

地球時代における自国史カリキュラム開発の論理
に関する研究

D0956014

森田真樹

広島大学大学院国際協力研究科博士論文

2000年3月

広島大学大学院国際協力研究科

論文名： 地球時代における自国史カリキュラム開発の論理に関する研究

学位の名称： 博士（教育学）


学生番号： D0956014


氏名： 森田 真樹


2000年（平成12年）2月7日


審査委員会


委員長・教授

中山 修一 
教授

井上 星児 
教授

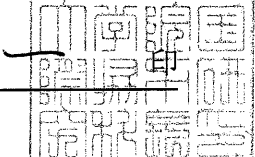
田 畑 佳 則 
学校教育学部・教授

小 原 友 行 
教育学部・助教授

池 野 範 男 

2000年（平成12年）3月3日

研究科長・教授

中山 修一 

目 次

序章 研究の目的と方法	1
第1節 研究の目的	1
1 問題の所在	1
2 研究の目的	2
3 研究の意義	4
第2節 関連先行研究の整理と問題点	5
第3節 研究の方法	10
1 研究方法	10
2 用語の定義	12
第4節 本論文の構成	15
第1章 地球時代における自国史カリキュラム開発の課題と類型	
——分析枠組みの設定——	20
第1節 地球時代における自国史教育とその意味	
——なぜ自国史教育の改革が地球時代には必要であるのか——	20
1 地球時代の教育における自国史教育の重要性	20
2 国際理解と自国史教育の相関をめぐる議論	23
(1) ユネスコ設立当初の国際理解教育理念にみる自国史教育の位置	23
(2) 日本の初期国際理解教育の理念にみる自国史教育の位置	27
第2節 近代国民国家形成における自国史カリキュラム開発	32
1 近代国民国家形成と自国史教育の役割	32
2 近代国民国家における自国史カリキュラム開発の課題	34
第3節 時代認識の変化と地球時代における自国史カリキュラム開発	35
1 国民国家の教育から地球時代の教育へ	35
2 地球時代における自国史カリキュラム開発の課題	37
第4節 自国史カリキュラム開発の類型化	38
1 類型化の指標	38
(1) 自国史カリキュラム開発の課題	38
(2) 本研究における類型化の指標	39
2 自国史カリキュラム開発の4類型	40
第5節 類型から見た現代世界における自国史カリキュラム開発	43

第2章 多文化社会における自国史カリキュラム開発

——米国の場合——	55
第1節 現代米国自国史カリキュラム開発の現状と課題	55
1 現代米国におけるカリキュラム開発の課題	55
2 現代米国各州社会科カリキュラム開発の現状と課題	58
(1) 各州社会科カリキュラム開発の全体と三潮流	58
(2) 「シティズンシップ」概念にみるカリキュラム開発の類型	61
(3) 現代米国諸州の社会科カリキュラム開発の特質	63
3 米国多文化主義の史的展開と教育	64
(1) 米国多文化主義の史的展開	64
(2) 多文化主義と教育問題	67
4 連邦政府による教育改革とナショナル・スタンダードの開発	68
(1) 1980年代以降の政府の教育政策	68
1) 1980年代以降の政府の教育政策と社会科系教科目	68
2) 『危機に立つ国家』と教育改革	70
3) 『アメリカ2000』と教育	71
4) 「2000年の目標；アメリカ教育法」と教育	73
(2) ナショナル・スタンダードと歴史カリキュラム開発	75
1) ナショナル・スタンダードの開発動向	75
2) 社会科系スタンダードの開発動向	76
5 自国史カリキュラム開発の2つの方向性	77
第2節 伝統的自国史カリキュラム開発と教育内容の特徴	
——カリフォルニア州を事例として——	79
1 カリフォルニア州社会科カリキュラム開発の変遷史	79
2 カリキュラム開発の規準	81
3 カリキュラムの構成と内容規定	82
(1) 全体計画、及び目標・カリキュラムの要素	82
(2) 合衆国史と世界史の関係	86
(3) 規定された内容の全体	87
(4) 第8学年における「合衆国憲法」と「南北戦争」の学習内容分析	90
4 伝統的自国史カリキュラム開発の特質	94
第3節 多様な価値を保障する自国史カリキュラム開発と教育内容の特徴	
——『合衆国史ナショナル・スタンダード』を中心に——	96
1 歴史系ナショナル・スタンダードの開発基準とスタンダードの構成方法	96
(1) 合衆国史ナショナル・スタンダードと世界史の関係	96

(2) 『合衆国史』、『世界史』の開発基準.....	96
(3) 『合衆国史』、『世界史』のカリキュラム構成の方法.....	98
2 合衆国史ナショナル・スタンダードの内容規定.....	101
(1) 全体計画.....	101
(2) 規定されたスタンダードの全体.....	102
(3) 「時代3」の内容規定.....	106
(4) 「時代5」の内容規定.....	109
3 多様な価値を保障する自国史カリキュラム開発の特質.....	111
第4節 自国史カリキュラム開発の実際的帰結	
——歴史系ナショナル・スタンダードをめぐる論争、論点及びその意味——.....	113
1 自国史カリキュラム開発をめぐる議論.....	113
2 主要新聞における論争の拡大.....	113
3 論争記事における論点.....	116
(1) 自国史教育をめぐる論点.....	116
(2) 世界史教育をめぐる論点.....	120
4 Council for Basic Education による勧告.....	121
(1) Council for Basic Education の活動.....	121
(2) Council for Basic Education から National Center for History in the Schools への勧告.....	122
1) 歴史系スタンダードへの勧告.....	122
2) 『世界史』の回顧と勧告.....	123
3) 『合衆国史』の回顧と勧告.....	124
5 改訂版『歴史ナショナル・スタンダード』の性格.....	124
(1) 『歴史ナショナル・スタンダード』の構成方法.....	124
(2) 『合衆国史』の改訂の要点.....	125
(3) 『世界史』の改訂の要点.....	127
(4) 改訂版『歴史』の性格.....	129
6 論争と改訂の意味.....	130
第5節 多文化社会における歴史カリキュラム開発の論理(1)	
——米国の場合——.....	132

第3章 多文化社会における自国史カリキュラム開発 (2)	
——カナダの場合——	150
第1節 現代カナダ自国史カリキュラム開発の現状と課題	150
1 現代カナダ各州の社会科カリキュラム開発の4類型	150
(1) カナダ社会科教育の略史と近年の動向	150
(2) 各州における社会科カリキュラム開発の4類型	152
2 カナダ多文化主義の史的展開と教育	156
(1) 多文化主義の史的展開	156
1) <多文化主義>の萌芽	156
2) 人種問題を中心とする<多文化主義>への変容	158
(2) 多文化主義と教育	159
第2節 西部諸州の社会科カリキュラム開発と自国史カリキュラム開発	160
1 西部諸州の社会科カリキュラムの全体計画	160
2 ブリティッシュ・コロンビア州の自国史カリキュラム開発	165
(1) ブリティッシュ・コロンビア州社会科カリキュラム開発	165
(2) ブリティッシュ・コロンビア州自国史カリキュラム開発と内容	169
3 サスカチュワン州の自国史カリキュラム開発	171
(1) サスカチュワン州社会科カリキュラム開発	171
(2) サスカチュワン州自国史カリキュラム開発と内容	172
4 西部諸州の自国史カリキュラム開発の特質	176
第3節 多文化社会における自国史カリキュラム開発の論理 (2)	
——カナダの場合——	177
第4章 新しい国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発	182
第1節 伝統的国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発の課題	182
第2節 新しい国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発と 教育内容の特徴——『20世紀のアメリカ』の分析を手がかりとして——	184
1 『20世紀のアメリカ』の全体計画と構成方法	184
2 通史的構成とその特徴	186
3 問題史的構成とその特徴	188
4 自国史と国際理解の関係	192

第3節 新しい国際理解の視座による自国史カリキュラム開発の特質	193
1 「フレームワーク」における「第二次世界大戦」の学習内容	194
2 『合衆国史』における「第二次世界大戦」の学習内容	195
3 『20世紀のアメリカ』における「第二次世界大戦」の学習内容	196
4 新しい国際理解の視座による自国史カリキュラム開発の特質	198
終章 地球時代における自国史カリキュラム開発の課題と展望	203
主要参考文献一覧	209
参考資料	222

図 表 目 次

表 1-1	ユネスコ国際セミナーの主要テーマ (1947 年から 1951 年まで)	23
表 1-2	自国史カリキュラム開発の 4 類型	41
表 2-1	米国社会科カリキュラムの伝統的パターン	59
表 2-2	現代米国各州の社会科カリキュラム開発の三潮流	61
表 2-3	シティズンシップ概念の類型	61
表 2-4	1980 年以降の連邦政府による教育改革と社会科系教科目の位置	69
表 2-5	1991 年の教育国家目標	72
表 2-6	「アメリカ教育法」に規定された国家教育目標	73
図 2-1	米国における自国史カリキュラム開発をめぐる対立構造	78
表 2-7	カリフォルニア州社会科フレームワークの変遷	80
表 2-8	カリフォルニア州「フレームワーク」開発における強調点	81
表 2-9	「フレームワーク」の全体計画	83
図 2-2	「フレームワーク」の目標構造	84
表 2-10	「フレームワーク」における「知識と文化的理解」の目標規定	84
表 2-11	「フレームワーク」における「民主的理解と公民的価値」の目標規定	85
表 2-12	「フレームワーク」における歴史学習の特徴	86
図 2-3	「フレームワーク」における自国史学習と世界史学習の関係構造	87
表 2-13	「フレームワーク」における各学年別の主要単元	88
表 2-14	第 8 学年単元 6 「より完全な連合へむけて」の学習内容例	91
表 2-15	第 8 学年単元 3 「合衆国憲法」の学習内容例	92
表 2-16	第 5 学年単元 8 「過去と現在の結合」の学習内容例	93
図 2-4	『合衆国史』の構成原理	99
表 2-17	「歴史的思考」のスタンダード	99
表 2-18	『合衆国史』における 10 時代区分	101
表 2-19	『合衆国史』に規定された全「スタンダード」	102
表 2-20	『合衆国史』時代 1 の「スタンダード 1」の内容例	105
表 2-21	『合衆国史』「時代 3」スタンダード	106
表 2-22	『合衆国史』「時代 5」スタンダード	109
図 2-5	米国主要新聞に掲載された歴史系スタンダードに関する記事の掲載数	115
図 2-6	各月ごとにみる論争記事の総数	115
表 2-23	『合衆国史』に対する批判	116
表 2-24	『合衆国史』批判への反論	117

表 2-25	『合衆国史』に規定された内容についての批判	119
表 2-26	『合衆国史』の性格についての批判	119
表 2-27	CBE から NCHS への勧告内容	122
表 2-28	World History Panel による回顧と勧告	123
表 2-29	『合衆国史』と『歴史：合衆国史』における「時代3」の比較	125
表 2-30	『合衆国史』『歴史：合衆国史』における「時代5」の比較	126
表 2-31	『世界史』と『歴史：世界史』の時代区分の比較	127
表 2-32	「時代7：スタンダード6」の内容	128
図 2-7	米国における自国史カリキュラム開発の基本的構造	133
表 2-33	自国史カリキュラム開発の2潮流と歴史内容の差異	134
表 3-1	カナダ各州社会科カリキュラム開発の4類型	152
表 3-2	オンタリオ州社会科の全体計画	154
表 3-3	ケベック州社会科の全体計画	154
表 3-4	二言語主義・二文化主義王立委員会による勧告内容	156
表 3-5	ブリティッシュ・コロンビア州社会科カリキュラム全体計画	161
表 3-6	アルバータ州社会科カリキュラム全体計画	162
表 3-7	サスカチュワン州社会科カリキュラム全体計画	163
表 3-8	マニトバ州社会科カリキュラム全体計画	163
表 3-9	BC州社会科のカリキュラム内容	166
表 3-10	ブリティッシュ・コロンビア州社会科第10学年の Learning Outcomes	169
表 3-11	サスカチュワン州第9学年「社会の起源」の単元目標	173
表 3-12	サスカチュワン州第9学年「社会の起源」の知識、技能・活動、価値目標	173
表 3-13	サスカチュワン州第9学年「社会の起源」の各単元の知識、技能、価値目標	174
図 3-1	「社会の起源」の学習内容の構造図	175
表 4-1	『20世紀のアメリカ』の全体構成	184
表 4-2	『20世紀のアメリカ』の構成方法	185
表 4-3	『20世紀のアメリカ』に設定された米国史理解の7テーマ	186
表 4-4	『20世紀のアメリカ』単元6の学習内容	188
表 4-5	『20世紀のアメリカ』小単元25の学習内容	189
表 4-6	『20世紀のアメリカ』における「移民」学習の内容	191
図 4-1	『20世紀のアメリカ』における単元1から単元5までの構造	192
図 4-2	『20世紀のアメリカ』における単元6の構造	192
表 4-7	「フレームワーク」における「第二次世界大戦」の学習内容	194
表 4-8	『合衆国史』における「第二次世界大戦」の学習内容	195
表 4-9	『20世紀のアメリカ』単元3における「第二次世界大戦」	196

表 4-10	『20 世紀のアメリカ』小単元 26 における「第二次世界大戦」……………	197
表 5-1	地球時代における自国史カリキュラム開発の種類とそれぞれの特徴……………	204
図 5-1	開かれた自国史カリキュラム開発への展開方法……………	206

序章 研究の目的と方法

第1節 研究の目的

1 問題の所在

近年の国際情勢に目をむけると、1990年代初頭の冷戦構造の崩壊後、国家の分裂・統合などが繰り返され、国家概念の見直しが求められるようになった。そして現在では、「マルチカルチャリズム」、「グローバリズム」や「ナショナリズム」をめぐる議論が様々になされている。同時に、一国内での多様な人々の多様な価値を見出しつつ、それらを維持し、共生の道をさぐることの重要性が改めて認識されつつある。さらに、経済問題、環境問題、平和や人権の問題などに端を発し、〈地球時代〉¹という認識にたつことの必要性が指摘されている。こうした世界的動向の中での、教育の重要課題は、偏狭な「国民意識」の育成や「民族意識」の育成ではなく、現存する多文化社会へ柔軟に対応し、多様な価値を認め合うことを中核に、地球社会、国際協力社会へ巣立つ子どもの意識や構え、さらには態度をいかに育成・形成するかであろう。そのためには、国民国家時代の教育から、〈地球時代の教育〉へと発想を転換することが希求されるのである。

しかし、一方で、〈地球時代〉という認識が広まりつつも、他方で、国民国家時代の論理にたった制度や思考の枠組みは、大きく変更されることはなく、未だに支配的であるといっても過言ではない。教育は、その典型であり、中でも、自国史教育は、その影響を未だ色濃く残している。

自国史教育をめぐることは、国際的にも問題とされることが多く、常に、改善のための努力はなされてきた。しかし、国民国家の形成過程と密接な関係をもつために、その変更は容易ではない。さらに大きな問題は、教授者が、無意識であっても、学習者の認識を閉ざし、ある価値観の注入につながりやすい性格をもっていることである。

自国史教育を国際協力的活動によって見直そうとする試みは、すでに、20世紀の初頭から行われ²、各国のすぐれた研究者、実践者による先駆的な実践も多く見ることができる。それにも関わらず、自国史教育は、現代世界においても、他国、他民族への誤解や偏見を助長し、国際理解や国際的信頼関係の構築を妨げる一要因となり続けている。さらには、国内のマジョリティの文化や価値へと「同化」させる役割を担い続けているといっても過言ではなく、地球時代の教育にとって、早急に改善すべき重要な課題である。

それでは、新しい時代認識への転換が必要となり、近代教育の理念や制度の見直し、さらに、場合によっては、教育の大きなパラダイム転換も予想される21世紀の教育におい

て、自国史教育は、いかなる役割を果たすのであろうか。また、地球時代をむかえ、国家の枠を超える論理が重要とされている現在、また、将来において、自国史カリキュラム開発はどうあるべきなのであろうか。多様な分野で「多文化化」、「グローバル化」や「国際化」が叫ばれる中で、一見その潮流に逆行するかに見える自国史教育であるからこそ、そこでの自国史教育が果たす役割を再検討し、新たなカリキュラム開発の論理を模索する必要があるのではなかろうか。

ところで、社会科学系教科目は、世界的に、民主主義を維持し、発展させるために中心的役割を担う教科であると言われている。一般に、国際教育協力研究では、「現地の実状に即した教育内容」、「現地の生活向上のための教育」などが重視されているが、これらを可能にするのは、社会科学系教科目であり、多くの国で、同様の役割を果たしてきた。社会科学系教科目の中でも、とくに自国史教育は、他国、他民族への誤解や偏見をもつことを助長する性格を帯び、さらには、そこで形成される歴史意識に起因して、紛争などが起こることもあった。そのために、国際的な連帯や共生のためにも、自国史教育が陥りやすい「負」の側面への意識は常に必要となろう。このように、教育活動において、中心的な教科でありながらも、国際的誤解にもつながる危険性をはらんでいる社会科学系教科は、従来の国際教育協力研究で、意識的に検討されることは少なく、国際教育協力の進展とともに、重要な検討課題となってゆくであろう。

このような状況に鑑みれば、地球時代という時代認識に立った自国史カリキュラム開発の論理の解明は、国際教育協力研究における社会科学系教科目のカリキュラム開発論の進展のみならず、たとえば、国際理解教育の必要性の認識の高まりとは裏腹に、表面的な国際交流活動や単なる外国文化学習に偏向しつつある日本の教育にとっても、重要な示唆を与えるものではなかろうか。

それでは、地球時代における自国史カリキュラム開発とは、どのようなものであろうか。また、その前史（本研究では、国民国家時代と捉える）の課題を克服するためには、どのような条件を必要とし、どのような方法があるのであろうか。この問いの解明は、地球時代の教育にとっても、優先的な検討課題ではなかろうか。

2 研究の目的

本研究の目的は、地球時代における自国史カリキュラム開発³の論理を解明することにある。とくに、国民国家時代の発想に立つ自国史カリキュラム開発は、ナショナルな関係においても、インターナショナルな関係においても、1つの解釈や見方による知識が提示される〈閉ざされた〉ものであったという認識に立って、それを〈開かれた〉ものとするための論理を解明することを目指している。

本研究では、具体的に、つぎの2点を下位の検討課題として設定し、その解明を通して、

地球時代における自国史カリキュラム開発の論理を見出すことにする。

第1に、地球時代は、多文化社会であるという認識に立ち、ナショナルな関係を基軸に、自国史カリキュラムを<開く>論理について明らかにすることである。それは、多文化社会における自国史カリキュラム開発の論理を明らかにすることでもある。そこでは、多文化主義の理念が重要となると考えることができるため⁴、多文化主義の進展の著しい米国と、その理念を世界に先駆けて政策としても導入したカナダにおける自国史カリキュラム開発を対象として分析を進める。このような背景をもつ米国とカナダは、どちらも多文化主義の進展が著しい社会であるが、マジョリティの文化や価値観の影響の大きい社会と、そうでない社会という異なる側面をもつ。そのため、自国史カリキュラム開発において、その目的や方法なども異なることが予想されるため、本研究では、双方におけるカリキュラム開発を比較検討することで、自国史カリキュラム開発の開き方の違いを検討したい。

第2に、地球時代は、国際社会、グローバル社会であるという認識に立ち、インターナショナルな関係を基軸に、自国史カリキュラム開発を<開く>論理について明らかにすることである。そのために、重要となる国際理解学習⁵の視座に立った自国史カリキュラム開発の論理の解明を試みる。国際理解にとって、自国史教育は、最も弊害となることが多いが、逆に、健全な歴史意識、歴史認識⁶がともなわなければ、国際理解は、不十分なものとなるであろう。しかし、近年の国際理解学習をみれば、グローバルで、同時代的な事象の学習に焦点が当てられることが多く、自国史教育は、その学習と対置するかのごとく扱われる傾向にある。また、国際理解学習の視点に立った場合でも、それは、単なる諸国家の歴史としての世界史（外国史）的背景を簡単に踏まえるか、国際関係（国家間の交渉の歴史など）の歴史学習にとどまっている。そのため、伝統的自国史教育とさほど違いはなく、ほとんどが<閉ざされた>ものであったといえる。そこで、新たな観点から開発されている自国史教科書の分析を通して、国際理解学習の視座に立つ<開かれた>自国史カリキュラム開発の論理を究明することにする。

ただし、本研究主題の解明にとっては、カリキュラム開発自体を国際的に、あるいは国家群で行う方法も考えられるであろう。実際に、歴史教育の改善をめぐることは、世界的な関心事であり、ユネスコを媒介として戦後直後から国際的なカリキュラム開発や改善の試みがなされているし、古くは両大戦間期から歴史教科書の国際的改善の試みがなされていた⁷。たとえば、ヨーロッパ諸国における国際教科書改善や近年の共通教科書の開発⁸は、国際的になされたカリキュラム開発の好例の例である。このような、他国との共同作業による自国史教育改善の試みは、上記の2つとは、違う形態での自国史カリキュラム開発のあり方や方策、またその論理を見いだすことができ、本研究主題について重要な示唆を得ることができる⁹。しかしながら、これらについては、すでに先行研究によってその多くが明らかにされており、さらに、国際協力的活動によって自国史カリキュラムを開発するためには、国家的規模での試みが必要となり、各地域や学校、さらには、教

師個人で行うことは困難であると考えるために、本研究で追求することはしない。

なお、地球時代の教育においては、様々な教科のカリキュラム開発が必要であるが、本研究で、自国史カリキュラム開発に焦点をあてるのは次の理由による。

第1に、カリキュラム開発において、多文化社会や地球時代の規範ともなっている「多文化主義」、「グローバリズム」、そして、社会的・文化的背景、さらに、それらを踏まえた教育への期待を最も端的に、具体的レベルで示すのが自国史カリキュラム開発であり、自国史内容にその影響を読みとることができるからである。「多文化主義」や「グローバリズム」に関する社会諸科学での研究やマクロな視点からの教育研究では、教育目標の変化や教育の目指す方向性を論じることはできても、その抽象度の高さから、具体的なカリキュラムや教育内容への影響を読み解くことが困難となる。さらに、従来の教科カリキュラム研究に多く見られるような、教育内容や教育方法のみに着目してのカリキュラム分析に留まっていたら、そのカリキュラムのもつ、ある社会的文脈においての意味を見出すことはできない。そこで、ある社会的な状況（多文化社会など）や時代的要請（地球時代）の中での教育の動向やその機能などをより具体的なレベルで解明するためには、自国史カリキュラム開発は、もっとも有効な研究対象であると考えられるからである。

第2に、自国史教育のもつ正負の性格やその重要性を考慮するのであれば、一方で国際理解教育などを進めたとしても、他方で、自国史教育を意識的に改善していかなければ、学校カリキュラム全体の中で矛盾を生じさせることになる可能性があるからである。加えて、自国史教育の改革は、地球時代の教育にとって、さらには、社会科系教科目による国際教育協力の進展にとって、早急の検討課題であると考えられるからである。先にも述べたように、自国史教育は、多くの場合、国民意識の育成に主眼がおかれてきた。しかし、近年のユネスコの報告書¹⁰にも言及されているように、自国史教育が果たしてきた「負」の側面への反省は未だ不十分であり、国際的な誤解や不信を克服し、さらには、国内の多様性を保障するためにも、解決すべき問題を多くはらんでいる。このように、従来は偏狭なナショナリズムの育成に重きがおかれてきた自国史教育について、地球時代を向かえた今日であるからこそ、あえて正面からその意味を問い直すことが求められると考えられるからである。

3 研究の意義

本研究の意義は、次の4点に集約できよう。

第1に、地球時代という時代認識にたつて、そこで大きな役割を果たすであろう自国史カリキュラム開発の論理を見出そうとすることである。

国際理解教育やグローバル教育など、地球時代の教育と密接な関わりをもつであろう教育は、近年様々に研究がなされている。しかし、そこでは、自国史カリキュラム開発に焦

点をあてた研究がなされることは少なかった。地球時代の教育にとっては、国内の多様性に目を向けるためにも、国際理解を促すためにも、自国史教育を欠くことができない。本研究は、従来、地球時代の教育や国際理解教育（学習）とは対置されがちであった、自国史カリキュラム開発に焦点をあて、ナショナルな関係においても、インターナショナルな関係においても、開かれた自国史カリキュラム開発の論理の解明を試みることに、まず、研究の意義を見出すことができよう。

第2に、それぞれ分析において、現地の最新動向や新しい視点を熟慮しつつ、教科研究という枠にとらわれず、学際的な視野で、その論理を究明しようとするのである。

とくに、米国の自国史カリキュラム開発に関しては、ナショナル・スタンダードやそれをめぐる論争という、最新の動向とそこでの自国史カリキュラム開発の位置や意味を明らかにすることに意義が見いだせよう。また、ほとんど研究対象とならなかったカナダ社会科に関しては、その実態と自国史カリキュラム開発の論理を明らかにしようとすることに意義を見出すことができよう。

第3に、国際理解学習の視座に立つ自国史カリキュラム開発の意味を明らかにしようとするのである。日本では、国際理解教育（学習）と自国史教育は、別の文脈で論じられることがほとんどであった。しかし、本研究において、国際理解と自国史教育の関係性に着目し、それを結びつける一方策を見出したことは、今後の歴史教育、国際理解教育の進展にとって意義あることであると考えられる。

最後に、カリキュラム分析のみならず、カリキュラム開発という観点から研究を進めることである。カリキュラム開発研究は、国際教育協力研究にとっても、さらに、総合的学習の時間の導入を間近にした日本の学校教育にとっても重要となろうが、当該研究分野は、目的、方法ともに、未だ確立しているとは言えない。本研究において、すべての課題を解決し、カリキュラム開発研究の方法論を確立できたとは思わないが、当該研究分野の進展に寄与しうる、自国史カリキュラム開発研究の1つの方法論を提示できたのではと考える。

第2節 関連先行研究の整理と問題点

本研究は、地球時代における自国史カリキュラム開発の論理を解明しようとするものであるが、それは、日本の教育研究にも焦点をあてつつ、最終的には、国際教育協力研究における社会科系教科目のカリキュラム開発研究の一方策を提示することをも視野に入れている。

<地球時代の教育>についての研究は、堀尾輝久によって体系的になされている¹¹。しかし、堀尾の研究は、具体的なカリキュラム開発や教育内容開発という視点からの研究で

はなく、氏の重要な問題提起を発展させるためにも、各教科目のカリキュラム開発、とくに自国史カリキュラム開発の文脈での検討は、重要かつ早急の研究課題となろう。

本研究主題に関する研究は、関連研究領域においての個別研究がほとんどであり、さらに、国民国家時代から地球時代へという時代認識の変更を重要な視点とした自国史カリキュラム開発研究はほとんどない。また、社会科教育関連の研究には、本研究と課題意識の類似する論考を散見することができるが、それらは、①カリキュラムの構成原理の解明を通して、教科の本質を試みる研究であり、カリキュラム開発がなされた社会的、文化的、時代的な背景はさほど考慮されない研究と、②社会科教育や歴史教育の理念や目標論の検討にとどまり、カリキュラム開発の実際をかいま見ることができない研究、に大別することができる。しかし、カリキュラム開発研究という視点に立つのであれば、カリキュラムを社会や文化的背景の中に位置づけ分析することが重要となろう。さらに、社会科教育研究の多くでは、国際理解学習と自国史教育は、別の文脈で検討されることが多く、国際理解学習の研究や自国史教育研究にとって、両者を結びつけるという課題に取り組む研究は、近年、少ないといえる。

また、本研究の課題設定の範囲は、社会科教育学、国際理解教育学（研究）、比較教育学など、教育諸科学のみならず、歴史学、政治学、社会学、文化人類学などにわたり、学際的な考察が必要となる。そのすべて領域の課題を本研究において克服することはできないが、可能な限り各分野の視点を考慮しつつ、課題の解明を試みたい。

そこで、つぎに、本研究の分析対象に関わる5つの領域について、本研究主題の観点から、それぞれの特徴と問題点を整理してみよう。

第1は、国際教育協力研究である。この研究は、従来、個別になされることはあったが、教育学研究の中で体系的に研究されることはほとんどなく、研究という側面で見れば、その目的や方法論も確立しているとは言えない。筆者は、この国際教育協力研究¹²は、来る21世紀には、国際教育研究と関連し、重要な研究領域になると考える。

国際教育協力に関する研究は、主に、教育協力や援助活動に携わる機関などにおいて行われることが多く、あくまでも「援助」、「協力」という観点での研究であり、「国際的に共有できる教育のあり方」という観点での研究は少ない。確かに、国際教育協力を考えるのであれば、理念に傾向するのではなく、実態に即した議論も必要であろうが、従来、あまりにも現状把握中心で、政府や国際機関の方針について、現状肯定的で、さらには表面的に現出している社会的問題への短期的対処を目的とする研究が多かった。また、その研究の多くは、マクロな視点で教育を検討するか、教育制度的側面に関するものであるといえ、経済的発展の論理構造が前提とされ、数値化が可能な事象（就学率や識字率など）や「人材」育成の観点から論じられる傾向にあり、現在でもその影響を色濃く残している。さらに、理数科について検討されることはあっても、他教科のカリキュラム開発や教育内容、教授方法などに焦点をあてた研究は絶対的に少なく、社会科系教科目が扱われること

はほとんどない。

しかしながら、開発途上国の教育をめぐる実状もある程度明らかになり、さらには、教育の量的拡大から質的充実へと、開発途上国が目指す目標が変わりつつある現在では、研究視点、方法ともに変更する必要がある。とくにアジア諸国の教育については、教育と社会・経済発展の関係、国家的な教育政策や財政問題、農村や貧困地域の実状などが主に検討され、いまだに、教育内容や教育方法に関しての実態すら明らかにされていないのが現状である¹³。

教育は非常に複雑な営みであり、その実態の把握や改革のためには、教育システム、教師、教育内容、教授方法等々、多様なアプローチから、それぞれ丁寧に議論してゆかなければならない。「国家や社会・経済の発展のための教育」を追い求めるが故に、多くの問題を生みだし、それによって深刻な教育問題に直面する結果がもたらされることは、先進国をはじめ、多くの事例が示す通りである。それにも関わらず、国際教育協力研究の多くにおいては、未だに「国家や社会・経済の発展のための教育」という観点が強調されていることは、大きな問題であると言えよう¹⁴。

また、教育開発のためには、学校自体の整備、国家の教育行財政、教員養成なども重要な要素となる。しかし、たとえこれらが整備されたとしても、学校は実際に機能しているとは言えず、「教育内容」が伴わなければ、それは教育活動とは呼ぶことはできないであろう。つまり、教育内容の開発は、教育開発において重要な位置を占めるのである。

社会科系教科は、子どもの日常生活や生活上の個人的・社会的問題から、国家の政治のしくみ、歴史・伝統、国際関係や地球規模の課題にいたるまでの内容を、社会科学や人文科学の観点や方法を用いながら、総合的に扱うことのできる教科であり、学校教育においては重要な位置を占める教科である。また、現在、その重要性がいたるところで指摘されている、国際理解、環境、人権、平和などに関する学習内容も有効に組み込むことができる教科でもある。その上、急速に変化する現代社会において、子どもが、その変化に対応し、それぞれによりよい社会生活を営むために、社会科系教科目は、とくに重要な意味をもつといえる¹⁵。さらに、社会科系教科目は、政治、社会、文化などの影響を大きく受けるため、その教育内容を検討することは、各国、各地域が教育において、それぞれの抱える問題をどのように解決しようとしているのかを具体的レベルで把握することも可能になると同時に、各地域の状況にあった教育内容を具体的に提供することができるのである。

しかし、社会科系教科目は、各国の社会的、文化的、政治的背景に大きく影響されるために、それに関連する国際協力活動は困難であるともいえる。しかし、民主的な社会を形成し、民主的な市民を育成するためには、社会科系教科目を欠くことはできない。社会科系教科の教育内容開発は、今後の国際教育協力活動で重要な役割を果たしてゆくと考えられる¹⁶。そして、そこでも、一方で各地域の実状に即した研究を進展させつつ、地球時代という新たな発想にたった研究が重要となるといえよう。

第2は、国際理解教育研究である。国際理解教育は教科ではないこともあり、日本では、もっぱらユネスコの動向の紹介を中心とした行政的・制度的な研究か、各教科における国際理解学習（学校行事や国際交流事業などの実践も含め）としての研究が多いと言えよう。「総合的な学習の時間」の設置に伴い、国際理解教育は、再び着目されているが、当該教育に関わる本質的な問いの解明がなされてきたとはいえない現状にあらう¹⁷。歴史教育との関わりでみれば、1950年代には、国際理解と歴史教育（とくに自国史教育）をめぐっての議論が活発になされていた。国際理解や国際的信頼関係の構築に、歴史認識、歴史意識が大きな障壁となっていることは、様々に指摘されながらも、近年では、国際理解における歴史教育の積極的意味を見出そうとする研究は少ない。また、歴史教育に言及されたとしても、そこでは、世界史教育に関わる見解がほとんどであり¹⁸、国際理解と自国史教育の密接な関係に着目する研究はほとんどない。

第3は、米国社会科教育研究である。この研究は、日本の社会科教育研究での外国研究の中心ともいえる研究であり、社会科教育の誕生の地でもある米国のすぐれた教科論やカリキュラム論を紹介、分析するものである。その研究内容は、多岐にわたるが、それらは、米国の現状を把握することを重視する記述的研究と、著名な研究者の理論、プロジェクトやカリキュラムの分析を通して、社会科教科論の本質の解明を試みる、分析的研究とに大別することができる。米国社会科教育の現状を明らかにすることが、その主目的ではない社会科教育研究では、後者の分析的研究が多いといえよう。本研究は、前者の視点を重視するが、それらでは、多文化社会米国ならではの特色を現地の見解を重視して見いだそうとする研究は少なく、実際には、個別プロジェクトやカリキュラムのみの分析にとどまることがほとんどであるといえる。さらに、これらの研究では、個別カリキュラムや個別団体、個人の見解の分析であるにも関わらず、米国全体を論じる傾向にあり、多様な米国をより広い文脈において分析することが課題であると言えよう。近年の研究で、現代米国の歴史カリキュラム開発とその背景に着目した研究には、以下のものがある。

・大森正(1995)「最近のアメリカ社会科フレームワークの動向(1)ー歴史・地理・公民への分化の傾向ー」『東洋大学文学部紀要 第49集 教育学科・教職課程編 XXI』、pp.87-103.

・大森正(1996)「文化リテラシー論とカリフォルニア州の「歴史ー社会科学フレームワーク」」『社会科教育研究』No.75、pp.1-11.

・桐谷正信(1997)「アメリカ多文化的歴史教育における「新しい歴史」の位置と価値」『社会科教育研究』、No.78、pp.1-13.

・谷本美彦(1993)「アメリカ/“変化”の時代の社会科学研究と実践の動向」『社会科教育研究』、No.26、pp.58-60.

・森茂岳雄(1994)「グローバル時代の社会科の新展開(1)ーアメリカの社会科を事例としてー」篠原昭先生退官記念会編『現代社会科教育論ー21世紀を展望してー』帝国

書院、pp.311-320.

・森茂岳雄(1996)「ニューヨーク州の社会科カリキュラム改訂をめぐる多文化主義論争— A. シュレジンガー, Jr. の批判意見の検討を中心に—」『社会科教育研究』、No.76、pp.13-24.

第4は、米国教育全般に関する研究である。これらの研究は、比較教育研究の一部であるが、教育が社会的文脈に位置づけて検討され、本研究にとって参考になる点も多い。しかし、制度的、行政的な側面に関する研究が多く、実際になされているカリキュラム開発やカリキュラム内容にまで踏み込んだ検討がされることはほとんどない。そのため、教育の目標論の検討にとどまっておき、社会的、文化的背景が、実際のカリキュラム開発やカリキュラム内容にどのように反映しているかを検討することは重要な課題であろう。本研究に関する内容を扱った最近の研究として以下のものがあげられる。

- ・今村令子(1987)『現代アメリカ教育1・教育は「国家」を救えるか』東信堂
- ・今村令子(1990)『現代アメリカ教育2・永遠の「双子の目標」』東信堂
- ・佐藤三郎(1997)『アメリカ教育改革の動向——1987年『危機に立つ国家』から21世紀へ——』、教育開発研究所。
- ・田浦武雄編(1994)『アメリカ教育の文化的構造』名古屋大学出版会、など。

第5は、カナダの教育に関する研究である。カナダの教育研究は、比較教育研究においても、さほど研究が盛んであるとはいえない。また、同国の社会科教育に関しては、1977年のオンタリオ州の歴史カリキュラムを分析した、以下の研究以外、ほとんど研究されていない。

- ・水田健一(1982)「社会」、聖徳学園岐阜教育大学義務教育カリキュラム研究会編(1982)『義務教育におけるカリキュラムの比較研究——カナダ——』、pp.31-39.

確かに、米国と隣接し、言語も同じであることから、その影響は否めない。しかし、カナダでは、米国的ではないカナダ社会科の独自性を追求しており、さらに、多文化主義、多文化教育に関しても、米国より、その取り組みは早く行われ、独自の社会的背景をもっている。このように考えるならば、カナダ社会科には、同様に、多文化社会であり、多民族国家である米国社会科とは、異なるカリキュラム開発の論理を見出すことができるであろう。本研究の主題を解明するにあたり、米国とカナダを比較することは、重要であると考えられる。

本研究は、研究の対象の中心を米国に求めているという点では、第3、第4の研究と重なる部分も多い。また、自国史教育と国際理解の関係性を重視するという点では、第2点の研究に含まれる部分も多い。しかし、今後の地球時代の歴史カリキュラム開発の論理を見出すために、さらには、国際教育協力研究としての社会科系教科目のカリキュラム開発研究の確立のためには、それぞれに課題を残しており、先行研究の成果を援用しつつも、より学際的な視野での検討が必要となろう。

また、先行研究には、自国史カリキュラム開発に関わる優れた論考もみられるが、それらはいくまでも個別に完結する研究であり、先駆的な自国史カリキュラム開発の論理を統合し、構造化するというより大きなパースペクティブでの研究はほとんどなく、さらに、時代的要請の変化がさほど考慮されないというように、それぞれに、自国史カリキュラム開発研究の重要な研究課題に十分応えうるものとはなっていないと言えよう。

第3節 研究の方法

1 研究方法

本研究は、基本的に文献研究であるが、筆者の米国での現地調査の成果を踏まえつつ検討を進めることにする。

そのために、まず、4つの原則にたって、検討を進めた。

(1) 本研究では、カリキュラムを、実際にある程度広域で使用されているもの、及び具体的な活動がなされているものであると捉え、ナショナル・カリキュラム、州カリキュラム、教科書などに限定して、検討を進めることにする。また、社会的、文化的背景の影響をもっとも受けるであろう、自国史カリキュラム開発に限定することにした。

(2) 本研究は、研究主題に関する厳密な類型的研究を目指すものではないが、研究を進めるにあたっては、分析対象や分析の観点を明確にする必要があるため、自国史カリキュラム開発にとっての2つの重要な観点（〈社会的基底〉と〈知識提示の方法〉）からの類型を行い、分析を進めることにした（詳細は、第1章参照）。

(3) 歴史教育、歴史教育内容を検討する際には、歴史意識や史観の問題を包摂した、歴史哲学をめぐる問題も重要となる。歴史の叙述自体は、この史観に大きく基底され、どの史観に立つかによって、歴史構成も大きく異なることは、周知のことである。しかし、自国史カリキュラムに規定される歴史内容は、必ずしも1つの史観で一貫しているのではなく、様々な史観によって描かれた歴史を組み込むことによって1つの史観を絶対視させないことも、歴史教育の重要な目的となっている。また、本研究で分析対象とするカリキュラムでは、ある歴史内容がどのような史観に立っているのかを見出すことができない抽象的な内容規定も多い。さらに、自国史教育においては、扱う事象によって、適切となる史観も異なるため、本研究では、分析にあたって、どのような事象が強調されているのかを明らかにする事に限定して考察を進めることにする。ただし、歴史における史観の問題を決して軽視しているのではなく、史観の問題を含めた自国史カリキュラム開発のあり方に関しては、本研究主題に続く課題の1つであると認識している¹⁹。

(4) 本研究が国際教育協力におけるカリキュラム開発研究であることに鑑みると、教育や教科の本質論の観点のみによって研究を進めるのではなく、カリキュラム開発のなされる時代的、社会的背景に着目した分析を進める必要があると考える。そこで、本研究では、各章の分析（とくに、第2、3章）にあたり、以下の5点を中心に考察を行うこととした。

①どのような時代的、社会的背景でカリキュラム開発がなされたのか。

「自国史カリキュラム開発の背景」

②自国史教育に何が期待され、何を克服しようとしているのか。

「自国史カリキュラム開発への期待と中心課題」

③どのように自国史カリキュラムは開発されているのか。

「自国史カリキュラムの内容と方法」

④カリキュラムはどのような特質をもつのか。

「自国史カリキュラムの特質」

⑤カリキュラム開発の成果と課題は何か。

「自国史カリキュラム開発の成果と課題」

このような原則のもと、具体的には、次の手順と方法により考察を行っていききたい。

第1に、分析視点を明確にするために、国民国家時代における自国史教育の課題と地球時代における教育や自国史カリキュラム開発の課題を明らかにする。

第2に、この課題に応えるためになされる自国史カリキュラム開発を、カリキュラム開発の際の前提となる〈社会的基底〉とカリキュラム開発における〈知識提示の方法〉の2つの観点から類型化し、分析視点と対象を設定する。

第3に、多文化主義が進展し、多文化社会の典型でもある米国とカナダを研究対象に、自国史カリキュラム開発の論理を解明する。とくに多文化社会の深層に流れる価値的葛藤や当該社会における「共通の記憶」としての自国史をめぐる対立構造と自国史カリキュラム開発との関係性に着目し分析する。その際、カリキュラムの分析のみにとどまるのではなく、カリキュラム開発に関わる多様な背景に着目し、その論理の解明を試みる。

第4に、国際理解学習の視座に立った自国史カリキュラム開発に着目し、その意味や論理を解明する。さらに、その課題を究明し、課題克服のための方法を、米国の自国史教科書の構成原理の分析を通して明らかにする。

最後に、上記の考察を踏まえ、各分析対象における強調点の差異、その特質や限界を検討することにより、地球時代における自国史カリキュラム開発の論理を検討する。

なお、本研究では、現代米国における自国史カリキュラム開発の分析が研究の中心を占めるが、米国を主な事例として取り上げる理由は、以下の2点による。

1つは、米国は、多文化社会の典型でもあり、さらに、地球時代における自国史カリキュラム開発に重要な意味を見出すことができるであろう自国史教育をめぐる議論が盛んに

起こっているからである。米国は、その建国当時から多文化社会であり、教育の分野においても多文化への対応は、常に最大の教育課題であったとみることができる。社会科のそもそもの出発点が、アメリカ先住民に対する公民教育として開始されたことから、そのことがうかがわれるが²⁰、当時は、社会科学の諸分野においても「多文化」に対する配慮や認識も十分であったわけではなく、教育の分野でもマジョリティ（ヨーロッパ人系国民）を中心においた政策が行われていた。現在は、一般にも多文化に対する意識が高く、社会科学などの諸分野での研究の成果もあがっている。教育にもその影響が見え始め、多文化教育などに代表される教育政策的側面から、各教科における「多文化的見方」の重視といった、教育内容の側面まで、その対象が広がり、大きな成果を上げている。教育内容の側面では、その影響は自国史教育に端的に現れている。

したがって、現代の米国自国史カリキュラム開発を現地の動向に即して研究する事は、多文化社会における自国史カリキュラム開発の論理を導き出すために、有効な研究対象であると考えられるからである。

2つは、米国の教育のもつ、多様性、多層性をあげることができよう。周知の通り、米国の教育、とくに教育内容の最終的決定権は、基本的に、全国に1万以上存在する「学区」にゆだねられている。カリキュラム開発にも、行政官のみならず、教師、保護者、地域代表者なども加わり、各学区の状況、社会的背景などを考慮した多様なカリキュラム開発がなされている。本研究では、カリキュラム開発のプロセスの分析にまでは踏み込まないが、米国では、基本的に、カリキュラム開発の手続きそのものも「開かれて」いるといえる。自国史教育の場合、教科の中で、もっとも社会的、文化的背景に影響を受け、その内容選択に反映される性格をもつために、社会的、文化的背景との一体の分析が必要となろう。したがって、このような状況にある米国のカリキュラム開発は、カリキュラム内容と社会的、文化的背景との関係やその意味を見いだすためには、有効な研究対象となるからである。

2 用語の定義

本研究で用いる用語の中には、概念規定が明確でないものや論者によって解釈の異なる用語もある。そこで、以下、本研究にとって、とくに重要となると考えられる用語に限って、その概念規定や本研究での意味について記すこととした。以下に記す用語以外で、説明が必要と思われるものについては、可能な限り、註記したので、各章末の註を参照していただきたい。

①「地球時代」

<地球時代>という用語は、社会学の分野などで、様々にグローバル化が言われるのと

同時に、使われ始めた用語である。地球時代、グローバル社会、グローバル化など関連する用語は多くあり、その概念規定も様々である。

日本でも「地球時代」という用語は、近年、多くの分野で使われはじめ、教育研究でも、堀尾輝久、永井滋郎、星村平和をはじめ、多くの代表的研究者によって用いられている。

この〈地球時代〉の概念規定そのものも、今後の重要課題であろうが、その本格的な検討は、本研究の課題を超える。そこで、本研究では、〈地球時代〉を「地球上に存在するすべてのものが、ひとつの絆によって結ばれているという感覚と意識が、地球規模で共有されている時代、あるいは共有されていく時代である」という、堀尾の定義を念頭におきつつ使用することとする。なお、堀尾は、1945年を思考の基軸におき、〈地球時代〉という認識に立つことが重要であると指摘しているが、現在は、あくまでも地球時代の入口にあたと捉えている。

筆者にとっては、堀尾の見解から示唆をえることが多くあり、堀尾の見解を援用しながら、研究を進めることにする。筆者の解釈では、現在は、まさに、地球時代への入口であり、地球時代への移行期であり、真なる意味での地球時代の到来には、時間がかかると考えている。現実の政治体制の変更には、時間を要すると考えるが、学問や研究の分野において、地球時代という時代認識に立つこと、さらには、教育活動を通して、地球時代に必要となろう資質や意識の育成を目指すことは、現代的課題となっていると考える。当然、地球時代の教育を考えるのであれば、多岐にわたる丁寧な議論をする必要があり、本研究のみで、その解決ができるとは考えていないが、このような認識に立つことの重要性に鑑み、本研究では、あえて、1つのキーワードとして用いることにした。

・堀尾輝久(1994)『日本の教育』、東京大学出版会。

・堀尾輝久(1997)『現代社会と教育』、岩波新書。

・堀尾輝久(1998)「地球時代とその教育——平和、人権、共生の文化を——」『岩波講座現代の教育 11：国際化時代の教育』、岩波書店、pp.3-30. を主に参照した。

②「自国史カリキュラム開発」

「自国史カリキュラム開発」の意味についても、若干の説明を要するであろう。本研究では、以下の3点を前提として用いている。

第1に、まず、社会科教育学研究では、その目的や方法によって、歴史教育を分類されることが多い。たとえば、「歴史科(歴史)」と「社会科歴史」との区分や、和歌森太郎が近代日本の歴史教育の目的に着眼して分類した、倫理主義の歴史教育(道德教育の優先)、祖国主義の歴史教育(愛国精神の育成)、事実主義の歴史教育(歴史学、歴史事実それ自体の重視)、現実主義の歴史教育(社会生活の発展を目指す)という4類型などがある²¹。筆者も、このような区分をすることの重要性は認識している。しかし、本研究では、社会科歴史なのか、歴史科歴史なのかを明らかにすることを目的としていないために、歴史教

育または自国史教育という名称で統一することにした。

第2に、教科教育研究では、カリキュラムの構成の分析に焦点が当てられることが多く、そのため、「カリキュラム構成原理」という用語が多く用いられている。しかし、本研究では、カリキュラム内容の分析のみならず、それが開発された背景やその社会的意味などの解明を主目的とするため、「カリキュラム開発」という用語で統一することにした。しかし、カリキュラム開発といっても、開発の〈手順〉や〈手法〉を示すのではない。

第3に、本研究でのキーワードともなる「カリキュラム開発」の概念をめぐっても様々な定義される。「カリキュラム開発」の概念自体、日本では、1974年のOECD-CERIの東京セミナーにおいて初めて使われたといわれる。近年では、その概念の再規定や新たな概念規定がなされており、米国では、カリキュラム開発の概念は、すでに過去の産物になっていると評価する研究者もいる。さらに、「カリキュラム」という用語も様々な概念定義され、用いられる文脈によってその意味が異なる。たとえば、学校シラバス、教科書、各教材などもカリキュラムとして捉えることもできる。それらに関する検討も重要な課題であろうが、その厳密な検討は、本研究の課題を越える。そこで、本研究では、国や州レベルで開発される自国史カリキュラムや自国史教科書に限定して分析を進めることにした。

③「ナショナルな関係」、「インターナショナルな関係」

本研究において、自国史カリキュラム開発の類型の観点の1つが、この2つの用語である。それぞれにとって、nationの概念が重要となるが、そのnationは、国家、国民、民族、民衆などに邦訳される。nationの概念も多様に規定されるため、本研究でその検討を本格的にすることはできない。

これは、自国史カリキュラム開発にとっても重要となると考えているが、どのレベルでのカリキュラムかによって、さらに国、地域によっても、当然、その意味は異なるであろう。たとえば、単一民族性の強い日本と多文化性の強い米国とでは、同じ、ナショナル、インターナショナルといっても、意味されることが異なるであろう。また、政府によるカリキュラム開発の場合と、民族集団によるカリキュラム開発の場合でも、意味は異なってくる。さらに、近年では、たとえば、ある国で抑圧を受けしてきた人々を、支配的なマジョリティと同じ「国民」という同次元で語ることの問題性も指摘されつつある。

上記のようなことに鑑み、筆者の問題関心からも、本研究では、「国家」や「民族」などの邦訳をあてることで、逆に、その正確な意図が伝わらなくなると判断した。そこで、曖昧さが残ることは承知の上で、あえて、ナショナル、インターナショナルとカタカナで標記することにした。

本研究の段階では、〈ナショナルな関係〉とは、自国の歴史事象を、あくまでも自国内の問題であると捉え、自国内での意味や重要性を強調することを、〈インターナショナルな関係〉とは、自国の歴史事象を、自国外の事柄と関係づけて、さらには、自国外でも起

こりうる問題であると捉え、国際的、世界的な文脈での意味や重要性を強調すること、を想定して使用している。なお、より詳細な説明は、第1章で、それぞれの用語、概念を使用する際に、註記してあるため、それらを参照していただきたい。

第4節 本論文の構成

本論文の章の構成は、以下のようになる。

第1章では、国民国家時代と地球時代における自国史教育の役割と課題を検討し、その課題を明確にする。さらに、自国史カリキュラム開発にとって重要となる2つの観点にもとづいて類型化し、地球時代における自国史カリキュラム開発の分析視点と対象を明示する。

第2章では、多文化社会の典型でもあり、近年教育改革が進んでいる米国の自国史カリキュラム開発における対立構造、現代的課題とその特質を、とくに1980年以降の自国史カリキュラム開発の動向に着目し明らかにしていく。ナショナル・スタンダードや各州のカリキュラム開発に着目し、社会的、文化的背景、教育に対する期待や自国史教育の捉え方の違いがカリキュラム開発にどのように影響し、どのような差異を生み出すのかを究明することによって、〈開かれた〉自国史カリキュラム開発の特質を導き出す。

第3章では、多文化主義政策を世界に先駆けて導入したカナダにおける自国史カリキュラム開発の現代的課題とその特質を、とくに、西部諸州におけるカリキュラム開発に焦点をあて、明らかにしていく。カナダの場合、同じ多文化社会であるが、米国と比較すると、現在では、絶対的な価値基準（米国で言う WASP の文化のような）は存在しないために、その基準自体を作り上げていかなければならないという課題をもつ。そのため、米国との違いに着目し、分析をすすめる。

第4章では、伝統的な国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発の課題を見出し、その論理を乗り越えた、開かれた自国史カリキュラム開発の特質を、米国の教科書『アメリカの20世紀』の分析を通して解明する。

最後に、終章において、上記の考察を踏まえ、伝統的自国史カリキュラム開発を改善する方法について検討し、地球時代の自国史カリキュラム開発の課題と展望について検討する。

¹ 「地球時代」は、多くの分野で近年使われている用語である。日本の教育界においても、近年では、ある程度、定着しつつある。もちろん、「地球時代」といっても、決して国民国家が消滅することを意味するのではない。しかし、その意味は、各論者によって異なるため、本研究で想定している意味については、本章第3節の「用語の定義」を参照のこと。

² この点については、本研究でも度々触れることになるが、国際協力的活動による自国史カリキュラムや教科書の改善は、早くは、国際連盟によってなされている。第二次世界大戦後は、ユネスコにその活動は継承され、設立当初のユネスコは、歴史教育の改善を主目的としていた。

³ 「自国史カリキュラム開発」については、本章第3節の「用語の定義」を参照のこと。

⁴ これに関連して、D. Selby は、「グローバルな時代においては、多文化主義が規範となっている」と述べている。

・ D. Selby / 菊池恵子訳、河内徳子監訳(1996)「地球時代の多文化理解」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.2、p.21.

⁵ 本研究では、広域な問題領域を包摂する〈国際理解教育〉と、国際的な事柄を学習することに重点が置かれる〈国際理解学習〉とを区別して用いている。ここでは、後者の視点で自国史カリキュラム開発を行うことを想定しているために、〈国際理解学習〉とした。〈国際理解学習〉という用語を用いる意図は、この第2の検討課題を具体的に分析する、第4章の註に詳細に記している。

⁶ この点に関しては、後に検討する、国際理解と自国史教育をめぐる議論の中でも、健全なナショナリズムという用語は用いられている(第1章第1節)。それを定義することは、困難であるが、決して、日本で近年議論を呼んでいる、いわゆる「自由主義史観」の運動において言われている「健全なナショナリズム」と類似するものではない。日本では、戦後の教育研究においてナショナリズムと言え、となく、負のイメージをもって用いられることが多かった。しかし、とくに、自国史教育や国際理解教育においては、ナショナリズム概念を再考し、真なる意味での「健全なナショナリズム」のあり方について検討することは、重要な課題であると考えている。しかしながら、その本格的検討は、本研究の課題を越える。

⁷ 国際的な歴史教科書改善は、国際連盟の時代からなされていた。日本では、戦間期の教育をめぐる国際的な活動について研究されることは少なかったが、近年、徐々にではあるが、その実態が明らかにされている。たとえば、つぎの研究をあげることができる。

・ 勝田守一(1951)「平和教育への国際的協力——ブリュッセル・ユネスコ・セミナーの印象——」『世界』、No61、pp.125-132.

・ 近藤孝弘(1993)『ドイツ現代史と国際教科書改善—ポスト国民国家の歴史意識—』名古屋大学出版会。

・ 深山正光(1982)「国際連盟と教育——国際教育の国際的発展 (I) ——」『静岡大学教育学部研究報告 人文・社会科学編』、第33号、pp.13-34.

・ 深山正光(1985)「国際教育の国際的発展 (II)」『静岡大学教育学部研究報告 人文・社会科学編』、第36号、pp.157-176.

・田中史郎(1996)「対話としての国際理解教育の理論——カール.E.ヤイスマン、国際教科書研究の課題と問題——」、『岡山大学教育学部研究集録』、第101号、pp.25-39.

・田中史郎(1996)「歴史教科書の国際的改善の史的展望——P. Luntinen、ユネスコによる歴史教科書改善；解説及び訳——」、『岡山大学教育学部研究集録』、第102号、pp.39-53. など。

⁸ 上記註6と関連して、国際的教科書改善の試みは、主に、ドイツとその周辺諸国との間での歴史認識のギャップを是正することを目的に行われた（前掲の近藤（1993）に詳しい）。また、ヨーロッパ共通教科書は、フレデリック・ドルーシュ編/木村尚三郎、花上克己訳(1994)『ヨーロッパの歴史—欧州共通教科書—』東京書籍、として邦訳されている（現在では、同書第2版も邦訳されている。）。しかし、ヨーロッパの歴史をたどれば、近代以前は、「国」の枠組みも固定しておらず、ヨーロッパとして把握する必要のある時代が多くを占めているというように、ヨーロッパ独特の歴史的背景をもつため、この試みを他の地域に拡大させるためには、個別な問題についての丁寧な議論が必要となろう。

⁹ たとえば、中村雅子は、「アメリカ合衆国の多文化主義歴史教育では、マイノリティの視点から従来のアメリカ史の問い直しと再構成が行われているが、ヨーロッパにおいては国際教科書対話による国境を越えての歴史教育の見直しと統合ヨーロッパを意識したヨーロッパ史像の模索が行われている」とし、両者の比較検討の意義を指摘している。

・中村雅子（1998）「国民意識と国際理解の教育—アメリカ合衆国とEUの場合—」宮沢康人・小林雅之編『新訂世界の教育』、放送大学教育振興会、pp.132-139.

¹⁰ ユネスコ21世紀教育国際委員会編・天城勲監訳(1997)『学習：秘められた宝』、ぎょうせい。

¹¹ 堀尾輝久の代表的研究は、本章3節の「用語の定義」の①を参照のこと。

¹² ここでは、単に、先進諸国から開発途上国への「援助」を目的とする研究ではなく、国家や民族の枠を越えて、真に協力し合う教育研究のあり方を想定している。この点については、筆者の仮説の域をでないが、「国際・教育協力」研究ではなくて、「国際教育・協力」研究と捉える発想も重要であると考えている。

¹³ 筆者は、本研究主題の解明に取り組みながら、同時に、アジア、アフリカ諸国における社会科系教科目の教育内容分析にも取り組んできた。その成果の一部は、以下の文献を参照のこと。ただし、国際教育協力とは、決して開発途上国の教育をめぐる問題のみを追求するものではないという立場に立っている。

・森田真樹・藤艶「中国における新教科「社会」導入をめぐる問題と教育内容の特質——日本の1989年版小学校社会との比較を中心に——」、広島大学大学院国際協力研究科、『国際協力研究誌』、1999年、第5巻第1号、pp.167-180.

¹⁴ もちろん、社会や経済の到達度も、各国により異なるため、そのすべてを否定するつもりはない。しかし、あたかも、社会が単線的に発展するかのような、また、「開発」を最善のものであるかのような、潜在的前提のもとで、研究がなされる傾向にあることには、疑念を抱く。筆者は、一方で、各国、各社会の現状に即した研究をしつつも、他方で、同時に、国家や経済・社会発展の論理にとらわれず、

教育や人間形成の本質を追究するという、研究の方法論的確立が必要となると考えている。

¹⁵ たとえば、中国を例にすれば、近年、社会科が導入された目的の1つに、教育内容を生徒の実生活に近づけ、それによって、子どもを急速に変化する社会に適応させることがあげられている。筆者らの調査によれば、社会科研究や教員養成が、社会科導入と平行して行われなかったために、社会科教育分野での国際教育協力が求められている。また、他のアジア諸国でも、社会科（社会科的学習内容を含め）を導入している国も多く、その重要性や意義についての認識は高いと言えよう。

¹⁶ たとえば、前掲の、ユネスコ 21 世紀教育国際委員会編・天城勲監訳(1997)では、社会科系の教科目に関わり、また、当該教育が中心的な役割を担うべき事柄についての問題点と完全の必要性が指摘されている。

¹⁷ 既存の国際理解教育研究を概観すれば、各教科内における国際理解学習としての研究が圧倒的に多く、もっぱら実践研究が重視されてきたと言えよう。さらに、国際理解教育研究にとっての本質的問いが指摘されることはあっても、それらを本格的に解明しようとした研究はほとんどなく、さらに、その厳密な検討を踏まえての実践は、絶対的に少ないといえる。しかし、日本では、近年、「総合的な学習の時間」の1テーマに「国際理解」があげられたことによって、国際理解教育の重要性が再び認識されている。それにともなって、国際理解教育にとっての本質的問いの解明の必要性が再認識されており、今後、いっそうの研究の充実が望まれている現状にある。

¹⁸ たとえば、星村平和(1997)「いまなぜ“新しい史観”か」、明治図書、など。

¹⁹ 歴史的意識や史観は、歴史哲学の根本問題であり、歴史叙述にとっては重要な問題である。そもそも、歴史的意識や史観を抜きにした、客観的な歴史は、存在しないといっても過言ではない。そして、この史観は、当然、歴史教育の問題を越え、歴史学や社会科学の研究方法にも関わる大きな問題領域である。たとえば、日本の歴史学界においては、戦後、支配的であったマルクス主義の歴史学も自明のことではなくなり、かといって、それに変わる新しい価値基準としての史観は、見出されていない状況であろう。近年では、「文明の海洋史観（川勝平太）」、「文明の多系史観（村上泰亮）」など、新しい史観も主張されている。このような史観をめぐる問題も自国史カリキュラム開発にとっては重要と考えているが、自国史教育の研究にとっては、歴史学や社会科学における研究の進展を待たざるを得ないという側面もあり、たとえば、「海からの歴史」という発想に転じたとしても、そこでの nation の意味や既存の自国史教育、世界史教育内容がいかに変更されるのかなど、検討しなければならない多くの問題がある。

さらに、歴史における発展段階や法則性の問題、歴史認識の方法と価値判断の問題、フランス・アナー学派に代表される民衆の歴史をめぐる問題など、歴史学、歴史哲学の分野では、それぞれに議論されているが、それらについては、本研究を越える問題であるため、本格的に検討はしない。しかし、それらを踏まえつつ、地球時代の自国史カリキュラム開発の論理を検討することの重要性は感じており、今後の課題の1つであると考えている。

²⁰ 森分孝治(1989)「社会科の起源——ハンプトン・インスティテュートの社会科について——」『社会

科研究』、第 37 号、pp.1-17.

²¹ 社会認識教育学会編(1996)『地理歴史教育』、学術図書出版社、及び、社会認識教育学会編(1994)『社会科教育学ハンドブック』、明治図書、を参考にした。

第1章 地球時代における自国史カリキュラム開発の

課題と類型

——分析枠組みの設定——

第1節 地球時代における自国史教育とその意味

——なぜ自国史教育の改革が地球時代には必要であるのか——

1 地球時代の教育における自国史教育の重要性

「教育」という営みにおいて、教育内容（＝教材、カリキュラム）は、その中核をなすものである。教育内容を「誰が」設定すべきかをめぐる厳密な検討はなされるべきであろうが、カリキュラム開発が重要であることに異議を唱える人は少いであろう。

しかし、教育活動、とくに公教育が国家の政策の一部として行われる限りにおいて、ここでのカリキュラム開発は、世界的に、もっぱら国民統合を意図し、自国の優位性を意識させるための内容が選択されることが多く、その役目を中心的に担ってきた教科が「歴史」であった。

<歴史>は、その概念に、<出来事としての歴史>と<叙述、または認識としての歴史>という2側面を内在しているために、多様な解釈が可能で、その操作が容易であるといわれる。そのため、歴史教育においては、偏向的な教育内容が選択されることが多くあり、時には、政治的意図により利用されてきた。とくに自国史教育は、その役割を中心的に果たしてきたと言える。

現代世界に、相変わらず存在し続ける、国際的な「誤解」や「不信」、また、人類にとって悲劇的な結末をもたらす、戦争や紛争、民族間の対立、大量虐殺などが生み出される構造の深層には、歴史認識や歴史意識をめぐる問題が横たわっている。このような問題認識にたつての自国史カリキュラムの改革は、第一次世界大戦の後、国際連盟の活動に、すでに見ることができる。また、第二次世界大戦後、真の平和の実現のために、国際理解教育の普及を目指したユネスコは、設立当初、国際連盟の活動を引き受け、まず、自国史教育の改革に着手していた。さらには、各国の教育研究者や意識の高い教師らは、常にその改善を試み、優れた教材を開発してきた。しかしながら、国際機関であるために各国の政府の教育政策にまでは介入できないこと、国家の論理や国益追求という思考の枠組みを抜けることができないこと、負の歴史を隠蔽する傾向は変わらないことなどの理由により、

結局、上述の兆候はさほど改善されることなく、現代世界においても、自国史教育は、大きな問題の一つとなり続けている。

ヒロシマ・ナガサキへの原爆投下に始まる、地球規模の核への危機意識、平和や人権思想の発展と環境問題への取り組み、自然と人間、そして万人の共生の思想の拡大、さらには、経済活動のグローバル化、国境を越えたヒト・モノ・コトの移動などは、現代社会をとらえる認識枠組みを、国民国家時代から、〈地球時代〉としていかなければ、解決することができない様々な課題を私たちに露呈している¹。このような状況に鑑みれば、〈地球時代〉は、現代社会、さらには、来る 21 世紀の社会をとらえるキーワードであるといっても過言ではない。それでは、このように、現代を〈地球時代〉と認識し、未来へと私たちを開く教育とはいかなるものであろうか。一見、その動向と対置されがちな自国史教育は、なぜ必要となるのであろうか。

〈地球時代〉であるという時代認識に立つということは、決して、世界社会を創り出し、無国籍市民を形成するために、ナショナルな伝統を否定し、過去を忘却すること意味するのではない²。むしろ、思考の軸をナショナルな伝統にしっかりとおきながら、それをみすえて、インターナショナルなものを展望することが重要となる³。

「わたくしたちは「歴史的現代」を生きている。過去・現在・未来という時間性の中で、過去を心に刻みながら、同時にそのことを通して未来への価値選択をしつつ生きている。」⁴

「もとより、教育の目標は人間がいかに生きるかということである。その意味で、教育の本質は個人であれ、集団であれ、人間に生きようとする意欲をもたせることであり、それは「いかに生きるか」という人間存在の根幹にかかわるアイデンティティの問題と密接不可分のものである。しかもそのアイデンティティの核は、過去と現在、そして未来をつなぐ歴史認識であると言ってもよく、その歴史認識は国民教育のありようによって大きく規定されるものである。」⁵

という言葉に象徴されるように、自国史教育は、社会をより深く認識し、より良い価値選択の道を探るためには、重要なものである。そして、人間としての生き方の模索やアイデンティティ形成にとっても欠くことはできない。〈地球時代〉という認識に立つのであれば、過去を真摯にみつめ、未来への選択肢をさぐることが不可欠となり、そこで最も重要となるのは、歴史認識や歴史意識の形成であるといっても過言ではなかろう。そうであるならば、自国史教育は、地球時代の教育においても重要な役割を果たしていくと考えられる。しかしながら、自国史教育は、一方で、未来へと私たちを〈開く〉とともに、他方で、未来へと私たちを〈閉ざす〉という 2 つの可能性を、常に表裏一体の関係で内包して

いる。

周知のとおり、学校教育における教科の中で、自国史教育の内容を変更することは、しばしば大きな思想的、政治的な論争を起こす。それは、自国史内容の変更は、自国の過去の解釈に修正を加え、「国民や民族の共通の記憶」を再構成することにつながるからである。そのために、自国史教育を支える論理は、さほど変わることはなく、現在でも、伝統的な要素を最も反映した教科（目）であると考えることができる。

日本の教育実践の動向を概観すれば明らかであるように、叫ばれる、国際化、グローバル化へに対応するために、国際的（主に諸外国や地球規模の問題について）事象についての内容を教授することで、解決を図ろうとする傾向があることは否めない。

しかし、いくら時代の要請に対応するために、新たな教育（ここでは、国際理解教育や異文化間教育など）を推進したとしても、伝統的な自国史教育をそのままにするのであれば、それは、学校カリキュラム内における矛盾を生じさせかねない。つまり、同時に、既存の教科の改善が伴わなければ、新しい教育の意味を十分に発揮することはできないのであり、そのためにも自国史教育の改善は、優先的な課題であると言えよう。

一方、国際化、グローバル化への反動として、近年、日本に限らず、欧米先進国においても、様々な論者が、自国史教育内容の変更を主張し、強力な運動体として台頭している⁶。しかし、地球時代という時代認識が必要とされ、さらには、国民国家の形成とともに確立してきた教育の限界が指摘されている現在の重要な課題は、伝統的な自国史教育の復権を目指すことではなく、また、偏狭なナショナリズムの育成に陥りやすいとして自国史教育の役割を軽視することでもない。地球時代であるからこそ、さらには、多様な分野で「多文化化」、「グローバル化」や「国際化」が叫ばれるからこそ、一見その潮流に逆行するかに見える自国史教育の果たす役割を再検討し、そのカリキュラム開発をよりく開かれたものにする可能性を探求しなければならないといえよう。

しかしながら、自国史カリキュラム開発の論理をより開かれたものへとすることは、決して、現代のみの課題ではなく、過去においても同様の問題は指摘されてきた。繰り返しになるが、自国史教育がとかく「一国中心史観」に陥りがちで、そこから派生する問題の大きさも、常に指摘されてきた。

そこで、つぎに、地球時代の教育にとって、重要な位置を占めるであろう国際理解教育と自国史教育についての議論を整理することを通して、地球時代における自国史カリキュラム開発の意味を探ってみよう。ただし、国際理解教育といっても、その意味は深く、その本質を追究すれば、人間存在や人間形成のあり方をめぐる議論までもを含めた課題を包摂するといっても過言ではない。国際理解教育と自国史教育の関係を厳密に検討するのであれば、それらについての丁寧な検討を踏まえる必要があるが、それらの厳密な検討をすることは、本論文のみでは難しい。そこで、ここでは、〈国際理解と自国史教育〉をめぐる議論が盛んになされていた、設立当初のユネスコ国際理解教育と日本の初期国際理解教

育⁷にみる〈国際理解と自国史教育〉についての議論を整理するにとどめたい。

2 国際理解と自国史教育の相関をめぐる議論

(1) ユネスコ設立当初の国際理解教育理念にみる自国史教育の位置

国際理解と自国史教育の関係について、歴史をひもとけば、多く議論されてきたと言えるが、その課題に積極的に取り組んでいた代表的なものとしては、ユネスコ設立当初の国際理解と自国史教育をめぐる議論をあげることができよう。

設立当初のユネスコは、第二次世界大戦の直後ということもあり、国際理解教育を通じた世界平和を実現することに重きをおき、まず、西欧諸国をはじめ、いわゆる先進国間の誤解や偏見を軽減することに焦点をあててきたと言える。しかし、当時は、〈国際理解教育〉という用語自体も定まったものではなく⁸、ユネスコも、国際理解教育の理念や目的をめぐって、手探りの状態であった。そのため、国際理解教育といっても共通認識や具体的な方策があったわけではなく、ユネスコは、国際セミナーを積極的に開催しながら、その概念規定をはじめ基礎的な問題を解決することを目指した⁹。

表 1-1 には、設立当初に、ユネスコが主催した主な国際セミナーとそのテーマを整理した。

表 1-1 ユネスコ国際セミナーの主要テーマ (1947年から1951年まで)

開催年	主 要 テ ー マ	開 催 地
1947年	国際理解の教育	フランス・セーヴル
1948年	・教師の教育とその養成 ・国連とその専門機関についての教育 ・3才から13才までの児童教育	イギリス・アシュリッジ アメリカ・ニューヨーク チェコスロバキア・ポデブラ ダイ
1949年	・アメリカ州における文盲と成人教育 ・アジアにおける地域社会活動のための田舎の成人教育	ブラジル・キタディナ インド・マイソール
1950年	・国際理解を進める方法としての地理教育 ・歴史教科書を主とする教科書の改善 ・成人教育の方法と技術 ・成人教育における公立及び学校図書館の役割	カナダ・モントリオール ベルギー・ブリュッセル オーストリー・ザルツブルグ スエーデン・マルメー
1951年	・一般教育における視覚芸術の教育 ・国際理解を進める方法としての歴史教育	イギリス・ブリストル フランス・セーヴル

(小沢栄一(1952)『国際理解と社会科における歴史教育』、古今書院、pp.16-17より作成。

なお、表中のテーマ、開催地の表記は、上記文献の記載をそのまま使用した。)

表 1-1 にみるように、ユネスコの国際理解教育への取り組みは、1947年のセーヴルでのセミナーから始まるが、当時の多くのセミナーにおいて、歴史教育の改善(とくに自国

史教育について) について触れられており、国際理解教育の普及を当初の主目標としていたユネスコは、まず、歴史教育の改革に重点をおいていたことが分かる。

ここで、ユネスコの誕生の背景に関して改めて詳細に検討する必要はないと思うが¹⁰、当初のユネスコは、単に軍事的・外交的に戦闘のない状態ではなく、人間の根本的な平和指向的改革による恒常的な平和を実現することを重視し、最も求められたのは、偏見の除去や真の国際的、文化的な相互理解であった。そこでは、教育に最も期待がよせられ、国際理解教育が重視された。歴史教育の改革に焦点が当たったのは、とくに自国史教育が、他国、他民族への誤解や偏見の助長に直接的に関わってきたという認識にたつてのことであった。「心の中に平和の礎を築く」ために、国際理解教育へ大きな期待を寄せていたユネスコが、まず歴史教育の改革に着手せざるを得なかった背景は容易に想像できよう。つまり、当時、国際理解を進めるに当たり、その最も弊害となっていたのは、自国史教育であり、ユネスコの理念を実現するためにも早急の改善が必要とされたのである¹¹。

歴史教育に関する国際セミナーは、この時期に2つ開催されている。日本からも、1950年の「歴史教科書を主とする教科書の改善」(ベルギー・ブリュッセル)には、勝田守一が、1951年の「国際理解を進める方法としての歴史教育」(フランス・セーヴル)には、小沢栄一が、それぞれ代表として参加している。また、各セミナーの際に、配布された資料やセミナーの報告書については、日本でも多くが邦訳されている¹²。

では、このような歴史教育に関わるユネスコ国際セミナーでは、何が議論されたのであろうか。上記のセミナーでの議論は、日本代表であった勝田、小沢によって紹介されているため、両氏の見解に依拠しつつ、検討してみよう。

先述のとおり、<国際理解と自国史(歴史)教育>をめぐる議論は、第1次世界大戦後からあったが、ユネスコ国際セミナーのテーマとして取り上げられたことで、国際理解と歴史教育をめぐる問題は、その後、多くの歴史学者や歴史教育者にとっての重要課題の1つとなっていった¹³。

1950年のセミナーにおいては、主に歴史教科書の改善が中心的な課題であり、それは、ユネスコの前身である国際連盟の知的協力国際委員会の活動を引き継ぐものであった。当セミナーの詳細な考察は本研究の課題を越えるが¹⁴、参加者の勝田は、「ナショナリズムと国際的理解」の問題に興味をもち、積極的に関わったようである¹⁵。歴史教育は、ナショナリズムと密接に関係するために、歴史教育と国際理解を考えるためには、ナショナリズムの問題を避けることはできない。当時、ユネスコは、アジア諸国がナショナリズムの興隆の時期でもあることについての認識や理解があった。しかしながら、アジア各国で台頭しているナショナリズムが、戦争や衝突へと帰結したかつての西欧諸国におけるナショナリズムに陥ることを最も懸念していた。

本セミナーでは、まず、非妥協的なナショナリズムによる歴史的事実の解釈の偏向が、戦争の原因や国民文化の扱い方などに反映され、国民間の国際的誤解を深める要因となる

ことが確認された。当時は、以前の歴史教科書よりは、各国ともその記載内容が改善される傾向にあったが、教科書における偏向的な記述は残っていた。また、意識的なもののみではなく、教科書執筆者が無意識的にもっている偏向についても議論された。それは、単に偏向的なナショナリズムの問題のみではなく、宗教の違いによっても生み出されていることが報告されている¹⁶。

つぎに、歴史教育を科学的にすることが主張され、さらに、①歴史教育の目的と②国家史と世界史の関係が、大きな議論となった。

①については、歴史をそれ自身において価値をもつ科学で絶対的客観性をもって科学として学ばなければならないという主張と、歴史教育は客観的であるように努めなければならないとしても、それは個人を教育する手段の1つであるという主張に分裂した。前者は、主にヨーロッパの国々の代表によって主張され、後者は、アメリカ合衆国の代表者を中心に主張された。歴史教育は、歴史学に従うべきなのか、それとも、歴史学を基礎としながらも、あくまでも歴史教育には、歴史教育としての独自の目的があるのかという議論がなされていた。

②については、国家史は世界史に解消できるという主張と、できないという主張の両者の立場からの意見が対立したが、そもそも歴史教育の変遷や意図、学問的な背景は各国により異なるため、その議論に決着はつかなかった。日本代表の勝田は、日本の現状を考えると、「国民史を世界史に解消することはできず、自己の歴史を支配しつづけてきた精神を理解しないでは、よき世界市民にはなり得ないであろう」という見解に賛同していたようである¹⁷。

本セミナーでは、歴史教育をめぐる様々に議論されたが、勝田の参加したグループ勧告には、最終的に、以下の一文が採択された。

「われわれは、他の国民や民族を抑圧することによって成長する非妥協的で自己本位のナショナリズムを育成することは認めようとは思わないが、建設的な世界精神が健全なナショナルな感情のうちに、しっかりと根をおろしていることを考慮するものである。それは、ナショナルな伝統の中でもっとも健全なものによって命を与えられる。なぜなら、思想が真実で正しいならば、それは1つのネーションの特権たることを止めて、極めて単純に人類的普遍的になるからである。」¹⁸

この一文は、本研究課題の解明にとっても、重要な意味をもっていると考えることができよう。現在では、グローバル化や国際化が叫ばれるとともに、国際理解教育やグローバル教育などが進展している。しかし、そこでは、ナショナルなものは特殊であり、世界的な、グローバルなものが普遍的であるのとらえがちな一般的動向があり、とくに、日本の授業実践では、その傾向が強いと言える。上記のようなセミナー勧告の一文にもいわれて

いるように、「建設的な世界精神」の形成（育成）は、単なる世界についての学習によってなし得るものでもなく、国民意識よりも世界意識（グローバル意識）を優先させることでなしうるものでもない。それは、あくまでも、ナショナルな伝統における健全なものにより意味を発揮することができることを提起している¹⁹。そして、この点は、地球時代の自国史カリキュラム開発にとっても、重要な視点となりうるであろう。

さらに、翌年の1951年には、1950年のセミナーを受けて、「国際理解を進める方法としての歴史教育」をテーマとするセミナーが開催された。1950年のセミナーは、歴史教科書改善の問題が中心であったが、本セミナーでは、歴史教育の制度、内容、方法、精神など、より具体的で、実践的なレベルに関して、全般的に検討された。そのために、「12才以下の児童」、「12才から15才までの生徒」、「15才以上の生徒」、「歴史教師の訓練」という4グループでの研究がなされた。本セミナー関しても、その詳細については検討しないが²⁰、国際理解と歴史教育を考えるにあたり、ナショナリズム、世界史と自国史との関係などについて、盛んに議論がされた。最終的には、各グループでの研究結果に基づき、各学校段階における歴史教育の方法や事例が示されている²¹。

また、1951年セミナーの報告に記された、以下の記述は興味深い指摘であろう。

「歴史が本当の意味で教えられるなら、それはひとびとを、批判的かつ人間的に豊かなものにしていくし、悪い教え方をされれば、それは人びとを頑迷固陋なものに、また狂信的なものにしてしまう。そこで、こどもはたとえ初期の歴史的訓練からでも、すべてが国際理解の助けになるような心情の資質と態度を進めはじめることができるわけである。（中略）こどもたちがおとなになって、昔の人間の闘争の原因や結果について知るとき、また人間の努力の歴史が、国際的な協力の方向に向かっていることを知るとき、さらにかれらが学んできた歴史が、かれらに、諸国民間の相互依存の成長も、無数の個人の不撓不屈の努力も、ともに人間の自由の確立のためのものであることを教えるとき、そのとき国際理解²²というこの意味はいよいよ深まるのである。」²²

しかし、セミナーでは、同時に、「国際理解」の名の下で、歴史教育が再び捏造されることへの危惧も示されていた。たとえば、「国際理解のため」ということを意識するあまり、歴史の〈正・善〉の部分のみを強調し、過去の戦争や国際的紛争がなかったかのように見せかけるのであれば、国際理解の進展は望めないことが指摘されている。

このような2つの歴史教育をめぐる国際セミナーは、様々に重要な問題を提示してはいたものの、当時の時代背景からして、やはり西欧的な文脈での解釈が多いという限界もあった²³。また、自国史教育の改革の方向性を示すといった面においては有効であったが、国際理解と歴史教育との本質的な関係性の解明や具体的な方策が詳細に提示されることが

少なかったなどの課題も見出すことができる。

いずれにしろ、ユネスコの設立当初の国際理解教育理念において、国際理解には、歴史教育、とくに自国史教育が不可欠であり、ナショナルな伝統に思考の軸をおきながら、国際理解へと発展させることが提起されていたことは、重要な点であろう。そして、このような観点の重要性について、現在、再検討する必要があると言えるのではなかろうか。

(2) 日本の初期国際理解教育の理念にみる自国史教育の位置

つぎに、同様に、国際理解と自国史教育についての活発な議論がなされ、ユネスコの活動に積極的に関わった時期でもあった、日本の初期国際理解教育における議論を検討してみよう。

日本は、1951年にユネスコに加盟し、1953年からユネスコ協同学校事業に本格的に参加するなど、国際理解教育に関して、積極的に活動していた。1955年（昭和30年）には、ユネスコ国内委員会によって『学校における国際理解教育のてびき』²⁴が発行されるなど、国際理解教育への本格的な取り組みが始まっていった。

しかしながら、このように戦後直後から重視された国際理解教育であったが、その内実は決して明るいものではなかった。国際理解教育自体の解釈も様々であり、安易な国際主義へと偏向する傾向にあった。たとえば、単に文通や交歓による「国際親善教育」、国連、ユネスコなどについての「啓蒙的宣伝教育」、諸外国に関する知識の附与という莫然たる「世界の認識教育」などの皮相な段階にとどまる実践が多かった²⁵。また、協同学校も、後年、実験校だけの“内集団”の研究にとどまり、他校への効果的な普及にはつながらなかったと評価される結果に帰結した²⁶。

このような状況において、たしかに、ユネスコの影響があったことは否めないであろうが、同時に、深い反省にたって日本の教育を再構築しようとしていた当時の代表的な研究者は、国際理解教育をどのように認識し、自国史教育の役割を、どのように考えていたのであろうか。

日本の初期国際理解教育の理論的指導者としては、勝田守一²⁷、森戸辰男²⁸、海後勝雄²⁹をはじめ、ユネスコ協同学校事業を通して、実践的な側面からアプローチした永井滋郎らをあげることができよう。日本の初期国際教育の理論を広く提示したという点から考えると、中でも、勝田の果たした役割は大きい³⁰。そこで、以下、勝田の国際理解教育論を中心に検討をすすめたい。

周知のとおり、勝田は、戦後直後の教育改革を文部省内部で支えた人物であり、1947年の指導要領試案の作成にも関わった人物である。その後は、1950年のユネスコ国際セミナーへ日本代表として参加している。勝田の国際理解教育に関する論考は、管見の限りでは、1951年以降にみることができる³¹。

勝田は、まず、国際理解教育は、平和な世界を形成するためにおこなわれるという目的

を明確にし、国際理解教育とナショナリズムの関係に着目する³²。国民教育である限り、ナショナリズムの影響を受けないことはないという認識にたち、国際理解教育をとらえる。

勝田は、日本の偏狭なナショナリズムや、それに荷担した教育の責任を十分に認識しながらも、「ユネスコは、決して、単にナショナリズムを否定しようとはしていない。現在の各国の教育を否認して、いきなり世界市民の教育を行おうとする意図ではない。(中略)各国の少年少女が、自国を愛するだけでなく、相互に他国の人々の生活をその歴史を理解し合うことを通して、一定の国の国民でありながら、同時に世界市民であることを自覚して、人種偏見を去り、平和な国際関係を取り結ぶようになることをめざしている。」³³と指摘し、健全なナショナリズム³⁴に基づく国際理解教育を提起している。しかし、同時に、勝田は、戦時期には、国粹的なナショナリズムへ走り、敗戦とともに、今度は、世界平和主義に傾向するという、つまり卑屈で、強いものには従順で、弱いものには傲慢な、日本人の特性やそれを生み出す社会の原因を究明することなく、国際理解教育を考えることは危険で、無意味である、と主張していることは見逃すことはできない。さらに、国際理解とは、単に諸外国の人々を知ることだけを目指すものではなく、諸外国の地理をいくら学ばせても国際理解教育とは言えないという。つまり、戦前の教育においても諸外国の学習は積極的になされており、問題は、事実と反した内容の教授による日本の優位性を強調させないことが重要であるとする。

そして、そのために必要となる事柄として、以下の6点をあげている³⁵。

第1に、客観的な、科学的な態度で、諸外国の生活や歴史を取り扱わなければならない。

第2に、異なった文化や歴史や慣習を通じて、わたくしたちと同じ人間性を理解させることが必要だと思われる。

第3に、ある国の政府の政策と人民の生活や行動とを簡単に同一視しないということはいせつなことのようと思われる。

第4に、現代の世界の指導的・科学的発展の段階では、各国の人人が相互に資源的に依存し合っているという事実をはっきりとこどもたちが認識する必要がある。

第5に、わたくしたちは、人類の文化運営の興隆について、学習することを通じて、世界の文化に連なる日本人の生活を理解させることである。

第6に、こどもたちの国際的な活動、たとえば、団体的には、国際的青少年運動への参加、個人的には、諸外国の青少年との道徳など、いろいろな方法がある。

まず、第1点に関しては、勝田が当時一貫して主張していた、歴史教育を科学的に行うことと関連している。勝田は、社会科教育に関しても科学的な社会科、つまり社会科学としての社会科を主張する。ただし、氏は、決して社会科学や歴史学をそのまま教育に応用すればよいと考えていたわけではない。

第2点に関して、日本人の欧米に対する劣等感は、戦中の不健全な傲慢意識にかわり、戦後は、また劣等意識に逆戻りしていること、さらに、アジア諸国の人々へは、その劣等感の裏返しとして、優越感を成長させてきたことを問題とし、それを乗り越えるために、アジア諸国の人々の生活に焦点を当てる必要性を述べていることは重要な点であろう³⁶。

第3点に関して、他国の政府に関する事柄を知れば、その国の人民もそうであるかのように認識しがちな傾向を指摘し、政府の政策を批判的にとらえるのであっても、その国の人民やその生活をも、反感と不信でみることは、国際理解教育の目指すところではないことを指摘している。とくに、当時の時代背景もあり、ソ連や中国をはじめとする、アジア諸国の人々への配慮が指摘されている。

さらに、国際理解教育の実践の前提となる事柄として、以下の3点をあげる³⁷。

第1に、人権尊重の教育がこれと平行して行われなければならないということである。

第2に、日本人どうしの愛情を育て、日本の運命に対して、誠実に取り組んでいくような方向に教育が考えられなければならない。

第3に、国際理解教育は、つねに国際的な協力のもとで行われなければならない。

これらに関しても、第2点は、現在の多文化化する社会状況の中では、「日本人」という一言では言い表せない問題も多く表出しているが、第1点、第3点は、現在でも有効な視点であろう。

勝田の国際理解教育の理念は、基本的には同じ原理で一貫されているが、その後の論考では、より具体的な内容をも規定している。それを最もよく代表するのは、『教育科学事典』³⁸の「国際教育」の項目であった³⁹。

そこでは、勝田は、まず国際理解教育の目的を以下のように規定する。

「国際教育は、正確に言えば、国際理解の教育（education for international understanding）というべきであろう。それは、平和の維持のために各国民間の相互理解を教育を通じて推進することを目指している。したがって国際理解の教育は、平和教育の一部であるとみることができる。つまり、国際教育は、単に国際的な知識を豊富にさせることをめざすだけでなく、各国民間に相互の善意と信頼とをきずきあげるために、種々の機関や方法を通じて行わなければならない。しかし国際教育は、単に世界市民を形成するというだけでなく、各国民の人間性にもとづく国民性および文化を尊重しながら、各国民相互の善意にもとづく理解を促進することを通じて、世界に開いた心をもつ(world minded)国民を形成することをめざすのである。」⁴⁰

勝田によるこの規定には、つぎの4点に特徴を見出すことができる。

- (1) 戦後の早い段階で「国際理解の教育」という用語を提示していること⁴¹。
- (2) 国際理解教育は、平和教育の一部であるにとらえていること。
- (3) 国際理解教育は、知識理解の学習ではなく、各国民間に相互の善意と信頼を築くものであるにとらえていること。
- (4) 国際理解教育の最終的な目的ともなろう「世界市民」の形成は、「各国民の人間性にもとづく国民性および文化を尊重しながら、各国民相互の善意にもとづく理解を促進することを通じて、世界に開いた心をもつ(world minded)国民」形成であるととらえていること。

本研究主題に関わる重要な問題は、とくに、第4点についてである。つぎに、国際理解教育の内容として、以下のように規定する。

「国民間の誤解を生む最大の機会は、国民主義を鼓吹しがちな国史教育の中に見出される。過去の国家間の争いの原因を相手国の不当に負わせ、自国の正義を主張する内容は、国民間の誤解を深めるのに役立つだけである。それを避けるためには客観的な立場における歴史教育が要求される。さらに、地理の教育や政治経済あるいは国際関係の教育、一般に社会科の教育において、国籍・人種のいかに問わず、人類の進歩と幸福とに貢献した人々の仕事とは、あるいは人種・国籍・皮膚の色・毛髪・宗教・慣習・制度の相違にかかわらず、各国民の人間性の共通性とか、それぞれの国民文化の世界人類の生活に対する貢献とか、そうした内容が取り入れられることが必要であるが、さらに各国民生活の歴史的文化的影響関係とか地理的相互依存関係などが、国際教育にとって重要な内容となる。また、文学教育や芸術教育における各国の作品の鑑賞も、国際教育の内容として重要な役割をもつことはいうまでもない。」⁴²

ここでは、まず、国際理解を妨げる最大の要因は自国史教育であるにとらえ、ナショナリズムに偏向しない客観的な歴史教育を行い、さらに、社会科一般の内容において、人類の進歩と幸福とに貢献した人々の仕事、各国民の人間性の共通性、それぞれの国民文化の世界人類の生活に対する貢献を国際理解教育の中心的な内容として扱うことを明記している。

このような勝田の国際理解教育論の特長を、本研究主題の観点から筆者なりに整理すると、以下の点が重要な問題として指摘できよう。

- 1 国際理解教育とは、平和教育の一部であり、最終的には、人類または世界の平和に貢献するものである。そして、その基盤には人権尊重の思想が必要である。
- 2 国際理解教育を遂行するにあたり、まず、日本人、日本社会の特質、つまり弱いもの

には傲慢になり、強いものには従順であるという性格を見極め、その複雑な原因を追究する必要がある。そこへの深く、批判的な自己吟味が伴わない国際理解教育は不十分であり、危険でもある。

- 3 国際理解教育は、最終的には、世界市民の育成を目指すのが、それは、決してナショナリズムを軽視するものではなく、健全なナショナリズムの上にたって、初めて成り立つものである。過去の反省から、即座にナショナリズムを否定し、安易な国際主義に陥るものであってはならず、コスモポリタンを育成するものでもない。
- 4 国際理解には、自国史教育が最もその妨げになる要素をもっているが、逆に国際理解には、自国史教育はなくてはならないものである。つまり、自国史教育は、国際理解を深めると同時に、健全なナショナリズムの育成にとっても重要な要素であり、その改善が必要である。その際には、過去を隠蔽することで、自国をとらえることは避けなければならないが、また、同時に、アジア諸国民についての学習も重要となる。さらに、自国史教育では、事実に基づく科学的な内容が教授される必要があり、自国史の中に、普遍的なものを見出すことが重要となる。

このように、勝田は、国際理解と自国史教育との関わりを十分に認識し、国際理解教育論を展開していた。これは、当時の日本において、戦中の偏向的な歴史教育が、事実の隠蔽と曲解によって、他国、他国民への誤解や偏見を助長する主要な役割を担ってきたことへの反省によるところが大きいであろう。しかし、勝田は、当時の日本が、国際理解教育という名の下で、表面的な国際主義に陥っていることに懸念をいただいていた⁴³。偏狭なナショナリズムは克服しなければならないが、それは、決してコスモポリタンの育成でもなく、さらには、過去を忘却、隠蔽することでもない。日本人が常に持ち続ける、欧米諸国への劣等感、その裏返しとしてことあるごとに表出するアジア諸国への優越感が生まれる要因、つまり日本人・日本社会のもつ特質を認識しない国際理解教育は、無意味であるにとらえていたのである。また、勝田は、これらをより深く検討していたと言えるけれども、初期国際理解教育の他の論者によっても指摘されていたことと重なる部分も多い⁴⁴。

以上のように、ユネスコにおいても、日本においても、国際理解教育の草創期には、＜国際理解と自国史教育＞をめぐる議論が活発であり、重要な問題が提起されていた。当然、先にも述べたように、国際理解と自国史教育の関係性を厳密に明らかにするためには、解明しなければならない問題も多い。しかしながら、上記のように、国際理解教育の草創期には、まず、自国史教育の改革に焦点が当てられ、ナショナルな伝統の認識を通しての国際的意識や資質の育成が重要とされ、さらに、国際理解にとっての自国史教育の役割が追求されていたことの意味を再び検討することは重要であるといえよう。とくに、地久時代の教育を考える上では、再検討に値する問題であると考えられる。そして、上記に鑑みれば、地球時代における教育にとっても、自国史教育は重要となるといえるのではなかろうか。

しかし、ユネスコや日本でも初期国際理解教育の時期には、このようなすぐれた指摘があったにも関わらず、実際の自国史カリキュラム開発に、その理念が活かされてきたとは言えない。たとえば、日本の場合、神話的な歴史内容が扱われることはほとんどなくなったが、現在の教科書記述を概観すれば、先に検討した点が十分に組み込まれていると考えることができず、さらに、諸外国からは、日本人の歴史認識が常に問われ、とくに近代史におけるアジア諸国との戦争に関する事柄への認識の欠如は、相変わらず指摘され続けている。そして、アジア諸国との関係に目を向けるとき、この日本人の歴史認識の欠如が、相互の信頼関係を築く、大きな障壁となっていることは、改めて指摘するまでもなからう⁴⁵。

それでは、なぜ、一方で、このような問題提起がなされているにも関わらず、他方、現代世界には、相変わらず歴史認識や歴史意識に関わる問題が存在し、自国史カリキュラム開発の論理も大きく変更されることはなかったのであろうか。

その理由の一端は、自国史教育は、国民国家の形成過程と密接な関係をもっていることに見出すことができると考える。そこで、つぎに、国民国家時代と地球時代という、それぞれの論理に立った自国史カリキュラム開発は、どのような課題をもっているのか検討してみよう。

第2節 近代国民国家形成における自国史カリキュラム開発

1 近代国民国家形成と自国史教育の役割

いわゆる近代国家の起源は、19世紀のヨーロッパにさかのぼる。その国家の政治組織モデルとして有力な地位を占めてきた、国民国家（Nation-State）の概念は、民族と国家の一対一対応を指向してきた⁴⁶。国民国家とは、「一般的には、ある国に住む人々のすべてあるいは重要部分が、自国の独自性と自分たちの共属性を意識し、他のいかなる国への忠誠心にもまさる一体感を抱いて、政治的に実現した独立の統一主権国家をさす。」⁴⁷と定義される。また、そこでのネーションの概念には、「一般的に、政治共同体を構成する国民という側面と文化共同体としての民族の側面を兼ね備えており、そこには両者の一致による同質性規範が指定されている」⁴⁸が、現実には、多様な民族の民族性を奪うことで、国民化させることに重点がおかれてきた。また、「民族としてのネーションは、もともとフランスなどでは、人が自由平等の精神に目覚め、人間であることを自覚する学校であり、また、普遍性をもった人間となることによって人類の存在をも見晴かすことになるがゆえに、他のネーションに属する人びとに対しても理解をもつことができるはずであると考えられてきた。ここにナショナリズム（民族主義）とインターナショナリズム（国際主義）

の美しい調和が描き出された」⁴⁹のである。

しかし、現実の歴史をひもとけば、上記の理念が実現されることなく、異なった軌跡を描いてきた。19世紀から20世紀において、西欧の先進諸国は、「産業資本主義の発展に伴って生み出されていった人民大衆を国民国家の受益者として取り込んでゆく過程で、内に社会政策、外に帝国主義を実行したが、その過程で人民大衆は、自国の文化と文明を至上のものと考え、国威を発揚させることこそが使命だという自民族優越の感情に酔い痴れていったのである。そのとき人々は、ネーション・ステート（国民国家）の主人公となったという自己認識の下に、現実には、多くの異民族を支配下においた「帝国」の受益者となっていった」⁵⁰のである。

その結果、第一次世界大戦の惨禍を生み出したことは、周知のことであろう。

国民国家のあり方には、多様な形態が存在し、西欧諸国では、いわゆるマジョリティを中心に、多様な少数民族を統合することで、近代国家が形成されてきた。また、現代世界でも、アジア、アフリカ諸国などにおいては、国民統合という過程を通して、国民国家の成立を指向している国もある。

しかし、国家の政治形態や国家の発展過程の違いにも関わらず、このような国民意識の涵養は、国民国家形成の過程において共通していると考えられる。近代国家の形成とは、統一された国づくりを目指すことであると言うことができ、そこでは、国を形成する市民が国家意識をもつようになることはきわめて重要となる。そして、この国家意識や国民意識を涵養させるための中核は、すべての市民にある種の歴史意識を植えつけることであった。これは、近代国家の形成過程において、国の任務の1つとされてきたと考えることができる⁵¹。

このような国民意識の形成には、様々な方策が用いられてきたが、より一般的には、学校教育や社会教育が主な役割を果たしてきた。近代国家は愛国主義的な市民を必要とし、社会各層が対立せずに融合、調和していくことが望ましいがゆえに、歴史教育はその目標達成の上で、とくに重要な手段とされてきた⁵²。そのためには、歴史的事実ではなく、道徳や規範意識を内包した「創造された歴史」を認識させることが重要とされてきたのである。この構造は、どのような政治形態をとろうとも、基本的には同じであった。つまり、公権力が、市民社会、すなわち個人の私生活に影響を及ぼし、あるいはこれを支配しようとする過程で、児童の教育は効果的な手段であり、歴史教育がとりわけ有効とされてきたのである⁵³。そこでは、外国史教育と自国史教育の相乗効果を利用してきたと言えるが、とくに自国史教育が重要とされてきたことは、言うまでもないであろう。

このように、国民国家の形成に重要な役割を果たしてきた近代学校は、国民意識を涵養する上で、最も有効な手段とされ、国民意識を涵養させるための自国史教育は、国の重要な任務であるという普遍的な考えは、現代世界にも、影響を色濃く陰を潜めているのである。

2 近代国民国家における自国史カリキュラム開発の課題

自国史教育は、近代国民国家の成立、発展と密接な関わりをもち、愛国的な国民意識の形成を主目的として展開されてきたゆえに、その構造の変革も容易ではない。近代国家における公教育が、もっぱら国家によって管轄される状況ではなおさらであろう。

そして、そこでの自国史教育は、ナショナルで、一方的な見方に基づき、統一的な国民意識形成のために行われるがゆえに、同時に、対内的に、また、対外的に問題を多く生みだしてきた。

「土着性」に基礎をおくナショナリズムは、たしかに一方で、ナショナルなあるいはエスニックなアイデンティティを根づかせる強力な条件となりうる。しかし、他方で、歴史的な時相では過去への退行と反動の、他民族との関係では排他性や抑圧指向の危険を内包する⁵⁴ことは、周知の通りであるが、常にその役割を担っているが自国史教育であることについての認識の欠如は、様々な問題を生み出すことにもなった。

自国史教育は、国民国家形成、統一的国民意識形成には、有効な手段となってきた。問題は、そこで教授される歴史は、過去に起こった事実ではなく、様々な手段や意図によって復元された、認識としての事実であったことにある。過去の事実に接近するための手続きを無視することによって、事実とまったく異なる事実も、認識のレベルでは事実として主張することができ、このような虚偽の歴史認識が促される傾向にあったのである⁵⁵。それは、過去の負の遺産を隠蔽し、自国に有利な、また、政府、国家にとって都合のよい歴史がつくられ、教授されてきたことから分かる。これによって、対外的には、偏狭なナショナリズムが育成され、民族対立や紛争の原因となり、さらには、日韓の歴史認識をめぐる問題が適例であるように、現代世界においても、国際的理解や信頼関係の構築の障壁となり続ける結果を生み出してきた。また、対内的にも、国内の多様な文化や多民族性を排除し、国民の共通の記憶という名のもとで、マジョリティの歴史や国家の発展史を教授することで、「同化」の重要な手段となってきたのである。そのため、自国史教育は、いわば過去思考、排他的思考を促し、他国民、他民族に対して、さらには、内なる多文化に対する差別・蔑視感情の育成に深く関わってきたといえる。

ここに、国民国家時代の自国史教育の最大の問題を見出すことができ、この問題の解決なしには、地球時代の自国史教育への展開は難しいであろう。むしろ、現在では、非科学的で、神話的な歴史が教授されることは少なくなっており、歴史学の成果に基づいた教育内容が教授されている。しかしながら、歴史内容の科学性は、保たれつつあるが、国家の歴史を通史的に学習させることで、あたかも、ある国が、民族、文化、思想、価値観などの側面において、同質性、均質性を保ちながら発展してきたかのような歴史内容が規定され、いわば公的に創られた1つの見方、解釈が押しつけられるという傾向には、大きな違いはない。

このように、一方で、国民国家形成にとって有効な役割を担ってきた自国史教育であったが、現代のような地球時代という、時代認識が拡がり、国家の枠も相対的に低くなりつづけている状況、さらに、一国内の多文化性への認識をせざるを得なくなった状況に鑑みれば、自国史教育の果たす役割やその存在意義を、根本から問い直さなければならないであろう。

第3節 時代認識の変化と地球時代における自国史カリキュラム開発

1 国民国家の教育から地球時代の教育へ

ヒロシマ・ナガサキへの原爆投下は、核時代の始まりであるとともに、地球時代の始まりでもあった。人類絶滅の技術が開発され、地球終末のイメージが迫真力をもつ、いわば負の地球時代がここから始まったのであるが、その後、私たちは、その時代にあった行為を始めたというよりは、冷戦構造を典型例として見るができるように、地球時代前の、つまり、国民国家時代の国家システムやイデオロギー、さらには、思考、行動パターンに縛られ続けてきた⁵⁶。

このような「終末の共有」によって「人類は1つ」というイメージが形成されたことの結果、現実の世界には、南北問題にみる経済格差などの多くの不条理が存在し、その意味で決して人類は1つではないという問題が、一層強く認識されるようになった。さらに、貧困や人権抑圧を解決するには、政治的な、とくに経済的な「近代化」と「成長」が必要だという処方箋が長く用いられてきたが、これは今日環境破壊という地球的な問題に直面しており、もう1つの地球終末のイメージが人類を覆いはじめることに帰結している⁵⁷。

一方で、このような危機意識は、新しい平和秩序づくりを目指す動きにつながり、世界人権宣言のような、平和と人権の地球規模での前進に大きなインパクトをあたえるものもあった⁵⁸。また、軍事政権の存在や部族間での争い、局地的な紛争も絶えないにもかかわらず、巨視的に見れば、世界は大きく民主化へ向けて動いている。このように、国家主権を楯に、互いにせめぎ合うことへの反省の上に、主権の抑制と、その相対的な比重の低下を求め合う新しい国際秩序を求められる、グローバル・デモクラタイゼーションへの動きも見られるようになった。しかし、それは、あくまでも、地球時代の入口へ人類が到達したのであり、既存の国民国家が崩壊し、国家の存在しない世界国家、世界社会が創出されたわけでは決してない。つまり、現代は、1945年を起点として、地球時代への入口にあり、いまだその時代への過渡期であることも自覚されなければ現実を見失うことになるのである⁵⁹。

このように、人類は、負の遺産の共有によって、地球時代への始まりを認識し、その後

の宇宙技術の進展、学問の進展などにより、その問題意識をより深めていく。しかしながら、「地球時代」という認識にたつとき、多くの人々の間では、問題の地球性と問題意識の地球化は進んでいるが、現実の行動や制度は、依然として地球時代以前のものだという状況を示している⁶⁰。中でも、教育は、その典型であると考えることができ、今後、地球時代の教育へと、多くの部分を変更する必要に迫られているのである。それでは、そのような地球時代という時代認識に立つのであれば、そこでの教育は、どうあるべきなのであろうか。

この問いに大きな示唆を得ることができる、堀尾輝久の論考を、筆者なりに整理すると以下のようなになる。

「地球時代といっても、決して、国民国家の枠が解消され、世界社会が即座に形成されることを意味するのではない。しかし、地球時代における新しい国際・コミュニティの秩序をどうつくっていくかという、より上位の理念のなかで「ナショナルなもの」の価値が相対化されなければならない、当然、相対的に低い価値が与えられなければならない、という問題ももっている。さらに、そこでの国際というものは、全体としてナショナルなものを相対化しなければならないという方向性を持ちながら、ネーションの自覚を媒体として初めて成立するものである。重要となることは、地球時代という時代認識にたち、新しい国際・コミュニティの秩序の形成という上位の理念が求められたとしても、ナショナルなものをとばしては、国際にもならないことである。つまり、ナショナルなものを通して国際なものをつくるかという関係でとらえるべきだと考える。」⁶¹

当然、ここでいう「ナショナルなもの」とは、国民国家時代における「ナショナルなもの」の意味することとは異なる。たとえば、国民国家時代においては、「ナショナルなもの」といえば、それは、単一民族的で、さらには、統一的国民的であることが前提とされてきた。しかし、現在では、アイデンティティの問題と関わり、「ナショナルなもの」の中に存在する多文化をいかにとらえ、多様なものを含み込みながら、どのようにして1つのまとまったものを作り上げていくのかという問題に直面している⁶²。

このように考えると、地球時代において、ナショナルなものを通して国際なものをつくるか、そのナショナルなものをいかに相対化していくかが重要な課題であり、それは、教育にとっても最大の課題であると考えることができる。そして、ナショナルなものは、まず、国際な関係で相対化することが重要となるが、平行して、ナショナルな関係の中においても、そのあり方を問いただすことが必要となるといえよう。つまり、2つの意味において、問い直さなければならないと考えられるのである。さらに、そこでは、同時に、「ナショナルなもの」をいかに作り上げるのかも、重要な課題であろう。

そのためには、様々な方法が見いだせると思うが、自国史カリキュラム開発は、このナ

ショナルなものの創造と決して無縁ではない。むしろ、自国史カリキュラムに規定された内容が、ナショナルなものであると認識されがちであることに課題を見出すべきかもしれない。それでは、自国史カリキュラム開発が、ナショナルなものの創造と密接に関わっているという前提に立てば、どのような改善の方法が見いだせるのであろうか。

2 地球時代における自国史カリキュラム開発の課題

本研究主題である自国史カリキュラム開発も、たとえば、日本でも、未だに、ナショナルな論理が優先され、国民の意識統合のための政治史や経済史に偏向し、自国に生きた多様な人々や他国との交流、またアジア諸国に甚大なる被害をもたらすことになった近代史などについての記述は、不十分なままである。さらには、女性、子ども、民衆などの歴史が扱われることも少ない。もちろん、国民意識や国家意識の涵養は、ナショナル・シンボルの創造、ナショナル・モニュメントの作成、さらには、国家的記念行事の開催など、様々な装置によってなされてきたため⁶³、それらをもみすえた議論が必要となるが、まず、その課題克服のためには、自国史カリキュラム開発の論理を転換する必要がある。

そのための方法は、様々に考えられよう⁶⁴。先にも言及したように、地球時代において、ナショナルなものを、インターナショナルな関係性で相対化することと、ナショナルな関係の中で問い直す、という2つの意味において検討されていかなければならないという観点は、自国史カリキュラム開発にとっても重要になる。それは、ナショナルなものの創造の仕方としても解釈できるのである。つまり、このような地球時代の教育にとっての課題を、自国史カリキュラム開発の文脈で考えるならば、自国史内容を決定する重要な要因として、ナショナルな関係を重視して作り上げていくのか、インターナショナルな関係を重視して作り上げていくのかによって、大きく異なることになるであろう。

伝統的な自国史カリキュラム開発では、国内における自己、社会、国家の関係性を同一視し、内なる多文化にも目を閉ざし、さらに、対外的には、自国の優位性を鼓舞するために利用されてきたことは、先にも述べた。さらに、そこでは、作り上げられた「自国像・国民像」を、ナショナルな関係においても、インターナショナルな関係においても絶対化し、それによって思考や認識までもを規制してきた。このような自国史教育の限界性を乗り越えるカリキュラム開発の論理、つまり、それぞれについて、開かれたものとしての「ナショナルなもの」を探求することこそ、優先的な課題であろう。それが、自国史カリキュラム開発の論理を転換させるために、重要となるといえるのではなかろうか。

第4節 自国史カリキュラム開発の類型化

1 類型化の指標

(1) 自国史カリキュラム開発の課題

前節までに考察したように、自国史カリキュラム開発においても、国民国家時代から、地球時代へと、思考の方法を転換させることが必要であろう。国民国家時代の自国史教育は、偏狭なナショナリズム育成に関与しがちであることに課題を見いだせるが、その国民国家時代の発想に基づく自国史カリキュラム開発は、現在でも主流であるといえる。

しかし、国民国家時代の、つまり伝統的自国史カリキュラム開発の課題を乗り越え、地球時代の自国史カリキュラム開発へと論理を転換するにあたり、その方法は、必ずしも1つではない。さらには、先に言及したように、現在の私たちは、地球時代の入口にいと考えることができ、そうであるならば、地球時代における自国史カリキュラム開発への過渡期にある自国史カリキュラム開発もありうる。むしろ、具体的なカリキュラム開発のレベルで考えれば、長きにわたり、世界的に支配的であった伝統的自国史カリキュラム開発の論理から、直接的に、地球時代の自国史カリキュラム開発の論理へと変更することは、困難である場合が多いであろう。

地球時代の教育を考える場合、そこでのアプローチの方法も多様であろうし、また、カリキュラム開発の方法も一様ではない。地球時代における自国史教育に関しての課題解決の優先順位、さらには、カリキュラム開発の方法によって、自国史カリキュラム開発も、当然、多様化することが考えられる。

さて、それでは、自国史カリキュラム開発の文脈で考えるならば、何がそこでの優先的課題となるのであろうか。それは、自国史カリキュラム開発の論理を規定する最大の要素となろう、つぎの2つの問題のとらえ方にあると考えることができる。

その第1は、カリキュラム開発にあたり、ナショナルなものの創造の観点とも密接に関わる問題として、どのような社会を前提とし、そこでの問題をどのような文脈においてとらえるのかという点である。それを本研究では、「カリキュラム開発の社会的基底」とよぶことにしよう。これは、カリキュラムが開発される背景とも密接に関わる問題であり、開発の際に、どの観点を優先するかによって、自国史教育の目的、選択される内容、さらには、その論理的帰結は、大きく異なるであろう。

また、その第2は、規定される知識は価値の多様性を保障することで、学習者の開かれた歴史認識の育成を保障するものであるのかという、「カリキュラム開発における知識提示の方法」である。これは自国史カリキュラム開発のみの問題ではなく、どの教科のカリキュラム開発にとっても重要な問題であろう。先にも述べたが、自国史教育は、たとえ無意識ではあっても、ある見方や価値観を、学習者に注入することにつながり易い教科目で

ある。そして、それによって形成される自国像が、学習者の認識、意識を大きく左右し、ことによっては、内なる多文化について、他民族、他国民についての誤解や偏見を助長することにつながるのである。そのため、自国史カリキュラム開発にとっては、とくに、この「知識提示の方法」を吟味し、それをより開かれたものにするのが重要となるであろう。

このように、社会的基底や知識提示の方法のとらえ方によって、自国史カリキュラム開発は多様化すると考えることができる。先に検討したように、伝統的自国史カリキュラム開発が、自国の優位感情を促し、統一的な意識の育成に深く関わってきたのは、この2つのとらえ方の問題でもあり、それぞれをいかにとらえていくのが、自国史カリキュラム開発にとっての重要課題であると言えよう。

そこで、本研究主題の解明にあたり、まず、この2つの観点によって類型化を行い、それを基本的視点としながら、適切な分析対象とその枠組みを設定することにしたい。

(2) 本研究における類型化の指標

本研究では、カリキュラム開発における社会的基底と知識提示の方法の2つの視点から類型を行い、地球時代の自国史カリキュラム開発として見た場合の各類型の特質と課題を考察したい。

まず、類型化の観点の第1は、カリキュラム開発の社会的基底である。自国史カリキュラム開発は、社会、文化、さらには、政治的な諸要因と無関係であることはできず、そこでの課題を克服するために開発されている。それを何に求めるのかによる違いはあるが、どのような社会的背景を前提とするかによって、目標や規定される知識内容も異なる。これは、先にも述べたように、ナショナルなものの創造の仕方とも密接に関わる問題である。国民国家時代から地球時代への大きな時代認識の変化に鑑みても、まず、〈ナショナルな関係〉を前提としてとらえるのか、〈インターナショナルな関係〉を前提としてとらえるのかという2つの違いを見出すことができよう⁶⁵。これらの用語は、概念を明確に定義することは困難であるが、本研究の段階では、自国史カリキュラム開発において、〈ナショナルな関係〉とは、自国の歴史事象を、あくまでも自国内の問題であるととらえ、自国内での意味や重要性を強調することを重視して、〈インターナショナルな関係〉とは、自国の歴史事象を、自国外の事柄と関係づけて、さらには、自国外でも起こりうる問題であるととらえ、国際的、世界的な文脈での意味や重要性を強調することを重視して教育内容を選択する、という意味で用いている。ただし、この両者は、明確に区分できるものではなく、アプローチや認識の方法の差異による違いでもある。たとえば、ある社会におけるマイノリティをめぐる様々な問題は、主流文化との対立や政府への権利主張など、ナショナルな関係として、つまり、国内やある社会内部の問題としてとらえられることが多い。しかし、それらも視点を転じれば、そもそも、移民などは、国家間の移動によってもたらさ

れているし、在日韓国人・朝鮮人問題などは、インターナショナルな文脈でもとらえることができる。このように考えると、ある事象が、ナショナルか、インターナショナルかを厳密に区分することは困難である場合もある。いずにしる、その事象をどのような文脈でとらえようとしているのかによって、同じ事象のもつ意味や描かれ方が異なるため、どちらの立場を強調するのかは、自国史カリキュラム開発を規定する重要な要素となる。

つぎに、類型化の観点の第2は、カリキュラム開発における知識提示の方法である。カリキュラム開発において、知識提示の方法は、そのカリキュラムの性格を規定する重要な要因ともなる。そこでは、カリキュラムに規定された知識のあり方に関して、それが、多様な見方や価値を保障しているのか、さらに、学習者に自由な認識形成、思想形成を促すものであるのかが重要な問題となる。そして、そこには、知識提示の方法が、〈閉じられたもの〉であるのか、〈開かれたもの〉であるのか、という2つ違いを見出すことができる。前者であれば、最終的には、学習者の認識を1つに収斂させるために、一定の見方に限定された知識伝達が目指されることになり、時には、カリキュラム開発者の価値や意図を注入することにつながろう。むしろ、その場合、偏った思想やイデオロギーを注入するものから、歴史学の成果に基づきながらも、結果的には1つの見方を注入するようなものまで含まれよう。後者であれば、学習者の歴史認識を開くことが目指されることになり、規定される知識も多様な観点から提示されることになるであろう⁶⁶。また、カリキュラム開発の問題というよりは、授業方法の問題でもあるが、ある知識の一方的な理解ではなく、理解や認識の方法（技能）の育成が重視されることにもなる。

2 自国史カリキュラム開発の4類型

この2つの観点に基づき、自国史カリキュラム開発を類型化すれば、次頁に示した表1-2のように整理することができる⁶⁷。

表1-2に見るように、地球時代における自国史カリキュラム開発に関わり、4類型が可能となろう。しかし、上記の4つのパターンの自国史カリキュラム開発は、国際教育協力という幅広い視野で見るとき、世界各国の社会、経済の発展段階や文化的背景に差異があることに鑑みれば、その優先順位の違いにより、どれもが存在しうるものであろう。

そして、この類型は、つぎの3つの前提にたって作成した。

第1に、本類型は、自国史カリキュラム開発を総体としてとらえた際の強調点の差異によってなし得る類型であるということである。当然のことながら、自国史カリキュラムの内容には、様々な観点を見出すことができる。そのため、ある類型に属するカリキュラムであっても、個別の内容を詳細に検討すれば、他の類型に当てはまる事象もあるであろう。また、個別の事象によっては、ある類型では有効に扱うことができるとしても、他の類型

では扱うことが難しいものもあろう。そのすべてを考慮した上で、類型を示すことは困難

表 1-2 自国史カリキュラム開発の4類型

社会的基底 方法	ナショナルな関係	インターナショナルな関係
閉じられた	A 伝統的自国史カリキュラム 開発	C 伝統的国際理解学習の視座に よる自国史カリキュラム開発
開かれた	B 多様な価値を保障する自国 史カリキュラム開発	D 新しい国際理解学習の視座に よる自国史カリキュラム開発

であるために、本類型は、あくまでも、カリキュラム開発を総体としてとらえた際の強調点の差異に着目し、主題解明にあたっての分析視点をあらわしたものである。

第2に、本研究では、地球時代の自国史カリキュラム開発の方向性としては、類型Dの「新しい国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発」を目指した改善が重要となるという基本的認識に立っている。しかし、同時に、他の類型の重要性をも考慮する必要があると考えている。つまり、選択される事象によっては、たとえ類型Aであっても、地球時代の自国史教育には、適切となる事柄もあり得るであろうし、事象によっては、それを扱うための適切な類型は異なり、類型Dが、すべての面ですぐれているとは考えていない⁶⁸。しかし、その解明には、個別の歴史事象をそれぞれ丁寧に議論しなければならず、ここでは、筆者が、このような問題意識をもちつつ、類型化をしている。

第3に、先にも言及したように、とくに<ナショナルな関係>、<インターナショナルな関係>については、本類型では、先述のような意味を想定して、類型の観点としている。しかし、それらに関して、様々な事例を用いて考えるならば、本研究で想定していることのみでは説明できないことや、説明が困難である事柄があることは認識している。たとえば、国際的に認められている理論や史観（唯物史観など）で自国史を描いた場合は、どちらになるのか、究極的にナショナルな発想での行為が、インターナショナルな問題にまで派生している事象は、どちらになるのかなどが、その例である。これらについての検討を踏まえて、類型を精緻にすることは重要な課題であると認識しているが、その検討は、別稿に譲り、ここでは、前記の意味で説明可能な事柄に限定しての類型をした。

つぎに、各類型の自国史カリキュラム開発の特徴を簡単に整理すると以下のようになる。

類型 A「伝統的自国史カリキュラム開発」は、国民国家時代における自国史カリキュラム開発を継承するものであり、まさに、伝統的な自国史カリキュラム開発のあり方である。

ここでは、統一的な国民意識形成が重視されることが多く、規定される知識も閉じられているといえる。しかし、地球時代の教育への認識が高まりつつあっても、たとえば、極度の多様化への危惧が抱かれ、再度、統一的な意識の育成が求められる国や地域において、さらに、多様な民族、文化の中で統一的な意識や見方を優先する必要に迫られている国民国家形成途上の国や地域において、現れるであろう自国史カリキュラム開発のあり方である。

類型 B「多様な価値を保障する自国史カリキュラム開発」は、多文化への認識が高く、多文化主義などの思想が浸透している国において現れるであろう自国史カリキュラム開発のあり方である。これは、あくまでもナショナルな関係の中で、多様な見方、価値を保障するものであるという限界をもつが、伝統的自国史カリキュラム開発と比べれば、規定される知識は、開かれたものとなっている。また、地球時代といっても、必ずしもインターナショナルな関係で開かれたカリキュラムである必要はなく、このような類型 A→類型 B への改革、つまり、ナショナルな関係で開かれた自国史カリキュラム開発も、地球時代の教育にとっては重要となる。しかし、カリキュラム開発のためには、歴史学をはじめとする社会諸科学の分野での研究蓄積があることが前提となろうし、さらには、いわゆるマジョリティからの反発も強くなる可能性をもっている。

類型 C「伝統的国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発」は、ナショナルな関係はもとより、インターナショナルな関係における自国史カリキュラム開発のあり方である。そもそも、自国史は、いくら一国中心の論理で構成したとしても、完全に他国の歴史から独立した形で描くことはできない。日本史を例にすれば、古くは中国、朝鮮文化の影響を受けているし、近代に入れば、世界各国の動きの影響も大きく受ける一方で、日本からも諸外国に様々な影響を及ぼしている。したがって、伝統的自国史カリキュラム開発でも、インターナショナルな関係を完全に無視しているとは言えない。そして、国民国家時代の論理に立つ自国史カリキュラム開発が、対内的にも、対外的にも問題をはらんでいたという点では、この類型も、伝統的自国史カリキュラム開発の要素を多分にもつであろう。しかし、より積極的な意図で、自国史に見られる国際関係などを扱うものもあり、本研究においては、類型 A とは区別することにした。ただし、その多くは、国家にとらわれていたり、単なる諸国家の歴史としての外国史学習と関係づけただけの自国史学習となっていることが多く、その意味においては、<閉じられた>カリキュラム開発となる場合が多い。このような日本と諸外国との国家的関係や直接的な交渉、関わりのある部分を強調した学習は、国際理解学習において、なされてきたことであると考えられる。ただし、

それだけでは、真なる国際理解へとはつながらないという問題をもっており、ここでは「伝統的な国際理解学習」とした⁶⁹。しかし、これも、伝統的自国史カリキュラム開発の課題を乗り越える一方策であるといえる。

類型 D「新しい国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発」は、地球時代における自国史カリキュラム開発が目指すべき方向であるといえるが、A、B、C の各類型における課題を乗り越える必要があり、体系的なカリキュラム開発を行うためには、克服すべき課題も多い。当然、その課題は、自国史のみの問題を越え、歴史学や社会諸科学の新しい成果などを期待せざるを得ない。この場合、たとえば、単に国際関係を重視した自国史学習ではなく、人権や平和、環境などといった地球的な問題群の観点から、自国史を描くことが考えらる⁷⁰。本類型の観点に関する、先駆的な実践もあるが、それらは、個別教材の段階であり、この観点に立った、自国史カリキュラム開発は、今後の重要な課題であると考えられる。

第5節 類型から見た現代世界における自国史カリキュラム開発

それでは、上記の4類型にしたがったカリキュラム開発とは、どのようなものであろうか。各類型の特質とその論理を見出すことは、具体的になされているカリキュラム開発を抽出し、分析することで可能となろう。

まず、ナショナルな関係を基底とする自国史カリキュラム開発の分析は、多文化主義が浸透している国、地域を取り上げることが適当であろう。多文化主義の解釈も多様であるが、自国史カリキュラム開発に関連しては、多様性を保障する程度の問題として議論されることが多く、そこでは、多様性の中の統一性を維持するのか、多様性そのものを維持するのかという両者の見解を見出すことができる。つまり、本類型でいう、類型 A「伝統的自国史カリキュラム開発」と類型 B「多様な価値を保障する自国史カリキュラム開発」の両者のカリキュラム開発がなされているといえる。その典型は、米国であり、この類型の自国史カリキュラム開発の分析対象は、米国から析出する。それは、同様にナショナルな関係を基底とする自国史カリキュラム開発が、<閉じられたもの>か<開かれたもの>かを検討するためには、同じ国、地域の自国史カリキュラム開発を分析するのが適当であると考えからである。そこで、米国におけるそれぞれの典型カリキュラム抽出し、どのような差異があり、それぞれにどのような特質があるのかを検討することにする。

しかし、多文化主義の進展といっても、それは、国、地域によって異なる。米国は、一般には、マジョリティ（いわゆる WASP）の影響が未だに強く、WASP 文化がすなわち伝統的な米国文化であると考えられてきた。それに対抗するかたちで、類型 B「多様な価

値を保障する自国史カリキュラム開発」が台頭しているのである。しかし、一方で、多文化主義が浸透していても、マジョリティの絶対的影響力が薄れ、対マジョリティ文化としてではない自国史カリキュラム開発もあり得るであろう。そのため、同時に、多文化主義が浸透しつつも、マジョリティの影響が薄れつつある、カナダにおける自国史カリキュラム開発の分析を行うことで、同じ類型 B に属するカリキュラム開発でも、その＜開き方＞にどのような違いがあるのかを検討することにしよう。

類型 C 「伝統的国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発」については、従来の自国史カリキュラム開発の中にも見出すことができ、国際理解学習として扱われる自国史教材は、この視点に立っていると考えられるため、具体的なカリキュラム開発の分析を行うことはせず、その課題を解明するにとどめたい。

最後に、類型 D 「新しい国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発」については、「新しい国際理解学習」を何とするかによっても異なるが、筆者は、平和や人権、環境などの国際的な問題の観点から、自国史をとらえるカリキュラムを想定している。しかし、管見の限りであるが、それを、国家規模の、また、各州レベルの自国史カリキュラム開発の中に確認することできない。したがって、本類型に適切であろう自国史教科書を米国から選出し、その特質を解明することにした。この類型の自国史カリキュラム開発の特質は、前記の A、B、C の各類型の課題を克服していることに見出すことができるが、類型 D の分析にあたって、上記の他の類型のカリキュラムにおける同事象の扱いを比較検討することで、その特質を解明したい。そうすることによって、類型 A (類型 B も含め) から、類型 C へ、そして類型 D へという、一連の段階があることを明らかにできるであろう。

¹ ・堀尾輝久(1994)『日本の教育』、東京大学出版会。

・堀尾輝久(1997)『現代社会と教育』、岩波新書。

・堀尾輝久(1998)『地球時代とその教育——平和、人権、共生の文化を——』、『岩波講座現代の教育 11：国際化時代の教育』、岩波書店、pp.3-30.、を参考にした。

² たとえば、国際理解教育においては、単なるコスモポリタンを育成すべきではない点については、永井滋郎によっても、以前から指摘され、また、後に検討する、ユネスコにおいても、同様の点は指摘されている。近年では、川本隆史は、米国の M.ヌスバウムの言う、偏狭な愛国心を克服すべき「コスモポリタンの教育」の発想を積極的に評価し、紹介している。このように、コスモポリタンの教育をめぐる、多くの議論があるが、そこでいうコスモポリタンの意味やその育成の方法なども異なり、それぞれを厳密に検討する必要がある。ここでは、この問題の重要性を指摘するにとどめ、たとえば、ヌスバウムのいうコスモポリタンの教育と歴史教育の関係などについての検討は、別稿にゆずりたい。

・川本隆史(1998:3)「愛国心とコスモポリタニズム」『思想』(思想の言葉)。

・川本隆史(1998:4)「リベラリズムの両義的遺産——偏愛的ウォーラステイン論——」『大航海』、No.21、pp.132-141.

・川本隆史(1998:5)「歴史・民族・愛国心——「歴史教科書論争」を歴史的に相対化するために——」小森陽一・高橋哲哉編(1998)『ナショナル・ヒストリーを超えて』、東京大学出版会、pp.157-173.

³ 同上。

⁴ 前掲、堀尾輝久(1998)、p.3.

⁵ 尹健次(1998)「国際化時代の国民教育と歴史認識」、『岩波講座現代の教育 11:国際化時代の教育』、岩波書店、p.69.

⁶ テッサ・モーリス＝鈴木/大久保桂子訳(1998)「グローバルな記憶・ナショナルな記憶」、『思想』、No.890、pp.35-56.

⁷ 国際理解教育の発展に関する時期区分は、いくつかの研究でなされているが、それらは、ユネスコや協同学校事業の変遷に関しての区分であり、日本の国際理解教育の理念という観点からの区分は現在のところ見あたらない。そこで、本研究では、1958年の学習指導要領において、国際理解教育に対する積極的な姿勢が弱まったという、寺崎昌男の指摘に鑑み、1945年から1957年までを「日本の初期国際理解教育」ととらえることにする。また、「国際理解の教育」という用語は、1945年以前より用いられることがあり、国際理解教育的な内容は、戦前にもみられるであろうことは承知しているが、その事実の解明はさほど進んでいないため、現時点では、ユネスコが設立され、戦後の新教育の始まりでもあった1945年を開始時ととらえることにする。

・寺崎昌男(1996)「戦後教育課程にあらわれた国際理解と外国認識」、『戦後教科書における海外認識の研究』(研究代表者坂本明:平成7年度科学研究費補助金(一般研究(C))研究成果報告書)、pp.9-22.

ちなみに、同文献において、寺崎は、「1947年版」と「1951年版」の社会科学学習指導要領の規定を比較し、国際理解教育の観点から考察すると大きくは以下の4点の差異見出すことができると指摘している。

第1に、平和の原理が消えていること。

第2に、平和原理にかわり、国際関係における協調・連帯を「生活の結びつき」という教育面に限定し、より機能主義的な提示がされていること。

第3に、「民主主義」を核として国際理解教育に結びつけようとしているが、そこには人権への自覚などの要素はなく、観念的な「民主主義」、「民主的生活」の学習が語られるだけであること。

第4に、日本の文化的伝統と国際理解教育との関係にはふれられず、「国際理解」と「伝統尊重」の緊張関係が消えていること。

さらに、その後の1958年の学習指導要領においては、国際理解教育に対する積極的な姿勢が、いっそう弱まったと指摘している。

⁸ たとえば、Education for International Understanding (国際理解のための教育)、Education for World

Citizenship (世界市民性教育)、Education for Living in a World Community (世界共同体に生活するための教育)、Education for International Understanding and Co-operation (国際理解教育と国際協力のための教育) という名称が用いられてきた。このような、ユネスコが用いた名称の変遷については、以下の文献に詳しい。

・永井滋郎(1985)『国際理解教育に関する研究』、第一学習社、pp.43-44.

⁹ ただし、〈国際教育〉への取り組みは、国際連盟の時代から存在していたことは、序章でも触れた通りである。戦後のユネスコの活動は、国際連盟の知的協力委員会によって、たとえば、「世界市民の育成についての世界会議」(1931年)が開催され歴史、地理教育の改善が主に提案され、1934年には、「国際理解を促進するような歴史の教え方」をテーマとする国際会議が開催されていたという前史を継承するものであった。

・入江昭著・篠原初枝訳(1998)『権力政治を超えて——文化国際主義と世界秩序——』、岩波書店、pp.126-127 を参考にした。

¹⁰ ユネスコ設立の背景やその活動の歴史に関する考察は、日本でも多くの研究者によってなされているが、ここでは、主に以下の文献を参照した。

・研究代表者中西晃(1998)『国際理解教育の理論的実践的指針の構築に関する総合的研究』(平成7年度～平成9年度科学研究費補助金(基盤研究(A)(1))研究成果報告書)。

・永井滋郎(1985)『国際理解教育に関する研究——国際的協同研究をとおして——』、第一学習社。

¹¹ 当初のセミナーでは、参加国の間での教科書記述の是非について議論されたが、その後は、ヨーロッパ諸国は、教科書内のアジア諸国の記述について、アジア諸国は、教科書内のヨーロッパ諸国の記述について、それぞれ調査がなされていった。日本での調査の報告書は、国立教育研究所編(1957)『国立教育研究所紀要第9集：国際理解の見地による社会科教科書の分析』、国立教育研究所。

また、東西文化価値相互理解重要事業計画が提案されたことによって、ユネスコの国際理解教育も、西洋、東洋の文化価値の相互理解へと焦点が移っていった。これについては、日本ユネスコ国内委員会編(1960)『東西文化価値の相互理解と国際理解の教育』、日本ユネスコ国内委員会、を参照。

¹² たとえば、以下のようなものがあげられる。また、その多くは、「各国教師のためのシリーズ——世界を理解するために——」として邦訳され、出版されている。

・小沢栄一訳(1955)『ユネスコ 新しい歴史教育のあり方』、古今書院。

・釘本久春訳(1958)『ユネスコ 世界人権宣言と教育』、古今書院。

・勝田守一訳(1956)『ユネスコ 歴史教科書と国際理解』、古今書院。

・文部省大臣官房渉外ユネスコ課訳(1951)『13才以下の児童の教育』、文部省。

・日本ユネスコ国内委員会事務局訳(1953)『歴史教育に関する若干の提案』、文部省。

・日本ユネスコ国内委員会事務局訳(1953)『地理・歴史及び社会科における教科課程の比較研究』、文部省。

¹³ 永井滋郎(1963)『歴史学習と国際理解』『社会科教育研究』No.17、pp.50-51.

なお、広島大学付属高等学校において、ユネスコ協同学校事業を中心的に担ってきた永井滋郎は、上記文献において、地理とともに歴史教育は、国際理解教育の重要な手段・方法および内容を提供するものとして、協同学校の多くの教育実践に組み込まれてきたことを指摘している。しかし、同時に、国際理解教育における歴史教育の効果などに関する実証的な結論が出ておらず、国際理解教育と歴史教育との関連についての、いっそう理論的な研究が必要であると課題を提起している。このような永井の課題提起については、未だに解決されていないといっても過言ではない。

¹⁴ 本セミナーの詳細は、勝田守一訳(1956)『ユネスコ 歴史教科書と国際理解』、古今書院、に詳しい。

¹⁵ 勝田守一(1951)「平和教育への国際的協力——ブリュッセル・ユネスコ・セミナーの印象——」『世界』、No.61、pp.129-132.

¹⁶ たとえば、キリスト教圏の国においての、イスラム諸国の記述などに、その傾向が見られることが報告されている。

¹⁷ 同上文献参照。

ちなみに、勝田は、後日の論考において、歴史教育の進展にとって考慮すべき2つの問題の第1点として、以下のように述べており、単に、世界史と自国史を独立させればよいと考えていたのではない。「第1は、国民の歴史（国史）と世界史とは、個別のものではなく、1つのものだということである。教授方法の上から、国史と世界史とが別の機会や段階に分けられても、それは本質的な問題ではない。たいじなのは、つねに国民の歴史が世界的な感覚によって貫かれているということである。また逆に世界史が、国民的意識に貫かれて学習されるということである。」（『勝田守一著作集1 戦後教育と社会科』、p.334.）

勝田は、ここでは、主にアジアの歴史を重視した世界史を想定している。ここで言われる、「国史」や「世界史」の具体的な内容についての十分な検討は必要であろうが、氏の指摘は、本研究にとっても大きな示唆を得るものであると考える。ただし、本研究では、氏の指摘を考慮しつつも、あくまでも自国史カリキュラム開発に限定したものであるため、世界史と自国史をいかに有効に統合すべきなのかについての検討は、今後の課題としたい。

¹⁸ 同上書、p.130.

¹⁹ この点については、本文でも後述するが、ここで言われていることに関連し、勝田は、「健全なもの」、「健全なナショナリズム」という用語を、後の論考でも用いている。ただし、それらは何であるのかについての具体的定義はしていない。しかし、近年の自由主義史観論者がいう「健康な（健全な）ナショナリズム」とは意味が異なることは、付記したい。

また、堀尾輝久は、「ナショナルなもの」を通さなければ「インターナショナルなもの」につなげることはできないと指摘しているが、勝田らのグループ勧告は、現在の堀尾のこのような指摘につながるものであり、それが1950年の段階で提示されていたことは注目すべきであろう。

（参考）堀尾輝久(1994)『日本の教育』、東京大学出版会。

²⁰ 1951年のユネスコ国際セミナーに関しては、小沢栄一(1952)『国際理解と社会科における歴史教育』、

古今書院、に詳しい。また、セミナーでの議論は、小沢栄一訳(1955)『ユネスコ 新しい歴史教育のあり方』、古今書院、に詳しく記されている。

²¹ 具体的内容は、前掲、小沢栄一訳(1955)に詳しい。

²² 同上書、pp.12-13.

なお、文献は、1951年のセーヴルでの国際セミナーでの議論をもとに、C. P. Hillによって編集されたものである。

²³ 前掲『ユネスコ 歴史教科書と国際理解』の訳者である勝田は、その「訳者あとがき」の中で、この問題にふれ、アジア人にとっては、多少問題がずれていると感じると述べている。

²⁴ 日本ユネスコ国内委員会編(1960)『学校における国際理解教育の手びき』、日本ユネスコ国内委員会この手びきは、1963年、1971年、1982年に改訂版が出されている。

²⁵ 永井滋郎(1957)「国際理解の教育目標」『社会科研究』、第5号、pp.44-51.

なお、後日、永井は、いわゆるユネスコの「1974年勧告」が発表される時期には、日本の国際理解教育は、すでに、かなり停滞していたと評価している。

²⁶ 日本ユネスコ国内委員会編(1982)『国際理解教育の手びき』、東京法令出版、p.74.

²⁷ 前掲、寺崎(1996)には、従来、さほど検討されることがなかった、日本の国際理解教育成立史研究にとって、多くの重要な示唆をえることができる。とくに、寺崎は、国際理解教育の観点から注目されることがほとんどなかった、勝田守一が、当時の国際理解教育の重要なリソースパーソンであったことを明らかにするなど、国際理解教育史研究にとっても、また社会科教育史研究にとっても、重要な検討課題を提起している。勝田が、当時の国際理解教育の重要なリソースパーソンであったことを明らかにしているのは、管見の限り、寺崎論文以外には見あたらない。ただし、国際理解教育に関するいくつかの文献には、国際理解教育の重要文献一覧が載せられており、そのような文献一覧において、勝田の文献が1部記されることはあったが、その本格的な検討がなされることはなかったといえる。ここでは、寺崎が指摘したように、当時、国際理解教育のリソースパーソンであり、さらに、ユネスコ国際セミナーへ日本代表として参加し、国際理解と自国史教育に関する議論に積極的に関わっていたと考えることができる、勝田に焦点をあてて検討を進めたい。

²⁸ 森戸辰男は、国際理解教育に関しては、ユネスコ国内委員会での要職をつとめ、彼の理念、思想は、国内委員会の理念やその活動に影響をあたえたと言われている。内海巖らも、森戸の功績を高く評価している。しかし、管見の限りでは、森戸の国際理解教育の理念が広く認知されたのは、以下に示した、1959年の文献が初めてであり、それ以前は、あくまでも文部省内部などでの活躍であって、今となっては、森戸の文部省内での影響力などに関して客観的に評価することは難しいであろう。

・森戸辰男(1959)「国際理解教育の基本理念」日本ユネスコ国内委員会編『国際理解教育の理念』(森戸辰男(1959)『日本教育の回顧と展望』、教育出版社にも再録されている。)

²⁹ 海後勝雄の代表的な論考は以下のものがある。

・海後勝雄(1957)「国際理解教育の意義と現状」『文部時報』、pp.2-7.

・日本ユネスコ国内委員会編(1960)『東西文化価値の相互理解と国際理解の教育』、日本ユネスコ国内委員会(本書の執筆を、海後勝雄が担当している)。

³⁰ 勝田が、当時の日本を代表する教育学者であったことは周知のことであるが、戦後教育学の確立、社会科の創設や改革、学力をめぐる系統主義と経験主義をめぐる論争などの文脈で紹介されることがほとんどであり、国際理解教育の理論的指導者としての勝田はあまり知られていない。しかし、前掲の寺崎論文でも言われているように、勝田は、当時の学界的威信をもつ『教育科学事典』(1952年、朝倉書店)や『教育学辞典』(1954年、平凡社)において、「国際教育」や「国際理解の教育」という項目を執筆するなど、国際理解教育においても重要な人物であった。日本の国際理解教育史に関する論考において若干触れられることはあったが、氏の国際理解教育理念についての本格的検討はなされていないといっても過言ではなく、その解明も、今後の重要な研究課題であろう。

³¹ 勝田守一(1951)「国際理解の教育」『初等教育資料』(1951年9月)、pp.8-11。勝田の論考は、1972年に発刊された『勝田守一著作集』(国土社、全7巻)に多くをみることができるが、氏の研究は多岐にわたるため、「国際理解教育」に関しても多くの文献でふれられている。また、本文献のように、国際理解教育にとって重要な示唆を得ることができる論考でも、残念ながら『著作集』には収められていないものもある。さらに、勝田は、周知の通り、社会科教育や歴史教育にとっても、当時の代表的論者であり、氏の歴史教育に関する見解は、前記の著作集にもみることができる。

³² 同上文献。なお、本文中の以下の記述は、本文献にしたがった。

³³ 同上、p.8。

³⁴ 先にも述べたように、勝田は、「健全ナショナリズム」とは何かについての定義はしていないが、現在の自由主義史観論者をはじめとする、歴史修正主義者らのいう「健全な(健康な)ナショナリズム」ではないことは明らかである。氏の論考は、国際理解教育や社会科教育に限らず、多岐にわたるが、それらの論考を丁寧に解説しつつ、勝田のいう「健全ナショナリズム」とは何かについて解明していくことは意義あることであると考えますが、それについては、別稿に譲りたい。

³⁵ 前掲、勝田守一(1951)、pp.8-9。

³⁶ この点については、戦後日本の社会科学者によっても言われてきたことであるが、1952年という早い時期に、しかも国際理解教育の文脈で問題を提起していることは注目すべき点であろう。現在でも、国際理解教育に関わる研究者、実践者の多くが、この点を忘れがちか、または無関心なのではなかろうか。

³⁷ 前掲、勝田守一(1951)、p.11。

³⁸ 青木四郎、宗像誠也、細谷俊夫編(1952)『教育科学事典』、朝倉書店。

なお、勝田守一の主要業績は、著作集(1972年、国土社)にみることができ、第7巻『戦後教育と社会科』に、氏の国際理解教育に関する論文も収められているが、本論文は著作集には収められていない。近年出版された、研究代表者中西晃(1998年)「国際理解教育の理論的実践的指針の構築に関する総合的研究」(平成7年度～平成9年度科学研究費補助金(基盤研究(A)(1))研究成果報告書)に

おいては、日本の国際理解教育研究の文献リスト (pp.142-156) が示されているが、勝田の論文のみならず、初期国際理解教育の時期の文献については、かなり不十分なものとなっており、資料の掘り起こし作業も重要な課題であるといえる。

³⁹ 前掲、寺崎 (1996) による。

⁴⁰ 『教育科学辞典』(1952)における「国際理解」の項 (同書、p.309.)

⁴¹ この点は、前掲、寺崎 (1996) の指摘による。勝田は、ブリュッセルでの国際セミナーからの帰国後、「国際的理解の教育」、「国際理解の教育」という用語を用いているが、辞書の用例として定義されたのは、かなり早いことであつたのではなからうか。

⁴² 『教育科学辞典』(1952)における「国際理解」の項 (同書、p.309.)

⁴³ 勝田守一(1952)「独立日本の教育の方向」『教育』、No.8、p.82.

⁴⁴ 本文でも記したように、日本の初期国際理解教育の理論的指導者は、勝田の他、森戸、海後らをあげることができる。勝田ほどに詳細に指摘はしていないが、森戸も、コスモポリタニズムとナショナリズムに関する考察を行い、歴史教育の重要性を指摘している。また、海後も、同様の指摘をしている。このことから、勝田の国際理解教育論は、初期国際理解教育の代表であるにとらえることができよう。

⁴⁵ 日本人の歴史認識の欠如が他国からの不信感を駆り立てていることは、多くの文献により指摘されている。近年の代表的なものとしては、以下のものがあげられよう。

ニコラス・D・クリフトフ(1999)「アジアの将来を左右する「日本の歴史認識」」『論座』(1999年1月号)。

クリフトフは、日本とアジア諸国間には歴史的分断線が深く横たわり、その解決のためには、日本が過去と正面から向き合うようになり、韓国と中国が未来指向になって初めて実現すると述べている。このように、歴史認識をめぐる国際的な問題の解決には、その当事者、当事国の両者が、それぞれに克服しなければならない問題もある。そして、それは、互いに共通の歴史事実を理解していれば解決できる、という単純な問題ではないであろう。また、この点は、国際的なレベルでの問題のみではなく、国内的にも、多様な民族を抱える国や地域でも同じであるといえよう。つまり、支配的なマジョリティとマイノリティの関係にも同じ構造が見いだせるのではなからうか。いずれにしても、完全に両者が納得できる歴史認識へと行き着くことは、困難であるかもしれない。そして、その原因を生み出す要因でもある自国史カリキュラム開発の文脈で考えれば、カリキュラム開発のプロセスの問題などを含め、より一層複雑な問題の解決が迫られることになるであろう。筆者は、地球時代の教育に鑑みれば、これらも熟考しなければならないという問題意識はもっている。しかし、その問題の解明のためには、多様な観点からの分析が必要となり、本研究のみでは解明する事はできず、今後の重要な課題であると考えている。

⁴⁶ 伊藤るり (1996)「エスニシティと西欧国民国家」、梶田孝道編『国際社会学 第2版』、名古屋大学出版会、p.91.

⁴⁷ 森岡清美ら編 (1993)『新社会学辞典』、有斐閣。

⁴⁸ 前掲、伊藤るり (1996)、p.91.

49 百瀬宏 (1993)『国際関係学』、東京大学出版会、p.89.

50 同上書、pp.89-90.を参考にした。

51 以上は、入江昭 (1994)「一国中心の歴史を越えるために」、『世界』、No.590.、p.37.を参考にした。

なお、本節の多くは、上記論文に示唆を得た。

52 同上。

53 同上。

54 坂本義和 (1990)『地球時代における国際政治』、岩波書店 (同時代ライブラリー 43)、p.313.

55 大日方純夫(1997)「現代日本と歴史認識の問題」、『教育』、No.613 (1997年5月号)を参考にした。

56 前掲、坂本 (1990)、p.iii.

57 同上。

58 前掲、堀尾 (1998)、p.5.

59 前掲、堀尾 (1998)を参照した。

60 前掲、坂本 (1990)。

61 前掲、堀尾輝久(1994)、pp.16-20.の記述を筆者なりに整理した。

62 同上書、pp.10-20.を参照した。

「ナショナルなもの」とは、何かを定義することは、大変な作業が必要となり、簡単には定義することは難しい。筆者は、このような堀尾の見解に大きな示唆を得たが、ここでいう「ナショナルなもの」に関しては、堀尾と筆者の想定しているものは、同じではないであろう。

本研究の段階では、ナショナル用語には、政治的な意味合いが強いことを承知しつつ、筆者は、「ナショナルなもの」とは、決して、既存のもので、不変のものではなく、常に、再構築されながら、それを見出していこうとすることが重要であると考えている。ここでは、人びとの文化や思想、価値観、人々の共生のあり方、社会の形成のあり方などを含め、ある国(地理的な)の中でのさまざまな事柄を総合する概念として用いることにする。

ただし、それが使われる文脈においても、その意味は異なることは十分に認識しながら用いている。たとえば、日本国という政治的空間を前提とするのであれば、国民的な要素が強くなるであろうし、民族を前提とするのであれば、民族的要素が強くなり、また、日本という地理的空間を前提とすれば、その意味も異なってくる。

本研究では、自国史教育の内容として規定される事柄は、「ナショナルなもの」をどのように作り上げ、どのようなものを意味するのかを読みとる1つの好例であるという認識にたっている。本研究の分析の中心となる、近年の米国における自国史教育論争は、まさに、この「ナショナルなもの」を何に見出すのかをめぐる議論であるというとらえ方もできると考えている。

63 たとえば、ジョン・ボトナー/野村達朗ら訳(1997)『鎮魂と祝祭のアメリカ——歴史の記憶と愛国主義——』、青木書店。阿部安成ら編(1999)『記憶のかたち——コメモレイションの文化史——』、柏書店、に詳しく紹介されている。

64 たとえば、小森陽一・高橋哲哉編(1998)『ナショナル・ヒストリーを越えて』、東京大学出版会にも、多くの観点から、「ナショナル・ヒストリー」を超える方法が提示されている。本書は、ネオナショナリズム批判のために編纂されたものであるが、多様な分野の代表的研究者が、それぞれの独自の論を展開しており、本研究にも参考になる部分が多い。編者も述べているように、現在では、ナショナリズムによらずに、いかに自国の過去を引き受けるのかという大きな課題の克服が、様々にいわれている。本書での多様な見解を踏まえ、自国史カリキュラム開発の検討をすることは重要であるが、本研究のみでは扱うことのできない大きな問題である。そのため、その課題の究明は、本研究以降の筆者の研究課題の1つとしたいと考えている。

65 類型の観点となる、ナショナル、インターナショナルとは何かを厳密にするためには、膨大な問題を検討せざるを得ず、本研究での解明は、研究の課題を大きく越える。ここでは、本文に示したような意味を込めて用いることにする。この2つの観点は、自国史カリキュラム開発にとって重要であると考えているが、どのレベルでのカリキュラムかによって、さらに国、地域によっても、当然、その意味は異なるであろう。たとえば、単一民族性の強い日本と多文化性の強い米国とでは、同じ、ナショナル、インターナショナルといっても、意味されることが違うであろう。また、政府によるカリキュラム開発の場合と、民族集団によるカリキュラム開発の場合でも、意味は異なってくる。そのため、厳密に定義することが、難しい概念であり、本研究でも、曖昧さが残ることは否定できない。しかし、国際教育協力研究という観点から見れば、逆に、どの地域、どの国においても、同じ意味・定義で使用することができ、全世界をカバーすることができるものは少ないのではないかと考えている。このような認識に立ち、厳密な定義は難しいことは承知しつつ、ナショナル、インターナショナルという概念をあえて、本研究では、用いることにした。しかし、今後、それら自体の多角的な吟味によって、より厳密な定義をすることを念頭におきつつ、筆者の問題意識をより明確に、端的に表現できる対概念を探していきたいと考えている。

66 これに関連して、カリキュラムを開発するということは、無限の情報や知の中から、ある一定の観点によって教育内容を「選択」をしなければならない。また、歴史も、記述を伴う必要があるため、そこで何からの価値観が入るため、完全な意味で、客観的(間主観的)であることを歴史に求めることは難しい(周知のとおり、K. ポパーやE. H. カーのように、歴史そのものには意味がないとする論者もいる)。それゆえに、ある事象を複眼的にとらえさせることは、歴史学習にとって重要となる。ここでは、その意味において、多様な観点からの知識を提示することであって、ただ、やみくもに、多くの知識を提示するという意味ではない。

67 筆者は、米国社会科教育(とくに歴史教育)を主な研究対象としてきた。とくに、多様性を保障する歴史教育についての検討を進めてきた。それは、主に、対内的に、人々の多様な価値を尊重し、共生していく方法を追求することでもあった。他方、近年叫ばれる国際的資質の育成や国際理解にとって、歴史認識や歴史意識は欠くことができず、自国史教育が大きな役割を果たすであろうという問題意識をもち続けてきた。そのために、国際理解と自国史教育の研究をも進めている。このような研究過程にお

いて、筆者が追求してきた国内の多様性の認識やそこでの共生のあり方と、国際的に、他民族や他国の
人々同士が理解しあい、共生してゆくことには、なんら違いはなく、自国史教育は、その双方にとって
重要なものであるという問題意識をもった。そこで、管見の限りではあるが、このような問題意識をも
って、現在の研究動向を概観すれば、多文化的見方を組み込む歴史教育は、歴史教育の文脈で論じられ、
他民族や他国の人々の認識や共生などについては、国際理解教育の文脈で論じられており、さらに、国
際理解教育では、自国史教育が研究対象となることはほとんどないのが現状であるといえる。しかし、
筆者は、両者は決して別のものではなく、また、同じ自国史カリキュラムの問題でもあるがゆえに、そ
れらを結びつける説明論理があるはずであると考え、作成したのが本類型である。

本類型は、筆者の問題意識を解くための第1段階であると考えている。したがって、本類型では、説
明がつかないものも多くあろうし、また、曖昧な部分も残しており、各類型が明確に区別しにくいとい
う批判があろうと承知している。筆者にとっては、未だ仮説的部分も多く、今後、様々なカリキュラム
開発の事例の分析を通して、批判的に吟味し、より精緻なものにしていく必要があると考えている。

⁶⁸ 後述するように、たとえば、堀尾は、「個を越える普遍」とともに「個（ときには、特殊）を貫く普
遍」という2つの思考が必要であり、地球時代の教育においては、とくに、後者が重要となることを指
摘している（前掲、堀尾(1997)参照）。氏の指摘を参考にすれば、類型Aに属するカリキュラムでも、
排他的なナショナリズム形成や偏った思想形成を目的とするものは別として、たとえば、沖縄の問題や
憲法9条の問題など（他にも多くの事例があると考えるが）を扱う場合、それは、ナショナルな問題で、
閉じられたものでもあるが、そこには、国際的にも、何らかの普遍性を見ることができると言える。こ
のように、扱う歴史事象によっては、それぞれの類型におけるカリキュラム開発であっても、地球時代
の教育には有効となるものは存在しうるのである。しかし、それらを明らかにするためには、カリキュ
ラム開発の問題を越えて、個別の歴史事象について、それぞれに議論する必要がある。本研究では、こ
のような複眼的思考をもちつつ、類型をしていることを付記するにとどめたい。それについては、本類
型を基本としつつ、今後、各歴史事象を個別に検討しながら、解明していきたいと考えている。

⁶⁹ 先にも記したように、国際理解教育の本質を追究すれば、それは、単に外国や国際的問題の学習は、
国際理解教育にとってのごく1部の問題しかないであろう。さらに、本類型のどの場合でも、国際理解
教育的なものを見出すことも可能である。しかし、筆者の解釈では、学校における多くの実践では、「諸
外国」や「国際的問題」、さらには、「日本と諸外国の関係」についての事柄を「理解」させることに重
点がおかれ、それが「国際理解学習」とされてきた傾向は否定できないと考えている。本研究が、自国
史教育に限定したものであることに鑑みると、「日本と諸外国の関係」や「日本と国際問題の関係」に
着目した自国史学習が、「国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発」であると考えることが
できる。そこで重要となるのは、「諸外国」、「国際問題」や「関係」の中身であろう。つまり、諸外国
の何に着目し、どのような関係を扱おうとしているのかが重要となるのである。日本では、国際理解学
習として自国史教育が扱われることは、絶対的に少ないが、自国史学習では、政府間の関係や人びとの
直接的な出入りについての実践が多いと考えられるため、そのような視座からの自国史学習を想定して

ここでは、「伝統的な国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発」とした。

⁷⁰ ここでいう「新しい国際理解学習の視座」ということについても、様々な見解が存在するであろう。既存の国際理解学習が、外国理解の学習に偏向していることに対して、様々な角度からの批判がなされ、現在は、国際理解教育研究においても、社会科教育における国際理解学習の研究においても、新しい国際理解教育（学習）のあり方の検討が始まっている時期と言っても過言ではなく、それを明らかにすること自体も、今後の大きな研究課題である。しかし、多様な改善の方法が示されつつも、それが、現在のカリキュラム開発や実践へ十分に浸透しているとは言えず、現在は、「新しい国際理解学習」への過渡期であるとも考えることができる。

そのため、本類型でいう「新しい国際理解学習の視座」を、厳密に定義することは困難であるが、ここでは、仮説的に、平和や人権、環境、開発といった、国際的な問題の観点から、自国史内容を再構築することを想定している。

この点に関連し、堀尾輝久は、「これから 21 世紀に向けて、過去を心に刻んで前へ進もうとする私たちにとっての教養（文化）の質、その教養の核になる確固たるものがあるのではないか。人権や平和の課題に重ねて、環境問題・開発問題をどう考えるか、共生の思想をこれからどう深めていくのかということも、共通教養の核となろう。」（前掲、堀尾(1997)、p.235.）と述べている。これは、ある知識を理解すればよいという問題ではなく、価値、態度、そして技能の育成が強調されることによって、平和や人権の文化を担う主体（市民）が形成され、その文化が、それぞれの伝統に根ざす仕方で育っていくことが期待されている（同上書、p.237.）。

堀尾のこのような指摘は、決して、自国史教育に限定したものではないが、筆者は、このような観点からの自国史教育の改革が、今後の重要な課題になると考えている。本研究の分析対象は、カリキュラム開発であるために、知識提示の段階にとどまってしまうものの、研究主題の解明にとって、重要な指摘であると考えている。現時点では、このような堀尾の見解を前提として、研究を進めることにする。

第2章 多文化社会における自国史カリキュラム開発

(1)

——米国の場合——

第1節 現代米国自国史カリキュラム開発の現状と課題

1 現代米国におけるカリキュラム開発の課題

現代米国のカリキュラム開発の課題は、「多文化主義 (Multiculturalism)」の本質をどうとらえ、どのように具体化してゆくのかであろう。この多文化主義の浸透とともに展開してきたのが「多文化教育」である。多文化教育は、1980年以降教育現場において急速な拡がりを見せた。しかし同時に、米国民としての意識の分離への危惧が叫ばれ、多様な文化を尊重しつつも、米国民としての統一性を維持しなければならないという主張が台頭してきた。多文化教育が、欧米の伝統に対抗し、国家を分裂させるといった批判が加えられたのである。多文化教育は、当初は学校経営や学級経営のあり方を中心に論じられてきたが、今日ではカリキュラム内容の選択にまで拡大して論じられるようになり、上記の問題をより複雑にしている。この多文化教育をめぐるのは、様々に論議されているが、教育行政や学校経営に関連する事柄との関係からは、次の3点を中心として論議されてきたと考えることができる¹。

- ①どの集団が教育を統制し、カリキュラム内容を決定するのか。
- ②個別集団の業績、信念や価値を教育するのか、集団間に共通の信念や価値を教育するのか。
- ③集団間の差異を強調するのか、共通性を強調するのか。

さらに、カリキュラム内容に関する議論には、つぎの2つの対立見解を見出す事ができる。

- ①米国の現実を直視し、社会的変化に対応した、多様な内容を組み込んだカリキュラム開発を行うべきである²。
- ②米国の多元化が進展しているからこそ、多様の中の統一性を維持するための内容を組み込んだカリキュラム開発を行うべきである³。

この対立は、歴史的にみても、米国教育の抱える継続的課題であるとみなすこともできようが、現在は、過去に例を見ないほど盛んに議論されている時期であるといえる。

この2つの潮流は、一方が他方を完全に排除しようとする性格のものではなく、多文化社会米国の現状に対処するための優先順位の差異、つまり、現代米国国民に必要とされるリテラシーをめぐる強調点の差異により生じたものであると考えることができる⁴。前者は、従来からのヨーロッパ中心で、しかも白人の男性中心のカリキュラム内容を批判し、マイノリティに関する事項を強調したカリキュラム内容を要求する。現存の知識体系自体が、ヨーロッパの白人男性によって構成されてきたことに疑念を抱き、カリキュラム内容にマイノリティに関する事項を組み込むのみならず、欧米文明の失敗やジレンマをも組み込むことを望む⁵。他方後者は、米国の多種多様な人々に共通な文化としての「アメリカ文化」をカリキュラム内容に組み込むことを主張する。米国内の多様性を認めつつも、共通の言語や民主主義、人権という共通思想などを中核として、生徒に「アメリカ文化」の共通の理解を促すことを教育に求める⁶。しかし、この「アメリカ文化」や「アメリカ的価値」をどこに設定し、何をイメージするのかによって、その意味は異なってくる。多くの場合は、アメリカの共通文化を、米国政府のなした偉業や西欧の伝統に起源をもつ、いわゆる WASP の文化・価値観に求めていることに特徴をもつ。さらに、そこでは、1980年以降の民族利益集団 (ethnic interest groups) によるカリキュラム開発の政治化が懸念され、現在の米国の政治、社会、教育制度などを作り上げてきたヨーロッパの価値や伝統を中心とする教育内容が求められている⁷。

カリキュラムの内容選択においては、この2潮流の影響を最も受け、多文化主義をめぐる見解の差異が顕著に反映される教科は、「歴史」である。とりわけ、自国史教育（ここでは合衆国史教育）においては、どちらの立場を強調するかによって、選択される内容やその取り扱いが全く異なることになる。米国歴史教育は、従来から、市民教育と道徳教育の2側面をもち合わせ、歴史的に「同化」のための一手段としての役割を担ってきた⁸。そのため、自国史カリキュラム開発においては、米国型民主主義の成立・展開過程や市場経済の発展過程に関する内容が主に規定され、それらに尽力した人物が多く取り上げられてきた。州によっては、マイノリティについての学習を科目として設定している州もあるが⁹、米国において、この歴史内容は未だ主流であるといってよい¹⁰。この点が、多文化教育主義者から批判を受け、教授される歴史内容に関しても、従来、軽視されてきたマイノリティの復権が要求されるのである。

米国は、中央集権的な教育システムをもたないために、そこでなされるカリキュラム開発も多種多様である。また、カリキュラムといっても、各教科カリキュラムもあれば、学校のカリキュラム、学会の開発するプロジェクトとしてのカリキュラムなどもある。また、研究者、団体・学会、州教育庁、学区など、カリキュラム開発者も多様であり、これら全

ての動向を詳細に説明することは非常に困難である。そこで、つぎに、カリキュラム開発の一般的動向について若干の検討を試みたい。

佐藤学は、米国のカリキュラム開発のここ 30 年間の動向を

- ①「新カリキュラム」以降の展開
- ②「レリバンス（現実との意味関連）」の追求
- ③「基礎教養」をめぐる問題
- ④教師像と学校像の探究

という 4 点から考察している¹¹。上記のうち、最近の自国史カリキュラム開発に関係するであろうものは、②、③である。以下、佐藤の論を援用しながら、簡単に整理してみよう。

②の点は、米国での 1960 年代以降の新カリキュラム運動の時期にすでに表出していた問題である。カリキュラム内容の科学化や現代化がなされる一方で、貧富の差などの社会問題が浮上し、またマイノリティの教育における不平等が叫ばれた。つまり、教育内容の科学化をめざすカリキュラム開発に対して、学校教育やカリキュラム開発に新しい対応が迫られたのである。

また、この時期には、以下の 3 つの動向が見られた。

- (1) 人種差別や貧困、麻薬、環境保護など、社会の現実的な問題をトピックとして、カリキュラムに導入する動き。
- (2) 貧困地域やアフリカ系アメリカ人居住地域を中心に、子ども中心主義の学校を建設する運動として展開した動き。
- (3) 地域の子どもの現実や子どもの能力の多様性に応じて、自由に選択できる科目をカリキュラムに組織しようとする動き。

このような動向は、社会の多様性や、子どもの多様性に対応するためになされた試みであると言えよう。そして、それらは、カリキュラムに貧困地域での社会奉仕活動などを正規に組み込み、オープン・スクールなどの新しい学校形態を生み出し、二カ国語教育や能力別教育などを進展させたのである。これらは、多文化教育の出発点であるとも考えることができ、現在においても積極的になされている試みである。しかしながら、これらは、一方で、多文化主義に立つ教育を発展させ、教育における公正と平等の原理を実現してきたものの、他方で、カリキュラムにおける統一性や学校の共同性を解体するという危機感をつのらせる結果ともなった。自国史カリキュラム開発では、上記の中でも、(1) の影響を最も受ける。それが徹底されるにつれ、教科内容にマイノリティ（女性なども含め）の歴史を組み込むことまでもが要求されるようになる。つまり、制度的な多様化のみならず、教育内容についても多様な視点からの選択が要求されることになったのである。これには、公民権運動の結果や学問の進展、とくに、歴史学における社会史研究の進展など、

多様な背景からの影響を考えることができる。いずれにしろ、現在の自国史教科書においては、マイノリティについての記述を増加させ、また、多様な解釈を可能にするなど、歴史内容の多様化が進んでいる。近年の米国の自国史教科書の一般的傾向の1つである、見解の異なる資料や女性や兵士の日記などを載せ、ディベートのテーマとなるような学習の手引きを付記することなどは、この影響であろう。

しかしながら、このような状況は、新たに③の動きを生み出すことになる。1980年ごろには、米国では「基礎に帰れ(Back to basics)」運動が展開する。それは、学校カリキュラムが多彩となり(いわゆる、カフェテリア化)、教育内容も多様化したことによって、国民としての共通(基礎)教養が欠如していることへの対応であった。『危機に立つ国家』(1983)が発表される時期において(詳細は、本章第3項参照)、首都の位置や初代大統領の名前さえも知らない生徒の増加が報告される。そして、国民としての「基礎教養」、つまり、ヨーロッパの伝統を核とした内容をもとに、国家的な統合を行うのみならず、道徳的な価値までも統合しようとする運動として具体化されたのである。これは、現在までの政府主導の教育改革の推進力ともなっており、ここでも、その主な対象とされたのは、自国史教育であった。そして、自国史教育には、ヨーロッパの伝統や価値を具体化する内容を組み込んだカリキュラム開発が望まれたのである。

このように、現代米国の自国史カリキュラム開発には、米国教育、さらにはカリキュラム開発の抱える課題が大きく反映され、教科の論理のみでは語りきれない、このような社会的背景が複雑に絡み合っているといえる。

2 現代米国各州社会科カリキュラム開発の現状と課題

(1) 各州社会科カリキュラム開発の全体と三潮流

つぎに、各州の社会科カリキュラム開発を概観してみよう。米国各州の社会科カリキュラム開発の詳細な動向把握は、本研究の目的ではないが、この検討は、現代米国の自国史カリキュラム開発の背景として、重要な要素となると考えられるため、以下、簡単に整理したい。また、筆者の現地調査ならびにインタビュー調査の限りではあるが、学区のカリキュラム開発では、他州のカリキュラムが参考にされることや、さらに、実際の授業実践においては、教師が独自に年間計画を作成し、学習単位によって、使用する教科書を変えろというように、非常に多様な方法が取られている。つまり、州政府により開発されたカリキュラムが、そのまま末端の学校まで浸透し、使用する教科書も、基本的に各学校では1冊だけということはないといえる¹²。そのため、このような現状のすべてを明らかにすることはできないので、各州の社会科カリキュラムの全体計画とカリキュラム開発にあたっての強調点に着目し、その現状と課題を明らかにしてみよう。

日本でも多く紹介されているが、米国の社会科カリキュラムには、伝統的カリキュラム

パターンが存在しているといわれる¹³。それは、表 2-1 に示す通りである。

表 2-1 米国社会科カリキュラムの伝統的パターン

学年	設定科目
幼稚園	自己、学校、コミュニティ
1	家族
2	近隣
3	コミュニティ
4	州の歴史と地理
5	合衆国史
6	世界文化、西半球
7	世界地理、世界史
8	合衆国史
9	公民、世界文化
10	世界史
11	合衆国史
12	アメリカの政治

(Superka, Hawke, and Morrissett(1980), *The Current and Future Status of the Social Studies, Social Education*, pp.362-69.より作成)

表 2-1 に見るように、これは、いわゆる「環境拡大」の原理に従い構成されるものである。この「伝統的社会科」のカリキュラムパターンと現在の州カリキュラムを比較すると、各州社会科カリキュラム開発の動向が明らかになる。

米国では、教育内容開発の最終的権限は、各州にゆだねられている。しかし、全国規模の教科書会社は、大きな市場、つまり、就学生徒の多い州のカリキュラムに合わせた教科書や教材を開発する傾向にあり、それによって、人口の少ない州は、大きな州のカリキュラムと類似するカリキュラム開発を行う必要が生じている。このような教科書や教材の開発をめぐる市場原理も、教育内容決定に影響し、それが結果的には、各州の社会科カリキュラムが類似する結果を生み出すことにつながっている。このような傾向は、教育内容開発における自由が認められている国において、少なからずとも、見ることができるであろう。米国の場合は、ニューヨーク州、カリフォルニア州、テキサス州が、いわゆるビッグマーケットであるといわれ、教科書会社も、この3州をターゲットにすることが多い¹⁴。例えば、米国でも有数の教科書会社である Houton Mifflin 社が、カリフォルニア州向けの教科書を開発したことは、良く知られている。

表 2-1 に示した伝統的パターンは、現在の各州のカリキュラム開発にも見出すことができるが、現在では、より多様化する傾向にある（現在の米国各州社会科カリキュラムの全体計画は、巻末の補足資料を参照のこと）。その傾向を、カリキュラム開発において強調されている内容をもとに、筆者なりに整理すると、以下の3つの方向性を見出すことができる。

- ①「伝統的教科カリキュラムパターン」とほぼ同様である州
- ②歴史を中心として全体を構成する州
- ③グローバル学習や世界地理などを新たに多く組み込んだ州

この傾向は、ブッツによる3つのカリキュラム改革の動向分析と類似すると考えることができる¹⁵。

それでは、なぜ、このような3つの改革の方向性が現出しているのか。各州の社会的背景などを踏まえ、検討してみよう。

類型①は、「伝統的教科カリキュラム」にしたがった州であり、教科成立後の展開過程で確立してきたパターンを継続している州である。現在でもこの類型のカリキュラム開発が、州カリキュラムにおいて主流であるといえる。つぎに考察する2類型に属さない州が基本的にはこの類型に該当する。この類型の諸州を概観すると、人口的に小規模であり、また、民族構成的にも、多様性を内包しつつも、近年大きな変化を見せていないという共通性も見出すことができる。ただし、現在では、多文化主義の浸透によって、教育内容に、多様な観点を組み込む試みが積極的になされ、さらに、社会諸科学の新しい研究成果も反映されているため、規定されている教育内容を詳細に検討すれば、必ずしも「伝統的」であると言えない側面もあろう。しかし、カリキュラムの構成パターンや教科目標は、大きく変更はされていないと考えることができる。この類型に属する州が多いのは、前記のように、カリキュラム開発にも教科書市場の力学などが働いているため、伝統的パターンの変更は、実質的には難しいという背景を反映していると考えられる。

類型②は、地理を含み込んだ「歴史」を初等学校段階から中等学校段階まで、一貫して教授することを目指す州であり、アラバマ州、カリフォルニア州、フロリダ州に顕著に現れている新しい構成原理にしたがったカリキュラム開発を行う州である。この類型に属する州は、どちらかといえば、教科を解体し、地理、歴史科へと分科させる傾向にあり、さらに、それによって統一的な国民意識の育成に重点をおいている州であると言える。また、カリフォルニア州を典型とするが、米国の中でも比較的中央集権的な教育制度、つまり、州カリキュラム内容が学区のカリキュラムに厳密に反映され、教科書も、州によって採択されるというような政策がとられることもある¹⁶。この類型に属する州は、州内の民族構成が多様であるという共通点をもっている。

類型③は、従来のカリキュラムで扱われる割合の少なかった地域（アジア、アフリカなど）の学習をグローバル学習、世界文化学習などとして、多く組み入れようとした州である。教育内容の対象地域を拡大させ、グローバル、または国際的視野を育成することが目指されている州である。この類型の代表として、ニューヨーク州（なお、ニューヨーク州は、上記の類型②の性格ももつ）や教科のみならず、国際教育のカリキュラムも開発しているミネソタ州がこれに該当するであろう¹⁷。このようなグローバルな視座を強調する

ことは、個別の内容を考察すれば、他の類型に属する州でも行われていると考えることができるが、本類型の諸州では、独立した科目として設定していることに特徴をもつ。

このように、学年ごとに設定された科目に見る限り、現在の州社会科カリキュラム開発には、大きく3つの方向性を確認することが可能であり、それら3つの潮流が混在しているといえる。しかし、米国が多様であり、州によって独自にカリキュラムが開発されているといっても、なぜ、このような差異が生じているのであろうか。

(2) 「シティズンシップ」概念にみるカリキュラム開発の類型

そこで、現代の米国州カリキュラム開発にみられる三潮流が混在している理由を「シティズンシップ(citizenship)」概念を参考にしながら、検討することにしたい。

「シティズンシップ」の育成は、決して社会科のみでなされるものではないが、その育成の中心的役割を果たす教科は、社会科であるといわれる。「シティズンシップ」は、「市民的資質」、または、「公民的資質」という邦訳が用いられるが、ここでは1つの概念としてとらえようとする傾向にあった¹⁸。シティズンシップを「市民的資質」という1概念としてとらえようすると、現在の様な上記の3つのパターンが混在している状況を説明することはむずかしいであろう。シティズンシップ概念自体を整理し¹⁹、その多元性を明らかにすることが、上述の三潮流が混在している現状の説明を可能にすると考えられる。そこで、「シティズンシップ」の概念に着目し、そこでの中心となる科目について整理すると、以下の表2-2のようにまとめることができる。

表2-2 現代米国各州の社会科カリキュラム開発の三潮流

州カリキュラムの類型	中心的内容	育成の中心となる「シティズンシップ」
① 伝統的社会科	公民	公民的シティズンシップ 政治的シティズンシップ 社会的シティズンシップ
② 歴史中心社会科	歴史	文化的シティズンシップ
③ 国際志向社会科	グローバル事象	国際的シティズンシップ

T.M.―鈴木は、多文化主義との関わりで「シティズンシップ」の概念を T.H.マーシャルの論に依拠しながら、4つに整理している²⁰。表2-3は、筆者がその概念整理をもとにまとめたものである。

表2-3 シティズンシップ概念の類型

公民的シティズンシップ 法の下に保証される一連の平等な権利によって構成されるものに関わること
政治的シティズンシップ 選挙・非選挙権などに象徴される国家内での個人的生活の保証に関わること
社会的シティズンシップ

市民社会内のすべての階級が参加可能な、より有意な基盤の整備を目指す制度に関わること
文化的シティズンシップ
いわゆる「文化」によって制限されている枠を越えようとするもので、文化的多様性の承認に関わること

(T.M.鈴木 (1996)「文化・多様性・デモクラシー」『思想』、pp.41-42 より作成)

表 2-3 におけるそれぞれは、互いに相互補完的側面をもち、完全に分離可能なものではない。しかしながら、シティズンシップ概念やその中心となる要素を検討するにあたり、有意な分類であると考えられる。

「公民的シティズンシップ」、「政治的シティズンシップ」、「社会的シティズンシップ」に共通するのは、一国内での政治システムや制度に関わる問題が中核をなすということである。従来のシティズンシップの構成要素として考えられてきたのは、この3つであったといえよう。しかし、20世紀末になり、エスニック集団のアイデンティティの再主張の時代をむかえ、文化的な不平等によっても制限をうけるといった問題認識から、第4の「シティズンシップ」として生まれたのが、「文化的シティズンシップ」²¹の概念である。これが、現在知られている「多文化主義」の起源となったともいえる。民族やマイノリティが従来の文化抑圧からの脱却を主張すれば、この概念が強くなる。さらに、この概念は、人々の「意識」に関わる問題と深く結びついているといえる。

しかし、国民国家体制を基礎とする現在でも、世界の相互依存関係が増し、一国内のみの概念として、シティズンシップは語りきれないという認識も広まりつつある。シティズンシップ概念自体、一国の枠の中で論じられなければならないという根拠はなく、一国内でのシティズンシップを相対化する視点も必要とされている。このような状況を考慮すれば、上記のシティズンシップの類型に第5の概念、つまり、国際社会を前提とし、国際的な視野でとらえるという「国際的シティズンシップ」が必要となってきたといえよう。先に検討したように、国民国家の時代から地球時代へと認識の軸を変更させる必要もあり、「国際的シティズンシップ」の検討は、今後、重要な課題となるであろう²²。

このように5つに整理したシティズンシップの概念と教科目の関係を検討してみよう。

「公民的」、「政治的」、「社会的」シティズンシップの概念は、上述の通り、政治システムとの関わりが中心的な問題になろう。つまり、これらの育成を目指すとき、教授の中心は、政治システムや経済システムの学習になる。当然、それを歴史的にみるのであれば、歴史学習で、また、世界的、国際的な比較によってみるのであれば、地理学習でも可能になるが、それらを含め、「公民学習」的内容が重視されることになる。社会科の目標の1つには、このような政治や経済の枠組みや仕組みを認識することを通じて、それらの活動への参加を促すことにある。そして、これらのシティズンシップの育成は、社会科の目的と密接に関わるものである。

「文化的シティズンシップ」は、狭義には、人種や民族、広義には、ジェンダーや社会

的地位に関わる問題までも含んだ、文化に関する多様な問題構造の中で重要とされてきた。この概念においては、政治や経済を中心とした社会構造に関するというよりは、それぞれの「意識」に関する事柄が中心となる。既存の社会において、差別的な扱いを暗黙のうちに受容させられ、それが顕在化されることが少なかったため、この育成には、各文化のそれぞれが、歴史的に、どのようにそれを発展させ、それを維持してきたのかを知り、現在の自分の位置を確認することに、まず、重点が置かれる。したがって、「歴史」の教授が中心となり、それを厳密にしようとするほど、社会科本来の目的と乖離するようになる。現在の米国において、歴史教育独立論が高揚してきた理由をここからもうかがうことができる。さらに、そこでは、統一的な意識の形成を求めるか、多元的な認識を促すのかという大きな違いはあるが、自国史教育に焦点が当てられることが多い。

上記2つは、国や文化の枠にとらわれがちであるが、「国際的シティズンシップ」の概念においては、それらを絶対のものとするのではなく、「枠」自体を相対化することが必要とされる。この点で、視野を広げ、「枠」を相対化することを可能にするためには、グローバルな視野、国際的な視野が重要となり、世界文化学習やグローバル学習が強調されることになろう²³。ただし、いくら国際的事象を扱ったとしても、単なる「詳しい世界地誌学習」に陥る可能性もあり、さらには、事象の選択によっては、自国の優位性、自民族の優勢感情を植えつけることにつながりかねないため²⁴、規定された教育内容を厳密に検討する必要がある。

以上、簡単に整理したが、このようなシティズンシップ概念のとらえ方や強調点の差異によって、各州社会科カリキュラム開発の様相が異なると考えることができよう。

(3) 現代米国諸州の社会科カリキュラム開発の特質

このように、各州社会科カリキュラム開発の動向を「シティズンシップ」の概念を整理するを通して考察した結果、3つの潮流があることが明らかになった。それは、表2-3に見るように、従来の伝統的社会科で中心となる「シティズンシップ」の育成を強調するのか、歴史を中心にすえ、「文化的なシティズンシップ」を育成することを強調するのか、グローバルな視野から幅広く選択された内容を中心にすえて、「国際的シティズンシップ」の育成を強調するのか、という3つの強調点の差異が、州カリキュラムにおいて具体的に設定される科目の違いとして表出していると考えられる。

しかし、この状況において、現代米国では、「文化的シティズンシップ」と密接に関わる多文化主義をめぐる議論が、とくに自国史カリキュラム開発と関連して起こっている。そこでは、多様な文化、価値、見方そのものを重視するのか、逆に、多様性の中の共通性を強調するのかをめぐる論争が絶えない。そして、その議論は、上記の類型の2にあたる諸州のカリキュラム開発における議論の中心となっており、その他の州でも「文化的シティズンシップ」の概念をいかに組み込むのか、さらには、「国際的シティズンシップ」の

概念をいかに組み込むのかが重要な課題とされている。

各州社会科カリキュラム開発にみるがぎり、以下の2点を近年の特徴として指摘することができよう。

第1に、上記の三潮流が混在している状況は、そこで育成の中心となる「シティズンシップ」の違いにもその傾向を生み出す理由を見ることができ、それぞれに中心的役割を担う内容が異なることが、州カリキュラム開発に反映されている。また、「文化的シティズンシップ」の育成を中心にすえる歴史中心のカリキュラム開発に移行した場合には、この「シティズンシップ」自体に、「意識」が大きく関わることから、多文化社会に住む米国民のもつべき意識のあり方についての認識の差異によって、現在のような「多元」か「統一」かをめぐる議論が生じることになる。その解決が、社会科、とくに自国史カリキュラム開発に求められていると考えることができよう。

第2に、「文化的シティズンシップ」を育成することを中心目的とする自国史中心のカリキュラムには、州カリキュラムにおいても、①多元性を反映させ、多様な見方を含む自国史カリキュラム開発と②多様性の中の共通の文化遺産を中心にすえる自国史カリキュラム開発という2つの方向性を見出すことができる。しかしながら、現在、歴史中心で社会の多元性の強調を全面に打ち出した内容で全体を構成したカリキュラムは、州カリキュラム開発にはみられず、その内容を科目として設定することにとどまっている州が多い。②については、各州の人口構成別にみた場合にマイノリティの占める割合が高い州においてなされることが多く、教科書の採択など行政的側面においても、統一性指向の傾向が見られる。

3 米国多文化主義の史的展開と教育

(1) 米国多文化主義の史的展開

つぎに、現代米国をとらえるために重要となる多文化主義について整理してみよう。

米国の多文化主義については、日本でも、多くの学問領域において紹介され、検討されているため、以下、それらの成果を援用しながら、簡単に米国多文化主義の史的展開を整理してみよう。

米国では、もともと「同化政策」とられており、それが時代とともに変容し、現在では、「多文化主義」が、米国理解の1つのキーワードとなっていることは、周知のことである。しかし、それは、個々人の、また国民としてのアイデンティティと密接に関係するため、非常に複雑な問題を表出させている。とくに90年代に入ってから、多様な領域で、多文化の尊重がいわれるが、移民の第一世代であればまだしも、現実には、その第一世代は、いまや少なく、例えば、アフリカ系アメリカ人にしても、自分のアイデンティティや民族性、伝統的価値を、直接に、アフリカに求めることはできないというように、かなり複雑

な問題を含んでいる。

現代世界において、多文化主義の進展している国といえば、米国のみならず、カナダ、オーストラリアが著名であり、近年では、ヨーロッパ諸国やアジア諸国においても多文化主義の概念は浸透している²⁵。しかしながら、多文化主義といっても、その意味は一応ではなく、多様な解釈がなされている。そこで、米国多文化主義の史的展開の検討に先立って、多文化主義の一般的解釈の相違について整理してみよう。

多文化主義は、文化相対主義と混同されがちであるが、前者は、ある1つの社会において多様な文化、民族の共生・共存を目指す。一方後者は、各文化のもつ相対的価値を重視し、突き詰めれば社会の分裂にもなりかねない発想を含み込んでいることは、厳密に区別しておかねばならないであろう。つまり、多文化主義は、あくまでも、ある1つの社会の存在を前提として、成立するのである。さらに、多文化主義は、新たな国民統合の理念と考えられることもあるが、その場合、各国における国民形成のありかたの差異によっても、多文化主義のとらえ方や定着の度合いが異なることになる²⁶。以下には、多文化主義の代表的とらえ方を整理した²⁷。

- 「リベラル多文化主義」 私的生活領域における文化的多様性は認めるが、公的生活領域においては認めない。
- 「コーポレート多元主義」 機会均等の保障のみならず、法制定などの結果としての平等を求める。
- 「急進的多元主義」 ホスト・主流社会の価値、規範など文化のいっさいを否定し独自の生き方を模索する。
- 「連邦制多元主義」 「民族自決」の思想で、エスニック集団の住み分けがある。
- 「分離・独立主義多元主義」 国家に対する依存度が薄れ、分離・独立をする。

これは、米国多文化主義のみを対照とした整理ではないが、多文化主義といっても、このように多様な解釈と形態が存在し、そのとらえ方によって具体的な行動や方法も異なる。米国においても、当然、論者によって異なる意味をもって、多文化主義の概念は用いられているが、自国史カリキュラム開発をめぐる議論に限定するのであれば、上記の「リベラル多文化主義」的に用いられることが多いと考えることができる。

「リベラル多文化主義」は、文化多元主義と言われることもあるが、この立場にたてば、私的領域に複数の文化が存在する事は認めるが、公的領域においては、あくまでも単一の共通文化が保持されねばならないと主張される。これに対して、当然、私的領域にまで、多様性の認識の拡大を求める見解も多く出されている。米国では、多文化主義に関わって、多様性をどの段階まで認めるのかをめぐる議論が中心になされているが、あまりにも極度に多様性の保障を求めるのであれば、カナダでのケベック州のように州を国家から分離、

独立させようとする動きには至らないにしろ、論理的には、かなり類似する結果を生み出すであろうことへの危機感も絶えない（たとえば、アフリカ中心主義への危機感など）。このように、多様性の保障を求める段階やその文脈、さらには、各人の意図によっても、多文化主義の解釈や論理的・実際的帰結は異なるため、米国の多文化主義を総括することは難しい。

そこで、つぎに、米国における多文化主義の史的展開を概観することで、米国多文化主義の特徴と性格を検討してみよう。

米国において、「多文化主義」が多くの分野で意識的に使われ始めたのは、1980年代末から90年代に入ってからであるといえる。まず、その前史から検討してみよう。

移民国家である米国では、建国以来、常に国内の多文化性について認識されていたが、そこには、いわゆる WASP の文化へと同化することが、米国民であるという前提があった。そのため、公民権運動以前、マイノリティは、政治、社会、経済、教育など、多くの面において、自由や平等が保障されていなかった。公民権運動を経て、いわゆる黒人を中心とするマイノリティの地位の向上が主張され、1960年代になると、様々にマイノリティの地位向上が求められるようになる。後にジェンダーの観点も強調され、ジェンダー学などが興隆するが、当時は、マイノリティといっても、黒人や先住民に焦点が当てられてきた。それが、「ブラック・ナショナリズム」を生みだし、さらには、学問分野でも「エスニック・スタディ」の開始に至ることは、周知のことであろう。また、当時叫ばれたアフリカ中心主義は、現在にも影響を及ぼしている。米国の場合、特徴的なのは、このような文化をめぐる対立は、民族というよりは、人種的対立に端を発していることであろう。

むろん、米国でいう白人、黒人といっても、その内実は、多様であり、1つの枠でとらえることは難しいという側面もあるが、白人、黒人という図式での大きな人種対立の構造によって、それぞれにおける民族性、つまり、人種内での個別の民族性による差異は、比較的解消されてきたといわれる。人種の違いを包摂する「多元社会論」を論壇が積極的に取り上げるのは、エスニック・リバイバルが起きた60年代に入ってからであったが、当時でも、中心文化から離れて存在している対抗文化としての価値しかエスニックには付与されず、そのエスニシティの自立的存在意義を明示するには至らなかった²⁸。

しかし、その後の市民的な権利の平等化に関する意識の高揚は、社会的抑圧を受けてきたマイノリティ集団の世界を内部から理解することと不可分な関係にあり、平等化を進展させるためには、集団の個別の生活様式や文化を相互に認識する作業に深く規定せざるを得なかった。そこで、各マイノリティ集団がアメリカという国家社会の建設に、どれだけ独自の貢献をしてきたのかという記憶の動員作業が行われることになる²⁹。

その後、90年代に入ると、冷戦構造の崩壊とともに、新たな移民が増加し、白人対黒人という単純な図式では、米国の民族、人種関係を語るができない状況が生み出される。それゆえに、新しい図式での対立や緊張関係が生じ、社会問題化していく。そして、

西洋的な原理や価値観を批判する黒人たちのアフリカ中心主義の思想や民族的多様性を強調する思想が融合し、多文化主義が叫ばれるようになったのである。

しかし、同時に、80年代以降の保守化の影響もあり、多文化主義に対する反発も大きかった。近年では、あと50年もすれば、白人人口が過半数を割り込むという予想も出され、よりいっそうの多様化傾向にある状況に対しての強い危機感が絶えない。さらに、米国の多文化主義の原型は、たしかに、人種的な対立にも端を発しているが、単なる多様な民族間の問題解決という側面のみで説明することはできない要素をもち合わせている。なぜならば、西洋的な価値の認識や国民統合のあり方をめぐる問題と密接に関連しながら進展しており、マイノリティ集団の自己意識の変革をも内包するといった、非常に複雑な問題をはらんでいるからである。厳密に言えば、それは、「国民」という言説を作り出した近代知もしくは、西洋中心主義に対する懐疑を射程に入れると同時に、自己の承認を求める運動という要素をもつものでもある³⁰。そのため、米国での多文化主義をめぐる論争は、政策レベルの問題にとどまらず、形成される意識や〈知〉のあり方に焦点が当てられ、教育現場や知識人の間で主になされている。

それでは、このような多文化主義は、教育とどのような関わりをもつて、議論されているのであろうか。とくに、自国史教育と、どのような関わりで議論されているのであろうか。

(2) 多文化主義と教育問題

このように多文化主義が浸透する過程においての中心的な関心事は、教育のあり方についてであった。米国での多文化主義をめぐる論争は、アメリカの国民的統合という文脈で繰り広げられており、アメリカの国民的結合を解体させるのか、それとも多様性を十分に配慮してアメリカを統一に導くのかという、二つの立場で大きく争われている。前者の立場であれば、多文化主義は、個々の人種や民族の記憶と伝統を絶対視する祖先崇拜主義で、国民的結合の理想に対して危険なものであると見なされ、後者の立場であれば、アメリカは多様な人種と文化から成り立ち、白人の文化と経験だけに準拠して理解することはできないとされる³¹。そのためには、いずれの立場に立つにしろ、学校教育は重要な要素となり、教育をめぐる論争が絶えないのである。

さらに、多文化主義は、国民統合の理念という意味のみをもつのではなく、PC論争³²や文化リテラシー論と関連し、大学のカリキュラムや教育内容の改革や修正、さらには、学問知のあり方をまで焦点にいれ、議論されている。冷戦の崩壊とともに、国民国家の枠組みは自明のものではなくなりつつあることから、米国で前提とされていた、国民統合や国民のあり方までも疑問視されることになったためである。それは、米国民のナショナル・アイデンティティの問題とも密接に関係し、さらには、自国の過去、現在の解釈の変更をも迫ることにもなる。そこで、教育の中でも、とくに歴史教育に大きな関心が集まってい

った。多文化社会である米国において、歴史教育は、国民統合の装置としてとくに重要な機能を果たしており、多文化主義の賛否をとわず、歴史教育について触れざるを得ない状況は、容易に想像がつくであろう。これは、次章で検討するカナダにおいて、多文化主義の進展とともに、まず、「言語」をめぐる問題に焦点が当てられ、マイノリティの言語教育（少数民族の母語を維持させることを目的とした）が開始されたこととは若干異なる様相を呈しているといえる。

多文化主義の思想が浸透する以前にも、米国では、各州や学区、学校のレベルにおいて<多文化教育>は進展していた。たとえば、最大の州であるカリフォルニア州では、一時期、教員にはスペイン語会話ができることが望まれ、社会科関係の教科書でも、英語版とスペイン語版の教科書が用意されるなどの措置がとられていたこともあり、また、他の州においても、マイノリティを対象とした教育政策はなされてきた。米国では、いわゆる WASP の文化的規範は、学校教育の多くをも規定しているため、多文化教育といっても、教育行政から教科内容、さらには、教授方法に至るまで、その包摂する範囲は広域である。しかし、多文化教育は、マイノリティのアイデンティティ形成の問題を射程に入れたものというよりは、あくまでも、マイノリティが、主流文化の中での生活するため、または、効率よく教育を受けさせるための援助という、消極的な目的に立っていたことは否めない。さらに、各州のカリキュラムにおいても、多文化へ配慮した教育内容が設定されてきた。これは、上記のような、多文化への認識が高まるとともに、歴史学で、マイノリティや非西洋諸国の歴史に焦点が当てられてきたことが好例であるように、学問的にも、多文化へ配慮せざるを得なくなっていくという背景を反映したものであった。

現在に至っては、その傾向が、多文化主義の進展とともに、よりいっそう強くなっている。

米国国民に、民族や人種を越えた何らかの「共通文化」を身につけることを望むのか、多様性、多文化性をつきつめていくべきなのか、という大きな見解の差異は、どちらの立場に立つかによって、学校教育のあり方やカリキュラム開発を左右する大きな問題となる。そして、それは、いわば「意識」の問題ともなるために、その育成を担う自国史教育が争点となっているのである。

4 連邦政府による教育改革とナショナル・スタンダードの開発

(1) 1980年代以降の政府の教育政策

1) 1980年代以降の政府の教育政策と社会科系教科目

米国では、1980年代のレーガン政権以降、連邦政府による全国的な教育改革が始まる。その一連の教育改革は、1994年の「2000年の目標：アメリカ教育法」（以下、「アメリカ教育法」）³³の制定、さらに、教育内容開発に関しては、ナショナル・スタンダード（以下、スタンダード）の開発とその完成に一掃着点を見いだすことができる。米国では、各

時代においても教育改革は継続的になされてきたが、近年の一連の教育改革は、米国教育の原則を根本から見直すほど歴史的に重要な位置を占め、「戦後最大の教育改革」³⁴であるとも評価されている。教育の最終権限は、各州にゆだねられ、多くの州では、学区が教育内容を最終的に規定していた米国において、スタンダードの開発が法律によって規定されることは、教育界に大きな波紋を投げかけた。スタンダードは、その名のとおり、あくまでも「任意の基準」ではあるももの、連邦政府からの各州の教育改革への補助金などとの関わりから、事実上、多くの州は、スタンダードに基づくカリキュラム開発を行う必要にせまられることになる。このスタンダードは、現代米国のカリキュラム開発を分析、検討するためには、重要な分析対象の1つであると考えられる。しかし、そのスタンダードの開発動向を分析するにあたっては、まず、1980年以降の連邦政府による教育改革を一連のものとしてとらえ、位置づけてゆく必要がある³⁵。

ところで、社会科、とくに自国史教育は、そもそも自国のとらえ方の根本にかかわり、学校教育における「公的知識」のあり方をめぐる議論と関連し、過去の教育改革の中でも重要な問題として取り上げられてきた。この1980年代以降の教育改革においても、やはり、議論を呼んだのは、自国史教育のあり方をめぐってであった。つまり、社会科系教科の位置やその扱い方を詳細に検討することによって、教育改革の目的をも具体的に読みとることができるのである。

1983年に『危機に立つ国家』³⁶が出版されたことによって、当時進行していた教育改革運動が絶頂期を迎えた。その教育改革運動は、1994年の「アメリカ教育法」の採択や、各教科のスタンダードが完成したことで一つの段階を終了したと言ってよい。

表2-4は、社会科系教科目の位置に着目し、1980年以降の連邦政府による教育改革を筆者なりに整理したものである。

表2-4 1980年以降の連邦政府による教育改革と社会科系教科目の位置

政権	具体的教育政策	発表年	社会科系教科の扱い	具体的内容
レーガン	『危機に立つ国家』	1983年	卒業要件としての「社会科」	・教育の危機的状況の報告 ・教育改革への5つの勧告 ・主要教科の具体的な実施案
ブッシュ	『アメリカ2000：教育戦略』	1991年	学力証明をする主要教科としての「歴史」と「地理」	・教育改革の長期戦略の提示 ・6つの国家教育目標の設定 ・下位の具体的目標の設定
クリントン	『アメリカ教育法』	1994年	ナショナル・スタンダードを開発する主要教科としての「歴史」、「地理」、「公民・政治」、「経済」	・教育改革政策の法制化 ・教育改革政策の詳細を明記 ・国家教育目標の修正 ・ナショナル・スタンダード開発の手順と基準の設定

表2-4にみるように、一連の教育改革における社会科系の教科目の扱いは、「卒業要件としての社会科」から、「スタンダードを開発する主要教科としての「歴史」、「地理」、「公民・政治」、「経済」へと転換していることがわかっていこう。とくに、社会科から歴史、地理へと

「分科」している点については、当時盛んであった生徒の学力低下論において、生徒の歴史や地理に関する重要事項についての知識を生み出した原因の1つに社会科という教科が存在していることがあげられるなど、「歴史教育の復権」と呼べる時期であったことを反映していることである³⁷。さらに、「アメリカ教育法」に至ると、連邦政府の教育改革を本格化させるため、スタンダードの開発のみならず、その改革計画に参加する州の連邦政府からの補助金の制度の詳細な規定までもが、法制化されることになる。

それでは、上記の教育改革政策の具体的内容を、社会科系教科目のスタンダード開発の背景として、整理してみよう。

2) 『危機に立つ国家』と教育改革

米国では、1970年代後半から、基礎学力の低下、教育状況の悪化など、教育に関わる様々な問題が浮き彫りとなっていった。さらに、当時の米国は、経済的に低迷している時期であり、国際的な経済競争力の回復のために、教育改革へ大きな期待が寄せられていたことは、ここで詳細に確認することはないであろう。このような政治的、経済的な背景もあり、1980年代以降、連邦政府が教育の現状把握するために、多岐にわたる領域に関する調査が行われ、その報告書が提出される。その第1のピークが、1983年であった。同年に発表された主な報告書は、以下に示す通りである。

- ・『優秀性への実行計画』(1983)
- ・『21世紀へ向けてのアメリカ人教育』(1983)
- ・『成績の向上』(1983)
- ・『ハイスクール』(1983)
- ・『高等教育の質的強化のために』(1983)
- ・『競争力へのアメリカの挑戦』(1983)
- ・『危機に立つ国家』(1983)

これらすべての検討は行わないが、その多くで、米国の教育の実状が悪化しているととらえ、より強い米国の復活にむけ、教育を改革しなければならないことが強調されていることは共通している。また、これらの報告書の公表の後、研究者によっても、その賛否をめぐる議論が活発化していく。

上記の報告書のうち、当時の教育長官ベル(T. H. Bell)が中心になって発足した「教育の優秀性に関する全米審議会」が発表した『危機に立つ国家』は、最も論議を呼び、また、その後に大きく影響したといえる。

『危機に立つ国家』においては、教育の危機を見る指標として、(1)リテラシー能力の低下、(2)平均学力の低下、(3)財界、軍部における「治療コース」設置の必要性などを掲げている。また、中心的な関心事である「学力の低下」の主な原因について、①教育内容、②学力への期待度、③学習時間、④教員の4点をめぐる問題が指摘された³⁸。

本研究に関わるに①については、つぎの3点が指摘されている。

①中等カリキュラムが同質化し、希薄化していることによる問題。

②カリキュラムの多様化しすぎていることによる問題。

③卒業時に修得した単位、つまり単位修得が安易な教科目へ偏向している問題。

これらの現状分析を通じ、『危機に立つ国家』では、つぎの5点にわたる勧告がなされた。

勧告A 教育内容

勧告B 学力水準及び学力に対する期待度

勧告C 学習時間（学習量）

勧告D 教員問題

勧告E リーダーシップと財政

中でも「勧告A」においては、各州及び各自治体の高校卒業要件の強化を促すとともに、高校4年間において、国語4年間、数学3年間、理科3年間、社会科3年間、コンピューター科学3年間の履修と大学進学者に対しては、2年間の外国語学習の履修をすべきであるとされた。この勧告は、その後の米国教育改革に大きな影響を与えることになるが、社会科教育については、その実施案として4点が示された。

①生徒が自分の位置と可能性を、社会、文化機構の中にはっきりと見定められるようにすること。

②世界を形成する過去と現代の思想について、その大きな流れを理解すること。

③経済機構、政治機構の働きについて、その基本を理解すること。

④自由社会と自由抑圧社会のちがいを把握すること。

さらに、これらの理解は、自由社会において、賢明で熱意のある市民として活動するために欠かせないものであるとされている。

このような『危機に立つ国家』は、その賛否をとわず、全米に大きな教育改革熱をもたらしたことは事実である。そして、伝統的な教育が再評価されつつある状況において、社会科が、高等学校における主要教科であると再確認されたのみならず、「社会科」という統合的内容を教授する教科において、現代の社会に生活する市民の育成が目指されていることに注目したい。

3) 『アメリカ 2000』³⁹と教育

本報告書は、ブッシュ政権において発表されたものである。1990年、ブッシュ大統領をはじめとして、全国の州知事がバージニア州チャーロツテスビル市のバージニア大学に一同に会し、いわゆる「教育サミット」が開催された⁴⁰。上述の『危機に立つ国家』の発表以後、改革運動は盛んになっているものの、事実上、十分な成果があったとはいえない状況にあり、この時点まで、教育の「質」の向上という改革目標は継続して存在していた。

この共通認識を前提として、「教育サミット」では、「国家的な共通目標」の設定に関して議論され、1991年連邦教育省から「教育の国家目標」として発表された。その国家目標と具体的内容は、表2-5に示す通りである。なお、各目標は、「2000年までに達成する目標」として設定されている。

表2-5 1991年の教育国家目標

	目 標	具 体 的 内 容
目標1	学校に対するレディネス	2000年までに、米国の全ての子供は、学習できる態勢で就学できるようにする。
目標2	高校卒業	2000年までに、少なくとも高校卒業率を90%にあげる。
目標3	生徒の学力達成と市民性	2000年までに、4、8、12学年を終了する段階において、国語、数学、科学、歴史、地理を含む高度な科目に対して、学力の証明を行う。
目標4	理科と数学	2000年までに、米国の生徒の理科と数学の学力達成度を世界一にする。
目標5	成人のリテラシーと生涯学習	2000年までに、全ての成人はリテラシーをつけ、世界経済の中で競争でき、市民としての権利義務を行使するに必要な知識・技能をもつようにする。
目標6	安全で規律ある麻薬のない学校	2000年までに、すべての学校から、麻薬と暴力を排除し、学習環境を整える。

(U.S. Department of Education ed.(1991), *America 2000: An Education Strategy Sourcebook*、pp.59-72
より作成)

教育サミットでは、表2-5に見るように、6点が国家目標として確認されている。中でも、社会科系教科目のカリキュラム開発に関する事項は、目標3にあたる。目標3では具体的に、「よき市民的資質、社会参加、個人の責任を助長し、…(中略)…」「我が国の多様な文化的遺産及び世界について、全ての生徒に理解力をつける」という内容が提示されているように⁴¹、社会科でとり扱う内容が重視されていることがうかがえる。さらに、目標3に見るように、『危機に立つ国家』では、高等学校の卒業要件としての主要教科が規定されていただけであったが、それが学力証明を行う(第4、8、12学年において)ことになり、後に本論文で検討するスタンダード開発に大きな影響をあたえる。また、この国家教育目標では、「社会科」という名称は消え、「歴史」と「地理」とされていることは、注意すべき点であろう。

先述のとおり、当時は、叫ばれる学力低下のみならず、生徒が、とくに歴史の基礎的教養に欠けていることが様々に報告された時期でもあった⁴²。同時に、この時期、歴史教育界においては、歴史教育の社会科からの独立が強く叫ばれるようになる⁴³。米国の教育史をひもとけば、周知のことであるが、元来「歴史」は、学校教育の中心であった。しかし、1916年の「社会科」の成立以後、徐々に「歴史」はその地位を「社会科」に奪われてい

く⁴⁴。科目としての「歴史」は、中等教育段階では中心的役割を担ってきたが、「歴史」は、歴史としての独自性があり、同心円（同軸円）拡大法をとる教科「社会科」の科目としての「歴史」では、それがもつ本来の意義や目標を達成することができないという主張がなされる。そこで、「歴史」を教科として独立させ、ヨーロッパ史に深く関連した「国民の共通の記憶」としての「合衆国史」を再生させようとする動向が顕著に現れる⁴⁵。同様の動きは「地理」にもみられ、歴史、地理ともに、社会科からの独立をはかり、それぞれのもつ独自性を教育現場で発揮させようとする動向も、国家教育目標で、社会科が分科した要因としてあげられよう。歴史教育における「伝統的歴史」の復活を求める保守主義的な動きは、政府の教育改革政策にも大きく反映されているのである。

4) 「2000年の目標；アメリカ教育法」と教育

上述のように、連邦政府が一連の教育改革政策の中で、教育の内容にまで介入し、合衆国の生徒により統一的な教育内容の教授を行うことを目指して成立したのが「アメリカ教育法」であった。社会科系の教科に関して言えば、本法の制定以前から、いくつかの教科のスタンダードの開発は始まっていたものの、開発すべきスタンダードの性格を規定したのは本法である。

それでは、「アメリカ教育法」において、スタンダードの性格はいかに規定されたのであろうか。本法においても、全体の教育政策の中心を占めるのは「国家教育目標」である。『アメリカ 2000』の段階で発表された国家教育目標を継承したものになっているが、若干の修正を加え、表 2-6 に示した 8 つの目標が規定された。

表 2-6 「アメリカ教育法」に規定された国家教育目標

	目 標	具 体 的 内 容
目標 1	学校のレディネス	2000 年までに米国の全ての子どもたちが学習の準備をもって就学する。
目標 2	学校の終了	2000 年までに高等学校の卒業率を少なくとも 90%まで高める。
目標 3	生徒の学力達成と市民性	2000 年までに全ての生徒が卒業する際、英語、数学、理科、外国語、公民・政治、経済、芸術、歴史、地理を含んだ主要教科についての証明された能力を持ち、また全ての生徒が責任ある市民としての責任を果たし、将来学習し、我々の国家の現在の経済において、生産的労働力になる準備をさせるために米国の全ての学校は彼等の学習を保証する。
目標 4	教員養成と専門性の開発	2000 年までに、彼等の専門技能の継続的發展と次世紀のために、全ての米国の生徒に準備させ、指導するのに必要な知識と技能を得る機会のための手段を備える。
目標 5	数学と理科	2000 年までに、米国の生徒が数学と理科の学力において世界一になるようにする。
目標 6	成人の教養と生涯教育	2000 年までに、全ての成人アメリカ人が識字能力を持ち、世界経済における競争力と市民の権利と責任を行使するために必要な知識と技能を獲得する

目標 7	安全で規律ある、アルコールや麻薬のない学校	2000 年までに、合衆国の全ての学校は薬物、暴力、無許可の銃器、アルコールを排除し、学習に適した規律ある環境を提供する。
目標 8	親の（学校）参加	2000 年までに、全ての学校は、子どもの社会的、情緒的、学問的成長の促進に関しての親の関与と参加を増進するであろう協力関係を促進する。

(Goals 2000; Educate America Act(Public Law 103-227),1994 より作成)

社会科系教科に関しては、目標 3 で提示されている。『アメリカ 2000』と異なるのは、学力証明を行う教科が 5 教科から 9 教科になり、スタンダードを開発する社会科系教科は、「歴史」、「地理」の 2 つから、「歴史」、「地理」、「公民・政治」、「経済」の 4 教科に増えていることである。また、この目標の目的の中で社会科系教科に関して、①「論理的思考力、問題解決能力、知識応用力・・・(中略)・・・をもった児童生徒を増やす」、②「よき市民的資質、社会参加、個人の責任を助長し、実証する活動を全ての児童生徒が行うようにする」、③「我が国の多様な文化的遺産及び世界について、全ての生徒に理解力をつける」という 3 点にわたり記されている⁴⁶。このような「国家教育目標」を中心として構成された本法は、以下に示した 8 つの目的のために制定されたものである。

- 1 一貫し、全国的で、体系的な教育改革の促進
- 2 教室や仕事の現場での質の高い学習と教授の促進
- 3 教育改革や生涯教育の為に、適切で一貫した連邦、州、地方の役割や責任の規定
- 4 次のための明確で確かな仕組みの構築
 - (1) アメリカ教育改革の幅広い国家的な共通見解の構築
 - (2) 高質で、国際的に競争力のある「内容スタンダード (Content Standards)」と「生徒の実践スタンダード (Student Performance Standards)」の開発と認証の援助
 - (3) 「学習機会スタンダード (Opportunity-to-Learn Standards)」の開発と認証の援助
 - (4) 国際的に競争力のある内容スタンダードと生徒の実践スタンダードを反映した高質の評価基準の開発と認証の援助
- 5 全ての生徒が高度で学際的な、また「職業技能のスタンダード (Occupational Skill Standards)」に接し、雇用の世界や市民的参加において成功するための、均等な教育機会を提供する為の連邦、州、地方、学校レベルでの新しい指導の援助
- 6 全ての連邦の教育プログラムの再権威化の枠組みの提供
- 7 労働者の技能を高める国家的な戦略としての職業技能スタンダードの任意の国家システムの開発と採択
- 8 子どもたちの学業や学校の子どもの擁護する能力をもった保護者を提供する家庭と保護者を関与させるために、この法のもとで資金を受け取った、全ての初等・中等学校の援助

そして、「国家教育目標」を達成するために、本法の目的に明記された種々のスタンダード、すなわち、「内容スタンダード」、「実践スタンダード」、「学習機会スタンダード」などの作成が規定されたのである⁴⁷。教科カリキュラムに関するスタンダードは、「内容スタンダード」と「実践スタンダード」の2つである。本法では、「内容スタンダード」は、「特定の学問領域において生徒が獲得すべき知識と技能の幅広い解説である」⁴⁸とし、また、「実践スタンダード」は、「内容スタンダードによって形成された技能と知識に熟達した生徒が応用（demonstrate）するために知るべきこととなすべきことは何かの具体例と明確な定義である」⁴⁹と解説している。そして、これらを開発するための手順、担当委員会の設置とその責務、資金配分などが詳細に規定されている。

このように、本法では、「国家教育目標」に即した教育改革を実現するための規定が詳細になされているが、『アメリカ 2000』では教育における「卓越性」が重視されていたのに対し、本法では教育の「均等性」が重視されているといわれる⁵⁰。生徒の学力低下が叫ばれ、国家的な学力達成評価を行うことが教育改革の一戦略として登場した。建国以来、教育の多様性を保障し、教育内容の最終的決定が、州や学区にゆだねられていた米国において、全国的な評価を行うためには、まず、統一的教育内容を設定することが急務とされた。その状況で、優秀な生徒や教師を表彰しようとしたのが『アメリカ 2000』であったが、本法では全ての生徒に統一的な教授内容を開発することを目的とする「内容」、「実践」の各スタンダードのみでなく、生徒が均一の学習環境で学習することをも「学習機会スタンダード」で保証しようとしている事実からもそのことがうかがえる。それでは、本法において、その開発が規定された社会科系教科目スタンダードは如何なるもので、どのような評価を得ているのだろうか。

(2) ナショナル・スタンダードと歴史カリキュラム開発

1) ナショナル・スタンダードの開発動向

上述のような連邦政府の教育改革の展開過程を経て、「アメリカ教育法」に規定された9教科のスタンダードの本格的な開発が始まる。ただし、ナショナル・スタンダードの性格や開発に関しての最終的な規定は、「アメリカ教育法」においてなされたが、スタンダードの開発は、それ以前から始まっていた⁵¹。開発が始められた時期は、教科により異なったが、1999年現在、「数学」⁵²、「芸術」⁵³、「公民・政治」⁵⁴、「地理」⁵⁵、「歴史」⁵⁶、「理科」⁵⁷、「外国語」⁵⁸、「経済」⁵⁹、「英語」の9教科にわたるスタンダードが完成している。それらは、各関係団体や学会に委託され開発されている。上記9教科の中で、「数学」のみは、早くからその開発が進められ、1989年に完成しているが、その他は1994年以降に完成している。また、本研究において、具体的に考察はしないが、米国において、生徒の学力評価を主に担当する組織である NAEP(National Assessment for Educational

Progress)も評価のための独自のスタンダードをも作成している。この NAEP による各教科の評価スタンダードの開発⁶⁰も、ナショナル・スタンダードの開発への影響は大きかったようである。

他方、国家的なスタンダードの開発の動きの中で、＜教育の自由＞との関連から様々に議論を呼んだことも事実である⁶¹。スタンダードは、「任意」のものであり、強制力はもたないけれども、全国的な評価の規準となるため、州カリキュラムや教科書の開発に何らかの拘束力をもつであろうことは、当然のこととして予想された。そのため、教育の自由が損なわれ、制度面のみならず、間接的ではあれ、教科内容にまで政府の介入がなされる事は常に危惧されていた⁶²。

しかしながら、1999年時点における最新の各州社会科カリキュラムでは、その多くがスタンダードに基づいて開発され⁶³、米国各州の教育内容が均質化しつつあるといえる。

2) 社会科系スタンダードの開発動向

社会科系スタンダードは、上述の通り、「地理」、「歴史」、「公民・政治」、「経済」の4教科にわたり開発された。「歴史」は、「合衆国史」⁶⁴（以下、『合衆国史』）、「世界史」⁶⁵（以下、『世界史』）、『K-4用歴史』⁶⁶の3種が開発され、上記の「地理」、「公民・政治」、「経済」と合わせると、社会科系スタンダードとして、6種が完成している。

また、先述の通り、スタンダードは、連邦政府によって、各教科ごとに、異なる団体、組織へ委託され開発されたために、スタンダード間の関連は、基本的にない。つまり、各教科が分科した形で開発され、それぞれに幼稚園段階から中等教育段階までを範囲とする内容が規定されたのである。そのため、各スタンダードの内容を、学校現場や州カリキュラムで設置されている「社会科」に、どのように統合するのかについても論議を呼んでいる⁶⁷。

社会科系教科の各スタンダードの特徴は、次のようにまとめることができる。

「地理」は、地理教育復興運動⁶⁸において中核をになった「地理学の5大テーマ」を18のスタンダードとして、より具体化し、それぞれについての学習方法が規定されていることに特徴がある。しかしながら、「地理における思考方法」や「技能」を中心に構成される反面、具体的な学習対象や内容は設定されていない。したがって「内容スタンダード」という側面は、弱いと考えられる。「公民・政治」は、「内容」規定が中心のスタンダードである。「K-4」、「5-8」、「9-12」といった3段階の学年区分により⁶⁹、米国民主義の意味や政府の組織、活動を中心とした政治学習に必要な要素が規定されている。

『合衆国史』、『世界史』、『K-4用歴史』は、同じ National Center for History in the Schools（以下、NCHS）により開発されているために、カリキュラムの構成方法は、類似している。『K-4用歴史』は、小学校低学年の生徒を対象とするために歴史認識や歴史意識の発達の段階を考慮し、物語やおとぎ話といった教材を中心に、空間的、時間的な人々の間の

価値観や文化の差異を学習させることが主な内容として規定されている。これは、『合衆国史』、『世界史』の学習への導入として位置づくものである。『合衆国史』、『世界史』は、学習内容と学習方法を組み合わせた斬新なカリキュラムである。内容は、多文化主義の影響を受け、とくに<多様な文化>に関わる内容が強調されている。『世界史』では、多様な民族的背景をもつ人々への配慮から、キリスト教暦に基づく BC や AD といった標記に代わり、BCE(Before Common Era)や CE(Common Era)という年代標記方法を用いていることは、その性格を示す好例である。

また、連邦政府の意図するスタンダード開発には、「社会科」は含まれなかった。そこで、「社会科」解体への懸念から、全米社会科協議会(National Council for the Social Studies: NCSS)は、独自で社会科のカリキュラム・ガイドラインを開発した⁷⁰。そこでは、社会科学学習に必要な 10 テーマ⁷¹を設定し、それぞれに学習方法を規定している。上記のスタンダードとは性格が異なるものの、上記 6 種のスタンダードと同様に多方面に影響を与えるであろうことが予想される。

5 自国史カリキュラム開発の2つの方向性

以上、米国における自国史カリキュラム開発の現状と課題を概観してきたが、それでは、現代米国の自国史カリキュラム開発には、どのような改革の方向性を見出すことができるのであろうか。当然、現代米国の自国史カリキュラム開発には、多様な改革の動向を見ることができる。本研究で検討した多文化主義をめぐる議論の中で見出すことができる、自国史カリキュラム開発の基本的改革動向をまとめると、次頁の図 2-1 のようになろう。

図 2-1 のように、自国史カリキュラム開発には、現在、大きく 2 つの改革の方向性を見出すことができよう。ただし、現実には、その中道を目指すカリキュラムや社会科教育の原理を重視し、あくまでも社会科の科目として自国史カリキュラム開発が行われることもある。しかしながら、米国の実状に鑑みれば、このような 2 つの改革の方向性をめぐっての対立が、カリキュラム開発の基底として考えることができ、多くの場面における主な論点ともなっているといえる。

多文化社会である米国において、多文化主義は、現代社会をとらえるキーワードともなっており、多方面で論議されている。そこでは、むしろそれ以外を排除しようということではないが、文化的シティズンシップの育成が主に強調されている。人びとの意識の育成に深く関わる文化的シティズンシップは、多文化主義における「一元化」か「多元化」かという対立構造の基盤となっていると考えられる。

「一元化」を目指す流れは、政府の教育改革に反映している。国家教育目標の設定、「2000 年の目標」の法定化、ナショナル・スタンダード開発などに具体化される。

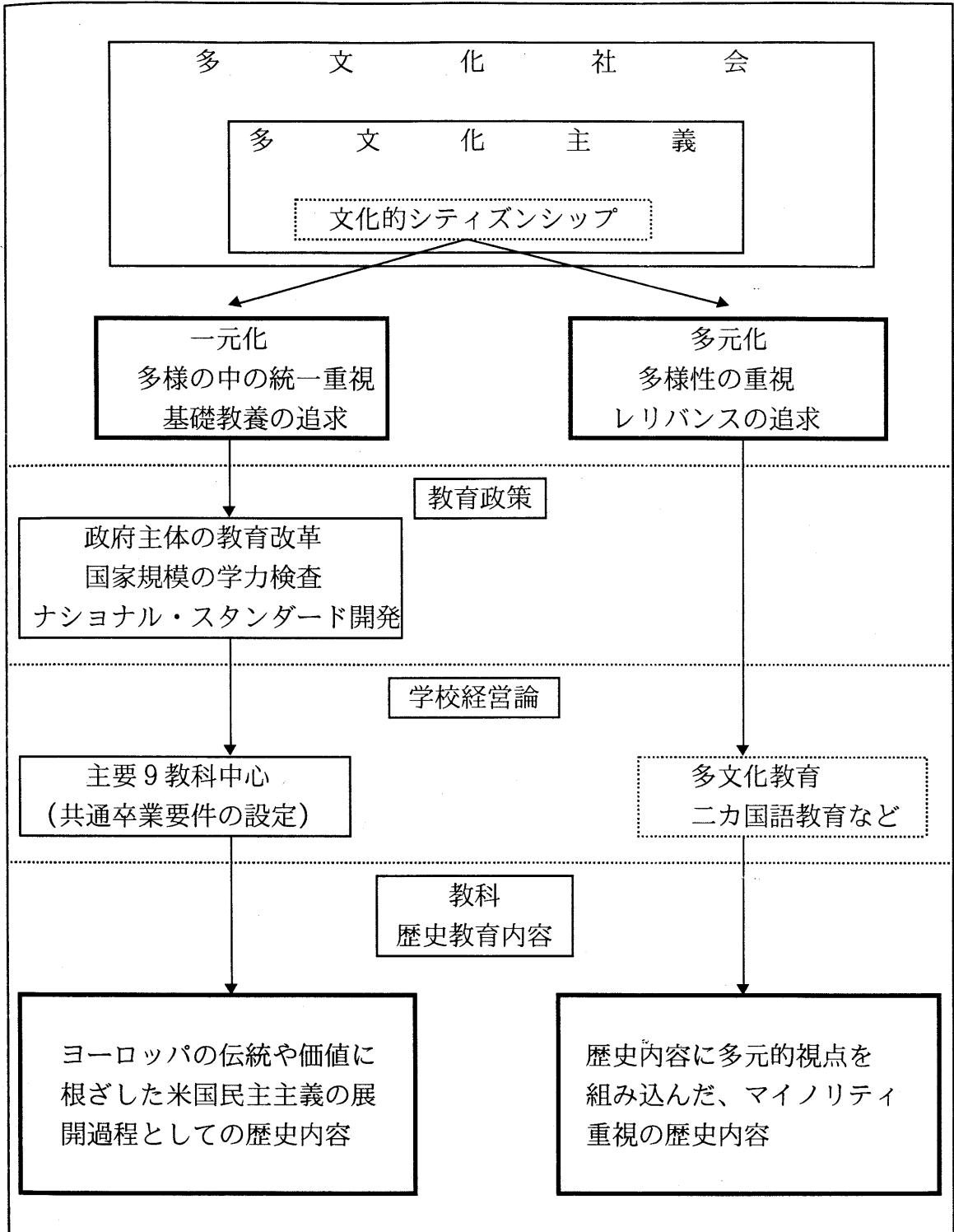


図 2-1 米国における自国史カリキュラム開発をめぐる対立構造

学校においては、主要9教科を中心とした学校カリキュラム開発を求める。この流れに沿った、自国史カリキュラム開発では、ヨーロッパの伝統や価値に根ざした米民主主義

の展開過程としての歴史内容が強調され、それを国民の共通教養として教授することが求められている。

他方、「多元化」を目指す流れは、多文化教育などに影響する。この流れに沿った自国史カリキュラム開発においては、多元的視点を強調したマイノリティの歴史を十分に組み込んだ歴史内容が中心となる。

このように、米国における教育では、多文化主義をめぐる対立が、各所における対立として表出し、自国史カリキュラム開発には、図に示したような、大きく2つの潮流がみられるのである。これは、本研究の観点から言えば、ナショナルな関係を基底としつつも、〈閉じられた〉自国史カリキュラム開発と〈開かれた〉自国史カリキュラム開発との対立であると考えることができる。

それでは、この2潮流は、いかに自国史カリキュラムとして具体化され、そこでは、どのような内容が規定されているのであろうか。また、米国に見る、ナショナルな関係性の中での〈閉じられた〉自国史カリキュラム開発と〈開かれた〉自国史カリキュラム開発は、どのような特質をもち、それは、米国においていかに評価されているのであろうか。これらの点について、それぞれの典型となる自国史カリキュラムを比較検討することで、具体的に明らかにしていきたい。

第2節 伝統的自国史カリキュラム開発と教育内容の特徴 ——カリフォルニア州を事例として——

1 カリフォルニア州社会科カリキュラム開発の変遷史

カリフォルニア州は、米国の各州社会科カリキュラム開発において、常に先駆的役割を担ってきた州である⁷²。日本でも、カリフォルニア州の社会科カリキュラム開発に関する研究も多い。そこで、まず、カリフォルニア州社会科カリキュラム開発の変遷史を整理してみよう⁷³。

次頁の表2-7には、カリフォルニア州社会科カリキュラム開発の変遷史を示した。

同州の社会科カリキュラムでは、1974年版がもっとも多文化主義的視座を組み込んだカリキュラムであるといわれるが⁷⁴、その後の1982年版フレームワークより、「社会科」という名称に変え、「歴史—社会科学」と教科名を変更している。しかし、1982年版の段階では、その名称の変更にも関わらず、その全体構成には、さほど変更がないことがわらう。この1982年版以降、同州では、「歴史—社会科学」という名称を使用しているが、1988年版の「歴史—社会科学フレームワーク」⁷⁵（以下「フレームワーク」）に至って、その名称のごとく、幼稚園段階から中等段階まで一貫した歴史学習を規定した新たな

表2-7 カリフォルニア州社会科フレームワークの変遷

1962年版フレームワーク		1968年版フレームワーク		1974年版フレームワーク	1981年版フレームワーク		1988/97年版フレームワーク	
K	直接の環境	K	人類：人間の明確な特徴	<ul style="list-style-type: none"> ・個人と集団 ・米国内の諸民族の文化、及び米国外の諸民族の文化 ・地方、州、国家 ・社会的、自然的環境 ・アメリカの遺産 ・世界の文化と文明 ・米国及び世界の政治システム ・米国及び世界の経済システム ・現代の論争問題 ・女性、多くの人種の人々の役割と貢献 <詳細な学年指定はない>	K	わたしたちの世界の自己と他者	K	学習と作業 今と昔
1	家族、学校、コミュニティ	1			1	家と学校の人々	1	時間と空間の中の子どもの場所
2	コミュニティと都市	2			2	集団の一員の人々	2	大切な人々
3	地域社会の成長と変化の影響	3	人と土地：人々、文化と地理の関係		3	コミュニティーの一員としての	3	継続と変化
4	カリフォルニア	4			4	地域の人々：カリフォルニア	4	カリフォルニア：変化する州
5	合衆国 ⁽¹⁾	5	人類と人間：新国家の創設 相互作用、多様性、個性		5	国家の人々：アメリカ合衆国	5	合衆国の歴史と地理：
6	世界の地理の概観とラテンアメリカの生活	6			6	我々の世界：その多様な人々と彼らの社会	6	世界の歴史と地理：古代文明
7	今日の世界の生活	7	システム：経済、政治、都市環境		7	変化する州	7	世界の歴史と地理：中世と初期近代
8	西欧文明の歴史	8			8	アメリカの経験	8	合衆国の歴史と地理：成長と衝突
9	合衆国と我々の文化遺産	9			9	公民と公民科	9	歴史－社会科学からの選択
10	新国家、低開発国、共産主義など ⁽²⁾	10	歴史的統合：過去と現在の関係		10	世界の文化	10	世界の歴史、文化と地理、近代世界
11	合衆国 ⁽³⁾	11			11	合衆国：理想、伝統と制度、20世紀の継続と変化	11	合衆国の歴史と地理
12	合衆国の政治と民主主義の諸問題	12	意思決定：合衆国における社会政策の決定	12	政治的、経済的そして社会的システムの中の個人	12	アメリカ民主主義の原理 経済学	

<註>

(1) 正式には、[合衆国：その成長と発展；世界の勢力としてとその形態；とカナダとのその関係] となっている

(2) 正式には、[新国家とアジア、アフリカとラテンアメリカの経済的低開発国；共産主義国家；と自由世界への全体主義の挑戦] となっている

なお、溝上泰氏と大森正氏は、その論文において“NEW NATIONS”を[新興民族]と訳しているが、[新国家]の方が適切であると考ええる。

(3) 正式には、[合衆国：その発展；世界の勢力としてのその出現；現代の実情] となっている

<表2-7は「1962年版フレームワーク」、『1981年版フレームワーク』、『1988年版フレームワーク』、『1997年版フレームワーク』、大森正(1976)「1970年代後半における米国社会科カリキュラム改造の方向」『社会科教育研究』、No.38より作成>

試みのカリキュラムが開発された。先に検討したように、当時、社会科は、不十分な社会科学のイミテーションにすぎない、同心円拡大方式という根拠のない方法にしたがっているなどと批判され、社会科の解体が叫ばれていた。この動向に拍車をかけるきっかけともなったのが、この「フレームワーク」の開発である。およそ 10 年ごとに改訂を行ってきた同州では、1997 年にも改訂が行われているが、1997 年版では、「フレームワーク」完成後の約 10 年間に起こった世界情勢の変化などを解説する若干の「付則」が加わる程度の改訂がなされたのみで、カリキュラムの構成方法や規定された内容は、「フレームワーク」のそれをそのまま採用している⁷⁶。この「フレームワーク」は、米国社会科教育界に与えたインパクトも大きく、さらに、歴史系のナショナル・スタンダード開発と「フレームワーク」開発メンバーの中で重複するものもいたため、歴史系スタンダード開発にも影響を与えたといわれている⁷⁷。

「フレームワーク」は、歴史学習を中心に内容を構成し、そこに地理的見方を加えるという、歴史と地理の融合をも目指したカリキュラムである。また、伝統的社会科カリキュラムパターンと比べ、世界史の学習時間を増加させたことにも特徴を見いだせる。

しかし、このように新しいアプローチ（詳細は、後述）を提唱している「フレームワーク」ではあるが、批判的見解も多く見られた。ほとんどの学区では、「フレームワーク」と同様のカリキュラムを開発しているが、たとえば、カリフォルニア州の五大都市の一つに数えられるオークランド市は、「フレームワーク」に従うことを拒否し、現在、独自のカリキュラム開発や教科書選定を行っている。その理由は、「フレームワーク」のめざす目標と内容規定のあり方、さらには、「フレームワーク」の性格自体が、同市の社会的実態にそぐわなかったからである⁷⁸。結論を先取りするならば、「フレームワーク」は、米国社会やその歴史に＜多様性＞を認めながらも、最終的に目指されているのは、米国人としての＜統一性＞を維持することであり、そのための「共通の記憶」として、歴史内容を規定していることで特徴づけることができる。むしろ、ここでいう「共通の記憶」としての歴史とは、米国民主義の展開過程を中心とした、伝統的自国史教育内容である。

それでは、具体的には、どのようなカリキュラム開発がなされたのであろうか。

2 カリキュラム開発の規準

まず、現行のカリキュラムの開発にあたり、表 2-8 に示した 17 点が強調された。

表 2-8 カリフォルニア州「フレームワーク」開発における強調点

1	このフレームワークは歴史の年代史的学習を中心におく
2	このフレームワークは、歴史－社会科学教授の統合的、相互関連的の両方のアプローチを提唱している。
3	このフレームワークは、よく話される物語としての歴史 (History as a story well told)

	の重要性を強調する。
4	このフレームワークは、時代の文学と時代についての文学の両方の文学を用いて、歴史学習を充実することを強調する。
5	このフレームワークは、低学年（幼稚園－第3学年）での新しいカリキュラムアプローチを導入している。
6	このフレームワークは、膨大な量のものの表面的な流し読みに反して、主要な歴史的な出来事や時代の深い学習の重要性を強調する。
7	このフレームワークは、知識と理解が幼稚園から第12年生まで慎重に計画され、体系的な形態（fashion）をとる連続的なカリキュラムを目的とする。
8	このフレームワークは、歴史－社会科学カリキュラムを通じて多文化的見方を含んでいる。
9	このフレームワークは、年代史的に構成されたカリキュラム内に3年間にわたる（第6、7、10学年）世界史学習を増設する。
10	このフレームワークは、公的事象の倫理的理解と市民的美徳の適応の重要性を強調する。
11	このフレームワークは、公民的（市民的）資質の不可欠な要素としての公民的、民主的な価値の発達を促す。
12	このフレームワークは、合衆国憲法と（合衆国）権利章典とに具体化された基本的な原理についての頻繁な学習と討論を支援する。
13	このフレームワークは、教師がそれらの歴史的、また現在の文脈での論争問題を正しく、正確に表明ことを促す。
14	このフレームワークは、人類の歴史における宗教の重要性を認めている。
15	このフレームワークは、どの学年段階においても批判的思考技能が含まれることを提案する。
16	このフレームワークは、学習過程においての活発化する見込みのある数々の内容に適した教具を提示する。
17	このフレームワークは、学校やコミュニティによって提供されるサービスプログラムや活動への生徒の参加機会を供給する。

(California State Department of Education ed.(1988) *History-Social Science Framework*, p.4-8

より作成)

表 2-8 にみるように、そこでは、一貫して歴史学習の重要性が強調されている。さらに、強調点の中には、政治的事象に関わる内容が重視されていることを読みとることができる。つまり、伝統的な歴史カリキュラムのように、歴史学習に公民教育の要素を持たせようとする試みがうかがえる。さらに、強調点の8みるように、「フレームワーク」においても、歴史学習における多文化的見方が強調されていることがわかっていく。

3 カリキュラムの構成と内容規定

(1) 全体計画、及び目標・カリキュラムの要素

先述の通り「フレームワーク」は、一貫した歴史学習を提供するカリキュラムである。

表 2-9 には、「フレームワーク」の全体計画を記した。

表 2-9 「フレームワーク」の全体計画

学年	中心的学習内容
K	学習と作業 : 今と昔
1	時間と空間の中の子どもの場所
2	大切な人々
3	継続と変化
4	カリフォルニア : 変化する州
5	合衆国の歴史と地理 : 新国家の創設
6	世界の歴史と地理 : 古代文明
7	世界の歴史と地理 : 中世と初期近代
8	合衆国の歴史と地理 : 成長と衝突
9	歴史—社会科学からの選択
10	世界の歴史、文化と地理 : 近代世界
11	合衆国の歴史と地理 : 20世紀における継続と変化
12	アメリカ民主主義の原理 経済学

(California State Department of Education ed.(1988), *History-Social Science Framework*, p.29 より
作成)

表 2-9 にみるように、幼稚園段階から第 12 学年まで、一貫した歴史学習で構成され、しかも一般的な歴史学習における「繰り返し学習」⁷⁹をさける試み、つまり、自国史、世界史ともに、初等、前期中等、後期中等教育の各段階において、内容が重複しない試みがなされていることは、「フレームワーク」の特徴であろう。さらに、世界史学習に費やす時間を増加させ、世界史的背景の学習の後に、合衆国史を学習し、それを受けて、また、世界史学習をするというように、合衆国史学習と世界史学習に密接な関連を持たせようとしている試みをうかがうことができる。前記のように、このような新たな歴史カリキュラム構成方法は、他州にも影響し、このパターンを採用する州も近年では増えつつある⁸⁰。

また、次頁の図 2-2 に示したような「目標・カリキュラムの要素(curriculum strands)」を設定し、カリキュラムが構成されている。

図 2-2 にみるように、「知識と文化的理解」、「民主主義的理解と市民的価値」、「技能達成と社会参加」という 3つの大きな目標を設定し、内容を構成している。つまり、これらの目標を歴史学習の中で到達することを目的としているのである。具体的に全ての目標を詳細には検討しないが、「知識と文化的理解」、「民主主義的理解と市民的価値」に示された目標を表 2-10 と表 2-11 にそれぞれ示した。

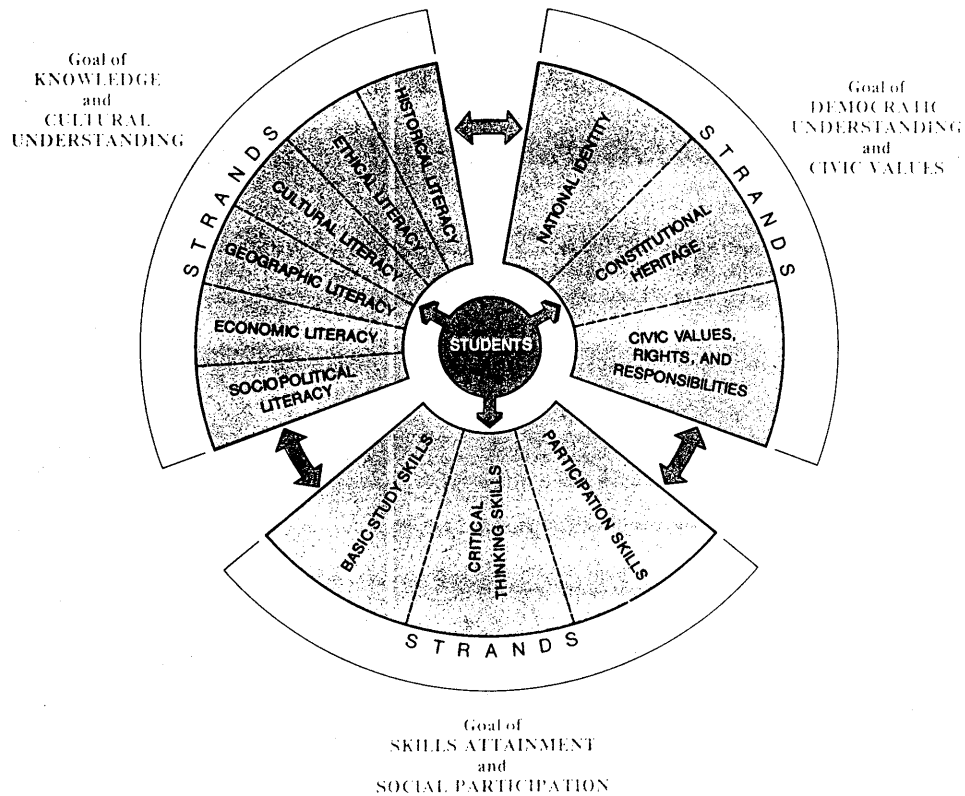


図 2-2 「フレームワーク」の目標構造

(California State Department of Education ed.(1988), *History-Social Science Framework*, p.11)

表 2-10 「フレームワーク」における「知識と文化的理解」の目標規定

歴史リテラシー	
1	歴史的共感の鋭い感覚を発達させなければならない。
2	時間と年代配列の意味を理解しなければならない。
3	原因と結果を分析しなければならない。
4	継続と変化の理由を理解しなければならない。
5	政治的関わりをもった、共通の記憶としての歴史認識をしなければならない。
6	歴史における、宗教、哲学や他の主要な信念体系の重要性を理解しなければならない。
倫理リテラシー	
1	異なる社会において倫理的問題の解決を試みた方法の理解
2	人々が表現した思想は、かれらの行動に影響するということの理解
3	倫理と人権の関係は、普遍的であり、どの時代どの場所においても、人間の願いを表した一般概念であることの理解
文化リテラシー	
1	ある文化をもたらす、その歴史、地理、政治、文学、芸術、ドラマ、音楽、踊り、法律、宗教、哲学、建築、技術、科学、教育、スポーツ、社会構造、経済といった豊富で複雑な本質の理解
2	国家の文化的生活の多様な部分の間の関係の認識
3	神話、伝説、価値、人々の信念についての学習
4	人々の生活の内側を反映した文学、芸術の認識

5	全ての人々の価値と尊厳を尊敬する多文化的見方の発達
地理リテラシー	
1	場所の認識の発達
2	位置的技能と理解の発達
3	人類と環境の相互関係の理解
4	人類の移動の理解
5	世界の地域とそれらの歴史的、文化的、経済的そして政治的特色の理解
経済リテラシー	
1	全社会が直面している基礎的な経済問題の理解
2	比較による経済システムの理解
3	基礎的経済の目標、遂行、社会問題の理解
4	国際経済システムの理解
社会政治リテラシー	
1	社会と政治のシステムの間密接な関係の理解
2	社会と法律の間密接な関係の理解
3	比較による政治システムの理解

註：表中左端の数字は筆者による。

(California State Department of Education ed.(1988), *History-Social Science Framework* pp12-19 より
作成)

表 2-11 「フレームワーク」における「民主的理解と公民的価値」の目標規定

ナショナル・アイデンティティ	
1	アメリカ社会は、現在そして常に多元であり、多文化的であるという認識
2	自由と平等を賞賛するイデオロギーとしてのアメリカの信条の理解
3	アメリカ史における異なる時間の少数民族と女性の地位の認識
4	アジア、太平洋の島々とラテンアメリカからの移民の同時代的な経験の理解
5	移民の国家としての世界史における米国の特別な役割の理解
6	多くの文化、人種、宗教と民族集団の子孫たちの、1つの国民としての統一体である国家としての米国の思想の道徳的な力を賞賛し、真の愛国心の実現
憲法の伝統	
1	民主主義の基本原理の理解
2	代議制による政治、分権、陪審による裁判などの基本的な憲法概念の歴史的起源の理解
市民の価値、権利、責任	
1	民主主義社会において求められる市民とはいかなるものかの理解
2	民主主義システムのための個人的責任の理解

註：表中左端の数字は筆者による。

(California State Department of Education ed.(1988), *History-Social Science Framework* pp.19-23 より
作成)

自国史カリキュラムにおいて、これらは、間接的であっても、何らかの関わりをもつことになる。中でも、歴史学習がその育成の中心を担うであろう「歴史リテラシー」の第5点目に、「政治的関わりをもった、共通の記憶としての歴史認識をしなければならない。」ことが掲げられていることは、この「フレームワーク」の性格を顕著に示すと考えること

ができる。つまり、歴史の政治史的内容、しかもそれを共通の記憶としてとらえた歴史学習を想定しているのである。そして、言うまでもなく、自国史教育にその焦点が当たっていることも読みとることができよう。さらに、表 2-11 の中の「ナショナル・アイデンティティ」に示された、第 1 点と第 6 点には、先に考察した、米国自国史カリキュラム開発の 2 つの対立見解を見出すこともできる。しかしながら、後述のように、内容を分析すれば、「フレームワーク」では、後者に重点がおかれていることがわかる。

(2) 合衆国史と世界史の関係

「フレームワーク」では、合衆国史と世界史の関係についても明記されている。

「フレームワーク」は、合衆国史と世界史の学習を各 3 年間配置し、とくに、第 6 学年からは、合衆国と世界史を交互に配置し、互に関係性をもたせ構成し、さらに、初等段階、前期中等段階、後期中等段階における学習内容に重なりがないような構造をもった一連の歴史学習を規定している。表 2-12 には、「フレームワーク」における歴史学習の特徴を示した。

表 2-12 「フレームワーク」における歴史学習の特徴

1	第 6 学年から開始される一連の課程では、生徒は、それぞれに歴史を年代史的に学習する。
2	各課程では、生徒がより深く学習できるように選択された歴史を主に強調している。
3	第 7 学年からは、それぞれの課程に、前年の学習を復習することがなされる。
4	それぞれの課程では、過去と現在を結びつける学習機会を提供している。

(California State Department of Education ed.(1988), *History-Social Science Framework* p.29-30 より
作成)

表 2-12 にみるように、第 6 学年以降の歴史学習を一連のものであるという認識にたつて、各学年の歴史学習の第 1 單元には、必ず前学年での学習の復習を、最終單元では、「過去と現在の結びつき」の学習をさせるというように、歴史の重要事象に焦点化させた学習を促すことを強調している。

しかし、先述のとおり、「フレームワーク」における歴史学習の最大の特徴は、世界史と合衆国史の学習を、それぞれ繰り返しがなく、さらに、相互に関連をもたせ構成されていることにある。

その構成方法は、つぎの図 2-3 に示す通りである。

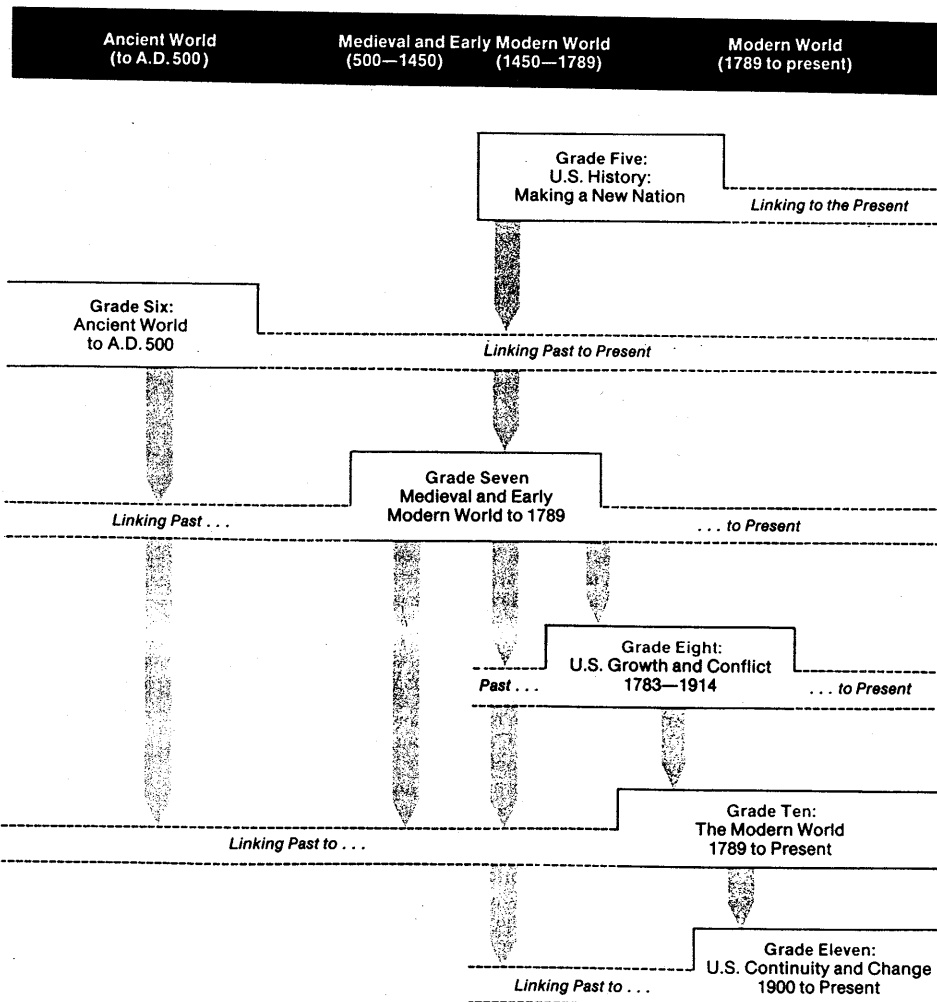


図 2-3 「フレームワーク」における自国史学習と世界史学習の関係構造

(California State Department of Education ed.(1988), *History-Social Science Framework*, p.30.)

それでは、このような基本構成の「フレームワーク」では、どのような内容が規定されているのであろうか。また、伝統的な自国史カリキュラム開発の典型としての「フレームワーク」は、どのような特質をもつのであろうか。自国史カリキュラムの性格を析出するためには、自国史における政治的重要事象の内容規定とその扱いを分析することが適切であると考えられるためここでは、「合衆国憲法」と「南北戦争」の学習内容を主な事例として検討してみよう。

(3) 規定された内容の全体

まず、「フレームワーク」の全体構成をみてみよう。

なお、「フレームワーク」に規定されている各学年別の主要学習内容を単元のかたちで示すと、表 2-13 のようになる。

表 2-13 「フレームワーク」における各学年別の主要単元

単 元	
幼稚園	学習と作業 今と昔
	1 共同作業のための学習
	2 共同作業：探検、創造と意思伝達
	3 過去の時代との接触
第1学年	時間と空間の中の子供の場所
	1 社会的技能と責任の発達
	2 子どもたちの地理的、経済的世界の拡大
	3 今と昔の文化的多様性の認識の発達
第2学年	大切な人々
	1 私たちの必需品を供給する人々
	2 私たちの両親、祖父母と昔からの祖先
	3 多くの文化からの人々、今と昔
第3学年	継続と変化
	1 私たちの地域史：我々の過去と伝統の発見
	2 私たちの国家の歴史：自伝、物語、民話や伝統を通して、普通のまた、特別な人々との出会い
第4学年	カリフォルニア：変化する州
	1 自然環境－カリフォルニアとそれを越えて
	2 コロンブス以前の集落と人々
	3 探検と植民地の歴史
	4 ミッション、ランチョと独立のためのメキシコ戦争
	5 ゴールドラッシュ、州としての地位と西方への移動
	6 人口急増、大規模農業と合衆国と他地域の結合の時代
	7 最近のカリフォルニア：移民、技術と都市
第5学年	合衆国の歴史と地理：新国家の創設
	1 コロンブス以前の土地と人々
	2 探検の時代
	3 植民地の建設： ヴァージニア植民地 ニューイングランドでの生活 中部植民地
	4 アパラチア山脈を越えて西方への移民
	5 独立戦争
	6 若い共和国での生活
	7 新国家の西方への拡大
	8 過去と現在の結合：アメリカの人々 当時と今
第6学年	世界の歴史と地理：古代文明
	1 初期の人類と人間社会の発達
	2 近東とアフリカでの文明の開始：メソポタミア、エジプトとクシュ
	3 西洋の思想の基礎：古代ヘブライとギリシア
	4 西洋と東洋の出会い：インドと中国の初期文明
	5 東洋と西洋の出会い：ローマ
第7学年	世界の歴史と地理：中世と初期近代
	1 過去の学習との結びつき：遠い過去の覆いを取る
	2 過去の学習との結びつき：ローマの没落
	3 イスラムの成長
	4 中世と初期近代におけるアフリカの国家
	5 アメリカの文明

	6	中国
	7	日本
	8	中世社会：ヨーロッパと日本
	9	ルネッサンス、宗教改革、啓蒙運動の間のヨーロッパ
	10	近代のヨーロッパ：探検の時代から啓蒙主義の時代へ
	11	過去と現在の結合
第8学年	合衆国の歴史と地理：成長と衝突	
	1	過去の学習との結びつき：我々の植民地的伝統
	2	過去の学習との結びつき：新国家
	3	合衆国憲法
	4	国家という船の進水
	5	アメリカの人々の異なった道 1800-1850 西部 北東部 南部
	6	より完全な連合へ向けて
	7	産業化（工業化）したアメリカの台頭 1877-1914
	8	過去と現在の結合
第9学年	歴史－社会科学の選択コース (以下は選択科目である。)	
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 20世紀の私たちの国 ・ 自然地理学 ・ 世界の地域地理学 ・ 人類学 ・ 世界の宗教の比較 ・ 地域学習：文化 ・ 心理学 ・ 我々の世界の女性 ・ 倫理学習 ・ 法律関係の教育 	
第10学年	世界の歴史と地理：近代世界	
	1	近代世界の解決されていない問題
	2	過去の学習との結びつき：民主主義理念の台頭
	3	産業革命
	4	帝国主義と植民地主義の台頭：インドの事例学習
	5	第一次世界大戦とその結果
	6	近代世界の全体主義：ナチスドイツとロシアのスターリニスト
	7	第二次世界大戦：その原因と結果
8	現代社会におけるナショナリズム ソ連と中国 中東；イスラエルとシリア サハラ以南のアフリカ；ガーナと南アフリカ ラテンアメリカ；メキシコとブラジル	
第11学年	合衆国の歴史と地理：20世紀の継続と変化	
	1	過去の学習との結びつき：国家の始まり
	2	過去の学習との結びつき：1900年までの合衆国
	3	進歩主義の時代
	4	ジャズの時代
	5	世界大恐慌
	6	第二次世界大戦

	7	冷戦
	8	戦後時代の半球的關係
	9	戦後時代の公民権運動
	10	戦後時代のアメリカ社会
	11	最近の合衆国
第 12 学 年	アメリカ民主主義の原理 (1 Semester)	
	1	憲法と権利章典
	2	裁判所と政府の過程
	3	今日の我々の政府：立法府と行政府
	4	連邦主義：州と地方政府
	5	今日の世界の共産主義を強調しながらの政府の比較
	6	今日の世界の時事問題
	経済学 (1 Semester)	
	1	基本的経済概念
	2	比較による経済システム
	3	ミクロ経済学
	4	マクロ経済学
	5	国際経済の概念

註：単元の番号は筆者による。

(California State Department of Education ed.(1988), *History-Social Science Framework* より作成)

「フレームワーク」では、実際の教授内容の規定が、若干、具体性にかけるが、表 2-13 にみるように、とくに、合衆国史、世界史の学習では、各時代の〈政治史的重要事項〉と世界の選択された地域の歴史に焦点化されていることがわかっていく。

「フレームワーク」における自国史教育は、第 5、8、11 学年に規定されているが、その性格を端的を読みとることができるであろう、第 8 学年の「南北戦争」学習の該当部分を検討してみよう。

(4) 第 8 学年における「合衆国憲法」と「南北戦争」の学習内容分析

南北戦争に関する学習内容は、第 8 学年の単元 6「より完全な連合へむけて」で扱われる。その主な学習内容を、筆者なりに整理したのが、次頁の表 2-14 である。

表 2-14 に見るように、若干、抽象的な規定ではあるものの、基本的に、政治史的内容の学習が多く規定されていることがわかっていく。当時の政府の重要人物や憲法の具体的条項についてまでも言及している。むしろ、先述した 17 の強調点にもあったとおり、多文化やマイノリティを中心に扱う社会史的内容も登場する。ただし、例えば、表中の 1 (3) にみることができるように、単なる政治史学習ではなく、多様な視点からとらえさせようとする試みも見出すことができる。また、4 にみるように「黒人」⁸¹の地位向上に関する学習内容も規定されている。

表 2-14 第 8 学年単元 6「より完全な連合へむけて」の学習内容例

第 8 学年：単元 6 より完全な連合へ向けて 1850-1879	
学 習 内 容	
1	南北戦争の原因と結果を理解する。 (1) 結果として、奴隷制度の問題が、いかに傍観するには、不和が生じるようになったかを認識する。 (2) 1850 年の妥協案、カンザスーネブラスカ条約、DRED SCOTT 事件、リンカーン＝ダグラス会談のような重要な事件を理解する。 (3) 戦争は、それ自体を、重要な戦場でも軍事行動と、兵士、自由黒人、奴隷、女性、その他の人々の生活における戦争という人的な意味との、両方においてしっかりと学習されるべきである。 (4) ゲティスバーグでの演説、奴隷解放宣言、就任演説を含めた、アブラハム・リンカーンの大統領時代を理解する。
2	南北戦争を合衆国史における分岐点として理解する。 (1) 国家の存否をかけて解決され、南部の戦前の生活方法を粉砕し（または、神話化し）、近代戦争の原型をつくったことを理解する。
3	再建の試練を理解する。 (1) 経済の崩壊、災害、南部に広まった戦争の余波としての社会的混乱を熟考する。
4	黒人アメリカ人の十分な平等を認めた連邦の市民権の法案は、第 13、14、15 修正箇条により認められたことを理解する。 (1) 黒人市民は、新しく共和党员として組織され、南部の政治の方向性に影響をあたえ、後に 22 人の国会議員が選ばれたことを理解する。
5	南部の再建政府を検証する。 (1) 北からの渡り政治家や奴隷の教育のために招聘された北からの教師への対応、連邦軍の撤退による 1876 年の宿命的選挙と 1872 年の大赦法の結果などを熟考する。
6	再建の間とその後に起きた事件が、十分な平等という黒人アメリカ人の希望を勢いづけたのかを分析する
7	憲法の修正、第 13、14、15 条が、どのように裁判所と政治的利権にむしばまれていったのかを理解する。 (1) 黒人の奴隷労働、差別、ジム・クロー法や 1896 年の最高裁判所の判決などを用い、他の方法で、黒人を法的に制限することにより、奴隷がどのように再配置されたのかを学ぶ。 (2) 人種主義は、リンチ集団、K.K.K や、はやりの感情により流行し、増幅されたことを知る。 (3) これらの修正箇条と 1960 年代の公民権運動との関連を理解する。 (4) 1 世紀の間、裁判所によりむさぼられてきたが、これらは、20 世紀の全ての公民権の進歩の基礎になったことを理解する。

(California State Department of Education.(1988), *History-Social Science Framework* pp.73-74 より作成)

しかしながら、問題はその描かれ方にある。つまり、アフリカ系アメリカ人を扱いつつも、それは、アフリカ系アメリカ人の視点から描かれるのではなく、あくまでも政府の業績として、その地位向上を描いていると考えることができる。これは、他のマイノリティ（少数民族や女性など）を扱う場合においても同様である場合が多い。奴隷制度の廃止についても、あくまでも政府の偉業として扱われている。

このように、学習内容の中心は、政府を中心とする政治史的内容であると同時に、そこ

では、政府のマイノリティ政策の「善・良」の側面が強調される傾向にあり、政府の行動や決定の矛盾や過ちについては、記述されていないのである。さらに、「フレームワーク」に規定された「教材選択の基準」⁸²の基本ガイドの第13点に、「教材は、狂信的なものではないが、愛国的な強調(patriotic emphases)を含むものでなければならない」⁸³と規定され、その適例として、ワシントン、リンカーン、F. ルーズベルトなどがあげられていることから、国家や政府、または、そこに重要な役割を果たした人物を取り上げることで、米国民としての愛国的な国民意識の涵養を目指していることがわかる。この事例は、「フレームワーク」の特徴を端的に示すものであり、多文化的見方を組み込むといっても、あくまでも、政府の偉業を強調するためになされることができると考えることができる。

それでは、他の時代ではどうであろうか。

時代は若干さかのぼるが、同じ第8学年の学習内容で、合衆国史の重要事項である「憲法制定」についてはどうであろうか。その学習内容を整理したのが表2-15である。

表2-15 第8学年単元3「合衆国憲法」の学習内容例

第8学年：単元3 合衆国憲法	
1	憲法制定とそれを創った政府について理解する
2	<p>主要な啓蒙主義の思想とマグナカルタ、イギリスの1689年の権利章典、メイフラワー号契約、ヴァージニアの下院、ニューイングランドの町の集会にみられる自治の起源を復習する。</p> <p>→強すぎず（専制君主に転化するので）、弱すぎない（連邦規約のように）政府を創った構成者の努力を正しく判断する。</p>
3	フィラデルフィアでの憲法会議で書かれた文書の抜粋を、読み、書き、話し合いそして分析する。
4	<p>創設の父たちを分裂させた出来事を熟考し、彼らの認めた妥協案を分析する。</p> <p>→憲法は、奴隷制について明確には言及してはいないけれども、いくつかの妥協案において、代議制の原則である5分の3、奴隷輸入の条項、逃亡奴隷の条項という制度を保持していたことを理解する。</p> <p>→なぜ、南部の指導者にとってこれらの規定が重要であったか？</p> <p>→なぜ、国家の理念とともに、これらの矛盾は認められたのか？</p> <p>→長期にわたる、黒人と国家への代償は何であったのか？</p> <p>これらの問題の分析によって、アメリカ革命は奴隷を国家的から局地的制度に変容させ、10人のうち9人のアメリカの奴隷は、南部に生活していたことを認識させる。</p>
5	<p>以下のような、憲法の偉大な成果を認識する。</p> <p>1) 歴史上まれな、統治者の同意に基づく民主主義的な政府の形態を創ったこと。</p> <p>2) 権力と利権のきめ細かい均衡により、また社会変化の必要性のために憲法に修正を加えることで、200年以上も長く続く政府をつくりだしたこと。</p>

(California State Department of Education ed.(1988), *History-Social Science Framework* pp.69-70

より作成)

この学習内容も前記の「南北戦争」に関する学習内容と同様であり、マイノリティについての記述はあるものの、その中心は政治史的内容である。合衆国の成立と展開に欠くことのできない憲法制定の背景やその過程、さらに、憲法理念がいかに意義あるものなのか

を理解させることを通して、現在まで続く米国民主義体制の確立について。政府の立場から認識させるという学習内容が中心であるといえる。

つぎに、他の学年段階における学習内容を見てみよう。

以下に示す表 2-16 は、第 5 学年の最終単元の主な学習内容を、筆者なりに整理したものである。

表 2-16 第 5 学年単元 8 「過去と現在の結合」の学習内容例

第 5 学年：単元 8 過去と現在の結合；アメリカの人々当時と今	
1	アメリカを建国し、その過程において新しい国民となった異なる集団の貢献を検証する。 ・私たちは、多くの人種、多くの宗教や多くの異なる国家的起源をもつ国民であり、共通の政治機構の下に生活していることを理解する。
2	南北戦争の正規の学習は、この単元には含まれないが、どの様に、いつ、奴隷制度が合衆国において終焉をむかえたのかについて十分に理解する。 ・音楽、文学、芸術、科学、医学、技術や学問などを含めて、黒人がなした国家の経済的、政治的、文化的発達への重要な貢献について学ぶ。
3	1850 年から今日までの年月を越えた、移民の連続的な潮流について学ぶ。 それぞれの潮流は、新しい国民、新しい技術や国家の発達への新しい文化的貢献をもたらした。 →移住者は、アイルランド、ドイツ、スウェーデン、ノルウェー、イタリア、ロシア、ポーランド、ハンガリー、中国、日本、フィリピン、西インド諸島、メキシコ、ギリシャ、インド、キューバや、ついには、地球のすべての地域からやって来た。 →移住者は、平野を耕し、新しい芸術と工芸を導入し、鉄道をつくり、巨大な南西部の鉱山を開発し、建築業と鉄鋼業を営み、国家の産業的成長を促し、すばらしい音楽や文学を創造し、すばらしい科学者をもたらし、演芸産業を創造し、そして国家の経済的、社会的、文化的変容のための人的資源をもたらした。

(California State Department of Education ed.(1988), *History-Social Science Framework* pp.55-56 より
作成)

本単元における主な学習内容は、米国への移民についてである。表 2-26 から、明らかなように、移民を扱うといっても移民してきた人々の生活や文化を扱うのではない。世界各地から米国へ多くの移民が押し寄せているが、彼ら全てが米国を形成し、米国の発展に貢献してきたことを理解させるための内容設定である。つまり、米国の多様性は認めるものの、米国は、その多様性に基づいて 1 つの国家を形成し、多様な文化的背景をもちながらも 1 つの国民であることを認識させようとしているのである。この点については、第 5 学年の学習内容規定の最後に記述されている、つぎの文章にも端的に読みとることができる。

「一年にわたる合衆国史の学習の後、生徒は、国家の倫理的側面と市民への国家の契約を思案できるようになる。自由報道や情報化した公共空間により、個人の権利が保護される民主主義政府との契約である。米国の思想は、アメリカ社会の本質に密に関係している。

私たちは、多くの人種、文化と民族集団の多文化的社会の中に集合しているから強く、私たちは、互いに平和に暮らし、共通のコミュニティの一員として互いに助け合い、異なる権利を互いに尊敬することを学んでいる偉大な国家を作り上げたのである。」⁸⁴

まさにこの記述は、「フレームワーク」の性格を具体化するものである。つまり、多文化やマイノリティについての学習であっても、その意図は、「個人の起源がどこであろうと米国民」であり、「米国の政治システムの中で生活し、米国の発展に貢献している」ことを学びとらせることにある。

4 伝統的自国史カリキュラム開発の特質

それでは、この「フレームワーク」に代表される「伝統的歴史カリキュラム開発」は、どのような特質をもつといえるのであろうか。「フレームワーク」が開発された背景やそこに規定された内容に即して考察してみたい。

「フレームワーク」では、米国民主義の発展過程としての歴史内容が強調されていた。これは、現代米国における基礎教養についての議論でもある、「文化リテラシー論」の影響があるといえよう⁸⁵。「フレームワーク」においては、起源は別々であっても同じ政治体制に生きる「米国民」である、という内容の記述を随所にみることができる。つまり、自国史における政治的重要事項や重要人物を学習させることを通して、愛国的な国民意識、さらには、起源は異にしても、同じ国家を作り上げてきた国民であるという統一的な意識の育成を優先させたカリキュラムであると考えることができる。したがって、カリフォルニア州では、先述の自国史カリキュラム開発の2潮流のうち、多元の中の統一を重視する流れを受けたカリキュラム開発がなされたといえよう。そして、それは、まさに、「伝統的歴史カリキュラム開発」の論理に立ったものである。

そこで中心的に規定されている内容を検討すれば、それは、米国における政治史や経済史であることがわかる。その内容は、米国においての伝統的な自国史内容であり、それは、多様な人々にとっての「共通教養」、「共通の記憶」として規定されているといえる。別の言い方をすれば、いわゆる国家史としてのナショナル・ヒストリーという側面を強くもつといえる。その内容は、あくまでもナショナルな関係を基底としているため、「フレームワーク」の場合では、国内で起こった事柄を、国内の問題として扱い、それらが、政府や国家の為した偉業という観点から描かれている。そのため、この「フレームワーク」は、多文化の存在は、認識しつつも、その多様性の中に、政治史を中核とした、多文化に「共通の歴史」を見出し、それを教授することで、「国民」の育成を目指す、自国史カリキュラムの典型であるといえることができる。そこででの中心的内容は、民主主義を発展させてきた政治史であり、さらには、市場経済を発展させてきた経済史であり、それが「共通の歴

史]、「共通の記憶」として教授されるのである。歴史学習において、政治史や経済史を扱うこと自体には、問題はないであろうが、「フレームワーク」の場合、米国史における政治的決定や経済政策などを反省的に吟味させることが促されていないことに課題を見出すことができる。また、各事象の学習には、政府の政治的決定によって抑圧をうけることになった人々や米国に生きてきた民衆が扱われることもない。そのために、多様な解釈や見方が保障されることはなく、提示されている知識は<閉じられたもの>であるといえる。さらに、「フレームワーク」は、「文化リテラシー論」の影響を受けていると考えることができた。「文化リテラシー論」とは、言うなれば、共通教養の問題として議論されており、そこでは、どのような知識を理解しているのかが重要とされる。つまり、「共通の記憶」として提示された歴史内容を、知っているか、知らないかが問題とされる。そのために、学習者の認識や意識を、いっそう<閉じて>いくことになるのである。それは、ナショナルな関係を基底としてカリキュラム開発がなされ、規定されている知識自体についても、形成されるであろう学習者の認識や意識についても、<閉じられた>自国史カリキュラムの典型として見ることができよう。ここに、「伝統的歴史カリキュラム開発」の特質を読みとることができるといえよう。

周知のとおり、カリフォルニア州では、21世紀初頭には、いわゆる白人が、民族構成の上でも、その絶対的地位を失い、マイノリティ化することが懸念されている。同時に、現在でも押し寄せる移民への対処から、多文化教育的な発想も必要とされ、その試みも盛んになされている。このような状況で開発されたのが、「フレームワーク」であった。考察からも明らかのように、「フレームワーク」は、たしかに伝統的自国史カリキュラム開発の要素を多く含んだものであるといえる。しかし、問題は、単に伝統的な自国史カリキュラム開発が行われたことではなく、多文化主義の進展や多文化への配慮の重要性が認識されている状況において、あえて、その対処として開発されたことは忘れてはならないであろう。「フレームワーク」では、従来の伝統的自国史カリキュラムに見られたように、そもそも「国民の歴史」の中で、マイノリティの文化やその見方を無視しているのではない。そこでは、マイノリティの歴史を扱い、多文化的視点をも強調することは意図されているが、それは、あくまでも、マイノリティの歴史をマイノリティの視座から扱うというよりは、むしろマイノリティが、米国の発展にいかにか寄与したのか、という視点で扱われることに、その性格を読みとることができる。これは、「伝統的歴史カリキュラム開発」といっても、旧来のような、国民国家形成過程でなされていたものとは若干性格を異にし、多文化化の進展が著しく、それへの危惧が示される場合に、現出する自国史カリキュラム開発のあり方であろう。ただし、カリフォルニア州は、米国最大の州であり、また、マイノリティの占める割合の高い州である。教育も中央集権的な州であり⁸⁶、教科書も州で採択をする。このような社会的背景をもつカリフォルニア州において、本「フレームワーク」に沿った教科書⁸⁷が採択されているが、上記のような「伝統的歴史カリキュラム開発」

の論理にしたがったカリキュラムが開発されたことに反対する人々によつてのデモ行動やオークランドのような対応をとる学区もあり、「フレームワーク」採択をめぐつての論議は、同州の中でも耐えないことを付記しておく。

第3節 多様な価値を保障する自国史カリキュラム開発と 教育内容の特徴

——『合衆国史ナショナル・スタンダード』を中心に——

1 歴史系ナショナル・スタンダードの開発基準とスタンダードの構成方法

(1) 合衆国史ナショナル・スタンダードと世界史の関係

歴史系のスタンダードは、NCHS に委託され開発された。先述のとおり、歴史系スタンダードは、1994 年秋に、『K-4 用歴史』、『合衆国史』、『世界史』の3スタンダードが開発されている。本章第1節でも、それぞれの特徴を簡単に記したが、「K-4 用歴史」は、初等教育低学年を対象とするために、『合衆国史』、『世界史』とは若干異なる性格をもつ⁸⁸。

『合衆国史』と『世界史』は、それぞれが別のスタンダードとして開発されたが、自国史学習と世界史学習が、相互に補完的役割を担うようめざされている。そして、詳細は後述するが、『合衆国史』と『世界史』の開発基準の第11点目には、以下のような規定がなされている。

「合衆国史スタンダードと世界史スタンダードは別々に開発されてはいるが、内容的に相互に関連し、構成も類似している。合衆国史スタンダードは、グローバルな状況（文脈）を反映すべきであり、世界史スタンダードにおいては、合衆国史をその一部としてあつかうべきである。」⁸⁹

このような開発基準からもわかるように、両者は、同じ構成の方法をとり、内容的にも密接な関係にあるといえよう。

それでは、この両者は、いかなる共通の開発基準もとに作成されたのであろうか。

(2) 『合衆国史』、『世界史』の開発基準

『合衆国史』、『世界史』は、National Council for History Standards⁹⁰の指導により、NCHS において開発されたが、その開発にあたり 30 以上の団体が関わった⁹¹。そして、『合衆国史』、『世界史』は、ともに、以下に示した 15 点にわたる開発基準もとに作成された。

- 1 スタンダードは、最も優れた歴史学を反映して、知的に決定されるべきであり、事実、日付、名前の受動的な暗記学習より、積極的に問い、学習することを促進する。
- 2 このようなスタンダードは、全ての生徒に対して平等に期待されるものであり、全ての生徒は、スタンダードを達成するために必要な機会を平等に与えられるべきである。
- 3 スタンダードは、歴史の意味や歴史家の研究方法を学習するために初等教育のかなり早い時期から、子どもたちの能力に応じるべきである。
- 4 スタンダードは、年代史的に、また歴史的偏向や歴史の因果関係の正しい理解を促す組織的な構成をとるべきである。
- 5 スタンダードは、合衆国史や世界史における幅広いテーマを強調することと、特殊な事件、思想、運動、人物、文書を厳密に調べることに間に均衡をもたせるべきである。
- 6 全ての歴史学習は、一般的な価値や思想の中からの情報の選択や整理を含むものである。歴史スタンダードは、正しい歴史的理屈づけ (historical reasoning) を原則とする。つまり、慎重に証拠を評価し、因果関係を構造化し、均衡のとれた分析をし、比較分析をすることを主になすべきである。事実の省略などによる偏向やデマを探究する能力は、本質的な部分をなす。
- 7 スタンダードは、文書、口頭伝承、大衆文化、文学、工芸、芸術、音楽、歴史的遺跡、写真、画像を含む歴史的知識に基づく、多様な証拠・根拠を意識し、評価し、統合する能力を含むべきである。
- 8 合衆国史スタンダードは、人種、民族、社会的・経済的地位、ジェンダー、地域、政治、宗教による国民の多様性と国民の共通性の両者を反映すべきである。特殊な集団、個人の貢献や闘争も含まれるべきである。
- 9 合衆国史スタンダードは、共通の公民的アイデンティティや国家 (政治: the polity) の公民的価値の理解をはかり、自国の歴史における重要な政治的出来事の分析し、多くの国民間の相互尊重を促すことを通して、公民教育 (citizenship education) に寄与すべきである。
- 10 歴史スタンダードは、市民社会の本質とそこでの政府と市民の関係を強調するべきである。合衆国史スタンダードは、国家の民主主義政治体系の歴史的起源、その理念と制度、論争問題の継続的發展、その理念と実践との差をうめるための争いについて提示するべきである。また、世界史スタンダードは、異なる政治制度、多様な民主主義や多様な独裁主義の並記 (ranging)、世界のすべての地域における文明によって発展した理念や大志 (aspiration) を含むべきである。
- 11 合衆国史スタンダードと世界史スタンダードは別々に開発されてはいるが、内容的に相互に関連し、構成も類似している。合衆国史スタンダードは、グローバルな状況 (文脈) を反映すべきであり、世界史スタンダードにおいては、合衆国史をその一部として扱うべきである。

- 12 スタンダードは、第二次世界大戦後の社会や政治の発展、国際関係などを含む、合衆国史や世界史における近年の出来事の適切な評価を含むべきである。
- 13 合衆国史スタンダードと世界史スタンダードは、ケーススタディや歴史研究を通して、特定の事象や動向を探究することにより、地域史や地方史を統合すべきである。地域史や地方史は、合衆国史や世界史の幅広いパターンの学習を促すことができる。
- 14 合衆国史スタンダードと世界史スタンダードは、宗教、科学とテクノロジー、政治・政府、経済、環境との相互作用、知的生活や社会生活、文学、芸術といった人間文化の基礎的要素を統合すべきである。
- 15 世界史スタンダードは、西洋文明を含め、多様な文明の歴史や価値を扱い、とくに、それらの相互作用を明示すべきである。

開発基準においては、多様性の保障を重視しつつも、国としての統一性の重要性をも同時にうたっていることがわかる。また、『合衆国史』と『世界史』を関係づけて構成しようとする試みや、近代史を重視しようとする試みなども規定されている。また、従来の歴史教育の暗記学習の反省に立ち、歴史学の研究方法を十分に反映するように構成することを目指していることがわかっていく。また、基準6に見るように、従来の歴史内容自体にも反省をし、7、8にみるように、歴史の第一次資料を中心に、新たな歴史学の領域、つまり、社会史や文化史の視点を強調しようとしている試みがうかがえる。

(3) 『合衆国史』、『世界史』のカリキュラム構成の方法

このような開発基準に基づき、『合衆国史』、『世界史』ともに、図 2-4 に示したカリキュラム構成に基本原理に従い開発された。次頁に示した図 2-4 に見るように、大きくは「歴史的思考」「内容」そして「学習事例」の3部分から構成されている。

「歴史的思考」の部分では、歴史学習に必要とされる歴史理解の方法を設定している。表 2-17 に示した、「年代史的思考」、「歴史理解力」、「歴史分析と解釈」、「歴史研究能力」、「歴史的事象分析と意思決定」の5つの大きな類型において、必要な思考方法が規定されている。「過去、現在、未来の区別」といった基本的なものから、「事実と解釈の区別」といったより高次のものまでが含まれている。

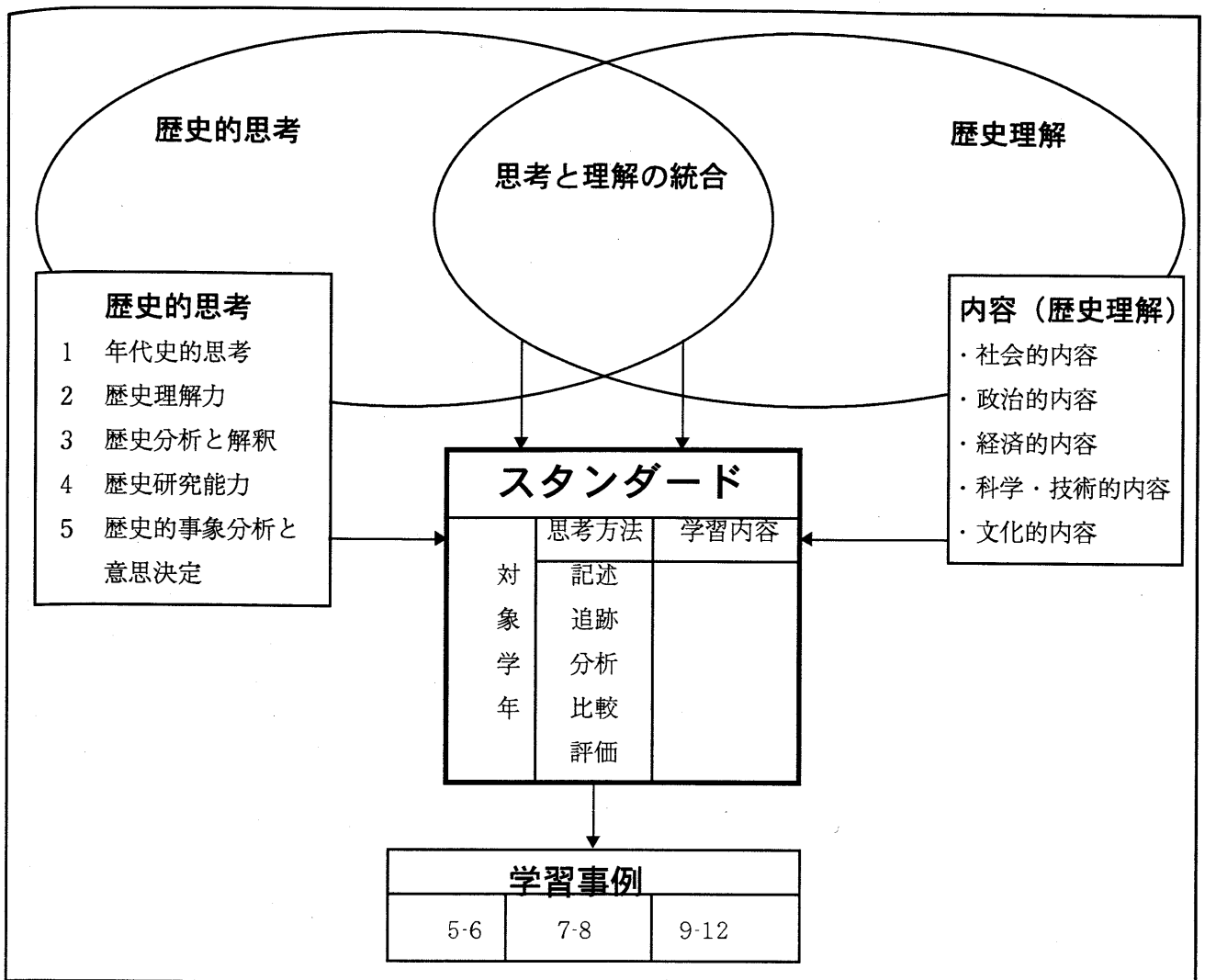


図 2-4 『合衆国史』の構成の基本原則

(National Center for History in the Schools ed.(1994), *National Standards for United States History* p.9

より作成)

表 2-17 「歴史的思考」のスタンダード

<p>スタンダード1 年代史的思考</p> <p>A 過去、現在、未来の区別</p> <p>B 歴史物語におけるその物語や話しの暫定的な構造の確認</p> <p>C 歴史物語自体の暫定的序列の確定</p> <p>D 暦時間の評定と算出</p> <p>E 年表上のデータの解釈</p> <p>F 歴史的経時性と持続性のパターンの再構成</p> <p>G 時代区分の他のモデルの比較</p>
<p>スタンダード2 歴史理解力</p> <p>A 歴史的過程の正確な意味の再構成</p> <p>B 歴史物語に表明された中心的問いの確認</p> <p>C 想像的な物語の読解</p> <p>D 歴史的見方の証明</p> <p>E 歴史地図におけるデータの利用</p> <p>F チャート、表、棒グラフ、フローチャート、ベン図式やその他の図表に示された視覚的データと数値的データの統合</p> <p>G 視覚的、文学的、音楽的資料の利用</p>

スタンダード3 歴史的分析と解釈

- A 歴史文書や物語の原典と筆者の確認
- B 異なる思想、価値、パーソナリティー、行動、制度の比較と対比
- C 歴史的事実と歴史解釈の区別
- D 多様な見方の熟考
- E 個人の重要性、思想の影響、偶然性の役割を含んだ原因と結果の関係や多様な因果関係の分析
- F 歴史的必然性の論議への挑戦
- G 競合する歴史物語の比較
- H 暫定的なものとしての歴史解釈の保持
- I 歴史家の中の主な論争の評価
- J 過去の影響の仮説化

スタンダード4 歴史研究能力

- A 歴史的問いの構築
- B 歴史データの獲得
- C 歴史データへの問いかけ
- D 入手可能な記録、整理された系統的知識、時間や場所の見方に含まれる相違と重要な歴史解釈の対比

スタンダード5 歴史的事象分析と意思決定

- A 過去の出来事と問題の確認
- B 人間の行動の要因となる過去や現在の状況での要因の整理
- C 歴史的先例の今日性の確認
- D 行動の多様な原因の評価
- E 事象における行動の意味と要因の形成(formulate)
- F 決定の例示の評価

(National Center for History in the Schools ed.(1994), *National Standards for United States History*, pp.18-19 より作成)

歴史教育において、歴史的思考は重要となるが、その定義は様々であり、残念ながら共通の見解は存在しないといっても過言ではなからう。したがって、本スタンダードの規定に関しても検討の余地はあろうが、このように歴史的思考を定義したことは、興味深い。そもそも歴史的思考を具体的に定義することは非常に難しく、なおかつ他の教科にはない、歴史教育独自の「思考」を定義することはいっそう困難となる。それゆえに、従来は、歴史的思考の育成の重要性が明記されることはあっても、その具体的な定義をしないまま、カリキュラムが開発されることがほとんどであった⁹²。本スタンダードにおいては、「思考」を明確に定義し、それらを具体的内容に反映するという積極的な試みがなされていることは、評価されよう。これは、本スタンダードの1つの特長であるといってもよい。

「内容」の部分については、各時代において、「政治的」、「経済的」、「社会的」、「文化的」、「科学技術的」といった5つの視点から学習内容が選択され、決定される。これは、歴史学における、政治史、経済史、社会史、文化史、科学技術史といった研究領域をそのまま用いたとも考えられる。歴史の内容選択において、それぞれの視点や観点、さらには

その差異を明確に定義している点も評価できよう。

「学習事例」の部分では、それぞれの「スタンダード」⁹³において、もっぱら「5-6」、「7-8」、「9-12」の3学年区分をし、より詳細な学習内容や具体的に使用可能な資料などが挙げられている。また、「学習事例」は、各スタンダードにおいて、学年区分ごとに差はあるものの、それぞれ1～7程度示されている。

これら上述の3部分を結びつけるのが「スタンダード」である。「スタンダード」では、まず「内容」が明記される。つぎに各「内容」を理解するために「歴史的思考」と統合させた「内容」理解のための「学習方法」が、それを扱うことが可能な学年段階とともに規定されている。具体的には、「記述」、「追跡(trace)」、「確認(identify)」、「分析」、「比較」、「評価」といった思考の方法によって規定されている。全体を通じてのその原理は、ブルーム(B. Bloom)の教育目標の分類にもあるように、低学年でも扱うことができるとされている内容でのそれは、「記述」、「追跡」が多く、高学年に進むにつれ、「説明」、「分析」、「評価」といったより高次の思考が組み込まれ、その割合も多くなるように構成されている。歴史学習において、歴史事象を概観する段階から、その事象の意味や意義を評価するという段階まで、生徒の発達段階や学習内容を考慮した配当がなされている。

2 合衆国史ナショナル・スタンダードの内容規定

(1) 全体計画

『合衆国史』は、先述の「アメリカ教育法」の規定に沿って、「内容スタンダード」と「実践スタンダード」⁹⁴の両側面をもつように構成されている。上記の開発基準と構成方法に基づき開発された『合衆国史』は、まず、表 2-18 に示したように 10 時代に分けて全体が構成されている。

表 2-18 『合衆国史』における 10 時代区分

時代	中心内容	対象年間
時代 1	3つの世界の出会い	創始-1620
時代 2	植民地化と移住	1585-1763
時代 3	革命と新国家	1754-1820s
時代 4	拡大と改革	1801-1861
時代 5	南北戦争と再建	1850-1877
時代 6	工業化アメリカの発展	1870-1900
時代 7	近代アメリカの出現	1890-1930
時代 8	世界大恐慌と第2次世界大戦	1929-1945
時代 9	戦後の合衆国	1945-1970s 初頭
時代 10	現在の合衆国	1968-現在

(National Center for History in the Schools ed.(1994), *National Standards for United States History*, p.5

より作成)

(2) 規定されたスタンダードの全体

このような時代区分と構成の基本原理に従い、『合衆国史』においては、表 2-19 に示したように、全 31 「スタンダード」が規定されている。また、この 31 スタンダードの下位に規定された、詳細な内容は、巻末の補足資料に記した。

表 2-19 「合衆国史」に規定された全「スタンダード」

時代1 3つの世界の出会い (創始から 1620)	
1	1450 年以降、相互関係が深まるアメリカ大陸、西ヨーロッパ、西アフリカの社会の特徴 A. 1620 年までのアメリカ大陸の社会の中での共通性、多様性と変化 B. 探検の時代における西ヨーロッパ社会の特徴 C. ヨーロッパとの接触の時代における西アフリカの社会の特徴
2	初期ヨーロッパ人の探検と植民地化：結果としての文化的、環境的相互関係 A. 1492 年から 1700 年のヨーロッパの海洋的な、また大陸にわたる探索の状況が、国際的競争の最中においてどのように起こったのか B. スペインのアメリカ大陸征服
時代2 植民地化と居住 (1585-1763)	
1	アメリカ大陸へのヨーロッパ人とアフリカ人の初期の到着と、どのようにこれらの人々がアメリカ先住民と相互に関連しあったのか A. 多様な移民が、ヨーロッパの植民地にどのようにより影響したのか B. 北アメリカの植民地での家族生活、ジェンダーの役割、女性の権利 C. 北アメリカを統制するためのヨーロッパの苦悩
2	どのように政治制度や宗教的自由が北アメリカの植民地において出現したのか A. 個人主義の出現、代表政府の起源とどのように政治的権利が規定されたのか B. 植民地における宗教的多様性とどのように宗教の自由の概念が含まれたのか C. 植民地内での政治的闘争
3	どのようにヨーロッパの経済生活の価値や制度が植民地の起源となったのか：どのように奴隷制度がアメリカ大陸のヨーロッパ人やアフリカ人の生活を再形成させたのか A. アメリカ大陸の植民地での経済生活と労働システム B. イギリスの植民地での経済生活と労働システムの発達 C. 奴隷制の下でのアフリカ人の生活
時代3 革命と新国家 (1754-1820 年代)	
1	アメリカ革命の原因、革命的動きの鍛造に含まれた思想や関心事、米国の勝利の理由 A. アメリカ革命の原因 B. 独立宣言に述べられた原理 C. 戦争の原因に影響し、アメリカの勝利に貢献した要因 D. アメリカとヨーロッパ勢力との関係がアメリカ革命の特徴と結果に影響したのか
2	どのようにアメリカ革命が、アメリカ社会を形成するために、新国家内の集団間での多様な動向に含まれたのか A. 異なる社会集団の間の社会的、政治的、経済的関連への革命の影響
3	革命の間に創設された政府の制度や実践と、どのようにそれらは、1787-1815 年の間にアメリカの政治システムを形成するために変革されたのか A. 国家や州レベルでの政府の決定 B. 合衆国憲法の創案と採択に含まれた出来事と新政府によるその確立 C. アメリカ権利章典 (Bill of Rights) とその継続的重要性 D. 最初のアメリカの政党システムの発展 E. 1789-1820 年におけるの最高裁判所の権力と重要性の進展
時代4 拡大と革命 (1801-1861)	
1	1801-1861 年の合衆国の領土の拡大と、どのようにそれが外部勢力とアメリカ先住民との関係に影響したのか A. ルイジアナ割譲、1812 年の戦争 (*米英戦争)、モンロー主義の国際的背景と結果

	<p>B. 連邦や州のインディアン政策とアメリカ先住民により案出された生き残りのための戦略</p> <p>C. Manifest Destiny のイデオロギー、国家の北西への拡大、アメリカ＝メキシコ戦争</p>
2	<p>産業革命、奴隷制の急速な広がりや西方への移動が、どのようにアメリカ人の生活を変化させ、地域的緊張へと導いたのか</p> <p>A. 工場システムや輸送、市場の革命がどのように経済発展の地域的パターンを形成したのか</p> <p>B. アメリカ工業化の最初の時代</p> <p>C. 1800 年以後の奴隷制度の急速な成長と、どのようにアフリカ系アメリカ人が独特の制度と関わったのか</p> <p>D. 西部への移住</p>
3	<p>1800 年以後の政治的民主主義の拡大、制限と再構成</p> <p>A. “Common man の時代”におけるアメリカの政治生活の特徴の変化</p> <p>B. 奴隷制度をめぐる議論がどのように政治と地方主義に影響したのか</p>
4	<p>南北戦争以前の時期の改革の動きの起源や特徴とどの改革が達成され、どれが失敗したのか</p> <p>A. 奴隷制度廃止主義者の運動</p> <p>B. 「第 2 の覚醒(The Second Awakening)」、先験主義とユートピア主義がどのように改革に影響したのか</p> <p>C. ジェンダーの役割の変化と女性の異なる集団の役割</p>
時代 5 南北戦争と再建 (1850-1877)	
1	<p>南北戦争の原因</p> <p>A. どのように北と南が異なり、どのように政治やイデオロギーが南北戦争へと導いたのか</p>
2	<p>南北戦争の原因やその特徴とアメリカ人へのその影響</p> <p>A. 北部連合と南部連合がどのように戦争の原因へ影響したのか</p> <p>B. 戦場や郷土での戦争の社会的経験</p>
3	<p>どのように多様の再建計画が成功し、失敗したのか</p> <p>A. 再建をめぐる政治的論争</p> <p>B. 南部での社会的関連を変容させるための再建計画</p> <p>C. 南部、北部、西部での再建の成功と失敗</p>
時代 6 工業化アメリカの発展 (1870-1900)	
1	<p>大企業、重工業、商業化された農業が、どのようにアメリカの人々を変容させたのか</p> <p>A. 工業化やビッグビジネスの台頭と近代企業（法人）の到来との間の結合</p> <p>B. どのように急速な工業化が都市の政治や生活水準と異なる社会的段階における機会に影響したのか</p> <p>C. どのように農業、鉱山業、牧畜が変容したか</p> <p>D. 工業化主義、都市化、大規模農業と鉱山業がどのように生態系に影響し、環境運動始めさせたのか</p>
2	<p>1870 年以降の大量の移民と新しい社会様式、衝突、国家統一の概念がどのように文化的多様性の成長する間に発展していったのか</p> <p>A. 新移民の起源と経験</p> <p>B. 社会ダーウィニズム、人種関係、平等の権利と機会均等のためへの闘争</p> <p>C. 異なる社会段階における新しい文化的動きが、アメリカ人の生活にどのように影響したのか</p>
3	<p>アメリカの労働運動と政治的出来事がどのように社会的、経済的変化に影響したのか</p> <p>A. 「第 2 の産業革命」が労働の本質と状況をどのように変化させたのか</p> <p>B. 国家的労働組合の台頭と労働状況に関わる州や連邦政府の役割</p> <p>C. アメリカ人が 19 世紀後半の社会的、経済的、政治的問題に取り組んだのか</p>
4	<p>連邦のインディアン政策と南北戦争後の合衆国の外交政策</p> <p>A. 連邦のインディアン政策、西方への拡大の結果的な闘争の多様な見方</p> <p>B. アメリカの拡大主義の起源と発展とアメリカ＝スペイン戦争の原因と結果</p>
時代 7 近代アメリカの出現 (1890-1930)	

1	<p>進歩党と工業化した資本主義、都市化と政治的腐敗の問題</p> <p>A. 進歩党の起源と地方や州レベルでの問題を扱うために彼らが形成した連合</p> <p>B. 国家レベルでの進歩主義</p> <p>C. 進歩主義の限界と多くの集団に提示された二者択一</p>
2	<p>第一次世界大戦を通じての世界の情勢における合衆国の役割の変化</p> <p>A. 20世紀初頭において、世界におけるアメリカの役割がどのように変化したのか</p> <p>B. 第一次世界大戦となぜ合衆国が介入したのか</p> <p>C. 第一次世界大戦への合衆国の介入の国内的、対外的影響</p>
3	<p>第一次世界大戦の終了から世界大恐慌の直前までの合衆国の変化</p> <p>A. 文化的崩壊と戦後時代のそれらの結果</p> <p>B. 近代資本主義経済がどのように1920年代に出現したのか</p> <p>C. 大衆文化の発展とそれがどのようにアメリカ社会を変えたのか</p> <p>D. 1920年代の政治と国際的出来事</p>
時代8 世界大恐慌と第二次世界大戦 (1929-1945)	
1	<p>世界大恐慌の原因とそれがどのようにアメリカ社会へ影響したのか</p> <p>A. 1929年暴落と世界大恐慌</p> <p>B. 恐慌の間にアメリカ人の生活がどのように変化したか</p>
2	<p>世界大恐慌に焦点あてた、ニューディール、アメリカ連邦主義の変容と福祉国家の始まり</p> <p>A. フランクリン＝ルーズベルトの大統領期とニューディール</p> <p>B. 労働者と労働運動へのニューディールの影響</p> <p>C. ニューディールへの抵抗、その批判者の代替計画とルーズベルト革命の伝説</p>
3	<p>第二次世界大戦の起源と原因、国内外での戦争の特徴と世界の状況における合衆国の役割の再構成</p> <p>A. 第二次世界大戦の国際的背景</p> <p>B. 第二次世界大戦とどのように同盟国が打ち勝ったのか</p> <p>C. 国内での第二次世界大戦の影響</p>
時代9 戦後の合衆国 (1945-1970年代初頭)	
1	<p>戦後アメリカでの経済的ブームと社会変容</p> <p>A. 戦後期の経済変化の広がりや衝撃</p> <p>B. 戦後期の社会変化が多種のアメリカ人にどのように影響したのか</p>
2	<p>ニューディールの戦後拡大</p> <p>A. ニューディールの継続をめぐっての政治的論争</p> <p>B. ニューフロンティア、巨大社会(Great Society)とそれらの国内的達成の分析</p>
3	<p>国内、国際政治における冷戦と朝鮮、ベトナム紛争</p> <p>A. 冷戦の起源と国内的結果</p> <p>B. アフリカ、中東、ラテンアメリカにおける、合衆国の外交政策</p> <p>C. ベトナムへの合衆国の介入の対外的、国内的結果</p>
4	<p>人種的、ジェンダー平等や市民的自由の拡大のための闘争</p> <p>A. 「第二の再建(Second Reconstruction)」と市民権とその進歩の分析</p> <p>B. アジア系アメリカ人、メキシコ系アメリカ人、アメリカ先住民が市民権と平等権への運動をどのように進歩させたのか</p> <p>C. 女性が市民権と平等権への運動をどのように進歩させたのか</p> <p>D. 市民的自由と平等権の進歩へのウオーレン法廷の貢献</p>
時代10 現在の合衆国 (1968-現在)	
1	<p>冷戦期の国内の政治や外交での主要な発展</p> <p>A. ニクソンの国内のアジェンダ(agenda)とウォーターゲート事件</p> <p>B. 現在のアメリカ社会における国内的政治問題</p> <p>C. 主要な外交政策の主導権</p>
2	<p>現代アメリカの主な社会的、経済的発達</p> <p>A. 継続的改革のアジェンダ</p> <p>B. 新しい移民と内部での移住</p> <p>C. 宗教的多様性の変化とアメリカの制度や価値へのその影響</p> <p>D. 現代のアメリカ経済</p>

E. 現代のアメリカ文化

(註) 表中左端の数字は、「スタンダード」の番号を示す。また、これらすべての「スタンダード」は、Students Should Be Able to で始まっている。

(National Center for History in the Schools ed.(1994), *National Standards for United States History*, pp.39-246 より作成)

また、以下の表 2-20 は、10 時代の中で、合衆国史の初期の時代を扱う「時代 1」において決定された「内容」を「スタンダード 1」の事例として記した。さらに、各スタンダードごとに規定されている学習事例の例として、「時代 1」の「スタンダード 1」の学習事例を示した。

表 2-20 『合衆国史』時代 1 の「スタンダード 1」の内容例

時代 1 3つの世界の出会い (創始から 1620)		
スタンダード 1 生徒が理解すべきこと：1450 年以降、相互関係が増すアメリカ大陸、西ヨーロッパ、西アフリカの社会の特徴		
スタンダード 1-B 探検の時代における西ヨーロッパ社会の特徴		
学年	学習方法	歴史的思考
5-12	探検の時代において貢献した地理的、科学的、技術的要因の分析	〈歴史地図へのデータの書き込み〉
7-12	中央集権国家の台頭、都市中心部の発展、商業の発展、海外への拡大の間の関係の分析	〈原因と結果の関係の分析〉
9-12	慣習的なヨーロッパの家族組織(customary European family organization)、性的役割、私的財産の獲得、環境との関係、他文化への思想についての評価	〈思想の影響の検証〉

(National Center for History in the Schools ed.(1994), *National Standards for United States History*, pp.43 より作成)

《『合衆国史』「時代 1」スタンダード 1-B 5-6 学年用「学習事例」》

●コロンブス以前の初期アメリカ大陸探検についての文学作品の利用と物語の研究。ジェーン・フリッツ(Jean Fritz)の「Brendan Navigator: A History Mystery about the Discovery of America」のような資料を用いて、神話や伝説が探検の時代にどのような役割を果たしたかについての討議。

『合衆国史』の「学習事例」では、上記のように、各「スタンダード」について具体的な学習事例が記されている。

このような基本原理にしたがって、『合衆国史』は全体が構成されている。それでは、具体的にどのような内容が規定されているのであろうか。

また『合衆国史』の特徴については、以下で詳細に考察するが、開発の基準に規定されていたように、従来の歴史学習における主流であった政治史のみならず、歴史学におけ

る社会史や文化史の成果をも十分に反映させた内容が規定されていることが推測できる。

それでは、多様な価値を保障する自国史カリキュラム開発の典型としての『合衆国史』には、どのような特質が見いだせるのであろうか。

そこで、前節で検討した「フレームワーク」開発の特質との違いをより明確にするために、同様の学習内容を検討してみよう。『合衆国史』に規定された10の時代の中でも、とくに「時代3」と「時代5」は、その性格を示す典型であると考えられるため、この2つの時代に規定された「スタンダード」や「学習事例」を中心に、つぎに検討してみよう。

(3) 「時代3」の内容規定

「時代3」は、1754年から1820年代までを学習の対象範囲とする。その中心的内容は、「アメリカ革命」、つまり、米国の独立、独立戦争、憲法制定などである。その「スタンダード」は、表2-19からもわかるように、「アメリカ革命」についての政治史を中心として規定されている。しかしながら、「スタンダード」のみの検討では、具体的な学習対象やその取り扱いを読みとることができない。そこで、この時代の学習に規定された詳細な学習内容を、以下の表2-21に示した。

表2-21 『合衆国史』「時代3」スタンダード

時代3 革命と新国家 (1754-1820s)		
スタンダード 1 生徒が理解すべきこと：アメリカ革命の原因、革命的動きの鍛造に含まれた思想や出来事、アメリカの勝利の理由		
スタンダード 1-A：アメリカ革命の原因		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	7年戦争の結果と1763年のパリ条約後のイギリス帝国主義の分離の説明、先行する出来事と結果として起こった出来事との間の関係の例証	〈先行する状況の要素の整理〉
5-12	伝統的イギリス人の権利に基づく新たな帝国主義政策や帝国の財政を負担する立法に対しての擁護者と反対者によって主張された議論の比較	〈多様な見方の熟考〉
5-12	アメリカ植民地とイギリスとの間の武力闘争を導いた重要な出来事の年代史の再構成	〈暫定的序列の構築〉
7-12	革命をもたらした、政治的、宗教的、経済的利益の関係の分析	〈多様な見方の熟考〉
9-12	愛国者とイギリス擁護者の間の議論の整理と独立を決定した経過の描写	〈多様な見方の熟考〉
スタンダード 1-B：独立宣言に表明された原理		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	独立宣言に表明された主要な考えの説明	〈先行する状況の要素の説明〉
7-12	独立宣言に表明された原理と奴隷制の現実との間の矛盾の例証	〈多様な見方の熟考〉
9-12	アメリカ独立を正当づけたかどうかという歴史的論議を生み出した独立宣言の原理の描写	〈歴史的データへの問い〉
9-12	独立宣言とフランス人権宣言との比較、19、20世紀における民主主義の拡大の重要性をめぐる議論の整理	〈異なる考えの比較と対比〉
スタンダード 1-C：戦争の原因に影響し、アメリカの勝利に貢献した理由		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	アメリカの勝利をもたらした軍事的、政治的、外交的指導者の特徴や役割の分析	〈個人の重要性の評価〉
5-12	戦時の白人、奴隷・非奴隷アフリカ系アメリカ人、アメリカ先住民の男性、女性の異なる役割や見方の比較と説明	〈思想の影響の検証〉

9-12	戦争の財政面や戦時のインフレ、貯蓄、不当利益に関する問題の分析	〈過去の問題や事象の確認〉
7-12	アメリカの勝利の説明	〈多様な原因の分析〉
スタンダード 1-D: どのようにアメリカとヨーロッパ勢力の関係がアメリカ革命の特徴と結果に影響したのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	革命の間のアメリカとフランス、オランダ、スペインとの関係と各ヨーロッパ勢力のアメリカの勝利への貢献の分析	〈因果関係の分析〉
7-12	パリ条約の条項と、北アメリカの利権の保持に関係した、アメリカとヨーロッパ勢力やアメリカ先住民との関係へのその影響	〈多様な見方の熟考〉
スタンダード 2 生徒が理解すべきこと: どのようにアメリカ革命が、アメリカ社会を形成するために新国家内の集団間での多様な動きを含んだのか		
スタンダード 2-A 異なる集団の間の社会的、政治的、経済的関連への革命の影響		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	アメリカ革命の間の白人、アフリカ系アメリカ人やアメリカ先住民がイギリスへの忠誠を残すことに影響した理由とそれぞれへのアメリカの勝利の結果	〈多様な見方の熟考〉
5-12	異なる集団の革命の目的の達成されたことと、彼らの中の社会的、政治的、経済的関係の変化の過程の比較	〈異なる価値、行動、制度の比較〉
7-12	奴隷・非奴隷のアフリカ系アメリカ人の革命への希望、革命の間の奴隷制廃止への動き、北部州における革命後の奴隷制廃止の動きの分析	〈思想の影響の分析〉
7-12	女性の新しい役割や権利への論議に含まれた思想の分析	〈思想の影響の分析〉
9-12	初期の共和国においてのアフリカ系アメリカ人指導者の貢献を北部の自由黒人コミュニティで発展した制度の重要性の説明	〈個人の重要性の評価〉
スタンダード 3 生徒が理解すべきこと: 革命の間に創設された政府の制度や実践と、どのようにそれらは 1787-1815 年の間にアメリカの政治システムを形成するために変革されたのか		
スタンダード 3-A 国家や州での政府の決定		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	連合規約(Article of Confederation)をめぐる論争の分析	〈思想の影響の分析〉
9-12	最低 2 州の憲法の比較とそれらが異なる理由の説明	〈多様な原因の分析〉
7-12	憲法会議の達成と失敗の分析	〈歴史家の間での主要な論争の評価〉
7-12	北西部の法令(Northwest Ordinance)の重要性の評価	〈歴史データへの問い〉
スタンダード 3-B 合衆国憲法の創案と採択に含まれた出来事と新政府によるその確立		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	シェイズの反乱での、憲法会議への要求に含まれた要素の分析	〈多様な原因の分析〉
7-12	代表により熟考された計画と憲法をめぐる主要な妥協の分析	〈思想の影響の検証〉
9-12	憲法により規定された権力の配分や抑制と均衡のシステムに隠された基本的思想の分析	〈思想の影響の検証〉
9-12	現在の政治に影響を残す連邦主義者と非連邦主義者の間の議論の比較	〈過去の影響の仮説化〉
スタンダード 3-C 憲法修正 1 から 10 条の保証とその継続する重要性		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	アメリカ人権宣言の重要性とその特別な保証の分析	〈思想の影響の分析〉
9-12	権利を侵害する外国人法や治安法 (ともに 1798 年) の分析	〈決定の評価〉
9-12	アメリカ人権宣言をめぐる最近の裁判事件の分析	〈歴史的前例の確認〉
スタンダード 3-D 最初のアメリカの政党システムの発展		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
9-12	政治的派閥が非難され、2 大政党制の発展の説明	〈多様な原因の分析〉
5-12	指導者と各党の社会的、政治的構成の比較	〈異なる個性、行動、制度の比較〉
7-12	1790 年代の中心的経済や外交政策についての 2 党の異なる見解の比較	〈異なる考えの比較と対比〉
スタンダード 3-E 1789-1820 年における最高裁判所の権力の成長とその重要性		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	政府から独立し、同等の機構としての最高裁判所の創設において、ジョン・マーシャルの決定の重要性を評価する。	〈個人の重要性の評価〉

9-12	1790年代から19世紀初頭にかけての最高裁判所の権力の発展の追跡と今日への影響の評価	〈歴史的継続性と変化の説明〉
------	---	----------------

(National Center for History in the Schools ed.(1994), *National Standards for United States History*, pp.70-91 より作成)

表 2-21 に見るように、その内容には、政治、経済的な内容も含まれているが、社会史的内容が多く扱われていることがわかる。従来の歴史教育においては、この学習内容を扱う場合、独立宣言や初代のワシントン大統領に関する学習が中心であった。しかし、ここでは、それらのみならず、社会史的内容を中心としたマイノリティの歴史、つまり、黒人や女性に関する内容が多く登場する。政治史的内容を扱う場合においても、他との比較やマイノリティに与えた影響などを検討することにより、政治的事象に含まれる矛盾や問題点を考察するように規定されている。この点については、以下に示した「学習事例」(時代3「スタンダード2-A」9-12学年用)から、より具体的に読みとることができる。

- アフリカ系アメリカ人やアメリカ先住民の利益が増したのか、それともそれは、アメリカの勝利を遅らせたのかについての歴史的議論を検討する。アメリカの勝利の結果、どのように、農民、商人、芸術家が暮らしていったのか。
- 北部地域で直面する人種差別の克服や南部地域での人種差別反対の動きを促進するための北部での黒人コミュニティー制度の発展や若い共和国における黒人指導者の重要性を評価するための歴史データや自伝を考察する。北部の自由黒人の間での強いコミュニティーの創設にアフリカ系アメリカ人教会は、どのような役割を果たしたのか。
- 1776年以降、女性が社会の規準に加わり、政治や教育での新しい権利を獲得し、また、新しい役割を獲得したことを分析するために、ジョン・アダムスへのアビゲイル・アダムス(Abigail Adams)(1776)の手紙、Mary Wollstonecraftの「Vindication of the Right of Women」(1792)、Judith Murrayの「The Gleaner」(1789)をめぐる議論を考察する。

このように、学習事例においては、アフリカ系アメリカ人、アメリカ先住民、女性についての内容でほとんどがしめられている。「スタンダード」自体が革命の社会的影響を中心とする学習内容であることもあるが、これは、『合衆国史』における「学習事例」の典型であるといってもよい。つまり、「学習事例」においては、先述の通り、従来の歴史教育においての中心であった内容、すなわち、政府や大統領の活動を中心とした内容のみならず、それらにおいてもマイノリティとの関係性において、学習内容が扱われているのである。政府の指導者を扱えば、アフリカ系アメリカ人の指導者も扱う。政府の活動を扱えば、マイノリティへの影響を扱い、さらに、独立宣言を扱えば、当時の奴隷制を例にその理念と現実との矛盾を問う学習内容が規定されているのである。このような傾向は、『合

衆国史』に規定された「学習事例」全般に見ることができる。

(4) 「時代5」の内容規定

それでは、同じく、米国史上の重要な政治的事柄である「南北戦争」を扱う、時代5に規定された内容を、つぎに検討してみよう。

「時代5」は、1850年から1877年を学習の対処範囲とする。その主な学習内容は、「南北戦争」であり、リンカーンの政治や奴隷解放宣言などがその中心である。「時代5」に規定された「スタンダード」は、表2-22に記した。この「スタンダード」も「時代3」と同様に、対象やその具体的な取り扱いを読みとることができないが、その傾向は読みとることができる。

表2-22 『合衆国史』「時代5」スタンダード

時代5 南北戦争と再建 (1850-1877)		
スタンダード 1 生徒が理解すべきこと：南北戦争の原因		
スタンダード 1-A：どのように北と南が異なり、政治やイデオロギーがどのように南北戦争へ導いたのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	北部と南部の間の経済的、社会的、文化的差異の確認と説明	〈異なる価値や制度の比較と対比〉
9-12	1850年代の第2のアメリカ政党システムの分裂の理由の分析と、どのようにそれらが民主党の躍進をもたらしたのかの説明	〈多様な因果関係の分析〉
7-12	「1850年の妥協」のあとの地域的分極化を促した出来事の説明	〈原因と結果の関係の分析〉
7-12	北部における「自由労働」の思想の重要性と新領土での奴隷制の更なる拡大を妨げたその懇請の分析	〈思想の影響の検証〉
5-12	南北戦争の原因の説明と争いの主要原因としての奴隷制の重要性の評価	〈競合する歴史物語の比較〉
7-12	南部脱退州の図表化と脱退の過程と理由の説明	〈因果関係の分析〉
スタンダード 2 生徒が理解すべきこと：南北戦争の経過やその特徴とアメリカ人へのその影響		
スタンダード 2-A：北部連合や南部連合がどのように戦争の経過へ影響したのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	南北戦争開始時の北部連合や南部連合の人的資源(Human Resources)の比較とそれぞれの側の戦略的有利さの評価	〈視覚的、数量的データの利用〉
5-12	軍事技術の革新と人間、所有物、戦争の最終結果へのそれらの影響の確認	〈視覚的、数量的データの利用〉
5-12	どのように政治的、軍事的、外交的主導者が戦争の結果へと影響したのかの評価	〈歴史における個人の重要性〉
7-12	奴隷解放宣言の条項、リンカーンのその理由づけ、その重要性の評価	〈思想の影響の検証〉
9-12	南北戦争時の主要インディアン国家の地位の記述と国家の戦争への影響の説明	〈歴史的成功と継続の様式の再現〉
スタンダード 2-B：戦場や郷土 (homefront) での戦争の社会的経験		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	南部と北部のアフリカ系アメリカ人の闘争や日常生活経験の比較	〈歴史的見方の要素〉
9-12	北部の徴兵暴動の原因の分析	〈多様な原因の分析〉
9-12	戦時の市民的自由(civil liberties)抑圧するための北部の必要性の評価	〈多様な見方の熟考〉
5-12	北部と南部での戦場や郷土での女性の役割の比較	〈異なる考えの比較と対比〉
5-12	南北戦争の文民への影響の説明と北部や南部での人的犠牲の確認	〈歴史的見方の要素〉
スタンダード 3 生徒が理解すべきこと：どのように多様な再建計画が成功し、失敗したのか		
スタンダード 3-A：再建をめぐる政治的論争		
学年	学 習 方 法	歴史的思考

7-12	変化する出来事への対応として評価される間の、リンカーンや A. ジacksonによって主張され、議会指導者を分割した再建政策の対比	〈決定の評価〉
7-12	ジョンソン大統領と民主党員の間で拡大する争いの分析とジョンソン大統領の弾劾と裁判の理由や結果の説明	〈多様な見方の熟考〉
5-12	憲法修正第 14、15 条とそれに対する賛成、反対の政治権力の説明	〈多様な見方の熟考〉
7-12	南部のアフリカ系アメリカ人を民主党が解放したことの評価と「1877 年の妥協」の原因と結果の分析	〈原因と結果の関係の分析〉
9-12	南部諸州政府の回復しつつある統制下での暴動の役割と「身うけ人 (redeemer)」の戦略の分析	〈歴史的データへの問い〉
スタンダード 3-B: 南部での社会的関連を変容させるための政権計画		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	南部で直面し、異なる集団の人々への影響が増大している経済的、社会的課題の説明	〈歴史的見方の要素〉
5-12	自由の事務(Freedom's Bureau)の目標と達成	〈暫定のものとしての歴史解釈の保持〉
9-12	再建の間のアフリカ系アメリカ人が近代黒人コミュニティの創設に用いた方法の記述	〈過去の影響の仮説化〉
7-12	再建の間、アフリカ系アメリカ人の経済的地位の向上のための試みの分析と土地所有への闘争での要因の説明	〈多様な原因の分析〉
スタンダード 3-C: 南部、北部、西部での再建の成功と失敗		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
9-12	戦後の南部の経済的發展を促した北部資本と企業が拡大したことの評価	〈多様な見方の熟考〉
5-12	「黒人再建」の進展と再建された州政府の法的改革計画の進展の検証	〈先行状況の要素の整理〉
7-12	革命としての再建の評価	〈歴史家の間での主要な論争の評価〉
7-12	再建の間に北部や南部の州でのアフリカ系アメリカ人の政治的、経済的地位の変化の分析	〈歴史的見方の要素〉
7-12	北部や西部において、南北戦争や再建が女性の地位をいかに変更したのかの分析	〈原因と結果の関係の分析〉
5-12	戦後期になぜ腐敗が進んだのかについての評価	〈多様な原因の分析〉

(National Center for History in the Schools ed.(1994), *National Standards for United States History*,

pp.121-134 より作成)

この「時代5」においても「時代3」と同様に、政治史のみならず、マイノリティを扱う社会史的内容が多く組み込まれている。リンカーン大統領の活動や奴隷解放宣言についての内容に比べ、社会史的内容を中心として、多様な視点から南北戦争をとらえる内容が多いことがわかってい。南北戦争の経過や政府の活動についての学習が主であった従来の歴史内容に比して、アフリカ系アメリカ人、アメリカ先住民、女性などについて、多角的に考察する機会を提供している。この点についても「時代3」と同様に、「学習事例」において、より顕著に読みとることができる。

以下に示したのは、「時代5」の「スタンダード2B」における9-12 学年用の「学習事例」である。

●南北戦争の間の多様な歴史資料を利用し、北部軍と南部連合におけるアフリカ系アメリカ人の扱いを分析した歴史物語を提示する。

・アフリカ系アメリカ人の自由の概念はどのようなものであったか。

- ・どのように南部の指導者がアフリカ系アメリカ人兵士の扱いを決定したのか。
- ・ Fort Pillow において、北部アフリカ系アメリカ人兵士に何が起こったのか。
- ・ 1864 年 7 月以前、北部軍アフリカ系アメリカ人兵士と白人兵士への給与の差別化の決定の要因となった理由は何か。
- 1863 年 7 月のニューヨーク市徴兵暴動の原因と結果とニューヨーク市での黒人に対する暴力が勃発した数日後の Fort Wanger におけるアフリカ系アメリカ人の自由と民主主義への闘争の皮肉の分析
 - ・どのように市の役人は暴動に応じたのか。
 - ・連邦政府はどのように応じたのか。
 - ・ 1863 年、北部の戦争目的への援助について暴動は何を表したのか。
 - ・なぜ、アフリカ系アメリカ人の男性は頻繁に暴動者の標的になったのか。
- 以下の問いについて、歴史的論争や論議を生じさせる、異なった見方を反映した多様な資料の文書的証拠の解釈
 - ・市民的自由の制限を正当化した状況は何か。
 - ・戦争の間、リンカーン大統領が人身保護令の保留したのは正当であったのか。
- 日記や手紙を用い、南北戦争期の戦場や郷土での女性の役割の説明
 - ・戦争の間に女性に開かれた新しい職業は何か。
 - ・戦争は女性に対する性的役割や伝統的態度をいかに変化させたのか。
 - ・ Clara Barton, Belle Boyd, Rose Greenhow, Harriet Tubman の活動が、戦争にどのように影響したのか
- 日記、絵画、写真、統計、新聞記事の利用、戦争の人的犠牲の説明
 - ・死や破壊の写真は、どのように北部や南部の人々に影響したのか。
 - ・ Winslow Homer の絵画は、南北戦争期における、勇気やリーダーシップについて何を語っているのか。

この「スタンダード」は、南北戦争の社会的経験を扱う内容であるが、上記のように、この学習事例においても、マイノリティに関する事項を詳細に指定していることがわかる。南北戦争の社会的経験を学習するための学習事例に登場するのは、アフリカ系アメリカ人、アメリカ先住民、女性についての内容がほとんどである。つまり、そこでは、従来のように、白人社会についてはほとんど扱われることがないのである。同時に、当時の奴隷制に関して、政府の政策の矛盾を強調する事例を示していることは興味深い。このように、『合衆国史』では、南北戦争期を、とくにアフリカ系アメリカ人や女性の視点からとらえさせる内容が多く規定されている。

3 多様な価値を保障する自国史カリキュラム開発の特質

上記の考察のように、『合衆国史』は、カリキュラム構成の面においては、斬新的なも

のであり、今後のカリキュラム開発においても参考になるであろう。さらに、そこで扱われている内容を検討してみると、歴史内容において、多文化や多元的視点を強調したカリキュラムであることがわかる。

これは、「多様な価値を保障する自国史カリキュラム開発の典型」であると考えることができる。

考察した『合衆国史』に即して、この型の自国史カリキュラム開発の特質を考察してみよう。

『合衆国史』の「時代3」、「時代5」の内容規定は、その好例であるが、政府の活動、つまり、従来の自国史教育の中心的学習内容であった、米国民主義の発展過程ではなく、アフリカ系アメリカ人、アメリカ先住民、女性といった学習内容が強調されていることが明らかとなった。この点は、他の時代も同様の観点で構成されており、『合衆国史』の特徴でもある。若干抽象的な内容規定であり、各内容の具体的対象やその取り扱いまで読みとることができない「スタンダード」も存在するが、多文化の歴史を多く組み込み、さらに、その多様な文化をもつ人びとの視点で、自国史の重要事項を認識させるという、カリキュラム開発の論理は一貫している。先に検討した、「フレームワーク」では、多文化的視座を組み込もうとする試みはなされていたものの、それは、あくまでも、政府の偉業と関連させながら、多文化を扱っていた。「フレームワーク」では、扱われる歴史も、政治史や経済史が中心であり、人々の生活などに焦点をあてた社会史や文化史が扱われることがほとんどなかった。しかし、『合衆国史』では、具体化した下位の学習内容においても、上記のように、多文化を強調した内容を規定している。その上、さらに、その学習方法をより具体化した「学習事例」は、顕著にこの論理を示しているのである。つまり、『合衆国史』の場合、規定されている知識は、合衆国内でおこった歴史事象を、より広く扱っており、ある一定の立場からの解釈や見方のみが提示されることは少ない。それぞれの歴史内容が、多様な視点から描かれるがゆえに、ある事柄について、批判的に吟味することを可能にしているといえる。このように2つのカリキュラムを分析した結果、そこには、明らかに異なるカリキュラム開発の論理を見出すことができよう。

また、『合衆国史』は、多文化を強調し、歴史に多元的視点を組み込んだ知識を規定しているという側面においてのみく開かれて>いるのではない。歴史学習に必要となる「歴史的思考」を明確に定義し、各内容の学習に際して、その思考をも重視している。それは、『合衆国史』の構成方法にも端的に読みとることができるが、「スタンダード」は、学習すべき歴史内容としての設定ではない。つまり、そこでは、歴史的思考と歴史内容を組み合わせる形で「スタンダード」が規定されていることは、先にも言及した。そのため、「スタンダード」においては、それぞれの学習内容に適した「記述」、「追跡」、「確認」、「比較」、「分析」といった認識の方法が、同時に規定され、さらに、歴史的思考も併記されているのである。これは、単なる知識理解の段階にとどまらず、歴史学習の方法についての学習

を促すことが重視されているといえよう。それは、学習者の認識や意識を<開かれた>ものにするのを可能にしているのである。そのため、伝統的自国史カリキュラム開発の論理と比べ、ナショナルな関係を基底としているが、規定される知識についても、また、形成されるであろう学習者の認識や意識についても、<開かれた>カリキュラム開発であるといえよう。

第4節 自国史カリキュラム開発の実際的帰結 ——歴史系ナショナル・スタンダードをめぐる論争、論点 及びその意味——

1 自国史カリキュラム開発をめぐる議論

以上の考察から、多文化社会米国においては、ナショナルな関係性についてはあるが、2つの自国史カリキュラム開発の論理を見出すことができた。しかし、多文化社会において、このように、ある意味で相対する自国史カリキュラム開発の論理が混在し、それぞれにカリキュラムが開発された実際的帰結は、どのようなものであろうか。米国の場合は、教育論としての対立ではなく、実際に、最大の州におけるカリキュラム開発と全国規模でのナショナル・スタンダード開発として、両者が具体化されたことになる。そのような場合、どのような状況を生みだしているのであろうか。

このような観点は、国際教育協力研究の一貫としてのカリキュラム開発論には欠くことのできない視点となろうし、その分析により、より具体的な課題を見出すことができると考える。

そこで、以下、上記のような、2つの方向性でのカリキュラム開発がなされた場合の実際的帰結を、ナショナル・スタンダードをめぐる論争を事例に考察してみよう。

本研究では、あくまでも自国史カリキュラム開発に焦点をあてるが、世界的に、自国史教育をめぐる議論が興隆する中で、米国は、世界史学習に関わる論争も、同時に起こっているという特徴をもっている⁹⁵。そこで、米国における自国史カリキュラム開発の実際的帰結を、より深く検討するためにも、以下、自国史教育のみならず、世界史教育に関しての論争も、検討してみたい。

2 主要新聞における論争の拡大

1994年に完成した社会科系のナショナル・スタンダードは、NCSS（全米社会科協議会）の1994年大会（アリゾナ州フェニックス市）でも大きく取り扱われ、全米に紹介されて

いった⁹⁶。しかし、その後は、歴史系のスタンダード、とくに『合衆国史』に対する批判が集中し、最終的には、連邦議会で歴史系のスタンダードが否決される結果を招いた。米国において、歴史教育は、常に学校教育の中心的教科であり、多文化社会における統一した国民意識形成という重要な役割を果たしてきた。現在では、いわゆる WASP 文化への「同化」=米国民であるという社会統合の図式は変容しているが、未だに、自国史教育は、国家的な国民統合、国民意識の形成の道具として機能している。さらに、先述のように、教育の多様性を保障することが、その存立基盤となっていた米国教育界において、スタンダードが開発された。スタンダードは、原則として、なんらの拘束力も持たないが、間接的であるにしろ、連邦政府が教育内容を規定するというスタンダードを開発すること自体にも関心が集まっていた。そして、中でも、歴史系のスタンダードに大きな関心が集まっていた。

スタンダードの完成後、教育や社会科系教育に関する雑誌はもとより⁹⁷、全国紙である *Wall Street Journal*、*New York Times*、*USA Today*、また、*San Francisco Chronicle*、*Los Angeles Times*、*Detroit New & Free Press*、*Star Tribune* などの各地域の主要な新聞、さらに、*Time* などの一般誌にも、歴史系スタンダードをめぐる論争記事が掲載された⁹⁸。

そもそも米国では、教育をめぐる論争・論議というのは、常にあり、社会科についても、州、学区においては、現状のカリキュラムに対する批判を踏まえて、カリキュラムの改善は常になされてきた。しかし、この歴史系スタンダードをめぐる論争のように、あるカリキュラムをめぐる論争が全米規模でなされたことは、歴史上さほどないことであり、人々の関心がいかに高かったかを如実に示している。

論争を掲載した記事は多数あるが、主要新聞に掲載された記事は、教育関係者、教育研究者のみならず、広く一般に議論されたものであり、そこから論争の内容やその特徴を端的に読みとることができる。つまり、米国における自国史カリキュラム開発のかかえる課題を、教育関係者の視点とは別の角度からも読みとることができるのである。

Johnson, T. は、米国における主要新聞に掲載された、歴史系スタンダードをめぐる論争記事についての調査を行っている⁹⁹。氏が考察に際して用いた新聞は、米国における主要新聞であり、その発行部数から推測しても、影響力の高い新聞であるという事ができよう。図 2-5 は、各新聞が記事を掲載した数、図 2-6 は、新聞抄録 (Newspaper Abstract) にみる論争記事数を各月ごとにまとめたものである。

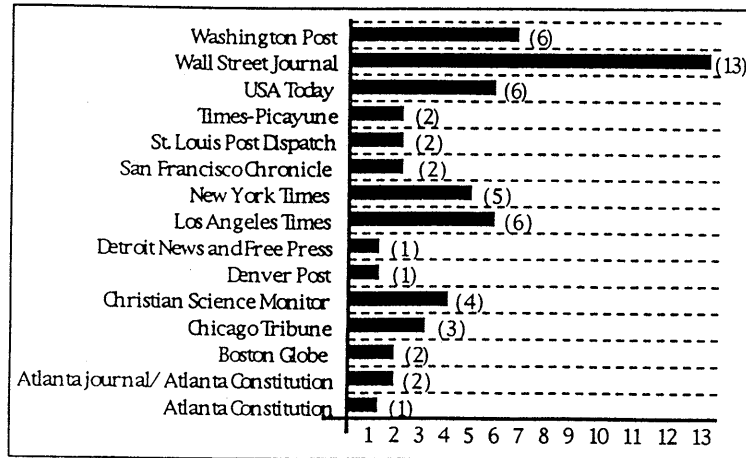


図 2-5 米国主要新聞に掲載された歴史系スタンダードに関する記事の掲載数

(Terry Johnson(1995), 'Acritical Analysis of the Discourse Surrounding the United States History Standards'より作成)

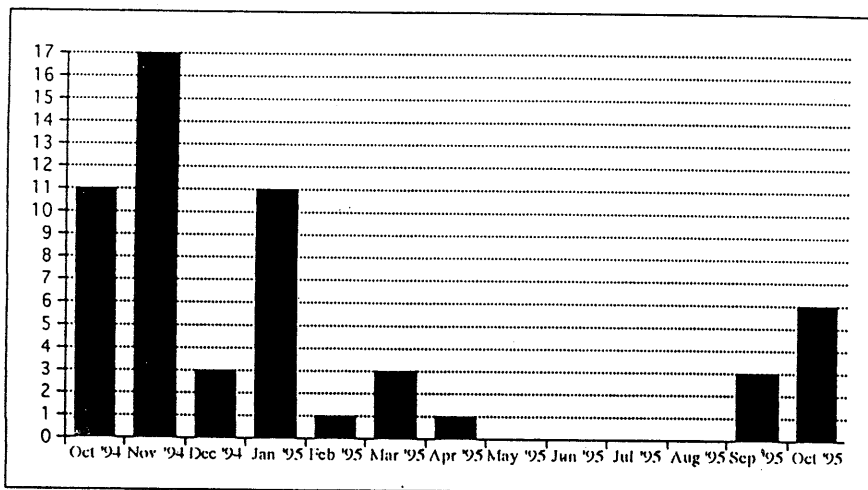


図 2-6 各月ごとにみる論争記事の総数

(Terry Johnson(1995), 'Acritical Analysis of the Discourse Surrounding the United States History Standards'より作成)

図 2-5 に見るように、主要新聞がそれぞれに論争記事を掲載した数からも、米国における歴史系ナショナル・スタンダードに対する関心の高さがわかっていこう。また、氏の考察の対象にはなっていないけれども、地方紙においても、論争記事を確認することができる¹⁰⁰。この要因については、様々な理由が考えられようが、米国においては、1980年代以降様々に教育改革をめぐる議論が広くなされ、連邦政府の教育改革の動向についての関心が高く、さらに、スタンダードは、学区のカリキュラム開発や学校のカリキュラム開発などにも大きく影響することが予想されたために、人々の関心が集まっていた。

後述のように、論争自体が歴史カリキュラム内容選択の問題をこえ、現代米国民の価値や米国の進む方向性をも示唆するものであったために、論争が大きな拡がりを見せたといえる。

また、図 2-6 に見るように、歴史系のスタンダードが発表された 1994 年秋や連邦議会が歴史スタンダードを否決した 1995 年 1 月に記事の掲載数が多いことから、歴史系のスタンダードをめぐる動向についての関心の高さがわかってきた。

3 論争記事における論点

(1) 自国史教育をめぐる論点

ナショナル・スタンダードを扱った論争記事は、量的にも多く、内容も多岐にわたるため、以下では、歴史系スタンダードに関連する論争のみを分析の対象とする。歴史系スタンダードのうち、『K-4 用歴史』は、ほとんど扱われることがなく、批判の対象は、もっぱら『合衆国史』であり、それに付随する形で『世界史』についても議論された。まず、『合衆国史』と『世界史』が、共通して指摘されたのは、その両者ともに、

「従来の歴史教育における西洋(West)の占める割合が減少し、それ以外を扱う割合が増している。」¹⁰¹

という点についてであった。

先に考察したように、『合衆国史』は、多文化的な内容、視点を組み込んでいたことに、その特長を見いだせたが、それは、伝統的な歴史教育において中心的内容であった、いわゆる「WASP」を中心とした西洋に関して扱われる割合が相対的に、絶対的に低下することを意味している。現代米国では、政治的に、思想的に、「新自由主義」と「新保守主義」の対立を、あらゆる場面で見いだすことができるが、「新保守主義」派の人々を中心に、このような批判がなされたのである。

それでは、『合衆国史』をめぐる、どのような批判がなされたのであろうか。より具体的に論争の内容を見てみよう。表 2-23 は、主に『合衆国史』に対してなされた批判について、表 2-24 は、その批判に対する反論について、それぞれ整理したものである。

表 2-23 『合衆国史』に対する批判

1	『合衆国史』は、イデオロギー的に、政治的妥当性(Politically Correct)と多文化的見方(Multicultural Perspective)に偏向している。 (1) 『合衆国史』は、国家創始以来 200 年を主導してきた白人男性の偉業(achievement)を削減し、短所を強調しているけれども、合衆国内のマイノリティの偉業を多く扱い、その迫害を強調している。
---	--

	(2) 『合衆国史』は、一貫して、アメリカが成した業績を最小限にとどめているけれども、その不当な点について強調している。
	(3) 『合衆国史』は、アフリカ人やアメリカ先住民社会の短所について明示していない。
	(4) 『合衆国史』の近現代の部分は、均衡がとれていない。
	A. 『合衆国史』は、(内容に) 含まれる全ての人々について、その重要な情報を除外し、異なる集団の人々の間に存在する差異を拡張している。
	B. 『合衆国史』に含まれる客観的事実よりも、(人々の) 意見や正しい態度がより重要視されている。
2	『合衆国史』は、アメリカの精神を克服する争いの継続性を描いている。
3	『合衆国史』は、正しい教育的実践の理解を実践(demonstrate)していない。
4	ナショナル・スタンダードの作成には、連邦政府が関与すべきではない。
5	最終的なスタンダードは、彼らが先に表明した目的と類似しているという彼らの意向に即してはいない。

(T. Jhonson(1996a), A Overview of the Controversy Surrounding the Release of *National Standards for United States History* as Presented in a Variety of U.S. Newspapers、より作成)

表 2-24 『合衆国史』批判への反論

1	『合衆国史』は、政治的妥当性ではなく、ただ正確な歴史を描いている
	(1) 『合衆国史』は、伝統歴歴史においては、頻繁に除外されていた人々の集団に、適切に、焦点をあてている。
	(2) 『合衆国史』は、伝統的に合衆国史の教授に含まれる偉人、出来事、業績を除外してはいない。
	(3) 『合衆国史』は、アメリカ史の良い面と悪い面の両方を扱う事によって、この国の像(picture of the history of this country)に均衡をとらせている。
	(4) アメリカ社会と世界は、ここ数十年に変化した。『合衆国史』は、これらの変化に対応している。
	(5) 『合衆国史』は、教科書ではない。
2	『合衆国史』は、正しい教育実践に基づいている。
	(1) 『合衆国史』は、単なる暗記ではなく、生徒に考え、分析し、原因を追究することを要求する歴史プログラムを全ての生徒に提供するであろう。
	(2) 『合衆国史』は、教師が生徒の生活に歴史をもたらそうとする時、非常に役に立つであろう。
	(3) 『合衆国史』は、各州や各学区がこれをどのように利用するかを決定する自由を認めた、任意のものである。
3	これらのスタンダードの開発においての統一された過程は、彼らの価値を擁護することである。
	(1) 『合衆国史』は、歴史のハイジャックを試みた特定の集団によって創られたものではない。
	(2) 『合衆国史』は、開発途上のものである。
	(3) スタンダード開発の過程は、アメリカの価値を擁護するものである。
4	スタンダードをめぐる論争は、『合衆国史』を政治的問題に転化させている。

(T. Jhonson(1996a), A Overview of the Controversy Surrounding the Release of *National Standards for United States History* as Presented in a Variety of U.S. Newspapers、より作成)

表 2-23 にみるように、歴史系スタンダードに対してなされた批判は、大きく5点に整

理できる。また、第1点は「スタンダードに規定された内容」に関すること、第2点は「スタンダードの性格」について、第3点は「スタンダードの教育的意義」について、第4点は「スタンダードの開発のあり方」について、そして第5点は「スタンダード開発者の意図」について、と言い換えることができる。このように、論争記事においては、スタンダードの内容のみならず、その開発のあり方にいたるまで、多岐にわたる批判が加えられた。しかしながら、どの論争記事においても、共通して論じられたことは、第1点と第2点の規定された内容をめぐってであったと言える。先に考察した様に、『合衆国史』に規定された「スタンダード」は、若干抽象的内容であり、具体的な対象やその扱いまでは読みとれないため、この論争においては、より詳細に内容規定されている「学習事例」を例に論じられる傾向にあった。「学習事例」においては、その内容として規定された対象自体やその取り扱いは、開発者の歴史観を具体化するものであり、それについての様々な批判が加えられたのである。

また、表2-24は、上記のような批判に対しての反論を整理したものであが、そこでは、例えば憲法について、「憲法については、省いてはいない。」「憲法の原文ではなく、それらに関する文献などからも学習が可能である。」などといった反論が、主にスタンダードの開発者からなされた。また、歴史教育に多文化的視野を入れることには賛同する人々も多く、米国の社会状況の変化を強調し、「内容」にも多様な視点を組み込む妥当性が主張されている。論争記事には、この様な開発者を擁護する見解も多く示されていた。さらに、論争が『合衆国史』の内容に限らず、それをはるかに越える政治的論争にまで発展していることも問題視されていた。

このような反論記事から推測することができるように、論争内容そのものは、スタンダード自体を詳細に吟味し、それに内在する教育論、歴史教育論を批判したものというよりは、表面的な検討によって、さらには政治的意図、運動論的意図によってなされたという性格をもつことがわかっていく。

さらに、教育内容の最終的な決定権は、州や学区、または学校にゆだねられている米国教育において、ナショナル・スタンダードという基準が設定され、国民意識や愛国心の育成に深く結びついている教科において、『合衆国史』のように、政府のなした偉業よりも、マイノリティの偉業や社会、文化などを強調した内容が国家基準として完成したことが、人々の注目を集めた。本来、ナショナル・スタンダードは、任意のものであり、何ら拘束力をもたず、連邦政府も資金面以外は、その作成に直接関わるわけではないが、論争の拡大とともに、ナショナル・スタンダードは「公的知識(official knowledge)」を規定するものであると誤解されていったことが、論争を大きくした原因の1つでもあろう。

つぎに、『合衆国史』をめぐる具体的な論点を、論争記事の内容に即して、検討してみよう。

『合衆国史』の性格をあらわし、後日、議会で否決される結果を生み出す理由にもなっ

たことは、

『合衆国史』においては、人種、民族、ジェンダーに関する出来事が、政治的自由(political freedom)より3倍も扱われ、また「学習事例」においても2倍も強調されている。」

という点であったといえる。これは、多くの記事に共通して指摘された内容である。

さらに、『合衆国史』に対する批判の論点を整理すると、『合衆国史』に規定された内容は、米国が建国から現在までに至る過程における政府の役割、つまり政治史を中心とした「米国民主義の成立・展開過程」としての歴史内容よりも、歴史における多様性や多元的見方を強調した、社会史や文化史的内容に偏向しすぎているというものであった。またスタンダードの性格に関しては、「選択された内容に基づく教授・学習は、開発者の歴史観を生徒に価値注入することになる」、というものであったと解釈できよう。それぞれの論点としてあがった内容の典型的な例を、『合衆国史』に即して検討してみよう。前者については、表2-25に、後者については、表2-26に示した。

表2-25 『合衆国史』に規定された内容についての批判

1	J. ワシントン、兵士として1度登場しているが、米国の初代大統領としては、登場しない。
2	上記にも関わらず、K.K.K. (Ku Klux Klan) は、17回も登場する。
3	全国的な女性機関は登場するが、初回米国議会についての記述はない。
4	米国史において重要なリンカーンの演説の詳細な記述はなく、また他のものと同価値に扱っている。
5	憲法については、全31のスタンダードにおいて、記述がない。
6	「多様性」については、スタンダードに8回も登場するにも関わらず、「自由」や「個人の自由の思想」については全く記述がない。
7	「世界大恐慌」は、14回も登場するのに、経済の繁栄についての記述はない。
8	市場経済や経済的自由の果たした役割についての十分な評価がなされていない。

(T. Jhonson(1996a), A Overview of the Controversy Surrounding the Release of *National Standards for United States History* as Presented in a Variety of U.S. Newspapers、より作成)

表2-26 『合衆国史』の性格についての批判

1	開発者自身の歴史観を生徒に価値注入するものである。
2	生徒に彼ら自身の文化遺産に自責の念を抱かせるための歴史教授を求めている。
3	開発者は、アメリカの小国分離主義を完結することを求めている。米国における民族間の緊張や暴力は、多文化主義者の興じてきた成果の所産である。
4	事実がないとするならば、歴史は、つねに任意のものであり、何が起こったかについて各人の見方によって変更されてゆく可能性をもつものである。しかし、『合衆国史』は、その一様の基礎(solid foundation)となる、アメリカ人意識を奪うことになろう。

(T. Jhonson(1996a), A Overview of the Controversy Surrounding the Release of *National Standards for United States History* as Presented in a Variety of U.S. Newspapers、より作成)

表 2-25、表 2-26 に見るように、『合衆国史』が多様性や多元的視点を強調したことについての批判が中心であることがわかる。つまり、従来の歴史教育においての中心であった学習内容が省かれていることが批判されたのである。とくに、論争の中心となった『合衆国史』は、イデオロギー的に、政治的妥当性（Politically Correct）と多元的見方（Multicultural Perspective）に偏向していることが主要問題として論じられてきた¹⁰²。より具体的には、国家創設以来の白人男性の業績よりも、その問題点やマイノリティの偉業を強調し、国家、政府の業績を最小限にとどめ、その不当な点について強調している、と批判された¹⁰³。つまり、米国型民主主義の成立、展開過程や市場経済の発展過程についての内容に比べ、マイノリティに関する事項やその地位向上に貢献した偉人を強調する内容が多すぎるものが論争の核となったのである。歴史学習において、どの人物を取り上げるかは、ある歴史観を具体化することでもある。先に考察した『合衆国史』の「時代5」は、論争を掲載した多くの記事において共通して例示されている内容でもある¹⁰⁴。

（2） 世界史教育をめぐる論点

上記のような『合衆国史』をめぐる議論、つまり自国史教育や国民の記憶をめぐる議論は、現在、英国、オーストラリア、日本といった先進諸国で共通に起こっており、歴史のあり方をめぐる深い論争がなされている。その中でも、世界史教育について、同時に、議論されているのは、米国だけであるといってもよい。そこで、自国史カリキュラム開発とどのような関係で議論されたのか、以下、簡単に整理してみよう。

ただし、同じ歴史系のスタンダードであっても、『合衆国史』と比べ、『世界史』をめぐるのはさほど大きな議論が興らず、『合衆国史』をめぐるの議論、論争のなかで補足的に扱われる程度であった。

そこでなされた『世界史』に対する批判の主要な点は、以下の二点に集約できる¹⁰⁵。

- ①世界史の中での西洋文明の扱いを減少させ、それを侮辱している。
- ②米国の子どもが知る必要のないような世界の他地域を多く扱っている。

さらにその反論として、つぎのことが論争記事で主張される。

「（『世界史』は）古来のヨーロッパ（Old Europe）の克服を見すえた歴史モデルである。」

106

「（『世界史』は）従来の西洋中心の内容に比べて、その他の地域を扱う割合を増加させ、テーマ学習を取り入れることで、世界史の幅広い学習を促している。」¹⁰⁷

『世界史』に関しては、本研究でも、あくまでも自国史教育を位置づけるための検討し

か行わないが、西洋文明を扱うのみでなく、世界の多くの地域の歴史を扱い、とくに、アジアやアフリカなどの非西洋世界の歴史を多く扱っていることに1つの特長を見出すことができた。従来米国において世界史学習は、自国史（合衆国史）学習と比較して、教育課程において重視されてきたとは言えない。先に考察したカリフォルニア州「フレームワーク」において、自国史学習と世界史学習がともに3年配置され、この新たなパターンは、広く紹介されているが、多くの州は未だに自国史教育を重視する傾向にある。また、「世界史」という教科目がなく、「世界文化」などとして実践されている州もある¹⁰⁸。さらに、世界史といいつつも、その中心は、西欧を中心とするヨーロッパ史であり、実践される場合には、西洋の歴史と非西洋の歴史を区別し、世界史＝西洋史として、また、非西洋世界の歴史は、「世界文化」、「東半球」などの科目において、「月間文明学習」的(“civilization of month” approach)に扱われ、当該社会・地域の歴史学習に際しては、各事象の時間的・空間的つながりが軽視され、短期集中的に扱われることが多かった¹⁰⁹。加えて、文化リテラシー論に代表されるように、西洋的価値を基礎とする国民の共通教養の再考がなされていた状況下で完成したのが『世界史』であり、『合衆国史』に対する批判に関連し、合衆国の様々な価値理念や制度の基礎を形作り、米国の子どもが所属している欧米を中心とした西洋史の内容が減少し、アジアやアフリカなどの内容が増加していることへの危惧が示されたのである。

このように、『世界史』をめぐっては、主に「世界史＝西洋文明史」であるのか、それとも「世界史＝世界史（西洋史＋非西洋地域の歴史）」であるのかという点が主な論点であったといえよう。米国では、西洋史と非西洋地域の歴史という2本だてでの実践が定着しつつあり、近年では、より伝統的な西洋史学習を求める見解とより一層の多様な歴史の学習を求める見解が対立している。『世界史』の論争には、この構造を越え、両者を統合する世界史教育の方策を模索しなければならないという、米国世界史教育の現代的課題を読みとることができよう。

4 Council for Basic Education による勧告

(1) Council for Basic Education の活動

Council for Basic Education（以下、CBE）は、1956年に設立され、本部をワシントンDCにおく独立非営利組織である。その活動の中心は、初等、中等学校の基礎教科（英語、歴史、地理、政治、数学、理科、外国語、芸術）について、全国・州・学区の各段階のカリキュラム開発の支援や補助、完成したカリキュラムの回顧や批判的検討を行うことにある。とくに、生涯学習能力の向上と責任ある市民的資質（responsible citizenship）の育成のために、上記の基礎教科の教授・学習を徹底させるための、幅広い活動を行っている。そのために、カリキュラム開発の支援のみならず、教師教育プログラムの開発なども行っ

ている。

その活動の一環として、CBE は、1995 年初めから歴史系スタンダードを検討する作業に入った。具体的には、United States History Panel と World History Panel をそれぞれを独立の委員会として設け、検討作業を進めた。歴史系スタンダードを開発した NCHS も、この検討作業には、協力的であり、進んで資料提供などを行ったようである。

それでは、上記のように、『合衆国史』をめぐる議論が興隆する中、CBE は、どのような評価を行ったのであろうか。

(2) Council for Basic Education から National Center for History in the Schools への勧告

1) 歴史系スタンダードへの勧告

この CBE から、NCHS への報告が、後の改訂に大きな影響をあたえることになる¹¹⁰。それでは、CBE は、『合衆国史』、『世界史』をどのように評価し、どのような勧告を出したのであろうか。表 2-27 には、CBE から NCHS へ提示された、9 つにわたる勧告のポイントを示した。

表 2-27 CBE から NCHS への勧告内容

1	学習事例を除いた、任意スタンダードは、州や学区で使用しやすいよう改訂されるべきである。
2	歴史スタンダード開発のための NCHS の基準は、スタンダードの改訂作業において参照されるべきである。
3	学習事例を除くべきである。
4	バイアスのかかった言葉を消去すべきである
5	現在の思考、単なる暗記、不完全な歴史的判断をさけるために、歴史的思考技能に関わるスタンダードを明確にし、拡大し、統合するべきである。
6	科学、数学、技術、医学、また、経済史、思想の交換や発展、歴史理解の 5 領域の間の相互関係などを取り扱うスタンダードを強調すべきである。
7	多様性に配慮しつつ、社会集団を集団間の文脈のみならず、それら独自の歴史的文脈において扱うべきである。
8	世界史スタンダードにおいて、生徒が、特定の事実の理解を基礎に大きな全体像を知り、時間や場所を越えてのより広い出来事やその発展を熟考することを促す方法を見いだすべきである。
9	合衆国史スタンダードは、集団とアメリカ国家の関係、移民について、また、民主的思想の発展に、より一層の注意を払うべきである。

(Council for Basic Education ed.(1996), *History in the Making: An Independent Review of the Voluntary National History Standards.*, pp.13-15 より作成)

CBE の勧告は、『合衆国史』と『世界史』に対するものであるため、その両者に共通する内容と個別の内容が示されている。スタンダードの構成方法に関する大きな改訂要求は、勧告の第 3 にみる、「学習事例」の消去が求められた事である。CBE の報告書では、この

「学習事例」について、①多くの「学習事例」は偏向した内容であり、②全体的にカリキュラムにおいて誤った形態であるという2点が大きな問題であるとされた¹¹¹。「学習事例」は、批判の対象として論争の際に取りあげられたのみならず、「学習事例」の存在によって、あくまでも「基準 (Standards)」である『合衆国史』、『世界史』が公的なカリキュラムモデルであるかのような誤解を招く要因ともなっていた。カリキュラムとしてみれば、より詳細な内容を提示することができるという有効性もあるが、逆に、それが、州や学区にとっては、自由なカリキュラム開発が制限されることにつながるために扱いにくいとされた。さらには、歴史学習において「学習事例」が提示されることは、教授・学習過程が、間接的に、時には直接的に、制限されることになる。また、「学習事例」の内容も、その上位に示された各「スタンダード」とは、必ずしも関係があるとは限らず、CBEによって、その消去が求められたのである。

勧告の第4に関しては、『合衆国史』で、「侵入してきたヨーロッパ移民 (intrusive European migrants)」という用語が用いられていることが端的に示すとおり、歴史解釈において、かなり偏向的な表現が用いられていることが指摘された。

第5では、歴史をあまりにも現在の視点や文脈で解釈しすぎている¹¹²、ということが指摘され、第6、第7では、「スタンダード」の内容のバランスが問題にされた。

CBEは、各スタンダードについて、個別の指摘をしているため、以下、その内容を検討してみよう。

2) 『世界史』の回顧と勧告

まず、『世界史』については、勧告の第8で示されているように、「特定の事実の理解を基礎に大きな全体像を知り、時間や場所を越えてのより広い出来事やその発展を熟考することを促す方法」に関しての改訂が求められている。World History Panelの回顧と勧告は、以下の表2-28に示した。

表 2-28 World History Panel による回顧と勧告

1	学習事例を除いた、『世界史』は、生徒の世界史の知識を増大させることに大きく貢献するであろう。
2	『世界史』に構成されたテーマは、歴史学の原則に一致し、教育学的にも健全であるが、とくに19、20世紀を扱う時代において限界をもつ。
3	社会的、政治的、科学・技術的、経済的、文化的という5領域の利用は、世界史学習を広げるが、その取り扱いは首尾一貫しておらず、時には浅い。
4	『世界史』は、一貫して、生徒に時間を越えての意義を構成し、地域を比較することを要求していない。
補足	・学年段階ごとの指示は、教育学的にも不十分であるし、学習内容の最終決定は、州や学区のカリキュラム開発者にまかせるのが最善であるので、消去すべきである。 ・「K-4 歴史スタンダード」に、カリキュラム構成の際の可能なアプローチについての記述があるように、『世界史』も同様にすべきである。具体的には、1) 地域的、

文明的アプローチ、2) テーマ的アプローチ、3) グローバルなアプローチ、である。 ・「核(core)」、「関連(related)」という規定を削除すべきである。
--

(Council for Basic Education ed.(1996), *History in the Making: An Independent Review of the Voluntary National History Standards.*, pp.25-29 より作成)

後述する、改訂された部分を検討すれば、その意味は明確になるが、先取りして言えば、『世界史』の場合は、あまり大きな論争にもならなかったこともあり、CBE も基本的には、この『世界史』の内容を支持していると言える。勧告では、論争の論点になったような、西洋世界の歴史を多く扱うことへの変更ではなく、むしろ、各時代、各内容において、世界史の時間的、空間的な構造を強調するように改訂への意見が出されていることがわかってろう。

3) 『合衆国史』の回顧と勧告

一方、『合衆国史』に関しては、どうであろうか。United States History Panel の回顧と勧告を検討してみよう。

『合衆国史』の場合、最終的には、『世界史』のような形での勧告は出されておらず、『合衆国史』を構成する 10 の時代について、それぞれ見解が示されている。United States History Panel は、検討作業において、まず、合衆国史を検討する場合、「移民」、「文化交流と相互作用」、「アメリカのイデオロギーと政治イデオロギー」、「科学、テクノロジー、医学、教育」の視点が重要であることを確認する。そして、各時代ごとに検討がなされたが、全 10 時代の中で、時代 6 (工業化アメリカの発展) は、比較的すぐれているとされたものの、他の時代については、詳細な改訂意見が示された。例えば、時代 3 (革命と新国家) をアメリカのアイデンティティを創出した重要な時期であるとしてとらえ、時代 5 (南北戦争と再建) を国家の統一や National Citizenship の構築にとって重要な時期であるとしてとらえるなど、論争で批判された、いわゆる伝統的な米国史教育での強調点を充実させる方向での改訂の意見が出されている。この点に関しては、『世界史』と同様に、改訂版との比較によって、改訂意見がどのような性格をもつものか、明確になるであろう。

5 改訂版『歴史ナショナル・スタンダード』の性格

(1) 『歴史ナショナル・スタンダード』の構成方法

『歴史ナショナル・スタンダード』¹¹³ (以下、『歴史』) は、『合衆国史』、『世界史』の改訂版として、1996 年に NCHS より発表された。ナショナル・スタンダード開発が国家的プロジェクトであることを考えれば、わずか 2 年の間に改訂されると言うは、異例のことであろう。それは、先に考察したような、全米規模での論争を巻き起こし、連邦議会に

否決されたことに起因している。

改訂版『歴史』におけるカリキュラム構成上の大きな変更点は、『合衆国史』、『世界史』、『K-4用歴史』の3分冊を統合し、CBEの勧告にもみられたように、すべての「学習事例」が削除されていることにある。

また、内容的には、『歴史』における、合衆国史（以下、『歴史：合衆国史』）と世界史（以下、『歴史：世界史』）の内容規定に変更が見られる。ちなみに、『K-4用歴史』の内容に相当する部分についての変更はない。

それでは、上述の論争を受けて、『歴史』に規定された内容は、どのように改訂されたのであろうか。『歴史』の性格を検討するためにも、改訂された部分に関して、以下、簡単に検討してみよう。

（２）『合衆国史』の改訂の要点

『歴史：合衆国史』のカリキュラム構成の基本原理は、『合衆国史』とほぼ同様である。時代区分や「歴史的思考」の規定も同様であり、「歴史的思考」と「内容」を統合させ、「スタンダード」を設定するという原理も同様である。構成上の大きな差異は、「学習事例」が削除されていること以外には見ることができない。

それでは、その内容規定の変更を、先に考察した「時代3」と「時代5」の内容を事例に検討してみよう。

表2-29、表2-30は、それぞれ『合衆国史』と『歴史：合衆国史』の「時代3」と「時代5」の内容を比較したものである。

表2-29 『合衆国史』と『歴史：合衆国史』における「時代3」の比較

『合衆国史』(1994)	『歴史：合衆国史』(1996)
時代3 革命と新国家 (1754-1820s)	時代3 革命と新国家 (1754-1820s)
【スタンダード1】 アメリカ革命の原因、革命的動きの鍛造に含まれた思想や出来事、アメリカの勝利の理由	【スタンダード1】 アメリカ革命の原因、革命の動きの鍛造に含まれた思想や関心事、アメリカの勝利の理由
A アメリカ革命の原因	A アメリカ革命の原因
B 独立宣言に表明された原理	B 独立宣言に表現された原理
C 戦争の原因に影響し、アメリカの勝利に貢献した理由	C 戦争の原因に影響し、アメリカの勝利に貢献した要因
D どのように、アメリカとヨーロッパ勢力との関係がアメリカ革命の特徴と結果に影響したのか	
【スタンダード2】 どのようにアメリカ革命が、アメリカ社会を形成するために新国家内の多くの集団の間での多様な動きを含んだのか	【スタンダード2】 アメリカ革命の政治、経済、社会への影響

A	異なる社会集団の間の社会的、政治的、経済的関連への革命の影響	A	国家または州における革命的政府決定
		B	革命から起こった経済的出来事
		C	異なる社会集団への革命の影響
【スタンダード3】 革命の間に創設された政府の制度や実践と、どのようにそれらは 1787-1815 年の間にアメリカの政治システムを形成するために変革されたのか		【スタンダード3】 革命の間に創設された政府の制度や実践と、どのようにそれらは 1787 年-1815 年の間にアメリカ憲法と憲法修正 1 から 10 条に基づいたアメリカの政治システムの基礎をつくるために改訂されたのか	
A	国家や州での政府の決定	A	合衆国憲法の創案と採択に含まれた出来事と新政府によるその確立
B	合衆国憲法の創案と採択に含まれた出来事と新政府によるその確立	B	憲法修正 1 から 10 条の保証とその継続する重要性
C	憲法修正 1 から 10 条の保証とその継続する重要性	C	1789 から 1820 年までの最高裁判所の権力の成長とその重要性
D	最初のアメリカの政党システムの発展	D	最初のアメリカの政党システムの発展
E	1789-1820 年における最高裁判所の権力の成長とその重要性		

(National Center for History in the Schools ed.(1994), *National Standards for United States History*,
National Center for History in the Schools ed.(1996), *National Standards for History* より作成)

表 2-30 『合衆国史』『歴史：合衆国史』における「時代 5」の比較

『合衆国史』(1994)		『歴史：合衆国史』(1996)	
時代 5 南北戦争と再建 (1850-1877)		時代 5 南北戦争と再建 (1850-1877)	
【スタンダード 1】 南北戦争の原因		【スタンダード 1】 南北戦争の原因	
A	どのように北部と南部が異なり、どのように政治やイデオロギーが南北戦争へと導いたか	A	どのように北部と南部が異なり、どのように政治やイデオロギーが南北戦争へと導いたか
【スタンダード 2】 南北戦争の経過と特徴とそのアメリカの人々へのその影響		【スタンダード 2】 南北戦争の経過と特徴とそのアメリカの人々への影響	
A	南部連合と北部連合の原型が戦争の経過に影響したのか	A	南部連合と北部連合の原型が戦争の経過に影響したのか
B	戦場や郷土での戦争の社会的経験	B	戦場や郷土での戦争の社会的経験
【スタンダード 3】 どのように多様な再建計画が成功し、また失敗したのか		【スタンダード 3】 どのように多様な再建計画が成功し、また失敗したのか	
A	再建をめぐる政治的論争	A	再建をめぐる政治的論争
B	南部における社会的関連を変容するための再建計画	B	南部における社会関係を変容するための再建計画
C	南部、北部、西部における再建の成功と失敗	C	南部、北部、西部における再建の成功と失敗

(National Center for History in the Schools ed.(1994), *National Standards for United States History*,
National Center for History in the Schools ed.(1996), *National Standards for History* より作成)

両者を比較すると、『歴史：合衆国史』において、内容の規定である「スタンダード」は概ね『合衆国史』を受け継いでいることがわかる。時代 3 では、その配列に若干の再構

成がみられるものの、全体として扱う内容には大きな修正はない。このように内容配列に若干の再構成がみられるものの、全 10 時代を通じて、「スタンダード」として扱う学習内容には大きな変更はない。しかしながら、その下位に示された学習内容においての変更がみられる。新規に加えられた、または、変更された内容は、そのほとんどが従来の歴史教育において重要視されてきた、政治史的内容に関するもので、それを強調するよう修正がなされている¹¹⁴。その典型事例を挙げると、先述の「時代 5」スタンダード 2 には、新しく「ゲティスバーグの演説の目的、意義、重要性の分析」という内容が加えられ、時代 3 スタンダード 1 には、「独立宣言の主要原理が、どのように、米国型民主主義の理念を統一するために重要であったのかの説明」という内容が新規に加えられている。また『合衆国史』において抽象的であった内容に当時の大統領の名前を挿入し具体化することで、より政治史的な側面を全面に打ち出すという修正もみられる。全体的に、このような改訂がなされ、とくに合衆国史の主要な政治的事象や人物、例えば「独立戦争」、「南北戦争」、「J. ワシントン」、「リンカーン」といった内容において顕著に変更が見られるのである。

(3) 『世界史』の改訂の要点

では、『世界史』は、どのような改訂がなされたのであろうか。

表 2-31 には、『世界史』と『歴史：世界史』における時代区分を記した。

表 2-31 『世界史』と『歴史：世界史』の時代区分の比較

『世界史』(1994)		『歴史：世界史』(1996)	
時代 1	人類社会の創始	時代 1	人類社会の創始
時代 2	初期文明と牧畜民の台頭 (紀元前 4000-1000)	時代 2	初期文明と牧畜民の台頭 (紀元前 4000-1000)
時代 3	古典的な伝統、主要な宗教、大帝国 (紀元前 1000-紀元 300)	時代 3	古典的な伝統、主要な宗教、大帝国 (紀元前 1000-紀元 300)
時代 4	交易と遭遇の地域拡大 (300-1000)	時代 4	交易と遭遇の地域拡大 (300-1000)
時代 5	半球的な相互関係の強化 (1000-1500)	時代 5	半球的な相互関係の強化 (1000-1500)
時代 6	最初の地球時代の出現 (1450-1770)	時代 6	最初の地球時代の出現 (1450-1770)
時代 7	革命の時代 (1750-1914)	時代 7	革命の時代 (1750-1914)
時代 8	20 世紀	時代 8	危機と達成の半世紀 (1900-1945)
		時代 9	1945 年以降の 20 世紀 期待とパラドックス
		時を越えての世界史	

(National Center for History in the Schools ed.(1994), *National Standards for World History*、National Center for History in the Schools ed.(1996), *National Standards for History* より作成)

表 2-31 に見るように、時代区分で大きな変更は、『世界史』の「時代 8：20 世紀」が、『歴史：世界史』では、第 2 次世界大戦を境に、2 つに分けられたことである。また、最後に「時を越えての世界史」と題した新たなテーマが「スタンダード」として加わった。しかしながら、『世界史』の時代 8 に規定された 6 つの「スタンダード」が、『歴史：世界史』では、9 つ（「時代 8」が 6、「時代 9」が 3）の「スタンダード」に分割されたのみであり、扱う内容には大きな変更はない。

『歴史：世界史』に規定された「スタンダード」は、巻末に補足資料として示した。

『歴史：世界史』においても非西洋世界を扱う内容が多く、『世界史』と比較して見ても、むろん 2 分された「時代 8」「時代 9」には変更があるものの、それ以外は、語句の修正などにとどまり（数カ所、例えば社会史的内容と文化史的内容を分けるなどの修正はあるが）、『世界史』の内容をほぼ受け継いでいる。『歴史：合衆国史』とは異なり、上述の批判に従い、非西洋の歴史を減少させ、西洋文明の歴史を強調する内容へという修正はなされていない。むしろそれとは逆に、例えば、「日本」のみの内容であった「スタンダード」を「日本と東南アジア」に修正したり、『世界史』ではさほど扱われていなかった「オセアニア」に関する内容が加わるなど、より多様な地域を扱う内容へと修正がなされている。さらに、各時代の最終「スタンダード」として、必ずある時代（時期）においての「地球的傾向(global trends)」を検討する内容が、時代 1 を除く全時代に加えられた。これは、『歴史：世界史』の 1 つの特長とも言える。各時代の「地球的傾向(global trends)」の学習にあたる最終スタンダードについても巻末の補足資料に記した。『歴史：世界史』の内容は、基本的に『世界史』の内容を受け継ぎ、多様な地域の歴史を扱っている。それらの各内容においては、各国史や各地域史、また、宗教の歴史などが扱われるため、『世界史』に対する批判にもみられたように、統一性のない事実の寄せ集めに陥る可能性がある。しかし、各時代の最終スタンダードにおいて、それぞれの時代を再度、グローバルな視野からとらえ直すことを促し、各時代の趨勢や各事象、各国の歴史と他との関係などについてより詳細に考察することが目指されている。

表 2-32 には、「時代 7」の「スタンダード 6」を、その典型例として示した。

表 2-32 「時代 7：スタンダード 6」の内容

時代 7 革命の時代、1750-1914	
スタンダード 6；1750～1914 年における主要な地球的傾向	
学年	学 習 内 容
5-12	この時期の世界の人口と都市化の主な変化の特徴を記述する。産業化、移住、食の変化、科学や医療の進歩などの要因がどのように世界的な人口動態の傾向に影響したのか分析する。
7-12	イギリス、フランス、ドイツ、アメリカ合衆国、ロシア、日本や他の国における産業化とそれにもなう社会的影響(impacts)を比較する。

7-12	ヨーロッパ人、アフリカ人、アジア人の遠距離移住の主要なパターンの特徴を記述し、これらの移動の因果関係を分析する。
7-12	この時期における世界の政治的境界線の主な変化の特徴を記述し、なぜ比較的小さなヨーロッパの国々が、そのような大きな軍事力、政治力、経済力を世界で発揮することができたのか分析する。
9-12	イギリス、フランス、アメリカ合衆国、ドイツ、ロシア、メキシコ、アルゼンチン、オスマン帝国、中国、日本などの国においての19世紀の政治生活に果たした、ナショナリズム、共和主義、自由主義、立憲主義に関連する思想の重要性を評価する。
7-12	この時期にキリスト教、イスラム教が発展した地域を確認し、19世紀の仏教、キリスト教、ヒンズー教、イスラム教、ユダヤ教の改革、再興の動向の原因を分析する。
9-12	多様な社会における社会や文化の継続性を確認し、西洋勢力が拡大するこの時期に、どのように人々は伝統を維持し、外部の挑戦に抵抗したのか分析する。

(National Center for History in the Schools ed.(1996), *National Standards for History* より作成)

表 2-32 に見るように、この「スタンダード」で規定された学習内容では、それぞれにおいて、より大きな（グローバルな）視点から世界の動向を考察させることが目指されている。そして、単なる各国史や各宗教史の段階に留まるのではなく、それぞれの事象を比較させることで、個別史を越えたグローバルな傾向をとらえさせ、同時に、各時代固有の歴史的諸要素も検討させようとしていることがわかってきた。さらに、西洋中心の見方ではなく、拡大しつつある西洋諸国の動きに抵抗した人々の動向を検討させるといったように、多様な視点からの歴史の考察を促していることもわかってきた。

このように、『世界史』と『歴史：世界史』を比較すると、内容的に、多くは変更されていないが、変更された内容、また新たに加えられた内容を検討すると、『歴史：世界史』は、よりグローバルな視点や内容を組み込むかたちで修正がなされたと考えることができよう。

(4) 改訂版『歴史』の性格

上記の考察のように、『歴史：合衆国史』は、『合衆国史』を多くの点で引き継いでいる。

しかしながら、多文化的視点を強調し、論争を起こす原因ともなり、歴史観を全面に打ち出した「学習事例」を省き、同時に上記のように政治的重要事象をより強調するように改訂された。『合衆国史』においては、「学習事例」が示されていたために、具体的に扱う対象やその扱い方までも読みとることができた。しかしながら、『歴史：合衆国史』においては、それらを読みとることはできず、対象の具体的な取り扱いに関しては、カリキュラム開発者や教師にゆだねられたようである。この改訂で修正された部分から判断すると、自国史カリキュラム開発における2潮流のうち、多文化主義の一方のみを全面に打ち出し、具体化した『合衆国史』と比較して、『歴史：合衆国史』は、両者の見解を折衷させたカリキュラムであると評価できよう。また、現在、一応は、終息を見た論争ではあるが、よ

り中道的なカリキュラム開発がなされたために、とくに統一性の維持を徹底しようとする人々の間で、この改訂の不十分さが指摘されている¹¹⁵。

しかし、他方で、『歴史：世界史』は、よりグローバルな視点や内容を組み込んだものであるといえる。

周知の通り、現代米国においては、「多様性」と「統一性」を、そのバランスをとりながらどう維持してゆくのが大きな課題となっている。

同じ歴史系のナショナル・スタンダードでありながら、一方の合衆国史は、より統一性を求め、ナショナルな視点を強調する方向で修正され、他方、世界史はより多様で、グローバルな内容を重視しする方向で修正がなされ、改訂版の『歴史』は完成した。この事実をどうとらえればよいのであろうか。これについて、カリキュラム内での矛盾であると考えるのでなく、そこにこそ現代米国の歴史教育の目指す方向性が読みとれると考える。そこには、自国史では、統一的な内容、つまりヨーロッパの伝統や価値に根ざした米国民主義の展開過程としての歴史を、世界史では、その背景となる西洋文明史をという旧来の歴史教育ではなく、自国史では、マイノリティや女性の歴史を含めつつも、西洋の伝統や理念に基づき建国された米国の歴史を、世界史では、世界的に広い地域での歴史を見据え、グローバルな傾向を見いだしながら、その中に西洋自体を位置づけていくための歴史を、というように歴史教育が目指す方向が転換していることが読みとれよう¹¹⁶。しかしながら、米国の現状では（日本でも同様の現状はあるが）、実際には、自国史と世界史が別教科として存在し、生徒が自国史と世界史の均衡を保ちながら履修しているわけではない。とくに高等学校段階においては、一方しか履修しない生徒も多いため、『歴史』で目指す歴史教育がどの程度実行されるかについては、今後の米国歴史教育の課題となろう。

6 論争と改訂の意味

上記の考察からも明らかなように、先述の多文化主義をめぐる2潮流は、この歴史カリキュラム開発をめぐる論争に顕著に反映されているのである。そして、『合衆国史』を批判する見解は、「多元の中の統一」を主張する人々のものであり、逆に、それを擁護する見解は、多様性を主張する人々のものであるとすることができる。さらに、それぞれに指摘された内容により、多文化主義をめぐる見解の相違に関わり、どのような歴史内容が選択されることを望んでいるのか、端的に読みとることができるのである。「多元の中の統一」を支持すれば、歴史内容に米国民主義や市場経済のシステムを発展させることに貢献した人物を扱い、その発展過程を中心にすえた内容がカリキュラムの核となる。それを中心的に扱う、政治史、経済史的内容が中心となるのである。他方、多様性を強調することを支持すれば、『合衆国史』、とくに「学習事例」に具体化された様な内容がカリキュラムの核をなす。つまり、マイノリティの歴史を強調し、その地位向上に貢献してきた

人物を扱い、それを中心とした社会史、文化史的内容が中心となるのである。

『合衆国史』は、上述の2潮流のうち、多文化を強調し、多元的視点をもった歴史内容をカリキュラムに組み込む流れを顕著に反映していた。歴史学の分野においては、自国の歴史、とくに政治に対して反省を促し、抑圧されてきたマイノリティなどの歴史に焦点を当てると言ったことは、当然のようになされてきているし、現代米国において、この点に異議を唱える人は少ないであろう。しかしながら、1980年代からの教育改革運動では、初代大統領の名前や自国の首都の位置さえも知らない生徒が増えてきている状況が報告され、多様で、価値多元な国であるからこそ、「共通の文化遺産」としての歴史を教授しようということが叫ばれた。とくに政府主体の教育改革においては、従来の西洋的な規範や価値にもう一度立ち返り、米国民主義を展開してきた「政治、経済」中心の歴史の教授が優先すると考えられていた。つまり、歴史系スタンダードの開発過程で、自国史教育に期待されたことは、多文化であるからこそ、米国の伝統的な歴史内容である米国民主義の成立・展開を中心とした歴史を共通の文化遺産とし教授することであった。このことは、決して多文化の存在を軽視するということではなく、現在の米国の状況から考えられる、優先順位の違いによるものであると考えられる。

当時は、先述の通り、多文化主義や多文化教育に端を発する議論が盛んな時期でもあった。政府の意図のみならず、社会科から歴史を独立させ、欧米中心の伝統的歴史内容を教授の中心にすえようとする「歴史教育復権」の動きや「文化リテラシー論」に見るように、米国民としてもつべき共通知識についての議論が盛んであった。ブラッドレー委員会は、歴史教育の復権を目指したモデルカリキュラムを作成し¹¹⁷、最大州のカリフォルニア州では、多様ななかの統一を目指す歴史中心のカリキュラムが作成されるなど各州の教育現場にもその影響が見えはじめていた時期でもあった。

このように、多文化主義をめぐる議論が盛んであり、行き過ぎた「PC」への懸念が表出していた時期に、極端に多元性を全面に打ち出した自国史カリキュラムがナショナル・スタンダードとして開発されたために論争は拡大したのである。この論争は、単に歴史教育のカリキュラムをめぐる議論として扱うことができない。つまり、先述の多文化主義をめぐる対立構図を顕著に反映し、それを歴史内容に具体化しているのである。この点においても、先述の多文化主義をめぐる対立は、歴史のカリキュラム開発に大きく影響することがわかっていく。言い換えれば、この論争には、多文化社会米国の教育の課題やカリキュラム開発の課題を端的に読みとることができるのである。

米国の現状を考えるのであれば、この2つの対立は、どちらにも明快な主張の根拠はあるため、多文化社会米国においては、どちらがよりよい結果を生み出す可能性があるのかは一概にはいうことはできない。しかし、本研究主題の観点から見れば、地球時代の教育にとっては、『合衆国史』型のカリキュラム開発へと移行することが重要であると考えられる。ナショナル・スタンダード開発という国家的なプロジェクトによって、多様性を保障する、

より<開かれた>カリキュラムが開発された。それにも関わらず、改訂された『歴史』は、『歴史：世界史』において、より開かれたものを規定し、そのバランスをとってはいるものの、『歴史：合衆国史』の部分では、結果的に伝統的自国史カリキュラム開発の要素をいっそう強める改訂がなされた。このことは、ある意味において、望ましい方向とは逆行する改訂がなされたということであり、米国の自国史教育にとっては、大きな問題であると考えられる。

しかし、この米国の事例は、支配的なカリキュラムが存在している国や社会では、その論理を大幅に転換させるカリキュラムを開発することによって、かえって反発を強める結果となるということを如実に示しているのではなかろうか。そのカリキュラムが、研究者や民間レベルのものではなく、公的なものともなれば、なおさらであろう。この点については、本研究課題とは、直接的には関わらないが、社会科系教科目は、各国や地域の社会的、文化的背景を大きく反映するために、国際教育協力における社会科系教科目のカリキュラム開発研究においては、少なからずとも意識的に検討していく必要があるといえよう。

第5節 多文化社会における歴史カリキュラム開発の論理（1）

——米国の場合——

以上の考察を整理すると、現代米国の自国史カリキュラム開発の論理は、図 2-7 及び表 2-33 として整理できよう。

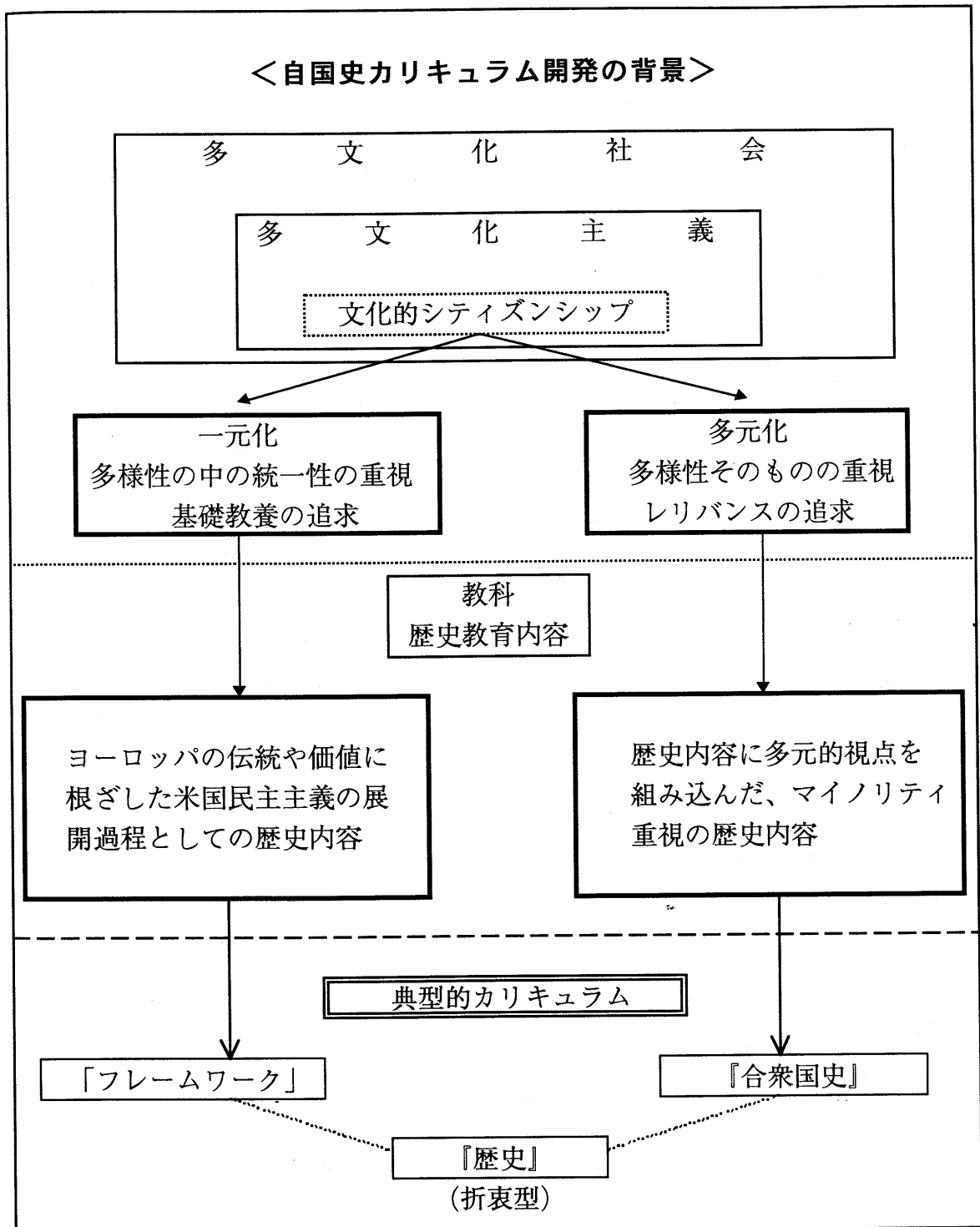


図 2-7 米国における自国史カリキュラム開発の基本的構造

表 2-33 自国史カリキュラム開発の2潮流と歴史内容の差異

多文化主義のとらえ方	多文化社会であるからこそ統一性を維持すべきである。	多文化社会であるからこそ多様性の維持をはかるべきである。
自国史カリキュラム開発の課題	「共通の記憶」の維持をはかり、統一的で、愛国的な国民意識を涵養させる。	多様性を保障するために、歴史解釈や歴史内容の多様化を求める。
典型カリキュラム開発	カリフォルニア州歴史—社会科学フレームワーク (1988年、1997年)	合衆国史ナショナル・スタンダード (1994年)
中心的カリキュラム内容	中心領域	政治史 (国家史) 経済史 (資本主義の発展史)
	中心事象	ヨーロッパの伝統や価値に根ざした国家の成立・展開史
	中心人物	国家の発展に貢献した政治的重要人物など
	強調される内容	合衆国憲法の制定過程 民主主義社会の構築 南北戦争の経過と結果 奴隷解放政策 移民の国家への貢献 資本主義経済の展開と確立 経済的繁栄 自由の保障
		社会史 文化史 マイノリティの視点を重視し、多様な見方、解釈を可能にする自国史内容 マイノリティの地位向上に貢献した人物や民衆の生活 政府の政策などにより抑圧されるマイノリティ 憲法理念の矛盾点 黒人、女性、先住民の視点からの歴史 女性や兵士の日記 マイノリティや移民の生活

まず、図 2-7 にみるように、米国の教育改革やカリキュラム開発の背景には、「多文化主義」をめぐる2潮流が存在する。「多文化主義」をめぐる対立図式は、教育政策や学校経営論において大きく反映される。どちらの立場をとるかにより具体化される政策は異なり、どちらの立場をとるのかは、現在の米国におけるカリキュラム開発の最重要の検討課題である。

つぎに、カリキュラム開発において、教科内容を検討する際、その2潮流の対立を最も顕著に反映する教科が「歴史」であり、自国史カリキュラム開発に関わる議論は、多文化社会米国における教育をめぐる議論においても、中心的になされている。これは、ヨーロッパの伝統に根ざした教育内容なのか、多様な視点を組み込んだ教育内容なのか、といった対立として具体化している。また、多文化主義をめぐる論議が盛んな時期に平行して起こった伝統的歴史教育復興の動きは、自国史カリキュラム開発に対する議論に拍車をかけた。つまり、自国史カリキュラム開発が、米国カリキュラム開発において中心的に議論されているのは、上記のような構造があったといえる。

そして、『合衆国史』をめぐる論争には、「多文化主義」をめぐる対立を端的に読みとることができる。逆に言えば、この論争は、『合衆国史』自体に関してのものではなく、「多文化主義」をめぐる論争であったともいうことができる。それは、伝統的な自国史カリキュラム開発の論理と多様な価値を保障する自国史カリキュラム開発の論理の対立、つ

まり、ナショナルな関係を基底としながらも、閉じられたものであるのか、開かれたものであるのかをめぐる対立であったと考えることができる。

このような構図のもとで開発された歴史カリキュラムは、それぞれに強調点の違いを見出すことができる。それを示したのが、表 2-33 である。

表 2-33 にみるように、『合衆国史』と「フレームワーク」を比較検討した結果、それぞれに立つ自国史カリキュラム開発において、歴史に組み込まれる内容の差異とその特質を見出すことができた。つまり、「一元化」を求めれば、歴史内容は、米国民主義や市場経済システムの展開過程を中心とする、国家の政治史、経済史中心の内容になり、マイノリティは、国家の発展に貢献してきた人々として扱われる。そこで登場する人物は、政府関係者が多く、国家発展に貢献した偉人として扱われる。また、扱われる事象は、国家の政治体系にとっての重要事項やその転機となった事象であり、一元的な見方で描かれるために、さらには、その理解が重視されるが故に、閉じられたものとなっていた。他方、「多元化」を求めれば、歴史内容は、マイノリティ、つまりアフリカ系アメリカ人、アメリカ先住民、女性の歴史を中心とした、社会史や文化史中心の内容になる。そこで登場する人物は、マイノリティの地位向上に貢献した人物である。扱われる事象は、マイノリティの生活やその地位向上の契機となった事象が多い。政府の行動は、その「善」の面のみならず、「負」の面も同時に扱われるというように、多様な見方からの知識が提示されることで、また、歴史学習の方法が重視されることで、開かれたものとなっていた。

このように考えると、現代の米国の自国史カリキュラム開発の論点は、単に「同化」か「多元化」というものではない。それは、多文化社会のとらえ方そのものに関するものである。多文化社会において必要な知識や資質、すなわち、①「アメリカ文化」を共通教養とし、共通の規範や価値の育成が必要であるのか、②マイノリティの歴史に焦点をあて、多文化社会米国が経験してきたありのままの事実を認識し、多元的な価値や規範の育成が必要であるのか、という対立である。この点は、多文化社会における自国史カリキュラム開発を検討する上で、不可欠な視点であろう。そして、前者を強調するのであれば、閉じられた自国史カリキュラム開発になり、後者を強調すれば、開かれた自国史カリキュラム開発となっている。

このように、米国における自国史カリキュラム開発は、一元的内容の教授から、多元的内容の教授へ、閉じられたものから、開かれたものへという、ナショナルな関係を共通の基底としつつ変容しているといえる。しかし、先にも言及したように、多文化社会においては、それぞれに主張の根拠はあり、開かれた自国史カリキュラム開発へと展開することが、必ずしも望ましいとされていないことは、重要な点でもある。この点が、多文化社会における自国史カリキュラム開発を困難にする要因の1つであろう。

しかし、これは、米国が建国以来、その国の中核をなしてきた WASP の文化や厳密な建国の理念を実践してきた政府の偉業をもつということがあるから起こりうる対立ではな

かろうか。このような中心的なく文化>の存在しない国では、同じ多文化社会であっても別の自国史カリキュラム開発の論理が見いだせると考えることができよう。

¹ Thomas J. La Belle and Christopher R. Ward(1994), *Multiculturalism and Education*, SUNY Press, pp.29-34.

² ジェームス・バンクス著・平沢安政訳(1996)『多文化教育』、サイマル出版会、pp.8-10.

³ この点については、Arthur Schlesinger や Diane Ravitch らが典型的な主唱者であり、日本での教育諸科学の研究においても紹介されている。

⁴ もちろん、それぞれに極端な見方、主張もあるが、前者を支持する立場であっても、米国が民族や人種ごとに完全に分離すればよいと考えるのでもなく、後者を支持する立場であっても、現在の米国は、多文化社会であり、そのための対応が必要であるという現状認識に立っている。米国研究において、思想的、政治的な文脈では、「新自由主義」と「新保守主義」の対立が指摘されているが、その対立の構造は、教育やカリキュラム開発をめぐる見解の対立としても見いだすことができる。なお、この対立の構造に関しては、自国史カリキュラム開発の文脈において、本論文でも後述する。

⁵ 前掲、ジェームス・バンクス著・平沢安政訳(1996), pp.43-49.

⁶ Thomas J. La Belle and Christopher R. Ward(1994), p.33.

⁷ 同上書、p.33.

⁸ 米国の教育の研究においては、ある程度、自明のこととされているが、近年では、以下の文献にも、このような米国歴史教育の性格について記されている。

・森茂岳雄 (1999)「アメリカの歴史教育における国民統合と多文化主義」油井大三郎、遠藤泰生編『多文化主義のアメリカ』、東京大学出版会、pp.165-185.

⁹ たとえばルイジアナ州で設置されている「ルイジアナ学習」をはじめ、各州レベルでは、独自の科目として（選択科目である場合も含め）、マイノリティ、アメリカ先住民、女性などに関する学習機会を提供している。

¹⁰ ただし、現在では、歴史学における社会史の発展から、マイノリティや女性に関する歴史内容が、とくに教科書記述などでは多くみられるようになっている。その場合、伝記や日記、物語などとともに示されることが多い。歴史学習において、マイノリティの歴史を中心にすえるのであれば、歴史の全体像や事象間のつながりを理解することが難しくなるために、実践の場では、どうしても政府の歴史を軸として、授業が構成されることが多いようである。

¹¹ 佐藤学(1996)『カリキュラムの批評——公共性の再構築へ——』、世羅書房、pp.213-222.

¹² 実際には、各州、各学区、各学校により、財政状況も、大きく異なり、その現状把握のためには、複

雑な要因が存在している。周知の通り、米国では、教科書は、基本的に、学区や学校によって購入されるため、新しいカリキュラムを作成するにも、教科書を新規に購入するにも、財政的に困難である学区や学校も多い。また、州カリキュラムを開発している州においても、教科書の内容や学区のカリキュラム内容、学校現場での教授内容などを、1つの線で結ぶことは難しく、厳密には、個別の状況を丁寧に議論する必要がある。

¹³ この伝統的パターンについては、米国社会科カリキュラム研究の基本となるものであるために、米国社会科を紹介する文献には多く記されている。たとえば、中山修一（1991）『地理にめざめたアメリカ——全米地理教育復興運動——』、古今書院、など。

また、そのパターンを紹介した文献は、Douglas P. Superka, Sharryl Hawke, and Irving Morrissett, *The Current and Future Status of the Social Studies*, *Social Education*, Vol.44, No.5, pp.362-369.

¹⁴ 筆者が、州の社会科カリキュラム開発関係者にインタビューしたところ、現在でもこのような傾向は残っており、人口の少ない州が、大きな変更をとまなうカリキュラム改革を行う際には、そのカリキュラム内容に即した教科書も、独自に（州内の小規模の教科書出版社などによって）開発する必要がある、大きな改革を難しくする1要因となり続けているようである。

¹⁵ 彼は、1980年代の改革動向を①国際教育、グローバル教育、②文化多元主義、③市民的資質教育再生という3類型を行っている。なお、ブッツの論は、金子邦秀(1986)「現代アメリカ社会科の研究(1)」同志社大学文化学会編『文化学年報』、35号、に紹介されている。また、バンクスも、同様の指摘をしている。

¹⁶ カリフォルニア州の教育については、本研究でも後述するが、サンフランシスコ湾岸の30あまりの学区を、筆者が調査したところ、どの学区も、州カリキュラムをほぼそのままの形で採用するカリキュラムを開発している。ただし、オークランド学区のように、州カリキュラムの採択や州が採択した教科書の使用を拒否する学区では、州政府からの補助金が制限されるなどの措置がとられ、カリキュラム開発や教科書の購入も、困難となる状況を生みだしている。

¹⁷ Minnesota Department of Education ed.(1991), *Model Learner Outcomes for International Education*.

ただし、ミネソタ州の本カリキュラムは、独立した教科としてのカリキュラムではなく、既存の各教科の中に、どのように International Education の方法や考え方を組み込むことができるのかについて、明記したものである。

¹⁸ たとえば、近年では、従来のシティズンシップ概念に加えて、ローカル・シティズンシップ、グローバル・シティズンシップなど、新たな概念が言われているが、日本では、どちらかといえば、それを1つの「シティズンシップ」概念でとらえようとするがゆえに、それぞれの矛盾のみが強調される傾向にあり、シティズンシップ概念は、本来、多様な側面をもち、その解釈と強調点の差異によって、異なるシティズンシップのイメージが現出するという見方は、あまりとられていない。

¹⁹ 社会科教育にとってのキーワードともなっているシティズンシップ概念は、先述の通り、多様な解釈が可能であり、各論者によって異なる意味で用いられることが多い。また、各国によっても、その意味

は、大きく異なっており、近年では、各国によって、その意味が異なるシティズンシップ概念の国際比較を試みる研究もある。その結果は、以下の文献として発表されている。

Cogan, J., et al ed.(1998), *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*, Kogan Page Lid.

このように教科のキーワードであっても、さまざまに用いられているシティズンシップの概念整理も、社会科系教科目のカリキュラム開発研究にとって重要であろう。

²⁰ T.M.一鈴木(1996)「文化・多様性・デモクラシー」『思想』、No.867、を参照。

²¹ このシティズンシップ自体の理念、概念を明らかにすることは、本研究の目的ではないが、本類型は、研究課題の解明にとって、重要な類型と考えることができる。しかしながら、ここでいう「文化」を何に設定するかにより目指されるものが異なるであろう。本来は、民族文化などをさすが、国民文化などとしても設定できるであろうし、政治文化などということもできるため、それぞれにおいて意味する「文化」とは何かを探ることを念頭に置きながら、使用することが重要となろう。

²² 「国際的シティズンシップ」は、日本では、もっぱら、国際理解教育やグローバル教育研究において検討されているが、その意味や他のシティズンシップ要素との関係など、解明しなければならない課題も多い。本研究では、直接的に「国際的シティズンシップ」概念の解明は目指してはいないが、先にも検討したように、単なる無国籍市民や多国籍市民の育成ではなく、ナショナルな伝統に身を置きつつも、その思考や行動が、決して国家や自民族の利益追求に縛られることのない市民の資質を前提としていることは付記しておきたい。

²³ 米国では、国際理解教育よりも、グローバル教育（学習）として研究されることが多いことは、周知のことであろう。国際理解の理念が、究極的には、「二国間」の問題に限定されてしまうという認識から、グローバル教育の理念が創出されたとされるが、いずれにしろ、現在では、ほとんどの教科書やカリキュラムの開発において、グローバルな視点を組み込むことがなされていると言っても過言ではない。しかし、グローバル学習が科目として設定されることはあっても、グローバル教育独自のために出版された教科書は少ない。たとえ、「グローバル教育」という題名の教科書であっても、既存の世界地誌や社会科の教科書と大きな違いを見いだすことができないものもある。また、実際には、世界地理や世界史学習をその中心として行っている学校が多いようである（筆者の米国社会科教員へのインタビューや学校訪問による調査による）。

²⁴ このような、自民族優先感情を促すことを意図した、国際的事象の学習は、たとえば、戦前、戦中期の日本でも行われていたと言えよう。

²⁵ 現代世界における多文化主義の進展については、多くの文献で言及されているが、ここでは、以下の文献を主に参照した。

- ・ 梶田孝道(1992)「『多文化主義』のジレンマ——選択肢は何か——」『世界』、第 572 号。
- ・ 西川長夫ら編(1997)『多文化主義・多言語主義の』、人文書院。
- ・ 西川長夫ら編(1998)『アジアの多文化社会と国民国家』、人文書院。

-
- ・「NIRA 研究報告書 民族に関する基礎的研究」、総合研究開発機構、1993 年。
- ・「NIRA 政策研究 多文化主義と政策課題」、Vol.10、No.2、総合研究開発機構、1997 年。
- ・宮島喬編(1998)『現代ヨーロッパ社会論』、人文書院。
- ・油井大三郎、遠藤泰生編『多文化主義のアメリカ』、東京大学出版会。
- ・吉川仁(1997)「書評：デイビット・マイヤーズ編『アジア・太平洋地域における多文化主義政策』」、中京大学社会科学研究所編『社会科学研究』、pp.123-140。
- ²⁶ 油井大三郎(1999)「いま、なぜ多文化主義論争なのか」、油井大三郎、遠藤泰生編『多文化主義のアメリカ』、東京大学出版会、pp.1-18 を参照した。
- ²⁷ 初瀬龍平編(1996)『エスニシティと多文化主義』、pp.45-51 を参照した。
- ²⁸ 前掲、油井大三郎(1999)を参照した。
- ²⁹ 辻内鏡人(1997)「アメリカにおける文化的多様性と平等」、『NIRA 政策研究 多文化主義と政策課題』、Vol.10、No.2、総合研究開発機構、pp.34-37。
- ³⁰ 辻内鏡人(1999)「多文化パラダイムの展望」油井大三郎、遠藤泰生編『多文化主義のアメリカ』、pp.59-85、東京大学出版会を参照した。

³¹ 同上書を参照した。

³² 「PC」の基本的考え方や意味、また「PC 論争」などについては、日本でも紹介されているが、以下の文献に詳しく書かれている。

・協浜義明編訳(1995)『アメリカの差別問題—PC 論争をふまえて—』、明石書店。

また、「朝日新聞」にも特集記事「PC 論争、米で活発化」(1992 年 7 月 21 日夕刊)が掲載されている。この PC 問題も、「文化リテラシー」論とともに、米国の教育やカリキュラム開発の分析にあたっては、重要な視点を提示してくれようが、その厳密な検討は、本研究の課題を越えるため、以下、その意味と動向に関して、若干紹介するにとどめたい。

PC とは、「ポリティカル・コレクト」または「ポリティカル・コレクトネス」のことである。1991 年頃から使われ始めたこの用語は、「政治的妥当性」、「政治的正義」などと邦訳されることが多いが、日本において、まだ定訳はないといえる。その意味するところは、「欧米の伝統的価値観や文化が、西欧・白人・男性優位の制度であることを明らかにし、人種、性差などによる偏見をただす動きを指す言葉として登場し、異文化を西欧文化と同次元におき、マイノリティや女性、同性愛者など「文化」の周縁に位置してきたグループに光を当て、思想や歴史の組み替えを迫る考え方」(朝日新聞 1992 年 7 月 21 日夕刊)である。

PC 論争は、それ自体多種多様であり、固定の目標があるわけではない。そして、他の論争と異なるのは、PC 論争自体、反 PC 攻撃を受けて生まれたことにある。

PC への主な批判点は、以下の 3 点に集約できる。

- 1) 差別用語の禁止や言い替えは言語弾圧である。
- 2) 大学カリキュラムの変更は、学問、教育の政治化である。

3) 特定の人を差別の是正として優遇するのは逆差別である。

1) については、差別用語のリストが作成され、その用語を使った教授が解雇になる自体まで起きている。

2) については、大学のカリキュラムを女性やマイノリティを研究する科目に変更すべきとするもので、学問の自由性や普遍性を軽視することになるという批判である。

3) については、学力検査で点数が低いにも関わらず、マイノリティということで合格できたり、それらの人々の就職が優遇されている状況に対する批判である。

大学カリキュラムにおける西洋中心主義などに対する批判はかなり根強く、教育に大きな影響を及ぼしている。それがどの程度のものであるのかを見極めることは、非常に重要な課題になろうし、同時に歴史などの教科内容への影響を検討する事は、必要であろう。また、そのPCは、簡単な例を紹介すれば、Chairman を Chairperson に変更することまでも適応されており、I see. (わかるという意味での) という表現は、視覚障害者にとっての差別用語であると批判されるなど、米国の既存の制度全体や言語体系にまで見直しの必要を迫るなどの、いきすぎたPCへの反論も多い。

³³ Public Law 103-227, March 31, 1994, *Goals 2000; Educate America Act*.

³⁴ 今村令子(1984)「戦後最大の教育改革が進行中」『季刊教育法』(1984年秋号)、pp.48-58.

今村の指摘のように、1980年代以降の一連の教育改革は、米国の教育界において、その根本を問い直すほどの改革となった。日本においても、その動向は、逐一、紹介されている。その代表的な文献は以下に列挙した。

・石坂和夫(1999)「教育課程の質を高めるナショナルな目標基準」佐藤三郎編『世界の教育改革——21世紀の架け橋——』、東信堂、pp.47-63.

・今村令子(1987)『現代アメリカ教育1・教育は「国家」を救えるか』、東信堂。

・今村令子(1990)『現代アメリカ教育2・永遠の「双子の目標」』、東信堂。

・現代アメリカ教育研究会編(1998)『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。

・佐藤三郎(1997)『アメリカ教育改革の動向——1983年「危機に立つ国家」から21世紀へ——』、教育開発研究所。

・田浦武雄編(1994)『アメリカ教育の文化的構造』、名古屋大学出版会。

・橋爪貞雄(1999)「21世紀に橋を架ける80~90年代の改革動向」佐藤三郎編『世界の教育改革——21世紀の架け橋——』、東信堂、pp.4-26.

・橋爪貞雄(1992)『2000年のアメリカ——教育戦略、その背景と批判——』、黎明書房。

・藤田英二(1995)「教育改革と人間形成空間の変容」祖父江孝夫、梶田正巳編『日本の教育力』、pp.154-200.

³⁵ 周知の通り、この間には、政治的には、共和党から民主党への政権の転換があり、政治的な面で、熟慮しなければならない点もあろう。当然、それらを考慮するのであれば、本格的な政治学的、教育行政学的検討が必要となる。しかしながら、本研究は、米国の教育政策の全体を明らかにすることを目的とはしておらず、ここでは、社会科系スタンダードの開発の背景としての検討にとどめたい。

³⁶ National Commission on Excellence in Education ed.(1983), *Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform*. なお、日本では、前掲、橋爪(1992)に詳しい。

³⁷ 米国における歴史教育の復権をめぐることは、日本でも紹介されているが、以下の文献は、その典型である。

・ Gagnon, Paul and the Bradley Commission on History in the Schools (1989), *Historical Literacy-The Case for History in American Education*, Houghton Mifflin.

・ Ravich, Diane(1998), *From History to Social Studies: Dilemmas and Problems*, in Gifford, Bernard R. ed.(1988) *History in the Schools- What Shall We Teach?*, Macmillan.

³⁸ 『危機に立つ国家』では、生徒の「学力低下」が中心的関心事であった。その際には、米国においての全国的な学力評価システムでもある、SAT(Scholastic Aptitude Test)や NAEP(National Assessment for Educational Progress)の調査結果などに基づいた、生徒の平均点の低下を根拠として、学力低下がいわれていた。たとえば、SATの平均点は、年々低下する傾向にあり、数学や語学では、その低下が著しいという報告もなされている。そのため、全米に危機意識が広がることになるが、異なる観点からの分析では、SATの点を民族集団別(白人、黒人、アジア系、アメリカ先住民、メキシコ系、プエルトリコ系)の平均点は、1975年と1990年とを比較すると、それぞれに上昇傾向にあることが明らかにされている(C. C. Carson, R. M. Huleskamp, and T. D. Woodall(1991), *Perspective on Education in America*, Third Draft, Sandia National Laboratories)。つまり、実際は、平均点の低下は、受験者の民族構成の変化によるところが大きかったようである。

³⁹ 国家教育目標の発表の後、「アメリカ2000」のタイトルがつく、いくつかの報告書が発表されるが、それらに、国家教育目標を加えまとめたものが、『アメリカ2000』と題された冊子である。

U.S. Department of Education ed.(1991), *America 2000: An Education Strategy Sourcebook*.

⁴⁰ ちなみに本サミットには、後の大統領のクリントンも、アーカンソー州知事として参加している。

⁴¹ Ibid., pp.62-66.

⁴² たとえば、E.D. Hirsh, Jr.(1987), *Cultural Literacy - What every American need to know*, Houghton Mifflin.や Ravitch, D. and Finn, C. D. (1987), *What Do Our 17-Year-Olds Know?- A Report on the First National Assessment of History and Literature*, Harper & Row.などが代表的である。そこでは、米国の首都や初代大統領の名前も知らない生徒が多く存在することなどが報告された。

⁴³ Ravitch, Diane (1984), *Against Mediocrity*, Holmes & Meier.

Ravitch, Diane (1995), *National Standards in American Education*, Brooking Institution.

Jenness, David (1990), *Making Sense of Social Studies*, Macmillan.

などがこの点を指摘している。

⁴⁴ 現在、米国では、厳密な意味での社会科は、初等教育において行われており、前期中等教育、後期中等教育では、「歴史」、「地理」などへ実質的には「分科」しているといえる。しかし、やはり、社会科という教科における科目としての歴史、地理であるために、多くの歴史教育の復権の主張者は、社会科

自体が存在することへの不満を示している。

⁴⁵ 本論文でも分析する 1988 年版のカリフォルニア州「歴史—社会科学フレームワーク」は、この動きの典型であり、幼稚園から第 1 2 学年までを歴史中心で構成した革新的なカリキュラムであった。本カリキュラムは、他の州にも影響を及ぼし、同様の構成をとる社会科カリキュラムを開発する州も増えている。詳細は、本章第 2 節を参照のこと。

⁴⁶ Ibid. Section 3.

⁴⁷ 「アメリカ教育法」には、Contents Standards, Performance Standards, Opportunity-to learn Standards の開発や学力評定に関して、詳細な規定がなされている。

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ 具体的な点については以下の 2 文献に詳しく紹介されている。

・ 本多正人 (1995) 「米国の教育改革と新連邦主義—「アメリカ教育法」案の検討を中心に—」『季刊教育法』No.98。

・ 寺倉憲一(1994) 「2000 年の目標；アメリカ教育法の成立—アメリカにおける近年の教育改革の動向とクリントン政権の教育政策—」『レファレンス』(1994 年 9 月号)、No.524。

⁵¹ 近年出版された、現代アメリカ教育研究会編(1998)『カリキュラム開発をめざすアメリカ』、教育開発研究所、には、スタンダード開発の動向が概観されている。とくに、各教科のスタンダードの開発課程などは、同書の岸本陸久論文(「教育スタンダード」をめぐる動向)に詳しい。

⁵² National Council for Teachers of Mathematics ed.(1989), *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*.

⁵³ Music Educators National Conference Publications Sales ed.(1994), *National Standards for Arts Education*.

⁵⁴ Center for Civic Education ed.(1994), *National Standards for Civics and Government*.

⁵⁵ Geography Education Standards Project ed.(1994), *Geography for Life—National Geography Standards*.

⁵⁶ 歴史系のスタンダードは、以下の 3 つが完成した。

National Center for History in the Schools ed.(1994), *National Standards for United States History—Expanding the American Experience—*.

National Center for History in the Schools ed.(1994), *National Standards for World History—Exploring Paths to the Present—*.

National Center for History in the Schools ed.(1994), *National Standards for History for Grades K-4—Expanding Children's World in Time and Space—*.

⁵⁷ National Science Education Standards Project が開発。タイトル不明。

⁵⁸ National Standards in Foreign Language Education が開発。タイトル不明。

⁵⁹ 「経済」のナショナル・スタンダードは、1997 年に完成している。「経済」の場合は、スタンダー

ド開発の途中で、政府からの資金提供が止まり、組織（National Council for Economic Education）の自助努力により完成した。

National Council for Economic Education ed.(1997), *Voluntary National Content Standards in Economics*.
なお、「経済」の開発過程は、Meszaros, Bonnie(1997), *Economic Standards; A Guide for Curriculum Planners, Social Education*, pp.324-327 に詳しい。

⁶⁰ たとえば、NAEP は、1994 年に「合衆国史」、「世界史」、「地理」の学力評価のためのスタンダードを開発している。

⁶¹ ナショナル・スタンダード開発の動きが見え始めた初期には、議論はもっぱらこの点に集中していた。*Phi Delta Kappan* などの教育系雑誌には、このような視点からの、ナショナル・スタンダードそのものの意味や意図、教育への影響に関する記事を多く見ることができる。

⁶² 教育雑誌のみならず、アメリカ教育省(Department of Education)のホームページにも、教育関係者に、「アメリカ教育法」の意図が誤解されていることに対する説明をなす場所が設けられている。現在の教育改革についての誤解がいかに多いかがわかる。<<http://www.ed.gov/G2K/mytths.html>>

⁶³ たとえば、オハイオ州の 1994 年版のカリキュラムにおける開発の 7 原理の第 3 点には、「社会科の内容は、社会科、歴史、地理、経済、公民・政治のナショナル・スタンダードに基礎をおき、この 6 モデルを反映する。」という規定がなされている。

Ohio State Department of Education ed.(1994), *Social Studies*, p.3.

⁶⁴ National Center for History in the Schools ed.(1994), *National Standards for United States History - Expanding the American Experience-*.

⁶⁵ National Center for History in the Schools ed.(1994).*National Standards for World History -Exploring Paths to the Present.*

⁶⁶ National Center for History in the Schools ed.(1994),*National Standards for History for Grades K-4 - Expanding Children's World in Time and Space-*.

⁶⁷ 1994 年と 1995 年に筆者が行った、米国現地でのインタビュー調査による。調査の対象者は、米国ミネソタ州の大学、高等学校関係者であった。

⁶⁸ この米国の地理教育復興運動については、中山修一により体系的に研究がなされている。たとえば、中山修一（1991）、『地理にめざめたアメリカ』古今書院、に詳しい。

⁶⁹ ちなみに、本文でも検討したように、そもそもの学力検査の対象学年は、第 4、8、12 学年であるために、スタンダードは、その学年修了時までに理解すべき内容という意味で、このような 3 段階の学年区分により構成されることが多い。

⁷⁰ National Council for the Social Studies ed.(1994),*Curriculum Standards for Social Studies*.

なお、先述の岸本陸久(1998)「『教育スタンダード』をめぐる動向」「カリキュラム開発をめざすアメリカの挑戦」では、主要教科スタンダードとして、「地理」、「歴史」、「社会科」が併記されているが(p.31の表 1-1)、このように「社会科」のスタンダードは、他の社会科系スタンダードとは、その性格を異に

することを付記する。

⁷¹この 10 テーマは、社会科学の領域をカバーするように設定されている。現在、社会科教育の分野においては、各所に用いられている。それは、「文化」、「時間、継続性、変化」、「人々、場所、環境」、「個人の発達とアイデンティティ」、「個人、集団、制度」、「権力、権威、統治」、「生産、分配、消費」、「科学、テクノロジー、社会」、「グローバルなつながり」、「市民の理想と実践 (Civil Ideals and Practice)」の 10 テーマである。しかし、これらの 10 テーマは、社会科における、歴史学習、地理学習、政治学習などのすべてを網羅しているにすぎず、多様な要素の妥協的産物であるという批判もある。

⁷²ちなみに、カリフォルニア州は、全米でも最大の州であり、もし、独立するのであれば、GNP 世界第 7、8 位の国家になると言われている。人口的、経済的にも、最大の州であるが、現在では、多くの移民のみならず、不法滞在者も増加するなどの問題を抱えている。とくに、州人口にみる民族構成の面で、21 世紀には、いわゆる白人がマイノリティ化するという予想があり、危機感を抱く人びとも多い。このような状況であるために、以前は、自国史の授業であっても、英語とスペイン語の教科書を用意し、2 種の授業を設定するなどの措置がとられたこともあった。しかし、現在では、多様化しすぎることへの危惧から、州内で、より統一的教育的内容が教授される傾向にあり、そのような教育政策への反発も多い。

⁷³カリフォルニア州は、米国において常にその先進的な役割を担ってきた。日本の社会科の創設期には、学習指導要領試案が同州のカリキュラムを参考にして開発されたということもあり、日本における米国社会科（各州の）研究の中心でもある。日本における、カリフォルニア州社会科研究の代表的な研究を、発表された年代順に整理すると、次のようになる。

- ・森分孝治(1966)「アメリカにおける教育課程改革と社会科」『教育学研究紀要』第 12 巻、pp.68-70.
- ・森分孝治(1967)「アメリカ社会科教育現代化の一事例」『社会科教育論叢』第 16 集、pp.49-53.
- ・森分孝治(1968)「アメリカにおける社会科教育改革の動向」『社会科研究』第 16 号、pp.55-67.
- ・溝上泰(1970)「カリフォルニア州社会科フレームワーク」『社会科研究』第 18 号、pp.71-79.
- ・今谷順重(1973)「アメリカにおける社会科カリキュラム構造の転換—カリフォルニア州、ウィスコンシン州の場合—」『社会科教育論叢』第 20 集、pp.43-57
- ・大森正(1976)「1970 年代後半における米国社会科カリキュラム改造の方向—1974 年版カリフォルニア州公立学校社会科フレームワークの考察を通して—」『社会科教育研究』, No.38, pp.37-58.
- ・大森正・森茂岳雄(1984)「アメリカの社会科カリキュラムにおける文化多元主義の展開」『社会科教育研究』No.51, pp.1-21.
- ・溝上泰(1988)「社会科カリキュラムのグローバリズムとヒストリズム」『社会科教育論叢』第 35 集、pp.88-91.
- ・溝上泰(1990)「歴史教育内容構成と歴史の国際化—他国史と自国史—」『社会科教育論叢』第 37 集
- ・三浦軍三(1990)「“人権の世紀”における米国公民形成と社会科の性格—カリフォルニア州歴史—社会科学フレームワークの特色と背景を中心に—」『社会科教育研究』, No.62、

・大森正(1995)「最近のアメリカ社会科フレームワークの動向(1)ー歴史・地理・公民への分化の傾向ー」『東洋大学文学部紀要・教育学科・教職課程編 XXI』、第49集、pp.87-103.

・大森正(1996)「文化リテラシー論とカリフォルニア州の「歴史ー社会科学フレームワーク」」『社会科教育研究』No.75, pp.1-11.

ちなみに、これらの研究においては、同州のカリキュラム改訂とともに、その内容を紹介しているが、「歴史ー社会科学」という名称を使い始めた、1982年版にはあまり触れられることがない。

また、「フレームワーク」における地理的技能的な分析した研究には、以下のものがある。

・田部俊充(1995)「アメリカ社会科における地理的技能的な考察」『社会科教育研究』、No.73, pp.40-47.

⁷⁴ 前掲、大森正(1996)などで指摘されている。また、この1974年版に関しては、前掲、大森(1976)に詳しい。

⁷⁵ California State Department of Education ed.(1988),*History-Social Science Framework*.

California State Department of Education ed.(1997),*History-Social Science Framework*.

⁷⁶ 1997年のフレームワーク改訂については、川崎誠司(1997)「アメリカ合衆国ー多様性を指向する動き」『社会科教育研究別冊・1996年度研究年報』、pp.52-54.でも紹介されている。川崎は、その付則のB「アメリカの歴史と地理」の記述内容が、同州の目指してきた「多様性指向にややブレーキをかけようとする意図を看過してはならない。」と評価しているが、筆者は、1988年版の時点ですでに、「多様性指向にややブレーキをかけようとする意図」があったと評価すべきであると考えている。その根拠は本文参考のこと。

なお、1988年版、1997年版は、ほぼ同じ内容であるため、本論文で明記する引用ページやその内容は、両者ともに共通である。

⁷⁷ 1994年に、米国アリゾナ州フェニックス市で開催されたNCSSの大会においての、筆者のインタビュー調査による。

⁷⁸ 筆者の現地での調査によれば、カリフォルニア州のほとんどの学区では、州のカリキュラムにしたがった規定を行っている。また、郡(カウティ)レベルでのカリキュラム開発に関しても同様であった。なかでも、オークランド学区は、マイノリティが多く住み、50以上の異なる民族、国籍の児童・生徒が通う学校もある。同学区のように、「フレームワーク」に従わない場合、独自のカリキュラム開発を行う必要があるのみならず、教科書購入(州で採択された教科書)への補助金なども受け取ることができず、教科書や教材の購入に関しても、非常に困難な状況を生むことになる。これは、カリキュラム開発に関連する、州の教育行政に関わる問題であるが、教育内容開発の多様性が保障されているといっても、実際には、補助金などの兼ね合いによって、結果的には、教育内容も規制を受けることになるのが、米国教育の現状であろう。しかし、オークランド学区は、このような結果が生じることを考慮しても、この「フレームワーク」に従うことを拒否したことからもわかるように、「フレームワーク」は、真の多文化的視点を組み込んだカリキュラムではなく、多様な民族や文化を抱える状況にはそぐわないカリキュラムであることが推測できよう。ちなみに、「フレームワーク」完成時には、オークランド市

において、「フレームワーク」を紹介するための会議（セミナー）が開催されているが、その際、すでに、「フレームワーク」は、時代の流れに逆行するという批判意見が出ていたようである。

⁷⁹ 本フレームワークは、初等段階、前期中等段階、後期中等段階でそれぞれに「古代から現代まで」を繰り返して、3回学習することを否定している。

⁸⁰ 本章第1節で検討したように、歴史を中心としたカリキュラム開発を行う州が、これに該当する。

たとえば、Alabama State Department of Education (1992), *Alabama Course of Study Social Studies*.

⁸¹ ちなみに「黒人」は、原文の Black American や Black Citizen をそのまま邦訳した。管見の限りであるが、近年の米国の教育関係の文献や州カリキュラム、教科書などでは、Afro-American や African American と記述されることが多く、「フレームワーク」のように Black という用語を使用していることだけを考えても、その性格や意図を読みとることができると思う。

⁸² 1987年に発行された、*Standards for Evaluation of Instructional Materials with Respect to Social Content* などにに基づき規定されている。

⁸³ Ibid., p.117. また、この点に関しては、前掲、大森(1996)でも紹介されている。

⁸⁴ Ibid., p.56.

⁸⁵ 「文化リテラシー論」については、日本においても多様な視点から考察されている。「フレームワーク」との関係では、大森正(1996)に詳しい。

⁸⁶ 先にも明記したように、「フレームワーク」が、実質的にどの程度、学区のカリキュラム開発に影響を与えているのか、また、拘束しているのかを明らかにするために、筆者は、1993年に広島大学教育学部に提出した卒業論文に関する調査の一環として、カリフォルニア州のサンフランシスコ湾岸の30ほどの学区において調査を行った。その結果、ほとんどの学区では、「フレームワーク」とほぼ同様のカリキュラムを開発していることが明らかになった。

⁸⁷ Houghton Mifflin社の *Social Studies* シリーズがそれにあたる。

⁸⁸ 歴史教育にとって、「子どもの歴史認識が可能となる年齢や学年がいつか」については、様々な見解がある。従来は、初等教育の低学年段階においては、歴史認識は難しいと見なされることが多くあった。しかし、たとえば、先に検討した「フレームワーク」をはじめ、幼稚園段階から歴史教育を始めるという、新しい試みも米国で広まりつつある。そして、そこでは、物語を読むことが中心となり、『合衆国史』、『世界史』における教育内容、方法、また、歴史教育をささえる教育論にも違いがあるといえよう。

⁸⁹ National Center for History in the Schools ed.(1994), *National Standards for United States History*.と National Center for History in the Schools ed.(1994).*National Standards for World History* ともに、p.4.

なお、本文でも明記するように、上記の両スタンダードの開発基準や構成の方法などは、同様であり、どちらのスタンダードにおいても共通の内容が記述されている。

⁹⁰ National Council for History Standards は、NCHS での歴史系のナショナル・スタンダードの開発過程において、指導、助言を行う組織として開設された。30名ほどのメンバーは、歴史学会の会長などである。この組織は、歴史教育に関連する団体にナショナル・スタンダードの草稿を開示し、意見や批判

を聴き、NCHS へのアドバイスを行った。

なお、歴史系ナショナル・スタンダード開発に関して、筆者は、NCHS やナショナル・スタンダード開発者へ直接 e-mail などを通しての調査を数回行い、本節の記述の一部は、その調査結果によった。

⁹¹ National Center for History in the Schools ed.(1994), *National Standards for United States History*, p.262.

⁹² たとえば、日本の学習指導要領においても、高等学校の地理歴史科での歴史学習では、各科目の目標に「歴史的思考力を培い・・・」と明記されているが、そもそもその歴史的思考力とは何かについての言及はなく、管見のかぎりでは、近年、この歴史的思考を本格的、体系的に検討した論究も見あたらない。

文部省編(1989)『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』実教出版。

文部省編(1999)『高等学校学習指導要領』大蔵省出版局、の該当ページ参照。

⁹³ ここでの「スタンダード」とは、規定された内容としての「スタンダード」である。開発されたカリキュラム全体をさす場合は、原文では、Standards であるが、日本では、スタンダードという用語で定着しつつある。しかしながら、規定された内容それぞれもスタンダードであるため、本論文では、煩を避けるために、規定された内容としてのスタンダードは、「スタンダード」と記することにする。

⁹⁴ 先述の通り、ナショナル・スタンダード開発の1つの目的は、全国的な共通の教授内容を設定し、学力テストを行うことにある。この「実践スタンダード」とは、このために、生徒の理解を評価する方法を規定するといった性格をもつ。

⁹⁵ テッサ・モーリス＝鈴木/大久保桂子訳(1998)「グローバルな記憶・ナショナルな記憶」、『思想』、No.890、pp.35-56.

⁹⁶ ちなみに、筆者は、この大会に参加したが、100 近い分科会の中の多くは、社会科学系のナショナル・スタンダードに関するものであった。ただし、当時、まだ、経済のナショナル・スタンダードは開発の最中であった。各分科会では、スタンダード開発者が、その解説を行うとともに、分科会参加者に、無料でスタンダードを配布するなど、積極的なピアール活動がなされていた。

⁹⁷ 教育系の雑誌では、*History Teacher*, *Social Education*, *Phi Delta Kappan*, *Chronicle of Higher Education* などで、それぞれ関連記事や特集を掲載している。

⁹⁸ *New York Times*, Nov. 11, 1994, *USA Today*, Nov. 11, 1994, *Chicago Tribune*, Oct. 30,

The Washington Post, Jan. 14, 1995, A-12 の記事をはじめ、その総数はかなり多い。

⁹⁹ 本研究を進めるにあたり、Terry Johnson ご本人、また、氏の指導教官でもあった、ミネソタ大学教育学部の Avery, P.教授には、資料提供などの協力をいただいた。本研究で主に参考にした、Terry Johnson 氏の論考には、以下のものがある。

・ Terry Johnson(1995), *A Critical Analysis of the Discourse Surrounding the United States History Standards*, University of Minnesota CI 8740 report

——(1996a), *An Overview of the Controversy Surrounding the Release of National Standards for United States History as Presented in a Variety of U.S. Newspapers*, (Minnesota Association of History

Educator における発表原稿)

————(1996b), *A Critical Analysis of the Educational Standards Developed for the Teaching of Social Studies, History, Civics and Geogrephy*, University of Minnesota (class report).

————(1997), *A Critical Analysis of the Discourse Surrounding the U.S. History Standards as Presented on Selected U.S. Newspapers*, (A Plan B Paper, Submitted to the faculty of the graduate school of the Univeresity of Minnesota) .

¹⁰⁰ ミネソタ州ミネアポリス市を中心に出版されている *Star Tribune*(Sep. 21, 1995, 16-A)など。

¹⁰¹ *New York Times*, Nov. 11, 1994 掲載記事がその典型である。

¹⁰² この点は、多数の記事に共通に論じられている内容である。

¹⁰³ 先述のとおり、「合衆国史」の学習事例においては、とくに、この傾向を見いだすことができる。すなわち、政府の活動よりは、女性やマイノリティの生活を扱い、マイノリティの視点から政府の活動を評価する、というように、政府の活動、決定自体に反省を促すような内容が多く規定されている。

¹⁰⁴ 多くの論争記事において例示されている。たとえば、*Star Tribune* 紙 (ミネソタ州ミネアポリス市) Sep.25,1995 に掲載記事など。

¹⁰⁵ Gay B. Nash, Charlotte Cratree, and Ross E. Dunn(1998), *History on Trial - Culture Wars and the Teaching of the Past*, Alfred A. Knopf, p.210.

¹⁰⁶ *USA Today*, Nov. 11, 1994 掲載記事

¹⁰⁷ Ibid.

¹⁰⁸ 米国では、第二次世界大戦以降に「世界史」が教科として本格的に学校に導入されていくが、現在でも「世界文化」「世界学習」「西半球」「東半球」など様々な名称にて実践されている。その動向については、Jeness, D.(1990) *Making Sense of Social Studies*, Macmillan.などを参照した。

¹⁰⁹ Ibid, 105, p.275.

¹¹⁰ その報告書は、Council for Basic Education ed.(1996), *History in the Making: An Independent Review of the Voluntary National History Standards*.

なお、本論文において、CBEによる勧告や回顧作業に関する部分は、おおむねこの文献にしたがった。

¹¹¹ Ibid., p.i.

¹¹² そもそも歴史をどのように解釈するのかについては、歴史哲学の分野でも非常に長く論議されている。歴史事象は、解釈による部分が大きく、現代的な視点を全く排除することは、そもそも不可能であるという見解もある。これについては、本研究の課題を越えるため、詳細には分析しないが、先述のように、現代米国の教育改革においては、社会科解体の方向にあり、長年、社会科という枠において、現代社会の理解のための1手段として歴史が用いられてきたことへの不満をしめす見解が台頭している時期であるために、このような指摘がなされたと考えられることを付記しておく。

¹¹³ National Center for History in the Schools ed.(1996), *National Standards for History*.

なお、本文でも明記したように、「歴史」では、1994年版の段階で3分冊であった歴史系のスタンダ

ードが1冊にまとめられている。そのため、本研究では、煩を避けるために、『歴史』における合衆国史該当部分を『歴史：合衆国史』と、世界史該当部分を『歴史：世界史』と標記する。

¹¹⁴ 本研究では、そのすべてを詳細に検討することはしない。この『歴史：合衆国史』について、富所隆治(1998)『アメリカの歴史教科書——全米基準の価値体系とは何か——』明治図書、がほぼその全訳である。そのため、本研究では、巻末に補足資料として、『合衆国史』の全訳を記載した。そこで、その両者を比較して頂ければ、改訂された部分が具体的にわかるであろう。

¹¹⁵ Diane Ravitch and Arthur Schlesinger Jr. 'The New Improved History Standards', *Wall Street Journal*, April 3, 1996.や Lynney V. Cheney 'New History Standards Still Attack Our Heritage', *Wall Street Journal*, May 2, 1996.など。

¹¹⁶ このような視点が重要となることについては、自国史教育に限定した論考ではないが、以下の文献にも同様の指摘がある。

Engle, Shirley H. & Ochoa, Anna S.(1988), *Education for Democratic Citizenship*, Teachers College Press.

¹¹⁷ Gagnon, Paul and the Bradley Commission on History in the Schools (1989) *Historical Literacy-The Case for History in American Education*, Houghton Mifflin.

第3章 多文化社会における自国史カリキュラム開発

(2)

——カナダの場合——

第1節 現代カナダ自国史カリキュラム開発の現状と課題

1 現代カナダ各州の社会科カリキュラム開発の4類型

(1) カナダ社会科教育の略史と近年の動向¹

カナダ社会科については、日本の社会科教育研究において検討されることがほとんどなく、その実態把握もなされていないため、本章の考察に先立ち、まず、カナダ社会科教育の略史と近年の動向を検討してみよう。

カナダは、10州と3準州²からなる連邦国家であり、世界に先駆けて〈多文化主義〉を政策として導入した。新憲法（1982年制定）にも、この多文化主義が明記され、さらに、1988年には「多文化主義法」が制定されている。

英連邦の一部として発展してきたカナダは、その教育政策においても、英国の影響を大きく受けてきた。また、世界の多くの教育関係者が常に着目してきた米国と国境を接し、同じ英語を使用していることから、米国の影響も受けてきたと言える。このように、カナダの教育は、現在に至るまで、主に米国と英国からの影響を受けながら発展してきた。連邦の教育省やナショナル・カリキュラムは存在せず、各州、準州が独自のカリキュラム開発を行っている。さらに、教育制度も多様であり、修学年限などについても各州で独自の規定がなされている。

周知の通り、〈社会科〉は、米国で誕生した教科であり、米国との結びつきが深い国々において導入されてきた。また、主に西欧諸国では、歴史科や地理科というような、分科型のカリキュラムが開発され、当該諸国との関わりの深い国もまた、このパターンのカリキュラムを開発している。

カナダでは、もともと、英国の影響から、社会系教科目は、歴史科と地理科というように、いわゆる分科型でのカリキュラム開発がなされることが多く、中でも、歴史科がその中心であった。米国で社会科が成立すると、まもなく、カナダにも社会科の概念が導入された。米国での社会科成立直後の1920年代に、社会科の名称が西部諸州で使われたことにカナダ社会科の成立を見ることができる。しかし、米国的な発想による社会科と西欧的な発想による歴史科という、2つの形態は、どちらか一方に解消されることはなく、現在

でも、両者が混在しているといえる。

西欧的伝統をもちつつも、カナダの社会科教育は、米国の影響を強く受け、米国の改革動向と歩調を合わせ展開してきたといえる。本研究の課題を越えるため詳細には検討しないが、諸州のカリキュラム開発に目をむければ、〈カナダ社会科〉としての独自の道を探りながらも、進歩主義教育、Child-Center Approach、P. Hanna、J. Bruner、E. Fenton、The High School Geography Project (HSGP)、Inquiry Approach、H. Taba、D. Oliver など、日本でも多数紹介されている人物の社会科教育論やプロジェクトが、米国で発表されるごとに、それぞれにその理念を取り入れてきた。

1960～70年代になると、社会科という教科名は残しつつも、その内実は、地理、歴史へ分科する傾向にあった。つまり、各州の社会科カリキュラム開発において、〈教科—科目〉の関係構造が生まれるようになったと考えることができる。詳細は、つぎにも検討するが、現在では、ケベック州を除く諸州で、社会科を教科として設定し、学校教育での中心教科(core subject)として位置づけている。また、過去30年以上にわたり、〈同心円拡大法〉による社会科カリキュラム開発がなされている。

大学などでは、米国の社会科教育に関する教科書を使用し、各州においては、米国の社会科研究者による講習会を開くなど、教員養成課程や現職教育においても、米国社会科の影響を強く受けている。

しかし、その一方で、カナダ独自の社会科(home-grown projectとしての)を模索する動きもあった。米国型社会科教育ではなく、カナダ独自の社会科教育の道をさぐる1つの方策として、1970～80年代になると、各州カリキュラムにおいて、カナダに関する内容(国家、地域、地方の独特のトピック)が強調され、「カナダ学習」が科目として設置されるようになる。当時は、多文化主義運動が興隆した時期であり、同時に、カナダ人としてのアイデンティティやカナダ人の市民的資質(Canadian citizenship)が模索されており、その影響を、社会科教育も受けたと考えることができよう。

とくに、1980年以降は、シティズンシップや技能の育成が再度強調されている。この時期になると、移民による民族構成の変化や多文化主義運動の興隆によって、伝統的な英国文化を維持することもできず、また、米国からの文化流入によって、カナダ社会が米国化することへの懸念も示されるようになる。それは、当時、英国人でもなく、米国人でもない、カナダ人としてのシティズンシップとは何かを追求する議論も盛んに起こっていたことからわかっていよう。しかし、その議論は未だに決着しておらず、シティズンシップ育成の中核を担うであろう社会科カリキュラム開発において、広く説得性のある、カナダ人としての市民的資質が提示されるには至っていない。むしろ、そこでは、どちらかといえば、生徒に、カナダ人の市民的資質とは何かを追求させることに重点がおかれているといえる。

現在では、多文化教育やグローバル教育も盛んであり、社会科カリキュラムにおいても、グローバルな見方や多文化的見方が組み込まれている。これは、カナダ社会の変容と多文

化主義の進展とに深く関係した動向であると解釈できよう。また、カリキュラムの開発のみならず、同時に、教材(curriculum material)の開発にも重点が置かれ、州や各地域で開発される教材の多くは、カナダの多様な民族、女性、先住民に関する学習内容である。

現在の社会科カリキュラム開発の動向として、アルバータ州では、最も統合的社会科カリキュラムが開発され、また、オンタリオ州では、社会科という教科名を用いながらも、実質は分科型で、歴史、地理の教授を、ケベック州では、社会科という名称は使用されず、地理、歴史の教授を中心とするカリキュラムが開発されている。さらに、社会科カリキュラムは、他の教科目やプロジェクトと関係をもたせて開発されることが多く、先述の通り、学校教育におけるコア教科という性格も強くもっている。

(2) 各州における社会科カリキュラム開発の4類型

それでは、現在のカナダ社会科カリキュラム開発には、どのような傾向を見出すことができるのであろうか。カナダにおける自国史カリキュラム開発の背景として、まず、その一般的動向を検討してみよう。

現在のカナダ各州の社会科カリキュラム開発の動向は、表 3-1 に示したように、4つに整理することができる。

表 3-1 カナダ各州社会科カリキュラム開発の4類型

類型	区分	州・準州名
類型Ⅰ	西部諸州と北部準州	ブリティッシュ・コロンビア、アルバータ、サスカチュワン、マニトバ(以上、州) ユーコン、ノースウェスト(以上、準州)
類型Ⅱ	大西洋諸州	ニューファンドランド、ニューブランズウィック、ノバスコシア、プリンスエドワードアイランド(各州)
類型Ⅲ	オンタリオ州	オンタリオ州
類型Ⅳ	ケベック州	ケベック州

この4類型は、カナダの地理的な地域区分と概ね一致する。

それぞれの特徴を簡単に整理してみよう。

類型Ⅰは、現在、「Western Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education, K-12」³という組織のもと、教科の共通カリキュラムの開発を試みている諸州である。数学、語学(英語)に関しては、すでに共通カリキュラムが完成し、社会科カリキュラムは、現在、開発過程にある。また、社会科カリキュラムに関して、ユーコン準州では、ブリティッシュ・コロンビア州のカリキュラムを使用し、ノースウェスト準州では、K-6 学年用社会科、K-6 学年用公民科、7-9 学年用公民科のカリキュラムについては、独自に開発しているが、関係の深いアルバータ州のカリキュラムを部分的に用いている。

厳密に言えば、これらの諸州でも、ロッキー山脈をはさみ、ブリティッシュ・コロンビア州と他の大平原諸州とは、経済的、政治的に異なる要素もあるが、おおよそ共通する社会的・文化的背景をもつといえる。次項で詳細に検討するが、カナダが「二文化主義政策」から、「多文化主義政策」へと転換する背景の1つに、西部の「ホワイト・エスニック」集団からの要求と彼らによる多文化主義運動があげられるように、カナダ多文化主義は、まさにこの西部諸州から始まったといえる。また、民族的にも、英系住民がマジョリティではなくなりつつあるという共通の背景をもっている。社会科カリキュラムにおいては、統合的な社会科を指向する傾向にあり、女性や先住民に関する内容を積極的に組み込んでいることにも共通性を見いだすことができる。

類型Ⅱは、大西洋岸州(Atlantic Provinces)、または、大西洋岸カナダと呼ばれる諸州である。現在、「Atlantic Provinces Education Foundation」を中心に、この4州の共通カリキュラムの開発を目指している。数学と語学(英語)の共通カリキュラムモデルは、すでに完成しているが、西部諸州間のプロジェクトと同様に、社会科カリキュラムは開発の途にある。民族的には、英系住民がいまだ大多数を占め、ヨーロッパ諸国との関連も深いという共通の背景をもつ。

類型Ⅲのオンタリオ州は、政治的、経済的、また人口的にも、最大の州であり、首都オタワや大都市トロントを中心として、カナダの中心的役割を果たしている。近年では、移民の数も非常に多い。教育では、修学年限⁴など、教育制度面でも独自の政策がとられている。いわゆる English Canada に属するが、社会科カリキュラム開発に関しては、類型Ⅰ、類型Ⅱの諸州のような共通カリキュラム開発には参加せず、独自にカリキュラム開発を行っている。1998年に小学校用「社会科」と7、8学年用の「歴史と地理」の新カリキュラムを完成させている。「社会科」という名称を使用しつつも、歴史と地理の学習を重視した内容となっており、その内実は分科型に近いといえる。

ちなみに、同州の社会科カリキュラムの全体構成は、表3-2に示した。

類型Ⅳのケベック州は、周知の通り、「仏語」文化圏であり、州の政治、政策も他のカナダ諸州とは異なり、連邦からの独立を模索するなど独自の姿勢をとり、教育も独自の政策をとっている⁵。また、French Canada という用語をもって紹介されるように、他州とは別の文脈で論じられることが多く、独立を模索する動きがあることなどは、周知のことであろう。社会科カリキュラム開発に関しては、「社会科」という名称は使用されず、社会系教科として「歴史」、「地理」、「公民(市民)教育」が設定され、さらに、「道徳・宗教教育」が初等、中等教育の各学年に一貫して設定されていることに、他州と大きく異なる点を見いだせる。言語的にも、宗教的にも他州とは異なるため⁶、ケベック州の社会科カリキュラム開発の検討には、他州とは違う視点での検討も必要となろうが、カナダからの分離独立を促すといった、極端な政治・思想教育的な試みはなされていない。ケベック州の社会科カリキュラムの全体構成は、表3-3に示した。

表 3-2 オンタリオ州社会科の全体計画

社会科：第1～6学年		
学年	テーマ	内 容
1	伝統遺産とシティズンシップ カナダと世界の結びつき	関係、規則、責任 地方コミュニティ
2	伝統遺産とシティズンシップ カナダと世界の結びつき	伝統と祝賀 世界のコミュニティの姿
3	伝統遺産とシティズンシップ カナダと世界の結びつき	開拓者の生活 都市と農村のコミュニティ
4	伝統遺産とシティズンシップ カナダと世界の結びつき	中世時代 カナダの州と準州
5	伝統遺産とシティズンシップ カナダと世界の結びつき	初期文明 カナダの政府
6	伝統遺産とシティズンシップ カナダと世界の結びつき	先住民とヨーロッパの探検家 カナダとその貿易相手
歴史と地理：第7、8学年		
学年	科 目	内 容
7	歴史	ニュー・フランス イギリス領北アメリカ 衝突と変化
	地理	地理的探求のテーマ 自然地理 天然資源
8	歴史	連邦 西部カナダの発展 カナダ：変化する社会
	地理	人文地理 経済システム 移民
後期 中等 段階	必修	カナダの歴史 カナダの地理 公民及び職業教育
	選択	社会科学 カナダ及び世界の学習

(Ontario Ministry of Education and Training ed.(1998), *The Ontario Curriculum: Social Studies Grades 1 to 6* 及び *History and Geography Grades 7 and 8*, p.6.より作成)

表 3-3 ケベック州社会科の全体計画

学 年	内 容
第1サイクル (第1学年と第2学年)	(道徳・宗教教育、宗教教育)
第2サイクル (第3学年と第4学年)	(道徳・宗教教育、宗教教育) 歴史、地理、公民(市民)教育
第3サイクル (第5学年と第6学年)	(道徳・宗教教育、宗教教育) 歴史、地理、公民(市民)教育
中等 I	(道徳・宗教教育、宗教教育)

	歴史と公民（市民）教育 地理
中等Ⅱ	（道徳・宗教教育、宗教教育） 歴史と公民（市民）教育 地理
中等Ⅲ	（道徳・宗教教育、宗教教育） 歴史と公民（市民）教育
中等Ⅳ	（道徳・宗教教育、宗教教育） 歴史と公民（市民）教育
中等Ⅴ	（道徳・宗教教育、宗教教育） 歴史と公民（市民）教育

註：ケベック州では、各学年において「道徳・宗教教育、宗教教育」を行うことに特色があるが、これらも広く見れば社会科学系の教科目と見なすことができ、表に加えた。しかし、煩を避けるために（道徳・宗教教育、宗教教育）とした。

(Quebec Ministry of Education ed.(1997), *Reaffirming the Mission of Our School: Report of the Task Force on Curriculum Reform.*より作成)

このように、現在のカナダの各州の社会科学カリキュラム開発には、4類型を見出すことができる。カナダ諸州のカリキュラム開発では、米国のように、教科社会科学のもと、自国史教育が科目として設定されることはない。そこで、本研究主題の解明には、社会科学や歴史科の中に統合されている自国史学習に該当する内容を抽出し、分析する必要がある。

カナダ社会科学の中でも、本研究主題の解明のために、もっとも適切な分析対象と考えられるのは、次の4点の理由により、類型Ⅰの「西部諸州と北部準州」における社会科学カリキュラム開発であるといえる。

第1に、多文化主義政策への転換には、この西部地域の「ホワイト・エスニック」が大きく関わり、社会科学カリキュラム開発に多文化主義が最も反映されていると考えられること。第2に、第1と関係し、多少の差はあるもの、民族に関しても比較的同じような人口構成であるという同様の社会的背景をもつこと。第3に、州によって差異のあるカナダの教育において、共通のカリキュラム開発を試みていること。第4に、これらの州では、修学年限などに関しても、類似する教育制度をとっていること。

それでは、この西部諸州の社会科学カリキュラムにおける自国史学習内容は、どのような特徴をもっているのだろうか。カリキュラム開発の具体的な考察に先だって、まず、その重要な背景ともなる、カナダ多文化主義の史的展開を検討してみよう。

2 カナダ多文化主義の史的展開と教育⁷

(1) 多文化主義の史的展開

1) <多文化主義>の萌芽

多文化主義とは、エスニック・グループにとって、文化的差異の維持と、全体社会の統合の両者を志向しなければ、その成立は難しいと言われる理念である⁸。世界の多くの国で、多文化主義が叫ばれる中、カナダは、カナディアン・モザイクと呼ばれる、独自の多文化主義を展開してきた。カナダにおいては、1970年代に新たな国民統合の理念として多文化主義が導入され、ある程度の成功をおさめるが、それは、逆説的に、カナダが、ある程度の国民統合が実現していた社会であったためであるとも考えることができる⁹。

周知の通り、カナダは、世界に先駆けて「多文化主義」を政策として導入した。1982年の新憲法への「多文化主義」の明記、さらに、「多文化主義法」の制定など、多文化主義が深く浸透している国である。

もともと、カナダでは、イギリス中心主義の政策がとられてきた。そこでは、イギリス文化を前提とする「単一文化」を志向してきたといえる。しかし、1960年代になると、移民の増大による民族構成の変化、ケベック州での仏系住民を中心とする民族主義の台頭、先住民の主張などが問題化し始めた。そして、仏系住民の政治経済的劣位状況を全国的に調査する目的で、「二言語主義・二文化主義王立委員会(The Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism)」が1963年に創設され、多種の報告書が、勧告として発表された。これらの勧告は、カナダ多文化主義教育の展開に大きな影響をあたえた。各勧告の発表された年代、報告書のタイトル、その要旨は、以下の表3-4の通りである。

表3-4 二言語主義・二文化主義王立委員会による勧告内容

勧告	発表年	タイトル	主な内容、及び提起された内容
第1回勧告	1967年	『公用語』	<ul style="list-style-type: none"> ・個人の上でのバイリンガリズムと制度の上でのバイリンガリズムは区別されるべきである。 ・文化＝「生活様式」である。 ・カナダには、二つの社会が存在する。 ・文化と言語は切り放せない関係にあり、1つの言語の荒廃は、1つの文化的特徴の荒廃につながる。 ・二言語の地位は、個人の権利としても、経済や政治のような社会生活においても対等であるべきである。
第2回勧告	1968年	『教育』	<ul style="list-style-type: none"> ・カナダの公用語である両言語が対等の地位をもつべきことを確認。 ・仏語教育の不十分な状況の提示。 ・その改善策の提示。 ・英仏系以外のカナダ人についての簡単な記述。
第3回勧告	1969年	『a and b』	<ul style="list-style-type: none"> ・出身集団とその社会経済的地位との関係を精査。 ・カナダ社会で社会経済的地位を築くためには、英語を話すことが要求され、仏語では困難であることを提示。

			⇒1969年のいわゆる「公用語法」の実現に帰結
第4回勧告	1969年	『他の民族集団の文化的貢献』	<ul style="list-style-type: none"> ・カナダの概史の検討 ・英仏系住民以外の住民の経済的、政治的などの社会的役割についての検討 ・英仏系住民以外のカナダへの貢献を明記。 ・「統合は、民主主義の精神と、最も根源的な人間の価値との双方に照らして、調和のとれたダイナミックな全体の中での健全な多様性を危険にさらすものである。」と明記。

表 3-4 にみるように、これら勧告では、文化は生活様式そのものであると捉え、中でも言語を重視していた。まず、英語、仏語の2言語を中心とした、英系、仏系の両文化に焦点があてられたが、第4回勧告にいたり、英系、仏系以外の民族がカナダ社会の形成に果たした役割について言及されたことは、カナダ政府が二言語二文化政策から、多文化主義政策に移行する重要な要因となったと言えよう。しかしながら、一方で、非英仏系民族のカナダ社会への貢献を認めつつも、他方、この第4回勧告が発表された同年（1969年）には、「公用語法」が制定され、英語、仏語が公用語とされる。これは、仏系住民からの要求に応えるための処置であったが、しかし、それは同時に、英仏系以外の住民の強い反発を生むことになる。

周知の通り、カナダの建国期は、ヨーロッパ系民族の中でも、英系、仏系が多かったが、その後、徐々に、北欧系、東欧系、南欧系の移民が増え、民族構成の観点から見た人口構成も時代とともに変化する。とくにカナダ西部の開拓には、これらの新しい移民が大きな役割を果たした。建国以来、カナダ文化の中心をなしてきたイギリス文化への順応が比較的容易であった北欧系以外の住民、とりわけ、ヨーロッパ出身の民族集団は、英、仏の文化に順応させられることに対して強い反発の感情をあわらにしていた。

このような状況にあって、仏系の言語や文化のみが公式に認められることは、その反発する感情をさらに強固なものにした。

その結果、仏系住民が少ない西部地域の東欧系住民が中心となり、いわゆる「多文化主義運動」が1960年代に興隆することとなる。上記委員会の最終報告書（第4回勧告）に、英、仏系住民以外の民族のカナダ社会に対する貢献が初めて公式に認められた理由の1つには、この西部地区での多文化主義運動の興隆をあげることができる。日本において、カナダといえば、英系文化と仏系文化の対立という文脈において紹介、検討されることが多い。しかしながら、確かに、ケベック州を中心とする仏系住民の「独立」への模索をめぐる緊張は存在するが、カナダの多文化主義が、西部諸州に住む英仏系以外のヨーロッパ系民族との関係において成立したことは、本章で考察する自国史カリキュラム開発の重要な背景として考えることができるであろう。

また、同時期には、ケベック住民の反発を緩和することと同時に、米国からの好ましく

ない影響を弱めることが求められ、さらに、もはや英系文化への順応がカナダの思想的中枢として機能しない状況が生じたことによって、〈カナダ〉としての文化的アイデンティティを模索する必要に迫られることになる。それらの課題を解決する一方策として、〈多文化主義政策〉が公表されたのである。以後、カナダでは、「公用語は存在するが、公の文化は存在しない」を原則とする政策がとられることになる。

2) 人種問題を中心とする〈多文化主義〉への変容

このよう経過を経て、カナダにおいては、〈多文化主義〉が公的な政策の1部として機能し始める。しかしながら、多文化主義政策の内実は、現在までに、社会状況の変化に応じて変容してきた。

1970年代に入ると、「ホワイト・エスニック」と呼ばれる、西部諸州の独系住民やウクライナ系住民らが中心となって、エスニック言語教育を教育現場において拡大させることを目的とした様々な活動が活発化する。この活動の成果によって、西部諸州（とくに、アルバータ州、サスカチュワン州、マニトバ州）では、エスニック言語と英語による二言語教育が公教育に導入された。同時に、伝統文化を保持する活動も盛んになされた。

このような西部諸州の動向は、多文化主義政策が導入された直後（1970年代）の特徴を端的に示している。つまり、70年代のカナダ多文化主義は、エスニック文化の保持とその共有に重点が置かれていたのである。なぜなら、多文化主義が導入される主な要因は、「ホワイト・エスニック」という言葉から読みとれるように、すでにある程度、全体社会への統合を成し遂げている、非英仏系集団¹⁰がその対象となっていたからである。そして、非英仏系集団は、英、仏の文化への完全な同化には、反発をするものの、実際には、非英仏系集団の文化であっても、英、仏の文化であっても、同じヨーロッパに起源をもつ文化であり、宗教的にも大きな違いはない。そのために、多くの面においての類似性を持ち、文化そのものには、極端な差異を見出すことはできない。そこで、〈言語〉に関わる問題を中心に展開したのである。

1980年代になると、この状況は大きく変化する。いわゆる〈ヴィジブル・マイノリティ〉¹¹に関する新たな社会問題が生じた。それは、雇用、住宅、教育、差別などの問題として表出する。〈ヴィジブル・マイノリティ〉とは、1970年代以降に増加した、アジア、アフリカ、中南米などの第三世界からの移民であるが、このヴィジブル・マイノリティの増加によって、民族的構成が大きく変化する。その結果、ヨーロッパ系住民間の言語を中心とする文化の問題から、人種の問題へとその中心が転化していった。

ヴィジブル・マイノリティの多くは、第三世界の国々からみれば、いわゆる「頭脳流出」といわれる人々であった。また、そのほとんどはカナダ各地の大都市に生活している。現時点では、移民の第一世代が多く、私的な場ではエスニック言語を話すのが、厳しい移民条件¹²をクリアーしているため、社会生活に必要な語学力はすでに備えている場合が多い。

多文化主義政策を生み出すきっかけともなった西部諸州では、近年アジア系の移民が多く、とくに香港からの移民がその大半を占めている。

このように、新たな移民の増加により、カナダの民族構成が大きく変化し、人種問題が顕在化しはじめたのである。そして、アフーマティブアクションや雇用均等法の制定などの政策がとられるなど、80年代以降の多文化主義政策は、〈社会的平等の達成〉に向け大きく方向性を転換するのである。別の言い方をすれば、そもそも多文化主義に内在する2つの原理、つまり、文化的多様性を追求する属性主義原理と政治社会的平等を追求する業績主義原理において、前者から後者へと力点が移行したといえる¹³。

80年代も後半になると、多文化主義政策の導入から15年以上が経過し、その政策そのものを見直す必要にせまられる。その成果が、「多文化主義法」の制定や多文化主義市民権省の設置などである。とくに「多文化主義法」では、社会・政治・経済の領域においてすべてのカナダ人が平等な利用と完全な参加を確保しつつ、他方で文化的差異を維持・増進し、それをカナダ社会の機能に組み込むことが目指された。そこでは、平等な機会という枠組みにおいて、「文化の保持」と「社会の統合」に等しく重点が置かれたのである。

このような展開をみせたカナダ多文化主義は、当初の理念先行のものから、より現実的で、より合理的な道を探るものへと変容しているといえよう。当然、多文化主義に対しての対立意見は、未だに存在するが、連邦政府による多文化主義政策の導入以降、各州政府（ケベック州を除き）も積極的にその政策を導入し、教育政策にも大きな影響をあたえている。

（2） 多文化主義と教育

先に考察したように、カナダでは、単一文化主義から二文化主義へ、そして、多文化主義へという過程を経てきた。そのため、このような変化にともない、教育においても、教育行政、学校経営、カリキュラム開発、授業方法などの変容が求められてきた。以下、簡単に整理してみよう。

関口礼子は、多文化主義教育には、①文化的に異なる人びとの教育、②文化的差異についての教育、③文化的複合へ向けての教育、④二文化教育という4側面が重要となるという、M.ギブソンの論を援用しつつ、1970年当時は、②の文化的差異についての教育が欠落しており、とくに、①、③の点を重視した教育が展開してきたと、カナダの教育を分析している¹⁴。先に考察したように、多文化主義が進展する過程において、まず、言語教育に焦点が当てられてきたことは、その好例であろう。つまり、当時は、教育において、各民族の伝統的文化や伝統言語を保持するための対処はされていたが、それは、あくまでも、各民族の問題としての対処であったと考えることができるのである。

多文化主義の進展とともに、教育においても、文化的差異についての教育へと力点が移っていく。端的に言えば、多文化教育的方法から、異文化間教育的な方法へと変更され

たといえる。

しかし、その後の移民の増大によって、新しい問題が現出したことは先に述べた。カナダは、経済的な要因からも、移民を受け入れざるを得ない状況にあると言われているが、そのために生み出される問題も多い。多文化主義が導入された当初は、非英仏集団に焦点化されていたため、「文化」や「価値観」などをめぐる問題は、さほど大きくなかったといえる。それには、民族や言語が異なっただとしても、文化的に、あるいは、宗教的に類似する人々の間での問題であるという背景があった。しかしながら、ヨーロッパ以外の地域からの移民の増加は、「文化」や「価値観」の問題にまで踏み込まざるを得ない状況を生みだした。

カナダで生活するために、政治システムなどについての理解を求めることは当然必要となるが、同時に、国民としての統一性が強く意識されるようになった。そのために、社会科学系科目への注目度は高まり、歴史教育をめぐっても議論がされるようになってきた。このような状況に関連し、現在、まさに開発の途についたばかりであるが、カナダにおいても、ナショナル・カリキュラムを開発しようとする試みもあり、さらには、歴史学会が中心となり、カナダ史教育についての基準を設けようとする試みもなされている。

前章でも検討したように、多文化主義は、新たな国民的統合の理念であるとも解することができ、多文化社会における統一性の維持をいかに図るのが重要となっている。

しかし、カナダの歴史をひもとくとき、現在の社会的状況に鑑みれば、カナダ人としての意識や価値観、アイデンティティを何に求めるべきなのかが、重要な問題となる。いまや英系の文化的価値は、自明のことではなくなり、さらには、隣国の米国とますます関係が深まる中で、カナダ独自のアイデンティティを模索する必要に迫られている。そこには、非西洋文化を内包しつつ、同じヨーロッパ系の民族間でも対立があるという複雑な問題を見出すことができる。そのために、そのアイデンティティを「過去」に求めることができない状況にあり、まさに、新たなカナダ人像を探求しなければならないという課題に直面している。ここに、米国のように、WASPの文化や西欧的文化と非西洋文化という図式では、説明することができない、カナダ多文化主義のジレンマが見いだせる。

これは、現代のカナダにおける多文化主義と教育を考える際の重要な点であり、現代カナダの最大の教育課題をみいだせよう。

第2節 西部諸州の社会科カリキュラム開発と自国史カリキュラム開発

1 西部諸州の社会科カリキュラムの全体計画

それでは、具体的に、カナダではどのようなカリキュラム開発がなされ、自国史カリキ

キュラム開発にはどのような特質を見いだせるのであろうか。先に言及したように、多文化主義誕生の地でもあり、さらには、現代カナダの教育課題を最も顕著に示していると考えられる、西部諸州のカリキュラム開発を検討してみよう。

西部諸州と北部準州では、先述の通り、共通カリキュラム開発を試みているが、社会科カリキュラムの完成には、時間を要するであろう。各州とも、完成した共通カリキュラムをもとに、各州のカリキュラムを改訂する予定であるが、その期日は未定である。

現在、4州は、独自のカリキュラム開発を行っている。しかし、2準州では、他州のカリキュラムやプログラムを使用することもある。例えば、社会科カリキュラムに関して、ユーコン準州では、ブリティッシュ・コロンビア州（以下、BC州）のカリキュラムを使用し、ノースウェスト準州は、部分的にアルバータ州のカリキュラムを用いている。

したがって、ここでは、2準州を除き、独自のカリキュラム開発を行っている4州（BC州、アルバータ州、サスカチュワン州、マニトバ州）に焦点をあてたい。

BC州、アルバータ州、サカチュワン州、マニトバ州の社会科カリキュラムの全体構成は、以下の表3-5、表3-6、表3-7、表3-8に示した通りである。

表3-5 ブリティッシュ・コロンビア州社会科カリキュラム全体計画

学年	内 容
K-1	個人、家族、学校
2	コミュニティ、ブリティッシュ・コロンビア
3	
4	ブリティッシュ・コロンビア、カナダ先住民
5	カナダ
6	カナダと世界、ジェンダー学習
7	古代世界の文化（500年まで）
8	文明（500～1600年）
9	ヨーロッパと北アメリカ（1500～1815年）
10	カナダ（1815～1914年）
11	「社会科」
12	法、歴史、地理 比較文明

註1：「社会科（K-7学年用）」、「社会科（8-10学年用）」、「社会科（11学年用）」、「法、歴史、地理（12学年用）」、「比較文明（12学年用）」が開発されている。

註2：K-10学年までの社会科カリキュラムでは、各学年ごとの主題は明記されていないため、各学年の主要学習内容を筆者が整理して記した。

註3：11学年の社会科では、社会科学学習の最終学年として、総合的な社会科の学習を規定している。その主な学習内容は、「カナダ人のアイデンティティ」、「世界コミュニティにおけるカナダ」、「カナダ人シティズンシップとグローバル・シティズンシップ」という大きく3領域に分けることができる。

(British Columbia Ministry of Education ed.(1998),*Integrated Resource Package: Social Studies* より作成)

表 3-6 アルバータ州社会科カリキュラム全体計画

学年	テーマ	トピック
1	私と他者	トピック A：私の学校 トピック B：私の家族 トピック C：他のカナダの家族
2	今日の人々	トピック A：近隣の人々 トピック B：カナダの人々 トピック C：世界の人々
3	コミュニティ	トピック A：過去、現在、未来における私のコミュニティ トピック B：互いを必要とするコミュニティ トピック C：特別なコミュニティ
4	アルバータ	トピック A：その地理と人々 トピック B：アルバータ：歴史におけるその人々 トピック C：アルバータ：ケベックとの比較学習
5	カナダ	トピック A：カナダ：その地理と人々 トピック B：初期のカナダ：探検と移住 トピック C：カナダと他国との結びつき
6	Meeting Human Needs	トピック A：地方政府 トピック B：ギリシャ：古代文明 トピック C：中国：環太平洋国家
7	人々とその文化	トピック A：文化 トピック B：文化の変化：日本の事例学習 トピック C：カナダ：二言語、多文化社会
8	西半球の歴史と地理	トピック A：カナダと米国の地理 トピック B：カナダ：20 世紀までの歴史 トピック C：南アメリカ：ブラジルの事例学習
9	経済成長：異なる見方	トピック A：経済成長：米国 トピック B：経済成長：ソビエト連邦 トピック C：カナダ：変化への対応
10～	社会科 13、23、33 (通常の高等学校用コース)	
	社会科 12 現代世界におけるカナダ	トピック A：20 世紀におけるカナダへの挑戦 トピック B：カナダにおけるシティズンシップ
	社会科 23 グローバルな見方の成長	トピック A：現在世界の発展 トピック B：地球環境への挑戦
	社会科 33 現代世界	トピック A：政治、経済システム トピック B：20 世紀のグローバルな相互依存
	社会科 10、20、30 (Advanced High School Diploma 用コース)	
	社会科 10 現代世界におけるカナダ	トピック A：20 世紀におけるカナダ トピック B：カナダにおけるシティズンシップ
	社会科 20 グローバルな見方の成長	トピック A：国家の発展と相互依存 19 世紀のヨーロッパ トピック B：地球環境における相互依存
	社会科 30 現代世界	トピック A：政治、経済システム トピック B：20 世紀のグローバルな相互依存

(Alberta Department of Education ed.(1990), *Program of Study: Social Studies*.より作成)

表 3-7 サスカチュワン州社会科カリキュラム全体計画

学年	内 容
1	家族
2	地域コミュニティ
3	コミュニティの比較
4	サスカチュワン州
5	カナダ
6	カナダのグローバルな隣人
7	カナダと世界のコミュニティ
8	社会における個人
9	社会の起源
10	社会組織
11	世界の出来事
12	カナダ学習

(Saskatchewan Education ed.(1994)の社会科諸カリキュラムより作成)

表 3-8 マニトバ州社会科カリキュラム全体計画

学年	テーマ	単 元
幼稚園	私の世界の探求	単元1 自分と他者 単元2 私の学校とその近隣 単元3 私と私の世界の変化
1	人間のニーズと人間の相互依存	単元1 私の成長に必要なもの：物的ニーズ 単元2 私の成長に必要なもの：感情的、社会的ニーズ 単元3 家族や人間のニーズ
2	変化	単元1 幼いとき、成長したとき 単元2 昔の家族、今の家族 単元3 未来の家族
3	今日のコミュニティ	単元1 私たちのコミュニティ 単元2 マニトバのコミュニティ 単元3 カナダと世界のコミュニティ
4	世界のコミュニティ	単元1 世界の人々や場所の位置 単元2・3 世界のコミュニティ
5	今日のカナダの生活	単元1 今日のカナダ：自然、政治の概観 単元2 大平原 単元3 北部 単元4 ブリティッシュ・コロンビア州 単元5 オンタリオ州 単元6 ケベック州 単元7 大西洋岸カナダ
6	過去のカナダにおける生活	単元1 最初の居住者 単元2 フランス人の到着 単元3 イギリス人の到着 単元4 19世紀末のカナダ西部での生活 単元5 20世紀のカナダの生活
7	宇宙船地球号 (Spaceship Earth)	単元1 惑星地球 単元2 自然環境と資源 単元3 地球の人間生活の多様性 単元4 世界の様態と人々

		単元5 地球の生態系	
8	時代を通じての人々	単元1 先史時代と初期の生活 単元2 古代文明 単元3 初期近代ヨーロッパでの生活 単元4 近代世界での生活	
9	カナダ学習	単元1 カナダの自然環境 単元2 カナダ人のアイデンティティ 単元3 カナダ人の社会 単元4 カナダと世界 単元5 未来のカナダ	
10	北アメリカ： 地理的見方	単元1 北アメリカの概観	テーマ：北アメリカの地域
		単元2 農業の内側 (Agricultural Interior)	テーマ：農業（穀物栽培と家畜）
		単元3 北部	テーマ：資源の開発と管理
		単元4 西部山系	テーマ：The Impact of Topography
		単元5 大西洋岸カナダとアパラチア	テーマ：地域の経済的差異
		単元6 工業の中心地とメガロポリス	テーマ：工業化と都市化
		単元7 アメリカ南部	テーマ：南部の文化と経済の変容
		単元8 カナダ、(アメリカ)大陸、世界の課題	テーマ：第1世界と第3世界の学習、大陸的、世界的規模でのカナダの問題の検証
11	社会と政治の歴史	単元1 カナダでの居住	テーマ：創始から現在までのカナダの居住
		単元2 1867年までの新しい社会	テーマ：1867年までのニューフランス、イギリス社会での生活
		単元3 政府、連邦主義、政治	テーマ：カナダ政府と連邦主義の役割、政党と個人
		単元4 1850年以降の近代カナダにおける社会的、経済的変化	テーマ：カナダの経済的、社会的変化への新技術や工業化の結果の影響
		単元5 カナダ西部	テーマ：カナダ西部とその地域史
		単元6 カナダの対外関係	テーマ：過去、現在のカナダの対外関係の変化
12	世界の出来事	単元1 Life Perceptionsの質：東西、南北	テーマ：異なる政治、経済、社会システムや異なる開発段階の社会生活の質
		単元2 グローバルな組織	テーマ：第2次世界大戦後の世界のGlobal Geo-Organizationと国家、社会の相互依存関係
		単元3 世界の出来事	テーマ：世界の主要な出来事とそれらの先進国、開発途上国での意味
		単元4 未来の世界	テーマ：未来へ続く傾向と現在の傾向の代案

(Manitoba Education ed.(1985), Social Studies K-12 Overview、より作成)

このような社会科カリキュラムの全体構成をとる西部諸州のカリキュラムでは、表からもわかるように、基本的には同心円拡大方式をとっているために、潜在する類似パターンを見いだすことができる。しかし、その規定には、かなり多様性があることがわかる。また、州やその学年によっては、社会科の原理に従い、統合的な学習内容を規定しているため、歴史学習、地理学習、公民学習という区分をすることが難しい場合もある。本研究は、自国史カリキュラム開発に焦点をあてるため、以下では、「カナダ史」に関わる学習内容を抽出し、分析することにする。中でも、西部地域で最大の州である、BC州と近年カリキュラムを改訂したサスカチュワン州を事例として、そのカリキュラム開発の特質を検討してみよう。

2 ブリティッシュ・コロンビア州の自国史カリキュラム開発

(1) ブリティッシュ・コロンビア州社会科カリキュラム開発

BC州は、西部で最大の州であり、地域内での指導的役割を果たしてきたが、ロッキー山脈の存在により、いわゆる大平原の諸州（アルバータ州、サスカチュワン州、マニトバ州）とは、若干異なる動向を見せている。現在ではアジアからの移民が多く、経済的にもアジアとの結びつきが最も強い州であるといえる。

同州では、学校での主要教科として、英語、数学、社会科、芸術、情報技術、理科、国際言語、体育、Career and Personal Planning、応用技能（ビジネス教育、家庭科、技術教育）に関するカリキュラム開発を行っている。また、先住民を対象とする「先住民教育」、また「ジェンダー平等プログラム(Gender Equity Program)」なども設定している。これらについての詳細な検討は行わないが、主要教科と独立したものではなく、主要教科との連携によって教授されるプログラムである。さらに、1995年から、12学年に、先住民について学習する「First Nation 学習」¹⁵が設置されている。

それでは、BC州において、社会科カリキュラム開発は、どのようになされているのだろうか。

同州において、社会科は、幼稚園から11学年まで設定されており、教科目標は、以下のように設定されている。

「社会科は、人間の相互関係と自然や社会環境を学習する社会科学と人文科学による学際的教科である。社会科のなによりも重要な目標は、多様な見方を熟考し、論理的に判断するために必要な情報を獲得することのできる、思慮深く、責任ある、活動的な(active)市民を育成することにある。」

さらに、社会科の学習を通じて、児童・生徒には、つぎの4点が促されるとしている。

- (1) 家族、コミュニティ、カナダ、世界における彼らの役割、権利、責任を实践することを理解し、その準備をさせる。
- (2) 民主主義やカナダ人となるとは何を意味するのかについての理解を発達させる。
- (3) 人間の平等と文化的多様性を尊重することを实践する。
- (4) 批判的に思考し、情報を評価し、有効なコミュニケーションを实践する。

これらからは、単なる知識の理解にとどまらず、世界の多様な地域・環境・文化について、人文科学・社会科学などの学問成果に依拠しつつ、学際的に学習することを規定している。また、それぞれの知識を論理的に結びつけることを通して、さらに、多様な見方の解釈を通して、知識を実生活に応用し、思慮深く、責任ある、活動的な市民に必要とされる技能を身につけさせることが目指されていることがわらう。

BC 州社会科では、11 学年を除き、幼稚園から 10 学年までは、「社会科の適応 (applications of Social Studies)」、「社会と文化」、「政治と法」、「経済と技術」、「環境」という 5 領域を設定し、それぞれについての目標を学年ごとに規定している。それらの中でも、自国史カリキュラム開発の論理を究明するために、とくに重要となろう「社会と文化」、「政治と法」の規定を表 3-9 に記した。

表 3-9 BC 州社会科のカリキュラム内容

幼稚園～第 1 学年		
社会と文化	個人の欲求とニーズの差異 生活やそれらへの対応の変化 家族の目的 どのように家族が類似し、異なるか コミュニティの特徴	記述 記述 記述 記述 確認
政治と法	学校での役割、権利、責任 学校の目的と機能 カナダ意識	記述 記述 実践
第 2 学年～第 3 学年		
社会と文化	コミュニティの成員が互いのニーズに接する仕方 年間を通じての学校とコミュニティの変化 BC の多様なコミュニティの歴史的発展 BC やカナダの多様な文化遺産に対する意識	記述 確認 記述 実践
政治と法	コミュニティにおける役割、権利、責任 地方政府の機能 カナダのシンボルの重要性	説明 記述 説明
第 4 学年		
社会と文化	どのように人々の基本的ニーズが多様な文化において捉えられているか 年表の理解 カナダの多様な先住民文化への意識とその正しい評価(appreciation) 先住民のカナダ社会への貢献の理解	記述 実践 実践 実践
政治と法	ヨーロッパからの北アメリカの「発見」「探検」と先住民の見方	比較

	BC 州政府の構造と機能 政府の伝統的、現代的な先住民の枠組み(form)	記述 記述
第 5 学年		
社会と文化	カナダ文化の理解 人々の文化の保持と後の世代への伝達の仕方 先住民、仏系住民、英系住民のカナダの発展への貢献の正しい評価 移民がカナダに来る理由、直面する彼らの挑戦、カナダへの貢献の理解	実践 説明 実践 実践
政治と法	コミュニティ、州、国、世界での参加に関するシティズンシップ Canadian Charter of Rights and Freedom、the BC Human Rights Code、 Ombudsman Act に関連したカナダにおける平等と公正の理解 都市、州、連邦、先住民政府の目的 カナダ憲法の基礎的理解 多言語社会の中での二言語国家としてのカナダの理解 先住民の権利の歴史への意識	説明 実践 整理 実践 実践 実践
第 6 学年		
社会と文化	多様な文化において、ニーズや欲求を満たす社会的、経済的組織 文化と環境の関連 カナダや世界における日常生活、仕事、家族構成、ジェンダーの役割 社会の芸術的表現のその文化への影響 カナダや世界への多様な文化の貢献の正しい評価	記述 評定 記述 分析 実践
政治と法	多様な文化における個人の権利と社会的責任 選択した国の政治制度 グローバル・シティズンシップの理解 国連の人権イニシアティブへの意識	比較 比較 実践 実践
第 7 学年		
社会と文化	どのように多様な文化が共通のニーズに出合ったのか 年代的つながりの一部としての出来事の理解 文明の概念の理解 文化がアイデンティティを保持し、変化に適応した方法 選択した古代文化における日常生活、仕事、家族構成、ジェンダーの役割 古代文化間の接触と衝突の影響と結果 現代文化と古代文化の結びつき	比較 実践 実践 記述 記述 分析 確認
政治と法	規則、法、政府の発展と目的 初期社会と現代社会での個人の概念 古代文明でのメンバーシップやシティズンシップの異なる概念 権力と権威を獲得した古代の政府のやり方 現代のカナダの政治や法制度に貢献した、古代の政治、法制度	概略 比較 比較 比較 記述
第 8 学年 500 年から 1600 年までの文明		
社会と文化	世界の文明の盛衰に影響した要因 多様な文明における日常生活、仕事、家族構成、ジェンダーの役割 文化の反映としての芸術的表現への意識 ルネサンスを含め、重要な文化的達成の時代 社会がアイデンティティを保持し、変化に適応した方法	確認 記述 実践 確認 記述
政治と法	多様な文明における個人の権利と市民の責任との間の緊張の理解 個人や集団が法や政治制度に影響できた多様な方法 政治制度の発展と重要性	実践 記述 説明
第 9 学年 1500 年から 1815 年までのヨーロッパと北アメリカ		
社会と文化	先住民とヨーロッパ人の関係 カナダの発展における先住民とヨーロッパ人の役割	分析 説明

	先住民コミュニティ、ニューフランス、イギリス領北アメリカにおける日常生活 多様な要因によって形成されるアイデンティティ（家族、ジェンダー、信念体系、エスニシティ、ナショナリティ） 社会に反映した芸術的表現の異なる形態 カナダにおける現代の地域的、文化的、社会的現象の起源	記述 評定 記述 分析
政治と法	植民地主義、帝国主義、ナショナリズム 革命と衝突の要因 民主主義的概念の発展におけるイギリス、フランス、アメリカ革命の貢献 二文化からの二法制度も含めたカナダの法、政治制度の起源 法の本質の変化と社会状況との関連	定義 分析 探求 評価
第 10 学年	1815 年から 1914 年までのカナダ	
社会と文化	カナダ社会における家族と女性の役割の本質の変化 先住民とヨーロッパ人との相互関係 先住民、英系住民、仏系住民によってなされたカナダの発展への貢献 カナダの発展への移民の影響と貢献 芸術がカナダ社会を映し、形作った方法への意識 カナダ人アイデンティティの変化 米国や他の国のカナダ人アイデンティティへの影響	確認 評定 記述 確認 実践 分析 評定
政治と法	責任ある政府、連邦制度の発展への貢献 連邦主義を生み出した政治的、経済的、社会的、地理的要因 1837-38 年の暴動、Red River 暴動、Northwest 暴動のカナダの発展への影響 西部への拡大と連邦政策の先住民への影響 連邦と州政府の権限の分割という面における the British North America Act の基本的本質 独立国家へのカナダと米国の発展段階	確認 分析 分析 評価 説明 比較

註 1：表中の BC は、ブリティッシュ・コロンビア州のこと

註 2：表中の右端の列は、規定された思考の方法を示す。「実践」の原語は、demonstrate、「評定」の原語は、assess である。

註 3：表は、Learning Outcomes として規定された内容である。Learning Outcomes として明記されていないが、同州では、第 11 学年には、K-10 学年までの社会科学習を総括する役割を担う「社会科」を、第 12 学年には、「比較文明」、「地理」、「歴史」、「法学」の科目が設定されている。

(British Columbia Ministry of Education ed.(1998),*Integrated Resource Package: Social Studies* より作成)

表 3-9 に見るように、各学年の目標は、多文化社会であることを大きく反映しているといえる。先住民、英系住民、仏系住民というカナダ建国に大きく関わる集団に関する内容は、頻繁に登場するが、それは、カナダの多様性を認識させるための一部分でしかない。さらに、ヨーロッパ中心の見方ではなく、常に他の民族集団や移民のカナダへの貢献のみならず、文化そのものを多様にとらえることが目指されていることがわかる。これは、多文化主義の影響を反映したものであると同時に、カナダ社会科の特質とも考えられる。

また、本カリキュラムでは、各学年ごとの詳細な学習内容は規定されておらず、教授の際に教師が参考となろう簡単な方策が規定されているのみである。しかし、これは、米国のように、カリキュラム開発の最終権限が学区にある、または、州カリキュラムが拘束力を持たないという事ではない。その意図は、教師が各教室の状況や生徒のニーズに対応した教授を可能にするためであり、このようなカリキュラム開発のあり方そのものにも、カナダ社会科の特質を読みとることができよう。

(2) ブリティッシュ・コロンビア州自国史カリキュラム開発と内容

それでは、この BC 州では、具体的には、どのような自国史カリキュラム開発がなされているのであろうか。以下、社会科課程における自国史学習に該当する部分と近年、第 12 学年に設置された教科「First Nation 学習」を事例に、その開発の論理を検討してみよう。

BC 州社会科の全体計画は、先に記したが（表 3-5 参照）、ここでは、カナダ史の初期を扱う、第 10 学年の学習内容（「1815 年から 1914 年までのカナダ」）を事例に検討してみよう。

第 10 学年の Learning Outcomes の規定は、以下の表 3-10 に示した。

表 3-10 ブリティッシュ・コロンビア州社会科第 10 学年の Learning Outcomes

第 10 学年 1815 年から 1914 年までのカナダ	
社会科の適応 (applications of Social Studies)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 問題、出来事の確認、明示、または、探求 ・ electronic sources を含む、印刷された、または、印刷されていない、一次資料、二次資料を使いながら、図書館やコミュニティでの研究の計画と従事 ・ 一次資料、二次資料における異なる解釈の一般化と批判 ・ 論争問題の多様な立場の評定と擁護 (defend) ・ 多様なメディアを統合する形式的な発表の計画と実践 ・ 問題を表明する多様な方略の計画や評価による、指導性の実践
社会と文化	<ul style="list-style-type: none"> ・ カナダ社会における家族と女性の役割の本質の変化の確認 ・ 先住民とヨーロッパ人との相互関係の評定 ・ 先住民、英系住民、仏系住民によってなされたカナダの発展への貢献の記述 ・ カナダの発展への移民の影響と貢献の確認 ・ 芸術がカナダ社会を映し、形作った方法への意識の実践 ・ カナダ人アイデンティティの変化の分析 ・ 米国や他の国のカナダ人アイデンティティへの影響の評定
政治と法	<ul style="list-style-type: none"> ・ 責任ある政府、連邦制度の発展への貢献の確認 ・ 連邦主義を生み出した政治的、経済的、社会的、地理的要因の分析 ・ 1837-38 年の暴動、Red River 暴動、Northwest 暴動のカナダの発展への影響の分析 ・ 西部への拡大と連邦政策の先住民への影響の評価 ・ 連邦と州政府の権限の分割という面においての the British North America Act の基本的本質の説明 ・ 独立国家へのカナダの発展段階と米国のそれとの比較
経済と技術	<ul style="list-style-type: none"> ・ 西部の拡大への国家政策の影響の分析

	<ul style="list-style-type: none"> ・カナダの地域における移住や雇用への技術革新の影響の確認と記述 ・BC州の経済への貢献した要因の確認 ・BC州とその主な貿易相手との経済的関係の変化の評定
環境	<ul style="list-style-type: none"> ・グラフ、表、伝記や多様な形態の地図などの対比、解釈、利用 ・カナダの自然地理的地域とそれらの地域形成の方法の確認と記述 ・どのように、西部カナダの経済的、歴史的、文化的発展に、地理が影響したかの分析 ・stewardshipと持続性の概念を熟考しながら、1815年から現在までの主な地域や州での資源開発問題の確認

(British Columbia Ministry of Education ed.(1998),*Integrated Resource Package: Social Studies* より作成)

先述の通り、BC州では、学校や教室の実態に即した教授を可能にするために、期待される目標を規定し、さらに、簡単な教授方法を明記するととどまるカリキュラムを開発しているため、詳細な学習内容を読みとることが難しい。しかし、表中の、とくに、「社会と文化」の規定に見るように、先住民、英系住民、仏系住民、さらには、カナダへの移民が、カナダ社会の形成に貢献したことを、歴史的にとらえさせることが目指されている。また、探求やプロジェクトを通して、生徒が、カナダ社会の本質が変化していることを理解することが目指され、そのために、各民族、先住民、移民が、さらには、国際的動向が、カナダ社会の形成にいかに関与したかの理解にとどまらず、当時と、現在の社会のあり方の変化や実態との比較により、カナダのアイデンティティの変化を自ら探求させることが促されている¹⁶。同様に、「政治と法」に関しても、現在に影響を及ぼしている過去の政治システムや法の単なる理解ではなく、ロールプレイなどを通して、様々な立場に立って、政府の政策や活動、規約などを考察、評価し、さらに、隣国であり、また同様の多文化社会でもある米国と、国家の発展のあり方を比較することで、カナダの独自性の理解を促そうとしている¹⁷。

このように、多文化社会であるカナダを歴史的に学習させる過程では、単に、伝統的な歴史の中に、多様な民族の歴史を組み込むことのみが意図されているのではなく、多様な人びとの貢献そのものが、カナダを歴史的に形成し、現代の社会を作り上げていることをとらえさせようとしている。この点については、先に検討した『合衆国史』と類似している原則であるが、ここでは、既存のナショナル・ヒストリーの中へ多様な視点を組み込むことに重点をおくのではなく、多様な見方を重視しながら、カナダの自国史を作り上げていくことに焦点がおかれているといえる。

さらに、BC州社会科では、各民族集団の歴史を教えることのみを目指しているのではない。この点については、同州の12学年に設定された教科「First Nation 学習」の目標に端的に読みとることができる。なお、この「First Nation 学習」は、BC州に居住した(する)カナダ先住民の多様な言語、文化を中心に学習するものである。

「First Nation 学習」では、目標を以下のように規定している。

「彼ら独自の文脈の中で、First Nation の文化や言語を検討することで、その豊かさと多様性に焦点をあてる。それは、すべての学習者に世界の多様な文化の共通性と多様性を正しく評価し、尊重することを発達(develop)させる概念的基礎の提供が意図されている。」

これは、BC 州の社会科カリキュラムにおいても一貫して追求されている点でもある。つまり、単に、民族集団の生活や文化の歴史を学習するのではなく、その学習を通じて、現代カナダの、さらに世界の多様な民族集団の社会や文化の正しい理解とその尊重を促すことを意図したカリキュラム開発がなされているのである。このような過去を過去として学習するのではなく、過去の事象の検討を通して、現在、そして未来へと開かれた見方や思考の育成を全面に打ち出したカリキュラム開発がなされていることは、BC 州の特質でもあろう。

3 サスカチュワン州の自国史カリキュラム開発

(1) サスカチュワン州社会科カリキュラム開発

サスカチュワン州は、人口的にもさほど大きな州ではなく、さらに、英系住民の割合も少ない州である¹⁸。教育では、100 以上の校区の教育委員会に様々な権限が与えられているため、制度的にも多様である。また、学校において、宗教教育や英語以外の言語での教育を行うか否かの判断も、各教育委員会に任されている¹⁹。多文化主義に対しては、州内においても、批判的見解が示されることもあるが、1974 年には、「サスカチュワン多文化法(Saskatchewan Multicultural Act)」が採択されるなど、一般に、その導入や対策は、積極的になされている。

社会科については、アルバータ州と、かなり類似するカリキュラムを開発しているといわれる²⁰。そして、両州ともに、社会科の原理に近いカリキュラムを開発しているが、カリキュラムにおいて詳細な内容が規定されていないために、実際の教室では、どのような学習になるのか、読みとりにくいという性格をもつ。サスカチュワン州のカリキュラム開発では、「転移する知識(transformative knowledge)」と「transactional approach」を重視しつつ、全体を構成し、とくに、先住民(First Nations)の見方やそれに関する内容を強調している²¹。

それでは、このサスカチュワン州では、どのような社会科カリキュラムを開発しているのでしょうか。

サスカチュワン州社会科カリキュラムの全体計画は、先に、表 3-7 に示した。その全体計画のもと、つぎのような社会科の教科目標を設定している。

「社会、自然環境における人々とその関連を学習する。社会科で発達する知識、技能、価値は、生徒が過去を知り、正しく評価すること、現在を理解すること、そして、未来への反映するための援助をする。それゆえに、学校に設置された社会科は、世界の相互依存に巻き込まれる生徒の地域やナショナルな社会のなかで、効率よく機能する知識、技能、価値を獲得する機会を生徒に提供する唯一の責任をもつ。」²²

また、同州では、先住民やメティスのためのカリキュラムを開発するのみならず、その見方自体は、多文化に生きる全ての生徒に有効であるため、多くのカリキュラムに組み込むことが目指されている。さらに、ジェンダーの視点や多文化教育の視点をも組み込むことが規定されており、さらに、同州では、社会科に加え、1994年からはカナダ学習や先住民学習に関する新たな科目も設定された。

加えて、カリキュラムの開発にあたっては、以下に示した20のキー概念をもとに構成することを規定している。

- ・ 信念 ・ 因果関係 ・ 変化 ・ 衝突 ・ 文化 ・ 意思決定 ・ 分配 ・ 多様性
- ・ 環境 ・ アイデンティティ ・ 制度 ・ 相互関係 ・ 相互依存 ・ ニーズ ・ 位置
- ・ 権力 ・ 資源 ・ 技術 ・ 時間 ・ 価値

サスカチュワン州でも、ヨーロッパ中心の内容を教えるのか、先住民を中心とする内容を教えるのかについての議論はなされている²³。しかし、現行のカリキュラムにおいては、上記のように、ヨーロッパ中心ではなく、先住民や女性といった多様な視点からの学習を促していることがわかっていく。つまり、各内容では、多文化的視点を組み込んだ社会科カリキュラムを開発しているのである。

それでは、サスカチュワン州社会科カリキュラムにおいて、多文化的視点はどのように組み込まれ、そこには、どのような自国史カリキュラム開発の論理を見いだすことができるのだろうか。

同州は、BC州と同様に、完全に独立する形での自国史カリキュラムは、開発していない。そこで、上記の課題を端的に読みとることが可能な、第9学年の学習内容である「社会の起源」を事例に、分析を進めたい。この「社会の起源」は、サスカチュワン州社会科の中でも、もっとも先住民の視点を組み込んだ内容であり、ヨーロッパ的な視点と統合されていると評価されている²⁴。

(2) サスカチュワン州自国史カリキュラム開発と内容

第9学年「社会の起源」の学習目標は、

——われわれの社会に存在する特有な習慣や信念の起源、

—どのようにそれらがわれわれの文化に浸透してきたのか、
 —どのようにそれらがわれわれの行動パターンに影響したのか
 を理解させることである、とされている²⁵。

そのために、カナダのアイデンティティには、二つの主要な伝統と起源があることを検証することを目的にしている。それは、中東に起源をもち、ヨーロッパ経由で入ってきた伝統と、北アメリカで培われた文化的伝統があることを検証することを通して、最終的には、現代のカナダ社会と自分たちの生活方法に大きな影響を与えた多くの異なる文化的伝統との関連を理解させることを目指している。

本学年は、「時間」、「変化」、「因果関係」、「文化」、「技術」、という5単元で構成されている。表3-11には、それぞれの単元の目標を示した。

表3-11 サスカチュワン州第9学年「社会の起源」の単元目標

単元	タイトル	主要な学習目的・学習内容
単元1	時間	伝統が発展することを含んだ時間のスケールを理解し、古代文明の達成など、継続性の感覚を養うこと。
単元2	変化	ローマ文明から中世の文明へ、さらにはルネッサンスへ導いた変化の事例を学習する。
単元3	因果関係	宗教改革、科学革命、政治革命が、カナダ人の生活様式にどのように貢献しているのかを理解する。
単元4	文化	カナダ人のアイデンティティに貢献した、長く、豊かな文化的伝統をもつ北アメリカの独自の国家を評価する。
単元5	技術	サスカチュワン社会は、その起源を西部カナダにきた多くの異なる移民やすでに生活していた原住民の間に見いだすことができる。そして同時に、技術は、社会環境、自然環境を急速に変化させ、すべての人はその変化を受け入れる必要があった。

さらに、この5単元の学習における知識、技能・活動、価値目標と各単元における具体的な知識、技能、価値目標は、表3-12と表3-13に示した。

表3-12 サスカチュワン州第9学年「社会の起源」の知識、技能・活動、価値目標

【知識目標】
<ul style="list-style-type: none"> ・時間、変化、継続性、文化、技術の概念を理解し、使用し、適応する。 ・カナダ社会の起源は、多く、多様であることを認識し、理解する。 ・カナダや世界の人々は、広く、多様な価値体系、信念体系をもつことへの意識(awareness)を発達させる。 ・カナダ社会に存在する習慣、信念、文化体系の起源と発展を理解する。 ・変化は、社会の進化(evolution)の1部であり、その速度が知識の増大を加速したことを理解する。
【技能・活動目標】
<ul style="list-style-type: none"> ・社会科学の内容を利用することを学ぶ。 <ul style="list-style-type: none"> —因果関係を追求し、理解する。 —類型や分類を使うことによって、情報を構造化することを学ぶ。

——データからの妥当な一般化と推論をたてる。 ・探求、問題解決のプロセスに関連する、アイデア、手順、活動を身につける (initiate)。
【価値目標】
・異性、人種、エスニシティ、宗教の他者を重要視する。 ・個人としての他者の本質的な価値を価値づけることを学ぶ。

(Saskatchewan Department of Education ed.(1994), *Social Studies Curriculum Guide*:
Grade 9, より作成)

表 3-13 サスカチュワン州第9学年「社会の起源」の各単元の知識、技能、価値目標

単元	知識、技能、価値目標	
時間	知識	歴史的、文化的文脈において、どのように、時間の概念を利用し、適応するのかを理解する。
	技能	個人が選択した論理体系 (self-selected logical system) に関する情報を分類する。
	価値	文化の発達の過程は遅く、基本的な人類の問題への多くの異なったアプローチの結果であることを評価する。
変化	知識	文化の変化は、非常に多くの原因と結果をもつことを理解する。
	技能	多くの事例に基づく何らかの一般化を試みる。
	価値	変化に抵抗する文化を評価する。
因果関係	知識	変化は、多様な原因と結果に起因していることを理解する。
	技能	信頼できるデータに基づく推論をたてる。
	価値	変化は、複雑な問題を作り出すことを評価する。
文化	知識	文化を形成する知識と信念を理解する。
	技能	データを扱う基礎としてのモデルを利用する。
	価値	文化における差異を尊重する。
技術	知識	社会の進化の部分としての技術の変化とその速度が知識の増大を加速したことを理解する。
	技能	探求、問題解決のプロセスに関連する、アイデア、手順、活動を身につける (initiate)。
	価値	社会における技術のポジティブな、ネガティブな結果を評価する。

(Saskatchewan Department of Education ed.(1994), *Social Studies Curriculum Guide*:
Grade 9, より作成)

このような規定のもとで、カリキュラム開発がなされている。ただし、サスカチュワン州の場合も、BC州と同様に、詳細な内容は規定されず、教師が教室の状況に応じた教授を可能にするために、目標や内容を簡単に規定するカリキュラムを開発している。したがって、詳細な内容を読みとることはできないが、カナダ社会自体が、多様な背景をもって成立し、さらには、現代社会も、この多様性によって基底されていることを捉えさせようとする試みは見取れる。この第9学年の「社会の起源」で目指されていることは以下の図 3-1 から端的に読みとることができよう。

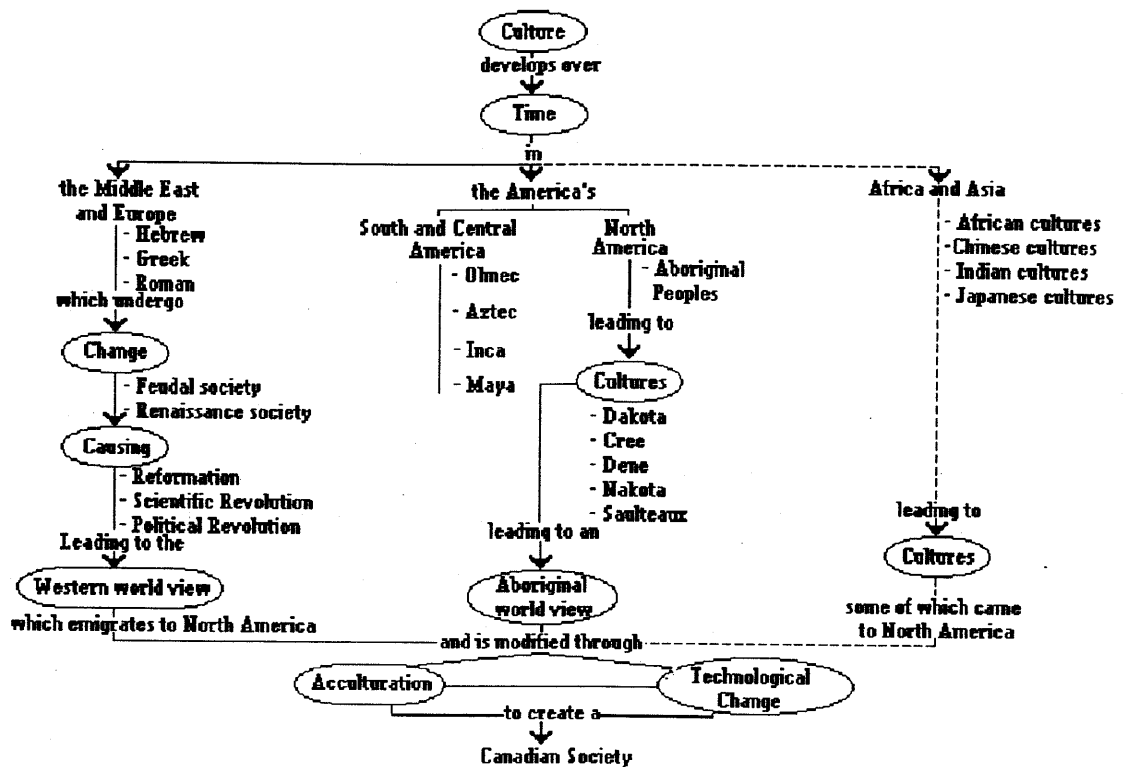


図 3-1 「社会の起源」の学習内容の構造図

(Saskatchewan Department of Education ed.(1994), *Social Studies Curriculum Guide: Grade 9*, より転写)

図 3-1 に見るように、現在のカナダ社会は、中東に端を発し、ヨーロッパ経由で、カナダに入った西洋世界的見方や価値、北アメリカで独自に発達した先住民世界の見方や価値の2つの大きな潮流を基盤に成り立っていることの理解が目指されている。加えて、現在の移民の増加という新しい動向をも考慮し、第3の潮流として、アジアやアフリカで発達し、カナダに入った文化があることも捉えさせようとしていることがわかっていこう。そして、それらが、融合し、修正されることを通して現在のカナダ社会がつけられていることを理解させることを目指しているのである。もちろん、それら3つの潮流のそれぞれに関して、その内実には、多様性があることへの配慮もされている。

このような視点は、サスカチュワン州の社会科カリキュラム内容の多くに読みとることができる。つまり、現代カナダ社会を形成したのは、ある特定の文化（例えば、米国のWASP文化のような）ではなく、世界の各地で発展した文化が、カナダにおいて融合、修正された結果であることを捉えさせようとしているのである。

このような観点は、隣州のアルバータ州でも同様に見ることができる（同州の全体計画

は、表 3-6 を参照)。同州において、カナダ史に関する学習は、第 4 学年の「アルバータ」、第 5 学年の「カナダ」、第 7 学年の「人々とその文化」などに端的に見ることができるが、そこでは、政治史的内容ではなく、過去に生活した人々やその文化に焦点が当てられた学習内容が規定されている²⁶。多様な人々の生活がいかに変容し、さらに、それがいかにカナダ社会の形成に寄与してきたのか、文化的伝統を個人のアイデンティティの一部としてとらえ、各文化集団の多様性の理解や多文化社会のあり方の探求を促すことが規定されているのである。

4 西部諸州の自国史カリキュラム開発の特質

それでは、西部諸州の自国史カリキュラム開発のは、どのような特質を見出すことができるのであろうか。これは、先に検討した『合衆国史』と類似するものであり、ナショナルな関係を基底とする、開かれた自国史カリキュラム開発ととらえることができる。それでは、『合衆国史』の場合と西部諸州のカリキュラム開発の場合では、その開き方にどのような差異を見出すことができるのであろうか。西部諸州の場合は、社会科カリキュラムの中から、自国史学習該当部分を抽出しての分析ではあるが、以下のようにまとめることができよう。

まず、規定される内容の多くは、社会の形成に関わる事柄か、多様な人々の生活に関わる事柄が多いことである。自国の政治史や経済史的内容も触れられてはいるが、自国の歴史を学習する際には、この傾向を見出すことができる。

さらに、西部諸州の自国史カリキュラム開発においては、その学習内容を扱う際には、多様な人々の生活や文化がどのように変容し、さらに、それがいかにカナダ社会の形成に寄与してきたのかをとらえさせ、同時に、文化的伝統を個人のアイデンティティの一部としてとらえ、各文化集団の多様性の理解や多文化社会のあり方の探求を促すことが目指されていた。その上、単に過去の事象を理解することが目指されるのではなく、過去において、多様な人々の生活や多様な文化が 1 つの社会で融合したことの学習を通して、多様な文化の価値をそれぞれに認識させ、その認識、意識は、現在世界の多様な文化や人々の認識につながるものとして、学習が規定されている。

米国の場合は、伝統的自国史内容への対抗として、多様な見方や多文化的視点を組み込むことが目指されていた。たしかに、本章で検討した西部諸州の自国史カリキュラム開発には、『合衆国史』と類似する点を見出すことができる。しかし、『合衆国史』の場合は、いずれにしても、ある通史的な歴史内容を軸として、多文化的要素を取り入れていたといえる。しかし、西部諸州の場合は、多様性そのものが、過去の時代の、また、現在のカナダ社会を形成してきたことをより明確にとらえさせようとしている。

このように、西部諸州の自国史カリキュラム開発は、『合衆国史』より、いっそう開か

れたものであると考えることができる。さらに、カナダ社会の形成過程を世界的な背景で追求し、現代世界の多様性の認識にまで発展させようとする目標も明確に掲げられていることなどは、インターナショナルな関係を基底とする自国史カリキュラム開発の要素も見出すことができる。ここに、米国とは違った自国史カリキュラム開発の特質を読みとることができる。

第3節 多文化社会における自国史カリキュラム開発の論理（2） ——カナダの場合——

本章では、以上のように、カナダ多文化主義の略史と動向、それを受けてのカナダ社会科の動向、そしてその類型化、さらにブリティッシュ・コロンビア州とサスカチュワン州の社会科カリキュラム開発を検討することを通じて、多文化社会における社会科カリキュラム開発の論理の抽出をめざした。

それでは、現代カナダ社会科カリキュラム開発には、どのように他の多文化社会とは異なる論理を見出すことができるのであろうか。

そもそも西部諸州に端を発した多文化主義の展開過程は、同じ起源をもつヨーロッパ人の間の民族対立の過程でもあった。例えば、多文化社会の典型である米国での多文化主義が人種問題から生じたのとは大きく異なる。つまり、カナダ多文化主義は、すでに社会統合を完了したホワイト・エスニックを直接の対象としたものであった。現在のカナダは、民族構成が大きく変化し、いわゆる絶対的なマジョリティは存在しない。とくに、西部諸州では、それが顕著である。さらに、カナダ建国に携わった英系、仏系住民の割合も30%弱になり、現在のカナダ社会をこれらの2民族が構成しているとも言いがたい状況にある。つまり、米国で論点となるような、「西洋文化」対「その他の文化」という対立構造は、成り立たないのである。今後も、カナダは、移民を継続的に受け入れてゆく必要があり、カナダ自体、常に変化するであろう。では、このような状況における社会科カリキュラム開発の論理は、どのようなものであろうか。

カナダをとらえるためには、ある特定の文化、つまりマジョリティの文化の存在を前提にするのではなく、カナダの多様性を作り上げた構造を踏まえ、常に変化するカナダ像を追求する必要がある。そこでは、米国のような画一的な方向を目指すのではなく、多様な文化の存在を認め、共有することそのものが、カナダ像を模索することが必要となろう。この点は、自国史カリキュラム開発の重要な背景となっている。つまり、現在のカナダ社会を形成したのは、ある特定の文化ではなく、文化の多様性そのものであり、「異なること」が、つまり「同じこと（平等）」であることを認識させることを、カナダ史の学習の

主目的とされていると考えることができる。そのために、学習内容には、カナダを形成する過程における文化や社会、さらには、生きた人々の歴史が主に規定されている。このように、現代カナダの自国史カリキュラム開発には、歴史学習を通して、カナダ（人）像を模索させるということが目的とされている。

このようなカナダ西部諸州の自国史カリキュラム開発は、ナショナルな関係を基底としつつも、規定される知識は、多様な見方を保障するものである。さらに、自国史の学習で形成された認識や意識が、現代世界の多様性の認識につながるよう学習が設定されていることから、歴史や社会のとらえ方自体の理解、つまり、知識の理解にとどまらず、学習の方法をも重視していると考えられる。そのため、このカナダにおける自国史カリキュラム開発は、開かれたものとなっているといえよう。先にも検討したが、米国での『合衆国史』では、どちらかといえば、伝統的な歴史内容に、多様な見方やマイノリティの歴史を組み込むことが重視されていたといえる。しかし、カナダの場合は、そもそも支配的な歴史がなかったといっても過言ではない。上記のように、絶対的なマジョリティが存在せず、また、同じヨーロッパ系の住民間での論争が絶えなかったため、自国のある時代の過去に、自らのアイデンティティや価値観などを求めることができないという点は、米国と大きく異なるであろう。そのため、規定される知識の多くは、支配的な歴史内容への対抗としてではなく、多様な知識を提示することでしか、カナダの歴史を見出すことができないのである。

もちろん、各国によって、その国家形成の過程は異なり、その過程と自国像に密接にかかわる自国史教育であるために、単純には比較することはできないであろうが、このように、先に検討した米国とは、異なる背景をもち、異なる論理のもとで、自国史カリキュラム開発がなされているといえよう。そして、それは、米国で検討した、多様な価値を保障する自国史カリキュラム開発よりも、より開かれたものであると考えることができるのではなかろうか。

¹ カナダ社会科の一般的な社会科教育の動向を体系的に検討した文献には、以下のものがある。本研究では、以下の文献を主に参考にした。また、カナダ社会科教育については、*Canadian Social Studies*（教育雑誌）に詳しい。

Write, I. and Sears, A. ed.(1997), *Treads & Issues in Canadian Social Studies*, Pacific Educational Press.

また、日本でカナダの社会科教育について言及されることは、ほとんどない。管見のかぎりでは、以下の文献以外にカナダ社会科についての研究は見あたらない。

水田健一(1982)「社会」、聖徳学園岐阜教育大学義務教育カリキュラム研究会編(1982)「義務教育に

におけるカリキュラムの比較研究——カナダ——」、pp.31-39.

なお、水田は、1977年版のオンタリオ州の歴史カリキュラムを分析している。

また、カナダの教育についての研究も、日本では盛んであるとはいえないが、体系的な研究としては、以下の文献を挙げることができる。

・関口礼子編(1988)『カナダ多文化主義教育に関する学際的研究』、東洋館出版社。

しかし、その後、カナダの教育についての検討は少ない。

² カナダでは、1999年4月より、ノースウェスト準州の先住民イヌイットが居住する地域に、3つ目の準州「ヌナブート」が発足することが決定している。しかしながら、当該準州におけるカリキュラム開発のみならず、教育制度などは、今後の展開を見定める必要があり、現時点での考察は難しい。そこで、本研究におけるカナダの考察は、教育の制度的にも、ある程度落ち着きを見せている、従来から存在する10州と2準州を分析の対象とした。ちなみに、カナダの準州は、基本的に、独自の政策を行うのではなく、連邦政府の管轄下にある。ただし、本文で後述するように、カリキュラム開発に際しては、独自のカリキュラムを開発する場合もあり、さらに、近接する州のカリキュラムがそのまま採用される場合もある。

³ 「Western Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education, K-12」は、1993年に創設され、本文に示した、4州と2準州の間で、高いスタンダードの教育を提供することや共通の教育目標の設定などを目的とする組織である。各州のカリキュラム開発の多様性を重んじてきたカナダの教育においては、画期的な試みであるといえる。

⁴ カナダ諸州の多くが、12年間の修学年限をとっているにも関わらず、オンタリオ州では、最長（大学進学コースなど）では、13年間で就学年数としている。

⁵ 例えば、修学年限は、11年間である。

⁶ ちなみに、一般的によくカナダをとらえる視点となる、英系と仏系文化の対立を、宗教的側面に着目してみれば、英系は、キリスト教でもプロテスタント派であり、仏系は、カトリック派であると言える。しかし、カナダでは、英系文化が重要な位置を占めつつも、この宗教に関しては、カナダ全体では、カトリック派が多いことになり、逆転現象を見ることができる。こういった背景もあり、ケベック州のみならず、他州においても、宗教に関わった教育政策がなされている。米国のように、いわゆるWASP文化として、人種、民族、宗教を総括して伝統文化と見なすことが難しいというカナダ社会の特質を、この点からも指摘することができよう。

⁷ 本章での、カナダ多文化主義の考察は、主に以下の文献を参照した。また、以下の文献は、本章を通じて参考にした。

・オージー・フレラス/ジーン・エリオット(1997)「『多様性から統一をつくり出すこと』——カナダの政策としての多文化主義——」、多文化社会研究会編訳(1997)『多文化主義——アメリカ・カナダ・オーストラリア・イギリスの場合——』、木鐸社。

・聖徳学園岐阜教育大学義務教育カリキュラム研究会編(1982)『義務教育におけるカリキュラムの比較

研究——カナダ——」、聖徳学園岐阜教育大学義務教育カリキュラム研究会。

・ 関口礼子編(1988)『カナダ多文化主義教育に関する学際的研究』、東洋館出版社。

・ 田村知子(1992)「多文化社会におけるアイデンティティと統合」、梶田孝道編『国際社会学』、名古屋大学出版会、pp.220-240。(同書第2版(1996)では、pp.270-290.)

・ 田村知子(1997)「カナダ多文化主義の現実とジレンマ」、初瀬龍平編『エスニシティと多文化主義』、同文館。

・ 初瀬龍平編(1997)『エスニシティと多文化主義』、同文館。

・ 多文化社会研究会編訳(1997)『多文化主義——アメリカ・カナダ・オーストラリア・イギリスの場合——』、木鐸社。

・ 西川長夫ら編(1997)『多文化主義・多言語主義——カナダ・オーストラリア・そして日本——』、人文書院。

・ ライゼイ・クック/小浪充・矢頭典枝訳(1994)『カナダのナショナリズム——先住民・ケバックを中心に——』、三交社。

また、『世界大百科事典』、『世界民族問題辞典』、International Encyclopedia of Education のカナダに関する項目も参照した。

⁸ 田村知子(1997)「カナダ多文化主義の現実とジレンマ」初瀬龍平編『エスニシティと多文化主義』、同文館、p.137.

⁹ 前掲、田村知子(1992)を参照。

¹⁰ 「非英仏系集団」とは、英仏系以外のヨーロッパ系住民のことである。

¹¹ 「ヴィジブル・マイノリティ」とは、1970年代以降に増加した移民で、アジア、アフリカ、中南米などの第三世界からの移民を示す用語である。このヴィジブル・マイノリティの増加は、人口(民族)構成を大きく変化させ、ヨーロッパ系住民間の言語を中心とする文化の問題から、人種問題という新たな課題を生み出す原因ともなった。本論文で焦点を当てる西部諸州では、近年アジア系の移民、とくに香港からの移民が多く、西部最大の都市バンクーバーは、「ホンクーバー」というニックネームがつくほどである。

¹² カナダへの移民許可をとる際に、厳しい語学検査などが科せられていたために、ヴィジブル・マイノリティは、カナダで生活するにあたって、語学力の面での問題はほとんどないといわれている。ただし、カナダの移民政策も、時代とともに変更され、移民許可の基準なども変化しているため、現在では、その移民すべてがそうであるとは限らない。しかし、カナダの移民政策の変容に関しては、本研究の課題を越える。

¹³ 前掲、田村(1992)、p.145.

¹⁴ 関口礼子(1988)「カナダ多文化主義教育の意義と展開」関口礼子編『カナダ多文化主義教育に関する学際的研究』、東洋館出版社、pp20-22.

¹⁵ First Nations とは、カナダ先住民をさし、カナディアン・インディアン、イヌイット、メティスのこ

とである。

¹⁶ これについては、British Columbia Ministry of education ed.(1998),*Integrated Resource Package: Social Studies*における Grade10-Society and Culture の Suggested Instructional Strategies として示されている。

¹⁷ これについては、British Columbia Ministry of education ed.(1998),*Integrated Resource Package: Social Studies*における Grade10-Plitics and Law の Suggested Instructional Strategies として示されている。

¹⁸ 1996 年の統計では、州の総人口は、976,615 人で、西部地域で最も少ない。周知の通り、民族間の結婚などにより、多民族国家における民族構成を厳密に検討することは難しいものの、同州では、1981 年時点では、英系住民は約 38%であり、その後も、アジア系移民の増大によって、英系住民の割合は減り続けている。

¹⁹ アール E.ニュートン・玉岡賀津雄訳(1988)「サスカチュワン州における多文化主義教育」、関口礼子編『カナダ多文化主義教育に関する学際的研究』、東洋館出版社、pp151-167。

²⁰ Orr, Jeff and Smit, Hans,(1996), The same but different: social studies curriculum in Saskatchewan and Alberta, *Canadian Social Studies*, Fall, 1996 Vol.31, No.1, pp.31-63.

²¹ Ibid.

²² 同州では、各学年ごと、科目ごとにカリキュラムを設定しているが、この社会科の目的は、共通している。

²³ Ibid. , 20.

²⁴ Ibid. , 20.

²⁵ サスカチュワン州のカリキュラムは、インターネットにてダウンロードすることが可能である。

第 9 学年の学習内容に関しては、<<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/midlsoc/g9soc1.html#goals>>を参照 (1999.9.26 現在)。

²⁶ 例えばアルバータ州で作成されている教科書 *Ordinary People in Alberta's Past* では、州内に住む人々の生活を歴史的に概観し、各文化の理解とその変容などについての学習を規定しており、さらに、*Ordinary People in Canada's Past*では、カナダにおける多様な人々の生活やその変容の様子が、過去から現代まで描かれている。このように、歴史的内容を扱う際にも、政治、経済的側面ではなく、人々に焦点化し、人々の生活を通して、カナダ社会の独自性やその在り方を探求させる試みを見出すことができる。

・ Marcotte, Nancy Sellars (1993), *Ordinary People in Alberta's Past*, Arnold Publishing Ltd.

・ Marcotte, Nancy Sellars (1997), *Ordinary People in Canada's Past* Second Edition, Arnold Publishing Ltd.

第4章 新しい国際理解学習の視座による

自国史カリキュラム開発

第1節 伝統的国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発の 課題

前章までに検討したような、ナショナルな関係を基底とする自国史カリキュラムであっても、一国中心史観の自国史カリキュラムであっても、完全に、他国や他民族との交渉を抜きにした自国史を描くことはできない。そこで扱われている事象やその描かれ方については、厳密に検討しなければならないが、いずれにしても、ナショナルな関係のみで成立する自国史はないといえよう。そう考えるならば、伝統的自国史カリキュラム開発においても、インターナショナルな観点は組み込まれていたといえよう。

ところで、インターナショナルな関係を基底とする自国史カリキュラム開発にとって重要な示唆を得ることができる国際理解教育が、世界的にも認知され、国際機関のユネスコを中心とした活動も盛んであることを、ここで改めて確認する必要はないであろう。近年では、アジア・太平洋地域においても、国際理解教育や価値教育を主な対象とする APNIEVE(Asia-Pacific Network for International Education and Value Education)が開始されるなど、新たな試みもなされている¹。また、周知の通り、現在、日本でも、総合的学習の時間の導入により、国際理解教育が再び脚光を浴びている。この国際理解教育は、地球時代の教育にとって、また、本研究主題の解明にとって、重要な示唆を得るものであるが、そもそも、国際理解教育は、教育活動の全般を包摂するものであり、その真なる普及のためには、学校教育自体が、国際理解教育化する必要があるといえる。そのためには、当然、各教科の内容や教授方法なども、国際理解教育の観点から再検討される必要があるといえよう。しかしながら、先述の通り、国際理解教育の本質を追究するのであれば、それは、人間存在の本質にも関わり、さらには、既存の教育研究の全般にわたるパラダイム転換を要求することにつながるものである。

日本においては、一方で、国際理解教育の本質追求の必要性が叫ばれつつも、他方、もっぱら各教科における国際理解学習²として展開してきたという側面を否定することはできない。そこで、自国史教育は、教科教育研究において扱われることが多いことに鑑み、ここでは、国際理解学習と自国史カリキュラム開発という視点に限定して検討してみよう。

ナショナルな関係を基底に開発されることが多い自国史カリキュラムは、このような国際理解学習の視座に立つことによって、インターナショナルな関係を基底とするカリキュラム開発へと変更することができると思われる。

従来の教科教育における国際理解学習では、外国学習や日本と他国との交渉などについての学習が多くを占めていた。現在では、多くの論者によって、このような外国理解学習へ偏向していることが、問題視されている。近年では、改善される傾向にはあるが、今でも多くの実践は、その課題を克服してはいない。残念ながら、国際理解学習として自国史が扱われることはさほどないが、自国史教育の中では、自国史にみられる国際関係や日本と他国・他民族との交渉を扱うという、「伝統的な国際理解学習」³の視座に立つ教材は、いままでにも多くあった。それらは、伝統的自国史カリキュラム開発の論理を越え、より積極的な意味において、自国史における国際関係や対外的な交渉などを扱うものである。

しかしながら、問題は、何に重点をおいているかである。この場合、確かに、インターナショナルな関係を基底として、知識の提示をしているが、やはり、国民国家の枠にとらわれた知識の提示にとどまり、さらには、それは、あくまでもある国家、社会をインターナショナルな文脈におく、つまり、自国史の背景として、近隣諸国の動向を概観するものや国家間の交渉についての学習がほとんどである。そのために、インターナショナルな視座に立ちつつも、伝統的自国史カリキュラムに規定された内容とさほど大きな違いのない自国史カリキュラム開発になっている。

伝統的国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発の最大の課題は、この点に見出すことができ、その改善が重要となる。そして、このような伝統的な国際理解学習の課題を乗り越え、新しい国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発へと転換しなければならないであろう。では、このような問題を克服するために、具体的には、どのようなカリキュラム開発が可能となるのであろうか。

その一方策に、世界平和や基本的人権の尊重といった理念、または、世界人権宣言といった国際的な合意事項、環境問題をはじめとする地球的問題・課題として認識されている事柄を基軸に、自国史を構成するというカリキュラム開発が考えられよう⁴。これらは、国際理解教育やグローバル教育における教材選択の1つの指標ともなっている事柄である。さらに、これらは、「違いを越える普遍」⁵を追求するという発想に基づくことになろう。自国史という個別で特殊な歴史であっても、その中には、国際的な合意形成がなされているものを見出すことは可能であるし、自国史においてなされてきた行為やそこに存在した思想は、決して自国以外では通用しないものではない。この場合は、自国史と地球的問題群の関係を重視し、さらには、負の歴史についても、諸外国との関係を重視した見方が必要となろう。

しかし、ここにも課題は見いだせる。第1に、歴史学自体の問題である。第2に、選択

基準となる、人権、環境、平和といった視点間の関係がわかりにくいという問題である。第3に、前記と関連し、トピック学習的になる可能性があり、歴史学習の重要な要素ともなる事象間の関係性、つまり、事象間の時間的、空間的関係がわかりにくいという問題があげられよう。これらを厳密に考慮するのであれば、カリキュラム開発は可能になると考えられる。しかし、残念ながら、この観点に基づいた自国史カリキュラム開発は少なく、国際理解と自国史カリキュラム開発との関係については、歴史教育研究、国際理解教育研究においても、さほど意識されていない点であろう。この観点に立つと考えられる自国史カリキュラムは、近年の米国の自国史教科書に見ることができる。そこで、以下、その分析を通して、新しい国際理解学習の視点による自国史カリキュラム開発の特質と教育内容の特徴を検討してみよう。

第2節 新しい国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発と教育内容の特徴

——『20世紀のアメリカ』の分析を手がかりとして——

1 『20世紀のアメリカ』の全体計画と構成方法

それでは、国際理解学習の視点に立った自国史カリキュラムとは、どのように構成され、どのような内容を規定すればよいのであろうか。その問いに答えるための示唆を得ることができるであろう教科書『20世紀のアメリカ』⁶をとりあげ、その構成や自国史の取り扱いを検討することで、自国史カリキュラム開発を国際的な基底において開いたものにするための視点を見いだしたい。なお、『20世紀のアメリカ』は、米国において、P. Boyerらによって開発された後期中等学校用の自国史教科書である。

まず、教科書の単元の全体構成は、表4-1に示した通り、6つの単元とそれを構成する27の小単元で組織されている。また、表4-2には、教科書の構成方法を筆者なりに整理した。

表4-1 『20世紀のアメリカ』の全体構成

単元1	アメリカの起源：1900年まで	学習対象年間	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1	創設から1736年まで	-1763	○				○	○	
2	国家の建設	1763-1830		○	○				○
3	成長と変化	1815-1860	○		○				○
4	戦争と再統一	1860-1900		○	○			○	
5	西部の交差点	1860-1910					○	○	○
6	国家の変容	1865-1910			○		○		○
単元2	世界の力：1897-1920								

7	改革の時代	1897-1920		○	○				○
8	進歩的大統領	1900-1920		○	○				○
9	アメリカと世界	1898-1917	○		○				○
10	第1次世界大戦	1914-1920	○		○				○
単元3 繁栄と危機：1920-1945									
11	荒れる10年	1919-1929			○		○		○
12	ジャズの時代	1920-1930			○	○	○		○
13	世界大恐慌	1929-1933					○	○	○
14	ニューディール	1933-1940		○			○		○
15	戦間期	1921-1941	○		○				○
16	第2次世界大戦におけるアメリカ	1941-1945	○			○	○		○
単元4 戦後のアメリカ：1945-1975									
17	戦後直後	1945-1952	○		○	○			○
18	対立の時代	1950-1960			○		○		○
19	1960年代	1960-1970	○		○		○		○
20	ベトナム戦争	1954-1975	○	○	○				○
単元5 現代：1970-現代									
21	ニクソンからカーター	1970-1980	○	○					○
22	レーガン、ブッシュ、クリントン	1980-現在			○				○
単元6 地球的文脈でのアメリカの経験									
23	帝国主義と新世界秩序		○		○		○		○
24	工業化から地球経済へ		○			○			○
25	人々と粗相の動き					○	○		○
26	人権をめぐる争い		○		○		○		○
27	新しい環境意識		○			○			○

註：表中の右端の番号は、小単元を示し、左上の番号は、各小単元において重点的に扱われる下記のテーマを示す。

- ①地球的關係、②憲法の遺産、③民主的価値、④技術と社会、⑤文化的多様性、
⑥地理的多様性、⑦経済開発

(Boyer, P.& Stuckey, S. (1996), *The American Nation in 20th Century*, Holt, Rinehart and Winston.より作成)

表4-2 『20世紀のアメリカ』の構成方法

単元	構成方法	内容の構成方法
単元1 単元5	通史的構成	通史的内容を「米国史理解のための7テーマ」を中心に構成されている。「多文化的見方」「多元的見方」を重視しながらの米国史全般にわたる内容構成
単元6	問題史的構成	現在の国際社会を理解するために重要な「政治」「経済」「人や思想の動き」「人権と平和」「環境」という5つのテーマについて、問題史的な視点から考察し、その中での米国の動きやそれらとの関係を位置づける内容構成

表4-2のように、本教科書は、「通史的構成」をとる単元1から単元5と「問題史的構成」をとる単元6というように、2つの構成方法によって組織されている。また、各小単

元の内容は、表 4-3 に示したように、「米国史を理解するための 7 つのテーマ」を中心とした構成され、同時に、歴史の主体的な認識を促すための歴史的思考を育成することも目指されている。

表 4-3 『20 世紀のアメリカ』に設定された米国史理解の 7 テーマ

テーマ	テーマ理解の内容
地球的關係	米国を地球的文脈の中でとらえ、米国がその有史以来、政治、経済、社会の発展に、世界の他の地域の人々の影響を受けていることを理解する。同時に、相互依存関係にある世界コミュニティでの生活問題や可能性を探る。
憲法の遺産	米国史では、我々の民主政治を構成する憲法や法体系の学習を抜きには語ることができず、その歴史的展開を理解することで、目的達成のための個人の役割を理解する。
民主的価値	個人の自由や政治参加のような民主的価値の定義やその保護についての継続する争いを理解する。そして、それらが社会的、経済的、文化的状況にいかに関与されたのかを探る。
技術と社会	技術の進歩が、経済や我々の生活にいかに関与を与えてきたのかを探る。
文化の多様性	米国は、世界の多様な地域からの移民によって、独特な文化を生み出してきたので、米国がその多様な人々をいかに関与してきたのかを歴史的に探る。
地理的多様性	米国がもつ自然環境も多様であり、その多様な天然資源の開発が、経済、政治、そして社会をいかに関与させたのかを探る。また、環境に対する天然資源開発の、政府の、また、大衆の意識の変化を探る。
経済開発	米国は、経済大国の 1 つであり、その経済発展が経済、民主政治、そして、国際関係に与えた影響を探る。

(Boyer, P.& Stuckey, S. (1996), *The American Nation in 20th Century*, Holt, Rinehart and Winston.より作成)

「地球的關係」、「憲法の遺産」、「民主的価値」、「技術と社会」、「文化的多様性」、「地理的多様性」、「経済開発」の 7 テーマは内容構成、内容選択の基準として設定され、過去の出来事の間に関連をもたせると同時に、今日の社会的、政治的、経済的出来事などに関与づける役割を果たす。さらに、この 7 テーマは、米国史理解のみにとどまらず、現代世界を理解するためにも有効なテーマがであるといえる。

2 通史的構成とその特徴

「通史的構成」をとる単元 1 から単元 5 は、米国の 20 世紀の歴史を概観するとともに、上述の 7 テーマ（各小単元では、表 4-2 に示したように、7 テーマのうち、3 つほどに焦点を当て構成されている）を中核に内容を選択する構成になっている。小単元の構成は、従来の「米国史」と同じように見受けられるが、マイノリティや女性に関する内容を多く

扱うとともに、政治的や経済的な重要事項を記述しつつも、その中に、人々の生活や社会、文化の様子を多彩に扱い、社会史の成果を十分に反映した内容になっている。また、本文として記述がない場合でも、対立する見解——支配者と被支配者、マジョリティとマイノリティ、国家と兵士、雇用者と労働者というように——が示され、歴史を多角的にとらえることが目指されている。また、経済の進展と生活の変化、技術の進歩と文化の変容、生活の改善と道徳的価値の変化、移民の増加と家族構成の変化の関係など、各事象を個別のものとして扱うのではなく、常にその原因や結果としての影響（事象のつながり）に着目し、歴史が描かれている。

本教科書では、全体にわたり、常に「多文化的視点」や「多元的見方」が重視され、7テーマから選択された内容やそれに関わる事象が複雑に絡まり、影響しあいながら過去、または現代の社会が構成されることをとらえさせている。ここでは、自国史を肯定的に、唯一の存在として、一元的に事実を認識させるのではなく、「批判的思考」が重視されているように、自国を反省的に検討し、主体的な歴史意識の成長を促す内容となっている。

たとえば、小単元 26「第二次世界大戦でのアメリカ」では、第二次世界大戦についての概略を解説したうえで、当時の国内の政治的な動向だけでなく、経済や社会の状態、また、アメリカ先住民、アフリカ系アメリカ人やメキシコ系アメリカ人、女性の立場から「戦争」を多角的にとらえる試みがなされている。そして、ドイツでの虐殺や日本の中国大陸侵略という事実をおさえつつも、端的に米国を中心とする連合国を「善」、ドイツや日本を「悪」と見なすのではなく、「戦争」そのものが人類に払った代償についての考察もされている。さらに、「(核兵器を使用した)米国(の行為)は、正当化できるのか。」という問いや「核兵器を使用せずとも、当時の日本は、戦争終結への道を探っていた。」という最近の歴史家の見解を提示し、多様な観点から「戦争」をとらえさせようとする試みが多く見いだせる。加えて、長期にわたり人種差別を受け続けた日系アメリカ人のみが、彼らへの偏見によって、戦争開始後、自国(米国)の政府に強制移住させられた事実の不条理について、日系人の証言などとともに、言及している。この内容からも分かるように、米国史を肯定的に見るのでなく、異なる見解を併記し、多様な人々の視点を加えることで、米国史を批判的吟味することが促されているのである。

また、小単元 21「ニクソンからカーターへ」で扱われる「公民権運動」については、アフリカ系アメリカ人、アメリカ先住民、女性、白人のバックラッシュというように、多様な人々のそれぞれの立場の見解や要求をとらえさせ、それらへの政府の対応や現在への影響、また、移民の変化やマイノリティとマジョリティの関係の変化、それに伴う二言語教育の開始などについての内容が示されている。

このように、通史的構成をとる単元 1 から 5 では、内容は通史的に構成されながらも、「多文化的視点」や「多元的見方」から歴史を描き、先に表 4-2 に示したように、各小単元で選択された 3 つのテーマを中心に、米国史を多角的に、また批判的にとらえることが

できるよう構成されている。

3 問題史的構成とその特徴

つぎに、「問題史的構成」をとる単元6は、本教科書の最大の特徴ともいえ、5つの小単元ごとのテーマに関して、世界的変遷の中に位置づけた米国をとらえさせている。

表4-4は、単元6の5つの小単元で扱う具体的な内容である。

表4-4 『20世紀のアメリカ』単元6の学習内容

23 帝国主義から新世界秩序	24 工業化から地球経済へ	25 人々と思想の動き
1 帝国主義から第一次世界大戦	1 工業化と技術革新	1 移民のパターン
帝国の誕生 ロシア 帝国主義の新展開 植民地の行政	工業大企業 市場をもとめ海外へ 小さくなる惑星 新商品 新しいビジネス形態	移動する人々 世界の潮流の中の合衆国 田舎から都市へ
2 戦間期の帝国主義	2 グローバル経済から第二次世界大戦へ	2 戦争の子ども
戦争と帝国主義 中東 勝利した側の領土 日本、イタリア、ドイツの拡大	金の基準 自由貿易 保護主義 第一次世界大戦と平和 世界大恐慌	第一次世界大戦とその後 新しいタイプの移民 1965年からの米国への移民 新世界秩序における移民 開発途上国
3 脱植民地化と冷戦	3 アメリカ支配の時代	3 情報の移動
戦争とアジアのナショナリズム 独立するアフリカ 中立の動き	新しい経済の仕組み 新しい経済の展望 アメリカの経済成長 ヨーロッパの再建と経済成長 日本	思想の拡がり ビジネスと産業の変容 技術と開発途上国 情報技術とプライバシー
4 帝国主義の遺産	4 貿易の新時代	4 グローバル文化
独立の問題 アフリカ：事例研究 ソビエト帝国の崩壊	オイルショック ドル支配の終焉 環太平洋 多国籍企業 冷戦の終結 グローバルな自由経済へむけて	世界のスポーツ 世界のテレビと映画 世界の若者

26 人権をめぐる争い	27 新しい環境意識
1 第一次世界大戦以前の人権	1 新旧の態度
人権概念の起源 反奴隷運動 女性の権利への闘争 進歩主義と人権	野生の征服 反対意見の起こり エコロジーの誕生
2 戦争の冷酷	2 環境の拡大
究極の暴力 平和維持と人権 人権に対する新たな恐怖 より多くの戦争、より多くの残虐行為 人権努力の新展開	進歩主義と保護 保存 対 保護 砂嵐の時代
3 平等への努力	3 グローバル化する環境主義

人種的平等への戦い 南アフリカ 戦後の女性の人権	核時代 核の副産物 政治と環境
4 継続する闘争	4 小さな惑星
人権と冷戦 カーターと人権 冷戦の終結 残されている挑戦	エネルギー資源の限界 森の生活 環境汚染 人口爆発 リサイクルと都市の成長 世界の対応

(Boyer, P.& Stuckey, S. (1996), *The American Nation in 20th Century*, Holt, Rinehart and Winston.より作成)

単元6で扱われている5つの小単元、つまり5つのテーマは、「国際政治システム」、「国際経済（グローバル経済）システム」、「(人や思想の移動による)文化の変容」、「人権と平和」、「環境」という、現在の地球的問題群としてもキーワードとなっているものであり、国際社会を理解するためには重要な観点である。各小単元は、それぞれのテーマを、世界的に有名な事件や事象を例に、歴史的にとらえる構成になっている。また、どの内容においても単に「テーマ」を世界的視野で扱うのみでなく、常に、その世界的潮流の中で米国の位置を問い、米国が受けた、また、米国が与えた影響をとらえさせることで、米国史を世界的な文脈でとらえ、相対化する試みがなされている。

以下、小単元 25「人と思想の移動」を事例にしながら、その構造を検討してみよう。

表 4-5 には、小単元 25「人と思想の移動」で扱われる具体的な学習内容を示した。

表 4-5 「20世紀のアメリカ」小単元 25 の学習内容

	項目名	中心的学習内容	具体的な学習事項
移民のバターン	1 移動する人々	19、20 世紀の移民の世界的動向の把握	ヨーロッパ人、日本人、中国人の移民の波 アフリカとの奴隷貿易による強制的な移動
	世界の潮流の中の合衆国	世界的な移民の動向の中での米国への移民 移民に対する先住米国人の反応 米国からの移民	その起源と展開の詳細 ゴールドラッシュや鉄道建設と移民の関係 低賃金の労働や移民反対の動き オーストラリアやカナダへの移民 ミッションとしてアジアへの移民
	田舎から都市へ	都市から農村への移民	イギリスやイタリアでの状況 都市の経済発展と移住の関係 米国内の各地域における状況
	なぜ人々は移動するのか	人が国際的に、また国内で移動する理由	経済的要因での移住 個人の自由を求めている移住（宗教や政治的要因）
戦争の子ども	2 第1次世界大戦とその後	第一次世界大戦期の移民と米国内の国内	第一次大戦による移民の減少 米国内での経済不況による移民制限の状況
	新しいタイプの移民	1930 年代からの新しい形態の移民 (軍国主義と植民地の独立)	ナチスや日本の政治的要因により移民 戦争難民 植民地の独立後の政治不安による移民の増大 中東（宗教的対立による）情勢に関する移民

	1965年からの米国への移民	1965年以降（移民法制定以後）の米国への移民 移民の動機 米国移民の将来	移民制限の状況 移民者の出身地の変化（ヨーロッパから中米、アジアへ） 戦争や政治的理由による難民の増加 メキシコ人の移民 1990年の移民法 人口構成の変化や教育の問題
	新世界秩序における移民	ソ連や東欧の崩壊による移民の変化	ソ連、東欧から西欧へ ソ連から中央アジアへ 湾岸戦争期の東南アジアへの移民の増加
	開発途上国	主にアフリカ地域での紛争による難民	政治不安や民族対立による難民の増加 — ルワンダを事例に— 国際連合の活動
情報 の 移 動	3 思想の拡がり	人の移動に伴う思想の拡がり インターネット	情報や技術、医療技術の世界的な拡がり インターネットの起源とその拡大による情報伝達の状況
	ビジネスと産業の変容	情報をめぐる新しい動き	National Information Infrastructure 設立(1993) インターネットや電子メール 携帯電話の普及や衛星を使う情報伝達の普及
	技術と開発途上国	情報の獲得と社会開発の様式の変化	情報技術の急速な開発状況 電話時代を経験しない携帯電話の世界
	情報技術とプライバシー	情報伝達技術の進歩とプライバシーの問題	コンピューターや電話などの情報伝達による、プライバシーの侵害 プライバシー保護のための新たな法整備の必要性
グ ロ ー バ ル 文 化	4 世界のスポーツ	情報伝達技術の進歩による世界 スポー ツの台頭	スポーツの拡がり — 兵士による伝達— 野球、ホッケー、サッカーなどの世界的拡がり 世界規模での大会と経済的影響—ワールドカップやオリンピック—
	世界のテレビと映画	情報伝達技術の進歩による世界的文化の誕生	世界中に伝わる、スポーツ、映画、ニュースと他文化への影響
	世界の若者	世界の若者の間で広まる文化の世界的普及	音楽と服装—音楽（CD）の世界的普及と日本のアメカジなど—

(Boyer, P.& Stuckey, S. (1996), *The American Nation in 20th Century*, Holt, Rinehart and Winston. より作成)

表 4-5 に見るように、本小単元は、「人々の移動（移民・移住）」、「情報伝達」、「世界的文化の普及」の大きく3つの内容を取り扱っている。

最初の「人々の移動（移民・移住）」を扱う項目 1・2 では、移民の様々な形態やその理由を多角的に追求させる構成になっている。移民といってもその理由は様々にあり、「経済機会の追求」、「個人の自由の追求」という個人の選択によるものから、「戦争からの回避」、「政治不安からの回避」といったやむなく移民する場合まで多様である。また、その背景にある事柄も、経済的、政治的、社会的、文化的要因や戦争など多様であり、それぞれを背景にもった人の移動を歴史的に追求させることで、様々な理由により世界中で人々は常に、国家間や国内を移動していることを理解させようとしている。そして、人の移動の世界的潮流の中での米国の位置を常に確認させ、また、米国に押し寄せる移民の波に対して、米国で人々や政府は、どのように対応したのかをとらえさせている。つまり、表 4-6

に示したような、世界的規模での「移民」について、「人々の移動する空間」、「移民の社会的背景」、「移民の理由」を、それぞれに典型的事例をもとに検討させ、その中に米国を位置づける、という学習が計画されているといえよう。

表 4-6 『20 世紀のアメリカ』における「移民」学習の内容

移民の学習内容		
人々が移動する空間	移民の社会的背景	移民の理由
国家間 都市と農村	文化的差異 経済格差 政治不安 戦争	個人の自由の追求 新しい経済機会の追求 避難 強制的移住

(Boyer, P.& Stuckey, S. (1996), *The American Nation in 20th Century*, Holt, Rinehart and Winston.より作成)

つぎの3項では、人々の移動や技術の進歩による思想の伝播について、情報伝達方法の変化を中心にとらえさせ、生活様式のみならず、それがビジネスや開発途上国の開発のあり方をも変容させたことを追求させている。しかし、その利便性とは裏腹に、世界的に普及し始めた情報伝達方法である電話やコンピューターネットワークが、プライバシーを犯す危険性をはらんでいること、その保護に関する現在の国内の取り組み、また将来的な課題までも同時に追求させている。

小単元の最終項である「世界的文化」では、上記のような人の移動や情報伝達手段の進歩が、「文化」の世界的拡がりに、どう影響し、世界規模のレクリエーションや大衆文化がなぜ生まれたのかを、スポーツや映画・テレビ番組を事例にとらえさせている。加えて、サッカーのワールドカップやオリンピックを事例に、世界的な文化の普及と経済効果の関係をも追求させている。最後に世界の若者文化をとりあげ、文化の伝播とその融合について、音楽やファッションにみられる現象を事例に考察させている。つまり、人の移動や技術の進歩による「文化の世界化」、「文化の均質化」やその影響についてとらえさせているのである。

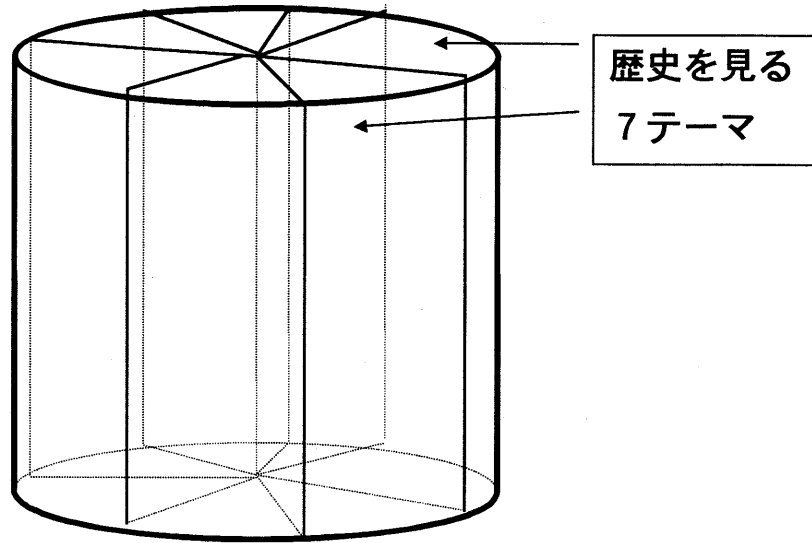
このように構成された小単元 25 では、「人の移動」をまず世界的な視野から、歴史的に、多様な背景と理由をとらえさせ、世界の各地域において多様性を生み出している原因を追究させている。そして、その中に米国を常に位置づけさせることで米国の多様な社会を生みだした背景や、国内での人々の対応に言及している。つまり、世界的文脈での人の移動の中に、米国を位置づけることにより、米国内の多様性を理解するのみならず、米国という一国で個別の事象を世界と結びつけることによって、世界的な事柄に個別の事柄を位置づけ、個別の中の普遍的な事柄を見いだすことを可能にしていると考えられる。

また、この事例にみるように、本教科書で目指すのは、単なる世界史と自国史を結びつ

けることだけではないことがわらう。

4 自国史と国際理解の関係

以上考察した『20世紀のアメリカ』の構成を、自国史と国際理解の関係に着目して、筆者なりに整理したのが、以下の2つの図(図4-1、図4-2)である。



米 国 史

図4-1 『20世紀のアメリカ』における単元1から単元5までの構造

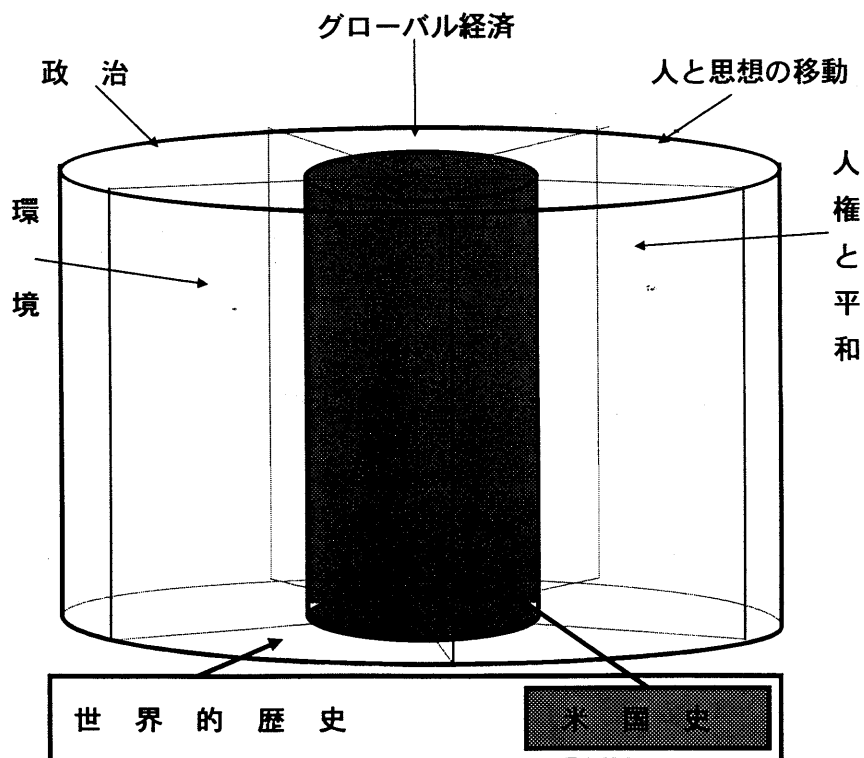


図4-2 『20世紀のアメリカ』における単元6の構造

通史的構成をとる単元1から5の構造は、図4-1に示したように、米国史を単に年代史に基づき学習するのではなく、そこに現在の世界の理解にも有効な7テーマを設定し、その視点で米国史を学習する構成になっている。ただし、7テーマ全てが同時代に均一に見られるのではなく、時代によって偏りがあり、各単元において異なる意味をもつ場合もある。また、図4-2に構造を示した単元6においては、5つのテーマを世界的視野で歴史的に学習し、その中に米国史を位置づける構成になっている。

自国史を通史的に構成すれば、歴史の大きな流れや全体像はつかみやすいが、「一国中心の歴史」になりがちである。問題史的に歴史を構成すれば、各テーマについてのより深い学習や現代と過去、自国と世界の関係が見えやすくなるが、歴史の大きな流れやその全体像がつかみにくいという問題点がある。しかし、『20世紀のアメリカ』では、両者を組み合わせることにより、互いの問題点を相互に補うことを可能にしている。さらに、ここでは、単なる年代史の歴史と問題史の組み合わせにとどまらず、現代世界を理解する際に有効なテーマ・視点を基軸に構成することで、両者につながりを持たせ、その両者のもつ利点を相互に活かす構成になっている。同時に、単なる自国史と世界史学習の融合という域も脱しているといえよう。また、常に歴史に多文化的見方と多元的視点を用いて構成することで、歴史を唯一の存在として学習するのではなく、自国と世界の多様性の理解や歴史自体の多様性の理解を促し、学習者の歴史的思考と自らの歴史意識の形成を可能にする道を開いている。このような構成は、国や社会の全体像を理解しながら、最終的には、現代世界の問題の認識を深化させることを可能にしていると考えられることができよう。そして、それは、一国の枠の中での歴史を中心に追求したとしても、世界的な大きな流れの中に自国史を位置づけ、同時に自国の個別な歴史の中に普遍的なものを見いだすことができる可能性を示唆しており、ここに自国史の国際理解学習化に向けた一方策、つまり自国史カリキュラム開発を、新しい国際理解学習の視座にたって、開かれたものとする方策を見いだすことができると考えられる。

第3節 新しい国際理解の視座による自国史カリキュラム開発の特質

それでは、上記で検討した自国史カリキュラムは、どのような特質をもつのであろうか。そして、本研究で検討した他の類型とは、どのような違いを見出すことができるのであろうか。その特質をより明確にするために、先に検討した、「フレームワーク」と『合衆国史』と比較検討してみよう。

なお、「フレームワーク」と『合衆国史』の検討に際しては、ナショナルな関係を基底とする自国史カリキュラム開発において、閉じられているものと開かれているものを検討するにあたり、それが端的に読みとることができる内容（憲法の成立や南北戦争）を検討

した。しかし、本章で分析対象とした『20世紀のアメリカ』は、20世紀の歴史を扱うものであるため、憲法の成立や南北戦争の学習内容との比較はできない。そこで、それら3つの自国史カリキュラムの差異を端的に読みとることができると考えられる「第二次世界大戦」の学習内容を事例として、簡単に比較検討してみよう。

1 「フレームワーク」における「第二次世界大戦」の学習内容

「フレームワーク」において「第二次世界大戦」は、主に第11学年の「合衆国の歴史と地理：20世紀における継続と変化」において扱われている⁷（その全体計画は、第2章第2節の表2-9を、各学年の主要単元は、表2-13を参照）。その内容規定を筆者なりに整理したのが、表4-7である。

表4-7 「フレームワーク」における「第二次世界大戦」の学習内容

第11学年 合衆国の歴史と地理：20世紀における継続と変化 単元「第2次世界大戦」	主要学習内容
1	第二次世界大戦での米国の役割を分析する。 <ul style="list-style-type: none"> ・ドイツ、ソ連、日本での独裁政権の台頭 ・戦争へと導いた、1930年代のヨーロッパとアジアでの出来事の検証 ・独ソ不可侵条約や真珠湾攻撃への米国世論の影響とともに、米国での孤立主義論者と内政不干渉論者との間の論議の理解 ・ホロコーストに再び目を向け、ヒトラーの残虐行為へのF.ルーズベルト政権の反応の熟考
2	新聞や雑誌の記事を読むことによって、戦争は、米国人に地球的事柄として伝えられていたことの理解
3	当時の戦略と主な軍事行動の学習を通して、戦争への地政学の影響と戦後国際関係へのその重要性の理解
4	トルーマンの日本への原子爆弾投下の決断をめぐる議論について、合理的判断か、それとも。そうではない判断であったのかという両者の観点からの十分な分析
5	戦争の国内への影響 <ul style="list-style-type: none"> ・戦需品による産業需要の拡充は、恐慌の終焉に貢献し、戦後の政府の役割を拡大するモデルを整えたことの理解 ・軍事工場は、未熟練の黒人や女性の新しい職の機会を提供したことの理解 ・強制的な人種差別は、平和主義的イデオロギーと結合し、戦後の公民権をめぐる行動主義(activism)への強い刺激となったことの理解 ・国家の安全という理由での、110,000名の日系アメリカ人の移住と抑留は、人権侵害として分析されるべき、政府の決定である。

(California State Department of Education ed.(1988), *History-Social Science Framework*, pp.96-97 より作成)

表4-7にみるように、「フレームワーク」においては、第二次世界大戦の学習にあたり、やはり、国内の政治事象や政府の動向に関する学習内容が多いことが分かる。たしかに、日系人の抑留⁸や原爆投下の決断の是非に関する内容も規定されているが、それ以

外は、伝統的な自国史内容規定であるといえる。それでは、『合衆国史』では、同じ「第二次世界大戦」の学習内容として、どのような規定をしているのであろうか。

2 『合衆国史』における「第二次世界大戦」の学習内容

『合衆国史』において、「第二次世界大戦」の学習は、時代8（世界大恐慌と第二次世界大戦）において扱われている（その全体計画は、第2章第3節の表2-18、内容の規定は、表2-19と巻末資料を参照）。具体的には、時代8の「スタンダード3」において扱われているが、その内容規定は、以下の表4-8に示した。

表4-8 『合衆国史』における「第二次世界大戦」の学習内容

時代8：世界大恐慌と第二次世界大戦		
スタンダード 3 第二次世界大戦の起源と原因、国内外での戦争の特徴と世界の状況における合衆国の役割の再構成		
スタンダード 3-A：第二次世界大戦の国際的背景		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	戦時中のファシズム、国家的社会主義、共産主義の出現の原因の分析	〈多様な原因の分析〉 〈歴史の必然性の議論への挑戦〉 〈歴史地図へのデータの記入〉 〈因果関係の分析〉 〈一連の出来事の位置づけ〉 〈先行状況の整理〉
7-12	1930年のベルサイユ合意と国際連盟の崩壊の説明	
9-12	よい近隣外交に例示される1930年の地球半球の関係の分析	
5-12	戦時中のアメリカ人の孤立の理由と国際関係や外交へのその影響の分析	
5-12	1935-1941年までのヨーロッパ、アフリカ、アジアにおける侵略に対するルーズベルト政権の対応の評価	
7-12	東アジアにおける日本との緊張状態の深まりの分析	
7-12	東アジアにおける日本との緊張状態の深まりの分析	
スタンダード 3-B：第二次世界大戦とどのように同盟国が打ち勝ったのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	枢軸軍と同盟国の軍事戦略の説明と1939-1945年までのヨーロッパや太平洋における軍事行動の対比	〈歴史地図へのデータの記入〉 〈歴史データへの問い〉 〈過去の影響の仮説化〉 〈一連の出来事の仮説化〉 〈視覚的、数量的データの利用〉 〈視覚的、数量的データの利用〉
7-12	ヒトラーのFinal Solutionと大虐殺への同盟国の反応の分析	
9-12	ルーズベルト政権の戦時外交の分析	
7-12	日本に対する核兵器投入のトルーマンの決定の分析とその決定の道徳的、政治的実行の評価	
5-12	枢軸国と同盟国の戦争の犠牲の説明	
7-12	国際連盟の組織化と創設の説明	
7-12	国際連盟の組織化と創設の説明	
スタンダード 3-C：国内での第二次世界大戦の影響		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	合衆国における第二次大戦中の経済的、軍事的資源の調達方法の説明	〈視覚的、数量的データの利用〉 〈歴史データへの問い〉 〈決定実行の評価〉 〈思想、価値、行動の比較と対比〉 〈視覚的、文学的資料の描写〉
7-12	合衆国のマイノリティ集団の戦争への貢献と彼らの直面した人種主義や差別との対比	
5-12	戦時期の日系アメリカ人の抑留の評価	
7-12	第二次大戦のジェンダーの役割や家族への影響の分析	
7-12	第二次大戦のジェンダーの役割や家族への影響の分析	
7-12	合衆国の文化や技術への戦争の影響の評価	

(National Center for History in the Schools ed.(1994), *National Standards for United States History* より作成)

表 4-8 にみるように、『合衆国史』では、第二次世界大戦の国際的な背景や戦闘についての学習も規定されているが、その学習にとどまらず、とくに「スタンダード 3-C」の国内の状況についての扱い方が、上記「フレームワーク」とは大きく異なっていることが分かる。この点については、「学習事例」の規定に、具体的に読みとることができる。そのすべてを検討することはしないが、たとえば、ホロコーストについての学習事例（9-12 学年用）には、「欧米の国々は、いつの時点でユダヤ人迫害について知ったのか」、「欧米各国は、ユダヤ人移民受け入れに、どのような行動をとったのか」、「アウシュビッツや他の収容所へつながる鉄道網への爆撃による抵抗や組織的な救援に、なぜ失敗したのか」などについて、学習させることが規定されている。さらには、国内の問題についての学習においても、「アフリカ系アメリカ人、メキシコ系アメリカ人、アメリカ先住民の戦争への貢献やヨーロッパでの戦闘参加と国内での扱いの矛盾について検証する。」ことを学習事例として設定するなど、政府の政策の矛盾、国内の一般の人びとへの影響などについて、多様な観点からとらえさせる学習事例を規定しているのである。

3 『20 世紀のアメリカ』における「第二次世界大戦」の学習内容

それでは、本章で検討した『20 世紀のアメリカ』における「第二次世界大戦」の学習は、どのような特長をもっているのだろうか。

『20 世紀のアメリカ』において、「第二次世界大戦」は、前半の通史的学習の部分では、単元 3 おいて、後半の問題史的学習の部分では、小単元 23「帝国主義と新世界秩序」および小単元 26「人権をめぐる争い」において主に扱われている（表 4-1、表 4-4 参照）。

まず、単元 3 における主な学習内容を整理すると、表 4-9 のようになる。

表 4-9 『20 世紀のアメリカ』単元 3 における「第二次世界大戦」

1 初期の困難性	2 国内	3 枢軸勢力の敗北	4 勝利の価値
枢軸国の優位 太平洋での戦争 ヨーロッパと地中海での戦い 同盟国の協力	戦時体制 戦争の促進 日系アメリカ人の抑留 ワシントンでの運動 ズートスーツ暴動 (The zoot-suit riot) Rosie the riveter	地中海での同盟国の攻撃 ヨーロッパでの勝利 太平洋での攻撃 太平洋での勝利	戦争の代償 大虐殺 新しい権力均衡

(Boyer, P.& Stuckey, S. (1996), *The American Nation in 20th Century*, Holt, Rinehart and Winston, pp.398-431 より作成)

表 4-9 は、各内容についての主な学習項目であるが、大きくは、4つの内容の学習が規定されている。それは、戦争の背景や経過を主に学習する「1：初期の困難性」と「3：

枢軸勢力の敗北」、戦時期の国内の動向を主に学習する「2：国内」、そして、人類にとっての戦争の意味やその後の冷戦構造にとっての第二次世界大戦の意味を主に学習する「4：戦争の代償」という、大きくは3つに分けることができる。各学習内容を整理すれば、以下のようなようになる。

まず、「1：初期の困難性」と「3：枢軸勢力の敗北」では、政治的側面についての学習が中心となる。しかし、そこでは、戦場へ赴いた女性兵士やアメリカ先住民についての言及がされつつも、戦争の原因や結果、その過程を概観する学習が主である。

つぎの「2：国内」では、国内の経済的問題についての学習を概観し、その後、アメリカ先住民、アフリカ系アメリカ人、アメリカ先住民、日系人、さらに、女性がいかに国内で活躍していたかを、多角的にとらえさせる内容が規定されている。また、それらの人びとがどのような抑圧状態にあったか、その差別的扱いがいかに克服されたのかについての学習を規定している。

最後の「4：勝利の価値」では、同盟国の勝利という側面のみならず、戦争そのものの犠牲についての学習が規定されている。ここでは、まず、一般の市民を含め、戦争行為がいかに大きな犠牲を払う結果となったのかを学習させ、その後、ホロコーストや原爆についての学習が規定されている。ホロコーストについては、単にナチスの侵した犯罪として扱うのみならず、ナチスが当時、あの様な多数の人びとの移住や虐殺を可能とした理由について、連合国側の直接的な介入がなかったことなどを含め、多角的に検討させる構成になっている。また、先にも述べたように、原爆投下決定の是非についても問う内容規定がなされている⁹。

このような学習内容は、先に検討した『合衆国史』と類似している。しかし、『20世紀のアメリカ』は、このような通史的内容の学習に引き続き、問題史的に、再度、歴史を顧みることの特長があった。問題史的構成をとる単元6の各小單元には、それぞれに「第二次世界大戦」については触れられている。中でも、小單元26は、『20世紀のアメリカ』の特色を端的に示す部分であると考えることができる。

そこで、問題史的学習部分である小單元26の「第二次世界大戦」学習に該当する部分(小單元2の「戦争の冷酷」)を整理したものが、表4-10である。

表4-10 『20世紀のアメリカ』小單元26における「第二次世界大戦」

	項目名	中心的学習内容	具体的学習内容
1	究極の暴力	第二次世界大戦の前史における戦争の形態の変化	第一次世界大戦前の国際的取り組み 戦闘形態と武器の変化 毒ガス兵器の開発 民族対立の激化
2	平和維持と人権	平和や人権問題への取り組み	国際的取り組み 私的団体による平和への取り組み 平等をめぐる人権問題への取り組み

3	人権に対する新たな恐怖	ファシズムの台頭による個人の権利や自由の侵害	ソ連やナチスドイツにおける個人の権利や自由の侵害 ヒトラーの人種・民族観 日本による中国大陸侵略と人権侵害
4	より多くの戦争、より多くの残虐行為	歴史上のどの戦闘よりも、多くの民間人を巻き込んだ第二次世界大戦	第二次世界大戦の人的被害 ロンドン、ドレスデン、東京への空爆と広島、長崎への原爆投下 ナチスによるホロコースト 日本による朝鮮、韓国人の強制移住
5	人権への努力の展開	戦後の国際連合の創設と国際的な人権への取り組み	国際連合の創設 米国内での人権思想の展開 国籍や民族性に関わらず尊厳されるべき人権 世界人権宣言の採択

(Boyer, P.& Stuckey, S. (1996), *The American Nation in 20th Century*, Holt, Rinehart and Winston, pp.703-708.より作成)

表 4-10 に見るように、ここでは、人権の観点から、第二次世界大戦をとらえさせる学習を規定している。本内容では、第二次世界大戦前後の時期に、世界各地で起こった人権侵害や、国際的な人権、平和問題への取り組みが中心的に扱われるために、米国国内の状況については、簡単な紹介にとどまっている。戦時の人権侵害についての内容が主となるために、事例としては、ナチスドイツや日本に触れられることが多くあるが、それは、単に、米国をはじめとする同盟国の戦争参加を正当化することを意図しているのではない。そこでは、人類における人権思想の始まりの学習を受けて、戦争というものは、どのような形態をとるにしろ、人びとの人権や自由を侵害、抑圧することをとらえさせようとしている。武器のめざましい発展、戦闘の拡大、民族・人種的偏見の激化などを理由に、人類史にとって甚大なる被害をもたらした第二次世界大戦を、人権の観点から再び追求させ、そのような結果により、戦後の国際的な人権への取り組みが加速されたことをとらえさせようとしているのである。むろん、そこでは、米国が侵した罪（ここでは、民間人への空爆や原爆投下など）についても言及されている。さらには、戦時期の米国に存在していた平和を追求する動向についての学習も規定されている。

4 新しい国際理解の視座による自国史カリキュラム開発の特質

それでは、このような『20 世紀のアメリカ』を典型とする、新しい国際理解の視座による自国史カリキュラム開発の特質とはいかなるものであろうか。『20 世紀のアメリカ』の分析結果をふまえ、検討してみよう。

まず、『20 世紀のアメリカ』は、自国史を共通のテーマを視点として構成する通史的学習と、テーマそのものを詳細に検討するトピック学習を組み合わせることにより、有効な

カリキュラム開発がなされていることがあげられよう。

通史的な学習の部分では、ナショナルな関係を基底としていることは否めないが、多様な見方を多分に組み込むなど、開かれたものであるといえる。さらに、それを踏まえ、インターナショナルな関係を基底とする、問題史学習を同時に組み込み、そこでは、国際政治、平和・人権、環境などの地球的課題について、その世界的動向を歴史的に学習し、さらに、その中に、自国史を位置づけている。そうすることで、自国の歴史を相対化することを可能にしてることに、最大の特質を見出すことができよう。それによって、ある国や地域での特殊な歴史を軽視するのではなく、世界的に共通する問題が、自国史という特殊なものの中に見出すこともでき、さらに、その問題へのアプローチの違いが、自国の中の特殊な事象として現出しているのとらえることを可能にしているといえよう。

さらに、「フレームワーク」、『合衆国史』、そして、『20世紀のアメリカ』の同じ学習内容を比較すれば、明らかであるように、そこには、たしかに、よりよい自国史カリキュラム開発へと進展する過程を読みとることができる。本研究では、具体的には3つの自国史カリキュラム開発を分析しただけであるが、この『20世紀のアメリカ』を分析した限り、ナショナルな関係を基底としながら、開かれたカリキュラム（「多様な価値を保障する自国史カリキュラム開発」）の特質を踏まえ、さらに、インターナショナルな関係をも基底とするものであるといえる。つまり、このような「新しい国際理解学習の視座」によって自国史カリキュラム開発を行うことで、本研究で検討した他の類型の自国史カリキュラム開発の課題を乗り越えることを可能にするといえる。

しかし、『20世紀のアメリカ』の問題点も指摘できる¹⁰。

まず、確かに、他の類型の課題を乗り越えてはいるが、しかし、前半部分の通史的学習では、「多様な価値を保障する自国史カリキュラム開発」とかなり類似してるため、完全な意味において、「新しい国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発」とはなっていないことがあげられる。

ここには、もう1つの大きな自国史教育の課題を見出すことができる。それは、「通史学習」と「問題史学習」の問題である。地球的問題の観点から自国史内容を規定することは、ときには、事象間の関係がわかりにくくなるという大きな課題がある。歴史教育においては、世界的に、通史学習が支配的である。「何の」通史であるのかを厳密に議論する必要はあろうが、1つの観点からの通史学習（たとえば、政治史など）を基軸としながら、様々な事柄を学習することにも、学習者の体系的な認識を促すためには有効となる。

本研究で、この問題を追求することはしないが、この点は、地球時代の自国史カリキュラム開発を考えるためにも、重要な課題となりうるであろう。「新しい国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発」では、単線的な通史学習を行う必要は必ずしもない。しかし、地球的問題などを学習させ、より深い認識を促すためには、その学習だけで可能になるのか、それとも、旧来のような通史的な学習を通すことで可能となるのか、また、

どの学年で、どの内容の学習が適当なのかなどについても、解明する必要があるだろう。これは、この類型の自国史カリキュラム開発のみの問題ではないが、新しい国際理解学習の視座に立つという意味においても、とくに重要な問題であろう。

¹ 同組織は、ユネスコ・アジア太平洋事務所（PROAP）における、ACEID、APPEAL に続く、第3の組織であると言われ、第44回国際教育会議や1994年のジュネーブでの地域会議を経て設立にいたった。近年では、*Learning to Live Together in Peace and Harmony-Values Education for Peace, Human Rights, Democracy and Sustainable Development for the Asia-Pacific Region* を発行するなど、その活動も活発化している。なお、APNIEVE については、千葉果弘(1997)「APNIEVE の現状」『国際理解教育』、vol.3、pp.98-107.に詳しい。

² 筆者は、先にも言及したように、国際理解教育とは、人間形成や人間存在の本質にまでせまる、まさに21世紀の教育研究を統合するものであるととらえている。たしかに、ユネスコや国際理解教育の代表的論者の見解には、このような観点をも読みとることができるが、学校での実践では、外国理解学習が中心であつたいえよう。このような傾向については、たとえば、『国際理解教育の手引き』（文部省編）などにおいても、常に指摘されてきた問題である。包括的概念である「国際理解教育」と、教科での「〈国際理解〉学習」を区別せずに用いられることもあるが、筆者は、両者を明確に区別すべきであると考えている。そこで、「国際理解教育」とは、本研究の全般にも関わる概念であると解釈するため、ここでは、「国際理解学習」とした。

³ 管見の限りであるが、この「伝統的国際理解学習」という用語が使われることはなかったといえよう。筆者は、先にも記したように、外国理解や日本と他国との交渉のみを扱う学習は、社会科の中で、古くは、戦前の歴史科や地理科の中でもなされてきたと考えている（むろん、当時の実践者は、そういった意識はなかったかもしれないが）。しかし、平和学習、人権学習などの視点を組み入れたり、国際社会の不条理をセンシティブに扱うといった国際理解学習も、当然、存在していると考えている。それらを質的な程度によって大別することは難しいが、国際理解教育の本質を理解した上で、より積極的な意味における国際理解学習と旧来の外国理解に偏向していた国際理解学習を区別するために、本研究では、「伝統的」、「新しい」という言葉で区別することにした。ただし、この区分は、時代的な新旧ではなく、いままで教科学習の中で支配的であったという意味で「伝統的」という用語を用いている。そのため、たとえば、教科学習に反映されることが少なかったが、古くからユネスコなどで主張されてきた国際理解教育の本質に迫るような観点などは、本章では、「新しい」ものとしてとらえている。

⁴ もちろん、そのためには、多くの方法が考えられよう。ここでの観点も、平和学習、人権学習、環境学習などとしては、すでに実践されているものである。しかし、本章では、自国史カリキュラム開発に限定しているため、自国史教育にとっては、今後も、重要な観点であると考えることができよう。

⁵ 「違いを越える普遍」という見方は、前掲の堀尾輝久(1997)『現代社会と教育』、岩波新書を参考にした。

⁶ Boyer, P.& Stuckey, S. (1996), *The American Nation in 20th Century*, Holt, Rinehart and Winston.

Holt, Rinehart and Winston 社は、米国でも全国的な教科書会社である。この他にも、The American Nation という米国史の教科書を開発しているが、それは、いわゆる通史的な内容規定であり、従来の教科書とは大きな違いを見出すことができない。もちろん、第2章で検討したように、多文化への配慮はなされているが、国際的な動向の中で、自国史をとらえさせようとする試みを重視しているとはいえない。

⁷ なお、「フレームワーク」では、世界史学習の規定もされているため、第10学年においても「第二次世界大戦」は扱われている。しかし、その内容規定を概観すると、戦争の原因や結果、主要な戦い、さらには、その後の冷戦構造を生み出すことになった原因などの政治的側面についての内容規定となっており、米国についての記述は少ない。そこで、ここでは、自国史学習として規定されている「第二次世界大戦」の内容分析に限定することにした。

⁸ 筆者の解釈であるが、「フレームワーク」の「第二次世界大戦」学習の最後に、あえて、「日系人の抑留問題」についての言及があることは、米国内でも日系人抑留に関する保障問題などが着目されていることだけではなく、現在でもカリフォルニア州で大きな役割を果たしている、日系人への配慮という側面も否定できないと考える。

⁹ 本教科書では、たしかに、ホロコーストや原爆投下についての多角的な学習が規定されているが、もちろん、そこには、不十分な側面を見出すこともできる。たとえば、筆者の聞き取り調査では、歴史(社会科)の教員でも、原爆についての認識は浅く、さらには、教科書にも原爆投下後の広島市の写真が1枚程度示されているにとどまるものが多い。日本でなされている平和教育などに比べれば、原爆についての学習などは、十分であるとは言えない。

ただし、一方で、米国の社会科教師が、日本へ研修として訪れ、例年、広島を訪れていることが好例であるが(広島大学大学院国際協力研究科中山修一教授とともに、筆者は、この広島での研修に参加する機会を数回もった。)、第二次世界大戦をいかに教えるかについての認識も高まっていることは付記しておきたい。とくに、近年では、日本では、第二次世界大戦をどのように教授しているのかが、米国教師の1つの関心事となっているようである。

¹⁰ 本研究では、検討しなかったが、この類型の自国史カリキュラム開発には、とくに、「世界史と自国史」をいかに把握するかも、大きな問題であろう。これは、独立した自国史カリキュラム開発であればまだしも、先に検討した、米国の各州カリキュラムが好例であるように、世界史と自国史が交互に配置される(「フレームワーク」が典型)など、世界史との相互関係において、自国史カリキュラム開発がなされる場合もあろう。日本では、上原専祿、吉田吾朗をはじめ、近年では、星村平和らの世界史教育研究者によって、この問題が常に提起されている。また、宮崎正勝らによって積極的に主張されている、グローバル・ヒストリーにおける自国史の位置や意味などについても、十分な検討が必要となろう。

この点についても、地球時代の自国史カリキュラム開発研究にとって重要な課題であろうが、その本格的な検討は、別稿にゆずりたい。

終章 地球時代における自国史カリキュラム開発の

課題と展望

本研究は、地球時代における自国史カリキュラム開発の論理を解明することで、伝統的自国史カリキュラム開発の課題を乗り越えるための方策について検討してきた。

そして、地球時代の教育、また、そこでの自国史教育の役割や課題を検討しつつ、自国史カリキュラム開発に重要となる「カリキュラム開発の社会的基底」と、「カリキュラム開発における知識提示の方法」という2つの指標を交差させることでできる4類型を、分析の重要な視点として研究をすすめた。

自国史教育は、国民国家の形成の過程で、愛国的で、統一的な意識をもつ国民を創造するために最も重要な手段とされ、そこで得られる認識や意識は、対外的にも、対内的にも、誤解や偏見を助長することにつながってきた。しかし、地球時代という時代認識に立つとき、自国史教育は、役目を終えたと考えることはできず、むしろ、地球時代の教育においても、重要な役割を担う教科目であるといえる。しかしながら、そのためには、まず、自国史カリキュラム開発の論理を転換させなければならないといえる。

そこで、本研究では、4つの類型を分析の視点として、具体的には、多文化社会米国とカナダにおける自国史カリキュラム開発と新しい国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発の特質と課題の解明を中心に行ってきた。

本研究で明らかとなったことは、以下の点として整理できよう。

第1は、地球時代の教育という新たな認識にたつとき、そこでの自国史カリキュラム開発を総体としてとらえるのであれば、「伝統的自国史カリキュラム開発」、「多様な価値を保障する自国史カリキュラム開発」、「伝統的国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発」、「新しい国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発」という4つのパターンに類型が可能となることである。ただし、地球時代の教育や国際理解教育の観点からすれば、これらを単線的な発展段階として単純に並べることは難しく、また、個別の歴史事象を丁寧に議論すれば、それを扱うために適切となる類型が異なるであろう。このような4つの自国史カリキュラム開発の論理を、それぞれの典型カリキュラム開発の分析結果をもとに、「背景」、「中心課題」、「主目的」、「中心的内容」、「成果と課題」についてまとめると、次頁の表5-1のようになる。

表 5-1 地球時代における自国史カリキュラム開発の類型とそれぞれの特徴

社会的基底	ナショナルな関係			インターナショナルな関係
	閉じられた	開かれた	開かれた	開かれた
カリキュラム開発の方法				
具体的カリキュラム開発	米国カリフォルニア州フレームワーク(1988)	米国合衆国史ナショナル・スタンダード(1994)	カナダ西部諸州の自国史カリキュラム開発	米国歴史教科書「20世紀のアメリカ」
カリキュラム開発の背景	・ 国民国家の形成と維持 ・ 多文化社会において社会、文化の多様化への危惧	・ 多文化社会において社会、文化の多様化の維持と尊重 ・ 伝統的な主流文化への対抗	・ 多文化社会において社会、文化の多様化の維持と尊重 ・ 新しいアイデンティティの創造	
カリキュラム開発の中心課題	・ 統一的で、愛国的な国民意識の涵養 ・ 多文化社会における「共通の記憶」の維持を図る。	・ 主流文化の影響の大きい多文化社会において、多様性を保障するために、歴史解釈、歴史内容の多様化を求める。	・ 主流文化の存在しない多文化社会において、その多様性を保持しながら、新たな文化や規範を創造する。	・ インターナショナルな観点からのナショナル・ヒストリーの相対化と地球的問題を歴史的にとらえさせる。
主目的	・ 多文化社会における「共通の記憶」としての国家、政府、さらには経済の展開過程を認識させ、統一的な国民意識の涵養をはかる。	・ 多文化社会におけるマイノリティの歴史を教授することにより、自国史における多文化性を認識させ、ナショナル・ヒストリーを相対化させる。	・ 多文化社会の形成されてきた過程を認識させることで、多文化の存在そのものが社会を基底することをとらえさせる。	・ 自国史を現代の地球的課題の視点からとらえさせ、さらに、テーマごとの歴史の中に自国を位置づけて認識させる。
中心的な内容	・ 国家の発展に関わる政治史、経済史 ・ その発展に寄与した人物	・ 多様な人々の社会史、文化史、及び、国家の行為をマイノリティの視点から解釈する政治史	・ 社会の形成される過程とそれに貢献した人々	・ 地球的問題の視点から見た自国史内容と地球的課題のテーマ学習
成果と課題	・ 国内の統一性を維持するためには有効であるが、マイノリティからの反発は大きい。	・ 国内の多様性を保障するためには有効であるが、国民の歴史の大幅な書き換えが必要となり、さらに、主流文化への対抗の段階にとどまっている。	・ 国内の多様性の認めることのみならず、その視点をインターナショナルな次元へと発展させることも目指しているが、目標レベルにとどまっている。	・ インターナショナルな視座にたつ自国史カリキュラム開発ではあるが、伝統的な教育内容開発の観点を脱してはいない。

表 5-1 にみるように、それぞれによって、その目的や規定される中心内容が異なることがわかっていく。そのため、それぞれの特徴や課題を踏まえて、どのパターンが有効であるのかを十分に検討する必要がある。

第2は、多文化社会米国を事例として検討した結果、「伝統的自国史カリキュラム開発」と「多様な価値を保障する自国史カリキュラム開発」の両者の論理が存在しており、前者は、統一的な意識の育成が目指され、後者は、多様な視点から、既存のナショナル・ヒストリーを相対化することが目指されていることである。そして、この対立は、多文化社会

における教育課題を端的に示すものであり、その克服が最大の課題となっているといえる。

そこでの「伝統的自国史カリキュラム開発」は、多様性の中の統一性を維持することが主目的とされ、国家や政府の、さらには資本主義経済の発展・展開過程としての歴史内容が中心となっている。

他方、そこでの「多様な価値を保障する自国史カリキュラム開発」では、マイノリティや女性の視点からの見方を多分に取り入れ、人々の生活などに焦点をあてた、社会史、文化史が中心的内容とされている。

自国史教育をめぐる同様の議論は、現在、先進諸国に共通にみられる現象であり、その意味では、現在の、また、将来の自国史カリキュラム開発において起こりうる課題を示していると考えられる。地球時代においては、ナショナルな関係を基底とするのであれば、国民国家時代の自国史カリキュラム開発の論理にしたがった前者から、より開かれた後者への移行が適切となろう。しかしながら、現在では、その折衷型ともいえるカリキュラムが、ナショナル・スタンダードとして開発されており、開かれたものから、閉じられたものへの逆行する現象を見出すことができる。そして、地球時代という認識が高まりつつあっても、一方で、国民国家形成や国民統合を優先とする国、地域も存在していることに鑑みれば、そこでは、前者の論理にたつ自国史カリキュラム開発がなされていくであろうし、さらに、その論理を後者へと移行させる際には、同様の対立が生じると考えることができよう。

第3は、カナダを事例として検討した結果、同様の多文化社会であっても、社会的統合がある程度なされ、主流文化の影響が少ない社会においては、「多様な価値を保障する自国史カリキュラム開発」の論理も、伝統的なナショナル・ヒストリーへの対抗ではなく、その多様性を保持しながら、新しいアイデンティティを創造することが目指されていることである。カナダの西部諸州の場合、多様な文化が作り上げてきた現代社会の形成や人々の生活およびその変化についての学習が中心であった。同時に、先住民についての学習科目を設置するなどの面でも、多文化主義を積極的に進展させようとする試みがなされていた。そして、自国史学習を通して育成される歴史認識によって、世界の他文化、他民族の理解と尊重をも目指していた。ここには、地球時代の自国史カリキュラム開発にとって重要な意味をもつ、ナショナルなもの学習を通して、インターナショナルなものへと発展させる1つの方策を見出すことができる。

第4は、インターナショナルな関係を基底とする自国史カリキュラム開発を開かれたものにするためには、「新しい国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発」が重要となることである。それは、国際理解学習と自国史をつなげることであり、閉じられた伝統的自国史カリキュラム開発の論理を乗り越える方法として、今後の自国史カリキュラム開発では重要な観点となるであろう。この論理にしたがった自国史のカリキュラムを構成することは容易ではないが、『20世紀のアメリカ』は、それを可能にするための1つの構

成方法を提示していた。そこでは、「多様な価値を保障する自国史カリキュラム開発」と類似する内容を規定し、さらに、地球的な課題（平和、人権、環境など）についての問題史的学習内容を同時に規定ことで、自国史を相対化しながら認識させることを促していた。

第5は、「伝統的自国史カリキュラム開発」の改革のためには、大きくは①閉じられたものを開かれた自国史カリキュラム開発へ展開する方法と、②ナショナルな関係を基底とするものを、インターナショナルな関係を基底とする自国史カリキュラム開発へと展開する方法との2つの方法があることである。

①について、「伝統的自国史カリキュラム開発」と「伝統的国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発」は、区分することが難しい場合もあり、多くの点で類似した、閉じられたものであった。そのため、まず、閉じられた自国史カリキュラム開発を開かれたものへと展開させることが、地球時代の自国史カリキュラム開発にとって必要があるといえよう。それを示したのが、図5-1である。

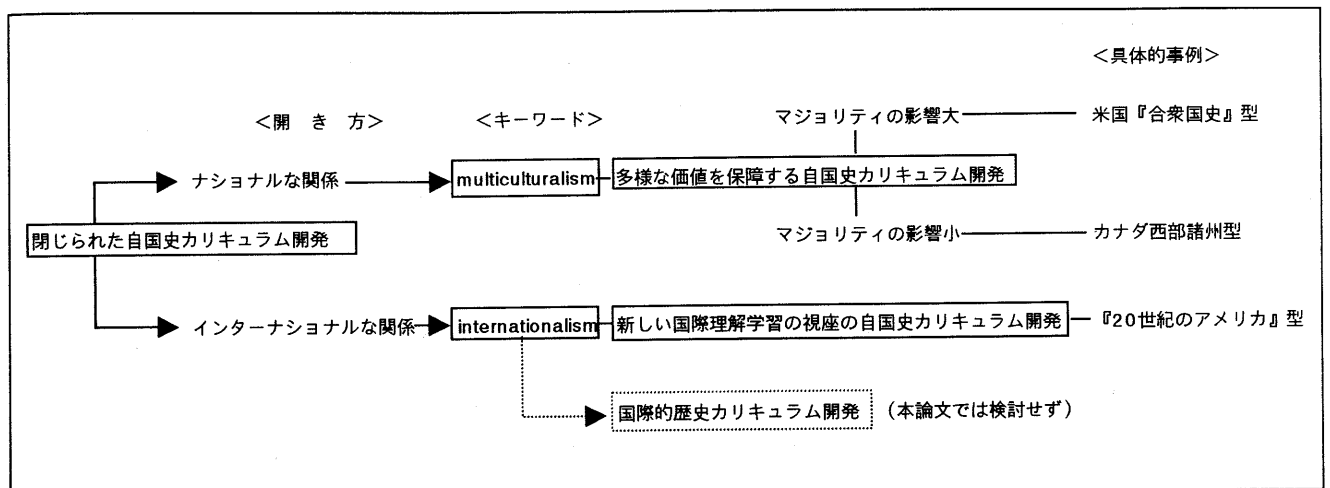


図5-1 開かれた自国史カリキュラム開発への展開方法

図にみるように、閉じられた自国史カリキュラム開発を開くためには、ナショナルな関係を基底に、multiculturalism をキーワードとして開く方法と、インターナショナルな関係を基底に、internationalism をキーワードとして開く方法の2つが考えられる。前者は、「多様な価値を保障する自国史カリキュラム開発」であり、マジョリティの影響が大きい社会では、『合衆国史』（第2章参照）が、その影響の少ない社会では、カナダ西部諸州（第3章）が、その典型であるといえる。他方、後者は、「新しい国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発」であり、その典型は、『20世紀のアメリカ』であるといえる。また、本研究では、具体的には、検討しなかったが、カリキュラム開発を国際協力的に行う「国際的歴史（自国史）自国史カリキュラム開発」という第3の方法も考えられる。このように、閉じられた自国史カリキュラム開発を開くために考えられる3つの方法（「多様な価値を保障する自国史カリキュラム開発」を2分すれば、4つの方法）を見出すことが

できる。ただし、本研究では、「新しい国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発」へ向かう改革の方向が望ましいという基本的認識に立っているが、上記のパターンは、それぞれに意味をもち、端的には、その中でどれが望ましいかを指摘することはむずかしい。つまり、上記のパターンのどれであっても、開かれた自国史カリキュラム開発としては、同等の価値をもつものとして考えることが重要となるのである。

②について、自国史カリキュラム開発は、ナショナルな関係が基底とされることが多くあり、それをインターナショナルな関係を基底とするものへ展開させることも、地球時代の自国史カリキュラム開発にとっては、重要となるといえよう。自国史カリキュラム開発の全体をこの第2の方法によって変更することは、実質的に、難しいであろうが、個別の学習内容であれば、この視点を組み込むことは可能であろう。そこで具体的に規定される自国史内容に関しては、多くの事例を見出すことができよう。しかし、その過程で、まず、重視されなければならないことは、国民国家や国家史という枠にとらわれず、地球的問題や課題を視点として、自国史の中に、同様のものを見出すか、同様の問題の現出の仕方の違いとして自国史を描くことであるといえよう。

このような2つの改革の方向があることに鑑みれば、その両者を満たすであろう「新しい国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発」の論理への展開が望ましいと考えられる。しかし、先にも言及したように、本研究で見出した4つの類型は、どれもが地球時代の自国史カリキュラム開発にとって重要となる要素をもっていることは常に念頭におかなければならない。つまり、扱う事象を詳細に検討すれば、適切となる類型が異なることもあろうし、「新しい国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発」のみが目指すべき方向ではないことに注意する必要があるだろう。本研究でも度々援用した、堀尾の「違いを越えての普遍」と「違い、特殊を貫いての普遍」という2つの思考方法が重要であるという見解を、自国史カリキュラム開発の文脈で解釈するのであれば、ある国や社会の論理を越える発想に立つ「新しい国際理解学習の視座による自国史カリキュラム開発」のみが重要とはいえない。他国、他民族への誤解や偏見を醸成するような内容を選択することは避ける必要があるが、選択される事象によっては、徹底的に違いや特殊性を貫くことに最短の位置にある「伝統的自国史カリキュラム開発」にも重要な意味を見出すことができるのである。

このように、基本的には、現代世界に未だに色濃く残り、対内的に、対外的に、誤解や偏見の原因となり続けている「伝統的自国史カリキュラム開発」をより開かれたものにするためには、2つの方向性が見いだせる。また、いずれの類型においても、単なる理念や目標の段階にとどめるのではなく、具体的なカリキュラム開発として実践するためには、歴史学をはじめとする学問においても、新たな視点での研究成果が必要となり、さらには、社会的、文化的、政治的に、発想の転換も必要となる。そのため、カリキュラム開発として具体化させるには、時間を要する類型もあろう。しかし、本研究で見出した視点は、体

系的なカリキュラムという形ではなく、単元や個別の教材レベルにおいても、実践可能であると考えられる。また、教材によっては、1つの歴史事象であっても、このような4つの類型の視点から解釈し、提示することも可能となるものもある。

世界には、政治体制の異なる国や地域が存在し、さらには、社会・経済の発展にも差異がある。そのため、自国史カリキュラム開発に関して、どのようなカリキュラム開発が必要とされているのかを見極めた上で、実践にうつすには、それぞれ、個別に検討しなければならない事柄も多い。社会科系の教科目は、各国の実状や価値観に大きく基底されるため、国際教育協力としての活動を行うには難しい側面もある。しかし、教育活動の中で、とくに学校教育を考えるのであれば、社会科系教科目は、人々のよりよい生活のために、さらには、人々の国内的、国際的協調のために、欠くことができない。また、様々な教育内容を組み込むことが可能な教科目である。社会科系教科目の原理や方法は、決して学校教育の教科としての社会科のみに限定されるものではなく、社会認識形成に関わる教育においては、非常に有効な視点を提示するものである。先進国であっても、開発途上国であっても、様々な社会問題の解決が求められ、地球的課題への認識も高まりつつある現在であるからこそ、教育の制度的、経済的側面ばかりでなく、自然科学系の教科目のみではなく、国際教育協力研究・実践のいっそうの進展と深化のためにも、社会科系教科目の意味を役割を認識することが必要となっているのではなかろうか。そして、そのために、まず、地球時代の教育にとって重要となる歴史認識の形成に、直接的に関わる自国史教育を、地球時代という時代認識にたって再検討することが重要となるのではなかろうか。

本研究主題をより厳密に解明するためには、自国史カリキュラム開発を様々な角度から検討することが必要となり、本論文のみで、そのすべてを解明できたわけではない。また、研究主題に関わる重要な問いであっても、本研究で扱うことができなかった事柄もある。今後は、それらを詳細に検討し、より多くの事例の分析を進めることを通して、本研究での類型をより精緻なものにしていきたいと考えている。

主要参考文献一覧

本研究で参照した主な文献は、以下の通りである。

【邦文】

1. 青木四郎、宗像誠也、細谷俊夫編(1952)『教育科学事典』、朝倉書店。
2. 青木保(1988)『文化の否定性』、中央公論社。
3. 網野善彦、宮田登(1998)『歴史の中で語られてこなかったこと——おんな・子供・老人からの「日本史」——』、洋泉社。
4. アメリカ教育史研究会編(1996)『アメリカ多文化社会における国民統合と教育に関する史的研究』（平成7年度文部省科学研究費補助金総合研究(A)研究成果報告書：課題研究05301033：研究代表者 中村雅子）。
5. マイケル・アップル著・長尾彰夫訳(1994)『カリキュラム・ポリティクス』、東信堂。
6. 浅沼茂、松下晴彦(1990)『アメリカにおける歴史教育と道徳教育の統合—価値観形成のための教材例—』日本比較教育学会編『比較教育学』、第15号、東信堂。
7. 安彦忠彦編(1985)『カリキュラム研究入門』、勁草書房。
8. 安彦忠彦編(1999)『新版カリキュラム研究入門』、勁草書房。
9. 天野正輝編(1999)『重要用語300の基礎知識 教育課程』、明治図書。
10. 天野正治(1997)『ドイツの異文化間教育』、玉川大学出版会。
11. 有賀貞(1995)『エスニック状況の現在』、日本国際問題研究所。
12. 飯笹佐代子(1997)『「反人種主義教育」への取り組み——カナダオンタリオ州の事例から——』『NIRA 政策研究』、10(1)、pp.51-53。
13. 石坂和夫(1999)『教育課程の質を高めるナショナルな目標基準』佐藤三郎編『世界の教育改革—21世紀の架け橋—』、東信堂、pp.47-63。
14. 伊藤るり(1996)『エスニシティと西欧国民国家』、梶田孝道編『国際社会学 第2版』、名古屋大学出版会、pp.90-111。
15. 井上俊ら編(1996)『現代社会学 24 民族・国家・エスニシティ』、岩波書店。
16. 井上星児(1999)『ピアジェの項』、寺崎昌男編『教育名言辞典』、東京書籍、p.91。
17. 今谷順重(1973)『アメリカにおける社会科カリキュラム構造の転換—カリフォルニア州、ウィスコンシン州の場合—』『社会科教育論叢』、第20集、pp.43-57。
18. 今村令子(1984)『戦後最大の教育改革が進行中』『季刊教育法』1984年秋号、pp.48-58。
19. 今村令子(1987)『現代アメリカ教育1・教育は「国家」を救えるか』、東信堂。
20. 今村令子(1990)『現代アメリカ教育2・永遠の「双子の目標」』、東信堂。
21. 今村令子編(1991)『年代史アメリカ戦後教育の展開 1960-1991』、エムティ出版。
22. 入江昭(1994)『一国中心の歴史を超えるために』『世界』(1994年1月号)、pp.36-44。
23. 入江昭著・篠原初枝訳(1998)『権力政治を超えて——文化帝国主義と世界秩序——』、岩

波書店。

24. 魚住忠久(1995)『グローバル教育』、黎明書房。
25. 内海巖(1973)『国際理解教育の研究』、第一法規。
26. 太田堯、弓削達(1994)「人間・歴史・教育」民主教育研究所編『人間と教育』（創刊号）、労働旬報社、pp.6-25.
27. 大森正(1976)「1970年代後半における米国社会科カリキュラム改造の方向—1974年版カリフォルニア州公立学校社会科フレームワークの考察を通して—」『社会科教育研究』、No.38、pp.37-58.
28. 大森正・森茂岳雄(1984)「アメリカの社会科カリキュラムにおける文化多元主義の展開」『社会科教育研究』、No.51、pp.1-21.
29. 大森正(1995)「最近のアメリカ社会科フレームワークの動向（1）—歴史・地理・公民への分化の傾向—」『東洋大学文学部紀要 教育学科・教職課程編 XXI』、第49集、pp.87-103.
30. 大森正(1996)「文化リテラシー論とカリフォルニア州の「歴史—社会科学フレームワーク」」『社会科教育研究』、No.75、pp.1-11.
31. 小沢栄一訳(1955)『ユネスコ 新しい歴史教育のあり方』、古今書院。
32. 海後勝雄(1957)「国際理解教育の意義と現状」『文部時報』、pp.2-7.
33. 梶田孝道(1992)「『多文化主義』のジレンマ——選択肢は何か——」『世界』、No.572.
34. 勝田守一(1951)「平和教育への国際的協力——ブリュッセル・ユネスコ・セミナーの印象——」『世界』、No.61、pp.125-132.
35. 勝田守一(1951)「国際理解の教育」『初等教育資料』（1951年9月）、pp.8-11.
36. 勝田守一(1952)「独立日本の教育の方向」『教育』、No.8、p.82.
37. 勝田守一(1954)「国際理解の教育」『教育学辞典』、平凡社。
38. 勝田守一訳(1956)『ユネスコ 歴史教科書と国際理解』、古今書院。
39. 金子邦秀(1986)「現代アメリカ社会科の研究（1）」同志社大学文化学会編『文化学年報』、35号、pp.1-22.
40. 金子邦秀(1986)「現代アメリカ社会科の研究（2）——社会的役割に基づく社会科——」、同志社大学人文学会編『人文学』、第142号、pp.69-91.
41. 金子邦秀(1987)「現代アメリカ社会科の研究（3）——少数民族の社会化と多元主義——」、同志社大学人文学会編『人文学』、第144号、pp.1-27.
42. 金子邦秀(1988)「現代アメリカ社会科の研究（4）——バンクスの多民族教育論——」、同志社大学文化学会編『文化学年報』、37号、pp.116-140.
43. 金子邦秀(1993)「現代アメリカ社会科の研究（5）——多文化教育による資格付与——」、『社会科研究』、41号、pp.29-38.
44. 金子邦秀(1995)「現代アメリカ社会科の研究（6）——新社会科再評価の動向——」、同志社大学文学部教育学研究室編『教育文化』、第4号、pp.21-41.

45. 金子邦秀(1996)『アメリカ新社会科の研究』、風間書房。
46. 川崎誠司(1997)「アメリカ合衆国——多様性を指向する動き」『社会科教育研究 別冊研究年報』、pp.52-54.
47. 川本隆史(1998:3)「愛国心とコスモポリタニズム」『思想』(思想の言葉)。
48. 川本隆史(1998:4)「リベラリズムの両義的遺産——偏愛的ウォーラステイン論——」『大航海』、No.21、pp.132-141.
49. 川本隆史(1998:5)「歴史・民族・愛国心——「歴史教科書論争」を歴史的に相対化するために——」小森陽一・高橋哲哉編(1998)『ナショナル・ヒストリーを超えて』、東京大学出版会、pp.157-173.
50. 岸本陸久(1998)「「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、pp.17-38.
51. 菊本虔(1998)『国際教育協力学の構築に関する基礎的研究』(平成9年度文部省科学研究費補助金萌芽的研究 報告書:課題番号 09871046)。
52. 君島和彦(1996)『教科書の思想—日本と韓国の近現代史—』、すずさわ書店。
53. 桐谷正信(1997)「アメリカ多文化的歴史教育における「新しい歴史」の位置と価値」『社会科教育研究』、No.78、pp.1-13.
54. 桐谷正信(1997)「アメリカ多文化的歴史教育における「新しい歴史」の位置と価値」『社会科教育研究』、No.78、pp.1-13.
55. 桐谷正信(1998)「アメリカ合衆国/多様性の中の統一を求めて」『社会科教育研究別冊 1997年度研究年報』、pp.50-52.
56. 釘本久春訳(1958)『ユネスコ 世界人権宣言と教育』、古今書院。
57. ライゼイ・クック・小浪充・矢頭典枝訳(1994)『カナダのナショナリズム——先住民・ケベックを中心に——』、三交社。
58. 現代アメリカ教育研究会編(1998)『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。
59. 倉沢剛(1985)『米国カリキュラム研究史』、風間書房。
60. ニコラス・D・クリフトフ(1999)「アジアの将来を左右する「日本の歴史認識」」『論座』(1999年、1月号)、pp.127-138.
61. 河野弥生(1998)「カナダ多文化主義への道——二言語・二文化主義王立審議会報告書の分析を通して(一)——」広島大学法学会編『広島法学』、第21巻第4号、pp.193-244.
62. 東京学芸大学海外帰国子女教育センター編(1997)『国際教育課程総合研究プロジェクト報告書「ヨーロッパの歴史」を読む』、東京学芸大学海外帰国子女教育センター。
63. 国立教育研究所編(1957)「国立教育研究所紀要第9集:国際理解の見地による社会科教科書の分析」、国立教育研究所。
64. 小森陽一・高橋哲哉編(1998)『ナショナル・ヒストリーを超えて』、東京大学出版会。
65. 小林哲也、江淵一公編(1985)『多文化教育の比較研究』、九州大学出版会。

66. 近藤孝弘(1993)『ドイツ現代史と国際教科書改善—ポスト国民国家の歴史意識—』、名古屋大学出版会。
67. 近藤孝弘(1997)「ドイツにおける過去の克服と国際歴史教科書対話」『教育』、No.613、pp.75-82.
68. 近藤孝弘(1998a)「ヨーロッパにおける歴史像の共有？」宮島喬編(1998)『現代ヨーロッパ社会論』、人文書院、pp.58-76.
69. 近藤孝弘(1998b)『国際歴史教科書対話—ヨーロッパにおける「過去」の再編—』、中公新書。
70. 坂本義和(1990)『地球時代における国際政治』、岩波書店(同時代ライブラリー43)。
71. 佐藤三郎(1994:2)「アメリカにおける教育課程を中心とした改革の動向について—『危機に立つ国家』(1983)以前、とくに“基礎”重視の背景—」大阪経済法科大学経法学会編『大阪経済法科大学論集』、第55号、pp.65-86.
72. 佐藤三郎(1994:9)「アメリカにおける教育課程を中心とした改革の動向について(Ⅱ)—『危機に立つ国家』(1983)前後、とくに南部の州知事の施策—」大阪経済法科大学経法学会編『大阪経済法科大学論集』、第57号、pp.35-58.
73. 佐藤三郎(1995:1)「アメリカにおける教育課程を中心とした改革の動向について(Ⅲ)—『危機に立つ国家』後の10年—」大阪経済法科大学経法学会編『大阪経済法科大学論集』、第59号、pp.1-22.
74. 佐藤三郎(1995:11)「アメリカにおける教育課程を中心とした改革の動向について(Ⅳ)—1981~1990年間の年表による考察—」大阪経済法科大学経法学会編『大阪経済法科大学論集』、第62号、pp.1-24.
75. 佐藤三郎(1996)「アメリカにおける教育課程を中心とした改革の動向について(Ⅴ)—教育サミット前後の状況—」大阪経済法科大学経法学会編『大阪経済法科大学論集』、第66号、pp.49-70.
76. 佐藤三郎(1997)「アメリカ教育改革の動向—1983年『危機に立つ国家』から21世紀へ—」、教育開発研究所。
77. 佐藤三郎(1997)「アメリカにおける教育課程を中心とした改革の動向について(Ⅵ)—21世紀への架橋—」大阪経済法科大学経法学会編『大阪経済法科大学論集』、第67号、pp.1-12.
78. 佐藤三郎編(1999)『世界の教育改革—21世紀の架け橋—』、東信堂。
79. 佐藤正幸(1996)「多文化社会における歴史教育」『歴史学研究』、No.683、pp.49-53.
80. 佐藤学(1996)『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—』、世羅書房。
81. 佐藤学(1996)『教育方法学』、岩波書店。
82. 柴田義松(1998)「世界の教育改革の動向」『季刊 人間と教育』、18、旬報社、pp.26-33.
83. 社会認識教育学会編(1994)『社会科教育学ハンドブック』、明治図書。
84. アーサー・シュレージンガー/都留重人監訳(1992)『アメリカの分裂』、岩波書店。
85. 正躰朝香(1996)「カナダにおける多文化主義の萌芽・成立・変容」、『カナダ研究年報』、

- No.16、pp.81-88.
86. 聖徳学園岐阜教育大学義務教育カリキュラム研究会編(1982)『義務教育におけるカリキュラムの比較研究——カナダ——』、聖徳学園岐阜教育大学義務教育カリキュラム研究会編。
 87. T.モーリス＝鈴木(1996)「文化・多様性・デモクラシー」『思想』、No.867、pp.38-58.
 88. テッサ・モーリス＝鈴木/大久保桂子訳(1998)「グローバルな記憶・ナショナルな記憶」、『思想』、No.890、pp.35-56.
 89. 関口礼子編(1988)『カナダ多文化主義教育に関する学際的研究』、東洋館出版社。
 90. 関口礼子(1998)「カナダ多文化主義教育の意義と展開」、関口礼子編『カナダ多文化主義教育に関する学際的研究』、東洋館出版社、pp.20-22.
 91. 関根政美(1994)『エスニシティの政治社会学—民族紛争の制度化のために—』、名古屋大学出版会。
 92. D. Selby/菊池恵子訳、河内徳子監訳(1996)「地球時代の多文化理解」『国際理解教育』、Vol. 2、pp.6-25.
 93. 総合研究開発機構編(1993)『NIRA 研究報告書 民族に関する基礎的研究』、総合研究開発機構。
 94. 総合研究開発機構編(1997)『NIRA 政策研究 多文化主義と政策課題』(Vol.10、No.2)、総合研究開発機構。
 95. 戴エイカ(1999)『多文化主義とディアスポラ』、明石書店。
 96. 田浦武雄編(1994)『アメリカ教育の文化的構造』、名古屋大学出版会。
 97. 田崎徳友・松尾知明(1993)「アメリカにおける多文化教育に関する研究—州レベルの政策を中心として—」『福岡教育大学紀要』。第42号、第4分冊、pp.49-59.
 98. 田口富久治・鈴木一人『グローバリゼーションと国民国家』、青木書店。
 99. 田中英郎(1987)「アメリカ歴史教育史研究序説」『社会科研究』。第35号。
 100. 田中圭次郎(1996)『多文化教育の世界的潮流』、ナカニシヤ出版。
 101. 田中史郎(1996)「対話としての国際理解教育の理論——カール.E.ヤイスマン、国際教科書研究の課題と問題——」、『岡山大学教育学部研究集録』、第101号、pp.25-39.
 102. 田中史郎(1996)「歴史教科書の国際的改善の史的展望——P. Luntinen、ユネスコによる歴史教科書改善；解説及び訳——」、『岡山大学教育学部研究集録』、第102号、pp.39-53.
 103. 谷本美彦(1993)「アメリカ/“変化”の時代の社会科研究と実践の動向」『社会科教育研究』、No.26、pp.58-60.
 104. 多文化社会研究会編訳(1997)『多文化主義—アメリカ・カナダ・オーストラリア・イギリスの場合—』、木鐸社。
 105. 田部俊充(1995)「アメリカ社会科における地理的技能の考察」『社会科教育研究』、No.73、pp.40-47.
 106. 田村知子(1992)「多文化社会におけるアイデンティティと統合」、梶田孝道編『国際社会学』、名古屋大学出版会、pp.220-240。(同書第2版(1996)では、pp.270-290.)

107. 田村知子(1997)「カナダ多文化主義の現実とジレンマ」初瀬龍平編『エスニシティと多文化主義』、同文館。
108. 千葉果弘(1997)「APNIEVEの現状」、『国際理解教育』、vol.3、pp.98-107.
109. チャールズ・テイラーら編・佐々木毅ら訳(1996)『マルチカルチャリズム』、岩波書店。
110. 辻内鏡人(1997)「アメリカにおける文化的多様性と平等」、『NIRA 政策研究 多文化主義と政策課題』(Vol.10、No.2)、総合研究開発機構、pp.34-37.
111. 辻内鏡人(1999)「多文化パラダイムの展望」油井大三郎、遠藤泰生編『多文化主義のアメリカ』、東京大学出版会、pp.59-85.
112. 寺倉憲一(1994)「2000年の目標；アメリカ教育法の成立—アメリカにおける近年の教育改革の動向とクリントン政権の教育政策—」『レファレンス』(1994年9月号)、No.524。
113. 寺崎昌男(1996)「戦後教育課程にあらわれた国際理解と外国認識」『戦後教科書における海外認識の研究』(研究代表者坂本明：平成7年度科学研究費補助金(一般研究(C))研究成果報告書)、pp.9-22.
114. 富所隆治(1998)「アメリカの歴史教科書—全米基準の価値体系とは何か—」、明治図書。
115. フレデリック・ドルーシュ編/木村尚三郎、花上克己訳(1994)『ヨーロッパの歴史—欧州共通教科書—』、東京書籍。
116. 永井滋郎(1963)「歴史学習と国際理解」『社会科教育研究』、No.17、pp.50-51.
117. 永井滋郎(1985)『国際理解教育に関する研究』、第一学習社。
118. 永井滋郎(1989)『国際理解教育』、第一学習社。
119. 中條献(1998)「「公的記憶」、「伝統」、「歴史」—現代アメリカ合衆国社会と「ナショナル・イメージ」—」『アメリカ史研究』、第21号、pp.54-66.
120. 中西晃(研究代表)(1998)『国際理解教育の理論的実践的指針の構築に関する総合的研究』(平成7～平成9年度文部省科学研究費補助金 基盤研究(A)(1)研究成果報告書：課題番号07300024)。
121. 中野勝郎(1998)「この慎ましやかな夢—多文化主義とナショナル・ヒストリー—」、『アメリカ史研究』、第21号。
122. 中村哲(1995)『歴史はどう教えられているか—教科書の国際比較から—』日本放送出版会
123. 中村雅子(1998)「国民意識と国際理解の教育—アメリカ合衆国とEUの場合—」宮沢康人・小林雅之編『新訂世界の教育』、放送大学教育振興会。
124. 中山修一(1991)『地理にめざめたアメリカ—全米地理教育復興運動—』、古今書院。
125. 波田克之介(1985)「カナダにおけるバイリンガリズム」、『カナダ研究年報』、No.6、pp.69-80.
126. 西川長夫(1995)『地球時代の民族=文化論—脱「国民文化」のために—』、新曜社。
127. 西川長夫ら編(1998)『アジアの多文化社会と国民国家』、人文書院。
128. 西川長夫ら編(1997)『多文化主義・多言語主義の現在—カナダ・オーストラリア・そして日本—』、人文書院。
129. 西川正雄編(1992)『自国史を超えた歴史教育』、三省堂。

130. 西川正雄(1985a)「教科書改善の国際協力—西ドイツ=ポーランド教科書会議—」比較史・比較歴史教育研究会編(1985)『自国史と世界史—歴史教育の国際化をもとめて—』、未来社、pp.305-330.
131. 西川正雄(1985b)「自国史と世界史」『講座日本歴史 13 歴史における現在』、東京大学出版会、pp.257-281.
132. 日本ユネスコ国内委員会事務局訳(1953)『歴史教育に関する若干の提案』、文部省。
133. 日本ユネスコ国内委員会事務局訳(1953)『地理・歴史及び社会科における教科課程の比較研究』、文部省。
134. 日本ユネスコ国内委員会編(1960)『東西文化価値の相互理解と国際理解の教育』、日本ユネスコ国内委員会。
135. 日本ユネスコ国内委員会編(1960)『学校における国際理解教育の手びき』、日本ユネスコ国内委員会。
136. 日本ユネスコ国内委員会編(1982)『国際理解教育の手びき』、東京法令出版。
137. アール E. ニュートン・玉岡賀津雄訳(1988)「サスカチュワン州における多文化主義教育」、関口礼子編『カナダ多文化主義教育に関する学際的研究』、東洋館出版社、pp151-167.
138. 橋爪貞雄(1992)『2000年のアメリカ教育戦略、その背景と批判』、黎明書房。
139. 橋爪貞雄(1999)「21世紀に橋を架ける 80~90年代の改革動向」佐藤三郎編『世界の教育改革——21世紀の架け橋——』、東信堂、pp.4-26.
140. 初瀬龍平編(1996)『エスニシティと多文化主義』、同文館。
141. 花崎皋平(1996)『21世紀問題群ブックス 4 個人/個人を超えるもの』、岩波書店。
142. 原田智仁(1999)「書評：ヨーロッパの歴史・第2版」『教育科学 社会科教育』、No.473、明治図書、pp.110-111.
143. Viotti, P. R., Kauppi, M. V. 著・Wessels, D. J., 石坂菜穂子訳(1993)『国際関係論—現実主義・多元主義・グローバリズム—』、彩流社。
144. ジェームズ・バンクス/平沢安政訳(1996)『多文化教育』、サイマル出版会。
145. 樋口信也(研究代表)(1994)『国際理解教育の理論的枠組みと学習内容に関する国際的比較研究』(平成4・5年度文部省科学研究費補助金総合研究(A)研究成果報告書:課題番号04301035)。
146. フランシス・フィッツジェラルド著・中村輝子訳(1981)『改訂版アメリカ』、朝日新聞社(朝日選書196)。
147. 深山正光(1982)「国際連盟と教育——国際教育の国際的発展(I)——」『静岡大学教育学部研究報告 人文・社会科学編』、第33号、pp.13-34.
148. 深山正光(1985)「国際教育の国際的発展(II)」『静岡大学教育学部研究報告 人文・社会科学編』、第36号、pp.157-176.
149. 藤沢法暎(1998)『韓国との対話—戦争・若者・教科書—』、大月書店
150. 藤沢法暎(1998)「教科書のなかの国際関係—「戦争の時代」を中心に—」『岩波講座 現代

- の教育 11 国際化時代の教育」岩波書店、pp.101-124.
- 151.藤田英二(1995)「教育改革と人間形成空間の変容」祖父江孝夫、梶田正巳編『日本の教育力』、pp.154-200.
- 152.オージー・フレラス/ジーン・エリオット(1997)「「多様性から統一をつくり出すこと」——カナダの政策としての多文化主義——」多文化社会研究会編訳(1997)『多文化主義——アメリカ・カナダ・オーストラリア・イギリスの場合——』、木鐸社。
- 153.星野智、上条勇ら著(1998)『ナショナリズムを読む』、情況出版。
- 154.星村平和(1997)『いまなぜ“新しい史観”か』、明治図書。
- 155.堀尾輝久(1990)『日本の教育はどこへ』、青木書店。
- 156.堀尾輝久(1991)『人間形成と教育』、岩波書店。
- 157.堀尾輝久(1994)『日本の教育』、東京大学出版会。
- 158.堀尾輝久(1994)『地球時代の人権思想』『人間と教育』(創刊号)、労働旬報社。
- 159.堀尾輝久(1997)『現代社会と教育』、岩波新書。
- 160.堀尾輝久(1998)『地球時代とその教育——平和・人権・共生の文化を——』『岩波講座 現代の教育 11 国際化時代の教育』、岩波書店、pp.3-27.
- 161.本多正人(1995)『米国の教育改革と新連邦主義——「アメリカ教育法」案の検討を中心に——』『季刊教育法』、No.98。
- 162.三浦軍三(1990)『“人権の世紀”における米国公民形成と社会科の性格——カリフォルニア州歴史・社会科学フレームワークの特色と背景を中心に——』『社会科教育研究』、No.62。
- 163.三浦信孝編(1997)『多言語主義とは何か』、藤原書店。
- 164.水田健一(1982)『社会』、聖徳学園岐阜教育大学義務教育カリキュラム研究会編(1982)『義務教育におけるカリキュラムの比較研究——カナダ——』、pp.31-39.
- 165.溝上泰(1970)『カリフォルニア州社会科フレームワーク』『社会科研究』、第 18 号、pp.71-79.
- 166.溝上泰(1988)『社会科カリキュラムのグローバリズムとヒストリズム』全国社会科教育学会『社会科教育論叢』、第 35 集、pp.88-91.
- 167.溝上泰(1990)『歴史教育内容構成と歴史の国際化・他国史と自国史』『社会科教育論叢』、第 37 集。
- 168.宮崎正勝(1997)『グローバリゼーションと「世界史」の改革——中心概念とパラダイムの検討——』日本グローバル教育学会『グローバル教育』創刊号、pp.24-36.
- 169.宮島喬編(1998)『現代ヨーロッパ社会論』、人文書院。
- 170.百瀬宏(1993)『国際関係学』、東京大学出版会、p.89.
- 171.森岡清美ら編(1993)『新社会学辞典』、有斐閣。
- 172.森田真樹(1996)『アメリカ合衆国における教育改革と社会科系ナショナル・スタンダードの成立』中国四国教育学会編『教育学研究紀要』、第 41 巻第 1 部、pp.489-494.
- 173.森田真樹(1997)『米国におけるナショナル・スタンダードをめぐる論争——「合衆国史ナショナル・スタンダード」を中心に——』中国四国教育学会編『教育学研究紀要』、第 42

巻第1部、pp.53-58.

174. 森田真樹(1997)「多文化社会米国における歴史カリキュラム開発—合衆国史ナショナル・スタンダードをめぐる論争を手がかりに」日本カリキュラム学会編『カリキュラム研究』第6号、pp.41-52.
175. 森田真樹(1997)「多文化社会における歴史カリキュラム開発に関する研究—米国「合衆国史ナショナル・スタンダード」をめぐる論争を中心として—」広島大学大学院国際協力研究科教育開発講座修士論文。
176. 森田真樹・滕艶(1999)「中国における新教科「社会」導入をめぐる問題と教育内容の特質——日本の1989年版小学校社会との比較を中心に——」、広島大学大学院国際協力研究科編『国際協力研究誌』、第5巻第1号、pp.167-180.
177. 森戸辰男(1959)「国際理解教育の基本理念」日本ユネスコ国内委員会編『国際理解教育の理念』（森戸辰男(1959)『日本教育の回顧と展望』、教育出版社
178. 森茂岳雄（研究代表）(1993)『社会科における多文化養育の比較研究』（平成4年度文部省科学研究費補助金一般研究(C)研究成果報告書：課題番号03680259）。
179. 森茂岳雄(1994)「グローバル時代の社会科の新展開（1）—アメリカの社会科を事例として—」篠原昭先生退官記念会編『現代社会科教育論—21世紀を展望して—』帝国書院、pp.311-320.
180. 森茂岳雄(1996)「ニューヨーク州の社会科カリキュラム改訂をめぐる多文化主義論争—A. シュレジンガー, Jr. の批判意見の検討を中心に—」『社会科教育研究』、No.76、pp.13-24.
181. 森茂岳雄(1999)「アメリカの歴史教育における国民統合と多文化主義」、油井大三元、遠藤泰生編『多文化主義のアメリカ』、東京大学出版会、pp.165-185.
182. 文部省大臣官房渉外ユネスコ課訳(1951)『13才以下の児童の教育』、文部省。
183. 文部省大臣官房調査統計課編(1975)『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書—』、文部省。
184. 山内昌之ら編(1994)『今なぜ民族か』、東京大学出版会。
185. 山内昌之(1996)『民族問題入門』、中央公論社（中公文庫）。
186. 油井大三元(1999)「いま、なぜ多文化主義論争なのか」油井大三元、遠藤泰生編『多文化主義のアメリカ—揺らぐナショナル・アイデンティティ』、東京大学出版会、pp.1-18.
187. 油井大三元・遠藤泰生編(1999)『多文化主義のアメリカ—揺らぐナショナル・アイデンティティ』、東京大学出版会。
188. ユネスコ21世紀教育国際委員会編/天城勲 監訳(1997)『学習：秘められた宝』、ぎょうせい。(原文:Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century(1996), *LEARNING: THE TREASURE WITHIN*, UNESCO.)
189. 尹健次(1998)「国際化時代の国民教育と歴史認識」『岩波講座 現代の教育 11 国際化時代の教育』、岩波書店、pp.50-70.
190. 吉川仁(1997)「書評：デイビット・マイヤーズ編『アジア・太平洋地域における多文化主

義政策」」中京大学社会科学研究所編「社会科学研究」、pp.123-140.

191. R. ロバートソン(1997)『グローバリゼーション—地球文化の社会理論—』、東京大学出版会。
192. 脇浜義明編訳(1995)『アメリカの差別問題—P C論争をふまえて—』、明石書店。

【英文】

1. Alabama State Department of Education ed. (1992), *Alabama Course of Study Social Studies*
2. Albrow, Martin(1996), *The Global Age*, Stanford University Press.
3. Banks, J. ed.(1995), *Handbook of Research on Multicultural Education*, Macmillan.
4. Barton, K. C., Downey M. T. et al.(1996), *Research, Instruction, and Public Policy in the History*
5. Bennett, C. I.(1995), *Comprehensive Multicultural Education; Theory and Practice (3rd. ed.)*, Allyn & Bacon.
6. Boyer, P.& Stuckey, S. (1996), *The American Nation in 20th Century*, Holt, Reinehart and Winston.
7. British Colombia Ministry of education ed.(1998),*Integrated Resource Package: Social Studies*
8. California State Department of Education ed. (1985), *Model Curriculum Standards*.
9. California State Department of Education ed. (1988), *History-Social Science Framework*.
10. California State Department of Education ed. (1997), *History-Social Science Framework*.
11. Callahan, W. T. & Banaszak, R. A.(1990), *Citizenship for the 21st Century*, ERIC.
12. C. C. Carson, R. M. Huleskamp, and T. D. Woodall(1991), *Perspective on Education in America, Third Draft*, Sandia National Laboratories
13. Center for Civic Education ed.(1994),*National Standards for Civics and Government*.
14. Check, D. W. ed.(1992), *Social Studies Curriculum Resource Handbook*, Kraus International Publications.
15. Cobb, Nina ed.(1994),*The Future of Education*, College Board.
16. Council for State Social Studies Specialists ed.(1994),*National Survey of State Requirements Course Offering and Assessment in Social Studies*.
17. Council for Basic Education ed.(1996), *History in the Making: An Independent Review of the Voluntary National History Standards*.
18. Ekdahl, M.(1996), *Writing BC Social Studies Curriculum; A Puzzling Process*, *Canadian Social Studies*, vol.31, no.1, pp.37-42.
19. Engle, S. H. & Ochoa, A. S. (1988), *Education for Democratic Citizenship*, Teacher College Press.
20. Gagnon, Paul and the Bradley Commission on History in the Schools (1989) , *Historical Literacy-The Case for History in American Education*, Houghton Mifflin .
21. Geography Education Standards Project ed.(1994),*Geography for Life -National Geography*

Standards.

22. Gifford, Bernard R. ed.(1988) *History in the Schools- What Shall We Teach?-,* Macmillan.
23. Henson, K. T.(1995), *Curriculum Development and Education Reform,* Harper Collins.
24. Hirsh, E.D.,Jr.(1987),*Cultural Literacy - What every American need to know-,*Houghton Mifflin.
25. Hughes, A., Beaulieu, J., Perry, M., et al.(1996), *Shaping Social Studies for New Brunswick's Middle School Initiative, Canadian Social Studies,* vol.31, no.1, pp.18-21.
26. Jackson, P. W. ed. (1992), *Handbook of Research on Curriculum,* Macmillan.
27. Jenness, David (1990), *Making Sense of Social Studies,* Macmillan.
28. Laville, C. (1996), *History and Geography in the Era of Ontario's Common Curriculum: "Amateur Night is Over", Canadian Social Studies,* vol.31, no.1, pp.22-24.
29. Lobes, L.(1997), *The State of History Education: History Standards and the States, Perspectives.*
30. Lynney V, Cheney 'New History Standards Still Attack Our Heritage', *Wall Street Journal,* May 2, 1996.
31. MaKay, R. (1996), *Social Studies Curriculum: Teaching the Topics or Teaching the Children?, Canadian Social Studies,* vol.30, no.4, pp.161-162.
32. Meszaros, Bonnie(1997), 'Economic Standards; A Guide for Curriculum Planners' , *Social Education,* pp.324-327
33. Minnesota Department of Education ed.(1991),*Model Learner Outcomes for International Education.*
34. Minnesota Department of Education ed.(1991),*Model Learner Outcomes for Social Studies.*
35. Nancy Sellars Marcotte(1993), *Ordinary People in Alberta's Past,* Arnold Publishing Ltd.
36. Nancy Sellars Marcotte(1997), *Ordinary People in Canada's Past* Second Edition, Arnold Publishing Ltd.
37. Nash, Gay B., Charlotte Cratree, and Ross E. Dunn(1998), *History on Trial - Culture Wars and the Teaching of the Past,* Alfred A. Knopf.
38. National Center for History in the Schools ed.(1994), *National Standards for United States History -Expanding the American Experience-.*
39. National Center for History in the Schools ed.(1994).*National Standards for World History - Exploring Paths to the Present -.*
40. National Center for History in the Schools ed.(1994),*National Standards for History for Grades K-4 - Expanding Children's World in Time and Space-.*
41. National Center for History in the Schools ed.(1996), *National Standards for History.*
42. National Commission on Excellence in Education ed.(1983), *Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform.*
43. National Council for Economic Education ed.(1997), *Voluntary National Content Standards in Economics.*
44. National Council for the Social Studies ed.(1990), *Social Studies Curriculum Planning Resources,*

- Kendall/Hunt.
45. National Council for the Social Studies ed.(1994), *Curriculum Standards for Social Studies*, NCSS Bulletin 89.
 46. National Council for the Social Studies Task Force on Ethnic Studies Curriculum Guidelines (1991), Curriculum Guidelines for Multicultural Education, *Social Education* (1992, Sept.).
 47. Nelson, M. R. (1994), *The Future of the Social Studies*, Social Science Education Consortium, Inc.
 48. Thomas J. La Belle and Christopher R. Ward (1994), *Multiculturalism and Education*, SUNY Press, pp.29-34.
 49. Oliva, P. F.(1997), *Developing the Curriculum (4th ed.)*, Longman.
 50. Orr, J. and Smit, H.(1996), The Same But Different; Social Studies Curriculum in Saskatchewan and Alberta, *Canadian Social Studies*, vol.31, no.1, pp.31-36.
 51. Osbone, K.(1996), The Changing Status of Canadian History in Manitoba, *Canadian Social Studies*, vol.31, no.1, pp.28-30.
 52. Parker, W. C., Jarolimek, J. (1997), *Social Studies in Elementary Education*, Prentice Hall.
 53. Public Law 103-227. March 31, 1994, Goals 2000; *Educate America Act*.
 54. Ravitch, Diane (1984), *Against Mediocrity*, Holmes & Meier.
 55. Ravitch, D. and Finn, C. D. (1987), *What Do Our 17-Year-Olds Know?- A Report on the First National Assessment of History and Literature-*, Harper & Row.
 56. Ravich, Diane (1998), From History to Social Studies: Dilemmas and Problems, in Gifford, Bernard R. ed.(1988) *History in the Schools- What Shall We Teach?-*, Macmillan.
 57. Ravitch, Diane (1995), *National Standards in American Education*, Brookings Institution
 58. Ravitch, Diane ed.(1995), *Debating The Future of American Education*, Brookings Institution
 59. Richardson, G. (1997), The Love That Dare Not Speak Its Name: Nationalism and Identity in the Alberta Social Studies 10 Curriculum, *Canadian Social Studies*, vol31, no.3, pp.138-141.
 60. Rose, S.(1996), The Development of Inclusive Curriculum Project in Yukon, *Canadian Social Studies*, vol.31, no.1, pp.43-45.
 61. Sears, A., Clarke, G., Hughes, A.(1996), Introduction: Perpetual Questions and Persistent Issues in Canadian Social Studies, *Canadian Social Studies*, vol.31, no.1, pp.14-15.
 62. Shaver J. P. ed.(1991), *Handbook for Research of Social Studies Teaching and Learning*, Macmillan.
 63. Douglas P. Superka, Sharryl Hawke, and Irving Morrissett, 'The Current and Future Status of the Social Studies', *Social Education*, Vol.44, No.5, pp.362-369.
 64. Tedesco, J. C. ed.(1996), *Prospects Vol.36, No. 4 Citizenship and education: toward meaningful practice*, UNESCO International Bureau of Education.
 65. Terry Johnson(1995), 'A Critical Analysis of the Discourse Surrounding the United States History Standards' University of Minnesota CI 8740 report
 66. Terry Johnson(1996) 'A Overview of the Controversy Surrounding the Release of *National Standards*

for United States History as Presented in a Variety of U.S. Newspapers' Minnesota Association of History Educator における発表原稿

67. Terry Johnson(1996) 'A critical Analysis of the Educational Standards Developed for the Teaching of Social Studies, History, Civics and Geography' University of Minnesota (class report)
68. U.S. Department of Education ed.(1991), *America 2000: An Education Strategy Sourcebook*.
69. Werner, W.(1996), Starting Points for Global Education, *Canadian Social Studies*, vol.30, no.4, pp.171-173.
70. Wright, C.(1996), Navigating New Directions for Social Studies in Newfoundland and Labrador, *Canadian Social Studies*, vol.31, no.1, pp.16-17.
71. Write, I. and Sears, A. ed.(1997), *Treads & Issues in Canadian Social Studies*, Pacific Educational Press.

参 考 资 料

【参考資料1】現代米国各州社会科カリキュラム開発の全体計画

以下は、1997年時点における州社会科カリキュラムの全体計画である。なお、表中において設定科目を記載していない州は、州レベルのカリキュラム開発をしていない州、または、詳細な学年別の科目設定や内容規定をしていない州である。

表：資1-1 現代米国各州社会科カリキュラム開発の全体計画（1）

学年	アラバマ	アラスカ	アリゾナ	アーカンソー
K	共同生活と作業 ：今と昔	アイデンティティ 文化	社会科	アーカンソー、国家、 世界の歴史と文化
1	世界についてのさらなる学習：今と昔	環境 変化	(基礎技能のみを規定)	地理 経済 公民教育
2	大切な人々	市民的資質・政治		
3	土地とその人々 (地理)	欠乏 相互依存		
4	アラバマの歴史と地理	(テーマのみを規定)		
5	合衆国の歴史と地理： 初期の時代			アーカンソー、国家、 世界の歴史と文化
6	世界の歴史と地理 ：古代文明			地理 経済 公民教育
7	世界の歴史と地理： 500-1789年	アラスカの地理		
8	合衆国の歴史と地理： 1877年まで	合衆国史のテーマ学習		
9	1 アラバマの歴史と地理：1900年～ 2 世界地理か選択	世界史 合衆国史 西洋文明	合衆国とアリゾナ憲法の歴史 米国の制度と思想 アリゾナの歴史	人類学 アーカンソーの歴史 合衆国現代史 経済 地理
10	近代世界の歴史と地理：1789年～	アラスカ学習 経済学	世界史か世界地理 自由経済システム (上記必修科目)	グローバル学習 政治
11	合衆国の歴史と地理： 1877年以降	人類学 心理学		国際関係 心理学と社会学
12	アメリカの政治と経済	社会学		世界文化

表：資 1-2 現代米国各州社会科カリキュラム開発の全体計画（2）

学年	カリフォルニア	コロラド	コネチカット	デラウェアー
K	学習と作業：今と昔	私		家庭と学校
1	時間と空間の中の子どもの場所	自身と家族		地方コミュニティにおける家族と個人
2	大切な人々	近隣		世界の選択地域における家族と個人
3	継続と変化	コミュニティ		地方と合衆国の選択地域における家族と個人
4	カリフォルニア：変化する州	コロラドの歴史		同上 デラウェアーの歴史
5	合衆国の歴史と地理：新国家の創設	アメリカ史：初期の時代		合衆国史の重要な時代
6	世界の歴史と地理：古代文明	世界地理と歴史：西半球		世界史、世界文化、消費者教育
7	世界の歴史と地理：中世と初期近代	世界の地理と歴史：東半球		世界の4つの主要文化地域の学習 消費者教育
8	合衆国の歴史と地理：成長と衝突	アメリカ史と公民：20世紀まで		アメリカ文化学習 (デラウェアーと合衆国の憲法学習を含む)
9	歴史－社会科学からの選択	世界地理、または、アメリカ史(20世紀)		社会科概説
10	世界の歴史、文化と地理：近代世界	世界の歴史、及び(または)、世界地理		合衆国史 P.O.D.
11	合衆国の歴史と地理：20世紀における継続と変化	アメリカ史(20世紀)または、選択		選択
12	アメリカ民主主義の原理 経済学	選択：公民、経済		

表：資 1-3 現代米国各州社会科カリキュラム開発の全体計画（3）

学年	フロリダ	ジョージア	ハワイ	アイダホ
K	私の家族と他者	自身、家族など	遊びは学習	家庭
1	近くの、遠くの家族	個人、家族まど	私たちの共生	家庭
2	私たちの文化：過去と	コミュニティー	コミュニティ探検	学校

	現在			
3	始まり：人類、場所、出来事	文化など	私の島のコミュニティ	コミュニティ
4	合衆国とフロリダの歴史と地理：1880年まで	地域	ハワイと太平洋の発見	州の歴史と世界の地域
5	合衆国とフロリダの歴史と地理：1880年以降	アメリカ アフリカ	私たちの国家の創設	アメリカ史
6	地理：アフリカ、アジア、オセアニア	中等 ラテンアメリカ	私たちの世界の構築	西半球
7	地理：ヨーロッパとアメリカ大陸	アジア オセアニア	ハワイ王国の歴史 太平洋諸島の学習	古代と東半球・世界地理
8	フロリダ：挑戦と選択	合衆国史 公民学習(Citizenship)	合衆国史： 拡大と再建	合衆国史（南北戦争を重視）
9	東洋、西洋の伝統	経済、経営原理	世界の歴史と文化	世界地理
10	アメリカ史：1920年まで	世界学習	合衆国の歴史と政治： 工業化から現在	世界史
11	Vision and Countervision		ハワイの近代史（必修） 選択	合衆国史（南北戦争から現代）
12	アメリカ政治システム アメリカ経済			合衆国の政治

表：資 1-4 現代米国各州社会科カリキュラム開発の全体計画（4）

学年	イリノイ	インディアナ	アイオワ	カンザス
K		ともに生き、学ぶ	社会科	学習者の家庭、学校、近隣コミュニティに即した学習
1		学校と近隣の環境		
2		近隣とコミュニティ		
3		コミュニティ		
4		国家と世界の中のインディアナ		
5		合衆国		
6		西洋文化		世界の選択地域学習
7	合衆国史（黒人その他の	東洋文化		合衆国と世界の歴史と地理
8	民族の合衆国への貢献を含む 愛国心と代表政治の原理 など。	合衆国史： 成長と発展		東半球の歴史と地理 合衆国の歴史と地理

9	合衆国史とアメリカの	合衆国史		世界史と世界地理
10	政治機構	合衆国政府		世界史と世界地理
11		社会科（選択）		合衆国史
12		消費経済 など		合衆国の政治

表：資 1-5 現代米国各州社会科カリキュラム開発の全体計画（5）

学年	ケンタッキー	ルイジアナ	メイン	メリーランド
K	社会的状況下での自己 覚醒	家族		
1	第1集団での個人	家族		
2	第1集団での基本的ニ ーズ	学校と地方コミュニテ ィ		
3	世界における私たちと 他のコミュニティ	コミュニティの比較		
4	ケンタッキー	地域学習		
5	合衆国と西半球	国家学習		
6	世界地理	世界学習		
7	過去の世界文明	アメリカ学習		
8	合衆国の歴史と市民性	ルイジアナ学習		
9	合衆国史	自由経済学習		
10	世界文明 心理学	公民科 世界史・世界地理		
11	人類学	アメリカ史		
12	地理 ケンタッキー学習 法と正義 応用経済学 文化人類学 政治学 グローバル問題 基礎経済学 など	選択		

表：資 1-6 現代米国各州社会科カリキュラム開発の全体計画（6）

学年	マサチューセッツ	ミシガン	ミネソタ	ミシシッピ
K			社会科	自己覚醒

1				社会的技能と責任
2				人々の相互依存
3				コミュニティ
4				ミシシッピ州の歴史と地理
5				合衆国の歴史と地理
6				世界の歴史と地理 古代文明－500AD
7			社会科	世界の歴史と地理 500-1750
8				合衆国の歴史と地理 500-1750
9				ミシシッピ学習
10			アメリカ学習	世界史：1750-現在
11			現代の世界問題	合衆国史：1877-現在
12				合衆国の政治

表：資 1-7 現代米国各州社会科カリキュラム開発の全体計画（7）

学年	ミズーリ	モンタナ	ネブラスカ	ネバダ
K		自己		自己と他者
1		家族		家庭と学校
2		近隣		コミュニティ
3		コミュニティ		コミュニティ
4		州の歴史		好き市民へ
5		合衆国史		憲法に保証された自由と権利
6		世界地理		州と地方政府の組織と目的
7		地域学習		合衆国の歴史 ネバダの歴史と政治
8		合衆国史		同上
9		世界地理		同上
10		世界史		同上
11		合衆国史		同上
12		合衆国の政治		合衆国とネバダの政治

表：資 1-8 現代米国各州社会科カリキュラム開発の全体計画（8）

学年	ニューハンプシャー	ニュージャージー	ニューメキシコ	ニューヨーク
K			社会科	自己・学校
1				家族
2				合衆国のコミュニティ
3				世界のコミュニティ
4				アメリカにおける地方の歴史と政治
5				合衆国、カナダ、ラテンアメリカ（地理的、経済的）
6			主要な文化地域 ：東西ヨーロッパ、地中海地域	
7			ニューメキシコの歴史と地理	アメリカ史（ニューヨークと社会史の協調）
8			合衆国史	
9			合衆国の歴史と地理	グローバル学習
10			世界の歴史と地理	
11			政治と経済	合衆国史
12				政治・経済

表：資 1-9 現代米国各州社会科カリキュラム開発の全体計画（9）

学年	ノースカロライナ	ノースダコタ	オハイオ	オクラホマ
K	個人と集団の関係	家庭と学校		
1	家庭と学校	自分の世界の学習		
2	近隣と地方コミュニティ	世界の家族		
3	コミュニティ	世界のコミュニティ		
4	ノースカロライナ	地球的状况下での私たちの州		
5	西半球 ：合衆国、カナダ、ラテンアメリカ	どのように国家が成長するのか		
6	東半球 ：ヨーロッパ、旧東欧	どのように他の文化が成長したのか		

7	東半球 ：アフリカ、アジア	自己実現 ノースダコタ学習		
8	ノースカロライナ			
9	経済	選択		
10	世界学習			
11	合衆国史			
12	選択			

表：資 1-10 現代米国各州社会科カリキュラム開発の全体計画（10）

学年	オレゴン	ペンシルベニア	ロードアイランド	サウスカロライナ
K	社会科			
1				個人、家族、学校
2				家族、近隣、コミュニティ
3				コミュニティとサウスカロライナ学習
4				地理的地域
5				合衆国学習
6				世界文化
7				世界地理
8				サウスカロライナ史
9	合衆国史			選択
10	グローバル学習			(地理、世界史、法)
11	政治			合衆国史
12	経済 など			経済、政治

表：資 1-11 現代米国各州社会科カリキュラム開発の全体計画（11）

学年	サウスダコタ	テネシー	テキサス	ユタ
K		自己		個人
1		学校	子ども：子どもの環境の探検	家族
2		コミュニティ	子どもと他の人々との相互関係	近隣
3			世界のコミュニティ	コミュニティ
4		テネシーの歴史と地域学習	地域学習：西半球に於けるテキサス	州
5		合衆国史	合衆国学習：私たちの	西半球

			国家の発展	
6		世界史・世界文化	世界文化	東半球
7		世界地理 テネシーの歴史	テキサス学習：私たちの変化する州	ユタ学習
8		合衆国史	合衆国学習：国家のアイデンティティの創設	合衆国史
9		選択	合衆国学習：世界のリーダー	世界の文化地理 ヨーロッパ史
10			世界地理学習	AP アメリカ史
11			世界史学習	社会学など
12			合衆国の政治 経済と自由システム	

表：資 1-12 現代米国各州社会科カリキュラム開発の全体計画 (12)

学年	バーモント	バージニア	ワシントン	ウエストバージニア
K		歴史—社会科学への	自己	家庭・学校
1	社会科	導入	家族, 学校コミュニティ	同上
2				近隣
3				コミュニティ
4				バージニア学習
5		合衆国史：1877 まで	合衆国の歴史と地理	合衆国史
6		合衆国史：1877 以降	西半球	世界の歴史と地理 (西半球)
7		公民と経済	東半球またはワシントン州の歴史	世界の歴史と地理 (東半球)
8		世界史：1000 まで	合衆国史 世界史またはワシントン州の歴史	ウエストヴァージニア学習 アメリカの政治
9	世界史またはグローバル学習	世界史：1000 以降	ワシントン州の歴史と政治	世界史 ：1500 まで
10	合衆国史 社会科選択	世界地理	(世界史)	世界の中の合衆国 ：1500-1900
11		合衆国史	合衆国の歴史と政治	合衆国と世界 20世紀
12		バージニアと合衆国の政治	現代の世界史または社会科学	選択

表：資 1-13 現代米国各州社会科カリキュラム開発の全体計画 (13)

学年	ウィスコンシン (モデル1)	ワイオミング	ワシントン DC
K	社会生活		家庭、学校、周りの世界
1	家族、学校、近隣	自己・家庭	近隣
2	コミュニティ	近隣	私たちのコミュニティと他の型のコミュニティの探索
3	世界のコミュニティ	コミュニティ	私たちの都市ワシントン
4	ウィスコンシンと地域 ：文化と環境	ワイオミングの歴史と地理	合衆国の地理
5	アメリカの伝統 (合衆国の社会史)	合衆国史	合衆国の歴史
6	世界文化	西半球	世界の地理
7	地球的結合	東半球の選択学習	西半球の地理
8	社会科学への導入と市民的資質	アメリカと州の歴史	合衆国史
9	世界学習：1700 までの世界の 歴史と地理	社会科の導入	公民科 古代、中世アメリカ史 DC の歴史と地理
10	18、19 世紀の合衆国史	世界史または世界文化	世界史 世界地理 世界文化
11	20 世紀の合衆国史	アメリカ史	アメリカ史
12	応用学習	選択	合衆国の政治

(表：資 1-1 から表：資 1-13 は、各州社会科フレームワーク及び The Council of State Social Studies Specialist (CS 4) ed.(1997), *Course Offerings in Social Studies Education and Description of State Testing in the 50 States and the District of Columbia* より作成)

【参考資料2】 『合衆国史』 「スタンダード」 全訳

表：資 2-1 『合衆国史』 「時代1」 スタンダード

時代1 3つの世界の出会い (創始から1620)		
スタンダード 1 生徒が理解すべきこと：1450年以降、相互関係が深まるアメリカ大陸、西ヨーロッパ、西アフリカの社会の特徴		
スタンダード 1-A：1620年までのアメリカ大陸の社会の中での共通性、多様性と変化		
学年	学習方法	歴史的思考
5-12	その起源とアジアからアメリカへの移民を説明するために考古学者や地質学者たちによって提供されたデータを用い、アメリカ先住民たちの、アメリカ大陸における自らの起源についての信念との比較	〈異なる考えの比較と対比〉
7-12	人間社会の拡大とアメリカ大陸における狩猟採集民から都市居住者という多様な文化の登場の追跡	〈歴史の連続や継続の再構成〉
9-12	ジェンダーの役割、家族構成、宗教、価値、環境の相互作用のようなアメリカ先住民文化の共通要素や言語、住居、道具、食べ物、衣服の顕著な多様性の比較と説明	〈多様な原因の分析〉
7-12	アメリカ先住民とヨーロッパ人観の間の共通性と差異や価値観の比較	〈異なる考えや価値の比較と対比〉
スタンダード 1-B：探検の時代における西ヨーロッパ社会の特徴		
学年	学習方法	歴史的思考
5-12	探検の時代において貢献した地理的、科学的、技術的要因の分析	〈歴史地図へのデータの書き込み〉
7-12	中央集権国家の台頭、都市中心部の発展、商業の発展、海外への拡大の間の関係の分析	〈因果関係の分析〉
9-12	慣習的なヨーロッパの家族組織(customary European family organization)、性的役割、私的財産の獲得、環境との関係、他文化への思想についての評価	〈思想の影響の検証〉
スタンダード 1-C：ヨーロッパの接触の時代における西アフリカの社会の特徴		
学年	学習方法	歴史的思考
5-12	西アフリカの自然、人文地理の記述と移住や貿易の様式への影響の分析	〈歴史地図へのデータの書き込み〉
5-12	マリ、ソンガイ、ベニンなどの政治王国やティンブクトゥやジェンネ(Jenne)のような都市の場所の確認とそれらの重要性と影響の分析	〈因果関係の分析〉
9-12	西アフリカ社会において、どのように家族構成やジェンダーの役割、宗教が形成したのかの記述	〈多様な原因の分析〉
7-12	西アフリカ社会へのイスラム教やムスリム文化の影響の評価	〈思想の影響の検証〉
スタンダード 2 生徒が理解すべきこと：初期ヨーロッパ人の探検と植民地化：結果としての文化的、環境的相互関係		
スタンダード 2-A：1492年から1700年のヨーロッパの海洋的な、また大陸をわたる探索の状況が、国際的競争の最中においてどのように起こったのか		
学年	学習方法	歴史的思考
5-12	15～17世紀にかけて、アフリカ周辺、アメリカへ向けて、また太平洋を越えた探検ルートの追跡	〈視覚的、数量的データの利用〉
5-12	軍事技術の革新と人間、所有物、戦争の最終結果へのそれらの影響の確認	〈視覚的、数量的データの利用〉
5-12	どのように政治的、軍事的、外交的主導者が戦争の結果へと影響したのかの評価	〈歴史における個人の重要性〉
7-12	奴隷解放宣言の条項、リンカーンのその理由づけ、その重要性の評価	〈思想の影響の検証〉
9-12	南北戦争時の主要インディアン国家の地位の記述と国家の戦争への影響の説明	〈歴史的成功と継続の様式の再現〉
スタンダード 2-B：戦場や郷土(homefront)での戦争の社会的経験		
学年	学習方法	歴史的思考
7-12	南部と北部のアフリカ系アメリカ人の闘争や日常生活経験の比較	〈歴史の見方の要素〉
9-12	北部の徴兵暴動の原因の分析	〈多様な原因の分析〉
9-12	戦時の市民的自由(civil liberties)抑圧するための北部の必要性の評価	〈多様な見方の熟考〉
5-12	北部と南部での戦場や郷土での女性の役割の比較	〈異なる考えの比較と対比〉
5-12	南北戦争の文民への影響の説明と北部や南部での人的犠牲の確認	〈歴史の見方の要素〉

(pp.39-49)

表：資 2-2 『合衆国史』「時代2」スタンダード

時代2 植民地化と居住 (1585-1763)		
スタンダード 1 生徒が理解すべきこと：アメリカ大陸へのヨーロッパ人とアフリカ人の初期の到着と、どのようにこれらの人々がアメリカ先住民と相互に関連しあったのか		
スタンダード 1-A：多様な移民が、ヨーロッパの植民地にの形成にどのように影響したのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	探検や植民地化へのイギリス、フランス、オランダの動機とスペインの動機との比較	〈異なる思想の比較と対比〉 〈歴史的データへの問い〉 〈歴史の連続や継続の再構成〉
9-12	17、18 世紀におけるイギリス、フランス、オランダの移民者の社会的構成の比較	
7-12	17 世紀にイギリス植民地へのアフリカ人到着と 18 世紀における奴隷輸入の急速な増加の描写	
スタンダード 1-B：北アメリカの植民地での家族生活、ジェンダーの役割、女性の権利		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	植民地北アメリカの多様な地域において、どのように、また、なぜ、家族やコミュニティーの生活が異なったのかの説明	〈多様な見方の熟考〉 〈歴史の連続や継続の説明〉 〈歴史的データへの問い〉
7-12	北アメリカの多様な地域においての性的役割と 1600 年から 1760 年までにそれらの役割は、どう変化したのかの分析	
9-12	植民地時代の婚前、結婚後の女性の財産権の分析	
スタンダード 1-C：北アメリカを統制するためのヨーロッパの苦悩		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	アメリカ先住民とスペイン、イギリス、フランス、オランダ移民者との関係の分析	〈異なる価値や行動の比較と対比〉 〈多様な見方の熟考〉 〈思想や関心の影響の検証〉 〈多様な原因の分析〉 〈多様な見方の分析〉
5-12	ニューイングランド、大西洋岸中部、chesapeake、南部植民地における、イギリス人植民者とアメリカ先住民との相互関係の比較	
7-12	ヨーロッパ人移民の拡大の結果として、多様なアメリカ先住民社会がどう変容し、またヨーロッパ人社会へどう影響したのかの分析	
7-12	1754 年以前の植民地戦争の重要性と、7 年戦争の原因、特徴、結果の分析	
9-12	アメリカ先住民の植民地戦争への関わりの分析と彼らの社会への結果の評価	
スタンダード 2 生徒が理解すべきこと：どのように政治制度や宗教的自由が北アメリカの植民地において出現したのか		
スタンダード 2-A：個人主義の出現、代表政府の起源、どのように政治的権利が規定されたのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	個人主義の台頭がどのようにコミュニティーの理念に影響の分析	〈個人の重要性の評価〉 〈思想の影響の検証〉 〈異なる思想、価値、制度の比較と対比〉 〈過去の影響の仮説化〉 〈因果関係の分析〉
7-12	個人主義の成長がヨーロッパの階層や差異の考えにどのようにいどみ、参加政府の概念にどのように貢献したのかの説明	
7-12	初期植民地の建設や統治の方法の比較	
7-12	「イギリス人の人権」の概念とイギリス市民戦争と名誉革命の植民地への影響の説明	
9-12	性、財産の所有、宗教、法的地位がどのように政治的権利へ影響したのかの分析	
スタンダード 2-B：植民地における宗教的多様性、どのように宗教の自由の概念が含まれたのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
9-12	植民地アメリカでの宗教集団とコミュニティー内での宗教の役割の記述	〈多様な見方の熟考〉 〈異なる思想、価値、制度の比較と対比〉 〈歴史の連続や継続の再構成〉 〈思想の影響の検証〉
5-12	ピューリタリズムがどのようにニューイングランドのコミュニティーを形成し、17 世紀にそれがどのように変化したのかの説明	
7-12	イギリス植民地における宗教の自由の展開の描写と説明	
9-12	大いなる覚醒の植民地社会への影響の説明	
スタンダード 2-C：植民地内での政治的闘争		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	植民地主義者と政府間での暴力的な衝突を導いた、社会的、経済的、政治的緊張の説明	〈思想の影響の検証〉 〈因果関係の分析〉
9-12	代表政府の発展に貢献した立法と行政府の衝突の説明	
スタンダード 3 生徒が理解すべきこと：どのようにヨーロッパの経済生活の価値や制度が植民地の起源となったのか：どのように奴隷制度がアメリカ大陸のヨーロッパ人やアフリカ人の生活を再形成させたのか		

スタンダード 3-A:アメリカ大陸の植民地での経済生活と労働システム		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	商業主義の分析とどのようにそれが経済活動のパターンへ影響したのかの説明	〈因果関係の分析〉
5-12	アメリカ大陸での主要な経済地域への確認とどのように労働システムがそれらを形作ったの説明	〈視覚的、数量的データの統一〉
9-12	植民地時代における大西洋経済の発展の説明	〈歴史の連続や継続の再構成〉
スタンダード 3-B:イギリスの植民地での経済生活と労働システムの発達		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	ニューイングランド、大西洋岸中部、chesapeake、南部の植民地を発展させた経済において、どのように環境や人的要因が違いの原因となったのかの説明	〈異なる行動や制度の比較と対比〉
7-12	植民地の生活への初期の公開条例がどのように影響したのかの分析	〈思想の影響の検証〉
7-12	自由労働、年季奉公 (的奴隷)、終身奴隷の特徴の比較	〈異なる思想の比較と対比〉
9-12	南部植民地における年季奉公的奴隷から、終身奴隷への変更の説明	〈歴史的論争への挑戦〉
スタンダード 3-C:奴隷制の下でのアフリカ人の生活		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	北アメリカとカリブ海でのイギリス植民地へのアフリカ人の強制移住の分析	〈歴史的見方の要素〉
7-12	アフリカ系アメリカ人が新しい文化を創設するために彼らのアフリカの過去をどのように描いたかの分析	〈多様な見方の熟考〉
9-12	アメリカ植民地の異なる地域において、経済開発への奴隷または自由アフリカ人の貢献の査定	〈歴史における個人の重要性の評価〉
7-12	奴隷制への公然、または、隠れた抵抗の分析	〈異なる価値、行動や制度の比較と対比〉

(pp.50-69)

表：資 2-3 「合衆国史」時代3」スタンダード

時代3 革命と新国家 (1754-1820s)		
スタンダード 1 生徒が理解すべきこと：アメリカ革命の原因、革命的動きの鍛造に含まれた思想や出来事、アメリカの勝利の理由		
スタンダード 1-A：アメリカ革命の原因		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	7年戦争の結果と1763年のパリ条約後のイギリス帝国主義の分離の説明、先行する出来事と結果として起こった出来事との間の関係の例証	〈先行する状況の要素の整理〉
5-12	伝統的イギリス人の権利に基づく新たな帝国主義政策や帝国の財政を負担する立法に対しての擁護者と反対者によって主張された議論の比較	〈多様な見方の熟考〉
5-12	アメリカ植民地とイギリスとの間の武力闘争を導いた重要な出来事の年代史の再構成	〈暫定的序列の構築〉
7-12	革命をもたらした、政治的、宗教的、経済的利益の関係の分析	〈多様な見方の熟考〉
9-12	愛国者とイギリス擁護者の間の議論の整理と独立を決定した経過の描写	〈多様な見方の熟考〉
スタンダード 1-B：独立宣言に表明された原理		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	独立宣言に表明された主要な考えの説明	〈先行する状況の要素の説明〉
7-12	独立宣言に表明された原理と奴隷制の現実との間の矛盾の例証	〈多様な見方の熟考〉
9-12	アメリカ独立を正当づけたかどうかという歴史的論議を生み出した独立宣言の原理の描写	〈歴史的データへの問い〉
9-12	独立宣言とフランス人権宣言との比較、19、20世紀における民主主義の拡大の重要性をめぐる議論の整理	〈異なる考えの比較と対比〉
スタンダード 1-C：戦争の原因に影響し、アメリカの勝利に貢献した理由		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	アメリカの勝利をもたらした軍事的、政治的、外交的指導者の特徴や役割の分析	〈個人の重要性の評価〉
5-12	戦時の白人、奴隷・非奴隷アフリカ系アメリカ人、アメリカ先住民の男性、女性の異なる役割や見方の比較と説明	〈思想の影響の検証〉
9-12	戦争の財政面や戦時のインフレ、貯蓄、不当利益に関する問題の分析	〈過去の問題や事象の確認〉
7-12	アメリカの勝利の説明	〈多様な原因の分析〉
スタンダード 1-D：どのようにアメリカとヨーロッパ勢力の関係がアメリカ革命の特徴と結果に影響したのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	革命の間のアメリカとフランス、オランダ、スペインとの関係と各ヨーロッパ勢力のアメリカの勝利への貢献の分析	〈因果関係の分析〉
7-12	パリ条約の条項と、北アメリカの利権の保持に関係したそのアメリカとヨーロッパ勢力やアメリカ先住民との関係への影響	〈多様な見方の熟考〉
スタンダード 2 生徒が理解すべきこと：どのようにアメリカ革命が、アメリカ社会を形成するために新国内の集団間での多様な動きを含んだのか		
スタンダード 2-A 異なる集団の間の社会的、政治的、経済的関連への革命の影響		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	アメリカ革命の間の白人、アフリカ系アメリカ人やアメリカ先住民がイギリスへの忠誠を残すことに影響した理由とそれぞれへのアメリカの勝利の結果	〈多様な見方の熟考〉
5-12	異なる集団の革命の目的の達成されたことと、彼らの中の社会的、政治的、経済的関係の変化の過程の比較	〈異なる価値、行動、制度の比較〉
7-12	奴隷・非奴隷のアフリカ系アメリカ人の革命への希望、革命の間の奴隷制廃止への動き、北部州における革命後の奴隷制廃止の動きの分析	〈思想の影響の分析〉
7-12	女性の新しい役割や権利への論議に含まれた思想の分析	〈思想の影響の分析〉
9-12	初期の共和国においてのアフリカ系アメリカ人指導者の貢献を北部の自由黒人コミュニティで発展した制度の重要性の説明	〈個人の重要性の評価〉
スタンダード 3 生徒が理解すべきこと：革命の間に創設された政府の制度や実践と、どのようにそれらは1787-1815年の間にアメリカの政治システムを形成するために変革されたのか		
スタンダード 3-A 国家や州での政府の決定		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	連合規約(Article of Confederation)をめぐる論争の分析	〈思想の影響の分析〉
9-12	最低2州の憲法の比較とそれらが異なる理由の説明	〈多様な原因の分析〉
7-12	憲法会議の達成と失敗の分析	〈歴史家の間での主要な論争の評価〉

7-12	北西部の法令(Northwest Ordinance)の重要性の評価	《歴史データへの問い》
スタンダード 3-B 合衆国憲法の創案と採択に含まれた出来事と新政府によるその確立		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	シェイズの反乱での、憲法会議への要求に含まれた要素の分析	《多様な原因の分析》
7-12	代表により熟考された代替計画と憲法をめぐる主要な妥協の分析	《思想の影響の検証》
9-12	憲法により規定された権力の配分や抑制と均衡のシステムに隠された基本的思想の分析	《思想の影響の検証》
9-12	現在の政治に影響を残す連邦主義者と非連邦主義者間の議論の比較	《過去の影響の仮説化》
スタンダード 3-C アメリカ権利章典 (Bill of Rights) とその継続的重要性		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	アメリカ人権宣言の重要性とその特別な保証の分析	《思想の影響の分析》
9-12	権利を侵害する外国人法や治安法 (ともに 1798 年) の分析	《決定の評価》
9-12	アメリカ人権宣言をめぐる最近の裁判事件の分析	《歴史的前例の確認》
スタンダード 3-D 最初のアメリカの政党システムの発展		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
9-12	政治的派閥は非難された、2 大政党制の発展の説明	《多様な原因の分析》
5-12	指導者と各党の社会的、政治的構成の比較	《異なる個性、行動、制度の比較》
7-12	1790 年代の中心的経済や外交政策についての 2 党の異なる見解の比較	《異なる考えの比較と対比》
スタンダード 3-E 1789-1820 年における最高裁判所の権力とその重要性の進展		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	政府から独立しし、同等の機構としての最高裁判所の創設において、ジョン・マーシャルの決定の重要性を評価する。	《個人の重要性の評価》
9-12	1790 年代から 19 世紀初頭にかけての最高裁判所の権力の発展の追跡と今日への影響の評価	《歴史的継続性と変化の説明》

(pp.70-91)

表：資 2-4 「合衆国史」 「時代 4」 スタンダード

時代 4 拡大と革命 (1801-1861)		
スタンダード 1 生徒が理解すべきこと：1801-1861 年の合衆国の領土の拡大とどのようにそれが外部勢力とアメリカ先住民との関係に影響したか		
スタンダード 1-A：ルイジアナ割譲、1812 年の戦争 (*米英戦争)、モンロー主義の国際的背景と結果		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	合衆国へルイジアナを割譲したナポレオン側の理由の分析	〈歴史地図でのデータの利用〉
7-12	ルイジアナ獲得に関して、民主共和主義者と連邦主義者によって主張された議論の比較	〈異なる思想の比較と対比〉
9-12	ルイジアナ割譲の合衆国の政治、経済開発、人種関係への結果の分析と、スペインとフランス人居住者への、その影響の記述	〈歴史の継続と変化の説明〉
7-12	モンロー主義の起源の確認と宣言の説明	〈思想の影響の検証〉
7-12	マディソン大統領の 1812 年の戦線布告の理由と戦時期の地域的分割との比較	〈出来事的位置や一連の行動の確定〉
9-12	戦争でのアメリカ先住民の利益と行動についての評価	〈多様な見方の熟考〉
スタンダード 1-B：連邦や州のインディアン政策とアメリカ先住民により案出された生き残りのための戦略		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	ジャクソニアン時代の時代を通して、大統領府により続けられたアメリカ先住民に対する政治の比較	〈異なる思想の比較と対比〉
9-12	連邦と州のインディアン政策の比較とネイティブアメリカンの取り扱いに反対したホイッグ党員の説明	〈多様な見方の熟考〉
5-12	排除や移住のチェロキー族やチョクトー族のようなアメリカ先住民への影響の分析	〈歴史の見方の要素〉
7-12	和解、復活、抵抗といったアメリカ先住民の多様な戦略についての説明と評価	〈異なる思想、価値、行動の比較と対比〉
スタンダード 1-C：Manifest Destiny のイデオロギー、国家の北西への拡大、アメリカ＝メキシコ戦争		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	Manifest Destiny の経済的、政治的、人種的、宗教的起源の説明と国家の西方へ拡大へその概念がどのように影響したのかの分析	〈思想の影響の検証〉
7-12	1815-1850 年にかけて、イギリス、ロシアとの対立の解決を導いた外向的、政治的な進展の説明	〈多様な見方の熟考〉
9-12	アメリカ植民地の異なる地域において、経済開発への奴隷または自由アフリカ人の貢献の査定	〈出来事的位置や一連の行動の確定〉
9-12	極東での合衆国の貿易利権の分析とそれらがどのように大陸での拡張から太平洋へと影響していったのかの分析	〈因果関係の分析〉
5-12	James K. Polk 大統領によるイギリスとのオレゴン論争の解決策とメキシコ戦争の開始の比較と説明	〈歴史的論争への挑戦〉
5-12	アメリカ＝メキシコ戦争の原因、交戦へと導いた一連の出来事、Guadalupe Hidalgo 条約の準備と結果の評価	〈多様な原因の分析〉
9-12	アメリカ＝メキシコ戦争のメキシコ側からの見方の分析	〈多様な見方の熟考〉
スタンダード 2 生徒が理解すべきこと：産業革命、奴隷制の急速な広がりや西方への移動が、どのようにアメリカ人の生活を変化させ、地域的緊張へと導いたのか		
スタンダード 2-A：工場システムや輸送、市場の革命がどのように経済発展の地域的パターンを形成したのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	陸上、海上輸送に革命を起こした主な技術開発の説明と、それらがどのように経済を変容させ、国際市場に影響したのかの分析	〈因果関係の分析〉
7-12	保護関税や合衆国銀行、連邦資金による国内改善に関する国や州の政策の評価	〈思想の影響力の評価〉
7-12	戦前期どのように経済政策が異なる地域の利権の拡大や政治的、地域的差異の促進へ貢献したかの説明	〈異なる思想の比較と対比〉
9-12	経済の成長や衰退がどのように北部、南部、西部の領土の拡大やコミュニティ生活に影響を与えたかの比較	〈因果関係の分析〉
7-12	工場制はどのようにジェンダーの役割に影響を及ぼし、どのように男性、女性、子どもの生活を変えたのかの分析	〈因果関係の分析〉
7-12	工場所有者や労働者の視点からの工場制の評価と戦前期の労働運動の高まりへの衝撃の評価	〈多様な見方の熟考〉
スタンダード 2-B：アメリカ工業化の最初の時代		
学年	学 習 方 法	歴史的思考

5-12	急速な都市化を起こした要因の確認と新しい工業の中心地とかつての商業都市との比較	〈歴史的連続と継続の説明〉
7-12	急速な都市化や移民、工業化がどのように19世紀初頭の歳の社会機構を崩壊させたのかの分析	〈因果関係の分析〉
7-12	都市における自由アフリカ系アメリカ人社旗の成長の説明と白人人種的敵意の興隆の分析	〈思想の影響の検証〉
9-12	成長する歳の大衆文化や高位の文化の比較	〈異なる見方の比較と対比〉
スタンダード 2-C:1800年以後の奴隷制度の急速な成長と、どのようにアフリカ系アメリカ人が独特の制度と関わったのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	綿織機や南部の新しい開拓が、どのように奴隷の需要を増大させたかの説明	〈因果関係の分析〉
9-12	奴隷制度が南部の資本家制度や価値の普及を遅らせたということについての議論の分析を評価	〈歴史家間の主要な論争の評価〉
5-12	プランテーションシステムや、そのオーナーや家族、白人労働者、アフリカ系アメリカ人の役割の記述	〈異なる価値、行動、制度の比較と対比〉
7-12	アフリカ系アメリカ人が奴隷状態に抵抗した多様な方法の確認と暴動を起こした結果の分析	〈因果関係の分析〉
7-12	アフリカ系アメリカ人奴隷が生き生きとした文化を創造するために、奴隷制度を改善するためにどのように宗教や家族を取り扱ったのかの評価	〈歴史的データの獲得〉
スタンダード 2-D:西部への移住		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	移住者の幻想と西部の現実との比較による西部の魅力の説明	〈思想の影響の検証〉
7-12	ミシシッピ川以西地域における多様な集団間の文化的相互作用の分析	〈多様な見方の熟考〉
9-12	民主政治が西部の特徴であるという程度の査定と開拓の政治的、社会的状況に影響した要因の評価	〈歴史的事実と歴史解釈の区別〉
7-12	モルモン教の起源と組織の検証、西部への移住目的の説明と西部居住地への貢献の評価	〈歴史的見方の要素〉
スタンダード 3 生徒が理解すべきこと:1800年以後の政治的民主主義の拡大、制限と再構成		
スタンダード 3-A:Common manの時代におけるアメリカの政治生活の特徴の変化		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	州や国内の政治に参加する一般民が増大したことと、成人白人男性が政治に参加するという思想の広がりを関係づける	〈関係する歴史的な前提条件の確認〉
7-12	一般的な白人男性の政治参加の動きと自由アフリカ系アメリカ人の公民権剥奪の動きの矛盾の説明	〈決定の実行の評価〉
7-12	政治過程において平等の概念が強調されたことでの西部への影響の分析	〈因果関係の分析〉
9-12	民主党、ホイッグ党、“Know-Nothing”党を構成するのに関わった地域的、文化的、経済的、政治的要因のつながりの説明	〈因果関係の分析〉
9-12	州や地方の問題の重要性、利益集団の政治力の高まり、選挙人参加によるキャンペーンスタイルの変化の評価	〈異なる思想の比較と対比〉
5-12	ジャクソンの選出が“Common man”のための勝利であるとされる理由の説明	〈歴史における個人の重要性の評価〉
7-12	合衆国銀行の再認可に対するジャクソンの拒絶、やホイッグ党の台頭の分析	〈因果関係の分析〉
スタンダード 3-B:奴隷制度をめぐる議論がどのように政治と地方主義に影響したのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	ミズーリの妥協の説明とその政治的結果の評価	〈過去の出来事や問題の確認〉
7-12	戦前期の関税政策や州の権利の問題が、どのように政党の発展に影響を与え、地方の差異を助長したのかの説明	〈因果関係の分析〉
7-12	奴隷制度をめぐる論争がどのように国家の一貫性を抑制し、地域主義を促進させたのかの分析	〈異なる思想の比較と対比〉
スタンダード 4 生徒が理解すべきこと:南北戦争以前の時期の改革の動きの源や特徴とどの改革が達成され、どれが失敗したのか		
スタンダード 4-A:奴隷制度廃止主義者の運動		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	ハイチでの革命の影響や大西洋における奴隷売買の目的の分析	〈思想の影響の検証〉
7-12	人種やナショナリティについての思想の変化の分析と奴隷制支持や奴隷制反対のイデオロギーの影響の評価	〈因果関係の分析〉
7-12	奴隷制廃止主義者の基本理念の説明と奴隷制反対運動における「即時派」	

9-12	と「段階派」との比較 社会におけるアフリカ系アメリカ人の位置と白人の奴隷制反対主義者の位置との比較	〈多様な見方の熟考〉 〈異なる思想や価値の比較と対比〉
スタンダード 4-B:「第2の覚醒(The Second Awakening)」、先験主義とユートピア主義がどのように改革に影響したのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	第2の覚醒の重要性の説明とその原理的リーダーの重要性の評価	〈思想の影響の評価〉
7-12	第2の覚醒は、公教育、禁酒、女性投票権、商業化などの戦前からの問題にどのような影響を与えたかの評価	〈因果関係の分析〉
7-12	優れた文学作品に表現された個人、社会、自然に関する思想の分析	〈思想の影響の検証〉
9-12	主要なユートピアンを試みの確認とその理由の分析	〈多様な見方の熟考〉
7-12	今日のアメリカ社会への適切な大いなる覚醒の思想の検証	〈過去の影響の仮説化〉
スタンダード 4-C:性的役割の変化と女性の異なる集団の役割		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
9-12	戦前期の北部、南部、西部での女性の役割の比較	〈因果関係の分析〉
5-12	教育、奴隷制の廃止、禁酒、女性参政権などのための選挙法改正の動向に関する、多様な人種や集団の女性の活動の分析	〈個人の重要性の検証〉
7-12	異なる人種、地域、社会集団における女性の役割の変化と戦前期においての彼女たちの改革への関わりの比較	〈異なる思想の比較と対比〉
7-12	1848年のSeneca FallsでのDeclaration of Sentimentsの目的の分析と社会への影響の評価	〈歴史過程での意味の再構成〉
9-12	戦前の平等への女性運動と20世紀のフェミニズムとの結びつきの評価	〈過去の影響の仮説化〉

(pp.92-120.)

表：資 2-5 「合衆国史」時代5」スタンダード

時代5 南北戦争と再建 (1850-1877)		
スタンダード 1 生徒が理解すべきこと：南北戦争の原因		
スタンダード 1-A：どのように北と南が異なり、政治やイデオロギーがどのように南北戦争へ導いたのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	北部と南部の間の経済的、社会的、文化的差異の確認と説明	〈異なる価値や制度の比較と対比〉 〈多様な因果関係の分析〉 〈原因と結果の関係の分析〉 〈思想の影響の検証〉 〈競合する歴史物語の比較〉 〈因果関係の分析〉
9-12	1850年代の第2のアメリカ政党システムの分裂の理由の分析と、どのようにそれらが民主党の躍進をもたらしたのかの説明	
7-12	「1850年の妥協」のあとの地域的分極化を促した出来事の説明	
7-12	北部における「自由労働」の思想の重要性と新領土での奴隷制の更なる拡大を妨げたその懇請の分析	
5-12	南北戦争の原因の説明と争いの主要原因としての奴隷制の重要性の評価	
7-12	南部脱退州の図表化と脱退の過程と理由の説明	
スタンダード 2 生徒が理解すべきこと：南北戦争の経過やその特徴とアメリカ人へのその影響		
スタンダード 2-A：北部連合や南部連合がどのように戦争の経過へ影響したのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	南北戦争開始時の北部連合や南部連合の人的資源(Human Resources)の比較とそれぞれの側の戦略的有利さの評価	〈視覚的、数量的データの利用〉 〈視覚的、数量的データの利用〉 〈歴史における個人の重要性〉 〈思想の影響の検証〉 〈歴史的成功と継続の様式の再現〉
5-12	軍事技術の革新と人間、所有物、戦争の最終結果へのそれらの影響の確認	
5-12	どのように政治的、軍事的、外交的主導者が戦争の結果へと影響したのかの評価	
7-12	奴隷解放宣言の条項、リンカーンのその理由づけ、その重要性の評価	
9-12	南北戦争時の主要インディアン国家の地位の記述と国家の戦争への影響の説明	
スタンダード 2-B：戦場や郷土 (homefront) での戦争の社会的経験		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	南部と北部のアフリカ系アメリカ人の闘争や日常生活経験の比較	〈歴史の見方の要素〉 〈多様な原因の分析〉 〈多様な見方の熟考〉 〈異なる考えの比較と対比〉 〈歴史の見方の要素〉
9-12	北部の徴兵暴動の原因の分析	
9-12	戦時の市民的自由(civil liberties)抑圧するための北部の必要性の評価	
5-12	北部と南部での戦場や郷土での女性の役割の比較	
5-12	南北戦争の文民への影響の説明と北部や南部での人的犠牲の確認	
スタンダード 3 生徒が理解すべきこと：どのように多様な再建計画が成功し、失敗したのか		
スタンダード 3-A：再建をめぐる政治的論争		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	変化する出来事への対応として評価される間の、リンカーンやA. ジャクソンによって主張され、議会指導者を分断した再建政策の対比	〈決定の評価〉 〈多様な見方の熟考〉 〈多様な見方の熟考〉 〈原因と結果の関係の分析〉 〈歴史的データへの問い〉
7-12	ジョンソン大統領と民主党員の間で拡大する争いの分析とジョンソン大統領の弾劾と裁判の理由と結果の説明	
5-12	憲法修正第14。15条とそれに対する賛成、反対の政治権力の説明	
7-12	南部のアフリカ系アメリカ人を民主党が解放したことの評価と「1877年の妥協」の原因と結果の分析	
9-12	南部諸州政府の回復しつつある統制下での暴動の役割と「身うけ人 (redeemer)」の戦略の分析	
スタンダード 3-B：南部での社会的関連を変容させるための再建計画		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	南部で直面し、異なる集団の人々への影響が増大している経済的、社会的課題の説明	〈歴史の見方の要素〉 〈暫定のものとしての歴史解釈の保持〉 〈過去の影響の仮説化〉 〈多様な原因の分析〉
5-12	自由の事務(Freedom's Bureau)の目標と達成	
9-12	再建の間のアフリカ系アメリカ人が近代黒人コミュニティの創設に用いた方法の記述	
7-12	再建の間、アフリカ系アメリカ人の経済的地位の向上のための試みの分析と土地所有への闘争での要因の説明	
スタンダード 3-C：南部、北部、西部での再建の成功と失敗		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
9-12	戦後の南部の経済的發展を促した北部資本と企業が拡大したことの評価	〈多様な見方の熟考〉

5-12	「黒人再建」の進展と再建された州政府の法的改革計画の進展の検証	〈先行状況の要素の整理〉 〈歴史家の間での主要な論争の評価〉 〈歴史の見方の要素〉 〈原因と結果の関係の分析〉 〈多様な原因の分析〉
7-12	革命としての再建の評価	
7-12	再建の間に北部や南部の州でのアフリカ系アメリカ人の政治的、経済的地位の変化の分析	
7-12	北部や西部において、南北戦争や再建が女性の地位を如何に変更したのかの分析	
5-12	戦後期になぜ腐敗が進んだのかについての評価	

(pp.121-134)

表：資 2-6 「合衆国史」 「時代 6」 スタンダード

時代 6 工業化アメリカの発展 (1870-1900)		
スタンダード 1 生徒が理解すべきこと：大企業、重工業、商業化された農業が、どのようにアメリカの人々を変容させたのか		
スタンダード 1-A：工業化やビッグビジネスの台頭と近代企業（法人）の到来との間の結合		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	19世紀後半に、工業技術、輸送、コミュニケーション、市場の促進と改革が、どのようにアメリカ経済を変容させたのかの説明	〈思想の影響の検証〉 〈多様な制度の比較と対比〉 〈歴史における個人の重要性の査定〉 〈異なる思想の検証〉 〈過去の影響の仮説化〉
7-12	多様なタイプのビジネス組織の比較	
5-12	著名な工業や財政主導者の経歴の評価	
7-12	どのようにビジネスの主導者が制限競争(limit competition)や最大利益を追求したのかの評価	
7-12	今日の企業家と過去の企業家との比較	
スタンダード 1-B：どのように急速な工業化が都市の政治や生活水準と異なる社会的段階における機会に影響したのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	多様な地域において地理的要因や急速な工業化が異なる種類の都市を形成したかの説明	〈歴史地図へのデータの記入〉 〈歴史の見方の要因〉 〈歴史データの統一化〉 〈多様な見方の熟考〉 〈一連の行動の評価〉
5-12	農場から都市への移住や都市生活への適応の描写	
7-12	工業化や都市化がどのように富の分配、生活水準、経済機会へ影響したかの分析	
7-12	都市の政治機構がどのように権力を獲得し、それらが移民や中流階級改革者にどのように見られていたかの分析	
9-12	都市住人が財政問題、統治問題、治安問題をどう取り扱ったのかの説明	
スタンダード 1-C：どのように農業、鉱山業、牧畜が変容したか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	農業、鉱業、牧畜に影響した主要な地理的、技術的影響の説明	〈歴史地図へのデータの記入〉 〈多様な見方の分析〉 〈一連の出来事の位置づけ〉 〈歴史的問いの構成〉 〈思想の影響の検証〉 〈多様な原因の分析〉
5-12	最後の開拓者をめぐっての農場主、牧畜経営者、鉱業従事者の論争の説明	
9-12	西部の開発における連邦政府の役割、乾燥地の問題、多様な人々間での文化間の出会いの分析	
7-12	商業的農業が北東部、南部、グレートプレーンズ、西部において、生産高、労働力、財政、輸送面でどのように異なるのかの分析	
7-12	西部の農業経営者、鉱業従事者、牧畜従事者の多様なジェンダーや民族の評価	
7-12	農業組織の重要性の説明	
スタンダード 1-D：工業化主義、都市化、大規模農業と鉱山業がどのように生態系に影響し、環境運動を始めさせたのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	1870-1900年間に生じた汚染や天然資源の枯渇の例示と環境コストの分析	〈視覚的データと数量的データの統一〉 〈異なる価値や行動の比較と対比〉 〈思想の影響の検証〉
7-12	急速な工業化、採取技術、都市の成長が、地方の景観美や都市、地方の衛生にどのように影響したのかの説明	
7-12	19世紀後半の環境保護主義の起源や自然保護運動の説明	
スタンダード 2 生徒が理解すべきこと：1870年以降の大量の移民と新しい社会様式、衝突、国家単一概念がどのように文化的多様性の成長する間に発展していったのか		
スタンダード 2-A：新移民の起源と経験		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	新旧移民の量や新移民者のエスニシティ、宗教、言語、発生地、母国を離れた動機の区別	〈多様な原因の分析〉 〈歴史の連続と継続パターンの再構成〉 〈歴史の見方の要素〉 〈歴史データの収集〉
5-12	異なる地域の移民の入植地のパターンの描写	
5-12	異なる移民集団の争い、機会、貢献の分析	
7-12	カトリック教徒やユダヤ教徒の新入植者が、新しい環境での差別や内部分裂にどう対応したのか	
スタンダード 2-B：社会ダーウィニズム、人種関係、平等の権利と機会均等のためへの闘争		
学年	学 習 方 法	歴史的思考

7-12	社会的ダーウィニズム者とその反対者の思想の説明	《思想の影響の検証》
5-12	異なる地域でのアフリカ系アメリカ人、アジア系アメリカ人、ヒスパニック系アメリカ人をめぐる政治的、社会的経済的差別の分析	《過去の出来事や問題の確認》
9-12	多様なマイノリティー集団が権利や機会の平等を求めた論争と方法の分析	《決定実行の評価》
スタンダード 2-C:異なる社会段階におけるの新しい文化的動きが、アメリカ人の生活にどのように影響したのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	7-12 地域の芸術家や作家によってこの時代がどのように描かれたのかの記述	《創造的な歴史物語の読解》
5-12	アメリカ社会の異なるレベルでの大衆芸能や娯楽活動の調査	《視的資料の描写》
5-12	新しい形態の大衆文化のリスト化とそれらの発展の理由の説明	《思想の影響の検証》
9-12	ヴィクトリアリズムとマナーや道徳へのそれらの影響の説明	《因果関係の分析》
スタンダード 3 生徒が理解すべきこと:アメリカの労働運動と政治的出来事がどのように社会的、経済的変化に影響したのか		
スタンダード 3-A:「第2の産業革命」が労働の本質と状況をどのように変化させたのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	労働におけるビッグビジネスの台頭の影響の評価と異なる地域における仕事場から工場への変化の説明	《因果関係の分析》
9-12	異なる地域におけるジェンダー、人種、エスニシティー、技能が雇用にどのように影響したかの説明	《歴史的問いの構成》
7-12	どのように労働状況が変化したか、また労働者が新たな職業にどのように対応したかの分析	《歴史の継続と変化の説明》
5-12	工業におけるの児童労働の原因と結果の分析	《歴史の見方の要素》
スタンダード 3-B:国家的労働組合の台頭と労働状況に関わる州や連邦政府の役割		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
9-12	reform union と trade union は、改革や人種、技術、ジェンダー、エスニシティーに関してどのように異なっていたかの分析	《異なる価値や行動の比較と対比》
7-12	異なる地域での経営方法や労働者の組織化への雇用者の対応方法の説明	《歴史的問いの構成》
5-12	労働争議の原因と結果の分析	《因果関係の分析》
7-12	異なる地域、レベルでの労働争議に対する経営者と政府の対応の説明	《競合する歴史物語の比較》
スタンダード 3-C:アメリカ人が19世紀後半の社会的、経済的、政治的問題に取り組んだのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	民主党員や共和党員公共サービスの改革、金融政策、関税、商取引についての規制に対しどのように対応したか説明	《多様な見方の熟考》
9-12	1873-1879、1893-1897年の不況の原因と結果、また政府、企業、労働者、農業従事者の対応の説明	《因果関係の分析》
7-12	Populismの政治的、社会的、経済的源の説明	《思想の影響の検証》
9-12	1892年のOmaha Platformの改革を目指した声明の分析	《歴史データへの問い》
5-12	1896年選挙の諸問題や結果の分析とアメリカの転換点であることの決定	《因果関係の分析》
7-12	Populismの成功と失敗の評価	《思想の影響の検証》
スタンダード 4 生徒が理解すべきこと:連邦のインディアン政策と南北戦争後の合衆国の外交政策		
スタンダード 4-A:連邦のインディアン政策、西方への拡大の結果的な闘争の多様な見方		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	政府の役人、アメリカ軍、宣教師、移民者によるアメリカ先住民への態度と政策の確認と比較	《歴史データへの問い》
5-12	この時代の異なるアメリカ先住民社会の生き残り戦略の比較	《歴史の見方の要素》
7-12	19世紀の連邦のインディアン政策の伝説の評価	《過去の影響の仮説化》
スタンダード 4-B:アメリカの拡大主義の起源と発展とアメリカ=スペイン戦争の原因と結果		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	新しい領土の獲得の描写	《歴史の連続と継続のパターンの再構成》
9-12	地政学、経済的関心、人種イデオロギー、布教の熱意、ナショナリズム、国内の緊張がどのように領土拡大主義者の外交政策を生み出したかの記述	《歴史的問いの構成》
5-12	アメリカ=スペイン戦争の経過、特徴、目的の評価	《歴史データへの問い》
7-12	フィリピン暴動の原因と結果の説明	《因果関係の分析》

(pp.135-162)

表：資 2-7 『合衆国史』「時代 7」スタンダード

時代 7 近代アメリカの出現 (1890-1930)		
スタンダード 1 生徒が理解すべきこと：進歩党と工業化した資本主義、都市化と政治的腐敗の問題		
スタンダード 1-A：進歩党の起源と地方や州レベルでの問題を扱うために彼らが形成した連合		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
9-12	進歩党の社会的起源の検証	《歴史データへの問い》
7-12	知識人や宗教的指導者の基礎作業と工業都市で政治家が如何に広がったのかの説明	《歴史における個人の重要性の査定》
7-12	地域、州において民主主義を広めるための進歩党の改革の評価	《思想の影響の検証》
9-12	ビッグビジネスの規制、労働争議の抑制、労働者、消費者の権利保護のための計画の評価	《一連の行動の評価》
5-12	進歩党による社会的、道徳的改革の試みの評価	《先行する状況の評価》
7-12	第一次大戦にまでに流入した移民に対する進歩党の同化政策の分析	《一連の出来事的位置づけ》
スタンダード 1-B：国家レベルでの進歩主義		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	進歩主義や改革過程のスポークスマンとしての功績とルーズベルト、タフト、ウィルソン大統領の指導性の評価	《歴史地図へのデータの記入》
7-12	1912年の選挙が進歩主義運動の中心であった理由の説明	《歴史データへの問い》
7-12	変化のための新国家主義、新自由主義や社会主義者の計画の比較	《異なる思想の比較と対比》
5-12	憲法修正第 16、17、18、19 条が進歩主義の思想、目的にどのように反映したかの記述	《決定実行の評価》
9-12	最高裁判所の判決が進歩主義にどのように影響したかの説明	《歴史データへの問い》
スタンダード 1-C：進歩主義の限界と多くの集団に提示された代替策		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	進歩主義へのアフリカ系アメリカ人の見方と彼らによる代替案の検証	《多様な見方の熟考》
7-12	多様な労働者組織による進歩主義運動への批判の評価と彼らによって提示された計画の検証	《多様な見方の熟考》
9-12	進歩主義の主流から除外された女性をめぐる出来事の検証	《一連の出来事的位置づけ》
9-12	進歩主義下でのアメリカ先住民に対する同化（政策）の変化とその変化の結果	《歴史の継続と変化の説明》
スタンダード 2 生徒が理解すべきこと：第一次世界大戦を通じての世界の情勢における合衆国の役割の変化		
スタンダード 2-A：20 世紀初頭において、世界におけるアメリカの役割がどのように変化したのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	門戸開放政策の根拠の分析	《一連の出来事的位置づけ》
7-12	ルーズベルトのカリブ海での Big Stick 外交政策の評価と、それと日露戦争への彼の調停の比較	《異なる思想の比較と対比》
7-12	地域、州において民主主義を広めるための進歩党の改革の評価	《思想の影響の検証》
7-12	合衆国と日本の関係と紳士協定の意義の説明	《多様な見方の分析》
7-12	タフトのドル外交とルーズベルトの Big Stick 外交がどのように異なるのかの説明	《異なる思想の比較と対比》
7-12	特にメキシコ革命に関するウィルソンの道徳外交の評価	《思想の影響の検証》
スタンダード 2-B：第一次世界大戦となぜ合衆国が介入したのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	1914 年の第一次世界大戦の原因と合衆国の中立宣言の理由の説明	《過去の出来事の確認》
7-12	第一次世界大戦の経過と合衆国参以前の世界への影響の記述	《因果関係の分析》
7-12	1914-1917 年のウィルソン行政の外交政策に対する合衆国民の意見の影響の分析	《思想の影響の検証》
7-12	中立時代のウィルソンの指導性と干渉の理由の評価	《個人の重要性の評価》
スタンダード 2-C：第一次世界大戦への合衆国の介入の国内的、対外的影響		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	戦争へ向けたアメリカの軍事と経済流通と労働者、女性、アフリカ系アメリカ人の役割の説明	《過去の問題の確認》
9-12	憲法解釈と市民の自由に関する大衆の意見と政府の見解の影響の分析	《多様な見方の熟考》
5-12	アメリカの遠征軍が連合国の勝利にどのように貢献したのかの説明	《歴史データへの問い》
7-12	ロシア革命の意義、戦争への影響、合衆国と連合国の対応の評価	《先行状況の整理》
5-12	ベルサイユ条約のウィルソンの 14 の提案と彼の交渉の成果、条約の承認と国際連盟に関する議論の整理	《決定実行の評価》
スタンダード 3 生徒が理解すべきこと：第一次世界大戦の終了から世界大恐慌までの合衆国の変化		

スタンダード 3-A: 文化的崩壊と戦後時代のそれらの結果		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	急進的な政治運動の高まりに対する州政府と連邦政府の対応の評価	《決定実行の評価》
5-12	移民に対する規制と「黄金の扉」の閉鎖に導いた要因の分析	《歴史データへの問い》
7-12	人種の緊張状態の出現、K.K.K.の復活、Garveyism の出現を含めた人種関係の検証	《因果関係の分析》
7-12	禁酒法とその裁判(the Scopes trail)に関する論争に現れた伝統的な道徳的価値観と変化する思想との衝突の検証	《思想の影響力の検証》
9-12	新しい女性の出現がビクトリア的価値にどのように対抗したのかの分析	《異なる思想の比較と対比》
スタンダード 3-B: 近代資本主義経済がどのように1920年代に出現したのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	発明、技術革新、科学管理の原理がどのように、生産、労働を変えたのかの説明	《因果関係の分析》
7-12	労働政策、広告媒体の出現、販売の技術などを含む近代工業における変化の調査	《因果関係の分析》
9-12	新しいビジネス街やその郊外の発展とそれらが都市生活をどのように変えたかの分析	《思想の影響の検証》
スタンダード 3-C: 大衆文化の発展とそれがどのようにアメリカ社会を変えたのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	ラジオ、映画、大衆新聞や雑誌が、大衆文化をどのように創造したのかの分析	《思想の影響の検証》
7-12	ハーレムルネサンスや「失われた世代」などに関することを含め、アメリカ芸術とアメリカ文学がどのように出現したかの説明	《歴史的問いの構成》
5-12	増加した余暇がプロスポーツ、遊園地、国立公園をどのように充実させたかの検証	《因果関係の分析》
スタンダード 3-D: 1920年代の政治と国際的出来事		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	進歩主義の衰退と return to normalcy の評価	《歴史の継続と変化の説明》
5-12	アメリカ社会における女子選挙権（実現）への努力の評価	《決定実行の評価》
7-12	1920年代の共和党の外交目的の説明と結果の評価	《因果関係の分析》

(pp.163-186)

表：資 2-8 『合衆国史』「時代 8」スタンダード

時代 8 世界大恐慌と第二次世界大戦 (1929-1945)		
スタンダード 1 生徒が理解すべきこと：世界大恐慌の原因とそれがどのようにアメリカ社会へ影響したのか		
スタンダード 1-A：1929年暴落と世界大恐慌		
学年	学習方法	歴史的思考
7-12	1925-1929 までのカーネギーメロンの trickle down 経済政策とそれら経済の富の分配、投資、税への影響の説明	〈多様な原因の分析〉 〈競合する歴史物語の比較〉 〈歴史における個人の重要性の査定〉 〈多様な原因の分析〉 〈歴史家の間での主要な論争の評価〉
5-12	1929 年の株式市場暴落の原因と結果	
7-12	世界大恐慌へのフーバー大統領の対応の評価と 1929-1933 年までの深刻な暴落の理由の説明	
5-12	世界大恐慌の主要な原因の評価	
9-12	世界大恐慌のお地球的状況と世界経済の崩壊の理由の説明	
スタンダード 1-B：恐慌の間にアメリカ人の生活がどのように変化したか		
学年	学習方法	歴史的思考
5-12	アメリカの農場主、借地人、小作人に対する大恐慌と Dust Bowl の影響の説明	〈多様な原因の分析〉 〈多様な原因の分析〉 〈多様な見方の熟考〉 〈多様な見方の熟考〉 〈視覚的、文学的、音楽的資料の描写〉
7-12	産業と労働者に対する大恐慌の影響の分析と経済的、社会的危機に直面した地方、州の役人の対応策の説明	
7-12	アメリカの家族や性的役割への大恐慌の影響	
7-12	アフリカ系アメリカ人、メキシコ系アメリカ人、アメリカ先住民への大恐慌の影響	
9-12	大恐慌期における芸術、文学、音楽といった文化的生活の説明と、芸術表現を促した支配者の役割の評価	
スタンダード 2 生徒が理解すべきこと：世界大恐慌に焦点あてた、ニューディール、アメリカの連邦主義の変容と福祉国家の始まり		
スタンダード 2-A：フランクリン＝ルーズベルトの大統領期とニューディール		
学年	学習方法	歴史的思考
5-12	F. ルーズベルトの生い立ちや指導性とフーバーのそれとの対比	〈歴史における個人の重要性の評価〉 〈異なる思想の比較と対比〉 〈異なる思想の比較と対比〉 〈思想の影響力の検証〉 〈過去の出来事の確認〉 〈歴史における個人の重要性の評価〉
7-12	初期のニューディールと進歩主義との関係の分析	
9-12	第一次ニューディールと第 2 次ニューディールの対比と、それぞれに関する信念、復活、改革に関する方法の成功の評価	
9-12	1936 年のルーズベルト連合の創設に貢献した要因の分析と続く年の選挙へのその重要性の説明	
7-12	ニューディールのアフリカ系アメリカ人、メキシコ系アメリカ人、アメリカ先住民と女性への影響の分析	
7-12	Eleanor Roosevelt のニューディールでの役割や貢献の評価	
7-12	Eleanor Roosevelt のニューディールでの役割や貢献の評価	
スタンダード 2-B：労働者と労働運動へのニューディールの衝撃		
学年	学習方法	歴史的思考
5-12	ニューディールのアメリカ人労働者と労働運動への影響の説明	〈因果関係の分析〉 〈異なる思想の比較と対比〉 〈多様な見方の熟考〉 〈一連の出来事的位置づけ〉
7-12	労働者間の争いの登場と技術職人組合と工業組合の間に生じた闘争の説明	
7-12	アフリカ系アメリカ人、メキシコ系アメリカ人と女性によって組織された労働組合の責務の評価	
9-12	1933-1940 年に労働組合に属さない労働者に対するニューディールの影響の説明	
スタンダード 2-C：ニューディールへの抵抗、その批判者の代替計画とルーズベルト革命の伝説		
学年	学習方法	歴史的思考
7-12	初期のニューディールに関する最高裁判所の判決の根拠の説明	〈異なる思想の比較と対比〉 〈歴史データへの問い〉 〈異なる思想や価値の比較と対比〉 〈決定実行の評価〉
7-12	初期のニューディールに関する最高裁判決に対するルーズベルト政府の対応の評価	
7-12	ニューディールへの対立意見の分析	
5-12	ニューディール政策の意義と成果の評価	
スタンダード 3 生徒が理解すべきこと：第二次世界大戦の起源と原因、国内外での戦争の特徴と世界の状況における合衆国の役割の再構成		
スタンダード 3-A：第二次世界大戦の国際的背景		

学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	戦時中のファシズム、国家的社会主義、共産主義の出現の原因の分析	〈多様な原因の分析〉 〈歴史の必然性の議論への挑戦〉 〈歴史地図へのデータの記入〉 〈因果関係の分析〉 〈一連の出来事の位置づけ〉 〈先行状況の整理〉
7-12	1930年のベルサイユ合意と国際連盟の崩壊の説明	
9-12	よい近隣外交に例示される1930年の地球半球の関係の分析	
5-12	戦時中のアメリカ人の孤立の理由と国際関係や外交へのその影響の分析	
5-12	1935-1941年までのヨーロッパ、アフリカ、アジアにおける侵略に対する	
5-12	ルーズベルト政権の対応の評価	
7-12	東アジアにおける日本との緊張状態の深まりの分析	
スタンダード 3-B: 第二次世界大戦とどのように同盟国が打ち勝ったのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	枢軸軍と同盟国の軍事戦略の説明と1939-1945年までのヨーロッパや太平洋における軍事行動の対比	〈歴史地図へのデータの記入〉 〈歴史データへの問い〉 〈過去の影響の仮説化〉 〈一連の出来事の仮説化〉 〈視覚的、数量的データの利用〉 〈視覚的、数量的データの利用〉
7-12	ヒトラーのFinal Solutionと大虐殺への同盟国の反応の分析	
9-12	ルーズベルト政権の戦時外交の分析	
7-12	日本に対する核兵器投入のトルーマンの決定の分析とその決定の道徳的、政治的実行の評価	
5-12	枢軸国と同盟国の戦争の犠牲の説明	
7-12	国際連盟の組織化と創設の説明	
7-12	国際連盟の組織化と創設の説明	
スタンダード 3-C: 国内での第二次世界大戦の影響		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	合衆国における第二次大戦中の経済的、軍事的資源の調達方法の説明	〈視覚的、数量的データの利用〉 〈歴史データへの問い〉 〈決定実行の評価〉 〈思想、価値、行動の比較と対比〉 〈視覚的、文学的資料の描写〉
7-12	合衆国のマイノリティ集団の戦争への貢献と彼らの直面した人種主義や差別との対比	
5-12	戦時期の日系アメリカ人の抑留の評価	
7-12	第二次大戦のジェンダーの役割やアメリカの家族への影響の分析	
7-12	第二次大戦のジェンダーの役割やアメリカの家族への影響の分析	
7-12	合衆国の文化や技術への戦争の影響の評価	

(pp.187-204)

表：資 2-9 「合衆国史」[時代 9] スタンダード

時代 9 戦後の合衆国 (1945-1970 年代初頭)		
スタンダード 1 生徒が理解すべきこと：戦後アメリカでの経済的ブームと社会変容		
スタンダード 1-A：戦後期の経済変化の広がりや衝撃		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	軍事解除、再編成についての議論とそれらの経済への影響の分析	〈先行状況の整理〉
5-12	戦後の消費経済の持続的成長の理由の説明	〈因果関係の分析〉
7-12	中流階級の拡大をもたらした、経済におけるサービス業、ホワイトカラー、専門職層の成長の説明	〈因果関係の分析〉
9-12	冷戦の経済への影響の分析	〈過去の出来事の確認〉
9-12	富裕層と他のアメリカ人との間のギャップの分析	〈多様な見方の熟考〉
スタンダード 1-B：戦後期の社会変化が多種のアメリカ人にどのように影響したのか		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	GI Bill のアメリカ社会への影響の評価	〈過去の影響力の仮説化〉
9-12	1950 年代における政府の教育計画への支出の原因と結果	〈因果関係の分析〉
9-12	郊外化の拡大の説明と crabgrass frontier の影響の分析	〈思想の影響の検証〉
7-12	return to domesticity の理由とそのジェンダーの役割や家族生活への影響の説明	〈多様な見方の熟考〉
9-12	戦後のアメリカの生活における宗教の位置の検証	〈思想の影響の検証〉
5-12	大衆文化の影響の検証	〈視覚的資料の描写〉
7-12	アメリカ文化を同質化する際のマスメディアの役割の分析	〈因果関係の分析〉
スタンダード 2 生徒が理解すべきこと：ニューディールの戦後拡大		
スタンダード 2-A：ニューディールの継続をめぐっての政治的論争		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
9-12	戦後の労働運動への反応と労働者問題に対するトルーマン、アイゼンハワー政府の対応の説明	〈多様な見方の分析〉
5-12	公民権へのトルーマンによる支持と民主党への影響の分析	〈歴史における個人の重要性の査定〉
7-12	トルーマンの Fair Deal とアイゼンハワーの Modern Republicanism の対比	〈異なる思想の比較と対比〉
スタンダード 2-B：ニューフロンティア、偉大な社会(Great Society)とそれらの国内的達成の分析		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
9-12	リベラリズムへのケネディの関わりと 1960 年の選挙の理由の分析	〈思想の影響の検証〉
5-12	ニューフロンティアの国内的達成の評価	〈暫定的なものとしての歴史解釈の保持〉
5-12	ジョンソンの大統領としての指導性の分析と偉大な社会の改革の評価	〈決定実行の評価〉
7-12	ニューフロンティアと偉大な社会の遺産の査定	〈歴史家の間での主要な論争の評価〉
スタンダード 3 生徒が理解すべきこと：国内、国際政治における冷戦と朝鮮、ベトナム紛争		
スタンダード 3-A：冷戦の起源と国内的結果		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	第二次大戦によるひび割れた平和と国際的緊張や対立を抑えるための国際連合の有効性の評価	〈歴史地図へのデータの記入〉
9-12	冷戦の起源と核政策の台頭の説明	〈暫定的なものとしての歴史解釈の保持〉
9-12	冷戦と国際安全保障の関係やトルーマン、アイゼンハワー期の loyalty 問題	〈因果関係の分析〉
7-12	朝鮮騒動へ導いた要因の説明と合衆国の国内外の警察的行動の影響の分析	〈歴史的先行条件の確認〉
7-12	主要な米ソの対立の説明とトルーマン、アイゼンハワー期における封じ込め政策の分析	〈多様な見方の熟考〉
7-12	マッカーシズムの出現の説明とその市民的自由への影響の評価	〈因果関係の分析〉
5-12	マッカーシズムの終焉の理由の分析とその意義や遺産の説明	〈思想の影響の検証〉
スタンダード 3-B：アフリカ、中東、ラテンアメリカにおける、合衆国の外交政策		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	トルーマン、アイゼンハワー政府のアフリカ、アジア、ラテンアメリカ、中東のナショナリズムへの反応の対比と評価	〈異なる思想の比較と対比〉
7-12	ケネディとジョンソン政府のラテンアメリカ政策の評価と比較	〈異なる思想の比較と対比〉
7-12	ソ連に対してのケネディとジョンソン政府の政策の分析	〈思想の影響の検証〉
9-12	ケネディ、ジョンソンのアフリカでの反植民地運動への対応の査定	〈思想の影響の検証〉
スタンダード 3-C：ベトナムへの合衆国の介入の対外的、国内的結果		

学年	学習方法	歴史的思考
7-12	ケネディ、ジョンソン、ニクソンのベトナム政策と戦争進行の結果の分析	〈異なる思想の比較と対比〉
7-12	戦争の幻想の成長の分析	〈多様な原因の分析〉
9-12	戦時の動員の階級や人種への影響の査定	〈歴史データへの問い〉
5-12	ベトナムでのベトナム人とアメリカ人への戦争の影響の分析	〈歴史の見方の要素〉
9-12	1973年のパリ平和憲章とニクソンの達成の評価	〈歴史的事実と解釈の区別〉
9-12	戦争に関する憲法問題とベトナムの遺産の分析	〈一連の出来事の位置づけ〉
スタンダード 4 生徒が理解すべきこと：人種的、性的平等や市民的自由の拡大の為の闘争		
スタンダード 4-A：「第二の再建(Second Reconstruction)」と市民権徒その進歩の分析		
学年	学習方法	歴史的思考
7-12	戦後の公民権運動の開始と NAACP による分離主義への法的批判の説明	〈多様な原因の分析〉
5-12	ブラウン対教育委員会のウオーレン裁判と公民権拡大へのその意義の評価	〈因果関係の分析〉
5-12	1954-1965年間の南部での公民権への抵抗の説明	〈過去の出来事の確認〉
7-12	Martin Luther King Jr.とマルコム Xの公民権運動での役割と思想の分析や彼らの遺産の評価	〈歴史における個人の重要性の査定〉
7-12	公民権運動の進展におけるの立法と行政の役割の査定	〈決定実行の評価〉
9-12	de jure segregation から de facto segregation の国家的非難への変化の説明	〈歴史データへの問いかけ〉
スタンダード 4-B：アジア系アメリカ人、メキシコ系アメリカ人、アメリカ先住民が市民権と平等権への運動をどのように進歩させたのか		
学年	学習方法	歴史的思考
5-12	市民権、平等権運動の進展におけるの多様なアジア系アメリカ人集団の不平、目的、達成の評価	〈多様な見方の熟考〉
5-12	市民権、平等権運動の進展におけるの多様なメキシコ系アメリカ人指導者の戦略の評価	〈歴史における個人の重要性の査定〉
5-12	アメリカインディアン運動の進展におけるの不平、目的、達成の評価	〈歴史の見方の要素〉
9-12	市民の抵抗から Brown Power と Red Power への段階的移行の理由の分析	〈先行状況の整理〉
スタンダード 4-C：女性が市民権と平等権への運動をどのように進歩させたのか		
学年	学習方法	歴史的思考
7-12	最近のフェミニズムや全国女性組織の誕生に貢献した要因の分析	〈異なる思想の比較と対比〉
5-12	女性に影響した主要な出来事の確認とこれらの問題の説明	〈一連の出来事の位置づけ〉
9-12	ERA、Title 7、Roe v. Wade をめぐる対立する見方の評価	〈多様な見方の熟考〉
スタンダード 4-D：市民的自由と平等権の進歩へのウオーレン裁判所の貢献		
学年	学習方法	歴史的思考
9-12	Gideon v. Wainwright や Miranda v. Arizona 裁判のような訴訟の権利の拡大の分析	〈歴史データへの問いかけ〉
7-12	訴訟の見地の拡大に対する批判の評価	〈行為の代替的方法の評価〉
9-12	一人一票の原則の確立にあたっての裁判所の理由付けの説明	〈歴史データへの問いかけ〉
5-12	宗教の自由に対する裁判所の干渉の評価	〈一連の出来事の位置づけ〉

(pp.205-227)

表：資 2-10 『合衆国史』「時代10」スタンダード

時代10 現在の合衆国 (1968 現在)		
スタンダード 1 生徒が理解すべきこと：冷戦期の国内の政治や外交での主要な発展		
スタンダード 1-A：ニクソンの国内のアジェンダ (agenda) とウオーターゲート事件		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
9-12	政府の南部戦略の説明とその政治的重要性の評価	〈因果関係の分析〉
7-12	ニクソンによってなされた社会的、環境的問題の方法の分析	〈歴史における個人の重要性の査定〉
9-12	不況とインフレといった二重の問題に対する政府の政策の査定	〈歴史データへの問い〉
5-12	ウオーターゲート事件に関わったニクソン政権の説明とスキャンダルを扱ったメディアの役割の検証	〈歴史的問いの構成〉
9-12	ウオーターゲート事件によって生じた憲法問題の分析と世論の影響の評価	〈思想の影響の検証〉
スタンダード 1-B：現在のアメリカ社会における国内的政治問題		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	フォード、カーターの imperial presidency への対応	〈思想の影響の検証〉
5-12	経済の stagflation への対応を試みた民主党、共和党政権の評価	〈一連の出来事の位置づけ〉
5-12	保守派のリベラリズムへの対応の検証とレーガン、ブッシュの supply-side 経済戦略の評価	〈異なる思想の比較と対比〉
7-12	レーガン革命の連邦主義や政府の役割に関する公共の認識への影響	〈思想の影響の検証〉
9-12	イラン=コントラ事件における憲法問題の分析	〈過去の出来事の確認〉
9-12	レーガン、ブッシュ政権期に労働組合主義の衰退した理由の分析	〈歴史データへの問い〉
9-12	ブッシュ、クリントン政権の国内問題対策への不況と国家の赤字財政の拡大の影響の評価	〈歴史データへの問い〉
スタンダード 1-C：主要な外交政策の主導権		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	武器制限とソ連との関係改善へのアメリカの政策の評価	〈思想の影響の検証〉
7-12	ニクソンによる中華人民共和国との緊張緩和とそれがどのようにアメリカの外交政策を再編したのかの説明	〈多様な原因の分析〉
9-12	superpower としてのアメリカの役割と中東、アフリカ、アジア、ラテンアメリカにおける政治的争いの関わり方の検証	〈因果関係の分析〉
5-12	レーガンによるアメリカの軍事力の再強調とアメリカの威信の再構築の説明	〈過去の影響の仮説化〉
7-12	東欧とソ連の共産主義政府崩壊の理由の評価	〈多様な原因の分析〉
7-12	冷戦崩壊後のアメリカの外交政策の参考地区の評価	〈因果関係の分析〉
スタンダード 2 生徒が理解すべきこと：現代アメリカの主な社会的、経済的発達		
スタンダード 2-A：継続的改革のアジェンダ		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
9-12	アフーマティブアクションの賛否をめぐる議論と女性やマイノリティの社会的、経済的地位へのその影響の評価	〈多様な見方の熟考〉
5-12	女性運動の目的の変化の検証と近年女性を分割する出来事の分析	〈歴史的継続性と変化の説明〉
9-12	障害者の権利に対する政府の支持の展開の説明	〈歴史的継承と持続のパターンの再構成〉
7-12	アフリカ系アメリカ人、アジア系アメリカ人、ヒスパニック系アメリカ人、アメリカ先住民の不平の要因と過去の不正義の修正の段階の評価	〈歴史的継続性と変化の説明〉
9-12	Gay Liberation 運動の出現の検証と同性愛のアメリカ人の公民権 (市民権) に関わる議論の分析	〈歴史的継続性と変化の説明〉
5-12	どのように多様な人びととその文化がアメリカの生活を形成したかの評価	〈多様な見方の熟考〉
スタンダード 2-B：新しい移民と国内での移住		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
7-12	Rustbelt から Sunbelt への国内的移住の理由の探求と政治へのその影響の分析	〈視覚的、数量的データの統合〉
5-12	新しい移民を増加させた要因の説明	〈因果関係の分析〉
9-12	集団間の関係、政治的責任に関わる出来事をどのように新しい移民が生み出したのかの説明	〈因果関係の分析〉
スタンダード 2-C：宗教的多様性の変化とアメリカの制度や価値へのその影響		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	変化する移民パターンが、どのように宗教的多様性に影響しているのかの	〈歴史的継続性と変化の説

	分析	明)
7-12	政治的、社会的出来事における主要な宗教集団の地位の分析	〈因果関係の分析〉
7-12	religious fundamentalism の成長と television evangelist の主張の説明	〈多様な見方の熟考〉
スタンダード 2-D: 現代のアメリカ経済		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
5-12	科学的、技術的変化の職場、生産性に果たした重要性の評価	〈歴史的継続性と変化の説明〉
7-12	アメリカの労働人口の構成の変化の分析	〈因果関係の分析〉
5-12	経済活動における貿易、海外競争の影響の査定	〈歴史的データへの問い〉
スタンダード 2-E: 現代のアメリカ文化		
学年	学 習 方 法	歴史的思考
9-12	どのように社会変化が芸術表現に影響したかの分析	〈因果関係の分析〉
7-12	現代のアメリカ文化へのメディアの影響の分析	〈歴史的継続性と変化の説明〉
5-12	大衆文化への民族的多様性の影響の検証	〈歴史的データへの問い〉
9-12	プロスポーツや大衆文化の大きな宣伝化 (Commercialization) の検証	〈因果関係の分析〉

(pp.228-245)

【参考資料3】 『歴史：世界史』(1996)の全スタンダード

表：資3 『歴史：世界史』(1996)の全スタンダード

時代1 人間社会の創始	
1	初期人類共同体を創り出した、生物的、文化的過程 A アフリカにおける初期原人の発達 B どのように人類が世界の主要地域に居住し、多様な環境に適応したのか
2	世界中に農耕社会の出現をもたらした過程 A なぜ定住共同体をつくりだし、農耕の実験を試みたのか B どのように世界全般で農耕社会が発展したのか
時代2 初期文明と牧畜民の台頭、4000-1000 BCE	
1	文明の主要な特徴と、どのように文明がメソポタミア、エジプト、インダスで出現したか A 紀元前4、3世紀に、どのように、メソポタミア、エジプト、インダス流域が人口集中、都市化、文化的刷新の中心となったのか B 商業的、文化的相互作用が、チグリス=ユーフラテス、インダス、ナイル地域においての変化に寄与したのか
2	紀元前3、2世紀に、どのように農耕社会が広がり、新国家が出現したのか A 紀元前2世紀に、どのように中国北方での文明が出現したのか B 紀元前3000-1000年の間に、どのように新しい農耕社会の中心地が台頭したのか
3	紀元前2000年代ユーラシアにおける人口移動と軍事化の政治的、社会的、文化的帰結 A 中央アジア、西アジアからの人口移動が、どのようにインド、南西アジア、地中海地域の人々に影響したのか B 軍事化や新王国出現が、南西アジアとエジプトの人々へ及ぼした、社会的、文化的影響 C ミケーネの支配の時代におけるエーゲ海地域において、都市社会がどのように拡大したのか D 紀元前2世紀の北インドでの新しい文化的様式の発達
4	紀元前4000~1000までの、ユーラシア、アフリカにおける主要な傾向 4 紀元前4000~1000までの、ユーラシア、アフリカにおける主要な傾向
時代3 古典的な伝統、主要な宗教、大帝国 1000BCE-300CE	
1	紀元前1000-600年における革新と変化；馬、舟、鉄、一神教的信条 A どのように、国家創設、交易、移民が、地中海地域と南西アジアの人々との間の複雑な相互関係を導いたのか B ユダヤ教の出現とヘブライ王国の歴史的重要性 C ナイル川流域と紅海において、どのように国家が発展し、サブ・サハラ地域においてどのように鉄の技術が農耕社会の拡大に貢献したのか D 中央アジアの牧畜に適した遊牧民が世界史においてどのように重要な役割を果たしたのか
2	エーゲ文明の出現と、紀元前600年~紀元前200年に、どのように東地中海と南東アジアの民族間で相互関係が発達したのか A アテネと他のエーゲ海の都市国家で発達した民主制度の到達と限界 B ギリシャ文明の主な文化的到達 C ペルシア帝国の発達とギリシアとの争いの結果 D アレクサンダーのマケドニア制服とヘレニズム社会と文化の地域間にわたる特色
3	主要な宗教や広域にわたる帝国が、地中海や中国、インドで、紀元前500年から300年(紀元後)に台頭したのか

	<p>A ローマ帝国下での地中海地域の統一の原因と結果</p> <p>B ローマ帝国の状況におけるキリスト教の誕生</p> <p>C どのように、初期王朝下で中国が統一されたのか</p> <p>D ガンジス地域の国家とマウリヤ朝の時代におけるインドでの宗教的、文化的発達</p>
4	<p>中米における初期農耕文明の発展</p> <p>A オルメカ文明の到達</p>
5	<p>紀元前 1000～紀元前 300 年までの主要な地球的傾向</p> <p>5 紀元前 1000～紀元前 300 年までの主要な地球的傾向</p>
時代4 交易と遭遇の地域拡大 300BCE-1000	
1	<p>帝国の危機とその後、300-700</p> <p>A ローマ、漢帝国の衰退</p> <p>B 聖地を越えたキリスト教と仏教の拡大</p> <p>C グプタ帝国の時代での、インドにおけるヒンズー文明の統合</p> <p>D 紀元元年から 1000 年までにおける東南アジアでのヒンズー教徒と仏教徒の拡大</p>
2	<p>7から8世紀にイスラム文明が台頭した原因と結果</p> <p>A イスラムの出現と、どのように西南アジア、北アフリカ、ヨーロッパでイスラム教が広がったのか</p> <p>B 8～10世紀において、文化革新や地域間貿易の中心地としての Abbasid Caliphate の重要性</p> <p>C イスラム文明の拡大の状況においてビザンチウムの強化</p>
3	<p>600～900年、唐王朝の時代の東アジア、東南アジアの主な発展</p> <p>A 唐王朝の継続的な政治的、文化的拡大</p> <p>B 中国の優勢期における、日本、朝鮮、東南アジアの発展</p>
4	<p>500-1000年における、ヨーロッパにおける政治的、社会的、文化的再構築の研究(research)</p> <p>A 西ローマ帝国の崩壊に続く500年において、西キリスト教世界での新文明の創設</p> <p>B ヨーロッパにおける、政治的、社会的秩序の合着</p>
5	<p>熱帯アフリカとオセアニアでの農業社会と新国家の発展</p> <p>A 北東、西アフリカの国家建設とバンツー語 (Bantu) を話す人々の南方移動</p> <p>B オセアニアに住む人々の農業社会と国家の創設</p>
6	<p>1000年代の、中米やアンデス以南のアメリカにおける文明の中心の台頭</p> <p>A マヤ文明の起源、拡大と到達</p> <p>B Teotihuacan, Zapotec/Mixtec, Moche 文明の台頭</p>
7	<p>300～1000年における主要な地球的傾向</p> <p>7 300～1000年における主要な地球的傾向</p>
時代5 半球的な相互関係の強化 1000-1500	
1	<p>中国の経済的勢力とイスラムの拡大の時代における、伝達、交易、文化的交流の地域間システムの成熟</p> <p>A 10～13世紀の中国の広域な都市化と商業の拡大</p> <p>B 11～15世紀における日本と東アジアの文明の発達</p> <p>C どのように11～13世紀の間の遊牧民の移民や宗教改革が新国家の台頭とイスラムの拡大に貢献したのか</p> <p>D どのように地域相互間の伝達と交易がユーラシアとアフリカの多様な人々の間の文化的交流の強化を導いたのか</p>
2	<p>ヨーロッパの社会と文化の再構築、1000-1300</p>

	<p>A ヨーロッパにおける封建制度と中央集権的君主政治や都市国家の成長</p> <p>B 1000年以降のキリスト教ヨーロッパの拡大</p> <p>C ヨーロッパに台頭した文明における社会的変化と文化的到達の様式</p>
3	<p>モンゴル帝国の台頭とユーラシアへのその結果 1200-1350</p> <p>A モンゴル帝国の世界史上の重要性</p> <p>B 中国、朝鮮、ロシア、西南アジアにおけるモンゴル支配の重要性</p>
4	<p>11から15世紀の間の、サブ・サハラ地域での国家、街、交易の成長</p> <p>A 西アフリカとエチオピアにおける皇帝国家の成長</p> <p>B 東、南部アフリカにおける街と海上貿易の発展</p>
5	<p>アフリカ=ユーラシアにおける危機と再建の様式、1300-1450</p> <p>A 14世紀における黒死病と疫病流行の度重なる発生の結果</p> <p>B 14世紀の経済と人口危機に続くヨーロッパの変容</p> <p>C モンゴル支配の崩壊と疫病の流行後のアジアにおける主要な政治的発達</p>
6	<p>アメリカ大陸での国家と文明の拡大、1000-1500</p> <p>A 北米、中米における複雑な社会と国家の発展</p> <p>B アンデス以南のアメリカでのインカ帝国の発展</p>
7	<p>1000~1500年の主要な地球的傾向</p> <p>7 1000~1500年の主要な地球的傾向</p>
時代6 最初の地球時代の出現、1450-1770	
1	<p>1450~1600年において、世界の全ての主要地域の海を越えての関係が、如何に世界的変容をもたらしたのか</p> <p>A 15,16世紀のヨーロッパの海を越えての拡大の結果</p> <p>B 15世紀後半と16世紀初頭における、サブ・サハラ地域、アフリカ、アジア、アメリカ大陸の人々とヨーロッパ人の出会い</p> <p>C 植物、動物、病原菌の世界的交換の結果</p>
2	<p>地球的相互交流の時代において、どのように、ヨーロッパ社会が政治的、経済的、文化的変容を経験したのか、1450-1750</p> <p>A ヨーロッパでの人口、経済、社会の傾向</p> <p>B ルネッサンス、改革とカトリックの改革</p> <p>C 16~18世紀のヨーロッパの国家の官僚政治的権力と軍隊の台頭</p> <p>D どのように科学革命がヨーロッパ社会の変容に貢献したのか</p> <p>E ヨーロッパと世界の歴史における啓蒙運動の重要性</p>
3	<p>16~18世紀の間、広大な領域の帝国が、どのようにユーラシアのほとんどを支配したのか</p> <p>A 明王朝下での中国の地域的勢力の拡大と限界</p> <p>B オスマン帝国の下で、どのように南東ヨーロッパと南西アジアが統一されたか</p> <p>C サファヴィー王朝とムガル帝国の台頭</p>
4	<p>アフリカ、ヨーロッパ、アメリカ大陸の人々間の、経済的、政治的、文化的相互関係</p> <p>A 16~18世紀に、ヨーロッパの国や人々がアメリカ大陸での支配を行使していったのか</p> <p>B 大西洋間でのアフリカ人奴隷貿易の起源と結果</p> <p>C 奴隷貿易の時代のアフリカでの変化の様式</p>
5	<p>ヨーロッパの拡大の時代における、アジア社会の変容</p> <p>A アジアにおけるヨーロッパの海の権益の発展</p> <p>B ヨーロッパの商業の拡大の時代におけるインド、中国、日本の変容</p>

	C 16～18 世紀のアジアでの主な文化的傾向
6	1450～1770 年までの主要な地球的傾向 6 1450～1770 年までの主要な地球的傾向
時代7 革命の時代、1750-1914	
1	18 世紀後半と 19 世紀初頭における政治改革の原因と結果 A フランス革命のヨーロッパや世界の変化への貢献 B 19 世紀初頭に、ラテンアメリカの国々がどのように独立を達成したのか
2	農業、産業の革命の原因と結果、1700-1850 A 初期の工業化と、イギリスでの発展の重要性 B 工業経済の拡大とヨーロッパ、大西洋沿岸部での社会の変容 C 大西洋での奴隷貿易の廃止とアメリカ大陸における奴隷制度の原因と結果
3	地球的時代におけるユーラシア社会の変容とヨーロッパ勢力の台頭、1750-1870 A オスマン帝国と西洋の軍事、政治、経済的勢力への挑戦 B 18 世紀後半と 19 世紀におけるロシアの絶対主義、改革、帝国の拡大 C ヨーロッパ人と南、東南アジアの人々との政治的、軍事的遭遇 D 18 世紀後半と 19 世紀にかけての政治的、経済的危機への中国清王朝の対応 E 19 世紀においてどのように日本が封建的将軍政治から近代国家へ変容したのか
4	ヨーロッパとアメリカ大陸における、ナショナリズム、国家創設、社会改革の様式、1830-1914 A 近代ナショナリズムのヨーロッパの政治や社会への影響 B 19 世紀のヨーロッパにおける、新しい社会的動向とイデオロギーの影響 C 19 世紀のヨーロッパでの文化的、知的、教育的動向 D 19 世紀におけるアメリカ大陸での政治的、経済的、社会的変容
5	西洋の軍事、経済支配の時代における地球的变化の様式、1850-1914 A 科学と技術の主要な発展と工業経済の成長との関係 B 19 世紀のヨーロッパ開拓移民による植民地化の原因と結果 C ヨーロッパ、アメリカ、日本の帝国拡大の原因 D 新たな帝国主義の時代における南、東南、東アジアの変容 E 世界経済の発展とヨーロッパ帝国主義にたいするアフリカの人々の多様な反応
6	1750～1914 年における主要な地球的傾向 6 1750～1914 年における主要な地球的傾向
時代8 危機と達成の半世紀、1900-1945	
1	20 世紀初頭の世界経済における改革、革命、社会変化 A 20 世紀初頭の世界工業経済の登場 B 20 世紀初頭の重要な抵抗や革命運動の原因と結果
2	第一次世界大戦の原因と地球的な結果 A 第一次世界大戦の原因 B 戦争の地球的眺望、結果と人的損害 C 1917 年のロシア革命の原因と結果
3	1920、30 年代における、平和と安定の研究 A 恒久的平和と社会的、経済的復興への戦後努力 B アフリカ、アジア、ラテンアメリカでの経済的、社会的、政治的変容 C 1900-1940 年に、科学的や技術的革新と社会的、文化的生活の新たな形態との相互作用 D 戦後 10 年間の世界各地での新たな芸術、文学運動と社会的、文化的生活の変化との相互作用

	E 世界大恐慌の原因と地球的結果
4	第二次世界大戦の原因と地球的結果 A 第二次世界大戦の原因 B 戦争の地球的眺望、結果と人的損害
5	1900年から第二次世界大戦終了までの主要な地球的傾向 5 1900年から第二次世界大戦終了までの主要な地球的傾向
時代9 1945年以降の20世紀：期待とパラドックス	
1	どのように第二次世界大戦後の再建が起こり、新しい国際的勢力関係が形成されたのか A 戦後復興に関連した主要な政治的、経済的变化 B なぜ、地球規模での権力シフトが起こり、第二次世界大戦後に冷戦が始まったのか C どのようにアフリカ、アジア、カリブの人々がヨーロッパの植民地支配から独立したのか
2	相互依存の世界でのコミュニティ、安定性、平和の研究 A 人口爆発や環境の変化がどのように世界中の生活状況を変化させたのか B 経済的相互依存関係の増加がどのように人間社会を変容させたのか C どのように民主主義、市場経済、人権運動が政治的、社会的生活を再形成したのか D 現代世界の緊張と衝突の主要な源(resource) E 20世紀後半の世界の科学的、技術的傾向 F 20世紀後半の世界の文化的傾向
3	第二次世界大戦以後の主要な地球的傾向 3 第二次世界大戦以後の主要な地球的傾向
時を越えての世界史	
	世界史における長期の変化とパターンの回想

(National Center for History in the Schools ed.(1996), *National Standards for History* より作成)

【補足資料4】 『歴史：世界史』に規定された各時代の最終スタンダード

表：資-4 『歴史：世界史』に規定された各時代の最終スタンダード

時代2 初期文明と牧畜民の台頭、4000-1000 BCE	
スタンダード4：紀元前4000～1000までの、ユーラシア、アフリカにおける主要な傾向	
学年	学 習 内 容
7-12	文明を定義するために用いられてきた様々な基準と文明を他の社会組織形態、とくに狩猟採集民の社会集団、新石器時代の農耕社会、牧畜に適した遊牧社会との基本的差異の説明。
5-12	紀元前4000年から紀元前1000の間にユーラシアとアジアのどの地域に、都市と農業を行う人口の集まりが登場したかの確認。農業の広がりや世界の人口成長の促進との関係の分析。
7-12	南西アジア、ナイル、インド、中国、西部地中海のもとで文明の発展した状態の比較。人間の歴史において文明の出現は決定的な展開を意味するその様式の分析。
7-12	地理的、環境的、経済的状況が、なぜ世界の多くの場所で、都市文明よりもむしろ狩猟採集の、牧畜の、あるいは小規模農業の生活様式に適していたかの説明。
7-12	この時期の基本的な発明、発見、技術、制度が登場したことの記述。経済的、文化的、政治的生活においての青銅技術の意義の評価。
9-12	早期文明の文化的達成と国家の権力、貴族の力、税制システム、奴隷制度を含む、強制労働制度の発達との関係の分析。
5-12	ある地域からの他の地域に新しい思想、製品、手法、制度がどのように広がったかの記述。それらを人々が吸収し、拒絶した、また、自分たちの文化的伝統に流布するように取り組んでいった条件の分析。
7-12	家長制社会を規定し、初期文明における貴族の女性、都市の女性、農耕労働の女性の法的地位、習慣上の地位の変化の仕方の分析。
9-12	紀元前1000年までの、ユーラシアとアフリカの歴史における牧畜民の役割の分析、牧畜社会と農耕社会との間の関係がなぜ闘争を相互依存をとるにも含む傾向にあったかの説明。
時代3 古典的な伝統、主要な宗教、大帝国 1000BCE-300CE	
スタンダード5：紀元前1000～紀元前300年までの主要な地球的傾向	
学年	学 習 内 容
7-12	古典文明の概念を規定する。古典文明において登場した思想、制度、芸術形式の重要性の評価。
7-12	大帝国の発展における軍事力、国家官僚制度、法律の制定、信仰、言葉、コミュニケーション、貿易ネットワークの意義の分析。
5-12	漢王朝、マウリア王朝、ギリシア都市国家、ローマ帝国において労働を強制する奴隷制度や他の形態の強制労働制度の比較。
5-12	アフリカ＝ユーラシアの大きな地域の文化の統合のために新しい宗教、倫理体系がどのような貢献をしたかの分析。
7-12	地中海流域、ヨーロッパ、南西アジア、インドの歴史においてギリシアやヘレニズムの思想と文化の様式がもつ意義の分析。
7-12	アフリカ＝ユーラシアの大きな地域の経済統合のために、貿易のネットワーク、商人の制度、国家の力、生産物貢納制度やその他の要因がどのように貢献したかの分析。

9-12	製鉄、錬金の基本を説明する。ユーラシアとアフリカにおける製鉄技術の経済的、文化的、政治的な意義の評価。
9-12	様々な社会における社会と文化の連続性のパターンの確認。地域間の接触を維持し、外部からの挑戦に対抗した方法の分析。

時代4 交易と遭遇の地域拡大 300BCE-1000

スタンダード 7：300～1000年における主要な地球的傾向

学年	学 習 内 容
7-12	1000年までの世界史における帝国の衰退や文明の伝統の衰退に関わった要因を分析し、様々な帝国の衰退や崩壊の原因の比較。
7-12	4～11世紀の間の中央アジアやアラビア半島からの放浪者と遊牧民の軍事的行動について追跡し、それらの移動による帝国と農耕文明への影響の分析。
5-12	アフリカやユーラシアにおいて、300-1000年の間に起こった宗教的地図の主要な変化と異なる人種や文化的伝統をもつ人々を改宗させたキリスト教、仏教、ヒンズー教、イスラム教の成功の説明。
5-12	海上、陸上での貿易ルートが結ばれるアフリカ＝ユーラシアについて記述し、アフリカやユーラシア社会への国際貿易の重要性の分析。
7-12	ユーラシアやアフリカの一部を越えて、農作物の交換や知的・文化的な遠距離貿易を仲介したイスラム教とイスラム文明の重要性の説明。
7-12	ヨーロッパ、サブ・サハラ地域、中国、オセアニア、中米の新たな地域での農民の移住を追跡し、それらの地域における街、貿易、文化の複雑性と新たな移民との関係の分析。

時代5 半球的な相互関係の強化 1000-1500

スタンダード 7：1000～1500年の主要な地球的傾向

学年	学 習 内 容
9-12	アフリカ＝ユーラシア全体人口の増加、危機、回復を説明し、人口動態の揺れが多く地域の経済、社会、文化生活への影響の分析。
7-12	アジアとアフリカの牧畜民の移住と軍事的移動を追跡し、それらによるユーラシアやアフリカの農業国家や社会への結果の分析。
7-12	ヨーロッパと中国における生産の発達、商業化、都市化、技術・科学革新の因果関係の比較。
5-12	拡大するイスラム教を説明し、遠距離な商業や知的、文化的交流の仲介をしたイスラム教やイスラム文明の重要性の説明。
5-12	アラビア海かや中国沿岸に広がる南洋地域になぜこの時期に新しい港、生産の中心地、商業地域、遠距離貿易ルートができたかの説明。
7-12	地中海地方のイスラム教徒とキリスト教徒間の敵対的、平和的出会いがヨーロッパ、北アフリカ、西南アジアの政治、経済、文化生活に与えた影響の分析。
7-12	ヨーロッパと日本の社会、経済、政治の共通点や相違点を区別し、それら2地域の経済成長、都市化、文化革新の原因の比較。
7-12	資本主義を定義し、ヨーロッパとアフリカ＝ユーラシア、その他の地域に登場した資本主義制度や生産方法を拡大の分析。
7-12	インカ帝国またはアステカ帝国とアフリカ＝ユーラシアの帝国における政治制度、戦争、社会組織、文

	化的到達の関係の比較。
時代6 最初の地球時代の出現、1450-1770	
スタンダード 6 : 1450~1770年までの主要な地球的傾向	
学年	学 習 内 容
5-12	この時期の世界の人口動態や都市化の主な変化の特徴の記述と、その理由の分析。
7-12	資本主義的な企業の広がりや商業化は国家間の関係にどのように影響し、階級や競争関係の変化にどのように影響したかの分析。
7-12	火薬兵器の開発やその他の軍事科学技術の導入が帝国の建設や海軍力の世界的均衡のどのような影響を及ぼしたかの評価。
5-12	1450-1770年の間の世界における政治的境界の変化の説明と、18世紀半ばのアフリカ、アジア、アメリカ大陸におけるヨーロッパの政治力、軍事力の拡張と限界の評価。
5-12	この時期の急速な科学や技術の導入が、世界の多様な地域でどのような社会、経済、文化生活にどのように影響したかの評価。
7-12	この時期に仏教、キリスト教、イスラム教が成長した地域を確認し、なぜ世界の様々な場所でこれらの宗教や文化の伝統が新たな信者を獲得できたかの分析。
7-12	多様な社会においての社会や文化の継続のパターンを確認し、急速に変化する世界の中でどのように人々が伝統を維持し、外圧に抵抗したかの分析。
時代7 革命の時代、1750-1914	
スタンダード 6 : 1750~1914年における主要な地球的傾向	
学年	学 習 内 容
5-12	この時期の世界の人口と都市化の主な変化の特徴を記述。。産業化、移住、食の変化、科学や医療の進歩などの要因がどのように世界的な人口動態の傾向に影響したかの分析。
7-12	イギリス、フランス、イギリス、ドイツ、アメリカ合衆国、ロシア、日本やその他の国における産業化とそれともなう社会的影響(impacts)の比較。
5-12	ヨーロッパ人、アフリカ人、アジア人の遠距離移住の主要なパターンの特徴の記述と、これらの移動の因果関係の分析。
7-12	この時期における世界の政治的境界線の主な変化の特徴の記述と、なぜ比較的小さなヨーロッパの国々が、そのような大きな軍事力、政治力、経済力を世界で発揮することができたかの分析。
9-12	イギリス、フランス、アメリカ合衆国、ドイツ、ロシア、メキシコ、アルゼンチン、オスマン帝国、中国、日本などの国における19世紀の政治生活に果たした、国民主義、共和主義、自由主義、立憲主義に関連する思想の重要性の評価。
7-12	この時期に、キリスト教、イスラム教が発展した地域を確認し、19世紀の仏教、キリスト教、ヒンズー教、イスラム教、ユダヤ教の改革、再興の動向の原因の分析。
9-12	多様な社会における社会の、文化の継続性の確認と、西洋の勢力が拡大するこの時期に、どのように人々は伝統を維持し、外部の挑戦に抵抗したかの分析。
時代8 危機と達成の半世紀、1900-1945	
スタンダード 5 : 1900年から第二次世界大戦終了までの主要な地球的傾向	
学年	学 習 内 容

5-12	1900～1945年間の世界の主要な地政学的変化の記述と、国際関係における合衆国の果たす役割の増大の説明。
7-12	1900年と比較し、1945年の世界で西洋の軍事力、政治力、経済力の本質と拡大の評価。
7-12	20世紀の全体主義体制におけるイデオロギー、政策、統治方法と現代の民主国家や20世紀初頭の専制国家との比較。
9-12	18, 19世紀の自由主義、共和主義、立憲主義を拒否した、メキシコ、ロシア、中国のような国における革命運動の程度の評価。
9-12	なぜ大衆消費経済が世界のいくつかの産業化した国で発展したかの分析。
5-12	新たな技術的、科学的躍進がどのように人類を危険にさらし、人類に役立ってきたかの説明。
7-12	国家主義、全体主義、共産主義、物質主義のようなイデオロギーや既存の宗教や倫理体系による挑戦の分析。
7-12	アフリカやアジアでの主権や国家独自の支配方法のための動向の登場の中で、世界戦争、恐慌、国家主義イデオロギー、労働組織、共産主義、自由民主主義的思想という要因の相対的な重要性の評価。
7-12	多様な社会での社会の、文化の継続性の確認と、世界的危機の時代において、人々が伝統を維持し、基本的な忠誠を継続させ、外部からの挑戦に抵抗した方法の分析。

時代9 1945年以降の20世紀：期待とパラドックス

スタンダード 3：第二次世界大戦以後の主要な地球的傾向

学年	学 習 内 容
7-12	1900年以降の世界での政治的境界線の変化の説明と独立国の急増とナショナル・イデオロギーの関係の分析。
7-12	なぜ冷戦が起こり、終結したかの説明と、20世紀の出来事としての重要性の評価。
5-12	19世紀と20世紀前半の世界の人口の動きと20世紀後半の国際移民の主要なパターン、原因、結果の比較。
9-12	ポスト産業社会の定義と、産業革命から1950年までの時期と20世紀後半の状況を比較することにより、この概念の有効性の評価。
5-12	20世紀の間、進歩的な人権や民主主義の理念と実践の評価。
9-12	世界の人々の間の社会的不平等と経済的不均衡の原因の分析と、これらのギャップを埋める努力の評価。
7-12	経済、政治、軍事力の2極化から多極化にいたる原因と結果の分析。
9-12	20世紀後半の経済、技術、文化のグローバル化の傾向と、伝統的、文化的アイデンティティや特殊性の積極的主張との関係の分析。

時を越えての世界史

スタンダード 1：世界史における長期的変化とパターンの回想

学年	学 習 内 容
7-12	旧石器時代から現代までの世界人口の主な変化の追跡と、なぜこれらの変化が起こり、世界に広まった疫病の影響の説明。
5-12	なぜ人類は都市を建設し、その都市の数と特質が転換したかの分析。
9-12	人類史にとっての3つの重要な要素である、道具の作成(tool-making)、農業、工業化の革新の概念の有効性の評価。

5-12	古代から現代までの長期間の遠隔貿易の追跡と、特定の社会や文明において、貿易が経済的、文化的変容に貢献した方法の分析。
7-12	資本主義の紀元、特質、発展の分析と、資本主義システム生産組織、労働、貿易などの他のシステムとの比較。
5-12	自由、平等、正義、シティズンシップの理念や制度が、どのように時を越えて1つの社会から他へと転換されたかの分析。
5-12	古代から現代までの多様な社会での奴隷制やその他の強制労働の形態の経済的、社会的重要性の説明。
7-12	国民国家の発展とどのように国民国家が帝国や他の政治組織を異なるかの説明。
9-12	ヨーロッパ諸国が19世紀後半と20世紀の世界において、一時的に軍事的、経済的支配をした状況の分析。
7-12	イデオロギー、組織、成功と失敗という観点から、過去3世紀の政治的革命運動の比較。
5-12	人間の行動が特定地域や世界規模で自然環境を長期的に変化させた方法の分析。

(National Center for History in the Schools ed.(1996), *National Standards for History* より作成)