

国際バカロレア・ディプロマプログラムの歴史のテキストブックの叙述の特徴からこれからの歴史教育を考える

堀井 健一（長崎大学教育学部）

はじめに

中央教育審議会が2014年12月に「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革について」の答申の中で「大学入学希望者学力評価テスト」（仮称）を2020年度から導入する計画を発表した。これは大学教育を受けるために必要な能力としての「思考力・判断力・表現力」を大学入学希望者を対象にして評価することが目的である。

高大接続システム会議の「中間まとめ」（2015年9月）によれば，2020～2023年度の「現行学習指導要領下における基本的枠組み」では「地理歴史，公民については，知識・技能に関する判定機能に加え，例えば，歴史系科目においては，歴史的思考力等に関する判定機能を強化する。単なる暗記などによる個別具体的な知識の量や細かな知識の有無により判定することがないように出題の仕方を工夫する。」とされ，記述式問題については，「短文記述式の問題を導入」するとされている。他方，2024年度以降の「次期学習指導要領下における基本的枠組み」では「地理歴史，公民については，次期学習指導要領における科目設定等を踏まえ，知識・技能に関する判定機能に加え，例えば，歴史系科目においては，歴史的思考力等を含め，思考力・判断力・表現力を構成する諸能力の判定機能を強化する」とされる。そしてその種の力として，「例えば，文章や年表，地図，図表等の資料から，歴史に関する情報を整理し，その時代の人々が直面した問題や現代的な視点からの課題を見だし，その原因や影響，あるいは解決策等についての仮説を立て，諸資料に基づき多面的・多角的に考察し，その妥当性を検証して考えをまとめ，根拠に基づき表現する力などが考えられる。」とされる。またその時期の記述式問題については，「より文字数の多い記述式の問題を導入する」とされる¹⁾。

他方では，最近，高校世界史を思考力育成型に転換する意義が主張されてきており，例えば『ドイツ・フランス共通歴史教科書』の様式のように高校世界史について史料に基づく授業にすることが提案されている²⁾。だが，かかる共通歴史教科書の試みにおいてはドイツとフランスの置かれた歴史的背景に由来する両国民の意見の相違の生じる容易さを念頭に置かざるをえず，その問題を解消するためには^{エビデンス・ベースド}証拠に基づく教材を提示せざるをえないという点を見逃してはならない。さらに一般的には教材の中で史料，とりわけ文字資料の史料を多用すれば記述が瑣末にかかずらうことに陥りやすいことを見落としてはならない。また高校世界史の新しい取り組みを実践する中で大学教員が提示する教材の難しさが高校教員

からよく指摘されるという事情も報告されている³⁾。本来、高校世界史を受講する生徒はすべてが歴史学研究の場の文学部歴史学科に進学するわけではなくむしろ文学部系以外の学部に進学する者の方が多い中で本当に史料重視の教育が高校生に利益になるのかが筆者には疑問に感じるところである。

そこで、上記のように、文系と理系の両方の進路を目指す大学進学希望者のための大学入学者選抜の新たなテストの導入が表明された中で国際バカロレア・ディプロマプログラムが注目に値する。国際バカロレア・ディプロマプログラムとは16－19歳を対象とした国際バカロレア資格を取得するための課程であり、主として英・仏・西語で実施される。

国際バカロレア・ディプロマプログラムの歴史のカリキュラムでは2つの学習ルート、すなわちルート1の「500～1570年のヨーロッパとイスラム世界」とルート2の「20世紀の世界史」が設けられている。そのうちのルート2のシラバス構成は、標準レベル（SL）では「20世紀の世界史－設定学習項目」（20th century world history - prescribed subjects）（3主題のうちひとつを必修，40時間），「20世紀の世界史－トピック」（20th century world history - topics）（2つの大戦を含む戦争，独裁国家，冷戦など5つのトピックのうち2つを必修，90時間），内部評価（internal assessment）（20時間）からなっている⁴⁾。

本稿では初めに、その課程における「20世紀の世界史－トピック」の内容の中の「1. 戦争の原因・実情・影響」（1. Causes, practices and effects of wars）を扱ったテキストブックを用いて、その内容のうちの主として「第二次世界大戦」についての記載内容を紹介しつつその傾向を考察して提示する。考察対象のテキストブックはM. Wells, *History for the IB Diploma: Causes, Practices and Effects of Wars*, Cambridge University Press (2011)を用いる。次にイギリスの初等・中等教育の歴史のカリキュラムについてその目標や狙いについて紹介し、国際バカロレア・ディプロマプログラムと照らし合わせて考察する。最後に、これらの考察を踏まえ、今後のわが国における歴史教育についてその取り組むべき方向性等を提示したい。

第1章 国際バカロレア・ディプロマプログラムの歴史テキストブックの内容の紹介

（1）序論について

前掲書は「第1章 序論」の中で、考察対象の事例が20世紀の4つの戦争（第一次世界大戦，第二次世界大戦，スペイン内戦，中国内戦）であること，そして考察の狙いが，その事例研究を通して次の3点，すなわち(1)戦争の長期的および短期的の両面からの原因，(2)戦争の性質と実情―主な出来事と戦われ方，(3)戦争の影響・結果―軍事，政治，社会，経済の面―であること，そしてその学習法が4つの戦争を比較・対照して類似点・相違点を見いだすものであること，そして国際バカロレアディプロマ試験の「理解，論拠発掘／活用，相互参照，価値判

断／総合論」の問題とエッセイ問題に対応した練習問題があることを示している。続いて、「総力戦」、「局地戦」、「内戦」の用語を解説する「用語と定義」と題する節、歩兵中心の「通常の戦争」とは異なる「総力戦」の性質を解説する「戦法の違い」と題する節、2つの大戦の原因をめぐる歴史家の論争（例えばフィッシャー論争、マルクス主義的帝国主義論、歴史修正主義）を解説する「戦争と歴史論争」の節、またその理解が求められる基盤として「知の理論」(Theory of knowledge) についての解説の記述がある⁵⁾。

ここで前掲書の記述の特徴を挙げるならば、考察対象の事例の戦争を4つ挙げ、その中から2つ以上の戦争の事例を学習するように読者に仕向けていることから、生徒が複数の事例を比較したり照らし合わせて、その複数の事例間の類似点や相違点を見つけるように工夫されていることである。「戦争」と呼ばれることで同じ種類のものと捉えられやすいもの同士であっても、時代、地域、戦争当事者などの点で違う複数の事例を対比してそれらの特徴を考えさせることは、考察対象の物事の表面的な理解に終わるのではなく、それらの類似点や相違点の発見を通してその奥深くにある真理や法則を探究することにつながりやすい。前掲書はその探究の試みを意識的に生徒にさせようとしているわけである。また前掲書が歴史事象を扱っていることから、その原因、様態、影響・結果の3点を考察させることを狙っており、そこから生徒に物事の因果関係を考えさせてそれを通じて論理的思考力を身につけさせることを想定しているといえる。また考察対象が「戦争」であるということもあり、「総力戦」、「局地戦」、「内戦」という、関連する用語の解説をあらかじめ施すことによって生徒が「戦争」の考察をする上で考察対象に対するいくつかのアプローチの視点を提供して、生徒に様々な視点から対象に迫ることを意図しているとみられる。

次に前掲書の「序論」の内容の他の特筆すべき点を挙げると、あらかじめ歴史家の論争を解説することによって、歴史の解釈が人のものの見方や立ち位置によって異なることを生徒に示すだけでなく、専門家の仕事を例示することによって生徒に次の進学先の大学における専門家養成の課程の学習を意識させることにもなっていると考えられる。またこの種の考察を生徒にさせる上で必要な思考力の基盤となっている「知の理論」(Theory of knowledge) について解説されていることも注目すべき点であろう。「知の理論」については後述するが、これは大学教育課程を受ける上でも必要なものであり、その基礎を大学入学前までに生徒に身につけさせることが意図されている。

(2) 第二次世界大戦に関する記述について～単元1の原因論

本稿では紙幅の制約から、前掲書の中で扱われている4つの戦争すべてを取り扱うのではなくそのうちの第二次世界大戦の叙述のみを考察の対象とする。それゆえ、次にはその内容を紹介するために前掲書の中の「第3章 第二次世界大戦」を見てみよう。

この章の中では、他の3つの戦争と同様に、第二次世界大戦について単元1でその「発端と原因」、単元2でその「性質と実情」、単元3でその「影響と結果」が叙述されている。

まず単元1「第二次世界大戦の発端と原因」の記述⁶⁾の概要を示そう。初めにその記述内容の小見出しを下記のように列挙してみる。

鍵となる問い

概観

- ・第二次世界大戦の後

大戦のおもな長期的原因は何か

- ・ヴェルサイユ条約の衝撃

(表1) なぜ平和条約の条項や条件がドイツ国内の憤慨を引き起こし、別の大戦を引き起こす手助けになったか

- ・国際連盟

大戦のおもな短期的原因は何か

- ・1929年以降の経済的および政治的要因

- ・大戦の原因としてのヒトラーの政治見取り図

- ・大戦の原因としての宥和政策

(表2) 主な出来事、ドイツの国情、他国の状況

- ・歴史論争—宥和政策が大戦の原因であったか

- ・ナチ・イデオロギー

- ・イギリスとアメリカ合衆国におけるイデオロギー

- ・勢力均衡

- ・アメリカと第二次世界大戦

- ・ドイツがアメリカ合衆国に宣戦布告

- ・世界戦争—アジアでの衝突

- ・諸衝突のつながりと原因の類似性

(表3) 第二次世界大戦の一般的原因—ドイツ、イタリア、日本

単元末尾のアクティビティ

(なお、原典には表の番号が記載されていないが、便宜的に番号を付した。)

初めに「鍵となる問い」として第二次世界大戦の長期的原因と短期的原因を考察することが読者に示されている。

次に問題の大戦の長期的原因について叙述されているが、この箇所では「ヴェルサイユ条約の衝撃」がドイツの国内事情との関連から表1を含めて叙述されている。

次に短期的原因についての叙述を見てみよう。この箇所では1929年の世界恐慌以降の経済的および政治的要因、ヒトラーの政治思想、宥和政策、その宥和政

策に関連する歴史論争，ドイツのナチ・イデオロギーとイギリス・アメリカ合衆国の立場，日本による中国侵略と世界戦争への発展について詳述されている。ここでは「大戦の原因としての宥和政策」の節の中で1933年のヒトラーの首相就任から1939年のポーランド侵攻までを「出来事」，「ドイツ」，「その他の国々」（イギリスとフランスのこと）の3点に分けてその実情を一覧表に整理して提示したもの（表2，下記に訳出した表）が特筆に値する。ここでは当時のイギリスとフランスの対ドイツの宥和政策について詳述されているとともにこの政策が大戦の原因となったか否かについて，歴史家の論争についての紹介記述を含めつつ提示されている。また大戦の原因の所在がどこにあるかの問題に関連すると思われるが，ドイツのナチズムに言及するだけでなく，それに対抗したイギリスやアメリカ合衆国の側の外交的な立場などについても言及があり，それゆえ，大戦の片方の陣営だけにとどまらず双方の陣営の立場から戦争の原因を生徒に考えさせる工夫がなされているといえよう。他方，アジアでの大戦としては中国問題と日本における満州問題について叙述がある。最後に表3の中で「第二次世界大戦の一般的原因ードイツ，イタリア，日本」と題して「軍国主義」，「ナショナリズムとイデオロギー」，「経済的窮迫」，「政治的要因」の4点からいわゆる枢軸国3国の実情が一覧表に整理される形で提示されている。

ここで参考までに表2とその直前および直後の記載内容を拙訳して提示しておこう。

次のページと 86 ページに掲載の表のなかでおもなできごとの概略と大戦の原因としてのその意義が記されている。

できごと	ドイツ	他の国々
1933 年 1 月，ヒトラーがドイツ首相になる。	ドイツ人は再軍備とヴェルサイユ条約反対を唱える指導者にかなりの支持を与えていた。彼の著作物には新たな人種帝国の建設のために東方での領土拡大を求める呼びかけがあった。	イギリスとフランスは国内の経済問題で頭がいっぱいであったし，行動を起こす試みにはほとんど支持がなかったであろう。ドイツはまだ小規模の軍隊しかなかった。イギリス海軍は強大であったし，フランス軍と国境西側の新防衛線は強力であった。フランスは東ヨーロッパと同盟していた。
1933 年，ヒトラーが国	多くのドイツ人が国際連	これはとても気がかりな

際連盟を脱退する。	盟から嫌悪の対象のヴェルサイユ条約を連想しており，ヒトラーの自立的立場を称賛した。	事態の進展であったけれども，この頃にイギリスとフランスの政治家たちは連盟内で信頼を失っていたし，これを戦争へ向かう決定的な動きとはみななかった。
1934 年，ヒトラーがポーランドと 10 年間の平和条約に署名したが，ナチのオーストリア接收は挫折させられた。ムッソリーニが軍隊を国境に派遣してドイツのオーストリアへの干渉に対して警告した。	ドイツはある程度の自制を示していたと思われる。	イギリスとフランスが信じていたことは，イタリアの独裁者が仲間の右翼の指導者への支持よりも国益を優先してヴェルサイユの合意を守ろうとしたことである。
1935 年，ヒトラーが徴兵制を再導入する。	これはドイツの軍事大国の復興の進展上，転換点であった。	イギリスとフランスは動かなかったが，イタリアとの絆は増した。
1935 年，ザール地方が投票で再びドイツ側に加わった。	ナチ政権への支持のあらわれ	
1935 年，イタリアがエチオピアに侵攻する。	エチオピアは国際連盟に訴えた。イタリアとイギリス・フランスとの間の分裂がドイツを利した。	世論がイギリスおよびフランス政府に対してムッソリーニを批判するようしいて，彼は自分への支持を失った。
1935 年，英独海軍条約	ドイツの海軍力拡大を制御しようとするイギリスの試みがヒトラーを利した。	イギリスはヴェルサイユ条約を台無しにしてまで自国の利益からドイツの戦艦の増強を制御してそれをイギリスより少ないものにとどめようとした。
1936 年 3 月，ドイツがラインラントを再び武装する。	これは事前交渉のない，ヴェルサイユ条約違反であった。ヒトラーはそれ	フランスはそれに干渉するために必要な戦力を持っていたにもかかわらず

	を大博打とみて，勝った。再軍備が増した。	ず，そうしなかった。イギリスでは行動を起こすことにほとんど支持がなかった。武器生産がふえた。
1936 年，ローマ・ベルリン枢軸	イタリアとドイツの間の局地的な友好条約は最大限の衆目を集めた。また両国はスペイン国内の共和政治に対する右翼の軍事的反抗を支援した。	イギリスはスペインについて中立政策をとった。
1938 年 3 月，ドイツがオーストリアを占領して併合する。	ヒトラーは今やイタリアの賛意を得て，好都合な状況を利用してオーストリア内のナチ政権を強要したし，オーストリアがドイツとの併合を求めた。	イギリスのネヴィル・チェンバレン首相はヴェルサイユ条約の大幅な改正の交渉を願ったし，他方で「最悪の事態に備える」ことをし，イギリス国防軍を作り上げた。フランスもイギリスも行動を起こさなかった。
1938 年夏，ヒトラーがチェコスロバキア国内のズデーテンラント内に住む 300 万人のドイツ語話者のために割譲を要求する。ここに戦争とドイツの侵攻の危険があると思われる。	ズデーテンのドイツ人はかつてはオーストリア帝国の一部であってドイツのものではなかった。この事件は 1919 年の全面講和の取り決めで作りだされた，より広範囲の少数派のドイツ語話者のために行動を起こした最初の試みであった。	フランスはチェコスロバキアと同盟していたが，イギリスはそうではなかった。チェンバレンは仏独間の戦争に引きこまれないことを切望し，平和的解決をみつける試みをした。
1938 年 9 月 15 日，ヒトラーとチェンバレンがベルヒTESガーデン会談。	ヒトラーは脅しの発言をしたが主導権を失い，チェンバレンがベルヒTESガーデンに飛んで会見した。ヒトラーは取引に応じ，イギリスをあやつるのに成功してドイツの不	チェンバレンはフランスとチェコスロバキアを説得してズデーテンラントのドイツ人に関する解決を受け入れさせ，とんぼ返りしてヒトラーに語った。

	平不満に償いをする ことに率先して応じる ようにしむけた。	
1938 年 9 月 22 日、ヒト ラーが次のゴーズベル クでの会議で取引を拒否 し、ズデーテンラント地 域の即時分離を強く要求 する。	これは開戦の危険のある 「瀬戸際政策」であっ た。	チェンバレンはしぶしぶ 戦争の見こみに向きあっ た――ロシアに仲間入り させる試みもせず、イギ リス派遣軍も出さなかつ た。
1938 年 9 月 30 日、ヒト ラーがイタリアの仲裁を 受け入れ、ミュンヘン会 談でイギリスとフランス がヒトラーの条件を受け 入れた――ズデーテンラ ントがドイツによって接 収される。	ヒトラーは自分の公言し た目的を達成し、さらに ドイツの再軍備が続い た。	ミュンヘンの緊張緩和の 後、長期的な問題が残っ たままであるということ の気づきがあった。イギ リスの軍備増強が大いに 増した。
1939 年、ヨーロッパは 軍備拡張レースに没頭す る。ナチスドイツは以前 より過激になった――反 セム主義の高揚と軍隊に 対するさらなるナチス支 配があった。1939 年 3 月にチェコスロバキアの 残りが接收される。ドイ ツがボヘミアとモラビア を保護領とし、スロバキ アが右翼の傀儡国家にな る。	ヒトラーが非ドイツ人国 家を接收することによっ てヴェルサイユ条約に関 係ない外交政策の目標を たてた。ドイツの再軍備 は 1942 年より前になし とげるよう計画されてい なかったが加速された。	チェンバレンが公然とヒ トラーを批判したし、イ ギリスがポーランドに独 立の保障（無傷の国土と いうわけではない）を申 し出て、ロシアとの交渉 を始めた。4 月にイギリ スに徴兵制が導入され た。
1939 年にドイツがリト アニア内のメーメルを占 領し、さらにポーランド 回廊の要求がなされる。 8 月の突然の外交でヒト ラーがソ連との不可侵条 約とポーランド分割の密	ひとたびドイツ軍がポー ランドに関与したら、ミ ュンヘン会談型の解決策 の可能性は現実にはまっ たくなかった。ソ連との 不可侵条約はポーランド に向けて軍を集積する機	イギリスによるソ連との 交渉の試みは非常に制限 された。イギリスは再軍 備下にもかかわらず、戦 争で攻勢に出る立場にま ったくなかった。チェン バレンがさらなる交渉を

約を手にする。1939 年 9 月 1 日にドイツがポーランドを侵攻する。	会を与えた。侵攻の立案は決死の軍団をともし、内容だったし、東部での人種戦争の始まりだった。西部戦線の「英仏」いずれの側による大きな動きがまったくなかった。	望んだのももっともであったが、世論と彼の内閣・党はこれを妨害したのであろう。ドイツの侵攻に後れをとったが、イギリスは 9 月 3 日に宣戦を布告し、フランスが続いて同じ対応をとった。
---------------------------------------	---	---

85－86 ページの表が示しているように、ヴェルサイユ条約を守ること、またはドイツの再軍備を思いとどまらせること、またはドイツの領土拡大を妨げる堅固な同盟を確立することの試みがほとんどなかった。

上記の表2の中では独・英・仏・伊の4国だけでなく英仏によるロシア（ソ連）やポーランドやチェコスロバキアとの間の同盟構築についても言及があり、戦争抑止のためには問題の国の周辺諸国が協力し合って問題解決にあたるという外交的努力の重要性にまで目配りされている。

従って、ここでその表2の特徴を指摘するならば、生徒に第二次世界大戦の原因を考察させるためにドイツの国情と宥和政策を主とするイギリス・フランスの対応を提示して、複数の国々の視点から大戦の原因を考える工夫、換言すれば、複数の国々の諸事件や諸情勢の間の関係やつながりをいわばたんなる線としてではなく広範囲にわたる面として把握できる工夫、がなされていることとなろう。

次に「単元末尾のアクティビティ」を拙訳して下記に提示しておこう。

1. 第2章の中の34－35ページの、第一次世界大戦の原因の要約をみよ。大きな類似点と相違点はどこですか。

下の表の中に掲載のおもな5つの領域について考えなさい。それによく似た表を書き写して、それを完成させなさい。原因のおおのに0から10までの数字でその重要度の評価をつけなさい。その数字の0は重要ではないを、10は非常に重要であるを表します。あなたの評価の判断の根拠を説明するものを簡潔に記しなさい。

原 因	第一次世界大戦での重要度	第二次世界大戦での重要度
軍国主義		
ナショナリズム		
帝国主義		
勢力均衡への懸念		
イデオロギーの衝突		

2. 第一次世界大戦と第二次世界大戦の原因を振り返ります。両大戦とも長期的

原因と短期的原因がある。

グループに分かれます——短期の方のグループと長期の方のグループ。長期の方のグループは、両大戦の長期の原因（例えば1853年以降の日本の興隆）を書いたカードを作成し、それがなぜ大戦の原因となりうるかについての説明を簡潔に記すものとしします。短期の方のグループは、短期の原因、例えばフランツ・フェルディナント皇太子の暗殺、を書いた同様のカード作りをするものとしします。

次にカードを目立たせるようにしなさい。赤＝非常に重要、緑＝ある程度重要、青＝あまり重要でない。カードを机上に広げなさい。それらのカードを使って、第一次世界大戦と第二次世界大戦において長期的原因と短期的原因のどちらがより重要であるかについて結論を出しなさい。

3. 歴史家のA.J.P.テイラーと第二次世界大戦の原因についての彼の見方についてあなたがどうみることができるかを検討しなさい。ヒトラーの行動について彼の見解をあなたはどのように評価するでしょうか。

4. 93－97ページの極東についての節に再び目を通して、日本が1941年以降のその地の戦争の件で全面的に非難されるべきかどうかを考察しなさい。あなたの結論をクラス内で説明するためのプレゼンテーションを用意しなさい⁸⁾。

このアクティビティの中の「1」の内容は、主として表3の「第二次世界大戦の一般的原因—ドイツ、イタリア、日本」が「軍国主義」、「ナショナリズムとイデオロギー」、「経済的窮迫」、「政治的要因」の4点からいわゆる枢軸国3国の実情を提示したものと対応していることが分かる⁹⁾。すなわち、単元1「第二次世界大戦の発端と原因」の叙述の最後にそれまでの叙述のまとめの役割をはたすものとして設けられた表3を主として念頭において生徒がアクティビティをすることができるよう工夫されている。

さて、以上の前掲書の叙述内容の特徴をまとめると、第二次大戦の原因について時間軸の側面としては長期と短期の両面、戦争当事者の側面としては枢軸国と連合国の両面、社会問題の諸相への考察のアプローチの側面としては政治・経済・社会・軍事の多面から、まさに総合的に大戦の「原因」を生徒に考察させる内容になっているといえよう。またかかる考察を前提として単元の最後に生徒にアクティビティを課すよう工夫されているといえる。

（3）第二次世界大戦に関する記述について～単元2および単元3

次に単元2の「第二次世界大戦の性質と実情」と単元3の「第二次世界大戦の影響と結果」の叙述について簡潔に紹介しよう。

単元2の「第二次世界大戦の性質と実情」の中の叙述の内容は多岐にわたっているが、その中から話題をいくつか拾ってみるならば、空軍力の活用、物的・人的資源の問題、工業技術の高度化による大量破壊・殺戮についてである¹⁰⁾。ここに挙げた話題は、第一次世界大戦の状況と対比する中で第二次世界大戦の状況

に特徴的な事柄である。特に「空軍力の活用」は、第一次世界大戦の時代にはほとんど見られなかったものであること、第二次世界大戦の時代にはこの空軍力によってドイツのいわゆる「電撃戦」(Blitzkrieg)が可能になったことや空爆による大量の非戦闘員の殺戮がもたらされたことなどについて言及がある。単元2の末尾のアクティビティの中でもこの空軍力に関連する問いが設けられている。そういうわけで前掲書の中の第3章の叙述は、その前章の第一次世界大戦の叙述を念頭に置いて生徒がその状況等を比較しつつ考察することを容易にしているといえよう。

また単元3の「第二次世界大戦の影響と結果」の中の叙述の内容はおおよそ、経済的損失の回復のための対策、女性・民族・少数者の権利向上、冷戦、核の時代、反帝国主義、国際協調についてである¹¹⁾。そして単元3の末尾のアクティビティの中では問いのひとつとして第一次世界大戦と第二次世界大戦の2つの戦争がヨーロッパの世界支配、換言すればヨーロッパ中心の世界を終わらせたかどうかについて考えさせるものが設けられていることが印象深い。

第2章 イギリスの初等・中等教育における歴史教育カリキュラムとの関連性

ここではイギリスの初等・中等教育の歴史のカリキュラムについてその特徴を述べて、本稿で扱う国際バカロレア・ディプロマプログラム用のテキストブックの内容と対比してそれらの歴史教育の特質を考察したい。

初めにイギリスの初等教育のうち高学年にあたるキーステージ2 (Key stage 2) の歴史教育のカリキュラムの規定¹²⁾からそのキーワードを抽出してみよう。そこには「〔事象の〕変化」(changes), 「理由と結果」(reasons and results), 「〔社会的・文化的・宗教的・民族的〕多様性」(diversity), 「〔他の時代や社会にまたがっての〕いくつかのおもな出来事・状況・変化の間のつながり (links between main events, situations and changes)」というキーワードが特徴的である。換言すれば、当該のカリキュラムが、児童が歴史事象の中に「変化」を見出し、その「理由と結果」を考え、そしてそれらの導き出されたものとつながる、すなわち関連する、ものが他の時代や社会の中にあるかどうか気づくことを促すことにつながっているといえよう。

「〔事象の〕変化」(changes)を理解することは、ある歴史事象がなぜ起こったのか(原因・理由)、そしてそれが何をもたらしたのか(結果)を考える糸口であるといえよう。例えば、イギリスの教師向けの市販のキーステージ2用の授業事例集の中の「鉄道革命」(The railway revolution)の単元¹³⁾は、蒸気機関車が使われる前の乗合馬車と蒸気機関車を使った鉄道とを比較させるために初めにマンチェスターーロンドン間等の諸都市間の距離を求めさせ、次に時速6マイルの乗合馬車の旅と時速18-20マイルのロケット号による旅がその距離を走るのにどれだけの時間がかかるかを求めさせ、それをもとにしてヴィクトリア期のイギリス人の生活が鉄道の登場および発達によってどのように変わったかを考え

させている。

次にイギリスの中等教育にあたるキーステージ3 (Key stage 3) の歴史教育のカリキュラムの規定¹⁴⁾からそのキーワードを抽出してみよう。そこには「多様性」(diversity)、「変化と連続性」(change and continuity)、「意義」(significance)のキーワードが度々みられる。ここでの「意義」(significance)は、歴史事象における変化、原因と結果の考察の中でそれらについていくつかの事項が生徒から提示されることを念頭に置いて、それらの生徒から提示された諸事項のうちどの事項が比較的重要であるか、あるいはどの事項が比較的重要ではないかなどの、ある事柄に対する価値評価の判断力を養成する上で欠かせない要素と言えるのではなかろうか。

他方、「[社会的・文化的・宗教的・民族的]多様性」(diversity)は、イギリス社会の状況やその地政学的位置からそれが重要であることが容易に推測される。すなわち、イギリスの社会が多民族国家であり、種々の宗教が信仰されている社会であり、それゆえいろいろな文化や思想などが見られる社会であり、さらにはイギリスの地政学的観点からは少なくともEU諸国との良好な関係を築くことが重要となってくることからその国が多く外国や多くの民族との共存・共生が必然的に求められるのである。そのようなイギリス現代社会の置かれた状況に即した社会的要請が学校教育の歴史のカリキュラムの規定の中にも反映されていると思われる。

結びに代えて

イギリスの初等・中等教育の歴史のカリキュラムの特質を参照しつつ、本稿の中で取り上げた、国際バカロレア・ディプロマプログラムのテキストブックの狙いを探れば、次のようにまとめることができよう。

前掲のテキストブックの内容は、複数の事例を学習してそれらを比較・検討することによって相違点や類似点を導き出すことを狙いのひとつとしている。そのことは、EUや民族的多様性が存在する現代社会、そしてよくいわれることであるが変化の激しい複雑な現代社会を生きるための学力を生徒が培えるようにすることからきているのではなかろうか。

また表形式の記述を含めた歴史的事項の詳述や資料の提示、そして歴史研究者の論争にまで言及する程度まで同じ歴史事象に対して複数の見方、考え方が生まれることを理解することを通じて、資料(sources)の適切な選択や、提示されたエビデンスを批判的に評価する力を生徒に培わさせるようになっている。そのことは、かかる資料(sources)の選択やエビデンスの批判的評価(critical assessment of evidence)を通じて生徒に大学教育の受講に必須の「知の理論(Theory of knowledge)」を習得させることを意図しているといえよう¹⁵⁾。

また国際バカロレア・ディプロマプログラムのかかる意図を下支えする可能性を持つであろうものとしてイギリスの初等・中等教育の歴史のカリキュラムは、

歴史を通して物事の「因果関係」、諸事象の「変化と連続性」、「多様性」などを学習することを意図しているといえまいか。

かかる意味で欧米の高校レベルの歴史教育は今、歴史の考察を通して複雑な現代社会に対応できる学力、加えて大学教育受講に必須の「知の理論」を生徒が習得することを目標としているといえよう。なお「知の理論」は、ここでそれについて詳述する紙幅がないので管見の限りで簡潔に言えば、「能力」(competence)を育むものであり、社会の構成員として批判的な知的探究の方法と知りえたことについての正当性検証の方法を身につける学びである¹⁶⁾。

最後に、以上の本稿による考察の結果を踏まえてこれからのわが国の歴史教育や大学入試のあり方を少し考えてみたい。本稿の中で考察した前掲書の叙述は、複数の事例についての歴史事象を政治・経済・社会など多方面の観点から詳述した内容になっている。また前掲書のページをめくってみれば、その詳述を補うかのようにページの欄外の至る所に「Fact」という見出しがつけられた簡潔な史実の説明が施されていることが分かる。他方で、歴史事象の解釈の際に必要なとされるはずの史料はそれほど多く提示されているわけではない。物事の変化、その因果関係、その多様性、そのつながりに気づかせる内容が、史料の提示の代わりに、歴史研究者によって史料から抽出された、要約された史実(facts)の記載を多用することによって提示されている。この点で前掲書の叙述は、史料読解を基礎とした歴史学の方法論に即することには重きを置かず、むしろ生徒の考える力等を育むための「知の理論」の修得に重きを置いているのではなかろうか。換言すれば、高校段階では生徒がすべて文学部歴史学科に進学するわけではないので「史料読解」の力はそれほど必要ではないから、それゆえ生徒全般を対象に多くの事実を批判的に取り扱う様式の「歴史」学習を通じて汎用的かつ批判的な思考力を養成することに重きが置かれているといえよう。

他方、わが国のこれまでの高校段階での歴史教育は、扱う時代も地域もその全般を包含する、いわゆる網羅主義に固執してきた。その傾向は一部は戦前の、あまりにも狭小なものを対象とした歴史教育に対する反省から生まれたものであろう。だが、戦後70年の時間が経過し、わが国を取り巻く国際社会が置かれた、変化が激しく複雑な状況は、戦後間もない頃のそれとは大いに異なっている。それゆえ若い世代には「知の理論」を習得させることによって現代社会を生き抜く力を身につけることが求められるし、他方ではその若い世代が自身の修得した「知の理論」の方法論を生かして、大学入学後に、あるいは社会に出た後に、彼らが将来に遭遇する、いかなる未習の領域に対しても探求を挑める力を身につけることが望ましいのではなかろうか。

それゆえ、これからの高校教育や大学入試の歴史の領域でのあり方は、史料をそれほど提示することはせずに、複数の事例を多方面から考察することを試みさせてその状況の変化、因果関係、他の事例とのつながりに気づかせて、併せて生徒または受験生自身の価値判断を問うものが望まれるといえよう。その際、上記

に引用した前掲書の中の表2のように、生徒が問題を多方面から考えるようにするために、単一の事象または国・地域を中心とした記載事項の間をたんに点と点を結んだ「線」としてではなく、複数の国々や地域の諸事件や諸情勢を対象にすることによって多くの結び合う線を包含する複合的で広範囲にわたる、いわば「面」としてとらえて歴史事象を理解させる工夫が有益といえまいか。

註

(1) 高大接続システム会議「中間まとめ」(2015年9月15日) 40－43頁 (in http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/033/toushin/_icsFiles/afiefieldfile/2015/09/15/1362096_01_2_1.pdf)。

(2) 日高智彦「高校世界史の可能性について」『歴史評論』781号, 2015年, 5－14頁。

(3) 桃木至朗・大阪大学歴史教育研究会「高大連携で取り組む歴史教育の総合的改善」『歴史評論』781号, 2015年, 25－34頁, 特に26頁を参照せよ。

(4) 「歴史」のカリキュラムの構成について, 英語表記は <http://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/individuals-and-societies/history/> の記載事項を, 日本語表記は「ディプロマプログラム (DP) 『歴史』 指導の手引 2017年第1回試験」 (<http://www.ibo.org/globalassets/publications/history-guide-2017-jp.pdf>) を参考にした。なお上記の和文書の中では「1. Causes, practices and effects of wars」を「1. 戦争の原因・手段・影響」(17頁) と和訳している。

(5) M. Wells, *History for the IB Diploma: Causes, Practices and Effects of Wars* (Cambridge, 2011), p. 5-13.

(6) Wells, *op. cit.*, p. 79-99.

(7) Wells, *op. cit.*, p. 84-87.

(8) Wells, *op. cit.*, p. 99.

(9) Wells, *op. cit.*, p. 97-98.

(10) Wells, *op. cit.*, p. 100-119.

(11) Wells, *op. cit.*, p. 120-132.

(12) <http://archive.teachfind.com/qcda/curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/history/keystage2/index.html> を参照せよ。

(13) M. Forrest, *History Key Stage II* (Leamington Spa, 1996), p. 124.

(14) <http://archive.teachfind.com/qcda/curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/key-stage-3/history/programme-of-study/index9e66.html> を参照せよ。

(15) Wells, *op. cit.*, p. 12-13 中の「Theory of knowledge」の項と「Summary」を参照せよ。

(16) 「知の理論」(Theory of knowledge) については, 「国際バカロレア・デ

ィプロマプログラム Theory of Knowledge (TOK) について」
(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2012/09/06/1325261_2.pdf), 「知の理論 (TOK) 教師用参考資料」
(<http://www.ibo.org/globalassets/publications/tok-tsm-jp.pdf>), 「知の理論 (theory of knowledge) とは」(福田誠治『国際バカロレアとこれからの大学入試改革～知を想像するアクティブ・ラーニング』〔亜紀書房, 2015年〕217－222頁〔「第6章 IBDP (大学接続カリキュラム」内)〕を参照せよ。なお competence の訳語として「能力」が使われている例は、前掲の「知の理論 (TOK) 教師用参考資料」の69頁の中である。その訳語の「能力」は言葉としては一般的過ぎて必ずしも学習のそれを指すわけではないので、本稿の主題から考えるならば、 competence は「求知総合力」といえるものであろう。

〔付記〕

なお本稿については、土肥大次郎氏（長崎大学教育学部・社会科教育学担当）には原稿に目を通した上での適切な指摘並びに忠告をして頂いた。ここに記して謝意を表したい。また本稿は、長崎大学教育学部と附属中学校の共同研究「小中高社会認識教科一貫カリキュラムの研究」（研究代表者 福田正弘）の活動の中から生まれた。国際バカロレア・ディプロマプログラムの内容の重要性について筆者が気づいたのは福田正弘氏（長崎大学教育学部・社会科教育学担当）のお蔭である。