

# 新設科目「歴史総合」の性質に関する研究

## — 神戸大学附属中等教育学校における先行実践を基に —

湯 真 彦<sup>†</sup>

### 1. 問題の所在

本研究は、2018 年版高等学校学習指導要領から、新たに導入される新設科目「歴史総合」の性質について、文部科学省指定研究開発学校での実践事例を理念・カリキュラム・授業の 3 点から分析することによって、明らかにするものである。

現在（2018 年 3 月）、高等学校の歴史教育は、大きな転換点を迎えている。1994 年版カリキュラム以降続いていた世界史必修が見直され、新たに 2022 年度を目途に新設科目「歴史総合」が必修修科目として実施される見込みである。2016 年末に示された中央教育審議会の答申<sup>1)</sup>から読み取ると、「歴史総合」に関する特徴として、以下の 3 点があげられる。

第 1 に、現代社会研究としての歴史教育への転換である。すなわち、「歴史のための歴史教育」ではなく、民主主義社会の市民形成のために、「現代社会や現代社会の諸課題を研究し、認識する教育」、また「社会を研究し、認識するための資質・能力を育成する教育」へと転換することが求められる<sup>2)</sup>。

第 2 に、歴史教育において育まれるべき「思考力・判断力・表現力等」をはじめとした、「総合的資質・能力」<sup>3)</sup> 育成の観点である。すなわち、歴史に関わる諸事象の意味や意義、事象の関連性について考察したり、様々な資料を用いて議論したりするスキル、課題を意欲的に追求してこうとする態度の育成が目指されているのである。

第 3 に、世界史と日本史の統合の観点であ

る。現行の地理歴史科において、これらの両科目は、分化しており、世界史と日本史が一体的な「歴史」科目として扱われることはない。すなわち、このように両科目が分断されている、あるいは、一部の関連付け等に留まっている状況から、生徒が世界と日本を一体的に捉え、よりグローバルな歴史認識を身に付けられるように統合していく必要がある。

このようにして、高等学校における歴史教育のあり方が大きく改革されようとしていることがわかる。しかし、以上にあげた 3 点はあくまでも理念に留まっており、実際にどのような内容や方法を扱うかは明確になっていない。こうした理念を実現するには、具体的にどのようなカリキュラムや授業を構成していけばよいのであろうか。本稿は、神戸大学附属中等教育学校における、世界史と日本史を統合した新設科目「歴史基礎」の先行実践を基にして、この問いに応えるものである。尚、今回特に神戸大学附属中等教育学校の実践を取り上げる理由は、高等学校歴史系科目の先行実践が行われた 3 校の中でも最も新しい実践であり、これまでの 2 校の成果を踏まえたものであると考えられるためである<sup>4)</sup>。

### 2. 研究方法

#### (1) 筆者の立場

本稿における筆者の立場は次の 3 点であり、この立場に基づき、後述する分析の枠組みを設定した。

第 1 に、生徒が授業の中で個別的な歴史事象（「事實的知識」）のみを学習するのではなく、歴史や社会についての、より抽象度の高い概念（「概念的知識」）をも習得するべきことである。

<sup>†</sup> 教科教育専攻 社会科教育専修  
担当教員：岸本実、川口広美

これによって、生徒は、歴史授業で学習した事象以外のことについても、応用して考えられることが可能となり、現代社会研究としての歴史教育を実現することができる。

第2に、「歴史総合」において目指されるべきものは、「総合的資質・能力」の育成であり、生徒が「知識」「スキル」「情意」の3者を一体として身に付けられるようにするべきである。

第3に、「歴史総合」は、世界史と日本史の並列的な学習や関連付けに留まるものではなく、融合が行われるべきものである。すなわち、世界史と日本史がつながった一体の「歴史」として学習される必要がある。

## (2) 分析の枠組み

本稿において用いる分析の枠組みは、以下の3つの観点、すなわち、①「知識の質」、②「総合的資質・能力」、③「科目統合」の観点からそれぞれ設定した。

まず、①「知識の質」の観点について、「事実的知識」「地域の解釈」「時代一般の解釈」「概念的知識」といった4つの知識の質に分類した<sup>5)</sup>。

「事実的知識」とは、「時間的空間的に限定された特殊な社会的事象」「その事象以外の理解や説明には転移していかない知識」のことである。例として、「坤輿万国全図は、17世紀初めに、マテオリッチによって作成された」という知識があげられる。

また、「概念的知識」は、「特定の時所をこえて、同じ種類の事象・出来事にみられる傾向性・規則性を記述したもの」である。例えば、「国民国家」「資本主義」「グローバル化」などがあげられる。また、「人間や社会一般にみられる傾向性、規則性を記述した」知識でもある。具体的には、「疫病や自然災害などによって社会的不安が増大すると、人々の間では、社会的少数派に対する偏見の意識が表面化し、排外的感情が高まりやすい傾向にある」といった知識がある。

また、以上2つの知識の中間に位置する、「地域の解釈」とは、「時間的空間的に限定された社会的事象」を説明する理論である。それに加えて、「時代一般の解釈」は「地域の解釈」より時空間の幅を広げ「時間的に限定された社会的事象」の理論と定義される。

以上に示した、4つの知識の質を図示すると次のようになる。(図1)

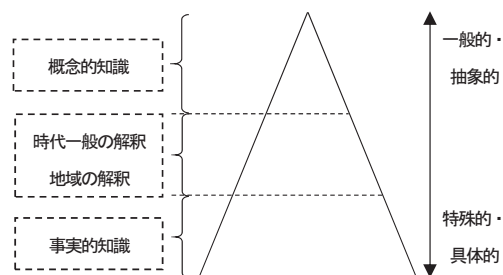


図1 本論文で取り扱う「知識の質」の構成図  
\*森分(1978)103頁の「図1 科学的知識の構造」を参考にして筆者が再構成した。

②「総合的資質・能力」の観点について、本研究では、石井(2015)の枠組みを用いて、「知識」「スキル」「情意」と分類する。また、これらを具体化するため、永松(2017)を参考にして、本稿における「総合的資質・能力」とは何かを以下に示したい。

第1に、「知識」は、生徒が学習活動において習得した知識であると定義する。

第2に、「スキル」は、「資料活用」や「思考・判断」の能力であると定義する。永松(2017)を参考にすると、「スキル」には、(過去の社会事象に関する)資料から「内容を科学的に適切に読み取る」といったものと、「論理的に考察し、その意義や意味を解釈する」「解釈の根拠や論理を説明する」「新たな課題を見つける」といった「思考・判断」に関する「スキル」に分類することができる。本論文では、この考え方にに基づき、資料の読み取りについては「資料活用」、考察や解釈などについては、「思考・判断」といったように「スキル」の項目を2通りに分類する。例えば、「資料活用」は、『バルフォア外相のロスチャイルド卿宛の書簡』(1917年11月2日)と『マクマホンからフサイン宛書簡』(1915年10月24日)を読んで、その内容を読み取る」といった例があげられる。また「思考・判断」は、「(前述の)それら2つの史料を読んで、第一次世界大戦における秘密外交について考察する」といったことがあげられる。

第3に、「情意」は「社会的事象への関心・意

主題学習		調査・発表活動，歴史観的考察	
(1) 世界の一体化と日本	ア 諸地域世界の接触と交流	世界の異文化が出会った時，何がおきたのか。	世界の一体化 世界商品
	世界の一体化は，各地域に何をもたらしたか？	① 世界商品の時代 問いの：世界商品である銀が世界に果たした例 役割とは何か。 ② 世界商品と日本 問いの：江戸時代に定着した世界商品とは何か。 例 地域社会の接触・交流 調査	
	イ 近代国家の成立	国民国家とは何か，なぜ誕生したのか。	国民国家
	日本や各国は国民国家を，なぜ，どのように形成したか？	① 西欧国民国家の成立 問いの：国民国家成立の過程で生じた変革が例 もたらしたものは何か。 ② 国民国家と世界の諸地域 問いの：世界の諸地域での国民国家成立が例 もたらしたものは何か。 調査 国民国家	
	ウ アジアの近代と帝国主義	アジアの近代どうとらえるか。	アジアの近代 帝国主義
	大日本主義と小日本主義の相違点は？	① 東アジア秩序の変容 問いの：欧米の動向に対し，東アジア諸国は例 どう対応しようとしたか。 ② 帝国主義と近代日本 問いの：日清，日露戦争で東アジア各国の国際関係はどのように変わったのか。 調査 大日本主義と小日本主義	
(2) グローバル化した世界と日本	ア 現代の始まりと二つの世界大戦	二つの世界大戦，戦争はどう変容したのか。	世界大戦 民族自決
	日本の戦争回避地点は，どこだったのか？	① 第一次世界大戦と大戦間時代 問いの：第一次世界大戦はどう総括され，例 社会をどう変えたのか。 ② アジア・太平洋戦争 問いの：なぜ，戦争はアジア・太平洋に広がったのか。 例 日本戦争回避 調査	
	イ 冷戦と第三世界	三つの世界とは何か。	東西冷戦 脱植民地化
	戦後のオリンピックで，何が問題になったのか？	① 冷戦と脱植民地化 問いの：アジア・アフリカの独立は，国際社会に例 どのような影響を及ぼしたのだろうか。 ② 日本の戦後復興と高度経済成長 問いの：戦後改革の基本原則は何か。 例 高度経済成長は何を変えたのか。 調査 戦後のオリンピック	
	ウ グローバル化と情報革命	地球と人間の安全保障が問われる時代とは。	地球の安全保障 人間の安全保障
	持続可能な社会のために何が必要で，それはなぜか？	① 冷戦の崩壊と地域紛争 問いの：国民国家をこえる動きにはどのような例 ものがあり，なぜおきたのだろうか。 ② 環境問題の深刻化 問いの：社会の発展は地球の安全保障を例 どのように脅かしたのか。 調査 ポスト「ミレニアム開発目標」	

欲・態度」のことでありと定義する。すなわち、前掲の「知識」や「スキル」を生徒が身に付けるために、必要な「関心・意欲・態度」であるとする。具体的な例として、「第一次世界大戦中の秘密外交の様相について、資料から意欲的に読み取ろうとする」といったものがあげられる。

③「科目統合」（世界史と日本史の統合）の観点は、「歴史総合」の科目構成上における特質である。このような視点から授業・カリキュラムを見る場合、次にあげる3つの型に分類することができる。すなわち、①日本史と世界史を関連させたもの（図2）、②世界史の中に日本史を組み込んだもの（図3）、③世界史と日本史を融合したもの（図4）、である。

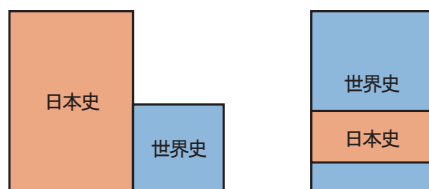


図2 「日本史・世界史関連型」 図3 「世界史・日本史包含型」

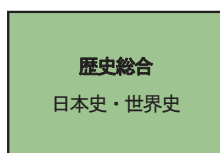


図4 「日本史・世界史融合型」

以上、3つのパターンを示したが、本稿では、神戸大学附属中等教育学校「歴史基礎」において、世界史や日本史がどのような形で統合されているのかを明らかにする。そのため、現行の歴史系A科目の教科書を用いて、それぞれがどの科目の知識であるかを判断する<sup>6)</sup>。分析の対象としたのは、2018年1月時点で入手可能な歴史系A科目の教科書全てである。「世界史A」の教科書は6社9冊、「日本史A」の教科書は5社7冊である。以上、これらの教科書分析を通して、「歴史基礎」の科目統合の構造について明らかにしていく。

### 3. 神戸大学附属中等教育学校「歴史基礎」の特質

#### (1) 研究の対象

本稿では、神戸大学附属中等教育学校における新設科目「歴史基礎」（2016年度実施分）を取り上げる。本校は、6年一貫教育を行う中等教育学校であり、「国際的視野を持ち未来を切り拓くグローバルキャリア人」の育成を教育目標としている。尚、本稿は、参考文献に示す研究開発実施報告書の内容を基にしている。

#### (2) 分析の実際

「歴史基礎」の特質を考察するにあたって、前述したように「知識の質」の観点、「総合的資質・能力」の観点、「科目統合」の観点から分析を行う。その際、単元「諸地域世界の接触と交流」を取り上げる。単元の概要は以下に示す表の通りである。（表1）

表1 単元「諸地域世界の接触と交流」の概要

時間	主題
第1時	マテオリッチと坤輿万国全図
第2時	ユーラシア交易～「古代都市」を探る～
第3時	モンゴル帝国と東アジア～東アジアの近世～
第4時	軍事革命と宣教師
第5時	世界商品の時代
第6時	鎖国と経済発展
第7時	主権国家体制の成立
第8時	異なる地域社会の接触と交流―調査―
第9時	異なる地域社会の接触と交流―発表―

\* 神戸大学附属中等教育学校編（2016）104頁、107～121頁を参考に筆者が作成した。

この単元全体の中心テーマは、「近世と世界の一体化」である。第1時から第7時までは、「モンゴル帝国」や「鎖国」、「主権国家体制」といった世界史や日本史に関連する内容を扱っていることがわかる。また、第8時と第9時では、生徒が主体となって調査・発表を行う授業が設定されている<sup>7)</sup>。

①知識の質から見た単元「諸地域世界の接触と交流」

まず、知識の質から分析する。分析の過程では、歴史基礎ワークシート（No.1～9）」を参考にして、生徒の主な学習活動と「育成が目指

される知識」をまとめた。この内、第1時・第9時を示したものが以下に示す表である<sup>8)</sup>。(表2) この表は、本稿における分析の枠組みに基づき、「育成が目指される知識」を「事实的知識」「地域の解釈」「時代一般の解釈」「概念的知識」の4つに分類したものである<sup>9)</sup>。

今回の分析結果から見てきた「歴史基礎」の特徴を3点、以下に示す。

第1に、1つの単位を通して、生徒が「概念的知識」を獲得することが目指されているということである。具体的に見ていくと、まず、第1時では、初めに「世界」とは何か。「世界」に必要な要素は何か、また「お互いのよさ、違いを理解し、協力していく」といった「概念的知識」が扱われていることがわかる。また、第2時では、「古代では、都市を通じて、様々な文化の接触があった。そのため、他の地域の文物が伝来している。また、文化に共通性や類似性がある」といった知識が見られたが、ここからは「時代一般の解釈」の獲得が目指されていることがわかった。このようにして、第3時から第8時も見えていくと、これら一つひとつの授業は「時代一般の解釈」の習得を目的としている

ことが明らかとなった。しかし、第9時では、最後に、「世界の一体化」という概念について、生徒自身が解釈するという形で単元が終結している。すなわち、単元の導入部で「概念的知識」を扱い、展開部では、「時代一般の解釈」、そして単元終末では、再び「概念的知識」が、それぞれ中核として扱われているのである。これらが意味していることは、「歴史基礎」は、生徒が一回の授業において「時代一般の解釈」、単元全体を通して「概念的知識」を獲得することが目指されているということである。

第2に、「時代一般の解釈」や「概念的知識」を獲得するために、構造的に知識の成長段階が踏まえられている授業が多いということである。例えば、第2時では、「正倉院に納められた宝物」(「事实的知識」)、そして「ペルシアなどの地域からシルクロードを介して伝来した交易の証であるため」(「地域の解釈」)という知識の習得が目指されていることがわかった。これらを踏まえて、古代の諸都市に関する知識である「西端の都市はローマ。草原・高原には、オアシスの小都市。東端の都市は長安。これらは絹の道で結ばれていた」(「時代一般の解釈」)、という知識が獲得される。最後に、「都市」とは

表2 単元「諸地域世界の接触と交流」において育成が目指されている知識

	学習活動	育成が旨される知識			
		事实的知識	地域の解釈	時代一般の解釈	概念的知識
第1時	・自分が思う「世界」とは何か、「世界」に必要な要素は何か、を考える。				・「世界」とは何か。「世界」に必要な要素は何か。
マテオリッチと坤輿万国全図	・坤輿万国全図が「作られた地域」「作った人(地域)(職業)」「作られた年代」を知る。	・坤輿万国全図が「作られた地域は、中国(明)」「作った人は、イエズス会の宣教師、マテオリッチ(イタリア人)」「作られた年代は、17世紀初頭」			
	・それまでの地図との違いを考える。	・現代の地図のような、地形や縮尺である。			
	・なぜ、ヨーロッパ作製の地図に独自の工夫を施したのかを考える。		・中国(明)の皇帝や人々に書いてある内容を理解してもらうため。		
	・マテオリッチの服装の特徴を考える。		・他の宣教師の絵と比較して、中国風の服装		



	<ul style="list-style-type: none"> <li>・イエズス会宣教師と中国知識人はそれぞれ相手側に何を求めていたかを考える。</li> <li>・「世界」がお互いに認識し、拡大していく中で、必要な要素を考える。(個人・小集団学習)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・イエズス会宣教師は、キリスト教の布教、中国知識人は、西洋の技術を求めていた。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・お互いのよさ、違いを理解し、協力していく。</li> </ul>
	学習活動	育成が目指される知識			
		事実に知識	地域の解釈	時代一般の解釈	概念的知識
第9時	<ul style="list-style-type: none"> <li>・班ごとに調査した地域についての発表を行う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・以下、生徒が獲得すると考えられる知識を二つ示す。(筆者の予想)</li> <li>・アフリカ西岸のダホメ王国やアシヤンティ王国の人々は、新大陸におけるインディオの人口減少を補うため、アフリカより黒人奴隷として新大陸へと送り込まれた。</li> <li>・これらの黒人奴隷は、現地の黒人の支配者を通して、ヨーロッパ人へと売買された。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・以下、生徒が獲得すると考えられる知識を二つ示す。(筆者の予想)</li> <li>・アフリカ大陸では、黒人奴隷が大量に売買され、新大陸へ送り込まれたため、人口が激減した。そのため、現地の人々の生活や交易網は破壊され、その後のアフリカの発展が大きく妨げられる要因となった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・以下、生徒が獲得すると考えられる知識を二つ示す。(筆者の予想)</li> <li>・アフリカ大陸でも、ヨーロッパによる世界の一体化の影響が見られた。しかし、アフリカ大陸では、ヨーロッパから搾取される、「世界の一体化の負の側面」が強い。</li> </ul>	
異なる地域社会の接触と交流一発表一	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークシートに示されている、5つのチェック項目を意識し、他の班の発表をメモを取りながら聞く。</li> <li>・小集団で、「自班の足りていなかった事」をまとめる。</li> <li>・発表を聞いて、世界の一体化がもたらした影響と地域社会の変化についてまとめる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・以下、生徒が想起すると考えられる知識を二つ示す。(筆者の予想)</li> <li>・世界の一体化によって、アフリカ大陸がどのように変容していったのかがしっかりと説明できている。</li> <li>・以下、生徒が想起すると考えられる知識を二つ示す。(筆者の予想)</li> <li>・細かい知識はたくさん調べることができたが、世界の一体化によって地域がどのように変化したのかがわかりにくい発表となってしまう。</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>・以下、生徒が獲得すると考えられる知識を二つ示す。(筆者の予想)</li> <li>・「世界の一体化」によって、各地域は他地域と活発に交流するようになった。また、世界は様々なメリットやデメリットを享受した。</li> <li>・「世界の一体化」によって、諸地域は、主導権を握るものと従属化に置かれるものの発生をともないながら、政治的・経済的に緊密に結ばれた。</li> </ul>

何か」(「概念的知識」)という知識に結び付けられ、授業は展開部を迎える。この事例のように、構造的に知識の成長段階を踏まえている授業展開が多いことが明らかとなった。ただし、そのようには構成されていない箇所も一部には見られる。例えば、第1時では、イエズス会宣教師と中国知識人がそれぞれ相手側に何を求めているのかを考え、その後に、「世界」がお互いに認識し、拡大していくことで必要な要素は何かを考える活動が設定されている。この場合、「地域の解釈」を踏まえた後で「概念的知識」を習得するという手順が採られていることがわかる。しかし、より多くの生徒が「概念的知識」を獲得するためには、「事实的知識 → 地域の解釈 → 時代一般の解釈 → 概念的知識」という段階を踏まえること、すなわち、より多くの事例から理論(概念的知識)を探究していく活動が必要となる。しかし、この事例では、「時代一般の解釈」を踏まえることなく、「概念的知識」へと飛躍していることがわかる。したがって、この授業展開は、生徒が「概念的知識」を獲得し得ることがやや困難となる可能性を内包していると言えよう。

第3に、第1時～第7時までは、扱われている知識は、教科の「内容」であるが、第8時～第9時では、教科の「内容」を知るための「方法」を理解することが目指されている。例えば、第1時では、「坤輿万国全図」に関して、「作った人は、イエズス会の宣教師、マテオ＝リッチ(イタリア人)」などの教科内容に関する知識が扱われている。それに対して、第8時では、「調査テーマは「世界の一体化が地域社会に与えた影響」である。資料は、インターネットや社会科教室にある資料などを用いる」といった、教科内容を学ぶ方法に関わる知識の獲得が目指されていることがわかる。つまり、「(坤輿万国全図を)作った人は、イエズス会の宣教師、マテオ＝リッチ(イタリア人)」と「資料は、インターネットや社会科教室にある資料などを用いる」という知識は、知識の質の観点から見れば、同じ「事实的知識」であると言えるが、教科の「内容」か、また「内容」を学ぶための「方法」なのか、という点で相違があると言えよう。ここの「方法」は、次に取り上げる、「育成が目

指される資質・能力」につなげていく上で、重要な知識となる。

## (2) 総合的資質・能力の観点から見た単元「諸地域世界の接触と交流」

ここでは、単元「諸地域世界の接触と交流」において、生徒が「知識」「スキル」「情意」を身に付けられるように授業・単元が構成されているか、という観点から授業を分析する。以下に示した表は、第1時における、「育成が目指される資質・能力」を「知識」「スキル」「情意」の3つに分類したものである。(表3)

今回の分析結果から見えてきた「歴史基礎」の特徴は、学習活動は「知識」「スキル」「情意」の3者を育成するために行われるものが多いということである。以下、具体的に説明したい。

第1に、「知識」「スキル」「情意」の3者を育成し得る学習活動が取り入れられた授業と、「知識」のみを育成する授業の両方が行われているということである。例えば、第1時「マテオリッチと坤輿万国全図」においては、「坤輿万国全図に関する知識」以外は、すべてこれら3者の資質・能力が育成され得る学習活動が設定されている。これに対し、第3時の「モンゴル帝国と東アジア」においては、「知識」の育成のみが目指された事実教授型の授業が行われていることがわかった。

第2に、「知識」「スキル」「情意」の3者を育成し得る学習活動のみで構成されている授業があるということである。例えば、第8時、第9時の「異なる地域社会の接触と交流」(調査・発表)では、殆どの学習活動が生徒主体で行われており、教師による事実教授型の授業ではないことがわかった。すなわち、これらの授業では、生徒の3つの資質・能力の育成が目指されているのである。

第3に、育成が目指されている「スキル」として、【資料活用】【思考・判断】の項目が両方とも多く取り扱われていることである。例えば、第1時では、初めに「自分が思う「世界」とは何か、「世界」に必要な要素は何か、を文章で記述する」といった【思考・判断】、「坤輿万国全図とそれ以前の地図を比較する」といった【資料活用】【思考・判断】の項目などが見られる。

表3 単元「諸地域世界の接触と交流」において育成が目標される総合的資質・能力

	学習活動	育成が目標される資質・能力		
		知識	スキル	情意
第1時  マテオリッチと坤輿万国全図	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分が思う「世界」とは何か、「世界」に必要な要素は何か、を考える。</li> <li>・坤輿万国全図が「作られた地域」「作った人（地域）（職業）」「作られた年代」を知る。</li> <li>・それまでの地図との違いを考える。</li> <li>・なぜ、ヨーロッパ作製の地図に独自の工夫を施したのかを考える。</li> <li>・マテオリッチの服装の特徴を考える。</li> <li>・イエズス会宣教師と中国知識人はそれぞれ相手側に何を求めているかを考える。</li> <li>・「世界」がお互いに認識し、拡大していく中で、必要な要素を考える。（個人・小集団学習）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「世界」という概念に関する知識。</li> <li>・坤輿万国全図とマテオリッチ。</li> <li>・坤輿万国全図に関する知識Ⅰ。</li> <li>・坤輿万国全図に関する知識Ⅱ。</li> <li>・マテオリッチの肖像画。</li> <li>・イエズス会宣教師と中国知識人の求めているもの。</li> <li>・「世界」における人々のあるべき姿に関する知識。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分が思う「世界」とは何か、「世界」に必要な要素は何か、を文章で記述する。【思考・判断】</li> <li>・坤輿万国全図とそれ以前の地図を比較する。【資料活用】【思考・判断】</li> <li>・なぜ、ヨーロッパ作製の地図に独自の工夫を施したのかを考える。【資料活用】【思考・判断】</li> <li>・マテオリッチと他の宣教師の服装を比較する。【資料活用】【思考・判断】</li> <li>・イエズス会宣教師と中国知識人はそれぞれ相手側に何を求めているかを考える。【思考・判断】</li> <li>・「世界」がお互いに認識し、拡大していく中で、必要な要素を考え、小集団で話し合う。【思考・判断】</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「世界」という言葉について、自分なりの解釈を行おうとする。</li> <li>・坤輿万国全図とそれ以前に関心を持つ。</li> <li>・ヨーロッパ作製の地図に独自の工夫を施されている理由について関心を持って考える。</li> <li>・マテオリッチの服装の特徴について関心を持って考える。</li> <li>・イエズス会宣教師と中国知識人はそれぞれ相手側に何を求めているかを意欲的に考える。</li> <li>・「世界」がお互いに認識し、拡大していく中で、必要な要素を考え、小集団で話し合うとする。</li> </ul>

すなわち、この授業では、「坤輿万国全図」や「マテオリッチの肖像画」といった資料の活用、また、「世界」という概念やそのあり方について考察するというように【思考・判断】に分類される活動が行われている。このようにして、「歴史基礎」においては、生徒の【資料活用】ならびに【思考・判断】の両方の育成が重視されていることがわかる。

### （3）科目統合の観点から見た単元「諸地域世界の接触と交流」

ここでは、「歴史基礎」において、世界史と日本史がどのように統合されているのかを示す。そのため、単元「諸地域世界の接触と交流」において扱われている世界史と日本史の知識をそれぞれA科目の教科書を参照することで明らかにする<sup>10)</sup>。（表4）（表5）

今回の分析結果から見てきたことは、「歴史基礎」は世界史と日本史の融合が行われているということである。以下、その具体的内容を

示したい。

第1に、単元全体を見た時、世界史と日本史の知識の両方が扱われていることである。もちろん、一回の授業において、両科目の知識が扱われているケースは多いものの、今回取り上げた単元の全ての授業において、すべてそれが当てはまる訳ではない。例えば、第4時では、日本史の知識は「④ヨーロッパの拡大」のみであり、それ以外は「⑧スペインによる中南米支配」などに代表されるように、世界史の知識が中心に扱われていた。もし、この授業のみを取り出した場合、「歴史基礎」の授業においては、日本史と世界史の融合は行われていないように見える。しかし、ここで一回の授業のみではなく、単元全体をも踏まえて見ると、日本史と世界史の知識は、多少の偏り（日本史＜世界史）はあるものの、両方とも取り扱われていることがわかった。

第2に、世界史と日本史の双方に関わる単元の問いが設定されている点である。一時間の授業を見ると、確かに世界史と日本史の知識のど



表 4 単元「諸地域世界の接触と交流」(第7時)で扱われている世界史の知識

	単元「諸地域世界の接触と交流」で扱われている知識	東書	実A	実B	清水	帝国	山A	山B	山C	第一
第7時	①織豊政権期における貿易相手	△	×	×	▲	●	●	●	●	●
	②徳川家康の時代における貿易相手	△	×	×	×	△	●	●	●	×
	③徳川家光の時代における貿易相手	●	●	●	●	●	●	●	●	▲
	④カール5世に関する知識	●	●	●	▲	●	×	▲	●	●
	⑤フェリペ2世に関する知識	●	●	●	▲	●	●	●	●	●
	⑥16世紀のヨーロッパの情勢	●	●	●	●	●	●	▲	●	●
	⑦全盛期のスペイン	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	⑧スペイン・オランダ・イギリスの関係	●	●	●	△	●	●	●	●	●
	⑨植民地からの戦費の調達	●	●	×	×	×	●	●	●	△
	⑩三十年戦争に関する知識	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	⑪スペインの衰退とオランダの台頭	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	⑫世界の一体化によるヨーロッパ社会の変化	●	●	●	△	△	●	●	●	●
	⑬主権国家体制の成立	●	●	●	●	●	●	●	●	●

表 5 単元「諸地域世界の接触と交流」(第7時)で扱われている日本史の知識

	単元「諸地域世界の接触と交流」で扱われている知識	東書	実A	実B	清水	山A	山B	第一
第7時	①織豊政権期における貿易相手	●		●	×			×
	②徳川家康の時代における貿易相手	●		●	△			×
	③徳川家光の時代における貿易相手	●		●	●			●
	④カール5世に関する知識	×		×	×			×
	⑤フェリペ2世に関する知識	×		×	×			×
	⑥16世紀のヨーロッパの情勢	×		×	×			×
	⑦全盛期のスペイン	×		×	×			×
	⑧スペイン・オランダ・イギリスの関係	×		×	×			×
	⑨植民地からの戦費の調達	×		×	×			×
	⑩三十年戦争に関する知識	×		×	×			×
	⑪スペインの衰退とオランダの台頭	×		×	×			×
	⑫世界の一体化によるヨーロッパ社会の変化	×		×	×			×
	⑬主権国家体制の成立	×		×	×			×

明らかに偏りが見られるものの、単元全体を通して見ると「世界の異文化が出会った時、何がおきたのか」という大きな主題に込められているように思われる。具体的には、「世界の一体化」によって、各地域は他地域と活発に交流するようになった。また、世界は様々なメリットやデメリットを享受した」という、世界と日本を一体的に捉えなければならない知識が見られた。他の単元「近代国家の成立」においては、単元の問い「国民国家とは何か、なぜ誕生したのか」について、世界史と日本史の内容を活用しながら、考察するようになっている。

第3に、一回の授業において、世界史と日本史の知識の両方が扱われているケースが多く、その中には世界と日本を一体的に捉える学習内容も見られることである。例えば、第7時を見た時に、授業の導入では、「①織豊政権期にお

ける貿易相手」「②徳川家康の時代における貿易相手」「③徳川家光の時代における貿易相手」といった日本史の知識が扱われていることがわかる。この授業は、それらの知識を踏まえた上で、「日本の貿易相手がスペインからイギリス・オランダに変わったのはなぜか？」と問いかけ、学習内容を世界史の視点へと移行している。展開後における世界史の知識としては、「⑥16世紀のヨーロッパの情勢」「⑩三十年戦争に関する知識」が扱われていることがわかる。授業の終末では、軍事革命や宗教改革、世界の一体化が多くの戦争を引き起こし、結果的に、主権国家体制の成立につながったとしてまとめられている。このようにして、世界史と日本史を一体の「歴史」として捉え、その中において視点を移行させるような授業があることがわかる。

以上、3点の内容を踏まえると、「歴史基礎」

の科目構造は次の図のようになる。(図5)

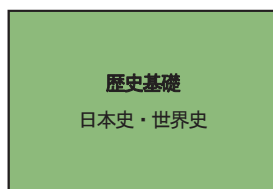


図5 「歴史基礎」の科目構造

### (3) 神戸大学附属中等教育学校「歴史基礎」の特質

神戸大学附属中等教育学校「歴史基礎」の特質は以下に示す通りである。

第1に、「知識の質」から見た「歴史基礎」は、授業・単元を通して、生徒が「時代一般の解釈」や「概念的知識」を獲得することが目指されているということである。第2に、学習活動は「知識」「スキル」「情意」の3者を育成するために行われるものが多く、「スキル」に関しては、【資料活用】【思考・判断】の両方の能力が重視されているということである。第3に、科目統合の観点から見た「歴史基礎」の特徴は、一回の授業において、世界史と日本史の融合が見られるケースがあり、単元全体で見た場合でも融合が行われていることが明らかとなった。

## 4. 結語：今後の歴史総合のカリキュラムのあり方に示唆するもの

今回の分析からどのような「歴史総合」のあり方が考えられるだろうか。神戸大学附属中等教育学校の試みから、以下の4点の性質が示唆される。

第1に、授業・単元を通して、生徒が「事実的知識」や「地域の解釈」に留まらず、「時代一般の解釈」や「概念的知識」を獲得することが目指されていた。このようにして、生徒が「時代一般の解釈」や「概念的知識」を獲得した場合、学習した項目以外の社会的事象においても、応用できる可能性が高くなる。例えば、本論文で取り上げた、単元「諸地域世界の接触と交流」においては、「世界とは何か」や「世界の一体化」という概念を学習している。その他には、「国民国家」や「地球の安全保障」等があっ

た。これらは、現代社会におけるグローバル化を考える上で重要となり得る汎用性の高い知識であり、まさに「現代社会研究としての歴史教育」の理念に沿ったものであると考えられる。

第2に、学習活動は「知識」「スキル」「情意」の3者を育成するために行われており、「スキル」に関しては、【資料活用】【思考・判断】の両方の能力が重視されていた。これによって、生徒が歴史を学ぶ方法や主体的に学んでいく姿勢を身に付けさせようとしていた。例えば、単元「諸地域世界の接触と交流」では、事実教授の形式をとりながらも、多くの授業において、生徒の「スキル」や「情意」の育成を目指した活動が取り入れられていた。坤輿万国全図とそれ以前の地図を比較することによって、諸地域世界の接触と交流について考える学習活動があった。このように、従来の歴史教育の大きな課題であった資質・能力育成の観点を克服しようとしていた。

第3に、一回の授業において、世界史と日本史の融合が行われているケースが多く、単元全体で見た場合でもそれぞれの科目の統合が行われていた。

これまでの高等学校地理歴史科では、世界史と日本史が別々に学ばれており、両者を往還しながら検討する機会に欠けることが指摘されていた。一方、今回分析した、単元「諸地域世界の接触と交流」では、例えば、正倉院宝物から古代における諸地域間の接触と交流の様相を学んでいた。他にも、織豊・徳川政権における貿易相手の変化から世界的な視点へと移行していく授業などが見られた。また、単元全体を貫く一つの問いでは、世界史と日本史を一体的に捉えられるような内容が設定されていた。このように、「歴史基礎」では、各国史に留まらず、時代や社会をダイナミックに捉えるグローバルな歴史カリキュラムが実現されていた。

第4の理由としては、世界史ベースでカリキュラムが構成されており、生徒が現代のグローバル化社会において活躍していくために必要な概念が単元レベルで取り上げられていることである。具体的には、「世界の一体化」や「国民国家」が挙げられる。これらの概念について、福井(2017)は以下のように述べている<sup>11)</sup>。

ヨーロッパが十六世紀からのいわゆる「大航海時代」に海の外へと積極的に乗り出しはじめるなかで、それまでにすでに存在していた世界各地の地域内交易、地域間交易は、相互の結びつきを強めるようになっていく。地球世界の一体化、グローバル化への道のりはすでにここにはじまっていた。十九世紀や現代になって急に生じたものではない。

また、以下のように述べている<sup>12)</sup>。

黒船はいうまでもなくアメリカ海軍のものであったが、それもまたヨーロッパ近代が発した大波に乗ってきたものであった。

以上の知識を踏まえると、生徒のグローバルな歴史認識を育成することが求められる「歴史総合」は、日本史における幕末以降の時代からではなく、世界史の重要概念である「世界史の一体化」から学んでいくことが適切であると考ええる。尚、このような概念を踏まえ、カリキュラムを構成していく上で、参考文献にも記載した羽田（2011）等も参考になると考えられる。

## （2）本研究の成果と課題

本研究の成果は、これからの歴史教育の変革に向けた取り組みを一つの分析枠組みを用いて考察し、「歴史総合」に求められる性質を提示したことにある。具体的には、「知識の質」「総合的資質・能力」「科目統合」という3つの観点に基づき、神戸大学附属中等教育学校における「歴史基礎」の先行実践を分析・考察し、これを基に「歴史総合」のあるべき姿を明らかにした。

「歴史総合」は、日本学術会議の提言や中央教育審議会の答申において、その理念や骨格は示されたものの、その具体的内容については、未だ数多くの議論がなされている。また、本科目は、「目標」や「内容」「方法」の観点から、これまでの歴史教育とは大きく異なったものであることが明らかである。したがって、「歴史総合」が教育現場で導入される際、教員養成・研修の観点などを初めとした様々な困難が生じることが予想される。特に、どのようにしてカリ

キュラムや授業を構成していくのかという疑問は、多くの教員が直面する課題であると言えよう。本稿は、このような課題に応え、これからの歴史教育の具体的なあり方についてより明確に示したものであるとも言えよう。

また、本研究の課題は、大きく2点あると考えられる。第1に、研究報告書に掲載されているカリキュラムや授業の分析に留まっていることである。すなわち、分析対象とした授業を実際に参観すること、あるいは教師や生徒を対象とした聞き取りを行うことができなかった。このプランが実際にどのように実践に移され、生徒に受容されたかについては今後の研究課題となるだろう。

第2に、取り上げた実践事例の改善案や筆者独自のカリキュラム・授業案を示すことができなかったことである。本稿では、「歴史総合」に求められる性質のあり方を提示したが、実際の授業案を示すことはできなかった。これについては、筆者自身が実際の教育現場での経験を踏まえながら、新たな実践研究を計画・実践していくことで応えたい。

## 主な参考文献

- ・石井英真（2015）『今求められる学力と学びとは ―コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影―』日本標準ブックレット No.14, 日本標準.
- ・梅津正美（2017）「社会研究（Social Studies）のための歴史教育 ―米国歴史カリキュラムが示唆するもの―」（シンポジウム 歴史教育の未来をひらくⅡ ―知識の精選と歴史的思考力― 2017年3月20日 於：日本大学文理学部）
- ・神戸大学附属中等教育学校編（2016）『平成28年度研究開発実施報告書 参考資料・第四年次』神戸大学附属中等教育学校.
- ・神戸大学附属中等教育学校編（2017）『平成28年度研究開発実施報告書 第四年次』神戸大学附属中等教育学校.
- ・永松靖典編（2017）『歴史的思考力を育てる 歴史学習のアクティブ・ラーニング』山川出版社.
- ・西村嘉高（2017）「歴史総合」のカリキュラム詳細案』『研究報告 第38号』青山学院高等部, 29-79頁.
- ・羽田正（2011）『新しい世界史へー地球市民のための構想』岩波書店.
- ・原田智仁（2016）「シンポジウム 資質・能力育成のための歴史教育の内容構成論―高校の新設科目「歴

史総合」を手がかりに一』『日本教科教育学会誌』日本教科教育学会、73-78 頁。

- ・ 福井憲彦 (2017)『興亡の世界史 近代ヨーロッパの覇権』講談社。
- ・ 森分孝治 (1978)『社会科の授業構成の理論と方法』明治図書。
- ・ 森分孝治、片上宗二編 (2000)『〈重要用語 300 の基礎知識 4 巻〉社会科重要用語 300 の基礎知識』明治図書。
- ・ 「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 (答申) (中教審第 197 号)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm) (文部科学省ウェブページ) 最終閲覧日 2017 年 1 月 8 日。

### 注

- 1) 「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 (答申) (中教審第 197 号)」。
- 2) 梅津 (2017) 1 頁。梅津氏は、シンポジウム「歴史教育の未来をひらく II」において、「学校における歴史教育は、社会研究、就中、現代社会研究としての学習を通して、民主主義社会の担い手である市民の育成に寄与してこそ、学校の歴史教育は確かな位置と意義を占めることができる」と述べている。
- 3) 本稿では、「知識」「スキル」「情意」の 3 者を合わせて、「総合的資質・能力」としている。
- 4) 本稿は、筆者の修士論文である「新設科目「歴史総合」の性質に関する研究—文部科学省指定研究開発学校における先行実践を基に一」において分析した、神戸大学附属中等教育学校「歴史基礎」の先行実践の一部を用いて、述べるものである。尚、修士論文本編においては、日本橋女学館高等学校「歴史基礎」、京都府立西乙訓高等学校「世界の風土と文化」の先行実践も分析している。
- 5) 森分 (1978) を参考に、筆者が本論文での分析の枠組みとして再構成した。
- 6) 「歴史基礎」の実践は、「世界史 B」や「日本史 B」の基盤科目として位置付けられているため、今回は「世界史 A」と「日本史 A」の教科書を分析する。
- 7) この単元は本来、8 時間授業とのことであるが、ワークシートから読み取った都合上 9 時間授業としている。
- 8) 今回は、紙面の都合上、1 時間目・9 時間目のみを掲載したが、前掲脚注の修士論文本編においては、1～9 時間目全ての分析結果を掲載している。
- 9) 尚、ワークシートの内容から読み取った性質上、筆者が回答を予想した箇所もある。特に、生徒が調査によって得たと考えられる知識は、文字を斜体になっている。加えて、第 9 時では、教科の「内容」を知るための「方法」を理解することが目指されている展開がある。そのため、これらは世界史・日本史の内容とは異なるため、それぞれの「知識」に下線を引いている。
- 10) これらの表は、第 7 時における世界史と日本史の知識を分析したものである。尚、今回の分析対象に関して、留意すべき点がある。それは、分析する日本史 A の教科書は、5 社 7 冊すべてではなく、『東書』『実 B』『清水』『第一』の 4 冊に絞ったことである。その理由として、今回取り上げた単元「諸地域世界の接触と交流」において扱われている知識の大半は、古代・中世・近世の内容がほとんどを占めているということが挙げられる。現行日本史 A の教科書において、主として扱われている内容は、幕末期以降 (近代・現代) であり、古代・中世・近世は教科書の巻頭で若干取り上げられているケースが多い。しかし、『実 A』『山 A』『山 B』の 3 冊を見たところ、これらの時代に関する記述はほとんど扱われていないことがわかった。そのため、今回の分析では、前述した 4 冊の巻頭に記載されている内容を「日本史 A の知識」とし、後述した 3 冊は、表において、空欄とした。
- 11) 福井 (2017) 26 - 27 頁。
- 12) 同上書 14 頁。