

# 新課程における世界史教育の要素

## -要素を取り入れたカリキュラムの構想-

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野 小尾 英廣

### 1. 本稿の課題と方法

#### 1-1 本稿の課題

2006年の「世界史」未履修問題を契機に、日本の高校歴史教育は大きな注目を集めるようになった。学術会議では2011年に「歴史総合」の前身となる「歴史基礎」が提言され、2015年に「歴史総合」と改められた。そして再び2016年に学術会議が提言を出す。その中で高校歴史教育の課題として挙げられた内容を整理すると、

- ・思考力を培うよりも「知識詰め込み」型に陥る傾向が強く、生徒が興味や関心を持ちにくくなっている、
- ・世界史的な関心が薄くなりやすい、
- ・日本史についても、世界史から切り離して一国的に学ぶ傾向が強い、

の3つに集約される。これらの課題を解決し、新課程の中で生徒がグローバル化する社会の中で生きていくためには、世界史教育におけるこれまでの教育内容を見直し、理解を構造化させるための新要素を加える必要があると考えた。

学習指導要領の解説の地歴編（2018）では、教育課程の示し方の改善として、主に「課題を追求したり解決したりする活動の充実」が取り上げられている。学習活動の充実は確かに重要であり、生徒が思考し、表現できる学習活動の充実は取り組む意義が大きい。その一方で学習活動の上では、その教育内容が充実していなければ、活動は形だけのものになってしまう。そのため本稿では、問題の発端となった世界史教育に注目し、これからの世界史教育に必要な要素の再定義を目指す。さ

らにその要素を取り入れ、生徒が世界史に興味を持ち主体的に学ぶことができるカリキュラム構想を模索したい。なお、本稿におけるカリキュラムとは文部科学省が定めた学習指導要領自体を指すのではなく、教師が実際に現場で指導するうえで定める、年間指導計画やシラバスなどを指す。

#### 1-2 研究の方法

本稿では、まず文献や学習指導要領、学術会議の提言などから世界史教育の課題を掴み、そこから今後の世界史教育に新たに加えるべき要素を仮説として設定する。その後実習校での授業観察を通じ、この仮説が現場でどの程度有効なのか、この仮説が経験的に実証できるのかを考察する。それらを踏まえて研究授業を作り、実際に授業を行い生徒の反応などを見る。それと並行して生徒と教師にそれぞれアンケートを実施し、世界教育に必要な要素を2つの視点も取り入れて再度考察する。そして、仮説要素、授業観察、研究授業、アンケートから仮説の課題点やなどを検討し、本稿では新課程の「歴史総合」のカリキュラムを構想する。

### 2 世界史教育の課題と要素

世界史教育の要素を考察するうえで、筆者はこれまでどのような課題が上がってきたのかを文献等から調査した。この課題とされてきたものが今の世界史教育に不足する要素と考える。これを調べ、特に課題と言われているものを選ぶことで、それらが要素として新たに加えるものであるとした。

課題を調査していった結果、以下の4点が加えるべき要素であると仮説を立てた。要素は、

- ・多面的・多角的な視点が入っているか。
- ・横の歴史の見方を取り入れているか。
- ・授業から生徒が諸課題について考えられるか。
- ・日本史との融合的な取り組み。

である。まず「多面的・多角的な視点が入っているか」は、世界史教育の課題として、西洋中心に歴史が語られていることが背景としてあり、長谷川(2022)は、

非西欧世界における歴史学的伝統の存在が認識されているようになった現在では、ヨーロッパで誕生した近代歴史学も多くの歴史学的伝統の一部を構成しているにすぎず、そこにおける「世界史」もまたヨーロッパ中心主義的なバイアスを免れていないことは自明になってきている

と述べている。以上のことから世界史の要素として、西洋的・進歩主義的な見方のみでなく、批判的合理主義に基づく他の視点を取り入れた内容を組み込んでいく必要があると考えた。

次の「横の歴史の見方を取り入れているか」については、これまでの世界史教育では1つの地域を一国史の枠組みで発展史的に見ている傾向が強かった。これは大塚史学における「横倒しの世界史」のことを指し、小川・成田(2022)によると、「世界史—縦方向の時間の流れが同時代的に存在し、「横倒し」となっているという考え」と定義しており、現在の歴史教育にもこの考えは色濃く残っていると述べている。

3つ目の「授業から生徒が諸課題について

考えられるか」については、学術会議の提言(2016)も、知識詰め込み型の教育が課題となっていることを指摘しており、それを解決するすべとして、学術会議の提言(2016)では、歴史的思考力<sup>1</sup>の育成の必要性が提言されており、学習指導要領(2018)でも、探究的に取り組む態度を養うことの必要性が述べられている。和井田清司(2019)はこうした高校社会科の変化の中で、諸課題を授業内で取り上げ、生徒が考える機会の必要性を述べている。

4つ目の「日本史との融合的な取り組み」については、平成21年度の学習指導要領のときから、世界史と日本史を双方に関連させて教える必要性は述べられていた。学術会議の各提言でもその点は受け継がれている。日本史との世界史の融合について、原田(2021)は、

世界史と日本史が別であることが日本の歴史教育では当然視され、この二つの歴史が実体として別個に存在するかのように錯覚することが課題である

と述べている。以上のことから4点がこれからの世界史教育の内容の要素として新たに加えていく必要があるという仮説を立てた。

### 3 実習校での観察から

以上仮説として設定した4つの要素を実習校での授業観察を通して、現場ではどの程度、どのような形で見て取れるのかを確かめることにした。以下では、観察した授業を4つほど事例として提示する。尚、観察したのは、実習校の5名の教師(世界史担当(国際バカロレア兼担))2名、日本史2名、歴史総合1名の世界史B、日本史B、歴史総合、日本史A、国際バカロレア<sup>2</sup>(以降IBと記述する)の

International Baccalaureate)の歴史分野である。この歴史分野の特徴として、担当する世界史-A先生は、「多様な視点と比較を重視したアプローチに基づく世界史のコース」、「歴史に複数の解釈があることを理解することを重視している科目」と示している。

<sup>1</sup> 社会科教育辞典(2012)によると、森分孝治は、「社会事象や問題を歴史的に把握する能力」ただしこれ以外にも多岐にわたると述べている。

<sup>2</sup> 今回見学したのは、国際バカロレア(IB :

授業である（以降教師の表記は、世界史-A 先生、日本史-C 先生などと表記する）。

### 3-1 授業例

#### 3-1-1 世界史-B 先生の授業（IB 2 年生）

授業では真珠湾攻撃に対して、「パールハーバーの攻撃はなぜあったのか？」という問いの元、日本の立場とアメリカの立場でそれぞれ考察していく学習を行っていた。見学した授業では日本の立場を生徒達が ICT を用いながら調べ、自分たちの考えを構築し、次の時間で発表していた。そして次の時間からアメリカの視点で考える取り組みを行ったのである。「多面的・多角的な視点が入っているか」を数時間にわたって実践した授業であった。

#### 3-1-2 世界史-A 先生の授業（世界史 B 3 年生）

その授業は古代中国の前漢の時代を取り上げていた。基本的な知識を取り上げつつ、A 先生は、地図をスクリーンに映すと、当時の中国の位置を示したあと、この同じ時期に、ヨーロッパではどのようなことが起きていたかを生徒に考えさせていた。このように、地図を用いて同時代の他地域の状況を理解させるとともに、これまで学んだ古代ヨーロッパを復習することにもつながる。この授業では、「横の歴史の見方を取り入れているか」が要素として取り入れられた授業であると考えられる。

#### 3-1-3 歴史総合-E 先生の授業（歴史総合 1 年生）

この授業では近代の帝国主義を学習するところであったが、授業の最後に「現代のアフリカに帝国主義が与えた影響は？」という問いを出し、生徒たちに考えさせる取り組みをした。その時に、地図と貿易品の表に注目させ、植民地支配と現在のプランテーション農業の関連性に気付かせる取り組みを行っていた。「授業から生徒が諸課題について考えられるか」を内容として取り上げられた授業であった。

#### 3-1-4 日本史-C 先生の授業（日本史 B 3 年生）

その授業は、日本史 B の授業で室町時代の外交について学習する授業であった。当時の中国（明）を中心とした東アジアの国際秩序の特徴を述べたうえで、この秩序の中で、日本がどのようなことをしたかを教師は取り上げていた。世界史の中の日本をこの授業では、取り上げていた。要素として「日本史との融合的な取り組み」を行う上で、日本史のこのような授業は重要だと考えた。

### 4 授業観察を経て

以上の授業の他にも多くの授業を見学した中で、4 つの要素は 5 人の教師の誰もが授業内容の中に取り上げていた。つまり仮説として設定した 4 つの要素は、世界教育の要素として相応しいものであると考えられる。しかし、4 つの要素全てを 1 時間の授業の中で授業内容に盛り込んでおらず、長い期間の中で個々に取り上げているように見られた。1 つの要素を数時間に渡って学習していくような取り組みも行われていた。

また、通常の授業と IB の授業を比較してみると、共通点として社会がわかることや、現代とのつながり、複数の視点、背景や影響を理解できることが通常の世界史や日本史の授業と IB の双方で行われていた。一方で相違点として、授業の形態が違っていた。世界史や日本史などの授業では、教師が主体となり、生徒は黒板の方を全員が向き、教師の話聞くという形が一般的であるが、IB の授業では、生徒は向かい合うように座り、教師が授業のテーマを出した後は、生徒が自分たちでそのテーマを元に ICT を用いて調べ、自ら考察する授業が行われていた。IB の授業において、さしあたり教師は補助的役割に徹し、生徒の議論が行き詰まったとき、これまでの議論の内容を整理したり、焦点化を助けたりするなど、ファシリテーターの役を担っていた。このようなことから、通常の授業は、知識を習得し認識するのが主な本質であることに対して、IB の授業は知識を用いて表現するのが授

業の本質と考えられる。また、IBの授業は一種のテーマ学習として取り組まれている点に特徴がある。生徒はそのテーマの考察に必要な知識を、ICTを用いて検索し補充しながら取り組んでいた。要素の中の「授業から生徒が諸課題について考えられるか」については、IBのような授業の方が、適していると考えられる。前にも述べたように、「知識詰込み型」の授業からの脱却が歴史教育についても求められている。学習指導要領(2018)でも、知識を活用して表現することが重要であると述べられている。つまり、IB的な取り組みは通常の授業の中でも行うことが必要になり、それは上記で挙げた要素をカリキュラムの中に盛り込みやすくなると考えられる。カリキュラムを構想する際に、通常の授業の部分とIB的な授業の部分を行うことで、生徒がより学びを実感できる授業になっていくことにつながると考える。例えば、単元最後の2時間を用いてIB的な授業を行うことで、通常授業で認識そして取得した歴史の知識を活用し、提示したテーマを生徒が考えていく取り組みは可能であると考えられる。

## 5 研究授業とアンケート結果

### 5-1 研究授業

授業観察の結果仮説として挙げた4つの要素は、カリキュラムの構成に深くかかわっていることが判明した。しかし、1回の授業でどこまで4つの要素を反映することが可能かという疑問はなお残る。そこで、どこまで4つの要素の反映が可能かを研究者が自ら授業を企画し、検証してみることにした。歴史総合の研究授業を1年生の2クラスで1時間ずつ行った。授業の中身は、清水書院の歴史総合の教科書から感染症のコラムを手掛かりに、「スペイン風邪」を題材にした授業を1時間分構成した。これは、当時生徒たちが第一次世界大戦を学習していたことから、進行中の学習内容と関連させることで、より内容の理解がしやすいと考えたためである。授業の位置づけとして、カリキュラムの最後の時間に行

う授業を想定した。その中に4つの要素を取り入れつつ、授業観察の中で最も取り組みが難しいと考えた「日本史との融合的な取り組み」の要素を生徒が学ぶ主な内容構成とした。そして、目標に「日本史、世界史の区別なく1つの『歴史』として出来事を見ることができると設定した。また授業後生徒に、今回取り入れた要素がどこまで授業の中で効果を発揮したかを確認するアンケートを取った。この中では、目標達成の生徒個人の認識と、歴史学習に対する生徒の興味関心を中核的な問いとし、具体的な回答の中に上述の4つの仮説的要素のいずれがどの程度反映しているかを分析した。

アンケート結果を見みると、生徒のほとんどは興味を持ち、目標も達成できたと考えていることがわかった。一方で興味を持ったものを具体的に聞いてみると、「スペイン風邪と現在の関係」や、「スペイン風邪そのもの」、「当時感染症が世界に与えた影響」に興味を特に持ったことが伺えた。この結果から、目標を達成できたとは言っていたが、生徒は日本史との関係より、現代とのつながりを意識したように見えた。大阪大学歴史教育研究会(2014)によれば、生徒に歴史科目(世界史・日本史)の人気のない理由として、

「現代に関係がない、だから役に立たない科目」というとらえ方は、ずいぶん広く共有されているように思われる

と述べている。特に世界史は生徒にとって日本史よりもさらに遠く離れたものである。現代とのつながりは学習を行う上で重要な要素になると考えた。授業観察から見ても、歴史総合を担当する世界史-A先生と歴史総合-E先生の授業では、現在とのつながりをとこところに用いている。世界史-A先生は、歴史総合以外でも現代とのつながり意識した授業を行っている。例えば、中国の五胡十六国時代の時は、五胡の「胡」の字に注目し、これを用いた漢字について生徒に考えさせた。こう

した取り組みは身近な経験から生徒の興味を喚起し、世界史学習への意欲を促すものである。要素の中には「現代の課題について生徒が考えられるか」があるが、それを「現代とのつながりを生徒が意識できるか」に修正することがより高校の歴史総合や世界史探究の中で生かすことにつながると考える。一方で、日本史と世界史を融合した取り組みを生徒が意識して取り組むということの難しさを改めて確認できた。実際に歴史総合の課題について、担当している教師に、歴史総合の課題についてアンケートの中で聞いた。アンケートからは、世界史-A 先生は、いくつかこちらが提示した項目の中で、「日本史と世界史を融合して教えることが難しい点」を選択していた。この課題をカリキュラムの中にどう落とし込んでいくかが課題であると考えられる。

以上のことから、研究授業の主目的である「4つの要素を1時間内で取り入れることは可能か」というところについては、教師側が詰め込もうとすれば可能であるが、その内容は膨大になり、生徒側は要素1つ1つを意識しづらくなると考察した。ゆえに、1つ1つを強調するような授業をカリキュラムの中で構成していくことが望ましいと考える。

## 5-2 アンケート結果から

授業観察や研究授業を通して、4つの要素を1つの授業の中で行うことは、生徒が教師側の設定した学習目標の理解を妨げてしまうことにつながることがわかった。その上で、1つ1つを分けて長期的に指導していくことが重要だということもわかった。しかし一方的に作成したカリキュラムで、生徒が主体的な学習に取り組めるかは疑問である。そこで、生徒と教師にアンケートを実施した。生徒たちは歴史を学習する際に何を意識しているのか、現場で教師は何を意識して歴史を教えているのかを知るためである。アンケート対象は、1年生から研究授業を行った2クラス、2・3年生の世界史B、日本史B、IB履修者を対象に、これまでの歴史学習と現在履修して

いる授業についてアンケートをとった。また同時に実習校で歴史科目を教えている教員5名にもアンケートに答えていただいた。内容としては、これまでの歴史教育に対する取り組みと新課程に対する考えを聞くことがメインとなっている。

## 5-3 生徒のアンケート結果から

実習校の生徒は歴史を学習することが好きな傾向が強く、歴史を学習することの重要性を理解していることも、アンケート結果から読み取れることができた。彼らが歴史を学ぶ際にどのようなことを重要なことだと思っているのか、項目を設けて調査した。項目は①基礎的な歴史の知識、②その国の歴史の古代から現代までのつながり、③同じ時代に他の地域では何があったのかという横のつながり、④様々な角度から事象を見て客観的に考える、日本や他の国々とのつながり、⑤私たちの生活とのつながり、⑥世界で今起きていることとの関連性、⑦参考書にはないより専門的な内容、⑧国同士の交わり・文化交流関係、⑨文明や文化などの始まりについて、⑩特定の人物の生きた歴史、⑪自分の人生のヒントになりそうなこと、⑫受験に役立つ知識、⑬その他、⑭今はよく分からない、である。

これらの中から上位3つを整理し、分析した。結果を見ると、「基礎的な歴史の知識」と「様々な角度から事象を見て客観的に考える」が特に選ばれていた。「基礎的な歴史の知識」は特に1年生と世界史を履修している生徒がよく選ぶ傾向にあった。学術会議(2016)によれば、小中における歴史教育は日本史中心であるため、世界史的関心が薄くなりやすいことが課題として挙げられており、生徒にとって高校が世界史を初めて本格的に学ぶ場所となっている。ゆえに生徒にとって系統的な基礎知識を習得することが優先課題であり、ここでは世界史を通して課題を探究したり、主体的に学習したりすることが重要だと考察した。また、「その国の歴史の古代から現代までのつながり」も全体では2番目に重要視し

ているところがある。学校の先生方の授業を観察していても、基礎的な知識をベースとして、縦の歴史を取り上げながら行っていた。例えば、日本史-D先生の授業では、教科書の基礎的な知識を抑え、日本史の縦の流れに沿って授業を進めつつ、その中で現代の課題などに対して考えさせる取り組みが行われていた。この「縦の歴史の見方」のメリットとして先生のアンケートでは、「生徒がその国・地域の移り変わりをつかみやすいこと」という項目をほとんどの教師が選択していた。横の見方が重視されることも重要だが、それを各地域固有の歴史的発展と併せ見ることで、歴史を構造的に学べるというのが現場の見方である。よって世界史のカリキュラムを構成するそのベースには基礎知識定着の必要があり、その時間を十分とるとともに、縦と横の双方の視点で授業を構成していく必要があると考える。一方で、「様々な角度から事象を見て客観的に考える」については、特にIB履修者が多く回答していた。IBを担当する世界史-B先生は、世界史を教える際には、「様々な文化や価値観があることを意識させ、広い視野をもって世界を見る必要性を伝えようとしています」している。また、世界史-A先生はIBの歴史分野を「様々な視点で学習する世界史の教科」と授業の中で述べていた。IBを担当する2人がこの部分を意識した取り組みをしている影響は大きい。さらに、歴史総合でも世界史-A先生と歴史総合-E先生の授業の両方で、多面的・多角的な視点の授業が行われていた。筆者は上述のように「多面的・多角的な視点が入っているか」を仮説的要素の一つと位置づけたが、かかる生徒・教師双方の認識は、この仮説の正当性を裏付けるものである。他のアンケートの回答として「世界で今起きていることとの関係」が全体で3番目に多く生徒から重要だと取り上げられていた。これは2年生の日本史や、日本史の3年生、IBの2.3年生が多く回答していた。日本史-C先生の授業では、新聞などで話題になったニュースを導入しているところが多く、生徒が現在の

時事について意識する傾向が強いと考える。また、研究授業の結果の考察からも生徒が現代とのつながりを意識することは、世界史などの歴史学習の中では重要な意味を持つことがここで証明されていると考える。

## 6 新課程における世界史教育の要素の考察

以上のことから、授業観察、研究授業、アンケートをそれぞれ見ていくと、生徒の歴史学習に対する意識と、教師の歴史教育に対する方針や考えは一致しているところが多数みられる。これは、教師の指導方針に影響を受けているところが大きいと見られる。生徒が歴史学習の中でどのようなところを意識すればいいのかを理解し、重要だと気づくことでより深い学びへと繋げていくことができると考える。このような歴史教育の育成のために教授する世界史の内容とカリキュラムの構築の重要性が改めて確認できたと言える。

これらを踏まえて再度仮説とした要素を検討する。最初の「多面的・多角的な視点が入っているか」については、現場での取り組みや生徒の重視しているところから、世界史教育の要素として申し分ないと考える。次に、「横の歴史の見方を取り入れているか」について、特に世界史を担当する教師が多く意識しているところである。また、授業観察をしていると、日本史-C先生の授業実践では、同時代の世界の歴史と日本の歴史を横の見方で取り組みが実習校では多く行われていた。このようなことから、グローバルヒストリー的な教育実践において、「日本史との融合的な取り組み」は独立した要素として解釈するよりも、「横の歴史の見方を取り入れているか」の1部として学校現場では実体化していると考えられる。そして、「授業から生徒が諸課題について考えられるか」については、授業観察の中で、前述の日本史-C先生や世界史-A先生は、現代と接点のある事柄を取り上げて生徒の気づきを促している。また、研究授業では現代の課題だけでなく、生徒は自らの周辺や経験と照らし合わせて興味を持っていた。従って

それを「現代とのつながりを意識できるか」に置き換えることで、より様々な授業で要素を取り入れることができるだろう。一方で、生徒が主体的に授業に取り組まなければ学習内容を身につけることは難しい。IBを担当する世界史-A・B先生の2名は、アンケートの「IBでの取り組みの要素を通常の授業に取り組む場合、どのような部分を取り入れることが可能か」という質問に対して、主体的・探究的な学習の点を挙げている。これについては、研究授業を観察する中で生徒が現代とのつながりなどに気が付き、興味を示すことで主体的な学習になることが判明している。よってこの要素を授業に組み込んでいくことが、生徒の主体的な学習につながると考える。以上の検討結果から、当初仮説として立てた4つの要素は、新たに3つに再編成されることになる。すなわち、

- ・多面的・多角的な視点が入っているか。
- ・横の歴史の見方を取り入れているか。
- ・現代とのつながりを意識できるか。

の諸点がこれからの世界史教育に加えていくべき要素として適当であり、それらを世界史教育の新たな基盤とする必要があると考える。そして、カリキュラム作成にあたっては、これらの要素を1時間の中に詰め込むのではなく、1つ1つを強く取り上げる時間を設けることで、生徒がその要素を意識しやすいと考える。このカリキュラムでは、通常の授業スタイルで、生徒に教科書等を用いた基礎的な知識の習得を行い、その中3つの要素を用いた授業をそれぞれ行う。そして最後にIB的なテーマ学習を行うことで、生徒が学んだ知識を活用して考えることができるような、主体的な授業を行うことができると考える。

## 7 カリキュラムの構想

これまでの考察を踏まえて、カリキュラムの構想を行う。歴史総合は2単位を基本として設定されており、原田(2016)によれば、総授業時間数は60～70時間、1単位あたりに配当可能な時間は10～15時間となっている。

そこで試みに歴史相互の単元「第2章 第一次世界大戦と大衆社会」のカリキュラム案を練った。大目標として、「第一次世界大戦が世界に与えた影響は何か」を立て、それを最初は第一次世界大戦の原因や国際状況などの基礎的知識を習得できるように取り組みつつ、バルカン問題、帝国主義の破綻などを順序立てて教えつつ、2時間目で総力戦について行う。この中で、各国の立場でバルカン問題を捉えること、総力戦の影響をヨーロッパだけでなく、アジアやアフリカ諸国まで視野を広げることを行うことで、第一次世界大戦を俯瞰的に見ることが可能になり、「多面的・多角的な視点が入っているか」や「横の歴史の見方を取り入れているか」の要素を理解させることにつながると考える。そして基礎を固めた後に、IB的な授業として感染症と第一次世界大戦をテーマとして取りあげ、現代とのつながりなどを意識させ、生徒たちに当時の課題について考えさせることで、この小単元のまとめにつなげることができると考える。

以上のカリキュラムを構想するところまではできたが、現段階ではそのカリキュラムの実施には至っていない。よって、3つの要素やカリキュラムの実用性が実証できていない。上記の課題に対しては、今後の研究の中で実際にカリキュラムを作成し、数時間の実践を行うことで実証していくことが重要だと考える。また、世界史教育に新しく加える必要がある要素を析出することができたが、それが全ての時代区分に対応することが可能なのかという点が課題として挙げた。これについても、今後の実習の中での授業観察や授業実践を通して検証していきたい。さらに、新課程が今年度(2022年度)から始まったため、「世界史探究」と「日本史探究」については、学校の教師からも来年度からどうしていくかという展望だけを聞くに留まった。よって、新課程の2科目における3つの要素やカリキュラムでの検証がまだできない状態にある。来年度以降で、2科目の授業観察を行いながら考察を行っていくことが望ましいと考える。

## 引用・参考文献

- 秋田茂 他「市民のための世界史」、大阪大学出版会、2014年。
- 小川幸司、成田龍一編『世界史の考え方 シリーズ 歴史総合を学ぶ①』、岩波書店、2022年。
- 原田智仁 編著『高校社会科 歴史総合の授業を創る』、明治図書出版、2019年。
- 茨木智志「歴史的展開から見た日本の世界史教育の特徴」、歴史教育史研究会、『歴史教育史研究』第17号、2019年、1～17頁。
- 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成21年告示）』、東山書房、平成21年。
- 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』、東山書房、平成31年。
- 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』、東山書房、平成31年。
- 日本社会科教育学会編『新版 社会科教育事典』、ぎょうせい、2012年。
- 日本学術会議「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―」、平成23年、  
(<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-t130-2.pdf>) 閲覧日 8月10日。
- 日本学術会議「提言 再び高校歴史教育のあり方について」平成26年、  
(<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-t193-4.pdf>) 閲覧日 2021年9月4日。
- 日本学術会議「提言「歴史総合」に期待されるもの」、平成28年、  
(<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t228-2.pdf>) 閲覧日 2021年8月7日。
- 白井俊「OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来―エージェンシー、資質・能力とカリキュラム」、ミネルヴァ書房、2020年。
- 和井田清司他編著『中等社会科 100 テーマー〈地理総合・歴史総合・公共〉授業づくりの手引き―』、三恵社 2019年。
- 吉田悟朗『自立と共生の世界史学』、青木書店、1990年。