

(案)

提言

「歴史総合」に期待されるもの



平成 28 年（2016 年）〇月〇日

日 本 学 術 会 議

史学委員会

高校歴史教育に関する分科会

この提言は、日本学術会議史学委員会高校歴史教育に関する分科会の審議結果を取りまとめ公表するものである。

日本学術会議 高校歴史教育に関する分科会

委員長	久保 亨	(第一部会員)	信州大学人文学部教授
副委員長	三谷 博	(連携会員)	跡見学園女子大学文学部教授
幹事	近藤 孝弘	(連携会員)	早稲田大学教育・総合科学学術院教授
幹事	坂井 俊樹	(連携会員)	東京学芸大学教育学部教授
	小佐野重利	(第一部会員)	東京大学大学院人文社会系研究科教授
	臼杵 勲	(連携会員)	札幌学院大学人文学部教授
	川島 真	(連携会員)	東京大学大学院総合文化研究科教授
	君島 和彦	(連携会員)	東京学芸大学名誉教授
	木村 茂光	(連携会員)	帝京大学文学部教授
	小谷 汪之	(連携会員)	東京都立大学名誉教授
	中野 聡	(連携会員)	一橋大学大学院社会学研究科教授
	永原 陽子	(連携会員)	京都大学大学院文学研究科教授
	桃木 至朗	(連携会員)	大阪大学大学院文学研究科教授
	若尾 政希	(連携会員)	一橋大学大学院社会学研究科教授
	油井大三郎	(特任連携会員)	東京大学名誉教授

提言及び参考資料の作成にあたり、以下の方々に御協力いただきました。

厚海啓子 日本橋女学館高等学校教諭

勝山元照 神戸大学附属中等教育学校副校長

(但し肩書は、いずれも 2015 年 3 月 6 日に開催された史学委員会高校歴史教育に関する分科会[第 23 期・第 2 回]開催当時のもの)

本件の作成に当たっては、以下の職員が事務を担当した。

事務局 井上 示恩 参事官(審議第一担当)

渡邊 浩充 参事官(審議第一担当)付参事官補佐

石部 康子 参事官(審議第一担当)付専門職

1 作成の背景

2006 年秋に「世界史」未履修問題が発覚して以来、高校生が身につけるべき歴史認識をめぐり多くの議論が交わされてきた。日本学術会議も 2011 年と 2014 年に提言を発表し、反響を呼んだ。そして 2015 年からは文部科学省中央教育審議会でも新科目「歴史総合」（仮称）開設を視野に入れた議論が進められているが、その内容には懸念すべき点がある。このような状況を踏まえ、「歴史総合」科目に求められるものを提起する。

2 現状及び問題点

日本の高校歴史教育は、暗記中心の大学入試も影響し、思考力を培うよりも「知識詰め込み」型に陥る傾向が強く、生徒が興味や関心を持ちにくくなっている。その上、小中学校の社会科歴史分野が日本史中心であるため世界史的な関心が薄くなりやすく、世界史から切り離して一国史的に日本史を学ぶ傾向が強い。こうした現状は、グローバル化の時代にふさわしい歴史認識を育てる上で大きな問題である。

すでに 2011 年と 2014 年の提言で触れたとおり、グローバル化が進む今日、高校の歴史教育に求められるのは、「世界史」か「日本史」かの二者択一ではなく、グローバルな視野の中で現代世界とその中における日本の過去と現在、そして未来を主体的・総合的に考えることを可能にする歴史教育である。

その実現のためには、従来の「世界史」と「日本史」を総合した新しい科目を開設することが重要になっている。しかし中央教育審議会が「歴史総合」（仮称）と名づけ議論を進めている新科目の内容については、懸念すべき点が見られる。

3 提言等の内容

(1) 時系列に沿って学び、主題学習を重視する

時代の流れに沿って 7 つ程度に時代を区切り（本文 6 に例示）、それぞれに 6 時間程度を充て、この科目の骨格を構成することを提案する。

加えて、歴史に対する関心を引きつけ、その理解を深めるため、いくつかの主題学習（本文 6 に例示）を授業展開の主要な軸とすべきである。

(2) 15-16 世紀以降の近現代を中心に学ぶ

世界各地で異なった文明が興り緩やかにつながっていく時期（15 世紀以前）と近現代を形成する諸要素が世界各地で形成されていく時期（16～18 世紀）に簡潔に触れた後、近現代世界が明確な形をとって出現する時期（19 世紀）と近現代世界が展開する時期（20 世紀以降）を中心にするのが望ましい。

(3) 世界と日本の歴史を結びつけて学ぶ

地域的には日本が相当大的な比重を占めることになるとはいえ、他の地域から孤立し

て日本が存在したわけではなく、東アジアをはじめ欧米も含む世界各地と多種多様な結びつきを形成し、相互に影響を与えあいながら日本の歴史が存在したことに留意し、日本が侵略した地域や植民地化した地域の歴史にも目を配り、関連する問題を広く認識することが重要になる。

(4) 能動的に歴史を学ぶ力を身につける

必修科目である「歴史総合」は、生徒の多様な将来展望を考慮して、細かな知識の獲得に終始することなく、能動的な学習を通じて生涯にわたって歴史を学び続ける力の獲得を促すものでなければならない。

(5) 教員養成と現職研修の重要性

「歴史総合」を軌道に乗せるうえでは、それを高校で実際に教える教員の問題に留意しなければならない。大学における教員養成段階では実践的指導力の基礎づくり、現職研修の段階では、個々の課題の明確化などが考えられる。両段階において高校教員と大学教員が密接な関係を持ち、各課題に向き合っていくことが必要であり、既存のいわば知識中心の高校歴史教育のイメージを問い直し、授業イメージを再構築していく機会が不可欠である。

(6) 大学入試改革と「歴史総合」科目

また大学入試センター試験や各大学の個別入試の中で、「歴史総合」科目に対し然るべき位置を与えることも、非常に重要になると考えられる。とくに現在、2020年度導入予定で準備が進められている新共通テスト「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」の中で歴史関係科目を適切な形で位置づけ、「歴史総合」科目をそこに含ませていくことが求められる。

目 次

1	はじめに	1
2	時系列に沿って学び、主題学習を重視する	1
3	15-16 世紀以降の近現代を中心に学ぶ	3
(1)	「近現代史」とは、具体的に、どの年代を対象にするか？	3
(2)	そもそも「近現代史」は、地域や国によって年代が異なるのか？	3
(3)	「中心に」とは、具体的にどんな形で示されるのか？	3
4	世界と日本の歴史を結びつけて学ぶ	4
5	能動的に歴史を学ぶ力を身につける	5
6	歴史総合の構成例	7
7	教員養成と現職研修の重要性	10
(1)	大学での教員養成	10
(2)	現職教員研修	10
8	大学入試改革と「歴史総合」科目	11
9	おわりに	12
	<参考文献>	14
	<参考資料>	
	高校歴史教育に関する分科会審議経過	15

1 はじめに

日本の高校生が身につけるべき歴史認識とは何か。2006 年秋、「世界史」未履修問題が発覚して以来、高校歴史教育の在り方をめぐって多くの議論が積み重ねられてきた。日本学術会議も 2011 年と 2014 年に二つの提言を発表している[1]。日本の高校歴史教育は、暗記中心の大学入試も影響し、思考力を培うよりも「知識詰め込み」型に陥る傾向が強く、生徒が興味や関心を持ちにくくなっている。その上、小中学校の社会科歴史分野が日本史中心であるため世界史的な関心が薄くなりやすく、日本史も世界史から切り離して一国史的に学ぶ傾向が強い。こうした現状は、グローバル化の時代にふさわしい歴史認識を育てる上で大きな問題である。

二つの提言は、グローバル化が進む今日、高校の歴史教育に求められるのは、「世界史」か「日本史」かの二者択一ではなく、グローバルな視野の中で現代世界とその中における日本の過去と現在、そして未来を主体的・総合的に考えることを可能にする歴史教育であるとし、その実現のため、従来の「世界史」と「日本史」を総合した新しい科目を開設することを提唱した。この方向性が大方の支持を集める中、文部科学省の中央教育審議会は、2015 年から新たな必修科目「歴史総合」(仮称)の設置を視野に入れた議論を開始した[2]。しかし、その内容には懸念すべき点が見られる。このような状況を踏まえ、ここに「歴史総合」科目に求められる基本的課題を提起する。

2 時系列に沿って学び、主題学習を重視する

十分な授業時間の確保が望ましいとはいえ、種々の条件を考慮するならば、当面、「歴史総合」科目に充てるのが可能な単位数は 2 単位であり、時間に直せば 70 時間に相当する。そして実際の高校教育の場では、各種の行事やその準備の影響などがあり、実質的には、その 8 割程度、すなわち 50～60 時間しか確保できないことが多い。

以上のような現状認識に基づき、時代の流れに沿って 7 つ程度に時代を区切り（6 に例示）、それぞれに 6 時間程度を充て、この科目を構成するとともに、主題学習を取り入れることを提案する。なお、授業開始時の導入のための時間や期末試験時間などは、別にとるものとする。

時系列に留意するのは、時代を越えた抽象的概念で総括するような歴史の学び方は、多くの高校生にとって難度が高すぎる、と判断されるからである。日本橋女学館高等学校が 2011-13 年度に、また神戸大学附属中等教育学校が 2013-16 年度に試みた「歴史基礎」の実験的な授業の結果は、時代の流れに沿った授業展開のほうが高校生の興味と関心を引きつけやすいという点でほぼ一致している。その一方、50～60 時間というわずかな時間数で網羅的な通史学習をめざそうとすれば、短時間に多くの史実を羅列するような授業に陥り、それぞれの史実の意味を考察し、理解する機会が失われ、いわゆる丸暗記の学習になる可能性が高い。したがって時代の流れに沿いながら、歴史を学ぶという方法を基本方針にすることが望ましい。

加えて、歴史に対する関心を引きつけ、その理解を深めるため、現代社会とつながる主題を扱う学習（主題学習、6 に例示）も授業展開の主要な軸の一つとすべきである。

3 15-16 世紀以降の近現代を中心に学ぶ

日本学術会議が提起した「歴史基礎」科目案も、文部科学省中央教育審議会が議論している「歴史総合」科目案も、近現代史を中心にする点では一致している。問われるべきは、その内容である。

(1) 「近現代史」とは、具体的に、どの年代を対象にするか？

時代区分は歴史の見方によって異なり、近現代という区分をめぐっても、内外で様々な研究が展開されてきた。かつては、自由、人権などの概念を確立したとされる市民革命と工場制機械工業に支えられた資本主義の発展を主なメルクマールとして、封建制から資本主義へという発展段階論的な歴史観が大きな影響力を持ち、それに依拠し 18 世紀以降が近現代とされてきた。しかしいわゆる近代世界システム論が提起された頃から、ヨーロッパ、アメリカ、アフリカなどの間の交易が拡大した 16 世紀に遡って近現代を捉える見方も有力になった。他方、近年のグローバル・ヒストリーの主張の中では、ヨーロッパとアジアのあゆみが決定的に異なるものになった時期を 18 世紀半ばだとする見方が提起され、注目を集めている。その他にも、プロト工業化論、国民国家論、近世社会論など、近現代の時代区分に関わるさまざまな概念が学界では議論されてきた。

上記を前提に、「歴史総合」で取り扱う時代の区分について、学術会議として以下のように設定することを提案する。

- ① 世界各地で異なった文明が興り緩やかにつながっていく時期：15 世紀以前
- ② 近現代を形成する諸要素が世界各地で形成されていく時期：16～18 世紀
- ③ 近現代世界が明確な形をとって出現する時期：19 世紀
- ④ 近現代世界の展開：20 世紀以降

(2) そもそも「近現代史」は、地域や国によって年代が異なるのか？

何世紀頃からを近現代と見なすのかという点は、歴史の見方によっても相違する。以前の発展段階論などでは、国ごとに「近代」「現代」を設定する見方が当然視されていた。それに対し近代世界システム論が提起された頃から、一国史的な時代区分ではなく、世界史的に時代区分を行おうとする考えが広まってきている[3]。そうした学界動向を念頭に置いて、上記①～④の区分により日本-東アジア-世界の歴史の総合的な理解をめざすべきである。

(3) 「中心に」とは、具体的にどんな形で示されるのか？

近現代を中心にすることを明確な比率で示すのは難しい。しかし中学校での歴史教育（前近代から現代までの歴史を系統的に学ぶことになっている）を踏まえ一応の目安を示す必要はある。とりあえず全体構成で示した 7 つ程度の区切については、上記①～④に即して下記のように配分する。

- ①(15 世紀以前) 1、②(16～18 世紀) 1、③(19 世紀) 2、④(20 世紀以降) 3

4 世界と日本の歴史を結びつけて学ぶ

日本の高校生が学ぶ歴史であるので、「歴史総合」科目が取り扱う諸地域の中にあって、日本は相当大きな比重を占めることになる。同時に留意すべき点は、他の地域から孤立して日本が存在したわけではなく、東アジアの近隣諸地域をはじめ欧米も含む世界各地と多種多様な結びつきを形成し、相互に影響を与えあいながら日本の歴史が存在したことである。

とくに近現代には、日本によってアジア太平洋地域への侵略戦争や植民地化政策が展開されたため、日本が侵略した地域や植民地化した地域の歴史にも目を配り、関連する問題を広く認識することが重要になっている。まさにグローバルな規模に視野を広げ、世界の歴史の中で日本の歴史を位置づけて学ぶ、ということである。そもそも二度の世界大戦や冷戦に関する記述を地域別に分割することはできないし、前近代にあっても、中国の王朝を中心とする朝貢システムと近世の相対的孤立など、いずれも他地域から切り離された日本史の枠組みだけで十分な理解を得るのは難しい。

中学校の歴史教育においては、日本史を学ぶため最小限必要な知識を整理しておくという範囲で世界の動きが触れられるにとどまり、世界史全体の流れを理解することはめざされていない。それに対し高校で学ぶ「歴史総合」では、近現代を中心に世界史全体の流れを理解するとともに、その中で日本の歴史を位置づけて学ぶことが重視されるべきである。世界史の中で日本史を位置づけるという場合、他の地域と日本との関係史という視点に加え、他の地域と日本との比較史という視点も、生かされるべきである。

このように考えるならば、「歴史総合」科目の中で、日本をどのような比重で扱うかという問題を、単純な数値の問題に還元して議論するのは適切ではない。

5 能動的に歴史を学ぶ力を身につける

必修科目である歴史総合は、生徒の多様な将来展望を考慮して細かな知識の獲得に終始することなく、能動的な学習を通じて生涯にわたり歴史を学び続ける力の獲得を促すものでなければならない。その力のもととなるのは、人類の経験の集積である歴史が持つ意味についての理解であり、その獲得には一定の知識のほか、歴史的思考力と諸技能の修得が求められる。

(1) 歴史が持つ意味についての深い理解は、主権者としての市民にとって不可欠である。人類の過去を知ることなくして現在ならびに未来の諸問題に責任をもって対処することはできない。特に歴史総合の授業においては、現実の問題について考える際に歴史を参照する姿勢を意識的に育成することが必要である。

(2) 歴史の知識は年号や人名、事件名にとどまるものではない。歴史を語る際に不可欠な抽象的な概念や様々な歴史解釈についての知識も、次に述べる歴史的思考力を形成する上で重要である。授業においては、生徒が学習の意義を見失うことのないよう内容を十分に精選し、それらの知識について、その意味を理解しながら学ぶことが求められる。

(3) 歴史的思考力については、過去を理解する力と歴史記述を分析する力に分けて考えることができる。また前者はさらに過去と現在の相違とともに過去から現在に到る変化を認識する力と、過去を多角的に理解する力の二つに分けられる。なお近現代史を中心とする歴史総合の授業では、視点を移動させることにより、隣国や第三者の見方を理解する力を育成することが極めて重要である。

(4) 歴史学習が育む技能は、一般的性格の内容と歴史科目固有の内容に分けることができる。前者は主として、仮説をたてて論証したり、自分の考えを適切な言葉を用いて表現し、さらに異なる意見の持ち主とのあいだで有意義に議論をするといった力からなり、歴史総合の授業では、歴史を題材としつつ、これらの技能の修得が図られる必要がある。また後者については、とりわけ、①文字資料、②図像資料、③工芸品や道具などのモノ、④過去の記憶をとどめる場、などについて、それぞれが持つ性格をふまえ、文書館、博物館、史跡などを実際に訪れる機会も生かしつつ、それらが意味するところを分析する力を獲得することが期待される。

なお、これらの力の獲得状況を適切に把握して有効な指導ができるよう、単元ごとに、生徒の実情を踏まえた具体的な目標が、複数の到達段階をもって設定される必要がある。また、そのような指導と評価を支援するためには、幅広い豊かな教材の整備も不可欠となる。

以上に述べたことを達成するため、細かな知識に偏ることなく4つの力をバランスよく養うという観点から、次節に示す7つの時代を扱う際に能動的な学習を組織することが大切である。また基本に据える時系列的な学習に加え、主題学習にも十分な時間を割くこと

が求められる。

6 歴史総合の構成例

以下、参考のため、時代の流れを7つ程度に区切った場合に考えられる問題群を示し、その後に、時代を超える主題群の例を提示する。

(1) 近世以前の世界：16世紀以前

アフリカに誕生した人類が地球上に拡散し、農業と牧畜による食糧生産を始めて他の生物と異なる進化を始めたこと、さらにユーラシアとアメリカに都市・文字・宗教を核とする文明を築いたさまをみる。ユーラシア東端の中国文明圏、中央のイスラム文明圏、西端のキリスト教文明圏、南北アメリカの諸文明圏など、多様な文明の存在とそれらの緩やかなつながり、および日本文明の原像を、初期グローバル化の前提としてできるだけ簡潔に見ておく。

(2) 近世のアジア・日本と初期のグローバル化：16～18世紀

近世における清朝・ムガル・オスマンなどのアジア諸帝国の隆盛、中国周辺の日本・朝鮮・ベトナム各社会の成熟、および西洋による初期のグローバル化、地球大の商業ネットワークの形成とアメリカへの進出と移民をみる。日本については、西洋との接触後に生じた相対的な孤立（外交と交易。漢学・蘭学では国外と接続）と分権的統治体制、その中での社会的成熟（長期平和、全国市場、神道仏教複合体、識字力向上など）に留意する。

(3) グローバル化の加速と日本の変革：18世紀後半～1890年頃

産業革命が西欧の商業的・軍事的優越を生み、その地球大の貿易網や勢力圏が拡大する一方、これに対抗する努力も始まった様を見る。アヘン戦争のような貿易の強要、および交易拠点や入植地の領土化が蒸気船・鉄道・電信などによって加速される一方、フランス革命で実現した人権や国民という理念も注目され始めた。日本は西洋に対抗するために明治維新を行い、技術や経済制度だけでなく、これらの理念も取入れて立憲君主政を制度化した。

(4) 帝国主義の時代：19世紀後半～20世紀初頭

西洋の大国が勢力圏の拡大競争に奔走し、これに日本も加わった様をみる。イギリスが諸植民地に加えてムガル帝国も征服したように、フランスは北アフリカやインドシナを、ロシアは中央アジアの国々を征服して、帝国拡大に努めた。1890年代には日本もこれに加わり、日清戦争で初めての海外領台湾を獲得し、日露戦争後には朝鮮なども支配下に置いた。勢力圏獲得競争が第一次世界大戦を引き起し、大量の破壊と死を招いたことを示す。

(5) 社会運動・独立運動と第2次世界大戦：20世紀前半

清朝の崩壊と第一次世界大戦の後、2度目の大量破壊に至る時期の諸緊張をみる。ヨ

ヨーロッパでの戦後処理の失敗、最初の社会主義国家ソ連と資本主義国との対立、帝国からの植民地人の独立運動など、第一次世界大戦後には対立軸がいくつも生れて、世界システムは極めて不安定となった。東アジアでは内戦が続く中国に対して日本が再膨張を企てたが、戦争が長期化する中、ヨーロッパの超国家主義政権との同盟が第二次世界大戦の下地となった。

(6) 脱植民地化・復興・冷戦：20 世紀後半

第二次世界大戦後の秩序再建の様子をみる。日本帝国の崩壊は朝鮮の独立をもたらしたが、英・仏などの戦勝国の植民地でも民族解放運動が盛んとなり、インド・アルジェリア・ベトナムなどが独立した。国民国家をめざす、その曲折に満ちた過程と遺された問題をみる。他方、戦争で荒廃した国々はアメリカの援助の下で目覚ましく復興し、戦争再発の防止のため国際機関も創られた。しかし、資本主義国と社会主義国の間には冷戦の緊張が続き、開発途上地域では戦争が多発した。

(7) 今日の世界：20 世紀末以降

冷戦が終結した後の世界をみる。1980 年代末にはソ連が解体して東欧は自由な体制に変わり、同じ時期に韓国・台湾も民主化した。繁栄に向う国がある一方、民族構成が複雑な地域では内戦が多発した。世界の経済的・文化的関係は、人々の移動の増大やインターネットの発達にともない急速に緊密化したが、国際金融業の肥大化や 1970 年代に改革開放路線に転じた中国の大国化、イスラム諸国の不安定などによって新たな緊張も生み出されている。

以上に例示したように、時代の流れに沿って歴史を学ぶことを基本に据えた上で、歴史に対する関心を引きつけ、その理解を深めるため、二、三の主題学習もこの科目の主要な軸の一つに位置づけるべきである。扱う主題としては、以下のような例が考えられる。これらの中から二、三を選び、授業で取り扱うと歴史の理解が深まるはずである。

- 1) 日本列島の地学的位置と自然災害の特徴（大陸との関係、および太平洋を取巻く地域に共通する地震・火山活動・津波など）
- 2) 家族構造と政治権力の関係（日本や欧州における一子相続制による貴族制度の持続、分割相続制の中国での世襲貴族の不在など）
- 3) 土着信仰と世界宗教（アニミズム、ユダヤ教、キリスト教、イスラム教、仏教、儒教、神仏習合、国家神道など、及びその世俗化）
- 4) 感染症の広がりや海上・航空交通（モンゴルの大陸制覇・シルクロード活性化後のペスト蔓延、コロンブスの交換、19 世紀の東アジアとコレラ、検疫制や公衆衛生の普及など）
- 5) 近代科学の技術への結合（狩や料理・航海術などの近代科学以前の技術、電気学と通信の加速、空中窒素固定法、軍産複合体、原子力など）、
- 6) 人口・エネルギー消費と気候温暖化（現代世界の人口分布、世界・地域人口の長期的変化、エネルギー消費の量と構成の長期的変化、気候の長期変動）、

- 7) ジェンダー意識の変容（家父長制・男性性の由来、良妻賢母、女権運動、日本の旧民法と現民法、女性の社会・公生活進出、男性と育児、イスラム圏の男女観など）
- 8) 人の移動とマイノリティ（19世紀の移民の二つの流れ：ヨーロッパ周辺部から「新大陸」へ・中国から東南アジアへ、奴隷貿易、からゆきさん、マイノリティの権利と国家など）
- 9) 歴史学の基礎概念（「時代」や「地域」の区分法、「史料」の残存と発見、種類や批判的利用法など）

7 教員養成と現職研修の重要性

教師教育の立場からは、養成・採用・研修の一体化は重要な論点である。大学における養成段階では実践的指導力の基礎づくり、現職研修の段階では、個々の課題の明確化などが考えられる。歴史総合を軌道に乗せるうえで、両段階において大学教員と高校教員が密接な関係を持ち、各課題に向き合っていくことが必要と思われる。そして既存のいわば知識中心の高校歴史教育のイメージを問い直し、学生や高校・大学教員自身が授業イメージを再構築していく機会が不可欠である¹。

その際、歴史総合が必修科目である以上、次のことへの配慮が重視される必要がある。第一は、大学進学者が多くを占める高校にとどまることなく、教育課題が山積する高校まで包含して考えること、第二は、青年期にあたる高校生の多様な、しかも生徒間で拡散する生活意識(生活課題)にも配慮し、高校生一人ひとりに「歴史を学ぶ意味」を感得させることである。そのことを踏まえ、以下の点への配慮が望まれる。

(1) 大学での教員養成

- ・日本史と世界史の壁を乗り越えた融合科目を新設し、日本史、東アジア史、世界史担当の教員が連携した授業を進める。
- ・歴史総合の実践的指導力育成のために、学生たち自身による近現代史を中心としたテーマ研究(課題解決)を遂行する。
- ・高校生の多様な学びの在り方や社会意識の広がりを理解し、それらにつなげる歴史教育を構想する力を育てる。
- ・歴史的思考力育成のためには、課題に対する仮説の設定、論証、および資料収集・活用・表現などの技能の育成が必要である。また思考力は因果関係や事象間の関係認識などと共に、「他者の視点」(他国・他地域など)を重視し、自国や他国を相対化する能力が求められる。

(2) 現職教員研修

- ・教職という専門性から、研修は自主的な学びの場として進められる必要がある。特に歴史的思考力育成のための授業モデルの共有は、高校教員同士の交流のもとで育くまれる。そのためにも高校での授業公開が望まれる。
- ・新しい歴史研究の視点、日本史と東アジア史、世界史を融合させた教材などを学ぶと共に、勤務校の高校生たちの生活課題と結びつけた授業構想力の育成を図る。
- ・高校教員と大学教員がさまざまな場で連携し、多様な歴史教育や歴史研究の課題を議論する機会が望まれる。

¹ 今期中央教育審議会・教員養成部会の「中間まとめ」(2015年11月)は、養成と研修について次の提言をした。前者については、地歴科教育法などの「教職科目」と、日本史概論や世界史概論のような「教科に関する科目」が積極的に関連づけること、時にはその区分さなくすなどが指摘されている。後者については、「教員育成協議会」(仮称)を設置し、実効性のある現職研修の実現のために大学と教育委員会との連携が重視されている。双方の機会を通じて、実践的な力量の形成は、新科目を円滑に進めるためには不可欠である。

8 大学入試改革と「歴史総合」科目

すでにこれまでの提言でも指摘してきたように、大学入試センター試験や各大学の個別入試で、どのように歴史に関する科目を位置づけ、どのような出題がなされるか、ということが高校の歴史教育に対し大きな影響を与えてきた。したがって新設される「歴史総合」科目についても、大学入試の中で然るべき位置を与えることが重要になると考えられる。とくに現在、2020年度導入予定で準備が進められている新共通テスト「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」の中で、歴史関係科目を適切な形で位置づけ、「歴史総合」科目をそこに関係づけていくことが求められる。問題はその方法であり、「日本史B」、「世界史B」などと合わせて1科目にするという方法も考えられる。

また2019年度から導入される予定の「高等学校基礎学力テスト（仮称）」についても、歴史関係科目がどのように扱われるか、注目していく必要がある。このテストは、今のところ、国語・数学・英語などの基礎学力の把握が主な目的とされ、導入時には大学入試とは区別されると説明されている。しかしいずれ大学入試と関係づけられる可能性も強く、その時点で、大学入試における歴史関係科目の位置づけが著しく低下するという事態も起こり得る。高校生に求められる学力には、現代世界とその中における日本の過去と現在、そして未来を主体的・総合的に考える力が当然入るべきであるし、そうした学力と基礎学力との関係も問われることになる。

いずれにせよ、現行の大学入試センター試験、各大学の個別入試、検討が進む「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」と「高等学校基礎学力テスト（仮称）」などの中で、「歴史総合」科目をはじめとする歴史関係科目が然るべき位置を与えられることに常に注意していかなければならない。

9 おわりに

「世界史」未履修問題を契機として、高校歴史教育の在り方は、国民的な関心事の一つになった。日本の高校歴史教育は、思考力を培うよりも「知識詰め込み」型に陥る傾向が強く、生徒が興味や関心を持ちにくくなっている。その上、世界史的な関心が薄くなりやすく、日本史についても、世界史から切り離して一国史的に学ぶ傾向が強い。こうした現状は、次代を担う高校生の歴史認識を育てる上で大きな問題である。

そこで日本学術会議は、2011 年と 2014 年に二つの提言を発表し、今日、高校の歴史教育に求められるのは、グローバルな視野の中で、現代世界とそこにおける日本の過去と現在、そして未来を主体的・総合的に考えることを可能にする歴史教育であるとし、その実現のため、従来の「世界史」と「日本史」を総合した新しい科目を開設することを提唱した。この方向性が大方の支持を集める中、中央教育審議会も、新たな必修科目「歴史総合」（仮称）の設置を視野に入れた議論を開始している。本提言は、その「歴史総合」科目に求められる基本的課題を提起したものである。

「歴史総合」科目は、近現代世界が明確な形をとって出現する時期（19 世紀）と近現代世界が展開する時期（20 世紀以降）を中心に、東アジアをはじめ欧米も含む世界各地と多種多様な結びつきを形成し、相互に影響を与えあいながら日本の歴史が存在したことに十分に留意した内容にすることが重要になる。それは、細かな知識の習得ではなく、より能動的な学習活動を進め、生涯にわたり歴史を学び続けようとする意欲や諸能力育成を目指すものでなければならない。

このような「歴史総合」を軌道に乗せるうえでは、高校で「歴史総合」を教える教員の問題に配慮することが不可欠であり、大学入試センター試験や各大学の個別入試の中で、「歴史総合」科目に対し然るべき位置を与えることも、非常に重要になる。

いうまでもなく高校歴史教育の改革は、「歴史総合」科目の新設のみによって達成できるわけではない。学術会議の 2011 年提言は、戦後の高校歴史教育のあゆみを全般的に総括し、高校における歴史・地理教育を「知識詰め込み型」から「思考力育成型」へと抜本的に転換していくことを提起した。そして、従来の「世界史」と「日本史」を総合した新科目（今回の提言での「歴史総合」に相当）の開設を提唱するとともに、そのような方向に沿って現行の「日本史」・「世界史」科目の学習内容や学習方法も改革すべきであり、各章末に設問を設定するといった教科書叙述の改善、史料の調査力や分析・解釈力、時系列的思考力の育成などを培う教授法の開発、関連学会などによる歴史の重要用語厳選のガイドライン作成、それを参照した大学入試の改革など全般的な改革の方策を提起している。「歴史総合」科目の新設は、こうした一連の方策とあいまって初めて大きな意味をもつことになる。

さらにいえば、高校歴史教育の改革は、高校地理教育の改革とも連動することはもとより、中学校社会科歴史的分野の改革とも密接に結びついている。中学校社会科歴史的分野においては、日本史と世界史を関連させた学習をより一層充実させるとともに、歴史的思考力育成のための基礎的諸技能（スキル）の習得も課題となる。このように義務教育課程の小・中学校から、高校、大学にいたる歴史教育、地理教育全体を総合的に改革していくこ

とを展望した時、「歴史総合」科目が持つ意味と内容は、一層重要なものになるに違いない。

<参考文献>

- [1] 2011 年の提言は、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、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——』2011 年 8 月 3 日。また 2014 年の提言は、日本学術会議 史学委員会 高校歴史教育に関する分科会、提言『再び高校歴史教育のあり方について』2014 年 6 月 13 日。

- [2] 文部科学省 中央教育審議会 教育課程部会 教育課程企画特別部会(第 7 期)(第 8 回) 2015 年 5 月 25 日で配布された「資料 2 高等学校等における教科・科目の現状・課題と今後の在り方について(検討素案)(歴史教育, 地理教育)」参照。この文書は、文部科学省のウェブサイト上で公開されている。

- [3] 代表的な文献として、I.ウォーラーステイン『近代世界システム——農業資本主義と「ヨーロッパ世界経済」の成立(1・2)』岩波書店, 1981 年(原著 1974 年)、K.ポメラント『大分岐：中国、ヨーロッパ、そして近代世界経済の形成』名古屋大学出版会, 2015 (原著 2000 年) など。

＜参考資料＞高校歴史教育に関する分科会審議経過

平成 26 年

12 月 4 日 分科会（第 1 回）

- ・高校歴史教育をめぐる情勢について
- ・今後の審議の進め方について

平成 27 年

3 月 6 日 分科会（第 2 回）

- ・中央教育審議会の審議状況について公開されている情報を確認
- ・従来の「世界史 A」科目と「日本史 A」科目を統合した「歴史基礎」（仮称）科目の具体的内容について、実験授業を行った 2 校の関係者を招き検討（近現代の東アジア史を中心に展開した日本橋女学館高等学校、市民的教養としての主題的「単元史」歴史学習をめざした神戸大学附属中等教育学校）

6 月 19 日 分科会（第 3 回）

- ・「歴史基礎」科目におけるアクティブラーニングの在り方について検討
- ・前回の報告を踏まえ、日本橋女学館高等学校と神戸大学附属中等学校の実験授業に関する検討

10 月 23 日 分科会（第 4 回）

- ・8 月 5 日の文部科学省中央教育審議会・教育課程企画特別部会で提示された「歴史総合」案についてさまざまな角度から検討

平成 28 年

2 月 18 日 分科会（第 5 回）

- ・提言案について検討

○月○日 日本学術会議幹事会（第○回）

- ・提言「「歴史総合」に期待されるもの」について承認

提言等の提出チェックシート

このチェックシートは、日本学術会議において意思の表出（提言・報告・回答、以下「提言等」という）の査読を円滑に行い、提言等（案）の作成者、査読者、事務局等の労力を最終的に軽減するためのものです。

提言等（案）の作成者は提出の際に以下の項目をチェックし、提言等（案）に添えて査読時に提出してください。

	項目	チェック
1. 表題	表題と内容は一致している。	1. はい ✓ 2. いいえ
2. 論理展開 1	どのような現状があり、何が問題であるかが十分に記述されている。	1. はい ✓ 2. いいえ
3. 論理展開 2	特に提言については、政策等への実現に向けて、具体的な行政等の担当部局を想定している（例：文部科学省研究振興局等）。	1. 部局名：文部科学省中央教育審議会 2. 特に無い
4. 読みやすさ 1	本文は 20 ページ（A4、フォント 12P、40 字×38 行）以内である。※図表を含む	1. はい ✓ 2. いいえ
5. 読みやすさ 2	専門家でなくとも、十分理解できる内容であり、文章としてよく練られている。	1. はい ✓ 2. いいえ
6. 要旨	要旨は、要旨のみでも独立した文章として読めるものであり 2 ページ（A4、フォント 12P、40 字×38 行）以内である。	1. はい ✓ 2. いいえ
7. エビデンス	記述・主張を裏付けるデータ、出典、参考文献をすべて掲載している。	1. はい ✓ 2. いいえ
8. 適切な引用	いわゆる「コピペ」（出典を示さないで引用を行うこと）や、内容をゆがめた引用等は行わず、適切な引用を行っている。	1. はい ✓ 2. いいえ
9. 既出の提言等との関係	日本学術会議の既出の関連提言等を踏まえ、議論を展開している。	1. はい ✓ 2. いいえ
10. 利益誘導	利益誘導と誤解されることのない内容である。	1. はい ✓ 2. いいえ
11. 委員会等の趣旨整合	委員会・分科会の設置趣旨と整合している。	1. はい ✓ 2. いいえ

※チェック欄で「いいえ」を記入した場合、その理由があればお書きください

記入者（委員会等名・氏名）：

史学委員会 高校歴史教育に関する分科会・久保 亨

参考： 日本学術会議会長メッセージ、「提言等の円滑な審議のために」（2014 年 5 月 30 日）。

<http://www.scj.go.jp/ja/head/pdf/140530.pdf>