

研究論文

## 歴史学習の狙い・意図を考え直す必要性に関する一考察 —ひとりの歴史研究者からの展望とSDGsへの着目—

堀井 健一（長崎大学教育学部）

### はじめに

歴史学習の狙いや意図についてはこれまで多くの先達や研究者や実践家が論じてきた。近年はPISAの学力調査やグローバル化に伴い、コンピテンス（コンピテンシーとも呼ぶ）の観点から論じられることが増えてきた。これまでの歴史学習や歴史教育についての研究は主として社会科教育学の研究者と学校現場の実践家たる教師が担ってきた。その中で最近では2016年に公表された中央教育審議会の答申「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」と高校の歴史教育において学習指導要領の改訂をきっかけに、従来の必修の世界史と日本史の構成から「歴史総合」、「日本史探究」、「世界史探究」へと移行することが予定されてからは、歴史研究者の間でも歴史教育について関心を持つ者が増えてきた。もちろんそのような状況になる前から比較的早い頃の例として歴史研究者による問題提起としての論稿の中で歴史教育の指針の参考例としてアメリカ合衆国の『全国歴史基準』（1997年公表）における歴史的思考力の育成法を紹介するものがある<sup>1)</sup>。他方では、2017年に告示された中学校学習指導要領の社会編<sup>2)</sup>においては従来の知識偏重の路線からの脱却を図るために、周知のとおり「知識及び技能」に加え「思考力、判断力、表現力等」を身につけることを推奨するようになった。それに伴い、同指導要領の中では「多面的・多角的に考察」という語句がくり返し登場する（後述）。

まずはかかる語句に着目してみよう。くり返し登場させるほど重要視されるべき「多面的・多角的に考察」という語句ではあるが、筆者には学習指導要領を読んでみても何をもって「多面的・多角的に考察」することになるのかが明瞭にはならない。なぜならば、2016年8月に中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」<sup>3)</sup>が公表され、その中で「2. 各教科・科目等の内容の見直し」の「(2) 社会、地理歴史、公民」<sup>4)</sup>において「①現行学習指導要領の成果と課題を踏まえた社会科、地理歴史科、公民科の目標の在り方」に続いて「②具体的な改善事項」として「iii) 学習・指導の改善充実や教育環境の充実等」の「ア 『主体的・対話的で深い学び』の実現」の箇所でのその実現のために不可欠な『社会的な見方・考え方』を用いた考察、構想や、説明、議論等の学習活動が組み込まれた、課題を追究したり解決したりする活動」について「具体的には、教科・科目及び分野の特質に根ざした追究の視点と、それを生かした課題（問い）の設定、諸資料等を基にした多面的・多角的な考察」<sup>5)</sup>をすることを求めており、それゆえ「多面的・多角的

な考察」のためには「教科・科目及び分野の特質に根ざした追究の視点」が求められているが、その「教科・科目及び分野の特質〔傍点は筆者〕」というものが中学校学習指導要領の社会編では管見の限りでは定義されていないように見え、それでは不都合が生じるのではないかと思うからである。この点について具体的に述べると、学習指導要領社会編の「第1 目標」の中で「(2) 社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考察したり、」とあることについて学習指導要領解説では「このうちの『多面的・多角的に考察』するとは、学習対象としている社会的事象自体が様々な側面をもつ『多面性』と、社会事象を様々な角度から捉える『多角性』とを踏まえて考察することを意味している。」<sup>6)</sup>とされているが、この箇所の「多面的・多角的に」という語句は本当に解説が述べるような事象の、単なる「多面性」とか「多角性」というもので済まされてよいものであろうか。また続いて同指導要領の歴史的分野では「1 目標」の「(2)」の中で「歴史に関わる事象の意味や意義、伝統と文化の特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに着目して多面的・多角的に考察したり、」とあることから「時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなど」の複数のものに着目すれば「多面的・多角的に考察」することになると読めそうであるものの、同じく「1 目標」の「(3)」の中では「多面的・多角的に考察」という語句が単独で出現しており、それに何らの係り語句も付けられていないのである<sup>7)</sup>。同指導要領の地理的分野の「1 目標」の「(2)」及び「(3)」も、さらに公民的分野の「1 目標」の「(2)」及び「(3)」も同様である<sup>8)</sup>。それゆえ、前述の「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」の中で言及された「教科・科目及び分野の特質に根ざした追究の視点」については中学校社会科の分野ではあまり示されていないといえる。そこで推測するに、ここでの「多面的・多角的に考察」という語句は、一般的にものを考える時に行なわれるような、比較によって類似点や相違点に気づかせて分けたりまとめたりすること、原因・理由と結果の関係性に気づかせること、事象の順序や展開に潜む関係性に気づかせること、仮定や仮説を立てて考えてみることを、考える根拠の正当性を考えてみることを指すと思われる。だが、前述のような学習指導要領において明確な定義のない中で単純に「多面的・多角的に考察」させるならば、それによって生徒たちによって表現された意見が多種多様になって百家争鳴的なものに陥る可能性があるだろうし、またそのような状況に陥って時間内に要点がまとめられることなく授業が終わることがしばしば起きれば、社会科教育の体をなさなくなる心配が出てこよう。

本稿では歴史学習の狙いや意図をいくつかの面から改めて考えてみたい。というのも、筆者は大学の教員養成系学部において中学校教育コース社会専攻の学生を始めとする中学校社会科と高校地理歴史の教員免許を取得することを希望する学生を対象にひとりの西洋史研究者として外国史を講義してきたが、他方では2009年から始まった教員免許状更新講習の場では、かつて在外研究の際にイギ

リスのオックスフォードの本屋に立ち寄って入手した歴史教育に関連する書籍をきっかけに当地の歴史教育の方法論に関心を抱いたので、その内容を紹介し始めた。在外研究の機会を得て以降、わが国の小学校や中学校に相当するイギリスの学校向けのテキストブック、教材などを少しずつ入手してはその後の教員免許状更新講習のための話題にしたり、時にはゼミナールや卒業研究の受講生とそれらの教材についてディスカッションしてきた。そうしているうちに自然とわが国の小学校・中学校・高校の歴史教育の方法にいくつかの疑問を抱くようになった。そこで筆者はけっして歴史教育学の専門家ではないので、例えば土屋武志『解体型歴史学習のすすめ—対話を重視した社会科歴史』（梓出版社、2011年）のような、すでにイギリスの歴史教育の方法論を詳しく紹介した良書がある中でそれに比肩しうるものはけっして提供できないのではあるが、ひとりの歴史研究者の視点から素朴に歴史学習の狙いや意図を改めて考えてみたいと思ったわけである。

その際、まずは歴史というものが持つ特質から、そして他の教科を含むすべての教科の中の一つとしての歴史学習という観点から、歴史学習の狙いや意図を考え、次にその歴史が持つ特質に合った歴史学習の狙いや意図と学習指導要領の学習内容偏重の傾向との間の相克を指摘することによって、改めて歴史が持つ特質から歴史教育にふさわしい方法論の核となるものを探ることを試みたい。さらにはかかる試みによって得られる観点から高校の歴史教育に求められる素材について一考したい。

## Ⅰ. 歴史の特質と教科としての歴史

はじめに歴史というものが持つ特質に着目して歴史学習に特有の狙いや意図を、次に他の教科・科目と並置してそれらの中での歴史学習の一般的な狙いや意図を考える。まずは歴史の特質を探ってみよう。

子どもが成長して成人になってから自身の人生をよりよく生きるための力身につけさせるために必要な教科は少なからずあると考えられるし、社会科または歴史というものはそれらの中のほんの一つの存在に過ぎない。わが国の現状としては、歴史的分野の内容が小学校と中学校では社会科で、高校では近い将来に「歴史総合」という科目で必修化されている。けれども、くり返しになるが、歴史的分野の内容の学習は少なからずある教科・科目の中のほんの一つに過ぎない。

ここでベネデット＝クローチェの言葉を引用して考察を進めてみよう。クローチェは、「過去の歴史」というものが、その事実が歴史家の精神の中で打ち震えるゆえに、私たちが現在を生きていることの利害関係によって動かされて過去の事実を調査させることができるものであり、それゆえ「歴史は生きることの女教師である (*la storia sia magistra vitae*)」と述べる<sup>9)</sup>。彼のかかる論には歴史の一つの特質が示されていると思われる。クローチェが述べる、歴史の特質とそれを学ぶ意義についてはこれくらいにして論を先に進め、次に他の教科・科目と並置してそれらの中での歴史学習の一般的な狙いや意図を考えるために別の角度か

ら一つの問いかけを試みてみよう。

くり返しになるが、歴史の学習が数ある教科・科目の中でほんの一つの教科内容にすぎないと見る場合、それらの中で歴史学習は教育一般からみて他の教科・科目と並置すればそれらとどのような共通項的な性質があるであろうか。かかる問いを筆者が提示するのにはあるきっかけがあった。それは、国際バカロレア・ディプロマプログラムにおける『知の理論』(TOK) 指導の手引 2015年第1回試験<sup>10)</sup>の文書<sup>10)</sup>を閲覧したことである。「知の理論」(Theory of Knowledge)は、生徒が「知るための方法」(ways of knowing)を活用して物事を批判的に思考して知るプロセスを探求するものである<sup>11)</sup>。そしてその「知るための方法」には「言語、知覚、感情、理性、想像、信仰〔faithで、おそらくは信認〕、直観、記憶」の8つがあるとされる<sup>12)</sup>。簡潔に述べるために例を挙げるならば、物理の学習でマグネシウムの燃焼反応の実験は主に知覚(sense perception)を通しての営みであるが、歴史の学習では主に史料を読むことになるので言語を通しての営みとなろう。けれども「知る」(knowing)ための学びとしては知覚を通してにしろ言語を通してにしろ、「証拠」(evidence)に基づいて知りえたことを生徒が主張する(knowledge claim)ことから探求が始まることになる<sup>13)</sup>。

さすれば、学校教育における学習において数ある教科・科目に通底する思考は本来は論理的思考力であり、証拠に基づいた考察ではなかろうか。それゆえそれぞれの教科・科目では思考または考察の際に何をもって証拠または根拠とするのかを見極めることがまず必要となるし、またいくつかの種類に分かれるであろう証拠が有する性質や特性を知ることにも必要となろう。従って、中学校では同じ「社会科」というカテゴリーの中に収まっている地理、歴史、公民は、それらが各々何をもって証拠または根拠と見なして考察されるべきかを問うべきであるし、またそれを問うたならば、すぐに気づくこととなろうが、それぞれ根拠とする証拠の性質に違いがあるので、おのずと各々の内容を考察する際の「多面的・多角的に考察」する方法が異なることになろう。例えば、地理的分野では証拠ないしは根拠として、地点ないしは場(領域)、自然環境、人的情勢ないしは動態などの地理的情報が、歴史的分野では史料や遺物が、公民的分野では社会的関係性を示す資料が主たるものになるであろうから、おのずと各々の分野における考察のやり方が異なってくる。

加えて社会科のこれら3つの分野においてはその特性ゆえにそれぞれの参照資料を根拠として考えることが相違してくる。本稿では主として歴史の特質に着目しているので、ここで問題とすべき特性とは時間軸に関連することである。地理的分野と公民的分野は、たしかに主題によっては過去のことについて参照しながら考察することも可能性としてはあるが、主として現在のことを考察の対象とする。例えば公民的分野において、わが国の総発電量に占める原子力発電の割合を将来どうするかという問題を生徒間でディスカッションさせる場合、現在ないし

は直近の原子力発電の問題点などを踏まえて取り組ませることになるし、また実際にその割合が将来どのように推移するかについては確証のしようがない。10数年先の未来のことは現在の事象に関する資料やデータを多く集めて考える根拠にしていくら論理的に考えても、不測の事態が起こる可能性があり、確証のしようがない。それに対して歴史的分野においては現存する史料には数において限りがあるのでそこから知りうる歴史事象には制約があるものの、直近ではないという意味で、ある程度古い時代についてはある事象がそれ以降にどのような推移をたどったかを知りうるものが多くあろう。それゆえに歴史的分野の学習では、イギリス（イングランド）の歴史のナショナル・カリキュラムの中で述べられているように<sup>14)</sup>、原因と結果（cause and consequence）、何が変わらずに続いて何が変わったか（continuity and change）を探求することができ、かかる探求を通して論理的に考えるスキルを身につけることが可能である。この点こそが歴史を学ぶことの長所であり、前述のクローチェの言葉にあるように「歴史は生きることの女教師である」ゆえんであろう。従って、歴史学習は史実という証拠に基づいて行われる、因果関係を中心とした論理的思考力の育成にとって大いに貢献する力を秘めているといえまいか。

## Ⅱ. 歴史の特質に合った歴史学習と学習指導要領の傾向との間の対比

前章の中で述べたように、歴史学習というものが本来は歴史の特質ゆえに因果関係を中心にして論理的思考力の育成にとって大いに貢献できる可能性がある。それに対して、現行の学習指導要領の記載内容ははたしてそのような育成に寄与するものになっているであろうか。筆者が考えるには、学習指導要領によって学習すべき内容を事細かに指示するやり方は、前述の証拠に基づく論理的思考力の育成の面から眺めるならば問題が無いわけではない。そこで次にその問題の一例を挙げたい。

初めに学習指導要領の指示内容を見てみよう。2017年告示の中学校学習指導要領社会編の歴史的分野では、江戸幕府の三大改革に関連したものとして、「2 内容」の「B 近世までの日本とアジア」の「(3) 近世の日本」において「ア次のような知識を身に付けること。」として「(イ) 江戸幕府の成立と対外関係」の後に「(エ) 幕府の政治の展開」の小見出しの下で「社会の変動や欧米諸国の接近、幕府の政治改革、新しい学問・思想の動きなどを基に、幕府の政治が次第に行き詰まりをみせたことを理解すること。」とあるし、また「イ次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。」として「(ア) 交易の広がりとその影響、統一政権の諸政策の目的、産業の発達と文化の担い手の変化、社会の変化と幕府の政策の変化などに着目して、事象を相互に関連付けるなどして、アの(ア)から(エ)までについて近世の社会の変化の様子を多面的・多角的に考察し、表現すること。」とあるし、さらに「3 内容の取扱い」の「(3) 内容のBについては、次のとおり取り扱うものとする。」の文言の下で「ウ」の中では「(3)のアの(エ)の

『幕府の政治改革』については、百姓一揆<sup>いっぎ</sup>などに結び付く農村の変化や商業の発達などへの対応という観点から、代表的な事例を取り上げるようにすること。」とある<sup>15)</sup>。

次の手順として、2017年告示の学習指導要領に準拠する中学校社会科歴史的分野の教科書がまだ発刊されていないので、代わりに現行の東京書籍版のもの<sup>16)</sup>を用いてその内容を確認してみたい。江戸幕府の享保の改革に至るまでの記述内容をみるためにまずは江戸幕府の成立を扱ったページ以降に配置されている内容を概観すれば、江戸図屏風の写真による将軍家光の頃の江戸城の立派さを示した後(112頁)、「農業や諸産業の発達」の単元で新田開発、農具等の技術の進歩、全国的な特産物の増加(120-121頁)、「交通路の整備と都市の繁栄」の単元で五街道等の整備、本州沿岸航路の開発、三都の繁栄(122-123頁)、「幕府政治の安定と元禄文化」の単元では幕府財政に関連する記述として徳川綱吉の時代に「さらに、寺院などの建設で幕府の財政が苦しくなると、貨幣の質を落として発行する量を増やし、幕府の収入を増やそうとしました。」とあるものの、元禄期に学問と文化が繁栄したことが提示されている(124-125頁)。それゆえ今に生きる中学生という、歴史的に例を見ない経済的な豊かさの下に暮らしている者がこれら一連の記述を読めば、江戸時代は途中で鎖国が行われたものの、前述のように農水産業・鉱業・手工業の発達や交通路の発達、三都をはじめとする都市の発達、学問や演芸・文学・絵画・服飾の発達が続々と見られたのになぜ徳川吉宗が幕府の財政難に対処しなければならない羽目に陥ったかという疑問をもしも抱いたならば、それまで諸産業の発達が見られたのになぜ幕府の財政が好転しなかったのかという疑問を持つ可能性があるだろう。加えて、教科書の本文にこそ登場しないものの今や世界遺産の一つに数えられる日光の社寺がその前見返しの「日本の世界遺産」の中でカラー写真として掲載されているわけであるから、江戸幕府は3代将軍家光の頃に絢爛豪華な社寺が造営できるほどの富を有していた。それゆえ、豊かな現代社会に生きる中学生にとっては江戸幕府がなぜ8代将軍の代に幕府の財政難に本腰を入れて対処しなければならなくなったかについては、前述のように綱吉の頃に「寺院などの建設で幕府の財政が苦しくな」ったという記述や、享保の改革の単元の中の「幕府は綱吉のころから財政難に苦しんでいたため」(126頁)という文言だけでは納得がいかないのではなかろうか。ここでは第一に3代将軍家光の頃に幕府財政が豊かであったのが5代将軍綱吉の頃には寺院などの建設で財政が苦しくなった状況に至る江戸幕府の財政事情の推移に生徒が着目する必要がある。そして第二に、江戸時代の幕藩体制が財政については「幕府や藩は、村の自治にたよって年貢を取り立て、財政をまかないました。」(115頁)という記述から近世の幕藩体制が主として年貢徴収に頼り、その他の産業の発達をうまく財政状況の改善に活かさない性質のものであったことと、鎖国体制下での長崎貿易がそれほど幕府財政の改善につながらなかったことに着目し、その後の開国と明治維新による近代国家の建設の意義を生徒に考えさせるよ

うにすることが肝要ではなかろうか。

また、高校生にとっても山川出版社版『詳説日本史B』<sup>17)</sup>の中で綱吉の時代に鉦山収入の減少と、「前代の明暦の大火後の江戸城と市街の再建費用，引き続き元禄期の寺社造営費用は大きな支出増となり，幕府財政の破綻をまねいた。」(201頁)とあるのみであり，数値データが示されていないので，幕府財政が困窮に陥る過程が理解しづらいであろう。さらに肝心の享保の改革の記述の始まりの箇所(218頁)では，なぜこの頃に幕府財政が逼迫していたかが記されていないことをここでは簡潔に指摘するだけにとどめておきたい。

以上の中学校並びに高校の歴史教科書の記述の性質からいえるであろうことは，江戸幕府とその体制の成立の後に鎖国と諸産業の発達を扱った後には享保の改革を始めとする幕府の改革を扱うのが至極当然であること，換言すれば，歴史事象の因果関係や推移が軽視される中で記述内容の順番が固定化され，教科書のページをめくればあるべきところに幕府の三大改革が登場するということが，わが国の歴史教育の伝統になっていたということである。この現象はわが国の学習指導要領が学習内容を事細かに指示したことに起因する欠陥とはいえないか。

家光から綱吉の時代に至るまでの幕府の財政状況の推移については，児玉幸多<sup>18)</sup>によれば，1632年の秀忠の死去時に330万両残されていたので家光が300万両相当を相続し，残りは三家や一族に分け，さらに自身の相続分から32万両余りを大名・旗本など6千人にお裾分けした上で東照宮の造営に57万両を投じたほどであるのに，その後，鎖国と，江戸城天守閣の消失を招いた明暦の大火を始めとする諸大火の被災が相次いだので，天守閣の再建などに遺金を当てることとなり，その結果，1680年に綱吉が将軍に就任した時には前将軍からの遺金がなかったし，それにもかかわらず綱吉が多く数の寺社の造営・修復を命じて浪費したことが知られている。従って，綱吉の将軍就任時には前将軍からの遺金がなかったのでその時点ですでに幕府財政に余裕がなかったことになろう。綱吉の頃に幕府財政が苦しくなってしまった原因は，彼の将軍期の浪費だけに求められるべきではなく，その財政収入の源泉が近世の体制の特性から限られていたことと江戸の相次ぐ大火による被災からの復興に相当な費用がかかったことにつきるのではなかろうか。

ここで前述のクローチェの言葉，「歴史は生きることの女教師である」という言葉から過去の歴史が現代の我々にとっても意味を有する物語（イタリア語の *storia* は「歴史」と「物語」の両方を意味する）であるという趣旨をくみ取るならば，わが国の子どもは享保の改革等の幕府三大改革の中のいくつもある細かい事項について学習するよりも，江戸幕府の財政悪化の過程から火災対策はもちろんのこと，その国土が過去の歴史からみても地震・津波・火山噴火の災害の多い地理的状況を思い起こして，それらの災害にあらかじめ備えることの重要性を学ぶことの方が大事ではなかろうか。このことは，あえて極論を述べるならば，次のことも意味しよう。すなわち，歴史から学ぶべきことは，昔の一時期の事細か

な事象よりはむしろレジリエンス（復元力）のある持続可能な開発（SD）に関連する事柄の方がふさわしいのではないだろうか。

### Ⅲ. 将来の高校の「歴史総合」、「日本史探究」、「世界史探究」のあり方を考える

2018年3月に公示された新しい高等学校学習指導要領に従って歴史教育の分野では「歴史総合」という科目が2022年4月から必修となり、併せて「日本史探究」と「世界史探究」が選択科目となる。そこで素朴な疑問として問うが、近い将来、これらの科目の学習内容としてどのようなものがふさわしいであろうか。

この問題についてはすでに歴史学者と歴史教育学者の合同で検討が進められており、周知のようにその一つの成果として歴史用語の縮減が提案されている<sup>19)</sup>。従前の歴史の教科書の中で扱われた歴史用語がしだいに過多となってきたので、このままでは次期学習指導要領が重視する「思考力、判断力、表現力等」を身につけることが学校現場でできなくなるのではないかという危惧からそのような提案がなされた。

たしかに高校生が歴史学習を通して「思考力、判断力、表現力等」を身につけることを促進するために教科書の記述の中の暗記対象になりやすい歴史用語の縮減は一つの方策であろう。だが、歴史教育というものは、高校の教育課程の中では数ある教科・科目の中のほんの一つに過ぎない。それゆえまずは歴史教育というものが、それへの社会のニーズをもし想定するならば、それはどのようなものとみなすべきかを考えてみなければならぬのではなかろうか。

そのような視点から考えてみる時、高校の教育課程では「歴史総合」が必修科目になる予定ではあるが、それを学ぶ高校生とはいったいどのような存在であるのかを大雑把に検討してみる必要が出てこよう。先に結論じみたことを述べるならば、必修科目の「歴史総合」を学習する高校生は、将来、その多くが人生として歴史に関連する分野の道を歩むわけではないことを我々歴史研究者や歴史教育学者が認識しておかなければならないということである。それを確認するためにまずは大学入試センター試験の受験者数のデータを利用してその問題を考えてみよう。なぜならば、特に歴史研究者の場合、高校までの歴史学習の必要性を当然のことにように捉え、大学では自身の講義の内容を受講生が理解できることを願って高校までの歴史教育に大いに期待しがちであるが、現実には高校がはたしてそのような状況にあるのかをここで冷静になって考えてみる必要があるからである。

#### （1）基礎的データとして大学入試を意識した歴史学習者の割合を求める

初めに、大学の歴史研究者にとっては学生がまずは大学入試を無事突破してからなにがしかの縁があって初めて自身の受講生になるわけであるから、その点に鑑みて、基礎的データとして、大学入試を意識しながら歴史を学習する高校生の割合を求めたい。本稿では大学入試を意識しながら歴史を学習する高校生の人数



を大学入試センター試験で日本史または／および世界史を受験する人数と同義とみなしてそれを求めたい。

独立行政法人大学入試センターの「平成30年度大学入試センター試験実施結果の概要」（2018年2月1日）<sup>20)</sup>によれば、2018年1月に実施された大学入試センター試験の受験者数554,212人の教科別受験者数及び選択率は次のとおりである。

表1 大学入試センター試験（2018年1月）の教科別受験者数及び選択率

区分	国語	地理歴史	公民	数学①	数学②
受験者数	525,042人	398,793人	205,174人	402,644人	361,410人
教科選択率	94.7%	72.0%	37.0%	72.7%	65.2%
区分	理科①	理科②	外国語（筆記）	外国語（リスニング）	受験者数
受験者数	162,491人	244,419人	547,996人	540,723人	554,212人
教科選択率	29.3%	44.1%	98.9%	97.6%	

そのうちの地理歴史の受験状況は次のとおりである。

表2 大学入試センター試験（2018年1月）の地理歴史の受験者数及び選択率

区分	世界史A	世界史B	日本史A	日本史B	地理A	地理B	延受験者数
受験者数	1,189人	92,802人	2,750人	170,762人	2,315人	147,116人	416,934人
教科選択率	0.3%	22.3%	0.7%	41.0%	0.6%	35.3%	

日本史または世界史のいわゆる歴史の科目を受験した人数を求めよう。そのために地理歴史の受験者398,793人のうち日本史または／および世界史を受験した人数を求める。まず地理Aと地理Bの受験者数を合算すると149,431人となるので、その人数（地理Aと地理Bの重複受験者は皆無である）を地理歴史の受験者数398,793から引くと、249,362人となる。ゆえに日本史または／および世界史を受験した人数が地理歴史の受験者数に占める割合は62.5%となる。また日本史または／および世界史を受験した人数が総受験者数に占める割合は45.0%となる。

他方、2018年1月に実施された大学入試センター試験を現役で受験する機会に巡り合った学年の生徒数を文部科学省「文部科学統計要覧（平成29年版）7.高等学校」<sup>21)</sup>を参照して求めると、2016年度の高校の総生徒数3,309,342人のうち本科の第2学年の生徒数は1,090,303人であるので、これをほぼ上記の大学入試

センター試験を現役で受験する機会に巡り合った学年の生徒数とみなすことができよう。また大学入試センターの「志願者数（確定）について」の統計<sup>22)</sup>によれば、高等学校等卒業見込者数が総志願者数に占める割合が81.3%である。大学入試センター試験で日本史または／および世界史を受験した人数にその81.3%の数値を掛ければ、推定上の、現役で大学入試センター試験で日本史または／および世界史の試験を受験した生徒数が算出できよう。それを算出すれば、202,731（小数点以下四捨五入）となる。さすれば、現役で大学入試センター試験を受験する機会に巡り合った学年の生徒数が1,090,303人であるのに対して、現役で大学入試センター試験で日本史または／および世界史を受験した人数が推定で202,731人であるので、それら2つの数字を対比すれば、高校において大学入試センター試験を受験することを意識しながら日本史または／および世界史のいわゆる歴史系科目を勉強する集団が同一学年の高校生総数に占める割合がおよそ5分の1となることが分かる。

それゆえ日本史または／および世界史を大学入試センター試験の受験を意識しながら勉強する集団が高校生の間では約5分の1であるので、今後の歴史総合、日本史探究、世界史探究の科目はそのような高校生よりもむしろそれ以外の、その約4倍の人数となる、大学入試センター試験の歴史関連科目を受験しない高校生にとっても有益となるような教授内容でなければならない。そのような観点から「主体的・対話的で深い学び」の下で大学等進学希望者であっていずれ諸業種に就職する者と卒業時での諸業種への就職希望者の両方を含む高校生にとって有益な歴史教授の内容を我々は真剣に考えなければならないわけである。また本稿の中の第1章において導き出したように歴史教育というものが論理的思考力の育成に大いに貢献するものであるならば、その歴史教育を通じて子どもたちが考える題材・素材、つまり教授内容は何がふさわしいと考えるべきであろうか。そのようなことを考える際に我々にとって何らかの指針となるものを挙げるとすれば、国連で採択された「持続可能な開発目標（SDGs）」が注目されるべきではなかろうか。

## （2）高校での歴史学習の内容の一指針として有益と思われるSDGsについて

「持続可能な開発目標（SDGs）」は、その17項目に及ぶ目標を概観すれば、2030年までに我々が世界を変革するために達成すべきものとしていろいろな分野や業種に関わるものとなっている。これらの目標は、一見すれば公民分野の内容と深い関わりがあるものの歴史分野には馴染みにくいように見えるかもしれない。だが、これらの目標を次の表のように整理すれば、今後の歴史教育を考える上で有用な指針となるのではなかろうか。次の表はユニセフの持続可能な開発目標（SDGs）についての広報ホームページ<sup>23)</sup>の中の記載事項から転写した内容、そしてその内容の文言からそれに関連して今後のわが国の高校での歴史教育の場で学習されるべき事項について筆者が考慮した上で示したものを記載している。

表3 持続可能な開発目標（SDGs）とターゲット，そして筆者が考えた，歴史で学習すべきと考えられる関連事項

	内容	歴史で学習すべきと考えられる関連事項
目標1	あらゆる場所のあらゆる形態の貧困を終わらせる	貧困問題
目標2	飢餓を終わらせ，食料安全保障及び栄養改善を実現し，持続可能な農業を促進する	食料問題，農業
目標3	あらゆる年齢のすべての人々の健康的な生活を確保し，福祉を促進する	健康と福祉
目標4	すべての人に包摂的かつ公正な質の高い教育を確保し，生涯学習の機会を促進する	教育（大学教育制度），文化
目標5	ジェンダー平等を達成し，すべての女性及び女児の能力強化を行う	ジェンダー問題
目標6	すべての人々の水と衛生の利用可能性と持続可能な管理を確保する	衛生
目標7	すべての人々の，安価かつ信頼できる持続可能な近代的エネルギーへのアクセスを確保する	動力
目標8	包摂的かつ持続可能な経済成長及びすべての人々の完全かつ生産的な雇用と働きがいのある人間らしい雇用（ディーセント・ワーク）を促進する	経済情勢，雇用
目標9	強靱（レジリエント）なインフラ構築，包摂的かつ持続可能な産業化の促進及びイノベーションの推進を図る	インフラ構築，産業（化），技術
目標10	各国内及び各国間の不平等を是正する	基本的人権
目標11	包摂的で安全かつ強靱（レジリエント）で持続可能な都市及び人間居住を実現する	都市，住居
目標12	持続可能な生産消費形態を確保する	生産と消費
目標13	気候変動及びその影響を軽減するための緊急対策を講じる	災害
目標14	持続可能な開発のために海洋・海洋資源を保全し，持続可能な形で利用する	漁業
目標15	陸域生態系の保護，回復，持続可能な利用の推進，持続可能な森林の経営，砂漠化への対	環境問題

	処，ならびに土地の劣化の阻止・回復及び生物多様性の損失を阻止する	
目標16	持続可能な開発のための平和で包摂的な社会を促進し，すべての人々に司法へのアクセスを提供し，あらゆるレベルにおいて効果的で説明責任のある包摂的な制度を構築する	裁判制度，開かれた社会
目標17	持続可能な開発のための実施手段を強化し，グローバル・パートナーシップを活性化する	国際化と国際協調

上掲の表3の中の右の列に記載した，筆者が今後のわが国の高校での歴史教育の場で学習されるべき事項と考えるものを概観すれば，文化，（産業革命とそれ以降の）産業化，基本的人権，環境問題，（民主主義の歴史としての）開かれた社会，国際化と国際協調の諸事項は，これまでの高校の歴史教育で教授内容として比較的取り上げられてきたものといえよう。また食料問題，農業については学習対象の地域の気候風土が概説される中で（例えば，山川出版社版『詳説世界史B』の中の「地中海世界の風土と人々」<sup>24)</sup>），貧困問題，経済情勢，雇用については20世紀の大恐慌が扱われる中で比較的限られた時期や社会の範囲内で学習されているといえよう。「教育（大学教育制度）」の項目については，受験生にとっては大学教育の歴史を学んで欲しいという筆者の願いからそれを括弧の中に表記した。世界史ではヨーロッパ中世の12世紀ルネサンスと関連した大学の誕生についての記述は見受けられるもののそれ以降の大学の歴史については皆無に等しいといえよう。筆者の願いとしては西洋古代の，英単語のacademyの語源であるプラトンのアカデメイアの学校，フランスの高校lycéeの語源である地名リュケイオンにあったアリストテレスの学校，12世紀ルネサンスで古代ギリシア・ローマの学問が再評価されて大学が誕生してその学問が大学進学前教育や大学の教養教育の内容に採り入れられた歴史は文化の連続的系譜として高校生に学んでほしい。それとは別に，単なる教育については，日本史では大学別曹，藩校，明治維新期の学制の公布，教育令・学校令，教育勅語，戦後の教育改革等についての記述は見受けられる。それに対して，健康と福祉，ジェンダー問題，衛生，動力，インフラ構築，産業一般，技術，住居，災害，漁業，裁判制度の各項目についてはこれまでの高校の歴史教育の中ではほとんど扱われてこなかったのではなかろうか。

しかし当然のことながら，持続可能な開発目標（SDGs）に掲げられた内容に関連する上記の諸項目がすべて万遍なくこれからの我が国の高校における歴史教育で扱われるべきであると考えるのは，授業時数の制限等から考慮して，適切とはいえない。けれども動力，産業一般，技術の3項目は，理系の高校課程学習者及び大学進学希望者には有益であろう。ここで「産業一般」という項目を挙げた理由は，農林水産業・工業・商業以外の，産業の発展に欠かせない業種を含めて

歴史学習がなされるのが望ましいのではないかと筆者が考えるからである。その業種の一例は鉱山業，冶金業，鍛冶の類である。これらの業種は世界でも日本でも古代の時代から，貨幣・農具の使用や日本の仏像製作に見られるように，日常生活に欠かせないものであり，さらにこれらの業種の発展が近代の産業の発展につながったと考えられる。また現代社会をより良くするためにはジェンダー問題が取り扱われることが適切であろう。

## 結びにかえて

本稿でははじめに歴史の特質に着目し，その観点から中学校学習指導要領社会編に言及しながら歴史教育の狙いや目標の基本的なものを確認した。それは，歴史というものが過去の出来事・事象を扱うがゆえに学習者が時系列上の事象の推移や諸事象間の因果関係を考えることができるので，因果関係を中心に論理的思考力を養うのに適しているということである。だが，かかる歴史の特質から生じる学習効果の利点を大いに活用しようとするならば，中学校でも高校でも歴史学習に充てられる時間数には限度があるので，2017年に告示された中学校学習指導要領にみられるように従前の学習内容の量を縮減しない方針の下で歴史学習を通じてその特質を生かした論理的思考力の養成を行なうことを試みようとしてもその方針と養成の間で相克が生じてこよう。

次に高校における歴史学習に話題を転じて考察を試みた。まず大学入試を意識しながら歴史を学習する高校生の人数を大学入試センター試験で日本史または／および世界史を受験する人数と同義とみなしてそれを求めてみると，約5分の1であった。それゆえその他の約5分の4の高校生はもしかするとそれほど歴史学習に価値を見いだせていない可能性が高いかもしれない。歴史学習はある意味では大学の歴史研究者が想像するほど高校生には需要がないとみるべきではなかろうか。他方，その高校生は，皆が皆，大学等に進学してさらに歴史を学ぶ道に進むわけではなく，大学進学者の多数は，多くの歴史研究者が待つ文学部系ではなく，むしろ理系を含むいろいろな分野の学部・学科・専攻に進むわけであるし，また大学等への進学ではなく就職したりして社会に出る者も多い。この点に着目するならば，本稿の前半部で述べたように歴史の特質を生かした論理的思考力の育成をさらに図るためにも現代の社会の様々な分野を視野に入れた歴史教材を開発すべきであるし，その際に注目すべきものとしてSDGsが挙げられよう。今後の歴史学習にSDGsの観点が導入されるべきであることとなれば，中学校や高校の歴史学習の内容の見直しが必要となろうし，さらにはかかる方向性を有する歴史教材の開発に貢献するためにも歴史研究者の果たす役割が増すことになるのではなかろうか。我々歴史研究者がSDGsのような現代的課題により一層着目して役割を果たしていくならば，文学部不要論の声が和らぐのではないかとも思う次第である。

註

- 1) 油井大三郎「コラム 歴史の風 歴史的思考力をどう育てるか」『史學雑誌』118巻7号(2009年), 33-35頁。
- 2) 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説社会編』(以下、『解説』と略記)(東洋館出版社, 2018年)。
- 3) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」については文部科学省「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)」のホームページ(URL = [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm))を参照せよ。
- 4) 「2. 各教科・科目等の内容の見直し」の「(2) 社会, 地理歴史, 公民」については「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ(第2部)(国語, 社会, 地理歴史, 公民)」(URL = [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021\\_1\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_1_3.pdf))を参照せよ。
- 5) 前註のPDFファイルの133頁。
- 6) 『解説』, 26頁。
- 7) 『解説』, 207頁。
- 8) 『解説』, 202頁(地理的分野), 213頁(公民的分野)。
- 9) Benedetto Croce, *Teoria e storia della storiografia* (Bari, Laterza, 2nd ed. 1920), p. 4.
- 10) International Baccalaureate Organization 「『知の理論』(TOK) 教師用参考資料 2015年第1回試験」(以下でIBO「知の理論」と略す)(URL = <https://www.ibo.org/globalassets/publications/tok-tsm-jp.pdf>)。
- 11) IBO「知の理論」7-9頁。
- 12) IBO「知の理論」9頁。なおIBO「知の理論」の元資料たる英語版である Theory of knowledge guide First assessment 2015 (URL = <http://www.holyheart.ca/wp-content/uploads/2013/09/ToK2015onwards.pdf>) 8頁では和訳の「信仰」にあたる語がfaithとなっている。
- 13) IBO「知の理論」9頁。
- 14) History programmes of study: key stage 3 National curriculum in England, p.1 (URL = [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/239075/SECONDARY\\_national\\_curriculum\\_-\\_History.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239075/SECONDARY_national_curriculum_-_History.pdf) [2019年1月21日参照])。本文の中では「continuity and change」と「cause and consequence」にだけ言及したが, それらのフレーズが記載されている箇所は次のとおりになっている。すなわち understand historical concepts such as continuity and change, cause and

consequence, similarity, difference and significance, and use them to make connections, draw contrasts, analyse trends, frame historically-valid questions and create their own structured accounts, including written narratives and analyses ([生徒が] 継続と変化, 原因と結果, 類似・差異・意味深長さのような歴史の諸概念を理解し, それらを用いて, 関連づけをしたり, 対比を引き出したり, 流れを分析したり, 史実に根差す確かな問いを構築したり, 自身のよく組み立てられた説明を, 記述による叙述と分析を含めながら, 創作したりする) とある。わが国では小学校と中学校では地理, 歴史, 公民の3分野は同じ「社会科」の範疇に収められているので, それら3つの分野の各々の特質の違いが意識されにくいと思われるが, イギリスではそれら3つの分野が各々独立した教科となっており「社会科」と一括りにされていないので, その特質がカリキュラムの中で明瞭に説明されているといえよう。

- 15) 『解説』, 207-212頁。
- 16) 坂上康俊他『新編新しい社会 歴史』(東京書籍, 2016年)。
- 17) 笹山晴生他『詳説日本史B』(山川出版社, 2015年)。
- 18) 児玉幸多『日本の歴史16 元禄時代』(中央公論社, 1984年) 374-385頁。
- 19) 高大連携歴史教育研究会「高等学校教科書および大学入試における歴史系用語精選の提案(第一次)」(URL = [http://www.kodairen.u-ryukyu.ac.jp/pdf/selection\\_plan\\_2017.pdf](http://www.kodairen.u-ryukyu.ac.jp/pdf/selection_plan_2017.pdf))。
- 20) 独立行政法人大学入試センター「平成30年度大学入試センター試験実施結果の概要」(2018年2月1日)(URL = <https://www.dnc.ac.jp/albums/abm00011434.pdf>)。
- 21) 「文部科学統計要覧(平成29年版)7.高等学校」(URL = [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afieldfile/2017/06/05/1383984\\_07.xls](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2017/06/05/1383984_07.xls))。
- 22) 独立行政法人大学入試センター「平成30年度大学入試センター試験の志願者数(確定)について【変更】」(2018年1月12日)(URL = <https://www.dnc.ac.jp/albums/abm00011318.pdf>)。
- 23) ユニセフ「持続可能な開発目標(SDGs)とターゲット」(URL = <https://www.unicef.or.jp/sdgs/target.html>)。
- 24) 木村靖二他『詳説世界史B』(山川出版社, 2015年) 27頁。

#### 付記

なお本稿は, 長崎大学教育学部と附属中学校の共同研究「社会科学研究的成果を生かした社会科学習素材の発掘及びその教材化の研究」(研究代表者 堀井健一)の活動の成果の一部である。

