

# 世界史 B から世界史探究への効率的移行の考察のための 歴史教育の改善の研究

上野 雅

授業力高度化コース第 11 期生

## 1. はじめに

高等学校学習指導要領地理歴史編の次期改訂（平成 30 年告示）では、新科目「歴史総合」「地理総合」、「世界史探究」「日本史探究」「地理探究」が設定された。以下、改訂の背景の解説とする。

これまでの高等学校地理歴史科の成果と課題に加え、グローバル化する国際社会を生き抜くために自国の動向と諸外国の動向を横断的・相互的に捉え、現代の諸課題を歴史的に考察する力の育成を目指して改訂は行われた（高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説地理歴史編）。今回の改訂は戦後社会科教育の変遷からみても大きな過渡期である。そのことに加え、「国際化」が一般民衆の中でも加速化するという大きな社会的背景の中で「世界史」科目の教育が担う役割は更なる改革の必要性に迫られている。そこで、「世界史」科目を主軸に据えながら、地理歴史科における新科目が設定された意義や目的について従来の地理歴史科教育の成果と課題をもとに検証していく。その際に、まず、これまでの地理歴史科学習の過程を客観的に捉えていく必要があるため、以下に国立教育政策研究所の報告書（2001）がまとめた戦後社会科 70 年の変遷とその特徴を表 1 にまとめ、分析した。

表 1 学習指導要領における社会科教科の変遷

|         |                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 昭和22年発行 | 社会科の成立。中学1年～高等学校1年まで…「一般社会科」、高等学校2年以上…「東洋史」「西洋史」「人文地理」「時事問題」の4つの選択科目。                                                                                                                                                                                  |
| 昭和24年改訂 | 選択科目として「世界史」「日本史」が開設。しかし、これらの指導要領の発行は先延ばしとなる。                                                                                                                                                                                                          |
| 昭和26年改訂 | 新科目「世界史」が誕生。従来の通り「一般社会科」は必修、「日本史」「世界史」「人文地理」「時事問題」が選択科目。                                                                                                                                                                                               |
| 昭和30年改訂 | 大きな改訂部分…「一般社会」「時事問題」から新科目「社会」が設置。その他の改訂部分…①中学社会科と比較し、高等学校社会科の目標をその特色と一貫した関連を明示。②社会科科目の再組織として「社会」「日本史」「世界史」「人文地理」の4科目を置く。③従来、第1学年で必修の「一般社会」、第2学年以降の選択科目「日本史」「世界史」「人文地理」「時事問題」だったものを「社会」を含めた3科目を全ての生徒に履修させる。その際の学年指定はなし。④従来は各科目5単位だったものを各科目単位数の3～5単位とした。 |
| 昭和35年改訂 | 「倫理・社会」の新設。従来の「社会」「日本史」「世界史」「人文地理」の4科目からの構成を改め、「倫理・社会」「政治・経済」「日本史」「世界史A」「世界史B」「地理A」「地理B」の7科目の構成となる。「世界史」と「地理」はAとBの2科目を設置。                                                                                                                              |
| 昭和45年改訂 | 改訂前の7科目を6科目に改める。世界史はAとBの区別を廃し、「世界史」へ一本化。地理は系統地理的学習中心のA・Bを改訂し、系統地理的学習中心の「地理A」、世界の諸地域学習中心の「地理B」に区分した。                                                                                                                                                    |
| 昭和53年改訂 | 新科目「現代社会」が設置され、必修はこの科目のみとなる。選択科目は、従来の地理A・Bが統合された「地理」が新設、「倫理」「政治・経済」が新設され、「現代社会」「日本史」「世界史」「地理」がそれぞれ4単位。                                                                                                                                                 |
| 平成元年改訂  | 社会科の廃止。新教科「地理歴史」「公民」の設置。「地理歴史」の科目構成は日本史、世界史、地理にそれぞれA・Bと区分され、「世界史A」及び「世界史B」から1科目と「日本史A」「日本史B」及び「地理A」「地理B」から1科目が必修となる。「公民」は「現代社会」「倫理」「政治・経済」をもって構成される。「現代社会」又は「倫理」及び「政治・経済」が必修化。                                                                         |
| 平成10年改訂 | 「地理歴史」は、従来と同様に「世界史A」及び「世界史B」のうちから1科目、「日本史A」「日本史B」、「地理A」「地理B」のうちから1科目の計2科目4単位以上をした。                                                                                                                                                                     |

国立教育政策研究所『社会科系教科のカリキュラムの改善に関する研究—歴史的変遷(1)—』2001

戦後 70 年の地理歴史科の変遷とその背景を読み解いていくと、岩田（1998）や日本学術会議提言書（2011）の分析では、戦後まもなくはアメリカの社会科カリキュラムの影響を強く受けて問題解決的な学習が重視されたと指摘されている。しかし、高度経済成長期より加速度的に進んだ知識基盤社会という社会情勢やその影響を受けた大学進学率の高まりにより、高等学校段階では知識集約的な学習を重視した時代が今もなお続いている。これらの社会変化とその下での社会の需要の変化により、高等学校社会科のカリキュラム編成も何度かの大きな変革を行ってきた。

|              |              |      |     |     |    |                |           |          |      |      |      |    |
|--------------|--------------|------|-----|-----|----|----------------|-----------|----------|------|------|------|----|
|              | 社会科（1951年改訂） |      |     |     |    | 社会科（1970年改訂）   |           |          |      |      |      |    |
| 3年           | 時事問題         | 人文地理 | 世界史 | 日本史 | 3年 | 倫理社会（必修）       | 政治経済（必修）  | 地理A<br>B | 世界史  | 日本史  |      |    |
| 2年           |              |      |     |     | 2年 |                |           |          |      |      |      |    |
| 1年           |              |      |     |     | 1年 |                |           |          |      |      |      |    |
|              | 一般社会科（必修）    |      |     |     |    |                |           |          |      |      |      |    |
| 社会科（1978年改訂） |              |      |     |     |    | 地理歴史科          |           |          | 公民科  |      |      |    |
| 3年           | 政治経済         | 倫理   | 地理  | 日本  | 世界 | 3年             | 世界史AB（必修） | 日本史AB    | 地理AB | 現代社会 | 政治経済 | 倫理 |
| 2年           |              |      |     |     |    | 2年             |           |          |      |      |      |    |
| 1年           |              |      |     |     |    | 1年             |           |          |      |      |      |    |
|              | 現代社会（必修）     |      |     |     |    | （必修：現社または政治経済） |           |          |      |      |      |    |

図 1 戦後社会科のカリキュラムの構成図

そこで、特徴的な改革として着目できるカリキュラム編成について提示する。中川（2015）は特徴的な 4 つのカリキュラム編成について述べている。図 1 はその 4 つのカリキュラム編成について表したものである。現在の地理歴史科・公民科の大枠が定められたのは 1978 年改訂の学習指導要領だということがわかる。1951 年改訂と 1978 年改訂を見比べると、前者の「一般社会科」が名を変えて復活したようにみえるがそうではなく、後者の改訂の背景には知識理解重視型の学習の反省から行われたものだったため、系統化していた高校社会科の内容そのものを変えたものではなかったと中川（2015）は述べている。「現代社会」は標準単位数 4 で時間的に余裕があったため 1 つの時事問題を掘り下げられた一方で、学習内容は政治・経済と重なり世界史や日本史、地理の内容に触れることはほとんどなかった。そして、1989 年改訂において社会科は廃止され、現行の地理歴史科・公民科に分けられた。その際、現代社会または倫理が必修化となり、地理歴史科目は A 科目と B 科目が作られた。この大幅な改訂には、「生徒の発達段階や科目の専門性」を考慮したと当時の教育課程審議会の記録にある。各科目の学問領域の研究手法の違いに応じて分離させ、「国際社会に生きる上で必要不可欠」だとして世界史を必修化したというのである。

このように、戦後 70 年の高等学校社会科の変遷は、各時代の要請を受けて行われた改革で

あると同時に、後半の傾向としては知識集約型で各科目に分岐した系統的な学習が主軸に置かれていたことが分析できる。

そして、現在一般市民下でも生じている「国際化」から、従来の知識集約型学習を活用した課題解決型の教育の必要性が、高等学校地理歴史科で求められている。現行学習指導要領上の世界史Bの教育目標には「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を養う」と記されている。対して次期学習指導要領上の新科目世界史探究の教育目標は「社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力」を育成することとし、新たに「課題を追究したり解決したりする活動」や「公民としての資質・能力」が加わった。このことから、課題解決型の思考力や公民的資質の育成の必要性が今後、さらに求められていることが読み取れる。

これらを踏まえて改めて、これまでの地理歴史科教育の成果と課題を述べる。成果は、基礎的な知識と技能の理解を重視した点だと考える。なぜならば、基礎的な知識や技能なしでは、それを活用した課題解決の実践には繋がらないからだ。

一方で課題は、知識集約型、系統化に傾いた体系であったため、基礎的な知識・技能を活用する機会がなかったこと、社会科各科目が有機的に結びついている様を俯瞰しづらくなったという点がある（高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説地理歴史編）。そのため、新科目である探究科目では、従来の課題を克服するために設定された。

また、小俣（2001）は、多面的・多角的な視野の育成に関しては、戦後より変わらずに改善をはかっているものの十分追究されてきたとは言えない、と指摘している。これは、多面的・多角的な視野を活用する機会を確保した教育活動が高等学校の現場で実施できていないことに要因がある。

そして、探究科目の中でも世界史科目に関しては、これらの学習指導要領上等で明記された課題に加え、以下のような問題点が指摘されている。1つ目に、日本学術会議の報告書（2011）にも提言される「大学進学率と主要受験教科による地理歴史科の圧縮と世界史未履修問題」である。2つ目に、日本学術会議の報告書（2011）や中川（2015）ほかも指摘する「義務教育段階における日本史中心学習と連動した高等学校世界史学習の講義形式化」である。3つ目に中川（2015）が示唆する「日本語訳が可能な史料が限られている現段階の世界史教材の少なさ」である。

これらが、世界史科目で課題解決型学習の実施を困難にしている要因である。課題への対策としては、授業方法や各単元構成の時間配分、評価方法等が挙げられる。本研究では授業方法改善の観点から探究科目としての世界史科目での課題解決を試みる。

## 2. 研究目的について

本研究では、世界史 B から世界史探究に効率的移行する上で、国際人として必要な多面的・多角的な見方・考え方を得るためのツールとしての歴史教育の改善について授業実践を通して考察することを目的とする。

## 3. 研究授業の際に参考にした歴史家体験活動について

世界史科目での「多面的・多角的な考察」の育成のための授業実践の手段の1つとして歴史家体験活動がある。歴史家体験活動とは、早くから多文化主義教育の必要性が求められた EU 諸国で今もなお実践されている体験型の歴史授業である。EU 諸国において歴史家体験活動を取り入れる目的は、多文化主義社会で生きるための市民育成だとされている。つまり歴史教育は、将来の子どもたちが自分と異なる歴史的背景で育った人々とともに市民として社会を作り上げていく上で必要な多面的で多角的な視野獲得のためのツールボックスだというのである（フランス歴史教育研究所アラン・ショパンによる報告，2002）。そのため、生徒たちは複数の史料読解を通して様々な視野に立ち、歴史を追究していくこととなる。

上記の EU 諸国の歴史家体験活動を踏まえ、国内においては土屋武志（2011）（2013）が「解釈型歴史学習」という名で歴史家体験活動を推奨している。土屋は、多面的・多角的な考察を導く歴史学習には3類型として、通説批判型（通説と対立する説や視点を重視）、新視点提供型（通説と異なる視点を重視。社会史視点からのテーマ史など）、解釈型（通説も含めて複数の視点から仮説をたてて証明することを重視）が存在すると述べている（土屋 2013）。

教科書を中心としながら複数の資料を比較させ、生徒自身が教科書の情報を組みなおす資料読解が可能な解釈型の授業には、先行的な実践がある。それは、1950 年から 1970 年代に歴史教育のオピニオンリーダーであった歴史学者和歌森太郎の「歴史心理」の観点である。和歌森によれば解釈型の歴史授業は、当時の人の視点（過去目）と両立して現代人（私たち）からの視点から考察することができるという手法であるとされている。現代人からの視点のみではなく、資料を使った科学的な考察を通して、当時の人の行為（なぜそのようなことをしたのか、なぜその結果になったのか）を推測する。これは、当時の社会的状況や背景を理解するために最低限の知識が必要である。

上記の点より、解釈型歴史学習の活動は、基礎的な知識・技能を習得しながら、それを活用して思考・判断・表現の力を培い、課題解決するという今、求められている学習活動のサイクルにも通じるものがあると考え、以下に述べる研究授業に取り入れた。

以上のように、複数の資料や立場を読み解くことを手段とする歴史家体験活動は、戦後 70 年の高校社会科が追い求めてきた多面的・多角的な思考の習得ないしその実践の場に活用できるという仮説の元、教職専門実習Ⅱにおける授業においてこの手法を検証した。

## 4. 研究授業の検証

### 4.1 研究授業の概要

教職専門実習Ⅱの研究授業では、新科目「世界史探究」を想定し、(2) 諸地域世界の形成 (ア) 西アジア世界・地中海世界 (『詳説 世界史』山川出版 第一章オリエントと地中海世界 2 ギリシア世界 ペルシア戦争とアテネ民主政～ポリスの変容) の範囲を、高等学校2学年の学級(計41名)の生徒を対象に実施した。本時の目標や評価は以下の通りである。

まず、授業前半から中盤にかけては、基礎的な知識を理解するための授業を実施した。具体的には、ペルシア戦争を経てアテネ民主政が発展した背景や経緯をプリント学習とスライド資料を通して講義形式で実施した。

#### 〈本時の目標〉と〈世界史学習を通した大きなねらい〉

| 〈本時の目標〉                          |                                |
|----------------------------------|--------------------------------|
| ①                                | ペルシア戦争を通したアテネ民主化を把握している。       |
| ②                                | 長引くポリス間の抗争におけるポリス社会の変容を把握している。 |
| 〈世界史学習を通した大きなねらい〉                |                                |
| 現代日本の民主政治と比較し古代アテネの民主政について考えている。 |                                |

#### 〈本時の評価基準〉

|         |                                             |
|---------|---------------------------------------------|
| 〈思考・判断〉 | アテネ民主政と現代日本の民主政を比較し、そこから読み取れる民主政の特徴を考察している。 |
| 〈知識・理解〉 | ① ペルシア戦争によってアテネ民主政の完成が促されることを把握している。        |
|         | ② ポリス間の長引く戦争が、ポリス社会に及ぼした影響を把握している。          |

その後の歴史家体験活動では、学習者の中でも活動に必要性をつくるために「本当にアテネは民主政治だったのか」という問いを授業者が作成し、学習者に課題を提示した。具体的には、「ペリクレスの指導の下、アテネ民主政は完成された」とする教科書本文とペリクレスの戦没者葬送演説の史料を提示しつつ、それと異なる立場の意見としてトゥキディデスによる

「名は民主政であったが、事実は第一人者による支配に他ならない」という指摘を提示し、複数の立場の資料を活用することで学習者の中で正しいと思っていた歴史に対する揺らぎの状態を与えることを狙い、問いに結んだ。その課題を解決するために学習者自身が史料読解を通して歴史を探究する活動を実施した。その際、これまでの学習者の様子から文字史料だけの読解では興味関心も高まらないと考え、授業者が史料をもとに作成したワークシート内に仮想のアテネポリス社会をイラストで表現し、街中に広がる市民の声を頼りに当時の民主政治の実像を探るという形で展開した。また、ワークシートからの情報の収集だけでは事実の確認で終始し

てしまうため、「資料から読み取れる民主政治と現代日本の民主政治を表で比較」させた上で「評価できるアテネ民主政の点」を記述する2つの活動に繋げた。なお、ワークシート中の3段階の活動の合間にグループワークで意見交換する場を設けた。図2が、実際の授業で使用したワークシートである。

### 4.2 研究授業の成果と課題

研究授業の成果と課題については以下の通りである。

成果は、意見の異なる史料の提示は、学習者の学習意欲の関心を高めつつ、学習者が複数の立場を考察していた点である。下記の生徒の回答例にもそれが表れている。

これは、現代の日本の民主政と比較させたことで、一元的ではない古代アテネと現代日本人という2つの見方で考察していたことが検証できた。

世界史B史料演習　～アテネ民主政へようこそ～

クラス：〇〇

名　前：〇〇

アテネの人々の声を聴き、古代アテネ民主政の特徴を探ろう！

リゲイア（23歳 女性 職業：主婦）

私たちは政治なんて嗜めないわ。アリストファネスの『女の騒動』みたいににならないかぎりだね・・・

テストス（18歳 男性 職業：農民）

をいてくれよ。今年で成人したから、いよいよ親父や叔父と一緒に政治に参加できるんだ。

ハミッポス（42歳 男性 職業：学者）

プニユクスで最高決断の委員会を行うんだ。僭主を出さないために直接私たちが選んで投票だ！

ボレモン（19歳 男性 職業：政治権力者）

奴隷は『ものを言う道具』とされたから、参政権なんてまた夢の物語さ。

デオゲネス（30歳 男性 職業：芸術家）

将軍以外の官職は、市民の中からくじで選ばれる。俺も裁判官になったことがあるよ。

プレビスタ（27歳 男性 職業：商人）

俺はトラキア出身のギリシア人。跳ねながらボリス市民とは認められてないな。

| 古代アテネ       |      | 現　代（日本）            |
|-------------|------|--------------------|
|             | 参政権  | 18歳以上の男女           |
|             | 立法   | 間接民主制<br>（議会制民主主義） |
|             | 司法行政 | 専門職の官吏（公務員）による     |
| 奴隷制を基盤とした社会 | 社会基盤 | 自由・平等な市民社会         |

現代の民主政と古代アテネ民主政を比較した上で、現代人である私たちの目から見て、評価できる古代アテネの民主政の特徴とその理由を記述しよう。

表2　ワークシートの問い

- ①　古代アテネ民主政の参政権の特徴を記せ。

②　古代アテネ民主政の立法の特徴を記せ。

③　古代アテネの司法行政の特徴を記せ。

④　現代日本の民主政と古代アテネの民主政について評価できる点と理由とは？

表3 ワークシートにおける生徒の自由記述の解答例（一部抜粋・原文ママ）

| 生徒の解答例 |                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ①      | ・ 18歳以上の男のギリシア人。・ 18歳以上男子。・ 18歳以上の奴隷ではない男子。・ 18歳以上のギリシア人男子。                                                                                                                                                                        |
| ②      | ・ 直接民主制。・ 直接民主制。・ 直接民主制。                                                                                                                                                                                                           |
| ③      | ・ 不特定多数の市民。・ くじ。・ 市民の中からくじ。・ 弾劾裁判。・ 奴隷制を基礎とする。                                                                                                                                                                                     |
| ④      | ・ 直接民主制という点でおもしろいと思った。政治家の弾劾裁判は汚職の抑止力になりえるだろうが、現代の日本では無理だと思った。・ リゲイアさんの言っているみたいな、女だけの議会を立ち上げてみるのがいいと思う。明治（？）時代の青とう社みたいな感じで…！！・ 市民の中からくじで選ぶのは、色んな意見がきけるのでいいと思った。ただ、奴隷と市民の差別は理不尽だと思った。・ 市民と密接で、他は排除の傾向⇒アテネファースト的で独立性がある。一都市としての自覚的な。 |

課題は、ワークシート内の市民の発言を見れば当時の社会的状況の把握は容易で学習教材の難易度が低く適切ではなかったため、資料読解の学習活動まで至らなかった点である。また、学習活動内の各問いが適切ではなかったため、現代の民主政と古代アテネの民主政の比較で学習活動が止まり、公民的資質を養わせるまでの発展的な学習には十分に至ることができなかった点である。さらに、基礎的知識の習得を重視した講義形式の授業が延長し、学習者の意見を比較し互いに討論する機会も不十分であった。そして最後に、評価基準が曖昧である点も課題として指摘できる。これは、知識・理解や資料活用 of 技能の評価基準と比べて、歴史的な思考力、判断力、表現力等を評価することの評価基準の策定が、授業者にとって困難であったという点がある。

以上を分析してまとめると、「世界史探究」で活用する歴史家体験活動を行う上での対策は3種類挙げることができる。それは、①授業方法、②各単元構成の時間配分、③評価方法である。これらの課題対策は、世界史科目のどの単元でも留意しなければならない観点である。

## 5. 研究授業に関する考察

### 5.1 授業方法

まず、①授業方法からみた対策は、「知識集積可能な資料教材の導入と教材づくり」に注力する必要があるということである。つまり、学習者の導き出した答えの判断基準となりうる根拠立てた解答が可能な資料でなければ、単なる現代人による憶測のみの意見の提示や比較で学習が終始する問題が生じる。学習者が当時の人々の心情や行為の結果を並べるだけでなく、その心情がどのような社会的状況により起因したのかを、論理的に考察可能な教材を用意しなければならない。そして、それらが可能な教材づくりは、マンパワーで一部の能力ある教員の

みが可能な状態であってはならない。教育の機会均等が実現しないということは、探究科目として地理歴史科教育が実施されていく中で、その教育格差が益々拡張する要因とも成りうるだろう。この問題を新科目としての探究科目で防ぐためにも、「知識集積可能な資料教材の導入と教材づくり」はある程度共通したものとして各高校教員が共有する必要があると考える。特に、現段階では近現代史以前の世界史教材が乏しいため、全国の地理歴史科研究会や大学教員等との協力した教材開発の必要性を主張する。

## 5.2 各単元構成の時間配分

次に、②各単元構成の時間配分では、「通史で学習する上での各単元の適切な時間配分」を吟味しなければならないという点である。アジア歴史学習の基本体系である通史学習がわが国でも続けられている現段階では、基礎的な知識・技能の習得のための授業とそれを活用した体験授業の時間配分を調整することが重要である。特に体験活動を導入する新科目では、今まで以上に時間配分に留意しなければ、学習指導要領上の学習範囲が高校卒業段階までに間に合わない。今回の研究授業でも基礎的な知識習得のための講義形式に時間が取られ、歴史家体験活動の時間が減少してしまっていた。そこで、このような事例を各単元で生じさせないためには、ある程度、体験活動導入のための単元とそれ以外の単元を分ける必要があると考える。例えば、古代史、中世史の各単元の中でも特に現代との生活と結びつきやすい学習範囲をテーマ史として抽出して体験活動させるなどである。通史学習の形態で体験活動を導入する以上は、どの単元で課題解決型の活動をするのかを指導上も明確に区分する必要があるだろう。このように歴史家体験活動を行う授業の導入は、全体の時間配分から各単元に差をつけることで工夫する方法も有効である。

## 5.3 評価方法

最後に、③評価方法では、「①の知識集積可能な資料教材の導入と教材づくりにより、従来の点数評価を取り入れた読解力配点重視の評価方式の導入」を検討するということである。これは、従来の世界史 B で重視していた知識習得重視の評価方法を取り入れつつ、適切な判断力や導き出した答えを的確に表現する力等を測る配点をそれぞれ両輪として評価する配点方法である。現段階では、記述式問題とその評価、または論理的な思考・判断を活かして導き出す選択問題とその評価等がそれに該当する。世界史 B で重視してきた知識集約型の学習は、これからの探究科目を実施する上で不可欠な要素だと考えているため、従来の知識確認型の評価方法もなくしてはならない。歴史家体験活動を導入する際も、学習者の単なる憶測による解答を避けるために、導き出した判断の根拠となりうる集約した知識が大切である。

## 6. 総合考察

前章の3つの課題対策を効率的に移行するためには高校教育段階の次の教育段階への配慮が

要求される。すなわち、①「知識集積可能な資料教材の導入と教材づくり」、②「各単元構成の時間配分」、③「①の知識集積可能な資料教材の導入と教材づくりにより、従来の点数評価を取り入れた読解力配点重視の評価方式の導入」、一般的に言われる高大接続改革である。本研究冒頭で整理した戦後 70 年の社会科変遷を見てもわかる通り、高校教育は常に大学進学と密接な相互依存関係にある。よって、新科目「世界史探究」と大学入試は、それぞれの評価方式のすり合わせが最も重要である。この両者の合致ができなければ、次期学習指導要領の地理歴史科教育は、現行学習指導要領の課題を引き続き繰り返す形となる可能性がある。

本研究の結論は、対策課題①から③の導入及び変更と、それに合致した大学入試に於ける評価及び配点配分を等速で行うことの必要性を提言する。なぜならば、等速に両者の教育改革を進めることは、社会全体を意識した上でも最も効率良く世界史 B から世界史探究へ移行することを可能とするからである。

本研究は、新科目への効率的移行の必要条件とその理由を考察したものである。今後は、新しい評価基準と配点配分への具体的なモデル案について研究を進めていきたい。

## 引用文献・参考文献

- ・ 岩田一彦（1998）「社会科地理 50 年の変遷とその背景」『社会科研究』第 48 号 pp.11－20.
- ・ 神戸大学附属中等教育学校（2016）「文部科学省指定研究開発学校 研究開発実践報告書」.
- ・ 小俣盛男（2001）「歴史教育の観点から見た戦後社会科」『社会科系教科のカリキュラムの改善に関する研究—歴史的変遷(1)—』 pp.137－142.
- ・ 田尻信壹（2016）「「歴史家のように読む」ことを通じて市民的資質の育成をめざす」『社会科教育』 pp.58－61 明治図書出版.
- ・ 土屋武志（2013）『アジア共通歴史学習の可能性』梓出版社.
- ・ 土屋武志（2011）「多文化社会における解釈型歴史学習の役割」『歴史研究』第 57 号.
- ・ 中川塔也（2015）「地理歴史新科目についての考察—世界史の授業実践を通して—」『研究紀要—京都教育大学附属高等学校—』第 88 号 pp.29－43.
- ・ 中川塔也（2018）「世界史教科書における歴史用語精選についての考察—「世界史 B」における授業改善の立場から—」『研究紀要—京都教育大学附属高等学校—』第 91 号 pp.25－34.
- ・ 日本学術会議提言（2011）「新しい高校地理・歴史教育の創造 —グローバル化に対応した時空間認識の育成—」.
- ・ 日本学術協議会提言（2014）「再び高校歴史教育のあり方について」.

- ・ フランス国立歴史研究所アラン・ショパン（1948－2009）による報告、Alain Choppin “Textbooks and textbook researches in Western countries”, International conference on textbook improvement with a view to enhancing mutual understanding between countries（2002 年 10 月 16 日），韓国教育開発院 Textbook improvement with a view to enhancing mutual understanding between countries, 2002 pp16-27.
- ・ ペーター・ガイス，ギョーム・ル・カントレック（2016）『世界の教科書シリーズ 4 3 ドイツ・フランス共通歴史教科書【近現代史】－ウィーン会議から 1945 年までのヨーロッパと世界－』明石書店.
- ・ 文部科学省（2019）「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説地理歴史編」.