察させるとしていたのに対し、新Aでは「人類の課題」を多角的に考察させるとした。そこには、おそらく世界史観の選択の変化が反映されている。中学校の場合歴史的分野において追加挿入された記述（日本史に対する愛情）は歴史観の選択変更ではなく、国民観やナショナル・アイデンティティの強調点の変更を含意する。高校の世界史の場合には歴史観そのものの変化がある。一言でいえば、それは世界システム史観への傾斜である。

そのことは内容に関する記述の違いとしても表れている。旧要領における世界史Aの内容としては、諸文明の多様性をそれら相互の交流も織り込みながら理解させ、19世紀以降のヨーロッパによる世界の一体化と、地球的規模で一体化した現代世界の特質を理解させるというものだった。新要領では、ユーラシアを中心に広域交流圏のもとで共時的に併存する諸地域世界の特質、16世紀以降の世界商業の進展と産業革命後の資本主義の確立を中心に世界の一体化過程、地球規模で一体化した現代世界の特質を理解させるというようになっている。共時の相互依存を重視する時代史（モンゴル時代や大航海時代）という歴史観や、16世紀以降についての世界システム観がかなり取り入れられている。

旧要領における「世界史B」の内容は、大まかには文明の起源、東アジア文化圏、西アジア・南アジア文化圏・ユーラシアの東西交流、ヨーロッパ文化圏の形成と大航海時代、市民革命・産業革命・世界の変容、戦間期の激動、現代世界の特質という構成だった。新要領における内容のほうは、諸文明の起源と地域世界の形成、ユーラシアの内陸・海域のネットワーク、アジアの繁栄とヨーロッ

パの拡大さらに世界の構造化、現代世界における地球規模の一体化・相互依存という構成に変化した。やはり時代史と世界システム観に引きつけられている。

高校の「日本史A」の場合の目標として、旧要領では「近代社会の成立と発展の過程」と関連づけるという記述があったが、新要領では削除された。この削除には独特の意味合いがあると思われるが、それについては後にあらためて取り上げよう。なお、「日本史B」の内容についての新要領の記述には、「東アジア世界の動きとも関連付ける」、「東アジア世界の動向と関連付ける」、「国際関係の変化とその影響にも触れる」、「アジアにおける国際環境と関連付ける」、「世界情勢と国内の動きを関連付ける」、「世界の動向と関連付ける」という注意書きが頻出する。

「地理A」と「地理B」は、日本および世界の地理的・地誌的構成を問題にする科目であるが、新旧の要領に記述の変化はほとんどない。また、高校公民科の「現代社会」、「倫理」、「政治経済」でも、新旧の要領に記述の変化はほとんどない。

III 困難な点と改善可能な点

教育は、「国家及び社会」の秩序維持のためのイデオロギー的装置である。「教育基本法」や「学校教育法」や各種「学習指導要領」を一瞥するとき、好むと好まざるとに問わらず、そこにはイデオロギー的装置としての教育の使命が盛り込まれていると理解するしかない。教員養成大学で「地域と世界」という授業を担当するさいの困難の究極の原因はそれに由来する。教科専門分野の担当者は、多かれ少なかれ、科学主義的な風潮のなかに染まりつつその研究活動を行ってきた者たちである。イデオロギーから自由ではありえないとしても、それから意識的に距離をおくことがその研究姿勢の基礎にある。ところが、それぞれの専門分野の研究と教育を超えて、教員養成機関における教育をも担うという場合、イデオロギー的装置としての教育の実践者たち（あるいは将来の実践予定者たち）に対して、教育実践に有用な素養を付加するという課題を負うことを意味する。

大学での授業「地域と世界」を、高校教育を踏

襲しそれに接続するという点では、大きな困難はない。「地域と世界」の履修者が、それで付加された素養を小中教育の実践に応用するという局面で、そこに大きなギャップが生じる可能性がある点に困難は現れる。

(1) 高校教育享受者に対して

おそらく「地域と世界」というテーマには、①世界における諸地域の相対的な配置構成という地理的な内容と、②諸地域内外の相互依存関係という政治経済的および社会文化的な内容と、③人類の共時的相互依存が変容していく過程という世界史的な内容とが含まれる。高校では「世界史」(AないしB)と「現代社会」が必修で、「日本史(A、B)」と地理(A、B)と「倫理」と「政治経済」は選択であるから、高校教育修了者が共通に身につけている素養として大学教育の側で前提にすることができるのは、とりあえず③のみということになろう。高校教育の内容を踏まえて大学の授業を組み立てるには、少なくともその初発では「世界史」と「現代社会」の内容を発展させつつ、追加要素を隨時接ぎ木していくという手順にならざるをえないと考えられる。

「世界史」は、学習指導要領でも各社教科書でも、世界システム史観が浸透しつつあるから、大学での「地域と世界」の授業にとっては都合がよいという一面がある。ただ、問題は高校段階の世界史授業で世界システムの変遷史が生徒にどの程度了解されているかである。世界システム史観は、明快な共時的相互依存の図柄を提示しやすいから、授業をする側にとっては便利であるが、授業を受ける側がそれを了解できるかどうかはいささか疑問である。かつて批判され続けた「つまみ食いの世界史」から共時的相互依存の図柄を紡ぎあげるのに苦悩した者には²⁾、世界システム史観は有力なプレゼンテーション手法の1つを提供してくれるであろうが³⁾、そのような苦悩を経験したことがない生徒たちには世界システム史観にすり寄せて提示される図柄は、授業する側が思っているほどには受容されないかもしれない。大学の授業で、いわゆる奴隸三角貿易やアヘン三角貿易や東インド会社貿易などを扱っても、受講生に事前の素養

があるようには思われなかつた。

とはいひ、高校「世界史」の素養をある程度前提にして組み立てることは可能であり、必要であろう。高校教育にも、国政史・国体史を軸としたナショナル・アイデンティティーの形成という課題追求が一貫してあるが、それと平行しつつ共時的相互依存とその変遷という世界史観が、叙述構成の一貫性と整合性を確保しやすいという教育現場の便宜という要素にも促されて、今後ともますます浸透していくと考えられる。それは高校固有の特徴なのではなく、大学教育でもみられる傾向である。1例を挙げれば、比較的オーソドックスな資本主義発達史論と帝国主義時代論とを組み合わせて『資本主義世界の成立』を著した著者が、放送大学用テキストとしては世界システム史観を援用した『欧米経済史』を著している⁴⁾。

小中の場合は状況が異なつてゐる。小中では、いわば日本史必修という実質的事情がある。中が小へすり寄せられ、小中一体で日本への自覚と愛着を涵養する。「地域と世界」の受講者が将来教員になって直面するのは、そのような小中の状況である。

(2) 小中教育の実践者に対して

3・4年生では身近な生活体験と「地域」との関連が重視される。日常的に使用する言語や計算を身につけさせることは国語や算数の内容であるが、日常的に見聞しうる社会的関係のなかでの各人の相対的位置づけを実感させることが社会科の内容である。ただ、そのこと自体は「国家及び社会」の問題とは結びつかない。思考経路に強い拘束条件を加味しないかぎり、生活者の日常生活圏の次元から「国」の次元に飛躍することはできないし、生活者の視点を「ナショナリズム」に転化することもできない。そのような飛躍や転化の必要がない場合には、生活者の視点で済む。「生活科」という科目が設けられた経緯はいろいろあろうが、その科目の意味することの1つは、ミクロからマクロへ飛躍する必要のない部分を分離して低学年用科目を整備したと解釈することが可能である。

ミクロからマクロに飛躍する手品は、何らかの

仕掛けがあつてはじめて可能になる。その仕掛けは、指導要領が「地域」というカテゴリーと互換性のあるものとして市町村を指定していることがある。市町村制度と都道府県制度があつて、それらを包括する地理的単位であると同時に政治的に総括するシステムが「日本」（指導要領や教科書では「我が国」）であるから、市町村を引き合いに出して「地域」の社会的関係を学習させるということは、あらかじめ「日本」における社会的関係を学習することを予定した内容になりうる。「日本」抜きの地域学習は、手品の仕掛けそのものを壊してしまうという性格をもっている。「日本」学習へ上向することを予定された「地域」学習というその特徴が、大学での「地域と世界」とのギャップを生じさせる要因となる。

3・4年生対象の学校教育で「地域と世界」が問題になるとすれば、それは各市町村の小売店に輸入品があり、ある特定市町村に所在する生産事業所が輸出をしていることの確認にとどまるであろう。それぞれの市町村によって程度の違いがあろうし分野の違いもあるが、市町村での生活の一部に対外的要素があることさえ抽出・確認できればそれでよいという扱いになっていると思われる。

「日本」レベルの社会的関係を扱うことを軸にしている5年生用指導要領の「内容」には、「食料の中には外国から輸入しているものがあること」を調べさせる（2(1)ア）、「工業生産を支える貿易や運輸の働き」を調べさせる（2(2)ウ）という記述がある。各社の教科書はそれらの解説にかなりのページを割いている。その部分のみをみれば、「世界」についてある特定の側面を5年生が学習すべきであるような印象を与える。しかし、学校教育法に照らしても、学習指導要領にてらしても、食料輸入や製造品輸出は5年生の社会科の内容としてはごく補足的なものにすぎない。小学生に貿易について解説するには、生徒の側がそれを了解する準備があるか、教師の側に簡明なイメージを付与する土台があるかが問題となろう。つまり、生活圏を軸に消費生活に焦点をおいて、それらを可能にしている背景として生産事業所があり他国からの産物が由来することを実感的に了解させることができ、3・4年用の目標・内容に接ぎ木されう

る5年用の内容であろう。生産事業所や国外製品は消費者との接点として理解されていく。ところが貿易は、基本的に輸出業者と輸入業者との企業間取引である。この次元の社会関係を小学5年生にイメージさせるのは困難であると推測される。輸出業者や輸入業者はメーカー企業であるかもしれないし、卸売業従事企業であるかもしれないし、小売業従事企業であるかもしれないし、さらにA国の輸出業者とB国の輸入業者は同一企業系列に属する企業であるかもしれない。いずれであるかによって貿易の意味合いが異なってくるが、それを小学5年生に解説するのは著しく困難であると思われる。

ただ、食料輸入に注目させるというのは、実は環境問題で取り上げる事項に対しての伏線であると解釈することが可能である。環境面での国土の保全のためには、保持せねばならない必要最小限の農業の意義に注目させる必要があるという配慮で、農業と食料の国外依存度が取り上げられている可能性がある。食料輸入依存の高さを理解することは、環境問題の項目を扱う授業に緊張感を付与するであろう。ところが、これにはやっかいな問題が付随する。国際社会の一員としての日本という側面を小学生（少なくとも5年生と6年生）に理解させるという目標が他方にあるから、それとの整合性をどう保つか。つまり、先進諸国の農業保護は長きにわたって途上諸国からの批判的だった。WTO（世界貿易機関）の総会で合意形成の失敗を繰り返したが、たとえば2003年総会が決裂した最大の理由の1つは先進諸国農業保護のあり方に対する途上諸国側の不満であった⁵⁾。日本の国内問題を軸にすれば、農業は環境保護や国土保全の問題として処理しやすいが、「国際社会」での問題としては農業問題は「世界農業問題」として長い歴史を有する諸国間利害対立と調整の問題である。

学習指導要領が日本政府によって対外的に公式表明されている農業問題理解を踏襲しているのは、「国家及び社会」の総括者のメッセージを是認する立場からのものであるといってよい。好むと好まざるとに関わらず、公教育の指針を具体化する役割を演じる指導要領ではそうならざるをえないし、それは不可避のことであろう。ただ、そこに

「世界農業問題」についての素養を織り込んでいくことは困難であり、かなりの工夫を凝らさねばならなくなるであろう。

3・4年生では「地域」に即した生活と歴史が対象であり、5年生でネーションの生活が対象になっているが、6年生ではネーションの政治と歴史が対象となる。つまり、日本の現在の政体・国体と、その由来ないし出自が扱われる。ナショナルなアイデンティティーの中核を何に求めるかという、中学校教科書の記述や構成を巡って繰り広げられている微妙な争点がここで登場しうる。公教育とりわけ義務教育用の教科書が、現在の自国の政治体制の中核部分を正統化するために編集されることは、おそらく諸国普遍的な現象である⁶⁾。それゆえ、教育が現在時点の「国家及び社会」を正統化する装置であること自体は争点にはなりえない。争点になるのは、現在時点の「国家及び社会」のうち正統化に値する中核的要素を何に求め、その出現過程をどのように辿って描くかという点にある⁷⁾。

現在時点の「国家及び社会」が第一義的に立脚しているのは、敗戦と日本国憲法の誕生という劇的变化なのか、明治維新変革という劇的变化なのか、群雄割拠を統括・再編成した幕藩体制成立なのか、大化の革新なのか、神話的原型なのか。ごくマイナーな論調を含めれば候補は数多くありうるが、しかし主たる争点は、敗戦と日本国憲法の誕生に求めるか、明治維新変革に求めるかのいずれかであろう。後者には大化の革新や神話的原型との関連づけが付加されうるが、核心は維新変革に集約されるといってよい。

「劇的变化」は取り扱いがやっかいであり、現実の事象には解釈に幅がありうる。「近代市民革命」と称されてきた事象についての諸研究は、その変化の劇的さを誇張すべきでないとの確認の作業でもあった。「産業革命」と称されてきた事象についての諸研究も、同様に変化を過大評価することを戒め、「革命」が生起した国や地域の実体的属性を特権化する思考を反省する作業でもあつた⁸⁾。「近代」の劇的变化を誇張する議論は、その裏返しとして、近代以前をマイナスイメージで否定的に扱う。また逆に近代の変化の劇的性格を懷疑的に扱う場合には、近代以前をマイナスイメー

ジで語ることを回避する傾向をもたらす。交易や交流に注目して同時代的相互依存の広域的共時性を強調する時代史観や世界システム史観は、近代以前をマイナスイメージから救出することによって、近代の劇的变化を誇張することへの反証を築き上げる研究といつてもよい。いずれにしろ、変化が劇的であったか否かには解釈の幅があり、その幅のなかのどこに立脚して研究してもそれは正当な学術研究である。しかし学校教育では多様な解釈を併存させることは、少なくとも現在の政体・国体の正統性を位置づけるさいの核心的内容と関連する事象について多様な解釈を併存させることは、できない。ナチスの蛮行を、ナチス固有の属性に還元することなく、関連する諸事情の脈絡の一環として位置づけて相対化することは1つの学術研究のあり方である。しかし、それを可能な1つの解釈として学校教育のなかに取り込むと、ナチス体制の廃絶の上に存立していることに正統性を有する政体・国体が、公教育をその正統化のイデオロギー装置として維持することが困難になる。日本にも類似の問題があるが、要は、現在の政体・国体が何の廃絶の上に存立しているとみなすかに関わっており、公教育のなかに組み込むにはその核心部分についての解釈には幅はありえない。学術研究としては幅がありうるから、公教育における解釈の幅を限定するには価値観の選択によるしかない。つまり、イデオロギー的な判断しかない。ところが、大学で教科専門科目を担当している者は、学校教育において最優先すべきイデオロギー的な指針を持ち合わせていない。そこで戸惑ってしまうことになる。

ちなみに、封建制はなぜマイナスイメージで語られるのか。幕藩体制成立は統治システムがナショナルな次元に到達した契機として重視されはするが、それを現在日本の基点として位置づける論調は、少なくとも教育用の歴史としてはあまり支持されてこなかった。日本型封建制の象徴である幕藩体制はナショナルな統治システムを進展させる過渡的なもので、現在時点の「国家及び社会」を正統化するうえでの普遍性や一貫性をもたない要素であるというのが共通認識なのである。教科書をめぐる対立的な諸論調においても、封建制を忌避するという点では多くが共通感覚をもってい

るようと思われる。封建制がなぜかくも長きにわたってマイナスイメージで語り続けられねばならないのかという問題は、「近代」のイデオロギーの由来と構造を解明するうえで興味深い重要なテーマでありうるが、本稿の射程を超える問題なので別の機会に考察したい。

結 語

高校教育享受者であった者が、教員養成機関を経由して小中教育実践者であろうとする場合、教員養成機関はいかなる素養を培う場にすればよいかについて、小中高の社会科の目標や内容に照らしつつ「地域と世界」という授業のあり方に即して考えるのが本稿の目的であった。そして、小中教育の実践に有用であるための工夫は、想像以上に難題であることをあらためて確認する結果になった。

民主・公正・平等・人権尊重などの「近代的」観念を善とする価値基準は、おそらく小中教育に必要不可欠なのであろうが、それは対象を指定する効力をもたない観念であるがゆえに、あらゆる事象に過剰適用（乱用）され「地域と世界」の固有の焦点を特定するうえで何の意義もない。民主・公平・平等・人権尊重などの成熟度（かりにそれが判定可能だとして）で分類する世界認識は、それを持ち出す個人は世界観を得たつもりになるかもしれないが、きわめて恣意的なものである。そのような観念で地域や世界について評論することは、教科教育ならばそれでよいのかもしれないが、教科専門の授業としてはそれを持ち出せない。教科専門にはそのような観念を超越する授業が必要であり、それをなしうるところに教科専門が教員養成機関に配置されている意義もあると考えるしかない。単純に教科教育の真似事をすることで、教科教育と教科専門との融合が実現されるとは思えない。

「我が国」への愛情や誇りという観念を重視する価値基準も、おそらく小中教育に必要不可欠ではあろうが、それは「地域と世界」を眺望する視点を日本におき日本の問題と接点を有する事象を軸に取り扱うかたちにならざるをえない。

結局、日本史と現代日本それ自体を扱うことを

やめて、一方では「日本」学習に上向しない「地域」学習としての比較考察を、他方では「日本」を含む世界史と現代世界の考察を、それぞれ取り込んだ「地域と世界」を大学の授業内容として展望するしかない。いずれの構成要素にも特権を与えない相互比較的考察と、包摂関係や連関関係の世界的共時性の考察を、大学での授業実践の内容とする。たしかに、小中教育とのギャップがあるが、ナショナル・アイデンティティーの涵養にまで大学教育が歩み寄る必要はない。少なくとも教科専門分野の担当者が果たすべき役回りは、そのような歩み寄りではない。

では、いかなる歩み寄りが可能であるか。「地域と世界」は何に焦点をおくかによって多様に組み立てることができる。歩み寄るにはその焦点の設定で工夫するしかない。小中教育と接点をもたせるための焦点とは何かが問題となる。1つの可能性は、すでに部分的に取り上げてきたことであるが、18歳未満や15歳未満という年齢上限を設定してそれら「子ども」たちの生活状況に焦点をおくことであろう。とくに就学しているはずの年齢層が就学せず「児童労働」に従事しているケースが世界あまりにも多いという現実を取り上げることは、小中教育の実践（予定）者に有用な素養となりうるはずである。

-
- 1) 「公民」という表現について明示的に取り上げた学校教科書は、社会経済思想史研究者や社会学者が主要執筆者に名を連ねている扶桑社版の中学校用『新しい公民教科書』である。同社版の『新しい歴史教科書』とともに、多くの批判・非難が提起されたものである。教科書改善連絡協議会というグループが作成した『教科書改善白書：〈歴史・公民〉全教科書を検証する』（三浦朱門編、小学館、2001年）では絶賛され、いずれも最良の教科書とされている。ナショナル・アイデンティティーを育成する素材として何を重視するかという選択の問題を別にすれば、「公民」を明示的に解説することを試みたという1点において、『新しい公民教科書』はたしかに特筆すべき教科書ではある。
 - 2) 世界史認識は万国史や「つまみ食いの世界史」か

ら脱却せねばならないことを強調したものとして、つぎのものを参照。松田壽男『アジアの歴史』(日本放送出版協会、1971年：岩波から1992年に再刊)。岡田英弘『世界史の誕生』(筑摩書房、1992年)。また、日本抜きの世界史と日本史との2本立てで高校歴史教育が構成されていることの不可解さを指摘したものとして、中村哲編『歴史はどう教えられてきたか』(NHKブックス、1995年)がある。世界史認識と世界史教育をめぐる戦後の動向については、成瀬治『世界史の意識と理論』(岩波書店、1977年)参照。

3) 権山紘一・木下康彦・遠藤紳一郎編『世界史へ：新しい歴史像をもとめて』(山川出版社、1998年)は、高校世界史教育にとっての世界システム史観の効用の賛美に満ちている。もっとも、世界史教育の便宜性という点にこだわらない場合には、世界システム史観は後景に退き地域史研究の集積という側面が濃厚になる。たとえば、権山紘一ほか編『岩波講座世界歴史(1)世界史へのアプローチ』(岩波書店、1998年)参照。

4) 藤瀬浩司『資本主義世界の成立』(ミネルヴァ書房、1980年)。同『欧米経済史：資本主義と世界経済の発展』(放送大学教育振興会、1999年)。

5) 2003年WTO総会において読み上げられたOECD事務総長とUNCTAD事務局長それぞれのメッセージは、いずれも経済発展を妨げる貿易政策を各国が是正していくべきことについて論じており、先進国側での農業保護（農産物の高関税と輸出補助金）と一部製造業（繊維や衣服）の保護の問題、途上国が貿易をテコにした発展をするうえで物的・人的なインフラへの援助（「貿易のための援助」）が必要であること、などを重大な懸案事項として取り上げている点で共通している。“The Doha Development Agenda is a Clear Win-Win for all: Can We Make it Happen?”, Speech by the H. D. J. Johnston (Secretary-General of the OECD). “MESSAGE TO THE FIFTH MINISTERIAL CONFERENCE OF THE WORLD TRADE ORGANIZATION”, Delivered by R. Ricupero (Secretary-General of the UNCTAD)。また、同総会へ向けたグループ77の宣言には同様の危機感と苛立ちがより鮮烈に表明されている。“Declaration by the Group of 77

and China on the Fifth WTO Ministerial Conference”。

- 6) その点については、M・フェロー（大野一道訳）『新しい世界史』(新評論、1985年)がいぜんとして有益である。
- 7) それは日本のみで顕在化した問題ではなく、ファシズムの台頭と敗戦を経験したドイツでも類似の問題が浮上している。J・ハバーマス/E・ノルテほか（徳永恂ほか訳）『過ぎ去ろうとしない過去：ナチズムとドイツ歴史家論争』(人文書院、1995年)参照。近年の日本の状況については、川本隆史「民族・歴史・愛国心：<歴史教科書論争>を歴史的に相対化するために」(小森陽一・高橋哲哉編『ナショナル・ヒストリーを超えて』東京大学出版会、1998年所収)が有益である。
- 8) その点については、Crafts, N. F. R., “Industrial Revolution in England and France: Some Thoughts on the Question 'Why Was England First?' ”, *Economic History Review*, Vol. 30, No.3, 1977. 参照。