

# 学習指導部会

## 研究テーマ

学習意欲を高めるための指導の在り方についての研究

## 研究テーマ設定の基本的な考え方

21世紀を担う子どもたちが、変化の激しい社会の中で、豊かな人間性を培い、よりよい社会を構築していこうとするためには、学校において、主体的・意欲的に学習に取り組む姿勢や態度を育てることがより一層必要となってくる。

試行錯誤することのない受け身の学習では、自ら学び、考え、判断しようとする姿勢や態度は育ちにくい。そこで、個の学びを大切にしながら共に学習する中で、一人一人のよさが生きる体験を積み重ねていくことが必要になる。そのためには、子どもが主体的に考えたり、判断したり、表現したりする体験を通して、問題をよりよく解決する能力を培い、成就感や達成感を味わわせることが求められる。これらの活動が、自信や学ぶ喜びにつながり、やがて学んだことが豊かな自己実現に向けて生きてはたらく力となるのである。

このような観点から、「学習指導部会」を設定し、個が生きる学習、共に高め合う学習を通して学習意欲の高揚を図る指導の在り方について研究を進めることにする。

# これからの世界史教育

## —教育内容の厳選と「生きる力」を育む歴史教育—

企画調査課 指導主事 松田 義人

### 要旨

昨年教育課程審議会答申は「ゆとり」の中で「生きる力」をはぐくむことを目標として掲げ、教育課程の改善点を具体的に示した。そこでは教科内容の厳選が「ゆとり」の前提として強く求められるとともに、知識注入型の教育から自ら学び自ら考える教育への転換が求められている。一方、これまでの世界史教育では内容の過剰さが教師・生徒を苦しめ、知識注入型の教育が主となり暗記教科のイメージを脱しきれていない。本稿では、世界史教育において教育課程審議会答申が提示した課題に取り組むための視点を考察し、世界史Aへの積極的な取組が従来の世界史教育を大きく転換し、課題解決への一つの突破口となることを示す。

### はじめに

21世紀を目の前に迎えた今、国際化、情報化の流れの中で、歴史への関心は著しく高まっている。現代社会の諸問題を歴史的視点からも見る必要に迫られるからである。

こうした時、平成10年7月に教育課程審議会の答申が出され、新しい学習指導要領に向けて改善点が明らかにされた。その基本は中央教育審議会の答申であり、教育の重点目標として「ゆとり」の中で「生きる力」をはぐくむことが提言された。そしてその観点から学校週5日制を導入すること、またそのねらいを実現するためには、教育内容の厳選が是非必要であることが指摘された。

教育課程審議会答申は改善のねらいを次の4点にまとめている。

- 1 豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること。
- 2 自ら学び、自ら考える力を育成すること。
- 3 ゆとりある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること。
- 4 各学校が創意工夫を生かして特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること。

そして、このねらいに沿って高等学校地理歴史科では、「現行の基本的な科目構成を維持しつつ、各科目の特質を生かして内容を厳選するとともに、各科目で主題学習による内容を工夫し、また科目内で内容を選択して学習する仕組みを一層拡充して重点を置いて」と改善点が示された。世界史Aでは「現代の諸課題を歴史的な観点から追究することを一層重視」とあり、

これは現行の学習指導要領に示されている「歴史的思考力を培う」という目標を前提としたものである。また、世界史Bでは「歴史的思考力を培うことを一層重視」と示されている。

「生きる力」を「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」と考えるとき、世界史教育における「歴史的思考力の育成」は「生きる力」と深く関わるものである。

すなわち教育課程審議会答申は、世界史に関して言うならば、現行の学習指導要領の内容を踏襲しながら、内容の厳選による「ゆとり」の中でより強く「生きる力」の育成に向けて実践することを求めているのである。

本稿では、今回の教育課程審議会の答申に示されている改善の趣旨に沿って世界史教育のあり方を考察してみたい。特に、教科内容の厳選という課題と、「生きる力」をはぐくむ世界史教育の実践という観点から考えてみる。

### 1 世界史教育の現状

世界史教育の目標は、現行の学習指導要領にも示されているように、単なる知識習得ではなく、その理解の上に立って「歴史的思考力を培い国際社会に生きる日本人としての自覚と資質を養う」ことである。しかし、この趣旨が実際の授業の中にどれほど生かされてきただろうか。未だに、高校生の歴史教育に対するイメージは「暗記中心の学習」「教師の一方的講義」「大学受験のための学力」という調査結果が出されている。<sup>1)</sup>なぜ、こうなのか、世界史教育に携わっている

者として真剣に考えてみる必要がある。

### (1) 過剰な知識を詰め込む教科書

世界史という教科は、世界各国の歴史を踏まえながら歴史的視点から世界の全体像を創りあげようとするものである。そこで取り扱われる事項はどうしても広範囲に及ぶこととなる。特に政治・経済史だけでなく社会・生活史へと、また欧米・中国だけでなくアジア、アフリカ諸国の歴史へと歴史学の研究が広がっている。実際、教科書の記述も十年前のものとは比べるとかなり新しい事項が加わってきている。

わずかな説明が添えられるだけで増加する歴史事項は、生徒にとってもまた教える者にとっても、「ゆとり」の中で理解する量を超えている。理解するというより暗記するので精一杯というのが現状である。

### (2) 世界史担当教師のジレンマ

これまで、私は世界史を担当する教師として次のようなジレンマを感じてきた。それを簡単にまとめると、(教師の指導観)

ア 歴史は流れであるから古代から現代まで順番に教えなければわからない。

イ 高校で初めて学ぶ科目なので、まず知識を教えなければならない。

ウ 大学入試に対応して、教科書に出ている事項は全て教えなければならない。

#### (授業の現状)

ア 授業時間が足りない。

イ どうしても、講義中心の知識注入型の指導になってしまう。

ウ 歴史的思考力を育てようと指導方法の工夫を目指すが単発的になってしまう。

エ 客観的な評価を考えると、暗記型テストとなる。世界史を学ぶおもしろさを伝えたい、また歴史的思考力を培いたいと思いつつ、現実の授業がそれとかなり離れたものだという認識は、世界史を担当する多くの教師の共通な思いであるとともに、多くの歴史教育の研究者が歴史教育の現状として指摘しているところである。<sup>2)</sup>

## 2 世界史教育の課題

教育課程審議会答申は「子どもの現状、教育課程実施の現状と教育課題」の一つとして次のように述べている。

「これまでの知識を一方的に教え込むことになりが

ちであった教育から、自ら学び自ら考える教育へと、その基調の転換を図り、子どもたちの個性を生かしながら、学び方や問題解決などの能力の育成を重視するとともに、実生活との関連を図った体験的な学習や問題解決的な学習にじっくりとゆとりをもって取り組むことが重要であると考えた。」

この前提として、教科内容の厳選が求められている。「ゆとり」の中で「生きる力」をはぐくむために、学ぶべき量を厳選し、じっくりと問題解決能力を育成できるようにしようというのである。これは教育水準の問題を単に時間数の多少や知識量で計るのではなく学力観の転換を図るということである。まさに、世界史教育の課題も同様である。

加藤章の次の言葉は示唆に富んでいる。

「現代の情報化社会において歴史への関心は著しくたかまっている。その意味では、本当の歴史への関心は成人になってはじめて主体的な歴史認識として定着するものといえよう。学校教育としての歴史教育はまずその社会的現象をふまえる必要がある。とするならば歴史教育の焦点は小・中・高の期間に歴史認識と原型となる歴史的世界との交渉の方法や時代の特色、そして歴史的人物との対話の条件などを、人間としての共感を支えとして、科学的な史料操作をふまえて確立するところにあると思われる。」<sup>3)</sup>

高校への進学率が97%を超える状況で、生徒の歴史への関心・ニーズも多様化している。そして、社会では幅広い分野の歴史知識・情報が飛び交っている。こうした中、教科書に書かれているから覚えるべきだというだけで授業をしても、真に歴史を教えたことにはならない。今一度、世界史という科目で、何を教えるか、何を学ばせるかを、考える時である。今こそ、教師一人ひとりの主体的な授業創造が求められている。完結した歴史ではなく、生涯学習の入り口としての世界史教育の在り方を模索すべき時なのである。教師の指導観の転換が求められている。

## 3 教科内容厳選への道

### (1) 全てを教えたいとするこだわりからの解放

木下康彦は「世界史の指導内容の精選」と題して、従来の指導観について、五つの「こだわり」を指摘している。それは、①起源遡及へのこだわり、②通史へのこだわり、③地域的平等性へのこだわり、④専門性へのこだわり、⑤全体史へのこだわり、である。<sup>4)</sup>そ

して、これらから解放されることが「教科内容の精選」への道であるというのである。

世界史教育に携わる者は、その起源までさかのぼって説明したい、また時代を、連続的に順序を追って通史として説明したいとするこだわりが強い。

そこには歴史学が社会科学の一つとして捉えられ、特に科学としての側面が強調され、唯物史観や成長経済史学などのように政治・経済的因果関係等がひとつの法則性をもつものとして考えられてきたことも背景にあると思われる。しかし、現在はそうした法則性を説く意義は大きく崩れている。また、冷戦終結等の激動の歴史の中で、完結した歴史記述がないことをわれわれは体験した。

一方、全ての文化圏を平等に取り扱いたい、また一つの歴史事象でも政治・経済からの視点だけでなく社会・文化の面からもバランスよく教えたいとのこだわりも強い。

そこで、改めてなぜ全てを教えようとするのか、自問自答してみると、確固たる理由はないのではないか。そこには何か完結した歴史があり、それを教えなければならぬというような思い込みが見えてくる。

また、専門性へのこだわりとは、歴史学の専門的研究で用いられる主要な用語、概念、学説によって説明しようとするこだわりである。世界史の教科書には多くの歴史用語が登場する。そして、その定義の説明に多くの時間を費やしがちである。生徒の興味・関心に応じて、もっと平易な言葉で語ることも教科内容の厳選の一つの方向性である。

生涯学習の入り口という観点に立てば、時代、文化圏、分野を選択的に取り上げて学習してもよい。大切なのは、生徒自身が自分の探究の結果として一つ一つを理解していくことなのである。そして、そこから発展的に他の時代、文化圏、分野に、各々の興味・関心を広げていくことになる。

全てを教えることから解放されて、何によって何を教えるのかという点から、教科内容を厳選していくべきである。

## (2) 世界史学習の基礎・基本

以上、これまでのこだわりからの解放について述べてきたが、もう少し丁寧に考えてみたい。

教育課程審議会の「教育課程の基準の改善のねらい」の一つに「ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充

実すること」とある。

世界史を担当する者として「教科内容の厳選」と言われて最も悩むのが、この「基礎・基本」ということであろう。世界史の学習を進めるのに最低限何が必要なのかということである。多くの者は通史的知識が必要だと考えてきた。そのため、学習指導要領等で歴史的思考力の育成をと言われても、その前提に通史が必要であると考え、授業時間不足を嘆き、歴史的思考力を育てる工夫改善はあっても単発的なものに終わってきたのが現状である。しかし、本当に全ての文化圏・時代を通史として教えることが基礎・基本なのだろうか。

世界史は、世界認識の基盤を学ぶものである。そのために、世界各地の歴史を学び、一体化した近現代世界を歴史的に把握しようとしている。だが、世界は広く、もはやヨーロッパや中国を中心に世界史が語れるという時代ではない。あらゆる地域の歴史が研究され紹介されており、これはわれわれの許容量をはるかに超えている。例えば教科書にアフリカ史が書き加えられる。わずか1ページで何百年もの歴史が記述される。これをどこまで説明し得るのか。結局は全て教えようとしても必然的に取捨選択して教えているのが現実である。すると、教科書にあるからといって基礎・基本といえるのかを、真剣に考えてみる必要がある。

この点、日本史における小・中・高校の学習の進み方等も参考にできる。日本史においては、小学校では人物中心に歴史を学び、中学校では世界史を背景として通史的学習を行い、高校で総合的な学習をするという形で進行していくこととなる。

世界史は確かに高校で初めて本格的に学ぶ科目である。しかし、教科書の記述は高校日本史の教科書とほぼ同レベルの歴史学用語を用いて記述されている。すなわち、世界史では、日本史学習のように段階を踏まずに一気に専門用語による歴史理解が要求されているのである。

小学校・中学校日本史の学習内容は歴史学習にとって基礎・基本たりえないのか。そうではないのである。小学校の日本史のように、生徒の知っている歴史的人物を入りに、その時代を学んでいくこともできる。中学校日本史で扱われている程度の知識を学習すれば、後は生徒自身が学んでいく道が開かれるとも言える。与える知識の量は少なくとも、そこを入り口として

「狭く深く入ってほしいにひろがる」という授業展開が可能なのである。

私は、われわれ教師がまず生徒たちに教えるべき基礎・基本とは、生徒たち自身が歴史を理解し考え出すその発端となるものでよいと考える。

### (3) 現代の課題からとらえる

世界史教育の基礎・基本を、知識の量ではなく内容からも吟味したい。この視点からみると、現代との関わりから捉えなおすことが必要と考える。歴史学とは本来そういうものである。現在の問題意識から過去を見て、その史料を解釈・理解し、現在に生かせるものを見出すのである。ヨーロッパや中国史が世界史学習の中心であったのは、この両文明に対するその時点における優位性を人々が認めていたからであろう。しかし、今は大きく認識が変わっている。

弓削達は歴史学の有用性を「現代認識と結びつき、明日に向かって歴史を生きようとする者にとっての実践的な有用性である。」とし、歴史学の緊急の課題として「人間の尊厳への信頼を回復させること」、「核時代において歴史と人類の絶滅を避け、よりよき生存を目指すこと」をあげている。<sup>5)</sup>

われわれが教科内容の厳選を考える時、単に一部を選択して扱えばよいというものではない。当然、なぜそれを選択したかが問われる。世界史学習を通して、現代の重要な課題を理解し主体的にそれに取り組んでいく力を育成する視点からテーマを絞ることが大切である。

高校世界史を入りに、生涯学習としてより深く歴史を学んでいくための基礎・基本とは何かと考えると、現代的課題をどう認識し、それを歴史とどう結びつけ考えるかという学び方を学習するというのではないだろうか。

それには、われわれ世界史を担当する者の資質の向上が強く求められるだろう。単に教科書を教えればよいのではなく、教科書で何を教えるかを考え、授業を展開しなければならない。現代世界の理解に何が必要か、未来に向かって過去から何を学ぶのか。このことを教師と生徒が共に追究する授業である。

そして、その過程で、歴史とは単に主観的なものではなく、史実というわれわれの思いとは別個に厳然として存在する事実をどう解釈し、今に結びつけていけばよいかという方法を教えていくのである。

## 4 歴史的思考力とは何か

次に、世界史教育において「生きる力」をはぐくむとはどういうことなのか、「生きる力」と深く関わる「歴史的思考力」について考えてみたい。

「歴史的思考力を培うこと」は、現行の指導要領でも世界史A、Bともに、科目の目標に明記されるとともに、すでに見たように今回の教育課程審議会の答申においても「一層重視する」と示されている。

しかし、原田智仁は、現行の学習指導要領に関して「高校地理歴史科の日本史と世界史の目標には歴史的思考力の育成が明示されているし—とは言え、歴史的思考力の内容や具体的な育成の手立ては解説書でも一切触れていない。」と、歴史的思考力についての本格的な議論がなされてこなかったことを指摘している。<sup>6)</sup>

これまでも、歴史の授業において「なぜ」を大切にしなければならないと言われてきた。しかし、それにも関わらず、暗記型そして講義中心の学習・授業が続いてきた。これは単に大学受験の影響とだけですませられる問題ではない。その原因は、われわれ世界史教育に携わる者が「歴史的思考力」について十分に理解・認識してこなかったことと大きく関わっているのではないだろうか。

### (1) 学習指導要領における歴史的思考力

現行の学習指導要領によると、世界史A、Bともにその目標で「歴史的思考力」を培う前提として、各々「現代世界の形成と歴史的過程について、近現代史を中心に理解させ、世界諸国相互の関連を多角的に考察させる」、「現代世界の形成の歴史的過程と世界の歴史における各文化圏の特色について理解させ」と述べて、「理解」と「考察」が「歴史的思考力を培う」前提とされている。

ここでは「歴史的思考力」が、歴史の因果関係等を理解するというで培われると押さえている。これを、「理解」することそのものが歴史的思考力と考えるなら問題である。歴史的思考力とはあくまで、「理解」することによって培われるもの、すなわち、知識の習得や理解を超え、それを主体的に用いる力として捉えられるものである。

歴史学習は、歴史学者の仕事の成果を正しく生徒に伝え理解させればよいというものではない。これでは、教師も生徒も単なる歴史学の消費者に過ぎなくなる。歴史を学ぶとは、自らの関心から過去をひもとき、今

の課題解決の道を探るものである。ここには、各々の時代の背景に立つ個々の独自性があるはずである。こうした歴史を学ぶ原点に立ち、「歴史的思考力」とは何かを考えてみる必要がある。

## (2) 分析・解釈・判断力の育成へ

原田は、全米社会科協議会（NCSS）の「社会科のためのカリキュラム・スタンダード」（1994）<sup>7)</sup> に示されている「歴史的思考力」の捉え方を紹介している。それによると、歴史的思考力として、A：年代的思考、B：歴史的文脈での理解、C：歴史的解析と解釈、D：歴史調査の能力、E：歴史的論争の分析と意思決定、の五つがあげられている。<sup>8)</sup>

これは、われわれに歴史的思考力をどこまで深く捉えるべきかを教えてくれる。これまでの日本における歴史教育は、このうちA、Bを中心に成されてきた。

そして新たな方向として、現行の中学校社会の歴史分野の目標には、「様々な資料を活用して歴史事象を多角的に考察し公正に判断する能力と態度を育てる。」とあり、また今回の教育課程審議会答申の中学校社会科の改善の内容として、「学び方を学ぶ学習の充実」が強調され通史的な学び方を身に付けさせるとともに、それを調べる活動を通して、歴史的な事象の追究方法を学ぶことがとりあげられ、Dについても意識されてきた。そして、問題解決的な学習が提唱されている。

私は、アメリカのカリキュラム・スタンダードから学ぶ点は、「歴史的思考力」を明確に、解釈、意思決定に関わる判断力まで問う力として示していることだと考える。ここでは、歴史事象を自ら調査し、分析し、解釈する。そして、歴史的論争に関して自らの意見を表明する力というのである。まさに「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動」する「生きる力」としての「歴史的思考力」である。これこそ、歴史を学ぶ醍醐味を実感できる力である。「歴史はひとりひとりが捉えるものである - そのためにはひとりひとりが歴史を生き作り出す者でなければならない」のである。<sup>9)</sup>

こうした見方をすると当然、授業の在り方は大きく変わらざるをえない。

例えば、アメリカの南北戦争などでは、次のような展開が考えられる。

- ① 南北戦争について歴史的背景、意義等を教科書で学習させる。

- ② 南北戦争について、南部側、北部側、リンカンの主張に関する資料を与え、各々の立場とその理由を分析させる。
- ③ 生徒自身も同時代の人間と仮定させて自分の立場を表明させる。
- ④ 南北戦争後の残された課題（黒人差別）について、小グループごとに資料収集させる。次いで、南北戦争、リンカンについての各自の評価を小論文の形でまとめ、発表させる。
- ⑤ 再び、南北戦争、リンカンについての各自の評価を小論文の形でまとめて発表させる。

## 5 突破口としての世界史A

教育課程審議会が提示している、「教科内容の厳選」と「生きる力をはぐくむ」という課題にどう応えていくか。私はその一つの突破口は世界史Aにあると考える。世界史Aへの取組は世界史教育を大きく変える可能性をもつものである。

現行の学習指導要領より世界史は必修となり、また世界史Aなる科目が設置された。この科目は標準単位が2であり、また内容構成上も大きな特色をもつものとされた。すなわち、近現代中心の構成であり、またその内容も従来と比較して社会的視点等新しい歴史研究の視点が多く取り入れられている。

しかし、学習指導要領実施後4年目を迎えるが、その本格的な取組はまだのように思われる。こうした現状も踏まえて、教育課程審議会答申は「一層重視する」とこれまでも示されてきた世界史Aの目標の徹底を強調している。

私は、これまで述べてきたこれからの世界史教育のあり方を実践の面から考える手だてとして世界史Aという科目に注目してみたい。

さて、世界史Aの視点から何が見えてくるのか。次にまとめてみる。

### (1) 教科内容の厳選

標準単位2の世界史Aに対して、教師のとまどいがみられる。「この時間数ではとても教えられない」という声である。確かに、これまでの指導観に立っては教えられない。だからこそ、教科内容の厳選は指導観の転換につながるのである。

また、世界史Aの教科書で述べられている学習の目標を見ると、一つ重要な視点が見えてくる。それは生徒自身の問いかけのあり方によって歴史の意味は大き

く変わるということである。例えば、「歴史的事実とは、私たちの問いかけ方、私たちの関心のありようの相違によって、異なるものとなり得る。」<sup>10)</sup>、「ひとりひとりがオリジナルの世界史像をつくりあげていくことが、これからの諸君の課題である。」<sup>11)</sup> という記述であり、単に教科書に述べられていることを歴史的知識として理解するということから一歩進んで、学習者が主体的に教科書等で示された知識・情報を用いて歴史の意味をつかんでいくことが呼びかけられている。

こうしたことが目標とされるなら、生徒を主体とする授業方法の工夫が必然的に求められてくる。

## (2) 前近代の扱い

近現代史中心の世界史Aにあって、前近代の扱いは「諸文明の歴史的特質」と「諸文明の接触と交流」の二つに分かれているが、分量的には約三分の一程度になっている。また、「諸文明の接触と交流」においては五つの時代が設定され、同時代史的に世界史的視野で見ることになっているが、そのうち二つを選択して学習することとなっている。

当然、「諸文明の歴史的特質」においては通史的な扱いは無理である。教科書の多くは各地域の文化・宗教的特色の視点から取り扱おうとしている。何を導入として何によってその文明の特色を描き出すか工夫のいるところである。

「諸文明の接触と交流」においては、五つの時代のうちから二つの時代の選択が求められているから、二つの時代により前近代の各世界とその交流のモデルを示し、他の時代についても生徒自身で探究できる方法を示す工夫が求められる。そして、通史ではないテーマ学習により前近代の各地域をイメージさせる授業の開発が望まれる。

## (3) 近現代史中心と社会史の視点

世界史Aでは、近現代史が量的にも三分の二を占める。ここでは現代的課題との関わりが重視される。また、国際化の流れの中で世界の一体化等、現代の様々な問題を遡及的に取り扱う工夫がのぞまれる。

世界史Aの近現代史は世界史Bの焼き直しではない。新しい視点での扱いが見られる。その一つが社会史的視点からのアプローチである。従来の政治・経済中心の歴史に対して、民衆の生活、食べ物等身近なものに焦点をあてている。歴史をより身近に、そして生き生きとしたものとする可能性がでてきた。

社会史的視点はあらゆるものを歴史の対象として取

り扱う可能性を示した。生徒たちの多様な興味・関心に応えるテーマ設定も期待される。福井憲彦は、社会史の意義を「テーマの多様化が、歴史学におおきなインパクトをあたえ、歴史学の一般的イメージを相当に変化させた点は、まちがいない。歴史学への基本姿勢として、歴史を問うそのひとの現在の関心に照応してテーマが選定されればよい、と考えるわたしとしては、研究対象におけるタブーの消滅は重要な一歩だとみている。」<sup>12)</sup> と述べている。ここでは、食べ物、病気、住居、都市などさまざまなテーマの設定が可能であり、世界史Aの教科書には既にこうしたテーマ学習が設定されている。

しかし、社会史は時代性が希薄であり曖昧さをもつものである。基本的な政治・経済事項と結びつけることを通して、歴史の内容理解を深めるのに有効となる。社会史一辺倒の見方について、福井は「社会史についての主張は、それがなされた時代と社会の文脈に位置づけてとらえなければならないのであって、そこから切り離して一般化して真に受けるのは、おろかというよりもことを誤る点に、気をつけなければならないのである。」<sup>13)</sup> と指摘している。

こうした点に留意して、生徒の興味・関心をスタートとして、歴史認識を深めたいものである。

## (4) 多様な生徒への対応

世界史必修という中で、世界史Aは世界史を大学入試科目としない生徒たちの多くが履修することとなる。

こうした状況では、より多様な興味・関心をもつ生徒に対応しなければならない。教科書の内容をこなすというのではなく、まさに生涯学習の入り口として学び方学習という視点が必要となる。この点では、思いきって、問題解決的な学習の導入が求められる。

問題解決的な学習とは、学習者がすすんで学習問題をとらえ、解決への道筋を学習をしながら、これを追究し解明していく方法であり、「生きる力の育成」につながる重要な視点である。

小俣盛夫は歴史教育改善のための課題として、自己教育力の育成を目標として、

- ①個人差に応ずる学習指導をどう進めていくか
- ②多角的に思考・判断する能力をどう培うか
- ③主体的に学ぶ意欲と意志をどう高めるかをあげているが<sup>14)</sup>、問題解決的な学習はこの解決への道と言える。

## 6 世界史Aの授業への取組

### 一 研究講座において一

本年度、当所において「世界史教育（研究）講座」を開講した。その研究テーマは「世界史Aの授業展開」ということであり、受講者の取組を紹介してみたい。この講座は年間3回実施され、第1回では世界史Aの教科の特色を学び、第2回では授業実践について報告・協議し、第3回で研究報告を行うという流れで実施した。受講者は9名、世界史Aを実際に担当している者は1名のみで、他は世界史Bを担当していた。いずれも、新しい世界史としてのA科目に興味はもちながらも、全く暗中模索といった状態のスタートであった。

#### (1) 研究講座の経過

第1回での協議は、次のような話題が中心となった。

○これまでは、世界史Aは従来の世界史Bを内容的に薄めたものと考えていた。

○どのようにしたら世界史を2単位で教えられるのか。

○どのようにテーマを絞るか。

○歴史的思考力とは何か。

○生徒の興味・関心はどこにあるか。

第1回では、講師の原田智仁氏から、世界史Aの趣旨を生かした指導として次の点が示された。

○新しい歴史学の成果を踏まえた指導

- ・文明史的視野の重視 ー 諸文明の歴史構造
- ・同時代的視野の重視 ー 諸文明の接触・交流

○近現代史中心の指導

- ・単一システムとしての近現代世界史
- ・グローバルな視野に立つ授業構成
- ・現代世界理解のための近現代史 ー 遡及的学習
- ・社会史的視野に立つ授業構成

第2回では、受講者が実際に行った授業報告を受け、共に世界史Aの特色に沿う授業展開について協議した。そして、第3回では研究発表が行われた。研究発表で取り上げられた授業テーマは次の通りである。

- 1 イスラム教徒の生活と文化
- 2 アメリカ合衆国の発展
- 3 日本と朝鮮のわかれ道ー『近代化』を考える
- 4 西欧諸国の絶対主義ー絶対君主の比較から
- 5 西欧近代と食生活の変化
- 6 ヴェネツィアの歴史
- 7 近現代史における日本の動向

#### 8 鉄道の発展を通して見た「産業革命」

#### 9 「平和・人権・民主主義」の全人類的課題にどう向き合うか

いずれも、実際の授業では単発的なテーマ学習という形ではあるが、世界史Aの授業を実践するという課題を意識した発表であり、また新しい方向に一步踏み出す視点が現れていたと言えよう。

その一つは、従来の通史から脱却しようとする点である。現代的課題から歴史に取り組む手法で取り組んだものが上記の2、3、7、9の発表である。2では奴隷解放等から人権問題を取り扱い、3では「近代化」の意味を考えさせ、7は日本の戦争への道を共に考えるものである。また、社会・文化史的視点からは上記の1、5、6、8の発表がなされた。1は生活様式から独自の文化圏を学習、5ではじゃがいもの伝播と歴史との関わりに注目したもので、身近なモノからの歴史であった。また、6は都市をテーマとし、8はイギリスとインドにおける鉄道の発展という視点から産業革命を考えるというものである。そして、4は絶対主義を主な君主たちの人間像に焦点をあてて学習するというものであった。また、9の発表では生徒にディベートをさせるなど、授業形態の面でも新しい取組が見られた。

#### (2) 研究発表から

そこで、特に8の発表はいろいろな視点から新たな方向が見えてくるものであったので簡単に紹介してみたい。

主題 鉄道の発展を通して見た「産業革命」

単元構成（2時間）

導入 レジャーとしての鉄道旅行

展開1 イギリスでの鉄道の発展

- ・なぜ、鉄道は建設されたのか。
- ・鉄道はイギリス社会をどのように変えたのか。

展開2 インドにおける鉄道の敷設

- ・イギリスは、なぜ建設したか。
- ・インド社会にどのような影響を与えたか。

まとめ 鉄道が果たした社会的役割

- ・イギリス、インドにとって鉄道はどのような役割を果たしたか。<sup>15)</sup>

鉄道を題材に、産業革命を世界史的視野から見ようとするものである。一般的には、産業革命の進展の中



で交通革命の中心として鉄道を取り上げ、鉄道の輸送力がイギリスの産業革命を大きく進展させた一因だったことを説明する。そこではあくまで産業革命という事象が主題であり、鉄道は二次的なものである。しかし、この発表では鉄道を主に扱ったので、イギリスとインドの鉄道両方に視点が広がった。イギリス側からみると、産業革命の進展を促すという点から鉄道は近代化の一つのシンボルであるが、一方インドでは、植民地化のシンボルであったということが浮き彫りにされた。歴史の明暗について鉄道を用いて考えさせた授業であった。

今まで二次的にしか扱わなかったものを主に置き換えると、別のものが見えてくるという例であろう。

さて、この例をあげるまでもなく、これまでとは異なる特色をもつ世界史Aに積極的に取り組むことは、「何を教えるか」という視点から授業を見直すきっかけとなった。世界史Aへの取組は、今後世界史Bを含めて新しい世界史授業への一つの突破口になることを、受講者の発表から強く感じた。

## 7 これからの世界史授業計画への視点

これまで述べてきたように、教科内容の厳選は「広く浅く」から「狭く、深く入ってひろがる」ことへの転換である。そして、そこで目指すものは知識・理解を超える歴史的思考力の育成である。この観点から、次にいくつかの授業計画案を提示してみる。

### (1) 生徒の興味・関心から一人物・文化遺産

世界史は、高校で初めて本格的に取り組む教科であるというところに視点を置いて、古代史においては人物・文化遺産に焦点をあててみる。そこから、その時代全体の把握につなげることは十分に可能である。

日本史教育においては、今回の新学習指導要領では、小学校6年の歴史学習において通史ではなく、人物や文化遺産を中心とした学習が示されている。これは生徒の歴史への興味・関心の入り口として人物・文化遺産が適当と考えられているからである。

#### 例 ローマのカエサル

- ① カエサルについての資料提示  
（『ローマの歴史』モンタネリ著より）
- ② 資料に出てくる当時の政治システム等から、ローマという国のあり方を考えさせる。共和政体をもつ国。また、クレオパトラなどの登場によりローマの支配圏の広大さを確認させる。

③ カエサルを通して、ローマという国がイメージされてから教科書によりローマの衰亡の流れを概説する。

各々の時代について、人物・文化遺産等を導入として、まず生徒自身の作業、思考を先行させることが歴史的事項の理解、知識の定着化に有効である。最後の時代の概観も、生徒がイメージ化できた部分に焦点をあてた概説でよく、こうすると細かな事項を省略し大きく時代を捉えることにつながる。

### (2) 歴史的分析を促す授業

実際の歴史事象の背景・原因は極めて複雑に様々な要素が絡み合っている。また、一つの出来事は前後の出来事とつながっており、何が原因で結果かを正確につかむことは不可能である。しかし、それを単に歴史の流れとして淡々と説明するのではなく、歴史的思考力を培う一つの方法として、何らかの時点で時間を区切って原因と結果を考えさせるということが必要となる。教師がある出来事を一つの歴史の結果として提示するところから授業が始まる。

#### 例 ウィーン体制の崩壊

ウィーンの3月革命によるメッテルニヒの亡命をウィーン体制の崩壊として、その原因を考えさせる。革命後の反動的動きはここではその後の事として、1848年3月段階を結果として分析させる。

### (3) 理論の考察から歴史的思考力を

原田は、教師が従来の教材開発から教育内容開発に向かうべきことを主張している。すなわち、内容は教科書に任せておいて「どのように教えるか」に関心が集中していたが、それではだめで、内容についても教師が主体的につくりあげていく必要があるということである。そして、その方法を次のように示している。主題に対する理論を選択（新しい歴史学や社会諸科学の理論）、次にこの理論を教育内容として加工する。その段階では、その理論が学問的に妥当かを吟味、また生徒に提示できる事例等があるか、そして生徒の興味・関心・理解力に適合するかを判断して整えていく。そして、授業展開としては、「理論」を生徒が批判的に学習する過程として単元を組み立てるというものである。<sup>10)</sup>

これは学問レベルでの理論を仮説として生徒に吟味させ、探究のおもしろさ、難しさを体験させることを

通して歴史的思考力を育成しようとするものである。原田も指摘しているが、生徒の探究論理（興味・関心、理解力）をどう把握するかが大きな問題となろう。従って、年間計画で言えば後半のまとめるところで、より高度な歴史的理解への道筋を体験させるのに有効と思われる。

#### (4) 生徒の主体的学習活動を重視する

これまで述べたように、「歴史的思考力」は本来教えられて培われるものではない。生徒の主体的な学習活動によって獲得されるものである。「歴史を教えるはいけない。歴史で教えることが重要である」と言われる。生徒は歴史的事象を示されて、その意味を考え、理解し判断していくのである。

教師が考える材料として資料を提示し、生徒たちが自分たちなりの解釈と分析をしたものを仮説として討議しあう授業も考えられる。すべてを用意し、教えるという形から、生徒自身の興味・関心によって学習活動を組み立てることが大切である。

世界史Aで取り上げられてきた社会史の視点は「歴史の対象からタブーをなくした」と言われ、すべての物、事柄を歴史として見ることを可能としている。教師は生徒の興味・関心に合わせてテーマを設定していく努力が必要である。

また、教師からテーマを指示するのではなく、一人またはグループごとにテーマを選択させ、調べさせ発表させる。また、その時の質疑応答・討論を通して理解を深めさせることなどは大いに可能なことである。選択という形で、一部しか学習しないようにみえるが、お互いの発表を通じて広く学習することにもなる。一人ひとり興味・関心が違い、また学習スタイルも異なるのであるから、こうした取組は有効であろう。

授業形態も、講義中心ではなく、講義・生徒の作業・生徒の発表等バランスがとれたものとなっていかなければならない。

#### おわりに

「ゆとり」の中で「生きる力」をはぐくむ、この実現は教師の意識改革を前提としている。じっくりと時間をかけて意味あることを学ぶことの大切さは、誰もが体験的に知っていることである。しかし、学習指導要領が示され教科書が与えられると、教師の本分はこれらをしっかりと教えることだと錯覚してしまう。今回の教育課程審議会答申はこうした指導観を否定し、

今一度、教育の本来の姿を取り戻そうとするものである。

ここでは、「生きる力」をはぐくむために、教師が主体的に教育内容を創りだしていくことが求められている。また、教科内容の厳選を通して、「ゆとり」を創りだし、生徒自身が意味ある形で学習を展開できるようにすることが重要である。

われわれ世界史を担当する者も、この課題に真剣に取り組んでいかねばならない。そして、歴史への関心の高まりという現代的要求に応え、生涯学習の基礎としての世界史教育を創造せねばならない。

そのためには、世界史Aへの取組が一つの突破口になる。2単位で世界史を教えるという条件の中で、教科内容を厳選し歴史的思考力を培う授業を創りだしていくには、思い切った指導観の転換が不可欠である。それ故に、世界史Aに各学校で本格的に取り組んでいくことが、教育課程審議会の提示した課題解決への一つの道といえる。そして、そのことが世界史Bも含めた世界史教育そのものを、「生きる力」に通じる歴史的思考力を培う本来の姿に引き戻す道となる。世界史Bも従来通りでよいとはいかない。「歴史的思考力を培うことを一層重視」という課題に応えるためには、これまで述べてきた改善の視点が生かされなければならない。

#### 〈参考・引用文献等〉

- 1) 『高校生の教科観』(モノグラフ・高校生 VOL 54 ベネッセ教育研究所 1998.9) に詳細な調査結果がある。
- 2) 例えば、加藤章「歴史教育の現状をどうとらえるか」、小俣盛男「歴史教育改善のための課題」の中で同様な指摘がある。いずれも、河上一雄・宮内正勝編『歴史教育の視点を求めて』(歴史教育叢書1) 教育出版センター(1986)の掲載論文。
- 3) 加藤章 前掲論文
- 4) 木下康彦『中等教育資料』文部省 平成5年12月号
- 5) 弓削達『歴史学入門』東京大学出版会(1988)
- 6) 原田智仁「歴史カリキュラム改革の方向性(2)」、『社会科教育』1998.3 明治図書の掲載論文
- 7) 原田智仁はこれをアメリカの歴史スタンダードとして紹介している。
- 8) 原田智仁「小中高一貫の歴史カリキュラム論(2)」

『社会科教育』1997.12 明治図書に掲載論文

- 9) 弓削達 前掲書
- 10) 『新世界史A 改訂版』清水書院
- 11) 『世界史A 新訂版』一橋出版
- 12) 福井憲彦『岩波講座世界歴史1』岩波書店(1997)
- 13) 福井憲彦 前掲書
- 14) 小俣盛男 前掲論文
- 15) 『平成10年度世界史研究講座研究報告集』兵庫県立教育研修所(1999)
- 16) 原田智仁「歴史カリキュラム改革の方向性(2)」、  
『社会科教育』1998.3 明治図書に掲載論文

原田智仁「世界史教育内容開発の研究」、『中等教育資料』文部省 平成9年7月号から平成10年9月号までの間に6回連載の論文、この中に具体的な教授計画書例も提示されている。