

会報

第18号(平成24年1月11日発行)

北海道高等学校世界史研究会

事務局 北海道札幌西高等学校

☎064-8624

札幌市中央区宮の森4条8丁目1番地

☎(011)611-4401/FAX(011)611-4403

高世研第43回大会に向けて

北海道高等学校世界史研究会

会長 橋本達也

(北海道利尻高等学校長)

新年、明けましておめでとうございます。

会員そして全道の各高校で世界史教育に携わっている先生方の益々のご活躍を祈念いたします。

昨年8月に、「国際理解を進めるための世界史教育」をテーマに第42回大会を開催しました。東京女子大学教授であり、日本学術会議の高校地理歴史科教育に関する分科会委員長でもある油井大三郎先生には「『歴史基礎』の新設と思考力育成型教授法の導入 — 高校歴史教育の抜本的改革を求めて」と題する講演を頂き、地理歴史科教育全体を視野に入れた大きな改革を目指した最先端の議論の動向を説明していただきました。グローバル化時代を生きる子供達に、「時間認識と空間認識のバランスの取れた教育」を、小学校から大学での教員養成課程までという長期的スパンの中でいかに効果的に実践するかという、壮大で未来志向の議論が展開されていることを知りました。実現に向けた道程は険しく、現実の諸問題乗り越えるには相当な時間を要するかもしれませんが、ややもすると現実の諸問題ばかりに忙殺され、近視眼的になってしまいがちな現場の教員にとって、考えさせられる内容でした。

また、大阪大学教授の桃木至朗先生には「高校歴史教育の抜本的改革を可能にするために大学・学会がすべき事」と題する講演を頂き、40回大会の記念シンポジウムに引き続き、歴史教育の根本的な改革に向けて本気で苦悩し格闘する大学現場の状況を教えていただきました。「教科書執筆・大学入試・教員養成を担っている専門研究者と大学」としての強い責任感に基づいて語られる問題提起や改革試案は、大学と高校との相互責任転嫁で済ませていた時代の終わりを強く認識させるものでした。

お二人に共通するのは、歴史教育の改革には「研究者と現場教員の協力が不可欠である」という認識です。敢えて大学・学会の現状に対する厳しい批判をする一方で、高校現場にも直結する具体的な提案もしてくれました。例えば、阪大で開講されている「市民のための世界史」という講座では各単元ごとに必須用語がリストアップされており、桃木先生が担当された範囲(607語)を紹介いただきましたが、驚くのは極限まで減らされた人名や地名です。その一方で、「中世温暖期・小氷期・火山の噴火」といった気候変動による経済活動の動向や、「長い16世紀・オランダの覇権・自由貿易帝国主義」といった世界システム論等の新しい歴史観を積極的に取り入れています。「暗記から思考へ」という言葉が単なるスローガンではなく、「必要かつ可能」な方向性として強く提起された一日でした。

他にも本会の幹事2名からの日常的な取組の報告や、すっかりおなじみの顔となった麻布高校の鳥越先生からのコメントなど、盛り沢山のコンテンツでしたが、浅学な私には全てを説明し尽くすことはできません。もどかしさを解決する手段はただ一つ。会場に来て、大会に参加してください。今年の大会も、刺激溢れる一日になるはずです。世界史担当でなくても、地歴科教員でなくても、世界に興味のある方は誰でもドアを叩いてください。お待ちしております。

第42回研究大会記録

「国際理解を進めるための世界史教育」

日	時	平成23年8月5日(金)
会	場	札幌市教育文化会館 研修室403
講	演	油井大三郎氏(東京女子大学教授)
		桃木至朗氏(大阪大学教授)
報	告	佐野祐子氏(北海道旭川東高等学校)
		渡邊大輔氏(北海道札幌白陵高等学校)
コ	メ	ン
ン	テ	ー
カ	ー	鳥越泰彦氏(麻布高等学校)
司	会	吉嶺茂樹氏(北海道札幌北高等学校)
		吉田徹氏(北海道札幌南陵高等学校)
記	録	横山茂氏(北海道札幌啓成高等学校)
		田原史子氏(北海道稚内高等学校)
		藤井秀樹氏(北海道札幌南高等学校)

講演

『歴史基礎の新設と思考力育成型教授法の導入－高校歴史教育の抜本的改革を求めて－』

東京女子大学教授

油井大三郎氏

I はじめに・・・改革案検討の前提と基本姿勢

2006年に世界史の未履修問題が表面化したことを受けて、2007年5月に日本学術会議で高校歴史教育の抜本的改革を目指す分科会が設けられた。時間認識と空間認識のバランスの取れた教育が必要であるとの前提から、高校の教員とも意見交換しながら検討を加え、20

11年8月に提言が承認、公表された。

II 「世界史未履修問題」の発生原因・・・その複合性

世界史未履修問題が発生した際に文科省が調査したところによると、未履修の科目は、歴科42%、情報科22.6%、公民科9.7%であり、未履修問題が世界史に限られた問題ではないことがわかる。また、年次別に見ていくと、1994年(世界史必修化)に7.2%、1998年(総合学習の導入、全体の単位数の3割削減)に15.4%に倍増し、2003年(週5日制に移行)に78.7%になっており、全体の授業時間数が減少する中で世界史未履修問題が発生したことは明らかである。

現行の小中学校の社会科の歴史分野では、日本史中心の教育が行われている関係で、生徒たちは高校に入って初めて世界史を習うので、苦手だという意識を持ち、大学入試でも世界史が敬遠されるという傾向がある。これに関しては、

中学校から世界史内容を教えるように提言を行った。

世界史教科書の用語が多すぎるという問題もある。ある著名な世界史教科書を例にあげると、1952年で1308個だったのが、2003年には3379個に増加している。世界史の教科書の執筆者は、大学の研究者が多いので、その立場から新しい研究成果を盛り込みたい、西洋史中心的な傾向を脱するためにできる限りその他の地域を盛り込みたいという願いから、内容が増加したと考えられるが、生徒への負担が増すという結果をもたらしている。そこで、何らかの形で、重要用語を限定するガイドラインが必要だという意見が提示されている。

大学入試では、依然として暗記力偏重の出題の傾向が続いている。国公立大学では論述問題が増加しつつあるが、私立大学では、短期間に少ない教員で採点結果を出さなければならないので、「〇×式」や「穴埋め式」の出題が多い。こうした傾向を踏まえ、大学入試の改革も必要だと思われる。

世界史や日本史の教育は暗記中心のスタイルが続いているが、それを思考力育成型の教授法に変えていく必要があると思われる。しかし、大学の教員養成課程自体が、教授が一方向的に講義するという傾向が強く、演習や実習を増やして思考力育成型の教育ができる教員を養成していかねばならない。

以上のように、世界史未履修問題というのは、単に高校教育のみの問題ではなく、複合的な要因から発生したものだと思われるので、学術会議から提言された改革案もそうした複合的な問題に答えられるものにすべきだと考えた。

III 改革案の全体構成

高校地理歴史科教育の改革案は、短期的なものと長期的なものが考えられる。短期的改革とは、現状の世界史・日本史・地理という3科目構成の中で、「知識詰め込み型」から「思考力

育成型」の教授法への転換を図ることである。このグローバル化の時代においては、自文化と他文化を深く理解した上で、相手を説得していく能力が必要になると思われる。生徒が自分の意見を発表する能力をどのように高めていくかということは、世界史のみならず教育全体に関わる重要な課題であると考えられる。

長期的改革とは、全体的な授業時数が減少する中で、現状の3科目を教えることは不可能であるため、何らかの形で新しい科目を設定することである。新しい科目の構成としては3案が考えられる。まずA案としては、世界史Aと日本史Aを統合した歴史基礎2単位と地理Aを改変した地理基礎2単位を両方必修とする。これは、4単位が必修となり、B科目をそのまま残すという案なので、仮に大学入試に向けてB科目を履修させると地歴科で8単位が必要となる。現状では、必修の世界史A2単位に加えてB科目を履修させても6単位で済むので、必修単位が増加することにはかなりの抵抗があることが予想される。しかし、ゆとり教育の影響で減った授業時数を増やさなければならないという議論もあり、単位の増加が必要だと訴えることも可能だと思われる。B案は、地理と歴史を統合した地歴基礎を必修とする案であり、これにB科目を履修させても現状と同じく6単位で済み、単位数が増加することはない。しかしながら、学会や高校教員における地理・歴史の間の交流の不足、さらに教科書をどのように書き、どのように教えるのかという問題があり、単位上は有力な案だが、上記の問題を克服するのは難しいと思われる。学術会議では、歴史基礎と地理基礎を設定するA案が第1案で、地歴基礎2単位を設定するB案が第2案となっている。C案は、地歴科と公民科をまたぐ新科目の設定、言わば社会科の復活というものであるが、地歴科と公民科が分かれた経緯を考えると、実現性は低いと言わざるを得ない。

学習指導要領は10年に1回改訂されるので、次回の改訂は2018年頃になると予想さ

れ、今後数年間の実践とその総括が非常に重要なものになる。「地歴総合」、「歴史基礎」、「地理基礎」などの科目がすでに研究開発校で実験的に行われているが、今後も積極的な工夫と実践を期待したい。

関連分野の改革案についても述べておきたい。まず、小中学校の社会科歴史分野における世界史の内容を早期に導入する。具体的には、小学校6年生・中学校1年生の時点から徐々に世界史の内容を入れていくということをも提言している。次に、大学入試に対する改革としては、重要用語を現在の3300語から2000語程度に限定するガイドラインを設定し、大学の歴史研究者にその範囲で入試問題を出題するように徹底する。もちろん、ガイドラインに強制力はないので、遵守するかは研究者の個人判断に任せるしかないが、暗記中心の歴史教育を思考力育成型に転換させるという意義を浸透させることと並行してガイドラインの浸透を図りたい。同時に、大学入試では論述式の問題を増やしていくことも訴えていきたい。大学における教員養成課程についても、大学の西洋史・東洋史・日本史という3区分と高校までの日本史・世界史という2区分のずれの解消、実習や演習を増やすことにより思考力育成を助成できるような教員を増やしていく。

以上が学術会議の提言の内容で、短期的な改革と長期的な改革の二本立てになっていることを強調したい。

IV 歴史分野の短期的改革・・・グローバル化時代に適した教授法への抜本的転換

現在の世界史・日本史・地理の3科目という形のもとで、教授法を思考力育成型に抜本的に転換することはできないか、このことについて私見を申し上げたい。

私が1984年からカリフォルニア大学バークレー校で海外研修をしていた際に、講義に参加したところ、講義の最中や質問の時間に挙手

する生徒が大変多いのを見て、日本では個人的に質問する生徒はいても全員の前で挙手する生徒が少ないことを考え合わせ、日本とアメリカの文化の違いを痛感した経験がある。私の子どもたちは現地の学校に通っていたが、アメリカの黒人史を集中的に扱う授業の中で、それぞれのクラスで調べて発表し、クラス、学年、学校での優秀者を決めていき、最後は他の学校の生徒と対抗して発表するという経験をした。アメリカというのはディベート社会であり、子どものころからディベート能力を身に付けさせることこそが教育だという姿を見せられたわけだが、このグローバル化の時代には、こうしたディベート能力というものが非常に重要になるのではないかと思われる。日本の授業は、教員が教科書の重要点を板書して覚えさせるというスタイルが一般的だが、これは教科書を覚えさせるのが教育であって、暗記力を主として思考力を二の次にするという考え方に基づくものである。戦後、日本の教育は内容的には民主化されたが、教授法は伝統的なものが継続されており、今日のグローバル化の中で、教授法の転換期を迎えていると言えるのではないか。

また、NHKのドキュメンタリーで、シアトルの高校で原爆投下に関する授業風景が取り上げられたことがある。そこでは、原爆投下が正しかったか否かをまず生徒に問い、それぞれの意見の生徒をグループに分け、それぞれの意見の根拠を調査させ、発表させていた。最初の段階では、アメリカ兵の命を救うためには原爆を落として戦争を早く終結させる必要があったというよく見られる意見を鵜呑みにして、原爆投下は正しかったという生徒が多かったが、調査の段階で、原爆投下以外に戦争を終結させる方法があったということ、原爆投下すると非戦闘員にまで犠牲が及ぶということがわかり、グループ討論した結果、原爆投下は正しくなかったという意見の生徒が増えた。こうしたプロセスが大切であり、結論を教師が押し付けるのではなく、生徒自身に考えさせて調べて自分の結論

を出し、討論を通じて同じ世代の生徒でも考え方に違いがあり、解釈に多様性がありうるということを実感し、相手の主張の根拠をお互いに確かめ合い、その根拠が正しいのかどうかということを吟味していくプロセスがまさしく思考力だと思われる。私自身、歴史に興味を持ったのは、中学3年の授業で自主研修というテーマを与えられて、ルネサンスについて図書館で調査したという経験からである。日本でも、歴史が暗記物であるという印象を払拭する経験を生徒に与えていかねばならないと思う。また、グローバル化の時代にあっては、他文化と自文化を深く理解して、感情的になることなく討論し、合意を形成していく能力が重要となり、その育成のために歴史教育が重要な意味を持つものと考えられる。

歴史的な知識を共有することと、歴史的思考力を育成することは、車の両輪のようなものと言えるが、日本の教育は、歴史的な知識を教授することに偏っているのではないか。アメリカでは学習指導要領はなく、民間の団体がゆるやかなガイドラインとして全国標準というものを作成し、それを参考に教科書が作成される。世界史の全国標準では、歴史的思考力と知識の統合が重要とされるが、歴史的思考力の欄を見ると、1. 時系列的思考、2. 歴史的総合的判断力、3. 歴史的な分析・解釈、4. 歴史的調査能力とあり、5に歴史的な問題の分析と意思決定とある。アメリカの歴史教育で興味深いのは、歴史とは意思決定の積み重ねであるという観点に基づいていることであり、生徒にそれを追体験させる、つまり、「もしもあなたがその時代に生きていたなら、どの選択肢を選んだか」ということを生徒に問いかけ、過去の意思決定のモデルを学ぶことによって、自分がこれから生きていく上での意思決定に役立たせるという点である。アメリカの歴史教育について調べてみると、19世紀末から、通史教育を強調する歴史研究者と、自立した市民を育成するための社会科教育の一環として歴史教育を捉える人々の

間で激しい論争があり、結局は1920年代に社会科教育が確立するという経過をたどり、思考力育成型の歴史教育が主流となった。一方、日本では、歴史研究者が教科書を書いており、歴史は通史的に教えなければならず、教科書は詳しい方がよいというイメージが定着しているのではないか。日本で戦後に、アメリカ的な経験主義に根差した社会科が導入された時に、系統的な知識が身に付かないという批判があり、社会科と題してはいるが、実際には日本史・世界史・地理に分かれた系統的な教育を行ってきた。古代から現代まで系統的に知識を教えていくというスタイルは、歴史研究者には必要なものではあるが、高校で歴史教育を受けた生徒のうち研究者になる者はごく一部であり、大多数の一般市民になる生徒にふさわしい歴史教育とはどのようなものであるのかを真剣に考える時期に来ているように思われる。

これからの歴史教育には、歴史的思考力育成法を独自に開拓していくことが重要である。第1に、異文化としての過去への関心を喚起する。世界史は、外国の過去の出来事を扱うものであり、二重の意味で異文化を学ぶ科目である。そうした異文化を興味深いと思わせるような導入教育が大切である。第2に、図書館やインターネットを利用して歴史的調査能力を育成する。第3に、過去の多様な発展可能性を発掘する分析能力を育成する。第4に、適切な主題を選んでその事件の発生原因などを考える時系列的思考力の育成が大切である。第5に歴史を過去の人々の意思決定の連鎖と把握し、生徒たちの将来の意思決定に役立てる教授法を開拓していく。

教科書に関する問題も考えたい。現行の学習指導要領でも思考力の育成が重要であると述べられており、教科書では、「世界史への扉」や「主題学習」の項が思考力育成のために充てられているが、教科書全体の中では数%の比重に過ぎず、教科書内容の大部分は通史的な叙述に充てられている。そこで、各章末に設問など

を設けて、生徒自身が考えることができるような工夫が必要ではないか。また、通史部分でも思考力育成をする。通史部分は淡々とした叙述が続いており、因果関係を理解するためには接続詞を注意深く読む必要があるが、高校生にそれを要求することは難しいので、本文の叙述と考える思考力を結び付ける努力が必要だと考えられる。その参考として、独仏共通教科書を例に挙げたい。この教科書の構成は、叙述の部分が少なく、資料の部分が三分の二を占めており、資料をもとに考える設問が記載されている。つまり、この歴史教科書の特徴は、通史的な叙述の部分と思考力育成の部分が一体化されており、通史を学ぶ中に思考力育成の問題が組み込まれている。こういう工夫は日本の現行の教科書でも可能なことだと思われる。現行の教科書にも資料や地図の部分が多く掲載されているが、本論の中で資料を見て叙述の内容を考えるのではなく、教員が資料と本文の関係を説明するという形式が多いのではないか。もう一つの例としてアメリカの全国標準を見てみたい。アメリカの全国標準では、学年ごとの積み重ねが明示されており、小学校・中学校・高等学校の内容の接続が図られている。日本では、中学校と高等学校の学習内容がかなり重複しているという指摘があり、参考にすべきではないか。

日本の教科書では、通史的な叙述をしているので、そこに書いてあることが唯一の道であったような印象を受けるが、実際には歴史とは意思決定の積み重ねであるから、多くの道の中から一つの道が追求されたと言える。しかし、それを単調な叙述で読まされると、Aという一つの道しかなかったと生徒は受け止めてしまう。実際には、Bという道もCという道もあったにも関わらず、なぜAという道が選ばれたのか、それを考えさせるのが思考力育成である。歴史叙述においても複数制を認め、複数の解釈を列挙する。過去自体にも複数の選択肢があったのだから、その過去を解釈する側も複数の解釈があり得る。このように歴史教育はもっと多元的

なものにすべきだと考える。日本では、単一の道を生徒に教えるのが歴史教育だというイメージが強すぎるので、解釈をめぐる激しい論争が発生している。それに対し、複数主義に立つ教科書は、多様な意見を列挙することができる。例えば、太平洋戦争について、日本、中国、韓国などの見解を記述し、そこに見られる差異の原因を生徒に考えさせる。伝統的な歴史教育は、国民としての自覚を高めることを目的とした国民史であった。しかし、グローバル化の時代では、近隣諸国における歴史解釈を併記し、その中から共通認識が生まれないと考えさせる必要があり、“ナショナルヒストリー”ではなく、“トランスナショナルヒストリー”という方法で歴史を教えていくことが必要になってくると思われる。

内容的には、全ての時代、地域を網羅的に教えるのではなく、それぞれの時代の重要なトピックを重点的に教えるというスタイルに変えていく必要があると思われる。知識詰め込み型の教育から脱却して、思考力育成型の授業を実現するためには、大学入試の在り方も変えなければならない。そのために、重要語句のガイドラインを作成し、その範囲内でのみ入試の出題を行うようにすれば、高校の授業における時間的余裕ができ、その時間を思考力育成のために費やすことができるのではないか。また、現在はほぼ希望者全員が大学に入ることができる時代になっている上に、推薦やAO入試のように学力試験を受けずに大学に入ってくる生徒が増加しているので、学生に4年間でどの程度の学力を身につけさせることができるかを検証する必要がある。歴史学も例外ではなく、世界史の未履修問題も相まって、高校内容の補習を行わなければならない状態にある。ガイドラインを作成するには、高校と大学の学習内容の積み重ねを考慮する必要があるだろう。ただ、各分野による用語の取り合いが激しくなることも予想される。

現場の教員が、事務的な業務や部活動の顧問

など、教科外の仕事で非常に忙しい現状では、独自に思考力育成のための教材を開発するのは困難だとの意見があり、学術会議から各都道府県の教育委員会へ、教員の研修機会の増加や負担軽減について提言をしている。また、思考力育成のための授業の参考にするため、映像で授業実践を記録した副読本を作成することもできるのではないかと。

学術会議は、今回の提言をまとめて役割が終わるものではなく、今後も引き続き高校の先生方と意見交換をしながら、生徒のためになる歴史教育を作っていきたいと考えているので、ご協力をお願いしたい。

【質疑応答】

質問1 歴史基礎、地理基礎を必修とする案で、単位数増加への抵抗があるということだが、国数英と比較すれば、地歴公民の単位数が多すぎることにはならないのではないかと。

東北大学の国公立大をはじめとして、2次試験で地歴公民を全く出題しない大学が多いのは問題なのではないかと。(山形南高校 高橋)

回答1 高校現場からの単位数増加への抵抗感が少ないのであれば、歴史基礎・地理基礎の2単位ずつを必修にした上で、受験に対応するためのB科目4単位で8単位を地歴科に充てるという案の方が現実性は高いと思われる。

大学入試に関しては、文学部のみならず、法学部や経済学部の教員が協力して全学的に日本史・世界史を出題していくという体制を取っている大学は多い。

質問2 現在、3000語以上ある用語を2000語程度にするガイドラインを作成する際に、どのように削減していくのかという方向性があればお聞きしたい。(北嶺中・高校 長峯)

質問3 最近になってマイノリティの歴史などがようやく教科書に取り上げられるようになってきたが、ガイドラインを作成するにあたって、そうしたものが真っ先に削除される恐れはない

のか。(札幌東豊高校 幡本)

回答2・3 ガイドラインについては、必要性について合意したところで、どのように作るのかは、マイノリティへの配慮や、ジェンダー的な用語の扱いを含めてこれから議論していかなければならない。アジア史・アフリカ史の研究者からは、現在の世界史教科書はヨーロッパ中心だという不満が常にあり、ガイドライン作成に当たっては、欧米関連の用語を減らしてアジア・アフリカ関連の用語を増やすことになるだろう。また、政府中心の記述から、マイノリティや一般民衆の社会史的な記述の比重を増やしていくことも必要かもしれない。重要用語と関連用語のようなランクをつけて、それぞれの分野から出し合って妥協し合うというのも一つのアイデアである。

質問4 戦後に、市民教育としての社会科が作られた際に、系統主義や国史教育の立場から批判が行われ、内実が変わっていくという現実があった。今、アメリカを一つのモデルとして新しい歴史的思考力の育成という教授法を打ち立てていくに当たり、保守的な潮流が力を持っている現状の中で、そうした過去が繰り返されるのではないかと危惧を持っているが、この点についてはどう考えるか。(大阪府立園芸高校 山下)

回答4 日本における自立した市民を育成するための社会科教育は名前だけのもので、実際には日本史・世界史のような系統的に歴史を教えるというスタイルが主流になっていると思われる。それを変えるというのは容易なことではないが、逆にこのグローバル化の荒波は、それを乗り越えるための思考力育成型の教育が必要であるという声を上げていくチャンスではないかと思われる。保守的な立場からも思考力育成は重要だという声は強いが、伝統的な教授法で良しとするか、教授法の革新を積極的に進めるかという考え方の差は存在すると思う。

質問5 以前に、大学入試があまりに枝葉末節を出題していることに疑問を呈したところ、そうしなければ得点の差がつかないという回答を得たことがある。用語の範囲を限定して出題をすると、入試の結果において差がつかなくなる可能性があるが、それで構わないとする方向性であると理解してよいのか。(中央大学附属杉並高校 大西)

回答5 大学入試に関して、差を付けるために瑣末な出題をするというのは、短時間で合否判定の材料を作るためであり、本当に良い学生を入学させているかということが二の次になっているという意味で問題である。大学全入時代を迎え、大学入試の在り方も大きな変化を迫られている。センター試験を組み替えて高大接続テストを導入しようという意見はその一例である。そうした見直しと併せてガイドラインの導入も目指していきたい。

質問6 北海道の場合、世界史の教員が世界史のみを教えるということはほとんどなく、小規模校の場合には一人で地歴公民科全て、中心校でも担当学年を教えるために学年進行で担当科目が変わっていくのが一般的である。現場の教員からすれば地理と歴史が無関係であるということは決してなく、個人的には困難とされる地歴科と公民科にわたる新科目の設定が理想ではないかと思うが、この点についてはどう考えるか。(札幌清田高校 田中)

回答6 地歴と公民を越えた、言わば社会科を復活させるという案については、学術会議でも議論されたが、世界史未履修問題をきっかけにして地歴の教員が集まって検討したという枠組みの制限もあり、公民まで含めてコンセンサスを作るのは不可能だったと思う。もちろん、社会科復活的なアイデアもあり得るので、むしろ現場での実践を通じて様々な科目設定の案を提示して頂きたい。

質問7 副教材作成に関連して、教材の共有化

が簡単にできる方法はないか。例えば、様々な教材をアーカイブ化して簡単にダウンロードできるようにしたり、NHKが持つ資料・教材をダウンロードして活用できるようにしたりすることは可能か。(札幌啓北商業高校 一条)

回答7 デジタル化時代の現代で、歴史教材をアーカイブ化して誰でもダウンロードできるシステムを作るのはいいことだと思う。NHKの教材を活用できるかはわからないが、そうした共有教材の作成について検討していきたい。

質問8 世界史で扱う用語が多いということは、欧米では問題になっていることなのか。また、問題になっているとすればどのように克服されているのか。

長期的な改革とは、学校教育における歴史教育をどのような姿にしていくべきかということに帰着するものと思われるが、目指すべき歴史教育をどのようにイメージしているのか。(大阪大学 岡本)

回答8 例えば、独仏共通教科書は非常にスリム化しており、叙述の部分が少なく、資料や写真の部分が多い。アメリカでは依然として厚い教科書を使っているが、全部を教えるというスタイルは取らず、一部はレポート等の自習で済ませていると思われる。アメリカでは日本よりも厚い教科書を使っても思考力育成型の教育を行っているのだから、用語を絞らなくても思考力育成は可能だという意見も論理的にはあり得る。しかし、日本では、一字一句を残さず覚えさせるという伝統的教授法が牢固として存在しているので、用語を圧縮しないで思考力育成を行うと言ってもなかなか浸透しない危惧がある。

歴史教育の長期目標は何かというのは、市民教育としての歴史教育なのか、専門家を育成するための歴史教育なのかということに関わる。個人的には、高校までの歴史教育は、基本的には自立した市民を育成するための教育だと位置づける方が実態に合っていると思われる。日本

では、自立した個人を育成するための歴史教育はどうあるべきかという議論がまだ不十分だという印象があり、今後の議論が待たれる。

質問9 世界史Aが必修化されたにも関わらず、未履修問題が生じたのは、現場の教員が世界史Aをどのように教えるべきか、世界史Bとはどのように異なるのかを知る機会がなかったことに原因がある。また、世界史Aが定着していないのは、どの大学もセンター試験の科目として採用しなかったという事情によるところが大きい。こうした点に関して学術会議でどのように議論されたのか。また、大学入試センターがどのように受け止めているのか。今後の展望も含めてお聞きしたい。(札幌北高校 吉嶺)

回答9 戦後の教育改革で世界史という科目が登場したことは、積極的に評価すべきことで、かつての皇国史観を打ち破って広い世界的な視野を持った市民を育成するために世界史が設定されたと考える。しかし総授業時間数が減っている中で、世界史・日本史・地理を選択しなければならないという現実の中で、一つの科目しか学んでいないということは好ましいことではない。そこで、学術会議では、合科目として歴史基礎を作るという議論がなされた。近現代史に関しては統合して教えることは易しいと思うが、前近代史の統合は難しい。例えば、東アジア地域史のようなものに重点を置いて、古代や中世でも東アジア的な交流があったということで、日本史と世界史を統合するように、網羅的に世界史を日本史と結合するというのではなく、地域史のようなものを通じて接合するというアイデアも出ている。実際に歴史基礎のような科目が新設されることになれば、教育環境の整備、現場の教員の研修、大学の教職課程の対応も必要になる。

センター入試の問題については、個人的には基礎科目は大学入試とは関係なく誰でも学ぶものと考えている。しかし、進学率等の実績に追われる高校現場で、大学入試科目に入るならば

重点的に教えるという考えになると、世界史未履修問題が再発することになり、B科目の一部を基礎と称して教えることにもなりかねない。高校教育というのは、大学入試を中心に動くのではなく、高校段階での基礎力を付けさせるという役割を持っていることを重視すべきであり、大学入試との関係付けだけで基礎科目を理解するべきではないと思う。

講演

「高校歴史教育の抜本的改革を可能にするために大学・学界がすべきこと」

大阪大学教授

桃木至朗氏

0. 課題

歴史基礎以前に、「Bの半分」でない世界史Aが本当に教えられるかどうか、これは深刻な問題である。それを教えられるような高校教員をつくるにはどうしたらよいか。また高校で教えるべき内容のスタンダードを示せる大学(史学科)教員を育てるには、高校・大学でどのような教育が必要であるか、というようなことを考えていきたい。そして、分野ごとの学会(日本には実質的に歴史学全体をカバーする学会は存在しない)で教育内容のスタンダードを作るにはなにが必要かということ、私たちが研究している大阪大学の取り組みにかかわる部分でご紹介したい。

1. 現状と問題点

1. 1. 現状認識

高校教員はかつて自分が受けた通りの授業、つまりBの授業(AといってもBの半分)しかできない。大学教員は個人の「専門性」から外に出た講義ができない状況が普遍的。大学で

は哲学などと共通の「諸学を総合する存在」として歴史・とりわけ世界史が、機能不全に陥り、歴史や歴史学の意味が外部からは理解されないという状況となっている。

1. 2. その背景

高校時代に「世界史・日本史・地理を一通り学んだ」経験も「A科目をA科目として履修した経験」ももたない卒業生が大人になっていく。大学では史学概論が形骸化しており、相変わらずのアラカルト型の教養課程講義と、狭い範囲を掘り下げる「特殊講義」「ゼミ」が大半の「専門教育」が行われている。教職の「教科に関する科目」もしばしばそれらで代替されている。他方、教育系学部・専攻では教科の「中身」より、「教え方」に多くの力を費やさざるをえない状況になっているように思う。そして、出前講義にせよオープンキャンパスにせよ、「高大連携」が高校生を対象とする臨時的催しだけに終始し、教員のあり方や正規の授業のあり方に踏み込んだ教育がなされていない状況である。

1. 3. 改善を要する点

高校等で授業をする際に、なんでもかんでも通史を教えればいいというものではないだろうという話と混同なさる方がいるようだ。それはその通りだが、ただ教授者は歴史と歴史学の全体像をまったく見たことがないままで教授者になれるだろうか、ということが問題である。また大学では専門外の学生との「他流試合」の経験をほとんど持たないままで、歴史教員になってよいのだろうか。隣接分野の専門家（法学部・経済学部出身の地歴科・公民科の高校教員、歴史学に隣接する諸分野の大学教員など）にあって、歴史と歴史学の「概要」を知る場がないのではないかということ。これは深刻な問題である。

また、高校側は大学入試の出題を理由として暗記教育をやめず、大学側は高校で暗記教育しかしていないからという理由で暗記入試の出題をやめない相互責任転嫁、この構図の全体を問題にしなければいけない。

もうひとつ、古い知識や新しいが断片的な知識のまま、「教え方」や「授業法」だけ新しくすることには危険がある。そういう危険も感じながら中身にこだわっている。

2. 大学・学会側を改善する構想

2. 1. すべての大学で設けるべき二つの必修科目

では、大学・学会側で何をしたらよいのか。すべての大学（歴史教員を中心に、広く教養として歴史を学ぼうという学生も含めて）、二つの科目をつくるべきだと考えている。

2. 1. 1. 「市民のための世界史S」

高校世界史を十分履修していない（本当の未履修、AでBの半分を学んだだけなど）新入生向けに世界史を概観する教養科目「市民のための世界史」（2011年度は5クラス開講）の改良版（日本通史を含む世界史のきわめてラフな枠組み）を、学部上級生や院生に高度教養科目として出口で聞かせる。開講の余裕がなければ当面は、リメディアル型教養科目の開講を優先し、上級生にもそれを受講させる。

高校生や大学新入生ではまだ（史学系志望の優等生といえども）イメージしにくい大きな構図や因果関係、意義なども、この段階になれば理解でき、バラバラに注入されてきた個別研究の成果を自分でまとめて体系化することにつながる。

これまでまとまって世界史を教わる機会がなかった（しかしここへ来て必要性を認識した）他分野の学生・院生（地歴科教員志望者を含む）にも、コンパクトな世界史のイメージをもたせることができる。

2. 1. 2. 新しい史学概論

できれば学部専門課程の入り口と、大学院（特に博士後期課程）の出口ないしポストクン界でそれぞれ受けさせたい（シラバス案[資料1]）。こういうシラバスを実施するときには注意（目標と）しなければならないことは、これまで西洋史の先生が史学概論の授業を担当することが多

かったが、歴史学の入門書を書く仕事を「西洋史の専売特許」でなくする（使う資料や実例を西洋史ばかりでなくする）ことである。

授業時間内で全部説明できるかどうかは別として、歴史学の動向、主要テーマ・方法について（１）歴史の変遷をあとづける、（２）現在の状況を一覧表化する、の両方から概観できるようにしておく必要がある。福井 2006 がベストという現状は、祖父江編 1999 などをもつ文化人類学に比べれば極度に不十分である。「世界システム論」「社会史」「言語論的転回」「環境史」のどれも知らない、もしくはどれか一つを金科玉条にしてそれ以外は知識があっても簡単な説明も論評もできない、といった教員が出てこないようにする（知識か説明かという二者択一には反対である）。

授業や発表で取り上げる事象に関連した因果関係や意義、用いる概念や背景となる理論などについて、要領よく学び簡明に説明できる能力を身に着けることの必要性を感得させる。語句や事項を並べただけでは授業にならないことを納得させる。聞き手が何を知っているか（知らないか）を考えながら授業や発表をする能力を身につけさせる。歴史の学生はここが非常に劣っている。

それから従来、研究者養成大学ではゼミでの徒弟奉公を通じた非体系的・非言語的修行にゆだねられていた事柄を、体系化・言語化する必要がある。ただしそれには、歴史そのもの以外に現代社会、論理学、科学哲学、社会学などにかかわる基礎的な勉強が必要である。

「歴史が好きな」生徒・学生を対象とした授業を想定した教員養成はむしろ邪道で理系や社会学系に生徒・学生にわかる教え方（≒研究で「他流試合」をする能力）を身につけさせる必要がある。そこでは、内田 2001 が言うとおり、歴史学習の絶対的必要性は証明できない。大学では、統合性の高いリレー講義などを組織する方法論（≒寄せ集めでない「共同研究」を組織する方法論）なども意識的に開発する必要

がある。

2. 2. その他の講義・演習

その他の講義・演習については、それぞれの大学の条件に合わせた科目編成でよい。歴史だから資料読みの訓練も当然必要である。ただし、1科目 15回か 30回でなければ1テーマ1回だけのリレー講義、というのは不便すぎる。3～5回完結とか、毎週1コマ 90分でなく2コマ（講義+発表）180分にするなど、形態に柔軟性をもたせたい。

2. 3. 必要な人員配置と働き方

大きい史学系や人文学研究所をもつ大学では、必ず歴史の理論・方法論や教育の専門家を複数配置するべき。西洋史以外にも必ず配置しなければならない。教員数の少ない地方大学などでは、まず必修2科目が教えられる専門家を雇い、特定分野の「専門家」はそのあと余裕があったら雇う。このように変えなければだめである。

現職の教員も、たまにFDで話を聞く程度でなく、「専門」の講義・ゼミを最優先して概論や教養の授業は「おまけ」でやるというのではない働き方を、一定期間義務付けるようなしくみが必要。「研究一筋」「教育といえば後継者養成だけ」という研究人生を送るのは少数の優秀かつ恵まれた教員だけというしくみに変えていかなければならない。教育だけで研究は一切しないという教員が多くてよいという意味ではもちろんない。

2. 4. 学会の取り組み

教育のシンポジウムはあらゆる学会で開かれているが、専門研究の切売りの講演に終始してしまっている。各学会に教育（大学・高校はもちろん、できれば小中学校も）を専門的に扱う役員や委員会を設置しなければならない。それを中心にして、高校教員の協力も得ながら、実際の各レベル・科目のスタンダードやその他の提言などの作成と、関連した研究活動・学会発表などをおこなっていかなければならない。現職高校教員向けの研修は、上記の大学の授業や

それに準じた講習会などを受講できるようにすることが望ましいが、学会で講習会を組織してもよい。

ただし、世界史と歴史学の全体を見たことがない（自分の分野を世界史にどう位置づけるかを考えていない）、当該分野の全体を（大学で）教えたことがない、という「フツウの研究者」をいくら集めたところで、適切なスタンダード作りなどできるはずがないどころか、自分の分野ばかり「あれも教えろ、これも教えろ」となることは確実である。教科書執筆がすでにそうになっている。また教科書執筆やセンター入試の出題をしたことのない教員は、そもそも高校のしくみや現状を教えないと、世界史Bしか見ようとしな。したがって所属大学での2. 3. の取り組みと連動させねばいけない。

3. 東南アジア史・海域アジア史と阪大史学の実績

3. 1. 学会でのスタンダード作りに必要な作業

これまでの教科書記述や入試問題のチェックし、そのうえで教えるべき事項・用語のリストアップしていく。最低でも世界史A、B（センター入試レベルと上級レベル）の3段階に分けてリストを作ることが必要である。学問領域（科学史、環境史、ジェンダー史…）ごとの選定や、必要な概念（人種、民族、国民国家、帝国、地域…）の検討などは、通常地域・時代ごとの事項選定にすべて解消するわけにはいかない。

また、いわゆる固有名詞について表記のチェックが必要。日本語の発音が単純すぎることとカタカナの不完全性のため、全世界の固有名詞を現地音主義でカタカナ表記することなど不可能であるという認識の共有が前提である。そのうえで、いまだにたくさんある「はつきり間違った表記」は是正する。専門研究者の間で適切なカタカナ表記ができない、現在の口語教育における漢字使用や仮名遣いの状況を知らない、といった問題が一般的であるところが最大の難

題である。

図表についても、明確な国境線を引き「領土」を塗り分けるような地図は一部の地域・時代でしか作れないという理解の共有が前提、そのうえで適切な図表を提示すべきである。「ネタ集」「エピソード集」や教材例などのチェックも一緒にやってしまったほうがよい。これは比較的实现が容易であり、良質なネタを提供できる。すでに量産されている各自の専門のさわりをランダムに並べた論集は、あまり効果がないであろう。

以上に関して、「なぜどのように今までの教科書と違うのだ」という疑問に答えられる解説（ここでは、学説や理論・パラダイムの変化についても簡潔に解説する必要）、Q&Aの作成や質問受け付け窓口の開設が必要。総じて、教科書と入試問題を絶対化しない姿勢を一般化させるのでなければ、いくら良心的にスタンダードや解説を作ってもきりがない（成田 2,010 が警戒する「自分が権力の一翼を担ってしまう事態」にもつながりやすい）。

3. 2. 東南アジア史の例

旧「東南アジア史学会関西例会」メンバーとその弟子を中心に、大学（教養課程ないし専門課程の入門的講義）で東南アジア通史を教えた経験のある（教えている）教員が数名いる。有志による、専門の教員がいない大学で東南アジア史の卒論・修論を書くためのマニュアル作成を目的として科研費プロジェクトなどの実績もある。

東南アジア学会に2006年から「教育・社会連携担当理事」を置き、2009～2011年度には科学研究費による「高大連携による大学における新しい東南アジア教育モデルの構築」を実施して、高校・大学双方の東南アジア教育に関する経験交流を行った。東南アジア学会の大会でも3回にわたり東南アジア教育に関するパネルディスカッションを開催した（2011年6月大会「北海道でどのように東南アジアを教えるか／学ぶか」於北海道大学）。

高校教科書執筆、大学での教養課程講義などの経験をベースに、桃木が個人で（大阪大学歴史教育研究会や各地の高校教科研究会での発表・講演も含め）東南アジア史の時代ごとのまとめの課題と用語リスト、山川詳説世界史の東南アジア記述の総チェック、2006年度入試問題の総チェック、間違いやすい事項や考え方の面での要注意点の解説などを公表している。だいたい資料はダウンロードできる。中近世の海域アジア史についてもまとめの課題と事項・用語リストを提示済みである。

3. 3. 阪大の取り組み

文学部・外国語学部の地歴の2次試験問題はほぼ、大きな枠組みや流れを問う論述式問題のみ。リード文を使った学習の一般化が有効になる。暗記知識は、「つなぐ」「くらべる」局面および、あるテーマを構成する主要事項を一度にまとめて思い出すべき局面で問われる〔資料2〕。

2010年8月に開催した大阪大学歴史教育研究大会「阪大史学の挑戦2」で、中央ユーラシア史、近代世界システムについて、主要テーマの解説と合わせてそれぞれの「作業部会（大学院生が中心）」が作成した用語リストを公開した。改良版を近く報告書として出す予定である。今夏以降は科学技術、開発と環境、ジェンダー、文化・芸術などについても高校教科書に掲載されている事項・用語のリスト作成とその改善提言を予定している。

教養教育の「市民のための世界史」で桃木（アジア中心の通史）、秋田（近現代グローバルヒストリー）が暫定用語リスト作成している〔資料3〕。これらの作業の継続・拡充をベースに、大学教養課程用の世界史教科書、世界史B並みの範囲をカバーした通史の教科書で、用語は現在の半分程度、理屈・問いかけを含めたものを作る計画である。

4. 結論

今まで述べたことを実現するには、大学のカ

リキュラムと人事、大学教員の研究・教育への関わり方とそれを評価するシステムなどを、国際発信、ジェンダーバランスの是正など他の基本課題とも連動させながら総合的に変える必要がある。歴史学だけでは解決できない部分に取り組むための、他分野との交流・協力のしくみも不可欠である。

対応すべき適切な学会・研究組織がない、あっても適切な専門家がいない、いても他の仕事で忙しい、などの事態を乗り越えるためには、個別の学会・大学を超えたレベルの司令塔となる調整機関がなければうまくいかない。これらは、「講座や専門分野の利害を第一義として」「専門研究の片手間に」取り組む教員を大勢集めても、それだけでは実現できない。少なくとも一定期間、教育のスタンダード作りに集中する人員が各学会や大学に求められる。

報告・研究討議

「世界史教育の現場から」

【報告 I】

北海道旭川東高等学校教諭

佐野 祐子 氏

歴史教育が受験教育にすり替わっている現状を改善したいと思い、授業改善に取り組んでいる。2年次で選択させた「世界史B」4単位を、3年次では、「世界史研究」2単位として継続受講させ、併せて計6単位で世界史の受験対応としている。本年度はその他に2年次で「日本史B」または「地理B」を選択した生徒が3年次で履修する「世界史A」2単位も担当し、受験とは関係なく、例えばアヘン戦争における海戦の図版を考査問題として出題し、英国船・米国船はどちらか、またそう考えた根拠を記述させ、既習の産業革命や貿易船に関する知識を生かしながら生徒に考えさせるような授業を展開し、

世界史を学ぶ意義を学習させるような授業展開をしている。そうすることによって既習の日本史や地理の知識に世界史のそれを加えることにより、生徒の視野が広がることを意図している。

生徒がはじめて学習する「世界史B」については、暗記だけではどうにもならないことを繰り返し指摘している。「できない」から世界史は「嫌い」という結果にならないようまずは「わかる」授業を心がけている。穴埋め補充型の授業プリントを活用した授業展開は、書き込むことよりも、前を向いて話をよく聞いて内容を理解してもらうための手段として書き込むことが主眼である。生徒との対話を通してとか、何かを調べたり発表・討議させたりする授業展開は困難な状況ではあるが、学んだことを自分の言葉で表現して人の目に触れさせるという経験も必要であると思い、最近は説明問題を作成し、自由記述という形式で生徒に授業の整理を3行程度でまとめて表現できるようになることを意図している。提出は自由であるが、1回目は記入例の紹介をして、提出意欲を高める工夫をしている。その際文系・理系問わず共通の事例として取り上げるようにしている。

「世界史研究」の授業を受けている3年生にアンケートを実施した。「あなたは世界史が好きですか」という教科担任にとっては身に詰まされる質問に対して、夏期講習で「世界史B」の選択者109名のうち、65名が「好き」または「得意」と回答し、約6割を占めた。「いいえ」または「どちらでもない」と回答した生徒は「世界史は大変だから」という理由に集約されるが、「大変だけどがんばりたい」と思わせるような授業や考査内容にしていかなければならないと考えている。「世界史は暗記科目だと思うか」の質問に対しては、3ヶ月ぐらい世界史Bを勉強してきた生徒は単なる暗記では歯が立たない、前後のつながりや理解が不可欠であることに気づいてきたようだ。また、「日本史A」や「地理A」など、他の地歴科の科目を学習することにより、そこからの歴史の見方や視点があ

ることに気づきはじめた様子も伺える。

「生徒が歴史的思考力をどのように考えているか」について質問してみた。（歴史的思考力育成のために）「どのような学習が必要だと思うか」に対しては、「複数の歴史事象をく比べる>、<繋ぐ>」ことの大切さを意識していればもう少し回答が変わっていたのではないかと思ひ、世界史を必要な科目として意識していることに気づくことができた。授業案や授業プリント、進度表などを見て、「文化史は授業からはずしてはいけないと思う」という意見を読み、私自身文化史は絶対はずしてはいけないと思ひ、重要な人や作品を印象深く伝えることができたらいと思っている。「もう少し授業の進度を速めてほしい」といった意見をもらって、少し残念な思いをしたこともあるが、いろいろ試行錯誤を続けながら授業実践に努めている現状である。

【報告Ⅱ】 北海道札幌白陵高等学校教諭 渡 邊 大 輔 氏

教育困難校といわれている本校での授業実践を報告したい。生徒の平均学力は入学検査学科試験社会科の成績を100点満点に換算すれば約30～40点程度であり、下は0点に近い者から上は90点ぐらいの者もいて、学力差の大きい学習集団となっている。私にとって本校生徒はかわいく、授業をやって楽しい。こうして生徒に基礎・基本を定着させ、考えさせる授業を試みている。自分の経験では興味を持てば勝手に勉強して基礎基本などは身につくと思う。そのきっかけは友人との話や競争だったと思う。

私が教員として考える全教科に共通する基礎・基本とは、①道具を準備し字を書き写すなどの作業をすることができる。②静かに教師の話を聞いて理解し、指示があればそれに従うことができる、つまり理解と規律であり、さらに加えれば世界史の大きな流れを捉えているという

ことではないかと考える。とくに知識・理解ということでは、理解が重要である。そのための基盤になるのは日本語力や地理力、歴史力、記憶力であろう。油井先生が先の講演で提起された「歴史基礎」・「地理基礎」という科目がこれに該当するのではないかと思う。しかし、現状は地理力が身に付いてなく、大陸名や国名、地形等を地図上で指し示すことができない生徒、正義という概念を理解していない生徒、基本的な日本語力、例えば帝国という言葉の意味を知らないで入学してくる生徒が実に多い。

基礎基本の定着のために私が悪戦苦闘した過去を話すと、着任した平成18年度は授業規律を確立するのに3ヶ月要したが、困難校の生徒でも授業に食いついてきらきら輝いている時があるが、知識欲があり、できると楽しいという意識があることを確信した1年間だった。2年目に入ると、授業実践に支障はなくなったが、授業に取り組みせるのに精一杯で授業プリントから定期考査を出題しているのに驚きの低い平均点が続きたりし、教科担任間でも本校生徒にとっては基礎基本の定着が課題であることが共通理解され、では基礎基本とは何かということが問われるようになり、私自身も地歴基礎とは何かということを考えながら授業プリントを作成するようになった。3年目には1学年こそが基礎基本の定着のためにポイントになるということで意見が一致し、1年の世界史A4単位をチームティーチング(TT)で行うことに決めた。指導主事からは「北海道では初めての試みだよ」と励まされた。4年目にTTを実施し、うまくいくコンビとそうでないコンビもみられたが、授業規律の確立ときめ細かな指導については効果が現れた。5年目にはプリント等の教材も工夫・改善し、大分手応えを感じるようになり、思考力・表現力の育成などへの目配りも本格的に始めたところであったが、6年目に単位制課程に移行したために道半ばにして世界史Bがなくなってしまったのが残念である。

TTの善し悪しとしては、授業規律が劇的に

改善されたことと、担当教員と特定の生徒が個人的にどうしても合わないというミスマッチが減少し、これが原因での単位未修得や退学といった事態が避けられたことが善かったことである。

また、TTによる互いを意識した授業改善や突発的な事態への対処が可能になった。反対に、教員間の相性が合わないことが生じたり、打ち合わせ時間や持ち時間数の増加など教員の負担増になるマイナス面も生じた。しかし、郡部校や困難校では多少持ち時間が増えてもTTを実施した方が授業規律や学習方法の習得の面では効果が期待できるので、やってみてはどうだろうか。プリント学習やワークシートの活用は、能動的活動なので意欲や・思考力の育成、言語活動の活発化、評価のしやすさの面で効果的であり、段階的に生徒の思考力を伸ばしていくことができる。レジュメの「世界史基礎TT01」では、地図帳から大陸名を探して写すという単純な段階から、見つけた地名等を白地図に書き込むというより複雑化し、考えて答えさせる設問にしたり、教科書の文章を年表化することによって、さまざまな言語活動や思考を取り入れることが可能になったのではないかと思われる。答えを聞いて書き写すだけの受動的な学習活動に終わってしまうことがないように、二人で机間巡視をすることに努めた。

結論としては、TTやプリント学習を板書と組み合わせると効果的であるということ、ノートを取るということはただ板書事項を書き写すことではなく、先生の話聞いて自分で必要なこと書いていくという能動的な作業のことであって、けっして受け身の作業ではないことを入学時から徹底して指導することによって生徒の学習を主体的・能動的なものにしていくことができるのではないかと考える。

最後に、問題提起として、基礎基本が定着すればそれでよいのかということ、興味があって定着すれば大成功だと思うし、興味がなく、単に必要だからという理由で定着したのであれば失

敗なのではないか。だからこそ興味・関心を喚起する授業が大切であるが、関心・意欲・態度をどのようにして引き出すのかということに関しては、教材の工夫とか教師の力量や魅力は欠かすことはできないが、それだけでは厳しすぎるので、北海道の世界史担当でワークシートや指導案等のシェアリングはできないものだろうか。教材の共有化によりT Tの時数増による負担増もカバーすることができ、授業の中身を充実させることにもっと多くの時間を割くことができるのではないと思われる。歴史的思考力や表現力の育成のためには授業プリントやワークシートの工夫が必要である。レジメ（世界史基礎T T22）にはその一例が紹介してあるので、参考にしていただき、問い合わせがあれば連絡していただきたい。

【提言】

麻布高等学校教諭

鳥越泰彦氏

歴史的思考力を育てるためにどういう質問が大切であるかということのを再考する必要があるのではないだろうか。ただ論述式の設定を設ければよいというものではないと考える。佐野氏・渡邊氏の報告やレジメを参考にし、さらにものを追加するとすれば、生徒が使用している歴史教科書や歴史資料集の叙述や情報を題材にして論じたり考えたりすることも授業の中で歴史的思考力を育成することのひとつに入れてよいのではないかと考える。例えば、佐野氏や渡邊氏のレジメの中には用語の定義や説明とか、比較とかに関する設問が見うけられる。用語の定義については私が教えている生徒も出来ないで、中学校の段階から、保護者のような素人でもわかるように説明できるようになることを指導している。

さらに高い段階では、さまざまな歴史的解釈

の可能性があるのでいろいろな歴史地図を相対化し、比較し、検討することがどうすれば出来るのかということを考えてみたいので、現在ドイツの歴史教科書をよく参照している。特徴的なことは、設問をベースに作成されていることである。例えば油井先生の講演レジメではハンナ＝アーレントの記述が取り上げられているが、日本の歴史教科書では戦後の歴史家の解釈が引用されることはあり得ないことである。同時代の『人権宣言』『独立宣言』などの文字資料が掲載されることはあるが、南京大虐殺とそれに関する歴史家の見解や第二次世界大戦の評価等に関する現代や近年の歴史家たちの見解を載せることはまず考えられない。しかし、ドイツの歴史教科書の場合にはこのようなことがしばしば見うけられることで、特にギムナジウムの上級課程ではこのようなかなり高度な内容の歴史教育が行われている。

最後に私がこのようなことを考えるに至った理由を述べさせていただきたい。ドイツの歴史教科書に掲載されている「自分の住む街が戦争の被害に遭っていたらどういうものか調べてみよう」という設問がある。中1から高3まで教え、東大の理科I類へ進学し、工学部で都市工学を専攻し修士課程を修了した卒業生と飲む機会があり、ワルシャワがどのように戦後復興したかという質問を受け、ポーランド史専門の研究者を紹介したことがあった。彼がそのテーマで執筆した論文が受賞する結果となり、私もその論文を読んだが、ワルシャワは完全に元に戻すことに成功した都市として知られているが、その卒業生が言うには、1942～44年の終戦直前に戻したのではなくて、18世紀のポーランドの黄金期に戻したのだという。しかし、いつの時代に戻すべきかについては、大論争があるという話をしてくれた。私は都市工学を専攻する彼から都市空間や都市景観自体が歴史認識の表出であることを教わったのである。ポーランドでは、どの時代にすればよいかとか、どういう歴史認識がよいかという議論が活発に行われているこ

とに彼は大変興味をもったという。歴史がとてよく出来るのにどうして歴史を専攻しなかったのかという質問に対して彼は「世界史Bを学ぶのは大変ですよ。あれだけの分量をこなすのは大変なので地理を選択しました」と答えた。彼のように理系に進んで世界史Bを学ぶ機会を失ってしまった生徒に対しては、どのようなことを考えさせ、どのような教材や設問を用意すればよいかというような、いろいろな世界史のバリエーションを考えておかなければならないのではないかと感じた。高校全入時代になり世界史は必修となったが、世界史を教える教師は、今まで以上に間口を広げて（さまざまな目的で世界史を学んでいる生徒がいることを想定し、多様な指導の観点を用意して）指導出来ないと今後は厳しいのではないかと考える。そのために世界史で歴史的思考力をどのように育成するかを考え、段階を想定して指導していくことが必要ではないかと思っている。用意したレジュメを参考にさせていただければ幸いである。

【質疑応答】

質問1 市内の高校教員の有志でロナルド・タカキ氏の著書を読み、歴史上の個々の人物を登場させないで見事に世界史を叙述していることに感心した経験があるが、歴史上の個々の人物を登場させないで世界史の教養を身に付けさせることは可能か、国際理解を学習する3年生コースのプレゼンテーションで生徒が上手にコメントはできるが、例えばイスラームであるとか、日本の女性天皇をテーマとする生徒が世界史の知識をほとんどもっていないことに愕然とした。調べ学習の前に基礎的な学習をやっておくべきであると思うが、歴史学習における基礎についてどのように考えるか、油井先生と桃木先生にご教示いただきたい。（札幌清田高校 田中）

回答1 ロナルド・タカキ氏は主流である白人、アングロ・サクソン系、プロテスタントという

ワスプの歴史に対し、日系アメリカ人である彼はマイノリティー（白人以外の少数派）の歴史をバークレー校で語り、「エスニック・デパートメント（民族分野）」を歴史学部にも創設して受講生を増やし、予算獲得に成功した。こうした新分野の研究が旧分野のそれとの激しい確執や緊張感をもって行われているのがアメリカの特徴であることを私は彼から学んだ。彼はオーソドックスな歴史研究を覆すことに大きな使命感をもっていたので、白人エリートの歴史でなく、無名な黒人たちの歴史に意欲的に取り組んだのであろう。

圧倒的多数を占める無名人たちの生活感覚を果たして歴史教科書に載せることが出来るかどうかは問われるべきである。それをうまく叙述できれば学ぶ生徒たちは共感を得ることができよう。『貧困大国アメリカ』（岩波新書）がベストセラーになったが、その書物に登場する人たちはみな無名人である。しかし、彼らの生活の実態は日本で同様な状況で生活している人たちとよく似ている。有名か無名かは問題ではなく、そこに描かれている人々の生活史がある種の普遍性を有し、地域や時代を超えて読者に強くアピールするということがルポルタージュの手法として重要である。私はこうしたルポルタージュの手法がもっと歴史学に取り入れられてもよいのではないかと思っている。歴史は構造とか体制とか、人名が抽象化（捨象）されてしまう側面を有している。しかし、そうした構造や体制の中で現実に生きていた個人というものが存在するのであるから、個人の生活史というものを実際に描くことができれば生徒に強くアピールすることができよう。教科書は分量の制約があるので難しいとは思いますが、副読本の中に伝記を入れるとかいった手法は可能ではないかと思われる。（東京女子大学 油井 大三郎氏）

偉人の歴史を教えることが無用であるとは思わない。日本国の歴史を学び、主権者としての資質を育成し、リーダーに求められる資質を偉

人から学ぶことは必要ではないかと思われる。また、無名人の歴史を語りながら世界システムを理解させることも可能である。

歴史の基礎知識を教養と解することに対して私は否定的である。例えば歴史の教養に東南アジアの歴史が含まれないのであれば、そうした歴史は必要ないと答えない。大学の授業では教科書を読ませて、小テストを数回実施し、資料の持ち込みを許可し、出題の半分は論述形式、半分は穴埋め形式で出題している。今の若者が将来仕事に就いた時、純粋な知識に頼って仕事をすることにはあまりないのではないか、むしろ急いで資料を読みながら調べあげることの方がよっぽど社会人として必要な能力なのではないかと思っているからである。したがって基礎知識を覚えさせるやり方と内容を大きく変えていかなければならないと思う。そうした前提に立ってスタンダード（基準）作りに取り組んでいる次第である。

学生の発表に対しては、きっちり調べて要領よく基礎知識を盛り込んでいなければプレゼンテーションとして認めないことにしている。（大阪大学 桃木 至朗氏）

質問2 欧米の教科書の話題に関して、試験のあり方としてどのような歴史的思考力を求める出題をしているのか、また小・中・高の段階的接続法に関して、私は中・高一貫校で教えているが、もっと効率的な学ばせ方などについて鳥越先生にお聞きしたい。（北嶺中・高等学校 長峰）

回答2 日本の特殊事情のため教科書に掲載される用語数が多くなっているのではないかと思う。欧米の歴史教科書と比べてみれば一目瞭然であるが、一頁に6〜7語もゴシック体の太字語句が盛り込まれているという自体が異常な現象である。この用語は必ず盛り込めという何らかの圧力がかかり、用語と用語を繋げるために歴史記述があるという状態になっているのではないか。用語と用語を繋げるために理解しにくく

なっている教科書を解説してみせる魔術というものがあるような印象を抱いている。固有名詞を減らすことは一般論としては可能ではないかと思う。そうすれば教科書はもっと読みやすくなるのではないか。こうした現状を離れてもっといろんな可能性を探ってみるのも良いのではないか。

私の勤務校は中・高一貫校の割にはあまり工夫がない学校という印象をもっている。最初は中3でなぜ用語の暗記ばかりさせているのかという疑問を感じた。今は欧米の歴史教科書に掲載されている設問などを参照して授業で使えるものを参考にして設問を作成している。

試験の出題として、「大日本国帝国憲法」と民間から出た「大日本国憲按」、「四日市憲法」などを比較して考察させる出題をしているが、憲法を読んで国家体制を想像するというような学力は、公民に求められる学力としてはかなり重要ではないかと思っている。それ以外には興味深い歴史の絵画の解釈を求める出題とか、例えばベルサイユ宮殿の鏡の間での皇帝ヴィルヘルム1世が勇ましく描かれた即位式の場面を描いた有名な作品があるが、これには別バージョンがあって、皇帝に元気がない、勇ましい表情でヴィルヘルム1世が描かれていない作品もある。同一人物の作品であるが、どうして皇帝が勇ましく描かれている作品が有名になったのか、その解釈を問う出題をしたことがある。出題にはさまざまな工夫が必要であるが、欧米の歴史教科書を参考にしながら使えるようなアイデアを積極的に活用するよう努めている。（麻布中・高等学校 鳥越 泰彦氏）

感想 大学の世界史教育について、前任校では徹底的な大学改革により大学は学問の場ではなく教養を身に付ける所であると位置づけたが、西洋史・東洋史・日本史の研究者の協力をいただき、『大学生のための世界史講義』（山川出版社）を出版して、精選した記述を心がけ、ま

た日本語の文章を読んでその内容を要約するということを学生に課したが、世界史の大まかな流れを知っていることが重要であることを再認識させられた。(北海学園大学 上杉 氏)

【助言】

高校教員の研究会で提言したのははじめての経験であり、現場での教育実践上の諸問題を知りたいと思った。とくにモデル授業例をウェブに掲載し、大学教師がそれにコメントするといった試みができないものだろうか。そういうサイトができることを希望する。

歴史用語については小・中・高と段階別の基準作りが行われればよいと思う。米国のナショナル・スタンダードは学年別に作成されている。基準作成の尺度は公表されていない。日本の中学校の歴史教科書では世界史の記述が増えているが、これをどのように受けとめ、大学の歴史授業では何を取り上げるべきか、考えてみるべきではないか。段階別の基準作りでは小・中・高・大の教員が一同に会して議論すべきであろう。日本の場合、重複した学習はなるべく避けるべきである。

今後は高校教員が現場で抱えている諸問題を学術会議等で取り上げ、意見交換のネットワークを作ること等も検討してみてもよいのではないか。(東京女子大学 油井 大三郎氏)

世界史と日本史の組み合わせに関し、共通の議論が必要ではないかと思う。また、ドイツの歴史教科書の設問に解答することによって本当に歴史的思考力の育成につながるのか疑問に思われる。ここで求められているのは政治・経済的な思考力ではないかと思われる。つまり、社会的思考力と歴史的思考力とは区別して考えなければならないのではないか。歴史的思考力について改めて考え直してみなければならないと感じた次第である。(大阪大学 桃木 至朗氏)

過去の憲法は歴史的制約を負っているが、現在の憲法と比較し、歴史的相違点に気づくことが大切ではないか。

また、専門家が高校生や大学生を想像してどのような材料や諸資料を活用して、専門性を活かすという設問で歴史的思考力を育成するか、設問例を作成することはできないか。そのような問題集を作成して発行し、あるいはウェブ上に掲載する等のことはできないのだろうか。そのねらいは設問を作成するのが難しい自分の専門外の分野についてそうした設問例を参考にするとともに、作成者が歴史的思考力をどのように考えているかの比較検討ができることである。(麻布中・高等学校 鳥越 泰彦氏)

第43回研究大会のご案内

日 時 平成24年8月3日（金）9：00～ [予定]

会 場 札幌市教育文化会館 研修室403 [予定]

（札幌市中央区北1条西13丁目）

講 師 未定（調整中）

研究発表 未定（募集中）

※前日に日本史研究会大会が行われます。

◆編集後記◆

会報第18号を発行致します。日頃からの会員の皆様のご協力・ご支援に、改めて御礼を申し上げます。また、記録をご担当頂きました先生方には、お忙しい中にも関わらず、原稿を作成して頂き、誠にありがとうございました。

今後とも紙面の充実に力を入れて参りますので、ご指導ご鞭撻を賜りますようお願い申し上げます。また、編集作業の遅れや不備な点など、関係の先生方にご迷惑をおかけしましたことをお詫び致します。（札幌南・藤井秀樹）