

大学教育における歴史系教養科目の在り方について
— 歴史教育における高大接続 —

The Proposal of History Subject for General Education
— High School / University Articulation
Reform of History Education —

鵜飼 昌男

UKAI Masao

投稿日：2020年3月31日
受理日：2020年12月7日

(要約)

グローバル化の進む日本社会の中核を担っていく大学生に対して、ユニバーサル化の時代にある大学はどのような共通教育をすべきなのか。「教育面からの高大接続」という観点から、現行の高等学校学習指導要領がもたらした大学生の歴史教養の現状を探り、本年度試行した「近現代史概論Ⅰ・Ⅱ」の実践報告を踏まえて、歴史系共通教育科目の在り方を提案する。

キーワード：高大接続、大学の歴史教育、世界史教育、大学のユニバーサル化、東南アジア史

Key words : High School / University Articulation, History Education at University, World History Education, The Age of Universal-Access to the University, The History of Southeast Asia

はじめに 高大接続が最も焦点をあてるべき部分

今や日本の私大の半数以上で「入試が選抜機能を十分に果たさない状態」にあり、日本の高等教育を考える場合、大学のユニバーサル化は認めざるを得ない現実となっている（濱中 2013、居神 2013）。現在検討が進められている高大接続改革が入試改革に偏っており、90%超の進学率がもたらす高校間の学力格差や、受験生が目指す一部の難関大学と定員を充足できない40%近くの大学という二極化した大学の現状に対して、高大それぞれに関する改革案は校種の範囲を超えず、何ら現実的な「接続」の改革案を提示できていないと考えられる¹。

中教審は2008年に「学士課程教育の構築に向けて」答申を出し、日本学術会議も2014年「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」を報告としてまとめており、この間深沢（2011）が大学の歴史教育について高大接続を視野に入れた在り方を提案している。ここでは大学の歴史教育が、一般教養教育と学部専門教育とで構成されるとした上で、一般教養教育に関して「一、二年次の歴史科目の編成は大学ごとに多様で不統一であり、しかも看板と実態との乖離が見られる。例えば講義名は「東洋史概説」でも、実際には担当する教員の研究分野に応じて、狭く限定された内容の講義がなされる場合もある。それゆえ高校世界史との連続性も考慮しながら、大学の一般教養科目としての歴史教育の形態と内容について、統一的な理念と方法を確立することが望まれる。」としている。深沢は、日本史・東洋史・西洋史の合同講義の制度化を教養教育で導入し、素材としての史料を読ませ過去との直接対話させる経験を尊重する高校教育を提案して稿を結んでいる。しかし、非常に残念ながら、ここでも大学に籍を置く歴史研究者の枠から深沢は踏み出せず、学力の高校間格差という実態の先にユニバーサル化した大学が存在するという視界を有していない。それはつまり、日本の教育機関として最終段階に位置する大学が、高校までの教育の実態を見据えて大学教育の改革刷新に取り組むことができていない現状を示しているように思われる。

本稿では高校教員の経験と歴史系教養科目を共通教育で担当している実践に基づいて、教育面での高大接続に関する具体的な提案を試みるものである²。

一、現行の高校学習指導要領のもとでの大学の歴史教育

(1) 世界史必修化がもたらした状況

1989年告示の高校学習指導要領（現行）によって、学生の多くが高校で日本史または世界史のいずれかしか学んでいない実態がもたらされた。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。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で教科間の調整が最も難航する。地歴公民科に関しては、「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単位が必修要件とされているため、1年生では2科目4単位枠を確保できるかどうか焦点となる。センター試験から国公立大学を目標とする生徒が多い高校では、受験科目の関係から公民科では「倫理」・「政経」を選び、地歴科目では1年生で「世界史A」2単位を置き、受験科目としては「日本史B」または「地理B」を選択させるカリキュラムが多い（矢部 2018）。井ノ口は世界史必修の実態について、勤務先の大学1年次生の世

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（井ノ口2017）。

高校での教員経験から言えば、大学受験を進路目標とする普通科高校では、担当する科目が受験科目であるか否かで生徒のモチベーションは相当違って来る。さらに、センター試験を経て国公立や難関私大を目指す高校と公募制推薦や指定校推薦による大学進学者が多い高校とでは、進学校として同じ範疇で考えることは実態にそぐわない。各校では目標大学の受験科目に相応した形で単位数や科目の配置が行われるため、3年間の教育課程にはかなり相違が見られる。大学入学生が持つ歴史教養には、高校時代の学習履歴によって顕著な差が生じているのである。具体的には、世界史Bを学んできたか否かに加えて、日本史または世界史のB科目を受験で使ったか否かで差は大きくなる。本学のように法・経済・経営など文系学部の定員が公募制推薦や指定校推薦による入学生で50%近くを占め、一般入試においても地歴科目を削減した入試方式を一部取り入れている私大は多い。したがって、本学の入学生における歴史系教養の実態は一定の普遍性を持ち、共通教育における授業改善提案は本学の枠を超えて、いわゆる偏差値50前後の私大において検討するに値するのではないかと考える。

(2)大学の歴史教育の現状

高校の多様化に伴い入学生の高校での歴史教育の格差を認識するならば、私大での歴史系教養科目の役割は大きく変化したと考えることが至当であろう。高校での歴史学習が用語の暗記であるという印象を持っている入学生に対して、羅列的でバラバラな知識を大学の初年次教育においてつながりを持たせることで、現代社会の諸問題の背景を知らしめ、氾濫する恣意的な情報に呑み込まれることなく、根拠に基づいた自らの意見形成能力を養うということが、現代の歴史系教養科目に求められている役割であると考え³。

それでは、現在の大学教育の中で歴史系教養科目（大学の歴史教育）はどのように行われているのであろうか。前述の深沢論文からもう少し深掘りして、2つの論考から現状の問題点を浮き彫りにしたい。

一つは、桃木（2016）である⁴。桃木は冒頭で自ら「世界史のあり方を日本の高校・大学の教育およびその専門研究との関わりに絞りたい」と記し、高大の教育制度・慣習と現状に重きを置いた議論を展開する。その第3節大学・学界における世界史の不在もしくは挫折（P377～379）では、大学の歴史教育の現状に対して、憂いを持って鋭い現状批判と問題点の指摘をしている。大学での歴史教育の現状を表す部分を引用すると、〈第二に、高校で世界史を満遍なく履修して入学してくる大学生はごく一部にすぎないことがわかっていながら、教養課程で「専門研究のサワリを聞かせる」「史料を読んで考えさせる」タイプの個別的授業をやめようとしな。〉とある。桃木の指摘は高大連携歴史教育研究会の中心として高校現場の今を熟知した上での大学教員としての発言であり、高大の教育制度的な連携の不十分さを端的に示している。

いま一つは、『歴史評論』No.833の座談会記録「大学における歴史研究／教育の現在と未来」を取り上げたい⁵。この座談会では、主に文学部史学科の学生を対象とする歴史研究者養成の問題点と、高大間での歴史教育における制度的または教育的な接続に関する問題、深沢の言う「一般教養教育と学部専門教育」の側面が話されている。本稿で問題としている歴史教育に関する部分では、高校

教員の視点から津野田興一が、高校の歴史科目を教える教員は必ずしも史学科卒ではない実情を引き合いに出し、〈史学科の卒業生だけが高校現場で教員になるわけではないので、大事なのは教養課程で、史学科ではない学生たちが、どのような歴史学という学問と出会うのか、どのような方法論、どのように本を読み、文献を探し、歴史像を作るのか、その入口あたりを大学での歴史教育でやっていただけるとありがたい〉という発言をし、教養の授業を再構築する必要があるとまとめている。この発言に座談会では高埜利彦が、91年の大学設置基準の大綱化によって一般教育解体の影響の大きさを指摘し、各大学では一般教養に替わるものが作られているが、教養の歴史教育は十分な形になっていないと大学教育の状況を述べた。

さらに津野田は、学生にどのような力をつけさせるのかが見えにくくなってきているのではないかとコメントし、入試問題の形式を例に知識問題の必要性は当然とした上で、「事実を論理整合的に確定していく論述問題」が重要になり、それを大学教育に投影した場合「学部でも一・二年生レベルと三・四年生レベルとで分けて考えるべきなのではないか。」と、教養課程での到達目標を設定することが事態の改善につながると示唆している。司会の源川真希はそれをうけて、入試問題と教養教育とのつながりの重要性を再確認している⁶。

大学教育に関しては、既に大学全入時代が到来した2008年12月中教審が「学士課程教育の構築に向けて」答申の中で現状の問題点を明確に記している。この中教審答申に従えば、各大学はその実情に応じた基礎教育や共通教育を実施するため、その組織や責任体制を議論し、適切な（＝可及的速やかな）対応を取っていく必要がある。具体的には、共通教育や基礎教育の重要性について、大学教員間の共通理解を得ることによって、学部教員も積極的に共通教育科目を担当し、共通教育での学修到達度を入学生の現状に基づいて全学的に設定していくことになる。

しかし、この間の中央での動きと合わせて本稿で取り上げた論考を時系列で並べてみれば、2008年の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」に対して、大学の歴史教育の現状改革を提案する深沢論文は2011年に発表されており、日本学術会議の報告「教育課程編成上の参照基準 歴史学分野」が2014年末に出されているが、なお桃木論文は2016年に大学の歴史教育の改革を訴え、2019年の『歴史評論』の座談会でもいまだに大学の歴史教育の問題点が指摘されるという現状である⁷。

何故かくも大学教育は動かないのであろうか？ 文科省の三位一体改革の一つである高校学習指導要領の改訂によって、新設科目「歴史総合」が必修化され、高校での歴史教育が大きく変わることが既に決定された⁸。近現代史のテーマ学習での授業展開が指示されたことにより、高校では通史を学ぶカリキュラムがなくなるため、大学入学生の歴史教養は今以上に出身高校のカリキュラムと授業内容によって多様化することが予想されるのである。

二、大学生が持つ歴史系教養の質と量

一高校「世界史」の授業での東南アジア史を例に一

大学生の多様化とは、勉学に対するモチベーションの違いばかりでなく、基礎知識・基礎学力にも相当な格差が見られることは前述のとおりである。外国からの多数の人の往来と共生が当たり前となるこれからの日本社会で、その中核を担う世代となる現在の大学生に異文化理解と異文化受容力は必須の資質となろう。増加する外国人労働者の母国とは、最大多数を占める中国に次いで、ベトナム、フィ

リピン、ネパール、インドネシアなど東南アジア諸国なのである。しかし、日本は過去の歴史において16世紀の朱印船貿易以外には東南アジアとの接点が少なく、20世紀の太平洋戦争と戦後の東南アジアへの日本企業の進出に関する知識理解も、大学生には甚だ浅いものでしかない。

本節では、東南アジア史（特に近現代史）を取り上げて、高校「世界史」の教科書記述と高校現場での授業での取り扱いを概観しながら、大学の入学生が持つ歴史系教養の質と量を見当してみたい。比較する教科書は、山川出版社の「詳説世界史B」「新世界史B」と帝国書院、東京書籍、実教出版の5点である。本節では、桃木（2009）と吉川（1992）の著書を参考に、自らの授業経験を振り返っての卑見であることを予めご了解いただきたい。

まず、高校「世界史B」教科書での東南アジア史に関する記述量を見ることで、大学生が持つ

図表1. 高校「世界史B」教科書における東南アジア史の記述ページ数

注) 教材研究でよく使用される参考書「詳説世界史研究」を参考までに付記した。

	山川出版社 「詳説世界史B」	山川出版社 「新世界史B」	帝国書院 「新詳世界史B」	東京書籍 「世界史B」	実教出版 「世界史B」	山川出版社 「詳説世界史研究」
西欧進出以前の 東南アジア	8	8	9	17	10	13
植民地化 ～太平洋戦争前	13	12	4	22	8	12
太平洋戦争中 ～1945年以降	14	14	11	11	9	10
東南アジア史 ページ数	35	34	24	50	27	35
全体における%	8.4%	7.8%	7.4%	11.5%	6.3%	6.5%
講和会議での 賠償に関する記述		賠償放棄		賠償とODA の関係	賠償とODA の関係	

東南アジアに関する基礎教養の量に見当をつけてみたい。上記の表1では、西欧諸国によるアジア進出と太平洋戦争を大きな区切りとした。筆者の大学での授業で学生に高校時代の世界史の授業を尋ねると、東南アジアに関するまとまったイメージが、古代中世に対しては全く知識がなく、「西欧による植民地化された地域」というものがほとんどであった。太平洋戦争でどのような支配を受け、戦後各地域がどのように独立の過程を歩み現在の東南アジア諸国となっているかを知っている者も極めて少なく、地理的な所在地すら曖昧である。彼らの知識理解には太平洋開戦時から大きな空白が存在し、断片的な用語としての日本軍の占領、ベトナム戦争、ASEAN、そしていくつかの国名や都市名があるに過ぎない。そして、全く歴史的背景と切り離された観光地や食文化によってシンガポール、タイ、インドネシアのバリ島などが認識されているようである。問題とすべき現象は、「戦後から現代に至る東南アジア知識に関する空白の存在」である。

残念ながら、太平洋戦争に関する記述においても、戦線の展開地図や「大東亜共栄圏」という用語は記載されているが、日本が東南アジア地域をどのように占領統治していたのかの記述は非常に少ない。「近現代史概論」の受講生では、太平洋戦争に対して真珠湾攻撃に端を発する対米戦の印象しかない者が多いという実態も、戦争中の東南アジア占領政策に関する説明がほとんどなされていないことを端的に表しているのではないだろうか。教科書では実教が占領地軍政と抗日運動について比較的記述している方であるが、わずか数年間とはいえこの時の占領政策が、戦後賠償の根拠となり対日感情の基盤も形成されるため、日本軍政がどのように行われ、戦後の日本がどのよう

な賠償を行ったのかは、東南アジア理解における表裏一体の知識として記述量と内容を充実させるべきである。多くの大学生は歴史用語としてサンフランシスコ講和条約は知っているが、そこで決められた第14条の戦後補償の内容を知らない(授業でそこまで触れられなかったという者が多い)。東南アジア諸国と日本との対外関係や対日感情のベースにある戦後補償が役務を中心としたものであり、それが日本政府のODAに継承され日本企業のアジア進出につながるところまで言及している教科書は東書と実教だけであるが、やはり記述量は少ない。

教科書における東南アジア史の記述量が全体の7%台でしかないことよりも、20世紀以降の記述が各社とも概ね10ページを割り振っていながら、大学生の知識理解として定着していないのはなぜであろうか。これは多分に高校現場の問題であると考えられる。現代史は大学入試の頻出範囲であるが、戦後からどのあたりまでが大学入試に出題されるかによって授業の端折り方も変わってくる。現代東南アジアに関する記述は、山川の新世界史Bと東書が5ページ前後を割いているが、高校3年生の授業日が実質的にセンター試験までで終わっていることを考えるならば、教科書の記述量が増えても教える日数が限られているため、中国現代史と欧米の冷戦史を柱にソ連の崩壊まで辿り着くことで精一杯となるのが現状である。

そして、授業時間の制約と同等の難問が2つある。一つは、大学の推薦入試等で入学が既に決まっている高校3年生の向学心である。現代史分野の世界史に対して、彼ら彼女らはどの程度モチベーションを維持して授業に臨んでいるのか、それを考慮に入れて大学の歴史系教養科目の内容を考えなければ、授業の的を外すことになるだろう。いま一つは、高校生の世界史離れである。前節でも述べたように高校の学習指導要領で世界史の必修化が打ち出されて以来、高校現場では世界史B(4単位)を選択するカリキュラムが減り、大学受験では受験科目で世界史を選択する受験生が激減していった。筆者の勤務先においても、文系学部での一般入試前期日程における合格者の比率は、例年世界史受験者1に対して日本史受験者は概ね2.3～3.5である。さらに、受験機会の多様化によって地歴科目を受験科目から除外した、指定校推薦、公募制推薦や一般入試の中期・後期からの入学者が例年70～80%を占めるため、本学では実に学部入学生の90%近くが世界史の基礎教養を持っていないと考えられる。

以上のように、本学の入学生は東南アジアの人々との共生に求められる基礎的な知識理解が、十分に学習されているとは言えない状況にある。この現実の中で大学が歴史系教養科目において、近現代の東南アジア史を全く取り上げないということは、教育内容での高大接続を放棄するようなものである⁹。

三、歴史系教養科目としての「近現代史概論Ⅰ・Ⅱ」の試行

(1) 授業アンケートから伺える本学の学生の特徴

2019年度本学では共通教育カリキュラムの改訂が行われた。改訂の一つの特色として、新たに高大接続分野が立てられ、大学入試科目とは別に大学で学ぶために必要な基礎教養の補強補完を目的に、文系では「近現代史概論Ⅰ・Ⅱ」「数理科学基礎Ⅰ・Ⅱ」、理系では「生物学概論Ⅰ・Ⅱ」「化学概論Ⅰ・Ⅱ」が設けられた。本学で共通教育カリキュラムに高大接続分野を新設した理由は、推薦入試で試験科目を削減したことが影響し、高校の基礎学力(特に、学部の専門分野を学ぶための基盤となる高校科目の修得度)を補強する必要がある、という学部からの声に対処したためである。

まずは、「近現代史概論Ⅰ」で13回目の授業時に行った授業アンケートに対する受講生の回答か

ら、現状の理解を兼ねて本学の学生の特徴を見てみたい。

アンケートの質問項目は、多様な入試によって入学してきた1年次生が、大学での学びに対してどのような意識を持っているのか（特にリメディアル的な授業に対するニーズの把握）と、本科目の授業レベルの適切さの確認を目的として立てた。実施方法は、授業時に趣旨を説明した上で無記名回収し、エクセルで単純集計したものである。

「近現代史概論」は、1年次前期に欧米史を中心とした概論Ⅰ、後期にアジア史を中心とした概論Ⅱという構えで本年度からスタートした。世界史を高校でしっかりと学んできていない入学生の多さに対して、以前から文系学部（特に法学部）教員の間では世界史の基礎知識が懸念されており、世界史必修化が高校での「世界史B」履修者を減らし、入学生の歴史教養が日本史に偏る傾向は本学でも見られる。教科書掲載の世界史用語の増加によって、高校現場では穴埋めプリントを教材とする授業が主流となったため、断片的な歴史用語の暗記で世界史を終える高校生が多くなっている¹⁰。そのためか5月までの授業では、講義中の知らない用語に神経質となる受講生も多く、専門分野の面白さを感じ取るための学生のアンテナは、狭い範囲でしか興味の対象を捕捉できず、その感度も混乱しがちであった¹¹。

図表2. 「近現代史概論Ⅰ」授業アンケート用紙

<p style="text-align: center; font-size: small;">授業アンケート 「近現代史概論Ⅰ」: 担当 鶴岡</p> <p style="font-size: x-small;">新しいカリキュラムでは、多様な入試を経て入学した1年次生に対して、2年次以降の学部での専門的な学びやキャリアアップのための資格試験に向けて、その基礎力が養えることを主眼にしています。ついては、1年次生の学びの現状とニーズ、学びに対する意識を知る一資料として、本アンケートに協力をお願いします。尚、このデータは個人が特定できない形で利用し、カリキュラムと科目内容の改善の資料以外には使いません。</p> <p>1 あなたはどのタイプの入試で入学しましたか。 ① 一般入試 ② 指定校推薦 ③ 公募制推薦 ④ その他</p> <p>2 あなたの所属する学部はどこですか。 ① 法 ② 経済 ③ 経営 ④ 人文 ⑤ 心理 ⑥ グローバルコミュニケーション ⑦ 現代社会 ⑧ 総合リハビリテーション ⑨ 栄養 ⑩ 薬</p> <p>3 これから学部で学ぶ専門的な内容に対して、高校での関連科目の理解度は、重要だと感じますか。 ① 重要であると思う ② あまり重要性は感じない</p> <p>4 学部での専門的な学習に入る前に、関連する高校科目から重点分野を選び、1年次でその分野の補強が必要であると思いますか。 ① 必要であると思う ② そうは思わない</p> <p>5 この科目の履修選択において、あなたはどのような観点で選びましたか。 (最もあてはまるもの1つを選べ)</p> <p>① 学部の専門科目と関係が深そうな内容であった ② シラバス内容が自分の興味関心と合致した ③ 将来の資格取得や就職に有効であると思った ④ 単位修得が比較的楽そうであると思った</p> <p>6 共通教育科目に期待するものは何ですか。(最もあてはまるもの1つを選べ)</p> <p>① 高校とは異なる幅広い知識の獲得やより深い物事への理解 ② 高校とは異なる大学での学びに慣れる機会 ③ 学部の専門的な学びに対するモチベーションのアップ ④ 必要性を認めないので、期待することはない</p>	<p style="text-align: center; font-size: small;">授業アンケート 「近現代史概論Ⅰ」: 担当 鶴岡</p> <p>7 現在のあなたは大学での学びについて、どのように感じていますか。 (最もあてはまるもの1つを選べ)</p> <p>① 知的刺激にあふれ、学部での専門的な授業が楽しみである ② 高校までとは異なる学びが体験できて、学問の世界が広がった ③ 授業の工夫や教える側の意欲が感じられず、学びのモチベーションが低下している ④ 自分の学力と授業のレベルが合わず、ついていけないので不安である</p> <p>*担当教員の授業の進め方と内容について</p> <p>8 毎回の授業の目的がはっきりしていましたか。 ① そう思わない ② あまりそう思わない ③ どちらかと言えそう思う ④ そう思う</p> <p>9 授業を受けることで知的興味や関心が増えましたか。 ① そう思わない ② あまりそう思わない ③ どちらかと言えそう思う ④ そう思う</p> <p>10 授業の進め方や進度は適切でしたか。 ① そう思わない ② あまりそう思わない ③ どちらかと言えそう思う ④ そう思う</p> <p>11 授業の難易度は自分にとって適切なものでしたか。 ① そう思わない ② あまりそう思わない ③ どちらかと言えそう思う ④ そう思う</p> <p>12 上で①②を選んだ人は答えてください。 ① 高校での内容から離れすぎている ③ 高校での内容と変わらずレベルが低すぎる ② 1回の授業での情報量が多すぎる ④ 板書も資料提示もなく分かりにくい</p> <p>13 あなたの出席状況は良かったですか。 ① あまり出席していない ② 欠席は3、4回 ③ 欠席は1、2回 ④ 全て出席</p> <p>14 あなたは授業を意欲的に受けましたか。 ① そう思わない ② あまりそう思わない ③ どちらかと言えそう思う ④ そう思う</p> <p>15 講義を聞きながらメモすることはできましたか。 ① できなかった ② あまりできなかった ③ どちらかと言えできた ④ よくできた</p> <p>16 授業で新しい見方や考え方ができ、図書館やネット等で自発的に学びを深めましたか。 ① できなかった ② あまりできなかった ③ どちらかと言えできた ④ ほぼ毎回できた</p> <p>17 この授業によって、学部での専門的な学びに意欲が湧いてきましたか。 ① そう思わない ② あまりそう思わない ③ どちらかと言えそう思う ④ そう思う</p> <p style="text-align: right; font-size: x-small;">アンケートは以上です。ご協力ありがとうございます。</p>
---	---

図表3. 授業アンケート入試別集計

注) 回答数 177 名 (現代社会学部はこの科目を選択から除外しているため、受講生はいない。)

	公募制推薦		指定校推薦		一般入試		その他入試	
	Y	N	Y	N	Y	N	Y	N
Y 肯定 N 否定								
高校関連科目は重要	18	10	30	14	44	22	26	12
大学1年次での補強は必要	19	9	34	10	48	18	30	8

注) 「その他入試」は、本学ではセンター試験利用、AO入試、附属校特別推薦が当てはまるが、アンケートでは区別しなかったため詳細は不明である。

図表4. 本学の新生アンケート「学習意欲と大学生活」集計

本学での学び に対するの学 習意欲 (%)	非常に強い	強い	どちらとも いえない	低い	非常に低い
	20.9	60.4	16.4	1.8	0.5
大学生生活 で不安に思っ ていること (%複数選択可)	大学の授業・ 学習についていけるか	仲のよい友達 ができるか	新しい生活環 境への適応	自分のやりたい 事が見つけられるか	卒業後の進路
	64.3	39.0	30.8	29.0	50.5

今年度の本学の
全学教育推進機構
が行った新生ア
ンケート（左図：
4月実施、回答数
2,421人、回答率

91.6%)では、入学当初の学習意欲が高い学生が81%近くを占めている。一方で、新しい大学生活に対して「大学の授業や学習についていけるのか」と6割以上の学生が不安を持っている。学士課程教育の質を上げるための方策は、学習意欲を高く持っている入学生を一定数確保できているならば、学部の専門分野に関連する高校科目の理解度を把握し、学部が求めるレベルとのギャップを初年次教育（入学前教育も含む）で少しでも埋めることが第1段階の作業である。ユニバーサル化した大学の時代では、高校での科目履修が多様化（普通科高校でのレベル差や実業高校からの進学も増加）しているため入学生の履修状況とその修得度の情報を把握し、1年次生段階での基礎学力の補強という要素は「学部のカリキュラムポリシー」に必要不可欠のものであると考える¹²。

(2)「近現代史概論Ⅰ・Ⅱ」の試行

人文科学・社会科学の各学部での専門的な学びの前段階として、この科目では入学生の西洋近現代史・アジア近現代史に関する基礎知識の差異を、少しでも平準化することを第1の目的とした。ここで言う平準化とは、歴史用語に関する知識量の補充ではなく、学生の意識改革を指す。歴史＝暗記モノという認識を改めさせ、この授業で登場する既知未知の歴史用語を覚えることが学習ではないということを理解させなければ、授業での脱落者は回数を追って増えることが予想され、次年度以降に先輩から聞いた話によって履修者は漸減することは間違いない。次いで、日本史または世界史しか学んできていないために「知らない」ということに対して、大学卒業までに「聞いたことはある＝知らないのではなく」であれば良いという説明をして、大学で歴史を学ぶ上での学習者の目的を明確にし、再スタートという意識でモチベーションや安心感を与えている。

講義では以下の2点に留意して授業を行い、併せて大学での初年次教育の観点から、ノートメイクや自主的な学ぶ姿勢等の「大学で授業を受ける上での作法」も適宜指導した。

- ① 歴史事項の理解を通して、論理的・合理的な思考に親しむ。
- ② 各国が抱える現代の諸問題を知り、グローバル化する日本との関係について、各自の意見形成を図る。

○授業に関する基本情報

「概論Ⅰ」KAC月曜2限 125名 KPC火曜4限 96名

「概論Ⅱ」KAC月曜2限 32名 KPC火曜1限 47名

教科書は使用せず、シラバスに基づいて予めこちらが選定したテーマによる講義形式。

毎回、テーマに関する画像や図表、史料抜粋などを講義中にパワーポイントで投影。

○授業コンテンツ

テーマは「世界史B」の教科書記述や高校での授業経験をもとに、以下の3観点で選定した。

- ① 高校で十分取り上げられていないと思われる単元

- ② 現代の諸問題の背景や実相を知るための単元
- ③ クリティカルシンキングのトレーニングとなるような歴史事項

○各テーマのねらい

図表5. 「近現代史概論Ⅰ」の内容

1. ガイダンス 講義ノートの取り方、評価の説明、西洋史の地理的な知識など	7. フランス植民地帝国2 北アフリカのチュニジア動乱が残した深い傷
2. 産業革命が変えた社会 英国の工業化によって現れる社会現象や新しい価値観	8. 多民族国家の崩壊1 ハプスブルグ帝国内での諸民族の生き方（チェコとハンガリー）
3. アメリカ合衆国の誕生 アメリカの独立は理屈っぽい	9. 多民族国家の崩壊2 オスマントルコ帝国の近代化が帝国を崩壊させた（宗教がつなく国家）
4. 南北戦争前後のアメリカ（2時間） 高校の教科書では突然世界一になった姿で出てきますが…	10. 統一とは征服すること（2時間） ドイツ帝国の成立と第一次世界大戦後からのナチスの台頭
5. アメリカのユダヤ人 ユダヤ人の歴史はナチのホロコーストだけではありません	11. 二つの戦後と冷戦（2時間） 二つの大戦の戦後復興に対するドイツと日本の比較
6. フランス植民地帝国1 自由と平等の仏革命が抱えた植民地支配という矛盾	12. プレゼン課題の講評と優秀作品発表 講義「PP画面の作り方」

「概論Ⅰ」では、2の産業革命で工業化が人間の生活や価値観をどのように変えていくかを示し、暗記に辟易した綿工業器械の発明順に合理的な意味があったことを解説し、歴史は暗記物ではないと訴えた。3・4・5のアメリカ史では、州の独立性の強さと憲法に対する考え方、南北戦争後に突然強国となって世界史の教科書に再登場してくるアメリカの国内事情を説明し、独占禁止法の起源に触れ、ユダヤ民族とアメリカの関係などにも焦点をあてた。

6・7のフランス史では、自由と平等を唱える人権宣言の国が植民地を持つ矛盾などを取り上げ、英仏の植民地争いで英に敗れた後に高校の教科書から姿を消す植民地帝国としての仏について、アルジェリア支配やベトナム戦争の前段にあるインドシナ支配などを解説した。

8・9では民族問題の背景にある多民族帝国の歴史について、ハプスブルグ帝国・オスマン帝国を例に概説し、チェコ人やアラブ人の帝国支配に対する思想や行動に焦点をあて、日本では希薄な言語や宗教に対する価値（アイデンティティーを表すもの）を考えさせた。

10・11ではドイツ帝国の建国から第二次大戦後までを取り上げ、中欧に位置するドイツが必然的に有する国際関係の問題や、ヴェルサイユ体制下で誰がナチス台頭を支持したのか、第二次大戦後のドイツ復興と冷戦の関係などに焦点をあて、日本との対比も交えて「正解のない問題」とはどういうものかを体験させた。

「概論Ⅱ」では、2019年の出入国管理法改正による外国人労働者の増加がもたらす日本の近未来をガイダンス講義し、多くの外国人労働者がアジアからやってくる現状から、この授業の目的を現代アジア理解とした。前述のように、受講生は西洋史よりも基礎知識が少なく関心も薄いと考えて、国別に地理的な解説と共に第二次大戦後の現代史を日本との関係に触れながら、「暗記しなくてよいので、まずは知ることを重視する」という方針で講義した。

2～7では、中国近現代史を取り上げた。中国に関する導入として、習近平の歴史認識を演説から抜粋し教材として用いたが、「近代以後、中華民族が受けた苦難は重く」という冒頭の句が意味

するところを分かった学生はわずか5人(KPC受講生45人)であった。同時に中国に対するイメージを尋ねると、「理由はないけど嫌いだ」という感覚的な嫌悪感の者が多く、尖閣問題や訪日中国人のマナーの悪さがその理由のほとんどであった。そのため、清末からの予定時間と授業テーマを急遽変更し、日中戦争に関する4を新設したため、中国史が膨らんでしまった。受講生の内、世界史Bを高校で学んだ者は半数いたが、彼らの授業後の感想でも「なぜ中国はこんなに発展しているのに遅れていると言われていたのか知らなかった。」「中国建国期の話は全く聞いたことがなく、国づくりをしなければならない時期に混乱していたことがよく分かった。」というものが複数見られ、歴史教育における大学教養課程の位置づけを再確認した。

その4では、日中の高校教科書で日中戦争がどのように記述されているかを比較することで、戦争に関する理解や知識が日中で非対称となっている現実を学生に伝えた。アジアに対する基礎知識の不十分さの一因に受講生は気づき、大学での自主的な学びに一つのテーマを得たようであった。

図表6. 「近現代史概論Ⅱ」の内容

1. ガイダンス 講義ノートの取り方、評価の説明、講義「グローバル化は第二の開国期」	8. 台湾現代史(2時間) 中華民国が2度来た→台湾も一党独裁体制?
2. アヘン戦争～変法運動 習近平の歴史認識と中国の植民地化の過程	9. 韓国現代史1 大韓民国建国～朴正熙の「漢江の奇跡」
3. 辛亥革命～民国初期 中華民国時代は第四の混乱期ではないのか?	10. 韓国現代史2 民主化の動きと盧武鉉の「過去清算法」
4. 日中戦争に関する教科書記述の違い 中国人が学んできた質・量に君たちは圧倒される	11. アメリカのアジア外交 アメリカは戦後アジアをどう見ていたか
5. 国共内戦～中国建国初期 冷戦に巻き込まれた建国初期の不運	12. ベトナム現代史 ベトナム戦争と統一後の「ドイモイ」政策
6. 毛沢東の失政～鄧小平の改革 大躍進・文化大革命・第二次天安門事件	13. インドネシア現代史 軍部独裁国家から民主国家への変貌
7. 江沢民と格差社会 中国共産党の変質と格差を是正できない現実	14. プレゼン課題優秀作品発表と講評 講義「PP画面の作り方」

8・9・10では台湾と韓国の1945年以降を取り上げ、中国での共産党一党独裁による民主主義抑圧体制が台湾と韓国にも見られることを講義することで、戦後の日本の民主主義について再認識する機会とした。やはり台湾や韓国での独裁政治から民主国家への過程を、受講生は全くと言っていいほど知らない。例えば韓国との徴用工問題に対しても、マスコミやSNSの記事に影響された意見形成しかできないが、そのような状況にあることに対して自らの中で疑問を抱いている者が多かった。

反省点として、「概論Ⅱ」の授業では、中国や韓国に対する感覚的な嫌悪感や感情的な反発感を、無自覚無批判的に持っている学生が一定数存在する現状を考えて、結果的に東アジアに時間をかけた構成となってしまったため、東南アジアに対する理解が必要であると言いながら、授業時間が少なくなってしまった。その原因を端的に言うならば、アジアの近現代史を高校で教えきれていない実情の深刻さにあると考える。歴史B科目を教えてきた側として振り返れば、まず、欧米先進国中心の世界像から抜け出せない意識が、授業時間の窮屈さによって助長されている現状がある。1945年以降は米ソ冷戦構造一辺倒で流れを追えば、教科書の記述と合わせて生徒も全体像を捉えやすい。高校世界史Bでは、1991年ソ連崩壊まで辿り着けば一応責任終了の感を持つ。そのため、中国が国際的に孤立する戦後中国史は取り扱いにくく、東南アジアではベトナム戦争を米国史の中で触れることが精一杯であろう。

積み残し分を後ろに委ねることは止むを得ない措置であるが、後ろが引き受けなければどうなっ

ていくのか。大学が高等教育機関として学生を育てようとするならば、現状に対応した措置を講じなければならない。歴史系教養科目では、高校の不足分をアジア近現代史と定め、歴史の流れにアジア諸国の対日関係を講義内容に組み込むことで、高校の日本史と世界史をつなぐ構造を取る方法が適していると考える。このような視点は高校日本史Bの補習「対外関係史」を除けば、現代史での対日感情や対日関係を内容とする授業は高校では皆無だからである。

1年を振り返って、大学での歴史系教養科目の講義が学生にアジア再認識を促す機会とはなったようだが、半期15回の授業でアジアの対日関係主要国をカバーすることは困難であった。その意味から教養科目と学部基礎科目間でのカリキュラム連携と内容調整が必要であると痛感している。15回の授業終了時点での目標とする到達度を担当者同士ですり合わせ、授業での守備範囲を分担する。また、学部ごとに履修の流れと履修条件を共通教育科目にまで目を配って検討するような、科目選択環境の整理も重要である。1年次生の学習状況について共通教育科目担当者と学部基礎科目担当者との間に情報交換がなされれば、モチベーションと基礎教養の高い学生に対する学部からの効率的な指導、基礎学力の低い学生に対する早期指導による学力の底上げという、上下両面から学部教育の充実が見込まれると考えるが如何であろうか。

○成績評価

毎回の授業後、各自の意見や質問、新たな発見などを出席カードのコメント欄に書いて提出（授業内容の要約ではなく、受講による各自の考えを書く）60点（1回4点×15回）

課題（8分間の発表を想定したパワーポイント画面6枚を作成し提出）20点

定期試験（各回の授業内容に関する理解を問うマークシート形式）20点。 合計100点

パワーポイント画面の作成課題は、各自が興味関心を持つ国や地域、近現代史の事項からテーマを選び、聴衆の興味づけや理解を助ける効果的な画面構成と資料の見せ方に創意工夫する。最も重視する部分は説明の筋道であり、起承転結を意識した画面の配列によって行う。パワーポイントの習熟ばかりでなく、プレゼン発表の経験値を大学時代に少しでも積むことも目的の一つとし、受講生には好評な課題となっている。4段階

図表7. 「近現代史概論Ⅰ」の成績分布

受講者数	欠席超過者	D不可	C	B	A	S	単位取得率	GPA換算	評点平均
221	22	37	65	48	44	5	73.3	1.42	70.9

評な課題となっている。4段階評価で優秀作品はS評価として20点に加点をし、優秀作品の解説を中心に全体講評の時間を1

コマ設けて、作品を褒めながら「○○にこんな工夫をすともっと分かりやすくなる」などと丁寧に学生にフィードバックしている。

○「概論Ⅰ」の受講生の感想

受験の時、日本史だったのでこの授業で世界史を日本史とリンクさせると面白かった。

世界史を学んでいない私には、何もかもが初めてで新鮮でした。憲法のことも出てくるので、取っておいて損はない。

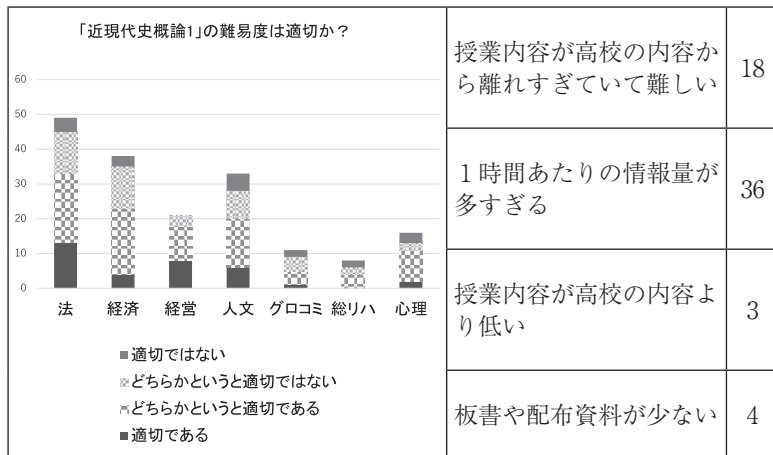
高校の歴史と大きく異なり、覚えることより知ることを重視した歴史なので後輩に勧めたい。

世界史を知ることが重要だと思うし、現代との結びつきを考えながら授業を受けることができ分かりやすかった。この科目は取るべきだと思う。

高校では近現代史を十分教えてもらえなかったから、取るほうが良い。

新入生が世界史に詳しくなければ、世界史の基礎を作るために履修を勧める。

図表8. 「近現代史概論Ⅰ」の難易度とその理由



概論Ⅰでの授業難易度については、左のグラフで見られるように概ね適切であったと思われる。難易度が「適切ではない19名」・「どちらかという適切ではない43名」の合計62名に対して、授業アンケートではその理由を右の選択肢から1つ選んでもらった。文系学部入学生の内、一般入試で世界史を選択した者は非

常に少ない。「高校の時に世界史Bを取っていなかった人には、内容が難しくお勧めできない。」という法学部生の感想が物語るように、世界史の基本的な知識が不足しているため、授業を難しく感じている学生の姿が見えてくる。GPA 換算値の低さもここに起因していると思われる。「1時間あたりの情報量が多すぎる」という声には、担当者として講義内容の更なる精選で改善していきたいと思うが、一方で大学での90分授業に慣れていないためかとも思う。「板書や配布資料が少ない」に対しては、大学での初年次教育の観点から、取ってスライド画面をプリントアウトして配らず、講義を聴いて自分なりにメモを取る習慣の育成を目的の一つとしているため、現状を改めることは考えていない。

また、後期の「概論Ⅱ」については、前期と比べて履修者が大幅に減少した。学部別に見ると、法26・経営21・人文14・経済6で各学部とも1年次生の5%を切るような状態となった。受講生に友人がなぜ選択しなかったのか理由を尋ねてみると、「アジアにあまり興味や関心がない」「世界史を学んでいないから、前期を受けてみて難しいと感じた」という声が多くあった。教務的な面では「1限目の授業を避けた」「学部の専門科目とバッティングしていた」という声も相当数あり、学部教育とのギャップを埋めるための高大接続科目に対して、全学的な共通理解や学部からの履修協力体制が必要であると改めて感じている。

結びにかえて …「歴史総合」を学んできた入学生を迎えるまでに

大学教育は高校教育を補完しなければならないのかと問われれば、文系学部では世界史に関する基本的な知識もない学生に、4年間で各々の専門分野をどのように理解させるのか、その到達目標と仕組みを問いたくなる。これは文科省が重視するディプロマポリシーとカリキュラムポリシーとの関係のことである。「入試が選抜機能を十分に果たさない大学」では、専門分野をどのレベルまで理解させて社会に送り出そうとしているのか。大学生の学力向上を図るならば、まずは入学生の学力に関する現状把握が必要であり、「入学生アンケート」の質問事項に「高校での地歴科目の履修状況」を加え、歴史系教養科目担当者や学部の入門科目担当者に情報提供することが、授業改善のための第一歩である。

多様化した入学生を抱える大学のFD活動とは、年度ごとに入学生の高校での履修科目情報を集約し、新入生集団の学部関連科目における学力差の実態を把握することがベースとなる。授業担当者が受講する学生集団の特徴を知らなければ、教材の選択と指導法の工夫は適切さを欠く。現行の学習指

導要領の下での高校教育では、「世界史必修化」が高校生の歴史教養に明らかな格差を生み出している。2019年の学習指導要領改訂においては、「世界史必修化」が解消されたものの、地歴公民科の必修に新設3科目「歴史総合」「地理総合」「公共」が指定され、世界史を学ぶ者の減少は改善されない。

本稿は、本学の入学生の入試データ及び担当科目の受講生からの感想をもとに、世界史をよく学べていない入学生に対する基礎教養科目のコンテンツ案を試行したものである。最も困難さを感じた部分は、世界史をほとんど知らないと感じている学生（高校では世界史Aを履修してきたはずであるが）に対して、どこまでリメディアル的な内容を入れ込むかという問題であった。筆者の科目の受講生には「世界史を学んできていないから難しい」と感じる学生と「世界史は暗記しただけだった」という学生の2タイプが存在する。そのため授業レベルを最大公約数的に設定することは非常に難しい。理系学部における物理や化学でのリメディアル科目のように、習熟度別に分けて開講するという方法は、暗記モノの歴史学に対する嫌悪感を助長するばかりで大学教育にとってはマイナス面が多いと考える。

最後に、大学での歴史教育に関して、共通教育とは別に専門課程でのカリキュラム修正が早急に求められる部分が、地歴公民科の教職課程であると考え。教員養成系大学における歴史教育の問題点は（黒川 2014）がリアルに指摘している¹³。「歴史総合」「地理総合」を現場で授業することになる教職志望学生に対して、文科省からの改正通達をただ待つのではなく、各大学は独自に教職課程の教員免許取得要件を応急的にでも修正すべきである。なぜならば、現行の学習指導要領で高校教育を受けてきた大学生の多くは、日本史・世界史の併修を経験しておらず「歴史総合」を授業するためには日本史・世界史の基礎知識が不十分であるからである。しかし、教員養成系大学での歴史系専門科目の授業がそれを学ぶ貴重な時間となっていないようである。専門科目の科目数を増やせないならば歴史系教養科目とのカリキュラム連携によって、学生の歴史教養を全学的に補強しなければならない。大学の歴史教育の再構築問題は、大学のユニバーサル化だけではなく、高校学習指導要領の改訂内容も視野に収めて検討されなくてはならないと考える。

以上、寡聞故に先学諸氏の成果を十分参照できていない失礼をお許しいただきたい。「近現代史概論」の授業テーマ改良等について、関係学部の先生方と協議する機会をいただければ望外の喜びである。

注

- 1 今般のセンター試験に対する改革の影響する範囲は、いわゆる難関大学と呼ばれる一部の大学を目指す高校に限定されると考える。大学教育において最も深刻な問題は、学士課程教育の質保証をどうするかではないだろうか。（横山 2019）では、入試改革そのものも矮小化したと評する。
- 2 公立高校と大学併設校に勤務した経験から、附属校からの内部進学生の学習意欲と学力向上について具体案を検討してきた。その際、幾度も各学部の執行部の方々と協議する中で、高校科目の内容と大学の各学部が求める基礎教養との間には、相当なギャップが存在することを確認した。
- 3 筆者は高大接続の役割には、大学の教養教育が高校教育を補完する要素もあると考えている。（児玉英明・居神浩 2016）でも、「教養教育の復権のために大切なことは、ノンエリート大学生のリアルに真摯に向き合っているかどうか」であるとする。本稿が居神の説く「初年次教育を中心に、高校までのリメディアルの部分と大学卒業後のキャリアの部分とを有機的に接合させる工夫」の叩き台となれば幸いである。

- 4 桃木の主宰する大阪大学歴史教育研究会 2012年3月例会で、国公立大学38校・私立大学79校を対象に、大学教養課程での世界史教育について調査報告が行われた。
- 5 座談会は2019年4月20日に歴史科学協議会事務所で行われた。出席者は、高埜利彦、糟谷憲一、川手圭一、津野田興一、司会の源川真希、記録が小嶋茂稔であった。
- 6 この津野田のコメントは、歴史科目を教える高校教員が大学入学後の教養課程まで視野を広げて、大学での歴史教育に踏み込んだ発言をしている点で大変重要である。高校教員は概して大学入試問題の出題内容には関心を持つが、大学入学後のカリキュラムや担当科目に関する高大での学びの連続性については、唯一の例を除けばほとんど言及がなかったように思われる。その唯一の例とは、(小川 2009)であった。小川は世界史未履修問題に危機感を抱き、暗記地獄に堕してしまった高校世界史の改革の必要性を実証的に訴え、大学教育まで視野に収めた上で、自ら改革案を公表するという見事な切り込みを歴史教育に行った。
- 7 「学士課程教育の構築に向けて」答申では、第2節教育課程編成・実施の方針についてで、現状の問題点をいくつか挙げている。本稿でも問題視する指摘は、科目内容等に個々の教員の意向が優先され、学生の視点に立った学習系統性や順次性に配慮がない。個々の教員には、研究活動や専門教育を重視する一方、基礎教育や共通教育を軽んじる傾向が否めない、の2つである。一方で、ユニバーサル化した大学が直面している困難な問題(目的意識が希薄で学習意欲も低下している学生の入学)に対して、「基礎的な読解力や文章表現力などを修得させることも重要である。」と、その認識は確かなものである。
- 8 新設科目「歴史総合」では、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」という指示があり、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。「歴史総合」の授業の難しさについては、(鵜飼 2019)に詳述している。
- 9 高校世界史の教科書と東南アジアに関する専論は、(松岡 2018)があるが、内容は大学の研究者が高校の教科書記述に対する問題点の指摘にとどまっている。高校世界史の不十分さと大学の歴史教育との関係について、大学教員の立場から言及して欲しいところであった。
- 10 高校世界史の授業に対して大学教員が理解すべきエッセンスは、(日高 2015)に述べられている。歴史系教養科目のプランを練る場合には、必読の論文である。
- 11 Aという基礎事項を知っていることで、専門分野への導入となるBという出来事の面白さがわかってくるといった授業をしても、どこまで世界史を学んできたのかの情報がないままであったため、こちらが予想した部分でポカンとする学生が多かった(そもそもAという基礎事項を知らなければ、Bという出来事の面白さが理解できない)。入門科目の教材や授業内容のレベル設定が、学生の知的ギャップを埋めることとならず、入学生は授業について行けないまま学ぶモチベーションを急速に下げていくことを、共通教育科目の担当教員は強く警戒しなければならない。
- 12 学部教育とのギャップを埋めるための科目をカリキュラム上に置く場合、安易に学部生全員の必修とせず、新入生に高校での自らの学習状況と理解度を振り返らせる所作が必要である。受講生を真にギャップを抱えている学生に絞ることで、担当者の授業レベル設定がより適切なものとなり、受講生には専門学習への不安感を克服するための授業であるという認識(覚悟)が生まれる。したがって、履修条件は学部専門に関連する高校科目が未履修の学生(入学試験で

得点が低い学生も)には履修必修とし、他の学生には自由選択とする条件が適すると考える。

- 13 教職課程で模擬授業を担当して感じることは、少なくとも日本史・世界史の概説科目の履修を必修とし、高校時代の不足分を大学で補完させなければ、日世併修経験のない若い教師は現場で相当な苦労が予想されるということである。

参考文献

- [1] 中央教育審議会(2008)「学士課程教育の構築に向けて」答申
- [2] 深沢克己(2011)「高校世界史と大学の歴史教育とを結ぶもの」『学術の動向』2011年10月号、24～27頁
- [3] 濱中義隆(2013)「多様化する学生と大学教育」『シリーズ大学 第2巻大衆化する大学』東京、岩波書店、47～74頁
- [4] 日高智彦(2015)「高校世界史の可能性について」『歴史評論』781号、5～14頁
- [5] 居神浩(2013)「マージナル大学における教学改革の可能性」『シリーズ大学 第2巻大衆化する大学』東京、岩波書店、75～103頁
- [6] 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、64～65頁
- [7] 児玉英明・居神浩(2016)「教養教育の本流3」『大学教育学会誌』第38巻第2号、128～132頁
- [8] 黒川みどり(2014)「教員養成の立場から歴史教育を問う」『歴史評論』774号、43～54頁
- [9] 松岡昌和(2018)「高校世界史教科書と東南アジア」長谷川修一・小澤実(編著)『歴史学者と読む高校世界史』東京、勁草書房、125～138頁
- [10] 桃木至朗(2016)「現代日本の「世界史」」『「世界史」の世界史』ミネルヴァ書房、368～389頁
- [11] 桃木至朗(2009)『わかる歴史・面白い歴史・役に立つ歴史 歴史学と歴史教育の再生をめざして』大阪、大阪大学出版会、141～254頁
- [12] 日本学術会議(2010)「大学教育における分野別質保証の在り方に関する審議について」回答
- [13] 日本学術会議史学委員会史学分野の参照基準検討分科会(2014)「教育課程編成上の参照基準 歴史学分野」取りまとめ
- [14] 小川幸司(2009)「苦役の道は世界史教師の善意によってしきつめられている」『歴史学研究』2009年12月号、191～200頁
- [15] 高埜利彦他(2019)「大学における歴史研究/教育の現在と未来」座談会記録 『歴史評論』No.833、5～26頁
- [16] 鶴飼昌男(2019)「新科目「歴史総合」の実施に対する大学教職科目の修正案 ―これからの地歴公民科教員に求められる新たな教材研究について―」『関西大学教職支援センター年報』2018、1～11頁
- [17] 矢部正明(2018)「高等学校の現場から見た世界史教科書」長谷川修一・小澤実(編著)『歴史学者と読む高校世界史』東京、勁草書房、239～240頁
- [18] 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.668、44～50頁
- [19] 吉川利治編著(1992)『近現代史のなかの日本と東南アジア』東京、東京書籍、13～31頁