

Section 2, Chapter 10: グローバルおよび世界史教育 Global and World History Education

担当：空 健太（岐阜工業高等専門学校）
ksora@bu.edu | sora@gifu-nct.ac.jp

■著者

Brian Girard (The College of New Jersey) (写真右上)
(<https://ease.tcnj.edu/department-info/faculty-profiles/brian-girard/>)
Lauren McArthur Harris (Arizona State University) (写真右下)
(<https://education.asu.edu/lauren-harris>)



■用語

- ・ Eurocentrism | 西洋中心主義
- ・ Chronological Understanding | 年代的な理解
- ・ habits of mind | 心の習慣 (心性)

■議題

- ①米国のような世界史・自国史が別々に存在する学校教育システムと、イングランドのように明確な世界史がない（歴史教育の中に世界史が含まれる）学校教育システムのいずれがよいと考えるか？なぜか？
- ②新学習指導要領の歴史総合の新設をどのように評価するか。

概要：本稿は、世界史に焦点を当て、世界史教育研究（英語で出版されたもの）をカテゴリー毎に整理し、その上でこれからの研究の方向性を提言している。議論の内容は、世界史教育の最も根本的な課題として西洋中心主義の克服が主題であったことを踏まえた上で、世界史教育を「アイデンティティ形成」「グローバルな意識とシティズンシップ形成」「年代史理解」「ツールと心の習慣の獲得」という目標論から整理し、近年のスタンダードやアカウンタビリティの重視が世界史教育に与える影響にも触れ、これからの世界史教育研究の方向性を論じている。文献レビューに基づく本稿の結論は、世界史の領域固有性に注目した研究、世界史教師の選択に関する研究、世界史の教授と学習の国際比較研究という3つの研究が今後求められるというものである。

■導入

- ・分析方法…2000年から2015年までの世界史のカリキュラム・教育・学習に関する英語で出版された文献レビュー。
- ・本稿の記述の方法…世界史教育文献についてカテゴリー別に整理し、現在の研究動向を論じる。

■カテゴリー1：世界史カリキュラムと教室における西洋中心主義 (Eurocentrism in World History Curriculum and Classrooms)

(1) カリキュラムにおける西洋中心主義を指摘する研究

- ・歴史へのグローバルなアプローチを妨げる西洋中心主義を指摘する研究が多く見られる。
- ・西洋中心主義が残っていることを明らかにした研究の一例
→Marino & Bolgatz(2010)...アメリカの州スタンダードの分析によって、2つの例外を除き、グローバルなレンズではなく西洋のレンズを通して世界の歴史を概念化していることを発見した。
→その他の例としては、教科書の分析などが見られる。

- ・西洋中心主義は、グローバルなパースペクティブを部分的なものにする。
→Kang (2003) ...韓国の教科書が、ヨーロッパと中国を、文化の創造と普及という2つの中心とし

て視覚化することで、世界史の概念化に影響を及ぼしていることを指摘。

・アメリカの世界史スタンダードでは、西洋中心主義だけでなく、“kitchen sink-ism”（＝あらゆる文化や他者を含もうとする努力）が見られる（Mead, 2006）。

・西洋中心主義を避ける計画

→Watt (2012) ... 「良い世界史とは、ただ単に「非西洋」または「第三世界」をヨーロッパや西洋文明への付属物として加えるだけではなく、現代においてそして過去の何世紀と何千年における西洋とその他の社会との間の遭遇、対話、関係、相互関係、相互依存性を実際に探求し、説明するものである。(p.218)」

→College Board(2016)... 「コースの中での地域のバランスのとれた範囲を提供し、それらはヨーロッパが歴史的なナラティブや教室における生徒の探求の中心にあるのではないということを保証すべき」(p.107)で、AP世界史では、「コースの内容の20%にヨーロッパの歴史の範囲を限定している」(p.34)

(2) 西洋中心主義に対する教師や生徒の見方を調査する研究

・Nygren (2011b, 2011c)...スウェーデンの生徒が地域史よりも世界史を好む傾向、西洋中心主義的なカリキュラムが導入されてもグローバルな方向性を維持する傾向があることを指摘。ナショナルな文脈、スウェーデンの小国という特徴の影響？

・Mangram & Watson (2011) ...グローバルな歴史を教える米国の3人の教師の研究によって、教師は西洋中心主義を認識していても、どのように回避するかを理解していないことを発見。

・生徒が西洋中心主義に対抗するための教授法の研究

→Bain (2006) 、Carton & Manning (2006)

→例えば、Bain (2006) は異なる地域の情報源の分析を行うと、生徒は黒死病の教科書記述をヨーロッパ中心的事実であることに気づいたことを発見した。

・ただし、西洋中心主義を全く避けなければならないわけではないという主張もある。

→Fuchs (2001) 、Maxwell (2012)

→例えば、Maxwell (2012) は西洋中心主義を2つに分類。

①他の世界の地域を犠牲にしてヨーロッパに注意を払うもの

②ヨーロッパの成果を誇張し、ヨーロッパの帝国主義を「進歩」と正当化するようなもの（「ヨーロッパ至上主義」「Europhile triumphalism」）

Maxwellは②にこそ問題があることを指摘。

(3) 世界史における西洋中心主義の説明

・世界史コースに西洋文明の時代の枠組みを使用していることから、西洋中心主義が生じている可能性を指摘するもの

→米国については、Marino (2011a, 2011b) ; Rabb (2009)

→ドイツについては、Popp (2006)

・ドイツの歴史教師にとっても最も重要な任務である、ナチズムやホロコーストについて教えたり、ドイツ社会の連続した責任という感覚を育成することを懸念するため、

・世界史という新しい概念についてあまり知らないため。

・適切に訓練された世界史教師が不足しているため。

■カテゴリー2：アイデンティティ形成のための世界史 (World History for Identity Formation)

(1) 個人あるいはグループのアイデンティティが世界史コースでどのように発達したり、欠けているかに焦点を当てた研究

・生徒や教室に焦点を当てた世界史研究がほとんどないため、このカテゴリーは少ないが、Levy (2015) 、Stearns (2000b) 、Saada (2013) 、Grever, Pelzer, & Haydn (2011) が行なっている。

→Levy (2015) ...カリフォルニアの世界史コースで、「中国人としてのアイデンティティを持つ高校生とその両親の両方のグループが文化大革命のようなトピックが世界史コースに含まれるべきと強く感じており、すべての生徒の利益になることを発見。

→Kang(2003)...韓国の学者が世界史コースを東アジアのアイデンティティを生み出す場所としてみていることを指摘。

(2)特定の国家のアイデンティティを教えるべき／教えるべきでない理由を調査する研究

・教科書やカリキュラムを分析対象とする研究

→LaSpina (2003)

→Kim, Moon, & Joo (2013)

→Foster & Nicholls (2005)...米国と日本とヨーロッパの教科書における第二次世界対戦の調査の違いを発見。各国の教科書は戦争中のその国の役割を強調し他の国を強調しないため、対立する物語につながっている。

→Suh, Yurita, Lin, & Metzger (2013)...中国と日本と韓国の第二次世界大戦の教科書の研究で、「アカデミックな歴史が選択的な証拠を支えとして採用され、公式の歴史が強化される単一のナショナルな物語を提供している」ことを発見。

→Suh, Yurita, & Metzger (2008)...朝鮮戦争についての米国と韓国と日本の教科書の描写で、各国の戦争の描写に違いはあっても、どの教科書も、戦争を提示する上でグローバルな視点による学問的な質問を反映したものはないことを発見。

⇒2つの教科書研究から、教科書は歴史は生徒が困惑したり質問したりするものとして提供されていないことを指摘。

→Carretero (2014) ...教科書で共通に見られる特定のイメージ（コロンブスの上陸）を使って、スペインとメキシコの教科書の相違を発見し、アルゼンチンとチリとスペインの生徒がそのイメージにどのように反応したかを研究。

→Wineburg, Barron, & Larsson (2007)...米国とスウェーデンの生徒が両国の教科書を使って第二次世界大戦の出来事を調べることで、自国の教科書を最も正確なものとして選択したことを発見した。

■カテゴリー3：グローバルな意識とシティズンシップのための世界史 (World History for Global Awareness and Citizenship)

・グローバル教育＝「今日の世界を特徴付ける国民間の相互関係の増大」(Zong, Wilson, & Quashiga, 2008, p. 199) のために生徒を準備させるという原理を持つもの。この目標を達成できる空間として世界史のコースが言及される。

→Gaudelli (2011)、Merryfield, Lo, Po, & Kasai (2008)、Merryfield (2007)、Alleman, Knighton, & Brophy (2007)、Mangram and Watson (2011)

・世界史のコースは、グローバルなシティズンシップの能力の開発のためのカリキュラムのスペースとなるとしてもそれは自動的なものではない。

→Myers(2015)...議論によって世界史でグローバルなシティズンシップを構築しようと試みた3人の世界史教師についての研究で、生徒がグローバルな意識の感覚とナショナルなアイデンティティを調査させることができたことを発見し、そのために必要な提言を行なっている。

→Girard&Harris(2013)...世界史コースは、生徒に、グローバルな相互接続、多面的なパースペクティブ、グローバルなシティズンシップの側面の探求に焦点を当てる良い特定の空間になる、世界史の学問的な方法はグローバル教育の目標とうまく調和する概念的な空間であると主張している。

→Burack(2003)...グローバル教育とグローバルなシティズンシップを世界史コースに結びつけることを提案している。

■カテゴリー 4 : 年代史理解のための世界史

(World History for Chronological Understanding)

・世界史の内容を通した年代的な理解をどのように生徒が獲得できるかに焦点を当てている（特にイングランドでの業績に多い）。

→Hawkey (2015) ... イングランドのカリキュラムスタンダードが、時代を超えた概念（文明、帝国など）を検討する際に生徒に有用なものであることを指摘。

・ビッグヒストリー運動...1990年代にアメリカとオランダの大学のコースで出版された業績から始まったもの。生命や地球や、人間の起源と進化についての物語。ビッグヒストリーにより世界史の年代は何十億年も拡大されている。

・米国におけるビッグヒストリーの広がり（評価は未定）

・ビッグピクチャーの研究（イングランド）

...（ビッグヒストリーとは異なるものとして）大きな時間の単位を通して歴史と時系列のプロセスを探究しようとする運動

→Howson (2009)、Shemilt (2000)

・生徒が年代や時間の段階をどのように理解するかを研究してきたイングランドの学者や教師は、時間を超えた継続性や変化を理解させることができるように、時間的な枠組みあるいは「知識の枠組み」（Shemilt, 2009）を生徒に与えることを提案している。例えば、Shemilt (2009) は、6万年前・1万5000年前・7000年前・150年前・今日に、人々がどのように彼らの時間を過ごし、食べ、生活したかを生徒が調査する枠組みを提示した。

・イングランドでは、時間的な枠組みを通して歴史カリキュラムを広げることに注意を払っているが、この分野の研究は準備段階にあり、またナショナルな歴史を中心としたコースで行われている。しかし、広い時間的な視点を採用することによって、リージョナルやナショナルなコースは世界史の方法や目標と一致していく可能性がある。

■カテゴリー 5 : 世界史のツールと心の習慣

(World History's Tools and Habits of Mind)

(1) 世界史の教授と学習に最も重要なことは何かを探求する研究

→Harris (2012) ... 世界史ジャーナルに掲載された世界史の研究方法で用いられる概念装置 (conceptual devices) を特定。Harris (2012) によれば、論文を世界史的なものにしたのは「時間の経過とともに地域間あるいはグローバルな規模での変化のパターンに焦点を当てること」であった (p.329)。

→Olstein (2015) ... グローバルな視点を獲得するための思考の戦略として、比較 (comparing) ・つながり (connecting) ・概念化 (conceptualizing) ・文脈化 (contextualizing) を挙げた。

(2) 教師や生徒が世界史の心の習慣をどのように捉えているかを調査した研究

・Stearns (2000a) ... 大学生が世界史における比較をどのように理解するのを助けることができるかを調べ、セメスターの早い段階でより多くの足場かけ (scaffolding) を組み込む必要があることを発見した。

・Rabb (2009) ... 世界史で比較があまりにも多いことを警告（比較が主な焦点になれば、生徒は自分たちとは異なる文明への敬意や見通しに慣れることができるのか？）。世界史で注目されるべきは、グローバルなつながりと個々の文化の詳細であると提案。

・Manning (2003) ... 関係が中心にあり、世界史は主体とシステムの間歴史的な関係に焦点を当てることと定義した。

・Harris (2014) は、実践中およびプレサービスの教師が、世界史を概念化し教授計画を立てる上で関係をどう作ったかを調査し、参加者が歴史的背景により焦点を当て、因果関係や比較の説明、グローバルなパターンへの接続を含むことを発見した。

・Girard & Harris (2012) ... ある世界史教師のケーススタディで、グローバルな関係を作る手助け

になるツールを教師が作ったにもかかわらず、生徒がエッセイにその情報を取り入れておらず、教師が予期していたよりも多くのことを必要とすることを発見した。

・Bain (2006) による第9学年の世界史の生徒の説明で、教師が生徒が知的な活動を行うことができる新しい活動の構造を作り出す必要があることを主張した。

・教師が生徒に獲得すべき心の習慣についての学習を促すために、教師はどのような枠組みを持っているのか(=教育内容知識(PCK))についての実証的研究はない。

→Monte-Sano & Budano (2012) ...世界史教師との研究で、歴史の教授におけるPCKを特定したが、歴史の種類に基づいたPCKの区分は行っていない。

■カテゴリー6：世界史のスタンダードとアカウンタビリティへの対応 (World History Meets Standards and Accountability)

・スタンダードとアカウンタビリティの運動は米国教育における近年の政策の最も大きな動きである。それらは、どのような内容が教えられるべきかを形成する。

(1) スタンダードの影響に関する研究

・米国内であっても全ての州が世界史についてのスタンダードを定めているわけではない。

→Martin, Maldonado, Schneider, & Smith (2011)によれば、50州のうち44州に世界史の基準があり、その中ではコンテンツを形作る組織的ヒューリスティックの範囲が示され、年代のおよび地域的研究が優勢。

・スタンダードは、何が教えられるか、生徒が獲得する世界の見方、生徒が歴史の中で自分をどのように見るかを形成する。

→Noboa (2012) ...テキサスのスタンダードを考察し、「特に第三国の文明だけでなく、メキシコやラテンアメリカの歴史的・文化的意義を最小限に抑えたり、歪めたりする」(p.47)、それは特にラテン系/生徒の人口を多く抱える州では特に困ることになることを発見した。

→Mead (2006) ...アメリカのスタンダードの全体像を示している。半分以上のスタンダードが、ラテンアメリカへの関心について、「poor」の格付けが与えられている。スタンダードは、内容が多すぎることで、ヨーロッパ中心の焦点があること、一貫性が欠如していること、教師が利用しにくいことを問題として挙げている。

→Dunn(2008)...Meadの報告書を批判、「この報告書は過去数十年の世界史研究と方法論的な討論には目を向けていないように思われる」。

→Marino & Bolgatz (2010) ...米国の州の世界史スタンダードの分析し、グローバルなテーマ(例えば“the first global age”)で組織されても、米国の州スタンダードは西洋中心的であることを指摘している。また、ニュージャージー州とミシガン州のスタンダードをよりグローバルな視点に向かう例外として強調している。

(2) テストとアカウンタビリティの影響に関する研究

・最も有害な影響は、すでに内容中心のことに問題を抱えていた分野に、さらに範囲の問題を悪化させたことにある。

→van Hover, Hicks, Stoddard, & Lisanti(2010)...ヴァージニア州でのstudent-teacherが次のように報告した、「月曜日には、ベトナム戦争、朝鮮戦争、中国の国共内戦、天安門広場、インド独立、パキスタンの分裂とバングラデシュ、ガンジー、戦後日本を行った。私は35分でこのすべての資料を行った、私が与えられた時間を5分上回ってしまった。その後、私は[Clinical Teacherから]「もっと速く動く必要がある」と言われた。これが「私が教師として働くために必要とすること」です」(p.106)

⇒世界史の教師は教師が教育的に健全だと思えないペースで動かざるを得ないことを要求され、事実中心のテストはさらに悪化させる。

・Grantは一般的な社会科と世界史における米国の州の試験の影響を調べるために、ニューヨークの世界史教師へのインタビューを行なった(Grant, Derme-Insinna, et al., 2002; Grant, Gradwell, et al., 2002)。

- ・評価とカリキュラムの調整が不十分であること。
- ・理解の深さに関するテストが欠如していること。
- ・テストが及ぼす影響として、教育実践がテストで点が取れる戦略に向かってしまうこと。

・テストがどのような知識を問うものかを調査した研究。

→Reich(2009)...多肢選択問題と生徒のパフォーマンスとの比較により、テストは、テストのやり方・歴史の内容・リテラシーのスキルの3つの領域が問われていることを発見し、高次の思考スキルが州のスタンダードには含まれていない。

→DeWitt et al. (2013)...4つの州の社会科試験の分析を行い、試験とスタンダードの認知的な要求と、試験とそれに関連する州のスタンダードとの整合性を検討し、どの州も試験が州のスタンダードの要求レベルと整合していないことを発見した。

⇒スタンダードで高次の思考スキルが含まれていても、テストは一つの文書に基づいた問いや低次の認知プロセスをテストしている。

⇒どの教科においてもアカウントビリティとテストの問題は妨害になるが、世界史にとっては特に問題。アカウントビリティの体制は、高次の認知的な要求をすることではなく、世界史の広い内容の困難さをさらに悪化させるものとして問題がある。

■カテゴリー7：世界史のこれから

(Whither World History?)

・世界史がどのように異なった国々で、どのように教えられているかについては、先行研究が不足している。

・歴史カリキュラムにおける世界史の欠如。

→Popp (2006) ...世界史はドイツの学校に進出していないという結論。

→Poulsen (2013) ...デンマーク、ドイツ、イングランド、ノルウェーの教科書の研究では、世界史の範囲を本質的にカバーしないことを発見した。

→Hall & Counsell (2013) ...英国の歴史カリキュラムが世界史を構成する歴史と世界を解釈する方法が無視されていることを述べ、「英国の外交政策≠世界史」(p.24)と指摘した。

・例外として。

→米国では過去数十年にわたって世界史の教授の成長が見られた(Bain & Shreiner, 2005; Cavanagh, 2007)。

→西ヨーロッパで、教科書やカリキュラムにトランスナショナルな歴史を取り入れようとする国々についての調査。

→Nygren (2011a, 2011b, 2011c) ...1950年代から2000年代初頭にかけて、スウェーデンがユネスコの国際的な歴史に関するカリキュラム基準を採用したことを調査した。

・国際的には、歴史カリキュラムの中で世界史がどこに存在するかについて一貫性はない。世界史がないということは、生徒が望むものではない可能性がある。

■カテゴリー8：世界史教授を改善する挑戦

(Challenges to Improving World History Teaching)

・世界史のトピックをどのように教えるべきかについては、2つの方向からの改善がみられる。

(1) 世界史の教師の準備の改善

・Burton (2012) ...経験に基づく教師へのガイダンス。A Primer for Teaching World History: Ten Design Principles

・Marino (2011b) ...大学での世界史教師のためのコースのステップの提案。

・グローバルな規模で考えることへの準備ができていない(Crocco, 2011; Don, 2003; Swansinger, 2009)。

(2) 世界史の教授の方法の改善

・世界史の教授の固有性に注目して教室の教授を改善することを提案。

→Smith-Johnston (2005) ...世界史の教授と学習を構造化する3つの枠組み=時間的な枠組み、空

間的な枠組み、テーマ的な枠組み⇒世界史は歴史的思考に焦点を当てたコースとして提供されるべきであるという主張。

→College Board(2011)...「世界史は、合衆国史やヨーロッパ史のような伝統的な学問分野よりも、より長い期間、より広い地理的領域、そしてより多くの人類の歴史を取り入れる。この世界史の特徴は、歴史学、歴史学者が過去の説明を構築するために使用するさまざまな方法やアプローチの研究を理解するのに役立つ非常に良い機会を提供する」(p.7)

→Harris (2012) ...世界史の雑誌の内容分析から得られた世界史研究の特徴は、教師が指導計画を作るためのヒューリスティクスとして使用できると主張。

・世界史教育の改善には専門的な発展が必要であっても、世界史に焦点を当てた専門職開発は非常に少ない (Halvorsen, 2013)

・ Knowles & Theobald (2013) ...米国の社会科教師の全国調査で、サンプル全体にわたる3つの指導のパターンを特定した(トラディショナル・コラボレーション・リサーチ&リフレクティブ)。世界史は特にトラディショナルのアプローチ(教科書、講義、ビデオ・映画、ワークシートの使用)を最も使用している。なお、AP世界史は、コラボレーションやリサーチ&リフレクションのアプローチの高い発生率を見出した。

・ Mead (2006) の構造的提案...①中学校と高校で最低3年間世界史を行うことを提案②世界史の試験を卒業を結びつけること

■結論とこれからの研究

(Conclusions and Future Research)

・世界史教育の研究は、米国で最も普及しているようである。しかし、実証研究が不足しており、実証研究として行われていても世界史の教授とは異なる指導や学習の要素に焦点を当てた研究が行われてきた。

・これからの研究のための3つの提案

(1) 世界史教育の固有性・特殊性に注目した教師と生徒の研究

- ・世界史の教師が使用する特定のツールはどのようなものか？
- ・生徒は世界史の心の習慣をどのように捉えているか？

(2) 世界史の教授と学習のために活用されるケースや概念の研究

- ・どのように／なぜ、教師はそれらを学習する価値があるとして内容の選択を行うのか？

(3) 世界史の教授と学習についての国際比較研究

- ・世界史教育における西洋中心主義やナショナリズムは、教室でどのように扱われているか？
- ・教授を支援するスタンダードやアセスメントはどのように創造されているのか？

Girard, B. & Harris, L.M. (2018). Global and world history education. In S. Metzger & L.M. Harris (Eds.), *International handbook of history teaching and learning* (pp. 253-289). Hoboken, NJ: Wiley.

* 参考引用文献は省略。原著を参照してください。