

戦後日本における 「世界史」教育の思想と「歴史総合」

—世界史像の自主的形成の視点から—

横 畑 知 己

I) はじめに

2018年3月、第9次高等学校学習指導要領が官報告示され、2022年度から導入される新科目「歴史総合」の内容が提示された。これを受けて、歴史教育者協議会の機関誌『歴史地理教育』は、「高校『社会科』の改変」と題する特集号(881号、2018年7月)を組んだ。米山宏史によれば、「歴史総合」の新設に対する社会の反応は、「1949年の世界史創設以来の日本史と世界史の2科目体制の終焉、日本史と世界史を統合する新科目の誕生と捉え、期待と可能性を表明する意見がある一方で、多くの批判と危惧が寄せられている」という状況であった。¹⁾「歴史総合」新設の背景は、第1に、2006年に発生した「高校世界史未履修問題」を契機に歴史研究者、歴史教育者の間に議論が起こり、これを受けて日本学術会議が「歴史基礎」の提案を行ったこと、第2に、小中高を含む第9次学習指導要領全体に通底する学力観—知識理解と並んで技能および思考、判断力、表現力等の習得を強調する—が本格的に導入されたことがあった。²⁾

このように異なった背景をもった「歴史総合」は、まず科目の性格をめぐる種々の異なった評価を生む必然性を持っていた。その間の事情を、河合美喜夫は、「学術会議の提言した『歴史基礎』と中央教育審議会の構想する『歴史総合』との間には大きな差異が生れてきた。それでも、『歴史総合』に期待を寄せ、可能性を論じる報告や論文は少なくなかった」と述べている。³⁾この発言は、主として歴史研究者の動向を念頭に置いたものであったが、高校教師の側からは別の次元からの危惧が多く寄せられていた。それは、「歴史総合」の新設によって、世界史教育の授業数が実質的に削減される危惧と、あわせて世界史を履修する生徒が減るのではないかと懸念であった。⁴⁾

これらの原理的論争、現実的危惧が渦巻く中、新設の「歴史総合」は、2022年4月から現場での実践が始まることとなった。新科目の実施から2年後、現場教師でもあり歴史教育の理論家でもある小川幸司は、「歴史総合」など歴史系科目の現場での実態について次のような観察を述べている。⁵⁾議論の前提として、小川は上述した「歴史総合」新設の二つの背

景について、「この歴史教育改革の背景には、第1に飽和状態となったコンテンツ・ベースの反省がある。(……) 第2の背景は、文部科学省が説く Society5.0 論からの『主体的・対話的で深い学び』の強調があった」⁶⁾と論じる。コンテンツ・ベースと、第2の背景に関連して使われるコンピテンシー・ベースが小川のキーワードであったことに留意しておきたい。それでは、歴史教育改革の現状の課題は何か。まず、現場の全般的状況について小川は以下のように述べる。

「では、歴史系の科目が実際に『主体的・対話的で深い学び』によって進められているかということについては、全国の高校ではグラデーション状態であると言えよう。『歴史総合』では考察・対話する学びを入れているが、『探究』科目になると知識注入型授業をしているという学校も少なくない。そればかりか、『歴史総合』自体も知識注入型の授業にせざるをえないという声すら聞く。」⁷⁾

このように現場で、小川の言うコンピテンシー・ベースの授業改革が進まないのはなぜか。その原因を、小川は「歴史総合」の教科書自体が従来からのコンテンツ・ベース的性格を色濃く残していること（小川は「過積載」という言葉を使っている）、高校教師の多忙がコンピテンシー・ベースの授業展開をする準備を保障してないこと、さらに、要となる歴史の「問い」そのものがコンテンツ・ベース（単なる教科書の読み取り—小川）にとどまっていることなどに求めている。⁸⁾

ここで改めて、「歴史総合」に向かう小川自身の問題意識に立ち戻ってみると、彼は日本学術会議の提言を基本的には支持したうえで、そこにあった「能動的な学習を通じて、生涯にわたり歴史を学び続ける力を育成すべきだとする」提言の趣旨を、文部科学省によるコンピテンシー・ベースの提案を一方では警戒しつつも、あえてそれを受け入れようとしているように思われる。彼のこだわりの背景にあったのは、「これまで学習指導要領の作成は、系統学習（コンテンツ・ベース）を重視する歴史学者、文学部系高校教員たちと、課題解決学習（コンピテンシー・ベース）を重視する教育学者、教育学部系高校教員の協力と競合の中で進められてきた。新学習指導要領の内容をみれば、後者のロジックがかなり前面に出てきたと言いうるであろう」という、戦後の社会科教育史についての理解であったと思われる。小川は、決して単純な課題解決学習論者ではないが、知識注入型の歴史教育に対する強い危機感がここに反映しているというべきだろう。⁹⁾

本稿を支える問題意識は、新設科目である「歴史総合」の実践的可能性を探ることにあることは言うまでもない。そのために、本稿では迂回的ではあるが、戦後世界史教育の誕生とその歴史の中に、現在論点とされている「日本史と世界史の統合」問題などの諸課題を理解する歴史的視点を探ることで、課題への接近を試みたい。

II) 「世界史」の新設と世界史像形成の試行

1) 「世界史」誕生と二つの共同討議

高校社会科の一科目として「世界史」の授業が始まったのは、1949年4月からである。ところが、その学習指導要領が発行されたのは、1952年3月20日のことであった。そもそも、1948年4月の新制高等学校の発足時の高校社会科の科目構成は、「東洋史」「西洋史」「人文地理」「時事問題」の4科目であった(1947年版学習指導要領)。ところが、この学習指導要領は実施される間もなく、改訂されることとなる。文部省は、「高等学校社会科日本史、世界史の学習指導について」と題する教科書局長名の通牒でもって、1949年4月から「東洋史」と「西洋史」を廃止して世界史を設け、さらに日本史を追加したのである。かくして、高校「世界史」は十分な準備なしの実施が決まったのであった。

1950年3月に出版された、尾鍋輝彦編『世界史の可能性』(東京大学協同組合出版部)はこのような状況に直面した歴史学界、歴史教育界の反応をよく表している。¹⁰⁾ 第1部の共同討議の冒頭、司会役の尾鍋輝彦は議論の内容について次のように発言している。

「討議される主な事項は、(1)世界史の可能性と必然性、(2)世界史の構成法特にランケ史学、京都史学、発展段階理論によるもの、(3)社会科世界史等でありますが、相互に関連を持っておりますから、あまりこの順序にとらわれて頂かないで結構です。(……)読者としては教育関係の方が非常に重視されておりますが、新制高等学校の社会科の世界史というのは、学習指導要領がまだできていないので、自由にお話しくださって結構です。むしろ文部省の委員会に示唆を与えるような意味でお話しくださって結構です。とてもこの短時間の間に、こんな大問題が解決されるわけではないので、結局問題のありかを示す、ということになると思うんです。(……)」¹¹⁾

尾鍋は、この共同討議について、「我が国の史学界において、第一線に活動する人々が質的にも量的にもこれだけ充実したメンバーをそろえ、これだけ立ち入って議論をしたのは、不幸にしてこれが初めてではないかと思う」と振り返っているが、たしかに、日本史、西洋史、東洋史の領域に及んで、また、マルクス主義、実証主義史学を代表するほとんどの歴史研究者が参加している点で、この座談会は史学史的にも画期的なものであった。尾鍋自身は、「世界史の可能性」に関する座談会が、可能論者中心のものになったこと、また、教育関係者の参加が少なく、そのため教育問題としての議論が十分でなかったと反省している。しかし、「世界史の構成について問題のありかは十分指摘されていると思う」と述べ、特に注目すべき点として、第1に「発言者によって程度の差はあるが、歴史の解釈として、京都学派や文化伝播説を非とし、発展段階説乃至発展的見方を是としていること」、第2に西洋史中心的な世界史に対しての批判と、当時のアジア情勢への関心と結びついた東洋史への関心を

取り上げていた。また最後に「世界史の叙述がどのように配列されるかという実際問題」が今後の課題として指摘されていた。¹²⁾

この課題に応じて企画されたのが、東洋経済新報社刊の「世界史講座」(全8巻)であった。その最終巻として『世界史の理論と教育』¹³⁾が刊行されたのは、1956年12月のことであった。全巻の監修者は、上原専禄、江口朴郎、尾鍋輝彦、山本達郎の4名であった。先に紹介した『世界史の可能性』に対して、この講座の著しい特色は高校の世界史の教師たちの積極的な参加があったことである。当時都立深川高校の教師であった三木亘は、第8巻のあとがきに次のように記していた。

「エジプトとハンガリーの事件は、わが国の知識人と呼ばれる人たちにずいぶんとショックを与えたい。……)第1に気がつくのは、混乱したのが知識人だけだということである。(……)第2にこの混乱は、知識人たちの精神的支柱が日本国民の中になく、西洋にあたり、アメリカにあたり、ソ連にあたり、中国にあたり、あるいはインドに求めようとしたために起こった、という事実である。—その一理由は、第3に指摘したい点として、日本人の知識体系がたいへんかたわだという事実、もとめられるようである。とくに問題となった東欧と西アジアについては、具体的な専門的知識を構えて、確実な自信のある判断を下しうるひとが、おそらく一人もいない、というのが我が国の実情である。知識人たちが混乱するのも無理はない。

いまになってふりかえてみると、私たちの『世界史講座』は、このような事態に対するささやかなプロテストという意義を持ちうるのではないかと思う。もちろん右の事態は、それ自体歴史的に形成された根の深いものであり、私たちの力足らずは、知識・構成・叙述すべての面で未熟なものではあるが、日本人の立場で世界史を構成しようとした、おそらく最初の意識的な試みとして、大きな未来へのふみ石になりうるのではなかろうか。」¹⁴⁾

このような講座の意義を踏まえたうえで、実際の編集はどのような方針に基づいて行われたのか。本書の冒頭に置かれた編集部名のはしがきでは、「この『世界史講座』にしても、客観的な(と考えられる)世界をまず描き出してみ、その中における日本の位置を確かめるという発想から出発した。しいていえば、イギリス人の方法をかりた性格の強いネールの『世界歴史』といくぶん似た発想であり、おなじネールでも、『インドの発見』とはほど遠く、いわんやナセルのアラブ圏・アフリカ圏・イスラム圏といった、自己の内部に生きている世界を発見してゆく仕方とは、まったく相違している」と断っている。このことは、1955年1月に行われた共同討議の中での、以下のような江口朴郎、上原専禄の発言に、より明瞭な表現で述べられていた。

「〈江口〉いずれにしても、われわれの問題として、たしかに日本人としての自覚ということが一つの問題ではあるけれども、私はやはり、客観的にも世界史というものが、国

際的な問題として新しく考えなおさなければならない時期にも当たっていたんじゃないかという気がいたします。

〈上原〉江口さんのおっしゃることに賛成ですね。戦後の日本人の自覚の構造として、世界史的認識というものを要求しているという、そういういわば主観的な要求というものと、それから、客観的に、ヨーロッパ中心ではない、地球的世界史というものがはまりつつあるという客観的な歴史的現実への洞察というもの。この二つが結びついた形で、われわれの世界史研究への要請の根底に存在していることを意識すると、世界史構成の方法というものも立ってくるんじゃないか。客観的な意味で世界史というものが存在し始めたんだという洞察だけで世界史をとらえようとする場合と、それから、世界の動向における日本の位置についての自己認識をもちたいんだという動機で世界史像を描こうとする場合では、方法がいくぶん違うと思うのです。この二つが結びついているような構造のなかで、世界史はどのように考えることが可能なのか、あるいは、それが結びついている場合には、どのようにしか考えられないかというのが、われわれにとっての実際問題ではないですかね。』¹⁵⁾

上原はこの講座の監修者であり、かつまた編集に参加した高校世界史教師たちの理論的リーダーでもあった。その間の事情について、吉田悟郎は、同書所収の論文の中で、「この『世界史講座』と実教出版の『高校世界史』とは、いままで述べてきたような問題を終始明確にされてこられた上原先生の独自の世界史像の原理に基づいた最初の世界史概説である」と述べていた。¹⁶⁾

それでは、上原はどのような考え方に基づいて世界史像を形成しようとしたのか、その点について、次に論じておきたい。

2) 上原専禄の歴史教育論——世界史像の形成を中心として

先に紹介した座談会「世界史像の形成のために——諸国民の世界史意識と世界像」（1956年7月）において、上原とのやりとりの中で東洋史学者の山本達郎¹⁷⁾は、「日本の歴史というものと、東洋、西洋をひっくるめた世界史という二つに分けて考えるやり方が、強く出てきていることは、いちじるしい変化だと思うのですが、その場合に日本史というものと世界史というものが、まだ切り離されて別に考えられるという傾きがありはしないか。その点はいろいろ教育の面でも、研究家の意識の面でも、どういうふうになっているか検討する必要があると思うのですが」¹⁸⁾と述べている。

この問題は、上原の歴史教育論の中でも繰り返し言及された検討課題であった。上原の論文「歴史教育の問題点」（1953年1月）は、戦後発表された歴史教育論関係のもっともはやいものの一つであるが、そこでは、日本史教育と世界史教育の関連の問題が次のような表現で論じられている。

「(……) 第二に問題になるのは、歴史教育の内容である。この点についても考えなければならぬことはすこぶる多いが、特に日本史教育と世界史教育との有機的関連の問題に注意がはらわれねばなるまい。いま日本では、社会科教育の中から歴史教育を切り離し独立の教科として歴史教育を行うべきであるとの議論が相異なる二つの方面で行われているように見える。政府筋におけるそのような見解が一種の危険をはらむことは前に述べた。日本社会の近代化を志向すると同時に民族の自覚を熱望する歴史研究者や歴史教育者の間で、歴史教育の独立が望まれていることには一応も再応も理由があるが、その場合には、歴史教育の内容として日本史教育と世界史教育との有機的関連の問題をどう考えるかが、より厳しく吟味せられねばならないと思う。それと同時に、歴史教育を取り去った社会科教育のあり方についても同時に周到な考慮が払われる必要があろう。」¹⁹⁾

これ以降、世界史と日本史との関連をめぐる問題は、理論上、実践上の課題として様々に議論されていく。上原自身の一応の理論的な到達点を示しているのは、論文「世界史と日本史との統一的把握の問題」²⁰⁾である。この論文は、1956年11月16日に行われた歴史教育者協議会第9回大会のための研究集会での講演をまとめたものである。なお、この研究集会では、上原の講演に先立って、3名の高校教師、吉田悟郎、久坂三郎、水口敏之の各実践報告が行われていた。

まず、同じ問題がヨーロッパ諸国ではどんな形で存在しているか。それとの関係で日本の場合はどうかという筋で議論が進められる。その点について、上原は「教育の面でも、研究の面でも、世界史と自国史とをどう統一的に把握するかという問題が、外国の場合どんな形で出ているだろうか、世界史と自国史とを研究上、あるいは教育上、どう統一的に取扱えばいいかなどという問題が、どこかほかの国に存在しているのかどうか、ということを考えてみますと、(……) 日本の場合は、ちょっと特殊のような気がするのであります。(……) たとえば、ヨーロッパの国々の例について言いますと、イギリス、ドイツと、フランス、イタリーではいくらか事情が違うのですが、世界の動きに媒介されない、あるいは世界史の形成に参与しない、あるいは世界史の動きから絶縁されたような民族史というものが、かつて考えられたことがあるだろうか、と申しますと、そういうことは絶無だと思っております」と論じて、日本の特殊性を強調している。²¹⁾

ここで上原は、「自国史」あるいは「民族史」という言葉を使っているが、とくに「自国史」という言葉は、1980年代になると日本の歴史研究者や歴史教育者の間で一層自覚的に使われていくことに留意しておきたい。さて、日本の特殊性の意味はどういうことか。そのことを上原は次のように論じていく。

「ところが日本の場合に帰ってまいりますと、いま、ヨーロッパの場合やインドの場合について考えてみたような事情と、だいぶ違った事情が発見されます。その事情と申しますのは、日本史の客観的なありかたそのものに違いがあるというよりは、日本史と

いうものを意識していく意識のしかたに、ヨーロッパ人の場合やインド人の場合とは違ったものがある、ということだ、と思うのであります。これは何も戦後に限ったことではなく、戦前でも、日本史、国史というものを研究し、あるいは教える場合に、日本民族というものが土着の民族ではなくて、どこからきたかは問題であるとしても、よその地域から移住してきた民族であることは、当然のこととされていた。(……)問題はそれから先にあるのであって、その移住してきたという事実を知っているということが私たち日本人の歴史感覚のなかに生かされているかどうか、知識として知っているということと、そういう渡来してきた民族がこの日本の土地で歴史と文化をつくりだしたのだという、その意識がわれわれに強くあるのかないのかということとは、別の話です。]²²⁾

ここでは、歴史像ないしは知識の問題ではなく、「歴史意識」の問題が浮上していることが重要である。とりわけ、戦前の、明治維新以後に形成された日本人の「歴史意識」が問題の焦点となる。研究上、教育上においての日本史、西洋史、東洋史3分科体制は、明治以降の政治状況に規定されて形成された日本人の「歴史意識」を象徴する制度的表現であった。その意味は、上原によれば「政治的行動の主体として日本というものを自覚する。そのような日本の行動にとって、ある意味において模範となり、ある意味においては非常な影響力や制約力を及ぼすものとして西洋を意識する。そして、政治の主体としての日本と、その日本に働きかける西洋、この二つを考えながら、日本の行動半径がどこにあるかという問題としてあらわれてきたものが東洋というものではなかったか」、その結果、「そういう政治意識が、日本史、東洋史、西洋史という分け方を、少なくとも当然のこととさせた。つまり、あの三本立てでは、日本人はすぐさま世界というものを考えないので、「西洋」を考え、「東洋」を考えた」のであると。²³⁾では、現代の課題は何か、上原は結論的に次のように述べる。

「結局、世界史というものを、なにか、日本史というものをその中に含むかもしれないが、日本史を超越したものとして存在しているなものに関する研究であり、教科であるというふうに出てきたところから、世界史と日本史とをどう結びつけるかという問題がおこるのであって、日本史の現実をつきつめていき、掘り下げていけば、日本史的現実に密着して当然考慮しなければならないだけの世界史的現実というものが、視野の中に入ってくるのではないか。こうなれば、それ以上のことをやる必要は何もない。日本史というものがひとつあり、それとはちがった次元、あるいはちがったところに世界史というものがある、という見方に立って、その二つをどう結びつけたらいいか、その交渉をどう考えたらいいかということを問題にすべきではないのであって、日本史的現実を掘り下げていくと世界史的現実にぶつかっていく、それを研究の中で消化し、教育の面で消化していくということでもいいのではないか。そういうぐあいに考えられはしないかと思うのであります。]²⁴⁾

上原の結論は、理論上は首尾一貫しているが、実際の歴史研究、歴史教育の場面ではどう

するか。そのことの困難さは、上原自身もよく承知するところであった。1950年代から60年代にかけて研究面、教育面での模索が続けられることとなる。

Ⅲ) 上原専禄編『日本国民の世界史』——世界史像の形成と歴史叙述——

1) 『高校世界史』（実教出版）と『日本国民の世界史』（岩波書店）

1960年10月、上原専禄編『日本国民の世界史』が一般書として岩波書店から刊行された。共著者は、江口朴郎、太田秀通、久坂三郎、西嶋定生、野原四郎、吉田悟郎の6名であった。本書は、元来実教出版から教科書『高校世界史』として企画、刊行されたものだったが、1957年度の教科書検定で不合格となり、1958年に再検定を受けるも不合格になったものであった。

この間の経緯を要約すると、『高校世界史』の編集企画がはじまったのは、1952年の夏のことであり、1953年1月以降、提出された原稿をもとに濃密な共同討議を経て、1956年4月から、高校社会科の世界史教科書として使用されていた。ところが、1956年には早くも学習指導要領が改訂されたため、再編集が必要となった。この機会に、上原らは、研究の進展を踏まえて、徹底的な改編をはかった。しかしこの改訂版は、先述のように検定不合格となった。1958年11月、上原らが受け取った「不合格理由書」は、到底、著者たちに承服できるものではなかった。その時の印象を、上原は「われわれは、この不合格の理由を聞いて、教科書検定について新しい問題が起こりつつあるものと感ぜざるを得なかった。これまで少なくとも『世界史』に関する限り、教科書検定の際に指摘されるのは、多くの場合、個々の事実の誤記や、表現方法、図版の不明確さなど、主として技術的な事項であって、歴史認識の方法や内容に関するものではないのが通例であった。この理由書の後半には、二三の技術的な欠陥も指摘されてはいるが、全体の文脈からすれば、決定的な不合格の理由とされたところは当然現代の部分の認識方法であると受けとるべきものであろう」と振り返っている。しかも「この現代に関して指摘されている諸事項こそは、編者、執筆者の立場としては、まさに現在決定的に重要なことがらと考えられ、この書の読みかたと深く関連する」部分であった。²⁵⁾そして、上原らは、教科書検定の「異変」²⁶⁾に気付くとともに、検定手続きの続行を断念する。このような経緯を経て、上原編『日本国民の世界史』の公刊となる。

『日本国民の世界史』は、序論にあたる「世界史を学ぶために」と第一部「東洋文明の形成とその発展」、第二部「西洋文明の形成とその発展」、第三部「西洋の近代化と世界」、第四部「現代の世界」から組み立てられている。本書の構成——編成の仕方と時代区分——の意図するものは何か。「世界史を学ぶために」と題された序論から、その意図を探ってみたい。序論の前半『「世界史を学ぶ」とはどういうことか』では、上原たちの世界史像形成の営みの意味が、それまでの探究を要約する形で整理されている。まず世界史認識の主体性に関し

て、『あった世界史』を学ぶということを、別の言い方で表現すれば、みずからの努力によって、人類社会の歩み、人類生活のあり方そのものを探り求めることであるといつてよい。われわれは、昔の学者や今の学者、あるいは東洋の歴史家や西洋の歴史家などが、人類生活の歩みやあり方はこうであると説いていることを、そのままのみにしようとするのではなくて、それらをわれわれ自身の眼で見きわめようとしているのである。これが『世界史を学ぶ』ということの本来の意味である」と述べられる。²⁷⁾ 主体性の問題は、単に態度の問題ではなく、むしろ内容の問題であった。そのことについて序論では、「ところで、それは人類の発生から今日に至るまでの、人類生活の歩みやあり方を、細大漏さず機械的に写し出すことを意味するのであろうか。いや、そうではない。そのようなことは不可能であるし、無意味でもある。われわれ自身の眼で人類生活の歩みとあり方を見きわめるといことは、現代の日本国民として、われわれ自身の生活意識にがっしりと立脚し、過去の人類生活の歩みやあり方の中から、われわれの生活意識にとって意味があると考えられ、判断されただけの事件や状態を選び取り、意味があると考えられたその内容と関連に従って、一幅の歴史像へとそれらを創造的に組みあげていくことを意味する。このことを簡単に、われわれ自身の生きた生活意識に基づいて『あった世界史』を主体的に構成すること、と言いかえてもよいであろう」²⁸⁾と具体化する。

それでは、主体的に構成するということが、どのようにして学問的な客観性を保障できるのか。それが次の問題であった。このことについて、序論は「歴史像を主体的・創造的に構成していくことは、決してわれわれの空想に従って、勝手気ままな物語をつくりあげることではない。歴史像の創造的構成は、われわれ自身の生活意識を出発点とし、それを直接または間接の媒介として、事件をまさしく事件として受け取り、状態をまさしく状態として理解する、主体的な精神活動である。しかし、一つ一つの事件や状態の認定、それらのもの相互の関連についての認定は、すべて確実な証拠による、科学的観察に基づいて行われなければならない。このことによって、歴史像の創造的再構成は、初めて学問上の客観性を得ることができる。もしも科学的観察が欠けているならば、構成された歴史像は、あるいは一つの詩や文学作品であり、あるいは一つの政治的または社会的な主張であり得るかも知れないが、それは決して一つの学問的成果というものではない。われわれが歴史像を描きあげるといことは、同時に、確実な証拠による科学的観察に基づいて、客観的に世界史像をつくりあげることであり、それがまた、『世界史を学ぶ』ということの意味でもある」²⁹⁾と議論を展開していく。

次に、序論の後半「この『世界史』はどう書かれているか」によって、本書の編成の仕方、ならびに時期区分の方法と内容について考察しておきたい。

2) 『日本国民の世界史』——編成の仕方

本書では、「世界史」の編成の基礎として「文明圏」というものを設定する。ここで用いられている「文明」は、「未開」あるいは「野蛮」の対概念としてのそれではなく「民族の歩みとあり方の中でつくり出されるところの、一定の歴史的特徴をもった、政治・経済・社会・文化の構造と内容の全体を総称するもの」であり、「文明圏ということばは、一つの共通の文明が形成され、これによって一つのまとまりをもつようになった世界を指すもの」として定義される。³⁰⁾そして、「世界史」を構成するものとして、「東洋文明圏」と「西洋文明圏」の2大文明圏が設定される。ただし、この二つの文明圏は、文明の一体性と共通性の強弱によって区別されている。それは、以下のように説明される。

「ゲルマン人などの大移動のあとを受けて形成されたヨーロッパ世界、すなわち西洋文明圏は、多くの民族を包含していた。しかしそれらの民族は、みなギリシア・ローマの古典文明の伝統と、キリスト教の信仰とを共通にもっていたのであり、それらの民族によって構成されていた西洋文明圏は、文明の一体性と共通性を高度に備えていた。近代と呼ばれる時代になると、この事態にいくらかの変化が生じ、民族ごとにそれぞれ特色ある文明が形成されたが、その場合にも、文明の一体性や共通性は決して失われず、合理主義や人文主義などの文明が、西洋のあらゆる民族に共通に形成されていった。これに反して、東洋文明圏は西洋文明圏ではないという消極的意味において一つの文明圏であり、そこではいたるところ権威主義がみとめられるというような文明の共通特徴が存したが、積極的意味においては、東洋には少なくとも三つの文明圏が存在していたと考えなければならないだろう。その第一は中国を中心とした東アジア文明圏であり、第二はインドを中心としたインド文明圏であり、第三は七世紀になってイスラム教を信奉するに至った西アジア文明圏である。これら三つの文明圏は、決して閉ざされた世界というようなものではなく、相互の間には文明の交流が行われた。それにもかかわらず、これら三つの文明圏は、それぞれ独自の世界であり、各々の世界ごとに独自の歴史が展開されたのである。」³¹⁾

このような考え方に基づいて、本書の前半部分は、まず第一部「東洋文明の形成と展開」（第一編「中国文明の形成とそれを中心とする東アジア史の展開」、第二編「インド文明の形成とその展開」、第三編「西アジア文明の形成とその発展」）、第二部「西洋文明の形成と発展」という構成を持つ。なお、東洋文明圏が先行するのは、「われわれの祖先たちがつくり出した日本文明が、中国を中心とした東アジア世界の歴史の動向のうちに形成されたもの」であり、かつ「現代日本の生活現実や実際問題が、何よりも東洋文明圏における一特に東アジア文明世界における一歴史的現実であるから」であった。³²⁾

さて、ヨーロッパ世界の「近代化」の始まりまで、東洋文明圏と西洋文明圏は独立させて平行的に扱われていたが、それ以降の時代は東西の交わりが本格化する時代として扱われる。

その交わりにおいて、「能動的役割を演じたのは、近代化されつつあったヨーロッパ世界であり、東洋文明圏の側は受動的立場において、ヨーロッパ諸民族の政治的、経済的、文化的進出をむかえ、ついには彼らの政治的、経済的目的物と化した」と把握される。³³⁾ こうして設定された第三部「西洋の近代化と世界」の内容について、序論は次のように説明している。

「こうして二十～三十世紀以前から、独立に、そして平行して展開してきた東西の歴史が交わるようになったこと、その交わりの高まりのうちに、ヨーロッパ諸民族を中心とした一つの全地球的秩序が形成されたこと、これらの事件や事実は、世界史上の新事態といわなければならない。その新事態に媒介されて一というよりも、その事態の部分的現象として一日本の歴史も、明治維新のような大変革を経験せざるをえなくなる。われわれは、こうした世界史上の新事態を、第三部の『西洋の近代化と世界』において観察するであろう。今日われわれが体験している、日本の生活現実や実際問題の発生条件や歴史的特性の多くのものも、この第三部で取り扱われる『新事態』の探究を通じて解明されるであろう。」³⁴⁾

このような第三部の構成は、「近代化とわたしたち」から始まる「歴史総合」の歴史理解と重なるものであり、これらの比較検討は今日の大切な研究課題である。

つづいて第四部「現代の世界」に関しては、「だいたい第一次世界大戦後の全世界が観察されるだろう。『現代』ということばは、普通われわれにとって過ぎ去った時代ではないところの今の時代、われわれ自身がその中で生き、それへと働きかけ、それをつくりあげている、その時代を意味する。しかし、第一次世界大戦後の現代は、単にそういう意味の『現代』ではなく、世界史上の一つの新しい時代を意味するものと考えられる」³⁵⁾と述べられているように、第三部との間に明らかな画期が置かれていることに留意しなければならない。『日本国民の世界史』から21世紀の初頭の現在まで「世界史」の激変は大きく、こんにちのわれわれには、第四部の問題意識を継承するにしても、より広範で深い「現代」理解が求められていることは言うまでもない。

3) 『日本国民の世界史』——時期区分の方法と内容

次に序論では、内容の構成と関連して、時代区分の問題が取り上げられる。まず、時代区分の根拠と方法が、以下のように説明される。

「われわれはルネサンス以来のヒューマニストたちのように、ギリシア・ローマの文明が、われわれにとって模範的な文明であると直ちに信じこむ前提に立っているものではない。ギリシア・ローマの文明はすぐれた文明には違いないが、それは世界の諸文明の一つに過ぎない。また、われわれはマルクスのように、世界史の中から、特に社会と経済の発展についての法則を発見することを、この世界史叙述の課題とはしていない。われわれはたびたび述べたように、現代日本の生活現実とそれを構成している実際問題—

なかんずく社会の民主化の問題とともに、第二次世界大戦後特に重要になってきた、世界の平和とアジア・アフリカの独立という問題—を、その発生経過と歴史的意味との両面において明らかにしようとしているのである。』³⁶⁾

こういう意図に基づいて、世界史の経過を見ると、「過去二十～三十世紀においては、東洋文明圏の歴史と西洋文明圏の歴史とが、独立して平行的に展開していったことを第一に発見する。ついでわれわれは、ヨーロッパ世界の内部で、ヒューマニストたちが自覚したような近代化が行われ始めたその時期に、ヨーロッパ諸民族を中心にした全地球的世界秩序を形成してきたという事態に出会う。しかるに、さらに進むと、第一次世界大戦以来、特に第二次世界大戦後、ヨーロッパを中心とした世界秩序が崩壊し、アジア・アフリカ諸民族が自己の主体性と自主性を確立し始めたという段階に到達する。現代日本の生活現実と諸問題とは、ことごとく世界史の展開における、この基本的な動きに促されて生じたのであるといてよい。そうだとすれば、われわれ日本国民の問題意識に立って世界史を書く場合には、この基本的な動きに基づいて、世界史を大きく時代区分することが、なによりも適当だということになるであり」、第一部から第四部までの「世界史」の編成はこの時代区分に応じたものであった。³⁷⁾

この時代区分を前提としたとき、本書が格別に注意を払うのが、「現代」という時代である。「世界史」における「現代」の意味について、序論はこう述べる。

「世界史上の『現代』は、大体において第一次世界大戦を境目として始まった。現代では、アジア・アフリカ諸民族の独立への動きが著しくなったが、それは現代という時代の特徴を全部あらわしているのではない。アジア・アフリカ諸民族の独立への動きとともに、その動きを可能にしたヨーロッパ諸民族の勢力減退という事態が注目されなければならない。これは決して『ヨーロッパの没落』を意味するものではないが、ヨーロッパの文明が、世界の文明の一つに過ぎないものになったことを意味してはいる。換言すれば、国際政治と世界経済において、アメリカとソ連の役割が非常に増大したということである。そして両者の間の激しい対立が、現代の大きな時代的特徴の一つとなっている。しかもそのいずれもが全世界を一つに支配し、または指導し得る状態にはない。われわれは今や、全世界は古い東洋文明圏と西洋文明圏、新しいアメリカとソ連、少なくともこの四者によって多元的に構成された立体的世界になったことを発見する。そして多元的な立体的世界が形成され始めたことによって、全地球にわたる一体的な世界の歩みが始まったとみることができる。ヨーロッパ世界にとっての近代以前には、どのような意味においても一体的な世界史というものは存在しなかった。ヨーロッパの近代を含む数世紀においては、東西の両世界が接触を開始し、ついには一体的な世界史が形成されたのであるが、その世界史においては、東洋文明圏はヨーロッパ史を主軸とする世界史の素材、または道具立てに過ぎなかった。しかるに現代においては、今述べた四つの文明圏が、それぞれの

能動的な役割を演じている、一体的な世界史が始まっているのである。]³⁸⁾

そして、この一体化した世界は、「あらゆる文明圏が一つの共通問題、すなわち世界平和の問題に直面する」世界であり、「近代以前においても、近代においても、こうした全文明圏に共通した問題は存在しなかった」のであって、とりわけ「世界平和の問題が、あらゆる文明圏にとって深刻な問題になった深い原因の一つは、戦争に原子力が利用されるという事態のうちに存する」のであって、「現代はこうして、原子力の時代であることによってまた、世界史のどの時代とも区別」される時代であるとの認識が語られている。³⁹⁾

序論の最後は、「この世界史の編成の仕方と同様に、この時代区分の仕方も、学問上論議されるべき問題を含んでいることを、われわれ編者は熟知している。この『世界史』を手がかりとして世界史を学ぼうとする者は、この『世界史』の時代区分を模範としてではなく、一つの見本として、各自の研究と思索によって、いっそう適切な時代区分を企てられるように切望する。これが激動する世界のさ中において、『世界史を学ぶ』最も正しい態度である、とわれわれは信じている」と結ばれる。⁴⁰⁾ ここには、変質しつつあった教科書検定制度への、本質的な意味での批判が表明されていた。

IV) 自国史と世界史

1) 上原専禄「歴史研究の思想と実践」(1964年11月)

1964年、歴史教育者協議会第16回大会において、上原専禄は「歴史研究の思想と実践」と題する記念講演を行った。⁴¹⁾ 本講演の問題意識について上原は、「数年前から私が問題にしてきた『世界史と日本史との統一的把握』の課題を私なりの仕方で追究していきたいと考えているわけですが、この課題に迫っていくには、どういう作業が必要だろうか」⁴²⁾ と自問している。この作業を、上原は『岩波小辞典、世界史——西洋——』の仕事の継続として位置づけようとしている。ただし、本講演では、その作業に入る前提として、歴史研究の一般的な方法と内容に関する考察が行われている点が注目される。

まず注目されるのは、歴史研究の主体として想定されているのが、「国民一般」であることである。そのことを、講演の冒頭において上原は「実は歴史の研究者が歴史の学習をし、歴史の教師が歴史の学習をするということも、国民一般が歴史の学習を必要とするというその根底の問題を考えませんと、単に職業上の便宜問題になってしまう。私自身は、歴史の研究者の一人だと思われているので、我田引水の議論ときかれるおそれがある。そういう意識をのぞいて私のはなしをおききねがいたい」⁴³⁾ と断っている。

それでは、日本国民にとって必要な歴史研究の方法とはなにか。この問題を考える視点として、上原は以下の三つを提出する。「日本国民にとって必要な歴史研究の一般的な方法、これを抽象的なことばで申しあげると、この歴史研究が、日本国民の生活と行動を動機づけ

ているあるいは規制している歴史的事態や状況と国民の生活と行動との因果関係を明らかにしていくような歴史研究でなければならないこと」、これが第一の方法的視点となる。第二は、「因果関係の中で形成されてきた生活の構造が、一つの生活の構造として機能している機能関係（……）。つまり一人びとりの国民が、その地域や職場で働いている、あるいは生活している、それが一つの生活や働きとなりえている社会学的な関係、それをかりに機能関係と呼ぶならば、そのような機能関係を可能にさせている歴史の状況というものを追求しなければならない」という方法的視点。第三に「意味関係」という方法的視点。上原によれば、「私が、歴史研究が必要だという場合には、単に、生活や仕事の原因を明らかにすべきであるといっているだけではない、どのように、めいめいの生活や仕事の一つの社会的な行動として、機能しているのかという問題を明らかにすると同時に、それはだれにむかってどういう意味を持つものとして機能しているのかということをも明らかにする、その仕事をも含めて、歴史の研究や学習がなされて行かなければならない」とされる。⁴⁴⁾

このような三つの方法的視点は、それだけではまだ抽象的であって、その具体化が必要であると上原は論じる。すなわち、「自分をも含む国民が、生活や仕事の中で、いわば直接的に感じとった問題、それも、からだ全体で感じないわけにはいかなかった問題、そのような諸問題にかかわって、因果関係や機能関係や意味関係の追究が必要である」⁴⁵⁾と。

そして、具体的な諸問題として、以下の五つの問題が取り上げられる。第一は「生存の問題」、それについて上原は、次のように述べる。「まず、第一には、生存の問題というものがある。日本の国民の一人ひとり、あるいは民族集団全体としての日本国民の感じないわけにはいかない問題としての生存の問題は、いわゆる生活の問題とは別のカテゴリーの問題であります。なかんづく、これは、日本国民の一人ひとりにとっても、民族集団全体としての日本国民にとってもだいじな、平和と安全の問題」だと。第二は、「生活の問題、くらしをどうたてるかという問題であり、社会全体の問題というならば、貧乏の根絶、貧乏の追放の問題である」と。第三は、「自由と平等の問題」。第四は、「進歩と繁栄という問題」。そして、最後は、「独立の問題」。ただし、「独立の問題」は「他の諸問題と区別される一つのカテゴリーの問題であるだけでなく、他の諸問題が解決されていくための前提の問題であり、それらの要の問題」であることは、上原においては、持続的かつ核心的問題意識であった。⁴⁶⁾

ところで、これら五つの問題は、政治的、社会的、経済的問題であるが、それらとは性格の異なる問題群として上原の考える「国民文化創造の問題」と「国民教育の問題」があった。この二つの問題について、上原は、次のように論じていた。

「最初に国民文化創造の問題についていいますと、民族の独立という問題を中核にもつ、そういう構造のアクチュアルな諸問題が日本の国民大衆に現在迫ってきているという事実関係を、国民大衆がハッキリ意識していき、自覚化していくことなしには、諸問題の解決はとうてい望めません。大衆はめいめいの生活や仕事を通して、体験的に、また直

感的に諸問題を感じとったわけですが、そういう問題感覚が問題意識にまで定着することを恐れ、警戒する諸勢力が大衆の問題感覚をあるいはねむらせ、あるいはひんまげることによって、そこに大衆としては、そういう諸勢力の策動に切りくずされないように、めいめいの問題感覚を自覚化させていき、意識化させていくと同時に、この問題意識を形象化していき、それを文章に書きあらわし、うたにいいあらわし、戯曲や文学に表現していくことによって、めいめいの問題意識を大衆全体のものに普遍化していく必要が起こってきます。これが、国民文化創造の問題です。(……)

次に、独立の問題を中核にしたもろもろの問題をまさしく自己の問題として自覚していく主体、そのような問題に意欲的にとりくんでいく主体、担い手をつくり出していくという問題、これが国民教育の問題だと思う。つまり、先ほど申しましたような、日本の国民大衆にむかって—世界の国民大衆にむかって—いやおうなしに迫っている問題を、そのような問題として自覚しうる主体、またそのような問題に迫りうる力を持っている担い手をつくりだすその仕事が、国民教育の仕事にほかならないと思うのであります。』⁴⁷⁾

以上、紹介してきた「国民文化創造の問題」、「国民教育の問題」を展望しての歴史学習、歴史研究のための、三つの方法的視点、五つの諸問題をどう深めていくか。ここで、上原は、自身の実践例として、『日本国民の世界史』と『岩波小辞典、世界史—西洋』に立ち返って、議論を再開する。

上原は、本論文では、後者の『岩波小辞典』の仕事に即して、議論を先に進めていく。ここでは、ヨーロッパ諸国、ソヴェト、南北アメリカ、大洋州のすべての国（当時の独立国）の国の歴史を、国別に描くという大胆な試みが行われた。このような方法が採用された理論的背景として、上原は二つの問題を取り上げる。第一は、「未開から文明へ」を視点とする人類史的把握への批判であった。この点について、上原は、次のように論じる。

「今日においても『未開か文明か』、という問題は、たしかに一つの重要問題であるにはちがいませんが、日本の国民大衆、世界の人民大衆が意識している問題は、『未開か文明か』、という問題よりも、はるかに切実で、はるかに複雑であることに私たちは、自ら国民大衆として、注意しなければならない、と思います。(……)『未開から文明へ』を視点とする人類史把握—かつて18世紀における啓蒙思想家の歴史把握であり、現在ではアメリカ社会に流行し、また、ユネスコ編の『人類史』にもあらわれている歴史把握—は、一つの歴史のロゴスの把握であるにはちがいないが、私ども日本国民が現実に担っている諸問題の因果関係や意味関係や機能的関係を全幅的に明らかにしようとするものではないという意味で、きわめて不十分な、きわめてのんきな、したがって警戒を要する歴史認識の方法である、と考えるほかはありません。』⁴⁸⁾

第二の理論的背景は、マルクスの提起した「階級問題」との関連で意識された「民族問題」という視点に関わってのものであった。それは、次のように論じられている。

「ところで、今日の事実関係として、大衆の皮膚に迫ってくる問題として、階級問題に関わりながらも、それとはちがった視点にたつ問題として民族問題というものがあることを私たちは認めねばならない。つまり今日の世界には、マルクス以後の新しい問題として、民族問題があることを意識しないわけにはいかない歴史的現実到大衆は直面しているわけです。(……) マルクスは中国やインドをイギリス資本家階級の搾取対象として見通しうる歴史的現実の中で生きかつ考えていましたが、中国、インドばかりではなく、アジア、アフリカの諸国、諸民族が世界史的動態の中でそれぞれ主体性をかちとり、世界史形成における能動的ファクターになりうる可能性が展望できる現実の中には生きていませんでした。マルクス主義において思考し、認識しようとするものはもとより、私のようにそうではないものも、歴史的現実の動的展開の事実にいっそう注意を払うべきでしょう。」⁴⁹⁾

このように考えた結果として、『岩波小辞典』では、「民族の問題」、とりわけ「独立の問題」に照明を当てるために、国別の歴史を描くという方法が採用されたのであった。

それでは、本論文において、上原の作業はどのように進められたのか。まずは、『岩波小辞典』では果たされていなかった地域の国別歴史を描くという課題が、当然考えられる。しかし、ここにまた一つの方法上の問題が新たに浮上する。それは、「国別の歴史像形成と世界史の全体像形成との関係の問題」であった。そのことについて、上原は、次のように論じる。

「この問題にかかわって、例の小辞典へんさんにおける私の経験を申し上げることになるのですが、イギリスとか、フランスとか、ドイツとか、あるいはソヴェトの15の共和国のそれぞれとかの一つひとつをおさえていきますと、民族と階級の問題を明らかにしようという視点が予定されていることとも、もとより関係があるのですが、その問題が、一つひとつの国限りの問題ではなくて、その国とほかの国々を含む一つの**地域世界**(原文は圏点)における共通の問題であるだけでなく、一つの地域世界ごとにその問題は、具体的に相互に関係し合い、相互に媒介し合い、相互に因果関係、意味連関を作り出すことによって、一つひとつの国を超えた普遍的な問題を形成していることがわかってくる。(……)

私自身の今後の研究実践としましては、こういうように、観念的な人類史的世界史というようなものに各国の歴史を一挙につなごうとするものであってはいけなと考えています。そうではなくて、それぞれの国の中に出ている問題の実際的共通性、具体的相互媒介性、時には逆に具体的な相互反発性において、現実の一つの世界を形成しているとみることのできる地域世界というものを見出していき、もろもろの地域世界の複合的構成体として、はじめて地球的全世界というものをとらえていく、そういう研究実践が

必要ではないかと考えています。]⁵⁰⁾

それは、日本の場合では、「日本と中国と朝鮮とヴェトナムとの四者—ヴェトナムは当然含まれなければならない—、この四者が階級の問題や、民族の独立の問題を基軸にして、どういう具合にかかわりあい、そこに東アジアという世界をどうつくり出しているというのか、それを明らかにしていくことが、手始めの作業課題」]⁵¹⁾となる。

上原は、この「地域世界」論を、世界十三地域論の試案として提案する。野原四郎、太田秀通との対談（『歴史評論』1964年5月）によれば、それは、①サハラ以南のアフリカ、②中東から北アフリカにかけてのイスラム世界、③インド、パキスタン、セイロン、ビルマ、ネパールを含む「広インド」、④東南アジア、⑤東アジア世界、⑥ラテン・アメリカ、⑦東欧、⑧西欧、⑨北欧、⑩ソヴェト、⑪アメリカ（合衆国）、⑫カナダ、⑬大洋州、という十三地域世界で構成される。この試案を前提に、本論文は次のような結論で締めくくられる。

「(……) 十三地域のそれぞれの問題構造、問題性を歴史的に追究するのは、世界史研究のいわば予備的操作を意味するだけであって、十三地域が相互にどうかみ合って全世界の問題構造を作り出しているのかを追求していく仕事、その先にあるわけです。今日はその点まで立ち入ることができなかつたのですが、そういった全体構造をつかみとっていくその過程で、はじめて日本史と世界史との統一的把握というものも、現実に可能にされていくのではないかと、そう考えるのです。くれぐれも申しあげておきたいのは、私自身の歴史学習の方針としては、一方で日本史というものの内容や構造はこれこれしかじかのものだときめておき、他方で世界史というものはこれこれしかじかの内容と構造をもっているものだときめておいて、そのうえで両者をどう結合させたらよいかを考えるというやり方ではない、ということです。そう考えた場合には観念的なものになってしまう、と私は考えます。]⁵²⁾

2) 自国史と世界史——比較史・比較歴史教育研究会と吉田悟郎、西川正雄

1990年、吉田悟郎は『自立と共生の世界史学——自国史と世界史』（青木書店）を出版する。本書は、戦後半世紀近くに及ぶ、高校世界史教師としての思索と実践を振り返った著書であり、その話題の中心は、「自国史と世界史」という問題への吉田自身の取り組みの軌跡であった。本書のむすびとして、吉田は、「〈自国史と世界史〉という課題について考える—世界史学への試行という提案」という文章を掲載している。その中で、吉田は、上原専禄の影響を受けながら、1950年代以来取り組んできた「日本史と世界史の統一的把握」への取り組みについて、1990年代初めの時点での暫定的総括を行っている。

すでに、これまでの叙述の中で、上原を中心とする吉田らの1950年代から1960年代初めまでの研究動向については紹介してきた。ここでは、吉田の文章によって、1960年以降の研究動向を振り返っておきたい。吉田は、1962年夏の歴史教育者協議会第14回大会（長野県、

白馬)のことに触れながら、当時の問題意識について次のように述べる。

「そして、1959年から60年にかけての安保反対運動の体験を経て、1962年信州白馬の歴史教育者全国大会のころ、発想していた『東アジア世界を研究・教育の正面に』という問題意識は、次のような差し迫った気持ちから出ていた。戦争責任および戦後責任そして植民地支配責任を軸にした民族的責任つまりいわば世界史、とくに絞って東アジア世界のなかで問われている歴史的責任および今日的責任が、上下を問わず国民によってどう自覚されているのか、どのような自覚・認識では駄目なのか、それではどう自覚・認識していくことが可能であろうか。野原四郎に教わった大東亜共栄圏地図には、当時の帝国制覇の野望の範囲として、〈北はウラル、南はバルチスタンから西は西海岸まで〉が描かれていた。帝国とその忠良なる臣民が脅威と実害を与えた世界は、このような広がりをもっていた。そういう広がりとは歴史のなかで、歴史の自覚と反省、清算が進められ、戦後から今日にかけての自国・自民族の生活・仕事・行動の因果関係・機能作用関係・意味関係の認識がなされる必要があるのに、それがどのようにおこわれていないか、おこなわれてはいてもどんなに不十分であり問題があることか、世界史・日本史の統一的把握の課題は、このころこのように扱われており、やがてこの〈自国史と世界史〉という共通課題を立てあい東アジアの歴史家・歴史教師があい会する日が期待されはじめていたといえよう。」⁵³⁾

しかし、「〈自国史と世界史〉という共通課題を立てあい東アジアの歴史家・歴史教師があい会する日」が実現するのは、20年後の1980年代のことであった。

その画期となる、第1回「東アジア歴史教育シンポジウム」が開催されたのは、1984年8月のことである。その企画・運営を担ったのは、歴史研究者、歴史教師たちを中心とする比較史・比較歴史教育研究会と称する集団であった。この研究会の発足は、1982年12月のことであり、会長には西洋史学者の成瀬治が選出されている。吉田悟郎は、ドイツ史研究者の西川正雄と並んで、この会の中心的なメンバーであった。⁵⁴⁾ 元来、この研究会は、1983年に予定されていた第1回日米歴史学会議の歴史教育部会を準備するために組織されたものであった。研究会では、国際交流を理論的に準備するため、「自国史と世界史」を主題とする研究、討論を重ねていったが、その活動の中からアジアの歴史家との対話という発想が生まれていった。そして実現したのが、中国、韓国からの歴史家を迎えて開催された「東アジア歴史教育シンポジウム」であった。⁵⁵⁾ かつての「日本史と世界史」から「自国史と世界史」への転換の意味について、吉田は「『日本史』と『自国史』とは本質的には、同じことを指しているのであるが、自国史の方がもとよりより客観化・相対化した言い方であり、国際交流のはじまりの中で必然的に必要とされ、具体化・実感化されてきた呼び方である。いわば諸国民相互間に成立する問題の立て方なのである」⁵⁶⁾とまとめている。そして、「自国史」という把握の仕方は、ただちに「世界史」のとらえ方の転換をも生むことになる。そのこと

について、吉田は次のように論じている。

「ここで用いられている〈世界史〉という概念は、自国史（日本史）も他国史（朝鮮史、中国史、ヴェトナム史、フィリピン史、ソ連史、米国史など）も含みこむ世界史という場と方法であるだけでなく、関係しあう自国・自民族／他国・他民族が具体的に相互浸透し相互複合しあい、あるいは相互反発しあう共通の場としての、あるいはそういう関係をとらえる方法としての〈世界史〉なのである。自他の国・民族が互いに違った見方や立場、相反する見方や立場を激しくぶつけ合わせながら、互いの見方や立場についての責任をとりあい、相互に諒解しうる場と方法を発見し創造していくという、自他が緊張関係においてぶつかりはじきあう激しい営みを意味する〈世界史〉なのである。ただ社会構成や発展段階の違いを見つけ確認しあい、その違った社会構成や発展段階の国際的複合関係を理論的に構造化したり論理構造化するというようなことを目的とすることではないのである。」⁵⁷⁾

このような吉田の議論と問題意識を共有しつつも、国際対話という観点をより強調しつつ、「自国史と世界史」問題に取り組んだのが西川正雄だった。

1985年、西川は「自国史と世界史」と題する論文⁵⁸⁾を歴史学研究会・日本史研究会編の『講座日本史』第13巻（東京大学出版会）に発表する。「自国史」とは何か。その提案の意図を、西川は次のように述べている。

「『自他』という表現があるように、自国史と言えばその対概念として他国史という言葉を思いつく。ふつうは外国史と言っているが、日本のような島国だと、海の向こうの国の歴史と言った感じのこの言葉を、他国史で置きかえてみると、自国と他国、つまり自己と他者という、人間の根源的な問題にかかわる関係が見えてこないだろうか。自分を意識するのは他人がいるからだし、他人のことを理解するには自分を手掛かりにするしかない。外国史は何か他人事に響くけれど、他国史となると自国史とのぬきさしならぬ関係を示唆するように思われる。」⁵⁹⁾

しかし、西川にとっての問題は「自国史と他国史」ではなく、「自国史と世界史」である。「自国史と世界史」という問いの意味は何か。それについて、西川は「『自他』ともに人間であるように、自国史も他国史も含む世界史があり、そこが相互諒解の場になりうると考えるからである。同時に、この35年間、歴史教育の場で日本史と世界史という二分法が用いられてきているが、その場合、世界史とは外国史にすぎなかったのではないか、あらためて両者の関係を問うべきではないかと思うからである」と論じる⁶⁰⁾。西川が「自国史と世界史」という問題を考えるきっかけとなったのは、1982年夏の、日本の歴史教科書に対する「国際批判」がきっかけであった。その時、西川たちが考えたのは、「『国際批判』それ自体にもまして重要なのは、朝鮮、中国、東南アジア諸国の人々と日本人とでは、第二次世界大戦ひとつとってみても、見方に違いがある、という事実をどう考えるか、である。それは、一方が

他方の言い分に従うことで解消するはずはなく、ましてや政府間の政治的決着で解決してしまうような問題ではあるまい⁶¹⁾ ということであって、そこから、対話の必要性が認識される。この対話が実現されたのが、1984年夏の「東アジア歴史教育シンポジウム」であり、その時のテーマが「自国史と世界史」であった。

1985年の論文「自国史と世界史」は、この時の経験を踏まえて、「国際対話」の意義について改めて考察したものであった。ここで、西川が「国際対話」の先例として取り上げたのが、1972年以来継続されていた西ドイツ・ポーランド教科書会議であった。とりわけ西川が注目したのは、1982年の第15回会議であり、そこでは、「自国史と世界史」と同じ問題が「普遍史と国民史」をテーマとして論じられていた。そのような国際的な視野の中で、西川は、あらためて「自国史と世界史」の問題を深めていく。まず、自国史そのものの問い直しが課題となる。自国史とは、「自分がアイデンティティを見出している一地域のある政治集団の歴史であり、したがって、固定した枠組みを持つものではない、ということである。日本史とは、日本列島を舞台にいつのころからか現在までくりひろげられた歴史でなく、日本史を自国史と考える人間集団の歴史である。その意味で、日本史の枠組みとは何かが常に問われてよい⁶²⁾」のである。他方で「自国史は世界史の一部として客観的に存在し、外国史と構造的に連関している。自国史だけ見ていると、自国史すらわからない。他者との比較があってはじめて自分も発見できる、というだけでなく、他者との関連の中でしか自分も存在しないからだ。そこで世界史が問題になってくる。世界史の認識に歪みがあれば、自国史の理解も不十分にならざるをえない⁶³⁾」のであるが、はたして日本のわれわれの世界史像に歪みはないのであろうか。それが、次の問題である。ここで西川もまた、吉田悟郎らの指摘してきた、日本におけるヨーロッパ中心主義の世界像の歪みの共有という事実を認める。ところが、他方で、西川が、吉田の議論に対して次のような留保をつけていることは見逃せない。

「実際、こうした程度の差こそあれマルクス主義的な発想に対し、いや発展段階論ないし歴史法則論に対し、吉田は、それも『西欧主義・近代主義・進歩主義』（ヨーロッパ中心主義）の一種として否定的な見解を示している。一面ではその通りだと思う。だが、発展とか時代区分とかの概念をまったく捨ててしまうことができるのだろうか。あるいは、諸地域を現実結びつける要因、諸地域に共通の変化の要因に関するマルクスの寄与を、それがヨーロッパ産だからといって軽視してしまってよいのだろうか。1930年・40年代に、皇国史観を批判しえた普遍的理論としての役割はもはや継承する価値もないのであろうか。吉田が、ユーラフアジア世界史、アメリカ＝オセアニア世界史の構想を提唱するとき、その背景には文化史ないし文化圏構想があると思われる。たしかに文化史の発想は、ヨーロッパ中心主義ではなく、諸文化を等価値とみなそうとするものであり、したがって、諸地域の具体的様相を明らかにするのに役立つであろう。だが、ひとたび諸文化の等価値を認めるならば、文化の高低もなくなり、盛衰もなくなるのではないか。果

ては、主体的な価値選択すら疑問視されるのではなからうか。吉田の場合、今のところ、世界諸地域のこれまで切り捨てられがちだったさまざまな事柄を貪欲に視野に収めようとするあまり、かえって全体像の座標軸が見失われる危惧を感じさせる。』⁶⁴⁾

それでは、ヨーロッパ中心主義による世界史像の歪みをどのように克服すればいいのか。ここで、西川は、議論のもう一つの補助線として、中東研究者である三木亘の議論を紹介する。ヨーロッパ中心主義の徹底的な批判者であった三木は、他方で、ヨーロッパの歴史家の中に生じている新しい世界史像を探究する研究動向を、それすらヨーロッパ中心主義批判の武器として安易に借りようとする日本の歴史家の中にある傾向をも同時に批判していた。西川は、三木の議論に対して、一定の違和感を表明しつつも、次のようにやや好意的に論評している。

「三木のように、その歪みを痛快なまでに明らかにするのも一つの方法である。だが、三木の場合、これまでと逆に、プロテスタント的ヨーロッパ文明こそ野蛮であるかのように印象づけられる。そして、イスラム教的な救済史観を感じさせる。もちろん、イスラム世界の人びとがそのような史観をもつことも、三木が、おそらく筆者を含めて、日本人のイスラム世界に対する無知にいらだつことも、理解できる。しかし、救済史観は、ザイブト、トボルスキの言う通り、中心主義史観の一つである。修正の振子はとかく行き過ぎる、ということであろうか。ヨーロッパ中心主義に対する批判は、『ヨーロッパ』にではなく『中心主義』に向けられるべきで、別の中心主義でおきかえるのではその克服になるまい。とはいえ、三木が、世界を制覇した西欧の文明を、『抑圧的』という形容詞をつけつつも、『メタ文明』という概念でとらえようとするのは、示唆に富む提案だと思われる。』⁶⁵⁾

それでは、西川に対案はあるか。それは、さしあたりの努力目標として示唆されるほかないものであった。西川は言う。

「かくして、最後に残るのは、答えの容易に見つからぬ問題ばかりである。それも、歴史教育の前に歴史学が解決を試みるべき問題である。曰く、中心主義を排し、しかも寄せ集めでない世界史をいかに描くか。曰く、主体的に、自分の言葉で、しかも自国中心主義でない世界史をいかに描くか。曰く、普遍的尺度と個別的様相とを総合した世界史をいかに描くか。

だが、これらはすべて努力目標である。さしあたりは、寄せ集めであろうと、世界の様々な地域の歴史を明らかにしていくことだけでも、世界史像の一面性を修正していくことになろう。次に、そうして修正された世界史像と照らせば、自国史＝日本史の理解もまた変わってくるであろう。少なくとも『日東西』三分法が『自国史と世界史』の理解にとって桎梏であることが明白になろう』⁶⁶⁾

最後に、西川はあらためて「国際対話」の意義に触れて、「歴史叙述が、普遍をめざすと

ともに主体的な営みである限り、自国史と世界史のとらえ方は、自国史の数だけ多様である。この地球上で共に生きていくには、相互の違いに関して偏見や誤りを正し、それでも残る相違について諒解しあうことが不可欠であろう。そのような意味での国際的対話の必要性、それはじつは30年も前に上原専禄が指摘していたことであった⁶⁷⁾と。上原専禄が、1954年に言い残していた言葉を、ここに引用しておこう。

「第二次大戦後アジアでは方々の国が独立しました。インドネシア・フィリピン・インド・パキスタン・中華人民共和国などが独立をいたしました。そういう国々では、独立するまでは、帝国主義的資本主義からの自己解放ということで、いわば政治的努力の目標というものがあった。その目標は今後も続いていくわけではありますが、形式的にもせよ、一旦政治的独立をやりますと、今後各国民の政治的、経済的、文化的自主性と主体性を確立していくときの糧になるものはやはり歴史教育であろう、と思うのであります。そういう国々でどういう歴史教育がなされているのか。それと、アジアの平和や世界の平和の問題はそれぞれの国の教科書でどういうふうに扱われているのか。そこには、相互に相談し合う問題はないのか。こういうまじめな話は、昨今の日本外交のヒステリックなやり方とはあまり話がかげ離れていて、いうのもおかしいくらいですが、しかし、地味な仕方では着実に問題を考えていくとすれば、国際的な視野における歴史教育という問題は、たいへん大切な問題だと考えるのであります。」⁶⁸⁾

V) おわりに——小川幸司論文「〈私たち〉の世界史へ」(2021年)をてがかりに

本稿の「はじめに」でも紹介した小川幸司は、第3期岩波講座『世界歴史』第1巻(「世界史とは何か」)の編集責任者として、巻頭論文「〈私たち〉の世界史へ」を発表した。高校の世界史教師である小川がこのような役割を果たしたのはなぜか。小川自身は、本論の中で、「第3期の『岩波講座世界歴史』の第一巻を大学の研究者ではない私が担っているのは、世界史を社会に開き、そのなかで世界史を鍛えていくことが必要であると考えているからである。それが〈私たちの〉世界認識を豊かにしていくのだ」と述べている。⁶⁹⁾この宣言の意図を、小川は論文の第1節(「一人ひとりの世界史」)で、「歴史実践」という言葉を使って、次のように論じている。

「歴史とは、歴史学者や歴史教育者だけが探究するものではなく、様々な人々が日常生活の中で参照し、それをもとに行動するものでもある。そうした意味で、歴史を探究することをアカデミックな『歴史学』よりも広い視野でとらえ、これを『歴史実践』という概念で表現する論者が多くなってきている。歴史実践という問題提起をきわめて鮮烈な形で行ったのは、オーストラリアの先住民アボリジニの歴史意識を分析した、文化人類学者の保莉実(1971～2004)の遺著『ラディカル・オーラル・ヒストリー』

(2004/2018)である。保莉は、『日常の実践において歴史と関わりを持つ諸行為』を『歴史実践』と名付け、それは歴史学者による歴史研究や、学校の授業などよりもはるかに多様な、人々が歴史に触れる広範囲な営みであると指摘した(保莉2018:50頁)。歴史実践とは、時間軸を意識して他者と自分との関係を考えることであるとすれば、そうした他者は、自分と同じ地域・国に生きた他者の場合もあるし、異なる地域・国に生きた他者の場合もある。その意味で、歴史実践とは『世界史実践』と言い換えることもできよう。『世界史』とは、学校教育でイメージされてきた『外国史』にとどまるものではなく、人々が生きる地域(ローカル)、国、複数の国を包む広い地域(リージョン)、世界といった、重層的な空間の歴史を総称する概念ととらえたほうがよいからである。]⁷⁰⁾ここで、小川が提案している「歴史実践」という概念がどういう内包と外延をもって、流通しているかはいまだ確定的ではないと思われるが⁷¹⁾、少なくとも、小川の問題意識は上記の引用で明らかであろう。

しかし小川にとって、歴史を探究する担い手の拡大は、方法論の追求に関しては原則的な立場の保持を意味していた。小川は、「戦後歴史学第2世代」の歴史家の一人、遅塚忠躬の『史学概論』(2010)における歴史学の作業工程表に依拠して、歴史学を含む「世界史実践」の六層構造を提案する。第1に「歴史実証」、そこでは「問題設定に基づき、諸種の史料の記述を検討(史料批判・復元・解釈)することにより、問題設定に関わる『事実の探究』(確認・復元・推測)」を行う。第2が「歴史解釈」で、「事実間の原因と結果のありよう(因果関係)やつながり(連関性・構造的性)、そして比較したときに浮かび上がること(類似性・相違性)について問題設定にかかわる仮説を構築することにより、『連関・構造の探究』」を行う。第3は「歴史批評」で、「その歴史解釈について、より長い時間軸やより広い空間軸においてみたときの意義や、現代の世界に対する意義について、『意味の探究』」を行う。第4は「歴史叙述」、そこでは「歴史解釈や歴史批評を論理的・効果的に表現する『叙述の探究』」が行われる。そして、第5の「歴史対話」では、「以上の営みについて事実立脚性と論理整合性に基づいて検証を重ね、特に歴史実証の矛盾や歴史解釈の矛盾のうえに歴史批評や歴史叙述が行われていないか、歴史批評や歴史叙述のありかたが歴史実証・歴史解釈を歪めていないかなどを、他者との協同によって考察することにより、『検証の探究』」を行う。最後が「歴史創造」で、そこでは「歴史を参照しながら、自分の生きている位置を見定め、自分の進むべき道を選択し、自らが歴史主体として生きることにより、『行為の探究』」を行う段階である。以上の六つの営みが歴史学(世界史実践)を構成する作業工程である。⁷²⁾小川はこの六層構造論をさらに詳細に展開したうえで、「歴史総合」の授業プランを合わせて提案している。⁷³⁾このように「歴史実践」をとらえる小川にとって、高校の教室で行われる歴史授業は、その方法論的原理において、歴史学者の探究作業と本質において異なるものではなかった。そのことの確認の上に、小川は、高校歴史教育の意味を次のように論じる。すなわち、

「学生や生徒・児童は、歴史教師が研究の成果を教え込む客体なのではなく、歴史教師とともに歴史を探究していく主体である。歴史を探究する主体どうしが対等なパートナーとして歴史対話を展開することで、私たちは互いの歴史認識（歴史実証・歴史解釈・歴史批評・歴史叙述の総体）を鍛えることができ、ひいてはそれが社会の集会的記憶を鍛え上げる営み（歴史創造）になっていくのであろう。このように、世界史は、私たち一人ひとりに開かれており、皆が自分の世界史をつくり、それを開いていくべきなのである。」と。⁷⁴⁾

さて、第2節「世界史実践の軌跡をたどる」、第3節「日本の世界史実践とその課題」において、小川は世界史をめぐる史学史的整理を行っている。本稿との関連で、特に第3節を中心にいくつかの点について、論評を加えておきたい。近代日本の世界史実践を概観したのに続いて、戦後日本の世界史実践が回顧され、そこでは、本稿で検討してきた上原専祿編『日本国民の世界史』が、「戦後歴史学の世界史実践」（1945～1970年代の前半）の時代の世界史教育に大きな影響を与えた著作として取り上げられている。この著作に対する、小川の歴史的評価は、以下のようなものであった。

『日本国民の世界史』の執筆者であった西嶋定生は、戦後歴史学の世界史の集大成とも言える、第一期『岩波講座世界歴史』（全31巻、1967～71）の編集委員でもあり、この一大企画について、『ここでは『日本国民の世界史』の構想をさらに発展させて、新しい世界史像を構築することが当初からの方針であった』と後に回想している。さらに西嶋は言う。自分たちの世界史では、地球上に併存していた複数の地域が次第に包摂され、19世紀以降に『汎地球的な近代世界』となったことを描いたが、それは『国際的政治関係』の歴史にすぎない。経済や政治の論理だけで裁断することのできない『民族的・宗教的相克の矛盾』をどのように定位するかが、世界史の『未解決の問題』として残されている—こう西嶋は総括している（西嶋2002：89-90頁）。東アジア史の研究者としての鋭い問いかけであった。世界史研究における欧米・日本以外の人々と、世界史教育における生徒たちは、ともに見えざる存在にとどまっていたのである。⁷⁵⁾

たしかに、生徒の「不在」という現役の高校世界史教師としての小川の言葉は理解されなくもないが、この引用の中の西嶋のコメントで重要なこととして筆者がこだわりたいのは、『日本国民の世界史』と第一期『岩波講座世界歴史』との内面的関係であり、加えて、西嶋コメントの後半部分の、欧米・日本以外の人々の「不在」という小川の評価にも保留を示しておきたい。筆者の関心に即していえば、「世界史実践」という観点からすれば、『日本国民の世界史』から第一期『岩波講座世界歴史』に至る世界史をめぐる研究・教育動向には、今日から見ても貴重な遺産があるというべきではないかということである。たしかに、今回の第三期『岩波講座世界歴史』も「世界史実践」という見地から見て画期的なものだと思われるが—それは、第二期の『岩波講座世界歴史』では、問題意識として低調であったように思

われるのであるが—第一期の『岩波講座世界歴史』が持っていた問題意識の熱量は、今日あらためて再検討に値するのではないかというのが筆者の見立てである。この課題の本格的な検討は、他日を期したいが、ここでは、第一期講座の別巻（第30巻『現代歴史学の課題』）の意欲的構成に注目しておきたい。⁷⁶⁾ それは、史学史的にも意欲的であるのはもちろん、特に三木亘「地域研究と歴史学」、田中陽児「歴史学と『世界史』教育」などには、本稿で検討した1950年代以降の「世界史像の自主的形成」の問題意識が直接反映されていることがとりわけ重要であろう。

続いて、1970年代後半から1990年代に入るまでの時代が、「現代歴史学への転換期の世界史実践」として論じられる。しかし、この時代においては、「現代歴史学」の成果は、世界史教科書の記述内容などの高校世界史教育に反映されることは少なかった。その中で、特記されるべき事柄としては、本論でも紹介した「東アジア歴史教育シンポジウム」の開催の事実があった。

続く1990年代以降の「現代歴史学の世界史実践」では、現在進行形の世界課題に直面しつつ、多様な「世界史像」の模索が行われている。それらの動向を小川は、①グローバル・ヒストリー、②生命環境系の歴史、③歴史の構築性への問い、④世界史教育改革、⑤記憶と歴史をめぐる問い、という五つの柱を立てて整理している。このうち、世界史教育改革では、本稿の主題でもある「歴史総合」（2022年）、「世界史探究」「日本史探究」（2023年）の制度改革への言及と並んで、「知識詰込みではない、生徒が歴史認識を構築する学びをするような授業実践」に取り組む現場教師たちの取り組みが紹介されている。そこには、日本史教育の加藤公明、世界史教育の鳥山孟郎、米山宏史や鳥越泰彦らの仕事が、小川自身の実践と合わせて紹介されている。ただし、現実には、制度改革と教育現場との乖離は大きく、そのことについて、小川は次のように述べている。

「(……)、私の手元に届いた幾種類もの『歴史総合』の教科書を読んでも、従来よりも『問い』が書かれているけれども、フレームの脱構築や世界史像の構築、歴史主体の選択肢の考察など、いずれも導入には程遠い。だからこそ歴史教育者自身が、『教科書の語り部』から『世界史を実践する主体』に転換しなければならないだろう。全国各地で繰り返し広げられてきた教員たちの『暗記する世界史』から『思考する世界史』への転換は、『形式』よりも『思考の深さ』へ照準を映していくべき段階にある。」⁷⁷⁾

このように、「歴史総合」の未来は必ずしも楽観的ではないが、少なくとも、目標論から、教材・教具論（中内敏夫）に関しては、戦後、「世界史」という教科が出発してからの80年余りの間に、3回にわたる岩波講座『世界歴史』の刊行を始めとして、豊かな世界史研究の蓄積の成果をわれわれは享受できる時代に生きていることも確かである。そして、小川自身の三部作『世界史との対話——70時間の歴史対話』（上中下、地歴社、2011年～）は、内容構成の確かさや文献リストの豊かさにおいて、高校世界史教師にとっては類書にない教材研

究の宝庫というべきものとなっている。⁷⁸⁾

注

- 1) 米山宏史「歴史総合——その批判的検討と授業づくりを考える」(『歴史地理教育』2018年7月) p 10
- 2) 同上, p 10
- 3) 河合美喜夫「高校『社会科』新科目をめぐる論点」(『歴史地理教育』2018年7月) p 29
- 4) 同上, p 29
- 5) 小川幸司「動き始めた歴史教育改革の成果と課題——実践的考察」(『歴史評論』2024年6月)。本稿が、小川幸司を取り上げるのは、「歴史総合」をはじめとする高校歴史教育改革全体に対して、理論的、実践的に最も深くコミットしている人物と筆者が位置づけているからである。参考までに、小川幸司の主な著作を以下に紹介しておく。
 - ①『帝国主義の時代と現在』(共著, 未来社, 2002年)
 - ②『世界史との対話——70時間の歴史批評』全3冊(地歴社, 2012年)
 - ③『自国史と世界史をめぐる国際対話』(共著, 星雲社, 2015年)
 - ④「〈私たち〉の世界史へ」(岩波講座『世界歴史』第1巻, 2021年)
 - ⑤『世界史の考え方』(成田龍一と共編, 岩波新書シリーズ「歴史総合を学ぶ」第1巻, 2022年)
 - ⑥『世界史とは何か』(岩波新書シリーズ「歴史総合を学ぶ」第3巻, 2023年)
- 6) 同上, p 56~7
- 7) 同上, p 57~8
- 8) 同上, p 58~9
- 9) 同上, p 57
- 10) 編者の尾鍋輝彦は、当時成城大学助教授の西洋史研究者。当時、「世界史」学習指導要領の執筆にかかわっていた。以下、参考のため、本書の目次を掲げておく。

〈目次〉序(尾鍋輝彦)

 1. 世界史の基本問題(討論)
(司会)尾鍋輝彦(出席者)飯塚浩二, 石母田正, 江口朴郎, 倉橋文雄, 橘高信, 遠山茂樹, 中村元, 増田四郎, 三上次男, 村川堅太郎, 矢田俊隆, 山本達郎
(解説)尾鍋輝彦
 2. 世界史の可能性
 1. 世界史は成り立ちうるか(三上次男)
 2. 世界史と時代わけの問題(増田四郎)
 3. 世界史成立の根拠(西井克己)
 4. 新しい世界史の構想(江上波夫)
 5. 帝国主義時代における発展段階(江口朴郎)
 6. 世界史成立の前提について(石母田正)
 7. 社会科「世界史」をどう生かすか(高橋碩一)
 8. 社会科世界史の理論と学習活動の指導について(橘高信)
- 11) 尾鍋輝彦編『世界史の可能性』(東京大学協同組合出版部, 1950年3月) p 4

- 12) 尾鍋輝彦「座談会解説」(同上) p 137~142
- 13) 『世界史の理論と教育』(東洋経済新報社, 「世界史講座」第8巻, 1956年12月) 本書の目次は以下の通りである。
- 〈目次〉第1編, 世界史の理論
- (共同討議) 世界史像形成のために——諸国民の世界史意識と世界像
- A (1955年1月), 出席者(上原専祿, 尾鍋輝彦, 江口朴郎, 山本達郎, 野原四郎, 旗田巍, 三木亘, 荒井信一)
1. ユネスコ 2. ソヴェト 3. 中国, アジア 4. インド 5. 西アジア 6. ヨーロッパ, アメリカ 7. 日本(日本史) 8. 日本(東洋史) 9. 日本(西洋史)
- B (1956年7月), 出席者(上原専祿, 尾鍋輝彦, 江口朴郎, 山本達郎, 野原四郎, 前嶋信次, 三木亘)
- 第2編 世界史の教育
- 1) 吉田悟郎「ものの見方, 考え方を深めるために」
- 2) 田中陽児「歴史と絵画」
- 3) 三木亘「年表の作り方」
- 4) 久坂三郎「世界史授業についての一試論」
- 5) 歴教協東京支部世界史部会「世界史教育に対する生徒の感想から」
- 6) 各国における世界史教育
- ①尾鍋輝彦「欧米の世界史教育」
- ②井上智勇「ドイツの世界史教育」
- ③さねとうすすむ「ソヴェトの世界史教育」
- ④斎藤秋男「中国の世界史教育」
- ⑤前嶋信次「イスラム史は書き改むべきか——西歐的史観に対する批判」
- (共同討議)
- A 生徒(1954年12月) 出席者(荒井信一, 鈴木亮, 大江一道, 三木亘, 久坂三郎, 吉田悟郎, 斎藤周一)
- B 教師(1954年12月) 出席者(上原専祿, 尾鍋輝彦, 大江一道, 久坂三郎, 田中陽児, 三木亘, 山本達郎, 山上正太郎, 吉田悟郎)
- 文庫本文献解題, 一般文献解題, あとがき
- 14) 三木亘「あとがき」(同上) p 279~280
- 15) 前掲13), 『世界史の理論と教育』 p 64~5
- 16) 吉田悟郎「ものの見方, 考え方を深めるために」(同上) p 87
- 17) 「世界史講座」の監修者でもあった山本達郎(1910年生まれ)は, 当時東大教授。日本における東南アジア史研究の開拓者であった。
- 18) 前掲13), 『世界史の理論と教育』 p 66
- 19) 上原専祿「歴史教育の問題点」(初出は『教育』1953年1月, 『歴史意識に立つ教育』国土社, 1958年所収, 引用は後者によった) p 119
- 20) 上原専祿「世界史と日本史との統一的把握の問題」(初出は, 『季刊歴史教育研究』第7号, 『歴史意識に立つ教育』, 国土社, 1958年所収, 以下引用は本書から)

戦後日本における「世界史」教育の思想と「歴史総合」

- 21) 上原専祿『歴史意識に立つ教育』（国土社，1958年）p 196～7
- 22) 同上， p 203～4
- 23) 同上， p 207～8
- 24) 同上， p 209～210
- 25) 上原専祿編『日本国民の世界史』（岩波書店，1960年），「まえがき」 p vi～vii
- 26) この時の教科書検定の「異変」は，歴史教育者協議会内部での議論を生み，当時指導要領の作成者でもあった尾鍋輝彦と家永三郎，歴教協の活動家たちの間での論争となった。（佐藤伸雄「『教科書問題』と『紀元節』」，『歴史地理教育』1964年9月，参照）なお，このころから，戦後の「世界史」教育研究運動の同伴者的存在であった尾鍋輝彦は，歴教協の運動や上原らの活動とは，はっきりと一線を画すようになった。
- 27) 前掲25)，上原『日本国民の世界史』， p 2～3
- 28) 同上， p 3
- 29) 同上， p 4
- 30) 同上， p 8～9
- 31) 同上， p 29～30
- 32) 同上， p 30
- 33) 同上， p 11
- 34) 同上， p 11
- 35) 同上， p 11～12
- 36) 同上， p 15
- 37) 同上， p 15～16
- 38) 同上， p 16～17
- 39) 同上， p 17
- 40) 同上， p 18
- 41) 上原専祿「歴史研究の思想と実践」（『歴史地理教育』，1964年11月，所収）
- 42) 同上， p 15
- 43) 同上， p 3
- 44) 同上， p 5～7
- 45) 同上， p 8
- 46) 同上， p 8～9
- 47) 同上， p 10
- 48) 同上， p 13
- 49) 同上， p 14
- 50) 同上， p 16
- 51) 同上， p 16
- 52) 同上， p 19～20
- 53) 吉田悟郎『自立と共生の世界史学——自国史と世界史』（青木書店，1990年）p 242
- 54) 比較史・比較歴史教育研究会の組織と活動内容については，同会編『「自国史と世界史」をめぐる国際対話——比較史・比較歴史教育研究会30年の軌跡』に詳しい。（星雲社，2015年）
- 55) この第1回目のシンポジウムの記録は，1985年12月に『共同討議日本・中国・韓国（自国史

- と世界史』(ほるぷ出版)として刊行された。あわせて、それまでの研究会の活動のまとめとして『自国史と世界史——歴史教育の国際化を求めて』(未来社, 1985年11月)も刊行された。
- 56) 前掲53), p 244
- 57) 同上, p 244~245
- 58) この論文は、後に、西川の著書『現代史の読み方』(平凡社, 1997年)に再録される。本稿での引用は、同書による。
- 59) 西川正雄『現代史の読み方』(平凡社, 1997年) p 106
- 60) 同上, p 106
- 61) 同上, p 108
- 62) 同上, p 120
- 63) 同上, p 120
- 64) 同上, p 124
- 65) 同上, p 125~126
- 66) 同上, p 126~127
- 67) 同上, p 127
- 68) 上原専祿「歴史研究と歴史教育」(『歴史学研究』1954年1月), ただし, 引用は上原『歴史意識に立つ教育』(国土社, 1958年)再録のものによった。p 148
- 69) 小川幸司「〈私たち〉の世界史へ」(『岩波講座世界歴史』第1巻, 2021年) p 70。小川の問題意識が、講座全体の執筆者たちによってどこまで共有されていたかは、興味深い研究課題であるが、ここでは雑誌『歴史学研究』(2025年3月号)で「『岩波講座世界歴史』を読む」をテーマとして、小特集を組んでいることを紹介しておきたい。この小特集は、第1期(1969年~)、第2期(1997年~)の「岩波講座世界歴史」との比較検討を行っており、参考となるだろう。小川の問題提起の意味の検討はほとんど行われておらず、それは今後の研究課題である。
- 70) 同上, p 5~6
- 71) 一例をあげれば、歴史科学協議会の第57回大会(2023年12月2, 3日)において、第1日目のテーマは「歴史学の現在と理論的課題」、第2日目のテーマは「歴史実践の現在と過去」であり、歴史実践という言葉の普及、浸透はうかがえるものの、歴史学という言葉そのものを内包するまでには至っていないように見える。(『歴史評論』, 2024年6月)
- 72) 前掲69), p 13~14
- 73) 小川幸司『世界史とは何か——『歴史実践』のために』(シリーズ「歴史総合を学ぶ」③, 岩波新書, 2023年)なお, 同シリーズの①は『世界史の考え方』(小川幸司, 成田龍一, 共編), ②は成田龍一『歴史像を伝える——「歴史叙述」と「歴史実践」』として, 刊行されている。
- 74) 前掲69), p 16
- 75) 同上, p 44
- 76) 岩波講座世界歴史第30巻『別巻:現代歴史学の課題』(1971年), 本巻の構成は第1部「歴史意識の展開」(全5章, 執筆者は, 堀米庸三, 護雅夫, 荒松雄, 西嶋定生, 山口昌男), 第2部「歴史学の理論と方法」(全11章, 執筆者は, 井上幸治, 太田秀通, 斉藤孝, 江口朴郎, 和田春樹, 西川正雄, 世良晃志郎, 金原左門, 石母田正, 越智武臣, 三木亘), 第3部「日本近代史学の再検討」(全4章, 執筆者は, 柴田三千雄, 小倉芳彦, 田中正俊, 田中陽児)
- 77) 前掲69), p 65

戦後日本における「世界史」教育の思想と「歴史総合」

- 78) 筆者に、とりわけ印象深いのは、パレスチナ問題に関する叙述と文献リストの質の高さであった。歴史的であると同時に時論的な意味でも、正確かつ有益である。この点に関しては、本学の早尾貴紀教授の近著『イスラエルについて知っておきたい30のこと』（平凡社、2025年）もまた、高校の歴史教師、高校生自身にとって格好の教材であろう。