

世界史教育の再生は可能か

——世界史リテラシーの視点から——

原田 智仁

一 「世界史」は瀕死の病人？

二〇〇六年にマスコミを賑わした「世界史の未履修問題」は記憶に新しい。富山県立高岡南高校を端緒として、全国の公立・私立高校で必修科目の世界史を履修していない実態が発覚したのである。だが、高校関係者よりも、多くの大学教員にとってもそれは先刻承知の事実であった。それがなぜこの時期にマスコミに取り上げられバッシングの対象となったのか、それこそ興味深い問題だが措いておこう。ここでは、世界史が高校生の間で人気がないことを確認できればそれでよい。因みに、大学入試センター試験で地理歴史科から世界史を選択した者は、本年度九四〇〇〇人余り（地歴史科受験者の二六％）で、日本史、地理に続き最下位である。この傾向はここ数年来変わっていない。不人気の理由はいろいろ指摘されているが、多分に制度（大学入試、教育課程、教科書等）と心理（覚えることが多い、カタカナ表記が難しい等）がないまぜになった結果であろう。

その後、学習指導要領の改訂（二〇〇九年三月）に向けて開催された中教審では、地理歴史科の必修科目をめぐって激しい議論が展開された。特に、地理学・地理教育関係者は連合して地理の重要性を訴え、また日本史教育関係者は、折からの教育基本法改正と連動した地方議会・首長の日本史必修論を背景に、世界史単独必修修

を批判した。私は当時世界史担当の教科調査官として、いくつかの会議に出席していたが、世界史の利益代表者のようには振る舞いたくなかった。無論、立场上そんな権限は持ち合わせていなかったが、仮に一委員として意見を求められたとしても、世界史擁護論を展開する気はなかった。むしろ、現行の世界史ならば選択科目にした方がよいとさえ答えただろう。確かに、小・中・高の現行社会系教科のカリキュラムを踏まえる限り、高校の地理歴史科で世界史を必修にする合理性はある。なぜなら、小・中学校の社会科では、地理や歴史も含めて世界の内容が極端に減少しており、国際化・グローバル化の時代状況に相応しくない。また、高校の地理では地誌的教養よりも地理的技能の方に重点が置かれており、地理歴史科の必修修には適さないと考えられるからである。そして、現に中教審は審議の時間不足もあり、地理歴史科の科目構成と履修方法に関しては現行通りで落ち着いた。大山鳴動して、結局鼠一匹も出なかったのである。では、一体なぜ私は世界史の必修修を支持しないのか。それは、世界史教員の現状に対する危機意識が全く感じられないからである。

例えば、日本社会の急速な情報化、あるいは小・中学校での調べ学習や体験的活動の広がりを踏まえた授業がなされていけばまだよい。だが、現実是否定的である。試みに、国立教育政策研究所による直近の教育課程実施状況調査（二〇〇五年度）から、「世界史B」担当者への質問紙調査の主なものを見てみよう（単位は％）。

- コンピュータを活用した授業の有無 三 .. 九七
- 学校図書館を活用した授業の有無 五 .. 九五
- 課題解決的な学習を取り入れた授業の有無 一三 .. 八七
- 観察や調査・見学・体験を取り入れた授業の有無 四 .. 九六
- 調べたことを発表させる活動を取り入れた授業の有無 五 .. 九五

○発展的な課題を取り入れた授業の有無

二六 … 七三

これが実態である。おそらく教科書を要約した穴埋めプリントによる講義式授業と、穴埋めした用語を覚えていくかどうかを問うテスト問題が、今なお主流であり続けているのだろう。それでも、センター試験で世界史の受験者数が最下位であることに自責の念を感じていけばまだよい。実際はどうか。世界史が不人気なのは自分のせいではない。生徒は小・中学校で日本史を学習しているから、高校でも慣れた日本史を選択するに過ぎない。そもそも中学校で世界地理を教えてさえいれば、高校に入って世界史を敬遠することもないのだ。世界史教員の大半がこんな意識ではないだろうか。私は、毎年各地で世界史の先生方と話す機会があるが、これに類する言を耳にしたのは二度や三度ではない。これを危機意識の欠如と言わずして何と言おう。だからこそ、私は一旦世界史を必修修からはずした方がよいと思ったのである。

十六・十七世紀に二度のウィーン包囲でヨーロッパを震撼させたオスマン帝国も、十九世紀後半になると逆に「瀕死の病人」と揶揄され、列強の蚕食の対象となった。世界史が必修修となって日本史や地理を震撼させたかどうかはともかくとして、今や瀕死の病人に近いのではないか。オスマン帝国は第一次大戦でドイツと組んで敗れ、戦後解体を余儀なくされたが、世界史はこの先どうなるのであろうか。今の状況が続けば、多分次回の学習指導要領改訂で必修修からはずされるだろう。下手をすれば地理と日本史に吸収されて消滅するかもしれない。なぜなら、世界史Bの目標に規定された「文化の多様性・複合性と現代世界の特質の考察」は地理で十分扱えるし、「歴史的思考力の育成」は日本史の方がよほど適していると考えられるからである。

いずれにしろ、世界史の行方には四通りの道がある。第一は現状維持であり、座して死を待つ道とも言える。第二は日本史と合体して「歴史科」に進む道、第三は地理と合体して「現代世界科ないし世界文化科」に進む道

である。どちらに進もうと、世界史は旧東ドイツと同じく相方に吸収されて消えゆく運命にある。第四が思い切った方法で体質改善を図る道である。だが、そのためには世界史が危機的状況にあるという認識が不可欠である。本稿では、この第四の道を歩むべく「世界史リテラシー」に着目し、世界史再生の可能性を探りたい。

二 再生の処方箋としての世界史リテラシー

(一) リテラシーとは

リテラシー (Literacy) とはもともと「識字 (読み書き能力)」を意味するが、近年新たに二つの意味合いで議論されることが多い。第一は、一九八〇年代のアメリカで広まったリテラシー論で、「常識、教養」を意味する。七〇年代までの科学主義、人間主義の教育が批判され、基礎基本への回帰 (back to basics) が進む中で登場した E・D・ハーシュの『文化リテラシー (Cultural Literacy: What Every American Needs to Know, 1987)』では、アメリカ人が共通に持つべき教養—ワシントン、リンカーン等の知識—が失われている実態が報告され、そこにアメリカ教育の問題性が指摘された。その点で、邦訳本の書名『教養が国をつくる—アメリカ建て直し教育論』(中村保男訳、TBSブリタニカ) は的を射たものであった。日本でもこれに一〇年ほど後れて学力低下論争が展開され、いわゆる「ゆとり教育」に終止符が打たれたのは周知の通りである。

だが、このリテラシー論には問題も多い。そもそもアメリカ人なり、日本人なりが共通に持つべき教養を、誰が、何を根拠に決定するのか。また、学習論と切り離された知識論で教育が論じられるのか。都道府県名の暗記や百マス計算のようなドリル学習が、教育の中心を占めてよいのか、等々の問題である。

リテラシー論の第二の展開は、日本の場合一九九〇年代半ば頃に現れ、現在まで続いている。メディア・リテ

ラシー、コンピュータ・リテラシーなどの語で登場し一般化したもので、「読解力、操作能力」を意味する。つまり、メディアやコンピュータが普及した時代の社会的要請として、それらを批判的に読み解き、使いこなす能力（スキル）の育成が求められたわけである。関連語に、情報リテラシー、ネットリテラシーなどがある。

その後、OECDによるPIISA（国際学習到達度調査）―数学リテラシー・読解リテラシー・科学リテラシー・問題解決能力の調査―における日本の生徒の学力がマスコミで取り上げられたこともあり、単なるスキルとしてではなく、スキルと知識を包括する学力概念としてリテラシーが多方面で着目されるようになった。これが第三のリテラシー論で、歴史リテラシーもその一つと捉えることができる。また、PIISAのリテラシー論では、知識や技能をただ保持しているだけでなく、具体的な状況での活用が重視されたことから、二〇〇八年（高校は二〇〇九年）改訂の新学習指導要領では、知識・技能の活用を促す言語活動が強調されることになった。筆者もこの第三のリテラシー論の文脈で、世界史リテラシーの概念を用いたい。

（二）なぜ世界史リテラシーなのか

リテラシーの概念に着目することが、なぜ世界史の再生につながるのか。まず、その意義から述べよう。

第一に、それは世界史の教員に発想の転換を迫ることになるからである。世界史を教えるのではなく、世界史リテラシーを育てるのが世界史教員の仕事になれば、ルーティン化した自らの授業や評価を反省せざるを得ない。世界史を地理歴史科の必修科目にするのであれば、それくらいの大胆な発想の転換が必要だろう。

第二に、実生活に应用可能な世界史の知識や技能を育てるとなれば、大学受験に世界史を必要としない普通の生徒にとっても、学ぶ意味の見出しやすい授業が可能になるからである。ここでは、もはや通史的な内容構成で

はなく、現代世界の諸問題につながりをもつテーマ主体の内容構成が中心となろう。特に、学校外で世界史を批判的に読み解く事例と云えば、古代オリエント史や中世ヨーロッパ史ではあるまい。やはり、日本の植民地支配やアジア太平洋戦争をめぐる日韓・日中の歴史認識、アメリカの原爆投下をめぐる日米双方の歴史認識等のメタ・ヒストリカルな問題、あるいはパレスチナ問題やチベット問題等の現代世界の諸問題が内容の中心を占めることになる。無論、そうした難しい問題だけでなく、砂糖・塩・コーヒー・紅茶といった日常生活から迫る世界史や身近な地域と関わる世界史なども対象になる。

第三に、知識と技能（思考力）を一体的に育てるとすれば、教師中心の講義から脱却せざるを得ず、生徒主体の授業が可能になるからである。これだけ情報化が進み、またハンズオン型の各種施設が広がる中で、教室空間だけが教師のトーク・アンド・チョークのままではよいはずがない。一気にワークショップ型の授業は無理だとしても、テーマについて調べて発表したり、史料の読み解きをめぐって議論したりする授業は、世界史の教員にやる気さえあればそれほど難しいことではない。こうした授業が一般化すれば、それこそ単なるリテラシー論を超えて、OECDの言うキー・コンピテンシーの育成が可能になると考えられる。文部科学省も本気で「生きる力」の育成を謳うならば、それ位の提言をすべきだろう。勿論、キー・コンピテンシーないし「生きる力」は、学校教育や生涯教育全体を通じて達成すべき目標であり、個々の教科・科目ではそれぞれ固有のリテラシーの育成が目指されるべきであるの言うまでもない。

だが、世界史リテラシーに着目すれば、世界史教育の病状が一気に快復するわけではない。そこには、留保すべきいくつかの事項、ないし解決すべき課題がある。ここではそれについて簡潔に記す。第一に、センター試験に代表される大学入試問題のあり方を再検討すべきであろう。あるいは大学の入学制度そのものを再考すべきで

ある。第二に、世界史を含む地理歴史科の教員養成のあり方も見直す必要がある。免許状を例にあげれば、教科専門科目に関しては、外国史概説レベルの単位修得に留めるのではなく、歴史の研究法や史学理論（歴史哲学）関連の単位修得を義務づけるべきである。また、教職科目に関しては、もっと世界史の内容に即した教材開発や授業研究の修得単位数を増やすべきである。無論、これらの条件がクリアされなければ、世界史教育の再生はできないと言っている限り、プロフェッションとしての世界史教員の地位は確立すまい。自ら世界史教員の職を貶めるのではなく、それを高める方向で世界史教育の改善を図るべきだろう。

三 世界史リテラシー育成の手立て

(一) 内容構成の手立て

世界史リテラシーの育成に資する内容構成はどうあればよいのか。まず、大前提は、先述のように通史的構成をやめて主題（史）的構成をとることである。次に問題になるのは、いかなる視点ないしアプローチにより主題を選択、構成するかである。これについては、差し当たり三つのアプローチの方法が考えられよう。

第一は、現在（今）の視点からのアプローチである。人類の誕生・進化から始め、古代オリエント、ギリシア・ローマ文明へと至る我々に馴染みの構成は、一九世紀のヨーロッパで確立した一つの世界史構成に過ぎず、現代の日本の高校生が学ぶに値する世界史とは必ずしも言えない。むしろ南北問題に象徴される不均等発展、諸地域で繰り返される民族紛争など、現代世界の構造や問題を歴史的に探究する倒叙的構成の方が、学ぶ意味を実感できるのではないか。あるいは世界史全体を倒叙的に構成するのが難しいというのなら、諸地域世界を単位とする従前の世界史（前近代史）構成の中で、諸地域世界毎に過去と現在をリンクさせる単元構成を工夫すればよい。

例えば、インド世界史を扱う際に、インダス文明、アリーヤ人の進入、都市国家の興亡と新宗教、マウリヤ朝、クシャーナ朝と続けるのではなく、現在のインドにも残るカースト制度を軸にして、カースト制度の起源、仏教の成立とカースト制度、イスラームの波及とカースト制度、イギリスの植民地支配とカースト制度というように、常に現在の問題を意識させながら地域世界の歴史を考察する構成も考えられよう。

第二は、日本（自国）の視点からのアプローチである。そもそも誰が見ても納得のいく客観的な世界史像などありえない。一定の視点なり立場を定めなければ、歴史の叙述は不可能だからである。そうであれば、日本の高校生が学ぶ世界史の視点として、日本を設定するのは至極当然であろう。だが、言うは易く行うは難しの言葉どおり、具体的構成は難題である。ここで参考になるのが、日本の世界史教育成立期に主体的な世界史像の構築をめぐる苦闘した上原専祿の方法である。上原は、「われわれが主として意図したものは、われわれ日本国民自身の生活意識・歴史意識の形象化であり、世界の諸文明がいかにして日本文明の成長に寄与したのか、また現在の日本の直面している歴史的な諸問題が、それら諸文明の動きによってどう規定されているか、それらの点を特殊具体的なものとして主体的に追求することであった。」（上原専祿編『日本国民の世界史』岩波書店、一九六〇年、iv頁）と述べ、東アジア文明の叙述から始まる世界史教科書を上梓したのである。

残念ながら、上原の方法が学習指導要領に直接反映されることはなかったが、それから約三〇年後に登場した地理歴史科の新科目「世界史A」（標準二単位）では注目すべきアプローチが示された。それが前近代史に関する二つの項目、すなわち「(1)諸文明の歴史的特質」と「(2)諸文明の接触と交流」である。前者は東アジア、南アジア、西アジア、ヨーロッパの各文明の特質を、風土、言語、民族、宗教などの視点から構造史的に把握させる内容で、初めて世界史を通史から解放しようとした試みとして評価される。また、後者は世界史を同時代の横の

つながりて把握させようとするもので、日本からの視点を生かした世界史構成として評価される。具体的には、二世紀、八世紀、一三世紀、一六世紀、一七・一八世紀を取り上げ、同時代の諸文明の接触・交流を学習する。この五つの世紀（純然たる世紀というより前後の世紀を含めた長い世紀）は、いずれも日本が世界と深く関わった時代であり、二世紀は「金印」、八世紀は「遣唐使」、一三世紀は「蒙古襲来」、一六世紀は「鉄砲・キリスト教の伝来」、一七・一八世紀は「鎖国」というように、小・中学校での学習事項を手がかりにして世界史にアプローチする構成となっている。その後、二度の改訂で本構成は変容を余儀なくされたが、この二つの項目が示した理念は受け継がれており、それを再度活性化することが当面の現実的課題であろう。

第三は、私（ここ）の視点からのアプローチである。教室や身近な地域からのアプローチと言い換えてもよい。日本という国家の枠組みや国境にとらわれることなく、学習者の視点から世界史を捉えるにはどうすればよいか。まずは教室（学級）や学校、身近な地域に目が向けられよう。そこに、例えばブラジル人やペルー人がいるとすれば、ブラジルやペルーなどラテンアメリカの歴史・文化から始めて、日本との交流の歴史、彼らが日本に来ることになった経済的、社会的背景などを考察し、これからの関係のあり方を展望する方法が考えられよう。また、地域の遺跡や遺物、伝説や伝統芸能などを手がかりにして、日本史と世界史のつながりに迫る方法も考えられる。前近代史であれば、日韓（日朝）関係や日中関係につながる事例が中心となるが、近代史ならよりグローバルな関係を捉える教材を見出すことも可能であろう。現在、全国の世界史教員の有志が集い、「地域からの世界史」を掘り起こし、教材化する試みが活発化している。まだ一部の教員に留まっているが、今後この運動が多くの教員の間を広げれば、内容構成の側面から世界史リテラシーへの突破口が開かれるかもしれない。

(二) 学習指導と評価の手立て

世界史リテラシーを育成するには、いかなる学習指導や評価が有効なのか。

第一に、歴史の個別事象を教えようとするのではなく、歴史の見方考え方（解釈＝理論仮説）を教える。否、教えるのではなく生徒自身に探究させることである。つまり、達成目標としての教育内容には、個別の事件や人物の理解を置くのではなく、それらの解釈と解釈に必要な技能を設定するのである。例えば、イギリス産業革命を取り上げる場合、一般的には産業革命の背景、展開、影響等について、時間の順に教えて理解させようとする。だが、これでは一八〇一―一九世紀のイギリス産業の展開や変容はわかるかもしれないが、産業革命そのものの見方考え方はもとより、産業革命の歴史的意味を解釈したり、説明したりする技能は身に付かないだろう。

第二に、歴史の見方考え方を探究させるには、授業を貫く主発問や史資料を解釈させる主発問を、「なぜWhy?」型の問いで構成することである。歴史の授業の場合、放っておくと自ずと「どのようにHow?」型になってしまう。それが時間の論理で記述される歴史の自然な姿だからである。だが、時間の論理では歴史解釈の技能を育てることはできない。例えば、「イギリス産業革命はどのように展開したか?」と問えば、前述のようにイギリス産業の推移を追うことはできても、解釈や説明を迫ることはならない。だが、「なぜフランスではなく、イギリスで先に産業革命が起こったのか?」「なぜイギリスの産業革命は綿工業から始まったのか?」「なぜマンチェスターがイギリス産業革命の発祥地になったのか?」と問えば、それぞれの原因や理由について推論し、一定の解釈・説明を生み出さねばならない。そうした探究を通じて世界史のリテラシーが育つのである。

第三に、なぜ型の問いを探究する教材には、一次史料、二次史料を問わず、できるだけ史資料の解釈をあてることである。近年の教科書編成の特色として、大判化、多色化、ヴィジュアル化の傾向があるが、それを受けて

歴史教科書では本文記述の量が減少し、史資料のスペースが大幅に増加している。だが、それを活用する教員や生徒にとってはあくまでも本文の読解が主であり、史資料はその補助的役割を担うに過ぎない。それゆえ、折角の史資料が有効に活用されなかったり、誤解されたまま終わってしまうこともあり得る。これには史資料を生かした本文記述をしていない教科書にも問題があるが、それ以上に歴史の授業を史資料の解釈中心に行おうとする教員が少ないことに責任は帰せられよう。責任の所在はともかく、世界史リテラシーを育てるには何をにおいても史資料の読解を教材の中心に据えることである。

一例を挙げれば、アメリカ革命前夜の植民地の動向を伝えるポピュラーな絵画史料に、「ボストン茶会事件」がある。各府県教育センター等の地歴科教員講習で、この絵を読み解く課題（①この絵は何を表したのか。②なぜ先住民が船に乗り込み暴れているのか。③なぜ「茶会」と称されるのか。）を示しても、きちんと読み解ける者は少ない。特に②に関しては、イギリス本国の茶法に抗議する植民地人が、正体を見破られないよう先住民に変装して東インド会社の船を襲い、茶箱を海に投げ棄てたという回答が多数を占める。白昼堂々の行為であり、誰が見たって本物のインディアンでないことはわかる。植民地には勤王派も多くいたから、誰がやったかは調べればじきにわかるはずで、正体を隠すために変装したとは考えられない。つまり、世界史の教員自体が史資料を丹念に読み解く訓練をしていないため、こんな誤解をしてしまうのだろう。なお、この行為は「シャリヴァリ」（共同体の規範に違反した者に対する集団的制裁の示威行為で、騒然たる音響を伴う）に他ならない。そうした観点で同時期の事件を見ていくと、印紙法に対しても同類の示威行為を描いた絵が見つかるし、そもそもイギリス本国やヨーロッパ各国で中世末から十九世紀にかけて広範に行われた現象であることがわかってくる。教科書の本文に頼っているだけでは、こうした世界史リテラシーは身に付かないだろう。

第四に、史資料の読解からなる歴史授業を成功に導くためには、教師が正解を教えるのではなく、生徒の自由な解釈を促すことが必要である。また、それを正当に評価すること、すなわち指導と評価の一体化が大切である。指導と評価が乖離しては、生徒の授業への主体的参加を促すことは難しい。指導と評価を一体化させる手立として、正解を求める従来型の穴埋めプリントの代わりに、各目の解釈結果を自由に記述させるワークシートの活用を勧めたい。ワークシートにはいくつかの効用があるが、その一つは「書くこと」の効果である。書くことにより、自分の考えを整理したり、他者に説明したりするのが容易になる。歴史解釈は個人で行うだけでなく、班や学級で議論することも大切である。議論を通して生徒は多様な解釈の存在に気づき、自己の解釈を反省的に吟味することになるからである。この議論を効果的に進めるためにも、すぐに議論させるのではなく、まず解釈の結果をワークシートに書かせることから始めたい。そうすれば、発言力のある生徒だけが議論をリードしてしまいうことも避けられよう。効用の二つ目は、ワークシートをポートフォリオ的に保存しておけば、個々の生徒の解釈の変容や育ちが追跡できることである。とりわけ世界史の授業でティームティーチングが望めないとすれば、一人の教員が多数の生徒の発言をその都度チェックしながら評価するというのは至難の業である。そこで、ワークシートを活用すれば、観点別評価の課題となっている「思考・判断」や「技能・表現」はもとより「関心・意欲・態度」もかなりの確率で正当に評価することが可能になる。何より、教員の空き時間を利用して、余裕をもって評価できよう。無論、世界史リテラシーの評価にはワークシートだけでなく、エッセー（小論文）の作成やプレゼンテーションといったパフォーマンス評価も考えられる。また、定期考査等での従来型のペーパーテストも依然として無視できない。それゆえ、授業で習得した知識を活用して思考・判断する力を問うようなペーパーテスト問題の開発も重要であろう。

四 おわりに

「世界史」再生の鍵概念を「世界史リテラシー」に求め、その具体的処方について探ってきた。これはあくまで個人的な構想に過ぎない。だが、世界史の教員が自らの職をプロフェッションと捉えるのなら、必履修という名のぬるま湯に浸かっているべきではなからう。はじめにも述べた小・中学校の社会科への不満、責任転嫁は、天に唾するものである。高校生が世界の地名を知っていなければ、必要に応じて教えればよいのである。中学校で教えたからといって、すべて覚えていくわけではない。要は生徒の実態に即して教えるしかないのだ。また、小・中学校で日本史を学習しているから、高校でも引き続き日本史を選択する生徒が多いというのも勝手な言い分である。小・中で日本史を学んだからもう沢山、高校ではもっと広い世界について学びたいという生徒も必ずいるはずだ。そうした顧客を掴めない自分の不甲斐なさをこそ責めるべきだろう。

教育は百年の計だと言う。生徒の大学入試のために教員があくせくするのは、あまりに近視眼的とは言えないだろう。無論、近年の結果至上主義的な社会風潮や、外部評価を過剰に気にする管理職等の存在を考えれば、個々の教員の無力感は想像できる。だが、仮に生徒の大学入試への支援を絶対視したとしても、思い切った発想の転換ができないとは思えない。試してみればよい。私が示唆したような方法で授業をすれば、大学入試の成績も上がるはずである。それ以上に、入試に世界史を選択しない生徒の世界史への関心が高まり、文字通り社会に出てから役に立つリテラシーが身に付こう。大切なのは、世界史の教員がちょっとした勇気をもつことである。古い上着を脱ぎ捨てての勇気、そして新たな上着に袖を通す勇気である。多分、そこからしか世界史教育の再生は始まらないだろう。私はその新しい上着のデザインを提示したまでである。

〈参考文献〉

- 小田中直樹『世界史の教室から』山川出版社、二〇〇七年。
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター『平成十七年度教育課程実施状況調査（高等学校）結果概要・集計表地理歴史』二〇〇七年五月。
- 近藤和彦「モラル・エコノミーとシャリヴァリ」（柴田三千雄他編『シリーズ世界史への問い 6・民衆文化』岩波書店、一九九〇年所収）
- 佐藤 学「リテラシーの概念とその再定義」（『教育学研究』七〇巻三号、日本教育学会、二〇〇三年所収）
- 角山榮編『産業革命の時代』（講座西洋経済史Ⅱ）同文館、一九八〇年。
- 原田智仁「地理歴史科世界史Aの認識論的考察」（『社会科研究』四〇号、全国社会科教育学会、一九九二年所収）
- 原田智仁「世界史教育への問い」（『歴史研究』五〇号、愛知教育大学歴史学会、二〇〇四年所収）
- 南塚信吾『世界史なんて知らない？』（岩波ブックレット七一四号）岩波書店、二〇〇七年。