

# 世界史教育と地域研究

—新しい現代史学習の構想—

World History and Area Studies

—A New Plan for Teaching Contemporary History—

原 田 智 仁  
(兵庫教育大学)

## 1 はじめに

近年、わが国の社会諸科学の研究者の間で、地域研究への期待と関心がとみに高まっている<sup>1)</sup>。東欧や中東の例を出すまでもなく、現代世界の変動は著しく、旧来の国家(国民)の枠組みや分析方法ではとらえきれない問題が続出しているのである。それだけに、既成のディシプリンを越えた総合的な異文化研究として、地域研究が必要とされるのであろう。

一方、学校教育においても、急激な社会変化に適切に対処することが求められている。1989年の教育課程の改訂により、高等学校の社会科は解体され、新たに独立の教科として地理歴史科が設けられたが、その主たる理由とされたのが「国際化への対応」であった<sup>2)</sup>。そのこと自体の是非も問われねばならないが、地理歴史科の中でただ一つ必修に指定された科目「世界史(A・B)」の責任はきわめて重いと言わざるをえない。

筆者は、これからの世界史教育には、地域研究の視点と方法を導入することが必要だと考える。それはなぜか。そもそも地域研究とは何なのか。また、いかにして世界史教育に地域研究が応用できるのか。本稿では、それらの問題を順に考察していく。

## 2 世界史教育の当面する課題

言うまでもなく、教育は目的的活動である。したがって、内容教科と称される社会系教科の教育にあっても、「何のために」「何を」「どのように教えるのか」が統一的に追求されなくてはならない<sup>3)</sup>。国際化、情報化、価値観の多様化という現下の情勢から見て、世界史教育の当面する課題を筆者は次のように設定する。すなわち、異文化認識(目的)、現代史の学習(内容)、中範囲の理論の探求(方法)の三つである。これらは個々に何を意味し、相互にどのようなつながりをもつのか、以下具体的に説明してみたい。

### (1) 異文化認識

現在の日米間の最大の懸案が、貿易(経済)摩擦の問題であることは周知の事実であるが、最近その背後

に「公正さ」(フェアかアンフェアか)をめぐる両国間の認識の違いを指摘する声が聞かれる<sup>4)</sup>。また、同様に日中間にも、光華寮裁判の問題をめぐる、日中共同声明を楯にとる中国と、三権分立を主張する日本との間で、原則と原則がぶつかりあう事態が見られる<sup>5)</sup>。それらは、表面的には経済や政治の問題であるが、深く考えれば文化の問題であることがわかる<sup>6)</sup>。国際化が進めば、その種の文化摩擦はますます増えてくるだろう。しかも、事は国家(政府)間に留まるものではなく、言語・宗教、風俗・習慣を異にする集団・個人間にはたえずつきまとうものなのである。

では、そうした文化摩擦を解消するにはどうしたらよいのだろうか。少なくとも学校教育では、異文化認識のための教育を充実させることが必要であろう。そして、その核となるのが世界史教育なのである。その主な理由として、二点を指摘したい。第一に、異文化認識は単なる欧米認識であったり、企業活動の利益のための貿易相手国認識であってはならず、むしろわが国と歴史的・地理的につながりの深い近隣諸国や、往々にして日本より一段低いと誤解されがちなアジア・アフリカ地域をこそ対象とすべきだと考えるからである。そうなると、英語中心の日本の外国語教育にはあまり多くを期待できないであろう。第二に、異文化を動的に認識するには、歴史的視野が欠かせないからである。先述の光華寮問題にしても、現在の中国政府の置かれた立場を認識するだけでなく、国民党・共産党の結党以来の関係や国連代表権問題をめぐる駆け引き、さらには「名」を重視する中国の伝統的な文化のあり方を認識することで<sup>7)</sup>、問題解決の糸口を見つける途も開かれてこよう。そうした歴史的視野を備えたものは、世界史教育において他にないのである<sup>8)</sup>。

以上の理由で、新しい世界史教育の主たる目的を「異文化認識」として位置づけることにする。困みに、新設地理歴史科の世界史A、世界史Bの目標に共通して見られる「国際社会に生きる日本人としての自覚と資質」も、異文化認識の能力や態度を指すものととらえることができよう<sup>9)</sup>。

## (2) 現代史の学習

世界史教育の目的を異文化認識とするとき、その内容は当然「現代史」を中心に構成されることになる。小谷汪之氏が指摘するように<sup>10)</sup>、歴史学には過去を異文化としてとらえることで現代を相対化する働きがあり、その意味で古代史や中世史の意義を否定するものではない。しかし、いま世界史教育に求められているのは、現代の諸地域世界の文化を明確に異文化として把握し、その特質を歴史的に考察することである。また、そうした異文化認識を通して初めて、日本人のものの見方や考え方を相対化することも可能となるのである。

ところが、1949年の成立以降40年余の世界史教育の歩みの中で、最も立ち遅れているのが現代史学習である。その理由としては三点が考えられる。第一は、そもそも現代とは何かについての共通認識が歴史学会内部でさえできていないことである。たとえば、現代史の始期をどこに求めるかについて、1914年、1917年、1945年、1949年、1953年、1960年、1973年など、立場や観点によって実にさまざまに取り上げられているのが現状である<sup>11)</sup>。第二に、現代史はいまだに評価の定まらぬ出来事が多く、取扱いによっては政治的色彩を帯びるところから、教師の側で敬遠されがちなことである。さらに、行政の側でも政治的問題に関しては神経をとがらせており<sup>12)</sup>、一層現代史学習を困難なものにしている。第三に、より現実的な問題として、古い時代から年代順に指導してくると、現代史にあてる時間がなくなってしまうということがある。では、どうしたらこれらの問題を克服して、現代史学習を充実させることができるのか。

まず第三の問題から言えば、一般的には、年間指導計画の中に現代史の内容を明確に位置づけることで克服できる。だが、根本的な解決のためには、通史学習へのとらわれから完全に脱却することが求められよう。次に第二の問題については、事実としての歴史を教えるようとおもわないことである。なぜなら、教えることのできるのは歴史の解釈（見方・考え方）でしかないからである。ただ、その際、開かれた歴史認識を保証するために、解釈の根拠を明示し、事実にして吟味することが必要となる。世界史学習の方法として、筆者が理論の探求を主張する所以はそこにある。最後に第一の問題に関しては、現代世界の諸問題を考察するに当たって、歴史的に遡及すべき時間の枠を「現代」ととらえたい。した

がって、問題によっては19世紀より前にさかのぼることもありうるのである。

## (3) 中範囲の理論の探求

異文化認識を目的とする現代史学習においては、何よりも生徒の認識を開かれたものにするのが求められる。そのためには異文化をとらえる理論（認識の枠組みとしての知識の構造）を明示し、その理論を生徒に批判的に探求させることが必要である。情報社会では、情報の蓄積・検索・流通はコンピュータに任せることができる。だが、「何を情報として認識するのか」<sup>13)</sup>は、結局人間の価値基準によるしかない。その価値基準こそ文化なのである。したがって、それぞれの文化＝価値基準をとらえる理論なしに、どんなに大量の情報（事実に知識）を入手しても、情報のもつ本当の意味を読み取ることはできないのである。

理論の魅力というのはその説明力にある。説明しようとする対象や範囲が広がれば広いほど、理論の価値は高くなる。自然科学の理論がそのよい例である。しかし、社会科学の場合は必ずしもそうはいかない。むしろ対象を限定し、範囲を指定することで理論としての有効性を発揮することが多い。それが、ここで言う中範囲の理論に他ならない。すでに別稿で論じたが<sup>14)</sup>、中範囲の理論はアメリカの社会学者マートン（Robert King Merton）に由来する。また、ドイツの歴史学者ヴェーラー（Hans-Ulrich Wehler）も同様の意味合いで、「中距離射程の理論」<sup>15)</sup>を提起している。この変化の著しい時代にあって、社会や歴史を研究しようとする人たちには、誇大理論よりも中範囲の理論の方が、実際的なのであろう。では、中範囲の理論として具体的にどんなものが想定されるのであろうか。筆者がこれまでに世界史教育の分野で取り上げ、考察したものを示せば、次の図ようになる。

いずれも学習指導要領の文化圏学習の枠組みの中で、その内実を組み替えることを意図して教材化したものである。もちろん、これらはある観点から選び取った一つの理論にすぎず、同一地域の同時代をとらえるの

理 論	空間(地域)の限定	時間(時代)の限定
冊封体制 <sup>16)</sup>	東アジア世界	7—8世紀(隋・唐代)
イスラム国家 <sup>17)</sup>	イスラム世界	7—19世紀
中世都市 <sup>18)</sup>	ヨーロッパ世界	11—15世紀(中世後期)
沈黙交易・貿易港交易 <sup>19)</sup>	アフリカ(サハラ)世界	紀元前—16世紀
産業革命の歴史構造 <sup>20)</sup>	イギリス・インド・大西洋	17—19世紀

に別の理論を設定することもできる。何を選び取るかは教授者の判断による。重要なのは理論を仮説としてとらえ、事実(資料)に即して検証させることである。今後は現代史の分野でも中範囲の理論を設定し、実際の授業を通してその適否を検討していくことが望まれる。

### 3 地域研究の概念と方法

#### (1) 地域研究の概念

地域研究 (area studies) が本格的に開始されたのは、第二次世界大戦後のアメリカである。大学の研究センターが中心となり、戦争中は軍の、戦後は各種財団からの資金援助によって研究は行われた。そうした地域研究の歴史や地域研究プログラムの編成については、ウッド (Bryce Wood) の解説が参考になる<sup>21)</sup>。しかし、ウッドも認めているように、地域研究とは何かについては議論が分かれる。他のディシプリンと比べて歴史も浅く、しかも大戦を契機に生まれ (日本研究が有名)、冷戦を通じて発達した (ソビエト研究や第三世界研究など) という戦略的、政治的側面もあって、地域研究の概念を一義的に規定するのは容易ではないのである。

その中で、多くの論者に共通するのは、地域研究が「地域を基礎とした現代世界の研究」<sup>22)</sup> だということである。これはオーストラリアの歴史学者レッグ (John D. Legge) の定義であり、簡潔な表現ではあるが、きわめて含蓄に富んでいる。そこには、①現代の世界を対象とすること、②地域を基礎として世界をとらえることが明示され、言外に③既成の専門的学問領域の枠にとらわれないこと、が示唆されている。本稿でも、基本的にこのレッグの定義にもとづいて、論を進めることにしたい。

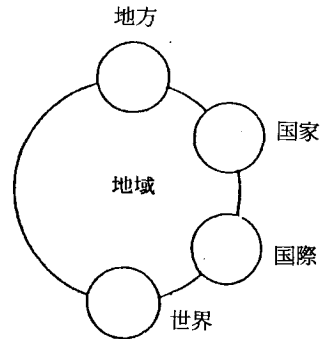
#### (2) 地域研究における地域概念

では、地域研究の対象としての地域はどうとらえたらよいのだろうか。浜下武志氏によれば<sup>23)</sup>、従来の社会諸科学では、対象となる空間領域は図1のように国家を中心とした上下位関係でとらえられるのが普通であった。地域概念は欠落するか、いわば地方として国家の下位に位置づけられていたのである。これに対して浜下氏は、「地域に重なり合いながら国家が位置し、グローバルな問題も議論され、更に地方もそこに含まれる」ような場として地域をとらえ、図2を提示する。氏によれば、「地域は内包としての一般定義に向かうよりも、むしろ外延として、地域の包摂性・複合性において特徴付けられる」と言うのである。つまり、地域は国家よりも上位か下位かといったレベルの問題としてではなく、場の概念ないしは関係概念と

〔図1〕 国家の位置関係



〔図2〕 「地域」の外延



して把握されねばならないことになる。

また、中村光男氏の「地域研究における地域とは、たんに地球の一部をさすものではなく、そこに居住している人間の集団をも含む概念である」<sup>24)</sup> という指摘も重要である。地域研究の本来のねらいは、世界の地理的な地域区分にあるのではなく、「他集団と自集団、他文化と自文化の比較研究」<sup>25)</sup> にこそあるからである。

#### (3) 地域研究の方法

地域研究の概念規定が一義的はいかないように、地域研究の方法もまた多様であり、容易に定式化することはできない。したがって、現代中国学、東南アジア学、中東学、アフリカ学、カリブ海学といった地域研究の個々の成果の中から、具体的な研究方法を明らかにしていくが必要になる。

ただし、一般的な意味で、米山俊直氏の次の指摘<sup>26)</sup> には考慮すべきものがある。すなわち、地域研究 (area studies) と地域科学 (regional science) を比較して、前者は現地調査などを通して対象を全体的に把握しようとする個性記述的な方法を第一とするのに対し、後者は明確な方法論上のノウハウをもって対象を診断し、何らかの法則性を見出そうとする科学的性格が強いとした上で、地域研究にも地域科学的方法を導入することが必要だと指摘するのである。米山氏はアフリカ研究を専門とする文化人類学者で知られる。文化人類学とえば、現地主義と相対主義に立脚する学問であるが、その米山氏でさえ、相対主義だけではうまくいかないと言うのである。やはり、地域研究に

も何らかの理論的枠組みや方法が必要なのであろう。また、林武氏は「地域研究は、壮大な理論体系の構築がもつ決定論の危険から免れようとしながら、かたわらで、小集団の研究や小地方の研究に埋没することもしない」<sup>27)</sup>として、地域研究の志向する理論が中範囲の理論であることを明らかにしている。

米山氏や林氏の指摘をふまえ、世界史教育に応用可能な研究方法を探るとき、次の二つの方法が注目される。第一は、システムの観点から地域にアプローチする方法である。浜下武志氏は、地域研究の課題を、「地域がその内包として持つ体系性・系統性をシステムとして明らかにすること」<sup>28)</sup>とし、東アジアの地域システムを中国を中心とする朝貢貿易システムとしてとらえる方法を提起している。地域をシステムとしてとらえるためには、地域をいくつかの部分・要素の結合体としてとらえ、その有機的なつながりや対抗関係を解明することが求められる。浜下氏の場合、朝貢貿易システムを、「中国を中心とした放射関係のみではなく、二重朝貢や多角関係を持つ中心一周辺関係」<sup>29)</sup>として複合的にとらえようとしている。

第二は、文化主義アプローチと称される方法である。文化主義(culturalism)とは、アメリカのインドネシア研究者アンダーソン(Benedict Anderson)によって提唱されたもので、土屋健治氏の解説によれば、「それぞれの文化において政治をはじめとするさまざまな社会的現象がどのように了解されているのかというその了解の構造を明らかにしようとする方法論的立場」<sup>30)</sup>を意味している。これは、従来の地域研究が、ややもすると西欧的概念・モデルを無批判的に適用し

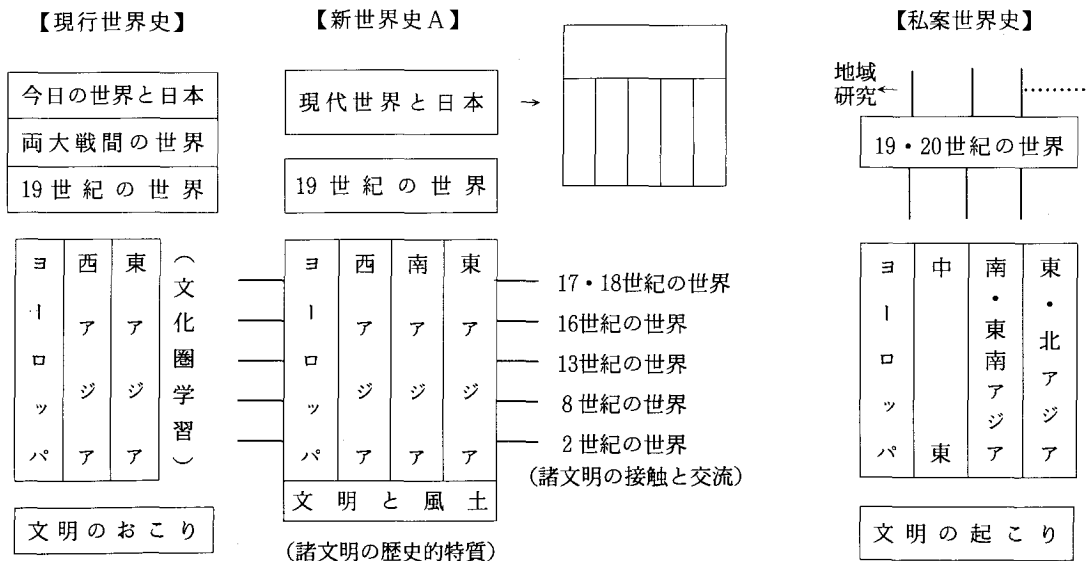
ようとしたことへの批判の現れでもある。このような、異文化を内在的に理解しようとする研究の事例としては、アメリカの文化人類学者ギアツ(Clifford Geertz)の劇場国家論が有名である。ギアツは、19世紀のバリ島の政治を演劇としてとらえ、王を興業主、僧侶を演出家、農民を役者兼裏方兼観客と見立て、政治を西欧型の権力支配とは異なる儀礼的支配の観念で説明している。<sup>31)</sup>

#### 4 世界史教育における地域研究

##### (1) 世界史カリキュラムにおける地域研究の位置づけ

世界史教育の当面する課題から見て、地域研究の方法が有効であることを説いてきたが、実際に世界史教育で地域研究を取り入れるとしたら、どのような位置づけが可能であろうか。まず、最も手っ取り早いのは、世界史のカリキュラムを地域研究のみで構成することである。そうすれば、前近代の内容構成に苦しむこともなくなり、現代史学習に集中することができる。だが、それは世界史的知識の希薄な高等学校段階の生徒にかなり高度な学習を期待することになり、結果的に現代史認識をも損なう恐れが出てくる。

また、アメリカの世界史教育でよく見られるのは、地域研究を内容構成の原理として設定する方法である<sup>32)</sup>。これはグローバルな世界史の構成を目指して、世界の主要な文化地域ごとに学習させるもので、日本の文化圏学習と基本的に同じ考えに立っている。その意味で、筆者の構想する地域研究とは大きく異なる。では、筆者の考える世界史カリキュラムと地域研究の



位置づけはどのようになるのか、図示してみよう。

図のように、地域研究は世界史学習の最後の段階で、いわば主題学習的に取り上げる。つまり、世界の諸地域の中から、教師や生徒が関心のある地域を2つないし3つ選択し、それぞれの地域に関して最も時事的なテーマに沿って学習していくのである。それは、現代史認識を深めることをねらいとするだけでなく、それまでの世界史学習の成果を試す実験場としての役割も期待されている。たとえば、パレスチナ問題や湾岸戦争の探求を通して現代の中東を認識させるとともに、古代オリエントや中世イスラムの歴史を学んだことが現代史認識に役立つことを確かめさせたいのである。したがって、現代史学習に先立って、諸文明の歴史的特質や世界の一体化の過程を理解させておくことが必要になるが、それはあくまで現代史学習に焦点化された内容で構成されねばならない。

では、選択させるべき世界の諸地域とは、どのように設定したらよいのか。矢野暢氏によれば、世界をまずいくつかの地域に区切ろうとするのは、「世界分割論的な発想」<sup>33)</sup>につながる。したがって、安易な地域区分は戒めねばならない。筆者は、世界史教育における地域研究のための地域区分として、次の方法を提起したい。すなわち、①現代世界への影響力の大きい地域……アメリカ、ソ連、②日本と歴史的・地理的に関わりの深い地域……朝鮮・韓国、中国、東南アジア、③現在紛争中ないしは緊張をはらんだ地域……中東、南アジア、東欧、南アフリカ、中南アメリカなど、という三区分法である。もちろん、これは絶対的なものではないが、地域選択のための一つの目安となろう。

## (2) 現代史学習としての地域研究の授業構成

ここでは、中東研究を例にとり、現代史学習の授業構成について試案を提示する。石油危機以降、日本人の中東への一般的関心は高まり、先の湾岸戦争でその傾向はますます強まった。だが、どんなに関心が高まろうと、そもそも中東にはどんな国があり、それぞれどういう経緯で成立し、また相互の関係はどうなっているのかと言った中東の国分けシステムについての認識ができていなければ、問題の本質に迫ることはできないであろう。そこで現代史学習としての中東研究では、この中東諸国体制<sup>34)</sup>の理論を探求させてみたい。

### 【中東諸国体制の基本命題】

1. 中東を構成する文化要素は、アラブ的、イラン的、トルコの的の三要素に区分される。
2. 現在の中東諸国体制は第一次世界大戦後成立した。
  - 2-1 19世紀前半まで、中東はオスマン帝国とカージャール朝の支配下にあり、アラブ世界はイ

スラム国家としてのオスマン帝国により統一されていた。

- 2-2 19世紀後半になり、西アラブ世界は西欧列強の支配下に入った。
- 2-3 第一次世界大戦後オスマン帝国は解体し、トルコ世界とアラブ世界は分離した。
- 2-4 第一次世界大戦後、オスマン帝国から切り離されたアラブ（東アラブ）世界は、英仏の委任統治領という形で細分化された。
- 2-5 西欧列強支配下のアラブ（西アラブ）世界では、第一次世界大戦後エジプトが、他の国々は第二次世界大戦後に独立した。
- 2-6 イギリスの委任統治領として第一次世界大戦後区画されたパレスチナに、世界のユダヤ人の入植が始まり、第二次世界大戦後イスラエルとして独立した。

## 3. 中東諸国体制は動揺しつつある。

- 3-1 クェートなどの産油国と非産油国との経済格差は、中東諸国体制を動揺させる。
- 3-2 アラブ世界の統一を求めるアラブ民族主義は、中東諸国体制を動揺させる。
- 3-3 クルド人問題は、中東諸国体制を動揺させる。
- 3-4 パレスチナ問題は、中東諸国体制を動揺させる。

4. 中東諸国体制の動揺の思想的背景には、カウミーヤ（アラブの民族的一体性の重視）の理論とワタニーヤ（地縁的、歴史的な郷土や国家の重視）の論理の対立がある。

【理論探求のための基本的問い —湾岸戦争を事例に—】

- ①なぜイラクはクェートに侵攻したのか。フセイン率いるイラクとはどんな国か。
- ②クェートは、いつ、誰が、何のためにつくったのか。歴史的根拠はあるのか。
- ③なぜイラクのクェート侵攻は許されないのか。もし許されないとしたら、なぜイラクの侵攻で始まったイラン＝イラク戦争で、アメリカはイラクを支援したのか。また、イスラエルのヨルダン川西岸の占領に対し、なぜアメリカは戦争で応えないのか。
- ④なぜイラクの行為がアラブ民衆の支持を得るのか。何が支持されるのか。
- ⑤アメリカはフセイン政権を認めないのなら、なぜイラク国内の反政府勢力、とくにクルド人へのフセインの弾圧を傍観しているのか。どの民族にも自決権があるとすれば、なぜクルド人にはそれを認めないのか。またアラブも一つの民族では

ないのか。

- ⑥中東戦争では団結したアラブ人同士が、なぜ湾岸戦争では敵味方に分かれて戦ったのか。  
(以下略)

## 5 おわりに

紙幅の都合もあり、最後の現代史学習としての地域研究については、その概略を示すに留まった。今後、理論の命題化はもとより、探求のための問いの構造に関しても、より綿密な計画を作成し、具体的な授業の場でその適否を検討することが必要である。また、中東諸国体制の理論探求の事例としては、パレスチナ問題も効果的であると思われるが、ここでは時事的関心から湾岸戦争を取り上げた。

### <注>

- 1) その一例として、1987年11月の東京外国語大学主催の国際シンポジウム「地域研究と社会諸科学」がある。その概略については、『朝日新聞』1988年1月11・12日の夕刊文化欄で、実行委員長の中嶋嶺雄氏が紹介している。
- 2) 教育課程審議会答申(1987年12月24日)における「改善の基本方針」および「教科設定の趣旨とねらい」を参照。
- 3) 内海巖編『社会認識教育の理論と実践』葵書房、1971年、p. 25。
- 4) 加藤恭子「『国際化』とコミュニケーション・ギャップ」(濱口恵俊編『国際化と情報化』日本放送出版協会、1989年)を参照。
- 5) 中嶋嶺雄「地域研究としての現代中国学」(慶應義塾大学地域研究センター編『地域研究と第三世界』慶應通信、1989年)を参照。
- 6) 青木保『文化の否定性』中央公論社、1988年を参照。
- 7) 森三樹三郎『「名」と「恥」の文化』講談社、1971年を参照。
- 8) 同じく異文化認識としての役割が期待された科目「現代社会」に、歴史的観点が欠落しているとの批判は成立当初から指摘された。
- 9) このいわゆる国際的資質の中身について、教育課程審議会答申(1987年12月24日)では、「異なった文化をもつ人々と相互に理解し協力することができる」とことと規定している。
- 10) 小谷汪之『歴史の方法について』東京大学出版会、1985年、pp. 95—104。
- 11) 首藤助四郎「歴史教育と近・現代史論」(尾鍋輝彦他編『歴史教育学事典』ぎょうせい、1980年、pp. 102—103。)
- 12) 学習指導要領では昭和45年版以降、日本史・世界史とも内容の取扱いにおいて、「近・現代史の指導に当たっては、客観的かつ公正な資料に基づいて、事実の性格な理解に導くようにする」(文言は平成元年版日本史より引用)ことが一貫して明記されている。
- 13) 杉田繁治「『情報化』によるハード(文明)とソフト(文化)の変容」(濱口恵俊編、前掲書、p.102。)
- 14) 拙稿「歴史教育における『理論の批判的学習』」(広島史学研究会編『史学研究』第178号、1988年)
- 15) Hans-Ulrich Wehler, *Geschichte als Historische Sozialwissenschaft*, Frankfurt a. M. 1973, s. 18—32.
- 16) 拙稿「探求的歴史授業の教材開発 —7・8世紀の東アジアと日本—」(全国社会科教育学会編『社会科研究』第38号、1990年)
- 17) 前掲書14)
- 18) 拙稿「社会史研究に基づく歴史授業構成(1) —阿部謹也氏の伝説研究の方法を手がかりに—」(兵庫教育大学学校教育研究センター編『学校教育学研究』第3号、1991年)
- 19) 拙稿「文化交流圏としてのサハラ —新しい世界史学習の構想—」(日本社会科教育学会編『社会科教育研究』No. 62. 1990年)
- 20) 拙稿「『イギリス産業革命』の授業構成」(『社会科研究』第32号、1984年)
- 21) Bryce Wood, "Area Studies," *International Encyclopedia of the Social Sciences*, The Macmillan Co. & the Free Press, 1968, Vol. 1, pp.401—407.
- 22) ジョン・D・レグ「地域研究—歴史学者の見解」(中嶋嶺雄、チャルマーズ・ジョンソン編『地域研究の現在』大修館書店、1989年、p. 4)
- 23) 浜下武志「中国の経済と歴史—地域研究と中国経済史—」(慶應義塾大学地域研究センター編、前掲書、pp. 67—96.)
- 24) 中村光男「地域研究と文化人類学」(中嶋、ジョンソン編、前掲書、p. 150)
- 25) 同上書、p. 151。
- 26) 米山俊直「地域研究としてのアフリカ学 —文化人類学の立場から—」(慶應義塾大学地域研究センター編、前掲書、pp. 183—222.)
- 27) 林武「『地域研究』の現状と方法」(矢野暢編『地域研究』三嶺書房、1987年、p. 291)
- 28) 浜下武志、前掲書、p. 79。
- 29) 同上書、p. 88。

- 30) 土屋健治『インドネシア民族主義研究』創文社、1982年、p. 88。
- 31) クリフォード・ギアツ『ヌガラ—19世紀バリの劇場国家』小泉潤二訳、みすず書房、1990年を参照。
- 32) 森分孝治「アメリカ合衆国における世界史教育」(前川貞次郎他編『新しい世界史教育の方法』明治図書、1972年、pp. 257—268)
- 33) 矢野暢「地域研究と政治学」(矢野編、前掲書、p. 11)
- 34) 板垣雄三氏の命名による。同氏編『クェート危機を読み解く』(第三書館、1990年、pp. 21—50)、『中東ハンドブック』(講談社、1978年、pp.16—17)などを参照。なお、中東諸国体制の理論に関する基本命題や探求のための問いは、上記の文献等を参考に筆者が作成した。