

# ESDに視点を置いた世界史教育内容編成 －「現代の諸課題」に基づく歴史の遡及的探究学習の提案－

祐岡 武志\*

(平成29年6月13日受付, 平成29年12月4日受理)

## Contents Organization of World History Focused on Education for Sustainable Development :

### Proposal of Retrospective Exploration Learning of History Based on "Contemporary Issues"

YUOKA Takeshi \*

The purpose of this research is to focus on the ESD (Education for Sustainable Development) as a viewpoint to train the whole contents of world history education, aiming to organize the contents of world history education starting from the present age.

First, it refers to the philosophy and principles of world history education contents organization with viewpoint on ESD, and proposed retrospective exploration learning of history derived from "Contemporary Issues" based on that as a hypothesis. Then, it shows the curriculum and unit structure based on the hypothesis and discusses the significance and issues of world history education contents organization with a viewpoint on ESD, by exemplifying the class structure of "Religious Conflict in the Middle East".

Key Words : World History, Education for Sustainable Development, Contents Organization, Contemporary Issues

#### 1. はじめに－問題の所在－

本研究は、世界史の教育内容全体をつらぬく視点として、ESD（持続可能な開発のための教育<sup>(注1)</sup>）に着目し、現代を起点とする世界史教育の内容編成を目指すものである。

世界史は高等学校地理歴史科の必修科目であることと、2単位の世界史Aと4単位の世界史Bが設けられていることは、1989年以来、直近（2009年）の改訂でも変わらない。しかし、その内容には大きな変化が見取れる。その1つが、学習の最初に中学校までの社会科で学んだ日本史や地理の知識を世界史とつなげるための主題学習が設定され、それまでに身に付けた地図や年表を用いる技能を生かす機会が設けられたことである。2つには、2009年の改訂で重視された思考力・判断力・表現力を育成するための方策として探究的学習の充実が図られ、特に大項目に沿った学習全体をまとめることを意図した、生徒が設定する主題学習が設けられたことである。中でも世界史Aの大項目（3）や世界史Bの大項目（5）では、世界史の学習のまとめとして、主題学習により持続可能な社会の実現について展望する活動が示されている。

このように、地理歴史科唯一の必修科目としての大きな役割と重い責任を担ってきた高校世界史<sup>(注2)</sup>であるが、実際に主題学習や探究的学習を行うには、多くの困

難がともなう。それは、大学入試との関係から知識理解に重点がおかれ、限られた時間の中で思考力・判断力・表現力を育成する機会が十分確保されないこと、内容編成も古い年代から順に学習を進め、全体を網羅的に理解させる通史型が中心とならざるをえない状況があることである。これでは、主題学習や探究的学習が設定された改訂の意図とは、大きな隔たりがある。

持続可能な社会の実現について展望するのであれば、現代世界を認識するために世界の歴史を学習し、歴史的思考に基づいて新たな社会のあり方を学習者が主体的に探究することが必要である。そこで筆者は、この主題学習と探究的学習に向けた世界史の内容全体をつらぬく視点として、ESDに着目する。それはESDが持続可能な社会の実現を目指し、現代と将来世代の利害を考慮する観点<sup>(1)</sup>に基づき課題を探究することから、これまでの世界史の課題を克服する、新たな世界史教育の視座となりえるからである。

本稿では、まずESDに視点を置く世界史教育の原理に言及し、それに基づいた「現代の諸課題」から導出した歴史の遡及的探究学習の展開を仮説として提案する。そして、仮説に基づくカリキュラム試案と単元構成を示すとともに、単元「中東世界の宗教対立」の授業構成を例示することで、ESDに視点を置いた世界史教育内容編成

\* 阪南大学 (Hannan University)

の意義と課題について論じる。

## 2. ESD に視点を置く世界史教育の原理と構成

### (1) ESD に視点を置く世界史教育の原理

従来の世界史教育では、2009年の世界史Bの学習指導要領<sup>(2)</sup>が示すように、通史が基本となる。

次に示す世界史Bの大項目では、(1)で主題を設定して世界史学習の意義に気付かせることが意図されているが、(2)～(5)は原始から現代に向かい歴史事象を通史的に学習する教授法であり、政体の変遷や戦争といった政治史や軍事史に関わる内容が中心となる。そして、諸地域世界を年代史的に扱う構成である。

#### 世界史Bの大項目

- (1) 世界史への扉
- (2) 諸地域世界の形成 (原始～AD500 頃)
- (3) 諸地域世界の交流と再編 (AD 500～AD 1500 頃)
- (4) 諸地域世界の結合と変容 (AD 1500～AD 1900 頃)
- (5) 地球世界の到来 (AD 1900 頃～現代)

このことから、現行の世界史教育の原理として、次の3点を指摘できよう。

#### 現行の世界史教育の原理

- ① 原始から現代に向かう通史であること。
- ② 政治史と軍事史中心の内容であること。
- ③ 諸地域世界を年代史的に扱う構成であること。

では、ESDに視点を置くと、世界史教育がどう変わるのか。結論を先に述べると、過去から方向付けられた未来を学ぶ受動的な歴史学習から、学習者が未来を予測する能動的な歴史学習となる。

歴史の流れを重視する従来の通史では、近代の国民国家により形成された歴史が、その後の世界に一定の方向性を示すため、学習者は過去から方向付けられた未来像を受動的に学習することになる。

例えば、18世紀以降の西欧社会で形成され、世界に広がった大量生産、大量消費、大量廃棄に基づく産業構造や生活スタイルと、それを規定する価値観や行動様式が現代以降も継続するものとして生徒は学習する。しかし、未来に視点を置いて歴史を見た場合、その近代の歴史が作り出した価値観や行動様式が影響した現代の諸課題を探究することで未来を予測し、より良い社会のための解決策を学習者が主体的に選択する能動的な学習となる。

この未来予測はESDの学習で身に付けたい力として示されており<sup>(3)</sup>、主体的に課題を解決する力は中教審で議論されているコンピテンシーと通底する<sup>(注3)</sup>。この主体的な未来予測に着目し、教育内容を再構成することが、ESD

に視点を置く世界史教育の基盤となる。

では、ESDに視点を置く世界史教育は具体的にどうあるべきか。ESDに関わる世界史教育の研究では、アメリカのNPO法人グローバル・ラーニングが開発した事例集<sup>(4)</sup>がある。これは、世界史に持続可能な開発<sup>(5)</sup>の視点を導入した内容開発を試みる稀有な事例であり、事例集にはその目的や内容・方法が示されている。このグローバル・ラーニングの研究では祐岡(2014)により、世界史教育に持続可能な開発の視点を導入するには、「現代の諸問題」から主題を設定し、過去に向かって遡及的に探究する学習方法が示されている<sup>(6)</sup>。

日本では、田尻(2011)が世界史学習における「持続可能な社会」の位置付けと役割を学習指導要領から分析し、環境の視点が重要であることを論証している<sup>(7)</sup>。そして、ESDに依拠した世界史の主題学習として、環境史を軸にして社会史へ内容を広げた授業プランを例示している<sup>(8)</sup>。

これら先行研究の分析からは、次の成果と課題が明らかになる。成果としては、ESDに視点を置く世界史教育の原理として以下の3点が指摘できることである。

#### ESDに視点を置く世界史教育の原理

- (ア)①の通史に対しては、現代世界が抱える諸課題(以下、「現代の諸課題」)を設定して学習する主題史で構成すること。
- (イ)②の政治史と軍事史中心の内容に対しては、環境史や社会史の内容を世界史に導入すること。
- (ウ)③の年代史に対しては、現代から遡及する学習方法(以下、「遡及的探究学習」)を用いること。

課題としては、両者の研究では、ESDに関わる世界史の具体的な内容編成が示されていないことである。このため、ESDに視点を置く世界史教育では上記の原理に基づいた内容編成が望まれるのである。

### (2) ESD に視点を置く世界史教育の構成

ここでは、ESDに視点を置く世界史教育の原理(ア)と(イ)を踏まえ、人類が直面する課題として持続可能性と関わるESDの理念と、学習指導要領に示された例や米国の世界史関連研究機関が示すテーマを手掛かりに、ESDに視点を置く世界史教育の構成を示す。

まず、ESDを推進する国連の国際実施計画で「現代の諸課題」がどう示されているか分析する。ここでは、「持続可能性に関する諸問題」が示され、「これらの問題は、持続可能な開発の3つの領域である環境、経済、社会に起因している。」として3つに分類している<sup>(9)</sup>。この分類に基づき、ESDの問題解決に求められる理念<sup>(10)</sup>として示された「世代間の公平」、「男女間の公平」、「社会的寛容」、「貧困削減」、「環境の保護と回復」、「天然資源の保全」、

「公正で平和な社会」を整理したものが、次の表1である。ESDが求める理念が3つの領域に分類できることが分かる。

表1 ESDの領域と関連する理念

ESDの領域	ESDが求める理念
環境	環境の保護と回復・天然資源の保全
経済	貧困削減・世代間の公平
社会	社会的寛容・男女間の公平 公正で平和な社会

(国連の国際実施計画の記述に基づき筆者作成)

一方、日本でESDの事例研究を進める国立教育政策研究所では、ESDに基づく課題導出のための視点として表2の6つの構成概念を提示している<sup>(11)</sup>。

表2 6つの構成概念の分類と定義

	構成概念	構成概念の定義
人を取り巻く環境に関する概念	I多様性	自然・文化・社会・経済は、起源・性質・状態などが異なる多種多様な事物(ものごと)から成り立ち、それらの中では多種多様な現象(出来事)が起きていること。
	II相互性	自然・文化・社会・経済は、互いに働き掛け合い、それらの中では物質やエネルギーが移動・循環したり、情報が伝達・流通したりしていること。
	III有限性	自然・文化・社会・経済は、有限の環境要因や資源(物質やエネルギー)に支えられながら、不可逆的に変化していること。
人の意思や行動に関する概念	IV公平性	持続可能な社会は、基本的な権利の保障や自然等からの恩恵の享受などが、地域や世代を渡って公平・公正・平等であることを基盤にしていること。
	V連携性	持続可能な社会は、多様な主体が状況や相互関係などに応じて順応・調和し、互いに連携・協力することにより構築されること。
	VI責任性	持続可能な社会は、多様な主体が将来像に対する責任あるビジョンを持ち、それに向かって変容・変革することにより構築されること。

I・II・IIIは、人を取り巻く環境に関する概念。IV・V・VIは、人の意思や行動に関する概念と説明されており、ESDで実現すべき理念や原則を示す視点と読み取れる。

次に、世界史に関わる人類の諸課題が2009年の学習指

導要領ではどのように例示されているか見てみよう。世界史Aでは大項目(3)のエにおいて、世界史Bでは大項目(5)のエで、表3のようにそれぞれ6つの課題を示している<sup>(12)</sup>。

表3 学習指導要領に示された世界史の諸課題

世界史A	世界史B
1970年代以降の市場経済のグローバル化	市場経済のグローバル化とアジア経済の成長
冷戦の終結	冷戦の終結とソヴィエト連邦の解体
地域統合の進展	地域統合の進展
知識基盤社会への移行	知識基盤社会への移行
地域紛争の頻発	地域紛争の頻発
環境や資源・エネルギーをめぐる問題	環境や資源・エネルギーをめぐる問題

(筆者作成)

世界史AとBの課題を見比べると、大枠ではほぼ一致しており、現代史と関連する内容が設定されていることが分かる。しかし、両者とも大項目の設定範囲から特に1970年代以降の世界史で理解させたい内容が示されており、ここで検討しようとする「現代の諸課題」とは一部で範囲の異なるものであることが読み取れる。

そこで、米国の世界史関連研究機関の研究より、時間的に原始から現代を学習範囲とし、空間的に全地域を扱う世界史の内容編成を検討する事例として、AP世界史の5つのテーマ<sup>(13)</sup>と、World History For Us Allの7つのテーマ<sup>(14)</sup>を参考にする。これらを扱う理由は、AP世界史では、紀元前8000年頃から現在までを、ヨーロッパ・アジア・アメリカにアフリカ・オセアニアも含めた全地域の内容をバランスよく、年代史的枠組みを設定して扱っていること。World History For Us Allでは、地球誕生から現代までの広範な地球的な変化を、人類的規模の事象、地域的規模の事象、民族・国家などの社会的規模の事象の3つの時間的・空間的スケールで歴史を学習するよう構成していることにある。

表4 米国の世界史関連研究機関が示すテーマ

AP世界史	World History For Us All
1.人と環境の相互作用	1.人口のパターン
2.文化の発展と相互作用	2.経済ネットワークと交換
3.国家建設、拡張と対立	3.権力の利用と乱用
4.経済システムの構築、展開、及び相互作用	4.持てる者と持たざる者
5.開発と社会構造の変革	5.アイデンティティの表現
	6.科学、技術、及び環境
	7.精神生活と道徳規範

(筆者作成)

興味深いことに、表4の両者のテーマからは、いわゆる通史的な時間軸と具体的な世界史の教育内容は見えてこない。むしろ、両者が示すテーマに沿って、様々な世界史の教育内容を授業者が設定することが示唆されている。ここからは、教育内容を設定する際には、まず一般的な世界史に関わるテーマを設け、そのテーマに沿った事例を実践者が設定する方法が想定されよう。

そこで、表1のESDの3領域に表2の6つの構成概念を課題導出の視点として関連させ、表3・4を参考にESDに視点を置く世界史教育の原理(ア)の「現代の諸課題」と具体的な「世界史教育内容」を設定することがESDに視点を置く世界史教育の構成となる。

### 3. 「現代の諸課題」に基づく歴史の遡及的探究学習

#### (1) 「現代の諸課題」に基づく世界史教育内容の設定

先述のESDに視点を置く世界史教育の構成に基づき、表5のように現代の諸課題に基づく世界史教育内容を設定した。

この表で示すESDの3つの領域は、ESDに視点を置く世界史教育の原理(イ)の環境史、経済史、社会史と重なり、従前の世界史の内容編成を再構成する主題となる。ESDが求める理念は、3領域で扱う問題解決のための具体的な原則が整理されており、より良い未来予測のための目標を示している。課題導出の6つの視点はESDが求める理念と強い関連性を持つため、表2の構成概念の定義の内容と共通する理念を個別に関連付けた。現代の諸課題は、表3の世界史A・Bが示す6つの課題と表4の米国の世界史関連研究機関が示すテーマを参考に、課題導出の6つの視点やESDの理念と関連する諸課題を導出した。そして、この現代の諸課題に基づいて、世界史教育内容を設

定した。

まず、「環境」領域の「天然資源の保全」の理念は、自然と人間の関わりの中で資源やエネルギーが不可逆的に消費されていることから「Ⅲ有限性」と関連付けることができる。このため、現代の諸課題としては、資源の公正な利用と保全を実現するために「資源・エネルギー問題」を設定し、「資本主義と資源の利用」を世界史の教育内容とする。

同じく「環境」領域の「環境の保護と回復」の理念は、人類が自然の保全に責任をもつことから「Ⅵ責任性」と関連付けることができる。そのため、自然と開発の関係を考慮する「環境問題」を現代の諸課題とし、「自然環境と人類の生活」を世界史の教育内容として設定する。

次に、「経済」領域の「貧困削減」の理念は、持続可能な社会が格差のない互いの協力により実現することから「Ⅱ相互性」と関連付けることができる。国家をこえたグローバルな相互性の中で経済格差の拡大が貧困をもたらすことから、ここでは「南北問題」を現代の諸課題とし、「産業革命と第三世界」を世界史の教育内容として設定する。

同じく「経済」領域の「世代間の公平」の理念は、基本的な権利の保障などが地域や世代を亘って公平であるべきことから「Ⅳ公平性」と関連付けることができる。従って、現代の諸課題との関連では、権利の保障や民主主義の確立を求める「自由・民主化の問題」を設定し、「市民革命と経済発展」を世界史の教育内容とする。

さらに、「社会」領域の「男女間の公平」と「社会的寛容」の理念は、自然や社会は多種多様な事物から成り立つことから、「Ⅰ多様性」と関連付けることができる。このため、社会の進展の中で文化や人間関係のあり方を問う「人種・民族問題」を現代の諸課題とし、「国民国家と民族運動」

表5 「現代の諸課題」に基づく世界史教育内容

領域	ESDが求める理念	課題導出の視点	現代の諸課題	世界史教育内容	事例 (ケーススタディ)
環境	天然資源の保全	Ⅲ有限性	資源・エネルギー問題	資本主義と資源の利用	・近代日本の産業発展 ・世界恐慌と第二次世界大戦
	環境の保護と回復	Ⅵ責任性	環境問題	自然環境と人類の生活	・大航海時代とアメリカ ・産業革命と環境破壊
経済	貧困削減	Ⅱ相互性	南北問題	産業革命と第三世界	・産業革命とアフリカ ・産業革命とアジア
	世代間の公平	Ⅳ公平性	自由・民主化の問題	市民革命と経済発展	・アジアの独立と経済発展 ・フランス革命と経済活動
社会	男女間の公平 社会的寛容	Ⅰ多様性	人種・民族問題	国民国家と民族運動	・先住民とその文化 ・少数民族と国境紛争
	公正で平和な社会	Ⅴ連携性	平和と安全の問題	東西冷戦と地域紛争	・中東世界の宗教対立 ・ロシア革命と第一次世界大戦

注：表内の網掛け部は、授業者により設定が可能な事項を示している。

(筆者作成)

を世界史の教育内容として設定する。

同じく「社会」領域の「公正で平和な社会」の理念は、多様な主体が互いに連携を持つ必要から「V連携性」と関連付けることができる。このため、現代の諸課題としては「平和と安全の問題」を設定し、「東西冷戦と地域紛争」を教育内容とする。

これら6つの世界史教育内容に対応する事例は原理（ア）の主題史として位置づけるため、現代と関連性が強い近代以降の事例を中心に、ケーススタディとして複数設けた。しかし、表5の注で示したように、これ以外にも授業者の必要性に応じて、現代の諸課題と関連する他の事例を設定することも可能である。

## (2) 歴史の遡及的探究学習の教材

次にESDに視点を置く世界史教育の原理（ウ）の歴史の遡及的探究学習に関わる教材として世界遺産に着目し、世界史教育における有効性について述べる。

### ①世界史教育で扱われる世界遺産

高等学校地理歴史科の世界史で扱われる世界遺産は意外と多い。最近の世界史資料集では、世界遺産に該当する文化財には、ピラミッドをモチーフにした図柄の下部に「世界遺産」と記した凡例を付けているものもある<sup>(15)</sup>。確かに、万里の長城や秦始皇帝陵、モヘンジョ＝ダロやパルテノン神殿など、古代史でお馴染みの遺跡をはじめ、世界史で学習する文化財の多くが世界遺産である。日本が世界遺産条約を批准したのは1992年のため、世界遺産に対する国内の関心が高まるのは1990年代後半であるが、それ以前からこれらの文化財が世界史の教材として扱われている。このため、学習指導要領においては、世界史で文化財に言及することはあっても、世界遺産として積極的に取り上げることはなく、教材として世界遺産に着目した事例も一部の実践に限られる。このため、世界遺産としての文化的価値やその意義が授業で深く学習される機会は少なく、歴史の事象を理解する際の補助的資料として扱われるにとどまると考えられる。

### ②世界史教育で世界遺産を扱う意義

世界遺産は世界史の時間軸と空間軸の中に「顕著な普遍的価値」とともに位置付けられる。このことが、一般的な文化財と異なり世界遺産を特徴付けている。

時間の長短はあるが、世界遺産は過去から現代に伝えられた遺産である。つまり、個々の遺産が世界史の時間軸の中に位置付けられ、現代と関わる歴史の流れの中で説明できる。また、世界遺産は不動産であることが規定されており、移動可能な文化財は世界遺産とは認められない。例えば、東大寺の大仏は移動できないので世界遺産に含まれるが、世界遺産である興福寺が所蔵する阿修羅像など移動可能な仏像は世界遺産ではないのである。このため、世界遺産は世界史の空間軸の中に位置付けられ、

地域の歴史や文化と密接に関連付く。

さらに世界遺産は、他の文化財では見られないその遺産特有の「顕著な普遍的価値」が認められることが必要である。パルテノン神殿であれば後のヨーロッパ建築の理想形とされたこと、法隆寺であれば現存する世界最古の木造建築物であることがそれにあたる。その価値は、遺産が現代に残ったことにより認められた普遍的なものであり、言わば歴史の流れの中で位置付けられたものである。従って、その「顕著な普遍的価値」を理解することは、現代の視点から歴史を遡及的に探究する学習の一助となる。

### ③世界遺産教育とその概念図

世界遺産を用いることで、どのような教育が可能となるのか。これについて田淵（2009）は、世界遺産教育を次の3つに分類している<sup>(16)</sup>。

#### ①世界遺産についての教育

「世界遺産についての教育（Education about the World Heritage）」は、世界遺産そのものに関する知識や理解を深めることを言う。世界遺産に関する学習により、学習者の世界遺産に対する認識を深めさせ、世界遺産の価値や意義を理解させることが目的となる。

#### ②世界遺産のための教育

「世界遺産のための教育（Education for the World Heritage）」は、世界遺産を守るために、保護や保全に対する認識を持つことを言う。世界遺産の学習が、実際に学習者を「行動」に向かわせるために、学習者の意識の変化を促すことが目的となる。

#### ③世界遺産を通しての教育

「世界遺産を通しての教育（Education through the World Heritage）」は、世界遺産を通してその背景や問題点など、地球的課題との関連性について学ぶことを言う。世界遺産の価値や意義を多様な切り口から学ぶことで、地球的課題に迫ることが目的となる。

ここで留意したいことは、①の世界遺産の価値や意義を理解させることが、②学習者を「行動」に向かわせる意識の変化を促し、③地球的課題、つまり「現代の諸課題」について学ぶことが可能になることである。特に「行動」に向かわせる意識の変化と「現代の諸課題」の学習が、ESDと通底するものとして注目される。さらに、筆者はこの3つの教育の特徴を次のように位置付ける。

①は、現代の視点からの世界遺産の現在の価値の理解。

②は、未来への視点から世界遺産のあり方を問う思考。

③は、現代から過去へ世界遺産の歴史的背景の探究。

そして、この3つの教育の学習順序を①→③→②とすれば、現代から過去を探究し、未来に向けた考察ができる歴史の遡及的探究学習となると考える。

そこで、先の世界遺産教育の3つの類型をESDとの関連で図式化したものが、図1である。この図では、世界遺産を土台として、「世界遺産教育」が木の幹となる。「世

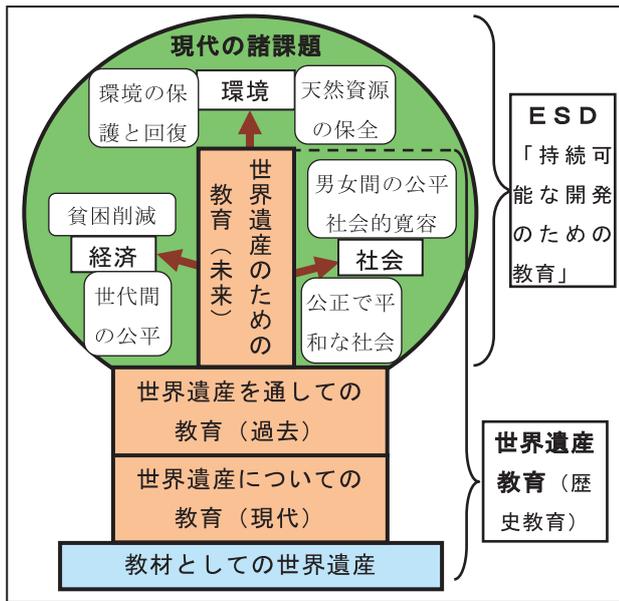


図1 世界遺産教育の概念図 (筆者作成)

世界遺産のための教育」から「現代の諸課題」の学習へと展開することで「環境」・「経済」・「社会」のESDの3領域とつながり、「ESD」へと展開していくことを示している。

この世界遺産教育の概念図から言えることは、次の2点である。

① 歴史教育との連携の可能性

世界遺産は、歴史教育の授業内容と連携をとりながら、教材化を進めることが可能である。特に、従前より世界

遺産を扱う世界史や日本史の実践では、世界遺産教育の3つの教育を図1のように展開することで、現代の諸課題に基づく歴史の遡及的探究学習が可能となる。

② 世界遺産教育とESDの関連性

世界遺産教育は、世界遺産の教材化を通して、環境・経済・社会のESDの3領域と関連付く現代の諸課題を扱うことになる。これは、世界遺産を通して持続可能な社会について学習するESDへと展開することとなる。

このように、世界遺産を教材として用いることは、世界史教育に有効であり、ESDと関わる新たな視座をもたらすのである。

(3) 「現代の諸課題」と関わる世界史教育内容の事例

次に、筆者が選択した表5の世界史の事例と教材として扱う世界遺産(注4)について説明し、教育内容が含む時代区分と対象地域について明らかにする。

「資本主義と資源の利用」では、世界史の事例として「近代日本の産業発展」を選択する。日本は「パルテノン神殿」などの欧米の石の建築物に対して、「法隆寺」のように独特な「木の文化」を育んできたが、木材資源の有限性に直面してきた歴史がある。明治の近代化以降、資源に乏しい日本は、国外に資源を求めてきた。高度経済成長は、石炭から石油へのエネルギー転換とともに実現され、原子力は「原爆ドーム」が伝える課題がある一方で、石油に替わる重要なエネルギーと考えられてきた。しか

表6 世界史教育内容の事例が含む時代区分と対象地域

時間と空間	時代区分(時間)									対象地域(空間)						
	紀元前	紀元前5世紀	5世紀	16世紀	17世紀	18世紀	19世紀	20世紀	現代	東アジア・日本	南・東南アジア	西アジア・中東	ヨーロッパ	アフリカ	南北アメリカ	オセアニア
世界史教育内容の事例と関連する世界遺産																
1. 近代日本の産業発展(法隆寺・パルテノン神殿・原爆ドーム)	▽	▼	▽	▽	▼	▼	▽	▽	▽	○		●	○	●		
2. 大航海時代とアメリカ(ガラパゴス諸島・メキシコシティ・マチュピチュ)	▼	▼	▼	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○		●	●	○	
3. 産業革命とアフリカ(コンゴの自然遺産・リバプール海商都市・ガーナ城塞群)				▼	▽	▽	▽	▽	▽		●		○	○	●	
4. アジアの独立と経済発展(自由の女神・アンコールワット)			▽	▼	▼	▽	▽	▽	▽	●	○	●	●		○	
5. 先住民とその文化(トンガリロ・ウルル・ロベン島)	▽	▼	▼	▼	▽	▽	▽	▽	▽	●				○	●	○
6. 中東世界の宗教対立(カイロ・アウシュビツ・エルサレム)	▼	▼	▽	▼	▼	▽	▽	▽	▽		●	○	○	○		

注1：▽は中心的に扱う時代、▼は関連して付随的に扱う時代。

(筆者作成)

注2：○は対象となる世界遺産を教材として中心的に扱う地域、●は関連して付随的に扱う地域。

し、東日本大震災以降、原子力に依存しない新たな資源・エネルギーの開発が現代の諸課題の一つとなり、有限性からESDに視点を置く世界史の教育内容となる。

「自然環境と人類の生活」では、世界史の事例として「大航海時代とアメリカ」を選択する。開発にともなう環境への影響は、古代から見られる。しかし、環境開発が地球規模の問題として顕在化するのには、人類の活動範囲が地球規模に拡大していく大航海時代以降である。絶海の孤島であった「ガラパゴス諸島」は人類が上陸して以来、外来種による環境の変化にさらされている。また、「メキシコシティ」や「マチュ・ピチュ」はアステカやインカ帝国が征服され、アメリカ大陸の環境が大きく変化したことを物語る。このように、世界の一体化による環境開発の歴史は、人類の責任性の歴史を考察するうえで、ESDに視点を置く世界史の教育内容となる。

「産業革命と第三世界」では、世界史の事例として「産業革命とアフリカ」を選択する。コンゴ民主共和国の世界遺産が全て危機遺産であることが示すように、現在アフリカ諸国の貧困に端を発する紛争の解決は、深刻な問題となっている。イギリスの「リバプール海商都市」が、大西洋奴隷貿易で栄えたことは、産業革命がアフリカやアメリカ大陸との相互性の中で進められたことを示すものであり、「ガーナのベナン湾沿いの城塞群」は、ヨーロッパ諸国による奴隷貿易の事実を今に伝えるものである。このため、現代のアフリカの貧困の歴史的構造の理解は、世界の相互性のあり方を問うものであり、ESDに視点を置く世界史の教育内容となる。

「市民革命と経済発展」では、世界史の事例として「アジアの独立と経済発展」を選択する。「自由の女神像」がフランスとアメリカの自由と平等の歴史を象徴するように、権利の保障や民主化に長い時間をかけてきた欧米諸国に対して、現在アジアでは中国が急速な経済成長を遂げている。しかし、政治体制は共産党の一党独裁が維持され、国民の民主的な政治参加は抑制された一面を持つ。「アンコールワット」に甚大な被害を及ぼしたカンボジアの内戦は、民主化による公平性の確保の難しさを示している。このように、経済成長を求めるために国民の福祉や公平が抑圧されることは、持続可能性を妨げることとなり、公平性に関わってESDに視点を置く世界史の教育内容となる。

「国民国家と民族運動」では、世界史の事例として「先住民とその文化」を選択する。1993年、ニュージーランドの「トンガリロ国立公園」が、複合遺産として世界遺産に拡大登録されたことは、先住民マオリとの関連性が認められた結果でもある。同様に、オーストラリアの「エアーズロック」が、1994年の登録範囲拡大に合わせて先住民アボリジニの呼称である「ウルル」と名称変更されたことも関連する。しかし、先住民の文化が認められた

のは20世紀末のことである。また、長く人種隔離政策を強いていた南アフリカでは、「ロベン島」が世界遺産として保護されている。これらは、持続可能な社会の実現において、人種や民族の多様性が重要なことを示すものであり、ESDに視点を置く世界史の教育内容となる。

「東西冷戦と地域紛争」では、世界史の事例として「中東世界の宗教対立」を選択する。イスラム世界と欧米諸国との対立は、歴史的には中世の十字軍以来の宗教対立に由来するものでもある。しかし、「カイロ」では、イスラムが他宗教の人々と共同で豊かな社会を形成した歴史もある。一方、ユダヤ教徒をめぐる偏見や差別は「アウシュビッツ」が示すホロコーストを生んだ。そして、イスラエルの建国は、アラブとの間で対立を引き起こし、「エルサレム」が長期に亘って危機遺産に登録されている。これらの宗教に関わる対立は互いの連携を問われる問題であり、持続可能な社会の実現を目指すうえでは克服すべき課題である。このため、連携性についてESDに視点を置く教育内容である。

これらのESDを探究する世界史教育内容の事例と教材である世界遺産を整理すると、表6となる。それが扱う時代は、現代を起点として概ね16世紀までとなるが、一部では古代や中世まで言及することもありえ、原理(ウ)による遡及的探究学習の方法をとる。地域は、教材である世界遺産が所在する場所を中心に扱うことになり、全体では東アジア・日本、南・東南アジア、西アジア・中東、ヨーロッパ、アフリカ、南北アメリカ、オセアニアを対象地域とし、関連する他の地域も扱う構成となる。このように、表6では世界遺産を教材とすることで具体的な世界史の教育内容の時代と地域が設定できることと、仮説として表5の現代の諸課題を起点とする歴史の遡及的探究学習が展開できることを示している。

6つの内容を学習する順序は、ESDの領域の「環境」⇒「経済」⇒「社会」と進めていくことが妥当である。その論理は、ブローデルが提唱する3層の時間<sup>(注5)</sup>による。長期の時間が環境に、中期の時間が経済に、短期の時間が社会に該当し、現代からより長い時間を遡及的に学習する環境から始め、短い周期で変化する社会を後で学習することで、時間の流れの持続性が保てるからである。従って、表6に示した世界史教育内容と関連する世界遺産の事例の番号順に学習を進めていくことになる。

こうして、ESDの環境、経済、社会の3つの領域から2つずつ設定した6つの世界史教育内容の事例をそれぞれ1つの単元とみなし、10時間を配当すれば、全体で60時間の単元構成となる。そして、導入とまとめの単元をそれぞれ5時間設定<sup>(17)</sup>すれば、合計で70時間となり世界史Aと同じ2単位の教育内容となる。これを本稿で論じるESDに視点を置く世界史教育内容編成のカリキュラム試案として示したものが、表7<sup>(注6)</sup>である。

表7 ESDに視点を置く世界史教育のカリキュラム（試案）

視点	配列	単元名（配当時間）	年代	内容	方法
環境に視点を置いた探究	1 導入	危機遺産と現代の諸課題 （5時間）	現代	世界遺産の中で危機遺産をとりあげ、その危機の内容を分析することで、現代世界が直面する諸課題について探究する。	危機遺産の分布状況を地図上で整理することで、その特徴について分析し、危機の内容を議論する。
	2 展開	近代日本の産業発展 （10時間）	紀元前～現代 【主に 19 世紀以降】	明治以降、現代に至る日本の産業発展の歴史について、石と木の建造物の文化の違いから、木材・石炭・石油・原子力などの資源・エネルギー問題に着目し、その有限性を課題として探究する。	現代の資源・エネルギー問題を起点に、日本の昭和と明治の産業発展や古代から伝わる木の文化を適時的に学習し、未来に向けて資源やエネルギーの有限性にどのような課題があるか議論する。
経済に視点を置いた探究	3 展開	大航海時代とアメリカ （10時間）	16 世紀～現代	大航海時代以降、現代に至る南北アメリカの歴史について、世界の一体化の進展による人類の活動範囲の拡大と開発に起因する環境問題に着目し、その責任性を課題として探究する。	現代の環境問題を起点に、南北アメリカ大陸征服の歴史や人類の活動が自然環境に影響を与えた歴史を適時的に学習し、未来に向けて環境開発の責任性にどのような課題があるか議論する。
	4 展開	産業革命とアフリカ （10時間）	17 世紀～現代	産業革命以降、現代に至るアフリカの歴史について、イギリスの産業革命の光と影や大西洋奴隷貿易から、産業発展による経済格差に起因する南北問題に着目し、その相互性を課題として探究する。	現代の南北問題を起点に、産業革命による経済格差や奴隷貿易によるアフリカとアメリカ大陸への影響を適時的に学習し、未来に向けて世界経済の相互性にどのような課題があるか議論する。
社会に視点を置いた探究	5 展開	アジアの独立と経済発展 （10時間）	12 世紀～現代 【主に 18 世紀以降】	フランス革命以降、現代に至る民主主義の実現について、アジアの植民地の独立やアメリカ独立の歴史から、経済発展に起因する自由・民主化の問題に着目し、その公平性を課題として探究する。	現代の自由・民主化の問題を起点に、経済発展にともなうアジア諸国の独立やアメリカ独立の歴史を適時的に学習し、未来に向けて人間の公平性の実現にどのような課題があるか議論する。
	6 展開	先住民とその文化 （10時間）	紀元前～現代 【主に 17 世紀以降】	17 世紀以降、現代に至る人権の獲得について、南アフリカの人種隔離政策やマオリとアボリジニの歴史から、社会構造に起因する人種・民族問題に着目し、その多様性を課題として探究する。	現代の人種・民族問題を起点に、20 世紀まで続いた南アフリカの人種差別やオセアニアの先住民の歴史を適時的に学習し、未来に向けて社会の多様性の実現にどのような課題があるか議論する。
まとめ	7 展開	中東世界の宗教対立 （10時間）	7 世紀～現代 【主に 18 世紀以降】	18 世紀以降、現代に至る中東の社会について、ユダヤ人のシオニズムやエルサレムとカイロをめぐる歴史から、宗教対立に起因する平和と安全の問題に着目し、その連携性を課題として探究する。	現代の平和と安全の問題を起点に、イスラエル建国やユダヤ人迫害からカイロの民族共生の歴史を適時的に学習し、未来に向けて社会の連携性の実現にどのような課題があるか議論する。
	8	現代の諸課題への対応 （5時間）	現代～未来	現代世界が直面する諸課題について探究的に学習した内容を踏まえ、より良い未来社会のあり方を探究する。	グループで議論した課題解決の方法から望ましいものを提案し、より良い未来のための解決策をクラスの議論を経て選択する。

（筆者作成）

#### 4. ESD に視点を置く世界史教育の単元構成

##### (1) ESD に視点を置く単元構成の枠組み

この表7に基づき、単元をどのように開発するのか。その単元構成の原理として着目するのは、諸課題の対立構造を明らかにする図2の四象限から成る単元構成の枠組みである<sup>(注7)</sup>。

縦軸は各単元で扱う論理の対立<sup>(注8)</sup>を、横軸は表5の課題導出の視点で構成し、各象限には学習で獲得する知識を配する。象限間の矢印は対立関係を示す。基本的には、第1象限は1次の導入、第2・3象限は2次の展開、第4象限は3次の終結の学習内容が該当し、現在から過去の事象を遡及的に学び、最後に現在の課題を再認識する構成となる。

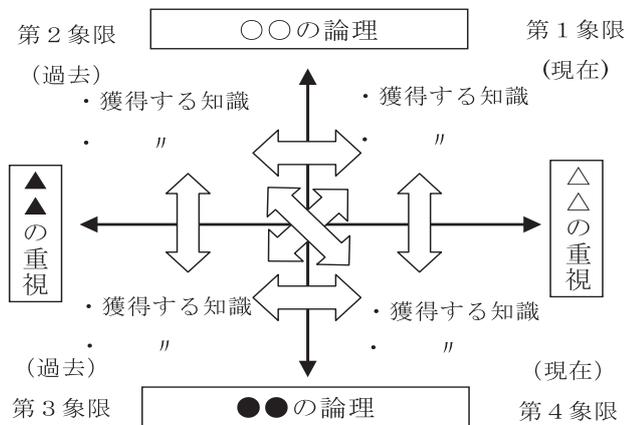


図2 ESD に視点を置く単元構成の枠組み (筆者作成)

この遡及的な単元構成は、原理(ウ)の学習方法を具体化するものであり、象限間の対立関係から思考・判断につながる歴史的思考を促すESD的な学習が期待できる。

##### (2) ESD に視点を置く単元の展開

表7の展開部では、ESDに基づく視点として、「環境に視点を置いた探究」「経済に視点を置いた探究」「社会に視点を置いた探究」を設定した。ここでは、各視点における単元の展開について説明する。

「環境に視点を置いた探究」では、表5の現代の諸課題から①「資源・エネルギー問題」と②「環境問題」を設定した。

①について、資源・エネルギー問題を歴史的に学習する単元「近代日本の産業発展」では、現在の原子力の問題や化石燃料の有限性を認識させるため、メインクエスチョン(以後、MQと略す。)を「なぜ、今の日本では資源・エネルギーが不足しているのか?」とした。そして、I日本のエネルギーの現状、II20世紀の日本の経済成長、III19世紀の日本の殖産興業、IV前近代からの石の文化と木の文化、V今後の日本のエネルギー活用、と遡及的に探究学習を展開する。その学習を踏まえ、図2では縦軸が天然資源の活用と保護をめぐる日本国内の活用推進派と

保護派の論理の対立、横軸を天然資源の有限性の重視として、グループで議論を行う。

②について、環境問題を歴史的に学習する単元「大航海時代とアメリカ」では、現在の環境変化に人間の活動が影響することを認識させるため、MQを「なぜ、今、自然環境の保護が必要なのか?」とした。そして、I南北アメリカの現状、II18~20世紀の南北アメリカの歴史、III17~18世紀の植民地化の進展、IV16~17世紀の大航海時代の影響、V南北アメリカの環境、と遡及的に探究学習を展開する。その学習を踏まえ、図2では縦軸が環境開発と保護をめぐるヨーロッパと南北アメリカの論理の対立、横軸を環境保護の責任性の重視として、グループで議論を行う。

「経済に視点を置いた探究」では、表5の現代の諸課題から③「南北問題」と④「自由・民主化の問題」を設定した。

③について、南北問題を歴史的に学習する単元「産業革命とアフリカ」では、現在の経済格差の問題をアフリカの貧困から認識させるため、MQを「なぜ、アフリカは貧困が顕在化しているのか?」とした。そして、Iアフリカの現状、II19~20世紀のアフリカ、III18~19世紀のイギリス産業革命の影響、IV17~18世紀の大西洋三角貿易の影響、Vアフリカの発展、と遡及的に探究学習を展開する。その学習を踏まえ、図2では縦軸が経済活動をめぐるイギリスとアフリカの論理の対立、横軸を経済活動の相互性の重視として、グループで議論を行う。

④について、自由・民主化の問題を歴史的に学習する単元「アジアの独立と経済発展」では、経済発展にともなう民主化の課題を認識させるため、MQを「なぜ、アジア諸国の独立は問題をともなったのか?」とした。そして、Iアジア諸国の現状、II20世紀のアジアの独立、III18~19世紀の植民地支配、IV17~18世紀のヨーロッパ諸国の進出、Vアジア諸国の発展、と遡及的に探究学習を展開する。その学習を踏まえ、図2では経済発展と民主化をめぐるアジアとヨーロッパの論理の対立、横軸を人間の公平性の重視として、グループで議論を行う。

「社会に視点を置いた探究」では、表5の現代の諸課題から⑤「人種・民族問題」と⑥「平和と安全の問題」を設定した。

⑤について、人種・民族問題を歴史的に学習する単元「先住民とその文化」では、人種や民族に対する問題の経緯を認識させるため、MQを「なぜ、人種や民族の差別はなくなるのか?」とした。そして、I人種・民族問題の現状、II20世紀の南アフリカのアパルトヘイト、III20世紀の世界遺産の名称変更、IV17~19世紀のオセアニアの先住民の歴史、V人種・民族問題の展望、と遡及的に探究学習を展開する。その学習を踏まえ、図2では縦軸が文化の発展と保護をめぐる開拓者と先住民の論理の対立、横軸を社会の多様性の重視として、グループで議

論を行う。

⑥について、平和と安全の問題を歴史的に学習する単元「中東世界の宗教対立」では、人間の平和と安全を求める活動を認識させるため、MQを「なぜ、今の中東ではテロや紛争が多いのか?」とした。Ⅰ現代の中東情勢、Ⅱ20世紀の中東、Ⅲ19～20世紀の中東、Ⅳ前近代のイスラム社会、Ⅴ中東世界の展望、と遡及的に探究学習を展開する。その学習を踏まえ、図2では縦軸が開発をめぐる欧米とイスラムの論理の対立、横軸を社会の連携性の重視として、グループで議論を行う。

これら展開部のグループの議論は4～5人で行い、1クラスを8グループ程度に分けることで、生徒の主体的な議論への参加を促す。

導入部は、ESDの視点につなげるため、危機遺産から現代の諸課題を取り上げる単元「危機遺産と現代の諸課題」を設定した。ここで、表5の現代の諸課題を導出し、展開部へと学習を導入する。

終結部は、より良い未来のための解決策を選択させる単元「現代の諸課題への対応」を設定した。ここでは、展開部でのグループで議論した現代の諸課題の解決策を踏まえ、クラス全体でその解決策の適切さを確認するための議論を行う。これにより、現代の諸課題の解決策をクラス全体の議論を経て選択させる。

## 5. 単元「中東世界の宗教対立」の授業構成

ここでは、表7のカリキュラム試案に基づき、「平和と安全の問題」を現代の諸課題とする「中東世界の宗教対立」の単元開発例を授業展開とともに提案する。

### (1) 中東世界を捉える知識の構造

イスラム社会を扱った事例は、原田(2000)の小単元「イスラム世界の形成と発展」があり<sup>(18)</sup>、イスラム世界の形成と発展を事例として、イスラム国家の理論を批判的に学習することを目標としている。イスラム国家の拡大の歴史を認識させる構成は、現代のイスラム社会の理解につながるが、学習範囲は19世紀までのため、現代の中東については、生徒の目を向けさせるにとどまる。

一方、中本(2011)は、イスラム社会を社会理論を用いて批判・吟味しながら探求することを目的として、単元「イスラム社会—なぜ、テロが起こるのか?—」を開発している<sup>(19)</sup>。地誌学習として、サウジアラビア・イラン・トルコを例にイスラム社会の多様性を認識させ、日本社会を考えさせる構成は、学習者に現代の視点からイスラムを捉えさせる点で参考になる。

従来の世界史の学習では、イスラムが信者の平等を目指したり、イスラム国家を形成する際に他宗教に寛容な姿勢を示したことを認識させている。しかし、現在の中東世界では、IS(イスラム国)をはじめとしたテロや紛争

が注目されるため、イスラム=テロとするステレオタイプな認識が生徒に浸透している。本来、中本が示すようにイスラム社会はアラブだけでなく、トルコやイランなど多くの民族で構成されており、ユダヤ教やキリスト教なども含めた多様性に富む社会である。それを世界史の流れの中で生徒に理解させ、イスラム社会に対する認識を再構成させたい。そして、獲得した知識をもとに考察した生徒なりの解決策の提示から、未来予測をさせたいと考える。そこで、探究的思考を促すため、問いの形式で単元を構成する。方法論的には、ESDの視点に基づいた歴史を遡及的に探究する学習となり、獲得する知識の構造は次のようになる<sup>(20)</sup>。

○第1次：現代世界の諸課題の一つに中東世界の宗教対立があり、聖地エルサレムではアラブとイスラエルの対立が顕著である。

○第2次：

(展開1) アラブとイスラエルの対立はイスラエルの建国で中東戦争に発展し、長期化した。

(展開2) 中東が係争の地となった背景には、19～20世紀の列強による帝国主義政策がある。

(展開3) 前近代の中東は、宗教や民族の差異を超えた連携が実現し、平和で安定していた。

○第3次：中東の問題は、欧米の関与による他宗教との対立と、イスラム内の宗派対立や原理主義など多様な要素が複雑に関連している。

### (2) 中東世界の認識の枠組み

次に、獲得した知識をもとに、生徒に未来像を考えさせることについて言及する。現代の課題の解決策を検討させる議論の争点を明らかにするため、図2の四象限による単元構成の枠組みを用いて、図3の中東世界の認識の枠組みを設定した。

単元の学習による課題解決のプロセスを「①課題の認識→②解決策の検討→③未来予測」とすると、①は各象

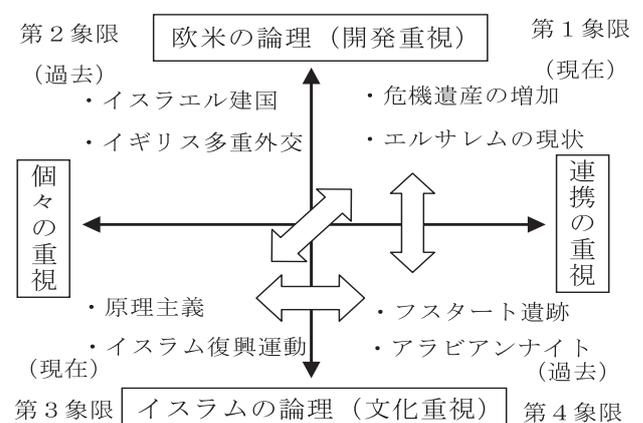


図3 中東世界の認識の枠組み

(筆者作成)

限の知識を獲得する過程。②は多面的思考から、各象限間の関連性を考察する過程。③は自分がその課題とどう向き合うか、議論により主体的に未来を予測する過程となる。本単元で扱う「中東世界の宗教対立」の課題を踏まえた学習活動①と②により、③で予想される生徒の解決策を各象限別に例示した次の表8を想定した。

これらは、いずれも各象限で考えられる課題に対して、イスラムの論理を認める寛容性の重視や、バランスや調和により連携性を重視する解決策を示したものである。AからDの解決策は相互に関連するため、どの解決策を取るべきか議論を経ることで、生徒はより主体的な未来予測の選択を迫られることになる。

### (3) 授業分析の視点

開発した授業を評価するため、授業分析の方法について検討する。まず、授業分析の視点として、図3の対立構造と表8の予想される生徒の解決策から次の2点を設定する。

1つは、縦軸の欧米とイスラムの論理の対立に関して、グローバルな観点から、各象限で獲得した知識を多面的・総合的に関連付けて考察する視点①。もう1つは、横軸の連携性のあり方から、表8におけるAからDのいずれ

表8 予想される生徒の解決策

A：人道支援（経済支援）をする。（第1象限）
B：大国の影響を排除する。（第2象限）
C：イスラムの価値観を認める。（第3象限）
D：宗教の差異を超えた連携を見直す。（第4象限）

（筆者作成）

#### 授業分析の視点

- ①獲得した知識を多面的に関連付けている。
- ②現代の諸課題の解決の視点が形成されている。

かの現代の諸課題の解決の視点を見出し、未来予測に主体的に関わろうとする視点②である。

これらの視点①、②に基づき、議論の中で生徒の意見がどのように変容したのか分析することで、授業の評価を行うことができる。特に、課題解決の視点②はA～Dのいずれの立場が望ましいか、認識の枠組みに沿って学習者に考えさせることで、歴史を踏まえた未来予測への探究活動の深まりが期待できよう。

以上を踏まえ、次に単元「中東世界の宗教対立」の内容を、教師の問いと生徒に獲得させたい知識の関係で構成する教授書を用いて示す。

### 《「中東世界の宗教対立」の教授書》

#### 1. 単元名 「中東世界の宗教対立 —イスラムをめぐるテロや紛争は解決できるのか?—

#### 2. 単元の目的

現在のイスラム圏を起点とする国際的なテロや紛争の原因を、ESDの視点から歴史的に分析・考察し、その解決策を議論することで、イスラムに対する認識を再構築させ、持続可能な社会のあり方を展望させる。

#### 3. 単元の目標

- ・現代の諸課題の1つに中東世界の宗教対立があり、エルサレムをめぐるアラブとイスラエルの対立の現状を考察する。
- ・アラブとイスラエルの対立はイスラエルの建国で中東戦争に発展して長期化したことを理解し、その経緯を説明する。
- ・中東が係争の地となった背景には、19～20世紀の列強による帝国主義政策があることを理解し、その経緯を説明する。
- ・前近代の中東は、宗教や民族の差異を超えた連携を実現することで、平和で安定していた歴史を理解し、イスラムの多様性と寛容性を考察する。
- ・中東では、他宗教との対立とイスラム内の対立があることから、その解決策を議論を通して考察し、未来を予測する。

#### 4. 単元構成（10時間配当）

第1次《導入》現代の中東情勢「なぜ、今の中東ではテロや紛争が多いのだろう。」（2時間）

第2次《展開》（全6時間）

《展開1》20世紀の中東「なぜ、4回も中東戦争が起こったのだろう。」（2時間）

《展開2》19～20世紀の中東「なぜ、パレスチナを含む中東が係争の地になったのだろう。」（2時間）

《展開3》前近代のイスラム社会「なぜ、今は争いが絶えない中東が、かつては繁栄していたのだろう。」（2時間）

第3次《終結》中東世界の展望「持続可能な社会の実現に向けて、中東の歴史から何を学ぶことができるのだろう。」（2時間）

#### 5. 授業展開

単元	教師の指示・発問	資料	教授・学習活動	生徒に獲得させたい知識
第1次 導入	◎なぜ、今の中東ではテロや紛争が多いのだろう。	資料1 (WS)	T 問題提起	・現代の世界の諸課題の1つに中東世界の宗教対立がある。 ・メディアの報道などにより、イスラムには、テロや紛争のイメージが強い。
	○「イスラム」から何をイメージするか。自由に記述し、他の人と比べてみよう。 ・自分のイメージを記述する。 ・他の生徒のイメージと比べる。		T 指示する S 記述する S 比べる	

<p>現代の中東情勢</p>	<p>○なぜ、エルサレムは長い間危機遺産なのだろう。          ・なぜ、エルサレムは危機遺産に登録されたのだろう。          ・なぜ、エルサレムは1982年からずっと危機遺産なのだろう。          ○今のエルサレムはどうなっているのだろう。          ・ビデオを視聴して、エルサレムの情勢を確認し、必要と思うことをメモしよう。          ・エルサレムはどんな都市なのだろう。            ・エルサレムにはどんな歴史があるのだろう。            ○どうすれば、エルサレムが危機遺産でなくなるのだろうか。          ・自分の考えを書いてみる。          ・他の人の意見を聞き、話し合う。</p>	<p>資料2  資料3 (VTR) 資料4 (メモ) 資料5  資料1 (WS)</p>	<p>T 問題提起 T 発問する S 答える T 発問する S 答える T 問題提起  T 指示する S 視聴する T 発問する S 答える T 発問する S 答える T 問いかける S 考える S 記述する S 話し合う</p>	<p>・今の世界には危機に瀕している世界遺産が48件(2015年現在)ある。          ・エルサレムは周辺情勢の不安定さから1982年以来危機遺産となっている。          ・エルサレム周辺の不安定な情勢(パレスチナ問題)は解決されていない。          ・今もエルサレムでは、イスラエルとパレスチナの対立が続いている。           ・ユダヤ教・キリスト教・イスラム、3つの一神教の聖地である。          ・エルサレムの歴史には、ユダヤ教やキリスト教との関わりが見られる。           ・エルサレムが危機遺産でなくなる解決策を考えることは、難しい課題である。          ・他の人の意見との同意点と相違点。</p>
<p>第2次展開1  20世紀の中東</p>	<p>◎なぜ、4回も中東戦争が起こったのだろう。          ○なぜ、アラブとイスラエルが対立したのだろう。          ・1948年にイスラエルが建国された理由は何だろう。          ・イスラエルの建国に、アラブ人はどんな反応を示したのだろう。          ○なぜ、パレスチナにイスラエルが建設されたのだろう。          ・ユダヤ人がパレスチナに住むことを望んだのはなぜだろう。          ・なぜ、国連総会でパレスチナ分割案が可決されたのだろう。          ○これまでの学習を振り返り、「なぜ、4回も中東戦争が起こったのか」説明しよう。          ・中東戦争が世界に与えた影響も含め、理解したことを記述する。</p>	<p>資料6 資料7 資料8 資料5 資料9  資料10 (WS)</p>	<p>T 問題提起 S 考える T 発問する S 考える T 発問する S 答える T 発問する S 答える T 発問する S 考える T 発問する S 答える  S 説明する S 記述する</p>	<p>・第二次世界大戦後、パレスチナでイスラエルとアラブが対立し、4回も中東戦争が起こった。          ・イスラエル建国で、アラブ=イスラムとイスラエル=ユダヤが対立した。          ・アメリカを中心とした、西欧諸国の支援でイスラエルが建国された。          ・アラブとイスラエルの対立から第一次中東戦争が勃発し、パレスチナ難民が生まれた。          ・現在、アラブ人が生活するパレスチナでは、過去にユダヤ人王国が栄えていた。          ・19世紀からシオニズムが高まった。          ・ロシアやドイツでユダヤ人迫害が強まった。          ・イギリスがパレスチナから撤兵した。          ・欧米がユダヤ人国家建設を支持した。          ・中東戦争はアラブとイスラエルの対立にとどまらず、当時の国際関係を反映し、4回も繰り返された。その対立に日本も無関係ではなく、親米国家としてアラブ側の石油戦略の対象となった。</p>
<p>第2次展開2  19〜20世紀の中東</p>	<p>◎なぜ、パレスチナを含む中東が係争の地になったのだろう。          ○イスラエル建国前、パレスチナを支配していたのはどこだろう。          ・なぜ、イギリスがパレスチナに影響をもったのだろうか。          ・イギリスの前に中東に大きな影響力をもったのはどこだろう。          ○なぜ、大きな勢力をもっていたオスマン帝国は衰退したのだろう。          ・オスマン帝国の支配地域は、どれくらいあったのだろう。          ・オスマン帝国とヨーロッパ諸国、支配地域の諸民族との関係はどうなっていたのだろう。          ○ここまでで、「イスラム」のイメージが変わったか考えよう。          ・変わったことを記述する。          ・変わらないことを記述する。          ○「なぜ、中東が紛争の地となったのか」説明しよう。</p>	<p>資料11 資料12 資料13 資料13 資料14  資料15 (WS)</p>	<p>T 問題提起 S 考える T 発問する S 答える T 発問する S 答える T 発問する S 答える T 問題提起 S 考える T 発問する S 答える T 発問する S 答える  T 指示する S 考える S 記述する S 記述する S 説明する</p>	<p>・中東が係争の地となった背景には、19〜20世紀の欧米列強による帝国主義政策の影響がある。          ・第一次世界大戦後(1920年)、イギリスによるパレスチナ委任統治が始まった。          ・第一次世界大戦中のイギリス多重外交で、中東には複雑な利害関係が定着した。          ・第一次世界大戦前、中東で影響力をもったのは、オスマン帝国である。          ・19世紀、民族運動の高まりと、ヨーロッパ諸国の干渉で、オスマン帝国は衰退する。          ・オスマン帝国の版図は、ヨーロッパ東部から北アフリカ地中海沿岸を含む。          ・オスマン帝国はトルコ人が支配する多民族国家であり、領内にはクルド人など多くの諸民族を含む。その対立を利用し、ヨーロッパ諸国が進出する。           ・変わったことと、その理由。          ・変わらないことと、その理由。          ・中東世界は、現在はテロや紛争の地というイメージがあるが、中東世界の宗教対立には、欧米諸国</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>これまでの学習を振り返り、理解したことを記述する。</li> </ul>	資料15 (WS)	S 記述する	の不正な関与が影響している。
第2次 展開3	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎なぜ、今は争いが絶えない中東が、かつては繁栄していたのだろうか。</li> <li>・ビデオを視聴して、カイロの様子を確認し、要点をメモしよう。</li> <li>・カイロはどんな都市なのだろうか。</li> </ul>	資料16 (VTR) 資料17 (WS)	T 問題提起 S 考える T 指示する S 視聴する T 発問する S 答える	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前近代の中東は、宗教や民族の差異を超えた連携が実現することで、平和で安定していた。</li> <li>・中世のイスラム社会の様子を彷彿させる豊かで賑やかな都市。</li> <li>・エルサレムの管理をめぐり、十字軍と戦った。</li> <li>・14世紀にはカイロがイスラムの中心となる。</li> </ul>
前近代のイスラム社会	<ul style="list-style-type: none"> <li>○なぜ、オスマン帝国以前のイスラム社会は発展していたのだろうか。</li> <li>・イスラム社会はどんな様子なのだろうか。</li> <li>・アラビアンナイトの物語から分かることは何だろうか。</li> <li>○なぜ、前近代のイスラム社会が世界中と交易できたのだろうか。</li> <li>○なぜ、イスラム社会は国際色豊かで多様だったのか</li> <li>・フスタート遺跡の出土品から分かることは何だろうか。</li> <li>・当時のカイロでは、どんな商取引が行われていたのだろうか。</li> <li>○前近代のカイロが、世界の中心として栄えた理由をまとめてみよう。</li> <li>・自分の考えをワークシートに記述する。</li> </ul>	資料17 (WS) 資料17 (WS) 資料18 資料19 資料20 資料17 (WS)	T 発問する S 考える T 発問する S 答える T 発問する S 答える T 問題提起 S 考える T 発問する S 考える T 発問する S 答える T 発問する S 答える T 発問する S 考える S 記述する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・イスラムでは1日5回の礼拝があり、祈りの呼びかけアザーンが行われる。</li> <li>・アラビアンナイトは中世のカイロで書かれ、イスラムの人々の活動が、様々な物語で記されている。</li> <li>・前近代のイスラム社会では、世界中に交易ネットワークが構築されていた。</li> <li>・イスラムは多様な民族や宗教を受け入れる寛容な社会であった。</li> <li>・中世のカイロは、世界の商人を結ぶ海のシルクロードの中心だった。</li> <li>・宗教や民族の違いに関わらず、イスラムの教えを尊重する者は商業活動が認められた。</li> <li>・前近代のカイロではイスラムの寛容性によって、宗教や民族の差異を超えた多様な連携が実現して商業が発展し、世界中から莫大な富がもたらされた。</li> </ul>
第3次 終結	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎なぜ、近代以降の中東では紛争が絶えないのだろうか。</li> <li>○第二次世界大戦後の西アジア諸国の動向から、中東世界の歴史を考えよう。</li> <li>・中東戦争以外で、紛争や戦争はあるのだろうか調べてみよう。</li> <li>・イスラム復興運動とは何か。考えてみよう。</li> </ul>	資料6 資料21 資料22 資料23 (WS) 資料23 (WS)	T 問題提起 T 発問する S 考える T 発問する S 調べる T 発問する S 考える T 発問する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・宗教対立に根ざす中東問題は、欧米の自国本位の対応から混迷を深めてきた歴史がある。</li> <li>・戦後の西アジアは中東戦争と、イラクを中心としたイスラム同士の対立がある。</li> <li>・20世紀末には、イラクが関わるイラク＝イラン戦争や湾岸戦争が起こる。</li> <li>・スンナ派とシーア派の対立やイスラム原理主義など、多様な運動が広がる。</li> <li>・現在、注目されるISの活動は、イスラム復興運動の一種と位置づけられる。</li> <li>・過激さだけが注目されるが、中東の対立は歴史的経緯を踏まえた理解と考察が必要。</li> <li>・他の人の意見との同意点と相違点。</li> </ul>
中東世界の展望	<ul style="list-style-type: none"> <li>○なぜ、現在も「IS (イスラム国)」などが関わる紛争が絶えないのだろうか。</li> <li>・自分の意見をまとめてみよう。</li> <li>・他の人の意見を聞いて、その考えをまとめてみよう。</li> <li>◎持続可能な社会の実現に向けて、中東の歴史から何を学ぶことができるのだろうか。</li> <li>・中東の対立の解決に向けて、自分の考えをまとめてみよう。</li> <li>・グループで議論し、考えをまとめてみよう。</li> <li>○これまでの学習で、「イスラム」に対するあなたのイメージはどう変わりましたか。</li> <li>・自分の意見を整理して、記述する。</li> </ul>	資料23 (WS) 資料23 (WS) 資料1 (WS)	S 考える S 記述する S 議論する S 記述する T 問題提起 S 考える S 記述する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・中東の問題は、欧米の関与による他宗教との対立と、イスラム内の宗派対立や原理主義など多様な要素が複雑に関連している。</li> <li>・中東世界の宗教対立について歴史的に探究して獲得した知識を踏まえた自分の意見。</li> <li>・自分の意見を踏まえたグループでの議論。</li> <li>・議論から導く、最善と考えられる解決策。</li> <li>・議論を踏まえて変化した自分の「イスラム」のイメージと、その変化の理由。</li> </ul>

資料1 記録用ワークシート、資料2 危機遺産リスト (2015年)、資料3 一神教の聖地エルサレムの現状(VTR)、  
資料4 ビデオメモ、資料5 年表 (中東・古代～現代)、資料6 年表 (西アジア・現代)、資料7 イスラエル建国演説(写真)、  
資料8 アラブ人の対応、資料9 アウシュビッツの様子、資料10 記録用ワークシート、  
資料11 地図 (第一次世界大戦後の西アジア)、資料12 イギリス多重外交の図、資料13 地図 (第一次世界大戦前の西アジア)、  
資料14 地図 (クルド人の居住地域)、資料15 記録用ワークシート、資料16 アラビアンナイトと世界遺産カイロ旧市街(VTR)、  
資料17 記録用ワークシート(ビデオメモを含む)、資料18 イブン・バトゥータ『三大陸周遊記』、  
資料19 フスタート遺跡の出土品、資料20 フスタート遺跡の古文書、資料21 イスラム復興運動の説明、  
資料22 IS「イスラム国」の動向(新聞記事等)、資料23 記録用ワークシート、

## 6. 本研究の成果と課題

本稿では、試案ではあるが現代の諸課題に基づく世界史教育のカリキュラムを提示し、単元構成と授業構成の一例を評価の観点とともに示した。これにより、現代から過去に向かう遡及的探究学習と議論を通じた多面的思考から、学習者が未来を予測する能動的な歴史学習の一方策を示すことができた。

しかし、今回提示した単元「中東世界の宗教対立」は、実践を経ているが、その一つの結果をもって世界史教育内容編成の仮説が検証できるとは言いがたい。複数の単元にわたる実践の検証が必要となるため、実践報告は割愛した。今後は、ESDの3領域に基づく複数の単元を開発し、世界史教育内容編成の仮説をより精緻に検証することが課題となる。

### － 注 －

- 1 Education for Sustainable Development には様々な訳が用いられてきたが、本稿では平成25年に政府が示した訳語の取扱いに従い「持続可能な開発のための教育」とし、本文中では「ESD」と略記する。
- 2 2017年度改訂予定の高等学校学習指導要領では、選択科目として世界史探究が設けられ、必修であった世界史A・Bはなくなることが明らかになっている。
- 3 2017年度改訂予定の高等学校学習指導要領では、知識を獲得することに加え、「得た知識を目的に応じて使う力」がより重視されることになる。
- 4 教材として扱う世界遺産については、本文中で「」で示した。なお、紙幅の都合により世界遺産の正式名称ではなく、略称等を用いている場合がある。
- 5 この時間の3層構造については、フェルナン・ブローデルの『地中海』より示唆を得た。
- 6 このカリキュラム試案を視点・単元名・内容・方法の4項目を用いて構成することは、加藤一誠「主権者教育としての歴史カリキュラム開発—理性的判断力の育成をめざして—」『社会認識教育学研究』第31巻, p.15, 2016を参考にした。
- 7 この四象限の単元構成モデルは、溝口和弘「開かれた価値観形成をめざす歴史教育の論理と方法—価値的知識の成長を図る四象限モデルの検討を通して—」『社会科研究』第77号, pp.1-12, 2012より示唆を得た。
- 8 この論理の対立は、後述の「欧米とイスラムの論理の対立」のように、それぞれの立場や考え方を主張する主体を対立軸とする。

### － 文 献 －

- (1) 大来佐武郎『環境と開発に関する世界委員会 地球の未来を守るために Our Common Future』福武書店, p.66, 1987

- (2) 文部科学省『高等学校学習指導要領』東山書房, pp.35-38, 2009
- (3) 角屋重樹 他『学校における持続可能な発展のための教育 (ESD) に関する研究 最終報告書』国立教育政策研究所, p.4, 2012
- (4) Jeffrey L. Brown et al., *A Sustainable Development Curriculum Framework for World History & Cultures*, Global Learning Inc, 1991
- (5) 前掲書 (1) では、ESDの基盤となる概念として Sustainable Development「持続可能な開発」を提示している。
- (6) 祐岡武志「ESDの観点を導入した世界史教育内容編成論—グローバル・ラーニングのカリキュラムフレームワークの分析より—」『グローバル教育』16号, pp.58-60, 2014
- (7) 田尻信壹「ESDと世界史教育—環境の視点が世界史に問いかけるもの—」『社会科教育研究』第113号, pp.95-106, 2011
- (8) 前掲論文 (7) で田尻は、授業案「13・14世紀のユーラシアとモンゴル帝国～なぜペスト (黒死病) はヨーロッパ, 中東, 中国まで拡大したか～」を示している。
- (9) 国連教育科学文化機関発行, ESD-J「持続可能な開発のための教育の10年推進会議」仮訳『国連持続可能な開発のための教育の10年 (2005～2014年) 国際実施計画』pp.6-7, 2005
- (10) 前掲書 (9), p.34
- (11) 前掲書 (3), pp.4-6
- (12) 前掲書 (2), p.34, p.37
- (13) AP世界史は、下記のウェブサイト参照した。  
<https://apworld.wikispaces.com/Themes+of+AP+World+History> (平成29年9月30日アクセス)
- (14) World History For Us All は、下記のウェブサイト参照した。  
<http://worldhistoryforusall.sdsu.edu/shared/themes.php#SevenKeyThemes> (平成29年9月30日アクセス)
- (15) 例えば、『ニューステージ世界史詳覧』浜島書店, 2016年10月改訂版を参照。
- (16) 田淵五十生「世界遺産教育とその可能性—ESDを視野に入れて—」『国際理解教育』第15号, p.97, 2009
- (17) 前掲論文 (6), pp.58-60 では、ESDを導入した世界史の全体構成で単元の導入部と終結部の構成が示されている。
- (18) 原田智仁『世界史教育内容開発研究—理論批判学習—』風間書房, pp.312-351, 2000
- (19) 中本和彦『中等地理教育内容開発研究—社会認識形成のための地誌学習—』兵庫教育大学大学院博士論文, pp.122-138, 2011
- (20) 前掲書 (18) では、理論批判学習としてその論理が示されている。