

教職支援センター年報

2018

関西大学 教育推進部教職支援センター

『 教職支援センター年報 2018』 目次

投稿原稿

新科目「歴史総合」の実施に対する大学教職科目の修正案													
これからの地歴科・公民科教員に求められる新たな教材研究について-													
神戸学院大学共通教育センター特任講師 鵜飼 昌男				1									
「子どもを救え」―いじめと学校の権力 非常勤講師 印藤 和寛		• (12									
新しい国語教育への息吹 非常勤講師 桝井 英人				21									
1. 教員の養成の目標													
関西大学教職支援センターの基本理念 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・				26									
2. 教員の養成に係る組織													
教員の養成に係る組織・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	• ,			27									
教職支援センター規程・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・				28									
JANIMA DE LA TAMBIE				20									
3. 教員の養成に係る授業科目													
教職に関する専門教育科目および科目担任者一覧・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・				30									
秋城に関する守口秋月付日40より付日1211日 見 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・				50									
4. 教員免許状の取得の状況													
各学部・大学院で取得できる教員免許状の種類・免許教科 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・				35									
介護等体験 参加者数・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・				37									
中学校・高等学校教育実習生数・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・				38									
教員免許状取得状況・免許取得者数一覧(学部・大学院)・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	•	•	•	39									
教員免許取得までの諸手続き ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	• '	• •	• •	46									
5. 教員への就職の状況 ************************************				4.77									
教員採用試験合格者状況・合格者数・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	•	• •	• •	47									
教員採用試験「大学推薦」の応募状況・合否結果 ・・・・・・・・・・・・	•	• •	• •	49									
6. 教員の養成に係る教育の質の向上に係る取組				5 0									
介護等体験事前指導について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	•	• •	• •	50									
2年次生対象「教育実習受講希望者ガイダンス」について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	•	• •	• •	51									
3年次生対象「教育実習ガイダンス」について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	•	• •	• •	53									
教員養成フォーラムについて ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	•	• •	• •	55									
教員採用試験合格者との情報交換会について ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	•	• •	• •	57									
教職専門科目担当者研究会について ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	•	• •	• •	59									
教員採用試験合格者壮行会について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	•	• •	• •	60									
教員採用試験に向けて~支援制度を積極的に活用しよう~ ・・・・・・・・・	•	• •	• •	61									
教員採用試験 受験案内一覧 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	•	• •	• •	62									
教職支援センター 利用状況 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	•		• •	64									

教職関係ガイダンス日程	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	65
7. その他																															
教員免許状更新講習一覧	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	66
関西大学教職支援センター	一年	三幸	6书	と标	詩	租	₫•	幇	省	要	領	Ę	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	67

新科目「歴史総合」の実施に対する大学教職科目の修正案 -これからの地歴科・公民科教員に求められる新たな教材研究について-

神戸学院大学共通教育センター 特任講師 鵜飼 昌男

はじめに

高校現場で教育課程を編成する上で、基準となるものが学習指導要領で定められた各教科目の必履修要件と科目標準単位数である。各教科では教科会議で自校の進路目標や生徒の学力レベルに応じた3年間の科目配置と単位数を検討し、教科としての要望案を取りまとめカリキュラム編成委員会で全体調整を図りカリキュラムが決定されていく。このカリキュラム編成委員会では、各教科のカリキュラム委員が教科代表としての要望とともに、カリキュラム委員として大所高所から調整のために議論するが、最も難航する部分が1年生科目の配置と単位数である。

公立高校の多くは月曜から金曜まで一日6時間(週 30 時間)で授業を展開しており、 授業時間数には全く余裕がない。カリキュラム編成での原則は、卒業要件となる各教科の 必履修科目を可能な限り1年生に配当し、生徒の転学が生じた場合でも転学先の高校で未 履修が生じないよう配慮している。また、学習指導要領では科目によって先行履修条件を 付すものがあるため、1年生週 30 時間内にどの科目を配当するかが委員会での主たる調 整案件となる。国語・英語・数学の3教科に対しては、進学校の場合、大学受験に備えて 学習内容の習熟度を上げるため、標準単位数に単位数を増加できないかも検討されるが、 多くの場合時間数の余裕がないために標準時間数で落ち着くこととなる。

現行の学習指導要領の地歴科・公民科に関しては、「世界史 A」2単位または「世界史 B」4単位と、「現代社会」2単位または「倫理」2単位・「政経」2単位が必履修要件とされている。そのため1年生では地歴科・公民科としては2科目4単位枠を要望する場合が多い。しかし、理科の必履修が先行履修条件を付されて「生物基礎」「化学基礎」「物理基礎」「地学基礎」各2単位から3科目履修となっているため、理科も2年生での理系クラスを設置する場合、4単位枠を確保しなければならず、芸術科・「保健体育」・「家庭基礎」・「情報」・「総合的な学習」の時間の単位数を加えていくと30時間をオーバーし、地歴科・公民科と理科の間で科目の配当学年について苦悩する実態が多いようである。

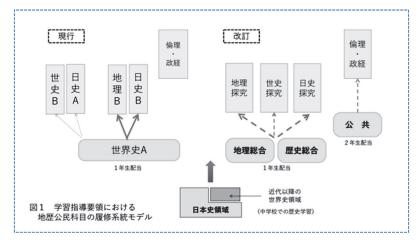
このような現場の実態の中、新しい学習指導要領では地歴科・公民科の科目構成と学習内容に大きな変更が加えられた。1新設科目「歴史総合」「地理総合」「公共」各2単位が必履修科目とされ、本稿で取り上げる「歴史総合」は近現代史を中心とする日本史世界史融合の内容となり、現行の「地歴A科目」2単位とは異なり探究力育成の主題学習的な授業が求められるものとされた。カリキュラム編成の観点からいえば、2年次以降の「日本史探究」「世界史探究」「地理探究」に対する先行履修条件が付されているため、地歴科・公民科も理科と同様に1年生で最低4単位枠を占めなければならない状態となり、進学校の時間割編成はますます難しくなっていく。

さらに、ことは時間割編成にとどまらず、高校の歴史教育の内容全般に関わる大きな影響が生じ、これは大学生の基礎教養にまで波及する問題であると考えられる。2本稿では、新科目「歴史総合」がもたらす高校現場への影響と対応策を示し、大学の地歴科教員養成科目の内容に二、三の修正を提案することで、大学の教職科目の充実に些かでも貢献したいと考えるものである。

1. 学習指導要領の改訂がもたらす高校歴史教育に対する影響

第1章総則では、第1款高等学校教育の基本と教育課程の役割 2-(1)において、「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実に努めること。その際、生徒の発達の段階を考慮して、生徒の言語活動など、学習の基盤をつくる活動を充実するとともに、家庭との連携を図りながら、生徒の学習習慣が確立するよう配慮すること。」とあり、思考力、判断力、表現力(課題を解決するために必要な)の育成と、主体的に学習に取り組む態度や多様な人々との協働が特に強調されている。

また、第2款教育課程の編成2-(1)において、「言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科・科目の特質を生かし、教科横断的な視点から教育課程の編成を図るものとする。」とあることにより、高校現場では「総合的な探究の時間」の授業を主たる活動時間として、思考力、判断力、表現力の育成に取り組むことが想定される。その基盤を1年次の各教科で習得する知識及び技能との相互連関によって形成し、課題設定・情報の収集・整理分析の過程を経て、2年次以降でまとめ・発表という流れが一般的であろう。



今回の改訂のねらいを 効果的に教育課程に反映 するならば、情報活用能 力の基盤形成を「情報 I」 が担い、問題発見のため の知識基盤として地歴科 の「総合」 2科目と公民 科の「公共」および理科 の「基礎」 4科目が、1 年生科目に置かれること

が理想である。しかし、前述のようにカリキュラム編成では時間数が限られている。総則に記された目標の実現と学校運営のための現実的なニーズ(進路実現のための学力育成や転学対応)との間でバランスを図らねばならないため、地歴科・公民科では先行履修条件のある「地理総合」「歴史総合」の計4単位、理科では理系進路を考えて「化学基礎」「生物基礎」「物理基礎」から2科目4単位を置くことが精一杯であろう。

したがって、新設科目「歴史総合」では、第2章第2節にある科目の目標の「近現代の

歴史の変化に関わる諸事象」に対して、「課題を追求したり解決したりする活動を通して」という側面を年間計画で重視すれば、問題発見のために必要かつ十分な知識基盤を形成できない中での授業となるのではないかと危惧する。既に、「歴史総合」のカリキュラム案を提案した先行研究が数編発表されている。3高校現場で最も受け容れられやすいと思われる西村嘉高案 2017 では、主題学習(調べ学習)を毎学期1回程度としており、実践のための鍵となるものが中学校での世界史部分の充実にあると明確に指摘している。しかし、中学校での知識の詰め込みが高校入学前から歴史嫌いを生むという懸念も大きく、新課程の中学校歴史教科書における世界史内容の理解と確認が、高校地歴科教員の必須準備事項となろう。

2. 「歴史総合」に対する授業準備と教材研究

(1)授業準備

「歴史総合」の内容構成は、「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 部構成となっている。年間指導計画の策定に関しては、この順で取り扱うことが記されており、「A 歴史の扉」には科目の導入としての位置づけが明示され、 $B \cdot C \cdot D$ の学習の基盤を養うように指導を工夫するとされている。「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」では、18 世紀以降から現代に至るまでの日本史世界史融合事項が相当数盛り込まれているが、前述の「課題を追求したり解決したりする活動を通して」という授業展開に対する指示によって、いずれの編においても通史的な歴史知識の習得や歴史の流れを理解させる講義的な授業を行うことは好ましくないように受け止められてしまう。

授業担当者は各編で提示されている「主題」に関する「問い」を独自に設定し、生徒に考えさせる資史料を準備しなければならない。高校現場に即して言い換えるならば、①受け持ち生徒の歴史知識の程度を把握し、②副教材または自ら用意できる資史料の質・量を兼ね合わせながら教材を選択し、③各単元の冒頭で生徒の興味関心を喚起する「問い」(=教師が投げかけた「問い」に、生徒が「共感」できることが鍵となる)を練り上げる、という3つの準備が必要となり、教師の力量が大きく問われることになる。4一例をあげるならば、第2編第4章(4)近代化と現代的な諸課題では、「自由・制限、平等・格差、開発・保全、統合・分化、対立・協調」等の対立する2つの要素によって、近代化の功罪を考えるという切り口は、イメージとしては生徒に分かりやすいと思われる。しかし、前近代に関する中学での歴史知識が、日本史と世界史との間に大きなギャップを抱えたままの高校1年生に対して、「近代前後の社会の実態」を日本史・世界史との融合の中で比較考察させるためには、世界史の前近代の当該部分を講義する時間が少なからず必要となる。1単元全体の授業時間数は限られているため、世界史部分をコンパクトに教えるための教材精選の難しさも教員の授業準備を圧迫するものとなる。

以下に、授業準備の具体的な試案を記すことにする。

①受け持ち生徒の歴史知識の程度を把握する

まず、担当者は年間授業計画の策定において、中学校教科書の歴史分野で取り上げられ

ている世界史用語と記述内容を調べなくてはならない。帝国書院と東京書籍を例に概観すれば、古代は古代文明・秦漢・古代ギリシャとローマ帝国・仏教儒教・キリスト教イスラム教。中世は高校と比べて最も薄く、中世ヨーロッパとイスラム帝国、遣唐使や元寇、日明貿易に関連した形での中国・琉球が触れられ、大航海時代と宗教改革を画期として世界史の記述が増えていく。近代前半の英市民革命・アメリカ独立・仏革命・産業革命は取り上げられているものの、この程度の記述内容をもって「歴史総合」第2編「B近代化と私たち」で主題学習の授業をスタートすることは相当困難であろう。

また、現実には高校間で生徒の学力差があるため、勤務校に入学してきた年度毎に1年生全体の中学校歴史に関する基礎知識(歴史用語)の定着度と内容理解度を把握しなければならない。高校入試の社会科試験の合格者データを資料とすることが最も早いが、公立高校では入試データの目的外使用として許可されない場合が考えられるため、歴史・世界地理の基礎知識補強教材を入学前課題として出し、入学後に確認テストでデータを収集する所作が必要であろう。このデータを担当者が分析し基礎知識に関する入学生の実態を把握する。データを「歴史総合」の授業に有効活用していくためには、「歴史総合」で取り上げるテーマに合わせた高校独自の課題と確認テストを作成することが望ましい。

②副教材または自ら用意できる資史料の収集

「歴史総合」の教科書が編纂中のため、第1編「A歴史の扉」がどのような記述になるかは不明ながら、従来までの教科書巻頭に配されたトピックス部分から思料すると、何等かのテーマ史的な記述が用意されるのではないだろうか。今回の学習指導要領の改訂では、第2編以降で生徒の主体的な学びの経験として所謂「調べ学習→発表」を授業で繰り返していくためには、課題設定・情報収集・整理分析の流れのうち、まずは情報収集の基礎技術を第1編で教えることが適切であると考える。

個人的な経験で恐縮するが、SGH 校として探究活動の授業設計と授業実践を行った経験から、高校生がネットや図書館で資史料を探す力をつけるためには、高校生がアクセス可能な情報の所在とアクセスの仕方を教えなければならない。ネット情報の利用モラルと一般的な検索エンジンの利用方法や注意点については、他教科である「情報 I」で担当するという教科間調整を行うとともに、歴史分野の文献資料等に関する基礎的な書誌を教えなければならない。具体的には、勤務校の図書室に生徒を連れて行き分類番号 200 番台の棚で現物を手に取りながらガイダンスする時間を設けるべきである。調べ学習の到達レベルとしては、後継の「世界史探究」「日本史探究」において新書や選書を参考文献として活用できるレベルにまで引き上げることを目標とすることが適当であろう。これからの地歴科教員志望者は自らが大学の卒業論文等に真摯に取り組み、テーマに関する文献書誌を作成し、資史料を収集して考察・発表する経験をしっかり持つことが今まで以上に重要となってくる。高校教員志望者において大学院修士課程への進学は、この意味から一つのキャリアアップ手段といえる。

③各単元での生徒の興味関心を喚起する「問い」を練り上げる

新しい学習指導要領の解説では、生徒の探究活動への誘いとして豊富な「問い」が載せられ、教員側の指導に参考となるよう「展開例」が記されている。従来までの講義形式の

授業指導案では、「導入」が項目立てされている。「導入」は 50 分あたりの配当時間では 5分~7分程度と少なく、前時の復習や確認テストにあてる場合も多いようだが、本来の 役割は生徒を本時の授業に引き込むための重要な時間である。そのために教員は教材に対する興味を喚起するため、生徒に投げかける発問時の台詞や提示材料などに様々な工夫を 凝らす。教材研究の過程で見つけ出したビジュアル教材の写真や動画を用いることがトレンドであるが、オーソドックスには教師から生徒に投げかける言語表現となる。授業の冒頭にある生徒への「問い」とは、本時の主題を表す的確で生徒の知的好奇心を刺激する一種のキャッチコピーとも言えるものが理想的なものであろう。教材研究において参照した 書物の小見出しを引用したり、新書の序文にあるキーセンテンスをアレンジする場合もある。教案完成後に自前の言葉を創出して、生徒に「今日の授業は面白そうだ」とか「そう言われれば、なんでだろう」と、「問いを共感させる」ことができれば目的は十分達成される。「歴史総合」では毎時の授業に関する導入とは別に、単元全般をカバーする「問い」が 重要になってくる。5

(2)教材研究

中学までの歴史知識を補うために、主題学習で取り上げる時代に関する講義が必要になる。担当者は勤務先の生徒の実態に合わせて、通史学習と主題学習との関係を自律的に決めていかなければならない。主題学習を通して生徒に歴史的思考力を育成するためには、2015年日高の提案が最も参考となる。6

日高は「高校生の世界史の学び方が、世界史の全体像を身につけていくことから、個別 具体的な出来事についての探求 (ママ) 学習へと変わらなければならない。エピソードは歴 史の流れを聞かせるためのネタなのではなく、それ自体が歴史の本質だからである。」、「探 求学習には通史学習が不可欠である。ただしそれは、生徒が探求する際の参考軸としての ものであって、それ自体が目的ではない。」と。さらに日高は「歴史総合」における通史学 習と主題学習の関係性を示し、史料に基づく授業を提唱している。授業において設定する テーマや問いには、教員がしっかりと通史を学んだ上での選択が前提としてあると説く。 2016 年子安は「歴史総合」の学び方に対して、「どこに注目するかで意味付けはひどく異 なり、提供される資料によって、近代化の賛美や否定、帝国主義戦争の正当化に誘導する 危険がある。思想・信条ときわめて近い事柄の判断を求める問いなのである。だから、授 業でおこなう歴史的事件の評価、判断、意味付けには慎重さが求められる。」と説く。72018 年君島論文では「いわゆる通史学習、蓄積された高校の教員のノートと知識は、学習指導 要領の提起する歴史学習をまじめに実施しようとすれば、使いえないことになる。」とまで 言い切っているが、8「歴史総合」に対する教材研究の鍵は、教員の中立的な歴史認識と 主題や資史料の選定にこそあると考えるため、教員には教材研究の基盤として近現代史に 関する通史ノートの作成は必須である。

従来までの通史ノートと異なる要素は、前掲日高論文にある史料論を取り入れる提案にある。⁹「無数の過去の中から残る痕跡はわずかであり、このことに自覚的に史料を読む慎重さが授業においては特に重要だからである。史料を読解すると言っても、出来事を歴

史の流れの中に位置づけたり、他の出来事との関係を視野に入れなければそれはできない。」という指摘に留意し、資史料の解釈と共に「複数の異なる見解が公平に取り上げられ、学問的根拠を問う」ことができる諸情報を、教員自らの通史ノートに追加することである。10 史料論は「A 歴史の扉」(2)歴史の特質と資料の授業で行うことが最も適切であるが、B・C・D の各編における主題学習に入る前に当該時代の通史とセットで資料解説を行うことによって、生徒の安直な資史料の選択と利用に釘を刺すことができる。単元の授業計画作成に際しては、通史と史料論の時間を入れ込むべきであり、「歴史総合」の教材研究では授業で使う資史料のリストアップと、史料成立の経緯を踏まえた分類や見極めが最も苦労するところとなろう。

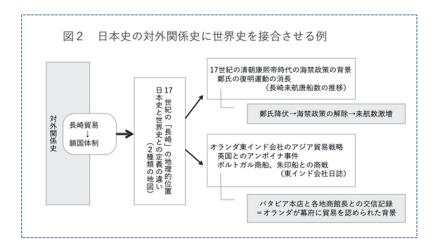
次に、世界史と日本史の統合に関する粗案を述べたい。

世界史と日本史の統合に関しては、「歴史総合」が新設される以前、2014年の日本学術会議による「歴史基礎」案が出された頃から既にその困難さが指摘されており、2019年米山は上原専禄の試み以後も、日本の歴史学会では日本史と世界史の相互的把握は成功していないと総括している。11さらに、1989年告示の高校学習指導要領(現行)によって、学生の多くが日本史または世界史のいずれかしか高校で学んできていない実態がもたらされた。これは現行の高校学習指導要領が世界史を必修化したため、授業時間数に制限のある高校現場の多くでは1年生に「世界史 A」2単位を置き、2年以降で「日本史 B」または「地理 B」各4単位の選択科目を設けて、地歴科の卒業要件をクリアーするカリキュラムを組んでいるためである(図1参照)。2017年井ノロは世界史必修の実態について、勤務先の大学1年生の世界史認識を報告しているが、それによれば学生の3分の2が第二次大戦後を学習したという認識を持っていないと述べ、「必修科目世界史 A については、内容の未履修が常態化していると言える。」と警鐘を鳴らしている。12したがって、現実的な教材研究を考える上では、若い教員の多くは日本史または世界史のいずれか一方の通史しか持っていない、ということを念頭におかなければならない。

では、日本史または世界史のいずれか一方の通史しか学んだ経験(認識)を持っていない教員は、世界史と日本史の統合を謳う「歴史総合」に対して、歴史知識面の補充も含めてどのような教材研究に取り組むべきであろうか。私は日本史の江戸時代から現代までの対外関係史を縦軸に置き、日本史 B の教科書や図説資料集から対外関係事項の資史料をピックアップしながら、当該事項に関する海の向こう側の事情をノートに整理していくことが基礎作業として取り組みやすいのではないかと思う。進学校の受験対策補習では対外関係史というテーマで必ず取り上げる教材に、世界史 B の教科書内容を対応させていくと考えればよい。日本史の対外関係年表を安直に用いているのではないかとのご批判を受けるかも知れないが、「歴史総合」の配置学年と世界史教員や地理教員の少なさを考えるならば、1年で「歴史総合」「地理総合」の2科目が置かれた場合、「歴史総合」は日本史教員が担当する可能性が高いと考えるからである。プロパーではない教員が担当する場合をも想定することが現実的であり、そのためには取り組みやすい方途を示す必要がある。13

一例として、江戸時代の鎖国における長崎貿易を教材とする教案を示す。この教案は大学の1回生向け科目「東洋史概説 a -日本史を外から見る-」という授業において、受講

生にインパクトのあった内容の一つを高校生向けにアレンジしたものである。



長崎に入港する清朝の民間商人やオランダ東インド会社の船に焦点を当て、17世紀の東アジア貿易圏の中での長崎の位置づけ(地図での比較)、オランダ東インド会社の平戸商館日記による朱印船商人

との商戦(複数の史料による対比)、清朝康熙帝時代の海禁政策の影響と幕府の対応(長崎 入港船数の推移と唐人屋敷の設置)を用いて、日本史と世界史をつなぐ(世界史の側から 日本を見る)とはどういうことなのかを授業する。長崎の説明が日本史での説明と 17 世 紀のアジア沿岸貿易圏から見た説明とでは、日本史でいう唯一の貿易港が世界史的視野に たてば東アジアのいくつかある沿岸貿易港の内の一つと表現が変わり、地理的な説明も列 島の最西端(または最南端)が貿易圏の最北端と変わってくることで、14生徒に多角的な ものの見方を実感させることができ、世界史と日本史のつながり方をイメージさせること ができる。この授業は対象の時代が前近代であるため、科目の導入とされる「A 歴史の扉」 で行うことが「生徒の空間的な認識に広がりを持たせる」という目的とも合致して適当で あろう。

しかし、日本史の対外関係年表に世界史の背景を接合させて教案とする上で考慮しなければならない点が二つある。一つは、中学校教科書の歴史分野での世界史事項の記述量である。上記の長崎貿易の授業では、清朝康熙帝時代の復明勢力である鄭氏の活動や英国・オランダの東南アジアでの貿易覇権争い(1623年アンボイナ事件)など、中学校教科書に記されていないが世界史Bでは登場する事項についての説明が必要となる。これは主題学習で取り上げる資史料の読み取りには欠かせない「参考とする資史料の性格」を知る必須知識の教授であるが、単元の授業時数との兼ね合いで十分な時間確保が難しい。

今ひとつは、世界地理に関する知識の補強である。世界史の授業では単元ごとに当該地域の地理知識(国や主要都市の所在地、半島や山脈・河川・湾の名、気候の特徴)を地図とともに学習させなければ、授業での説明に生徒はついてこられない状況がある。中学校での世界地理(地誌)が世界を6つの州に分けて地域的特色を理解する形で行われているが、2018年蓮池の報告によれば中学生で「位置が分からず、知識もない国」の上位にペルー・イラン・ウクライナ・タイ・ツバル・インドネシア・トルコが並び、世界認識の偏りもアジアでは中国とインド、北米はアメリカ、南米はブラジル、オセアニアはオーストラリア、ヨーロッパは国の印象が分散し、アフリカは州自体の印象が薄いという。さらに全体の5人に1人が国についての印象を持たず、国の知識は地理の教科書で習う用語ではなく、食や観光・時事的な内容が目立つ傾向を指摘しているという。15

日本史と世界史をつなぐ「歴史総合」は、高校1年に配当される可能性が高いため、中学までの世界史と世界地理の知識補強を行わねばならない状況が現実問題として存在し、単元ごとに配当できる授業時間数の少なさが単元の授業計画に相当な圧迫感をもたらすことを覚悟しなければならない。

3. 大学の教職科目における修正案

大学の教職科目の構成は、文部科学省令に定められた科目、教職に関する必修科目、教科に関する必修科目と選択科目の3種類に分けられている。地歴科・公民科の教職科目の構成では、学部の専門科目の一部を教科に関する選択科目に割り当てているため、学部によって教科に関する選択科目が異なっていることが多い。カリキュラム構成を修正することは、文科省の審査等もあり軽々に行えるものではないため、ここでは前節で述べた「歴史総合」に必要とされる授業準備や教材研究を踏まえ、学内または教職支援センター内で修正可能な部分について4つの提案をしたい。

(1)「通史」を学べる講義の設置

日本史または世界史のいずれか一方の通史しか学んだ経験(認識)を持っていない学生が多い現状に対するベーシックな修正である。シラバスには教職志望者は「大学受験で試験科目としていない科目を選ぶことが望ましい」という注記を付す。教職支援センターから開講学部の科目担当者への申し入れとなり了解を得られることの困難性が予想されるが、せめて近現代史に関する通史を学べる環境を整えることが肝要である。

(2)日本近世~近現代までの「対外関係史」科目の新設。

まずは「歴史総合」の教科書と資料集、実践報告が出揃うまでの数年間に限定して、教職志望者向けに特化した講義内容とする。対外関係史を学ぶことは教職志望者が学校現場に出る前のテーマ史補強となり、就職する学生に対しても日本のグローバル化を歴史的に理解することができ、学ぶモチベーションは一定程度維持できるのではないか。4回生教育実習後の後期科目で地歴科教職志望者向けに開講されている科目の内容を改編することが最も無難であろう。

(3)世界史または日本史に関する基礎的な史料学と「地理総合」に新しい要素として加えられた地理情報システムの授業活用法をセットとした課外講座の新設。

「歴史総合」における資史料の活用、「地理総合」における地理情報システムの活用は、文学部の専修学生以外は科目として学べない内容であると考えられるため、他学部の教職志望者に知識や技術を習得させる機会が必要である。就職する学生にはモチベーションの維持が苦しいと思われるため、教職を第1志望とする2~4回生向けの課外講座として、秋学期終了後の春休み期間に集中講義形式で開いてはどうか。史料の収集法や基礎的な書誌と地理情報システムの扱い方を柱として、歴史系と地理系の担当者2人による分担講義・演習を想定する。受講者の到達目標レベルは、現場で自らが教材研究をする際に経験や知識が生かされて初動がスムーズになる程度で良いと考える。教職志望の卒業生も対象とすることで、本学の教員養成に厚みが増す。

(4)地歴科教育法、社会科教育法における共通コンテンツ

中学社会科と現行の高校地歴科 A 科目との間にある用語と記述内容の比較、主題学習に対する授業法の2つの事項を、必修コンテンツとしてシラバスに組み込む。これによって、中学と高校との地歴科目の内容の違いを中学校志望者と高校志望者が知ることができ、志望校種の選択材料の一つになるばかりでなく、「歴史総合」「地理総合」の授業準備で求められる中学校教科書内容の確認が進み、(3)と同様に初動がスムーズになる。

以上、4つの修正案を示した。今後教員採用試験の専門科目に関する区分や出題範囲が 地歴科で変更される可能性、高校現場が即戦力を期待した教員採用の動きを始めるならば、 新科目への適応能力や新しい要素の既習経験は、教職志望学生の現場での可能性を広げ、 非常勤講師に応募し現場経験を積もうする卒業生に対して強い後押しとなるであろう。新 学習指導要領への移行期に教職を志望する学生への支援として、緊急かつ時限的な対応措 置が今こそ必要であると考える。16

結びにかえて

「歴史総合」が新設される以前、2014年の日本学術会議による「歴史基礎」案が出された頃から重視されてきた課題には、大別2つのものがある。一つは、「歴史は暗記科目」と受け取られてきた知識詰め込み型授業からの脱却であり、今ひとつは歴史的思考力をどう育成するかである。知識詰め込み型授業は、高校での定期試験勉強や大学入試に歴史用語の暗記が必須であったため、生徒に「歴史嫌い・歴史離れ」を拡大させてしまった。歴史の授業がこのようになっていった背景には、学校週5日制の導入による授業時間数の削減や学校選択制、中高一貫校の登場などの競争的な教育政策があり、高校現場に時間的・精神的な余裕がなくなったことも一因である。17

西村は「新科目については、現在さまざまな批判を耳にする。もちろん批判は大切だ。だが、いかに批判しようとも 2022 年度からわれわれ高校教員は歴史系新科目を生徒と教室で共有するのだ。よって批判のみでは高校教員にはまったく意味がない。」と現場教員の新科目に対する姿勢を示している。18教職志望の学生の多くが日本史または世界史のいずれか一方の通史知識しか持っておらず、大学入試が私大を含めてどこまで変わってくるかが見通せない中で、19新科目「歴史総合」と「世界史探究」「日本史探究」では通史学習ではない主題学習の実施が拘束力を持って高校現場に課せられてくる。今般の学習指導要領の改訂は高校の地歴科・公民科教育に大きな転換をもたらすことは間違いなく、高校時代に生徒として新しい要素の学びを経験してこなかった教職志望の学生に対して、教職科目の構成や指導内容を一時的とはいえ修正することで、タイムリーにその育成を支援することができる。

新科目「歴史総合」を授業することになるこれからの教員は、高校時代に日本史または世界史のいずれか一方の通史しか学んだ経験を持っていないために、現場で日々の校務に忙しくしながら教材研究では今以上に苦労をすることになるだろう。20「高校で日本史か世界史かの選択ということは、受験に必要な科目をちゃんと学べるのは良いが、一般的な教養として学ばせてもらえないことに、多少の憤りを感じます。」(傍点は筆者)これは私が担当する「東洋史概説 a」の学生からの授業後の感想である。今般の学習指導要領の改

訂は、実質的な通史学習の放棄として私には映る。今後、大学の入学生は高校で通史を学んでこないならば、社会へ送り出す前に通史学習を大学が担う必要があるのではないか。 事は教職支援に止まらず、大学の初年次教育の在り方にまで影響するものと考えている。 寡聞故に、先行研究の言説を漏らし、狭隘な思い込みをしている部分もあるかと案ずる。 大方のご教示を賜れば幸甚である。

^{1 2018} 年 3 月文部科学省告示第 68 号 第 1 章総則の第 2 款教育課程の編成 3 教育課程の編成 における共通事項(1)及び(2)。地歴科・公民科の科目内容は、第 2 章第 2 節地理歴史、第 3 節公民に詳述され、履修条件は各節の第 3 款(3)に記されている。

² 後述の結びにかえてにおいて、通史学習を高校で行わないことに対して卑見を述べた。現行の学習指導要領での「世界史」必修化がもたらした高校カリキュラム編成の歪みによって、大学生の基礎教養が偏ってしまっている。今般の改訂では「歴史総合」にはこれに対する改善策としての側面もあるかと思うが、近現代の主題学習であるため、通史学習をどの段階が担うのが高大接続の重要な課題となってくる。

³ 高大連携歴史教育研究会では、2017年7月に「歴史総合」のカリキュラム案比較表が発表され、精力的に研究成果が蓄積されてきた。「歴史総合」の教科書の出版を待って現場の教員は年間計画作成の参考とすべきである。西村嘉高(2017)「「歴史総合」のカリキュラム案」、『日本歴史学協会年報』第32号では、先行のカリキュラム案を比較検討し西村案も示している。西村論文の中で「現場の教員に受け入れられる無理のないカリキュラム」についての意見は、高校現場の実態に即し有益である。

⁴西村嘉高 (2019)「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、P47~49 では、「問い」の重要性が述べられている。

⁵ 「問い」の重要性は、前掲4の西村論文でも述べられているが、井ノ口貴史(2018)「「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』2018年12月号、P56~57では、「歴史を学ぶ意味を実感させるためには生徒自身が発する問いでなければならないし、(中略)生徒の生き方を揺さぶるようなテーマ(問い)こそが重要なのだ。」とする。また、「「主体的な学び」とは生徒の学習要求が生かされ、問いを生徒と教師が共同決定する(生徒の学習要求が反映される)ことが重要だと考える。」という意見は、「主体的な学び」と「問い」の関係を的確に表している。本稿では教師から投げかけた問いに生徒が「共感」するという解釈を取っている。

⁶ 日高智彦 (2015)「高校世界史の可能性について」、『歴史評論』No. 781 号、P10~11

⁷ 子安潤 (2016)「「歴史総合」とアクティブ・ラーニングの課題」、『歴史地理教育』2016年8月号、P58。「歴史総合」を担当する上での「慎重さ」については、今野日出晴 (2008)「歴史叙述としての教科書」、『歴史学と歴史教育の構図』東京大学出版会(初出 2005『社会科教育研究』第96号)が最も示唆に富む。「歴史総合」を担当する者は必読である。

⁸ 君島和彦(2018)「歴史総合とはどのような科目か」、『歴史地理教育』2018年6月号、P68 ⁹ 注6 歴史的思考力への挑戦 P10~12

¹⁰ 主題学習の授業として、以下のような案をイメージしている。取り上げる主題としては、歴史上で選択された正解のない事実を選び、その時代を概説しながら関連する文献と数値データや法律などを生徒に配布し、政策決定の過程を資史料に基づいて生徒に体験させる。生徒はデータに基づいて自らの選択した政策を発表する。歴史上の事実との違いが生じた場合、「なぜ現実はそうならなかったのか」を全員で考えさせるという構成である。正解のない歴史上の選択された事実の例として、大政奉還、日露戦争、太平洋戦争における本土決戦の回避、英国議会でのアヘン戦争の決定などを見当している。この案は勤務先の経済学部教授岡部芳彦氏と「歴史総合」の授業展開についてアドバイスを受けたことで着想したものである。

¹¹ 米山宏史 (2018)「「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』 2018年7月号、P12 及び、(2019)「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、P41

 $^{^{12}}$ 井ノ口貴史(2017)「「歴史総合」と歴史教育の課題」、『歴史地理教育』2017年7月増刊号、 $P64\sim65$

¹³ 地歴科教員では専門とする科目を担当できない場合がしばしば生じる。一つは一学年のク

ラス数が少なく専門科目だけでは責任時間数を満たせない場合。今ひとつは、上位学年にカリキュラム上専門科目が配置されていない場合に、担任として学年を持ち上がるために専門外の科目を担当せざるを得なくなる。したがって、プロパー以外の教員も担当できるような案が現実的なものとなる。

14 長崎についての説明は、大庭脩 (1980)「序章 忘れられた日中関係」、『江戸時代の日中秘話』、東方書店、P17~18。

清朝商人の来航数及び幕府側の政策については、大庭脩(1997)「徳川吉宗と中国文化」、『象と法と』、大庭脩先生古稀記念祝賀会、同朋舎出版、P363~366。

- V.O.C の朱印船商人との商戦略は、永積洋子(2001)日本歴史叢書『朱印船』、吉川弘文館。
 ¹⁵ 蓮池理之(2018)「中学生の世界認識の実態に関する研究」、『新地理』第66巻1号、P25~
 36
- 16 前掲注 4 西村論文 P51 では大阪大学の例を紹介し、筆者と同様な指摘を行っている。
- 17 知識詰め込み型授業を必ずしも肯定していない現場の教員に最もプレッシャーとなったことは、保護者や生徒からの授業内容に対するクレームの増加であったと考える。「あの先生の授業は入試に対応していない」「成績が伸びない」「教科書の中に授業で触れていない部分がある」など、保護者が学校側に、または生徒が直接教員にクレームをぶつけてくる事態が頻発していった。そのため教科書の歴史用語をまんべんなく教える(増加した用語を効率よく授業中に登場させる)ことで担当者は自らの身を守り、用語を網羅したプリントを用いる授業が主流となり、授業内容が画一化していった。同時に教育業者の模擬試験範囲に合わせた授業進度や、大学入試の出題傾向に倣った定期試験の出題が増えていった。現場の教員が「歴史総合」の求める主題学習や生徒の主体的な学習のための授業案を練り上げるためには、少なくとも保護者や生徒からのクレームの背景にある大学入試の在り方が変えられなければならない。
- 18前掲注 4 西村論文 P45
- 19今般の大学入試改革では、センター試験が大学入学共通テストに改変されるが、そのもたらす効果は従来のセンター試験を受験するレベルの高校に限定されるのではないかと危惧する。センター試験の改革よりも、入試による選抜機能が弱まった半数近くの私大における学士課程教育の質保証をどうするかの方が深刻な問題であると考える。横山晋一郎(2019)「大学入試改革、何が問題か?」『IDE 現代の高等教育』No.608、P44~50でも、大学入試改革がセンター試験の改変のみに矮小化してしまったと指摘している。
- 20 中国史を専門とする私は、幸いにして大学院時代に恩師大庭脩先生から日中交渉史の授業を受けることができ、その著書の校正作業を通じて専門外の著作を丁寧に読み込む機会を得た。そのおかげもあって大学受験は世界史であったが、日本史との垣根をあまり意識することなく高校現場では世界史・日本史の両科目を専門として務めてこられた。私の勤務校では、歴史系教員が「日本史」「世界史」の両科目を担当することは稀であった。その理由は文学部以外の「公民系科目を専門とする教師が多く、歴史を教えるために必要な教材理解と用語知識量を両科目とも備えることの負担が大き過ぎるというものであった。そのため、「世界史」担当者は「地理」または「政経」、「日本史」担当者は「倫理」というような受け持ち方が一般的で、「日本史」「世界史」の二刀流は重宝された。私の素地には史学地理学科出身であることよりも、高校時代に「日本史」「世界史」の併習経験が大きく影響したと思う。「歴史総合」の登場は、様々な学部で免許を取った教師ばかりでなく、「日本史」「世界史」の併習経験がない若い教員には大きな負担となることは間違いない。