

学習指導要領の変遷における 世界史像の変容に関する一考察

高 瀬 徹

はじめに

第2次世界大戦後、副次的に誕生した科目である「世界史」が成立してから70年を越えたが、「世界史」は未だ基本となる理論を持たない。日本史（国史）学や東洋史学、西洋史学とは異なり、世界史学なるものは存在せず、起源的に学問体系をなしていない。一方で、必修科目故に高等学校で定着し、確固たるポジションを維持している。「世界史」の中心舞台である中等教育において、この科目の現在地はどのように把握すべきだろうか。そのアプローチの一つとして戦後、10次に渡り告示されてきた「学習指導要領」と「世界史」との関連を分析することでその解が求められるのではないかと考え、このタイトルを設定した次第である。そもそも学習指導要領は、学校教育法施行規則を根拠として文部科学省が小学校、中学校、中等教育学校、高等学校、盲学校、聾学校、養護学校の各学校と、それぞれの各教科について、その内容を詳細に規定している、言わば文部科学省による教育課程の基準となるものである。本稿では、まず、この出発点となった1947年の第1次「学習指導要領」から今日までの学習指導要領の変遷を辿りながら、「世界史」という科目が、それぞれの告示時期にどのように扱われ、どのような世界史像を構築したかを考察する。その後、2018年告示された最新の第10次「学習指導要領」や大学入学共通テスト試行調査から近未来の世界史教育が直面する新たな課題を検討しながら、全般的な世界史の昨日、今日、明日を示すことを主たる執筆の目的とする。

第1次「学習指導要領」

戦後教育の出発点として1947年4月、学校制度の大改革が行われ、初等中等教育において男女共学を原則する現行のいわゆる6・3・3制が導入された。その中で総合社会は小学校から継続して高校1年（10学年）まで連続し、問題解決的な単元学習を行う教科とされた。しかしながら、全般的に、この第1次学習指導要領は翻訳的な内容が多かったことも災いし、教育現場では教科の性格並びに指導法において誤解を生じさせ、総じて適切なガイドラインとはならなかった。一方で、この第1次「学習指導要領」で初めて高校社会科が登場するこ

ととなった。教科課程の構成では必修科目の「一般社会」と選択科目の「東洋史」、「西洋史」、「人文地理」、「時事問題」の計5科目が設置されたが、この時点では「世界史」という科目は存在していない。「東洋史」と『西洋史』は、それぞれの学習指導要領が、東洋史編と西洋史編¹⁾として7月と10月に発行され、各5単位の単元学習の構成をとった。この後、1949年文部省教科書局より各教育委員会へ教科課程の改正として「高等学校社会科日本史・世界史の学習指導について」が通達され、ここに初めて「世界史」という表記が出現することになる。この時の教科課程の改正の主役は日本史であって世界史ではなかった。1947年の最初の学習指導要領では「日本史」が教科科目から除外されていたことが結果的に世界史誕生の主因となった。この背景には、米国による戦後日本の教育改革構想において、戦前の修身・国史・地理の三教科が軍国主義的傾向を生む要素となったとの判断²⁾から1945年12月に発布された三教科停止指令によって教育現場から日本史が消滅していたことが影響していたと推察できる。1947年の学習指導要領の中学校では事実上解禁となった日本史が高校では排除されていた。これに対し、国史関係の大学教授陣等から不満が噴出し、国史を専攻する卒業生の選択肢が教諭としては中学校のみに限定されのは重大な問題であると強い抗議・嘆願が繰り返され、結果的に高校に5単位で「日本史」を設置せざるを得なくなった。この影響で、各5単位の「東洋史」と『西洋史』が合体させられ、新たに5単位科目として「世界史」が副次的に誕生することになったのである。

この後、今日では中等教育において確固たる地位を築いた「世界史」ではあるが、高等教育において世界史学という学問領域を持っていなかった。今日でもなお確立しているとはいえない。日本の歴史学は、かつて日本史、東洋史、西洋史からなる国別もしくは地域別の研究であった為、歴史の普遍的法則や民族形態の全般的な傾向分析とは無縁であった³⁾。今日においても大学の講座構成は日本史（国史）学、東洋史学、西洋史学、考古学といったセクト主義的な強固な保守体質の方が一般的である。一方で、世界史が既存の学問基盤を持たなかったことは、その存在の不安定さを露呈しながらも、様々な学問領域の研究成果を柔軟に取り入れ、反映させることを可能にした。一般的な歴史の専門家以上に、かなり早い段階から、世界史の教科書には政治史、経済史、文化人類学、民族学、社会学、科学等々の研究成果を映し出した記述を容易に見出すことが出来る。例えば、昭和39（1964）年に発行された実教出版の教科書『世界史B』⁴⁾には各章末毎に設けられた「この章について詳しく研究する」には、「次の書物を参考にするとよい」とのコーナーがあり、第13章 二つの大戦の章末では岡義武著『独逸デモクラシーの悲劇』が紹介されている。この本は、当時のドイツ社会の構造を社会学的に掘り下げ、ヴァイマル共和制がナチズムの台頭を招いた根源を「皇帝は去ったが将軍たちは残った」に象徴される近代ドイツの歴史的連続性にあると説いていた⁵⁾。この本の出版から10年後のドイツで始まり、ナチズムをドイツ史の突然変異と

断定するこれまでの定説を否定する『世界強国への道』（1961 年）で本格化したフィッシャー論争⁶⁾を別角度で問題提起していた。当時としては斬新かつ画期的な試みだったと言えよう。その他、大航海時代のグローバルな交易を機に生まれ、世界的な政治・経済・社会・文化の相違を超越して機能するとするウォーラスティン I. Wallerstein の世界システム論等々、学際的な研究成果が迅速に教科書に盛り込まれる科目となった世界史は異彩を放つこととなった。

第 2 次「学習指導要領」

1951 年告示の第 2 次「学習指導要領」社会科編では高等学校世界史の特殊目標として次の 6 点を掲げている。

- (1) 世界史の広い視野に立って、国際協力をおしすすめる精神を育て、世界平和への努力を惜しまない人類愛を養うこと。
- (2) 世界史の発展と動向とを、繰り返し理解することによって、歴史的思考力を訓練し、現代社会の諸問題を理性的に批判し、正確に判断する能力を養うこと。
- (3) 世界史における時代概念を的確に理解することによって、現在社会の歴史的地位を把握し、正しい社会観と、健康な常識とを育成すること。
- (4) 世界における古典や名著に親しんで、その読解力をたかめ、また、文学・美術・音楽などの作品を通じて、芸術愛好の心情を養い、豊かな人間性を養うこと。
- (5) 現代日本の世界史的地位を理解することにより、わが民族使命を自覚し、あわせて、個人の努力の価値をも認識すること。
- (6) 調査・見学・研究などの実践を通じて、研究に対する誠実な態度と、資料を歴史的に整理する能力とを育て、討論・発表に必要な技能と公民的素質を養う。

「世界史」創生当時、上記「学習指導要領」の目標の中に発展段階論と文化圏学習の構想が同時並列に示されていたことは注目すべきである。前者の代表格であった羽仁五郎は「年代または時代ではなく、地理また環境また風土でなく、そして、種族また民族ではなくて、実に発展段階の原則のみが、われわれの世界史学の理論的形成に用いられるべき最も重要な、いな、唯一の必然的な原則である」⁷⁾と述べている。後者の立場に立っていた石田英一郎は「血肉ゆたかな世界史の事実には、文献記録の前後を問わず、縦の内的なる発展および発展段階とともに、横に併存する文化圏の形成とその伝播・拡大・接触などの運動が同様に重要な機能を果たしている」⁸⁾と主張している。「世界史」初の学習指導要領では、世界史構想の基本を発展段階論に置きながら、国際協力、世界平和、人類愛、正しい社会観、豊か

な人間性も探求して行くスタンスで戦後、誕生した世界史の主たるガイドライン的役割を担っていたと考えられる。

第3次「学習指導要領」

次の1955年の学習指導要領から改訂年度と実施年度に時差が設けられ、この学習指導要領は翌年から施行された。1958年には各教科全体に対して改訂がなされた。この改訂版にあたる第3次「学習指導要領」は文部省告示として「官報」に掲載され、文部省はこれ以降、学習指導要領は法的に拘束力があると主張することとなった。このことは、これ以前の「学習指導要領」には（試案）と付記されていたが、第3次より、この文字が消え、学習指導要領のガイドライン化が明瞭になったことから裏付けられる。全般的な特色としては社会科は問題解決学習から系統学習に置換していた。

全体目標では、「自他の自他の人格や個性を尊重することが社会全体の基本」とする従来から基本目標に加えて、「国民の自覚」を高めることが特に謳われた。こうした全体像の中で世界史の主たる目標は次のように表記された。

- （1）世界史の発展を科学的、系統的に理解することによって、歴史的思考力を育て、現代社会の諸問題を、世界史的立場から、客観的に批判する能力と態度とを養う。
- （2）世界の諸民族・諸国家の発展には、普遍的、共通的な傾向があることに着眼させるとともに、普遍性を基礎とした特殊性があることを理解させる。
- （3）世界史における各時代を、総合的、発展的に考察することによって、現代社会、特に現代アジアの歴史的地位を明らかにする。
- （4）社会と文化が各時代の民衆や個人の努力の集積によって進歩してきたことを、その生き生きとした過程を通して理解し、歴史の発展における人々の努力の価値を認識させる。

この目標下では、世界史をより掘り下げ、より科学的かつ系統的に理解させ、世界中の諸国家や諸民族がスタンドアロンの存在し続けたのではなく、相互に接触を持ちながら発展してきたことを系統的に認識させることが肝要とされた。又、これらの点を踏まえて、世界史的発展過程の中で、日本がどのようなポジションにあったかを明示し、民主主義の発展や国際平和確立に日本人の果たす役割を自覚させることが、世界史教育における究極的目標であることを明確に示した。このベクトルは、この後も、基本的に継承された道標となった。

第4次「学習指導要領」

1960年に告示された第4次「学習指導要領」（実施年度1963年）では既存の科目である高等学校の古典、世界史、地理、数学Ⅱ、物理、化学、英語において、それぞれ～A、～B（または甲・乙）となり、それぞれに2科目が派生した。これは生徒の能力・適性・進路等に応じていずれかを履修することが主旨で、科目数が大幅に増加することとなった。さらに高等学校の外国語が必修となったほか、科目の履修に関する規定が増加した。この学習指導要領（実施年度1963年）が示すカリキュラムが、これまでの高校社会科のそれと決定的な相違点は、従来の融合科目が廃止された点にある。これまでの社会科という融合科目は「政治・経済」と「倫理・社会」という別科目に解体され、「世界史」、「日本史」や「地理」のような系統別科目となり、一般社会科は完全に消滅した。上述のように「世界史」も「世界史A」と「世界史B」に発展解消した。AB分類の背景としては、高校を巡る社会的動向があげられる。1960年の高校進学率が1955年比で6.2ポイント増の57.7%となり、高卒者の就職比率が61%に達していた⁹⁾。結果的に高卒後の就職を前提とする3単位の「世界史A」と大学進学を対象とする4単位の「世界史B」に分科することになった。但し、ABが目指す目標には以下のように、ほとんど差異は認められなかった。

「世界史A」の目標

- (1) 世界史の発展に関する基本的事項を系統的に理解させ、現代社会の歴史的背景を把握させ歴史的思考力を培い、民主的な社会の発展に寄与する態度とそれに必要な能力を養う。
- (2) 世界史の発展を理解させ、各時代の性格を明らかにし、その歴史的意義を考察させる。
- (3) 人類の歴史の発展には、民族、国家組織、地域などによるそれぞれの特殊性やそれらを通ずる普遍性があり、また、その底には共通な人間性のあることを理解させる。
- (4) 各時代における社会と文化は、それぞれの時代における人々の努力の集積によって発展してきたことを理解させ、歴史の発展における個人や集団の役割について認識させる。

「世界史B」の目標

- (1) 上記「世界史A」の目標(1)の「歴史的思考力を培い、」の前に「特に政治、経済、社会、文化などの関連について総合的に考察させることによって」との1文が加わり、「培い」の代わりに「深め、」という語が用いられた。
- (2) 世界史の発展を理解させ、各時代の性格を明らかにし、その歴史的意義を考察させる。
- (3) 人類の歴史の発展には、民族、国家組織、地域などによるそれぞれの特殊性やそれらを通ずる普遍性があり、また、その底には共通な人間性のあることを理解させる。

(4) 各時代における社会と文化は、それぞれの時代における人々の努力の集積によって発展してきたことを理解させ、歴史の発展における個人や集団の役割について認識させる。

(2)～(4) は A と B で全く同じ表記であった。長らく歴史は一般的に発展段階に重点を置く傾斜が見られ、文化的分野へのアプローチは、付属品のような存在で甚だ軽んじられる傾向にあった。しかしながら、この学習指導要領で示された目標の(3)や(4)は、歴史の展開は経済を中心とする物質的なものの変化を基礎とする、これまでの唯物史観的な発展段階に力点を置く流れに一石を投じ、文化圏にもスポットライトが当てられる起点となった点は注目に値する。この後の1970年、1978年の学習指導要領でも実効的に、これが再生産された事実がそれを如実に物語っている。

第5次「学習指導要領」

1957年の「スプートニク・ショック」¹⁰⁾以降、アメリカは、ソ連に対抗するため「教育内容の現代化運動」を展開し、小中学校からかなり高度な教育を行う学校教育の充実化が図られた。この波はやや遅れて日本にも到達し、濃密な教育課程が組まれ、教育の現代化の計画が見られるとされる、第5次「学習指導要領」(実施年度1973年)が1970年に告示された。授業内容が広範囲にわたったため授業速度を上げざるを得なくなり、結果的に多くの生徒の理解を疎外し、余裕のない「新幹線授業」などと批判された。学習内容の高度化と学習量の増大化の副反応であった。

世界史に限定すれば、これまでの「学習指導要領」の基本的ラインは踏襲しつつも、目指す目標には以下のように、1960年の「学習指導要領」で萌芽がみられた文化圏学習が明示された。

- (1) 世界の歴史に関する基本的事項を理解させ、歴史的思考力を培い、世界の歴史の流れや現代世界の形成の歴史的過程を把握させて、国際社会に生きる日本人としての自覚を深め、民主的な国家・社会の発展に寄与する態度と能力を養う。
- (2) 世界の歴史における各地域、民族、社会、国家の発展には、それぞれの特殊性やそれらを通ずる普遍性があることを理解させるとともに、世界の歴史におけるわが国の地位と役割を考察させて、国際協調の精神を養う。
- (3) 各時代における人々の努力の集積によって、社会、文化などが発展してきたことを理解させ、歴史の発展における個人や集団の役割について認識させる。
- (4) 世界のおもな文化遺産を、それらが生み出された社会の背景や文化交流の史実を通して理解させ、これを尊重して、さらに新しい文化を創造し発展させようとする意欲を高める。

特に、1955 年のインドネシアのバンドンで開かれたアジア・アフリカ会議以降、アジア・アフリカ新興諸国の台頭という世界史の新たなフェーズは、西欧中心的史観を批判的とし、アジア・アフリカ地域に対しての注視も求められるようになった。また、文化的側面として、農耕民族だけでなく遊牧民族固有の文化にも一定の評価をすべきとする史観が重要視されるようになった。このような要因からようやく文化圏学習が学習指導要領において正当なポジションに着いたといえよう。

第 6 次「学習指導要領」

1978 年告示の第 6 次「学習指導要領」はインターバルが長くなり 1982 年の実施となった。高度経済成長時代と共に急速な上昇を示してきた高校への進学率が 94% を超え、高校生の多様化に直面することになった。非行や落ちこぼれ問題に対し、文部官僚の寺脇研を中心に小中高を一貫した教育課程の下に再編成し、「ゆとりのあるしかも充実した学校生活を送れるよう、児童生徒の個性や能力に応じた教育」を実現すべく教育改革を実施することとなった。それは知識的内容の過密・高度化の行き過ぎにストップをかけ、生徒自ら考えて判断する能力を育むとした。このため、学習内容の精選が図られ、「ゆとり」という視点から年間の授業時間数が削減された。戦後増加の一途を辿った授業時間数が減少へと向うターニングポイントとなった。詰め込み教育とそれに伴う受験戦争の激烈化、おちこぼれ等の社会問題が顕著となり、「ゆとりある充実した学校生活」の名のもとに、学習負担の適正化が図られた。また「多様性」の観点から社会科や理科では新たに誕生した、科目横断的色彩の強い「現代社会」と「理科 I」の各 4 単位が必修科目となった。「ゆとり」へのベクトルは、1972 年の日教組の提起¹¹⁾以降、1984 年の中曽根内閣による臨時教育審議会の設置とその答申¹²⁾などを踏まえながら整備され、隔週土曜日の休日化を経て完全週休二日制へと移行するなどの経緯を辿ることになった。

「世界史」4 単位は「日本史」4 単位、2 単位の「地理」、「倫理」、「政治・経済」と共に選択科目となった。この学習指導要領の世界史では「世界の歴史に関する基本的事項を理解させ、歴史的思考力を培うとともに、現代世界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を把握させて、国際社会に生きる日本人としての資質を養う」という位置付けとなった。内容的には「科目構成として基本的に系統的な構成、中国・ヨーロッパ中心となっていた傾斜構成の回避、古代・中世・近代の既存の時代区分に執着しない、王朝変遷などの政治史的構成を改める、文化圏や主題学習の拡充」と 1970 年の学習指導要領と大きな変化は見られなかった。しかしながら、文化圏学習の下限が、これまでの 15 世紀から 18 世紀に変更

された。この学習指導要領改訂の中心人物で調査官であった星村平和はその著書の中で「ほぼ15世紀頃までを文化圏学習の対象としている従前の考え方に比べて、下限を引き下げたことになる。このことはある意味で「世界史」の内容構成の基本にかかわる問題である。すなわち、下限を18世紀頃においたということは、それぞれの文化圏をその形成段階にとどまらず、それらを発展の相において、一貫してとらえることによって、各文化圏の特色の把握を一層可能にしたということである」¹³⁾と記している。確かに、例えば西アジア文化圏学習という視点では、イスラム文化がピークを迎えるオスマン帝国までを一貫して取り扱うことによって、その特色がより十分に理解できるようになることは否定できない。一方で、各文化圏の形成と発展がこのように明確に固定されてしまうと1970年の学習指導要領で示されていた各文化圏相互の関連を考慮しながら柔軟かつ弾力的な運用が大切とされたことを打ち消すことになる。同時に、一地域の文化圏学習は他の地域において、どのような政治や文化が開花していたかを求める同時代的認識の追求を困難にすると個人的には考える。

第7次「学習指導要領」

「自ら」や「主体的に」をキーワードに思考力、判断力、表現力等を重視した「新しい学力観」の提唱が1989年版の第7次「学習指導要領」（実施年度1994年）の特色であった。情報化の急速な進展に伴う社会の変化に自力で対応可能な心豊かな人間の育成が改訂の柱となった。この第7次「学習指導要領」によって、社会科世界史は地理歴史科世界史A・Bとなった。これは1987年11月に教育課程審議会が突然、高校社会科解体案¹⁴⁾（社会科を「地理歴史科」と「公民科」に二分する案）を発表し大きな反響を生んだ既定路線の上に作成された、新たな教育のフレームであった。戦後40年存続してきた社会科がここに高校の教育課程から姿を消すことになったのである。この再編成は、戦後改革以来の改訂で、第6次「学習指導要領」以上に大きな改訂となった。第6次の高校社会の目標が「広い視野に立って、社会と人間についての理解と認識を深め、民主的、平和的な国家・社会の有為な形成者として必要な公民的資質を養う」と記されていたが、第7次の新しい「公民科」では「広い視野に立って、現代の社会について理解を深めさせるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を育て、民主的、平和的な国家・社会の有為な形成者として必要な公民としての資質を養う」とされた。再編分離したもう一方の「地理歴史科」は「我が国および世界の形成の歴史的過程と生活・文化の地域的特色について理解と認識を深め、国際社会に主体的に生きる民主的、平和的な国家・社会の一員として必要な自覚と資質を養う」教科とし、世界史A・世界史Bの内で1科目、日本史A・日本史B・地理A・地理Bの内で1科目を選択することとなった。地理は第5次「学習指導要領」にあったような「系統

地理」「地誌」のような分離とは異なり、地理 A は「世界の人々の生活・文化にかかわる地域的特色と諸地域の共通の課題」に重点がおかれた。地理 B は「従前の『地理』の趣旨」を踏まえたものとされた。歴史科目は概略的は A 科目が「近現代史」に重点がおかれ、B 科目が「歴史全体」に重点がおかれた。世界史 A・世界史 B それぞれ科目が目指す具体的な目標は以下の通りであった。

「世界史 A」

現代世界の形成の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ことによって、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。

「世界史 B」

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、文化の多様性・複合性や相互交流を広い視野から考察させることによって、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。

両者の相違は A が 2 単位で、諸文明の歴史的特質、文明の接触、交流、比較文明的視点を考慮し学習するのに対し、B は 4 単位で、現代世界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の理解と文化の多様性・複合性や相互交流についての考察、歴史的思考力の育成等、これまでの世界史を継承しつつ、文化圏について多少の考慮を加味し学習する科目となった。

4～5 世紀から 17～18 世紀までを文化圏別に構成する文化圏学習は、地理歴史科になっても踏襲されているが、1989 年版学習指導要領では文化圏学習における同時代的認識の追求に関して留意点をあげている。(3) では、「隣接する文化圏相互の接触や交流をとらえ、文化の多様性や複合性も理解させる。その際、地中海地域、インド洋地域、中央アジアを文化の交流圏として設定するなど接触や交流を時間的・空間的にとらえさせる工夫をすること」、(5) では、「比較文化的視点から世界の歴史の中の日本の位置付けにも着目させること」としている。多様性と世界史的認識の必要性が主張されることとなった。

第 8 次「学習指導要領」と世界史未履修問題

21 世紀を見据え、「生きる力」の育成を謳った 1998 年版第 8 次「学習指導要領」（実施年度 2003 年）は、これまでの潮流に逆行するものとなった。完全週 5 日制への移行と「ゆと

り教育」の強化徹底に伴い、小学校では総授業時間数が418時間減の5367時間に、中学校でも210時間減の2940時間へと戦後最小の学習時間数まで減らした。高等学校普通科における必修修単位数も、これまでの38から34に、卒業単位数も80から74に大きく削減した。一方で、1970年代から用いられてきた「ゆとり」と言葉の概念が授業時間数の削減だけではなく、問題解決や探究活動を主体的、創造的に取り組むための「ゆとり」に変化した点も注目に値する。

教育内容を厳選する方針の下、「公民科」においては「他教科と内容が重複するものについては精選する」また「地理歴史科」においては「生徒の興味・関心を生かして学習できるよう科目内で内容を選択して学習する仕組み」がより一層拡充する方向で改革がすすめられた。以下の3点が改訂の要点であった。

1. 従来の学習が知識の詰め込みに偏重していたとの反省から学習内容の大幅な厳選が図られた。
2. 学習結果より学習経過を重視し「学び方を学ぶ」学習の充実が図られた。
3. 国際化の進展などによって社会は急激に変化し、その対応を図るため内容の見直しが行われた。

世界史が「地理歴史科」における必修科目として適用され、現行の学習指導要領にも受け継がれるようになったのは、第7次「学習指導要領」からであった。世界史は近現代史を中心とする「世界史A」と、通史を学ぶ「世界史B」の2科目体制のフレームには第8次になっても変化はなかった。それぞれの目標に関しても多少の文言の相違はあっても、次のように大きなスタンスの違いは認められなかった。

「世界史A」

近現代史を中心とする世界の歴史を、我が国の歴史と関連付けながら理解させ、人類の課題を多角的に考察させることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本人としての自覚と資質を養う。

「世界史B」

世界の歴史の大きな枠組みと流れを我が国の歴史と関連付けながら理解させ、文化の多様性と現代世界の特質を広い視野から考察させることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本人としての自覚と資質を養う。

この第8次「学習指導要領」下の2006年10月に富山県の富山県立高岡南高等学校で明らかになった、受験第一主義という大義で、大学受験には関係ない生徒には世界史を生徒に

履修させず、正式には単位不足となって生徒が多数潜在する問題を北日本新聞が報じた¹⁵⁾。この報道をきっかけに、全国の高校で次々と同様の問題が発覚し社会問題となった。しかしながら、この時の議論や注目の中心は、遺憾ながら如何にして世界史の補習授業時間の確保をするのか、監督・指導機関の機能強化の方法といった論点に終始した。受験科目としない生徒たちが必修科目である世界史を学習しないことは、彼らに何をもたらし、何を失うのかという根本的議論は残念ながら行われなかった。この世界史未履修問題を単に受験制度問題に紐付けた議論は、この問題の本質から逸脱してしまったのでなかろうか。そもそも世界史の必修化は上述したように1989年告示の第6次「学習指導要領」からであったが、この際も十分な議論もなされずに、社会や教育現場からの要請に基づくものでもなく、「国際社会主体的に生きる日本人」というイメージから唐突に必修化がなされたのが現実である。

しかしながら、昨今のコロナ禍で大きくブレーキがかけられたとはいえ、急速にグローバル化が進む今日にあって、その理解と対応のためにも世界史学習が不可欠ことは自明の理である。地球的スケールで歴史を見る目、世界的な歴史観を持たなければ、日本は世界から取り残されることになるかもしれない。近年、日本人の歴史観や歴史認識は内向きに閉鎖的傾向を強めていないだろうか。近隣諸国だけではなく、世界の多くの国々との間で大きな歴史認識のズレが話題となる。このような環境下だからこそ、日本に生きる日本人がどのような歴史観や歴史認識を持つべきかを模索する上でも、世界史学習が持つ意義は大きいのである。

第9次「学習指導要領」

2009年告示の第9次「学習指導要領」では第8次「学習指導要領」で示された「生きる力」を育むという基本理念は継続され、改訂の中心となったのは、この「生きる力」の理念の実現のために、これまでの学校現場等での課題を踏まえ、指導面などでの具体的な手立てを確立することを目標とした。授業時数の増加から「ゆとり教育」から「詰め込み教育」へ転換するとの指摘もあったが、「ゆとりか、詰め込みかということではなく、基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着とこれらを活用する力の育成をいわば車の両輪として伸ばしていくことが必要」と説明している。しかしながら授業時数が30年振りに増加したこともあり、一般的には「脱ゆとり」とも呼ばれた。

地理歴史科の内容としては「社会的事象を多面的・多角的に考察し、公正に判断するとともに、持続可能な社会の実現を目指すなど公共的な事柄に主体的に参画する資質や能力の育成を重視する」とし、地理歴史科科目間の関連や地図の活用を重視することが求められた。この方針は、第4次「学習指導要領」以来、踏襲されてきた世界史の2科目体制「世界史A」と「世界史B」の目標においても次のように明確に記されていた。

「世界史 A」

近現代史を中心とする世界の歴史を諸資料に基づき地理的条件や日本の歴史と関連付けながら理解させ、現代の諸課題を歴史的観点から考察させることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養う。

「世界史 B」

世界の歴史の大きな枠組みと展開を諸資料に基づき地理的条件や日本の歴史と関連付けながら理解させ、文化の多様性・複合性と現代世界の特質を広い視野から考察させることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養う。

内容的にも「身近なものや日常生活にかかわる主題」という対象レンジが「自然環境と人類のかかわり」に拡大し、時代を反映してグローバル的な視点の重要性が説かれることになった。「世界と日本の在り方や世界の人々が協調し共存できる持続可能な社会の実現」の展望という新たな視点も加わったことは注目すべき点である。

日本の歴史と世界の歴史のつながりに関しては大きな変化はなく、「日本と世界の諸地域の接触・交流について、人、もの、技術、文化、宗教、生活などから適切な歴史的事例を取り上げて考察させ、日本の歴史と世界の歴史のつながりに気付かせる」というもので、日本史とのリンクを引き続き重要視している。この背景として次のような事情の反転が考えられる。1977年告示の中学校の「学習指導要領」を機にヨーロッパ史は大幅に簡略されたが、以前の中学校の「歴史」教科書は日本史を中心としていたとはいえ、世界史的分野が多く記述されていた。近年では「歴史」という科目は事実上、日本史という前提でかなり強化され、世界史は飽くまでも日本史のバックヤードのような存在となり、その関係は極めて希薄な状態となってしまった。例えば、1980年の東京書籍『新編 新しい社会 歴史分野』の教科書には、「西ヨーロッパ世界」のことが14頁に渡り記載されていたが、2006年の東京書籍『新編 新しい社会 歴史』では、わずか2頁に激減した。中学校段階では、取り上げられる世界史分野は日本史と接点のある部分に限定され、学校教育では世界のどの地域においても体系的に歴史知識を習得することは不可能に近くなってしまった。かかる状況から、受験生の世界史離れが進み、センター試験においても世界史より日本史を選択するケースが多くなった。世界史未履修問題で上述した世界史の必修科目化の背景の一つにセンター試験での世界史離れがあったと言われている¹⁶⁾。

また大きく異なった点は、「地球世界の課題に関する適切な主題を設定させ、歴史的観点から資料を活用して探究し、その成果を論述したり討論したりするなどの活動を通して、表現する技能を習得させる」という資料に基づいて主体的に歴史を探究する歴史研究の手法が

明記されたことである。これは大きな意義があり、大学受験の世界史が暗記を前提とするため、一定数存在する、歴史事項や年号等の穴埋めを主たる作業とする授業に一石を投じることになった。21 世紀になって加速化するグローバル化の波の中、ただ単に歴史事項や年号等を暗記するだけの世界史学習では、ワールドワイドの視点で歴史を考える力は身につかないからである。

第 10 次「学習指導要領」

最後に、2022 年度より年次進行で実施される 2018 年告示の第 10 次「学習指導要領」から今後の世界史像を探究してみたい。この学習指導要領の基本的考え方は、社会に開かれた教育課程の重視、知識の理解の質をさらに高める確かな学力の育成、高大接続改革を支柱とした。

重要事項として「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」の導入やプログラミング教育の充実が図られたり、国語科、地理歴史科、公民科で教科・科目構成の見直しが記された。国語科は「現代の国語」「言語文化」「論理国語」「文学国語」「国語表現」「古典探究」に再編され、公民科では、現代社会の諸課題を捉え考察し、選択・判断するための概念や理論を習得し、自立した主体として国家・社会の形成に参画する力を育成する「公共」を新たに必修とし、さらに発展的な学習科目として「倫理」、「政治・経済」を設定されることになった。地理歴史科では、世界史必履修を見直し、世界とそこにおける日本を広く相互的な視野から捉え近現代の歴史を考察する「歴史総合」、持続可能な社会づくりを目指し、現代の地理的な諸課題を考察する「地理総合」を新たに必修として新設し、さらに発展学習の選択科目として「世界史探究」、「日本史探究」、「地理探究」が新たに設けられることになった。これらの設置は、その内容も含め、戦後歴史教育のエポック的転換と言われる。特に「歴史総合」という新科目は世界史と日本史を融合し、時代を近現代に限定して、さらにテーマ史のように学ぶ、これまでになかったスタイルの科目¹⁷⁾となった。

ここからは第 10 次「学習指導要領」を前提としたプレテストと呼ばれる大学入学共通テスト試行調査¹⁸⁾を分析する中で、授業における新たな世界史像をどのように構築して行くべきかを検討したい。

第 10 次「学習指導要領」における歴史科目は極めて体系的構成になっている。例えば「世界史探究」において「オリエント文明、インダス文明、中華文明などを基に、古代文明の歴史的特質を理解すること」といった身に付けるべき知識的項目も記されているが、それらの知識は「古代文明に関わる諸事象の背景や原因、結果や影響、事象相互の関連などに着目し、主題を設定し、諸資料を比較したり関連付けたりして読み解き、自然環境と生活や文化

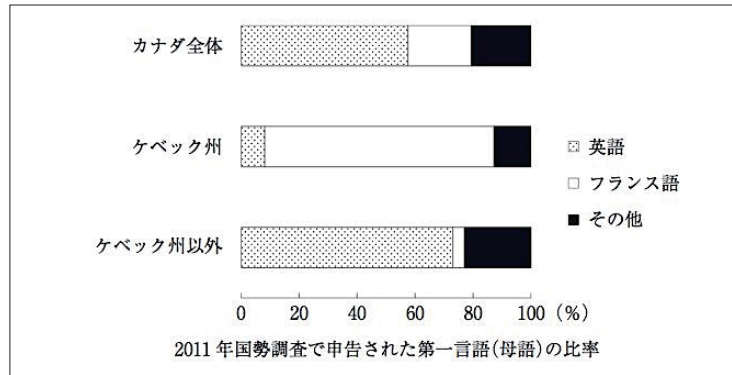
との関連性、農耕・牧畜の意義などを多面的・多角的に考察」する学習活動を通して、それらを身に付けるよう求められている。告示前の一部の想定では、通史的知識理解が脆弱になるのではとの懸念は、第10次「学習指導要領」の身に付けるべき知識的項目を見る限りに必要な十分で、杞憂のようだ。「歴史総合」では「A 歴史の扉、B 近代化と私たち、C 国際秩序の変化や大衆化と私たち、D グローバル化と私たち」の4つの主題が設けられているが、例えば「C 国際秩序の変化や大衆化と私たち」の知識的項目の配置を見ると、「第一次世界大戦と大衆社会」、「経済危機と第二次世界大戦」、「国際秩序の変化や大衆化と現代的な諸課題」といった具合で、事前の予想以上に通史的様相を帯びている。日本史と世界史の融合は戦後歴史教育の大転換ではあるが、第10次「学習指導要領」を詳細に見て行くと現行の世界史Aもしくは世界史Bの内容は、「歴史総合」か「世界史探究」のいずれかにほぼ内包されており、教えるべき項目は、現行の世界史と大差はないと判断できる。とすると第10次「学習指導要領」における歴史教育における大改革と呼ばれるメインスポットはどこにあるのだろうか。この学習指導要領の「歴史総合」に関する記述において繰り返し用いられている語句を確認すると、「資料（を活用）」27カ所、「課題（追求）」25カ所、「主題（設定）」15カ所、「多面・多角的（に考察）」13カ所であり、これらから推察すれば、今回の学習指導要領の歴史分野における最大の特色は教授方法の示唆ではなかろうか。

最頻度の「資料を活用」を教室の授業でどのように展開して行くべきなのか、を大学入学共通テスト試行調査を基に検討してみたい。

2018年に大学入学共通テスト試行調査が前年に引き続き実施された。すべての問題、正解、正答率等のデータが一般公開されており、これに基づく種々のデータ解析が行われている。この2回の試行調査は無論、第10次「学習指導要領」と親密な関係にあり、「世界史B」においても「資料を活用」する問題が多々、出題されており「歴史総合」や世界史探究」の教授方法を具体化する上でも、示唆に富んだものになると思われる。

実例として右の第1問 C カナダの言語事情に関するグラフを基に、資料から読み取ることのできる情報について、その要因や背景等を北アメリカの歴史と関連付けて考察する力を問う問題で考えてみたい。

第1問 C 海外旅行の候補地としてカナダに興味を持った林さんは、カナダでは1969年に制定された公用語法によって、英語とフランス語を公用語とする二言語政策を採っていることを知った。この政策は、ヨーロッパ人による入植以降の北アメリカ大陸の歴史を反映したものであり、近年では外国からの移民の増加に伴って、英語・フランス語以外の言語を第一言語とする人々が増加の傾向にあるという。そこで、林さんは下調べのために図書館へ行き、カナダの言語事情に関する次の資料を見つけて、メモ作りを始めた。



問7

林さんは、2011年国勢調査における第一言語の比率について、その歴史的な要因を考えて、次のメモ1を作った。メモ1中の空欄(ウ)と(エ)に入れる文a～dの組合せとして正しいものを、下の①～⑧のうちから一つ選べ。(7)

メモ1

- カナダ全体で、第一言語の比率が資料のようになっているのは、(ウ) ことが要因だと考えられる。
- ケベック州で、第一言語の比率が資料のようになっているのは、(エ) ことが要因だと考えられる

歴史的な要因

- a 史上初の黒人共和国になるまで、フランスの植民地であった
- b イギリス連邦の成立まで、イギリスに従属する植民地であった
- c ブルボン朝の時代に、フランスの植民地が建設された
- d プラッシーの戦いの結果、イギリスによる支配の基礎が築かれた

- ① ウーa エーb ② ウーa エーc ③ ウーb エーc →正解
- ④ ウーb エーd ⑤ ウーc エーd ⑥ ウーc エーa
- ⑦ ウーd エーa ⑧ ウーd エーb

これまでの入試問題の典型的パターンであれば、直接的に「ブルボン家のアンリ 4 世」「フレンチ・インディアン戦争」といった用語で解答を求める問題が一般的であったが、この試行調査では歴史用語を知っているか、どうかではなく、資料の内容理解が出来るか、否かを要求する問題となっている。少なくとも、この問題においては、「アンリ 4 世」、「バージニア」、「七年戦争」「1755 年 - 1763 年」等の用語や年号を覚えていることが必須ではなく、現代カナダの言語事情やその背景となる北米における 16 ～ 18 世紀の英仏の植民活動をリンクして、資料から読み取った情報と歴史的事象との連関から解答を類推できる問いとなっている。現代カナダの一面を理解する上で、単語の暗記力と資料から読み取る考察力のどちらが重要なのか、これは論を待たないだろう。世界史離れの中で、このような問題を嫌う受験生や生徒が多いとすると、歴史を大きく把握する上で大切な概念理解が疎かにされてきたということとなり、ここに現在の世界史教育の抱える課題があると言えよう。そして、このことが第 10 次「学習指導要領」で主張されている「資料を活用」し、「主題を設定し、多面的・多角的に考察・表現する」力を身につかせることが重要だと言う主張に繋がってくるのである。

只、特に国立大学入学試験の 2 次試験では、以前から資料を用いて解答を求める論述形式の良問が多々、見受けられた。一方で、私立大学入学試験では、桁違いの受験生や採点の効率化からか、用語や年号等の主に知識そのものを問う問題傾向が強かった。しかしながら、近年になって、所謂、上位校と呼ばれる私立大学を中心に「資料を活用」する、かなり吟味された良問が見られるようになった。例えば X 大学の入試問題には、複数の資料やデータが示され、設問 1 で、資料の読み取りが問われ、設問 2 では、その解答を導いた論拠を説明させる記述問題が出されていた。

これら試験問題の本質は根拠を持って資料を読み取ることであり、この行為は第 10 次「学習指導要領」が主張「複数の資料の関係や異同に着目して、資料から読み取った情報の意味や意義、特色など」を学ぶ学習活動と一致していると思われる。

総じて、新傾向の問題は、資料やデータを基に、どのような仮説が成り立つかを考えなければならぬ。当然ながら、基本的知識がないと推論はできないが、暗記で得た用語の域を超えない知識だけではお手上げ状態になってしまう。まず仮説を推論し、それを実証して行くプロセスは世界史に限らず、あらゆる学問研究の基本中の基本であり、第 10 次「学習指導要領」においても、やはり強調されている。

新潮流に対応するには、資料・データの読み取り方、読み取りの根拠、さらに仮説の立て方等々、グループディスカッションやレポート作成によって生徒が、これまでの授業以上に主体的に参加できるより丁寧な学習活動が不可欠にならざるを得ない。しかしながら、新潮流の中でも、世界史の授業である以上、教員が史実に関して、きちんと講義することを疎かにしてはならない。第 10 次「学習指導要領」は、これまで築き上げてきた、世界史教育の

授業方法を完全否定したものではなく、飽くまで、その蓄積の上に、よりよい歴史教育を実現しようとする示唆であり、方向性であると個人的には確信している。

むすびにかえて

第二次世界大戦後の1947年、日本史を復活させる余波で、便宜的な単位あわせから西洋史と東洋史が統合されて誕生した「世界史」という科目は、世界史学といった学問体系を有していなかったために、あらゆる学問研究の成果をいち早く取り入れることができた。一方で「世界史」は、これまで10次に渡って告示されてきた学習指導要綱によって、それぞれの時代の要請を反映させ、その都度、西欧中心的史観の脱却や文化圏学習の導入等々、科目変容を繰り返した。表面的には、1960年版で「世界史」はAとBに分類され、1989年版では社会科「世界史」が地理歴史科「世界史A・B」となった。そして最新版では、日本史と世界史が融合した「歴史総合」と「世界史探究」へとさらに姿を変えた。これら変容という一連の流れは、「世界史」という科目が大きなフレームでは歴史という全体集合の一部に過ぎないことを物語っている。

歴史の語源は、あらゆるものを対象に調査探究することを意味した古代ギリシア語 *Historiai* であったが、「歴史の父」と呼ばれたヘロドトス *Hēródotos* が、この調査探究を行う対象を過去の出来事に限定し、今日的な *Historiai* = 歴史となった。そして現代における最良の定義は20世紀を代表するイギリスの歴史学者 E.H. カー Edward Hallett Carr が、その著『歴史とは何か』の中で、繰り返し主張している「歴史とは絶え間ない現在と過去との対話である」“History is an unending dialogue between the past and the present.”¹⁹⁾ だと個人的には考えている。これは「現在は過去の積み重ねであり、過去との関係を通じて明らかとなること。歴史における過去も、現在にとってその意味・意義がある時のみ問題になること。さらに過去を見る目が新しくならない限り、現在のほんとうの新しさを理解しえないこと」を網羅的に示しており、当然ながら歴史の部分集合である「世界史」という科目が戦後、学習指導要綱の変遷と共に歩んできた道とオーバーラップする。

時間軸には、物理的時間軸と論理的時間軸が存在する。いわば人の外で存在し、時が規則的に刻んでいるのが前者で、後者は人の内なる所にある意識の中でのみ存在し、それには過去・現在・未来の3つのカテゴリーしかない。物理的時間軸は勝手に延ばしたり縮めたりすることは不可能だが、論理的時間軸は1分前も、5000年前も同じ過去になり得るように各人の思考的判断で伸縮自在となる。論理的時間軸としての未来のために、物理的時間軸では常に流動的な現在の視点から論理的時間軸として過去を常に問い直す行為が「世界史」であり、歴史である。無論、歴史は未来を予言する道具ではないが、過去の出来事の中に現在が

直面している難問を解く、あるいは理解する鍵があることも確かで、少なくとも未来を考えるヒントを提供してくれるだろう。

「世界史」という科目は、今後も新たな学習指導要綱によって、変容を続けて行くこととなるだろうが、世界史の学習を通じて過去から現在そして未来を見る目を育成するスタンスは不易流行だと信じている。最後に、20世紀のイタリアの歴史学者であり哲学者でもあった、ベネデット・クローチェ **Benedetto Croce** の集約的言葉を持って、「学習指導要領の変遷における世界史像の変容に関する一考察」をむすぶことにする。

「すべての真の歴史は現代の歴史である。過去の歴史がそれ自身で一定の意味や価値を持っているのではなく、我々の住む現代との関連において、その意味や価値が定まってくる」²⁰⁾

註

1) 文部省『学習指導要領（東洋史編）』（1947年7月16日）

「東洋独自の文化がどのようにして起り、それがどのような発展をとげ、また他の文化と交渉してどのように変化したか、ことに近世にいたって西洋の近代文化の影響を受けてどんなに変わったかを明らかにし、もって今日の実状を正しく認識せしむる」

文部省『学習指導要領（西洋史編）』（1947年10月4日）

「今日の文明の由来を知り、現代文明を理解することにある。即ち、人類がいついかにしてこの地上に現れ、そのつくり上げた文明がどのようにして発展して今日に至ったかを、さまざまな土地において、かつ時の流れに従って認識すること」

2) 連合国軍の教育改革指令 文科省H P 学制百二十年史編集委員会

： https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318255.htm

十二月三十一日に第四の指令「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」が発せられた。これは、軍国主義的及び極端な国家主義的思想の排除を教育内容において徹底しようとするもので、修身・日本歴史・地理の授業停止とそれらの教科書・教師用参考書の回収とを命じたものである。

三教科停止指令の実施に当たって、占領開始後に民間情報教育局（CIE）教育課は教科書の分析調査を行なった。調査は、修身・歴史・地理の国民学校初等科・高等科用、中等学校用、師範学校用（修身は青年学校用を含む）の戦時中のすべての教科書である50冊を対象にして詳細に検討したものである。調査の結果は、各教科書を「満足」「不満足」「無害」の3つに分類する形で総司令部に提出され、三教科停止を指令する根拠とされた。

REPORT OF EDUCATION DIVISION 1-14 December 1945, SCAP. GHQ CIE, Education Division. The Japanese School System, Trainor Collection, Box No. 34, Reel No. 30, 国会図書館憲政資料室

3) 『世界史の基本法則：歴史学研究会1949年度大会報告』岩波書店 1949年12月：「刊行のことば」

4) 井上幸治 前嶋信次 弓削達『世界史B』実教出版 1964年 P 280

5) 岡義武『独逸デモクラシーの悲劇』弘文堂 1949年

ドイツの民主主義がヒトラーのナチズムによって踏みにじられる根源をドイツの歴史にたずね求めながら解明をあたえた。当時最も進歩的と言われたワイマール憲法下でなぜナチス独裁が誕生したのか、を日本を代表する政治学者が、その過程を解き明かした。

ナチスは社会民主主義的なワイマール共和国の価値観に違和感を持っていた保守的な中産階級に対しては、ドイツの伝統的な価値観を守ることを唱えて、支持を集める一方、世界恐慌以後に増大したルンペン・プロレタリアート（プロレタリアートよりも不安定な待遇で働かざるをえなくなった労働者たち）に対しては、資本家を攻撃し、排外主義を唱えて、安定した雇用を生み出すことを約束し、支持を集めていった（SA=突

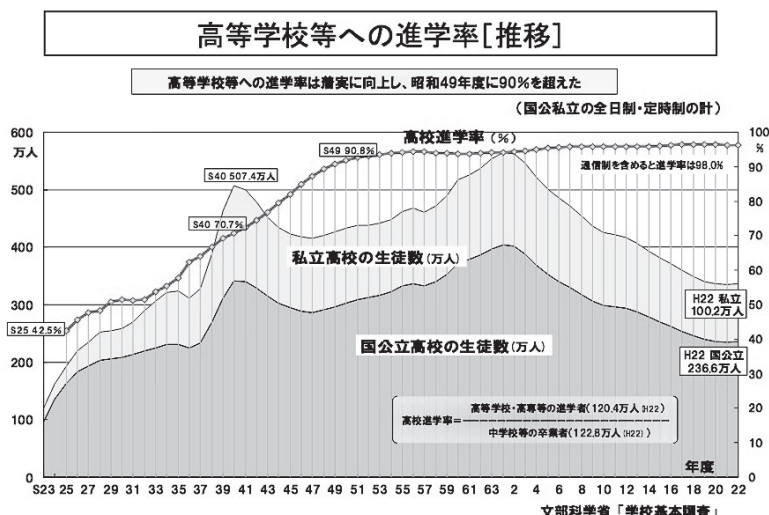
撃隊がその受け皿となる)。また、大ブルジョワジーに対しては、国民からの支持を広く集め、当時議会でも勢力を伸張させていた共産主義（共産党）に対する防波堤たることを唱えて支持を集める。こうして、議会制民主主義の下、整合性のない玉虫色の「国家社会主義」とも呼ばれるナチスの政策体系と第一次世界大戦で巨額の賠償金にあえぎ、自信を失った大衆へのアピールが、ドイツ国民の支持（票）を得ることになると分析した。

6) フィッシャー論争：ナチズムを「ドイツ史の突然変異」と断定して、ドイツの歴史や社会とナチズムとの間の密接な関係を否定する伝統的史学の主張を鋭く攻撃し、第一次世界大戦の原因や同大戦中のドイツの戦争目的、またドイツ支配勢力の連続性をめぐる歴史学の国際的な論争。伝統的なドイツ歴史学の定説によれば、第一次大戦が勃発した際、ドイツは「世界戦争を望んでいなかった。したがって大戦勃発についての戦争責任はない。また、明確な戦争目的をもっていなかった。したがって、第一次と第二次の世界大戦を比べると、その性格（原因、戦争目的、支配勢力の性格）はまったく違っている」ということであった。ハンブルク大学教授フィッシャー Fritz Fischer はこの定説を批判して、「ドイツ第二帝政から第三帝国に至るドイツ支配勢力の性格は、根本的には連続性をもっている。したがって、両大戦における戦争の原因、ドイツの戦争目的、支配勢力の政策もまた、ある程度の連続性が認められる」と主張した。これは、ナチズムを「ドイツ史の突然変異」と断定して、ドイツの歴史や社会とナチズムとの間の密接な関係を否定する伝統的史学の主張を鋭く攻撃する見解であったので、ドイツの歴史学の指導者、評論家、保守政治家、マスコミの猛烈な非難を受け、フィッシャーは「ドイツ国民意識への裏切り者」とのしられた。論争は、1959年のフィッシャーの論文に始まり、彼の名著『世界強国への道』（1961）の発表以来本格化し、彼の第二の名著『妄想にもとづく戦争』（1969）の出現ごろまで、国際的に、賛否両派の激しい対立の下に行われた。イギリス、フランス、アメリカ、共産圏諸国ではフィッシャーの支持者が比較的多かったが、旧西ドイツにおいても若い研究者は、相当数の者がフィッシャー説に傾いた。現在はこの時代の「旧社会史」の研究が盛んになったが、支配勢力の連続性の問題はなお大いに論じられている。

7) 羽仁五郎歴史論著作集 第1巻（歴史理論・歴史教育 a）『転換期の歴史学』 pp75-90

8) 石田英一郎「人間と文化の探求」『展望』1947年11月号

9) 文部科学省「学校基本調査（平成22年度）」



10) スプートニク：Спутник／Sputnik 1957年10月4日ソ連が打ち上げた人類最初の人工衛星の名称。ロシア語で「随伴者」の意味である。第1号は直径58センチメートル、重量83.6キログラムの金属球で、表面に4本の棒状アンテナが取り付けられており、内部温度や圧力などの測定値を送信しながら、近地点228キロメートル、遠地点947キロメートル、軌道傾斜角65.2度の軌道上を周期96.2分で飛び続けた。1957年

は第3回の国際地球観測年にあたり、世界中の地球物理関係の科学者が協力して総合的に地球の観測を行う計画があり、アメリカはその一環として人工衛星を用いて観測を行うことを発表していたが、ソ連の突然のスプートニクの打上げ成功は、これを出し抜いたものであった。ロケットを用いて毎秒7.9キロメートル以上の速度で地球表面に平行に打ち上げられた物体は、人工の衛星となって永久に地球の周りを飛び続けるという理論は以前から知られていたが、その実現については疑問視している人も多かっただけに、世界の人々を驚かせるに十分なできごとであった。これによって人類は、その活動の空間を地上約10キロメートルから一挙に10倍以上に広げ、以降宇宙開発ということばが広く用いられるようになった。

11) 秋田で行われた日本教職員組合の定期大会において「学校週5日制」と共に「ゆとり教育」が提起された。書記局内に、その実現のための研究会が創設された。

12) 中曽根政権設置の臨時教育審議会は、その後、1986年4月に第2次答申、1987年4月に第3次答申、1987年8月に第4次最終答申を出して、学校週5日制への移行を検討するよう重ねて提言した。しかしながら、改正された学習指導要領に学校週5日制が盛り込まれることはなかった。

13) 星村平和著『新しい歴史学習の構想』法令出版1980年 pp.207-208

14) 1987年の教育課程審議会「答申」では、高等学校の社会科は「地歴科」・「公民科」に分離解体され。小学校低学年の社会科は廃止され「生活科」となり、社会科という名称は小学校中高学年と中学校に残されるのみとなった。

15) 富山県の北日本新聞が、2006年10月24日の朝刊で「高岡南高 必修・世界史授業せず 昨年度の一部2年生 受験対策で生徒要望」と報じたことを切っ掛けに、この高校では、2005年度より、「地理歴史」から「世界史」を含む最低2科目の履修が必要なところ1科目の履修で卒業できるようにカリキュラムを変更していたということが発覚した。すぐに全国紙でも報じられ、全国の公立・私立500を超える高校で、指導要領を逸脱したカリキュラムで授業が行われていたことが分かり、問題は国会でも大きな議論を呼んだ。

16) 鈴木 茂『提言「歴史的思考力を育てる大学入試のあり方について」の意義』『学術の動向』日本学術協力財団2019年24巻11号 pp 57-60

17)『地歴・公民資料86号』2018年 実教出版

君島 和彦「新科目「歴史総合」とどう向き合うか」 p15の次のような見解が一般的であった。

「世界史A」は「近現代史を中心とする世界の歴史」となっているので、前近代史を書くことができた。歴史総合は、…中略…「目標」の(2)に、「時期や年代、推移、比較、相互の関連」とあるので、歴史の流れを書けないわけではないだろうが、これらに「着目して」となっているので、歴史の推移は中心的課題ではなく、まさに「着目して」「三つの柱」を学ぶことが「目標」であると言える。

18) 2017年7月に文部科学省が公表した「大学入学共通テスト実施方針」及び「大学入学共通テスト実施方針策定に当たっての考え方」では、2020年度からの「大学入学共通テスト」の実施に向けて、実施内容や実施体制等についてプレテストを通じた検証を行うこととされている。これを受けて大学入試センターでは、2017年度(11月及び2月)に、記述式問題を含む試験問題の作成、記述式問題の採点体制等について分析・検証するため、高等学校等を会場として試行調査(プレテスト)をまず実施した。2018年度は、前年度の検証項目に加え、実施運営面も含めた総合的な検証を行うため、実際の試験実施体制により近い形で、大学入試センター試験を利用する大学を会場として、11月10日(土)・11日(日)の日程で試行調査(プレテスト)を実施された。

19) Edward Hallett Carr, *What is History? The George Macaulay Trevelyan Lectures Delivered in the University of Cambridge, January-March 1961* (London: Macmillan & Co.; New York: St Martin's Press, 1961), p. 24.

20) Benedetto Croce, *Contributo alla critica di me stesso*, trad. française, Paris, Nagel, 1949, p. 110.