

ケーススタディを活用した世界史教育内容編成論
—米国の中等教科書『世界史：相互作用の諸形態』の分析を手がかりに—

Content Organization of World History by Utilizing Case Studies ;
Through an Analysis of the US Textbook “World History : Patterns of Interaction”

原 田 智 仁*
HARADA Tomohito

日本の世界史教育の当面する課題は、膨大な内容を精選し、生徒の思考力を育成することにある。この課題に対し、学習指導要領はこれまで主題学習で対応しようとしてきたが、失敗に帰した。それにも拘わらず、新学習指導要領は主題学習の充実をうたっている。私は通史的学習の中で課題を克服すべきであると考え、通史の中にケーススタディを導入した米国の教科書「世界史：相互作用の諸形態」に注目し、内容編成を分析した。その結果、ケーススタディにおいては、習得すべき概念と概念を活用して説明すべき個別事象とが明確に区別されていることが判明した。したがって、日本でも通史的学習の中に各時代や各地域世界を大観する概念を設定すれば、内容精選が可能となり、また概念の活用を通して思考力を育てることができるのではなかろうか。ただし、米国の教科書の場合はタテ（時間軸）の大観に終始し、世界史を同時代的に把握するヨコ（空間軸）の大観が欠落しているため、タテの大観だけでなくヨコの大観も工夫する必要がある。そこで、二つの大観を組み合わせたケーススタディの内容編成（試案）を、日本の世界史教師が取り組みやすい現行の世界史A・世界史Bに即して開発した。効果の検証は今後の課題である。

A major challenge of world history teacher in Japan is to select teaching contents and promote historical thinking of students. In response to this challenge, the Ministry of Education has been trying to support the theme learning, but ended in failure. I think the problem should be overcome in chronological learning. So I aimed the US textbook utilizing case studies “World History: Patterns of Interaction”, and analyzed the principle of case studies. As a result, the following was found. That is, in the case study, the concepts to learn and individual events to be described by utilizing the concepts are clearly distinguished. Therefore I thought that it would be possible to select teaching contents and to promote historical thinking, if themes or concepts surveying the big era and broad region of world history are introduced in chronological learning. However, US textbook has no themes for horizontal overview grasping the history. So I devised the themes for not only vertical overview but also horizontal overview. And I have developed content organization of world history (Draft) by utilizing case studies that combine two overviews. Verification of the effect of the draft proposal is for further study.

キーワード：世界史内容編成、ケーススタディ、タテの大観、ヨコの大観、米国教科書

Key words : content organization of world history, case study, vertical overview, horizontal overview, US textbook

1 問題の所在

世界史教育の直面する課題はいったい何か。おそらく国や地域により、また個々の教師や学校により千差万別に違いない。ただ、そうした中であっておそらく大半の者が同意するのが、その時間と空間の広さから来る内容過多への対応ではなかろうか。M・ケリーの調査によれば、アメリカの社会科教師を悩ます問題の筆頭は「教育内容の広さと深さのバランス (Breadth vs. Depth)」¹⁾であり、その典型例として世界史が挙げられているのも首肯されるところであろう。

1949年に成立した日本の世界史教育は、この問題にどう対処してきたのだろうか。学習指導要領においては、

これまで基本的に二つの対策が講じられてきた。第一は、いわゆるヨーロッパ中心史観を排して諸地域世界・文化圏の歴史を対等に位置づけながら、徹底した内容精選を図ることである。具体的には、①日本の歴史との関連付けを重視する、②近現代史に内容を重点化する、③前近代史については大観的扱いに留めるという方策が提示された。これにより、内容面での広がりには一定の枠が嵌められることになった。第二は、主題学習の充実である。これは主題を掘り下げて学習することで思考力の育成を図ろうとするもので、1960年に登場して以来、5次に亘る改訂を通じてその扱いは重みを増してきた。これにより、内容面での深まりもある程度担保されることになっ

*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻小学校教員養成特別コース

平成25年10月16日受理

た。このように、学習指導要領は「日本国民の」「現代世界理解のための」世界史教育という性格付けの下で、世界史の基礎的理解を図りつつ、主題に関する生徒の主体的追究を促し、21世紀の社会に不可欠な思考力・判断力や言語力を培おうとしてきたのである²⁾。

ただし、すべて理屈上の方策であり、現実的にこれらが十分機能してきたとは言い難い。なぜなら、大学入試等への対応から、教師は通史的内容の教授に汲々とし、内容精選は固より主題学習にまでとても手が回らないというのが実態だからである。いったい何が問題なのか。無論、大学入試のあり方も問われねばならないが、それ以上に問題なのが内容と方法を分離する学習指導要領の二元論ではないだろうか。つまり、いわゆる通史的内容に関わる知識は基礎・基本として習得させ—内容重視—、その上で習得した知識を活用して主題学習を行う—方法重視—という考え方である。この考え方によれば、常に習得活動を先行させることになり、しかも膨大な知識の習得が求められるとすれば、結局時間不足から主題学習が等閑視されるのも当然の帰結であろう³⁾。

こうした二元論を克服するにはどうすればよいのか。まず考えられるのは、通史的内容とは別に主題学習を設定しても効果は少ないということである。もちろんそうした教師の営為を否定してはならないが、それに多くは期待できない点を認めねばならない。そうすると、次に考えられるのは通史的内容の取扱いである。時代の要請として思考力や言語力の育成が不可欠だとすれば、いわゆる通史的内容の理解を図りつつ、そうした能力も育成しなくてはならない。どうすればよいのか。答は簡単である。通史であれ主題史であれ、歴史を理解させようとするれば思考させるしかない。つまり、通常の世界史の授業において生徒に思考させるのである。そうすれば思考力も身に付くし、歴史理解も深まるはずである。ただし、そのためにはやはり従来の講義—辺倒の授業の見直しは避けられないし、一定の内容精選も必要であろう。要は、教師が無理なくそれを受け入れられるかどうかである。これまでの筆者の経験を踏まえると、大胆な内容の取捨選択や大観は受け入れられないだろうが、内容の取扱いに軽重をつけることは、その意義と方法さえ納得できれば受け入れられるのではなかろうか。

そうした見通しの下に、本稿では世界史の新たな内容編成を考察する。その点で注目されるのが、米国マクドゥガル・リテル社の高校世界史教科書『世界史：相互作用の諸形態』（以下、『相互作用の諸形態』）⁴⁾である。本教科書では、基本的に米国の世界史内容スタンダードの時代区分に則った内容編成がなされているが⁵⁾、同時に副題が示唆するように世界史における人類の相互作用にも着目し、相互作用の結果として起こる様々な「変化の諸形態 (patterns of change)」を捉えさせようとしている。

そのためにとられた手法がケーススタディである。本研究では、日本の高等学校世界史において、内容の精選と思考力の育成を無理なく達成する内容編成論の一つとして、このケーススタディを取り上げ考察する。具体的に分析するのは、上記教科書の他、同社発行の学習ガイド、並びにケーススタディの指導書⁶⁾である。

2 『相互作用の諸形態』の全体構成とケーススタディ

(1) 『相互作用の諸形態』の全体構成

次頁の表1に示した通り、『相互作用の諸形態』の単元 (Unit) は、世界史内容スタンダードの時代 (Era) にほぼ対応する形で設定されている。単元1だけは時代1と時代2を併せた時空間を取り扱っているが、単元2からは時代3以降にそれぞれ対応していることは明らかであろう。

すなわち、文明の誕生と諸地域世界の形成、諸地域世界の交流と遭遇、両半球の結合、西洋の拡大と世界の再編、一体化する現代世界という世界史像である。単元5・6 (スタンダードの時代6・7) にやや西洋中心史観の名残を感じる点を除けば、日本の高等学校地理歴史科「世界史B」(1999年版、2009年版)の構成とも近似しており、グローバルな視野に立つ典型的な世界史構成になっているとあってよい。そして、当然のことながら、これは米国の他社の教科書にも見られる特色である。

(2) ケーススタディの概要

本教科書において、ケーススタディが位置付けられている章とそれに関連する時代、ケーススタディの主題と具体的事例をまとめると次々頁の表2ようになる。前近代史で3つ、近現代史で5つの計8つのケーススタディである。この数を多くと見るか少ないと見るかはともかく、8つの主題はグローバルな視野に立つ世界史教育において不可欠の概念とあってよいだろう。

まず、「文明」はチャイルドの言を引用するまでもなく人類史にとって新石器革命に次ぐ大変革 (都市革命) である⁷⁾。いわゆる古代文明の成立の指標とみなされる青銅器、都市 (国家)、文字の発明などを抽象的な概念により説明するのではなく、シュメール人の都市国家ウルという具体事例の学習を通して理解させようとする。

次に、「移動」は人類にとって時代を超えた現象の一つであり、その原因として自然環境の変化、経済的圧力、政治的・宗教的迫害、技術の発展などが挙げられる。また、それらの結果として人口分布の変化、宗教の伝播、文化複合などが起こる。ここではアフリカのバンツール系民族を事例に、彼らが故地の西アフリカから南アフリカ・東アフリカ一帯に広く移動した原因を探るとともに、移動先の民族との間にどのような相互作用が起きたかを調

表1 『相互作用の諸形態』と『世界史内容スタンダード』の内容構成比較

相互作用の諸形態 (Cはチャプターの略)	世界史内容スタンダード (Sはスタンダードの略)
単元1 文明の起源：400万年前～200BC	時代1 人間社会の起源
* C1 世界での人間の居住	S1：人類の進化, S2：農業の始まり
C2 初期の河谷文明	時代2 初期の文明と遊牧民の出現, 4000～1000BC
C3 人々と移動の観念	S1：メソポタミア・エジプト・インダス文明
C4 最初の帝国時代	S2：農業の広がりや新国家, S3：ユーラシアの人
単元2 政治と社会の新たな方向：2000BC～AD700	口移動と軍事化, S4：ユーラフリカの動向
C5 古代ギリシア	時代3 古典的伝統, 主要宗教, 大帝国, 1000BC～AD300
C6 古代ローマと初期キリスト教	S1：馬・船の革新と一神教, S2：エーゲ文明
C7 インドと中国の帝国成立	S3：地中海・中国・インドの主要宗教と大帝国
* C8 アフリカの諸文明	S4：中央アメリカ文明, S5：同時代の世界の動向
C9 アメリカ大陸：分離した世界	時代4 交流と遭遇の地域的拡大, 300～1000
単元3 交流と遭遇の時代：500～1500	S1：帝国の危機, S2：イスラーム文明の興隆
C10 ムスリム世界	S3：唐代の東・東南アジア, S4：ヨーロッパの再
C11 ビザンツ, ロシア, トルコの相互交流	定義, S5：熱帯アフリカ・オセアニアの発展
C12 東アジアの諸帝国	S6：中・南アメリカの文明, S7：世界の動向
C13 ヨーロッパ中世	時代5 両半球の相互作用の激化, 1000～1500
C14 西ヨーロッパの形成	S1：中国の経済力とイスラームの拡大による地域間の
C15 アフリカの社会と諸帝国	通信・交易・文化交流システムの成熟
単元4 両半球の結合：900～1800	S2：ヨーロッパの社会・文化の再定義
C16 アメリカ大陸の住民と諸帝国	S3：モンゴルの興隆と影響, S4：サハラ以南のア
C17 ヨーロッパのルネサンスと宗教改革	フリカの都市と交易の成長, S5：アフロユーラシ
* C18 ムスリム世界の拡大	アの危機と復興の諸形態, S6：アメリカの都市と
C19 探検と鎖国の時代	文明, S7：同時代の世界の動向
C20 大西洋世界	時代6 最初の地球時代の到来, 1450～1770
単元5 絶対主義から革命へ：1500～1900	S1：世界諸地域のつながりの緊密化と世界の変化
C21 ヨーロッパの絶対王政	S2：ヨーロッパの政治・経済・文化の変革
C22 啓蒙と革命	S3：ユーラシアの大帝国, S4：大西洋世界
C23 フランス革命とナポレオン	S5：ヨーロッパの拡大とアジア社会の変革
* C24 西洋に波及する国民主義革命	S6：同時代の世界の動向
単元6 産業主義と帝国競争：1700～1914	時代7 革命の時代, 1750～1914
* C25 産業革命	S1：18～19世紀初期の政治革命の原因と結果
C26 民主主義と進歩の時代	S2：農業革命・産業革命の原因と結果
* C27 帝国主義の時代	S3：世界貿易と西欧列強興隆期のユーラシア社会
C28 地球規模の変化	S4：欧米のナショナリズム, 国家形成の諸形態
単元7 戦争する世界：1900～1945	S5：西洋の軍事・経済支配期の世界変化の諸形態
C29 大戦	S6：同時代の世界の動向
* C30 革命とナショナリズム	時代8 危機と達成の半世紀, 1900～1945
C31 危機の時代	S1：改革, 革命, 社会変化, S2：第一次大戦の原
C32 第二次世界大戦	因と世界的影響, S3：平和と安定を模索する1920
単元8 現在の展望：1945～現在	～30年代, S4：第二次大戦の原因と世界的影響,
C33 戦後世界の再構築	S5：同時代の世界の動向
C34 植民地の新国家建設	時代9 1945年以降の世界：約束と逆説
* C35 民主主義のための闘争	S1：戦後世界の再建, S2：相互依存の世界での安
C36 地球規模の相互依存	定と平和の模索, S3：同時代の世界の動向
(*はケーススタディを含む章を指している)	時代を超えた世界史
	S1：世界史の長期変化と繰り返される諸形態

表2 『相互作用の諸形態』におけるケーススタディの位置付け

章	関連する時代	主 題	ケーススタディ
1	先 史 ~2500BC	文明 Civilization	シュメールのウル
8	1500BC~AD500	移動 Migration	バンツ語を話す人々
18	1300 ~ 1700	文化複合 Cultural Blending	サファヴィー帝国
24	1789 ~ 1900	ナショナリズム Nationalism	イタリアとドイツ
25	1700 ~ 1900	工業化 Industrialization	マンチェスター
27	1850 ~ 1914	帝国主義 Imperialism	ナイジェリア
30	1900 ~ 1939	全体主義 Totalitarianism	スターリン治下のロシア
35	1945 ~ 現在	民主主義 Democracy	ラテンアメリカの民主主義

べさせようとする。それは次のケーススタディの主題にも関係してくる。

それが三つ目の主題「文化複合」である。そもそも世界の諸文化は様々な民族の生活や伝統を受け継ぎ、混合させながら形成されてきた。例えば古代インド文化は、アーリア人の移動に伴い先住のドラヴィダ人との相互作用により形成されたもので、その特色としてヒンドゥー教に先立つヴェーダ文化を挙げることができる。現代のイランも同様であり、シーア派の国として中東で独自の役割を果たしているが、そのルーツはサファヴィー朝の時代に求められる。シャー・アッバース1世時代に絶頂期を迎えるサファヴィー帝国は、バルシア、トルコ由来の民族文化とイスラーム文化のみならず、中国やヨーロッパの文化や技術も取り入れて、首都イスファハンの繁栄をもたらしたのである。

これ以降の主題はいずれも近現代史に関連している。「ナショナリズム」は市民革命後のヨーロッパの新しい政治秩序を形成したばかりか、現代においても世界政治の基盤をなしており、様々な衝突や紛争の原因となっていることは周知の通りである。この観念を、イタリアとドイツの統一を事例に考えさせようとする。

「工業化」（産業革命後の工場制度の出現）は、人々の生活や労働を変化させると共に、様々な問題を生んだが、現在でも後発国の工業化の難しさは繰り返し経験されている問題である。ここでは、英国の工業都市マンチェスターを事例に、工業化が都市の人々の生活に与えた影響について、光（都市の成長や生活水準の向上）と影（環境の悪化等の社会問題、児童労働や長時間労働などの労働問題）の側面から考察させようとする。

工業化の結果、19世紀後期になると西欧列強は帝国形成に乗り出し、アフリカなど世界を巻きこんで植民地争奪と世界分割競争が展開された（「帝国主義」）。ここでは、英国の植民地となったナイジェリアを事例に、英国の統治の方法—直接的コントロールと間接的コントロール—と、それに対する諸民族のさまざまな抵抗と挫折、現代への影響を学ぶ。その後、「帝国主義の負の効果は、その肯定的な結果を上回った。」という言明につい

て、生徒を英国人側とナイジェリア人側とに分けてディベートさせようとする。

20世紀の世界はまたファシズムやスターリニズム等の「全体主義」を生んだ。ここではまず全体主義の基本的特色として、一党支配の独裁制、ダイナミックな指導者、イデオロギー、国家による社会の統制、国家による個人の統制、近代的技術への依存、組織化された暴力を挙げ、それをスターリン治下のソ連に見てゆく。さらに、この体制を維持し強化する武器として、警察の恐怖、プロパガンダ、検閲、宗教的迫害を挙げ、それらについてスターリン治下のソ連の実態を調べさせようとする。

これとの対比で、最後に「民主主義」が主題に取り上げられる。注目すべきは、民主主義を単なる政治制度としてではなく、人々の生活様式や実現すべき理想と捉えていることである。そこで、経済問題や権威主義的体制のゆえに、1990年代になるまで民主主義を実現することのできなかったラテンアメリカ諸国を事例に、民主主義を健全に機能させる方法を考えさせようとする。具体的には、自由な選挙、市民の参加、多数派の支配と少数派の権利、立憲政治をそれぞれ民主主義に共通する実践と位置付け、これらを機能させるための条件をラテンアメリカ諸国の歴史を通して探究させるのである。

以上が、本教科書におけるケーススタディの位置付けとその概要である。世界史を捉える見方考え方として、なぜこの8つの主題なのかについては、確かなことはわからない。おそらく学問的な根拠に基づくというより、編集上の観点から選択されたものと考えられる⁸⁾。

3 ケーススタディの展開とその論理

(1) 主題「ナショナリズム」に見るケーススタディの展開過程

前項でケーススタディの概要を示したので、ここでは具体事例の考察を通して、その論理を究明したい。まず、「ナショナリズム」を事例に、ケーススタディの展開過程を明らかにする。

<目標としての主要観念>

ナショナリズムの力が二つの新国家建設とヨーロッパ

における新たな政治秩序の構築に貢献した。

<ナショナリズムを学ぶ意義>

ナショナリズムは今日の世界政治の基盤をなしており、しばしば衝突や戦争の引き金になっている。

<導入：舞台設定>

ナショナリズムは1800年代の最も強力な理想であり、その影響は全ヨーロッパに波及した。ナショナリズムは諸国家建設の原動力となり、1815年のウィーン会議により形成された勢力の均衡を突き崩して、多数の人々の生活に影響を及ぼした。

<展開—主な問いと認識内容—>

①ナショナリズムの観念

—ナショナリズムとは何か？人々を結合し強力な国民感情を生み出す共通の特質とは何か？—

ナショナリズムは国民国家形成の紐帯としての役割を果たす。具体的には、国籍、言語、文化、歴史、宗教、領土を紐帯に、領土や住民を守り、その理想を体現して、世界に向かって国民を代表するのが国民国家である。

②旧帝国を揺るがすナショナリズム

—なぜナショナリズムは帝国を解体させたのか？ナショナリズムにより引き裂かれた3つの帝国とは？—

ナショナリズムは民族を結合して国民国家の形成を促すとともに、他方で古びた帝国の解体をも招いた。19世紀には、オーストリア・ハンガリー帝国、ロシア帝国、オスマン帝国が解体に向かう。

③イタリアの統一

—ナショナリズムはいかにしてイタリアの統一を達成したのか？誰がイタリア統一を助けたか？—

マッツィーニによる青年イタリアの結成とローマ共和国建設の挫折、カブール首相の下でのサルデーニャの強国化と北・中部イタリアの統一、赤シャツ隊のガリバルディによる南イタリアの占領とサルデーニャへの献上を経て、イタリアの統一は達成された。しかし、その後もイタリアの挑戦は続いた。

④ドイツの統一

—ナショナリズムはいかにしてドイツの統一を達成したのか？フランスの敗北とドイツの統一はどんな結果をもたらしたか？—

統一前のドイツ連邦では、プロイセンとオーストリアという2大国が主導権を競ったが、ドイツ民族が支配的で工業化しつつあったプロイセンが優勢であった。1848年の統一失敗後は、ユンカー出身のビスマルク首相の下で、プロイセンが軍備を増強して現実主義政策を展開し、オーストリアとの戦争に勝利してプロイセン主体のドイツ統一への道筋を付け、さらにフランスとの戦争に勝利してドイツ統一を達成した。そしてプロイセン国王を皇帝（カイザー）とするドイツ帝国を誕生させた。ドイツの台頭は、ウィーン会議で形成されたヨーロッパの勢力

地図を大きく塗り替えることになった。

<教科書に掲載された評価事項>

○認識すべき用語・人名

カブール、ガリバルディ、赤シャツ隊、ビスマルク、現実主義政策（リアルポリティーク）、皇帝（カイザー）

○テイクノート

年表上に国民国家の成立と展開を位置付ける。

○争点の分析

1. ビスマルクの鉄血演説を読み、彼の政治的争点の設定が自由主義者と異なる点を分析せよ。

・自由主義者の目標

・「鉄と血」の意味

・ビスマルクの目標と目標達成の方法

2. イタリア統一に貢献したカブールとガリバルディはお互いをどのように批判しあったかを分析せよ。

・2人のパーソナリティ

・イタリア統一のために2人が採用した方法

<学習ガイドにおける評価問題⁹⁾>

ナショナリズムの3形態—統一（同じ文化を持ちながら政治的に分けられた者の合同）、分離（文化的に異なる者が一つの国家をなす事への抵抗）、新国家建設（文化的に異なる者が新たな文化を受容することで国家を形成）—とその特質を表す図を読み、次の問いに答えよ。

1. アメリカ合衆国で起こったナショナリズムの運動はどのタイプか。

2. 国の解体に向けた力が働くのはどのタイプか。

(2)「ナショナリズム」の展開の特色—日本の世界史教育との異同に着目して—

『相互作用の諸形態』における「ナショナリズム」の扱いの特色を明らかにするために、日本の最新版の高校世界史教科書（以下『世界史B』¹⁰⁾）と比較してみたい。

1)『世界史B』におけるナショナリズムの扱い

ナショナリズムは、ほぼ1500年～1900年までを対象とする第2部「海洋による世界の一体化」の5章「イギリスの覇権と欧米の国民国家建設」で取り扱われる。特にイタリアとドイツの統一については、「2 ヨーロッパに広がる国民国家」の節で記述されており、以下本節の展開を考察する。

<節のポイント>

ヨーロッパでは、フランス革命以前の旧秩序の回復をはかる勢力と、自由主義・ナショナリズムのもと国民国家確立をめざす勢力とが対抗した。

<展開—各項目の概要—>

①ウィーン体制の成立

大国間の勢力均衡をはかりつつ、ヨーロッパをフランス革命前の状況に戻そうとするウィーン体制が、19世紀前半のヨーロッパを支配した。

②ギリシア独立戦争と七月革命

1820年代にはいると、自由主義・ナショナリズムの運動が強まり、大国間の利害対立もあって、ウィーン体制のわく組みがゆらぎ始めた。

③19世紀前半の文化的潮流～ロマン主義

19世紀前半に、躍動・感情・個性・民族を重視するロマン主義が広がった。それは自由主義・ナショナリズムの高まりと呼応していた。

④社会主義思想の出現と展開

19世紀になると、自由主義の行き過ぎを是正しようとする社会主義理論が発展し、ナショナリズムではなく労働者の国際的連帯を重視する動きも現れた。

⑤1848年革命と「諸国民の春」

七月王政が、労働者と中下層の自由主義ブルジョワジーによって倒され、その影響はドイツ・オーストリア・ハンガリー・イタリアに及んだ。

⑥ロシア：東方問題と二つの戦争（クリミア戦争・露土戦争）

ロシアは地中海方面への南下をねらってオスマン帝国に対し開戦した。だが成果は得られず、国内改革にも失敗した。

⑦イタリアとドイツの統一

ウィーン体制の崩壊により、サルデーニャ王国中心のイタリア統一が加速し、プロイセン中心のドイツ統一も普仏戦争の勝利で完成した。

⑧フランス：第二帝政から第三共和政へ

フランスの第二帝政は国内産業の育成に努めたが、対外戦争を繰り返して崩壊した。王政の復活を求める声があったものの、第三共和政が誕生した。

＜指導書における評価—イタリアとドイツの統一—＞

現在の日本では、世界史に限らず教科書に評価問題が示される事例は見られない。そこで、上記教科書の教師用指導書に掲載された「イタリアとドイツの統一」に関するテスト問題例を解答（空欄の語）とともに示すことにしよう。

問 イタリアとドイツの統一について、次の文章を読み、設問に答えよ。

分裂が続いていたイタリアでは、1848年に統一国家へ向けての戦いが起こったが、サルデーニャ王国では（1 カブル）が1852年に首相となって工業化を推進し、（2 オーストリア）と戦ってイタリア北部を、次いで隣国である（3 フランス）と取り引きして中部を併合した。一方で、青年イタリアの（4 ガリバルディ）が南イタリア（両シチリア王国）を征服し、これを a サルデーニャ王に献上したので、ついに [x 1861] 年イタリア統一が達成され b イタリア王国が成立した。

ドイツでも連邦体制のもとで政治的分裂が続いたが、1834年にプロイセンを中心にオーストリアを除く多く

のドイツ諸邦からなる（5 ドイツ関税同盟）が発足し経済面からの統一が進んだ。プロイセンでは首相となったビスマルクのもとで軍備を拡張し、1866年にオーストリアと戦ってこれを破り、次いで（3 フランス）と戦い勝利をおさめたことで、[y 1871] 年にドイツ帝国を成立させた。その後、ビスマルクは独特の外交を展開し、ドイツの安全をはかりヨーロッパの列強体制を再構築した。また、国内政策ではドイツの発展をめざすべくさまざまな政策を推進した。

問1 （1）～（5）に適する国名や人名、語句を答えよ。

問2 [x]・[y]に適する年号(数字)を答えよ。

問3 下線部 a について、この王は統一されたイタリア王国の初代国王となるが、誰か答えよ。
(ヴィットーリオ・エマヌエーレ 2世)

問4 下線部 b について、この後も、南ティロルやトリエステなどへの勢力拡大をはかった。この地域をイタリア側では何とよんだか。
(未回収のイタリア)

2) 両者の異同が示唆するもの

まず、両者の共通性から見てゆこう。「イタリア・ドイツの統一」（『相互作用の諸形態』の展開④と⑤、『世界史B』の展開⑦）の具体的展開に関する記述は、いずれも基礎的知識（事實的知識）の習得を重視する点で驚くほど似ている。教科書や教師用指導書に見られる評価の視点も、『相互作用の諸形態』に争点の分析に関する問いがあることを除けば大同小異である。また、19世紀のヨーロッパにおけるナショナリズムの動向を追ってゆく点でも大差はない。

しかし、「ナショナリズム」の位置付けという点では大きく異なる。『相互作用の諸形態』では、目標としての主要観念や展開①が示唆するように、ナショナリズムの概念（概念的知識）の把握が何より優先される。これに対し、『世界史B』の場合、ナショナリズムに触れていても、あくまで具体的な歴史の展開に関する知識・理解が重要であり、ナショナリズムはそれら個別事象の時代背景として位置付けられるに過ぎない。ここに、ナショナリズムの特質を示すケーススタディとして「イタリア・ドイツの統一」を位置付ける『相互作用の諸形態』と、イタリア・ドイツの統一も含め19世紀のヨーロッパ諸国の展開を学習する中で、時代思潮としてのナショナリズムに気づかせようとす『世界史B』との決定的な異同がある。

『世界史B』の記述が、いつ、どこで、誰が、何をしたのか、それは歴史的に何と称されるのかという文脈と論理に依拠するのに対して、『相互作用の諸形態』は、個々の歴史展開より、それらを取り巻くより大きな運動・潮流としてのナショナリズムを重視する。まさに、歴史の大観を目指していると言ってよい。それは、ナショナリズムの定義と3つのカテゴリーに基づいて、具体事例

を分析・評価させようとする学習ガイドの評価問題にも端的に示される。また、オーストリア、ロシア、オスマンの諸帝国の動向についても、ナショナリズムを原動力とする諸民族の分離要求であることが前面に出ており、その後学ばイタリア・ドイツの統一というナショナリズムの統合への動きと表裏一体であることが理解できるようになっている。

『世界史B』の内容構成では、世界史の研究者や教師ならばともかく、世界史を初めて学ぶ生徒にとっては、ナショナリズムも個別知識と同じく記憶すべき歴史用語の一つと捉えられてしまうのではなからうか。つまり、個々の事実に知識と概念的知識の間の階層性を意識することがないまま、全てを同一のレベルに置いて、どちらがより重要かということで判断することになる。無論、それも教師の教え方如何の問題かも知れないが、少なくとも歴史を大観したり、知識を活用するという点で、『世界史B』は『相互作用の諸形態』に劣っていると言えるだろう。また、だからこそ、世界史学習にケーススタディを導入する意義があるのである。

教科書記述の一部を取り出して見る限り、『相互作用の諸形態』も世界史上の事件を時間の流れに沿って記述しており、同社発行の授業プランも至極簡潔に教科書通りの展開を想定したものになっている。だが、重要なのは入り口（目標）と出口（評価）である。その異同を見逃すと、ケーススタディの位置付けや機能を正当に捉えることはできない。そこを次に考察しよう。

（3）主題「ナショナリズム」に見るケーススタディの論理—教育方法としてのケーススタディ—

本主題の展開において、ケーススタディの論理はどうなっているだろうか。周知の通り、ケーススタディの概念とその研究（調査・学習）方法については多様な見方があり、「まだ大きな混乱がある」¹¹⁾ のが実情である。したがって、一般論的にこれを定義したり、研究方法を定式化することはできない。文字通り、個々の研究事例に即して判断するしかない。

そこで、『相互作用の諸形態』におけるケーススタディの論理を、記述された内容から読み取ってみよう。

- ①主題の提示と舞台（時代背景）説明
- ②主題に関わる概念の定義と類型化
 - 3つのパターン
 - 分離（帝国の解体）
 - 統一
 - 新国家形成
- ③具体的パターンの事例提示

分離の動きについては19世紀のナショナリズムを概観する中でオーストリア・ハンガリー帝国、ロシア帝国、オスマン帝国を扱い、新国家建設については評価問題の中でアメリカに触れている。具体的なケーススタディとしては、統一の事例として、イタリア

とドイツを取り上げている。
④評価活動を通じた概念形成の吟味

ここからは、教育方法としてのケーススタディの論理を読み取ることができる。すなわち、研究方法としてのケーススタディは、個別事例の調査・研究を通して一般化・理論化に向かうのが基本であるが、教育方法としてのケーススタディは、一般概念を理解させるために具体事例を教授・学習することになるのである。初めて世界史を学ぶ生徒にとって、ナショナリズム運動のパターンを抽象的に学ぶだけでは、歴史的理解にはつながらない。だが、習得した概念を活用することで具体的事例を説明することができれば、概念の理解は確固たるものになるに違いない（＝概念形成）。そこに、教育方法としてのケーススタディの意義があるのである。

つまり、ケーススタディが内容精選を可能にするのは、個々の歴史事象に関する知識の習得をねらいとするのではなく、それらを説明する概念の習得（＝概念形成）をねらいとするからである。概念形成がねらいであるなら、活用の対象となる歴史事象は「イタリア・ドイツの統一」のような典型的な事例に絞ればよいわけである。

4 『相互作用の諸形態』が世界史教育内容編成に示唆するもの

（1）『相互作用の諸形態』のケーススタディの課題

前節で考察したとおり、『相互作用の諸形態』はケーススタディを導入することにより、取り扱うべき世界史の内容に軽重を付けることに成功した。つまり、日本の『世界史B』のように概念と個別事象を同列に位置付けるのではなく、確実に習得すべき概念と、それを活用して説明すべき事例を区別することにより、歴史の大観を可能にする構成を生み出したのである。その点で、日本の世界史教科書が学ぶべき点は大きいと言えよう。

だが、他方で重大な課題も指摘される。つまり、ケーススタディの事例が既定の世界史構成の枠内に留まっていることである。それは一体どういうことか、ナショナリズムを例に説明しよう。日本の『世界史B』の記述に明らかのように、19世紀のヨーロッパ史を扱おうとすれば、ケーススタディを導入しようとしてしまいイタリア・ドイツの統一には触れることになる。ということは、実質的には従前の指導と変わらないという印象を教師に与えかねないのである。工業化の事例としてマンチェスターを取り上げるのも、全体主義の事例としてスターリン治下のロシアを取り上げるのも全く同じことである。これでは、ケーススタディの意義を日本の世界史教師に納得させるのは難しい。

では、どうすればよいのか。一つの解決策としては、世界史の空間的な広がりに着目することが考えられる。

その根拠と具体的方法を次節で述べよう。

(2) 世界史の同時代史的な大観のためのケーススタディ

周知のように、2008・2009年改訂の新学習指導要領では、中学校の歴史的分野や高校の歴史科目において、歴史を大観する学習が重視され、それを促す内容編成が示された¹²⁾。世界史教育では、例えば世界史Aの前近代史に関する内容(2)の「ア ユーラシアの諸文明」について、大観的扱いに留めるよう内容の取扱いに明記された。日本史の場合、古代・中世・近世・近代・現代の五時代区分法に依拠して各時代毎に大観させようとするのに対し、世界史Aでは大観の対象が時代から空間(東アジア・南アジア・西アジア・ヨーロッパの四地域世界)へと変わっているものの、各地域世界の一定の時代的特質を概括するという点では同一の論理に依拠していると言えるだろう。

ただし、世界史Bでは異なる大観の方法が示唆された。それが同時代の地域世界(文明圏)を超えた比較史的手法による大観である。おおよそ西暦500年頃までの古代史を扱う内容「(2) 諸地域世界の形成」と、西暦500年～1500年頃を扱う「(3) 諸地域世界の交流と再編」のまとめの中項目が、大観的役割を期待される内容となっている。学習指導要領の内容記述を見てみよう(下線は筆者による)。

(2) 諸地域世界の形成
 ア(略) イ(略) ウ(略)
 エ 時間軸からみる諸地域世界
 主題を設定し、それに関連する事項を年代順に並べたり、因果関係で結び付けたり、地域世界ごとに比較したりするなどの活動を通して、世界史を時間的なつながりに着目して整理し、表現する技能を習得させる。

(3) 諸地域世界の交流と再編
 ア(略) イ(略) ウ(略)
 エ 空間軸からみる諸地域世界
 同時代性に着目して主題を設定し、諸地域世界の接触や交流などを地図上に表したり、世紀ごとに比較したりするなどの活動を通して、世界史を空間的なつながりに着目して整理し、表現する技能を習得させる。

内容(2)の「エ 時間軸からみる諸地域世界」における大観は、世界史Aや日本史の場合と同じく「タテ(時間軸)の大観」の論理からなっているが、内容(3)の「エ 空間軸からみる諸地域世界」の大観は「ヨコ(空間軸)の大観」の論理に依拠していると言ってよかろう。あるいは後者は同時代史の大観と称してもよいかも知れない。このタテとヨコの二つの大観こそが、新しい世界史Bの内容編成上の特徴であるが、それを指摘した論考は見られない。学習指導要領の『解説』においてさえ、

そうした説明はない。なぜだろうか。それには、おそらく以下の二つの理由が考えられる。

第一は、今回の学習指導要領の改訂においては全教科を通じて言語活動が重視されたことから、世界史Bでも諸資料に基づく学習という方法的側面を強調する必要があったことである。第二は、同じく思考力・判断力の育成が重視されたことから、従前にも増して主題学習で生徒の主体的学習を促し、歴史的思考力を養うことを全面に出さざるを得なかったことである。いずれも理屈上では説得力があるけれども、「1 問題の所在」で指摘したように、通史学習の後に別途主題を設定して行う内容編成では、時間不足等で実施されず、結果的に画餅に終わることは明らかであろう。

この陥穽から逃れるためには、①従前の通史的学習の中にケーススタディを組み込むとともに、②タテ(時間軸)とヨコ(空間軸)の両面から大観する内容編成を工夫することが求められよう。その具体的な構成試案を次に示したい。

5 ケーススタディを活用した世界史内容編成試案

本稿のねらいは、きわめて現状維持的な日本の世界史教師でも遂行可能な無理のない内容編成の下で、実質的に教育内容を精選し歴史的思考力を育成するケーススタディの方法を提示することであった。そこで、原則的に現行の世界史A及び世界史Bの内容編成を前提に(主題学習の項目を除く)、試案を示すことにする(表3参照)。下線の項目がケーススタディのテーマ(概念)である。本試案におけるケーススタディの特徴を端的に述べるならば、前近代史、特に古代史についてはタテ(時間軸)の大観を、中近世～近現代史に関してはヨコ(空間軸)の大観を重視したことである。

まず、前近代史に関しては、各地域世界の独自の展開と文化の固有性に着目して、数百年に及ぶ地域世界史を通時的ではなく構造史的に把握するための大観的テーマを設定した。例えば世界史Aの「ユーラシアの諸文明」における東アジアの冊封体制については、まず隋唐帝国時代を取り上げ、朝鮮半島の新羅・百済・高句麗(のち渤海)の諸王国と日本との国際関係を探究する過程で、中国の皇帝を中心とする冊封と朝貢の関係に気付かせる。また、それは周辺諸王国にとっては安全保障体制をも意味したことに留意したい。次に、この知識(概念)を活用して、室町幕府の将軍足利義満が明の永楽帝より日本国王に封ぜられ勘合貿易を行った事例を説明させれば、冊封体制の認識は確かなものとなろう。さらに、豊臣秀吉の朝鮮出兵に際して、明が朝鮮に援軍を派遣した意味を探らせることで、前近代の東アジアにおける国際体制としての冊封体制の認識を一層強固にすることができよう。これがタテの大観のためのケーススタディである。

表3 ケーススタディを活用した世界史A・世界史Bの内容編成試案

世界史A		世界史B	
<学習指導要領の項目>	<ケーススタディの主題>	<学習指導要領の項目>	<ケーススタディの主題>
(1)世界史へのいざない (主題学習)	原則的に削除	(1)世界史への扉 (主題学習)	原則的に削除
ア 自然環境と歴史		ア 自然環境と人類のかかわり	
イ 日本列島の中の世界の歴史		イ 日本の歴史と世界の歴史のつながり	
		ウ 日常生活にみる世界の歴史	
(2)一体化する世界		(2)諸地域世界の形成	* タテ (時間軸) の大観
ア ユーラシアの諸文明	* タテ (時間軸) の大観	(~500CE)	
(~1500CE)		ア 西アジア世界	・ゾロアスター教信仰
・東アジア	・冊封体制	地中海世界	・民主制と奴隷制
・南アジア	・カースト制度	イ 南アジア世界	・ヒンドゥー教信仰
・西アジア	・イスラーム国家体制	東南アジア世界	・中国化・インド化
・ヨーロッパ	・皇帝権と教皇権	ウ 東アジア世界	・華夷秩序
イ 結びつく世界と近世の	* ヨコ (空間軸) の大観	内陸アジア世界	・遊牧国家
日本 (1500~1800)		エ 時間軸からみる諸地域世界 (主題学習) 原則削除	
・16世紀	・銀が結ぶ世界		
・17世紀	・鎖国の世紀	(3)諸地域世界の交流と再編	* ヨコ (空間軸) の大観
・18世紀	・主権国家と帝国体制	(500~1500)	
ウ ヨーロッパ・アメリカ		ア イスラーム世界の形成と拡大	・修道士とスーフィ、
の工業化と国民形成	・先発資本主義国の近代化	イ ヨーロッパ世界の形成と展開	・正統と異端
エ アジア諸国の変貌と近代	・後発資本主義国の近代化	ウ 内陸アジアの動向と諸地域世界	・モンゴルの平和
代の日本	・発展途上国の従属化	エ 空間軸からみる諸地域世界 (主題学習) 原則削除	
(1800~1900)			
(3)地球社会と日本	* ヨコ (空間軸) の大観	(4)諸地域世界の結合と変容	* ヨコ (空間軸) の大観
ア 急変する人類社会	・大衆社会	ア アジア諸地域の繁栄と	
(1870~1950)		日本 (1500~1800)	・アジアの伝統社会と
イ 世界戦争と平和	・総力戦	イ ヨーロッパの拡大と大西	・ヨーロッパの主権国家
(1870~1945)		洋世界 (1500~1800)	
ウ 三つの世界と日本の動向	・新植民地主義	ウ 産業社会と国民国家の形	・中心化するヨーロッパ
(1945~1970)		成 (1750~1900)	・と周縁化するアジア・
エ 地球社会への歩みと課題	・市場経済の世界化	エ 世界市場の形成と日本	・アフリカ
(1970~)		(1800~1900)	
オ 持続可能な社会への展望		オ 資料からよみとく歴史の世界(主題学習) 原則削除	
(主題学習) 原則として削除			
		(5)地球世界の到来	* ヨコ (空間軸) の大観
		ア 帝国主義と世界の変容	
		(1870~1910)	・帝国主義
		イ 二つの世界大戦と大衆社会	
		の出現 (1910~1945)	・総力戦
		ウ 米ソ冷戦と第三世界	
		(1945~1970)	・新植民地主義
		エ グローバル化した世界と	
		日本 (1970~)	・市場経済の世界化
		オ 資料を活用して探究する地球世界の課題	
		(主題学習) 原則として削除	

南アジアのカースト制度、西アジアのイスラーム国家体制、ヨーロッパの皇帝権と教皇権も同様の方法で、限られた事例の学習（＝ケーススタディ）を通して、地域世界の特質を把握させることが可能なテーマと言えよう¹³⁾。世界史Bのゾロアスター教信仰、民主制と奴隷制、ヒンドゥー教信仰、中国化・インド化、華夷秩序、遊牧国家の各テーマの扱いも基本的に変わらない。

次に、世界史Aの16世紀以降（世界史Bについては6世紀以降）に関しては、諸民族・文明の接触と交流に着目して、同時代の世界史をグローバルな比較史的視野から大観するテーマを設定した。いわゆるヨコ（空間軸）の大観である。世界史Aの場合、16世紀「銀が結ぶ世界」、17世紀「鎖国の世紀」、18世紀「主権国家と帝国体制」、19世紀「先発資本主義国の近代化、後発資本主義国の近代化、発展途上国の従属化」というように、世紀を単位にアジア・アフリカからヨーロッパ・アメリカを視野に収めるテーマとなっている。

他方、世界史Bでは学習指導要領の内容編成に則ったため時間の幅はやや長くなった。また、必ずしもヨコの大観とは言い切れない内容(3)についても、可能な限り同時代のグローバル性を意識したテーマを設定した。例えば、「ア イスラーム世界の形成と拡大」と「イ ヨーロッパ世界の形成と展開」については、「修道士とスーフイ（修道院とスーフイズム）」ないし「正統と異端」といったテーマを設定することで、イスラームとキリスト教を比較的に捉えさせることを試みた。事例として十字軍や異端審問にみるキリスト教の排他的厳格さとイスラームの思想的寛容性を取り上げ、その背景を探るゆけば、学問的体系性を求めたキリスト教神学と生活慣行や生活規範との結びつきを重視したイスラームとの違いに気付かせることができよう。あるいは、さらにその淵源にまで遡るなら、ユダヤ教を含む一神教的世界観の共通性とそれぞれの間の差異にまで考察を進めることができるかも知れない。

また、内容(3)の「ウ 内陸アジアの動向と諸地域世界」におけるテーマ「モンゴルの平和」についても、単にモンゴル帝国の拡大をタテに大観するのではなく、モンゴルの平和（パクス・モンゴリカ）の実態を中央ユーラシアや東アジア、ヨーロッパなどの具体的事例を通して探究したり、モンゴル解体後のユーラシアの動向を、明、ティムール、ムガル、ロシアなどの諸帝国の成立と日本や東南アジアなどでの国家・社会の変容から考察したりすることで、ヨコ（空間軸）の大観を可能にすることを心がけた。なお、20世紀史については、世界史A・世界史Bともに、30年前後という短い時期区分に依拠して同時代史的なケーススタディのテーマを設定した。大衆社会、帝国主義、総力戦、新植民地主義、市場経済の世界化のどれをとっても、一部地域に限定される現象で

はなく、広く現代史に通底する普遍的な現象であることを、グローバルなケーススタディから理解させることができるだろう。

6 結び—研究の成果と課題—

本稿では、米国の世界史教科書『相互作用の諸形態』に掲載されたケーススタディの論理と方法の分析を通して、ケーススタディを活用した世界史の内容編成を考察し、日本の現行世界史A・世界史Bの内容編成を踏まえたケーススタディ試案を開発し提起した。それは前近代史におけるタテ（時間軸）の大観と、近現代史におけるヨコ（空間軸）の大観を組み合わせたものであり、世界史教育における内容精選と思考力育成を通史的学習の中で達成するための内容編成論と位置付けることができる。これが本研究の成果である。しかしながら、それぞれのケーススタディの具体的展開をモデル化することと、実践によりそれらの効果を検証することは適わなかった。これらについては今後の課題としたい。

【註】

- 1) http://712educators.about.com/od/socialstudies/tp/social_studies_concerns.htm
- 2) 内容編成の側面から学習指導要領の世界史の変遷を考察したものとしては、以下の文献が参考になる。
岩永健司「世界史の内容構成」（社会認識教育学会編『地理歴史科教育』学術図書出版社、2010所収）
- 3) 世界史教育における主題学習の原理と課題については以下の論考に詳しい。拙稿「主題学習再考—世界史学習論の批判と創造(2)—」『社会系教科教育学研究』12号、2000所収。
- 4) Beck, Roger B., et al., *World History: Patterns of Interaction*, McDougal Littell Inc., 2001
- 5) National Center for History in the Schools, *National Standards for History Revised Edition*, 1996
- 6) *World History: Patterns of Interaction: Reading Study Guide*, McDougal Littell Inc.. *Modern World History: Case Studies, Teacher's Manual* McDougal Littell Inc.
- 7) G.チャイルド著、ねずまさし訳『文明の起源（上・下）』岩波書店、1951
- 8) 本書の第一著者であるイースタンイリノイ大学教授のロジャー・ベックに対し、この点をメールで問い合わせたところ、「調べてみないとわからない」との回答であったことから類推されよう。
- 9) op.cit.6) p.232
- 10) 川北稔他著『新詳世界史B』帝国書院、2012年文部科学省検定済教科書と教師用指導書を分析する。学習指導要領に準拠し大学入試に対応する点で、どの社の教科書も内容面に大差はないことから、日本の世界史

教科書の特色を見て取ることができよう。

- 11) S.B.メリアム著，堀薫夫他訳『質的調査法入門－教育における調査法とケーススタディー』ミネルヴァ書房，2004，p.28
- 12) 中学校歴史的分野の大観の論理と課題については，以下の論考を参照されたい。拙稿「歴史を大観する学習の単元構成論－日本と英国の事例分析を手がかりにして－」『社会科研究』78号，2013所収。
- 13) 拙稿『世界史教育内容開発研究－理論批判学習－』（風間書房，2000）にはこれらの具体的な指導展開例を記載している。参考にされたい。

【付記】本稿は科学研究費補助金挑戦的萌芽研究「グローバル・ヒストリーに着目した歴史教育内容開発研究」（課題番号23653309）（研究代表者：二井正浩）による研究成果の一部である。