

高大連携の視点からみた歴史学習の課題

田澤晴子 (社会科教育講座)

辻本諭 (社会科教育講座)

古田修一朗 (聖マリア女学院高等学校)

早川万年 (社会科教育講座)

1. 問題の所在

高等学校地歴科・公民科は、まもなく「歴史総合」「地理総合」「公共」という三科目の新設とともに、従来のA・B科目がなくなり、「日本史研究」「世界史研究」等が設定される新たな局面を迎える。そのこと自体の是非は別として、これまでの高等学校の歴史授業は大きく改変され、大学入学生の歴史への理解、知識も変貌を余儀なくされるであろう。新科目の学習指導要領は、平成29年度中に告示されるはずであり、それを承けて教科書製作はもちろん、高等学校関係者の新授業科目に向けての取り組みも本格化することと思われる。

教員免許取得のための教育課程を有する大学・学部では、既に新しい指導要領が示されている小中学校の学習指導について、小中教員とともに、改訂点の趣旨を考慮した単元指導計画・指導案を検討している。中学歴史では、指導要領上、大きく古代中世近世と近現代の二本立てとなるなど、学習の重点が近現代に移行しつつあるようであるが、それはやはり近年の大きな動向とともに、高等学校の歴史総合導入を視野に入れてのものと思われる。

かかる状況を踏まえ、中学高校さらには教員養成学部との間で、指導上の連続性、教育上の留意点の共有が重視されてよいはずであるにも関わらず、実際のところ、高等学校ではそれぞれの置かれた立場によってずいぶん異なる授業が行われ、他方、大学においては、教員それぞれの専門性を前提とした歴史講説が行われる傾向にあって、一般的に中高の歴史学習の交流と言っても、それぞれの立場からの他方への要望に終始することが少なくない。また、大学入学とともに、歴史を専攻するわずかな数を除く多数の学生は、暗記科目への抵抗感を抱いたまま歴史の勉強は「終了」したとみなす傾向にある。

教員養成学部の教科指導は、このような高校から大学への移行の状況を認識しつつ、教員免許取得にともなう必要な学力の育成に向けて積極的な工夫が要請される。

本研究は、現職の高等学校教員である古田の実践報告を踏まえ、大学側の田澤・辻本・早川が協議しつつ、各自の視点で歴史教育の課題について論じたものである。その際、上に述べたような問題意識をともにしながら、共通の素材として教科書記述(中高ともに)に注目することにした。なお、古田はここ数年間、岐阜大学教育学部において、授業科目「地歴科教育法Ⅱ」の实地指導講師として1~2コマの授業を担当しており、大学生に高等学校歴史学習を振り返るアンケート調査を継続している。そしてその結果は、大学側の史学教員にも説明がなされており、本稿の作成に向けても四者間で協議が行われた。

なお、高大連携の重要性については改めて指摘をする必要もないが、岐阜大学教育学部においては、新たな推薦入試の実施等、具体的な改革を実施しつつある。以前にも、高大連携の問題点を議論した「高大連携の深化をめざして」『教員養成の質的向上を目指す「高大連携」開発事業報告書』(2014、岐阜大学教育学部)をまとめている。そこでは、いわゆる進学校における「学力」向上への取り組みが「入試センター試験対策」になりがちであって、進学先の大学・学部において期待する「学力」との間に齟齬があること、大学の学部等の選択によって就職等、その後の進路に大きな影響があるにもかかわらず、高校生(高校自体も)は入試合格にばかり目が向けられる傾向があることなどが指摘されている。

歴史学習の場合、高等学校の科目と大学の授業が表面的には同様であるため、大学の歴史学の授業においても暗記が求められると「誤解」する学生もしばしば見られる。

教員養成学部は設置目的が明確であって、その点では小中高等学校の教科のあり方に即して歴史学習の概要を理解し、時代や文化、地域史の特質を重点的に伝えることを念頭に置く必要がある。ところが一方では、小学生であっても中高生であっても、近年は、歴史嫌い、社会科嫌いが増加する傾向にある。社会科はすなわち暗記であって、「面白くない」から苦痛だという意見が多く聞かれる。高等学校では、教科書に盛り込まれている「歴史用語(語句)」が膨

大であって、たしかにそれらを「いつ」「どのようなこと」といった最低限の知識とともに「覚え込む」のは至難であろう。ただ、入試・試験対策としてはそれが求められる（と思い込んでいる）という実情がある。

他方、大学の歴史学は、言うまでもなく入試のためのものではない。歴史の事象を通じて、社会の動態や人間の思考・行動を分析的に理解するのである。この両者の落差をいかにして埋めるかが、大学教育の最初の課題となるが、ここで立ちはだかるのは、「教科書」である。

多くの大学生にとって、高校教科書は過去の学習の遺物に過ぎない。中学教科書はなおさらである。概してよい思い出も伴っていない。とはいえ、大学生の「知識」「理解」を把握しようとする、じっさいには中高の教科書が大きな影響を与えていることが分かる。歴史とは「歴史教科書」に外ならず、それも記述ではなく、そこに見られる重要語句群そのものである。教科書「語句」によって「歴史」は規定され規制されるかのようである。そのように見なされる理由は基本的に入試（試験）制度にあるが、ここではそれは問題にしない。まずは、学校の教師（小中高大ともに）は教科書記述に向き合い、その工夫された記述を読み取るとともに、その背後にある事情に、可能な限り目を向けることが肝要であろう。また、それとは別のストーリーが成り立つことにも留意する必要がある。まさに「多面的多角的」（中学校社会科学学習指導要領）な歴史理解が求められるのである。このことを、わたくしたちは協議を通じて実感し、「正解主義」の「束縛」から離れて、歴史認識を高大連携のなかで深めていくことの重要性を再確認するに至った。以下はその具体的な取り組みを各自の視点から論じたものである（早川）。

2. 大学日本史教育と中高の歴史教科書

I 「大正デモクラシー」と教科書

大学で教育学部社会科の必修授業「日本史Ⅱ」（日本近現代史の通史）を担当するにあたって、筆者（田澤）は授業の最初に、その日のテーマに該当する教科書（中学歴史）の項目を読んでから内容に入っていくというやり方を実践している。その理由は三つある。一つ目は当該授業が大学二年生の授業であり、受験知識は記憶の彼方に消え去っている場合が多いためである。二つ目は社会科教育を専攻していても高校で日本史をほとんど学習していない学生がおり、基本事項を中学歴史教科書で確認する必要があるからである。三つ目は、中学歴史教科書の内容はいわゆる一般の人々の歴史常識を構成しているからである。高校の日本史教科書は中学より知識量は増えているが、事件や事象に関する認識は基本的に変わらないと考えている。そして大学の授業はこの歴史常識に疑問をもち、歴史とは何かを考えるきっかけをもつ機会である。近現代史上常識とされてきた事柄を批判するためにも、まずは確認という形で中学知識を呼び起こす必要がある。

実際に授業を行ってみて気づいたのは、近現代史のなかでも明治国家や満州事変、敗戦前後について学生は何らかのイメージを持っているのに対し、「大正デモクラシー」と高度成長以後の日本に関するイメージはかなり希薄であるということである。後者についてはほとんど学んでいないことが原因として予想される。そこで「大正デモクラシー」像の問題について考えてみたい。

原因の一つとして「大正デモクラシー」が視点によって異なる像を結ぶ時代であることがあげられる。私は現役教員を対象とした免許更新講習において「大正デモクラシー」を扱っている。受講者は多くはないが、教員の皆さんはこの時代について様々なイメージを持っているという印象をもった。たとえば日露戦争後、賠償金を得られないという事態に対し、重税に苦しんで来た民衆が激高した日比谷焼打ち事件について、これを民衆の自己主張の始まりあるいは国民意識の芽生えと捉える人もいれば、一等国となった日本国家の行く手を阻む障害と捉えている人もいた。国家、民衆のどちらの視点に立つかによって一つの事件に関する認識は異なってくる。

また教科書の「大正デモクラシー」像も希薄化に一役買っている。中学歴史教科書（東京書籍、2014年版）の「大正デモクラシーと政党内閣の成立」によれば、1913年の第一次護憲運動が記述の冒頭にあり、次にそれを支える美濃部達吉の天皇機関説と吉野作造の「民本主義」の内容、そして第一次世界大戦（1914～1918）による好景気と米騒動の勃発、その後の原敬による本格的政党内閣の成立（1918年）、普通選挙法の成立（1925年）を帰結としており、1913年から25年までを中心時期としている。衆議院選挙で第一党となった政党の領袖が総理大臣となり、政権を担当する慣例となった「憲政の常道」期についてのまとまった記述はない。別のページの「行きづまる政党政治」でロンドン

海軍軍縮条約締結を攻撃され、首相の浜口雄幸が右翼の青年に襲われたこと、国民の政党不信が高まったことが記されているのみである。記述のそばには襲われた直後のぐったりした浜口の写真が掲載されている。

これらの記述から、近代日本の政党政治は慣例上成立したものの軍部と対立し、見るべき成果なく（普通選挙法も治安維持法と抱き合わせで成立）衰退したせい弱なものとのイメージが形成される。戦後の政党政治との比較がその基底にあると推測されるが、その結果「大正デモクラシー」像が希薄化することになる。

この歴史常識に対し、大学の授業では浜口雄幸内閣について詳しく取り上げている。浜口雄幸といえば教科書上金解禁の失敗や上記の狙撃事件など教科書上ではマイナスのイメージが強いが、国家社会主義的要素を含む体系的な政策をもち、リーダーシップによって政策を実現させた政党政治家として評価すべき点のあることを紹介し、教科書から得られる評価は一面的なものに過ぎないことを具体例で示している。

学生たちからは、この授業が一番難しかった、との感想を寄せられることが多い。治安維持法で私有財産制度批判を否定しているはずの政府が、国家社会主義的な政策を打ち出しているという矛盾も理解がたいようである。これから教科書を読み込むことが仕事と心得ている真面目な学生からは反発の声もあがり、何らかのインパクトはあったと推測している。

次に思想史の立場から教科書における「大正デモクラシー」思想像について検討する。教科書で美濃部と吉野の学説は大日本帝国憲法解釈の範囲内での民主主義（「民本主義」）であり、美濃部は政党内閣を基礎づけ、吉野は普通選挙運動を支える論理をそれぞれ提供しているものと受け取られる。両者の思想を政治史上の機能から捉えており、大日本帝国憲法下にはいない現代の日本人には無関係な学説と認識されやすい。

しかし、吉野の「民本主義」論（「憲政の本義を説いて其の有終の美を済すの途を論ず」1916年1月）は、少数者の富の公平な分配を求める弱者の権利を主張している点、議会を通じて労働者の主張を政策として実現すべきとしている点など、社会民主主義の側面がある。吉野自身、社会主義と民本主義が共闘可能としている。また、吉野の「民本主義」論は国際的にもその適用を行い、国際社会における民主主義の実現を目指し、「帝国」を批判し国際平和組織として国際連盟を評価するものであった。

また、日本の民主主義論は平和主義を伴うことが特徴の一つであるが、吉野の思想にも平和主義、社会主義の要素が認められる。教科書では日露期の非戦論は少数意見に過ぎず（新聞が主戦論を主導したとされる）、社会主義者を弾圧した大逆事件は「産業革命の進展」のなかでコラムとして取り上げられているだけであるが、これらを並べ替えれば「大正デモクラシー」の現代的意義及び憲法枠内のものとして主張しなければならなかった時代背景が明らかになる。教科書上の歴史事象の順番を変えるだけで別の見解がみえてくるのである。

このように大学の歴史教育において中学歴史教科書は基本文献である。中高の歴史常識を超えて歴史の新たな像を結ぶためにも、一度は教科書を読みその内容を把握させることを中高の歴史担当の先生方にはお願いしたいと思っている（田澤）。

II 「教科書無視の授業」から「教科書を使った授業」へ

筆者（古田）が高等学校に就職し、日本史 B をはじめて担当したのは2009年4月である。当初、自分が高校生の時に受けた授業をイメージしながら、授業を組み立てていった。私が受けてきた授業は、プリント形式で穴埋めをしつつ、適宜教員が解説をするという、オーソドックスな授業構成であった。教科書は使用せず、資料集を中心に解説をしていく形であった。プリントそのものは教科書の内容をまとめたものであったので、教科書を完全に無視していたわけではないが、生徒自身が授業で教科書を読む場面は殆どなかった。

「教科書を生徒が読まない」授業を変えるきっかけは、大学入試という現実的な問題からであった。東京大学や京都大学等の二次試験で、論述形式の問題を解かなければならぬ生徒を指導することになった。それにあたって、論述問題用のテキストを読み込み、大手予備校のセミナーに参加した。そうした受験対策の中で得られた知見は「教科書を読まなければ、論述問題に太刀打ちできない」というものであった。駿台予備校講師の塚原哲也が指摘しているように「教科書を読み込むことが基本」であり（塚原哲也編著『東大の日本史25ヵ年』教学社 2008年）、教科書を読まずに論述問題に取り組むことは不可能である。教科書を読み込み、論述問題で示された「問い」への解答に必要な

な知識や、時代の変化や歴史的事象の因果関係についての理解を深めるという作業を繰り返すことで、論述問題への対応力が養われるということ、受験指導をしていく中で体感した。それに伴って、通常の授業にも変化が表れた。プリントの穴埋めと解説という授業構成はそのままに、教科書の史料や本文を読むという場面が増えた。

こうした「教科書を使った授業」については、生徒の側からはどのような受け止め方をされているのか。直接このような質問をしたことがないので、根拠を示すことはできない。しかし、生徒との雑談の中で、自宅学習等で復習をするときに、自分で教科書を一から読み直すよりも、一度授業の中で教科書を使って解説をしたほうが、理解しやすいという話が出た。教員としての肌感覚としても、教科書を使ったほうが、生徒の受けはいい。

そして、私自身の根本にあるのは、歴史学の専門家である大学の教員が叙述した教科書とそれに沿って出題される大学入試問題（特に論述問題）には、一定の学びの質の保証がなされているという想いだ。現在のところ、こうしたことから教科書を大事にしたいという想いをもち、日々授業づくりを行っている。

2017年度は、高校二年生の世界史Aと日本史Aを担当している。そのうち日本史Aでの授業づくりの一部を紹介したい。

日本史Aでは、生徒に毎時間授業の予習を課している。予習プリントは教科書の内容をまとめたもので、教科書を見て歴史用語を穴埋め形式で書き込んでいく。目的はあらかじめ教科書を読んで、学ぶ内容について大まかにつかんでもらうためである。次に授業の構成であるが、勤務校の授業時間は45分なので、これを①パワーポイントでの解説（20分程度）、②ペアワークで問題演習（10分程度）、③問題演習の解説（10分程度）、④授業の振り返り（5分程度）の四段階にわけて行っている。この構成は、小林昭文によるアクティブラーニング式の授業の構成から着想を得ている（小林昭文『アクティブラーニング入門 ～アクティブラーニングが授業と生徒を変える～』産業能率大学出版部2015年）。次期学習指導要領（高等学校では2022年より年次実施）に向けた中央教育審議会の答申で「主体的・対話的で深い学び」が強調されているように、授業を通して、生徒自身が学びの実感をえられるように、という想いからこの授業構成をとっている。

- ① パワーポイントでの解説は、できるだけ簡潔に行うようにしている。具体的には、スライドの枚数は毎時間最大16枚までと決めている。昨年まで板書してきた内容をまとめたスライドの他、教科書の図や史資料をスライドで表示している。そのスライドを16分割してB4一枚で印刷をして生徒に配布し、②の問題演習のときの参考にできるようにしている。
- ② 問題演習は、山川出版社の『授業用詳説日本史 整理ノート』に掲載されている演習問題（論述問題が多い）を中心に出题している。これは教科書内容の理解を確認するというよりも、教科書内容の理解を促進するねらいがある。取り組み方は、まず一人で考えて、その後ペアの生徒と意見交流をさせるという形である。ただし高校2年生で論述問題に取り組んでも、解答を書ける生徒はほとんどいない。そのため、高校2年生の段階では、こちらで解答例をあらかじめ用意し、その解答例中の歴史用語を空欄として、教科書を読んで、穴埋めをさせる形で取り組んでいる。こうした形で取り組むことにより、生徒の論述問題に対する苦手意識を払拭することがねらいである。また、ペアワークを取り入れることで、「対話的な学び」を実践している。③の問題演習の解説では、どう考えればいいのか、ということとともに、どう教科書を読めばいいのか、ということに力点を置いて解説を行っている。③の振り返りは、その授業で学んだことをもう一度口頭で確認をする。ただ、毎回授業時間内に①～③が終わらず、④をせずに終わってしまうことも多々ある。

このような授業構成は、今年が一年目であるため、試行錯誤の段階である。半年余り取り組んだ中で、何点か感じている課題点をあげて締めくくりたい。

1点目の課題として、①のパワーポイントでの解説の時間が長くなってしまいがちな点である。これは、内容の精選が十分されていないということである。内容の精選と、簡潔な説明ができるようなブラッシュアップが必要だと感じている。

2点目の課題として、②の演習問題で適切な問題を用意できない場合がある点だ。これは授業内容に合致する問題が『授業用詳説日本史 整理ノート』に掲載されていない場合などが該当する。こうした場合、大学入試の過去問をあたったりするが、それでも適切な問題を設定できない場合がある。そのような場合は、自分で論述問題を作問する。

ただ、論述問題を一から作問するのは、非常に時間がかかり、また手間もかかる。授業準備に費やす時間も限られているので、納得できる問題を設定できているとは言い難い。どうしても準備できない場合は、センター試験の過去問から選び出し出題する。センター試験も論述問題も、歴史事象を複合的な視点から理解できているかを問う点では、共通していると考えられる。あくまで教科書内容の理解を確認するというよりも、教科書内容の理解を「促進する」ことが目的であるので、選択式のセンター試験の問題であっても代替できると考える。

3点目の課題として、④の振り返りの時間のあり方についてである。現状は、授業時間の調整のような位置づけとなってしまう。この時間をもっと有効に活用できるようにしたい。小林昭文が指摘するように、生徒自身がこの振り返りを行えるようになると、学びが深まると考えている。

最後に小学校・中学校から高校、大学へと続く歴史教育の中で、高校での日本史・世界史の位置づけについて、簡単にではあるが触れておきたい。

2017年度のセンター試験の受験者数は日本史が167,514人であるのに対し、世界史の受験者は87,564人である。このことが示すように、日本史と世界史を比べた場合、日本史のほうが学びやすい、あるいはテストで得点をしやすい、と考える生徒は多い。筆者の勤務校では、高校2年生では日本史Aと世界史Aは必修科目で、高校3年生で日本史Bか世界史Bを選択する。その割合はおおよそ2対1であり、センター試験の受験者数と同じ傾向が見てとれる。

こうした傾向の要因はいくつか考えられる。一つは、世界史を通史として学ぶ初めての機会が高校生という点である。日本史については、小学生、そして中学生で一通り通史として学んでいるため、細かな知識は抜けていたとしても、いわゆる「流れ」については、おおまかにつかんでいる生徒は多い。近世を例にあげると、徳川家康が江戸幕府を開き、徳川家光の時代に幕藩体制が整い、やがて幕府政治の行き詰まりに対し三大改革が行われ、幕末のペリー来航を機に近代の時代へと入っていく、こうしたオーソドックスな「流れ」は多くの生徒が理解できているように見受けられる。

ところが世界史については、多くの初見の人物・出来事が教科書に記載されている。高校世界史Aの教科書(帝国書院2011年版)の索引収録用語984語のうち、中学校教科書の世界史関係用語再録は150語に過ぎない。こうした初見の知識というのは、学習をする生徒にとって、我々教員の側が考えている以上の負担感を感じさせているようだ。知識も知らない、「流れ」もよくわからないという状態から世界史の学習はスタートするのである。逆に言えば、日本史は学習の間口が広いともいえる。小学校・中学校で一通り学んでいるため、負担感なく学べると感じる生徒は多いように思われる。それがそのまま日本史と世界史の選択者の比率にあらわれていると考えられる。

ただし日本史が学びやすい科目かという点、それも一概に言い切ることにはできない。日本史は世界史と比較して、政治、外交、社会経済、文化といった分野の関連性を総合的に理解させる場面が多い。高校生にとっては複雑に感じることも多いと見受けられる。

歴史教育の中での高校日本史・世界史の位置づけについて、筆者は確固たる結論をいまだ抱くことはできていない。ただ、漠然とはあるが、日本史・世界史でそれぞれ位置づけが異なるのではないかと、いう考えはある。高校ではじめて学ぶ世界史、小学校・中学校での学びが一定の水準としてある日本史、それぞれどのような位置づけであるべきなのか、今後も引き続き模索していきたい。そして、次期学習指導要領のもとで2022年度よりはじまる新科目「歴史総合」がいかなる科目になるのか、注視していきたい(古田)。

3. 中学校歴史・高校世界史から大学の歴史学へ

以下では、筆者(辻本)が岐阜大学の全学共通教育において担当している授業「近世・近代イギリス史」を取り上げ、そこでの学習内容と目的について、とくに中学校歴史、高校世界史からの接続・発展という観点を念頭に置きながら述べることにしたい。

まず前提的な事柄について確認しておく。「近世・近代イギリス史」は、全学部の学生に開かれた講義主体の授業(前学期、全15回)で、2017年度を受講者数は100人であった。その内訳は、工学部50、医学部4、応用生物科学部17、地域科学部10、教育学部19で、前者3つの理系学部を合わせると全受講者数の7割を超える。容易に想像されるように、こうした理系学生の中で高校世界史を詳しく学んだ(世界史Bを選択した)者はごく僅かで、歴史自体に

苦手意識を持っている学生も少なくない(ただし、それは多くの場合、歴史=暗記と考えていることに起因している)。以上の事情を踏まえて、この授業では、高校世界史の履修を前提とはせずに(必要に応じて授業内で補う)、また人名、事件、年号などの暗記は求めずに(ノートや資料を見て必要な知識が引き出せればよい)、イギリスの歴史をできる限り抵抗感なく学んでもらうようにしている。

具体的には、全15回の授業の中でイギリスの歴史に関連する4つのテーマを取り上げ、それぞれについて、講義、視聴覚資料、自宅学習資料による学習をセットで行う。学生は、講義で各テーマの要点を学んだ後に、関連する映画やテレビドラマを視聴し、映像を通じてその内容理解を深める(講義では触れられなかった内容を含む)。さらに自宅学習資料(同じテーマについて別の観点から論じた文献)を読んだ上で、当該テーマについて得た知識、知見に関連付けてまとめるレポート課題に取り組む。ここでは、学習内容を総括することとともに、「自分が」どのような関心を持ったか、いかなる発見をしたかについて、主体的に、また根拠をもって語ることが求められる。

2017年度において扱ったテーマは、①「イギリスの複合性」、②「立憲君主制の母国としてのイギリス」、③「イギリスにおけるジェントルマンの支配」(女性の地位に関する議論を含む)、④「イギリスの海外進出と奴隷貿易」の4つ、時期的にはいずれも近世・近代(16~19世紀)を中心に検討した。以下では①について詳しく見ていくことにしたい。なお、各テーマで取り上げた視聴覚資料、自宅学習資料は以下の通り。①ケン・ローチ監督作品『麦の穂をゆらす風』2006年；佐藤亨『北アイルランドのインターフェイス』水声社、2014年、②トム・フーパー監督作品『英国王のスピーチ』2010年；君塚直隆『女王陛下の外交戦略—エリザベス二世と「三つのサークル」』講談社、2008年、③ソウル・ディブ監督作品『ある公爵夫人の生涯』2008年；スーザン・W・ハル(佐藤清隆ほか訳)『女は男に従うもの?—近世イギリス女性の日常生活』刀水書房、2003年、④マイケル・アプテッド監督作品『アメイジング・グレイス』2006年；井野瀬久美恵『大英帝国という経験』講談社、2007年；オラウダ・イクイアーノ(久野陽一訳)『アフリカ人、イクイアーノの生涯の興味深い物語』研究者、2012年。

・イギリスの「複合性」

よく知られているように、イギリスは正式の国名を「グレートブリテンおよび北アイルランド連合王国 (United Kingdom)」といい、同国が占める地理的範囲をまとめて「ブリテン諸島 (British Isles)」という。ブリテン諸島には歴史的に4つの国(イングランド、ウェールズ、スコットランド、アイルランド)が存在し、それらが近世以降に「連合(一部は離脱)」したのが現在のイギリスである。そもそもイギリスという名称は、16~17世紀に東アジア海域で使われたポルトガル語・オランダ語なまりの言葉「アンゲリア」「エンゲルス」「エゲレス」に由来し、その意味できわめて不正確である(が、私たち日本人はこの名称通りイギリスをイングランドで代表させがちである)。授業では、私たちが普段単一的/均質的なものとみなしている「イギリス」が実際にはきわめて複合的な国であることを、近年の歴史研究の豊かな成果を織り込みながら検討していく(近藤和彦『イギリス史10講』岩波文庫、2013年；『オクスフォード ブリテン諸島の歴史』全11巻、慶應大学出版会、2009~15年)。

イギリスの複合的な成り立ちは2つのレベルで捉えることができる。まず、ブリテン諸島内部では、中世の間に上記4地域のまとまりができた後、近世に入ってから、最も国力の豊かなイングランドのイニシアティブのもとに(時に他地域の激しい抵抗を伴いつつ)統合が進められていった。すなわち、1536年にイングランドとウェールズの合同(イングランド王国への事実上の併合)が、1707年にイングランドとスコットランドの合同(グレートブリテン王国の成立)が、そして1801年にグレートブリテンとアイルランドの合同(連合王国の成立)が行われた。その後、20世紀に入って北部を除くアイルランドが分離独立した結果、現在の状態となった。その過程は、イギリスの国旗や国章のデザインに明瞭に表現されている。強調すべきなのは、以上の統合が、現在に至るまで各地域のアイデンティティを失わせることがなかった点である。これは、たとえば地域ごとの(とくにウェールズやスコットランド高地地方<ハイランド>)の)文化的な独自性や宗教的な違い、また政治面では近年の広範な地方分権<デヴォリューション>と地域政党の台頭などを想起すれば容易に理解されるだろう。

一方、イギリスはブリテン諸島の外とも密接なつながりを持ち、つねに外界から新しい要素を取り込みながら国家形成を行ってきた。時代と地域を中世までのイングランドに限定し、主だった集団だけを挙げてみても、古代におけるケルト人、ローマ人、中世におけるアングル人・サクソン人、デーン人、フランス系ノルマン人が次々と押し寄せ、

抗争・共存・融合がはかられていった。古代・中世のイングランドは、しばしば大陸ヨーロッパやスカンディナヴィア半島と結びついた帝国（ローマ帝国、北海帝国、アンジュー帝国など）の一部をなし、海をまたいで活発な人、モノの交流が行われていたのであり、そうした交流の具体相については、王朝・貴族、交易、言語など多様な側面から検討することができる。イングランドが、私たちが通常イメージするような島国となるのは中世末の百年戦争（1337～1453年）を経てのことであるが、近世以降においてもなおオランダ、ハノーヴァーとの同君連合が続き、またヨーロッパ外に植民地帝国が形成されていったことを背景に、世界の各地から人々が流入してさらなる複合化が進んだ。現在、首都ロンドンには非白人人口が4割を占め（2011 Census）、市長サディク・カーンはイスラム教徒である。もはやイギリスは単純に白人・キリスト教の国とは言い切れない状態にあるといえる。

・イギリスの「複合性」を考える意味

このように、授業では、「イギリス」という言葉によって私たちが無意識に想定している単一・均質なイメージを崩すことを狙いとしている。では、この点を学ぶことにどのような意味があるのか。以下では、筆者が考えるこのテーマの学習目的を4点に分けて指摘したい。

第一に、イギリスの複合的な成り立ちについて検討することを通じて、ヨーロッパ（植民地を含む）の歴史を長期的なスパンで概観することである。前述した授業内容の多くは、（西）ヨーロッパ全体に関わる（それゆえ高校世界史、一部は中学校歴史でも扱われる）事象であり、高校の学習内容との接続、その掘り下げが可能である。一般に高校世界史では、地域・時代ごとに鍵となるテーマを順次取り上げ積み上げていく形をとるが、このやり方では単元によって地域・時代が分断され、通時的な歴史理解を結びづらい。そうした点を踏まえ、この授業では高校段階で個別的・部分的に学習した知識を関連づけ、体系的に解釈できるようにすることを目指している。

第二に、複合性を強調し複数の歴史主体を取り上げることを通じて、中学校、高校で提示される歴史理解の捉えなおし・相対化を行うことである。たとえば、17世紀イギリスの2つの革命（「ピューリタン革命」、「名誉革命」）はふつうイングランドの出来事をもとにイングランドの視点から語られる。そこで強調されるのは、国王大権を振りかざし専制的な統治を行う国王に対して進歩的・開明的な議会在立ち上がりこれを打倒する、そしてそれにより近代的な議会制民主主義への道が開かれたとする、きわめてシンプルでポジティブな「市民革命」理解である。しかし、同じ事象はスコットランド、アイルランドの視点からはまったく別の見え方をする。すなわち、いずれの革命においても、反革命勢力が力をもった両王国では革命イングランドとの間に戦争が生じ、そこでの敗北の結果、イングランドが主導する国家統合に武力によって強制的に（固有の権利や自由が奪われる形で）組み込まれることとなった。とくにアイルランドでは、現地住民に対する大量殺戮、大規模な土地の収奪、徹底した権利の剥奪が行われ、イングランド（グレートブリテン）の植民地としての性格が強まっていくのである。授業では、こうした例を取り上げながら、中学校、高校において一義的に提示されがちな歴史解釈が実際には多様でありうることを、それゆえそれぞれについて「誰が」「何を根拠に」解釈したものなのかを「自ら」吟味する必要があること、そうした歴史学の基本認識を身につけてもらうことを目的の一つとしている。

第三に、イギリスの複合的な成り立ちを学ぶことを通じて、現在のヨーロッパに共通する問題を見通す視角を獲得することである。たとえば、日本でも話題となったスコットランドの分離独立問題（2014年）や、20世紀後半に数多くの悲惨な事件を引き起こし、今なお痛ましい爪痕を残す北アイルランドの帰属問題は、イングランド史としてのイギリス史を学ぶだけでは到底理解しえない。またより重要なのは、類似の問題が現在のヨーロッパのいたるところで見られ（たとえば、カタルーニャ、バスク、フランドル、クリミアなど）、その根本には同じようにそれぞれの国／地域の複合的な成り立ちが関わっているという点である。近年の近世・近代ヨーロッパ史研究における「複合国家論」の盛り上がりは、少なくとも歴史研究者の間でこうした理解が共有されつつあることを示している（古谷大輔・近藤和彦編『礫岩のようなヨーロッパ』山川出版社、2016年）。授業では、その成果を紹介しながら、現在の国民国家という枠組みが、じつはすぐれて歴史的（非普遍的）なものであるということについて十分な認識が得られるよう努めている。

第四に、以上に見てきたようなイギリス（あるいはそれを包含するヨーロッパ）の事例を学ぶことを通じて、日本（あるいはそれを包含する東アジア）を相対化する視点を身につけることである。具体的に言えば、同じような複合

性を日本（東アジア）に見出すことは可能だろうか、可能だとすれば両国／地域にはいかなる共通点・相違点があるのか、といった視点である。近年さかんに研究の進む、東アジアを考察単位とする歴史研究は、こうした問いに対する一つの重要な手がかりを与えてくれるように思われる（岸本美緒『東アジアの「近世」』山川世界史リブレット 13、1998年；深谷克己『東アジア法文明圏の中の日本史』岩波書店、2012年；吉田光男『東アジア近世近代史研究』放送大学教育振興会、2017年）。

他者との比較は、私たちが普段意識することのない自分自身について深く考える契機となりうる。その意味で、他国／地域の歴史を学ぶことは、その国／地域が日本と関係を持つかどうかによらず重要な意味を持つと筆者は考える。高校における歴史教育の抜本的な改編が取り組まれ、日本と世界の「関係」を重視する学習内容への移行が進みつつある現在だからこそ、他国／地域の歴史をそれ自体学ぶ意味のあるものと捉える比較史的視点の重要性は、少なくとも大学教育においてあらためて強調されるべきではないだろうか（もっとも、日本学術会議の提言においても、「他の地域と日本との関係史という視点に加え、他の地域と日本との比較史という視点も、生かされるべきである」との指摘がなされている（「提言『歴史総合』に期待されるもの」、日本学術会議史学委員会 高校歴史教育に関する分科会、2016年5月16日）。

なお最後に、教育学部の史学専攻に所属する（小・中・高・大すべての段階の歴史教育に関わる立場にある）教員としてどうしても考えざるを得ないのは、上述のような学習設定が、小学校・中学校から高校を経て大学に至る一連の歴史教育の中でいかなる位置を占める（べきな）のかという問いである。学校教育の全課程を通じて学修者にいかなる能力を育むのか、段階ごとの役割分担、相互の接続のしかたがいかにあるべきかについて総合的な歴史教育ビジョンが求められている現在において、これは真剣に検討していかなければならない問題であろう。現時点では発問にとどまらざるを得ないが、以上の課題を見据えつつ、小・中・高の先生方との研究・授業の両面にわたる連携に今後とも積極的に取り組んでゆきたい（辻本）。

むすび

われわれの目標は、現今の高等学校から大学・学部へという進学の実情をふまえ、生徒や学生の総合的な学力の向上に資することである。その際に教科の学習は中心的な課題となる。本稿に盛り込まれた具体的な取り組みは、中高の「教科書」、あるいは教科書の歴史認識を題材としながら、広い視野のもとに歴史を探究し、社会の諸事象をより深く認識することを目的としている。もちろん、そのためには高大の連携は必須であって、小中学校の社会科教員、高等学校の地歴科教員の養成をおこなう教員養成学部の教員の役割も重要である。今後とも歴史学と歴史教育との実り多い連携を念頭に、多様な観点からの考察を模索したい（早川）。

参考文献

- 小田中直樹『歴史学ってなんだ？』PHP新書、2004年
今野日出晴『歴史学と歴史教育の構図』東京大学出版会、2008年
高橋秀樹ほか『ここまで変わった日本史教科書』吉川弘文館、2016年
油井大三郎「暗記中心の歴史教育からの脱却」（『日本歴史学協会年報』32）2017年