

歴史教育における時代を考える力の育成

新学習指導要領で歴史教育にいかに取り組むか

伊藤 宏二

(静岡大学教育学領域社会科教育系列)

Developing an awareness of periodization in history education: Teaching history in accordance with the new curriculum guidelines

ITO Koji

Abstract

Recently, teachers and historians have hotly debated how to deal with the ninth version of the curriculum guidelines, released in 2017/18. A lot of writers point out that the new guidelines aim at a reorganization of social studies education, as they include several newly established high school courses. As a result, it is necessary to adapt teaching to these new circumstances. This paper reviews the arguments surrounding the new guidelines, and proposes a practical example of how to consider periodization in the teaching of history in accordance with the guidelines.

Keyword: history education, the new curriculum guidelines, integrated history, periodization

要旨

今日の学校教育現場では、2017～18年に告示された第9次改訂学習指導要領への対応の仕方が盛んに議論されている。とりわけ高等学校では必修とされる新設科目の設置が最大の特徴とされるように、社会科教育の再編に照準が当てられたことも盛んに指摘されており、現場もそれに応じた授業作りが求められている。本論文では、新学習指導要領がどのように受け止められたのかに関する議論とその問題点を整理した上で、それに即した歴史の授業をどのように行うことができるか、一つの具体案として、時代区分を考える授業を提案するものである。

キーワード： 歴史教育 新学習指導要領 歴史総合 時代区分

はじめに

新学習指導要領によって小学校から高等学校における歴史教育は大きな影響を受けた。特に高等学校では必修とされる新設科目の設置を伴う大幅な再編によって、この改編を好意的に捉えるものから激しく批判するものまで、盛んな議論を生んでいる。本論文では、まず、新学習指導要領が小学校から高等学校の社会科系教員の間でどのような特徴を持つものとして受け止められているのかについて、特に歴史教育の視点に絞ってこれまでの議論を概観し、その特徴と問題点を把握する。その際、そうした議論が特に集中している「歴史総合」に焦点を当てて論じられることになるだろう。次に、そこで明らかになった課題の克服に向けて、歴史教育の中で時代を主体的に理解するために時代区分を考える授業を提案するが、そのために、時代区分とはそもそもどのような本質を持つものである

のか確認し、我が国の歴史教育の中では、どのような議論が存在したのかについて一瞥する。そこから新学習指導要領の求める歴史の授業方法として、時代区分を考えさせることが、かなりの程度親和性を有することが見えてくるであろう。そして最後に、そのような具体的な授業の一例を示すこととしたい。

1. 新学習指導要領への反応

それではまず、新学習指導要領に表された歴史教育に対する反応を概観してみよう。

小学校社会科に関しては、宮崎令子により特徴と問題点が整理されている¹。それによると、教科目標と関連して、「我が国」「愛情」の語が頻出し、国家のために生きる「自覚を養う」ことが強調され、この「資質」を備えて行動する「能力」が「評価」の対象となっていることへの懸念が示されている²。各学年

の内容については、これまでまとめて示されていた第3学年と第4学年が区別され、前者で地図帳の配布が指示されたことで、低学年から国家と領土を意識づけられるとともに、内容的に幅が持たせにくくなるのが心配されている。また、第4学年で自衛隊が明記され、第5学年で扱う領土の範囲でも従来の北方領土に加え、竹島と尖閣諸島に関する政府見解を記述することとされた。そして第6学年では戦争の悲惨さを学んだ後で日本国憲法の尊さを実感できる現行の順序と異なり政治→歴史の順で内容を扱う逆転が見られる³。また、「指導計画の作成と内容の取扱い」では具体例が細かに例示され、多様な見解のある事柄を取り上げる場合、偏った取り扱いにならないよう留意すると明記されたが、逆に教員の主体的な学びが保障されず委縮させてしまう心配が指摘されている⁴。

以上から、民衆ではなく為政者の立場に立ち、公害や原発の記述が縮減し、主体的に国家に貢献する国防教育が強調された学習指導要領になっていると批判的に捉えられているといえる。

中学歴史に関する倉持重男の考察では、個別事象の暗記としての歴史に転換を迫り、対話的な学びの中で多面的・多角的な思考・判断・表現力を育てようとする指示に期待を示している⁵。しかしそうした大胆な授業転換を可能とさせる教科内容の質的量的な転換は伴わず、授業時数の増加以上に扱う内容が増えながら、ゆとりのない現場に内容の厳選を押し付けている点に懸念が示されている⁶。また、前述の宮崎同様、自国愛の涵養を強調する文言が新学習指導要領で設定されていることに警戒感が示されているが、倉持はより具体的に、歴史修正主義に立つ現行の中学歴史教科書⁷を基に大学で講義をした経験を紹介し、それを戦前の尋常小学校時代の国史の教科書と比較しながら両者の同質性を指摘し、それらに表わされた「愛国」的傾向が「多面的・多角的な考察力の育成」と「主体的・対話的で深い学び」に矛盾するにもかかわらず、新学習指導要領で強化されることになることと憂慮している⁸。さらにアクティブラーニングについても、「愛国」の理念と合体することで「太平洋戦争は正しかった」とする歴史学習を自ら「主体的・対話的」に深め、戦争ができる国づくりに「主体的」に参加する素地を養いかねないと警鐘を鳴らす⁹。それゆえ「何のための主体的・対話的な学びか」が問われねばならないとし、「クリティカルシンキング」の精神を養うことに他ならないとする。1947年に新教科社会科が成立した際には、事実と考える力を尊重しなかった災いの結果として戦争を捉えることを出発点としていた。新指導要領の総則にも「生徒や地域の現状を捉え、各学校がその特色を生かして創意工夫を重ね、長年にわたり積み重ねられてきた教育実践や学術研究の蓄積を生かしていくこと」が謳われている。元来、「主体的・対話的

で深い学び」は民間教育運動が追究してきた教育実践にして指導法であり、教育現場にとっては何ら目新しいことではない。「事実」と「地域」を大切にしながら「平和的民主的主権者」の育成にふさわしい内容を追究していく努力が引き続き求められるのである¹⁰。

高等学校の社会系教科については、地理歴史科で「世界史」に代わり「歴史総合」と「地理総合」が、公民科においても新科目「公共」が必修科目となり、さらに既存の「日本史」と「世界史」はそれぞれ「日本史探求」「世界史探求」へと改変された。本稿では「歴史総合」をめぐる議論を整理し、世界史との関係も考察してみたい。

「歴史総合」が設置に至るまでの経緯については、吉嶺茂樹が詳しく紹介している¹¹。2015年6月9日の中教審教育課程部会教育課程特別部会によれば、現行の歴史系A科目の課題として、「近現代史の定着状況が他の指導内容に比べて低い」、「グローバルな視野で現代世界と、その中の日本の過去と現在、未来を考える歴史認識を培うことが必要」、「調べたことを発表させたり課題解決的な学習を取り入れた授業が十分に行われていない」などの指摘がなされ、「新科目のイメージ」として「自国のこと、グローバルなことが影響しあったりつながったりする歴史の諸相を学ぶ科目」を想定し、互いの考えを交流する等の歴史の学び方を身につけること、などが想定されていた¹²。さらに「素案」では、「資料の活用事例」として、国立公文書館のデジタルアーカイブの活用、研修の事例として自治体との連携による協調学習の授業作り、教材の事例として「地方・日本・地域・世界を結ぶ教材の開発」が上げられた¹³。同8月5日には、日本史必修化の動きも見られたが、「世界史必修から、我が国の伝統と向かい合い、今を知るための歴史科目の新設へ」「歴史総合」が検討素案に入った。ここでは、日本の動向と世界の動きを関連付けてとらえること、現代的な諸課題を歴史的に考察するため、近現代における歴史の転換等をとらえた学習を中心にする、歴史の転換の様子を捉える「継続」と「変化」、特色を捉える「類似と差異」などの「歴史の考察を促す概念」を重視すること、歴史の中に「問い」を見出だし、史料に基づいて考察し、互いの考えを交流するなど歴史の学び方を身につけること、などが上げられた¹⁴。他方で日本学術会議は世界史未履修問題に対応して、新科目「歴史基礎」の検討を進めてきた他、「高校歴史教育研究会」は世界史の用語数を厳選したり、歴史教育の在り方を問う全国アンケートを実施したりしてきた。また、日本橋女学館中・高等学校や神戸大学附属中等教育学校が研究開発学校として「歴史基礎」「地理基礎」の実践研究を行い、「歴史総合」を考える上で重要となる研究報告書を作成した¹⁵。このように「歴史総合」設置の背景には世界史未履修問題があり、「受

験で使えない」ことを理由に、全国の高等学校数の一割にも満たない「進学校」で現場の教員が集団で逃走していた問題があった。従って吉嶺によれば、「歴史総合」設置を批判する前に、現場の教員の授業対応が問われなければならない、むしろ日本史必修化を「よくここまで押し戻した」ということである¹⁶。ただし未履修問題からわかることは、入試科目に入らなければ「誰も真面目にやらない」ということである。従って「歴史総合」も入試科目に入るか、あるいは入試に関わる資格試験等を実施するかしなければ、結局絵に描いた餅になるだろうと指摘している¹⁷。

この「歴史総合」を君島和彦は、歴史学界もなし得なかった日本史と世界史の「統合科目」として設置された、戦後日本の歴史教育の「大改革」の表れとして歓迎している¹⁸。地理歴史科の目標も大きく変わった。「社会的な」見方や「公民」的な資質・能力という表現は、高等学校社会科が解体された1989年版以降の「地理歴史科」の目標から消えていたが、これが今回復活している。この目標は「公民科」だけでなく、小中学校社会科の目標とも同文であり、高等学校における「社会科」の復活と意味すると理解されている¹⁹。しかも「歴史総合」と「世界史探求」「日本史探求」の目標も同じ文言となっており、「地理総合」「地理探求」「公共」「倫理」「政治・経済」ともほぼ重なっている²⁰。従って今回の学習指導要領は、同一文章の重複が目立って量的に膨らんだ反面、小学校から高等学校の一体化並びに関係科目間の体系化が図られ、校種や教科・科目間で学習目標の統一が貫徹され、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」を「公民としての資質・能力」に向かわしめているのが伺える²¹。そして「歴史総合」の「内容の取り扱い」は、「中学校までの学習を踏まえて」、理解すべき内容の「主題を設定し」、「多面的・多角的に考察し、表現する」ことが繰り返し述べられている²²。その際「諸資料を活用」して「課題解決学習」によって「近現代の歴史の変化を大観して理解」すること、即ち、従来型の通史学習ではなくテーマ学習の実施が求められている²³。このことは高等学校教員にとっては、一般的にこれまでの授業の蓄積をそのままでは適用させず、どのような授業を行うのが問題となる²⁴。それに関して君島は「今回の学習指導要領の求めているのは、知識より技能なので」と締めくくり、小学校の授業形式をモデルに見て、「歴史の学び方を学ぶ」「歴史総合」に期待を寄せている²⁵。

「歴史総合」を穏当に好意的に捉えていると言えるこの君島論文に対し、3つの論点に絞って批判的に検討を加えているのが井ノ口貴史である²⁶。第一に、地歴科の目標に関して「社会科の復活」と評価している点である。課題の主體的な追究が「日本国民としての

自覚」を深めるとつながっていることについて、「解説」では「教育基本法第二条五²⁷の精神の実現を意味している」と明示されている。これは井ノ口によれば「社会科の復活」というよりも、「教育全般の道徳教育化とみなされている²⁸。第二に「歴史総合」を世界史と日本史の統合科目とみなした点について、その目標自体が「世界と其中的の日本を広く相互的な視野から捉え」とあるように両者の統合とは位置づけていないと指摘する。「解説」によれば、世界史と日本史を分けて記述し、日本の大国化を成功物語として際立たせる構成を取っており、特に「日清・日露戦争」を一例に挙げ、誤った歴史認識を基に「我が国の歴史に対する愛情」に導こうとしており、君島の指摘は当たらないとする²⁹。第三に「学び方を学ぶ」科目となったことを評価している点については、「歴史の学び方」がわかったからといって歴史を学ぶ意味を実感することにはならず、形式化された討論授業ではスキルは身に付くかもしれないが、歴史から何かを発見しようとする意志は生まれないと指摘している³⁰。次いで、「解説」に記された内容から具体的に「一八世紀後半以降の欧米の市民革命や国民統合の動向」を取り上げて、その問題点が検証されている。即ち、具体的な「問い」の立て方や教師の役割、「対話的な学びの例としての「紙上討論」の方法や仮説検証手続きなどが想定されているが、「深い学び」を実現するには、内容に比して圧倒的に時間がないことが浮かび上がってくる³¹。さらに「持続可能な社会」の定義が見当たらないことから現代社会の諸課題を明らかにすることの困難さや、二一世紀まで扱わないことから現代の社会の特色がつかめないことが構成上の欠陥として指摘されている³²。その上ですべての高等学校生徒が学ぶ「歴史総合」は、現代社会の成り立ちや構造を現代から過去へと遡及的に学ぶ同時代史的テーマ学習に作り替えることが提起されているのである³³。

米山宏史も批判的に「歴史総合」を検討している³⁴。まず、学習内容について、「近代化・大衆化・グローバル化」という特定の概念で近現代史を把握することは、日本の近代化の「成功」を重視して、欧米先進国を軸にした見方によってグローバル化の負の側面を軽視する危険性が指摘されている。次に、通史学習の放棄と前近代史の不在は、現代の諸課題がどのような歴史的過程やその前提となる諸民族の文化的基層の理解を困難にさせると疑念が表されている。さらに、日本史と世界史の相互的把握は、日本の歴史学界でも成功に至っておらず、努力目標としての意義は認められるが、実現には困難が伴うとする³⁵。そして歴史認識の問題である。「内容の取扱い」では日本の国際的地位の向上や領土問題、日本の近代化がアジア諸国に与えた影響、戦後日本の先進国としての国際的地位、ODAやPKO等日本が国際社会で担った重要な役割が協調さ

れていることを受けて、日本が勝利を収めた日清・日露戦争の語句が登場する反面、植民地支配やアジア太平洋戦争、十五年戦争等の用語は消えてしまったように、日本の近代化の成功のみを強調する内容となっている³⁶。以上の問題点から、自国中心で現代から一面的に歴史を見る視点が反映され、「現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を理解する」ことには至り得ないとの懸念が表明されるのである³⁷。学習方法の点では、歴史の知識を教授する「知識主義」的授業の問題点を克服するために「歴史的思考力」を培う重要性は認められながらも、知識や理解の習得に先行して技能や思考力等を身に付けることが求められている点に疑問が呈せられている。生徒は一定の知識と理解のもとについて思考・判断・表現が可能になるのであって、その逆ではない。また、知識を覚える学習と技能を身に付ける学習は異なる学習活動であり、授業の方法も評価方法も違う点に断りを入れた上で、「歴史総合」の授業が歴史を学ぶのではなく、歴史をツールとした技能習得学習に陥ってしまいかねないことに警鐘を鳴らし、知識と技能の習得のバランスを取ることが大事であると指摘されている³⁸。そのために生徒の生活実感に即した共感的理解を誘うような多様な資料を活用し、歴史上の争点の分析と意思決定など生徒の主体性を育む問いや探究活動が重視されねばならないと展望が示されている³⁹。

米山はさらに高等学校社会科系科目全体を見渡して教育課題を論じている⁴⁰。上記と重複しない点に限って紹介すると、まず、戦後の学習指導要領の変遷を辿りながら、今次改定の特徴を、教育基本法の改定と政権の教育政策を強く体現したものと位置づけている。その危惧され得る問題点として、「知識・技能」や「思考力・判断力・表現力」よりも「学びに向かう力・人間性等」を明確に上位に掲げられていることから、「教育全般の徳育化」を本質にしていることが指摘されている⁴¹。カリキュラム・マネジメントについては、各教科・科目の目標・内容・指導方法が細かく規定され、校長の方針のもとに編成されて、企業における生産・品質管理方法であって教育現場になじまない PDCA サイクルによって管理・運営されることが義務付けられたことは、学校に競争と管理をもたらす危険性が指摘されている⁴²。新学習指導要領のこうした重大な変更が向けられた対象が高等学校「社会科」であり、その改編は事実上その最終的な解体を志向したものであるという⁴³。「歴史総合」に話を絞ると、世界史必履修の廃止は、グローバル化が加速しその学習が現在ほど求められている時代はない中で時代の流れに逆行しており、世界情勢や国際関係を捉える力を育てられなくなることが危惧されている⁴⁴。さらには、国民・民衆・市民・生活・文化の不在が指摘される。例えば中学歴史には登場する戦後日本国内の社会運動、

公害反対運動等は、歴史総合では明記されていない。歴史の創造主体を国家とみなし、日本と諸国家の政治・経済・外交が扱われ、事実上の日本史必修化といえる内容になっているという⁴⁵。今後、「歴史総合」の問題点に批判的に対峙し、戦後の歴史教育が追求してきた「歴史認識の自主形成」や「世界史と日本史の統一的把握」などの成果を受け継ぎ、生徒と教師がともに学びあいながら、創造的な授業実践を探っていく必要性が訴えられているのである⁴⁶。

こうした議論があることを認めながらも西村嘉高は、何も指針がない状況で戦後「世界史」が誕生したのに匹敵するような大きな変更として、否応なく新科目と向き合わざるを得ない現場の立場から、いかにそれをよりよく実践していくかという姿勢で「歴史総合」を考えている⁴⁷。まず学習指導要領の A~D の内容で、どれも最終章に「現代的な諸課題」が含まれ、現代との往還が図られていることから、単純に通史とはいえないことを確認する⁴⁸。続いてそれらの内容をどの程度の進捗で進めるのかを表にまとめ、かなり窮屈であることを確認する。授業は A~D の内容順に進めることが指定されているので、授業の中で時代を遡る方法は取れない。逆に科目間では「総合」の後に「探求」を履修することが指定されているので、時系列的な科目配置になっていないことが確認される⁴⁹。そして「歴史総合」の中の時代区分は、中学歴史とは異なり一九四五年ではなく一九五一年を画期としているので、中高間のずれが生じることになるが、「日本史探求」の「解説」に「我が国の近現代の歴史をいくつかの時期に区分し、それぞれの時期の特色を説明しよう」という問いがあることから、文科省が区分を絶対視しているわけではなく、時代区分を考えさせる材料になり得ると示唆している。他方で時代に関して、「歴史総合」では 17 世紀以前は扱えないことから、「豊かなアジア」といった観点は見られず、ヨーロッパ中心史観に陥る危険性も指摘している⁵⁰。また、「要領」が自国中心の考え方を取っていることは認めながら、いまや普通にみられるようになった外国籍の生徒の観点にも寄り添った歴史教育がますます重要であり、日本史と世界史の統合は確かに難しいが、努力そのものを怠ってはいけないと訴えている。それとの関連で、領土の取り扱いについても、「多面的・多角的な考察」との整合性が取れていないと困惑している⁵¹。内容理解に関する「問い」については、「解説」に挙げられた具体例が検討され、現在を常に意識する観点に立っていることが好意的に受け止められている。また、地理や公民科との接点もある問いが立てられ、教科目を越えた協力関係が必要であることにも目を向けられている⁵²。個人の見解を訊く問いについては、評価が難しく、教員に大きな負担を強いることになるが、西村はニコライ 2 世が第 1 回万国平和会議（1899 年）を提唱した

ことを生徒に考えさせた自身の授業例を紹介し、個々の教員の創意工夫の大切さを訴えている⁵³。さらに教科書検定基準の改訂にも注意が向けられている。多様な見解のある社会事象について適切な配慮がされる旨が新たに基準に加えられ、その「不適切」を判定するのは文科省であることへの注意が喚起されている。また、内容上必要な資料全てを取り上げるとされていることから、教科書が対応できるのか不安視されている⁵⁴。また、教育現場のリアルな立場から、「歴史総合」の担当者の問題が浮き彫りにされている。即ち「地理総合」が新たに必修に加わったが、これまで地理の専任が不在だった現場も多い状況で、地球全体を扱う世界史教員が「地理総合」に回され、日本史教員が「歴史総合」を担当する例が多くなると見込まれている。そうした面からも「歴史総合」はますます日本史中心として扱われることが危惧されるのである。その混乱を避けるためにも、教員免許更新講習とあわせた形での新科目の講習の必要性が要望されている⁵⁵。「主体的な学び」に関しては評価方法のトレーニングも必要である。内容に比して圧迫された授業時数では、教科間での連携も重要になるので、そのための教科の垣根を低くする職場環境の改善も求められる。さらに小学校から高等学校まで共通の目標を持つことになったので、校種を越えた連携や、そうした事情に応じた大学カリキュラムの見直しも必要とされるという。また、資料を基礎とすることから、歴史学界に対して簡便な資料を世に送り出す努力を求めている⁵⁶。このように業界全体を巻き込んだ大きな運動として、多くの問題をはらみながらもボトムアップで新しい歴史科目、歴史教育を育てていかねばならないと訴えているのである⁵⁷。

「歴史総合」をめぐる議論については、河合美喜夫が簡便にまとめている⁵⁸。「歴史総合」については、「期待や可能性」を論じる報告もあれば、「危惧や懸念」を表明する報告もあり、意見は錯綜している。日本学術会議による「歴史基礎」議論の前提があったため、歴史研究者側には主に前者の傾向がみられる。それに対して、高等学校の現場の世界史教育の側には後者の色が強い。その理由として、世界史を学ぶ生徒が激減し、戦後世界史教育が追究してきた世界史像や世界史認識の自主的形が途絶することへの危機感があると説明している⁵⁹。そして「近代化」等の特殊な概念と通史の放棄によってどのような近現代史を描けるのか、世界の中での日本の役割の強調をどう扱うのか、領土問題における政府見解の押し付けや「愛国心」の育成にどう対応するのか、といった論点を深めるために、今後どのような近現代史を構想し、歴史認識・世界史認識を育てるのかという論議が重要になると指摘するのである⁶⁰。

小学校から高等学校までの学習指導要領改訂全体を

見渡す議論においては、石山久男が今次改定の基本方針は大企業と政権が新自由主義体制を確立するために、子どもたちに滅私奉公を植え付けるためのものと断ずる⁶¹。具体的には、戦後の教育目的が個人の成長発達・人格形成に置いてきたのに対して企業にとって必要な能力・資質の育成におき、その最上位に道徳をおき、教育内容は政府が専断的に決めて、管理者は教科の専門性を顧慮せず管理統制を強め、現場では授業方法の形式だけが強制された。教育内容を示すための学習指導要領に、その内容を徹底させる方策まで盛り込まれ、教育の過程全体を権力が掌握し統制する構造が表されたとする⁶²。さらに幼稚園・保育所にも国旗・国歌が強制され、高大接続改革と称す「高校生のための学びの基礎診断」テストの導入計画により、高等学校の教育内容への国家介入も危ぶまれている。大学でさえ学長への権限集中等の管理体制強化が進むだけでなく、大学認証評価制度の改訂が予定されていることで、先取りする形で教員養成制度改革が進められ、自由な学問研究から発するのではなく、国定指導要領の考え方を浸透させる教職課程コアカリキュラムが求められていると解釈されている⁶³。こうしたことから、幼児から大学まで新学習指導要領体制を貫徹するために、2006年の教育基本法「改悪」がいよいよ効果を発揮し、教育学や諸科学の到達点とは無関係に政府・文科省が資質・能力育成の徹底を自由に強調することができるようになったと警戒心を露わにしている⁶⁴。

以上、主に「歴史総合」をめぐる議論が中心となったが、新学習指導要領における歴史教育の特徴を展望してきた。今次の改訂を好意的に受け止め、従来の暗記型の歴史教育を脱して子どもたちの主体性を重視した授業への転換を図る良い機会と捉える見方も確かにある。しかし全般的には、自国中心の歴史観が反映され、「主体的な」「愛国心」を涵養しようとする政府の意思に対する反発ないし警戒心が強く滲み出ているといつてよかろう。そうした批判や警戒は、戦争への反省を出発点とし、人権と平和の思想を基礎にしてきた大多数の戦後の歴史家や歴史教育者からすると自然で正当なものである。「歴史総合」の内容に話を絞れば、日本史と世界史を統合・一体化させた内容というよりも、世界史的な枠組みの中で装われながらもその内容を背景に退かせ、その中で日本の近代化の成功色が前面に出てきた内容になっている点は、確かに今日の歴史学界の動向からすれば、むしろ後退している印象は否めない。グローバル化などの新しい概念が重視されているとしても、本質的には「高度成長期の日本史像」の再版であるといえる。永原慶二は戦後の日本史像を3期に区分し、第2期に当たる高度成長期には、日本の経済的成功の原因を固有の歴史の中に求め、戦争には「一時の悪夢」として極力触れず、アジア諸国との関係が欠落した自国優越史観が広まったと紹介

しているが⁶⁵、まさにそうした中で成長した世代が自分たちの歴史観を押し通したものが、今次の改訂となって表れたのだろう。新しい歴史像やより良い歴史教育を求めて日々試行錯誤を重ねている立場からすれば、やるせない心情が吐露されたとしても不思議ではない。

とはいえ、教育の基準が定まった以上、その長所に目を向け、それまでの取り組みを見直して改善する機会と捉えていく姿勢もやはり大切である。戦後直後の「世界史」が、「軽業のような芸当」で「悪い星の下に生まれ」ながら、基準のない中で現場の努力で成り立たせてきたように⁶⁶、「歴史総合」等の社会科新科目群も、改めて現場で有意義に作り上げていくしかないのである。そういう意味では、いかに生徒による主体的な学びを深められるかが、言うまでもなく重要な鍵となる。教科書が刊行され、使える史資料がどのようなものが提示されることになるのか明らかになってくれば、今後様々な授業実践報告が具体的に上がってくることになるだろう。しかし現時点ではそうではないので、本稿では歴史の授業全般に通用し得る主体的な学びの例として、西村も示唆していたように、時代区分を生徒に考えさせる授業の例を考えてみたい。

2. 時代区分とは

時代区分と聞くと、「古代」「中世」「近代」「現代」といった「時代」を思い浮かべる人がほとんどだろう。それだけ今日の我々には普通にイメージできる身近な概念となっている。しかし、例えば中世の時代を生きた人々が自分たちの時代を中世と考えていたわけでは当然なく、現在の我々がそうした捉え方をしているということである。ここに我々が過去を見つめる主体性が隠されているといえ、新学習指導要領のねらいとした授業にも活用できる糸口が見えてくるのである。とはいえ「時代」は必ずしも個人の主体性によってのみ論じられるものではなく、我々はそれにある種の客観性を認めている。しかも古代から現代という時代を論じるということであれば、授業で取り組むことができる機会もかなり限られてくる。そもそも時代を「区分」という作業にはいかなる意味があり、いかにして取り組むことが可能なのか。それを考える前に、時代区分とはそもそも何なのか、どのようにして生まれたのかについて確認しておこう。

時代区分に関する文献は多数あるが、アナール派の巨匠ジャック・ル・ゴフは、歴史と教育と時代区分の関係を巧みに描いている⁶⁷。本稿では彼に拠って時代区分を使った授業実践の手がかりを探っていこう。

時代区分と不可分なものとして我々が親しんでいる「古代」「中世」「近代」という概念は、よく知られているようにルネサンス期のイタリアから生まれた。とりわけ新しい価値観を感じていた 15 世紀フィレン

ツェの人文学者たちは、「再生」したギリシャ・ローマの古典古代と自分たちの間の時代を「中世」と呼び始めた。こうした 3 時代区分はすぐには普及しなかったが、17 世紀に「世界史」（1688 年）を執筆したクリストフ・ケラリウスが、コンスタンティヌス帝からコンスタンティノープル陥落までの「中世」を「暗黒の時代」と定義したことから広く浸透した⁶⁸。この時期、歴史教育が王侯貴族や良き市民の道德規範として学校・大学に入り込み、18 世紀以降特に 19 世紀に教育科目としての歴史が成立した。それ以後、歴史家や教師は時代区分を体系化する必要を感じるようになったという⁶⁹。時代区分とは、文学としての歴史から教育科目への歴史学の発達、読み物から知への変化が生み出した、人間が時間に対して働きかける行為で、その区切りは中立ではなく様々な理由によって意味と価値が与えられたものである⁷⁰。時間を時代に区切ることが歴史にとって必要であるのは、社会を移行や転換によって捉える考え方の表現であり、それが連想させる時間的連続ないし切断の問題が繰り返し問い直しの対象となるからである⁷¹。というのも、時代区分は時間をわがものとし利用するための助けになる一方で、過去にまつわる種々の問題を浮上させる複雑な行為だからである。そこには主観性と、なるべく多くの人に受け入れられる結果を生み出そうとする努力が、同時に込められているのである⁷²。そこから生じたひとつの時間観の形、過去についての連続する包括的なイメージを通じて歴史の流れに一定の定義が与えられ、集団的な価値判断として表れるのである。従って時の移り変わりとともに時代区分も変わる。このイメージこそ最終的に「歴史」と呼ばれるようになったものに他ならない⁷³。

つまり歴史とは決して事柄の「暗記」ではなく、過去にいかなる意味を主体的に見出だし、それを多くの人々に客観的に受け入れてもらう努力を通じて、特定の集団内で共通の価値・認識を作り出すという知的作業であり、それが「時代」として表現されるのであって、しかもそれ自体が不断に再検証に晒され続けなければならない宿命を背負った半永続的な営みなのである。言い換えるならば、歴史という営為そのものの中に、生徒たちの「主体的で対話的な深い学び」を「持続的に」保障する本質が本来隠されているのである。

実際ル・ゴフ自身、「近代」の始まりとみなされていた「ルネサンス」を「中世」の中に位置づけ直し、さらにその「中世」の時期を 18 世紀半ばまで拡大しながら、決して「暗黒時代」ではなく、「長い中世」の間にはいくつもの「再生」が見られるとした。一定の均質性・同質性が認められる大きな時代区分の見直しを行っただけでなく、その中の一つの時代の中にも変化を読み取り、「小時代」を設定したのである⁷⁴。

時代区分が正当化されるのは、歴史を科学たらしめ

る要素、即ち客観的基盤たる史資料によってである。その史料が提示するのは動きであり、変化である。歴史は時間を扱い、時間は変化するものだから、歴史にとって時代区分は不可欠なツールとなり得るのだ⁷⁵。

さて、それではこの時代区分は、我が国の歴史教育の現場ではどのように扱われてきたのであろうか。

戦後の歴史学研究において重要課題であった時代区分の問題が歴史教育の中で十分に議論されてこなかったことや、実際の授業で時代区分論を正面にすえて展開されることはあまりないことは、木村茂光・今野日出晴によって指摘されている⁷⁶。それによると、戦前の人物中心で「尊皇愛国」イデオロギーの注入を目的とした日本史教科書に代わって、戦後間もなくして発行された『くにのあゆみ』では、歴史学の成果に基づく時代区分に従って叙述された点に決定的な変化を読み取っている⁷⁷。戦後直後は皇国史観的歴史認識を払拭するために、科学的な時代区分の採用とそれに基づいた社会の発展という歴史認識の導入が重要視されたが、しかし50年代後半から60年代にかけて、時代区分論が政治的な問題を背景としていたために、教育現場において時代区分を曖昧にしようとする傾向が継続されていくことになった⁷⁸。その後、時代区分論は歴史学の領域で追求されるという認識が広まったため、歴史教育の中では慣用的なその踏襲の域を出ないものとなった。しかし歴史の変化を認識し説明するのに有効で、必要的に未来への展望を意識させるため、歴史教育においても議論や実践の対象として深めていく必要性が指摘されている⁷⁹。さらに、今日では歴史研究が個別細分化されて総合的な歴史像や通史像が提示されえない反面、歴史教育の分野で「教育学の理論を基盤にして」「時代区分を後退させる」主張と実践に警戒感が示されている。そこで批判されているのが藤岡信勝の「自由主義史観」と、加藤公明らの「考える日本史」授業の実践である。前者は科学的な歴史認識を排除し、人物史中心の主張が時代区分を後景に追いやる点で、後者は教師の役割の際限ない後退により時代区分を背景とした通史学習が放置されている点で批判されている⁸⁰。

それに対して加藤公明は、これまで「法則」化された発展段階として固定的に捉えられていた各時代について、もっと自由に生徒に時代像を描かせ、討論などの集団的検討により、それぞれの時代認識を豊かに発達させようとするもので、最終的には生徒を歴史認識の主体として成長させようとする実践であると反論している⁸¹。ここで加藤は、古代史が生徒に近代的で国家主義的な歴史の見方を相対化させる価値を認め⁸²、中世史には「異文化」社会への科学的認識を深めることで「現代文明批判としての歴史学」の意味に気付かせ⁸³、近代においては日本人のアイデンティティ形成の理解とエスノセントリズムの対自化を可能とし⁸⁴、

そして現代史からは平和と民主主義の実現のための歴史的自覚を育んだ意味を認めている⁸⁵。このように加藤の実践では、所与の時代区分を基礎として、それぞれの時代の歴史像を生徒自身が主体的に獲得していくことから、その学習目的が明確化されていく実践が報告されている。

その後、時代区分を正面から扱った歴史教育論や実践報告は、管見の限り目立ったものは見られないが、2008年の学習指導要領で「時代を大観し、時代の特色をとらえる学習」が謳われることで、形を変えて登場したと見ることもできる。この歴史を大観する授業について原田智仁は、日本とイギリスの大観学習を比較している⁸⁶。即ち、日本の大観は各時代の個性の把握のために、時代ごとの概括に向かう「内容概括型」であるのに対して⁸⁷、イギリスの大観は、時代を通観し現在の世界と自己自身を理解することを目的とした「認識枠組型」であるとし⁸⁸、我が国の歴史教育が活用の趣旨を生かそうとするのであれば、後者へと転換する必要があると主張するのである⁸⁹。

3. 歴史の授業で時代区分にどう取り組ませるか

それでは時代区分を使ってどのように授業を組み立てていくべきか検討していきたい。これまでの議論や時代区分の本質を踏まえ、ここでは時代区分を理解させるという意味ではなく、子どもたち自身に時代区分を考えさせることを通じて歴史の意味を深く理解させる学習を想定したい。考えられる場面であるが、大きく二通りの方針によって使い分けていけるだろう。わかりやすいのは、これまでの授業のまとめや復習の場面であるが、生徒の関心の高いテーマ等では調べ学習を進めながら単元を通して時代区分に取り組ませることもできるかもしれない。いずれにせよ、全体的な総まとめの時間や、テーマごとの小時代を設定して取り組ませることができるだろう。その際、それぞれの時代の意味・内容の理解と復習に重きを置けば、上述の原田の「内容概括型」の大観に留まることになるだろうが、子どもたちが学習してきた史実を基にそれまでの時代を検証させる、或いは新しい時代区分を考えさせることで「認識枠組型」の時代の大観に取り組めることになるであろう。注意させたいことは、時代的な「連続性」「共通性」と「変化」「断絶」の両方に注目させること、そして時代を見る「観点」を絞らせることである。これについてはグループ別に注目させる観点を割り当てたりしても良い。その際、自分の考えを作る前にその根拠となる情報を可能な限り調べさせることである。教科書・副教材・ICT・図書室等を積極的に活用させ、テーマとしている事柄・時代についての基本的な事実や解釈、それに対する一般的ないし多数派の捉え方等を把握させた上で、それらに対する異論やそれだけでは見えてこない何かはないかと問い

かける。そこから自分の考えを整理させ、対話に持っていく流れが一つのパターンとなるだろう。歴史家が先行研究を可能な限り調べ、史料を批判的に吟味し、論文をまとめて、それを公開して世に問う研究のルーティンと同様の活動といえる。

実は筆者が共同研究者として名を連ねている静岡大学附属島田中学校において、時代区分を用いた授業を実施してみてもどうかと大まかに提案し、木場和成教諭が快諾して下さり、実際に授業を計画し実施してもらうことができた。その授業については同校の平成30年度研究紀要で報告されているので⁹⁰、簡単に紹介してみよう。木場教諭は、第3学年でこれまでの歴史学習のまとめの位置づけで、「これまでの日本 これからの日本」という単元を4時間で構成した。第1時はそれまで作成した歴史新聞や追究用紙を振り返りながら「これまでの日本」を大観する活動を行った。その際、時代ごとに区分するのではなく、「政治」「生活」「文化」「外国との関係」から時代を貫く特色を見出させた。第2時は前時の視点からそれぞれの特色を付箋に書き出し、上記4観点から見た日本の歴史の移り変わりを考えさせる。ここではジグソー学習のエキスパート学習を活用した。第3時は前時エキスパート学習の班で伝えたいキーワード等を確認した上で、従来の小集団で伝達する活動を行う。各時代のつながりを多面的・多角的に見ることで、既成の時代の枠にこだわらず「新しい時代区分をつくろう」という課題に挑戦させる。その際、何がターニングポイントになったのか根拠を明確にさせる。第4時は2年間の歴史学習を振り返り、「歴史を学ぶ意味は何だろう」という課題の下、今までの歴史学習を振り返り、「これまでの日本」が現代社会に与えた影響を考えさせる。さらに「これからの日本」について考えることで、歴史学習の意味や公民的分野に円滑に進む流れをつくり出す。このように「日本の歴史を大観する」ことで歴史学習を単に暗記物にするのではなく、過去と現在との間の対話、過去の諸事実と未来の諸目的との対話を行うことが歴史学習の目的であることを生徒に実感させようとした⁹¹。筆者自身第3時を見学させてもらったが、いつもは積極的な対話であふれている教室が、やはり慣れない作業のためなのか、個々の生徒が深く考え、静寂の中で真剣さが伝わってきた。結果として、中には新しい時代区分をつくるという大枠から外れて細かな区分を作る生徒などもいたようだが、そうした生徒は時代の連続性や共通性よりも変化や差異の方を強く感じてしまったからであろう。他方で、生徒自身から3～5の区分にした方がわかりやすいのではないかと、といった意見も出てきた⁹²。この意見には、他者に納得してもらうためには、細かな時代設定ではわかりにくいと考える客観性が働いていることが見て取れる。また、実践後に「歴史を学ぶ意味は何ですか」と

アンケートを取ったところ、1年次に同じことを尋ねた際には「義務だから」「テストがあったから」「考えたことはなかった」と回答していたものが、「私たちの暮らしを豊かに、幸せにするため」「過去の出来事を知り、それを今につなげていくため」「人間の本質に迫るため」など、具体的に考えが深まっていることが明らかになった⁹³。無論、今回の実践だけでそうなったというわけではなく、2年間の成長が現れていると見て取らねばならない部分もあるだろうが、歴史の授業からしばらく離れていた3年生に対する調査ということを考えれば、今回の実践で感じたことが強く反映されたと考えてもよいだろう。時代区分を考えさせることは、確かに生徒の歴史意識を深めることにつながられるのである。

【参考文献】（著者名順）

- 石山久男「小中高の学習指導要領改訂で教育はどうなるか」『歴史地理教育』No. 881, 2018年7月、4～9頁。
- 井ノ口貴史「『歴史総合』の批判的な検討から創造的実践へ」『歴史地理教育』No. 888, 2018年12月、54～61頁。
- 加藤公明「歴史教育の系統性と時代区分——生徒の主体的認識発達をはかる日本史授業——」『日本史研究』第418号、1997年6月、51～64頁。
- 河合美喜夫「高校「社会科」新科目をめぐる論点」『歴史地理教育』No. 881, 2018年7月、28～33頁。
- 木村茂光・今野日出晴「歴史教育と時代区分」『日本史研究』第400号、1995年12月、99～114頁。
- 君島和彦「歴史総合とはどのような科目か」『歴史地理教育』No. 880, 2018年6月、62～69頁。
- 倉持重男「新学習指導要領で中学歴史の授業はどうなる？ どうする？」『地理歴史教育』No. 876, 2018年3月、54～59頁。
- 静岡大学教育学部附属島田中学校『平成30年度研究主題 主体性を高める授業過程 研究紀要』2018年11月。
- 永原慶二『歴史教科書をどうつくるか』岩波書店、2001年。
- 西村嘉高「新しい高等学校学習指導要領めぐって——「歴史総合」を中心に——」『歴史学研究』No. 979, 2019年1月、45～52頁。
- 原田智仁「歴史を大観する学習の単元構成論——日本と英国の事例分析を手がかりにして——」『社会科学研究』第78号、2013年、1～12頁。
- 南塚信吾『世界史なんていらぬ？』岩波ブックレット、2007年、33～35頁。
- 宮崎令子「新学習指導要領で小学校社会科はどうな

る？どうする？」『歴史地理教育』No. 880, 2018年6月、56～61頁。
吉嶺茂樹「<速報>高等学校における新しい必修教科「歴史総合」科目の今後に向けて」『世界史研究所ニューズレター』第29号、2017年、1月、7～17頁。
米山宏史「「歴史総合」—その批判的検討と授業づくりを考える」『歴史地理教育』No. 881, 2018年7月、10～15頁。

- ¹ 宮崎令子「新学習指導要領で小学校社会科はどうなる？どうする？」『歴史地理教育』No. 880, 2018年6月、56～61頁。
- ² 同上、57頁。
- ³ 同上、56～59頁。
- ⁴ 同上、59～60頁。
- ⁵ 倉持重男「新学習指導要領で中学歴史の授業はどうなる？どうする？」『地理歴史教育』No. 876, 2018年3月、54～59頁。
- ⁶ 同上、56頁。
- ⁷ 倉持の論文では「I社版中学校歴史教科書」と表記されているだけである。
- ⁸ 同上、56～58頁。
- ⁹ 同上、58頁。
- ¹⁰ 同上、58～59頁。
- ¹¹ 吉嶺茂樹「<速報>高等学校における新しい必修教科「歴史総合」科目の今後に向けて」『世界史研究所ニューズレター』第29号、2017年、1月、7～17頁。
- ¹² 同上、8頁。
- ¹³ 同上。
- ¹⁴ 同上、8～9頁。
- ¹⁵ 同上、9頁。
- ¹⁶ 同上、10頁。
- ¹⁷ 同上、12～13頁、14～15頁。
- ¹⁸ 君島和彦「歴史総合とはどのような科目か」『歴史地理教育』No. 880, 2018年6月、62～69頁。
- ¹⁹ 同上、63～64頁。
- ²⁰ 同上、64頁。
- ²¹ 同上、64～65頁。
- ²² 同上、65～66頁。
- ²³ 同上、66頁。
- ²⁴ 同上、67～68頁。
- ²⁵ 同上、68～69頁。
- ²⁶ 井ノ口貴史「「歴史総合」の批判的な検討から創造的実践へ」『歴史地理教育』No. 888, 54～61頁。
- ²⁷ 「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。」文部科学省HP

米山宏史「学習指導要領の改訂と高校「社会科」教育の課題」『歴史学研究』No. 979, 2019年1月、36～44頁。
ジャック・ル・ゴフ著、菅沼潤訳『時代区分は本当に必要か？連続性と不連続性を再考する』藤原書店、2016年。

注

- (http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/an/06042712/003.htm)、2019年1月6日確認。
- ²⁸ 同上、54～55頁。
- ²⁹ 同上、55頁。
- ³⁰ 同上、55～56頁。
- ³¹ 同上、56～58頁。
- ³² 同上、58～59頁。
- ³³ 同上、59～61頁。
- ³⁴ 米山宏史「「歴史総合」—その批判的検討と授業づくりを考える」『歴史地理教育』No. 881, 10～15頁。
- ³⁵ 同上、12頁。
- ³⁶ 同上、12～13頁。
- ³⁷ 同上、13頁。
- ³⁸ 同上、13～14頁。
- ³⁹ 同上、15頁。
- ⁴⁰ 同「学習指導要領の改訂と高校「社会科」教育の課題」『歴史学研究』No. 979, 2019年1月、36～44頁。
- ⁴¹ 同上、36～38頁。
- ⁴² 同上、37～38頁。
- ⁴³ 同上、38頁。
- ⁴⁴ 同上、41頁。
- ⁴⁵ 同上、41～42頁。
- ⁴⁶ 同上、44頁。
- ⁴⁷ 西村嘉高「新しい高等学校学習指導要領をめぐって——「歴史総合」を中心に——」『歴史学研究』No. 979, 2019年1月、45～52頁。
- ⁴⁸ 同上、45頁。
- ⁴⁹ 同上、45～46頁。
- ⁵⁰ 同上、46頁。
- ⁵¹ 同上、46～47頁。
- ⁵² 同上、47～48頁。
- ⁵³ 同上、48～49頁。
- ⁵⁴ 同上、49頁。
- ⁵⁵ 同上、49～50頁。
- ⁵⁶ 同上、50～51頁。
- ⁵⁷ 同上、52頁。
- ⁵⁸ 河合美喜夫「高校「社会科」新科目をめぐる論点」『歴史地理教育』No. 881, 28～33頁、とりわけ28

～30 頁。

⁵⁹ 同上、28～29 頁。

⁶⁰ 同上、30 頁。

⁶¹ 石山久男「小中高の学習指導要領改訂で教育はどうなるか」『歴史地理教育』No. 881, 4～9 頁。

⁶² 同上、6～7 頁。

⁶³ 同上、7～9 頁。

⁶⁴ 同上、9 頁。

⁶⁵ 永原慶二『歴史教科書をどうつくるか』岩波書店、2001 年、178～188 頁、とりわけ第 2 期については、180～185 頁。

⁶⁶ 南塚信吾『世界史なんていない?』岩波ブックレット、2007 年、33～35 頁。

⁶⁷ ジャック・ル・ゴフ著、菅沼潤訳『時代区分は本当に必要か? 連続性と不連続性を再考する』藤原書店、2016 年。

⁶⁸ 同上、31～33 頁。

⁶⁹ 同上、48～57 頁。

⁷⁰ 同上、12 頁、48 頁。

⁷¹ 同上、13 頁。

⁷² 同上、15 頁。

⁷³ 同上、36、43 頁。

⁷⁴ 同上、102～187 頁。

⁷⁵ 同上、184 頁。

⁷⁶ 木村茂光・今野日出晴「歴史教育と時代区分」『日本史研究』第 400 号、1995 年 12 月、99～114

頁、とりわけ 99、107 頁。

⁷⁷ 同上、101～104 頁。

⁷⁸ 同上、104～107 頁。

⁷⁹ 同上、107～108 頁。

⁸⁰ 同上、109～111 頁。

⁸¹ 加藤公明「歴史教育の系統性と時代区分 ——生徒の主体的認識発達をはかる日本史授業——」『日本史研究』第 418 号、1997 年 6 月、51～64 頁、ここではとりわけ 51 頁。

⁸² 同上、52～55 頁。

⁸³ 同上、56～58 頁。

⁸⁴ 同上、58～60 頁。

⁸⁵ 同上、60～63 頁。

⁸⁶ 原田智仁「歴史を大観する学習の単元構成論 ——日本と英国の事例分析を手がかりにして——」『社会科研究』第 78 号、2013 年、1～12 頁。

⁸⁷ 同上、4～6 頁。

⁸⁸ 同上、6～10 頁。

⁸⁹ 同上、11～12 頁。

⁹⁰ 静岡大学教育学部附属島田中学校『平成 30 年度研究主題 主体性を高める授業過程 研究紀要』木場和成「社会科授業案」、2018 年 11 月、32～37 頁。

⁹¹ 同上、32～33 頁。

⁹² 同上、37 頁。

⁹³ 同上。