

世界史を「開く」——どちらへ？

林 晟 一^①

〈キーワード〉 世界史 社会科学 歴史学 学習指導要領 A I

一 世界史の課題

日本に住む人びとが世界史を学修するのは後期中等教育期がほぼ最初にして最後であり、その後続けて学ぶ機会には乏しい。グローバル・ヒストリー研究を日本で牽引する大阪大学など一部の例外を除けば、世界史を専門として修められる大学は依然少ない^②。また、一般教養科目や教職課程科目として「世界史概説」などを履修したところで、それは講義者の専門に引きつけた特定の時代と地域（国）の、特定のテーマに絞った歴史であることが多い。

他方で近年の教養ブームの中、日本の社会人は世界史へ熱視線を送っている。もちろん、歴史小説をふくめ、日本史への関心は以前から根強いものがあつた。とはいえ、「世界史」をタイトルにふくむ書籍や特集雑誌が書店の目立つ一角を陣取ること^③は、これまであまりなかったのではないか。グローバル化が深化する中、みずからの関与する「世界」の来歴に触れておきたいという社会人の強い欲求がうかがえよう。とはいえ、高校のとき学んだはずの世界史は忘却の彼方にあり、大学でも世界史の講座がなかった——つまり、後期中等教育と高等教育での学修が、社会人として備えるべき歴史の素養へ接続していない。だからこそ、こうした大人のもどかしさをもとに、世界史の独習熱が高まっているのだろう。

学習指導要領に準じて作られる高校世界史の教科書は、文字どおり世界の歴史を政治、経済、社会、文化の多面から網羅しようとの熱情に満ち、近年ではグローバル・ヒストリーの知見をも織り込んでいる。しかし、客観性があまりに重視され、総花的にすぎる教科書はいわば歴史の分厚いカタログであり、生徒のみならず教師にとっても重荷である。たとえば、世界史B（四単位）・

世界史A（二単位）として毎年度二単位配置されたところで、古代から現代まで十全に教えられる教師はこの国にどれだけののだろうか。特定の時代、地域、テーマを絞れば、生徒にとって興味深くはあるが歴史の流れや相対性の把握が犠牲にされがちとなる。反対に、進度を早くすれば内容は平板となり、世界史の学修は機械的な暗記ゲームの茶番と化す。このことをふまえ、長野の県立高校で世界史を教える小川幸司は、生徒の「苦役への道は世界史教師の善意でしきつめられている」と指摘し、反響を呼んだ。⁽⁴⁾

カロリーオーバーの幕の内弁当に教師も生徒も胃もたれする折から、二〇一七年三月には学習指導要領改訂が告示された。これにより、二二年度から必修科目として「歴史総合」（二単位）と、選択履修科目として「世界史探究」「日本史探究」（それぞれ三単位）が新設されることとなる。「歴史総合」では世界史・日本史を総合した視点から一八世紀以後の近現代史を検討すること、⁽⁵⁾「世界史探究」ではそれ以前の歴史を検討することに主眼が置かれる。

新科目の内容を吟味する際は、これまでの歴史教育の反省を活かす必要がある。実際、新科目設置の動きを見すえた高大連携歴史教育研究会は二〇一七年二月、高校生が確実に覚えるべき世界史用語を精選した一覧（一、八三五語）を公表した。⁽⁶⁾ 現行の世界史Bの教科書が三、四〇〇～三、八〇〇語程度を扱っていることを考慮すれば、思い切った提言だろう。また、そのほかの研究者や高校教師たちもあるべき世界史教科書像を模索しており、市販の上で世に問うている。⁽⁸⁾ これまで各分野の研究者のほうへ「開きっぱなし」となることで肥大化した科目としての世界史は、今日日本史との連携を視野に入れながら、市民や生徒のほうへ「開く」動きにあると言えよう。

その一方、世界史教育の高大連携の側面はいまだ等閑視されている。高校で学んだ世界史を大学で継続して修めにくい点は解消されていない。大学・社会人生活につながる世界史が一体どのようなものなのかも不明確である。筆者自身の環境に引きつけて言えば、大学付属の高校では科目としての世界史をいかに再構築すべきだろうか。用語の精選や日本史との統合だけで事足りるとは、とうてい思えない。

冷戦終焉から四半世紀以上が経過し、歴史学におけるマルクス主義（方法論的マルクス主義）と近代化論というグランド・セオリーはとうに退潮した。今日では、AIと生命科学万能の未来がもうじきやってくるとの観測が支配的である。だとすれば、世界史教師も己の文明的センスを研ぎ、未来を視野に入れながら問題意識を更新したほうがよいのではないか。後期中等教育は実業界や社会の下僕である必要はないが、その動向を黙殺しながら「象牙の塔」に籠りきれない時代でもない。経済社会との連関を考慮

表1 中央大学への内部進学者数（2018 年3月卒業生）

学 部	学 科	進学者実数
法学部	法律学科	69
	国際企業関係法学科	14
	政治学科	29
経済学部	経済学科	31
	経済情報システム学科	10
	国際経済学科	25
	公共・環境経済学科	8
商学部	経営学科	26
	会計学科	30
	商業貿易学科	22
	金融学科	7
文学部	人文社会学科（各専攻）	23
総合政策学部	政策科学科	12
	国際政策文化学科	10
理工学部	（各学科）	23
合計		339

表2 中大文系学部進学予定者クラス（2018 年度）が履修した地歴公民科目

1 年次	地理 A （2 単位） 世界史 B （2 単位）
2 年次	世界史 B （2 単位） 日本史 A （3 単位） 倫理 （2 単位）
3 年次	地誌 （2 単位） 世界史 A （3 単位） 日本史総合 （3 単位） 政治・経済 （2 単位）

備考：2 年次の日本史 A は文系クラスのみが履修し、文理系クラスの生徒は履修しない

し、^⑨経済人の手前勝手な注文に抗するだけの知的敏捷性^{インジリデティ}を備える必要もある。いずれにせよ、科目としての世界史をどのような形で「開く」かの問いには、いまだ十分に答えられていないのである。本稿では、右のような問題意識を有する筆者が、中央大学附属高校（以下「本校」とする）で世界史をどう「開こう」としてきたかを検討・考察し、新たな世界史のあり方を構想する一里塚としたい。

二 生徒の進路と世界史の役割

本校三年生の大多数は中央大学の文系学部に進学するが、表1を見て明らかとなり、その大半は社会科学系の学問——法学、政治学、経済学、経営学、会計学、総合政策学など——を修める。進学先に頭を悩ませる三年生は、学問への入り口として地歴公

民科目を捉え、その授業から進路決定のヒントを得ようとすることも多い。中大文系学部進学予定者クラスの三年生（二〇一八年度）は、表2のとおり地歴公民科目を履修してきた。こうした進路と世界史Aの位置づけからして授業担当者が考慮すべきは、以下の各点だと思われる。

第一に、生徒が学んだ／学んでいる地歴公民科目との接点を探ることである。つまり、哲学・思想や社会理論を扱う「倫理」、戦後世界史をも扱う「地誌」、ペリー来航以後を扱う「日本史総合」、そして政治学・経済学・政治経済学の導入たる「政治・経済」で生徒が仕入れた知識との連環に配慮することである。ひいては、将来の専攻となる社会科学の導入的概念を、いかに世界史の授業に取り入れるかということでもある。

第二に、人生の岐路を前に揺れ動く生徒の心情に寄り添うことである。なるほど、高校世界史の教科書がウォーラーステインの世界システム論を下敷きとすることに象徴されるとおり、歴史家は、後期中等教育以後は歴史の〈構造〉(structure)を生徒に理解させるべきだと考えやすい。とはいえ、現場の教師としては、大多数の生徒は歴史学者になるのではなく、あくまでみずからの人生の来歴と将来に引きつけて歴史を理解したがる点を閑却しえない。

第三に、大学での学修を念頭に置くことである。知識の定着のみならず、それをいかにアウトプットし、みずからの考えや解釈を論理的に披瀝できるか。この点を測るためには、キーワードの穴埋め問題や択一問題では不足であり、また世界史のテストにありがちな、事実関係の説明に特化した論述問題でも不足だと思われる。

右をふまえると、これまで歴史学プロパーの内輪に向かって「開く」ことが意識されがちだった科目としての世界史を、生徒の将来——専攻や人生と言い換えてもよい——に向かって「開く」ことが適切だと思われる。だとすると、科目の内容をいかに再構築すればよいだろうか。

三 授業デザイン

二〇一八年度、三年生が学んだ世界史A（三単位）の範囲は表3のとおりである。本校の世界史科では、二年次におおむね一八世紀（フランス革命）までを学び、三年次にはウィーン体制から第二次世界大戦の開始まで進むことを念頭に置いている（これは、

表3 本校3年次配当「世界史A」(3単位)の学修項目(2018年度)

	学修内容	言及する社会科学的知見	重点的に取り上げる人物
1 学期	第15章 欧米における工業化と国民国家の形成		
	2節 工業化と社会問題の発生	㊦：起業家精神、創造的破壊、輸入代替工業化、第4次産業革命、技術的失業、マルサスの罠	ルイス・ハイン
	4節 フランス革命とウィーン体制	㊦：勢力均衡、戦略・戦術・兵站、「不実のアルピオン」、オフショア・balancing ㊧：「想像の共同体」	ネルソン、クラウゼヴィッツ
	5節 社会変革の夢	㊦：リベラリズム、リバタリアニズム ㊧：生-権力、「イソップの言葉」	ショパン
	第16章 産業資本主義の発展と帝国主義		
	1節 欧米世界の秩序再編	㊦：国家理性(レゾン・デタ)、国家理性(ライシテ)、リアルポリティーク、ベンタルキー ㊦：チキン・ゲーム、円グラフの先駆的使用 ㊧：マフィア、スケープ・ゴート	ナイチンゲール、ビスマルク
	2節 欧米の経済発展と社会・文化の変容	㊧：優生学、「白人(黒人)の重荷」、オリエンタリズム、アンビヴァレンス	福沢諭吉
2 学期	3節 帝国主義と世界秩序	㊧：「無主地」と「先占」 ㊦：「帝国の過剰拡張」 ㊦：デビアス社(「ダイヤモンドは永遠の輝き」)、ブラッド・ダイヤモンド	ケースメント
	第17章 アジア諸地域の変革運動		
	1節 西アジアの改革運動	㊧：アジア初の憲法	
	3節 清の動揺と変貌する東アジア	㊦：ソフトパワーとハードパワー ㊧：身分的自殺、トリックスター ㊧：GRIT、レジリエンス	小村寿太郎、孫文
	第18章 世界戦争の時代		
	1節 第一次世界大戦	㊦：「名誉」と「傲慢」 ㊦：バタフライ効果 ㊧：ノブレス・オブリージュ、手段の自己目的化 ㊧：トラウマとPTSD	ヴィルヘルム2世
	2節 ヴェルサイユ体制と国際秩序の再編	㊦：戦争の違法化、国連憲章、日本国憲法9条 ㊦：バターナリズム、集団安全保障、ツーレベル・ゲーム、「神聖な偽善」	加藤友三郎
	3節 大戦後の合衆国とヨーロッパ	㊦：「より小さな悪」 ㊦：金融のメリーゴーラウンド、トレードオフ ㊧：アトム化、「大衆の反逆」	ピウス11世、ピウス12世
	4節 アジア・アフリカでの国家形成の動き	㊧：市民的不服従	ガンディー、キング、劉曉波、魯迅
	5節 世界恐慌と国際対立の激化	㊦：超国家主義と広域秩序論(生存圏、大東亜共栄圏、EU)、ポピュリズム ㊦：金本位制、ブレトン・ウッズ体制、関税戦争とTPP ㊧：「自由からの逃走」、相対的剥奪感 ㊧：アイヒマン実験、スタンフォード監獄実験、「沈黙のらせん」	ヒトラー、アーレント、フランクル、ピカソ
	6節 第二次世界大戦	㊦：宥和と抑止、「歴史の教訓」 ㊦：埋没費用(コンコルド)効果 ㊧：「歴史の後知恵」 ㊧：認知的不協和の解消	近衛文麿、松岡洋右

備考

ア) 学修内容は3年生が使用する検定教科書『世界史B』(東京書籍、2015年)に依拠したものだが、授業の板書では、学修内容にしたがい筆者が章立てや題目を改めた

イ) 各節中、授業では省略した項目も少なからずある

ウ) 授業で扱う順序は必ずしも節の順番どおりではない

エ) 表中の囲い文字が表すものはそれぞれ以下のとおり。㊦：法学、㊦：政治学、㊦：経済学・経営学、㊧：社会学、㊧：心理学

地誌や政治・経済で戦後史を扱うことを考慮した上である。また、表3には、筆者が前節で挙げた課題にどう応えようとしたかも一部示されているが、以下でその意義を検討してゆく。

三・一 歴史・社会科学・解釈

前節で見たとおり、本校の生徒のほとんどは大学で社会科学を専攻する。そこで、本校三年生の世界史では、歴史を社会科学の知見から照射する側面があつてしかるべきだと思われる。つまり、歴史学というタコ壺に留まる授業とは別の形を志向する必要があるのではないか。

筆者の修めてきた政治学では、「歴史とともに考察するとき、理論はわれわれに正しい教訓を与えてくれる。……理論抜きには広い世界は理解できないが、歴史抜きの理論は危険で、大体のところ害をなす」⁽¹⁾との姿勢はわりと広く共有されている。政治理論の妥当性を検証する際、歴史的事実を素材とすることは一般的である。もちろん、世界史の授業を社会科学のおもちゃにするという知的態度は許されない。主は歴史であつて、社会科学の理論や知見はあくまで従たる必要がある。このため、先の引用を次のとおり換言すべきであろう。「理論とともに考察するとき、歴史はわれわれに正しい教訓を与えてくれる。……歴史抜きには広い世界は理解できないが、理論抜きの歴史は危険で、大体のところ害をなす」⁽²⁾。

ここでまず重視すべきは、歴史的事実と経過を着実にトレースすることである。教科書や図説のみならず、高等教育での参照にも耐える歴史書をひもときながら板書案を作り、「なぜ」「どのように」を重視した授業の本線を確立する。生徒は授業内容の浅薄をすぐに見抜くものだし、本線が興味に欠けると、支線として配置すべき社会科学の知見もまったく活きてこない。

では、社会科学の知見と言ったところで、何をどう挿入すればいいだろうか。ただ闇雲に知見を取り入れるのはむしろ罪であり、あくまで本線と明確に接続していなければならない。このため、いかなる知見を、どこでどう取り入れるかを検討する段が一番の困難をとまなう。歴史概説書にヒントは乏しく、社会科学から歴史に迫る学術書に⁽³⁾啓発されたり、モノグラフにヒントが転がっていたり、あるいは学会誌や各種メディアのテキストに芽があつたりするケースが多い。そうした社会科学の知見が授業で効果的に使えるかどうかは、授業の中で見定めて取捨選択するほかない。このため、固定された板書案というのはありえず、常に更新を続ける必要がある。とまれ二〇一八年度は、表3にあるような知見を取り入れることとした。

また、これまでの世界史の授業は歴史的事実や経過の説明で手一杯になりがちだった。だが、生徒が歴史を解釈 (interpretation) する力を涵養することも重要である。とりわけ社会科学専攻予定の大学ゼロ年生にとってより重要なのは、むしろ後者だとも言う。生徒の将来に歴史の教師はおらず、みずから歴史を解釈するはかなくなるからである。

だとすれば、歴史的事実の説明はもちろん、解釈・敷衍の手がかりとして社会科学的知見を取り込むよう配慮するのが適切だと思われる。その際、教師なりのやり方で歴史的事実を社会科学的知見から説明・解釈・敷衍することになるため、おのずと自身の価値観が色濃く授業に入り込む。だが、それを絶対的なものとして生徒に押し付けられない限り、つまりイメージの形式を堅持していれば、大きな問題はないだろう。たとえ生徒が教師による説明・解釈・敷衍のしかたに得心しなかったとしても、そこで用いられる個別の社会科学的知見を身に付けるといふ成果は残る。あくまで世界史を学びながら社会科学的知見にも触れることで、そうした知見をエピソード記憶として留めやすいことが期待できるだろう。

もちろん、教育内容の精選の気運が高まる中で新たな詰め込み教育を実践してしまつては、滑稽にすぎる。このため、前言のくり返しになるが、どの場面での社会科学的知見を適切に取り入れるかが腕の見せ所だろう。この際重要なのは、発達の最近接領域 (ZPD) に向かって大学ゼロ年生がみずから知的に背伸びするよう誘^{いざな}えるかどうかである。

三・二 歴史・〈構造〉・〈人〉

社会科学の知見とならび、もう一つの支線として設置すべきと思われるのは〈人〉 (person: personality) である。第二節でも触れたとおり、後期中等教育以後の歴史は〈構造〉の説明を重視するとの規範がある。不可視たる構造が明らかとなれば歴史学的見映えがよくなるし、ばらばらの歴史的事実を貫く竜骨を設けられる。したがって、筆者の授業でも構造の側面を軽視するわけではない。

だが、竜骨の特質・変質の解明をもつて、魅力ある高校世界史の十分条件とすることはできまい。まず、歴史的事実の背後に措定される構造に関して、歴史学や社会科学で通説となっているものはそれほど多くないと思われる。構造もまた研究者の解釈の産物だとすれば、その解明に重きを置きすぎることはむしろ危険だろう。次に、人の行動は構造から影響を受けるものだが、こうした理解が急進化すると、しよせん人は構造なるものの奴隷であるとの諦観が成り立ち⁽¹⁵⁾うる。すなわち、歴史を舞台とする人の個性、

構造など見たことも触ったこともない人の営み、さらにはそもそも構造を形成する主体は人であるという事実⁽¹⁶⁾が等閑視されやすくなる。

第一節で言及した高大連携歴史教育研究会に携わる東南アジア史家、桃木至朗は、人名を教科書から削る理由を以下のとおり述べる。「小中学校は人物を重視して日本史を学ぶが、高校は世界史、日本史とも偉人伝より、歴史の流れや社会の構造⁽¹⁷⁾の変化を学習する。人名や事件名はその手がかりだ。そこで、小中で学んだ知識や、歴史を大きく動かしたわけではない人名、事件名は大胆に削った」(傍点引用者)⁽¹⁷⁾。ここには、桃木ほか、歴史教育の改革に取り組む研究者や教師の懸念が伏在していると思われる。すなわち、修正主義史観に基づく偉人伝と物語性に特化した歴史⁽¹⁸⁾の前景化を回避したいとの気持ちである。筆者もその警戒心を深く共有はするが、他方で、「歴史を大きく動かしたわけではない」人物を軽く扱うかと思わせる言にも違和感が残る。

こうした知的態度が高校世界史で一般化すると、生徒が歴史に共感⁽¹⁹⁾しにくくなる可能性がある。人生の指針を模索する高校生にとって過去の人間がどう生きたかを眺める機会は、大人になってしまった我々が考える以上に重大であり、その機会を減じる授業実践は適切ではないのではないか。

もちろん、偉人だろうが市井の無辜⁽²⁰⁾の民だろうが、誰を取り上げるかは教師の選択バイアスに依存しやすい。筆者自身は政治学を修めてきたこともあり、政治家や外交家を取り上げることも多いが、別段、続・偉人伝に固執するわけではない。むしろ、本校の校是でもある自由と自主・自治・自律の精神が堅持すべき「多様性への愛⁽²⁰⁾」を育んでもらうべく、歴史上の敗者⁽²⁰⁾や抵抗者をも積極的に取り上げるようにすべきだと考えている。ここで注意すべきは、歴史的根拠に乏しいまま、ナショナルな誇りを人工的に植えつけようとする独りよがりの知的態度だろう。

三・三 授業例——支線の先にある現代と将来

右のとおり、歴史的事実と経過を検討する本線の脇に、社会学的知見からの説明・解釈・敷衍を行う支線、そして特定の人物の生きざまを検討する支線を設けることで、筆者は大学ゼロ年生の将来に「開く」世界史を目指すこととした。ここでは、実際の授業でどのようにそうした支線を運用していったか、一部を紹介・検討する。

まず、表4には社会科学の知見を授業で取り入れた具体例が掲げられている。授業の基本スタイルは、歴史的事実と経過を検討

表4 授業における社会科学的知見の使用例⁽²¹⁾

項 目	歴史的事実	社会科学的知見をつうじた説明・解釈・敷衍
①産業革命	インド産綿織物に匹敵する商品を、イギリスは自国で生産しようとした。	産業革命の発端は、輸入していた商品を自国で生産しようとする動き（輸入代替工業化）だったと言える。高度成長期の日本はどうだっただろうか。
②ラッドライト運動	蒸気機関の普及による待遇悪化と失業に不満を持った労働者が起こした。	技術革新による失業を技術的失業と呼ぶが、今日、「ネオラッドライト運動」が取り沙汰されている理由は何だろうか。
③ウィーン体制	ウィーン体制下では、一国の強大化を許さない勢力均衡が支配的規範となった。	覇権国イギリスは、勢力均衡が保たれる限り大陸への干渉を控えようとした点でオフショア・バランスを実践したと言える。トランプ時代のアメリカ外交はどうだろうか。
④リベラリズム	19世紀のイギリスは、他国に先駆けて宗教的・経済的・政治的自由を拡大した。	今日、さらなる自由の追求を目指し、政府の役割を否定するリバタリアニズムの動きも注目されている。代表的な仮想通貨、ビットコインの開発思想の根本にはこれがあるとも言われる。
⑤西洋の衝撃	ペリー来航を経て開国を迫られた日本は、文明開化の下で西洋化を推進した。	日本はオリエンタリズムの下で客体として扱われる側となった。だが、そう単純な話ではない。西洋化をいち早く達成した日本人の主観は今日まで「アジア」か、「西洋」か。沖縄観はどうだろうか。
⑥日露戦争	ルーズヴェルト大統領はポーツマス会議を斡旋した。	新渡戸稲造や朝河貫一の著作が、アメリカの世論に日本人の精神文化や日露戦争の正当性をアピールし好意的に評価された。だとすると、日本はアメリカへのソフト・パワーを有していたと言える。
⑦辛亥革命	蜂起の報を受けた孫文は、アメリカから中国へ戻り、臨時大統領の座に就いた。	孫文は何度も革命を起こそうとし、その度挫折していた。それでも諦めなかった点で、レジリエンスと GRIT に長じた人物と評価できよう。また、彼を稀代のトリックスターと評する学者もいる。
⑧不戦条約	戦間期、自衛戦争を除く戦争が違法化されるという世界史的画期が到来した。	今日まで不戦条約は有効で、また第二次大戦後、この規定は国連憲章に引き継がれ、日本国憲法9条の祖型ともなった。では、国際法にこの規定があるのに、日本が9条を掲げる意味は何だろうか。
⑨ラテラノ条約	ローマ教皇は、ムッソリーニのイタリア政府と和解を果たした。	教皇ピウス11世、ピウス12世はムッソリーニやヒトラーに接近した。これは、宗教の意義を否定する共産主義のソ連よりは全体主義国家の方がましという「より小さな悪」の選択だったと言える。
⑩宥和政策	ナチスの政権獲得後、英仏は対独宥和政策を取ったが、結局破綻した。	英独はナチスによる対外進出を好意的に解釈し静観したが、これは認知的不協和の解消の典型だろう。冷戦期、西側諸国はミュンヘン会談を「歴史の教訓」とし、東側諸国への弱気な態度を戒めた。

した上で、社会科学的知見をもとにそれらに説明や解釈を加え、可能ならば冷戦期や現代の諸問題まで議論を敷衍するというものである。

もちろん、先に掲げた表3にある社会科学的知見のすべてを十全に説明することは授業時数の面から難しいが、重点的に抑えるのが適切だと思われる場合、それぞれの用語の定義を板書したり、それに関わる雑談をもデザインしたりした。その際、雑談は生徒の身近な例に近接するほど好ましい。たとえば、表4中④でリバタリアニズムを検討する際、「うちは自由な校風だけど、それを突き詰めると、先生っていう権力者は

表5 授業における人物の取り扱い方の例⁽²³⁾

項 目	人 物	プリント教材などをつうじて重点的に検討する箇所
①ロマン主義	ショパン	「革命のエチュード」を聴き、ポーランド人たる彼の絶望に想いを致し、曲中、左手の運指が最初から最後まで続くことの意味に注意を促す。
②アフリカ分割	ケースメント	アイルランド人としてコンゴでの黒人虐待を告発した彼から、同じく「敗者」の矜持を維持しながらドイツ人捕虜に接した会津藩出身者、松江豊寿に目を向ける。
③ワシントン 海軍軍縮条約	加藤友三郎	「ロウソク」とあだ名された彼が、対米七割に固執する海軍軍令部を抑え、対米六割で妥結したツーレベル・ゲームの結果の意味を検討する。
④白話運動	魯迅	仙台医専留学中、スライドに映る浅ましい中国人の姿を見て作家になることを決めた彼と、彼を支えた日本人医師の生きざまに心を震わせる。
⑤市民的不服従	劉曉波	「爆買い」などの一面的な中国人像を相対化し、「最大の善意をもって政権からの敵意に向き合い、愛で憎しみを溶かしたい」との彼の言を噛みしめる。
⑥ホロコースト	アーレントと フランクル	みずから属する共同体を敵に回してまで彼女が示した「悪の陳腐さ」の深度を測る。彼が描写した、強制収容所の中でも夕日に感動してしまう人の性に想いを致す。

いらなくない？ もっと言うと、学校という制度に寄りかかる以上、真の自由ではないのでは？」と生徒の思考を挑発・刺激する方が、エピソード記憶としての色彩が豊かになる。⁽²⁴⁾

このように、一回性・特殊性が色濃い歴史を学ぶことに並行して、普遍性を志向する社会科学の知見に触れることで、生徒の視野はほかの地歴・公民科目や将来の専攻にも広がる。実際、地誌のレポートで、複数の生徒が世界史で獲得した知見を用いていると授業担当者から報告を受けた。表4中⑨にある「より小さな悪」(lesser evil)の訳で、政治学にしばしば使われる用語を当人なりに活用しようとし、日本の電力問題を論じていたのである。

次に、人の生きざまについてである。ここでの基本方針は、何らかの形で生徒の心の琴線に触れることを念頭に置きつつ、政治家(偉人)であるか否かに問わず、逆境やジレンマにある人物を中心に取り扱うことである。今年度は、先の表3にある人物を深く扱ったが、教師が生徒の人生観に干渉するのはあまりに陳腐なため、正しい生き方を提示するという姿勢はとらない(具体例は表5を参照)。

同時に、悲劇の主人公を安直に仕立てあげることが、修正主義者ばりの偉人伝を一八〇度転倒させるだけであるという愚をも肝銘しておきたい。たとえば、ホロコーストを扱う際には、ユダヤ人思想家(表5中⑥)やユダヤ人の^{つよ}勁さにも触れた。そこではアーレントが、一九六〇年代のアイヒマン裁判に関する論考をつうじてユダヤ人共同体を敵に回したと、それでもなお彼女は「悪の陳腐な」(banality of evil)を説いたこ

とを検討し、みずから属する共同体に弓引くことがどれだけ困難かに想いを馳せるようにした。また、フランクが『夜と霧』で記録する収容所の光景を追体験し、人間の営みの深遠さに身を預けた。

……一人の仲間が飛び込んできて、極度の疲労や寒さにも拘わらず日没の光景を見逃させまいと、急いで外の点呼場まで来るようにと求めるのであった。

そしてわれわれはそれから外で、西方の暗く燃え上がる雲を眺め、また幻想的な形と青銅色から真紅の色までのこの世ならぬ色彩とをもった様々な変化をする雲を見た。……感動の沈黙が数分続いた後に、誰かが他の人に「世界ってどうしてこう綺麗なんだろう」と尋ねる声が聞えた。⁽²⁴⁾

やり口の汚い政治社会の犠牲者たる自己を利那忘れ、綺麗な夕日に感動するユダヤ人収容者の姿に、我々が衝撃を受ける。ここには、一筋縄ではないメタの感慨がある。

くり返すが、筆者もまた歴史家の多くが回避したがる修正主義史観に基づく偉人伝を冷やかに見つめる者である。たしかに、歴史の大勢からしたら小さな役割しか果たしえなかった人物を多く扱った点で、偉人伝たるを回避しえた。だが、結局はみずから好意を寄せる人物を多く扱うという選択バイアスが露骨な点から、皮肉にも極私的偉人伝たるの様相は免れえなかった。

すると、人の生きざまを扱うときは筆者の予期せぬヒートアップが顕著となり、⁽²⁵⁾授業の温・湿度が上がりがちとなった。生徒が授業者の情動に感染することで教室に一体感が横溢すると、授業者としては恍惚に浸れる半面、客観的には危険である。慎重な反省の上で、向後の改善を第一に探らねばならない。

四 論理的な説明力・解釈力を測る

前節では、生徒の将来に「開く」世界史の授業実践を確認した。そこでは、歴史的事実と経過を把握する本線に加え、社会科学の知見を取り入れる、人の生きざまに触れるという二つの支線を設けることで、生徒の将来の専攻や人生につながる世界史の授業を展開しうることがわかった。

これらをふまえた上で本節では、大学での学修を念頭に置いた試験のあり方を検討する。従来、世界史ではキーワードの穴埋め

表6 社会科学的知見に関する理解度を問う問題の例（2学期中間試験）

【1】以下の各問に答えよ。

問① 第一次世界大戦時、イギリス貴族の子弟がいかなる *noblesse oblige* を果たしたか説明した上で、未来のあなたはどのような *noblesse oblige* を果たすつもりか、具体的に述べよ。（*noblesse oblige* を批判する見地から論を立ててもよい）

問② 次の定義にあてはまる用語をカナ7文字で答えよ。The principle or system of governing or controlling a country, group of employees, etc. in a manner suggesting a father's relationship with his children. [source: COLLINS, web]

問③ 次の定義にあてはまる用語を答えよ。「詐術を駆使するイタズラ者として、コミュニティ内で活躍する人物や動物。ときには大失敗し、みずから破滅することもあるが、知恵やフットワークの軽さをもって神や王など秩序の体現者を愚弄し、秩序を破壊する。他方、コミュニティに知恵や利器をもたらす文化英雄としての役割も果たす。つまり、混沌と秩序、悪と善などの二元論的世界の間を自由に行き来し、硬直した状況を活性化するアンビバレントな存在。」

解答：①略 ②パターナリズム ③トリックスター

問題や択一問題が主で、獲得した知識を動員して事象を論理的に説明し、それに関するみずからの考えや解釈を根拠立てて示す力を測ることは後手に回りがちだった。では、そうした力を測るためには、いかなる試験問題を設計すればよいだろうか。

まず確認しておくべきは、暗記を必要としない科目（学問）は存在したいというありふれた事実である。基本的な学知を備える段にあつて暗記を通過しない者はいないし、世界史もその例に漏れない。これをふまえ、筆者の試験でも、穴埋め、択一、正誤判定、並び替え、地図、短文論述の各問題をバランスよく出題する。大学付属高の定期試験の成績はそれ自体が大学進学のための直接的指標となるため、大学入試を三年間で分割して受けるに等しい重みがある。したがって、入試に準ずる形式の問題であることは相応に重要であろう。

その上で、こうしたオーソドクスな問題に留まらず、生徒が獲得した社会科学的知見に関しても、何らかの形でその理解度を問う必要がある。さらには、論理的な説明力と解釈力を測る問題をどう設ければいいかも課題となる。そこで、筆者は以下のような手順を踏んで、一・二学期の定期試験を作成した。

第一に、オーソドクスな問題への対策の一助として、「トラの巻き」と称した一問一答プリントを作成・配布した。生徒は副教材として市販の問題集を持っているが、授業では教科書の内容から発展させたものをも学修しているので、問題集ではフォローしきれないためである。「トラの巻き」は授業内容を網羅し、かつ学修した順番をランダ

表7 生徒の論理的な説明力・解釈力を問う長文論述問題の例

① 1学期中間試験

♪争う人は正しさを説く／正しさゆえの争いを説く／その正しさは気分がいいか／正しさの勝利が気分いいんじゃないのか（中島みゆき「*nobody is right*」）——19世紀までに、西ヨーロッパは国際政治における障害としての「正義」と、経済活動における障害としての「倫理」をどう克服（相対化）したか。上記の歌詞や授業内容をふまえ、あなたなりに説明せよ。そして、そのような克服（相対化）の形は、今日のグローバル社会のいかなる課題につながっているか。あなたなりに検討せよ。

※ヒント：主権国家体制の成立とスミスの経済論の共通点に着目すべし

② 1学期期末試験

問題文にある通り、ビスマルクは1890年に外交の舞台から去った。では、もしビスマルクがあと15年長く、ドイツ宰相として「ビスマルク体制」を維持していたら、国際関係はどう展開しただろうか。授業で検討した1890年から1905年までの実際の歴史を念頭に置きながら、ドイツとイギリス、フランス、ロシアとの関係を中心に、あなたなりの「歴史」を叙述せよ。ただし「日本」にも言及すること。

③ 2学期中間試験

19世紀末にフロイトらが「深層心理」を発見して以後、人間の理性や合理的思考への信頼が揺らいだ。第一次大戦は結局、非合理的側面が前面に押し出された結果生じたとも解釈できる。

サラエヴォ事件以後の開戦過程を、名誉（メンツ）ならびに手段の自己目的化という人間くさい側面に注目しながら説明せよ。その上で、どこの時点で／どこの国が／どうしていれば、バルカン半島とヨーロッパの国際関係における負のバタフライ効果を防げただろうか。根拠に基づいてあなたの考えを論ぜよ。

④ 2学期期末試験

国際関係において、悪（evil）の役割はあまりに重大である。20世紀前半のヨーロッパ史を振りかえり、小悪と見なしたもののへの自覚的な接近、巨悪の機械的・小役人的な実行、そして巨悪の拡大を許した善の実行の例をそれぞれ検討した上で、国際関係において、人は悪（あるいは善）をどのように飼いならせばいいか、あなたの考えを存分に論ぜよ。

備考：下線部は原文ママ

ムに並び替え、解答は付さない（ただし「トラの巻き」の使用は任意とする）。このため、あらかじめノートや授業プリントを見返し、論理のスマール・ステップスを踏みながら歴史的事実や経過を自分なりに理解してからでないと、「トラの巻き」を使う意味が薄れることになる。こうして、いわゆる暗記的側面の深度と確度を高められるよう配慮した。

第二に、筆者が授業で歴史的事実の説明・解釈・敷衍の手がかりとして使った社会科学の知見に関しては、表6にあるような独立問題としても出題することとした。たとえば、そこにある問②のパターナリズム

はロシア革命に関して、問③のトリックスターは孫文に関して授業で紹介した概念である。しかし試験問題ではいったんその歴史の文脈から切り離し、それぞれの知見を独立して理解を問うた。さらに、なるべくフックを設けた形で出題し、単なる知識の確認にすぎなくなることを回避するに努めた。これは、将来的には世界史の文脈を離れて理論や概念を使いこなせねばならないことを見すえた措置である。

第三に、四月の段階で、歴史的事象に関する論理的な説明力と解釈力を測る長文論述問題を出すことを告知し、そのつもりで授業に参加するよう伝えた。その上で、全四回の定期試験では、B4タテの解答用紙のうち下半分を解答欄とする問題（二〇点満点）を出した。

この際、歴史に関する説明（おおむね五点）と、根拠ある独創性が問われる解釈（おおむね五点）の二パートからなる問題を考案しようとした。前者を得意とする秀才型、後者を得意とする独創型が少なからずいることを考慮し、点数が下がりすぎないようにする目的もここにはある。作問の際、出題者としてのセンスがより問われるのは後者であろう。たとえば、表7中②③を作問するとき念頭にあったのは、いわゆるヴァーチャル・ヒストリー（反実仮想の歴史）²⁶の考え方である。「歴史のイフ」はタブーであるとの決まりの悪い決まり文句とは裏腹に、歴史家は「もしあの時……だったら」との考察があんがい好きである。これは、歴史的事実と経過を把握していないと成り立たないし、さらには根拠ある形で想像力も問われる。だとすると、長文論述問題に落とし込むには好適ではないかと思われた。

一学期中間試験で二年次までの世界史とは異質の問題に直面した生徒たちだが、おおむね大学ゼミ、年生としてふさわしい論述力を徐々に身につけていったと評価しうる。たとえば、表7中②③の問題の答案のうち、筆者が試験返却時に模範解答として配布したものは表8のとおりである。ところどころの表現の幼稚さ、事実誤認、誤記は措くとして、歴史的事実や経過をふまえた上での説明力、そしてそれに基づく構想力や解釈力は十分評価できると思われた。さらには、根拠ある推論に依拠した「もう一つの歴史」の構築にもおおむね成功しているだろう。少なくとも、授業中、単にノートを取って話を聞き流すだけでは論じえず、能動的に——昨今の言葉をあえて用いればアクティブに——歴史に向き合わないと編みえない答案だという感触が、採点者としては強かった。

もちろん、こうした例ばかりではなく、高校の論述問題のお決まりとして、我が道を突き進んで温情点の獲得に励む生徒も少な

表8 長文論述問題の模範解答（ともに女子生徒）

①1学期期末試験

ビスマルクは「外交の〔同盟の〕悪夢」として露仏同盟が締結されることを恐れていたため、まずロシアとの再保障条約更新は拒否されることなく、ビスマルク体制は続いただろう。とすると、ビスマルク体制に必要な戦術である領土的野心の放棄は必須であるため、植民地帝国としての願望「世界政策」のためにイギリスと建艦競争をすることもなかっただろう。これによりフランスは、1905年まで秘密条約の影響で、国際〔社会〕からハブられることになっただろう。

ここからは完全なオリジナル見解を述べる。フランスがイギリスと英仏協商を結べたのはデルカッセの頭のおかげだけではなく、南ア戦争をキッカケに日英同盟を結んで「光栄ある孤立」を終了させていたからできたことでもある。つまり、「光栄ある孤立」がなくなったその時ならビスマルク本願〔念願〕の「英独同盟」を結べた可能性がある。「光栄ある孤立」が終わった頃にはドイツも産業革命がしっかり浸透し、一等国であったわけだから、ドイツ関税同盟のように自由貿易を拒む経済力ではないだろうし、自由貿易に関する口実で〔英と〕条約を結ぶ足がかりを作り、協商、同盟を結んだ可能性は十分ありえる。英独同盟を結んだとすると、英仏協商を結ぼうとしても例のごとくビスマルクがうまく立ち回って防ぐだろうから、英仏協商は存在しなかっただろう。そしてイタリアとフランスの秘密条約も、イタリアがイギリスまで加わっているビスマルク体制の一部である三国同盟の形骸化も〔を形骸化することを〕進んで行うとは考えにくい。仮に「ヨーロッパの平和のために」なんて口実で英と独に軍事同盟が結ばれていたなら、イタリアは〔仏と〕秘密条約を結んだ時点で英独を敵に回したことになる。そんな、覇権国と、数々の戦いを勝利してきた2国を相手にしたら、「未回収のイタリア」回収どころではないし、フランスとイタリアで対抗して勝ち目はないだろう。よって、仏と伊の秘密条約は結ばれなかっただろう。英独同盟の存在と、仏と伊の秘密条約、露仏同盟がないことを総合して考えると、ビスマルク体制は崩れず、むしろバックに英を据えて他国から畏怖されるような独が仕切る、より強い結束のものとなり、仏が独に仕返しするなんてことは起きず、WWIの構図がかわるか、「ベル・エポック」が長く続くことになっていただろう。

②2学期中間試験

独が塙に対し「白紙小切手」なる戦争全面協力を約束した後、塙は最後通告を完全に受け入れないセルビアに対して宣戦布告をした。ここから塙とセルビアの戦いが始まり、塙がボスニア・ヘルツェゴビナを併合した時泣きついてきたセルビアを突き放してしまったことに対するサベンジとセデ〔後悔から〕、露がスラブの盟主の名誉をかけて軍の総動員を開始する。それを聞いた独は、露はセルビアに軍を動員しているのに、以前からモルトケによって練られていたシュリーフェン・プランが使えるチャンスと思い、仏〔ベルギー方面〕に軍を動員する。セルビアに動員すべきものを、露仏の撃破が目的であるシュリーフェン・プランの実行を達成することを目的としてしまう「手段の自己目的化」がおこってしまった結果である。独の仏への軍動員によって仏も仕方なく参戦する。また、シュリーフェン・プランは6週間以内に仏のパリを潰すべくベルギーの国境をまたいで迅速にパリへ行き、鉄道を駆使して、独に到着する露を潰すというものであり、実際に永世中立国であるベルギーの国境侵犯を独はしてしまう。独は覇権国英が〔それを〕見逃すと考えていたが予想は外れ、ここで許しては覇権国とは言えないと覇権国の名誉にかけて参戦し、日英同盟を理由に日が参戦、反バルカン同盟を思うブルガリアとオスマン帝国が参戦、無制限潜水艦作戦を独が行って米が参戦するといった経緯で大戦に発展した。

私は、大戦の小さな原因であるオーストリアの最後通告に注目したい。セルビアはこの要求〔通告〕に対し、「オーストリアの裁判官任用」の点を除いて承諾していたのにも関わらず、オーストリアはそれを良しとせず宣戦布告に至った。「名誉」というのは客観的にみると「その程度のことで開戦か」と鼻で笑いがちだが、当人にとってはプライドであり、何十年の歴史の中で積み上げたプライドを捨てる、崩す決断は不可能だろう。しかし、〔セルビアに対する〕オーストリアの最後通告の譲歩に関してはそれほど守る名誉もなく、あったとしても「ゲルマン民族」という独との弱いつながり程度である。名誉をかけておこったといってもよいこの大戦では、オーストリアが最後通告を受け入れ〔きれ〕なかったセルビアに寛容な〔態度を示すことくらいは期待してもよかったのではないか。〕

備考：引用者が、通読性に欠ける箇所に取り消し線を付し、誤表現や不足と思しき箇所には亀甲括弧内に語句を補った

からずいた（それはそれで、独創性や努力に応じて評価した）。しかしほとんどの生徒は、大学ゼロ年生、四月配布のシラバスで筆者が記した言葉を用いれば「小さな歴史家」として、荒削りながらも誠実な論述に努めていたと言えよう。

五 AI／AL時代の二級の知性、あるいは世界史教師

本稿では、世界史を生徒の将来に向かって「開く」必要があると考える筆者の授業実践を検討してきた。まず、大学付属高の生徒の課題に対応した世界史の構築が必要なことを確認した。そして、その課題に応じてデザインされた授業の実践を検討した。ここでは、歴史的事実と経過を検討する本線を充実させる一方、社会科学的知見を積極的に取り入れること、そして人の生きざまに寄り添うことからなる二つの支線が設けられたが、依然開発途上であることから問題点も浮き彫りとなった。最後に、大学での学修を見すえつつ、生徒の論理的な説明力と解釈力を測るべく設計された試験問題について検討した。

本稿で明らかとなった実践には瑕疵があり、向後繕ってゆかねばならない。その上でなお、世界史を生徒の将来や人生に向けて「開く」という姿勢は、おおむね適切ではないかと思われる。当然、教師の勤務校ごとに特性やニーズは違うし、公立と私立、大学付属高とそうでない高校を問わず一つの授業実践が首尾よく適用されるとは考えにくい。とはいえ、必ずしも歴史学に囚われずに、むしろそれを相対化する気概を持ちながら、授業者の専攻や勤務校の特性に応じた授業をデザインする——これにより、グローバルに見ても稀有な教科と言える日本の高校世界史は、より個性的なバージョンアップを期待できるのではなからうか。

そもそも大学教師からすると、高校教師は二級（以下）の知性、高校生は大学生にも劣る知性として見なされやすい（だからこそある注で引いたとおり、高校を訪れた大学教師が、「取り替えのきく仕事なんて外国人労働者に任せておけばいいですよ」と品位なき演説をぶちえたのだろう）。なるほど、筆者が講じる世界史に限ると、高校教師はある意味で二級である。本稿の注を見ても明らかだが、みずからの専門範囲を除けば直接的に一次史料に触れたりデータを加工するわけではないし、授業の構築はおおむね二次資料に頼るからである。

とはいえ逆説的なことに、二級ならではのスキルはこれから強みになるかもしれないとの淡い期待もある。それは、授業をデザインするにあたってのキュレーション／編集の力である。たとえば、歴史の細かい知識を披瀝し教え込むだけの授業は、AIに任

せるほうがよほど信頼しえる時代が早晚訪れるだろう。かたや、科目の枠を越えて、歴史上の人物と生徒の生きざまに寄り添いながら、さまざまな分野の知見を織りまぜて一つの魅惑的な「語り」を構成する腕前にかけては、いくらか人間に強みがあるかもしれない。

学習指導要領改訂の前段階では、経済協力開発機構（OECD）の司る「PISA型学力」がクローズアップされ、その学力を培う方法としてアクティブ・ラーニング（AL）が人口に膾炙するようになった。教育現場でも宗旨替えが広がり、これまでの教育の形を刷新する日々の到来が予想される。そこでのリストラ候補の最右翼は一斉授業、あるいは「チョークとトーク」（chalk and talk）の教育方法であろう。この際、議論から外されやすいのは「チョークとトーク」の刷新というテーマである。歴史の生々しさの再現は、「トーク」（ナラティブ）すなわち「語り」と不可離とも言いうる。⁽²⁷⁾人は物語を消費して生きていく動物でもあり、ときにその物語を能動的に疑い、修正しにかかる。⁽²⁸⁾だとすると、「チョークとトーク」が生徒の受動的姿勢を助長するだけだと断定するのは、あまりに暴力的である。この教育方法とALは必ずしも齟齬を来さないという問題提起が、もつとあってもいいのではないか。その上で、歴史修正主義と軌を一にする教育実践に回収されない、ふくよかで、生徒のアクティブな知的活動を助ける「語り」のあり方を考えてゆくことは、決して不毛な試みではないと思われる。

テンポと内容が魅惑的なものになっているか。科目や専門の枠をはみ出しつつも根拠と筋を堅持しているか。そして何より、生徒の胸に刺さるようなテーマや問いがあるか——矜持ある「語り」の自己点検を怠らずに、およそ十年後にはろくな検証もなきまま学習指導要領がふたたび改訂されるのを見越して、AIをさしあたりの好敵手としつつ、珠玉たる二級への脱皮を目指しながら、現場で試行錯誤を続けたいと思う。本稿は、そのささやかな中間報告でもある。

注

- (1) はやし・せいichi (seichihayashi0884@gmail.com)：専攻は国際政治学、日本外交思想史。在日コリアン三世。担当科目は世界史A・B、地域研究。
- (2) ただし、歴史学の面では「世界史」の姿を刷新する動きは根強く見られ、以下はその最新の成果の一つである。「世界史叢書」全一六巻、ミネルヴァ書房、二〇一六年。
- (3) 管見の限り、出版界における世界史ブームの先駆けは、歴史教科書の老舗版元が自社の教科書を社会人向けに新装・改版したものであった。「世界の歴史」編集委員会編『もういちど読む山川世界史』山川出版社、二〇〇九年。「世界の歴史」編集委員会編『新もういちど読む山川世界史』山川出版社、

- 二〇一七年。近年では、ジャーナリスト、評論家、作家、財界人、高校教師、予備校講師、大学の研究者、大学を退いた研究者、そして外国人研究者と、多彩な書き手がある。ごく代表的なもののみに以下に挙げておく。池上彰・増田ユリヤ『世界史で読み解く現代ニュース』ポプラ新書、二〇一四年。佐藤優『世界史の極意』NHK出版新書、二〇一三年。佐藤賢一『学校では教えてくれない世界史の授業』PHP研究所、二〇一八年。出口治明『全世界史』上下、新潮文庫、二〇一八年。山崎圭一『一度読んだら絶対に忘れない世界史の教科書——公立高校教師Youtuberが書いた』SBクリエイティブ、二〇一八年。祝田秀全『東大生が身につけている教養としての世界史』河出書房新社、二〇一八年。玉木俊明『逆転の世界史』日本経済新聞出版社、二〇一八年。大澤真幸『世界史の哲学』各篇、講談社、二〇一一年～一七年。本村凌二『教養としての「世界史」の読み方』PHP研究所、二〇一六年。ユヴァル・ノア・ハラリ『サピエンス全史』柴田裕之訳、上下、河出書房新社、二〇一六年。
- (4) 小川幸司『世界史教育のありかたを考える——苦役への道は世界史教師の善意でしきつめられている』『世界史との対話——70時間の歴史批評』上、地歴社、二〇一一年所収。同『問いをともに考える』世界史へ』『学術の動向』日本学術協力財団、二〇一六年五月。
- (5) この動きをいち早く捉え、歴史学では世界と日本の近現代史を連結させる動きも目立ってきた。南塚信吾ほか編『新しく学ぶ西洋の歴史——アジアから考える』ミネルヴァ書房、二〇一六年。「シリーズ日本の世界史」全七冊、岩波書店、二〇一八年。
- (6) 高大連携歴史教育研究会『高等学校教科書および大学入試における歴史系用語精選の提案（第一次）』二〇一七年一〇月。同会のウェブサイトより入手可能。www.kodai-reu-u-ryukyu.ac.jp/pdf/selection_plan_2017.pdf（二〇一九年一月七日最終アクセス）。以下、ウェブサイトの最終アクセス日はすべて同じ。
- (7) 高大連携歴史教育研究会、同右、一頁。
- (8) 以下に代表的なもののみ挙げておく。小川幸司『世界史との対話——70時間の歴史批評』上中下、地歴社、二〇一一年～二二年。大阪大学歴史教育研究会編『市民のための世界史』大阪大学出版会、二〇一四年。三成美保ほか編『歴史を読み替えるジェンダーから見た世界史』大月書店、二〇一四年。尾形勇ほか『英語で読む高校世界史』本村凌二翻訳監修、講談社、二〇一七年。小田中直樹ほか編『世界史／いま、ここから』山川出版社、二〇一七年。
- (9) 人文・社会科学不要論が喧しい今日、教育社会学者による以下の業績はいよいよ啓発的である。本田由紀『教育の職業的意義——若者、学校、社会をつなぐ』ちくま新書、二〇〇九年。同編『文系大学教育は仕事の役に立つのか——職業的レリバンスの検討』ナカニシヤ出版、二〇一八年。
- (10) 当然、これは学習指導要領に従ってのことであるが、世界システム論が歴史学や社会科学の定説であるとはいえない。かつ、世界史教師が生徒に世界システム論を説明することは案外難しい。小田中直樹『世界史の教室から』山川出版社、二〇〇七年、一五二～一五六頁。
- (11) 高坂正堯『平和と危機の構造——ポスト冷戦の国際政治』NHKライブラリー、一九九五年（服部龍二『高坂正堯——戦後日本と現実主義』中公新書、二〇一八年、三四七頁に所引）。併せて、歴史学と政治学の反目と協働の側面については、さしあたり以下を参照。コリン・エルマンほか編『国際関係研究へのアプローチ——歴史学と政治学の対話』宮下明聡ほか訳、東京大学出版会、二〇〇三年、第一部。
- (12) 事実と経過の説明に特化した伝統的な世界史の授業が「害をなす」とは、誤解を招く。だが、社会科学を視野に入れた世界史を志向するにあたり、景気づきの意を込めてこれくらい思い切った語調は許容されるのではない。
- (13) 板書案や教材を作成する際、以下を座右に備えて臨んだ。君塚隆『近代ヨーロッパ国際政治史』有斐閣、二〇一〇年。有賀貞『国際関係史——16世紀から1945年まで』東京大学出版会、二〇一〇年。佐々木雄太『国際政治史——世界戦争の時代から21世紀へ』名古屋大学出版会、二〇一一年。
- (14) 政治学、経済学、そして政治経済学から歴史に迫る書としては、とりわけリーダーブルな以下が助けとなった。ジョセフ・S・ナイ・ジュニアほか『国際紛争——理論と歴史』田中明彦ほか訳、原初第一〇版、有斐閣、二〇一七年。小野塚知二『経済史——いまを知り、未来を生きるために』有斐閣、二〇一八年。田所昌幸『国際政治経済学』名古屋大学出版会、二〇〇八年。
- (15) 政治学でも、構造と人の問題は長らく重大な論点であり続けた。さしあたり、国際政治の構造に重きを置くことを提唱した先駆的業績として、以下を参照。

- ケネス・ウォルツ『人間・国家・戦争——国際政治の3つのイメージ』渡邊昭夫ほか訳、勁草書房、二〇一三年。
- (16) 歴史における人の個性をきわめて重視する著作の一つが以下である。マーガレット・マクミラン『ビストリーズ・ピープル——人格と個性が歴史を変える』真壁広道訳、えにし書房、二〇一八年。
- (17) 『朝日新聞』朝刊、二〇一七年二月二日付。
- (18) 近年では、作家の百田尚樹の著作が歴史学界の反応を引き出している。たとえば日本中世史家の呉座勇一は、『朝日新聞』（朝刊、二〇一八年二月四、一、一八、二五目付）のコラムで以下の作品を取り上げ、批判を強めた。百田尚樹『日本国紀』幻冬舎、二〇一八年。
- (19) ここの共感 (empathy) とは、他者がどのように感じ、行動したかを理解することであり、他者と同じように感じ、その価値観を我がものとして共有する同感 (sympathy) とは区別される。ドン・マントンほか『キューバ危機——ミラー・イメージングの罠』田所昌幸ほか訳、中央公論新社、二〇一五年、二〇二頁。
- (20) 四月、ヨーロッパで宗教的権威が減退する中で勢力均衡 (Balance of Power) が規範化する箇所を検討する際、この言葉を生徒に紹介する。もともと、国際政治学者が以下の著作の見出しで用いた言葉だが、本校の校是を噛みしめる段にある新三年生の胸にも、ことのほか響くことがわかった。高坂正堯『古典外交の成熟と崩壊』I、中公クラシックス、二〇一二年。
- (21) 各項目に社会科学の知見を挿入する授業をデザインする際、ヒントが散りばめられていた著作は以下のとおりである。①・宮川典之「歴史の中の輸入代替工業化」世界経済研究協会、二〇一四年二月一七日 (http://www.world-economic-review.jp/previous_site/active/article/140217miyagawahm)。杉山伸也『グローバル経済史入門』岩波新書、二〇一四年、第四章。②・井上智洋「人工知能と経済の未来——2030年雇用大崩壊」文春新書、二〇一六年、第三章。③・関根大助「米国の大戦略の今後を考える——介入・関与主義から孤立主義までの振幅」『海洋安全保障情報特報』笹川平和財団、二〇一六年六月 (https://www.spf.org/oceans/analysis/ja02_b160615.htm)。④・ケネス・ロコフ「ビットコインの『真価』はいくらか、リバタリアンの誤解」ロイター、二〇一七年二月二八日 (<https://jp.reuters.com/article/2018-views-bitcoin-kenneth-rogoft-idJPKBN1EK0IB>)。⑤・福沢諭吉『文明論之概略』岩波文庫、一九九五年。吉田修一「怒り」上下、中公文庫、二〇一七年（映画版・李相日監督、二〇一六年）。⑥・ジョセフ・S・ナイ『ソフト・パワー——21世紀国際政治を制する見えざる力』山岡洋一訳、日本経済新聞社、二〇〇四年。⑦・内田和俊『レジリエンス入門——折れない心のつくり方』ちくまプリマー新書、二〇一六年。ポール・タフ『私たちは子どもに何ができるのか——非認知能力を育み、格差に挑む』高山真由美訳、英治出版、二〇一七年。深町英夫『孫文——近代化の岐路』岩波新書、二〇一六年、第三章。⑧・篠田英朗『ほんとうの憲法——戦後日本憲法学批判』ちくま新書、二〇一七年、第二部。オーナ・ハサウェイほか『逆転の大戦争史』野中香方子訳、文藝春秋、二〇一八年、第二部。⑨・松本佐保『パチカン近現代史——ローマ教皇たちの「近代」との格闘』中公新書、二〇一三年、第四章。⑩・ティモシー・スナイダー『暴政——20世紀の歴史に学ぶ20のレッスン』池田年穂訳、慶應義塾大学出版会、二〇一七年。アーネスト・R・メイ『歴史の教訓——アメリカ外交はどう作られたか』進藤榮一訳、岩波現代文庫、二〇〇四年。
- (22) 仕込まれた雑談の例をほかにも挙げておく。表4中⑥・「教師って仕事はソフト・パワーとハード・パワーどちらか一方だけではダメだよ。でも、どちらかだけの先生もいるでしょ？」⑩・「客観的に、野球部員が三年間球拾いだけだったら意味が薄い。でも、当の部員はそう思いたくない。きっとこの単調な苦しい経験が将来の役に立つんだと前向きになろうとする。だとすると、認知的不協和の解消は、やっぱり諸刃の剣なんだよね。」
- (23) 各項目に人の生きざまを挿入する授業をデザインする際、参考とした著作は以下のとおりである。①・西原稔『クラシックでわかる世界史——時代を生きた作曲家、歴史を変えた名曲』新版、アルテスパブリッシング、二〇一七年、第一〇章。②・藤永茂『闇の奥』の奥——コンラッド・植民地主義・アフリカの重荷』三交社、二〇〇六年、第四章。Adam Hochschild, *King Leopold's Ghost: A Story of Greed, Terror and Heroism in Colonial Africa*, Pan Books,

2012. chapter 13. ③：池田清『日本の海軍——躍進篇』下、学研M文庫、二〇〇二年、第六部。④：「藤野先生と魯迅」刊行委員会『藤野先生と魯迅——惜別百年』東北大学出版会、二〇〇七年。⑤：ジェームズ・パーマー「劉曉波の苦難は自業自得？ 反体制派が冷笑を浴びる国」ニューズウィーク日本版、二〇一七年七月一六日 (<https://www.newsweekjapan.jp/stories/world/2017/07/post7990.php>)。⑥：仲正昌樹『悪と全体主義——ハンナ・アーレントから考える』NHK出版新書、二〇一八年。映画『ハンナ・アーレント』マルガレーテ・フォン・トロッタ監督、二〇一二年。ヴィクトール・E・フランクフル、同右、一二七頁。
- (24) フランクフル、同右、一二七頁。
- (25) たとえばフランクフルを扱う際、グルーヴのつた筆者は以下のように畳みかけた。「今年の一月、大学から先生が来て、公認会計士を目指そうよっていう勧誘のレクを〔三月に卒業した〕三年にしてくれたのね。で、こう言ったわけ。『取り替えのきく仕事なんて外国人労働者に任せておけばいいんですよ。君たちは、頭を使う仕事に就いて下さい』。てことで、いつ取り替えられるかわかんない外国人労働者である僕から一言。♪ All we need is... ピートルズやジョン・レノンだったら、そこに入るのは……そう、loveでしょ。笑わせるなど。ラブ・アンド・ピースだけで世界が平和になる？ なりませんよ。では、愛なき時代のフランクフルの描写に触れた今、あなたはそこに何を入れますか。アンドラ・デイの Rise up という曲をぜひ聴いてみて。そこで彼女は、loveではなく何を入れているか。きっと人生の参考になるから」。これまで本稿で取り繕ってきた行儀良さの欠片も見出せず、記して汗顔の至りである。ただ、翌日、ある男子生徒が駆けよってきて、「Hope」と答えてくれたことは、無性に嬉しかった。
- (26) この分野の業績は従来異端視されがちだったが、歴史学や社会科学の世界でも徐々に市民権を得つつある。Niall Ferguson (ed.), *Virtual History: Alternatives and Counterfactuals*, Basic Books, 2000; Richard Ned Lebow, *Archduke Franz Ferdinand Lives! A World without World War I*, Palgrave Macmillan, 2014; Jeremy Black, *Other Pasts, Different Presents, Alternative Futures*, Indiana University Press, 2015. アンドルー・ロバーツ編『歴史に「もし」があったなら——スペイン無敵艦隊イングランド上陸からゴア米大統領の9・11まで』近藤裕子監訳、バベルプレス、二〇〇六年。赤上裕幸『もしもあの時』の社会学——歴史にifがあったなら』筑摩選書、二〇一八年。
- (27) 最近では、以下の鼎談が歴史の「語り」の面を強調している。小川幸司・成田龍一・長谷川貴彦『「世界史」をどう語るか』『思想』岩波書店、二〇一八年三月号。
- (28) 千野帽子『人はなぜ物語を求めるのか』ちくまプリマー新書、二〇一七年。