

新設科目「歴史総合」における歴史教育の課題と展望

—— グローバル化の時代の外国史学習の意義 ——

新谷 崇*

(2020年2月28日受理)

Issues and Prospects of History Education on “General History (Rekishi-Sohgoh)” :
The Significance of Foreign History Learning in the Age of “Globalization”

Takashi ARAYA

キーワード: 歴史総合, 歴史教育, 学習指導要領, 外国史, グローバル化

2018年度改訂の学習指導要領によって高等学校の社会系科目は、全科目の名称だけでなく、そのあり方も大きく様変わりする。なかでも、戦後一貫して分かれていた「世界史」と「日本史」を統合し、新設される必修科目「歴史総合」は、歴史教育の変革の目玉的な存在である。歴史総合新設の背景には、2006年に表面化した「未履修問題」に代表されるように、高校段階での世界史への理解、関心の低さがあった。一方で、グローバル化が進む今日、外国の歴史や地理に関する知識は、その重要性が増している。そうした状況の打開策として打ち出されたのが、世界の中の日本を意識した歴史科目の新設であった。しかし、過去に例を見ないほど大部となった学習指導要領解説が公開され、科目の概要が明らかになると、歴史研究者や現場の教員からは、近現代史に特化しているが日本の近代化に焦点が当てられすぎているといった、批判や不安の声が上がった。本稿は、日本学術会議の提言をはじめ歴史総合をめぐる様々な議論を整理しながら、科目新設の原点であったはずの、グローバル化した世界を生きるのに資する科目となるには、どのような点が課題となるのかを検討した。あわせて、教員養成系学部において外国史分野を担当する立場から、大学教育の側はどのようにして歴史総合に対応していくべきか、その展望を提示した。

*茨城大学教育学部

はじめに

高等学校の地理歴史科は大きな変化を迎えようとしている。文部科学省は 2018 年 3 月学習指導要領の改訂を告示し、同年 7 月に各教科等の解説を公開した。地理歴史科は現行の全科目の名称が変更されるだけでなく、その内容も変更または再編成されることが明らかとなった。これまでの世界史必修が見直され、歴史総合が新たに設置されたうえで、これが歴史分野の必修科目となる。つまり、戦後一貫して「日本史」と「世界史」という別科目として扱われてきたものが一体化されることになる。

変化の大きさは『【地理歴史編】高等学校学習指導要領解説』(以下、『解説』と表記する)の分量にも象徴的に現れている。そして、『解説』を通じて科目の概要が明らかになるにつれ、各方面から様々な反応が沸き起こった。とりわけ新科目の歴史総合には、日本史と世界史の融合、近現代に特化した内容、そして独特の言い回しによる時代区分と歴史認識のあり方もあって、多くの研究者や学校教員から厳しい視線が注がれた。反発や不安の声に呼応し、学・研究会、学術雑誌は議論の場を設け、提案、批判などを活発に行ってきた。

たとえば、日本歴史学協会は 2016 年以降、毎年「歴史総合」をめぐってと題するシンポジウムを、歴史学会も 2018 年から文部科学省から関係者を招き歴史総合に関するシンポジウムを開催している。歴史学会主催の 2018 年のシンポジウムには約 100 名が詰めかけるなど活況を呈した。また、その参加者の半数が中等教育の教員であるなど、実際に教壇に立つ人々の関心の高さがうかがえる(長谷部, 2019:112)。学術誌においても、『歴史地理教育』2018 年 7 月号「高校「社会科」の改変」、『社会科教育』2019 年 1 月号「世界と日本が融合する「歴史総合」授業デザイン」、『歴史評論』2019 年 4 月号「歴史教育の「転機」にどう向き合うか」などの特集企画が編まれたほか、個別の論考、報告、提言も数多く出され続けている。

本稿は、様変わりする社会科のうち高校新設科目、歴史総合に焦点を当て、これまで歴史研究や教育携わる人々から出されてきた議論を整理し、科目が孕む課題を明らかにする。その際、注目したいのは、グローバル化が進む時代において、世界史を統合する形で新設する近現代史科目が有すべき意義である。世界史を必修化してまで身につけるべきだとされた外国の歴史や文化、地理の知識が、実際は思うように定着しなかったという問題意識と反省から、今回の新科目設置の議論は出発したはずである。『解説』から浮かび上がる歴史総合の問題点を踏まえつつ、グローバルな社会を生きるうえで資する歴史教育のあり方を検討する。くわえて、そうした問題を教育学部において外国史分野を担当する立場からも考察してみたい。これまでと一線を画す学習指導要領が公開されて以降、全国の教員養成系学部では、どのように学生を教育すべきか、模索の途上にあると推察される。そこで、本稿は、2022 年の新課程の開始を前に、グローバル時代の歴史教育の意義や実践する教員養成について僅かながらの展望を提示することで、新設の近現代史科目に関する議論の深化への貢献を試みることにした。

なお、本稿執筆段階では、高等学校学習指導要領だけでなく中学校学習指導要領に基づく歴史的分野の教科書も刊行されていない。そのため、歴史総合の概要については『解説』を中心に把握することとなる。

「歴史基礎」と「歴史総合」

高等学校における歴史教育に関しては多くの問題点が指摘されてきた。教科書で取り扱われる事項や用語が多く「知識詰め込み型」の教育に陥りがちなこと、生徒の側も試験に備えての「暗記型」学習に傾き歴史を学ぶ意味を実感できないことが長きにわたり問題視されてきた。そのうえ、2006年には、入試対策上の効率を優先するあまり行われていた「世界史未履修」の実態も表面化した。

小中学校までの社会科歴史分野は日本史が中心である。そのため、世界史は、学生にとっては、高校に入り初めて学習するものであり、苦手意識を抱き、敬遠されがちな科目であった。しかし、グローバル化が進む今日、異なる文化的背景を有する人々と接するのは不可避であるし、世界の歴史的事象や文化、社会に関する知識なくして、グローバルな社会を生きていくのは困難である。さらに、考え方を異にする多様な人々とのコミュニケーションには、自らの考えを論理的に表現し、議論しながら合意を形成していくことも不可欠である。そのため、知識だけではなく思考力の育成が大切なのは言うまでもない。グローバル化の時代に必須の教養だからこそ、世界史が必修であるべきにもかかわらず、その意図に反する形で、世界の歴史や地理の学習が疎かになっているという矛盾をどう解決するか、有識者の間で意見が交わされてきた。

議論の口火を切る形で、日本学術会議は2011年、「グローバル化に対応した時空間認識の育成」と題する地理歴史科教育の改革案を出し、そのなかで世界史必修の代わりに世界史Aと日本史Aを統合した「歴史基礎」の新設を提言する。その動機として三点挙げている。

(1)歴史分野が世界史と日本史に分断されていることで、「日本の歴史が世界とほとんど関係を持たないという理解は、グローバル化時代を生きる日本の若者にとって決して望ましいことではない」。そのため、分野の分断状況を克服し日本史を世界史の一部に組み込んだ真にグローバルな歴史として教える必要がある(日本学術会議, 2011:16)。(2)「かつて世界史が必修とされた理由は、世界史教育を通じての国際性の涵養にあった」。その意図を真に実現するには、従来のヨーロッパ中心の叙述の克服が必須で、世界の様々な歴史主体の独自性や主体性を重んじ、その相互滲透を理解させることが必要である(同:16-17)。(3)「歴史の授業が「知識の詰め込み・暗記中心」と受け止められ、生徒の「歴史嫌い・歴史離れ」を促進してきた点を反省し、知識伝達に偏る教授法を改め調べ学習や討論、発表などを通じた歴史的思考力の育成が必要である(同:17)。

2011年提言を発展させる形で日本学術会議は2014年にも「再び高校歴史教育のあり方について」と題して提言している。そこでは、高校の歴史教育に求められるものとして、知識伝達型から思考力育成型への移行、「大多数の国民が主権者そして人類の一員としての役割を果たす力や、さまざまな文化や価値観を持つ人々と協力・共生する力を身につける最終段階」であること、そして、「人類史的、全地球的な歴史像の形成をめざし、従来の「日本史」・「世界史」を統合する」科目の新設が挙げられている。科目新設の意義としては、「世界各地の人々から信頼され、その協力を得られるような資質を習得する歴史教育をめざし、世界各地の歴史の基礎的事実を認識すること、そして日本の歴史の要点を人類史全体の中に位置づけ、その意味を説明できるようになることが必要である」(日本学術会議, 2014:ii)と述べている。注目すべきは、生徒が国民であるだけでなく人類の一員であり、地球という巨視的、普遍的な観点から身につけるべき資質や価値観を論じていることである。歴史教育＝国民形成という国民国家が伝統的に追求してきた方向性とは一線を画しており、国家を形成する主体というより、地球を舞台に生きる個人に立脚した議論がなされている。

日本学術会議が「歴史基礎」設置を提言する一方、文部科学省中央教育審議会も 2015 年から新科目歴史総合の開設を視野に入れ、議論を進める。そして、2016 年 12 月に出された『答申』において、指導要領改訂の基本的方針が示された。『答申』では、世界史必修を見直し、世界とそこにおける我が国を広く相互的な視野から捉えて、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察する歴史総合と、持続的な社会づくりを目指し、環境条件と人間の営みとの関わりに着目して現代の地理的な諸課題を考察する地理総合を設定することが打ち出された。

『答申』が示した歴史総合の科目像は、(1)世界とそこにおける日本を広く相互的な視野から捉えて、近現代の歴史を理解する科目、(2)歴史の推移や変化を踏まえ、課題の解決を視野に入れて、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察する科目、(3)歴史の大きな転換に着目し、単元の基軸となる問いを設け、資料を活用しながら、歴史の学び方(「類似・差異」、「因果関係」に着目する等)を習得する科目、である(中央教育審議会、2016:135)。科目内の構成は、導入として中学社会の学習内容を振り返りながら歴史を学ぶ意義や学び方を取り扱い、「近代化」「大衆化」「グローバル化」と近現代史を大きく三つの転換点に分けて学ぶようになっている。

『答申』は歴史総合を含む高校社会科の目標を、「広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力」(中央教育審議会、2016:132)の育成に置く。その際、養うべき資質・能力として強調されたのが、社会の課題を把握し解決に向け構想し、議論する力である。歴史総合もその意図に沿い、通史学習から主題学習に転換し、問いを作り、資料を基に考え、自分の意見を発表するなど、歴史研究の技法獲得を大きく取り扱う内容になっている。

「歴史総合」の社会科における位置づけ

『答申』を基にできあがった「歴史総合」とはどのような科目であろうか。文部科学省が 2018 年に公開した『解説』を手掛かりにしながら、「歴史総合」の科目としての位置づけを確認したうえで、その科目の概要を把握していく。

社会科はその性格上多様な科目群から構成されている。高校においては教科が地理歴史科と公民科の二つに分かれてさえている。それが、今回の学習指導要領改訂では、小中高の社会科が一体のものとして構想されていること、また教科書や授業もこれを前提にする必要があるという指摘もある(君島、2018:64)。そうした見方を取る君島が着目するのは学習指導要領が謳う「目標」である。地理歴史科は以下のような「目標」を掲げている。

社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

この「目標」は公民科と同文である。君島(同)は、「社会科を解体した」1989 年の学習指導要領以降、地理歴史科の「目標」から消え、公民科にだけ残っていた公民的資質の育成が戻ったことから、この変化を「高校での「社会科の復活」と捉える。さらに、新学習指導要領が掲げる「目標」自体は、1978 年版

社会科学学習指導要領で教科の「目標」とされていた「民主的、平和的な国家・社会の有為な形成者として必要な公民的資質を養う」の趣旨に戻ったものと指摘する。ただ、大きな社会変動を経験している今日、なぜあえて約 40 年前の「目標」の趣旨に統一しなおしたのか、その経緯や意義などについて、君島(同)は言及していない。新学習指導要領も「グローバル化する国際社会に主体的に生きる」という文言を挿入し現代社会に対応しているかのようにみえるが、その趣旨はあくまで従来通りの国民国家という枠組みでの資質・能力の育成にあるように読める。

上述の地理歴史科の「目標」は、文言の一部が変わるだけで、歴史総合を含む全ての高校社会科学科目で共通したものである。それだけでなく、2017 年に告示された小学校、中学校の社会科の「目標」ともほぼ同じである。こうした縦横での教科「目標」の一致は、君島(同)が指摘するように「社会科の復活」とみて取れるし、「体系的で秩序だっている」といえる。では、小中高一体のものとして組みなおされた社会科において歴史総合にはどのような位置づけが与えられているのだろうか。

歴史総合は高校入学年度または二年次で履修することが想定される。そのため、中学校までの学習との連続性が強く意識されている。『解説』は、小中学校で日本の歴史の大きな流れを世界の歴史を背景に学習を重ねた成果を踏まえ、「生徒が興味・関心をもって近現代の歴史を学習できるよう指導を工夫すること」を留意事項として挙げている(文部科学省, 2018:186)。『解説』では「中学校までの学習並びに A 及び B の学習を踏まえ」という表現が再三繰り返されている。さらに生徒の関心・興味は現代の社会や自身との関わりから広げられるべきことが語られている。

くわえて、「近現代の歴史の変化を大観して理解し、考察、表現できるようにすることに指導の重点を」(同)置くといい、個別の歴史的事象の理解よりも、事象の結びつきや広がり、関係性などを重視しながら、大きく歴史を捉えることが優先される。そこでの学習は、考察、構想したことを説明、議論するなどし、歴史にみられる課題を追及し解決する活動が想定されている。「学習した内容が実社会・実生活の場面で活かすことのできる本当の意味での基礎・基本として身に付くから」(同)だと『解説』はその意図を説明する。

つまり、歴史総合の位置づけとして見えてくるのは、中学校までの歴史的知識をベースに高校 1～2 年生が自身の関心や興味から問いを投げかけ、それを教師が近現代世界の歴史へと関連付け、その教師の指導の下現代社会の課題解決を構想することで、歴史的知識の実用性や意義を生徒に実感させる役割を担う科目という姿である。中学校までの学習内容から外国の歴史という未知の分野に一足飛びに入るのではなく、生徒の生活感覚から過去を見て現代社会への影響を考えることで歴史を学ぶ重要性を実感するような学習活動を通じて、「歴史離れ」に対処することが目指されているのであろう。あわせて、問いを発し、資料を考察し、表現・討論するという歴史研究の方法論を身につけることも『解説』全体を通じて強調され、大きな紙幅を割いて説明されている。

文部科学省初等中等教育局教科調査官である藤野によると、「総合」の意味するところは、日本史 A と世界史 A を合わせたものではなく、「歴史学習の資質・能力の総合」だという。これまで「A 科目」では現代との関わりを考え、「B 科目」では歴史的な思考力を身につけることが目指されてきたが、それら二つの目的を併せて、「総合」「探究」と段階的に設置されていると説明する(藤野, 2019:124)。

『解説』では、歴史総合で身につけた資質・能力を基に、「生徒一人一人を生涯にわたって探究を深める未来の創り手として」(文部科学省, 2018:191, 271) 育む観点から設置された選択科目「探究」での学習に進むことになる。「科目の性格」は日本史探究、世界史探求で以下のように設定されている。

「日本史探究」は、(中略)、「歴史総合」の学習によって身に付けた資質・能力を基に、我が国の歴史の展開に関わる諸事象について、地理的条件や世界の歴史と関連付けながら総合的に捉えて理解するとともに、事象の意味や意義、伝統と文化の特色などを考察し、よりよい社会の実現を視野に、歴史的経緯を踏まえて、現代の日本の課題を探究する科目である。(文部科学省, 2018年: 191)

「世界史探求は」、(中略)、「歴史総合」の学習によって身に付けた資質・能力を基に、世界の歴史の大きな枠組みと展開に関わる諸事象について、地理的条件や日本の歴史と関連付けながら理解するとともに、事象の意味や意義、特色などを考察し、よりよい社会の実現を視野に、歴史的経緯を踏まえて、地球世界の課題を探究する科目である。
(文部科学省, 2018: 271)

小中校で一体のものとして構想されている社会科の中で、日本の事柄が中心となる小中学の社会から高校「探究」への架橋として設置されているのが歴史総合である。しかし、「探究」が自由選択である以上、「歴史総合」は多くの学生にとって学校で歴史、とりわけ外国に関わる歴史を学ぶ最後の機会となる可能性が高い。それを考えると、現代からの視点の重視、中学社会の延長線上で日本を中心とした世界の理解、主題学習を優先することで基礎知識の習得は十分になされるのか、果たしてそのような科目の性格、位置づけでグローバル時代に生きる人々の助けとなりうるのか、十分に検討すべきことである。

「歴史総合」の概要

続けて、「歴史総合」の概要についてみていきたい。科目の構造は、従来のように各回の積み重ねではなく、「単元や題材など内容や時間のまとまりの中」(文部科学省, 2018:4)で組み立てることが想定されている。

各大項目は以下のようにになっている。

- A: 歴史の扉
- B: 近代化と私たち
- C: 国際秩序の変化や大衆化と私たち
- D: グローバル化と私たち

注目すべきは、「～と私たち」というタイトルである。「歴史総合」の特徴と新規性は、歴史を過去のものとして捉えるのではなく、現代に生きる「私たち」との関わり方から考えることにある。「私たち」である生徒が、過去と自分たちの結びつきを実感することが重要視されている。しかし、問題となったのはここで提示されている項目区分で、「近代化」「大衆化」「グローバル化」という時代把握のための概念こそが、多くの識者が批判と疑問の声を上げる要因となった。この点については後に検討する。

各中項目は四部からなり、導入、展開×2、終結で構成される。例として大項目 B「近代化と私たち」の構成を挙げよう。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">(1) 近代化への問い(2) 結び付く世界と日本の開国(3) 国民国家と明治維新(4) 近代化と現代的な諸課題 |
|--|

導入単元はいずれの大項目内でも「～への問い」と題され、資料から過去への問いを生徒が発することが期待される。『解説』は、「歴史に対する驚きや素朴な問いが歴史学習の出発点」だとし、「生徒が興味・関心を持ったこと、疑問に思ったこと、追究したいことなどを見出す学習活動」(文部科学省, 2018: 155)と位置付ける。この一連の学習上の作業に対しては「問いを表現する」という言い回しが用いられている。実際の学習内容に入る前に、動機付けとして、「生徒の課題意識を育む」ことが目指されている。学習指導要領はアクティブ・ラーニング的手法を取り入れた「主体的・対話的で深い学び」を重視している。とはいえ、その実践には生徒自身の内発的動機が欠かせない。原田(2019:48)は、中学校までの社会科で習得した知識や経験を動員し、いかにして近現代史に関する問いを発見できるか、この導入部にこそ「歴史総合」の成否の鍵があると指摘する。

展開の二部分では実際に近現代の歴史の理解を、世界における日本のあり方を中心に深める。

そして、終結部はいずれも「～と現代的な諸課題」と題され、それぞれの学習成果を基に、現代社会と関連付ける流れになっている。ここでは、それまでの学習を振り返り、「自由・制限、平等・格差、開発・保全、統合・分化、対立・協調などの観点」から、生徒の発想や疑問を基に探究する主題を設定する。そして、主題に対して仮説を立て、資料を収集・分析し、考察してえられた結論を論述したり、発表・ディスカッションする。こうした「探究する活動」を通じて、生徒は現代社会が抱える問題に関する展望を導き出すことが目指されている。なお、主題を設定する際に挙げられている観点はいずれも二項対立になっており、『解説』では、「二つの要素のどちらかのみに着目することのないよう留意すること」としている。物事には両面あり、複雑に要素が絡み合っている。資料を批判的に読み解きながら事象の複雑さや多様性を読み解く思考力・判断力を生徒に身につけさせる意図であろう。

グローバル時代における歴史総合の課題

統合ではなくどう融合、総合していくのか

ここからは、歴史総合がより効果的に実践されるためにはどうすべきか、科目の課題を整理しながら展望していく。まず、歴史総合新設の方針が打ち出されて以降、多くの人が困惑したのは、別の科目だったものを一緒にできるのか(統合、融合、総合?)、果たしてその新科目が地歴分野のどの領域にあたるのかということであった。

実際のところ、単純に日本史 A と世界史 A を統合したものとする人が多いのも実情である。しかし、近現代史を合わせただけなら、日本史探究や世界史探求とも重複し、大きな意味を持たない。『答申』

と2018年改訂の学習指導要領は「世界との中の日本を広く相互的に捉える」と狙いを示している。そして、現代社会の諸課題の解決を構想する力を養う科目というのを強く打ち出している。日本の「私たち」の視点で自らの生活と関連付けながら世界を捉え、現代世界の問題の原因や形成過程について近現代史を通じて知り、考察することで、「グローバル化する国際社会に主体的に生きる」資質・能力を身に付ける、そうした科目が想定されている。

従来の世界史は日本以外の地域の歴史の集積という性格を否定できない面があった。これを改善し、新たな世界史の構築が目指されたわけだが、歴史総合はそこから別の方向へと踏み出そうとしているようにも思える。「三観点」に特徴的に現れているように学習到達度調査(PISA)を過度に意識するあまり、それに適応した能力の育成を土台とした、グローバル社会への対応に偏っているようにみえる。「グローバル大資本が国際競争に勝ち抜くことを支える政治・社会体制」の要求に応えるような教育という、石山の批判(石山, 2018:5)は厳しすぎるとはいえ、「グローバル」というものをどう捉えるか検討の余地がある。いずれにせよ、世界史Aを改善しながら新たな歴史科目を創り出すという、難しい試みが始まろうとしているのは確かである。

日本を中心に世界の変動を捉えるという歴史総合であるが、これまでその内容面について研究者や教員が向けてきた批判は主に三点ある。第一点目は、近現代史の起点をどこに据えるかである。これは日本史と世界史の比重の置きようで異なる結論となる。『解説』では、時間数の都合で18世紀からとしており、前近代は教科書の本文では扱えない。すると、「豊かなアジア」という視点が抜け落ち、ヨーロッパ近代の価値を過度に強調することになる。現代の諸課題を考えるというが、前近代史を扱わないと、「現在の諸民族の文化的基層やアイデンティティ、民族紛争の要因ともなる多様な宗教について理解できるか、疑わしい」(米山, 2018:12)という指摘は当然のことである。小川(2019)も、前近代史の不在によって多様な地域世界や文化を学ぶ機会がなく、アイヌ史を先住民文化と重ねる視点が生まれなくなることを危惧する。これは国民国家の形成を基本に置いている歴史総合の大きな欠点と言えよう。

二番目の批判点は、「近代化・大衆化・グローバル化」という特定の概念で歴史を把握することの問題である(米山, 2018:12)。小川(2019年)は、そのせいで日本史探究の前提となる基礎知識・理解、視点が学ばれない可能性があること、とりわけ近代日本の戦争について不安が残るとしている。さらに、歴史総合が強調する「私」という視点と、過去の蓄積である通史学習の橋渡しをどうするかも課題としている。

三番目の批判点は、上述の歴史把握の概念とも関連することであるが、米山(2018)に代表されるように、日本が近代化、工業化、大国化していく過程を「成功」として描くことが重視されているというものである。米山(同)はそれでは、グローバル化の負の側面やアジア諸国との関係を軽視する危険性があると指摘している。日本史と世界史の統合を模索することは大切だが、「自国礼賛型」になっては真の統合になりえないはずである。教室では外国籍の生徒が普通に座っている。このような生徒の観点にも寄り添える歴史教育がますます重要になっている」という西村(2019:46)の指摘は、グローバル化に資するという新しい歴史科目の趣旨からすれば、傾聴に値する。『解説』では、歴史総合の目標の(3)として、「他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚を深める」(文部科学省, 2018:127)と述べられてはいる。歴史総合は世界の中の日本を捉えることを目指すというが、その一方で「日本の中の世界」への眼差しを併せ持てるかは、日本社会自体の多様化する時代における歴史科目として課題となるに違いない。

「学び方の学習」に堕さないために

歴史学習、とりわけ外国史の分野は、生徒にとっては、自らの生活と時間的、空間的隔たりが大きい。ただでさえ学習する意義を実感しにくいのにくわえ、歴史総合は個人の関心、知識、目的意識に関わらず全ての高校生が学ぶ科目である。動機付けがうまくいかない場合、従来のように「昔の出来事の羅列で、試験前にそれらを暗記すればよい科目」と受け取られてしまう危険性がある。

そこで、歴史総合は、中学までの学習をベースに、世界とそれを形成した過去への興味を刺激し、学生に歴史的思考を教えることが目指された。背景には若者の「歴史離れ(歴史を学ぶ意味が分からない)」がある。その原因とされた暗記中心の学習を改め、問いを作り、資料を基に考え、自分の意見を発表する主題学習へと転換したわけである。そうした学習活動を通じて、物事が有する様々な側面を相対的に捉えられるようになる、知的訓練が重要なのは言うまでもない。しかし、歴史総合のあり様については、「学び方を学ぶ」科目(井ノ口, 2018:55)になったとの声もあげられている。教育現場での経験から井ノ口(同)は「歴史の学び方」が分かっても歴史を学ぶ意味を実感することにはならないと指摘する。

学習が充実したものになるか否かの鍵として、『解説』が強調するだけでなく、多くの論者も重視するのが「問い」である。とはいえ、一口に問いといっても曖昧である。成田(2019:20)も、「大きな問いから小さな問、察する問い、あるいは「思考力・判断力・表現力」に及ぶ問いまで次元もさまざま、射程も多様で、決して一様ではない」と指摘している。問いの部分は誰がどのように設定すべきなのであろうか。

前述の井ノ口は、歴史を学ぶ意味を実感させるためには生徒自身が発する問いでなければならないと、自発性を重視する。「形式化された討論授業ではスキルは身に付くかもしれないが、歴史から何かを発見しようとする意志は生まれぬ。生徒の生き方を揺さぶるようなテーマ(問い)こそが重要」(井ノ口, 2018:56)だという。

では、どうしたらそのような問いを引き出せるのか。井ノ口(2018:60)は、歴史への関心に新聞記事・TV映像などを使って、現代社会で引き起こされている戦争や国際紛争、経済問題、社会問題などに直面させ、高校生が生きている現代世界がどのような構造で成り立ち、どのような諸課題を持った世界かを学ぶ科目として位置づけ、現在から過去へと遡及的に学ぶ同時代史的テーマ学習に作り替えることを提起する。そして、問いを深め同時代史学習へと接続していく流れとテーマ例を緻密に論じている。

生徒が有する現代の感覚を重視するのは加賀(2018)も同様である。現代に生きる生徒たちが自分たちの経験、実感、知識から発する問いを、過去へと接続し、発展させるためには、教師に一連の流れの想定と教材開発が求められる。加賀(同)は大項目 C「国際秩序の変化や大衆化と私たち」を事例に問いの引き出し方や教師の働きかけのポイントなどを提案している。

歴史総合における問いについて、文部科学省初等中等教育局教科調査官である藤野は、個々の生徒の興味、学びたいと思うものであるべきだとする。そして、『解説』で示された数多くの課題(問い)は、「あくまで手引きにすぎず、生徒と向き合いつつ教員に工夫してもらいたい」(藤野, 2019:116-117)という。

これまでの議論で見えてくるのは、生徒が発する問いを拾いあげ発展させること、それに適合した教材の開発など、教員の力量と努力がより一層求められることである。ただでさえ過重な仕事量をこなす現場の教員に、そうした準備と運営を実践してもらうには、様々な支援や協同の仕組みが必要なのでないだろうか。

そうした準備面で教員が対応しきれぬのかという危惧がある一方、そもそも実践しきれぬ時間数が確保されているのかという問題もある。主題学習に適合した手法を指示する一方、科目の全体構造は時代順に並んでいる。生徒の関心に付き添いながら主題学習をしつつ、挙げられている内容全てを網羅的に説明すれば、時間が足りなくなることは十分ありうる(西村, 2019年)。米山(2018)も、掲げられている内容に比して授業時間が少ないことを挙げ、「歴史をツールとした技能習得の学習に陥る危険性」を指摘している。この点は、前述の井ノ口(2018年)の見方とも重なる。

歴史総合では、「大きな変化」に着目して歴史を見るために、三つの時代区分が示されている。藤野(2019:120)は「決してこの順番に歴史が変化するというような時系列の時代区分を示しているわけではありません」と語る。教員に裁量を与え、生徒の関心を優先し順序を組み替えていいのかは判然としない。

そもそも歴史総合は全体が各パートに分かれ、それぞれ同じパターンで構成されている。君島(2018:65)が言うように「悪く言えば、どの時代をやっても授業の形式や教科書の叙述形式は同じ」という面がある。限られた時間数の中で、生徒の関心を出発点に、過去が現代社会に及ぼしている影響を知り、歴史学的思考を身に付けることを優先するならば、時代順にこなしていく必要はないのかもしれない。ただ、『解説』では「歴史の扉」から「グローバル化と私たち」まで進めることが指定されているように読める以上、何をどこまでどのような順で進めるのかという、実際の授業計画についての研究も待たれる。

「私たち」の多様化

原田(2019)は、歴史総合の大項目 A「歴史の扉」でのあるべき目的として、われわれの生活は日本、世界とつながる中で歴史的に形成されてきたものであることから、「歴史を学ぶというのは自己を知り、世界を知るためであり、世界を知ることで私たちの社会のありようを見直すためでもあることに気づかせたい」と語る。まさに、歴史、とりわけ外国史を学ぶ意味はここに集約されている。そして、同書所収の論考で二井(2019)も「身近なことも、日本のことも、世界のことも、自らに直接かかわってくるグローバルな世界で生徒たちは生きていかねばならない」、「生徒はその後の人生において、さまざまな歴史・歴史観に晒されながら生きていかなければならない。歴史認識の相違が民族・宗教・国家間の溝を深めている深刻な現実も数多くある」として、歴史総合が「多くの生徒にとって、社会において歴史とともに生きる術を身につける最後のチャンスでもある」と期待を込める。

歴史把握の仕方、項目分けの問題、限られた授業時間内での実現可能性、実践する教師の側の準備など、歴史総合をめぐる課題は尽きない。一方で、上述の二人のように、グローバル化した時代を生きていくための術を教えなければならないという考えは多くの論者に共通している。グローバル化は多様な人々の共生をもたらすが、それに関連し、歴史総合の眼差しとして弱いテーマが幾つかある。たとえば、勝山(2019:57)は、文部科学省の研究開発学校指定を受け神戸大学附属中学で実施したプランにおいて、「家族と女性」「マイノリティと多様性」などについては本格的に扱えなかったことを挙げている。まさにジェンダーやマイノリティはこれからの社会が取り組むべき課題であり、日本に生きる「私たち」も多様化している現実は無視できない。外国人の居住者数も年々増加しているだけでなく、その出身地の内訳も多様化、つまり、さまざまな宗教、言語、伝統が日本社会には定着しつつある。

『解説』は、世界と其中的の日本、さらには日本の中の「私たち」を相互に関連するものとして捉える

こと、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きることを目標に掲げるが、「私たち」の多様性への着目を欠き、日本人と外国人という二分法ではグローバル化時代を生き抜けないのではないだろうか。自身と異なる多様な文化的背景を有する人との結びつきが増すなかで、いかにして他者への尊重を身に付けるかは教育の大きな役割であろう。筆者は、カトリック教会の歴史を専門とするが、長期にわたる海外生活で実感したのは、人々の発想や習慣をも規定する宗教への理解が多文化共生には欠かせないことである。

『解説』では、地理歴史科で育成すべき資質・能力の「学びに向かう力、人間性等」に対応する「(ウ)主権者として、持続可能な社会づくりに向かう社会参画意識の涵養やよりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度の育成」において、「伝統と文化を尊重」する観点からであるが、宗教について言及している。教育基本法第15条(宗教教育)には、宗教に関する一般的な教養は、教育上尊重されなければならない旨が示されているが、「今回の改訂においては、教育基本法等を十分に踏まえ、社会参画や様々な伝統や文化、宗教に関する学習を重視する観点から、各科目の特質に配慮して引き続きそうした学習の充実を図っている」(文部科学省、2018:9)と述べられている。

宗教は繊細な事柄であるし、学校教育法並びに教育基本法の規定もあり、扱いにくい分野であるのは否定できない。とはいえ、日本社会に生きる「私たち」自身の信仰が多様なものになっていること、人の移動が活発化すれば自分とは異なる信仰を有する人と関わる機会が増えるのは必然である。また、歴史総合は現代世界の諸課題への着目を打ち出すが、生徒たちが日常的に目にするニュースには宗教に関連する問題も多いはずで、教室では関連する質問も出されるであろう。

欧米などでは宗教に絡む問題が多く、他者の宗教に対する理解と寛容の態度を養う多文化主義教育・異文化理解教育が、国際的に推進され始め(藤原、2011:21-22)ている。異文化理解が必須となるグローバル化時代における近現代史教育を考えるならば、これまで敬遠されがちであった宗教に関する学習内容は工夫し増やしていく必要があるし、それには教員への補助資料のような手助けがあるべきである。そうでなくては、「知る」ことを通じて偏見を助長することにもなりかねないからである。

結び: 大学教育の役割とそこからの展望

ここまで、グローバル化が進む社会において有意義な科目となるにはどうしたらよいかという観点から、歴史総合が孕む課題を、学習指導要領『解説』などを基にして考察してきた。現在も歴史総合にまつわる書籍は刊行され続けているし、再来年度には教科書も手にすることになる。学習指導要領や教科書は基本であるが、実際に授業を行うのは教員であるし、歴史総合は現場の教員が生徒とのやり取りの中で学びを作り上げていくという性格が強いことも浮かび上がった。そのため、最後に、そうした歴史総合を担う教員を養成することになる大学の側からの展望を述べて、本稿の結びとしたい。

新課程が始まると表面化するであろうことに、そもそも歴史総合は誰が担当するのかという問題がある。とくに日本史を専門とする教員にとっては、世界史分野を学びなおすことになるだけでなく、学習指導要領が求める授業手法を実践するには入念な教材開発と年間の指導計画も必要なため、その負担は小さくない。現職の教員も危惧しており(西村、2019:50)、教員を手助けするような「一層の教科書や資料集、指導書の内容の充実が必要となってくる」(桐生、2019:136)という声もある。

そうした課題は教員を送り出す大学側も共有すべきである。筆者自身、教員養成を目的とした学部において外国史を担当する立場として、学習指導要領の改訂を踏まえ、授業内容にどのような工夫を施すべきか、苦慮している最中である。資料分析、事例比較などを通じた歴史的思考の育成への目配りだけでなく、一国史ではない視点で書かれていることから、歴史総合の教科書作成にも参考されると思われる『ドイツ・フランス 共通歴史教科書【近現代史】』(明石書店、2016)をテキストに、学部3年生とともに学習してきた。しかし、教材の開発や素材の収集方法も含めて一層の改善の必要性を実感している。

また、筆者の所属する教育学部社会科選修では、入学者24人のうち世界史を一通り学んだと答える学生は5人程度である。つまり、社会科教員を志す学生にもある種の「外国史離れ」は見出すことができる。各学生の志望校種と教科は別に、いかにして外国の歴史と地理への理解を深めるか、しかも日本との関わりという視点でもって知識を蓄積させられるか、教育学部の外国史担当としては避けて通れない課題である。

大学の歴史学関連の授業は、伝統的に日本史、東洋史、西洋史の枠組みのもと設定されてきた。西村(2019:51)の指摘の通り、昨今の予算削減とスタッフの減少という現状はあるものの、2022年に新課程が始まる以上、歴史総合を意識して融合型の近現代史を含めたカリキュラム改革は急務であろう。日本学術会議の2011年の提言でもすでに、「大学における高校教員の養成課程の改革」として、知識の伝達だけでなく教材開発力や歴史認識の育成など歴史教育法の充実を図ること、日本史・東洋史・西洋史という区分ではなく融合した教育や新設教科に対応した教職科目の設置などが挙げられていたが(日本学術会議、2011:v)、十分に改善されてきたとは言い難い。

筆者も自身の専門である西洋史の発想やヨーロッパ中心主義に陥らないよう心掛けつつ、他領域を専門とする教員との連携作りを模索している。くわえて、教材開発、研修、授業方法の意見交換などを通じて、高校の教育現場で実践する教員と協同していくことが今後重要になると考える。歴史研究で得た知見を共有し、教育現場で活かしてもらえれば、社会への成果還元という点でも有意義なことである。

生徒の疑問から過去と現代を往還する歴史総合では、歴史学の中心的テーマになりがちな政治、経済、外交だけでなく、食文化、ファッション、メディア、スポーツ、娯楽、感染症といった、多様な角度から近代以降の社会を検討することが望まれる。教員養成の観点からそれに応えるには、歴史学担当だけでは心もとない。幅広い分野の教員が互いの専門性を持ち合い協力しながら運営する融合型の授業こそが有効であろう。いわば教育面の総合も問われるわけだが、筆者が勤務する茨城大学教育学部ならびに教職大学院では、学問分野を横断した教育の実践を構想している。その試みは端緒についたばかりだが、歴史総合を担う教員の養成においても大きな意味があると期待を寄せている。

本稿では、歴史総合の問題点や今後の展望を、教員養成系学部で外国史分野を担当するという立場で述べた。本来は、中学校学習指導要領解説などの分析を通じた中高連続性における課題の検討、世界史探求と日本史探求との関係性についても論じるべきであったが、今回は力量不足でそこまで至れなかった。歴史総合の具体的な授業案の作成や教材の紹介といった実践面、様々な領域の専門性を取り込んで近現代社会の理解を深められるような教員養成向け授業のあり方なども含めて、別稿を期したいと思う。

引用文献

- 中央教育審議会. 2016. 『答申 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』(平成28年12月21日).
- 日本学術会議(心理学・教育学委員会・史学委員会・地域研究委員会合同高校地理歴史科教育に関する分科会). 2011. 『提言 新しい高校地理・歴史教育の創造—グローバル化に対応した時空間認識の育成—』(平成23年8月3日).
- 日本学術会議(史学委員会高校歴史教育に関する分科会). 2014. 『提言 再び高校歴史教育のあり方について』(平成26年6月13日).
- 日本学術会議(史学委員会高校歴史教育に関する分科会). 2016. 『「歴史総合」に期待されるもの』(平成28年5月16日).
- 文部科学省. 2018. 『【地理歴史編】高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説』.
- 秋田茂. 2018. 「高等学校新課程「歴史総合」の科目編成をめぐる試案」『大阪大学教育学年報』23, 153-167.
- 石山久男. 2018. 「小中高の学習指導要領改定で教育はどうか」『歴史地理教育』881, 4-9.
- 井ノ口貴史. 2018. 「「歴史総合」の批判的な検討から創造的実践へ」『歴史地理教育』888, 54-61.
- 小川輝光. 2019. 「探究する日本史は何を語るか」『歴史評論』828, 60-67.
- ペーター・ガイス, ギヨーム・ル・カントレック(福井憲彦, 近藤孝弘監訳). 2016. 『ドイツ・フランス 共通歴史教科書【近現代史】』(明石書店).
- 加賀大学. 2018. 「「歴史総合」の実施に向けた教材開発の工夫: 問いを表現する学習を中心に」『神奈川大学心理・教育研究論集』44, 243-249.
- 勝山元照. 2019. 「「歴史総合」事始め: 実践的諸課題をどうとらえるか」『歴史評論』828, 50-59.
- 桐生海正. 2019. 「高校教員は「歴史総合」をどう考えたか」『史潮』85, 136-140.
- 君島和彦. 2018. 「歴史総合とはどのような科目か」『歴史地理教育』880, 62-69.
- 徳橋曜. 2017. 「世界史教育の方向性と大学教育: 「歴史総合」の新設を展望して」『教育実践研究: 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要』12, 149-160.
- 成田龍一. 2019. 「『学習指導要領』「歴史総合」の歴史像をめぐって」『歴史評論』828, 14-22.
- 二井正浩. 2019. 「学びの意味の視点からの歴史授業デザイン: 「私たち」に歴史を取り戻す: 歴史学習のコペルニクスの転回」原田智仁編著『高校社会「歴史総合」の授業を創る』, 14-19, (明治図書).
- 西村嘉高. 2019. 「新しい高等学校学習指導要領をめぐって: 「歴史総合」を中心に」『歴史学研究』979, 45-52.
- 長谷部圭彦. 2019. 「小特集にあたって いま「歴史総合」を考える」『史潮』85, 112.
- 原田智仁. 2019. 「「歴史総合」指導計画作成の視点と方法: 第2章の読解のための総説」原田智仁編著『高校社会「歴史総合」の授業を創る』, 46-51, (明治図書).

- 藤野敦. 2019. 「講演録 いま「歴史総合」を考える」『史潮』 85, 113-127.
- 藤原聖子. 2011. 『世界の教科書でよむ〈宗教〉』（筑摩書房）.
- 米山宏史. 2018. 「歴史総合：その批判的検討と授業づくりを考える」『歴史地理教育』 881, 10-15.