

7章：教室の世界史を構成する Constructing World History in the Classroom

担当：空健太（岐阜高専）
sora@gifu-nct.ac.jp

■著者情報



著者名：Dunn, Ross E.

研究関心：グローバルヒストリー、世界史教育。

経歴：サンディエゴ州立大学の名誉教授。アフリカ史、イスラム史、世界史を専門。UCLAのNational Center for History in the Schoolsの副所長。

要旨：

この章では、世界史教育の3つのモデルについて議論する。「西洋遺産モデル (the Western Heritage Model)」は、生徒が西洋の文明についての本質主義的な歴史という共通した遺産を学ぶもの。「異文化モデル (the Different Cultures Model)」(あるいは心地の良い多文化主義によって拡張された西洋遺産モデル)。「変化のパターンのモデル (the Patterns of Change Model)」、変化と継続性という連動するテーマを理解するためにも用いられる知的な厳格さを持つもの。Dunnは、歴史を理解するために国家や空間という限定から離れ、歴史のディシプリンにしっかりと根ざした変化のパターンのモデルを支持する。このモデルによる世界史を学習することは、「人間の歴史の断片の相互作用」を探究し、グローバルな歴史のプロセスについてのより文脈的な理解するようになる歴史的な問題に取り組むことに基づいている。

構成：

(前文) pp.121-122

1. Three Competing Models of World History (競合する世界史の3つのモデル) [pp.123-130](#)
 2. Whether the Three Models? (3つのモデルのどれ?) [pp.130-132](#)
 3. World History and Good Habits of Mind (世界史とよい心の習慣) [pp.132-136](#)
 4. Toward a New Definition of World History in the School Curriculum (学校カリキュラムにおける世界史の新しい定義に向けて) [pp.136-137](#)
- Notes [pp.137-140](#)

(前文)

- ・過去1世紀以上の間、アメリカの教育者は繰り返し学校教科としての世界史の定義の書き換えを行ってきた。
- ・世界史の定義は変化してきたが、それはベテランの世界史教師にとっては驚くべきことではない。

1. Three Competing Models of World History (競合する世界史の3つのモデル)

・一般的にアメリカの公衆は、学校カリキュラムにおける世界史の不鮮明な理解しか持っていない。この曖昧さの理由の一部は、学や教育の専門家にある。

・スタンダード論争の中で、学校科目としての世界史の3つの広いモデルが関心を巡って競われた。3つとは、「西洋遺産モデル (the Western Heritage Model)」、「異文化モデル (the Different Cultures Model)」、「変化のパターンのモデル (the Patterns of Change Model)」である。これらは世界史の定義を具体化するものであり、何が重要で重要でないかを概念的にガイドする。

○「西洋遺産モデル (the Western Heritage Model)」 (pp.124 パラグラフ1-125)

- ・ダンズは第一の世界史の定義を西洋遺産モデルと呼ぶ。
- ・このモデルの支持者は、歴史教育の中心的使命はヨーロッパの人々や古代の地中海から得た価値観、制度、そして素晴らしいアイデアの共通の遺産を、世代を超えて伝えることであると考えている。西洋だけが歴史的文明であるとは言わないものの、少なくとも世界に与えたインパクトと人類の文化に貢献したと言う点で、西洋が最も歴史的であるという暗黙の了解がある。世界史は、「私たちの文明」とその前提となる先例の物語として、若いアメリカ人を国家統一と私たちの大切な生き方に委ねる枠組みとなる。
- ・このモデルは、第一次世界大戦後に全米に広がった「西洋文明」コースを活性化させる。それは、現代のアメリカ人の政治的・文化的起源を発見するプロジェクトとしての歴史学的学問の概念に基づくものである。この西洋遺産モデルの理論的根拠は、戦時期の教育者が西洋と西洋の歴史のために提供した正当化とあまり変わらず、変化する社会を統一し、ライバルの外国のイデオロギー（ボルシェビズムとファシズム、今日では原理主義とテロリズム）から守り、アメリカを偉大な価値観と制度に忠実にすることである。
- ・民主主義、自由、文化的なコミュニケーションを共有するシステムにこのモデルは貢献する。しかし、このモデルには、世界史の性質についての2つの特定の前提が含まれている。
- ・1つは、西洋の文明が例外的な精神的特徴から生まれ、それが一定の期間中に一時的に不明瞭になることがあっても、本質的な属性を持ち続けているという見解である。
- ・もう1つは西洋文明を擬人化する傾向である。西洋は「自由のアイデアを生み出した」「奴隷制を終わらせた」「産業革命を創造した」「現代性を発明した」、教師と学生は、西洋の特別な人格を探求し、その文化的な遺産においてアメリカ人が賞賛する理想や制度を探求することが奨励されている。この探求は、時にアジアやアフリカにまで及ぶかもしれないが、それはこれらの場所が西洋がつくる要素に貢献する程度によって、あるいは西洋文明の固有の特性の理解のために行われる。

○「異文化モデル (the Different Cultures Model)」 (pp.125 パラグラフ2-127)

- ・ダンズは第2の定義を異文化モデルと呼ぶ。
- ・このモデルは、多文化主義を根拠とした世界史であり、西洋中心主義への批判として始まった教育理論である。1960年代から70年代にかけての国内の社会的激動や、これまでに除外されていた新しい顔、新しい質問、世界の新しい地域に同化するための人道的、社会的科学分野の拡大に伴って浮上した。
- ・しかし、異文化モデルは、国際的に心を奪われ、すべての民族グループに敬意を払うカリキュラムを主張した社会科学指向の教育者のように、歴史家によってそれほど多くは精緻化されていなかった。
- ・さらに、このアプローチは、西洋遺産モデルの根本的な前提にあまり挑戦しなかった。多文化主義の基本原則の中には、(1)「すべての文化は内的一貫性、誠実性、論理性を持っている」、(2)「本質的に文化は本質的に他よりも悪くない」という仮定が含まれている。そのため、このモデルは、アメリカの歴史を（自身の内的一貫性、誠実さ、論理を保有する）様々な民族グループの物語として浮上させる。したがって、世界史教育は、アフリカ、アジア、ヒスパニック、ネイティブ、ヨーロッパ系アメリカ人の推定される祖先に、アメリカの「民族性五角形」のすべてのグループの祖先の歴史に適切な注意を払わなければならない。
- ・このモデルは、主に自治の歴史や様々な文明の卓越した「貢献」、ヨーロッパや北アメリカ以外の世界の肯定的な特性を例示する勇敢な行為や英雄的人格において世界史を定義している。一例を挙げると、6年生のカリフォルニア学校で使用されている公表された教育活動は、ピラミッド、カルナック、アブシンベルなどの有名な場所を訪れるために「ナイル川を旅」する。しかし、この活動は、数百年または数千年がこれらのモニュメントの建物を分けていることを明らかにしていない。エジプトは、人間の歴史において重要な発展が起こっ

た場所ではなく、「ずっと前に」存在していた壮大でカラフルな文化の抽象的で平らな表現になってしまう。

○「変化のパターンのモデル (the Patterns of Change Model)」 (pp.127 パラグラフ1-129)

- ・ダンは、学校の世界史の第3の定義を変化パターンのモデルと呼ぶ。
- ・1950年代以降のマクニール、スタブリアーノス、ホジソン、カーティンらの研究。人間の歴史を理解するには国家は不十分な枠組みであるという信念の共有、民族中心的な推定、地域から世界までのすべての問題の変化の説明が学者の役割、問題の探究のための新しい方法論の提起と関係する。
- ・異文化モデルと変化のパターンのモデルは包括的なカリキュラムを必要とするが、異文化モデルよりも変化のパターンは歴史のディシプリンにしっかりと基づくものであり、社会構造、特に経済学、社会学、人類学など、分析的な構造について幅広く描くものである。
- ・このモデルは、西洋遺産モデルとは対照的に、文化的な「起源」の調査や、因果関係の連鎖が旧石器時代東アフリカをメソポタミア、メソポタミアからギリシャ、そしてギリシャを現代のヨーロッパに直結させるという仮説を避ける。また、このモデルは、ホモ・サピエンスと生物圏との間の複雑な関係が本当に重要であるということを理解させ始めるものであり、グローバル化のプロセスに対応するものである。
- ・世界史カリキュラムを構築することとは、子どもたちが日常の文脈の境界線で制約を受けない歴史的な質問を構成することである。(このモデルは)学校の世界史は、地理的、社会的、文化的な分野が適切なものであれば、いつでも質問を受け入れるという要件によって常に導かれる具体的な時間と場所の固有の問題を探求することに専念するべきであるという結論を追加する。
- ・このモデルは、特定の文明や文化の伝統を中心とした研究やヨーロッパで発生した進歩を無視することはない。生徒が「社会」、「国家」、「文化」、「文化史」、「文化的差異」などの用語や表現を明確に定義して区別することを求める。文明や他のグループ間の文化的差異の体系的な比較研究は、優れた世界史教育に貢献するものである。例えば、異なる時期や世界の地域における奴隷制度や政府の対照制度などの事例の帰納的な比較は、大きな変化のパターンより高次の一般化や物語の枠組みを定式化する。
- ・このモデルは、帝国、貿易、信念体系、帝国主義、ジェンダー、ナショナリズムなどの歴史的な「テーマ」の曖昧なものだけによって、自律的な文明の物語を置き換えるものではない。これらの探究のすべての領域は重要だが、それ自体は抽象的であり、時間的・空間的に厳密に位置する精神的な問題ではない。世界史の教師は、時代の厚い歴史的背景から特定のタイプの現象を切り離すという危険性に注意する必要がある。その結果は興味深い社会学的な推測につながるかもしれないが、それは変化の十分な説明ではない。一連の歴史的なトピックを教える上でのよりよい方法は、特定の注意深く描写された歴史的状況の調査を用いて、テーマの選択または強調と結びつけることである。
- ・教師がより柔軟で、状況中心な歴史空間の感覚を採用するとき、彼らは出来事の意味をより包括的に調査し、新しいパターンを明らかにするデータを導入し、大規模または比較分析の新たなラインをつくるように位置付ける。教師や生徒は、相互関係や意味を理解することができる。子どもたちは、文化Aでは文化がどのように存在していたか、文化Bでは自分が持っていたもの、文化Cでは達成した「興味深いもの」を記述するだけでなく、変化の説明を常に見る。例えば、16世紀と17世紀の世界的な海洋の権力としてのヨーロッパ諸国の出現は、祝福されるとか非難されるという文化的な出来事として提示されるべきではなくて、世界規模の歴史的な問題として提示されるべきである。この問題を調査するための空間的状況は、おそらくヨーロッパだけではないが、ある瞬間または他の北アフリカのイスラム教徒、インド洋の縁、アメリカインディアン、および他の多くの人々の住民に関わる広い地域を含める必要がある。
- ・つまり、変化パターンのモデルは、特定のトピック、事象、および「事実」の詳細な知識を開発と因果関係のより大きな枠組みに結びつける学生の能力を高めるための最善の希望を提供する。生徒が読んだテキストと生徒が学ぶ教材は、知的または経験的に重要な意味を持つものでなければならない。西洋遺産モデルに沿った世界史コースの問題は、物語の枠組みそのものが、人類のより良い部分を長期間にわたって残すことで、世界の歴史をひどく歪めるということである。異文化モデルは、理論的にはすべての人々を包含するが、より大きな意味の枠内で異なる社会または文化群の経験を特定しようとする試みを放棄する。変化のパターンのモデルは決して普遍主義的で総合的な世界史を目指すものではない。しかしこのモデルは、単に生徒がトピックや単元を少しずつ進めていって過去と現在の大きなパターンや意義のいくつかを見ることを期待するのではなく、世界規模の枠組みの年表や進歩や歴史的な意味を形成するように教師が自覚して努力することを要求するものであり、それが全体としてのコースを形成することになる。

2. Whether the Three Models? (3つのモデルのどれ?)

- ・アメリカの最先端は3つのどれかという問いへの答えは複雑である。なぜなら、社会科のカリキュラムが流動的であり、3つのモデル自体が純粋な概念的な構造ではなく、相互に浸透し相互に改変するからである。

・ただ、異文化モデルが最も学校科目の世界史に影響を与えてきたと思われる。この現象は、David Hollinger が「基本的な多文化主義の勝利」と呼んでいる側面に関わる。世界史のコースが文化的に包括的で多様性に配慮し、中立的に相対主義的で国際的に志向的で、敵対的でなければならないという多文化主義は、少なくとも一つの文化が本質的に他より優れているか、事実上すべての州および大都市の教育機関で実施されている。現在の世界史の教科書は、これらの教義を具現化している。

・しかし、ナショナルスタンダードやカリキュラムガイドさらには教科書の目次を見ると、多文化主義者の勝利はあまり完全ではないように思われる。教育実習では、異なる文化と西洋文化の遺産の混乱がかなり不自然であって不安定である。この矛盾した組み合わせは、政治を部分的に反映している。

・歴史教育者は、世界史のためのナショナルスタンダードを公表したとき、正しい方向で重要な一步を踏み出した。「世界的な」世界史教育を構成する主題の包括的な概要は、1994年と1996年の改訂版に現れた。現在の世界史的思考と研究の影響は明らかである。ナショナルスタンダードは妥協の産物であり、決して変化パターンを描いているわけではないが、西洋に関連する主要な文明や主要な動きについて学習するだけでなく、「永続的な問題を定義するために、地域的および時間的な境界を超えた大規模または長期の開発」について学習するものである。

・1996年以来発行されている主な世界史の教科書と州の内容のスタンダードのほとんどには、西洋遺産と異文化モデルが混在している。よくあるパターンは次のようなものである。テキストまたはスタンダードのガイドの前半では、数百年から数千年にわたる個別の単位で、それぞれがカバーする主要文明を示す。多様性と国際主義がこのやって栄誉を与えられ、次に舞台はヨーロッパに移る。ヨーロッパ内部の歴史は、ヨーロッパの国々の活動で後半を支配する。「成長」がほぼ完全に内部メカニズムと基本的な特性に帰することができる統一体としての西洋のアイデアに対しては、依然として挑戦されていない。多文化主義者は近代的な過去のこの未熟な構造化を乗り越えるが、おそらく彼らは西洋以外の相互に関連しない別の文化的な物語と残念なメタナラティブの他には何も提供しない、あるいは世界的規模の歴史的意味の領域が適用される。

3. World History and Good Habits of Mind (世界史とよい心の習慣)

・高校を卒業した者は、しばしば変化の本質について欠陥のある概念を持って大学に来る。本書のいくつかの論文は、歴史的思考のこれらの問題的な習慣を探求している。

・1つ目の問題は、異国の遠い歴史的現象を知覚する生徒の傾向にある。ある程度、私たちはすべて、過去の出来事や人々を宇宙人、曖昧な人、私たちの経験と関係のない人として認識する。確かに、大部分は、特定の時間と場所で演じる変数の数が常にユニークであり、過去のほとんどが決して再構築されないことがある。しかし、年代記、日記、裁判記録、祈りの本、壁画、埋葬された村のゴミなどは、多くのつながりを示している。歴史教育の課題は、過去の奇妙さをある程度軽減し、生徒と存在しない人の間に共感と理解という険しい橋を建設することである。

・世界史を教えるにあたっては、「他の文化」の人々は、20世紀のアメリカ人とは常に異なっていたが、17世紀のバージニアの人々や14世紀の英国の農民はそうではなかったという考えを生徒たちに分けるよう努力すべきである。西洋遺産と異文化の世界史モデルは、文化の違い、特殊性などに固執する傾向がある。したがって、生徒の心の中で、アメリカ人と推定されるヨーロッパの祖先はよりアメリカ人になり、西アフリカ人は西アフリカ人になり、日本人はより日本人になる。これらのアプローチは、絶え間なく変化する状況で協力して競合する人間の研究としての歴史から離れ、永遠に同質であるが全く他のグループとは違って、それぞれの「文化群」の旧式の人類的な証明に戻ってしまう。対照的に、変化のパターンのモデルは、文化的に中立的であることを目指しており、生徒は時間と空間の遠く離れた人々を分かりやすく理解するのではなく、人間として自分自身の経験に過去の発展を結びつけるように生徒を促す。

・また、大学生の中には、歴史的に決まった事態が起こるという信念が広がっているように思われる。英国の研究者は、幼い子供たちは「人々は彼らが望むために起こる」あるいは「行為する者が何かを求めているほど、達成する可能性が高い」と信じていると言う。若い生徒の過去の構成についての本書のDenis Shemiltの議論は、彼らが歴史を「一方通行のものとして」見ていることを指摘している。大学生も、しばしばそのような低次の変化の概念を保持している。生徒は、古代中世の人々が農業は良いアイデアであって、次にすべきことであると「決定」したという試験に書き込むことがある。あるいは教科書は、ポルトガル人がアフリカの西海岸

を出発して「アジアへのルートを見つけてそれを開拓する」ことを目指していると述べるかもしれないが、実際に彼らは短期的な目的と利益を求めていたのであって、明日が何をもちたらすかほとんど考えていなかった。

・私たちはまったく予測できない世界で生きている中で、なぜそれほど単純な因果関係の考えに固執するのか？その理由の一部は、歴史的な主体（多くの場合、偉人）が起こったことを達成するために割り当てられた部分を演じるという、自己閉鎖的で国家的あるいは文明的な物語としての歴史を教えている我々の長い伝統にあるのかもしれない。

・変化のパターンのモデルは、これらの歴史的な心の習慣のいくつかを修正するのを助けることを目的としている。マーシャル・ホジソンは、「すべての世代が独自の決定を下す」と述べる。つまり、変化は条件と状況の結果、通常は複雑で矛盾した特定の瞬間に勝ったものの結果として可変的に理解されなければならない。状況に応じた「データの世界」にはもちろん、長期的な文化的条件も含まれますが、習慣は通常、学生が考えるように説かれているよりも説明力がない。ホジソンは、「世代はその先祖の態度に縛られていない」と述べるが、「ホジソンは、その結果を考慮しなければならないが、選択肢の範囲内で結果が厳しく制限される可能性がある。20世紀後半に生きてきた学生は、このようなことを経験で知っている。したがって、ポルトガル人が適切な文化的態度を取ったのでアジアへの航海を「決めた」あるいはメネリク2世がアドワの戦いでイタリア人を敗北させ、アフリカの文化が勝者を生むことを示すことなどといったことを教えることは、過去への非常に明確な窓を開くものではない。

4. Toward a New Definition of World History in the School Curriculum（学校カリキュラムにおける世界史の新しい定義に向けて）

・もちろん世界史はあらゆる学校や州で同じように教えられることはない。実際に、1990年代初めの歴史のためのナショナルなカリキュラムの考え方は今では流行から外れている。しかし、歴史教育者がこのテーマについて話すときに私たちが意味すると思っていることをより自意識的に議論すれば、全国の世界史カリキュラムはより論理的で一貫性があり、「認知革命」と調和するだろうということが理解できる。

・すべての社会科は、他の科目との厳しい競争に直面して、学校の中での授業時間を確保している。その中で、世界史の教育は、包括性、多様性、視点、西洋の固有の性質に関するあいまいで矛盾したアイデアによって管理されている、優先度の低い科目としてではなく、特に深刻で重要な仕事とみなされる必要がある。

・私たちは、世界史を定義し、カリキュラムに含めることを正当化するさまざまな方法の基礎となるイデオロギックおよび文化的な前提を、どうすれば明白にすることができるのか、多くの問いを尋ねる必要がある。例えば次のような問いがある。

なぜ教科書やスタンダードは、過去四半世紀のエキサイティングな世界史の学問と適合しないのか？

私たちはどのような発達段階で、世界史を教え始めなければならないのか？それはなぜか？

多くの教師が世界史を教えているのであれば、なぜ州の公立大学がK-12カリキュラムに直接つながるコースを提供しないのか？

なぜ、ダイアン・ラヴィッチ（Diane Ravitch）が指摘したように、多くの世界史の教師が学問に乏しく訓練されていないのか？

なぜ、教師には世界の特定の部分についての知識を習得するために、ワークショップ、研究所、出版されたリソースが豊富であるのに、一年間の仕事の基礎となる世界史の一貫した概念を開発する機会はほとんどないのか？

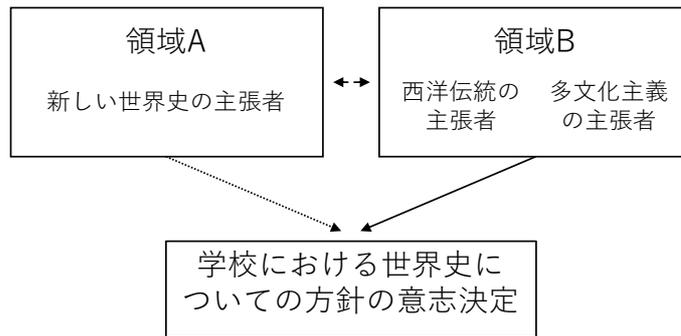
・歴史教育における重要な認識論的な問題は、生徒が自分の心をどのように使って、自分の現実と存在しない人間の経験をつなげることができるのかを理解することにある。生徒は、グローバルな時間の流れの中のどこに位置づけられるのか？どのようにして、生徒は現実のものとして、社会の仕組みとして、文学的なフィクションとして、過去を区別するのか？どのようにして、教師は、生徒が世界史を本の1ページや楽しい活動や一連の作業としてだけでなく世界史を認識したということを知ることができるのか？これらは世界史の教育者の大きな課題である。私の見解では、私たちはアイデンティティの政治や「私たちの起源」を捜し求めることや閉鎖された文化を伝えることからカリキュラムを解放することが私たちの答えであるとみなすべきである。

議論

・ダン は、アメリカの学校における世界史教育の流通している世界史の2つのパターンの課題を指摘し、世界史のディシプリンを踏まえた世界史教育の必要性を論じている。しかしそれは現場の教師にとっては非常に難しいことを要求しているように思われる（なお、ダン は、この論文の後に自らが支持する「変化のパターンのモデル」の具体として、World History for Us All（私たちみんなのための世界史）の開発を行なっている）。ますます世界史は専門として分化してしまう危惧があるのではないか。学問的なディシプリンの重視は異文化モデルの復権はないのか？

・ダン の世界史教育の主張は、これまでの社会科カリキュラムに影響力を持ってきた社会科（異文化モデルの主張者たち）から取り戻す試みとして読むことで、本書の議論とも一貫する。

*下記の図はDunn(2008)より。本書と同様の主張をしており、社会科カリキュラムにおける異議申立てを行っている。



引用文献

・Dunn, R. E. (2008). The two world histories. *Social Education*, 72(5), 257– 263.