

「歴史総合」実施に向けての期待と課題

－「歴史総合」の理想を形にするために－

Expectations and Challenges for the Implementation of "History Synthesis"

－To make the ideal of "History Synthesis"－

藤原 健剛*

FUJIWARA Kengo

It can be positively evaluated that "History Synthesis" is a combined subject of Japanese history and world history focusing on modern and contemporary history, and that it has been set as a compulsory subject. However, in order to pursue the ideal of "History Synthesis," it is necessary to place "History Synthesis" as a substantial entrance examination subject, and to think of the skills that can be fostered through this subject as different from the ones that can be developed through "Japanese History Inquiry" and "World History Inquiry." As for the former, I propose that "History Synthesis," "History Synthesis and Japanese History Inquiry" or "History Synthesis and World History Inquiry" should be entrance examination subjects. As for the latter, I also insist that we should foster "historical imagination," which can help in the search for other choices in the face of important phases of history through "multifaceted and multidirectional considerations."

Key words : "History Synthesis", a substantial entrance examination subject, "multifaceted and multidirectional consideration", "Historical imagination"

要旨 : 「歴史総合」が近現代史を中心とした日本史・世界史の融合科目であることと必履修科目として設定されたことは前向きに評価できる。しかし、「歴史総合」という科目の理想を形にするためには、「歴史総合」を実質的な入試科目として位置付けることと、この科目で育成する能力を「日本史探究」や「世界史探究」で育成する能力と別次元のものとして設定することが必要である。前者については、「歴史総合」、「歴史総合・日本史探究」、「歴史総合・世界史探究」を入試科目とすること。後者については、「多面的・多角的な考察」を通して、歴史における重要局面で、他の選択肢を探ろうとする「歴史的想像力」を育成することを提言する。

キーワード : 「歴史総合」、実質的な入試科目、「多面的・多角的な考察」、「歴史的想像力」

1 はじめに

2018（平成30）年3月に高等学校新学習指導要領が告示され、2022（令和4）年度から地歴科の

新科目として「歴史総合」が始まる。「歴史総合」は近現代史を中心とした日本史・世界史の融合科目であり、標準単位数2単位の必履修科目として

* 甲南大学経済学部・教職教育センター特任教授

設定された。日本史必履修化の動きに対する落としどころとして設置された一面はあるが¹⁾、世界と其中的の日本という位置付けは前向きな評価ができる²⁾。実際、「日本史はわかるが世界史はよくわからない」であったり、その逆であったりする大学生が大部分であり、地歴科の教師ですらそのようなケースは少なくない現状に鑑みれば、「歴史総合」の設置は歴史教育が理想に近づく礎石となり得るのである。しかしながら、「日本史A」や「世界史A」、公民科の「現代社会」が入試科目として重要な役割を果たさなかったこともあり、実質的な入試科目として位置付けられるか否かが、「歴史総合」という科目の理想を形にできるかどうかの鍵となる。そして、いま一つ重要なことは、この科目で育成する能力を「日本史探究」や「世界史探究」で育成する能力と別次元のものとして設定することである。「日本史探究」、「世界史探究」がそれぞれ「日本史B」、「世界史B」の後継科目として入試科目の中核を担うことになるのが明白である以上、同じ能力を育成しようとすれば、「歴史総合」は「探究」科目に吸収されてしまうからである。本稿ではこの2つの課題を論点として、「歴史総合」の理想の形を探っていく。

2 「歴史総合」を実質的な入試科目にするために

「歴史総合」の科目としてのウエイトは、大学入学共通テスト（以下、共通テスト）にどのような形で組み込まれるかに掛かっていると考えてよい。各大学の入試は、共通テストをそのまま利用するか、共通テストの科目構成に引っ張られることになるからである。当然、高等学校の日々の授業も入試形態に対応したものにならざるを得ない。

新学習指導要領の下での共通テストのあり方が問われる中、2019年（令和元年）11月22日に、日本学術会議史学委員会の中高大歴史教育に関する分科会から、提言「歴史的思考力を育てる大学入試のあり方について」が出された。学術会議は、「新しい必修科目を大学入試の出題科目として、確実に高校生が必修科目を学習するようにする。すなわち大学入学共通テストでは、地歴科の入試科目

は、「歴史総合・日本史探究」「歴史総合・世界史探究」「地理総合・地理探究」とする。各大学の入試科目も同様に、必修科目を入試科目に取り入れる。」と踏み込んだ提言をしている³⁾。

この提言が、「総合」科目と「探究」科目を組み合わせ入試科目としたことは、「総合」科目を形だけの必修修にさせないという学術会議の強い意志の表れであり、大いに評価される。しかしながら、この提言は、実業高校や定時制高校が考慮に入っていないという欠陥がある。実業高校や定時制高校の多くは、必修修の「総合」科目のみを履修させることが予想され、学術会議提言の科目構成であると、実業高校や定時制高校からの大学進学が事実上不可能となる。選択科目として「探究」科目をカリキュラムに組み込むにしても、選択しなければ大学に進学できないという設定そのものは是非が問われることになる。高校進学時の進路選択で大学進学の可能性を制約してしまうことは避けるべきである。したがって、歴史系の入試科目は、「歴史総合」、「歴史総合・日本史探究」、「歴史総合・世界史探究」から一つを選択させることが望まれる⁴⁾。

3 「歴史総合」を「探究」科目から独立させるために

(1) 「歴史総合」の履修位置と単位数の問題

現行学習指導要領では、A科目（「日本史A」・「世界史A」）とB科目（「日本史B」・「世界史B」）において履修の順序は指定されていないが、新学習指導要領では、「歴史総合」を学習した上で「日本史探究」や「世界史探究」を履修することになっている。

生徒は小学校社会科において、日本の主な歴史事象を人物の働きや代表的な文化遺産を中心に学び、中学校社会科の歴史的分野で、日本史を中心としながらも、「世界の古代文明や宗教のおこり」、「ヨーロッパ人來航の背景とその影響」、「産業革命」、「市民革命」、「欧米諸国のアジア進出」など、日本と関連する世界史の重要な内容を学んでくる。その上に立って、大部分の高校では、1年生で

「歴史総合」を履修することになる。中学校の歴史的分野が135単位時間(50分×135回)⁵⁾であるのに対して、「歴史総合」は、標準単位数が2単位70単位時間(50分×70回)の設定であり、実際は学校行事や定期考査などに使う時間を除くと、50単位時間程度になる。「探究」科目は3単位設定であるが、現在の「日本史B」・「世界史B」が4単位であり、実際には増加単位を含めて7～8単位で実施していることから考えても、増加単位を見込んで5～6単位で実施することになるであろう⁶⁾。このように見てくると、「歴史総合」は中学校の歴史的分野と「探究」科目に挟まれた2単位の厚みに欠けた科目となっている。

(2) 「歴史総合」の内容構成とカバーする範囲

次に、「歴史総合」の内容構成とカバーする範囲について考察したい。「歴史総合」の内容構成は複雑で、「近代化」、「国際秩序の変化や大衆化」、「グローバル化」という3つの観点を切り口として近現代史に光をあてる形をとっている。つまり、「歴史総合」は通史の形をとらない。しかしながら、例えば、大項目「近代化と私たち」では、18世紀のアジアの経済と社会、産業革命とその影響、中国の開港と日本の開国、市民革命、明治維新、列強の帝国主義政策とアジア諸国の変容、日清・日露戦争などを取り扱いながら、最後の中項目「(4)近代化と現代的な諸課題」において現代と結びつける形式をとっているため、カバーする範囲としては、図1のようになる。

大項目「国際秩序の変化や大衆化と私たち」も同様で、第一次世界大戦、ソヴィエト連邦の成立、国際協調体制、大正デモクラシー、世界恐慌、ファシズムの伸張、第二次世界大戦、国際連合、冷戦、日本の独立の回復など、そして中項目「(4)国際秩序の変化や大衆化と現代的な諸課題」で現代と結びつけている。大項目「グローバル化と私たち」においても、脱植民地化の項目でインドシナ戦争などの独立戦争を、冷戦下の地域紛争の項目ではベトナム戦争や中東戦争などを扱い、地域統合の拡大と変容、冷戦の終結、同時多発テロなど、そして中項目「(4)現代的な諸課題の形成と展望」でそのまま「現在」に結びつく。

このようにしてみれば、「歴史総合」は通史の形をとらないとしながらも、実質的には3つの観点別の重層的な通史になっているのである。このことは、「歴史総合」に与えられた諸条件から導かれた「解」であるとも考えられる。つまりその条件とは、①「探究」科目の土台になる必履修科目であることから、大きな単位数を割くことはできず、A科目と同じ2単位設定になったこと。当然、増加単位は望めない。②A科目、特に「世界史A」が、近現代重視とはいえ、すべての地域・すべての時代を網羅しようとして総花的になったため、時間的に厳しく消化不良になった経験。③必履修科目であるが故に科目単独で共通テストの入試科目に設定する必要があること。入試科目である以上、学習範囲(つまり出題範囲)が明示されねばならない。以上、「歴史総合」は誕生したときから

図1 中学校・高等学校の歴史科目の位置とそのカバーする範囲

		古代	中世	近世	近代	現代
中学校	社会科・歴史的分野	→				
高校	地歴科・「歴史総合」	「近代化」		→		
	↓	「国際秩序の変化や大衆化」			→	
		「グローバル化」				→
	地歴科・「世界史探究」 地歴科・「日本史探究」	→				

このような条件をクリアしなければならない宿命を背負っていたのである。そのように考えてみると、「歴史総合」は総花的にならないように、3つの観点に関連する歴史事項を学習範囲としたのであり、言い換えれば、3つの観点に関連する歴史事項以外からは出題しないということになる。ただし、学習指導要領に「中学校までの学習との連続性に留意して」「中学校社会科の学習の成果を踏まえ」という文言が数多く見られることから(p.60～62)、中学校までの既習事項は出題範囲になると考えてよい。

(3)「歴史総合」で育成すべき能力

歴史学習は、小学校、中学校、「歴史総合」、「探究」科目というように、何度も上塗りをするように、あるいは螺旋階段を昇っていくように、児童・生徒の発達段階に合わせて、より深い、高度な内容を取り扱う構成になっている。しかし前述したように、「歴史総合」は中学校の歴史的分野と「探究」科目に挟まれた2単位科目となっており、独自の色合いを持たなければA科目の二の舞になるどころか「探究」科目に吸収される危惧さえある。つまり、A科目は近現代重視とはいえ古代から現代までをカバーしているが、「歴史総合」は近現代史のみであり、「歴史総合」を学習した後、古代から始まる「探究」科目が近現代に接続していくという形で、「探究」科目の増加単位扱いになる可能性が十分予測されるのである。そうなれば、「歴史総合」設置の意味は失われてしまう。

それを回避し、「歴史総合」の理想を形にするためには、「探究」科目が育成する能力とは別次元の能力を育成する必要がある。ところが、学習指導要領が示す「歴史総合」と「探究」科目の目標は画一的な表記となっており、両者に大きな差異は見られない。下記に、「歴史総合」と「世界史探究」の目標を比較して示す。[]内が「世界史探究」の記述である。(下線部は筆者による)

1 目標

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・能力を次のとおり育成することを目指す。

[全文同じ]

(1) 近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、世界とその中の日本を広く相互的な視野から捉え、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を理解するとともに、諸資料から歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。

[世界の歴史の大きな枠組みと展開に関わる諸事象について、地理的条件や日本の歴史と関連付けながら理解するとともに、諸資料から世界の歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。]

(2) 近現代の歴史の変化に関わる事象の意味や意義、特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに着目して、概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想したりする力や、考察、構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。

[世界の歴史の大きな枠組みと展開に関わる事象の意味や意義、特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現代世界とのつながりなどに着目して、概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想したりする力や、考察、構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。]

(3) 近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に追究、解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される日本国民としての自覚、我が国の歴史に対する愛情、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深める。

[世界の歴史の大きな枠組みと展開に関わる諸事象について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に探究しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される日本国民としての自覚、我が国の歴史に対する愛情、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深める。]

上記の記述から読み取れるように、「課題を追究したり解決したりする活動」がベーシックな部分を形成し、「探究」科目はその部分に「課題を主体的に探究しようとする」ことを上積みする構造になっている。あとは、科目の特徴である「近現代の歴史の変化に関わる事象」と「世界の歴史の大きな枠組みと展開に関わる事象」の相違を見るだけである。「日本史探究」も同様である。したがって、文部科学省は「歴史総合」と「探究」科目で育てるべき資質・能力に差異を想定していないと言える。

このことを踏まえた上で、「歴史総合」を理想の形にするためには、学習指導要領の解釈的には「課題を追究したり解決したりする活動」というベーシックな部分を際立たせることと、運用的には高校歴史唯一の必履修科目、つまり全員が学ぶ最後の歴史科目として、一番身に付けてほしい能力を育てることに注力する必要がある。日本学術会議は、提言で「歴史は過去の人間の様々な意思決定の積み重ねであることを生徒が理解し、現在に生きる生徒たちが将来にむけて自分の意思決定をする際に参考になることを実感できるように促すことも大切である⁷⁾。」さらに、「歴史は本来、過去の人類の営みから現在と未来の社会を考えるものである⁸⁾」という本質を突いた表現を使っている。この意味で、人類の歴史を「多面的・多角的」に考察し、誤った道筋を選択した場合を教訓に、他の選択肢はなかったのかを探ろうとする「歴史的想像力」は最も大切な能力と言えよう。

4 「多面的・多角的な考察」と「歴史的想像力」

「多面的・多角的」という言葉は、特に教育用語の中では慣用語のように使われることが多いが、「歴史総合」の学習指導要領解説では、以下のように「多面的」と「多角的」を区別している(p.126)。概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想したりする力については、生徒が歴史の学習の中から獲得した概念などを活用して、歴史に関わる事象を様々な側面、角度から捉え、歴史に見られる課題を把握し、その解決を視野に入

れて自分の意見や考えをまとめ、課題解決の在り方を問うことのできる力を示している。「歴史総合」の学習対象である歴史に関わる事象はそのものが多様な側面をもつとともに、様々な角度から、異なる立場に立って追究することが可能である。

「多面的」は歴史事象を、政治面、経済面、社会面、文化面や背景、原因、経過、結果、影響などのそれぞれの側面から捉えることであり、「多角的」は歴史事象を内部の支配者層から、民衆から、あるいは外部から、さらには利害や思想を共有する人々ごとに、立ち位置を変えて考察することである。多面的な考察は歴史学習の中では一般的に実施されているが、多角的な考察は、常に意識しておかなければ難しい。例えば、「ヨーロッパ諸国のアジア進出」でフィリピンを取り扱ったとしよう。スペイン政府・フィリピン総督・植民者・スペイン人修道士の多くはフィリピン住民を精神的・経済的に支配したが⁹⁾、スペイン人修道士・司教・総督の一部はフィリピン住民を守ろうとしたのであり¹⁰⁾、また、フィリピン住民の側にしてもその立場を一元的に捉えることはできないのである¹¹⁾。しかし、まだスペインとフィリピンのような外国同士の例は客観的考察が比較的容易である。これが、例えば日本が当事者となるアジア太平洋戦争となると客観的考察が格段に難しくなる。日本が戦争に突き進んでいく中で、日本人の中でも戦争に導いていった人間¹²⁾、戦争に積極的に荷担していった人たち、その流れに抗おうとした人たち、兵隊として動員されていった人たち¹³⁾、さらに中国・朝鮮をはじめアジアの近隣諸国の人々、アメリカ兵、イギリス兵、オランダ兵などそれぞれの立場の人々がいた。そして、戦後、さらに現在においてもなお、アジア太平洋戦争に対する認識をめぐって国内的にいくつもの見解が見られる状況がある¹⁴⁾。だからこそ、資料を基に「歴史的想像力」を働かせて戦争当時のさまざまな立場の人たちの考え方を想像し、また、現在におけるアジア太平洋戦争に対するいくつもの異なる認識¹⁵⁾についても、同意できるか否かは別として、分かっていくことが大切である。

5 「歴史的想像力」を鍛えるために

「歴史的想像力」を鍛えるために、高校生に次のことを段階的に学習させたい。これは「歴史総合」の教科書に反映させたいことでもある。

(1) 第一は、ある人物の主張や歴史的な資料が何を言わんとしているのか、どのような立場で述べられているのかを客観的に読み解く力の育成である¹⁶⁾。2017年11月と2018年11月の2度にわたって公表された共通テストの試行調査問題（プレテスト）でもこの能力を問おうとしていることが読み取れる。代表的な問題を抜粋しておくので参照されたい〈資料1〉。このような問題は、歴史的な背景が理解できていなければ読み解くことができないのである。

(2) 第二は、ある出来事への対応を考える際、通常はいくつかの案が出される。そこで「歴史的想像力」を働かせて、現実にはその中の一つが選択されるわけであるが、それがどのような理由で選択されたのかを学習することであり、これは極めて重要である。例えば、キューバ危機に関して油井大三郎は興味深い例を挙げている¹⁷⁾。

キューバ危機のときに、キューバのミサイル基地を爆撃するという案と、海上封鎖をして資材を投入させないという二つの案があったわけですが、最初は空爆の方が強かったらしいです。しかし、空爆をやると日本がやったパールハーバーと同じことになってしまうというので、それはやめて、海上封鎖にした。

この選択の結果、周知のように核戦争の可能性をはらんだ米ソ全面対決が回避されたのである。油井はこのようなディシジョンメイキング（意思決定）に歴史が生きていると主張するわけであるが、正にその通りである。研究者の支援を得て、失敗の判断例も含めて多くの例を高校生に提示することは、「歴史的想像力」を豊かにし、賢明な意思決定を行うのに非常に有効である。「歴史的想像力」に関連し、「想像したことの可能性を問う出題」が試行調査問題で見られた。参照されたい〈資料2〉。

(3) 第三は、上記のキューバ危機のようなある局面における選択・意思決定の場合だけではなく、例えば「アジア太平洋戦争を回避する道筋はなかつ

たのか」であったり、「世界恐慌の打開はブロック経済しか政策がなかったのか」、さらに時代を遡って「列強はアジア・アフリカを植民地にする以外に国を豊かにする方法はなかったのか」など、歴史の流れを大きなスパンで見て、他のよりよい選択肢を探ろうとする「歴史的想像力」の育成である。これは、上記(1)・(2)の学習の積み重ねの上にあり、正にアクティブラーニングによって鍛えられる最も重要な能力である¹⁸⁾。

6 おわりに

「歴史総合」は、今まで構想されることはあっても形ならなかった日本史・世界史の融合科目としてスタートする。しかし、必修科目ではあるが2単位設定という脆弱な要素を持っている。すでに見てきたように、この科目の理想を形にするためには、実質的な歴史系の入試科目として位置付けることが必須であり、共通テストで「歴史総合」、「歴史総合・日本史探究」、「歴史総合・世界史探究」を入試科目とする必要がある。また、「探究」科目に吸収されるのを防ぐとともに、歴史学習の本質的な目的を達成するために、「歴史総合」においては、「多面的・多角的な考察」を通して、歴史における重要局面で、よりよい選択肢を探ろうとする「歴史的想像力」を育成することが重要である。現在は国際情勢が転換期を迎えている。国際協調主義が崩れ、本国第一主義が台頭し、政治・経済のブロック化が進展している。「歴史的想像力」を働かせ、1930年代と同様の潮流に巻き込まれないよう一人一人に賢明な選択が求められる。

註

- 1) 油井大三郎「暗記中心の歴史教育からの脱却―「歴史総合」の新設を契機として―」（『日本歴史学協会年報第32号』日本歴史学協会、2017、所収、p.46）等を参照のこと。
- 2) 学習指導要領「歴史総合」の目標には、「近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、世界とその中の日本を広く相互的な視野から捉え……」とあり、世界史と日本史を並列的な歴史としてではなく、世界の中の日本として一体的に捉えている。このような観点から作成された兵庫県版高等学校地理

- 歴史科用副読本『世界と日本』（兵庫県教育委員会、2014、帝国書院）は、先駆的な例であろう。
- 3) 日本学術会議が、「確実に高校生が必修科目を学習するようにする。」という表現を用いたのは、世界史未履修問題を念頭に置いたものである。2016年の学術会議心理学・教育学委員会からの提言「18歳を市民に—市民性の涵養をめざす高等学校公民科の改革—」の「高校の公民科に政治的リテラシーをコアとした市民性の涵養を行う新科目を設置すること」(p.20)を受けて、文部科学省が科目「公共」を設置したことなどからも、今回の学術会議の提言も重く受け止められることになろう。
 - 4) 本稿では歴史系の入試科目に焦点を当てているが、地理系の入試科目も同様に、「地理総合」、「地理総合・地理探究」が設定されるべきである。
 - 5) 現行学習指導要領では、地理的分野は第1、第2学年あわせて120単位時間履修させ、歴史的分野については第1、第2学年あわせて90単位時間、第3学年の最初に40単位時間履修させ（合計130単位時間となる）、その上で公民的分野を100単位時間履修させることになっている（構造がギリシア文字の π に似ていることから「 π 型学習」と呼んでいる）。これが、新学習指導要領では、地理的分野がマイナス5時間の115単位時間、歴史的分野はプラス5時間の135単位時間になる。公民的分野は変更なし。
 - 6) 各教育委員会は、「高等学校教育課程編成の手引(ガイドライン)」等によって、地域や学校の実情に合わせて、標準単位数をもとに、ある程度柔軟な単位数の設定を認めており、多くの場合、標準単位数の2倍を超えることはできないであったり、標準単位数の3分の1を超えて減ずることはできないなどの規定を設けている。
 - 7) 2011年8月3日、日本学術会議心理学・教育学委員会・史学委員会・地域研究委員会合同、高校地理歴史科教育に関する分科会提言「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—」p.36。
 - 8) 2019年11月22日、日本学術会議史学委員会、中高大歴史教育に関する分科会提言「歴史的思考力を育てる大学入試のあり方について」p.3。
 - 9) 拙稿「地理歴史・公民科教育に関する一提案—教育改革の必要性の中で—」（『甲南大学教職教育センター年報・研究報告書 2015年度』2016、所収、p.35、37）。
 - 10) 同上。
 - 11) 同上、pp.35-38。
 - 12) 東京裁判の被告一覧を参照。宇田川幸大『考証 東京裁判戦争と戦後を読み解く』歴史文化ライブラリー476、2018、吉川弘文館、p.34。東京裁判で昭和天皇は免責された（同書、pp.188-189）。
2019年8月19日に初代宮内庁長官の故田島道治による昭和天皇との詳細なやりとりを記した資料「拝謁記」が公開された。以下、2019年8月20日神戸新聞日刊より抜粋。

拝謁記には、軍部が暴走した張作霖爆殺事件（1928年）や、青年将校による二・二六事件（36年）、太平洋戦争などに関する昭和天皇の回想が登場。「終戦で戦争を止める位なら宣戦前か或はもつと早く止める事が出来なかつたかといふやうな疑を退位論者でなくとも疑問を持つと思う」と言いつつ「事の実際として下剋上でもとも出来るものではなかつた」（51年12月17日）と後悔した様子を記している。

統治権の総攬者たる天皇が「下剋上」という表現を使用していることについては、考察すべきことが多い。
 - 13) 吉田裕は『日本軍兵士—アジア・太平洋戦争の現実』（中公新書、2019）で日本軍兵士の悲惨な状況について次のように記している。「日中戦争以降の軍人・軍属の戦没者数はすでに述べたように約230万人だが、餓死に関する藤原彰の先駆的研究は、このうち栄養失調による餓死者と、栄養失調に伴う体力の消耗の結果、マラリアなどに感染して病死した広義の餓死者の合計は、140万人（全体の61%）に達すると推定している（『餓死した英霊たち』）。（p.31）。また、「硫黄島の戦いで生き残った鈴木栄之助（独立機関砲第44中隊所属）は、日本軍守備隊の死者の内訳について、次のように書いている。敵弾で戦死したと思われるのは30%程度。残り7割の日本兵は次のような比率で死んだと思う。6割 自殺（注射で楽にしてくれと頼んで楽にもらったものを含む）1割 他殺（お前が捕虜になるなら殺すというもの）一部 事故死（暴発死、対戦車戦闘訓練時の死等）」（p.64）。
 - 14) 油井大三郎は、戦後50年にあたる1995年に著した『日米戦争観の相剋』（岩波書店）の中で、「アジア太平洋戦争を侵略戦争と認めると、日本人の戦死者が「犬死」したことになるから、認められないという論法は冷静に考えると、極めて危険な論理である。何故なら、そこからは極端な場合、その死を無駄にさせないためには次の戦争には勝たなければいけないという論理が出てくる危険があり、「犬死」論は

大衆に「弔い合戦」を準備する心理的基盤を生み出すからである。」(p.23)と指摘するとともに、「1990年代に入って保守政治家の中から新しいアジア主義的な主張が台頭しつつあるのは明らかである。その結果、保守派の戦争観も幾つかに分岐し始めている。つまり、その第一は、右翼勢力がいまだに固執している「大東亜戦争」の全面肯定論に同調している復古的ナショナリズムであり、第二は、アジアに対する侵略は認め、欧米に対しては「自衛戦争」だったとする反欧米的なアジア主義、そして第三には、アジア太平洋戦争全体の侵略性を認めようとする穏健保守の立場などであろう。」(p.43)と述べている。

- 15) 学習指導要領及び同解説においても記載内容に「揺れ」が見られる。「第二次世界大戦については、…我が国が多くの国々、とりわけアジア諸国の人々に対して多大な損害を与えたこと、…」(解説p.165)、「日本における戦後改革については、それらが戦争に対する日本国民の反省に支えられて実施されたものであることに触れるとともに、日本国憲法の制定について扱う。」(解説p.166)。このように戦争に対して「反省」を明記する一方で、学習指導要領の「歴史総合」「日本史探究」「世界史探究」の目標には共通して「我が国の歴史に対する愛情」という表記が見られる。伝統や文化あるいは国土であれば理解できるが(地理系科目は「国土に対する愛情」となっている)、現行学習指導要領には見られない「歴史に対する愛情」という不可解な文言を学習指導要領に記載するのは適切ではない。
- 16) 教科書には、研究者の知見を集めた多くの適切な資料提示が必要となる。この点に関しては、文部科学省初等中等教育局教科調査官の藤野敦氏から「教科書会社が資料を複数提示し、その中から選んで使用できるように依頼している」旨の発言があったので(2019年10月26日、日本歴史学協会歴史教育シンポジウム 於駒澤大学)、期待できる。
- 17) 2015年3月26日、中央教育審議会教育課程部会教育課程企画特別部会(第4回)議事録より。
- 18) 「歴史的想像力」は重要な能力であるが、この能力に基づく判断は個々人に委ねるべきものである。

- B 次の資料1・2は、中国の王朝と近隣の国家との関係に関するものである。
(引用文は原文を一部省略したり、改めたりしたところがある。)

資料1 トルコ語碑文「ビルゲ＝カガン碑文」(735年建立)

天神のごとき天から生まれた突厥のビルゲ＝カガンとして、この時、私は即位した。ウテュケン(モンゴル高原にある聖山)の山林より良いところはな
い。国を保つべき地はウテュケンの山林である。この地に住んで、我々は中
国の民と和睦した。彼らは金・銀・酒・を限りなく与える。中国の
民の言葉は甘く、そのは柔らかい。甘いその言葉、柔らかいその
に欺かれて、多くの突厥の民が死んだ。その地に行くと、お前たち
突厥の民よ、死ぬぞ！ウテュケンの地に住んで、隊商を送るのであれば、
お前たちにいかなる憂苦もない。

資料2 モンゴル語年代記「アルタン＝ハーン伝」

アルタン＝ハーンが中国に出発して迫り、平等に大いなる政事を話し合うた
めに駐營すると、中国の明皇帝は、モンゴルのアルタン＝ハーンに順義王と
いう尊い称号を奉り、大いに金銀など諸々の財物と、莫大な量のさまざまな
の衣服を与えた。アルタン＝ハーンをはじめ数多くの王侯たちは、
規約を定めて中国とモンゴルの政事を協議して定めて、莫大な賞賜と交易品
の望んだものを取って、引き揚げた。

- 問3 資料中の空欄に当てはまる語a・bと、資料1と資料2から読み取
れる事柄あ・いとの組合せとして正しいものを、下の①～④のうちから一つ選
べ。

に当てはまる語

a 綿織物

b 絹織物

読み取れる事柄

あ 中国王朝は、遊牧国家の武力を警戒する一方で、遊牧社会から物産を入手
しようとしている。

い 遊牧国家は、漢人社会の経済に組み込まれることを警戒しながらも、中国
王朝から物産を入手しようとしている。

① a－あ

② a－い

③ b－あ

④ b－い

(大学入試センター インターネットより)

第3問 現在、世界各地の博物館や美術館には、かつて世界を結び付けてきた交易品や貨幣が収蔵されている。世界史上のモノについて述べた次の文章A・Bを読み、下の問い(問1～6)に答えよ。(配点 18)

A 次の図1・2は、イスタンブルのトプカプ宮殿に収蔵されている中国製磁器である。

図1



図2



問1 図1の碗^{わん}は、マラッカ(ムラカ)の総督であった Pero de Faria という人物が注文して、1541年に中国で作らせたものである。その名と製作年が、碗の縁に沿って記されている。この碗の来歴はどのようなものと推測できるか。考えられることとして最も適当なものを、次の①～④のうちから一つ選べ。

17

- ① この碗が作られた当時、マラッカを統治していたオスマン帝国の総督が、碗をイスタンブルのスルタンに献上したのだろう。
- ② この碗が作られた当時、碗は注文主の手によって、インド洋を横断し、スエズ運河を経由してイスタンブルにもたらされたのだろう。
- ③ この碗が作られた当時、カントン(広州)貿易はイギリスが支配していたので、碗を運んだのは東インド会社の船だったのだろう。
- ④ この碗が作られた当時、マラッカは東洋貿易の拠点であったので、碗は中国からまずマラッカに運ばれたのだろう。

(大学入試センター インターネットより)