

アメリカ合衆国における歴史教育

～日本の歴史教育と比較して～

Historical Teaching in U.S.A

とり ごえ やす ひこ
鳥 越 泰 彦

1 はじめに

本稿の目的は、アメリカ合衆国における中等教育課程の歴史教育について、その概要を明らかにすることにある。ただし、この作業は、筆者が近年持っている関心事、すなわち、日本の中等教育において世界史教育、歴史教育はどのような特徴があり、どのような問題点を抱えているのかを明らかにするために行われる。従って、必ずしもアメリカ合衆国の歴史教育の全体像を万遍なく記述することを目的にしているわけではない。

アメリカ合衆国における歴史教育については、既にいくつかの研究が発表されている。まず取り上げるべきは、溝口和宏氏、岡明秀忠氏の研究¹⁾である。しかしこれらの研究は、現在のアメリカ合衆国における歴史教育を支える理念についての研究であり、筆者の関心²⁾とは多少異なっている。また岸本実氏、二村美朝子氏の研究³⁾は、歴史の教科書や授業を分析し、アメリカ合衆国における歴史教育の実像に迫ろうとしているが、部分的な研究にとどまっているために、アメリカ合衆国における歴史教育の多様性を明らかにするまでには至っていない。また歴史教育のナショナルスタンダードについては、翻訳やその解説、研究⁴⁾が存在するが、ナショナルスタンダードはアメリカ合衆国の歴史教育を拘束するものではないし、ナショナルスタンダードを分析するだけでは、やはりアメリカ合衆国における歴史教育の多様性は見えてこない。そこで本稿では、アメリカ合衆国における歴史教育の実像と多様性に迫り、それによって日本の世界史教育、歴史教育の特徴をより明らかにしていくために、全米50州とコロンビア特別区の指導基準⁵⁾を分析の対象とする。そして、これらを材料としながら、日本における世界史教育、歴史教育の特徴を明らかにするために、本稿では、教育理念（または教育目標）、教育内容、教育方法のレベルに分けて考察していくことにする。これら3つが明確に分けられるものではないことは承知の上であるが、これらの区別を意識した方が、日米の比較や日本の世界史教育の特徴を明確にする上で有効であると筆者は考え、この方法を敢えて採ることにした。

2 アメリカ合衆国における歴史教育

2-① アメリカ合衆国における歴史教育と指導基準

ここでは、アメリカ合衆国の教育制度、歴史教育について概観する。連邦制をとっているアメリカ

カ合衆国では、初等・中等教育は州政府が扱う事項であり⁶⁾、連邦政府の権限ではない。中等教育が第12学年で終了するという点では、各州の教育制度は共通しているが、第12学年までの編成は、州によって様々である。小学校 (Elementary School)、中学校 (Middle School)、高等学校 (High School) が6-3-3制という日本と同じようなシステムは今ではほとんどなく、4-4-4制や5-3-4制を導入している州が多い。また私立や公立で、中等教育を一貫教育で行っているところもある。本稿では、中学校と高等学校を中等教育課程と規定し、そこにおける歴史教育を扱う。

次にアメリカ合衆国の歴史教育について概説する。歴史教育は、アメリカ合衆国の全ての州で実施されている。そして多くの州で、歴史はいくつかの科目に分かれている。大半の州では、中等教育課程において、「地域史」⁷⁾「アメリカ合衆国史 (US History)」、「世界史 (World History)」がそれぞれ科目として置かれている。さらにこれらの科目は、地理、政治 (Government)、公民 (Civics)、経済などの科目とともに社会科 (Social Studies) に属する科目と位置づけられていることが多い。社会科がない場合でも、歴史教育は地理、政治などともに「歴史および社会科学科 (History&Social Science)」などの教科の1科目となっていて、歴史が教科として独立している場合は少数である⁸⁾。

また歴史教育、社会科教育をふくめ、アメリカ合衆国各州では、その教育内容、目標を指導基準によって定めている。指導基準は、1983年の報告書「危機に立つ国家」で、アメリカ合衆国における教育危機に対する認識が広まって以来、各州に初等・中等教育内容のガイドライン策定が求められ、これに対する援助が開始された⁹⁾。この結果、1990年代半ばから、各州で英語、数学、理科、社会科の指導基準が作られるようになった。

現在、歴史教育に関する指導基準を設定しているのは、49州とコロンビア特別区であり、設定していないのはアイオワ州だけである。1997年1月の Education Week に基づく調査では31州しか設定されていなかったから¹⁰⁾、最近約10年の間にも各州で指導基準設定が進んだことがわかる。

では次に、現在使われている州の指導基準は、いつ定められたものなのだろうか。筆者が確認したところによれば、1995年までに設定された指導基準を使用しているのは3州、1996～2000年に設定されたものが12州、2001～2005年までに設定されたものが27州、2006年度から新たな指導基準を使用するのが7州とコロンビア特別区であった。また州による指導基準の改訂状況は、まちまちである。コロラド州、デラウェア州のように1995年に制定された指導基準を現在も使っている州もあれば、ハワイ州のように、1994年の指導基準設定以来、改訂を重ね、2006年度から第3次改訂の指導基準を使うという州もある。

最後に指導基準が、実際のカリキュラムに占める位置について述べておく。端的に言えば、指導基準の占める位置さえも、州によってまちまちである。法的な拘束力をもつような指導基準を作成している州もあれば、指導基準において「この指導基準は、学区や学校でカリキュラム策定の際のモデルとして参考にされるべきものである」といった位置づけをしている州や、モデルカリキュラムだけを示している州もある。従って、指導基準に書かれている内容も、州によってかなりのばら

つきがある。各学年で学ぶべき科目を指定している州もあれば、中学校段階、高等学校段階でどのような内容や技能を学んで欲しいかを述べて、具体的な科目の配当は記していない州もある。社会科や歴史教育の理念について、詳しく述べている指導基準もある一方で、そのようなことはほとんど書かれずに、具体的なカリキュラム内容に特化している指導基準もある。社会科の主要な科目についてその内容を記しただけの指導基準もあれば、その州で社会科の科目として認められる科目を全て列挙し、その内容を詳細に説明している指導基準もある。

従って、アメリカ合衆国各州における歴史教育を一括して述べるということは、指導基準だけを材料とする限りは到底不可能である。しかし、既に述べたように筆者の関心は、比較によって、日本における歴史教育の特徴を明らかにすることである。よって、アメリカ合衆国各州の指導基準を分析し、その特徴的をあげていくことで、日本の歴史教育を相対化することが重要なのであって、ある州における歴史教育の特徴がアメリカ合衆国において普遍的なものか、例外的なものかについては、必ずしも関心がない。よって指導基準を材料として研究することが、一定の意味をもつことも理解いただけると思う¹¹⁾。

2-② 各州の指導基準にみる歴史教育の理念

既に述べたように、アメリカ合衆国の多くの州では、歴史社会科の1科目である。そこで、社会科の教育理念とあわせて、各州の指導基準で歴史教育の理念がどのように語られているかを検討してみよう。例えば、アラバマ州では社会科とは「責任ある市民であること (responsible citizenship)」を育成することであるとされ、その「責任ある市民であることとは、知識があり活動的な市民であることによって達成される」と規定されている。そして歴史教育は「批判的思考と知識の発展を促進するもの」であり、歴史を学ぶことで、生徒は歴史史料の多様性を理解し、歴史的調査を行い、入り組んだ過去、現在、未来の関わりを理解し、歴史的知識を使って意志決定できるようになることが目標とされている。また多様な文化的背景をもつ住民が住むアラバマ州では、文化的な多様性は「アメリカの強みであり」、異なる視点を学ぶことが大事であるとも強調されている¹²⁾。このようなアラバマ州の教育理念は、ある意味、アメリカ合衆国における社会科、歴史教育理念の典型を示している。まずは「能動的で責任ある市民の育成」という理念である。これは多くの州の指導基準に登場するキーワードである。そしてそのために具体的な技能 (Skills) を求めている点も、多くの州に共通している。ただしこの技能の問題については、教育方法にも関わることなので、後の項目、2-④で詳しく述べることにしたい。

またアメリカ合衆国が「文化的多様性をもつ国だ」と規定し、その多文化性を理解することが社会科の目標であると掲げている州も少なくない。カリフォルニア州では、「民族的な教養 (Ethnical Literacy)」を持つことを社会科学習の重要なポイントとして掲げ、「この指導基準は、社会科のカリキュラムによって、多文化的な視野を受け入れている」と明記されている¹³⁾。同じような記述はニューメキシコ州やハワイ州などでも見ることができる。ニューメキシコ州では、「他人との違い

を、文化的な違いを理解する」ことを目的に、「教室はモデルとなるコミュニティであり、そこで生徒は多様で民主的な社会における責任ある市民としての生活体験をする」と規定されている。とくに高等学校の9～12年生では、さまざまな背景をもつ個人、グループ、社会の、それぞれの視点を理解し、それを伝えるために、批判的な思考技能を使う」ことが求められている¹⁴⁾。

次に「社会科は統合的な学習である。」と規定している州も多い。ノースカロライナ州では、「社会科は有能な市民（effective citizenry）となるための社会科学と人文科学の統合的な学習である」と述べている。したがって、「経済学、歴史学、地理学、人類学、考古学、法学、哲学、政治学、宗教学、社会学などの専門分野」にまたがるものが社会科なのである。従って、社会科の各科目を学ぶ場合でも、さまざまな分野にまたがる統合的な学習の一つなのである。そのような例を数々の州の指導基準で、確認することができる¹⁵⁾。そしてそのような理念を受けて、州ごとに独自の科目を設置している場合がある。例えばミシシッピ州では、社会科で学ぶべき分野（Strands）を、公民、歴史、地理、経済と分け、7年生で学ぶ「東半球研究（Eastern Hemisphere Studies）1750年まで」という科目では、アジア・アフリカ・ヨーロッパ・オセアニアの地理、歴史、政治体制、経済体制を学ぶことが求められている¹⁶⁾。

このように書くと、「東半球研究」という科目がそもそもアメリカ合衆国の各州にある科目ではなく、ミシシッピ州独自の科目であり、それは総合的に学習するために創った科目だから、統合的・総合的な性格を持つ科目になるのは当然だ、とも考えられよう。しかしこのような予想は以下のような実例であっさり覆される。ハワイ州の例を見てみよう。ハワイ州の7年生の科目「ハワイ王国史」は、どこの州にもある「地域史」の科目である。この科目では、19世紀初頭の王国統一から同世紀末の王国転覆までを学ぶのだが、そのなかで地理的分野として「ハワイの自然地理的な位置と経済的な関係を分析すること」が求められたり、経済的分野として「砂糖産業や果物の大農園の形成について、生産物とその価格が、いかにハワイにおける生産者と世界的なバイヤーに影響されているかを説明すること」が生徒に求められている。逆に9年生の「民主政治における参加」という科目では、「いかにアメリカ合衆国の政治体制に、啓蒙思想以来の思想が影響しているのか」などの歴史的分野の理解が求められている。このようにして、社会科の全ての科目は、他の科目に互いに重なり合うように組織されているし、そうあるべきだと考えられている¹⁷⁾。しかも、一つの科目が教科を越えて、複合的であることを求めている州もある。テキサス州では「世界史」において、地理、経済、政治、公民的な分野についての学習とともに、英語（Reading&Writing）、数学、生物、芸術、コンピュータ科学の各教科との関わりに、指導基準は注意を喚起している。具体的に言えば、文明の比較など、一次史料や二次史料を読んで、似ている点と異なる点を分別してレポートに書くこと、幾何学や数学的な知識がどのように発展してきたか、またそれらが以下に実際の問題解決に応用されてきたか、人間がどのようにして発展をとげて、他の生物とは異なる特徴をもつに至ったか、世界各地での芸術の多様性を学ぶこと、コンピュータを使って調べ、発表する技能を身につけること、といった内容があげられている¹⁸⁾。

また社会科や歴史学習が伝統の継承である、またはナショナル・アイデンティティを理解することである、と位置づけている州も多い。コロラド州の指導基準では、歴史学習は、「過去の経験から引き出した深みと知恵をもって現在の問題を理解する市民にとって不可欠」であり、「歴史を知らずしては、どこで何が起き、どのような核心的な価値観が創られ、どのような決定が成されて、現在の状況に至っているのか」がわからないし、それでは「社会の共通記憶が持てない」と記されている¹⁹⁾。カリフォルニア州でも、「生徒は、アメリカ社会が今もそして過去からつねに多元的で多文化的な社会である」というナショナル・アイデンティティを理解すること、そして建国以来の憲法や民主政治の伝統を理解することが求められている。アメリカの社会がつねに多文化的であった、という歴史認識には、世界史を教える筆者としては驚きの念を禁じ得ないが、現在は、民主的で多文化的なアメリカを伝統と見なして、それを継承する市民を育成することが多く州で求められていることは、事実である²⁰⁾。

一方、国際社会に生きるために社会科を学ぶ、というような日本ではお馴染みの目標は、ほとんどの州で明記されていない。管見の限りでは、イリノイ州の指導基準で、市民の能力として、「相互依存的な世界のなかで、文化的に多様な民主社会の市民として、論理的な決定を下せる能力」を重視するという件に、似たような表現を見ることができた程度であった²¹⁾。

最後に、この項目の趣旨とややずれる観があるかもしれないが、誰に向けて歴史教育の理念が語られているのか、という問題を取り扱いたい。アメリカ合衆国の各州において、教育局のHPでは、指導基準は「教育関係者へ」の部分をクリックすると見ることができるが、「生徒諸君へ」という部分をクリックしても見ることができる。また「ご両親へ」というコーナーを用意している州では、そこをクリックしても見ることができる。特に、両親、保護者、家庭に対して教育理念や内容を説明することは、たんに保護者に理解を求めるということだけではなく、遠隔地に住んでいて遠隔地教育を受ける者、また家庭での教育を望む保護者にとっては必要不可欠である。アメリカ合衆国では、家庭での教育は一つの権利として認められており、その意味でも指導基準は、生徒や保護者にも開かれている。またインディアナ州のように、積極的に両親や家庭が教育に関わることを求めている場合もある。インディアナ州の指導基準では、まず「親愛なる生徒諸君へ」と題した文章で、学ぶ目的と意義を述べた後に、「この指導基準を、教師とご両親、ご家族とともに読むように」と指示があり、さらに「親愛なるご両親へ」と題した文章があり、「両親や家族が、生徒の教育に関わることが生徒の成功にとってもっとも大きなインパクトになる」と記されている²²⁾。

2-③ 各州の指導基準にみる歴史教育の内容

ここでは、各州の指導基準を参考にして、どのような内容をもつ歴史教育が行われているのかを見ていくことにする。既に述べたように、アメリカ合衆国では、中等教育課程で「地域史」、「アメリカ合衆国史」、「世界史」が学ばれている。しかし実際の歴史教育の有様は、もっと多種多様である。そこで具体的に、その多様性を検討していく。

まず上記の3科目とは異なる科目を持っている州がたくさんある。例えば、ミシシッピ州では、6年生でアメリカ大陸を中心とする「西半球研究」、そして7年生ではアジア、アフリカ、ヨーロッパ、オセアニアを学ぶ「東半球研究」が置かれていて、さらに「世界研究」、「地域資源研究」、「マイノリティ研究」などの科目が置かれている²³⁾。特に融合的な科目は、いくつかの州で見ることができる。オハイオ州では、アメリカ合衆国史と政治・経済、地理を融合させたような「合衆国研究 (US Studies)」が8年生と10年生で、世界史と地理、政治・経済を融合させたような「世界研究 (World Studies)」が7年生と9年生にある²⁴⁾。オレゴン州では、現代史と政治・経済を融合させたような「20世紀研究 (20th Century Studies)」がある²⁵⁾。

また、その州に独特な科目も各地に多く存在する。ハワイ州では、7年生で、「太平洋諸島研究」があり、ポリネシア、ミクロネシア、メラネシアについて、その歴史、西洋諸国との出会いと変化、これらの地域が現在抱えている問題を取り扱っている。「アメリカ合衆国史」とは別に「地域史」があるのは、どこの州にもあることで、ハワイ州でも「ハワイ王国史」と「ハワイ近現代史」があるが、それとは別にこの「太平洋諸島研究」がある²⁶⁾。すなわち「地域史」が州史とは別に、国家の枠組みを越えて設定されているのである。このような試みは、フロリダ州にも見ることができる。フロリダ州には、「ラテンアメリカ史」、「アフリカ系アメリカ人の歴史」とともに「カリブ海研究」が置かれているのである²⁷⁾。

それではアメリカ合衆国各州の「アメリカ合衆国史」や「世界史」は、どのような内容を持っているのであろうか。実はこれらも州によって内容が異なっているし、その上、先に述べたように、融合的な科目、例えば「合衆国研究」や「世界研究」に吸収されてしまっている場合もある。このような違い、多様性をふまえた上で、比較的、比較が容易だと思われる「世界史」の内容を取り上げて、日米の歴史教育の内容を比較検討してみたい。

まず日本の現行学習指導要領における世界史の内容（正確には「世界史B」の内容）を項目だけ取り上げて、以下に列挙する²⁸⁾。

(1) 世界史への扉

世界史における時間と空間、日常生活に見る世界史、世界史と日本史とのつながり

(2) 諸地域世界の形成

西アジア・地中海世界、南アジア世界の形成、東アジア・内陸アジア世界の形成

(3) 諸地域世界の交流と再編

イスラーム世界の形成と拡大、ヨーロッパ世界の形成と変動、内陸アジアの動向と諸地域世界

(4) 諸地域世界の結合と変容

アジア諸地域世界の繁栄と成熟、ヨーロッパの拡大と大西洋世界、ヨーロッパ・アメリカの変革と国民形成、世界市場の形成とアジア諸国、帝国主義と世界の変容

(5) 地球世界の形成

二つの大戦と世界、米ソ冷戦と第三勢力、冷戦の終結と地球社会の到来、国際対立と国際協調、

科学技術の発達と現代文明、これからの世界と日本

一方、アメリカ合衆国では、どのような世界史を学んでいるのだろうか。マサチューセッツ州の例をあげてみたい。同州では、中学校において、いわゆる古代文明を学んだあと、高等学校で「世界史Ⅰ」と「世界史Ⅱ」が置かれており、前者はおおむね18世紀までの世界史を、後者は19世紀以降の世界史を扱っている。「世界史Ⅰ」では、まず「イスラームの登場と拡大 1500年まで」から始まり、「中世ヨーロッパ 1500年まで」、「キリスト教世界とイスラーム世界の相互交流 1500年まで」、「ヨーロッパの西方拡大の起源と中米、南米の諸文明」、「1800年までのアフリカ史」、「1800年までのインド史」、「1800年までの中国、朝鮮、日本の歴史」、「ヨーロッパにおけるルネサンスと宗教改革」、「イスラーム諸帝国の拡大と衰退」といった大見出しが並んでいる。「世界史Ⅱ」では、「ヨーロッパにおける国民国家の拡大」、「ヨーロッパにおける産業革命と社会・政治的变化 1800-1914」、「19～20世紀初頭のアジア、アフリカ、ラテンアメリカ史」、「2つの世界大戦（The Great Wars）1914-1945」、「冷戦の時代 1945-1989」、「現代の世界 1989-2001」といった構成になっている²⁹⁾。

このような世界史構成は、日本の世界史教師から見ると、地域世界の構成をとっていないこと、さらに世界史全体の構成が意識されていないこと、またルネサンスや宗教改革の扱いの大きさに見られるように、欧米中心的な歴史認識のもとに歴史学習が編成されていることが特徴的だと思える。

ただし、欧米中心的という傾向が、どこの州も必ずしも見られるというわけでもない。例えばジョージア州では、「アメリカ合衆国史」とともに6年生の「地理と世界文化」や8年生の「ジョージア研究」で、先住民の文化を積極的に取り扱っている³⁰⁾。またハワイ州の「世界史」は、他州に比べれば、多元的であり、また「アメリカ合衆国史」に対して、「ハワイ王国史」や「ハワイ近現代史」では、アメリカ合衆国のハワイ侵略、支配に批判的な記述や問いが多く記され、複眼的な思考を養うことができる。

なお注意を喚起しておきたいのは、これら「アメリカ合衆国史」や「世界史」は、アメリカ合衆国では、相当の時間をかけて学ぶ科目とされていることである。中等教育課程において、これらの科目は最低でも2年間ずつの時間をかけて学ぶ。「アメリカ合衆国史」の場合は、「大陸発見」から「南北戦争再建期」までを1年で、そこから現在までを1年で学ぶ。「世界史」では、多くの場合、古代から1750年までを1年で、残りを1年で学ぶ場合が多い。従って中等教育課程で、歴史を繰り返し学習することはないし、初等教育をふくめても、歴史は通史を中等教育までの間に一回学ぶだけという州も多い。

2-④ 各州の指導基準にみる歴史教育の方法

アメリカ合衆国では、ナショナルスタンダードにもあるように教育内容とともに、「どのような技能を生徒が身につけるべきか」が指導基準に盛り込まれている。しかも、2-②で述べたように、

その技能は「市民」となるための重要な素養であると考えられている。そこで以下にどのような技能が、社会科の歴史教育に求められているかを指導基準をもとに述べていくこととする。

イリノイ州では、問題解決、技術を使うこと、関係づけ、グループ活動、コミュニケーションが重要な技能としてあげられている。すなわち問題を認識して調査し、証拠をあげて解決法を発表し、さらに調査や発表には電子機器、インターネットを使い、他の教科や科目で学んだ重要な概念・情報との関係づけをはかることが期待されている。また社会科は「人々の相互の関わりについて扱っている」のだから、「他人の意見を注意深く聞き、自分の意見を適切に表明する」ことが大事で、その意味でグループ活動で、メンバーとして調査や発表において生産的な貢献をすること、コミュニケーションを図ることが重視されている。

またミシシッピ州の7年生の科目「1750年までの東半球研究」には、「お勧めの教育方法(Suggested Teaching Strategies)」として、「生徒をグループ分けして、中国、日本、インドなどの地域を担当させて、その地域の文化、宗教などの歴史的背景を調べること。さらにクラス全体にパソコンなどの道具を使って発表すること。調べる際には、オンライン資料、文書資料などを使うこと。」として、調査すること、グループ活動をすること、そして発表することの能力も育てようとしている³¹⁾。

取り上げる題材においても、アメリカ合衆国は独特である。ミネソタ州の指導基準では、8年生の「1877年以降のアメリカ合衆国史」において、「現代の世界」で「2001年9月11日以降、アメリカ合衆国は良い方向に変わったのか、悪い方向に変わったのか？」と「個人の権利と安全の必要性とのバランスはどのようにしてとることが可能だろうか？」という問いが掲げられている。このような現代的な政治問題についても、積極的に取り上げ、これを生徒が根拠を調べて議論することが、アメリカ合衆国の歴史教育ではしばしば行われている。しかもそれは現代の問題に限らず、歴史の問題でもあてはまり、学会などで論争になった点、なっている点を積極的に取り上げようとしている姿勢が見られる³²⁾。

また家庭での活動を求めている州もある。先にインディアナ州では、指導基準で両親や家庭が積極的に生徒の教育に関わることをもとめていると書いたが、さらに「生徒の成功を助けるために両親ができる12項目」なる記述がある。ここで述べられていることは必ずしも社会科や歴史教育に限ることではないが、そのいくつかを紹介すると、生徒が読むこと、さまざまな文章を書くことを手助けし、また生徒に「なぜそのように考えるのか」と両親が問い、生徒が自分の考えを説明できるようにすることや、博物館などに生徒を連れて行き、コミュニティをあたかも一つの教室のように利用すること、そして家庭に生徒の友人たちを招きグループ学習を促進することまで、推奨されている。このようにアメリカ合衆国の各州では、さまざまな学習方法で、生徒が歴史を学ぶことが求められている。

3 日本の歴史教育の特徴 ～アメリカ合衆国各州の指導基準との比較から～

以上のような、アメリカ合衆国における歴史教育の現状を踏まえて、日本の歴史教育にはどのような特徴があるといえるだろうか。論文冒頭で述べた、教育理念（教育目標）、教育内容、教育方法の区別を意識しながら述べていきたい。

まず教育理念（教育目標）の点からすれば、日本は全国一律的な理念を掲げて、歴史教育にあたっている、と言えよう。アメリカ合衆国では、今までの検討で明らかになったように、各州ごとに指導基準は異なる。州によって、その内容が大きく異なることはないが、州ごとに理念において重点の置き方が、微妙に違っている点もある。その意味では、合衆国には多様性があると言えよう³³⁾。

次に、教育理念の具体的な内容だが、日本では、中学校社会科で「…国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」ことが、高等学校の地理歴史科でも「…国際社会に主体的に生きる民主的、平和的な国家・社会の一員として必要な自覚と資質を養う」ことが期待されている。このような国際社会のなかに生きるための歴史教育、という目標は、アメリカ合衆国の各州では明確に打ち出されているものではない。また平和をめざす社会の一員の形成、という目標はアメリカ合衆国では皆無である。

一方、主体的、民主的な社会の一員、その形成者という目標は、アメリカ合衆国でも同じであるといえるし、むしろこれは各州で言葉を換えて強調されている。すなわち「能動的で責任ある市民」の育成という表現が、しばしば州の指導基準には登場する。このような点で、両国の歴史教育の目標は一致しているように見えるが、後に教育方法の比較で検証するように、実際はかなり教育理念において開きがあると筆者には思える。

また教科と科目の関係、教科観において、日本は特徴的である。日本では、中学校では社会科の一分野として歴史教育が行われ、高校では地理歴史科の1科目として歴史教育が行われている。アメリカ合衆国ではほとんど全ての州において、歴史教育は社会科、または歴史・社会科学科といった教科の1科目として存在し、政治、経済、地理といった科目との関係を重視し、ある科目で意識的に他の科目の内容を重複して教えるようにしたり、ある科目を学ぶなかで、他科目との関係を意識的に強調している。また州によっては他教科との関係をも配慮して、教育理念が編成されている。こうして見ると、歴史教育において、中学校では日米は同じ社会科であり、高校では日本では地理歴史科、アメリカ合衆国では社会科と異なっている、という安易な結論では済まされなくなっていくことがわかる。なぜなら日本では、中学校で社会科歴史分野で歴史教育をするといっても、事実上、地理分野と公民分野とは、教育内容や方法は区別されている。社会科という同じ屋根のなかにも、それぞれは別々というイメージである。高校地理歴史科においても、日本史、世界史、地理の相互関係は明示されていない。場合によっては、科目間の重複を避けて扱うこともある。やはり地理歴史科という教科ではなく、日本史、世界史、地理という科目が強く教師にも、生徒にもイメージされている³⁴⁾。

さらに日本では、教育理念がきわめて教育内容中心に規定されていることも、アメリカ合衆国と

の比較で明らかになった。アメリカ合衆国ではすでに見たように、教育理念や教育目標において、内容理解とともにさまざまな技能や態度を育てることを目指し、具体的にその方法を詳細に提示している。しかし日本では、各科目の内容理解にのみ力点が置かれている。

第2に、教育内容について、日本の特徴を述べたい。既に触れたが、日本では指導要領は全国一律に適用されているので、中学社会科歴史分野、高校日本史A、B、世界史A、Bという科目は、日本全国共通に存在する。ところがこのこと自体が、日本の歴史教育の大きな特徴なのである。アメリカ合衆国では、州の指導基準が、実質的に教育内容を決定しているので、州によって、歴史に関する科目が異なり、生徒が中等教育においてどのような歴史を学ぶのかどうかも異なっている。「アメリカ合衆国史」、「世界史」という科目は多くの州に存在するが、融合的な科目もあるし、州史を中心とした地域史や、「アフリカ系アメリカ人研究」、「先住アメリカ人研究」といったマイノリティを主眼とした科目があったり、ハワイ州の「太平洋諸島研究」、フロリダ州の「カリブ海研究」など、国家の枠組みを越えた地域史が設定され、学ばれている。その意味では、日本の歴史教育は非常に固定的である、と言えよう。ハワイ州の例を見れば、沖縄史（または南方諸島史）や北海道、千島、樺太、シベリア東部を含む北方史（アイヌ史）は構想されてもよいのではないか。また環日本海地域史、対馬から見た世界史などもあり得るだろう。そのような歴史教育は、個々の教員レベルで実践されてはいるだろうが、日本では制度化されていない。ともかく日本には、日本史と世界史しか存在しないのである³⁵⁾。

しかも日本における「日本史」と「世界史」との関係は、アメリカ合衆国における「アメリカ合衆国史」と「世界史」との関係と必ずしも同じとは言えない。アメリカ合衆国では、自国の多文化性を学ぶためにも世界史を学ぶ、というスタンスを採っている。しかし日本では、「国際社会に生きる」人材育成のために、世界史Bでは「世界の歴史の大きな枠組みと流れを、我が国の歴史と関連付けながら理解させ、文化の多様性と現代世界の特質を広い視野から考察させることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本人としての自覚と資質を養う。」とあり、日本史Bでは、「我が国の歴史の展開を、世界史的視野に立って総合的に考察させ、我が国の文化と伝統の特色についての認識を深めさせることによって、歴史的思考力を培い、国民としての自覚と国際社会に主体的に生きる日本人としての資質を養う。」とある。世界の文化には多様性があるとしても、日本の文化には伝統と（固有の）特色があるとされ、日本の文化や歴史は固定的に表象されている。その意味では、日本における「日本史」と「世界史」は独特な補完関係にある。すなわち世界史は、世界各地の多様な文化を示すことによって、日本文化の単一性、伝統性を背後から強調することになり、結果として「単一にして不可分」、そして同質な日本史像を生む手伝いをしている。日本史でも、アイヌ史や沖縄史、在日の人々などの歴史を語らないことで、「単一にて不可分」、そして同質な日本史像が語られる。こうして高校生や多くの日本人の日本観、世界観が形成されてきたのではないだろうか³⁶⁾。

次に日米の同じ科目の教育内容を具体的に比較したい。その例としては適当なのは、世界史であ

と考えてるので、以下、日本の世界史教育の特徴を述べる。まず日本の世界史教育の内容は、戦後60年の長い議論のなかで形成されたものであり、さらに歴史学研究の最先端の成果をできる限り取り入れて変化してきた。その中で、地域世界（かつては文化圏と呼ばれた）という概念を採用し、地域世界の変容と崩壊・生成、さらには地域世界間の交流などを内容に盛り込んできた。しかも、小生の知る限りでも、李成市、桃木至朗、羽田正氏ら各地域世界の歴史の専門家によって、その地域世界の概念が歴史的に有効なのかについて、つねに批判的に検討されてきた³⁷⁾。一方、このような特徴は、アメリカ合衆国の世界史教育には見られるものではない。

また州の基準によっては、欧米中心的な世界史もあるし、ヨーロッパ人がアメリカ大陸に植民してきた経緯を述べるための世界史教育も存在している。特に近年、日本の世界史では、大航海時代を近代の始まりのひとつと捉えつつも、アフリカ、西アジア、南アジア、東アジア世界の交流が成熟していたからこそ、大航海時代が可能になったという解釈がなされているが、このような動きもアメリカ合衆国の世界史教育には見られない。

第3に、教育方法についてである。教育理念の項目で述べたように、日本の歴史教育に関するさまざまな議論は、その内容に集中してきた。もちろんそれはそれで大きな意味を持っていたし、いまも持っている。しかし教育方法には、あまり注意が払われなかったといつてよいだろう。基本的には、講義によって生徒に世界史を教え込むことが自明のこととされてきた。もちろん、これに問題意識を持ち、改善しようとしてきた教師は少なくない。しかしその流れは依然、少数である。指導要領の「生徒に…を理解させる」、「…を考察させる」という文体に違和感をもつ教師はまだまだ日本には少ない。授業実践記録にも、「…をどのように教えたか」というタイトルがならび、「生徒は…をどう学んだのか」というタイトルになることは少ない。

日米を比較してみると、「主体的」「民主的」な人材を育成しようとしている点、「歴史的思考力を培う」点では、理念的に共通している。しかしそれをどの程度、実際のカリキュラムで実現しようとしているかとなると、両国には大きな違いがある。日本では、例えば世界史Bにおいて、生徒が考察、追究する学習が認められているのは、最初の「歴史の扉」のところで、最後の「地球世界の形成」で「国際対立と国際協調」「科学技術の発達と現代文明」「これからの世界と日本」のところに限定されており、生徒が調査したり、議論したり、発表したりすることを積極的に促すものではない。

また日本では、歴史の学力は歴史用語の暗記量で決まるという考え方が依然、主流である。これに対する異論があっても、せいぜいそれは「歴史は流れの理解である」というもので、その流れを理解・解釈するのは、生徒ではなく教師である。どこまでいっても、生徒は歴史学習の主体にはなっていない。また「基礎知識がなければ、歴史的思考力も育たない」という意見もよく耳にする。しかし日本の歴史教育は、基礎知識を与えるものであったとしても、そのあとの思考力育成にあまりにも時間的をかけないし、また方法論的にも乏しいと言わざるを得ない。しかも思考力育成の過程で、生徒が自ら知識を調べて獲得するというプロセスが想定されていないのも、特徴的である。そ

の上、「基礎知識」についての認識も、日米では大きく違っている。アメリカ合衆国においても、重要な歴史的事件や人物を知ることは重視されている。しかし、日本では「〇〇年に…を行った人物は誰か」という問いに答えられれば、その人物を知ったことになる。一方アメリカ合衆国の指導基準では、「生徒が…という人物について説明できること」という能力が問われている。ここにも日米における歴史学力観の大きな開きを見ることができよう。

以上の比較で、日本の歴史教育、世界史教育の理念がいろいろな点で、特殊な内容を持っていることがわかった。その特殊性が、すべて日本の歴史教育、世界史教育の問題点だと筆者は考えていないが、問題点を再考していく上での手がかりとなると思う。果たして、わたしたちのめざすべき歴史教育、世界史教育とは何だろうか。このような歴史教育の国際比較を進めていくことで、さらに考えを深めていきたい。

—註—

- 1) 溝口和宏「現代アメリカ歴史教育改革論研究」(風間書房 2003年)、岡明秀忠「課題中心カリキュラムの歴史教育(1)、(2)、(3)」(明治学院論叢626号 1999年、同645号 2000年、同662号 2001年)及び、岡明秀忠「Issues-Centered Social Studies の検討(1)、(2)、(3)」(明治学院論叢 678号 2002年、同 697号 2003年、同710号 2004年 所収)
- 2) 筆者の関心は、以下の論文に示されているのでご参照いただけると幸いである。鳥越泰彦「世界史教育の何が問題なのか」(青山学院大学教育学会「教育研究」第49号 2005年所収)、同「日本の高校世界史教育を世界比較のなかで考える」(歴史教育者協議会編「歴史教育・社会科教育年報 2005年版」三省堂 2006年 所収)、同「比較世界史教育研究序説」(青山学院大学教育学会「教育研究」第50号 2006年所収)、同「ハワイ州の歴史教育 ～日本の歴史認識・世界史認識のために～」(首都大学東京メトロポリタン史学会「メトロポリタン史学 第2号」2006年 所収)
- 3) 岸本実「アメリカの歴史教科書と歴史教育」(歴史教育者協議会編「あたらしい歴史教育5」大月書店 1994年 所収)、二村美朝子「地域 日本から世界から(93) アメリカの社会・アメリカの歴史教育(その2) ニュートン南高校の歴史授業」(「歴史地理教育」647号 2002年12月号所収)、同「日米歴史教科書の比較」(歴史教育者協議会編「歴史教育・社会科教育年報」三省堂 2003年 所収)
- 4) アメリカ合衆国における、歴史についてのナショナルスタンダードは1996年に改訂され、<http://www.ssnet.ucla.edu/nchs/> の HP で改訂版を見ることができる。またこのスタンダード作成の経緯やアメリカ合衆国史のスタンダードの内容については、富所隆治著「アメリカの歴史教科書」(明治図書 1998年)を参照。さらに世界史のスタンダードの内容は、その一部を、世界史教育を考える会編「National Standards for World History 抄訳」(1999年 非売品)で日本語訳で読むことができる。
- 5) ここで指導基準と呼んでいるものは、実際は Content Standards、Academic Standards、Curriculum Framework などと呼ばれている。しかしそれらを区別することに意味はないし、煩雑を避けるため、以後、本稿では、これらを一括して指導基準と呼ぶことにする。
また各州の指導基準については HP でその内容を確認したが、それぞれのアドレスを明記するには紙幅が足りないので、これらを検索できるサイト、<http://www.ecs.org/> を紹介するととどめたい。
- 6) 州政府で、初等・中等教育を扱う部署は、教育局 (Department of Education または Department of Public Instruction) と呼ばれており、全米50州とコロンビア特別区はすべて教育局、または州政府独自の HP を持っている。
- 7) 多くの場合、「地域史」とは州史のことであるが、後述するようにそれとは別にテーマ史、さらに現在の

- ・ 国境の枠組みを越えた「地域史」を科目として用意している州もある。
- 8) ちなみに、2006年8月現在、社会科を置いているのは40州とコロンビア特別区、社会科以外の名称で歴史や地理、政治、経済を統合した教科を置いている州は6州、歴史が独立した教科を成しているのは3州で、不明（スタンダード未設定）が1州ある。
 - 9) このあたりの状況については、岸本睦久『『教育スタンダード』をめぐる動向』（現代アメリカ教育研究会編「カリキュラム開発をめざすアメリカの挑戦」教育開発研究所 1998年 所収）に詳しい。
 - 10) 岸本睦久 前掲論文。
 - 11) 指導基準の分析のみによって明らかになるアメリカ合衆国の歴史教育像には限界があることは、もとより承知の上である。筆者も日本の世界史教育について、それを学習指導要領だけで分析する傾向を批判した。これについては以下の論文をご覧いただきたい。鳥越泰彦「『世界史』が排除してきたものとは何か」（増谷英樹・伊藤定良編「越境する文化と国民統合」東京大学出版会 1997年所収）、同「戦後世界史意識の変遷 ～高校世界史教科書の分析から～」(青山学院大学教育学会紀要「教育研究」44号所収)しかしそれでもこの論文を書いたのは、「はじめに」で触れたようにアメリカ合衆国における歴史教育について、具体的な全容を紹介し、その上で日本の歴史教育と比較する論文が皆無であるという現状ゆえである。
 - 12) “Alabama Course of Study” (ALABAMA DEPARTMENT OF EDUCATION Bulletin 2004, No. 18) より。
 - 13) History-Social Science Framework For California Public Schools, Kindergarten Through Grade Twelve p.14
 - 14) New Mexico Social Studies Content Standards and Benchmarks より引用。
 - 15) NC STANDARD COURSE OF STUDY SOCIAL STUDIES 2003より引用。
 - 16) 2004 MISSISSIPPI SOCIAL STUDIES FRAMEWORK and GUIDE より引用。
 - 17) Hawaii Content & Performance Standards III Grade/Course: 7: History of the Hawaiian Kingdom より引用。なおハワイ州における歴史教育については、筆者は別稿で詳しく論じたことがあるので、それを参照していただきたい。鳥越泰彦「ハワイ州の歴史教育 ～日本の歴史認識・世界史認識のために～」(首都大学東京メトロポリタン史学会「メトロポリタン史学 第2号」2006年 所収)
 - 18) Texas Social Studies Framework p.25
 - 19) Colorado Model Content Standards History より引用。
 - 20) History-Social Science Framework For California Public Schools, Kindergarten Through Grade Twelve p.20
 - 21) Illinois Learning Standards for Social Science より引用。
 - 22) Indiana’s Academic Standards Social Studies より引用。
 - 23) 2004 MISSISSIPPI SOCIAL STUDIES FRAMEWORK and GUIDE より引用。
 - 24) Social Studies Academic Content Standards (Department of Education Ohio State) より。
 - 25) Curriculum and Instruction Social Science (Department of Education Oregon State) より。
 - 26) Hawaii Content & Performance Standards IIIを参照のこと。
 - 27) Sunshine State Standards (Florida Department of Education) より。
 - 28) 文部省「高等学校学習指導要領解説 地理歴史編」(平成11年 実教出版発行)。
 - 29) Massachusetts History and Social Science Curriculum Framework より
 - 30) Georgia Performance Standards for social studies より。
 - 31) 2004 MISSISSIPPI SOCIAL STUDIES FRAMEWORK and GUIDE
 - 32) MPS Middle Grades Social Studies Curriculum Maps 05/09/05 p.49より引用。なおこのような歴史教育をめざす理念的背景を丁寧に追った研究が、先に挙げた溝口和宏氏や岡明秀忠氏の研究である。また以下のように、アメリカ合衆国史を学ぶ生徒に、史料と問題を与え、彼らの思考力を高めようとする副教材もある。cf. Alan L. Lockwood & David E. Harris “Reasoning with Democratic Values-Ethical Problems in the United States History- Vol.1&2” (Teachers College Press, Columbia University 1985)

- 33) 2006年10月～11月にかけて、新聞誌上を賑わした、いわゆる「地理歴史科未履修問題」は、日本における歴史教育の実情を明らかにする契機となった。確かに、日本では指導要領は唯一であり、その意味で中央集権的だが、実情はさまざまな「読み替え」によって、「多様性」があるということがはっきりした。しかしこのような「多様性」は、アメリカ合衆国における歴史教育の多様性とは質的に異なると言える。また多様性を求める動機も、受験教育に特化するため、という点で、さまざまな理念を求めて多様性を実現しているアメリカ合衆国とは大きく異なると言える。しかも今回の「事件」で、文部科学省や各都道府県教育委員会や学事部が指導要領に準拠した学習をしているか、を徹底的に調査することも今後あるかもしれない。そうすれば、まさに日本の歴史教育は中央集権・画一的、ということになるだろう。
- 34) 筆者が高等学校で授業をしていて驚くことの一つに、世界史の授業で日本史のことや地理のことを意識的に扱うと、生徒から拒否的な反応に出会うことがある。「先生、それは日本史の内容じゃないの？ そんなの世界史でやる必要ないじゃん。」生徒たちには、社会科、地理歴史科は英語科、数学科のようにまとまりもつものとは意識されず、科目ごとに独立したものと意識されている。しかしそのような意識を育てたのは、科目間の関わり的重要性を伝えていない文部科学省であり、わたしたち歴史教育に携わる者でもあることを忘れてはならない。
- 35) その意味では、北海道、サハリン、千島、カムチャツカ、シベリア沿海部を含む北方史の研究や教育実践は注目されるべきである。これについては最近、天野哲也・臼杵勲・菊池俊彦編「北方世界の交流と変容」(山川出版社 2006年)が出版された。また沖縄史については、新城俊昭他「高等学校 琉球・沖縄史 新訂・増補版」(編集工房 東洋企画 2004年)が副教材としてあり、「沖縄の歴史」が学ばれている。ただし、それが沖縄の高校にきわめて偏った現象であることも注意されるべきである。
- 36) ここに述べた「日本史」と「世界史」の関係は、必ずしも戦後直後から世界史を創ろうとしてきた人々の理念や、現在、日本史と世界史という分類や、指導要領の理念に疑念を持ち、それを克服しようとしてきた、そして今なおもしている教師たちの意図とは全く異なっていることはいうまでもない。
- 37) ここでは、李成市「東アジア文化圏の形成」(山川世界史リブレット 2000年)、桃木至朗「歴史世界としての東南アジア」(山川世界史リブレット 1996年)、羽田正「イスラム世界の創造」(東京大学出版会 2005年)などを念頭に置いている。もちろんこれらの業績は、日本における世界史像の再検討のための一部に過ぎない。