

〔論 文〕

高等学校地理歴史科「世界史 B」および 大学「教育原理」系科目における歴史人物の取扱い

歌川 光一・青野 桃子・杉山 昂平

A Comparative Analysis of High School World History Textbooks and Introductory
University Teacher Training Pedagogy Textbooks for Teacher Training:
Focusing on Their Treatment of Historical Figures

Koichi UTAGAWA, Momoko AONO and Kohei SUGIYAMA

This paper compares how historical figures are presented in the textbooks of high school World History B with the introductory textbooks that are used to teach pedagogy in teacher training classes. World History B is due for revision in 2022 and research related to curriculum and class methodology of the subject are going to be upgraded. This paper, however, analyzes the current (2020) version of textbooks.

There are some points professors of teacher training should take into consideration when they teach Introduction to Pedagogy to freshmen or sophomores. For instance, Socrates and Plato are introduced as philosophers of ancient Greece in world history textbooks. As the authors have pointed out elsewhere (Uttagawa, Sugiyama, Aono 2020), these philosophers feature intensively in High School Ethics textbooks. The two textbooks used in high school courses cover the same material about Socrates and Plato that is covered in the introduction to pedagogy textbook. On the other hand, John Dewey is only briefly mentioned in high school world history and the high school ethics textbooks, and introductory pedagogy textbooks focus on different aspects of his life and work. Likewise, the material about figures featured in the each of the three textbooks seems to have been written without regard to what is covered in the others. Due to the inconsistency between textbooks, students may come away with different perceptions of historical figures based on the subjects they choose in high school, and their perspectives might be different from what is taught in the introductory pedagogy classes.

This survey has just been launched. We need to continue to compare the manner in which different historical figures are treated in textbooks of high school subjects with those of Introductory Pedagogy Textbooks for teacher training.

Key words: high school world history (高等学校世界史), introduction of pedagogy (教育原理), textbooks (教科書), articulation (アーティキュレーション)

1. 本稿の目的

「教員候補者の減少期」を迎えている昨今、養成前段階への教職誘引の施策や、大学入学後に教職適性を有する人材を的確に選考して教職課程に誘引する方策の検討が求められている（独立行政法人教職員支援機構 2019: 15-16）。

本稿は、同様の問題意識に基づき、大学の教職課程「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」に該当し、教育学の入門科目として位置付けられることも多い、いわゆる「教育原理」系科目に、初年次学生を導入していく、教職課程・教育学教育の高大接続研究¹の一部である。

筆者らは既に、哲学・思想史項目を多く含む「教育原理」系科目との重なりが大きい高校の教科として、公民科「倫理」を想定し、教科書比較を試みた（歌川・杉山・青野 2020、以下本稿では「倫理教科書調査」とする）。本稿では、同様の研究関心に基づき、その対象範囲の広さから社会的注目を浴びてきた、高等学校地理歴史科「世界史 B」をめぐる教育課程政策、研究動向を確認した上で、「世界史 B」と「教育原理」系科目の教科書における歴史人物の記述のされ方について比較を試みたい。（歌川）

2. 高等学校地理歴史科「世界史」をめぐる研究動向

2-1. 教科目標、授業実践

2018年に告示され2022年度から実施される新高等学校学習指導要領下では、地理歴史科の必修科目として「歴史総合」が導入され、選択科目として「世界史探究」が設置される。これらの科目は「知識重視の歴史教育から『探求活動』による思考力育成科目への転換」（君島 2019: 38）を目指すものとされ、「時期、年代など時系列に関わる視点、展開、変化、継続など諸事象の推移に関わる視点、類似、差異など諸事象の比較に関わる視点、背景、原因、結果、影響、関係性、相互作用など事象相互のつながりに関わる視点、現在とのつながりなどに着目して、比較したり、関連させたりして社会的事象を捉えること」を意味する「社会的事象の歴史的な見

方・考え方」の育成を目指している（文部科学省 2018: 21）。

高校世界史をめぐる先行研究の動向も「知識重視の現状分析」と「思考力育成重視の展望」という構図から理解できる。例えば、鶴島ほか（2015）は教職科目を受講する大学生に対して、高校世界史の履修状況を質問紙によって尋ねている。その結果、世界史の学習範囲に対してセンター試験受験の有無が大きな影響を与えていることや、これまで必修だった世界史に対する不満として情報量の多さといった否定的意見があることを明らかにしている。世界史が受験のための暗記科目、知識詰め込み型の授業となっていることは2006年に表面化した「世界史未履修問題」の一因ともされ、乗り越えるべき課題として認識されてきた（日本学術会議 2011: ii）。

一方で、学習指導要領の歴史的な変遷を辿った研究では、高校世界史は必ずしも「知識重視」の科目として構想されているのではないことが明らかになっている。児玉（2011）は昭和26年版、昭和31年版、昭和版～平成元年版、平成11年版・平成21年版の学習指導要領において、世界史の内容構成原理に「問題解決学習」「科学的・系統的学習」「文化圏学習」「諸地域世界学習」があることを示している。児玉はこうした原理（見方・考え方）を理解しやすい事象を扱うよう、世界史が扱う内容を統制することもできたとしている。また、戸井田（2004）も世界史においては一貫して「歴史的思考力」の育成が（明確な概念規定はなされていないものの）目指されていたことを明らかにしている。

このように、高校世界史は理念として思考力育成を重視してきたものの、それに現場の授業実践が伴ってこなかった状況を踏まえ、教材開発・教育実践研究も進められてきた（茨木 2009: 3）。例えば、生徒が問いを立て、史・資料を読み込みながら因果関係を捉えたり解釈を与えたりする教材・実践が、様々な歴史的事象について開発されている（児玉 2001、鳥山 2008 など）。新学習指導要領を見据えたものとしても、ルイ14世を取り上げた土居ほか（2019）や、ウェストファリア条約を扱った伊藤（2019）などがある。また、「現代とのつながり」に

照準した研究も存在する。池尻・澄川(2016)は、興味をもったニュース内容を入力しカテゴリ選択すると、類似した歴史的事象をデータベースから抽出するシステムを開発し、「歴史をその日のニュースの問題解決に応用する授業」を示している。こうした先進的な取り組みをふまえ、それをどのように普及させていくのかも検討することで、思考力育成としての高校世界史の実質化を期待できる。先述した伊藤(2019)はウェストファリア条約を作るために行われた国家間の交渉を体験するという学習活動を提案しているが、この活動を中学3年生(「追求」の授業)、教員(教員免許更新講習、「地歴教員養成講座」)、大学3年生(教職科目)などに体験させたという。新しい教材・実践の開発だけでなく、それを現場に根付かせていく普及活動の意義も大きいだろう。

(杉山)

2-2. 教科書

先述したように、2022年度より「歴史総合」が新設されるため、必修科目であった「世界史」は選択科目の「世界史探究」に変更される。いずれにせよ、そこで採用される歴史記述は重要である。その理由は、「教科書間での記述に細部の差こそあれ、日本国が、すべての記述を規定する学習指導要領を定め、教科書調査官を通じてそれに基づく教科書検定を実施している以上、それら歴史教科書が政府「お墨付き」の歴史認識を示しているから」である(長谷川ほか2018: i)。さらに、「検定済み教科書を通じて全国の高校生が学ぶことにより、そこで示された歴史認識が拡散され、その歴史観が国民全体に刻み込まれてゆく」(同上: ii)。だからこそ、その記述については大きな関心が寄せられている²。

高等学校の世界史教科書に関する先行研究は、その着目点から大きく2つにわけることができる。まず教科書の内容を対象にしたもの、次に教科書の成立過程に迫ったものである。前者については、さらに「教科書を使用した指導方法」「教科書記述内容の正確性」などにわけることができる。先行研究の多くはこれらの点に注力してきた。後者では、教科書は「モノ＝商品」であることを分析する必要があ

る。つまり、その流通過程には、内容をチェックする文部科学省、採択率の上昇を目指す教科書会社、授業を行う高校教員、入試問題を作成する大学、入試に対応する商品を作り出す受験産業など、多くのアクターが密接に関わっている(同上: iii)。現役の教科書調査官には「守秘義務」があり、実態について話すことはできないため(新保: 2018)、「世界史」という科目成立の歴史からひもとく方法(茨木2009)、高等学校での採択実態に注目する研究(矢部2018)が進められている。

本稿の目的に関係の深い研究は、教科書の中身について分析をすすめた前者であろう。岡明(2016)は、教員養成の教科教育指導にあたって、「根本的には、なぜ歴史を学ぶのかを生徒に考えさせるような授業にしていかなければならない」と指摘し(岡明2016: 70)、世界史Bの教科書の中で「導入単元」と「歴史学習を深める単元」について分析を行っている。「導入単元」とは、世界史を学ぶ理由に注目したパートであり、「歴史学習を深める単元」とは「歴史的な見方・考え方を生徒に培わせる単元」(岡明2015: 73)であり、時間軸、空間軸でこれまでの学習を問い直したり、資料を活用して探究する学習内容を指している。このような視点が要請される原因のひとつとして、「歴史用語の肥大化」の問題がある。

歴史用語精選の議論を呼び起こしたのは、2009年歴史学研究会大会で行われた、小川幸司の「苦役への道は世界史教師の善意でしきつめられている」というテーマの発表であった(小川2009)。それをうけて、油井大三郎を代表とする高等学校歴史教育研究会が創立され、主要な高校歴史教科書の用語拡大傾向が明らかにされてきた。そして「歴史的思考力を培うのにふさわしい教科書であるにも関わらず、大学入試がその特性の発揮を困難にさせている大きな要因の一つである。それ故、大学入試の在り方を変えることが、高校での歴史教育改革に先行すべき課題」とされ、思考育成型の授業実現のためには用語の削減が必要であることが提言された(高等学校歴史教育研究会2014: 52)。その後、同じく油井大三郎を代表とする高大連携歴史教育研究会が、用語精

選を行っている³。

用語数の増加は、「歴史学の発展により新しい研究成果を盛り込む努力の現れ」とも考えられているが(同上: 78-79), それでも歴史学界の研究成果との乖離は多数残されているという。長谷川ほか(2018)では, それぞれの時代・地域を専門とする歴史研究者が, 実際の高等学校世界史教科書の記述を対象とした分析をしている。研究成果との乖離の原因は, 著者ごとに複数指摘されているが, 共通する問題としては, 日本の歴史学が西欧の文明史観に大きく影響を受けてきたことであろう。そのため, 「西洋史」「東洋史」「国史(日本史)」という歴史学の枠組みの認識が根強かった(長谷川2018: 15)。戦後以降は近代西欧批判の機運も高まったが, 結果として「序列の逆転」とどまったとの指摘もある(中澤2018: 64)。(青野)

3. 教科書中の登場人物の記述

今回検討対象とする教科書は, 2009年改訂学習指導要領を反映し, 2016~17年に検定済みの高等学校地理歴史科「世界史B」の教科書7点(山川出版3点, 東京書籍2点, 実教出版, 帝国書院各1点), およびそのうち「学習の理解・発展に必要と思われるものを考慮して収集し, 各用語に適切な解説を付」した用語集である全国歴史教育研究協議会(2018), 教職課程コアカリキュラム「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」を反映していることが書中, もしくは出版社ホームページ上に明記されている「教育原理」系教科書3点(古屋2017, 滝沢2018, 木村・汐見2020⁴, 以下「原理教科書」とする)である。いずれも, 2020年度内の授業や学習で使用可能なものである。今回の原理教科書の選定に際しては, 「哲学・思想」「歴史」等もしくは「西洋」「日本」のように, 学問分野や対象地域を限定していない点にも留意した。また, 倫理教科書調査と同様に, 保育士養成用の「教育原理」を兼ねていると思われる教科書も, 別途検討が必要と思われるため, 今回は除外している。

各教科書の索引から, 人名を抽出⁵した結果, 原理教科書173名の人物の記載があり, そのうち, 以

下の22名の人物(表1)について, 全国歴史教育研究協議会(2018)において取り上げられていた(○内の数字は, 原理教科書における出現回数を意味する)。

〈表1〉

【世界史7回】
③ソクラテス, プラトン, ルソー ②エラスムス, オーウェン ①アリストテレス, ヴォルテール, カント, ジェファソン, デカルト, ベンサム, ルター
【世界史6回】
③デューイ ②(該当無し) ①アウグスティヌス, ベーコン
【世界史5回】
③(該当無し) ②キケロ, ストウ, マン ①フリードリヒ2世, モンテーニュ, ラブレール
【世界史4回】(該当無し)
【世界史3回】①スペンサー

なお, アリエス, ケルシェンシュタイナー, コメニウス, ツィラー, ドモラン, フレーベル, ペスタロッチ, モンテッソーリ, ライン, リーツ, レディの11名については, すべての原理教科書に掲載されていたものの, 全国歴史教育研究協議会(2018)には登場しなかった⁶。

以下, 大学の「教育原理」系科目において重要な位置を占めると考えられる, 上記網がけの人物に着目し, 双方の教科書における記述状況, 倫理教科書調査の結果も合わせ, 授業で取り扱う際の留意点について考察する。

3-1. ソクラテス, プラトン, ルソー

今回検討したすべての世界史教科書, 原理教科書に記載のあったソクラテス, プラトン, ルソーの三者については, 世界史教科書において政治, 経済史上の位置付けが記載され, 原理教科書においてはそれらに触れた上で, ソクラテスの「問答法(産婆術)」, プラトンの「アカデメイア」, ルソーの『エミール』といったように, 教育史的な知識が詳述される関係となっている。

世界史教科書においてソクラテス, プラトンは, 古代ギリシャにおける民主政の発展と哲学の深化→ソフィストの登場→ソクラテスによるソフィストの

〈表2〉 世界史B教科書におけるソクラテス、プラトン、ルソー

発行者	番号	ソクラテス・プラトン	ルソー
東 書	311	<p>【本文】市民たちがポリスの広場などで自由に議論する習慣があったので、宇宙や自然の性質や、人間の生き方、社会のあるべき姿などを考える哲学が発達した。前5世紀後半のソクラテスは絶対的な真理があることを主張し、その弟子のプラトンは理想的な政治を考えた。</p> <p>【Person】ソクラテス/前469ごろ～前309/問答を通じて相手の無知を自覚させ、真の「知」を模索する方法は、青年に大きな影響を与えた。神々に対する不敬罪で告訴され、死刑に処された。</p>	<p>【本文】18世紀には、理性の優位を主張する啓蒙思想がフランスにあらわれた。啓蒙思想は、理性によって自然や社会を把握し、制御することができるという確信をもって、人々の世界観を一変させた。政治的には、理性をもつ人間の尊厳を確立するための宗教的権威や身分制度を批判し、市民の自由や基本的人権などの考えかたも発展させた。三権分立を主張したモンテスキューや、人民主権をと考えたルソーが代表的な人物であった。</p>
	308	<p>【本文】民主政期のアテネでは、自然よりも人間や社会に目を向けるようになった。弁論術の教導を職業とするソフィストのなかからプロタゴラスがあらわれ、「人間は万物の尺度である」とする相対主義を唱えた。これに反対したソクラテスは、真理の絶対性と知徳の合一を主張した。弟子のプラトンは、イデア論にもとづく理想主義哲学を説き、哲人の指導する理想国家論を唱えた。</p>	<p>【本文】18世紀には、人間の理性に光を照らして事物を検討し、迷信や偏見を打破すべきことを主張する啓蒙思想があらわれ、教会や絶対王政の批判を行った。モンテスキューは『法の精神』を著して、王権に対して貴族の利益を守るために三権分立を主張し、ヴォルテールは『哲学書簡』でフランスの後進性を批判し、『人間不平等起源論』や『社会契約論』を著したルソーは、自由平等と人民主権を説いた。</p> <p>【本文】19世紀の思想・学芸ではロマン主義が一つの底流をなしたが、18世紀のルソーや、ドイツのゲーテやシラーの「疾風怒濤」運動にその萌芽がみられ、19世紀になるとイギリスの詩人バイロンや、バイロンを称賛したロシアの詩人プーシキン、フランス七月革命に共感したドイツの詩人ハイネ、共和主義を支持したフランスのユゴーなど、ロマン派の国家的作家が登場した。</p>
実 務	309	<p>【本文】直接民主政が発展したアテネでは、市民を説得する弁論が重視され、ソフィストとよばれる弁論術の教師があらわれた。真理の主観性を主張したプロタゴラスがその典型である。これに対してソクラテスは真理の絶対性を説き、彼の弟子プラトンはイデア論を唱え、『国家』で哲人政治を理想とした。</p> <p>【ギリシア文化一瞥】ソクラテス 真理の絶対性と知徳合一を説く/プラトン イデア論を説く。『国家』</p>	<p>【本文】啓蒙思想をになった思想家はさまざまであった。モンテスキューは『法の精神』でイギリスの政治体制をモデルとして三権分立論を説き、ヴォルテールは『哲学書簡』でイギリスを鑑としてフランス社会の後進性を批判したが、民衆への不信から平等は否定した。一方、『人間不平等起源論』や『社会契約論』をあらわしたルソーは、平等と人民主権を説き、社会や学問の進歩に懐疑的であった点で独自であった。</p>
帝 国	312	<p>【本文】民主政の発展に伴って弁論が重要な役割を果たすようになると、ソフィストとよばれる弁論術の教師が登場した。これに対してソクラテスは、すべての価値を相対化するソフィストを批判し、普遍的・客観的な真理を徳として探究する哲学を説いた。この哲学はプラトンのイデア論に受け継がれた。プラトンは、師のソクラテスがアテネの市民法廷によって死に追いやられたことから民主政には批判的で、『国家』では哲学者による統治を理想とした。</p>	<p>【本文】18世紀のフランスでは、理性を重視し、合理的な思考をめざした啓蒙思想が生まれ、モンテスキューは『法の精神』で三権分立を説き、ヴォルテールの思想はドイツやロシアの君主にも影響を与えた。ルソーは『人間不平等起源論』や『社会契約論』で、人間の自由と平等を唱えた。</p>
山 川	313	<p>【本文】一方でギリシア人は、自然を宗教（神話）だけでなく、合理的な根拠で理解しようとした。前5世紀になると自然から人間や社会のあり方に關心が移り、アテネで哲学が盛んになった。当時、政治や裁判のために必要な弁論術を教えるソフィストが多数あらわれ、その一人プロタゴラスは「万物の尺度は人間である」と相対主義を説いた。これに対してソクラテスは絶対的真理の存在を説き、その弟子のプラトンはイデア論をとなえて師の説を発展させた。</p>	<p>【本文】ルソーは、文明が発達した段階の人間が、かつて自然状態でもっていた自由と平等を回復するために、各人が社会と契約していきさきの権利を譲渡したうえで、この社会の統治に直接民主政の形で参加して主権者となるべき、と論じた（『人間不平等起源論』『社会契約論』）。</p>
	314	<p>【本文】一方学問では、自然現象を神話でなく合理的に説明しようとする自然哲学が発達した。その後民主政の発達とともに哲学の対象は自然から人間へと移っていき、市民生活にとって重要になってきた弁論を教えるソフィストとよばれる職業教師があらわれた。これを批判したソクラテスは人々に無知をさとらせ、真理の絶対性を説いたが、市民の誤解と反感をうけて処刑された。彼がはじめた哲学は、理想国家のあり方を説いたプラトンや、自然・人文・社会など多くの学問を体系化したアリストテレスにうけつがれていった。</p> <p>【ソクラテス 前469ごろ～前399】ペロポネソス戦争では三度にわたって勇敢にたたかうなど、アテネ市民の義務を忠実に果たす愛国者であった。相手と問答することによって無知を自覚させ、正しい知とは何かを人々に説いたが、彼はこの「知をうむ手助け」を母の仕事になぞらえて助産術とよんだ。</p>	<p>【本文】18世紀には理性を重んじ、社会の偏見を批判する啓蒙思想がフランスで有力となった。モンテスキュー・ヴォルテール・ルソーはその代表的な思想家で、とくにルソーの人民主権の考え方はフランス革命に深い影響をおよぼした。</p> <p>【ルソー】不平等な文明社会を批判し、人間の自然な感情を重んじた。音楽や教育学・植物学などにも多くの著作を残した。</p>
	310	<p>【本文】民会や民衆裁判所での弁論が市民生活にとって重要になってくると、ものが真理かどうかにかかわらず相手をいかに説得するかを教えるソフィストと呼ばれる職業教師があらわれた。「万物の尺度は人間」と主張したプロタゴラスがその典型である。これに対しソクラテスは真理の絶対性を説き、よきポリス市民としての生き方を追究したが、民主政には批判的で、市民の誤解と反感をうけて処刑された。彼が始めた哲学を受け継いだプラトンは、事象の背後にあるイデアこそ永遠不変の実在であるとし、また選ばれた少数の有徳者のみが政治を担当すべきだという理想国家論を説いた。</p> <p>【ギリシア文化一瞥表】ソクラテス……西洋哲学の祖。知徳合一を説く。/プラトン……イデア論を説く。『国家』</p>	<p>【本文】合理的な知を重んじて、社会の偏見を批判する立場はすでにルネサンス期にみられたが、科学革命を経て18世紀には、いっそう大きな潮流となった。これを啓蒙思想と呼び、とくにフランスで有力であった。『法の精神』でイギリスの憲政をたたえたモンテスキュー、カトリック教会を批判し、『哲学書簡』でイギリスを賛美したヴォルテールに少しおくれ、ルソーがあらわれた。彼は『人間不平等起源論』『社会契約論』において、万人の平等に基づく人民主権を主張し、フランス革命に深い影響をおよぼした。ルソーは、ほかの啓蒙思想家が一般に文明の進歩をたたえたのに対し、人間の自然的な善性を信じて文明化の害悪を指摘している。</p>

注) 【 】は記載のある項目を、「/」は省略もしくは改行を意味している。表3～4も同様である。

批判→弟子のプラトンの哲学，という文脈の中で登場する（表2）。これに対し，滝沢（2018）では、「第6章教育思想の源流」，木村・汐見（2020）では「第4章西洋教育思想の源流」中の項「哲学者とは何者か—ソクラテスとプラトン」として両者を詳述している。古屋（2017）では，教育をめぐるパラドクスの説明に際する村井（1976）の引用中にソクラテスが（古屋2017：58），リベラル・アーツの起源をめぐる説明としてソクラテスと対比される形でプラトンが登場する（同上：110-112）。

また，世界史教科書においてルソーは，18世紀ヨーロッパにおける啓蒙思想の進展を象徴する人物として，モンテスキューやヴォルテールらと合わせて登場し，その代表的著作として，本文中に『人間不平等起源論』『社会契約論』が挙げられている（表2）。これに対し原理系教科書においては，基本的には『エミール』における子ども観の紹介が中心である（古屋2017：70-71ほか）。ただし，滝沢（2018：117）で「社会契約説」の注として言及する，木村・汐見（2020）で「ルソーについては，『社会契約論』

（*Du Contrat Social*, 1762）を著し，フランス革命に大きな影響を与えた人物として有名です。」（同上：92）からルソーの教育思想を紹介する，というように世界史におけるルソーの扱いと接続する記述が部分的に確認できる。

なお，ソクラテス，プラトン，ルソーは，倫理教科書調査においても，すべての検定教科書に登場している。倫理教科書においては，ソクラテスの「無知の知」「問答法」，プラトンの「イデア」「アカデメイア」，ルソーの「第二の誕生」が太字表記で登場している（ルソーについては7社中6社が『エミール』の原典を挙げている）ことを踏まえると，原理教科書への接続という点においては，倫理教科書の方がスムーズである。

3-2. デューイ

7点中6点の世界史教科書，すべての原理教科書に記載のあったデューイについては，世界史教科書において20世紀に台頭したプラグマティズムの代表的思想家として登場する（表3）。

〈表3〉 世界史B教科書におけるデューイ

発行者	番号	デューイ
東 書	311	
	308	【コラム】20世紀は，近代社会への理解を深める学問や思想が発展した。社会の性格を論じたマックス＝ウェーバーは社会科学の発展に寄与し，デューイのプラグマティズムは，アメリカ合衆国の合理主義を基礎づけた。
実 務	309	【本文】20世紀には，二度にわたる世界大戦や，急速な科学技術の発展などにより，人類の生活をとりまく環境が大きく変化するなかで，人類の文化は多様な展開をみせた。レーニンらが発展させたマルクス主義，サルトルらの実存主義，デューイらのプラグマティズムなどさまざまな思想潮流が人間や社会の分析を試み，深層心理の分析に取り組んだフロイトの精神分析学は，現代人の意識の解明に取り組んだ。
帝 国	312	【20世紀前半の文化—思想・学問】デューイ（米）実用主義（プラグマティズム）
山 川	313	【本文】20世紀前半まで，思想の世界ではマルクス主義の影響力が強かったが，他方でアメリカのデューイに代表されるプラグマティズム，あるいはフランスのサルトルに代表される実存主義の思想もうみだされた。
	314	【本文】20世紀初めには大衆の台頭を背景に，マルクス主義がさまざまな分野に影響をを広げ，他方，官僚制の拡大に警鐘をならすマックス＝ヴェーバーの社会学も登場した。またアメリカでは，観念よりも経験を重視するデューイらのプラグマティズムが台頭した。
	310	【本文】20世紀初めには，自立した個人にかわって義務教育の普及や労働者政党の成長などに裏づけられて「大衆」の台頭がみられた。／マックス＝ヴェーバーのように，現代社会における官僚制の拡大傾向に警鐘をならす社会学者も登場し，アメリカ合衆国では，観念的体系よりも経験を重視するデューイらのプラグマティズムが台頭した。

これに対し、原理教科書としては、古屋（2017）が「第7章子どもにどうやって教えるのか？」「第3節「経験」に基づく教育」の中で、「彼〔デューイ…引用者〕、観念やそれが体系化した知識を、人間が問題解決を行い、個人と社会の生命を維持するための行動の道具と見なすプラグマティズムや道具主義と呼ばれる立場を主張した哲学者として有名である。」からデューイの教育思想の特徴を説明している（同上：137）。しかし、他の2冊の原理教科書では、用語として「プラグマティズム」は登場していない。

デューイもまた、倫理教科書調査において、すべての検定教科書に登場している。世界史教科書においては「プラグマティズム」が、倫理教科書においては「道具（主義）」「創造的（実験的）知性」が太字表記となっていることを踏まえると、原理科目においてデューイの教育学の功績やその思考を紹介する際に、高大における用語の違い（高校教科書の太字と大学における専門用語やその訳語の多様性）に配慮して教授する必要があるだろう。

3-3. エラスムス、オーウェン

7点中6点の世界史教科書、3点中2点の原理教科書に記載のあったエラスムス、オーウェンについて、世界史教科書において前者はルネサンスを代表する人物として、後者は社会主義思想の成立に関わる人物として登場する（表4）。なお、両者もまた、倫理教科書調査において、すべての検定教科書に登場しており、その位置付けは世界史教科書と同様となっている。

これに対し、原理教科書としては、エラスムスについては、ルネサンス文化の一部として紹介し（滝沢2018：72）、ルターとの自由意志論争について詳述している（木村・汐見2020：76-78）。オーウェンについては、工場法の成立に尽力した人物として紹介する（古屋2017：5）、助教法の批判と性格形成学院の設置を行った人物として教育方法史上に位置付ける（木村・汐見2020：142-143）というように対応が分かれている。

このうち特にオーウェンについては、教職課程コ

アカリキュラム「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」「(2) 教育に関する歴史」の到達目標として「近代教育制度の成立と展開を理解している」が明示されていることから、原理科目上の重要性が高い。社会思想史、教育方法史双方の接点となっている人物として、原理教科書における記載項目や補足の方法への配慮が必要であろう。

4. まとめと今後の課題

本稿では、高等学校地理科「世界史B」と大学「教育原理」系科目の双方の教科書の頻出人物に着目したが、倫理教科書調査の結果も合わせ見ること、「教育原理」系科目の教材作成や授業実践に際する最低限の留意点もいくらか得られた。ソクラテス、プラトンについては、世界史教科書上は古代ギリシャにおける哲学の発生の流れの一部として紹介されているが、倫理教科書においては記述が厚いため（歌川・杉山・青野2020）、用語の面のみから見れば、両科目の内容によって原理系科目の内容がほとんどカヴァーされている。逆にデューイについては、世界史、倫理の教科書において功績の紹介のされ方に補完性がなく、原理教科書において高校教科書上における太字表記との関連（大学生向けの補足や修正を含む）が、初学者にとっては不明瞭だという課題を抱えている。原理系の授業を展開する際に、同じ人物を扱っていても、高校における履修状況によって異なる人物イメージを抱いている可能性が高く、教授者による説明や補足が必要となるだろう。

本稿では、高等学校の教科として「世界史B」のみを考察対象としたが、「日本史B」、「倫理」「日本史」2科目間、「世界史B」「日本史B」「倫理」3科目間の関連、そして新教科「歴史総合」「公共」等との関連を視野に入れた継続的な検討が必要である。同様の調査を継続していきたいと考える。（歌川）

〈表4〉 世界史B教科書におけるエラスムス、オーウェン

発行者	番号	エラスムス	オーウェン
東 書	311	<p>【本文】15世紀のなかごろ、ドイツのグーテンベルクが活版印刷を実用化すると、多くのギリシア・ローマの古典文学が印刷され、ヒューマニズムの主張や研究がヨーロッパ中に広まった。イギリス社会を風刺したトマス・モアの『ユートピア』、教会の墮落を批判するネーデルラントのエラスムスの『愚神礼讃』、人間のありかたを考察したフランスのモンテーニュの『随想録』などが生みだされた。</p> <p>【エラスムス（ホルバイン画）】『愚神礼讃』のなかでローマ教会を批判したエラスムスだが、ルターの宗教改革には同調しなかった。</p>	<p>【本文】ヨーロッパ各国で工業化が進展すると、労働問題が深刻になった。労働組合の結成やストライキなど労働運動が活発となり、イギリスでは児童労働の禁止や労働時間短縮などを定めた工場法が成立した。しかし、資本家たちはこうした法律に反対し、多くの国で労働者保護は進展しなかった。／こうしたなかで、資本主義社会の根本的な改革を主張する社会主義思想が広がった。イギリスのロバート・オーウェン、フランスのサン・シモンとフーリエは、友愛や助けあいを基礎にする理想社会を考えた。</p>
	308	<p>【本文】南北ヨーロッパを結ぶ交易と毛織物工業で繁栄していたブリュージュなどフランドル地方の諸都市は、北イタリア諸都市と密接な関係をもっており、ここでも早くからルネサンスの動きがはじまった。／人文主義でも、『愚神礼讃』で教会を風刺したエラスムスが、宗教改革には同調せずに各派の和解を説いたが、同時代においてヨーロッパを代表する最高の人文学者として高く評価された。</p> <p>【「エラスムス像」（ホルバイン作）】エラスムスはギリシア語原典による『新約聖書』の刊行をはじめ、古典や教父の著作の校訂・注解を行った。</p> <p>【宗教改革派の宣伝画「神の水車」】</p>	<p>【本文】労働運動とは別個に、自由主義そのものの制限や私的所有の廃止によって、貧困や社会問題を解決しようとする社会主義思想が、さまざまに生まれた。イギリスの工場経営者ロバート＝オーウェンや、フランスの思想家サン＝シモン、フーリエなどが、共同体的な理想社会を構想した。</p>
実 務	309	<p>【本文】ネーデルラント地方でも、商業と毛織物工業の繁栄を背景にして、はやくからルネサンスが開花した。／16世紀最高の人文主義者エラスムスは、『愚神礼讃』などで教会の腐敗を批判したが、宗教改革には同意しなかった。</p>	<p>【本文】資本主義社会確立にともなって資本家と労働者の対立がはげしくなると、資本主義のしくみを変革して新しい社会をつくらうという社会主義思想が誕生した。／社会主義の動きは、貧富の差の拡大など資本主義の弊害を批判して、さまざまな理想社会のプランを描く試みとなってあらわれた。イギリスのオーウェン、フランスのサン＝シモン、フーリエらの思想がそれである。</p>
帝 国	312	<p>【本文】ルネサンスは、やがてネーデルラントやイギリスなどアルプス以北の地域にも広がっていった。／エラスムスはキリスト教的なヒューマニズムの立場から聖書研究を進め、のちの宗教改革に影響を与えるとともに、『愚神礼讃』で墮落した聖俗の権威を風刺した。</p> <p>【ホルバイン「エラスムス像」】〈ルーブル美術館蔵〉エラスムスは、ギリシア語原典にもとづく聖書研究を行い、宗教改革に影響を与えた。ホルバインはドイツで生まれ、エラスムスの紹介でイギリスの宮廷画家となった。</p>	<p>【「社会主義思想」の注…「工業社会への批判」】経営者の中には、ロバート＝オーウェンのように、労働者の生活の改善をはかるために、社会主義による理想社会を構想し、その考えを実行する人も現れた。彼らは、のちにマルクスによって「空想的社会主義者」とよばれた。</p> <p>【本文】19世紀前半には、イギリスに続いてフランス・ドイツでも、自由主義政策により工業化が進み、豊かな産業資本家と貧しい賃金労働者という二つの階級が出現した。これは、富の総量が急増する一方で、富の分配がきわめて不均衡だったためであり、自由主義の行き過ぎが生んだ問題だった。この解決をめざして、イギリスのロバート＝オーウェンをはじめ、フランスでもさまざまな社会主義思想家が現れた。</p>
山 川	313	<p>【本文】ルネサンス知識人の代表が人文主義者であった。／人文主義者の筆頭エラスムスは西欧各地で活躍し、『愚神礼讃』では、人間はおろかしくとも幸福に生きていけるとしつつ、謹厳さを売りものにする聖職者や学者を風刺した。</p>	<p>【本文】イギリスでは、団結禁止法の廃止（1824年）を受けて労働組合が各地で結成され、ストライキによる待遇改善をこころみるとともに、人民憲章（38年発表）を掲げて選挙制度改革を議会に請願するチャーティスト運動の支持母体となった。また、社会改革を志向する企業家オーウェンの影響を受け、世界初の生活協同組合が組織された。</p>
	314	<p>【本文】16世紀になると、ネーデルラントの人文主義者エラスムスの『愚神礼讃』や、トマス＝モアの『ユートピア』など、教会や社会を風刺する作品が多く書かれ、各国の国民文化が形成されていった。</p>	<p>【本文】産業革命期のイギリスでは、労働者の生活は悲惨であった。そのため、生産手段を社会の共有にして資本主義の弊害をとりのぞき、平等な社会を建設しようとする社会主義思想がうまれた。工場主でもあったオーウェンは労働者の待遇改善などをこころみた。</p> <p>【オーウェン 1771～1858】 徒弟奉公から出発して紡績工場の支配人となり、その後スコットランドで工場経営者となった。また社会主義者となり、1825年からアメリカにわたって共産社会の建設をこころみだが4年で失敗した。帰国後、生活協同組合運動や労働組合の全国化などに関わった。</p>
	310	<p>【本文】ルネサンス文芸は、古代ローマの伝統が強かったイタリアでまず展開した。／16世紀頃になると、ネーデルラントの人文主義者エラスムスの『愚神礼讃』をはじめ、社会を風刺する作品が多く書かれ、各国の国民文化が形成されていった。</p> <p>【エラスムス】ドイツの画家ホルバインによって描かれた肖像画。ネーデルラントの人文主義エラスムスはヨーロッパ各地を旅し、イギリスのトマス＝モアとも親交を結んだ。</p>	<p>【本文】産業革命期のイギリスでは人口が急増し、全体として国の富は増大していたものの、労働者の生活は悲惨であった。工場主オーウェンは労働者の待遇改善をとえ、労働組合や協同組合の設立に努力し、また、失敗に終わったが、共産社会建設もこころみた。</p>

【付記】

本研究は、昭和女子大学現代教育研究所教育課題研究グループのプロジェクト研究活動「教員・保育者志望高校生の養成校への接続のあり方をめぐる基礎研究—教材開発を中心に—」(2019)、「教員・保育者志望高校生の養成校への接続に向けた教材開発」(2020)の成果の一部である。

注

- 1 昭和女子大学現代教育研究所教育課題研究グループ2020年度プロジェクト研究活動「教員・保育者志望高校生の養成校への接続に向けた教材開発」を指す。
- 2 教科書採択において、育鵬社版の歴史観について批判が相次いでいるのも、同様の理由によると考えられる。「歴史認識の拡散」という点では、育鵬社版の教科書記述についての検証は不可欠であるが、育鵬社は高等学校の教科書を作成していないため、本論では取り上げない。
- 3 中村(2018)にも詳しい。
- 4 高等学校教育教科書との比較作業という性質上、本稿では教科書全体を一まとまりとみなすため、章ごとの執筆者の表記は割愛する。
- 5 事項索引の傾向は、人物索引の傾向に実質的に左右されることから、今回は人物索引を手掛かりとした。
- 6 これらの人物を教育原理系の授業で教授する際に、高校の教科との関連をどのように示すかについても、今後検討すべき課題だと考える。

引用・参考文献

- 土居亜貴子・奥野雄士郎・岩本和也・浅井信雄(2019)「新学習指導要領をふまえた社会科の授業実践：歴史総合・日本史探究・世界史探究への試み」『教職教育研究：教職教育研究センター紀要』24, pp. 69-75.
- 古屋恵太編著(2017)『教師のための教育学シリーズ2 教育の哲学・歴史』学文社
- 長谷川修一(2018)「高校世界史教科書の古代イスラエル史記述」長谷川修一・小澤実編著『歴史学者と読む高校世界史 教科書記述の舞台裏』勁草書房, pp. 3-23.
- 長谷川修一・小澤実編著(2018)『歴史学者と読む高校世界史教科書記述の舞台裏』勁草書房
- 茨木智志(2009)「戦後社会科における世界史の教育」『社

会科教育研究』107, pp. 5-14.

- 伊藤宏二(2019)「世界史探究のためのウェストファリア条約」『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇』51, pp. 27-46.
- 池尻良平・澄川靖信(2016)「真正な社会参画を促す世界史の授業開発—その日のニュースと関連した歴史を検索できるシステムを用いて—」『社会科研究』84, pp. 37-48.
- 木村元・汐見稔幸編著(2020)『アクティベート教育学1 教育原理』ミネルヴァ書房
- 君島和彦(2019)「新学習指導要領の構造と「歴史総合」」『学術の動向』24(11), pp. 37-39.
- 児玉康弘(2011)「世界史内容構成原理の比較研究 学習指導要領の再検討を通して」『社会科教育研究』112, pp. 1-12.
- (2001)「歴史教育における批判的思考力の育成—「スペイン内戦」の解釈批判学習」『広島大学附属中・高等学校研究紀要』47, pp. 1-15.
- 高等学校歴史教育研究会(2014)『歴史教育における高等学校・大学間接続の抜本的改革—アンケート結果と改革の提案—』
- 独立行政法人教職員支援機構(2019)『平成30年度 教員の養成・採用・研修の一体改革に資する国際的動向に関する調査研究プロジェクト報告書 優れた教員の量的確保に向けたわが国の課題と諸外国に於ける施策と根拠』
- 村井実(1976)『教育学入門(下)』講談社
- 文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』
- 中村薫(2018)「世界史教科書における用語数増加の歴史的経過と今後への提言—歴史系用語精選問題と関連して」『歴史教育史研究』16, pp. 28-54.
- 中澤達哉(2018)「高校世界史教科書の中・東欧記述」長谷川修一・小澤実編著『歴史学者と読む高校世界史教科書記述の舞台裏』勁草書房, pp. 45-68.
- 日本学術会議(2011)『提言 新しい高校地理・歴史教育の創造—グローバル化に対応した時空間認識の育成—』
- 岡明秀忠(2015)「どのようにして歴史の授業を作るのか(1)—高等学校学習指導要領・地理歴史科の記述を手がかりにして—」『人間の発達と教育：明治学院大学教職課程論叢』11, pp. 51-73.

- (2016)「どのようにして歴史の授業を作るのか
(2)―地理歴史科世界史 B の教科書の記述を手がかりにして―」『人間の発達と教育 明治学院大学教職課程論叢』12, pp. 53-73.
- 小川幸司 (2009)「苦役への道は世界史教師の善意でしき
つめられている」『歴史学研究』859, pp. 191-200.
- 大西信行 (2018)「『世界史』教科書の出発」長谷川修一・
小澤実編著『歴史学者と読む高校世界史 教科書記述の舞台裏』勁草書房, pp. 153-178.
- 新保良明 (2018)「世界史教科書と教科書検定制度」長谷
川修一・小澤実編著『歴史学者と読む高校世界史
教科書記述の舞台裏』勁草書房, pp. 179-204.
- 滝沢和彦編著 (2018)『MINERVA はじめて学ぶ教職①
教育学原論』ミネルヴァ書房
- 戸井田克己 (2004)「学習指導要領の変遷と歴史的思考力
育成の課題」『教育論叢』16(1), pp. 1-15.
- 鳥山孟郎 (2008)『授業が変わる世界史教育法』青木書店
- 鶴島博和・内田開・嘉村潔高・安部統己・江原淳貴
(2015)「世界史教育の現状と課題 (III)―高校世界
史の「履修状況」に関する熊大生へのアンケート調
査―」『熊本大学教育学部紀要』64, pp. 41-48.
- 歌川光一・杉山昂平・青野桃子 (2020)「教職課程・教育
学教育の高大接続に向けた一考察―高等学校公民科
「倫理」と「教育原理」系科目の教科書を例として
―」『昭和女子大学 現代教育研究所紀要』6, pp.
79-87 (印刷中)
- 矢部正明 (2018)「高等学校の現場から見た世界史教科書
―教科書採択の実態―」長谷川修一・小澤実編著『歴
史学者と読む高校世界史 教科書記述の舞台裏』勁
草書房, pp. 237-253.
- 全国歴史教育研究協議会 (2018)『世界史用語集 改訂版』
山川出版社

(うたがわ こういち 初等教育学科)

(あおの ももこ 一橋大学大学院社会学研究科博士課程)

(すぎやま こうへい 東京大学大学院情報学環特任研究員)