

報告

島根大学法文学部歴史学分野における  
歴史教育改革の取り組み（2016年度）

島根大学法文学部社会文化学科  
歴史と考古コース歴史学分野  
2017年3月

## 目次

序言（丸橋充拓）	1 頁
第 1 章 島根大学・教養歴史教育のためのアクティブラーニングの試み（丸橋充拓）	5 頁
第 2 章 歴史学分野におけるグローバル教育研究会 開催報告記（佐々木愛）	22 頁
第 3 章 グローバル歴史教育に関するアンケート調査結果（渋谷聡）	34 頁

## はじめに

島根大学には、2016年度現在、文献史学を専門とする研究者が10名在籍し、それぞれの所属部局で学生教育に従事している。内訳は法文学部6名（日本史3名・東洋史2名・西洋史1名）、教育学部3名（日本史・東洋史・西洋史各1名）、教育開発センター1名（西洋史1名）である。

島根大学では人間科学部の新設（2017年度）に連動して、目下さまざまな組織改革・教育改革が進められているが、以下では法文学部の歴史学分野（社会文化学科歴史と考古コース所属）を中心に、学内外からの研究支援を得て進めている幾つかの取組について概観する。具体的には、下の表1に示した2016年度の取組例について、順を追って紹介していきたい。

表1 2016年度に経費支援を受給した歴史学分野の取組例

①	専門科目（演習型）の拡充	法文学部より教育経費申請制度（420千円）
②	専門科目（講義型）の拡充 + 国外他大学との情報共有	法文学部より学部長裁量経費（339千円）
③	教養科目の改革 + 国内他大学との共同研究立ち上げ	全学よりインセンティブ経費（320千円）

## 1 専門科目（演習型）の拡充

歴史学分野では、現在開講している演習科目（15科目）全体をカバーする形で、法文学部教育経費申請制度からの支援を受けている。この制度は、法人化後、予算の枠組において実験・非実験の区分が撤廃された際、これを補う趣旨で新設された学部独自の競争的経費で、実習・演習等にかかる経費を基礎的配分以上の規模で必要とする分野が、プラスアルファの教育経費を学部に申請するものである。歴史学分野はこの経費を一貫して受給しているが、支給対象となる15科目のなかでも、とりわけ2年次の必修科目「歴史学専修演習」に多くのエネルギーと経費を割いている。

この授業は、受講生に文化財・文化遺産のグループ調査を課すもので、歴史学の専門課程に進むために必要な基礎的素養の育成を図っている。各調査班（4～7名規模の班を5～6個編成）は、1年かけて内外の文化遺産を調査し、文献調査と現地巡見を通じて得た研究結果を、年3回開催する報告会（うち2回は学外公開）で発表するとともに、年度末に作成する報告書にまとめる。

本授業は、文化財・文化遺産の保存活動を担う「人材の育成」を直接的に目指すものではない。むしろ「文化遺産保存という営み」そのもの、さらには文化遺産の保存主体をも分析対象とし、「保存主体の歴史認識が保存のあり方を規定するメカニズム」を探らせていくことに重きを置いている。文化財・文化遺産を、「地域の宝」式の無批判な顕彰対象としてではなく）歴史に対するメタ視点を

獲得するための教材として採り入れている点が、本授業の大きな特色である。史料講読の授業を受け始めたばかりで原史料の批判的解読が未熟な2年生にとって、文化財・文化遺産はそうした批判的思考力の予備的訓練を行うのに恰好の素材である。

調査班は日本史専攻生と外国史専攻生の混合チームとし、調査対象とする物件を必ず国内・国外各1件以上設定させる。これにより、全ての歴史学専攻生（島根大もご多分に漏れず日本史専攻生が大半を占める）が日本史・外国史を一つの軸から横断的・多角的にとらえる視角を、主体的な調査活動を通じて獲得することが可能になっている。本授業には法文学部歴史教員6名全員が出動し、各班に教員1名が専従して年間緊密に指導を行うことで、そうした水準に学生が到達することを担保している。本授業は2005年度の開講以来、全学の優良教育実践表彰をすでに3度受けるなど、特色ある取組としての評価が定着している。

表2 歴史学専修演習の調査テーマ（2008年度以降）

2008	長崎とマカオ、アンコールワットと法隆寺、唐招提寺と大明寺、熊本城と華城、ヴェルサイユ宮殿・故宮・京都御所、太廟と宗廟、祇園祭とキリスト教信仰、沖縄とフィリピン
2009	日中の禅宗庭園、伊勢神宮とノートルダム大聖堂、厳島神社と湄州媽祖廟、五稜郭とベトナム・フエ京城、姫路城とマリエンベルク城砦、津和野と平遥、原爆ドームとスミソニアン博物館
2010	堺とヴェネツィア、大阪万博とパリ万博、東大寺と龍門石窟、四国遍路とサンティアゴ巡礼、新居関所と居庸関、延暦寺と曲阜孔廟、平城京と大明宮
2011	延暦寺とバチカン、厳島神社とアルハンブラ宮殿、平等院と仏国寺、隠岐古典相撲とモンゴル相撲、関宿とチップング・カムデン、熊本城とハイデルベルク城、日中の毒ガス、岡谷製糸業と景德鎮製陶業
2012	歴史文化基本構想・歴史的風致維持向上計画 彦根市とヴェルツブルク、加賀市とトレド、京都市とプラハ、小浜市とリュベック、佐賀市とフェルクリンゲン
2013	中国の世界遺産 曲阜孔廟と湯島聖堂、マカオと琉球、万里の長城とアドリアヌス長城、頤和園とヴェルサイユ宮殿、天壇と日光東照宮
2014	戦争遺産 島原の乱と三十年戦争、名護屋城と倭城、呉とキール、愛宕山戦争記念碑とドイツ戦争記念碑、日独の毒ガス、原爆の投下と被爆
2015	画像資料 松江と北京、京都と開封、大阪と蘇州、中世イングランドと東郷荘、一遍聖絵と聖ベネディクトゥス伝、子どもの絵（ブリューゲルと中世絵巻）
2016	興福寺とバーミヤン、平安京・長安・ローマ、江戸城と紫禁城、関ヶ原と崖山、戊辰戦争と南北戦争

## 2 専門科目（講義型）の拡充 および国外他大学との情報共有

歴史学分野スタッフのうち、外国史を担当する渋谷聡（ドイツ近世史）・佐々木愛（中国近世史）および丸橋（中国中世史）の3名は、共同教育プロジェクトとして「社会文化学科（歴史学分野）におけるグローバル教育系統化のスタートアップ」を立ち上げ、学部長裁量経費（教育分）を受給した。

歴史学においてグローバルヒストリーの考え方が世界的に定着するなか、日本・東洋・西洋など地域の垣根を越えた歴史学のあり方が、研究面のみならず学生教育の面においても構想・立案され始めている。そうしたなか、われわれ法文学部歴史学分野は、中央教育審議会・日本学術会議等で進めら

れている歴史教育改革の検討や、高大連携歴史教育研究会・島根史学会等の活動に積極的にコミットし、意見交換を重ねるとともに、本学における歴史教育改革の準備を進めている。2016年度はまずその第一歩として、外国史（東洋史・西洋史）教育の融合・系統化から着手するべく、本取組を行うに至った。

取組は大きく二つの柱から構成される。第一は講義型専門科目の授業改善、第二は国外他大学の教育実践に関する情報収集である。

まず前者について。史学史・史学原論を内容とする専門科目「歴史学概論」を、渋谷による単独担当から渋谷・佐々木の共同担当に切り換え、東洋・西洋融合型の史学原論を2017年度以降提供していくための準備・計画を現在進めている。またこの授業の実践については、2016年度島根史学会大会（9月24日、於島根県民会館）において、渋谷が「新規科目『歴史総合』と大学教員の取り組みー『歴史学概論』の実践事例から」と題する報告を行った。

このほか丸橋が担当する専門科目「東洋史特論A」では、歴史学専攻生が専門的知見に基づいて、高校生向け、大学非歴史専攻生向け、さらには市民向けのアクティブラーニング教材を作成する試みを行った（詳細は後掲第1章の拙稿「島根大学・教養歴史教育のためのアクティブラーニングの試み」を参照）。

つづいて後者について。島根大学が交流協定を結んでいる中国・閩南師範大学から王建紅・陳惠蘭両氏を招き、共同研究会「歴史学分野におけるグローバル教育研究会」（8月10日、於島根大学）を開催した（詳細は後掲第2章の佐々木愛「歴史学分野におけるグローバル教育研究会 開催報告記」を参照）。このとき行った王氏・陳氏への聴き取り調査と並行して、欧州の諸大学にも同趣旨の調査項目で構成されるアンケートを行い、4か国6名の研究者から寄せられた回答により欧州の歴史教育事情についても有益な情報収集を行うことができた（詳細は後掲第3章の渋谷聡「グローバル歴史教育に関するアンケート調査結果」を参照）。

なお、学部長裁量経費プロジェクトとは別に、大日方克己（日本古代史）が専門科目「日本史特論A」において「世界史のなかの日本古代国家とその展開」と題する講義を展開し、小林准士（日本近世史）と板垣貴志（日本近代史）が教養科目「歴史のなかの日本とアジア」において受講生と学内留学生のディスカッションを取り入れるなど、日本史スタッフが、自国史をグローバルヒストリーの枠組で講じる教育実践に意欲的に取り組んでいる点も、合わせて特記しておきたい。

### 3 教養科目の改革 および国内他大学との情報共有

丸橋は、教養歴史教育改革のための共同研究組織を2015年度に立ち上げ、科学研究費への応募をこれまで2回にわたり行っている。組織は、丸橋が研究代表者を務め、島根大学からは大日方克己（日本古代史）と鹿住大助（教育開発センター；西洋近世史）が参加、さらに国内13大学の外国史教員を研究分担者・連携研究者に配している。研究の内容は、「非歴史専攻生向け教養多人数講義における

アクティブラーニング実践」という重要かつ困難な課題に取り組み、活用可能な教材の開発・集積・体系化を目指すものである。残念ながら 2016 年度の審査では採択されなかったものの、「A 評価の不採択課題」に対して全学から支給されるインセンティブ経費を受給し、採択に向けた準備を深化して再応募を行ったところである（今次の課題名称は「『若き主権者』を育てる世界史教養プログラムー『地域の国際化』の知的基盤づくり」）。

それと並行して 2016 年度は、採択に向けた予備的な試みとして、非歴史専攻生向け教養歴史科目のパイロット授業を、島根大学教養育成科目「大学で学ぶ世界史」（現在は鹿住が担当）において開発していくための準備に取りかかった。また、丸橋が担当する教養科目「ユーラシアの歴史と民族」では多人数講義におけるアクティブラーニング導入を試行し、また上述したように専門科目「東洋史特論 A」では歴史専攻生に非歴史専攻者を想定した（大学教養教育でも活用可能な）アクティブラーニング教材の作成に取り組みさせた（これらについては、後掲第 1 章の拙稿「島根大学・教養歴史教育のためのアクティブラーニングの試み」において具体的に紹介する）。

今後は非歴史専攻生向け教材の開発と、このパイロット授業での活用を、共同研究の柱として推進していくことを計画している。作業は、組織に名を連ねている他大学メンバー（人文社会科学系学部スタッフ 7 名、教員養成系学部スタッフ 6 名）と協働して行い、島根大学での成果を他大学でも実践していく過程を積み重ねて、全国の大学歴史教育に資するような汎用的な教育プログラムを構築・発信できればと考えている。

### はじめに

アクティブラーニングといえば、少人数ゼミやフィールドワークなど、受講生個々人の学びに丁寧に寄り添いながら進めていくタイプの授業に用いられるのが一般的であろう。ところが、いま私は本報告書冒頭でも紹介したように、「非歴史専攻生を含む教養課程の多人数講義においてアクティブラーニングを実践する」という、いささか逆説的な実践を掲げた共同研究に取り組み始めている。その背景を最初に述べておきたい。

大学歴史学における教育改善は、以前はもっぱら専門課程に焦点が当てられてきた。教養課程はそれを「薄めたもの」で良しとされ、独自の探求領域が存在するとは知覚されてこなかった。私自身が島根大学において長く担当してきた教養科目「ユーラシアの歴史と民族」などもこの類の授業であって、非歴史専攻生を意識した配慮といえば、「食いつき」の良さそうな素材を提供する、あるいは視聴覚資料を多用するなど、「導入部分の工夫」がせいぜいであった。「非歴史専攻生にも歴史的思考力を段階的に身につけさせる」必要があるという発想自体、ほとんど持っていなかったように思う。

この考えを改めるきっかけとなったのが、2014年に出された日本学術会議史学委員会の報告「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 歴史学分野」であった<sup>1</sup>。この報告のポイントは、「歴史を学ぶ全ての学生」（非歴史専攻生を含め、歴史系授業を受講する「全ての学生」を指す）が「身につけることをめざすべき基本的な素養」として「歴史的なものの見方」と「歴史観の多様性」を設定し、そのための学修方法として「討論授業の組織」を推奨している点にある。本報告を最初に読んだとき、歴史教育の質を担保する何よりの証拠である卒業研究への言及がみられないことに、私は疑問を抱いた。しかし、「参照基準」中でも言及されているように、そのころグローバル化の反動として排外・内向の風潮が日本国内において広まり始めていた。そうした風潮がしばしば独善的・感情的な歴史観に基礎づけられていることが、「参照基準」の方向性を深く規定していることに想到したとき、私自身のなかにも「歴史を専門としない大多数の市民に確かな歴史認識を育てていくこと」が死活的な重要性を帯び始めている、という認識が遅ればせながら胚胎したのである。

さらに同じ2014年には大阪大学歴史教育研究会が、長きにわたる活動の成果を凝縮した画期的な教養向け歴史教育テキスト『市民のための世界史』を刊行した<sup>2</sup>。翌2015年には歴史教育に従事する全国の教員等が結集した「高大連携歴史教育研究会」が創立され<sup>3</sup>、そのなかに「大学における歴史系の教養教育や教員養成課程のあり方」を議論する「第5部会」も立ち上げられることとなった。こうし

<sup>1</sup> 日本学術会議において進められてきた大学教育の分野別質保証検討の一つとして、2014年9月に公表された (<http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigakuhosyo/daigakuhosyo.html>)。

<sup>2</sup> 大阪大学歴史教育研究会編『市民のための世界史』大阪大学出版会、2014。

<sup>3</sup> 同会の活動は、ホームページ (<http://www.kodairen.u-ryukyu.ac.jp/>) で閲覧することができる。

た全国的な動向に刺激を受け、現実に迫る懸念を打開するための「主戦場」としての教養歴史教育の改善に、私自身も取り組まなければと痛感したのであった。

しかしながら教養教育には、①多人数講義形式であるがゆえに一方向的な知識注入型授業にならざるを得ないが、高校時代と変わらぬそうしたスタイルはとりわけ非歴史専攻生たちにとって主体的な学びが起動しにくい、②とはいえアクティブラーニングの手法は多人数講義になじみにくい、という両立しがたい大きな壁がある。何とかこれらを共存させる術はないものかと悩み始めたことが、冒頭に述べた「逆説的な実践」の発端になったのであった。

この悩みとの格闘、そして授業上での試行が、2016年度より私の仕事のなかで始まった。以下ではその一端を、同年前期の教養科目「ユーラシアの歴史と民族」および後期の専門科目「東洋史特論A」の実践から紹介してみたい。

## 1 教養科目「ユーラシアの歴史と民族」におけるアクティブラーニング導入

### (1) 授業の概要

この授業は、「国民統合に歴史が動員されるメカニズム」を受講生に理解させることを目標に、15回の授業を大略右のような流れで構成している。

2016年度の受講生は96名（法文学部53名、教育学部10名、医学部5名、総合理工学部23名、生物資源科学部5名）。例年おおむね同規模で推移している。

高校時代に世界史を実質的に履修していない学生は例年一定数存在し、履修していても大学入学時には「きれいさっぱり記憶消滅」しているため、受講生の予備知識には基本的に依存しない前提で、授業の水準設定を行っている。

#### 「ユーラシアの歴史と民族」スケジュール

- ①ガイダンス
- ②～④歴史の複数性
- ⑤～⑥「民族と歴史」の事例分析
- ⑦～⑩「国民の歴史」のメカニズム
- ⑫～⑮「国民の歴史」を越える
- ⑯期末試験

### (2) アクティブラーニングの実践例

本授業で主に採用したアクティブラーニングは、一回の授業内に複数の「課題」を設け、学習グループごとに協働してこれに取り組み、ワークシートに記入するという方式である。学期が始まって約1か月後、出席者の顔ぶれが定まってくる4回目の授業で学習グループを合計41班組織した。その後この学習グループごとに課題に取り組む回を、7度設けていくことになる（他の回でも、視聴覚資料の鑑賞・分析など各種工夫を随時組み込んでいる）。

一方向型の講義の場合、受講生は各回講義の導入（山麓）からまとめ（山頂）までの道を、講師のナビゲーションによって直線的に登っていく。これに対し本授業では、途中途中の重要箇所「自分の判断で道を探さないと先に進めないポイント」＝「課題」が設定される。受動的にナビゲートされるより、要所を自力で突破する方が、山全体を把握・展望する確かな力を獲得できる（かつ獲得した力の「有効期限」が長い）、という見通しに立った試みである。

一例として、第5回の授業レジュメを「参考資料1」として末尾に付した(16-18頁)。この週と翌週は「『民族と歴史』の事例分析」と題し、「国民統合という政治的課題に歴史が動員されるメカニズム」に、文化遺産を題材として迫ることをめざす。この週に用いたのは、世界遺産「高句麗古墳群」をめぐる中韓対立(いわゆる「高句麗論争」)の問題である。

冒頭の課題①は「頭の体操」的な位置づけであり、「人間集団の団結には何が必要・有効か」を、制約なしに白紙の頭で考えさせる。予備知識のないこの段階では、権力・武力・リーダーなど「力」系統の解答と、財の集約分配など「富」系統の解答が多く出される。なかには「共通の敵」「共通の目標」「共通の思い出」など、教員側の「求める解答」に接近する答えも散見されるが、この時点では全てをフラットに整理するに留めておく(「種明かし」は次週の総括時に行う)。

その後本題に入るが、最初に概説文と地図、さらにはビデオ教材によって高句麗古墳群の概要を把握させた上で課題2・3に進み、史料分析を通じて「中韓いずれもが高句麗古墳群を自国史の一部ととらえていること」を導かせる。最後に課題4ではそれ以前から学んできたことを織り込みながら、両国がそこまでして高句麗史の取り込みを図るのは、それが各々の国民統合にとって重要なテーマゆえであることに気づかせ、そこから最終まとめとして、歴史がナショナル・アイデンティティーの基盤になり得ることを学ぶ、という流れになっている。

### (3) アクティブラーニングの効果と課題

つづいて、以上のような学修方法の効果について、本授業の最終回に行った受講生アンケートに基づいて検証する。アンケート項目のうち、2つの質問事項について結果を示しておこう。1問目は「受講生による課題取組を多く取り入れた本授業」と「講師による説明中心の授業」の比較、2問目は「グループワークを取り入れた本授業」と「受講生個人で取り組む授業」の比較を行うもので、それぞれ前者が後者に比べて、①欠席の抑制効果がある、②集中力が持続しやすい、③授業内容を理解しやすい、④理解が定着しやすい(忘れにくい)、⑤負担感が大きい、という5つの設問を示し、それぞれ5段階評価(そう思う、ややそう思う、どちらとも言えない、あまりそう思わない、そう思わない)してもらった。

回答者数は法文学部40名、教育学部10名、医学部5名、総合理工学部18名、生物資源科学部3名。歴史学の専門性からの「遠さ」によって学習効果に違いがあるかを測るため、便宜的に法文学部生(歴史学の専門に比較的近い層)と他学部(歴史学の専門に比較的遠い層)に分類して、ポイントを比較したのが表1である。

この結果からは、法文学部生に比べ他学部生の方が、

- ・課題取組を取り入れることによる欠席抑制効果がやや高い
- ・グループワークを取り入れることによる集中力持続効果がやや低い

という傾向がいくぶん見えるものの、ほとんどの項目において差が見られない。また「⑤負担感が大きい」は評価が中央値(3.0)付近にあって学部を問わず賛否が割れる傾向にあるが、それ以外の項

目はいずれも 4.0 前後に到達している。したがって、「グループワークによる課題取組」は、多人数講義であっても所属学部に関係ない効果が認められる学修方式と評価できよう。

表 1 「ユーラシアの歴史と民族」受講生アンケート分析

	課題取組の効果		グループワークの効果	
	法文	他学部	法文	他学部
①欠席の抑制効果	4.3	4.6	4.4	4.4
②集中力が持続する	4.1	4.1	4.2	3.8
③内容理解しやすい	4.2	4.2	4.1	4.1
④理解定着しやすい	4.0	4.1	3.9	3.9
⑤負担感が大きい	2.9	3.0	2.9	3.0

次に、こうした学修方法の質的な評価を、授業担当者の目から見た得失という面から述べておきたい。まず利点については、一言でいえば「学び合い」効果が高いということである。具体的には、次の諸点が挙げられる。

- ①異なる考えに触れ、友人とすりあわせながらグループとしての考えをまとめる経験ができる
- ②理解が追いつかない学生へのグループ内ケアが図られるためか、期末試験等において「極端的な外れな解答」が減少する
- ③個人単位でのペーパー提出より、提出物チェックが少なくて済む（丁寧に読める）

他方、この方法の最大の課題は「ただ乗り対策」である。グループワークは班として一律に評価するので「さぼり得」が起きない工夫が必要となる。そこで 2016 年度は、万全ではないものの以下のような対策を行った。

- ①ワークシートに出欠を記載させる（欠席者はその回の評価対象外＝平常点 0 点にする）
- ②課題ごとに記入者を変える（貢献度を多少なりとも平準化する）
- ③個人単位の評価を併用する（期末試験など）

ただし「さぼり得」の排除に、過度の労力を割くのはあまり得策とは思われない。各自の良識を信頼できるような環境づくりに注力することが、むしろ王道であると考えている。

さて、本授業の実践を通じ、「90 分の授業内に課題（1 問あたり 10～15 分程度）を複数組み込み、解答を繰り返す過程で理解が段階的に深まるよう、授業を構造化する」ことの効果を、私自身実感できた。しかしながら毎回の授業テーマに適した教材を探索・加工することには相当な労力を要し、教員個人での努力では限界がある。そこから実感したのは「10～15 分程度で取り組むことができ、モジュール性の高い（バラ売り可能な）アクティブラーニング教材が豊富に体系化されていくこと」が、

アクティブラーニング定着には有効かつ必要なのではないかということである。そしてこの気づきが発端となり、次節で述べる東洋史特論Aの取組が生まれてくることになる。

## 2 専門科目「東洋史特論A」におけるアクティブラーニング教材作成

### (1) 背景

これまで専門課程の歴史教育は、歴史学の専門的・先端的研究の基礎段階に到達することを一般に目標としてきた。しかし大多数の学生にとって専門課程で学んだことは「就職には直接結びつかない」知識・技能である（研究者を目指して他大学の院進学に挑戦する学生や、高校・中学教員、文化財関連の行政職などに進む学生は島根大学法文学部歴史分野の場合、まだ一定数は存在するが）。そこで、彼ら／彼女らに対して「歴史学の社会的有用性」を説明する際には、卒業研究の取組過程で獲得されるいわゆる「ジェネリック・スキルの汎用性」を強調することになる。もちろんそのこと自体、歴史教育の重要な意義であることに間違いはなく、それを強調することに何ら恥ずべきことはない。だが同時に、「専門課程で身につけた知見・技量そのものの有用性をストレートに打ち出しにくい」ことは、学生にとっても、また指導教員にとっても、小骨のようにのどに引っかかってきたのではないだろうか。

このこと自体、今までも、そしてこれからも歴史学に宿命的な難問であり続けていくだろうが、そこに少しく光明を見いだす契機を私に与えてくれたのは、純然たる人文社会科学系学部ではなく、国際系学部や教員養成系学部で行われている歴史教育実践からであった。たとえば小川原宏幸・向正樹両氏（同志社大学グローバル地域文化学部）は、歴史に直接関心を持たない学生への歴史教育について、次のような問題提起を行っている。

私たちがここで問いたいのは、これまで私たち歴史学系教員が、「1%」のコアな歴史好き、そして潜在的に歴史学プロパーになることをめざす層に対してではなく、その他「99%」の非歴史学プロパーに歴史学を教えることの意味をどれだけ真剣に考え、そのためにどれだけ戦略を築いてきたのだろうかということである。

これは「非歴史専攻生への教養歴史教育」を重視する私の問題意識と、方向性が重なり合う。そして両氏は、基礎的な原典研究は研究拠点となる有力大学等に委ねつつ、その成果を「組み合わせたり比較したりして新たな解釈を生み出す」等の手法により、歴史学を「社会で役に立つアカデミックな素養として学ばせる」ことを、歴史学に向けられた社会的要請への応答として提案する。また、そうした力を持つ学生は「歴史学と異なる専門分野との橋渡しをするコーディネータとして活躍」でき、その需要は今後増していくだろうとの見通しを示している<sup>4</sup>。

<sup>4</sup> 小川原宏幸・向正樹「わかる歴史から、考え実践する歴史へー同志社大学の取組と構想」『教育が開く新しい歴史学』山川出版社、2015。

このような考え方は、国際系学部のみならず、研究者養成を第一義としていない多くの人文社会科学系学部にも当てはまる部分が多い。両氏の提起を応用するならば、人文社会科学系学部における専門歴史学の新たな獲得目標として、「4年間培った歴史学の専門知を、一般社会に提供可能なコンテンツへと再構成（翻訳）できる」という水準を設定することが考えられよう。専門課程で歴史学を専攻した学生は、研究者としては半人前未満であるとしても、史料批判に基づく実証研究の重要性を理解し、その基本的技法を身につけている。これは決して小さくない「強み」である。彼ら／彼女らの卒業研究を、「1%」のみが理解できる専門論文化することをもって了とするのではなく、それを「99%」にも届くコンテンツに昇華させること、これを人文社会科学系学部卒業の要求水準として設定すれば、指導学生を専門的・先端的研究と一般社会の「架け橋」「通訳」として社会に送り出していく展望が開かれてくるのではないだろうか。

「専門的な知見を非専門者に届ける方法論を磨く」となれば、そのこと自体を一義的な社会的付託として担っている教員養成系学部の取組を参照することが可能になる。対象として想定する「非歴史専攻者」が市民や他の大学生なのか、あるいは小中高の児童・生徒なのかという違いはあるものの、課題そのものはパラレルであるうえに、完成度の高い方法論を教員養成系学部は練り上げてきているからである。その点において、教員養成系学部における「専門的視座」の重要性を説く槇原茂氏（島根大学教育学部）の提起は参考になる。教員養成系学部では、専門知（教科専門）と教育方法（教科教育）を媒介する「教科内容学」というカテゴリーが近年重視されているが、槇原氏は、現行学習指導要領で「知識・技能」と並ぶ「学力の三要素」と位置づけられた「思考力・判断力・表現力」や「学習に取り組む意欲」（主体的な態度）を育むには「教員の研究能力とそれに基づく教材開発力や授業の構想力こそが必要とされている」、「それぞれの教科において教材を開発・考案し、授業を構想する力は『専門的視座』の有無により、大きな差が生じる」と述べている<sup>5</sup>。

教員養成系学部におけるこのような「歴史学の専門知を、小中高の児童・生徒に届ける方法論を磨く」実践は、「歴史学の専門知を、歴史を専攻しない大学生や一般市民に届ける方法を磨く」という人文社会科学系学部の取組に平行参照することが可能であろう。

国際系学部や教員養成系学部における実践からのこうした示唆を踏まえ、「島根大学法文学部の歴史専攻生が自ら関心のあるテーマについて、専門知に基づきつつ、一般社会にも届くようなコンテンツづくりに挑戦する授業」を、私自身も企画してみようと考えようになった。そこで白羽の矢を立てたのが、2016年度後期の担当授業「東洋史特論A」である。私たちの学科において「特論」の授業は、教員個々人が自らの研究テーマに即した内容を講じるのが普通であり、私自身はこれまで中国軍事史を主題とする授業を行ってきた。しかし2016年度は、自己裁量の認められているこの科目において、歴史教育改革に広い意味で資するような授業を実践してみようと考え、以下に述べるような試みを行うことになったのである。

<sup>5</sup> 槇原茂「教員養成課程における教科専門の役割－「教科内容学」論によせて－」（島根大学教育学部紀要第45巻別冊、2012）。

## (2) 授業の概要

以上のような背景のもと、2016年度「東洋史特論A」においては、歴史専攻生の専門知を非歴史専攻者（高校生、大学の非歴史専攻生、一般市民）向けの歴史教育に生かす方法を考えていくこと、専門知と一般社会を架橋する「戦力」として歴史専攻生を成長させることを目標に、授業を設計していくこととなった。具体的には、受講生が自分の関心ある題材を選び、それを教養授業等で扱えるようなモジュール性の高い課題（教材）に組み立てていくことが作業の中心となった。いわゆる「作問演習」に近い授業内容である。

履修者は15名（2回生12名、3回生3名）。いずれも歴史専攻生であった。このほか、同時開講した大学院科目「東洋史学特別演習IB-2」には大学院生1名（M1）が履修登録した。

15回の授業は右のカレンダーに示した流れで進めていった。まず「歴史教育の現状と展望」と題して、大学教育において進められている「分野別質保証」の動き、高校教育において進められている学習指導要領改定の動き、高大接続の局面で進められている入試改革の動きについて紹介した。

それを踏まえ、受講生が自分の取り組むテーマを考え、起点となる検討材料として高校世界史B・日本史Bの教科書（山

### 「東洋史特論A」スケジュール

- ① ガイダンス
- ② 歴史教育の現状と展望
- ③ 取組テーマの検討と決定
- ④～⑦ 教科書記述の分析
- ⑧ 歴史教育改革の方向性
- ⑨～⑬ 歴史教育教材の開発
- ⑭～⑮ 教材発表会

川詳説シリーズ）からテーマ内容を含む節を一つ抽出する。次に、抽出した節の内容が他の教科書ではどのように構成・叙述されているのかを調べるため、現在使用されている世界史B・日本史Bの教科書全種を横断比較させた。その際、使用用語と使用教材（史料・年表・地図・統計・図像 etc.）のリストを作成し、いわゆる「使用頻度」の分布から、現行教科書で重視されている事項を抽出させた。また選択した節が、現行「学習指導要領」においてどのように位置づけられているかを、『高等学校学習指導要領解説（地理歴史編）』を用いて確認させた。

これと並行して、現行「指導要領」では「知識・技能」だけでなく「思考力・判断力・表現力」をも含んだ「歴史的思考力」を育てるために「主題学習」の拡充が謳われていること、にもかかわらず現行の各教科書に組み込まれている主題学習は世界史・日本史とも4か所に留まり（表2・表3参照）、知識重視からの劇的な転換には至っていないことを確認する<sup>6</sup>。そのうえで、こうした状況の改善が新「指導要領」改定論議のなかで重視され、新科目「歴史総合」「日本史探究」「世界史探究」のあり方もそうした流れを踏まえて検討されていることを展望させた。

<sup>6</sup> 世界史では「時間軸からみる諸地域世界」「空間軸からみる諸地域世界」「資料からよみとく歴史の世界」「資料を活用して探究する地球世界の課題」の4種、日本史では「歴史と資料」「歴史の解釈」「歴史の説明」「歴史の論述」という4種の主題学習が、指導要領の定めにしたがって全ての教科書に組み込まれているが、本文とは切り離された独立ページを割いて配置されている。なお各節の表題を疑問文形式にしている実教出版『高校日本史B』・清水書院『高等学校日本史B』のように、本文部分に主題学習的なアプローチを試みている教科書も一部には存在する。

以上のように、教育内容の全体像を一望しやすい高校歴史教育を題材に、歴史教育の今日的課題とその改善ポイントを確認させたうえで、受講生たちが自ら選んだテーマに関する主題学習、アクティブラーニングの教材を作成する作業に、歩を進めていった<sup>7</sup>。

表2 各種教科書における主題学習の位置づけ【世界史B】

	時間軸からみる 諸地域世界	空間軸からみる 諸地域世界	資料から よみとく歴史の世界	資料を活用して 探究する地球世界の課題
山川・詳説	古代ローマ	近代前夜の流通圏	マカートニー訪中日記	食料危機
山川・新世界史	古代ギリシア民主政・ローマ帝政	中世の世界地図	図像4種	国民総生産・国民所得統計
山川・高校世界史	内陸アジア遊牧民の活動	11世紀の世界	ナポレオンのスペイン支配	食料問題
東書・世界史	イスタンブールの歴史	マルコポーロの足跡	歴史研究への挑戦	地域紛争、開発・環境等
東書・新選	古代日本と東アジア世界	イブン・バットゥータ	海外ツアーの誕生	民族・文化・環境
実教	東アジア国際関係（～唐）	イブン・バットゥータ	アメリカ黒人奴隷制度	環境、平和
帝国	諸地域世界と宗教の関係	民族運動と世界史の関係	革命、ヒーロー、アム戦争	経済格差

表3 各種教科書における主題学習の位置づけ【日本史B】

	歴史と資料	歴史と解釈	歴史の説明	歴史の論述
山川・詳説	大仏造立をめぐる資料	中世の商品流通	朝鮮通言史	歴史の流れを組み立てる
山川・新日本史	長屋王と歴史資料	絵巻資料から考える	田沼意次の歴史の再評価	歴史の探究方法と表現活動
山川・高校日本史	身近な史跡資料から考える	土一揆を考える	生類憐れみの令なぜ？	歴史の転換期をまとめる
東書・日本史	江戸図屏風	武士と戦い	江戸幕府は鎖国していた？	道から探る地域の歴史
実教・日本史	三内丸山、伴大納言絵巻	中世の町の変化を調べる	近世の結婚と離縁を調べる	地域の戦争遺跡を調べる
実教・高校日本史	口分田の収穫で生活可能？	一遍上人絵巻	鎖国を考える	もう一つの戦争
清水	世界遺産平泉	絵巻を読み解く	江戸時代の女性像	義経の虚像と実像
明成	出土品が語る歴史	旧仏教と鎌倉新仏教	「鎖国」二つの見方	諸資料活用、考えを展開

### (3) 受講生が作成した教材

今回、教材作成を学生に行わせるに当たっては、

- ①対象の設定（高校生向け、大学教養教育向け、一般市民向け）を明確にすること
- ②10-15分程度で取り組める分量であること
- ③問題文を読めば予備知識がなくても解答できるように設計すること

という三つの条件を設けた。②は前章で述べた「ユーラシアの歴史と民族」の経験から90分講義で取り組める適正時間と考えたこと、および授業の最終二回分を教材発表会に充てる計画であったため、

<sup>7</sup> 授業の計画当初は、教材開発のほかにも、用語リストを踏まえた「用語の精選」を、受講生が選択した節の範囲で行い、その用語のみを用いた教科書記述案作成にも取り組ませようとしていた（高校歴史教科書における用語精選とそれと連動した大学入試の改革は、高大接続システム会議等においても重要な論点とされている）。だが、学生の作業過程を観察する過程で「二兎を追う」ことは時間的に困難と判断し、教材開発に課題を絞り込むこととなった。

9組の発表者を90分×2回で収めるには15分以内にする必要があったことによる。③は暗記中心を排し、思考力・判断力を要請に重点を移していくのに必要な条件と考えたためである。

こうした条件の下、受講生が作成した教材は、表4のようなラインナップとなった。

作成した教材は、受講生相互に発表・解答しあう機会を、授業最終の二回を使って設定した。その際には、日本史の課題を外国史専攻生が、外国史の課題を日本史専攻生が解答するという形式で進行し、授業後には各発表の改善ポイントを指摘するペーパーを全員に提出させた。それを出題者に手渡し、仲間からの意見を踏まえて教材を補訂したうえで、最終完成版を提出してもらうことにした。

表4 「東洋史特論A」受講生による教材一覧

	テーマ	構成員学年・人数	対象
日本史	①「遣唐使の廃止」はどのような理由で行われたか？	2年2名	大学教養
	②室町時代における日朝貿易の特徴はいかに形成されたのか？	2年1名	高校生
	③室町時代、農民たちはどのようにして団結し始めたのか？	2年3名	高校生
	④なぜ江戸幕府は財政難になったのか？	2年2名、院生1名	高校生
	⑤大正時代初期の政治情勢からみる民意	2年1名	高校生
外国史	⑥「処刑」から読み解くフランス革命の性格	3年2名、2年1名	市民 or 高校生
	⑦西洋との衝突を経て、清朝の対外関係はどのように変化したか？	2年1名	高校生
	⑧ユーゴスラビア：多民族共存はなぜ失敗したのか？	2年1名	一般市民
	⑨中国の地域間経済格差が拡大したのはなぜか？	3年1名	大学教養

提出された教材を概観すると、高校歴史教科書を起点とする検討を学期の中盤まで進めたこともあってか、高校生を対象とするものが結果的に多くなった。ただし、高校教科書所載の素材（史料・統計・地図・図版等）だけで構成されるに留まる事例は少数派（③④⑤）で、自力で関連書籍を探索し、活用可能な素材を抽出・加工して教材化した事例が大半を占めた（①②⑥⑦⑧⑨）。歴史専攻生には専門的知見に基づいて新たな教材を作成する力が十分備わっていることを確かめられたという意味で、私自身、たいへん意を強くする結果であった。

本章末尾には、これらのうち3つの教材例を「参考資料2」として示した（上表の①⑥⑨；19-21頁）。まず一例目は、遣唐使廃止の理由について、近年提起された新説に基づいて教材化したもの。この題材は、実のところ同学期に開講されていた「日本史特論A」（担当：大日方克己教授）の講義で紹介された新説を「二次利用」している。当該受講生は「専門課程で学んだ知見を、教養教育教材に再構成する」という本講義の趣旨にびたり符合する作業を、自らの学修過程に即して実践してくれたことになる。教材にはリード文や語注、地図など「予備知識なしでも解答できる」ための配慮が読み取れるが、その一方で3つの資史料が遣唐使存廃論議のどの段階に対応するものかが示されていないため、停止決定に至る過程をこれらのみでは再現できない、唐側の情報にあたる『新唐書』の記事が中途半端な要約文になってしまっている（そのため「史料」ではなく「資料」としてナンバリングされている）等、行き届かない部分も残っている。この種の未熟さは今回紹介していない教材にも散見するが、もう1～2度の修正過程を踏む時間的余裕があれば十分に改善されたと考えられる。

二例目は、フランス革命の前後で社会がどう変わったかを、「死刑」を題材に理解させようとするものである。非歴史専攻生でも興味が湧きやすいギロチンという素材を取り上げていること、ギロチンに対して現代人が抱く印象と同時代の尺度が異なることの発見を通じ「常識の転換」体験を可能にしていること、「常識の転換」を果たした地平に立つと「革命による社会変化」という歴史的な命題への展望を学習者が獲得できるようになること等、学習者の理解が段階的に深まる過程を構造化しえた教材と評し得る。他方、読み取りの資料を研究書から引用しているため、短文読解で要点が把握できる反面、研究者の価値判断に引きずられる可能性がある点には注意が必要であろう。そこで取り上げられている人物の発言など、同時代的な史料の読解が組み込めれば、より良かったかもしれない。

三例目は、1990年代に端を発する中国の都市－農村間格差問題を取り上げる。問1は格差拡大の時期をグラフから読み取らせたいので、その原因を年表と資料から推測させる。問2はグラフと地図を併用することで統計の意味合いが浮かび上がるようになっている。いずれも複数の統計・資料を組み合わせることで歴史的事実の背景を探ることが可能な教材である。さらに問2は、沿海部と内陸部で格差が生まれる理由を都市ではなく農村のデータによって考察させているが、それによって農村経済の都市に対する従属構造（都市消費向けの商品作物生産）まで推察できる設計になっている。ただ年表の記載が簡略に過ぎ、予備知識なしで90年代の転換を読み取るのが難しくなっている点は、改善の必要があるだろう。また二例目と同様、研究書からの引用よりも鄧小平「先富論」そのものを史料として使うことができれば、さらに良くなったと思われる。

これらのうち二・三例目は、いずれも三回生が中心となって作成したものである。総じて、本授業では二回生より三回生の方が、課題の趣旨理解、そして資料の探索・再構成などの面において一日の長が感じられた。法文学部歴史分野の教育課程において、三回生は自分の卒論テーマを見つけた専門文献の探索・読解訓練をすでに積んでおり、そのことが学年による違いとなって現れたと推測される。

#### （4）受講生による事後評価

本授業は少人数のため定量的な事後アンケートは行わなかったが、授業の進め方等について感じたことを自由記述で記入・提出させた。他者にわかりやすく伝えることの難しさや重要性に気づけた、学習指導要領・高校歴史教科書や大学の授業レジュメにはそれぞれ確たる教育目標とそこに至るまでの方略が凝縮していることを理解できた等、「教わる側から教える側へ」という視点転換効果を実感したという趣旨の感想が数多く寄せられた。

#### おわりに

本章で紹介した2つの実践を、学生を主語とした言い方でまとめるならば、「歴史専攻生には歴史の専門知を一般市民にも伝わる形に加工する力を」、そして「非歴史専攻生には裏づけの確かなアクティブラーニング教材を用いた学習を」と整理できるであろう。仮に両者を有機的に関連づけること

ができるならば、「専門教育において開発した教材を、教養教育のアクティブラーニングに活用する」という互惠関係を築くことも、あるいは見通せるかもしれない。

次の高等学校学習指導要領改定で新設される「歴史総合」のあり方をめぐっては、高大連携歴史教育研究会や日本歴史学協会などにおいて、多くの研究者や高校教員等が具体的な構成私案を提示しているが、各章各節の見出しを疑問文（テーマの問いかけ文）で設定する、あるいは主題学習を従来以上にきめ細かく組み込んでいく、等の方向性は共有されているように思われる。

このような高校歴史教育改革の動きにせよ、あるいは私たちが取り組んでいる大学教養教育にせよ、「教員の発問→学習者の探求・応答→教員の解説→学習者の成長」というサイクルで構成された学習課題を、多様に集積・体系化していくことが今後は求められるであろう<sup>8</sup>。いわば「歴史学の練習問題」である。数学や語学、あるいは運転免許など資格学習のテキストには、本論の区切りごとに決まって「練習問題」が附随する。しかし、歴史学のテキストにおいてそうした「練習問題」を目にすることは減多になく、現行高校歴史教科書に組み込まれている4つの主題学習も現状では「例示」以上の意味合いは恐らく持ち得ていない<sup>9</sup>。「『練習問題』のような訓練方法は、正解を一律に定めえない歴史学にはなじまない」式の前提も、「練習問題の体系化」が試みられなかった背景にはあったであろう。しかし「練習問題」を「正解を導く訓練」のように狭く捉えるのではなく、学習者が歴史的理解を深めていくステップとして位置づけ、成長の階梯を段階的に構造化することができれば、これまで言語化しがたい職人仕事扱いされてきた歴史学の修得過程が明確になり、歴史学を専門としない一般市民の学びに応用する道も開けるのではないだろうか。

このような考え方に対しては、「歴史教育に王道はない」「王道は、設定した瞬間に教条化する（オルタナティブを排斥する）」という類の批判・警戒も予想される。しかし、世界に生起する多様で複雑なできごとのとらえ方を、そうやって学習者個人の責任に委ねている間に、寄る辺なき状況に放置された市民の歴史観は、シンプルで情緒的で非学問的でポピュリスティックな歴史語りに乗っ取られつつある。歴史学の専門的訓練とは無縁な「99%」の市民が歴史学のエッセンスに触れ、学んでいくための方法論をいま本気で確立し、歴史学の「応援団」を市民の間に増やしていくこと——「1%」に満たぬ歴史研究者が現状を打開する術を、私はこれ以外に想像することができない。

<sup>8</sup> 高大連携歴史教育研究会の第2部会（「各地の教育実践や史料集作成などの交流とデータベース構築」を担当）では、主に高校歴史教育の教材共有サイト構築に向けた準備が進められている。また私たちの共同研究においては、大学歴史教育向け教材の開発・集積・体系化を計画している。

<sup>9</sup> 現段階における「歴史学の練習問題」の到達点は「歴史総合」の各私案、あるいは各章3つの設問を組み込んでいる阪大『市民のための世界史』等に見ることが可能である。

# 1 「民族と歴史」の事例分析

## はじめに

### ■課題①

人間の集団を団結させるためには、何が必要あるいは有効と考えますか？なるべく多く挙げてください。

## 1 高句麗問題

### (1)中国・北朝鮮による「高句麗古墳群」の世界遺産（文化遺産）登録

#### ■概要

登録物件名	古代高句麗王国の首都群と古墳群 Capital Cities and Tombs of the Ancient Koguryo Kingdom	高句麗古墳群 Complex of Koguryo Tombs
登録年月	2004年	2004年（2003年に登録延期）
年代区分	B.C.1c～A.D.7c	B.C.1c～A.D.7c
物件所在地	中華人民共和国（遼寧省、吉林省）	朝鮮民主主義人民共和国（平壤市など）
代表的遺物	五女山城、国内城、丸都山城、將軍塚、大王陵、広開土王碑（＝好太王碑） など	江西三墓、徳興里壁画古墳、水山里古墳、安岳1号墳・3号墳 など

#### ■高句麗とは…（右図は高句麗の版図；朝日新聞 2004/7/8）

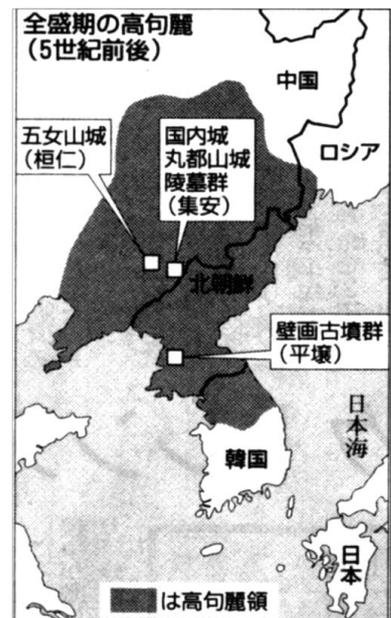
紀元前1世紀後半、現在の中国・北朝鮮国境地帯を拠点に建てられた国。特に紀元4世紀末以降、次第に勢力を広げ、最盛期（5世紀後半）には中国東北部と朝鮮半島中部にまで勢力を拡大した。韓国朝鮮史では、高句麗、同じころ半島南東部に勢力を有した新羅、そして南西部の百済が並存した時代を「三国時代」と称する。高句麗は隋や唐など中華王朝の侵入をたびたび撃退するが、668年、唐と新羅の連合軍に敗れて滅亡した。

#### ■映像資料の鑑賞

NHK「日本と朝鮮半島の2000年」（2009年放映）より

#### ■課題②

次の資料Aを読み、中国が高句麗をどのような存在と位置づけているか、分析してください。



#### （資料A）中国がユネスコ世界遺産委員会に提出した申請書類

##### 【総括説明部分】

"As one of the ethnic groups and local powers with the most distinctive characteristics and influence in ancient Northeast China, Koguryo (=高句麗) once created a splendid history." (p.10)

##### 【個々の文化遺産の説明部分】

"Haotaiwang Stele (=好太王碑) ... reflect the direct impact from the Central Plain (=中原。黄河の中下流域を指す地域名称) and Chinese culture." (p.13)

"The wall painting tombs (=壁画古墳群) ... are ... the specific cases that show the Chinese Central Plains culture taking root and penetrating into the Koguryo culture." (p.13)

##### 【高句麗首都群・古墳群の歴史を説明する部分】

"Koguryo was one of the ancient ethnic groups in Northeast China." (p.24)

## (2) 韓国の動き

### ■各種団体・政府の動き（2003～2004年）

- ・政府：外交通商部の抗議・是正要求、高句麗研究財団の設立
- ・学界：高句麗史歪曲共同対策委員会の発足、韓国史関連 17 学会が共同の抗議声明を発表
- ・民間：高句麗守護汎国民 100 万署名キャンペーン、街頭・駐韓中国大使館前でのデモなど

### ■課題③

次の資料 B・C を読み、韓国が高句麗をどのような存在と位置づけているか、分析してください。

#### (資料 B) 朝鮮日報日本語版（電子版）2004/7/9

…韓国政府は口でだけ「対応策を模索する」と繰り返すのではなく、何らかの行動を示すべきだ。学術的な研究とは別に、高句麗史が韓国史であることを立証する様々な論理の展開と共に、緻密な国内外の広報戦略も必要だ。中国が7000万の韓国人の胸の中にある《高句麗》の夢は消せないということに気付くよう、熱い高句麗旋風を巻き起こすべきだ。…

\* 中国外交部公式サイト韓国史紹介部分から、同年4月に高句麗の記載が削除されたことに対する反応

#### (資料 C) 外交通商部 申鳳吉報道官のコメント（2004/8/5）

…中国政府の今回の措置に失望と遺憾の意を表明し、「高句麗史は韓国民族史から切り離せない部分であり譲歩できない歴史的事実」という立場を伝えた。…高句麗の歴史はわが民族のルーツであり、民族の基本に関わる重大な事柄。中国政府が善隣友好の精神に立ち歴史歪曲を直ちに中断するよう、深い関心をもってその態度を注視している。

\* 中国外交部公式サイト韓国史紹介部分から、同月2日に大韓民国成立以前の記載が削除されたことに対する反応

## (3) 歴史問題と民族対立

### ■課題④

なぜ中国・韓国は高句麗を「自国の歴史」に組み込むことに力を注ぐのでしょうか。中国・韓国それぞれの状況に即して考察してください（これは、なぜ「過去の出来事」である高句麗が「現代の民族問題」につながってしまうのか、さらには「現代を生きる人々」が「過去の出来事」にこだわらずにいられないのはなぜなのか、と深く関わる問題です）。その際、中国については第1部で学んだことを、韓国については20世紀以降の朝鮮半島の情勢を念頭に置いて考えること。また別添補助資料を参照しても良い。

#### ■中国にとっての高句麗 = 中華民族を構成する一少数民族の歴史

- ・ 人民共和国の成り立ち…56 民族を包括する[ 中華民族 ]概念
- ∴少数民族「朝鮮族」の歴史＝「中国の歴史」の一部
- ∴「高句麗史＝中国史の一部」であることは「朝鮮族＝中華民族の一部」であることの論拠
- ・ 中国社会科学院边疆史地研究中心による[ 東北工程 ]（2002～2007）  
東北地域の歴史・国境問題の総合的研究プロジェクト  
古朝鮮・高句麗・渤海研究は重点課題

斜字体部分は、配付時は空白。授業内で記入させる。

#### ■韓国にとっての高句麗 = 民族の起源（南北統一の歴史的根拠）

- 現在の朝鮮半島…民族的分裂状況（「国民統合」は未解決の課題）
- ∴民族的一体性の根拠を過去に求めていく必要性が切実

まとめ：「民族の歴史」の集合的記憶＝「民族としてのアイデンティティ」の基盤

◎課題解答用紙(2016/5/13)

チーム名		メンバー名		出欠
				出欠
				出欠
課題①	(記入者名 : )		メモ欄	
課題②	(記入者名 : )			
課題③	(記入者名 : )			
課題④	中国 (記入者名 : )			
	韓国 (記入者名 : )			
自由記載欄 (疑問点・要望・感想など)				

- メンバーそれぞれについて出欠いずれかに○を付すこと。
- メンバー全員が1問以上の解答を記入すること。

【例1】「遣唐使廃止」はどのような理由で行われたか？

＜遣唐使廃止までの過程＞

寛平2年(890)に唐の温州刺史朱褒から日本に遣使が送られてきたことで、日本では遣唐使の派遣が検討される。しかし、在唐僧の中権からの書状には唐の実情が記されており、菅原道真がそれを勘案して寛平6年(894)に建議を行い、検討されていた遣唐使の派遣は中止された。

問1 遣唐使廃止には経済的問題や唐との文化水準の差の縮小などが影響していますが、これらに加え史料1から読み取れる廃止に関わる理由を挙げてください。

問2 資料1と史料2を踏まえて朱褒に対する唐側と日本側の認識の違いを挙げてください。

問3 問2と唐末の現地の状況を踏まえて遣唐使が廃止された理由を考えてください。

【史料1】菅原道真が遣唐使廃止を訴えた書状

…臣等、伏して旧記を検ずるに、度々の使者、或は海を渡りて、命に堪へざる者あり。或は賊に遭ひて遂に身を亡ぼすものあり。…（『菅家文草』巻9「請令諸公卿議定遣唐使進止状」より）

註：使者…遣唐使のこと。

【資料1】唐の史料に基づく温州刺史朱褒

「永嘉の賊」、温州を拠点に勢力を有し、唐末内乱の中での一野心家であった。唐滅亡のきっかけを作る朱全忠と関わりを持ち、唐末の内乱にも加わっていた。（『新唐書』より）

【史料2】日本側が認識していた朱褒像が記される

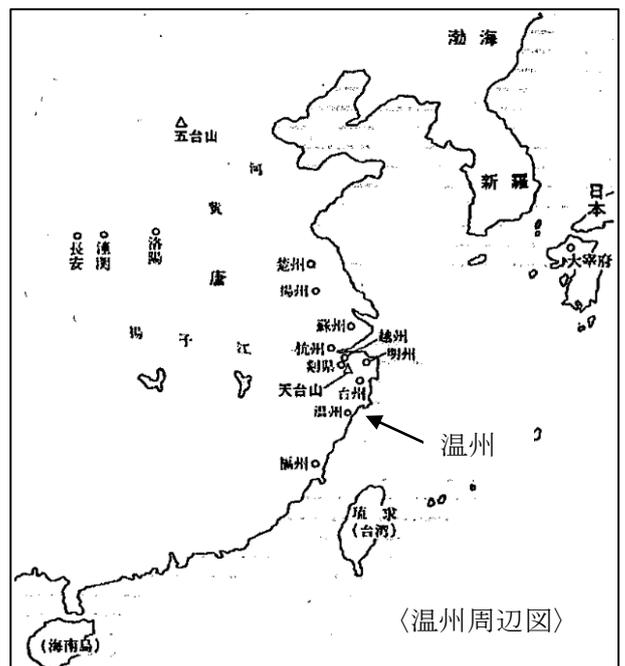
…賊寇以来十有余年、朱褒独り所部を全ふす。天子 特に（朱褒の）忠勤を愛す。…（『菅家文草』巻10「太政官牒在唐僧中権 報上表状」より）

註：賊寇 …黄巢の乱のこと。

黄巢の乱…中国、唐末(875~884)の農民反乱。約十年で平定されたが、鎮圧に活躍した藩鎮の勢力が強くなり、唐朝滅亡の原因となった。

天子 …唐の皇帝

忠勤 …忠義を尽くして励むこと。



## 【例2】「処刑」から読み解くフランス革命の性格

### 問1 ～フランス革命以前の処刑について～

資料1はフランス革命以前の一般市民階級の男性、ダミアンの処刑についての記事である。また、資料2は同じくフランス革命以前に、貴族階級であるトランダル将軍に対して行われた処刑についての記事である。1と2を読み比べて、フランス革命以前の社会がどのような様相であったかを考えなさい。

#### 【資料1】ローベル＝フランソワ・ダミアンの例（1757年3月28日）

市民階級であったダミアンは、1757年1月5日にルイ15世が馬車に乗ろうとしていたところをナイフで刺して暗殺しようとした。寒い時期で厚着をしていたこともあり、ルイ15世はかすり傷で済み、暗殺は失敗に終わった。神のごとき神聖な国王陛下の身体を傷つけたということで、死刑の中でも最も重い八つ裂きの刑を宣告された。

#### 【資料2】ラリーー＝トランダル将軍の例

東インド軍総司令官を歴任したトランダル将軍は、イギリスとの植民地獲得競争に敗れた責任を問われ「国王の利益を裏切った罪」により斬首刑の判決を受ける。

\*当時斬首刑は名誉なこととされ、処刑対象者の家族の名誉は保たれた。

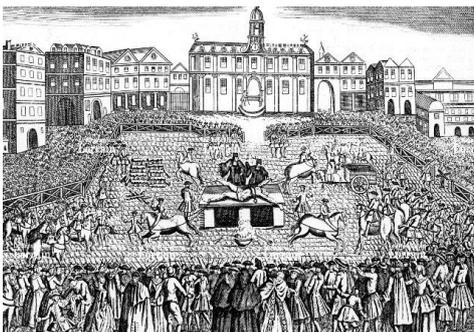
### 問2 ～フランス革命以降の処刑について～

資料③は、フランス革命以降、ギヨタンという一人の国会議員の登場によって、フランスにおいて行われる処刑法に変化が現れたことを示す文章である。資料③を読んだ上で、フランス革命がどのような社会を形成しようとしたかを考えなさい。

#### 【資料3】ギヨタンの登場

1789年10月10日、ギヨタンという国会議員が、同一の犯罪は同一の刑で処罰されるべき旨の意見書を国会に提出した。この提案に基づき、1790年1月21日、国会はギヨタンの提案に基づき、「同じ種類の犯罪は、犯人の地位身分にかかわらず、同じ種類の刑によって罰せられる」と決定した。これにより死刑は斬首に一本化され、ギロチン誕生のきっかけとなった。

参考文献：安達正勝 『死刑執行人サンソンー国王ルイ16世の首を刎ねた男一』集英社、2013年



①ダミアンの八つ裂きの刑

四肢に縄を繋ぎ馬に引っ張らせる

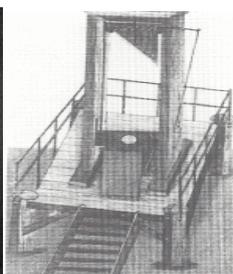


②フランス革命以前の身分制を表す風刺画

市民階級の上に貴族と聖職者がのしかかり、苦しめている様子



③ジョセフ・ギヨタンの肖像画(左)



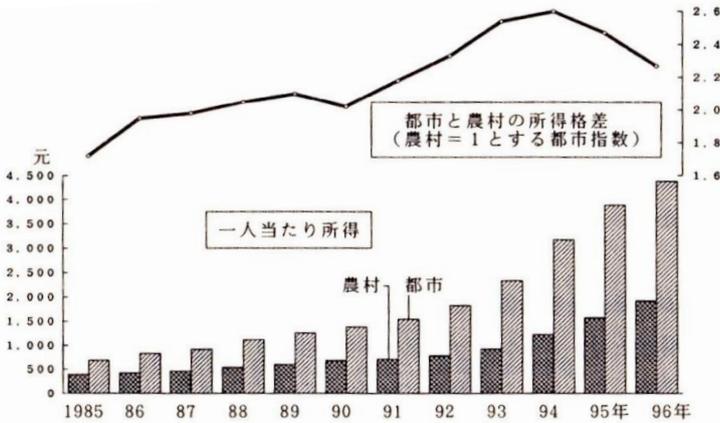
④ギロチン(後につくられたもの;右)

当初、その刃は半月型であったが、ルイ16世のアドバイスにより斜めに改良された。

【例3】中国の地域間経済格差が拡大したのはなぜか？

問1 ～都市部と農村部の格差～

資料1から都市部と農村部の格差に大きな変化があった時期を見つけ、その歴史的背景について以下の資料から考えてください



資料1 都市と農村の1人当たりの所得格差の推移 (S.M.ハーナー『図説 中国の経済』矢吹晋訳 蒼蒼社 1998年)

1966	文化大革命
1976	毛沢東の死(文革終了)
1977	華国鋒「4つの現代化」
1981	鄧小平体制
1989	天安門事件
1991	江沢民「経済開放路線」
1992	鄧小平 南巡講話

資料2 年表

鄧小平の「先富論」は中国の経済改革を支える理論的な基盤とも言われている。「先富論」は、「先に豊かになれるものと一部の地域が先行しよう」という改革方針を提起しただけではなく、「先に豊かになったものと地域が豊かになっていないものと地域を助け、最終的に共に豊かになる」ことを目指すものである。しかし、「先富論」の後半部分で言及された「先富」から「共富」への調整がうまく行われず、効率一辺倒の改革政策が続けられてきた。それによって、経済格差の問題が表面化し、社会安定にも影響が及ぶ大きな問題となっていると指摘されている。

資料3 鄧小平の「先富論」

(于洋「中国における格差問題と社会保障改革」『成城文芸』2007年)

問2 ～農村部間の格差～

資料4の上位10省を地図で探し、しるしをつけてください。どのような特徴が見えてくるでしょうか。また、なぜそのようになると考えられますか。



資料4 省レベルの農村個人所得ランキング(同上)



## 第2章 歴史学分野におけるグローバル教育研究会 開催報告記

佐々木 愛

### < 開催の趣旨と概要 — 大学 HP 告知文より >

グローバル・ヒストリーの考え方が世界的に定着するなか、日本・東洋・西洋など地域の垣根を越えた歴史学のあり方が構想されており、また高校の歴史教育においても、従来の日本史/世界史の両科目を融合した「歴史総合」という新しい科目の創設が決まったことについては、報道されているとおりです。

このような状況を受け、平成28年度法文学部長裁量経費（教育プロジェクト）「社会文化学科（歴史学分野）におけるグローバル教育系統化のスタートアップ」（丸橋・渋谷・佐々木）では、高大連携にもとづいた大学の歴史教育（外国史教育）の改革の取り組みをこのほど開始しました。

今回はその一環として、このほど島根大学の国際交流協定校である閩南師範大学（中国・福建省）から島根大学を訪問されている王建紅教授（中国史）・陳恵蘭講師（歴史教育）のお二人に、中国における高校および大学教養課程の歴史教育の状況や方法についてお話を伺う研究会を開催することにしました。

どうぞふるってご参加ください。

日時：8月10日（水） 16:00～18:00

場所：法文学部棟115室（地域交流スペース）

報告1 丸橋充拓(本学法文学部教授) 「日本における高校・大学の歴史教育の現在について」

報告2 王建紅・陳恵蘭(閩南師範大学) 「中国における高校・大学の歴史教育の現在について」

※ 報告は中国語ですが、通訳がつきます

報告3 佐々木愛(本学法文学部准教授) 「中国における中学高校の歴史教科書とアクティブラーニング」

主催：法文学部長裁量経費（教育プロジェクト）

「社会文化学科（歴史学分野）におけるグローバル教育系統化のスタートアップ」

共催：島根大学歴史社会研究会、「歴史教育の『質的転換』」共同研究プロジェクト、島根史学会

### < 本研究会開催の経緯 >

閩南師範大学教授（海外教育学院院長）王建紅氏は中国家族史・宗族史の研究者である。王建紅氏は閩南師範大学と島根大学とは交際交流協定校であることを縁に、8月2日から19日までの間、島根大学法文学部に滞在され、佐々木とともに福建客家宗族に関する共同研究を行うことになった。そして本学に来学された王建紅氏は、夫人の陳恵蘭氏を同伴しておられ、お尋ねしたところ夫人は歴史教育の研究者で閩南師範大学の講師を務められているということであった。そこで、われわれが現在、高大連携の歴史教育に関するプロジェクト研究を始めていることをお話し、中国の高校・大学の歴史教育の現状について報告していただけないかお願いしたところ、突然の申し出にもかかわらず、快く

ご快諾いただくことができ、本研究会開催に至った次第である。島根大学での短い滞在期間のなかで、予定外の研究会での報告のために時間を割いて下さった、王建紅・陳惠蘭のお二人には心から感謝を申し上げたい。

### <本研究会とその成果>

本研究会では、最初に丸橋が日本の歴史教育の現状を報告し、次に王建紅・陳惠蘭のお二人に中国の歴史教育の現状を報告いただき、最後に佐々木が中国の状況について補足的な報告を行い、最後に参加者全員で総合討論を行う、という形で進められた。

本研究会を通して明らかになったことは、歴史教育において直面してきた課題は、日本においても中国においても、その本質において大変よく似ているということであった。現在日本の高校歴史教育が直面している、自国史と世界史との融合や、生徒の能動的学習（アクティブラーニング）といった課題は、中国においてすでに取り組みされていたものであった。陳惠蘭氏の報告によれば、中国では中学の1～2年で自国史の通史、3年で近現代を中心とした世界史を学び、高校では自国史と世界史を融合したテーマ学習に移行していた。また、中高での授業の基本は教員の講義形式であるが、折々に生徒自身の研究活動を通じた学習が盛り込まれていた。この中国の歴史教育のカリキュラムを日本におきなおして考えると、高校日本史Bと世界史Aの内容を中学校段階で、それも相当にボリュームのある自主研究活動も伴いつつ、学習し終えてしまう、ということにほぼ相当する。つまり中国の高校で行われている自国史と世界史を融合させたテーマ学習とは、中学における膨大な通史学習に裏付けられたものなのである。こういったカリキュラムを可能にしているのは、中国の教育が基本的にエリート教育の性格を持つことにあると思われるし、実際のところ、陳報告によれば、中学で行われる通史についての学習内容を消化できないままに高校に進学し、テーマ学習に順応できない生徒も多くみられて問題になっているとのことであった。そのため、現在、教育部（日本では文科省にあたる組織）ではあらたに課程標準（日本でいう指導要領）の改訂作業がすすめられており、今後歴史教育も能力別になるだろうということであったから、今後は学習内容をある程度絞った歴史科目を新たに立てていくということになるだろう。ということであれば、日本の日本史B・世界史Bで今後進めることになる歴史用語の精選の取組と似たような課題に中国も直面していることになり、今後の展開が注目される場所である。また中国で現在行われている高校歴史教育における自国史と世界史の融合が、これまでどのような形で行われ、今後どのように深められていくのかという事柄は、日本の高校歴史「歴史総合」を構想する上において、直接参考になることであろう。

また当日、参加者の関心を集めたのは、王建紅氏が報告された、中国のすべての大学で設置されている、歴史専門以外のすべての大学生の必修科目「近代史綱要」であった。「近代史綱要」の教授内容は国家（教育部）が定め、また教授するのも当該大学の歴史学専門の教員ではなく、別途国家が手厚く配置した教員が行い、そして内容は歴史学専門学生のための科目で講じられるのとは異なっており、学生からの人気もあまりないという。中国のこの「近代史綱要」は、日本のわれわれにとってとても他人事とは思えないものであった。日本の高校歴史で「歴史総合」が新設されることになったの

は、現在の国粹的な政治動向との関係で生まれたものであったからである。今後の日本では、「歴史総合」を歴史学の成果に立脚した科目として確立し堅持されなければならないことを、あらためて感じさせた。

当日の参加者は16名で、主に島根大学の歴史学・考古学の教員であったが、なかには教員をめざしている学生の姿もみられた。報告に引き続く総合討論では、日中双方の教育事情に関する活発な質疑応答が行われ、そのさいには、中国語の通訳として、本学の法文学部および大学院で歴史学を専攻している中国人留学生3名が大活躍し、我々の国際交流を潤滑なものにしてくれた。

本研究会は、歴史教育という分野においても、日中の国際交流が大変有用であることを認識できた、たいへん意義深い機会となった。



前列中央：王建紅さん、左：陳惠蘭さん

## 日本における高校・大学の歴史教育の現在について

まるはし みつひろ  
丸橋 充拓（島根大学）

[maruhasi@soc.shimane-u.ac.jp](mailto:maruhasi@soc.shimane-u.ac.jp)

### 1 高校歴史教育

(1)社会科教育（とくに自国史と外国史）の状況（各学年の履修科目、1週あたりの授業時間、必修選択の別）

現学習指導要領 世界史A（2単位） 世界史B（4単位） ←どちらか必修  
日本史A（2単位） 日本史B（4単位）

新学習指導要領 歴史総合（2単位；必修） 世界史探究（3単位） 日本史探究（3単位）

(2)歴史系科目の教育目標（国民育成重視か、思考力・批判力育成重視か）

現学習指導要領の規定（各科目の「目標」）

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、 <b>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。</b>
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、 <b>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。</b>
日本史A	近現代史を中心とする我が国の歴史の展開を、世界史的視野に立ち我が国を取り巻く国際環境などと関連付けて考察させることによって、 <b>歴史的思考力を培い、国民としての自覚と国際社会に主体的に生きる日本人としての資質を養う。</b>
日本史B	我が国の歴史の展開を、世界史的視野に立って総合的に考察させ、我が国の文化と伝統の特色についての認識を深めさせることによって、 <b>歴史的思考力を培い、国民としての自覚と国際社会に主体的に生きる日本人としての資質を養う。</b>

(3)歴史教科書について（執筆者、検定制度、現場での教科書決定方法）

- ・執筆者：専門の研究者（大学教員等）が執筆、民間教科書会社が発行
- ・検定：教科用図書検定基準に基づき、教科用図書検定調査審議会（文部科学省）が審議
- ・採択：公立学校の場合、都道府県・市町村の教育委員会による

(4)自国史と外国史を一体のものとして学ぶような取り組みをしているか、そういった教科書はあるか。

- ・現行の「世界史」科目…日本はごく一部
- ・新設の「歴史総合」…日本史・世界史の統合（「世界史の一部としての日本史」という位置づけ）

※中学歴史…「日本史+関連する外国史」

(5)外国史は登場する国が多く複雑で、日本の高校生は学ぶのを好まない者が多いが、どのような工夫をしているか。

- ・大学入試センター試験の受験者…世界史受験者率は低い（地理は理系受験生に選ばれやすい）

世界史A 1,449人 日本史A 2,472人 地理A 1,805人

世界史B 84,131人 日本史B 160,830人 地理B 147,929人

- ・世界史の必修化(1994年) ⇔世界史未履修問題の発生(2006)、改善なお不十分

(6)大学受験のさいの受験科目として、自国史や外国史はどのように課されているか

- ・大学入試センター試験...地理歴史科 6 科目（上掲）のなかから選択
- ・国立大学個別学力試験...大学により異なる（島根大はなし）
- ・私立大学入試...大学により異なる

(7)知識の教授（暗記）中心か、課題学習やディスカッション中心か。

- ・前者中心...大学入試で知識量が問われるため、高校の学習もそうならざるを得ない
- ・後者は各教員の裁量に依拠しているが、困難が多い

(8)高校の歴史教育でいま議論になっていることはあるか。

- ・学習指導要領の改訂（2022 年度から施行）にともない、さまざまな制度変更を検討中  
必修科目「歴史総合」新設...日本史・外国史統合、近現代史重視、Active Learning 重視  
選択科目「世界史探究」「日本史探究」新設...用語を精選し、歴史的思考力育成への転換を目指す
- ・大学入試改革  
大学センター試験の廃止  
「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」の導入(2020 年度=2021 年度大学入学生から施行)  
国語等における「記述式」導入検討...地歴は未検討
- ・保守論壇と歴史教育の問題  
「新しい教科書をつくる会」（1996 年結成）以降、教科書記述・採択をめぐる問題が表面化  
地方自治体と教科書採択の問題...島根県益田市、沖縄県八重山地区、大阪市 etc.

## 2 大学歴史教育

(9)大学における教養の歴史教育で、高校までの歴史の学習状況をうけて何か問題になっていることはあるか。

- ・世界史未履修問題は解決しきれていない（まだ未履修者が存在）
- ・「歴史学＝暗記中心」との思い込み払拭が必要

(10)歴史学への関心は高いか（歴史専攻志望者は多いか、他分野の学生に歴史学を学ぶ必要性が浸透しているか）

- ・一般的に「歴史離れ」と言われるが、島根大学では歴史専攻志望者がむしろ一貫して多い
- ・一般的に「教養としての歴史学」を学ぶ必要性を感じない人が増えていることは確か  
「歴史好き」は多いが、好事家的・趣味的、あるいは愛国的な方向に傾斜しがち

(11)歴史専攻者以外に対する体系的な歴史教育は行われているか。

- ・体系化の動きが始まりつつある  
(例) 高大連携歴史教育研究会（第 5 部会）、「歴史教育の『質的転換』」共同研究プロジェクト etc.

(12)大学の歴史教育でいま議論になっていることはあるか。

- ・文部科学省による国立大学「人文社会科学系分野のポスト削減」への対応（存在意義の説明責任）

1 現在の中国の高校歴史教育の状況について

日本側から提起された8項目の問題について、私たちの教育と研究の経験に基づき、課程の設置、課程の目標、教科書、教育方法、存在の問題など5つの方面から現在の中国の歴史教育について紹介する。

(1)課程設置

普通高校の歴史課程は必修課と選択課から構成され、3つの必修科目と、6つの選択科目がある。

①普通高校歴史必修課には、歴史（Ⅰ）、歴史（Ⅱ）、歴史（Ⅲ）の科目があり、そのなかには古代から現代までに至る、自国と外国とが関連した25個の学習テーマが含まれ、それぞれ人類社会の政治・経済・思想文化・科学技術の領域について重要な歴史内容についてのものであり、これがすべての高校生が必ず学ばなければならない基本的な内容である。

歴史（Ⅰ）は政治テーマ9題、歴史（Ⅱ）は経済と社会生活テーマ8題、歴史（Ⅲ）思想文化と科学技術テーマ8題で構成される。

②歴史選択課は、「歴史上の重大改革」「近代社会の民主思想と実践」「20世紀の戦争と平和」「中国・外国の歴史的人物」「歴史の奥義を探索する」「世界文化遺産精粹」の6科目がある。選択課は各科目36時間、2単位で、学生は自分の興味に応じて、いくつかの科目を選ぶことができる。文系の学生であれば、少なくとも3科目は選択するべきである。

レベルの高い高校での歴史教育の状況

	1 年 前 期	1 年 後 期	2 年 前 期	2 年 後 期	3 年 前 期	3 年 後 期
文系	週 2 時 間	週 2 時 間	週 3 - 4 時 間	週 3-4 時間	週 3-4 時間	週 3 - 4 時間
	必修 歴史（Ⅰ） 政治	必修 歴史（Ⅱ） 経済、社会生活	必修 歴史（Ⅲ） 科学技術と文化	選択	選択	大学入試のため の復習
理科	週 2 時 間	週 2 時間	週 2 時 間	/		
	必修 歴史（Ⅰ） 政治	必修 歴史（Ⅱ） 経済、社会生活	必修 歴史（Ⅲ） 科学技術と文化 学内テストのため の復習			

## (2)高校の歴史教育目標

### ①知識と能力

中学の義務教育の基礎の上にたち、さらに深く歴史の発展過程における重大な歴史問題、重要な歴史的人物、歴史的イベント、歴史の現象、および歴史発展の基本的筋道について知る。

基本的な歴史の知識を習得する過程で、さらに読解力を高めること、そして様々なルートで歴史の情報を集めたり、そして歴史事実の分析、総合、比較、帰納、概括などを行うことを通じて、歴史的思考力および問題解決の能力を養成する。

### ②プロセスと方法

更に深く歴史学習の一般的プロセスを認識させ、歴史学習の基本方法を身につけさせる。

唯物史観の基本観点と方法を学習し、「論は史より出で、史論結合す」（“結論/理論”は“史実/史料”によって裏付けられ、“結論/理論”と“史実/史料”とが一致する）となるようにつとめる。

探求学習（課題発見-解決型の学習）を重視し、さまざまな角度から課題を発見し、課題解決の方法を積極的に探求させる。

独立思考の学習習慣を養成し、学習した内容について全面的な比較・概括および解釈ができるようにする。他人と共同で学ぶ。とくに違う見解をもった人と共同で学び交流させる。

### ③情感態度と価値観

歴史の学習を通して、さらに深く中国の国情を理解し、中華民族の優れた文化伝統を熱愛・継承し、民族精神を弘揚・培育し、祖国の歴史と文化を誇りに思う気持ちを燃え立たせ、国家民族に対し、歴史的使命感と社会的責任感を形成し、愛国主義の情感を養成し、祖国の現代化建設、人類の平和、進歩的事業に貢献する人生の理想を樹立する。

歴史上の、個人を基本とし、生命を尊び、人類の命運に関心をもち重視するヒューマニズムの精神について理解を深める。健康的な審美観を養成し、真善美という人生の境地を追求する。

積極的な人生をおくろうとする態度を確立し、健全な人格をつくる。固い意志と団結協力する精神を培養する。挫折を経て生存環境に適応する能力を増強する。さらに科学精神を貴び、真実事実を追求し、新しいものを生み出す科学的態度をしっかりと定める。

人類社会の発展の統一性と多様性について認識し、世界の各地域、各国、各民族の文化伝統を理解し尊重し、人類の創造した優秀な文明の成果を汲み取り、さらに踏み込んで開放的な世界意識を形成する。

## (3)高校の歴史教科書

### ①中国大陸で行われている教科書検定制度について

「課程標準」の制定・・・中華人民共和国教育部

著者・・・大学の歴史専門の学者と高校教師

出版・・・出版社

検定・・・「全国中小学教材審定委員会」が検定  
使用教科書の決定・・・地方政府教育管理部门が当該地区内の学校が使用する教科書を決定する。一般的には省級の教育管理部门によって決定される。

## ②教科書

高校歴史教科書の叙述形式：単元＋テーマで、自国史と世界史を合体させている。一冊の教科書の内容は等しく古今・国内外に亘っている。自国史と世界史の比率は、おおよそ6：4。

一例を挙げる。

歴史(Ⅱ)は8つの経済と社会生活のテーマがある。一冊の教科書内に載せられている8テーマは以下のとおり。

- ① 近代以前の中国経済の基本的構造と特徴
- ② 近代中国の経済構造の変動と社会主義の曲折的發展
- ③ “中国特色社会主義”建設の道
- ④ 中国近現代社会生活の変遷
- ⑤ 新航路の開拓、殖民拡張と資本主義世界市場の形成と發展
- ⑥ ルーズベルトのニューディール政策と資本主義の運行メカニズムの調節
- ⑦ ソ連社会主義建設の経験と教訓
- ⑧ 現在の世界経済のグローバル化の趨勢

文系の学生は大学入試のさい「文科総合」の入試科目を受験するが、全体で300分の試験時間のうち、そのうち歴史は100分を占める。自国史と世界史は両方、入試で必ず問われる内容である。

中学・高校の歴史教科書の中で、世界史はどちらも相当な割合を占める。高校の教科書はさらに中国史と世界史をあわせて編纂されており、かつどちらも入試で問われるので、高校生のなかに明らかに外国史の学習を好まないという現象はおきていない。

(日本では高校生が世界史学習を好まないという状況があると聞くが)、中学で学ぶ世界史の割合を増やし、高校の歴史教科書を自国史外国史の合編として、大学入試で必ず課すようにし、さらに学术界が外国史の研究を強化し、世界史の授業のおもしろさを増すようにするというのが、学生が外国史を学ぶのを好まないことに対する有効な方法であるかもしれない。

## (4)高校における歴史教育の方法

レベルの高い高校の歴史教育では、教員による講義を多く行いつつ、かつ教員と学生の双方向型の教育方法であるゼミナール、「探求教学法」(＝課題発見-解決型※)、「直観教具演示法」(＝写真や実物などを提示しながら教授する方法※)「“做中学活動”の教育方法」(＝体験学習※)などをとりいれている。

教師は学習の場を主導し、学生は学習の場の主体である。

※は訳者(佐々木)による補足

## (5)現在の高校の歴史教育での主要な問題

### ①中学と高校の接続がよくない

中学の歴史教科書は通史という体例をとっていて、高校では科目＋テーマという方式をとっている。理論という面からみれば、これはらせん式に上昇するように課程が設置されていることを体現している。しかし、おおくの地方では中学における歴史教育に対する重視が不足していて、ある地方では、中学の歴史科目のテストでは持ち込み式で行われており、学生の通史の知識の理解がしっかりしておらず、高校におけるテーマ学習への適応が難しくなっている。

### ②「課程標準」の表現叙述が漠然としていて、扱いにくい

中国の中学高校の歴史教育は、現在新たな探求を行いつつあるところで、ほどなく新たな「課程標準」が出て、能力別の教育が実行されるだろう。

## 二 大学の歴史教育

### (1)大学 1-2 年次生の歴史教育と高校の歴史教育との関係で、現在問題はあるか？

(回答)

中国の大学生は入学してのち、歴史教育は異なる階層で進行する。

A: 歴史学の専門教育

B: 歴史を専門としない大学生のための「近代史綱要」

C: 通識課程 (=一般教養課程?)

D: 学生が興味関心から歴史知識を獲得する

高校の歴史教育と大学生の歴史教育は関連し、主要には2つの階層で関連する。1-2年次の大学生の歴史知識は多くは高校の歴史知識のレベルに止まっている。「近代史綱要」は、政府の教育部が規定した、思想政治教育類の課程で、歴史専門の学生をのぞき、すべての大学で習得しなければならないと定められている単位で、単位が取得できなければ卒業できない。しかし「近代史綱要」の授業方式や知識の伝授は、純粋な歴史専門の学生の授業科目の内容とは異なる。

最大の問題は、大多数の若い学生たちが得た歴史知識は系統だったものではなく、十分な史実と価値判断の能力が不足していて、「歴史虚無」に陥りがちなことである。

### (2)歴史を専攻していない大学生は歴史に興味を持っているか？

大多数の大学生は歴史の知識、歴史の智慧、歴史の経験に興味関心を持っている。しかし多くの学生が歴史を学ぶことが役に立たないと認識しており、若い学生の古い学問分野の知識価値についてのニュートラルな判断と理解を、実用主義と功利主義が混乱させているのである。

(3)現在、歴史専攻以外の学問を専攻している大学生に、系統だった歴史教育は行われているか？

あえてあげるのであれば、「近代史綱要」がそれにあたる。これは教育部が公式に規定した科目であり、専門の教員がいて、教員所属部局があり、一級学科にランクされ、養成方法も保障された”特定体系“的な歴史教育である。しかし、みなこの科目を好んでいないようである。本科目の教育効果は、担当した教員の力量による。

(4)現在大学の歴史教育で何か議論になっている問題はあるか？

若い学生が歴史を学ぶ意欲や関心の度合いについては問題ない。問題の所在は、どのようにして、歴史知識を「供給」する側が、学生に十分な価値のある歴史知識と基本的な理論枠組を教授することを制度的に保証するかにある。

社会的に議論になり関心を集めている大問題は、歴史知識の欠乏によってもたらされる「歴史虚無主義」という現象である。

小問題の基本は、歴史の知識は面白いがあまり役に立たないとか、歴史を学んで何の役に立つのかとか、歴史の知識はどのような職業に結びつくような能力を提供できるのか、など。教員養成の歴史教育では歴史専門の学生だけを見て、資質の向上と知識講受技能方法の論証を専門としている。

1. 中国の歴史教科書の種類

中国の学校教育（小学校～高校）で使用される教科書はネット上で見ることができる。

電子課本网 <http://www.dzkbw.com/> ★

中学歴史教学園地 <http://www.zxls.com/Index.html> ☆

高校歴史教科書は3種が確認できた

- ・人民教育出版社版 高校（必修・選択）すべての教科書を出版 ★
- ・岳麓書社版 高校（必修・選択）すべての教科書を出版 ☆
- ・人民教育出版社 高校必修歴史(I)・(II)・(III) ★

中学校歴史教科書に関しては6社が確認できた。

- ・人民教育出版社☆、・岳麓書社☆、北京師範大学出版社★、華東師範大学出版社☆、四川教育出版社☆、中国図地出版☆

2. 中学校歴史における歴史教育

中学1・2年・・・中国史の通史

中学3年・・・近現代史を中心とした世界史通史（別添資料参照）

上巻1~3章が古代・中世。4章~8章、下巻1~8章が近現代。

高校歴史・・・中国史と世界史を“融合”したテーマ学習

3. 中国の歴史教育におけるアクティブ・ラーニングについて

～～「活動課」（中学）「研究活動課」（高校）の存在

- 中国の歴史教育では、アクティブラーニング（活動課・研究活動課）が大幅に取り入れられている。

中学の歴史教科書（人民教育出版社版）では、半期23章+活動課4回で構成されている。

高校の歴史教科書では、半期27章程度に加え1回~3回程度、高度な活動課（研究活動課）で構成されている。

- 中学歴史「活動課」の例

「歴史ニュースを追跡レポートする～コロンブスが“新大陸”を発見！～」

活動内容「コロンブスの新大陸発見というテーマをめぐって、関連する資料や地図をあつめ、歴史ニュースの追跡レポート活動を挙ります。たとえば模擬記者会見、模擬「ニュースの人物インタビュー」、模擬「ニュースの追跡報道」。模擬時事報告会や、模擬学術討論会でもよいです。」

●高校歴史「探求活動課」の例

・必修『歴史(I)』

探求活動課：「“暗黒”の西欧中世～歴史素材の読解と検討～」

活動内容：真摯に「背景資料」（教科書所載）を読む。次に教師の指導の下でさらに関連する資料を収集する。グループに分かれて討論し、資料の内容についてまとめる。各グループから代表者を出し、読解討論したことについて報告し、西欧封建社会の政治の特徴を紹介する。教師は系統づけを行い、簡明な総括を行う。1000字でグループの総括報告を書き、西欧封建社会の政治の特徴とその形成原因について総括する。

・必修『歴史(II)』

探求活動課：「中国民生百年の変化という歴史展覧会を開催しましょう」

活動内容：道具、習俗、環境、服飾、住居、交通、飲食、通信、娯楽などの方面からテーマを1つ選び、関連する資料を集め、インタビュー調査を実施してのち、関連の資料や写真を整理して、「中国民生百年の変化」という歴史展覧会を開催する。

・選択科目「歴史の奥深い謎を探求する」

探求活動課：「歴史博物館に入っていく」

活動内容：実際に、あるいはネット上で、歴史博物館、記念館、歴史遺跡、古墓葬群などの場所を参観し、関連する考古学の発掘資料や資料を収集し、重要な館蔵の文化財やその特色について理解し、自分が興味をもつ歴史上未解決の謎を1つ決めて、科学的な推論と探求を試み、歴史の小論文を書いて、班で交流する。

・選択科目『世界文化遺産精粹』

探求活動課：「(自分の居住)地域の人文自然環境についての考察と保護についての提案」

活動内容：地域の町並みや名所、農村の集落や河川などを選んで、考察と研究対象とし、まず歴史文献とインターネットで、関連する資料を収集し、巡見を行う。地域住民の訪問や、写真撮影をし、アンケート調査を作ってデータを収集し、あわせて関連の役所を訪問し、保護について理解する。あつめた資料について、分析をし、班ごとに分かれて討論し、自分の考えについてはっきり述べて、問題を解決する方法を探求する。疑問があればさらに資料を調べて読み、巡見を実施する。論文を書いて理解をする。マルチメディアのコンテンツを作り、全校の教員や生徒に研究成果を展示して、自己採点を行う。研究的な学習コラムを創設し、他の学校と交流する。

### 第3章 グローバル歴史教育に関するアンケート調査結果

渋谷 聡

#### はじめに

歴史教育に関する日本と諸外国との比較について、王建紅氏、陳惠蘭両氏に向けて実施したのとはほぼ同内容のアンケートを2016年8月～9月にかけて実施し、ヨーロッパの4カ国、のべ6名から回答を得た。回答者の所属する国名、ならびに氏名と所属は次のとおりである。

ポーランド(P): Dr. Krzysztof Fokt (クラクフ大学共同研究者: 法制史)

イタリア(I): Prof. Angelo Gaudio (ウディネ大学教授: 教育史)

ドイツ(G): 1 Prof. Ralf-Peter Fuchs (ドゥイスブルク大学教授: 歴史学)

2 Prof. Peter Oestmann (ミュンスター大学教授: 法制史)

オーストリア(A): 1 Prof. Gerald Kohl (ウィーン大学教授: 法制史)

2 Johannes Kalwoda (高校教員; 前ウィーン大学講師)

#### 1 アンケート項目

アンケート項目は、次のとおりである。

##### 1 高校歴史教育

(1) 社会科教育(とくに自国史と外国史)の状況

- 1 各学年の履修科目
- 2 1週あたりの授業時間
- 3 必修選択の別

(2) 歴史系科目の教育目標(国民育成重視か、思考力・批判力育成重視か)

(3) 歴史教科書について

- 1 執筆者
- 2 検定制度→examinationを(授業における)「試験制度」と誤解した回答有り
- 3 現場での教科書決定方法

(4) 1 自国史と外国史を一体のものとして学ぶような取り組みをしているか

- 2 そういった教科書はあるか。

(5) 外国史は登場する国が多く複雑で、日本の高校生は学ぶのを好まない者が多いが、その点どのような工夫をしているか。

(6) 大学受験のさいの受験科目として、自国史や外国史はどのように課されているか。

(7) 知識の教授(暗記)中心か、課題学習やディスカッション中心か。

(8) 高校の歴史教育でいま議論になっていることはあるか。

##### 2 大学歴史教育

(1) 大学における教養の歴史教育で、高校までの歴史の学習状況をうけて何か問題になっていることはあるか。

- (2) 1 歴史学への関心は高いか  
 2 歴史専攻志望者は多いか。  
 3 他分野の学生に歴史学を学ぶ必要性が浸透しているか。  
 (3)歴史専攻者以外に対する体系的な歴史教育は行われているか。  
 (4)大学の歴史教育でいま議論になっていることはあるか。

## 2 回答編

### (1)ポーランド(P)

(渋谷コメント：現在、右派政党が政権を担当→移民受入れに否定的、EU 離脱も視野に)

1	(1)	1	自国史と世界史を統合した科目(national + general combined into 1 subject)
		2	学校の種別により異なる。第1学年の間は週2時間；第2学年以降は生徒の科目選択による。
		3	一般的に（中学校の）歴史は必修。高校の種別により選択も。
	(2)		表向きは双方だが、国内向けにはどちらかと言えば、国民教育重視
	(3)	1	歴史研究者ないし学校教員（教育省の特別な認可を得て、出版社により雇用）
		2	授業期間中は担当教員により選択された方法で；高校卒業試験ではマルチタスク試験（内容は不明）
		3	個々の学校と教員に任されている。
	(4)	1	自国史と世界史の内容は形式上は分けられているが、実際には一体のものとして学ばれるべきである。
		2	高校生向けの刊行史料
	(5)		このような問題は認識していない。諸外国、とりわけ、ポーランドとは異なるが、西欧の過去のキリスト教文化圏のような、（ポーランドの歴史の）パズルのピースを構成するような外国史について、精選された諸問題の上に、歴史の教育課程が構築されているため。他の文明圏も一定の位置は占めているが、ポーランドと密接に関連したヨーロッパ諸国に比べれば、その意義は少ない。
	(6)		とりわけ人文系でない学問領域を専攻する場合には、好まれない。
	(7)		教員とその技量によるが、知識の教授のほうが一般的。
	(8)		「社会知」が歴史と強く関連しあっていること。「文化知」と「政治言語」は歴史的論題と文脈を大いに内包していること。（?）
2	(1)		Yes. 基礎的な考え方と事実に関する知識が低すぎる。
	(2)	1	歴史の中の一定の時代と論題に限ればそうとも言えるが、このことがすべて歴史を学ぶ意欲と関わっているわけではない。ポーランドの若者の間でもっとも人気があるのは現代史であり、とりわけ、軍事史と共産主義時代に軽視された事象である（1989年東欧革命との関連）。
		2	No.
		3	No. 他分野の学生は（彼らが）望まない必要性として歴史学を見なしている。
	(3)		Not exactly. 歴史専攻者以外の学生は人文系科目をいくつか履修することが求められるが、必ず歴史学を履修する必要はない。法律学専攻の学生には、ほとんどの場合、法制史の科目が提供される。他分野の学部においても、それぞれの学問分野の歴史が教授される。
(4)		すべての学部の学生が歴史学の講義を履修できるが、他分野向けに歴史学を教授するプログラムが存在しないこと。	

(2) イタリア(I)

1	(1)	1	無回答
		2	無回答
		3	無回答
	(2)		無回答
	(3)	1	大学教授ないし高校教員
		2	(国民教育カリキュラムの) 内容に関わる法律と編集書式にもとづく。
		3	商用として刊行された教科書が学校の教師集団の協議にもとづいて採択。
	(4)	1	歴史プログラムの一部 (?)
		2	一般的な歴史教科書の中にそうした教科書もある (?)。
	(5)		特段に問題はない。高校生の注目は、主として、ヨーロッパ (西欧) 諸国に向けられている。
(6)		イタリアの諸大学では一般的に、歴史学は文学や哲学とともに、副専攻科目として学ばれている。	
(7)		法律的に双方。	
(8)		教員が、初期の育成過程で、副専攻としてしか歴史学を学んでいないこと (?)。	
2	(1)		Yes. 学生の歴史に関する知的バックグラウンドは十分でない。
	(2)	1	数十年前まで、学生の関心は政治と宗教とにきわめて強く結びついていた。
		2	歴史専攻の課程は規模が小さい。国文学と哲学を専攻する学生にとり、歴史学は必修の副専攻科目である。
		3	十分ではない。
	(3)		人文系諸科学と初等教育を専攻する学生に対してのみ。
(4)		歴史学担当の教授たちの世代交代(turnover)。	

(3) ドイツ(G)

(渋谷コメント：後述のとおり、日本と同様に、社会に対する経済的利益を重視する圧力が、歴史学を含めた人文系諸科学に向けられている)

1	(1)	1	「歴史」：ギムナジウム第5～10学年 (日本の小5～高1) では、時代別に教材が配列。自国史の重心は中世にある。ここ数年では、イスラム史 (十字軍との関連など) にも焦点が当てられている。第11、12学年 (高2、3) では、時代別のみならず、テーマ別学習も。例として、「植民地主義と帝国主義」「歴史における他者との遭遇」など、近現代史のテーマが目立つ。
		2	おおむね2授業時間。すなわち、週120分。
		3	第11、12学年では、歴史を継続履修せず、政治や地理といった科目に換える事もできる。第5～10学年では、歴史は必修科目。生徒のモチベーションの向上をはかるため、生徒、学級、学校単位での参加が可能な、「歴史競争」 (詳細は不明) が行われる。ここにおいても、たいていは近現代史が扱われる。
	(2)		歴史教育の目標は、現代に対する批判的な視点を育成すること。そのために、史料を教材にして、史料解釈を行わせることもある。ナショナリズム (国民育成) は、ドイツでは第2次世界大戦以来もはや議論の対象ではないため、意義を持たない。
	(3)	1	経験豊富な教育学者が著者であるが、教科書の著者が誰であるかは問題ではない。それよりも重大なのは、出版社である。教科書の市場はきわめて少数の教科書出版社に支配されているので、これら出版社が直接に (教科書の) 内容を決定している。
		2	通常授業では、半年に2回の筆記試験が課される。アビトゥア (高校卒業資格試験) で歴史を選択した場合には、4時間の筆記試験が課されることがある。
		3	どの歴史教科書を使用するかについては、学校に自立的な選択権がある。学校の教科書選択は10年ごと、場合によっては5年ごとに変更されるので、新しい教科書売り込みたい出版社側は、学校側

		の動向に関心を配っている。	
(4)	1	「全ての」歴史が教授されるわけではない。古典古代史（ギリシア・ローマ）は極度に短縮化され、きわめて小さな意義しか有していない。流行のテーマによる影響が大きい。現在であれば、「歴史における多文化性」など。30数年前には「女性史」が取り上げられたが、現在では皆無。国民社会主義（ナチズム）とDDR（旧東独）の歴史に対する関心も低落している。自国史と接点のある場合のみ、外国史が意味をなす。例えば、絶対主義や（市民）革命との関連におけるフランス史など。	
	2	教育省によるガイドラインに沿った教科書はあり、これらの教科書はイスラム世界や20世紀における移民との関連を含んでいる。しかしながら、授業において「世界史」それ自体は教授されない。	
(5)		外国史については明らかに限界がある。すなわち、フランスが最も頻繁に扱われ、英国、イタリア、ロシア、米国が少々。東アジアは実のところ全く問題外の扱い。帝国主義との関連においてのみ、アフリカと南米（諸国）。こうした現状が生徒に混乱をもたらすことはない。	
(6)		（学校）後の大学進学（で歴史学を専攻する場合）の点で、歴史がアビトゥアの選択科目として評点に影響する事はある。大学では東アジア、中央アメリカ、北アメリカなどの歴史について、講座があるところもある。このように、（外国史を学ぶ機会について）大学では地域的な差異があるが、高校では皆無である。	
(7)		優秀な歴史担当教員は、（生徒の思考）方法の育成に重点をおいている。すなわち、異言語テキストを使用した授業、史料に対する独自の解釈、現代に対する批判的考察力。	
(8)		既に実現した、歴史の授業時間の短縮について。自然科学系科目が重視されているため、高校において人文系科目は苦境にある。最後の2学年（第11、12学年）の教材はひっきりなしに改変されている。ここには、教科内容に対する（各州教育省による）学校政策の強力な介入がある。	
2	(1)	Yes. 学校における歴史授業時間の短縮のために、学生の歴史の知識が減退している。同時に、古典語、とりわけラテン語（の授業）がますます減らされているために、大学の授業で原史料を読む事がますます困難になっている。歴史学を専攻する学生の数は多いが、その大半は高校教員を志望している。	
	(2)	1	法律学専攻の学生は、履修年次の全般において、1ないし2の歴史学の講義を受講しなくてはならない。全体的に、歴史的な関心は減退しており、知識も減退している。
		2	Yes. 歴史学専攻の学生は多い。彼らの多くは、第2副専攻科目として歴史学を選び、卒業後は教員を志望している。（ミュンスター）大学では、歴史学は哲学とともに学部を構成している。
		3	ミュンスター大学は人文系諸科学の充実した大学である。中でも歴史学専攻の評価は高い。しかしながら、多くの学生が歴史学を専攻しているわけではない。なぜならば、歴史学を専攻しても、卒業後の就職可能性は大きくないからである。それでもなお、ミュンスターにおける歴史学の専攻事情は悪くはない。歴史学を完全に拒否している学生とは関わりがないからである。
(3)		歴史専攻者以外の学生にたいする配慮は、大学としてはなされていない。いくつかの学部は、学部独自の学問史について授業を提供している（法制史、科学史、医学史など）。しかしながら、歴史の知見に関する、必修化されたリベラルアーツは、存在しない。	
(4)		3つの案件が議論されている。 1（ドイツの）諸大学はきわめて経済に偏った圧力のもとにさらされている。このため、利益に直結しない歴史学のような分野は厳しい。この問題に、歴史学のみならず、すべての人文科学系諸分野が苦しんでいる。 2（EU統合との関連による）学習課程のヨーロッパ共通化（ボローニャ・プロセス）が講義と教授内容の標準化をもたらしたため、歴史学習が内容的に均質化したこと。このために、70名が履修する演習授業が存在する場合はあれば、学生個々の関心による履修が難しい場合も生じている。 3 近年、流行のテーマとして、イスラム史が新たに授業内容に取り入れられている。 →しかしながら、これらの関連をふまえた、歴史教育や大学の任務に関する大きな議論はほとんどなされていない。	

## (4)オーストリア(A)

1	(1)	1	無回答
		2	学年によるが、週あたり1ないし2時間
		3	必修科目
	(2)	過去と歴史事象を理解するために過去に関する知識を教授すること。思考力の育成は自ずとこれに付随する。国民意識を強化することが目標ではない。	
	(3)	1	歴史担当の高校教員。共著者として大学教授が加わることも。
		2	通常授業では、口頭の発表が評価対象。学期ごとに、1ないし2回の筆記試験が課されることがある。
		3	高校教員が定期的を選定する。
	(4)	1	Yes.
		2	Yes.
	(5)	歴史教育は、その初発からグローバルな視点から教授されている。自国史が中心に有るとはいえ、ヨーロッパ史が広範な視野から教授されている。	
	(6)	口頭試問の受験科目として、生徒は歴史を選択することができ、教育課程に準じた教科で試験を受けることが可能である。	
	(7)	双方がなされている。	
	(8)	無回答	
2	(1)	No.	
	(2)	1	学生の専攻分野による。(ウィーン大学では)法律学専攻の学生は、どちらかといえば、歴史への関心に乏しい。当然のことながら、歴史学専攻の学生は歴史に大いに関心をもっている。
		2	歴史学専攻の学生数は知らない。法学部では、毎年、2500~3000名の新入生を迎えるが、初年次において、法制史の履修が必修である。
		3	ある程度の歴史教育は、いくつかの学問分野とは不可避的に関連している。したがって、学生はその必要性を理解しているものと思われる。法学部の学生で言えば、理解している学生もいれば、理解しない学生もいる。しかしながら、このことは(学生のみならず)法学専攻の他の教授たちにもあてはまる!
	(3)	法律学専攻の学生は、体系的な法史学の教育を(必修化されて)受けている。この教育は、歴史学部における歴史教育よりもより体系的であるように思われる。	
(4)	無回答		