

「世界史」における文明の構図

—— 21 世紀の社会科学習の創造に向けて ——

田 尻 信 壹

「世界史」における文明の構図 —— 21世紀の社会科学習の創造に向けて ——

田 尻 信 壹

The Framework of Civilization in "World History": Toward Creation of Social Studies Learning in the 21st Century

Shin-ichi TAJIRI

はじめに

西洋近代史研究者の福井憲彦は、「歴史的視野のなかで現在を相対化するために」¹⁾という論考の中で、私たちの暮らす世界が現在という現象世界の面からだけでなく、文明史的文脈の面から見ても危機的状況にあることを指摘した。そして、この危機的状況の根本的問題として、地球上の全ての生命体の生存に不可欠である地球環境の急激な悪化をあげた。福井の指摘の他にも、現代社会は様々な課題に直面している。例えば、世界のグローバル化に伴う経済格差の拡大や貧困。宗教的、文化的不寛容に起因するテロや紛争。そして、これらのことによってもたらされた人々の国際的移動と難民の増加。さらに、社会に急速に普及するAI (Artificial Intelligence: 人工知能) とロボットの存在。2045年までには人間とAIの能力が逆転するシンギュラリティ (Technological Singularity: 技術特異点) 発生の可能性が指摘されている²⁾。これらの現象は文明史的危機と呼べるものであり、現在だけでなく未来の在り方についても文明史という文脈の中で問いかける必要がある。そのことを解決するための処方箋を見つけ出すことは容易いことではないが、一刻の猶予もないことも事実であろう。

今後は、学校教育の場においても、グローバル化に伴う世界の流動化や液状化の問題、そして、急速に向上するAI技術と人類社会との調

和の問題を福井の指摘と併せて検討していくことは、喫緊の課題である。私たちが、学校教育の場でそれも社会科や社会科関連教科・科目の場で文明を語らねばならない理由はここにある。上述したように、人類が営々と築いてきた文明が今や臨界に達し、人類は自らの築いた文明によってその生存が脅かされることになった現実を直視する段階にいるからである。哲学者ヘーゲル (Hegel, G. W. F., 1770~1831) の言葉を借りるならば、このことは現代人が自分たちの存在や社会の在り方を、そして、それらの基盤を形成してきた文明というものを「即自」的な対象ではなく「対自」的な対象として意識せざるを得なくなったことを意味する。

筆者は、「世界史」³⁾教育を中心に授業実践と理論研究を進めてきた。そのため、本研究では、「世界史」での「文明の取り扱い」を取り上げ、文明がこれまでどのように語られてきたか、また、これからどのように語られるべきかの二点を中心に考察する。そして、社会科や社会科関連教科・科目において、今日の世界が直面する課題に対応するための新たな文明像を模索する。

1. 文明と文化の系譜

およそ全ての議論は、議論の対象となるものが何であるかという理解を前提とする。それ故に、最初に、文明という術語の語彙的な意味とその解釈をめぐる議論を行うことが不可欠である。また、文明を語るに際して、その兄弟語としての文化も同時に語るが必要となろう。

目白大学

そのため、本節では、旧約聖書『創世記』に登場する兄弟である、カインとアベルにも擬えられる文明と文化という二つの術語の来歴をたどることから始める。

まず、文明と文化の語源から議論する。文明と文化は、明治期以降、西洋の言語を翻訳して生まれた和製漢語であった。文明とは“civilization (ラテン語の *civis*, *civilis* に由来)”，文化とは“culture (ラテン語の *cultura* に由来)”の訳語であり、今日では中国や韓国などの漢字文化圏にも拡散し、ほぼ同様の意味で定着を見ている。この両術語に関する説明は、文明史研究者である伊東俊太郎の著作⁶⁾に詳しいので、ここでは概論的な説明に留める。

両術語は語源的には西洋古典語であるラテン語にさかのぼるが、ともに近代ヨーロッパ世界の構築物であったと同時に、国民国家形成のためのイデオロギーとしての役割を果たしてきた。その解釈をめぐるのは、英語圏・フランス語圏とドイツ語圏での異なる見方が存在する。まず、英語圏・フランス語圏では、文化と文明は連続したものとしてとらえられた。そこでの見方は、文化とは人類が獲得した能力・習慣の原初的形態であり、それが高度に発展し広範囲に組織化、制度化されると文明に到達するという解釈であった。すなわち、文化と文明の関係性は継起的、発展的なものとして認識された。それに対して、ドイツ語圏では、物質的、技術的な文明(物質文明)に対する精神的、価値的な文化(精神文化)という対立概念として理解された⁷⁾。

文明と文化の解釈をめぐる相違は、英国・フランスとドイツの国民国家形成の時期とその過程に由来する。比較文化論の研究者である西川長夫は、文明と文化の解釈に係わる相違を近代のフランスとドイツの国家形成過程の違いに着目して検証した⁸⁾。西川によれば、文化と文明の関係を継起的、発展的にとらえるフランスの見方は、国家の拡張原理(植民地主義)と結びついたものであった。また、文明と文化のそれに対立的にとらえるドイツの見方は、産業革命/工業化や科学技術(文明)面での先発国、英

国・フランスに後れをとったドイツが精神的、価値的(文化的)面での自国の優秀性を主張しようとしたものであった。

西川は英国の場合については触れていないが、フランスで発展した文明概念はヨーロッパ世界が非ヨーロッパ世界の植民地化を正当化するためのイデオロギー装置としての役割を果たしており、ドイツで発展した文化概念は英国・フランスに対抗する後発国、ドイツの国粋主義的な主張であるとともに、ヨーロッパ人(=白人)の非ヨーロッパ人(=非白人)に対する人種差別的なイデオロギーとして機能した⁹⁾。その結果、西ヨーロッパにおける国民国家形成の中で生成された文明、文化という概念は、近代化の先発国、英国・フランスと後発国、ドイツとの間で意味上の差違を有するものの、両者に共通する特質として、国家の内に対しては国民としてのアイデンティティを保証し、国家の外に対しては移民や植民地住民に対する排斥、差別、支配という意識を醸成する装置としての役割を果たした。文明、文化と翻訳された二つの和製漢語は、英語・フランス語とドイツ語の意味上の相違を内包するものの、国民国家形成の中で醸成された自国とその構成員である自国民(自民族)の、従属国・植民地とそこ住民や、そこからの移住者に対する優越性と差別性を併せ持つことになった。

また、19世紀の西ヨーロッパでは、文明、文化概念の形成と軌を一にして、世界史という歴史叙述、歴史像の誕生を見た。ドイツ近代史研究者の岡崎勝世によれば、18世紀以前にも世界史と呼べる歴史叙述、歴史像は存在していたが、現代の世界史に連なる歴史叙述の形式と枠組みは19世紀の(ドイツを含む)西ヨーロッパを起源とした¹⁰⁾。実証歴史学の祖とされるランケ(Leopold von Ranke, 1795~1886)の世界史¹¹⁾を嚆矢とし、その後の修正と補充を経て、完成をみることになった。この歴史叙述、歴史像の特徴として、近代ヨーロッパへの発展に至る人類の歴史という枠組みに、先史時代の発見(聖書世界からの脱却、科学的歴史認識の確立)、オリエント・エーゲ文明(以下「オリエント文明」

と表記する)の発見(都市化・国家形成の起点、古代文明の明確化)、中世世界の自立(中世暗黒史観からの脱却、近代ヨーロッパに繋がる中世像の構築)という三つの要素が新たに組み込まれることになった¹⁴⁰。このような世界史叙述、世界史像は他の地域世界が先史社会(アフリカ)や古代的な専制君主制社会(アジア)に停滞する中で、ヨーロッパ世界だけが古代・中世の階段を登り、近代の市民社会まで発展したという自らの輝かしい来歴を示す物語として、西ヨーロッパの人々には受容されることになった。

このような世界史像は、西ヨーロッパの人々が文明、文化と称した自己の歴史を確認し、世界におけるヨーロッパ世界の優位を確信するための物語であったといえる。そこでは、世界の民族、国家の中で文明化への歴史をたどるのは、ヨーロッパ世界だけであるという自意識を背景にもつ。ランケらの歴史家たちは、世界の国家・民族が文明化の道をたどることができるか、あるいは野蛮で非文明的な社会に留まるかの分岐点をオリент文明を経て古代ギリシア・ローマ世界に至るまでの都市化、国家形成の段階に求めた。その結果、文明化ということは、ヨーロッパ世界が他の地域世界との相違を明確化する上で特別な意味をもつことになった。今日では、このような世界史認識の方法は、19世紀西欧(西ヨーロッパ)的世界史像とか、ヨーロッパ中心史観とか称されている(以下「ヨーロッパ中心史観」に統一して表記する)。このような歴史像は、19世紀の西ヨーロッパで確立した政治・経済システム(市民社会・資本主義)に価値基準を置く歴史認識の方法であった¹⁴¹。西ヨーロッパの人々は、このような世界史認識によって自己のアイデンティティを確認することになった。マルクス(Marx, K., 1818~1883)の唯物史観も、この枠組みの中で理解することが可能である。今日、世界史と呼ぶ歴史叙述、歴史像が19世紀の西ヨーロッパの発明であり、ヨーロッパ世界が自己のアイデンティティを発露するための証であったことを指摘して、本節のまとめとする。

2. 「世界史」の開始期における文明、文化の取り扱いとその特徴

ここでは、「世界史」における文明と文明の取り扱いについて議論する。第二次世界大戦後、新教科としての社会科が小学校、中学校、高校に誕生し、その教育内容と指導方法が1947年発表の学習指導要領(試案)で示された。この段階では、高校社会科に「世界史」という科目は存在していなかった。「世界史」に当たる科目として、「西洋史」、「東洋史」¹⁴²の二科目が設置された。翌1948年に「世界史」の設置が発表され、1949年4月から授業が開始された。しかし、授業開始時には、「世界史」の教科書はまだ存在せず、理念や内容構成、方法も体系化されておらず、授業は既存の「西洋史」、「東洋史」を参考にして行われた¹⁴³。「世界史」の内容が明らかになったのは、1951年改訂の学習指導要領(試案)においてであった。そのため、「世界史」における文明と文化の検討にあたっては、その前身である「西洋史」、「東洋史」[1947年発表の学習指導要領(試案)]をもとに見ていくことにする。

1947年発表の学習指導要領西洋史編(試案)における「はじめのことば」¹⁴⁴

歴史を学ぶ目的は、一口にいえば、今日の文明の由来を知り、現代文明を理解することにある。(中略)東洋史と西洋史とが世界史の二大区分をなすのはそのためである。東洋史はわれわれがその一部をなしている東洋の特殊性を知る上に重要であるが、しかも今日の世界の主流をなしているのは、西洋文明であるから、東洋の歴史を知るためにも、西洋史の知識が絶対に必要である。(筆者下線)

1947年発表の学習指導要領東洋史編(試案)における「はじめのことば」¹⁴⁵

西洋の近代文化は優秀なものであるから、東洋の古風文化がこれに圧倒されたのは当然のことであって、ここに全世界は一つになり、東洋はひたすらこの優秀な文化を学習消化することになった。けれども東洋五千年の伝統は亡びる

ものでないから、西洋伝来の近代文化を吸収同化し尽くしてしまった後には必然東洋固有の特色が新装して現われるであろう。そうしてそれこそ東洋が世界文化に貢献する唯一の道なのである。(筆者下線)

1947年発表の学習指導要領(試案)では、「西洋史」では文明が、「東洋史」では文化がそれぞれ使用されていたが、同書では意味上の相違を説明していないので違いを明確化することは難しい。また、「西洋史」、「東洋史」ともに、西洋文明(「西洋史」で使用)／西洋文化(「東洋史」で使用)を理解することこそが世界史を学ぶ目的であるとされた。1947年発表の学習指導要領(試案)の記述に見られた特徴として、以下の三点を指摘できる。

(1) 世界史とは、優秀な文明／文化を生み出した西洋の歴史と、西洋によって古風な文化が圧倒された東洋の歴史から構成される。

(2) 西洋の文明／文化は優秀、先進的であり、現代文明／文化を理解する上で不可欠な内容である。それに対して、東洋の文明／文化は特殊、後進的であるため、東洋は西洋の文明／文化を吸収同化していく必要がある。

(3) 日本は東洋の一部であるため、西洋の文化／文明を吸収し、自国の特殊性、後進性を克服していくことが日本の復興や発展の鍵となる。

1951年改訂の学習指導要領社会科編Ⅲ(b)世界史(試案)¹⁰⁾でも、優秀な文化を生み出した西洋によって古風な文化を保持した東洋が圧倒されるという基本的枠組みが継承された。ここでは、文明と文化の二つの術語が使われていたが、使用上の特徴として、文明は人類の定住化から都市形成、国家形成に至る段階の説明に限定される形で使用された。また、文化という術語は、「古代の文化」「中世文化」「近代文化」や「ヨーロッパ文化」「アジア文化」「日本の文化」など、時代や地域性にとらわれない普遍的概念として幅広く用いられていた。

これまでの議論を整理し、「世界史」の開始期[1947年発表の学習指導要領東洋史・西洋史(試案)、1951年改訂の学習指導要領社会科編Ⅲ

(b)世界史(試案)が該当する時期]における文明と文化の取り扱いの特徴を列挙する。

第一に、文化とは、人類発生以来、世界諸地域で人類が生み出した社会的に製作されたすべての構築物(物質的、精神的構築物)を指す時代性、地域性を越えた普遍的概念として用いられた。それに対して、文明とは、都市・国家制度を中心に組織化、制度化された文化のことを指すものであった。そして、古代オリエント文明から古代ギリシア・ローマ世界に至る文明化の道は、他の地域世界が停滞する中で、ヨーロッパ世界だけが近代市民社会へと発展していく上での転機役を果たすものとして位置付けられた。

第二に、現代の状況を扱う場合には、文化と文明の双方が使用された。両者の使用上の特徴として、文化は精神的、価値的な特質を、文明は物質的、技術的特質を表す傾向が見られた。

第三に、文化という術語は単独で用いられるときには、価値中立的な概念として用いられた。しかし、文明は、ややもすると、東洋の後進性、劣等性に対する西洋の先進性、優秀性を表す価値的尺度として用いられた。

本節のまとめとして、「世界史」の開始期における文明と文化の取り扱いの特徴について整理する。文明と文化の意味は、明治期に英語圏・フランス語圏とドイツ語圏から継受したそれぞれの意味を踏襲していた。また、文明化とは都市化、国家形成の段階を示すものであり、ランケ以降の19世紀の西ヨーロッパで誕生をみたヨーロッパ中心史観に基づく世界史叙述、世界史像を継承するものであった。

3. 「世界史の基本法則」の克服と新たな世界史像の模索

本節では、最初に「世界史」の開始期に文明という術語がヨーロッパ中心史観との密接な関係の中で用いられた背景について考察する。日本の終戦直後の歴史研究は、偏狭な歴史観であった皇国史観の呪縛を克服し、民主化と市民社会の建設に寄与することを使命とした。このような歴史研究の動向は、戦後歴史学¹¹⁾と称

された。そして、「世界史」を初めとした歴史教育は、そこから多大な影響を受けた。「世界史」の内容構成や文明、文化に関する取り扱い、歴史学研究会が1949年に提起した「世界史の基本法則」¹⁰⁰に基づく歴史把握の方法の影響を見ることができる。

では、「世界史の基本法則」とは、どのような世界史認識の方法なのか。戦後歴史学の代表的論者の一人であった大塚久雄の著作、『共同体の基礎理論』（1955年刊行）に示された「世界史の基本法則」の規定を見てみよう。大塚は、同書の序論で、現代までの世界史の歩みをたどり「すでに過ぎ去った悠久な世界史の流れのうちには、アジア的、古典古代的、封建的、資本主義的および社会主義的とよばれる生産様式の継起的な諸段階が存在した」¹⁰¹と述べた。この言葉は、世界史の理念的発展モデルを示すともに、戦後の日本社会が目指す進路を明示した道標でもあった。

「世界史の基本法則」に示された生産様式の単線的で継起的な発展は、マルクスの唯物史観を根底に置いた歴史把握であるとともに、ヨーロッパ中心史観に基づく世界史像に他ならなかった。世界の民族・国家の中で文明化への道をたどることができたのは、ヨーロッパ世界だけであるという自意識を背景にもった。そして、そこでは、市民社会を確立できるか否かの分岐点を、オリент文明から古代ギリシア・ローマ世界に至るまでの都市化、国家形成の時期に置いていた。

今日の視点から見れば、「世界史の基本法則」に表れたヨーロッパ中心史観には様々な問題性が指摘される。歴史学、歴史教育の世界では、「世界史の基本法則」に示された世界史叙述、世界史像は、1960年代以降、次第に意味を失っていった¹⁰²。その背景には、第三世界の台頭という国際情勢の中で、「世界史の基本法則」を絶対視するような見方は再検討を余儀なくされたことがあげられる。著名なドイツ近代史研究者であり、戦後の「世界史」教育に多大な影響を与えた上原専禄は、江口朴郎、太田秀通、久坂三郎、西嶋定生、野原四郎、吉田悟郎

と執筆した『日本国民の世界史』¹⁰³において、東アジア、インド、西アジア、ヨーロッパの四つの文明圏からなる世界史叙述、世界史像の形成を試みた。その後、上原は先史時代から始まる世界史（ランケなどに見られる近代西ヨーロッパ起源の世界史叙述、世界史像）を文明の立場に立つ人類史（文明の視点からロゴス化された世界史）と批判し、人類史から区別された新たな世界史像を提唱した¹⁰⁴。そこでは、日本国民の生活意識に根ざした課題化的認識による世界史（現代的課題の視点からロゴス化された世界史）形成の試みを提案し、共通の課題化的認識を共有する国家・民族の空間としての十三地域世界を設定した（十三地域世界論）¹⁰⁵。上原の提唱した世界史像は、近代ヨーロッパ世界をゴールとする法則的な発展史観に対する見直しの契機となった。

岡崎は、戦後歴史学の影響を受けた世界史叙述、世界史像は1970年代を境に変質したといっている¹⁰⁶。それを促したのがグローバル化の進展であった。1970年改訂の学習指導要領社会科世界史において、「世界史」の内容構成に文化圏学習が導入された¹⁰⁷。そこでは、前近代の世界を地理的、風土的特質によって独自の歴史や文化をもった複数の文化圏の併存としてとらえることになった。文化圏概念は上原の地域世界論と異なる視点から発想されたものであったが、「世界史の基本法則」に見られる一元的な発展史観に対する修正であった。また、1978年改訂の学習指導要領社会科世界史では、ヨーロッパ文明の相対化を目的に文化人類学の成果が取り入れられ¹⁰⁸、「世界史の基本法則」に根ざした「世界史」の内容構成は払拭されていった。しかし、学習指導要領やそれに基づいて編纂される教科書では改善が見られるものの、日常の授業レベルでは、大学入試の影響を受けて増え続ける「世界史」の用語を整序したり精選したりするための方法として、「世界史の基本法則」に基づく通史的理解は一定の影響力を保持していくことになった¹⁰⁹。その結果、学習指導要領・教科書でのヨーロッパ中心史観の修正と実際の授業での「世界史の基本法則」に基

づく通史的把握の存続という、アンビバレントな二元構造が、学習者である生徒の世界史認識に混乱を与えることになった。

1980年代以降（一部、1980年以前も含む）の「世界史」教育では、授業を担当した教師や、かつて「世界史」を教えた経験を持つ大学研究者（教科教育学）を中心に、教室で教えられてきた既存の世界史像（ヨーロッパ中心史観）や文明像の見直しが提案されるとともに、新たな世界史像が模索された。では、筆者が着目した研究や実践を以下に取り上げ、その意義を明らかにする [(i) ~ (viii)]。

(i) 吉田悟郎⁹⁰は、上原専祿の提起した世界史像の自主的形成を学びつつ、世界史学を提唱した。そこでは、ヨーロッパ近代文明に宿る暴力的、軍事的、差別的、抑圧的な性格と構造を暴くとともに、世界制覇後のヨーロッパ文明は自壊に向かっていることと主張した。また、(ii) 鈴木亮⁹¹は、これまでの世界史構成を「西洋史を大黒柱に中国史をそえ木に（した世界史）」にすぎないと批判し、近代国家の形成を帰結点とする世界史像の修正を主張した。さらに、野蛮、未開、非文明という人類史的で視点でとらえられてきた先史時代を「創始時代」と呼び直し、農耕だけでなく遊牧、狩猟、漁撈などの生活様式も同列に扱い、ヨーロッパだけでなく、アフリカ、北方ユーラシア、太平洋を一つの地域世界としてとらえることを提起した⁹²。(iii) 二谷貞夫⁹³は、地域世界の設定にあたり近代国家の枠組みを絶対的尺度としないという問題意識から、インド洋世界史の構想を提案した。三人に共通した問題意識は、ランケ以来の近代歴史学に起源をもつヨーロッパ中心史観の脱却と、日本人による自主的世界史像の形成という試みであった。三人の問題提起は「世界史」教科書（『高校世界史』実教出版社⁹⁴）の執筆を通じて、地球的全世界を九地域世界から構成する多元的世界史の提案として結実した。ここでは、世界の諸地域、諸民族の文化や歴史の多元性、多様性を理解しようとする問題意識が読み取れる。さらに、原水爆の実験地となった太平洋が独自の地域世界と設定される（太平洋世

界）など、科学文明に対する警鐘とも考えられる提案がなされたことは着目される。(iv) 米山宏史⁹⁵は、上原や吉田らに学びつつ、近代ヨーロッパを相対化するための授業作りを試みた。そして、民衆・民族の視点から多元・多層の世界史像の構築を通して新たな文明像を探求（探究）した。

この時期、日本の歴史学や歴史教育では、研究の新たな潮流としてグローバル・ヒストリーの視点が紹介され⁹⁶、国家群史的な内容構成への見直しが進んだ。グローバル・ヒストリーの先駆的業績として、(v) 宮崎正勝⁹⁷がネットワークの結節点としての都市の役割に着目し、イスラーム・ネットワークや海域世界の港市間ネットワークを核とした世界史の内容構成理論を構想し体系化した。その後、移民や人の移動に着目した(vi) 筆者（田尻信壹）⁹⁸の小単元開発や、多文化史型グローバルヒストリー、越国家史型グローバルヒストリー、超国家史型グローバルヒストリーの構想を提案した(vii) 二井正浩⁹⁹の世界史構成の試みなど、グローバル・ヒストリーの視点からの世界史内容構成の見直しへの提言が続いた。三人に共通する視点は、近代ヨーロッパ世界が確立した国民国家の集積としての世界史像の克服を目指すものであった。

(viii) 深草正博¹⁰⁰の業績も忘れることはできない。深草は、環境考古学研究者の安田喜憲の研究に学びつつ、「世界史」、「日本史」の両面から環境問題の視点を取り入れた内容構成の構築を目指した。深草の環境に係わる問題関心は森林破壊であり、気候変動が歴史にもたらす影響についてであった。そこでは、環境問題の文明史的考察が内容構成に関わる理論研究と授業実践を視野に入れた事例研究の双方から試みられた。深草の取り組みは、環境問題を「世界史」の内容構成に体系的に組み込むとともに、環境の視点から21世紀の文明像を模索した先端的研究として評価できる。

高校現場の教師や高校で教鞭を執った経験をもつ研究者からの問題提起は日々の「世界史」授業に立脚したものであり、現場性の高い研究

として評価できる。そこでは、世界の多元性、多様性を総合的に把握することを目指す発想、様々なシステムやネットワークからなる関係性を重視する発想、環境やエコシステムなど人間と自然の共生や相互連関を重視する発想が提起された。これらの研究成果は、今日の「世界史」のパラダイム転換や新しい文明像の構築に向けての地下水脈として重要な役割を果たしていくことになった。

4. 21世紀の世界に対応した新しい文明像へのアプローチ

21世紀に入り、グローバル・ヒストリー、ワールド・ヒストリー、ビッグヒストリーなどの新しい世界史のパスベクトタイプが紹介され、それに基づく新たな文明像が模索されることになった⁹⁹⁾。これらの研究は、前節で取り上げた高校教師や高校で教鞭を執った経験をもつ研究者の研究とも共振、共鳴するものである。起源を19世紀の西ヨーロッパにもち、日本の戦後スキームの中で採用された伝統的な「世界史」の枠組みは、今や臨界に達している。もし文明に未来への羅針盤としての役割を期待するのであれば、文明には新しい意味付けが必要となつてこよう。21世紀の世界は世界の多様性、多元性を把握し、高度化する科学技術との共存や自然環境との共生を意識することが重要となろう。そのため、現代文明が克服しなければならない課題として、筆者は、現代文明と科学技術の関係、現代文明と自然の関係、異なる文明間の衝突・対立の問題の、三点をあげ検討することを提案する。

〈視点1〉現代文明と科学技術の関係

第一の課題は、現代文明と科学技術の関係である。科学技術は、人間生活を豊かにするものとして考えられてきた。18世紀に確立を見た産業革命／工業化は、人類に産業生産力の飛躍的向上と人間生活の安定をもたらした。そして、科学技術の発展が産業革命／工業化と連動し、この進展を支えた。科学技術は、いつしか進歩の象徴と見なされることになった。しかし、20

世紀に入ると、科学技術は、軍事や経済、政治との結び付きを強める中で、人類社会との関係において不協和音が生まれることになった。第一次世界大戦では、工業力を背景とした総力戦やタンク（戦車）、飛行機、毒ガスなどの出現がこれまでの戦争の在り方を一変させた。第二次世界大戦では、ヒロシマとナガサキに原爆が投下され、科学技術の暴走は人類の未来に暗澹たる警鐘を鳴らすことになった。今堀誠二は、原爆投下をメルクマールとして、それ以前を「人類前史」、それ以後を「人類の歴史」として区分することを主張した¹⁰⁰⁾。芝田進午は、キリスト紀元（西暦）に代わる年号表示の基準として「ヒロシマ元年」を提唱した¹⁰¹⁾。原子力の問題が人類の生存と直結する課題として強く認識されたのは、チェルノブイリやフクシマでおこった原発事故であろう。

人類は、急速に向上するAI技術との調和の問題を検討することも必要となっている。今日のAI技術の進歩は目覚ましく、2045年までには人間とAIの能力が逆転するシンギュラリティが発生する可能性が指摘されている。今後は、急速に向上するAI技術との調和の問題を検討することが課題となつてこよう。これからの「世界史」学習においては、科学技術の問題を取り入れていくことが求められている。この問題を検討に当たっては、科学技術の暴走によってもたらされた環境破壊を再生、保全したりAIを制御したりするには、科学技術の運用が不可欠である。技術革新がもたらした負の遺産を解決していくための処方箋は、科学技術によるしかないことも偽りのない事実である。今後は、文系、理系という既存の教科・科目観から脱却し、「世界史」においても科学技術がもたらす問題を視野に入れた授業実践を検討していく必要がある。

〈視点2〉現代文明と自然の関係

第二の課題は、現代文明と自然の関係である。人類の誕生（ヒトとチンパンジーとの分岐）は約700万年前に出現したサヘラントロプス属にさかのぼる¹⁰²⁾。人類が農耕・牧畜を開始し

たのは1万2千年から1万年前なので、人類の歴史の99.9%は狩猟・採集の歴史であったといえる。そこでは、自然は人類の存在とは無関係に独立して存在しており、人類は自然界に完全に支配され従属する存在に過ぎなかった。このような人類と自然の関係に変化が現れたのは、地質学年代で完新世と呼ばれる年代の到来（1万2千年から1万年前）からである。完新世は温暖化の時代といわれ、それ以前の氷河期と間氷期を繰り返す過酷な自然状況（更新世）を一変させた。完新世は、その後の人類の飛躍的な発展の歴史と重なる。この時期は、気候や水陸の地理的環境が比較的安定した時期を迎えることになった。人類はこのような環境の中で、それまでの狩猟・採集に依存する生活から様々な試行錯誤を経て、世界各地で農耕・牧畜という新たな文化（文化の語源が農耕に起因していることは興味深い）を生み出すことになった。狩猟・採集（移動生活）から農耕・牧畜（定住化）への移行は、人類の生活基盤の安定と発展をもたらすことになった。また、西アジアの一角で始まったムギ栽培、南アジア・東アジアでの稲栽培、中・南アメリカでのトウモロコシ・ジャガイモ栽培などによって生み出された余剰生産物は都市や階級を発生させ国家を出現させ、人類に恒久的な繁栄をもたらした。しかし、農耕・牧畜の開始、都市・国家の出現は、それまでの狩猟・採集の生活と同様に、人類と自然の関係を質的に変えるまでには至らなかった。圧倒的な力をもつ自然の前では、人類の存在は小さいものにすぎなかった。そこでは、人類は自然に支配され従属する存在であった。人類は自然という揺り籠の中の赤子であり、環境という親に庇護される子どもに過ぎなかった。

しかし、近代以降、人類と自然との関係が見直されることになった。すなわち、産業革命／工業化以降の大量生産・大量消費というシステムが世界に資源の枯渇と環境の破壊をもたらすことになったのである。近年では、このような人類の活動が、火山の噴火や地殻変動のような地球上に恒久的な痕跡を残すほどの状況にまで深刻化したことが指摘されている⁴⁴⁾。産業革

命／工業化以降、化石燃料の使用が増大し、数億年の年月をかけて化石の形で蓄積された炭素がわずか二百数十年の間に消費されようとしている。大量に排出された二酸化炭素による温暖化が海面上昇や異常気象を引き起こし、人類は生存を脅かされることになった。2002年に、気象学者のクルッツェン（Crutzen, P. J.）とストーアーマー（Stoemer, E. F.）は、地質・生態に対して人類が及ぼした影響を強調し、近代以降の地質学年代を表す用語として人新世（Anthropocene）という造語を提案した⁴⁴⁾。そして、人新世が完新世という地質学年代に取って代わると主張した。人間の歴史と地質学的な時間の交錯によって生まれた、新しい地質学年代の誕生である⁴⁵⁾。

現在、自然に存在する資源を収奪することで文明を繁栄、維持させてきた人類は、深刻な環境破壊に直面している。もはや、自然は人類の揺り籠ではなく、人類の未来を脅かす問題として意識されている。地球環境を改変させた責任は、産業革命／工業化以降の人類の活動に起因する。有限な資源を野放ずに収奪してきた現代文明は、すでに臨界に達している。歴史を振り返るならば、世界史に登場してきた文明で崩壊を免れたものなど存在しない。人類が生存していくためには、これまでの収奪型文明から、有限な地下資源の適正な管理と再分配、再利用を目指した循環型文明への構造的転換が求められている⁴⁶⁾。今後の「世界史」教育においては、ESD（持続可能な開発のための教育）やSDGs（持続可能な開発目標）に基づく新たな目標の設定や学習内容の検討が不可欠なものになってこよう。

〈視点3〉異なる文明間の衝突・対立の問題

第三の課題は、異なる文明間の衝突・対立の問題である。今日、グローバル化の進展に伴う経済格差の拡大や民族、宗教間での対立が人々の移動を加速化させるとともに、移民問題、難民問題を深刻化させている。イスラーム研究者の内藤正典は、グローバル化をもたらしたEU（ヨーロッパ連合）の状況を対立の中の共存が

常態化した社会といっている⁽⁴⁹⁾。

このような現代社会の状況の中、世界史における文明を検討する上で、ブローデル(Braudel, F.)の指摘は重要である。ブローデルは、文明の定義として、空間、社会、経済、集合心性の四点をあげた⁽⁵⁰⁾。着目されるのは、空間としての完結性、社会や経済の一体性ととも、集合心性をあげている点である。では、集合心性とは何か。ブローデルは、集合心性とはそれぞれの時代において社会全体に浸透し社会全体を動かしている世界と事物についての表象であるといっている。そして、集合心性が一社会の態度、選択の方向付けとして機能し、しばしば異質な対象への偏見を根付かせる働きを為してきたことを指摘した⁽⁵¹⁾。このような働きを示す例として宗教をあげ、宗教は文明が相互に伝達しあえない部分であり、文明の間を切り離し、区別する存在であるといっている。

冷戦崩壊後の世界では、グローバル化が一層進展し、民族や宗教をめぐる対立が人々の移動を加速化させるとともに、深刻化させている。ハンチントン(Huntington, S. P.)が20世紀末に描いた国際社会の構図[鈴木主税訳(1998)『文明の衝突』集英社]は、世界各地で常態化している。そのため、私たちは、ブローデルが指摘した文明のもつ集合心性について認識することが必要になっており、そのような現実の中で、民族や宗教の共存や共生を考えねばならない状況に直面している。この問題に対するハンチントンの処方箋は傾聴に値する。

ハンチントン, S. P., 鈴木主税訳(1998)『文明の衝突』

ある文明の普遍的と目される特質を助長するかわりに、文化の共存に必須であるとして求められるのは、ほとんどの文明に共通な部分を追求することである。多文明的な世界にあって建設的な進路は、普遍主義を放棄して多様性を受け入れ、共通性を追求することである⁽⁵²⁾。(筆者下線)

文明間の衝突という現実に対して、ハンチン

トンはヨーロッパ文明(ハンチントンの用語では、西ヨーロッパ文明)こそが絶対的であり普遍的であるという意識を放棄し、多様性を受け入れて共通点を追求することの必要性を訴えた。また、文明の衝突に対する処方箋として、「不干渉ルール」、「共同調停ルール」、「共通性のルール」を提案した⁽⁵³⁾。「不干渉ルール」と「共同調停ルール」とは、他文明の紛争に介入しないこと、宗教・民族に起因する紛争には共同で調停することを提案したものである。ハンチントンの国際政治に対するリアリストとしての回答といえる。しかし、紛争解決への消極的介入とも見なされるこのような提案に対しては、危惧や批判の声も強い。しかし、文明の衝突を回避し克服していくための方策として、ハンチントンが奇しくも述べた「共通性のルール」、すなわち、普遍主義を放棄して多様性を受け入れ、共通性を追求することという命題は重要である。今日、ヨーロッパ文明が臨界に達している現状を鑑みると、「共通性のルール」は極めて重要な指摘であるといえる。

「世界史」学習では、これまで多文化主義が着目されてきた。しかし、多文化主義のとらえ方では、従前、多様性への尊重が注目される中で文化相互に内在する、共通性への追求の視点は弱かった。今後は、多様性への尊重を前提にしつつ、「共通性への追求」の視点から文化の複合性や雑種性に着目した授業作りに着手することが重要になろう。

おわりに

最後に、本研究の中心テーマであった「文明の取り扱い」を「世界史」だけでなく、社会科及び社会科関連教科・科目全般に広げて検討してみよう。今日、社会科及び社会科関連教科・科目の授業では、大分改善されてきたとはいえ、いまだに19世紀に確立したヨーロッパ中心史観に基づく文明観が大きな比重を占めている。本研究において、筆者は、主に「世界史」を取り上げて、その克服法として、現代文明と科学技術の関係、現代文明と自然の関係、異なる文明間の衝突・対立の問題の、三点に着目して検討

を行った。これらの課題は社会科及び社会科関連教科・科目においても概ね該当するものであると、筆者は考える。

また、これらの課題は現代文明に対する深刻な「問い」でもある。しかし、どの「問い」も「この結び目を解くものは世界の王になろう」と予言された、ゴルディアスの結び目の如く、難解極まりないものである。しかし、現代を生きる人類はその結び目を一刀両断にしたマケドニア王、アレクサンドロスにはなれない。一刀両断にしたところで、その解決策は得られないからだ。社会科及び社会科関連教科・科目の授業において、児童・生徒が、結び目の糸を一本ずつ丁寧に解きほぐす以外に適切な方法は見いだせないであろう。

私たちに課せられた次のステップは、この難解極まりない「問い」に対する「答え」を授業という臨床の場で検討することである。そのことは、21世紀の現実に対応した新たな文明像を児童・生徒自身にどう構築させていくかということとも重なる。そのため、新たな文明像の構築に向けての内容研究と並んで、児童・生徒にどのように学ばせるかという学習論の研究が重要となってこよう。新しい文明像の構築に向けての社会科及び社会科関連教科・科目における学習論構築の必要性を提案して、本研究の結語とする。

註

- (1) 福井憲彦 (2018)「歴史的視野のなかで現在を相対化するために」福井憲彦編『対立する国家と学問』勉誠出版, pp. 211-254。
- (2) カーツワイル, R., NHK出版編集 (2016)『シンギュラリティは近い [エッセンス版] 人類が生命を超越するとき』NHK出版, p. 107。
- (3) 世界史という術語には、人類全体の歴史ないしはその叙述の意味で用いられる場合と、戦後に高校に設置された科目名として用いられる場合がある。本稿では、両者の意味上の違いを明確化するため、後者の場合には「」を付して表記する。

- (4) 伊東俊太郎 (2013)『新装版 比較文明』東京大学出版会。伊東によれば、“civilization”を文明という訳語で最初に用いたのは、福沢諭吉『文明論之概略』(明治八年, 1875年)であったという。西周は、この西洋語に開化という訳語を当てた(西周『百学連関』[明治三年, 1870年])。他方、“culture”は、三宅雪嶺が文明と併記する形で文化を用いた例(三宅雪嶺『真善美日本人』明治二八年, 1895年)が最初であった(同上書, pp. 2-8)。
- (5) 同上書, pp. 2-8。
- (6) 西川長夫 (1995)『地球時代の民族=文化理解』新曜社, p. 39。
- (7) 同上書, p. 39。柴田隆行 (1999)「概念構成の枠組み」神川正彦・川窪啓資編『講座比較文明1 比較文明学の理論と方法』朝倉書店, pp. 148-151。
- (8) 岡崎勝世 (2003)『世界史とヨーロッパ』講談社, pp. 182-198。
- (9) ランケの世界史論を簡略にまとめた邦訳としては、『世界史概観』(1864)がある[ランケ, 鈴木成高・相原信作訳 (1941, 1961改訂版)『世界史概観』岩波書店]。
- (10) 岡崎, 前掲書, pp. 212-249。
- (11) 岡崎, 前掲書, pp. 250-260。
- (12) 社会科の科目名を示す時には、「」を付して「西洋史」、「東洋史」と表記する[註(3)を参照]。
- (13) 茨木智志 (1987)「成立過程における世界史教育の特殊性」『筑波社会科学研究』6, pp. 11-12。
- (14) 「学習指導要領西洋史編(試案) 昭和22(1947)年度」文部省
(<https://www.nier.go.jp/guideline/s22ejs5/index.htm> 2019年4月6日確認)。
- (15) 「学習指導要領東洋史編(試案) 昭和22(1947)年度」文部省
(<https://www.nier.go.jp/guideline/s22ejs3/index.htm> 2019年4月6日確認)。
- (16) 「学習指導要領社会科編Ⅲ(b) 世界史(試案) 昭和26(1951)年改訂」文部省
(<https://www.nier.go.jp/guideline/s26ejs3/>)

- index.htm 2019年4月6日確認)。
- (17) 安田常雄 (2000)「方法についての断章」歴史学研究会編『戦後歴史学再考』青木書店, pp. 10-16。安田の定義によれば, 戦後歴史学とは, 戦後民主主義の精神に立って歴史を研究し叙述する歴史学のことであり, 終戦直後から1970年前後までの時期の歴史学が該当する。
- (18)「世界史の基本法則」は, 歴史学研究会の1949年大会(統一テーマ「各社会構成における基本的矛盾」)で議論され提唱された, 唯物史観に基づく世界史認識の方法である。この認識方法では, 社会構成体の継起的交替をなす普遍的な発展法則が世界史に貫かれているとされた。
- (19) 大塚久雄 (1969)『大塚久雄著作集』7, 岩波書店, pp. 6-7。初出は, 大塚久雄 (1955)『共同体の基礎理論』岩波書店である。
- (20)「世界史の基本法則」に対する再検討の動きとして, 1961年大会での議論を経て, 1962年に「『世界史の基本法則』の再検討」, 「世界史像の再構成」を目標とする中期研究計画が提案された[石井寛治 (2000)『戦後歴史学と世界史』歴史学研究会編『戦後歴史学再考』青木書店, pp. 35-37]。
- (21) 上原専禄編 (1960)『日本国民の世界史』岩波書店。
- (22) 上原専禄 (1964)「歴史研究の思想と実践」『歴史地理教育』102, pp. 12-13。
- (23) 同上論文, pp. 17-19。
- (24) 岡崎, 前掲論文, pp. 260-266。
- (25)「高等学校学習指導要領社会科世界史 昭和45(1970)年改訂」文部省 (<http://www.nier.go.jp/guideline/s45h/chap2-2.htm> 2019年4月6日確認)。
- (26)「高等学校学習指導要領社会科世界史 昭和53(1978)年改訂」文部省 (<https://www.nier.go.jp/guideline/s53h/chap2-2.htm> 2019年4月6日確認)。
- (27) 田尻信登 (2017)『探究的世界史学習論研究』風間書房, p. 86。
- (28) 吉田悟郎 (1995)『世界史学講義【下巻】第三世界と世界史学』御茶の水書房, pp. 3-20。吉田の世界史観を理解するに際しては, 同上書の他, 同 (1970)『世界認識と世界史の論理』勁草書房, 同 (1977)『世界史の小径』実教出版, 同 (1983)『世界史の方法』青木書店, 同 (1990)『自立と共生の世界史学』青木書店が参考になる。
- (29) 鈴木亮 (1987)『ちからを伸ばす世界史の授業』日本書籍, pp. 85-95。
- (30) 同上書, pp. 140-157。同 (1987)『ファミリー版世界と日本の歴史1—原始文明の誕生—』大月書店では, 先史時代を未開から文明へという視点ではなく, ツンドラ, ステップ, 砂漠, 海洋など世界の様々な地域が環境に適応し, 独自の生活様式や文化を形成していった時代と記述し, 野蛮, 未開というイメージの払拭を試みている。
- (31) 二谷貞夫 (1988)『世界史教育の研究』弘生書院, pp. 104-141。
- (32) 石渡延男, 槐一男, 大江一道, 鬼頭明成, 鈴木亮, 二谷貞夫, 吉田悟郎『高校世界史 (1983年文部省検定済, 1984年発行)』実教出版社。
- (33) 米山宏史 (2016)『未来を切り拓く世界史授業の探求』花伝社, pp. 209-297。
- (34) 原田智仁 (1993)「グローバル・ヒストリーの可能性」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』40, pp. 27-36。
- (35) 宮崎正勝 (1994)『イスラム・ネットワーク』講談社。同 (1998)『「世界史」の内容構成理論としてのネットワーク論とグローバル・ヒストリー』・『十六世紀東アジア海域ネットワークの変動とヨーロッパ勢力の進出』(平成8・9年度科学研究費補助金(一般研究C)研究成果報告書)。同 (2003)『文明ネットワークの世界史』原書房。
- (36) 田尻, 前掲書。同 (2013)『探究的世界史学習の創造』梓出版社。
- (37) 二井正浩 (2016)「グローバルヒストリー教育論研究」(兵庫教育大学提出学位論文, <http://hdl.handle.net/10132/16174> 2019年4月30日確認)。

- (38) 深草正博 (2001)『環境世界史学序説』国書刊行会。同 (2009)『「文化と環境」の教育論』皇學館大学出版部。同 (2016)『グローバル世界史と環境世界史』青山社。
- (39) 邦訳文献としては、以下のものが参考になる。グローバル・ヒストリーについては、クロスリー, P. K., 佐藤彰一訳 (2012)『グローバル・ヒストリーとは何か』岩波書店。ワールド・ヒストリーについては、マニング, P., 南塚信吾・渡邊昭子監訳 (2016)『世界史をナビゲートする』彩流社。ビッグヒストリーについては、クリスチャン, D., ブラウン, C. S., ベンジャミン, C., 石井克弥ほか二名訳 (2016)『ビッグヒストリー: われわれはどこから来て、どこへ行くのか』明石書店。
- (40) 今堀誠二 (1978)「人類史におけるヒロシマ」『歴史評論』336, p. 56。
- (41) 芝田進午 (1984)「核時代の歴史理論」『歴史学研究』524, pp. 19-20。
- (42) 川端祐人著, 海部陽介監修 (2017)『我々はなぜ我々だけなのか』講談社, p. 25。
- (43) ボヌイユ, C., フレソズ, J., 野坂しおり訳 (2018)『人新世とは何か〈地球と人類の時代〉の思想史』青土社, p. 18。
- (44) Crutzen, p. and Stoermer, E. (2002) "Geology of Mankind" *Nature* 415. no. 23, p. 23.
- (45) 篠原雅武 (2018)『人新世の哲学』人文書院, p. 233。
- (46) 染谷臣道 (2012)「新しい文明へ, 自然文明へ, 遼流文明へ, 生文明へ」伊東俊太郎・染谷臣道編『収奪文明から遼流文明へ』東海大学出版会, pp. 12-13。
- (47) 内藤正典 (2018)『限界の現代史』集英社 pp. 16-75。
- (48) プロードル, F., 松本雅弘訳 (1995)『文明の文法 1 世界史講義』みすず書房, pp. 38-53。
- (49) 同上書, pp. 51-53。
- (50) ハンチントン, S. P., 鈴木主税訳 (1998)『文明の衝突』集英社, p. 489。
- (51) 同上書, p. 492。
- 付記: 本研究は, JSPC 科研費19K02791の助成を受けたものである。

(2019年6月29日受理)