

【教育実践報告】 歴史総合事始—「歴史の学び方」とは何か—

新 嶋 聡 (地歴公民科)
橋 本 悠 太 (2022年度本校教育実習生)

要旨：2022年度より開講された「歴史総合」は、「歴史の学び方」を学ぶ授業である。中央大学杉並高等学校では「歴史の学び方」を、「ある事象について①資料を使って分析すること、②資料に基づいて考えること、③議論すること、④知識を深めること」と位置付け、グループワークを通して資料に基づいて考える授業を実践した。この実践を通し、歴史総合の授業は生徒にとって「主体的・対話的で深い学び」の契機となり、教師にとって「演繹的ではなく、帰納的に歴史を学ぶことの可能性」を考える契機になったと考えられる。

はじめに—歴史総合とは何か

『学習指導要領』改訂に伴い、新たな必修科目である「歴史総合」が2022年度より開講された。本稿は、中央大学杉並高等学校（以下、中杉）における2022年度の歴史総合の授業に対する筆者の「振り返り」である。なお、2022年度の実践報告を年度中に振り返る都合上、本稿では1・2学期の実践を振り返ることを目的とする。あらかじめご容赦いただきたい。

実践報告に入る前に、文部科学省の『学習指導要領』をもとに、歴史総合の授業についての概要を確認したい。まずは、「平成29・30・31年改訂学習指

導要領（本文、解説）」である¹。「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント」²、「高等学校学習指導要領の改訂のポイント」³共に「主体的・対話的で深い学び」が強調されており、アクティブ・ラーニングの導入が求められていることが分かる。そして、「高等学校学習指導要領解説」の「【地理歴史編】高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説」⁴（以下、「解説」）では、「(1) ①現行学習指導要領の成果と課題」にて以下の課題が明示されている。

社会科、地理歴史科、公民科では、社会との関わりを意識して課題を追究したり解決したりする活動を充実し、知識や思考力等を基盤として社会の在り方や人間としての生き方について選択・判断する力、自国の動向とグローバルな動向を横断的・相互的に捉えて現代的な諸課題を歴史的に考察する力、持続可能な社会づくりの観点から地球規模の諸課題や地域課題を解決しようとする態度など、国家及び社会の形成者として必要な資質・能力を育んでいくことが求められる。（下線は筆者によるもの）

要するに、「調べ学習」・「世界と日本との関わりを考えること」・「過去と現在を結び付けて考えること」が求められていると言えよう。自ら調べることを通して因果関係を明らかにできるだけでなく、新たな事実に興味を抱くこともできる。また、「世界の中の日本」を意識することは、自国を相対化させる視点をもたらす。そして、過去・現在・未来を一本の時間軸上で考えることによ

¹ 「平成29・30・31年改訂学習指導要領（本文、解説）」

(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm 2022/06/28閲覧)

² 「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント」

(https://www.mext.go.jp/content/1421692_1.pdf)

³ 「高等学校学習指導要領の改訂のポイント」

(https://www.mext.go.jp/content/1421692_2.pdf)

⁴ 「【地理歴史編】高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説」

(https://www.mext.go.jp/content/20211102-mxt_kyoiku02-100002620_03.pdf)

て、「歴史の連続」だけでなく、「歴史の断絶」を目の当たりにすることもあるだろう⁵。いずれも、生徒の興味・関心を高めてくれる要素だ。そのため、授業内で「調査結果について考える」機会を提供することは、生徒の知的好奇心を満たす契機になると筆者は確信している。

話を戻し、歴史総合に対して「解説」の中で指摘されている三つの特徴も確認してみたい。

- ・ 世界とその中における日本を広く相互的な視野から捉えて、近現代の歴史を理解する科目
- ・ 歴史の推移や変化を踏まえ、課題の解決を視野に入れて、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察する科目
- ・ 歴史の大きな転換に着目し、単元の基軸となる問いを設け、資料を活用しながら、歴史の学び方（「類似・差異」、「因果関係」に着目する等）を習得する科目（下線は筆者によるもの）

実は、歴史総合も日本史A・世界史Aと同じく、18世紀以降の歴史に特化した学習である。そのため、一つ目の課題と二つ目の特徴だけ見ると、日本史A・世界史Aと変わらないように見える。だが、違いは三つ目である。日本史A・世界史A共に「課題を追究する学習」・「歴史的思考力を培うようにする」と指摘されていたが、生徒に自発的な学習を促すニュアンスは薄かった⁶。一方、アクティブ・ラーニングという補助線が引かれた現在の学習指導要領において、「歴史の学び方」とは、座学だけでなく主体的に学ぶ姿勢を盛り込んだものに

⁵ 余談だが、政治学、特に行政学の分野において、辻清明に代表される戦前・戦後の「断絶」論と村松岐夫に代表される戦前・戦後の「連続」論に代わる戦前・前後の「架橋」という視座が牧原出らによって提唱されて久しい。筆者は「断絶」している部分もあれば、「連続」している部分もあると考えるため、「架橋」に近い立場をとっている。

⁶ 『高等学校学習指導要領解説地理歴史編 平成21年12月(平成26年1月 一部改訂)』、3頁。

変化したと考えられる。つまり、日本史A・世界史Aと歴史総合の最大の違いは、「歴史の学び方」を習得することである。そのためには、アクティブ・ラーニングの導入が不可欠であると言えよう。

では、「歴史の学び方」とは何を意味し、どのような学習活動として実践していけば良いのだろうか。ここが最大の論点になる。そこで、以下では中杉での筆者の実践例を紹介し、「歴史の学び方」について考えていきたい。そのため次章以降では、「歴史の学び方」についての定義づけをし、2022年度における筆者の学習活動を振り返っていくこととする。そして、第三者（教育実習生）の視点から見た歴史総合についての意見も紹介し、今後の参考にしてきたいと考えている。

1. 「歴史の学び方」が意味するものは何か―「歴史の学び≠暗記」―

本章では、中杉の歴史総合の基本方針、具体的には「歴史の学び方」について確認したい。まず、中杉の『学習の手引き』（大学のシラバス相当）に掲載した「歴史総合の学習目標・授業内容と学習について」の一部を引用したい。

歴史総合は、『学習指導要領』の改訂に伴う新設科目です。歴史総合は「資料を活用しながら歴史の学び方を修得し、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察、構想する科目」です。「歴史の学び方」とは、ある事象について①資料を使って分析すること、②資料に基づいて考えること、③議論すること、④知識を深めることを意味します。

④は既存の学びと同義であるため、中杉では、①～③に示された「資料を用いて分析・考える」こと、「議論する」ことを重視することにした。これは、「資料（史料）読解」・「ディスカッション」の能力を習得することを意味する。ここで、大学進学後を想定して考えてみよう。例えば中央大学文学部人文社会

学科日本史学専攻では「基礎演習」という1・2年次に古代から近現代までのいずれかの史料を読解する授業があり、一次資料（史料）を読解し、報告をする。他学部でも「基礎演習」で資料を読み込み、報告し、議論する時間は設けられている。つまり、「資料を用いて分析・考える」時間を設けることは、大学進学後に必要とされる学び方を生徒に提供していることと同義であり、中杉のような大学附属校には、格好の機会だと考えられる。

また、「ディスカッション」する能力はどの学部・学科であっても求められる能力だ。参考までに、中央大学が公開している「シラバスデータベース（2022年版）」の「フリーワード検索」にて「ディスカッション」という言葉を検索しても1,927件ヒットし、ほとんどの学部（含む大学院）にて「ディスカッション」することを重視していると推測できる⁷。

中杉の歴史総合で生徒に習得してもらおう「歴史の学び方」は、分析力・思考力・発表力を養うことを意味する。このような問題関心から、中杉では山川出版社の『現代の歴史総合 みる・読みとく・考える』を教科書として用いている。「問い」や資料が豊富に掲載されており、「歴史の学び方」を学ぶには格好の一冊であると考えられるからだ。

次章以降で、実際に1・2学期にどのような実践がなされたのかを見てきたい。

2. 1学期の実践例

本章では、筆者の1学期の実践例を振り返ってみたい。結論として、「グループワークは機能したが、本質的な理解まで誘えたか一抹の不安が残った」ことが課題だ。また、筆者の力量不足から「世界と日本との関わりを上手く伝えられたか疑問が残った」こと、授業内の「補足」説明が効率的かつ効果的に行えたか否かについても課題が残った。一方、生徒たちは筆者の想定よりも深く考

⁷ 「フリーワード検索」(<https://syllabus.chuo-uac.jp/syllabus/freeword/> 2022/06/30閲覧)

えられることが分かったことが収穫であった。

では、1学期の授業の概要・進め方を確認したい。1学期は「近代化」というテーマの下、18世紀から19世紀の歴史を素材として授業を展開した。授業は45分授業を想定し、「冒頭（5分程度）」で出欠確認・課題提示・課題配布、「展開①（15分程度）」でグループワーク、「展開②（15分程度）」で発表、「まとめ（10分程度）」で授業担当者からのフィードバック、感想の記入である。ギリギリの時間配分であった。授業開始前は正直なところ「授業として成立するのだろうか」という不安で一杯であった。だが、蓋を開けてみると取り越し苦労だったと胸をなでおろした。幾つかのエピソードを紹介してみたい。

2-1. 「歴史」は「過去」とどう違うのか、歴史資料の保存はなぜ重要か

一つは2回目の授業である。歴史総合の導入として「歴史の扉」という項目がある。初回授業では「旅」を素材にして考えてもらい、2回目の授業では歴史そのものについて考えてもらった。具体的には、A：「「歴史」は「過去」とどう異なるのだろうか」、B：「歴史資料の保存はなぜ重要なのだろうか」について考える抽象度の高い作業であった。同時に、歴史を学ぶ上での本質を考える機会となった。どの生徒の解答も興味深かったが、まず、Aへの解答例を少し紹介してみたい。

(A：「「歴史」は「過去」とどう異なるのだろうか))

- ・過去は現在までに起こった事象の全てであるのに対し、歴史は過去のうち記録が残されている僅かな部分且つ、現代社会にも影響している重要な出来事のことを指すと思う (A-1)。
- ・「歴史」は「過去」に含まれている。現在までに起こったすべてのことが過去。人間がその中から書き記したり、話したりして脚色されて現在まで伝わっ

てきていることが歴史 (A-2)。

- 歴史は過去の蓄積が形になったもの (有形)、過去は現在より前の時間軸上に世界があったという事実 (無形)。また、数直線だと現在より左の直線の部分は過去であり、その上に打たれた点一つ一つは歴史である。つまり歴史は過去の中からつまみ上げたものだと考える (A-3)。
- 過去は過ぎ去った時間全体を指す。歴史はその中の人々の記憶、歴史資料などによって、今に持って伝えられたものだと思う。歴史は現在に持ってくる過程があるから創ることも可能だと考えた。過去はそれができない (A-4)。
- 歴史はある人の主観を判断材料とし、重要だと思われる、抜粋された過去であり誰が見ても重要であるとは限らない。また、書き記され、歴史として伝えられている過去が誇張されたり、偽造されているなど、異なることがある可能性がある。当時のことを知らない人へ伝えられている過去のこと。過去は過ぎ去った日々や出来事等の昔のこと全体である (A-5)。
- 歴史は人が創るもの、過去は今より昔の事象。歴史は偽造できるが、過去は偽造できない。(A-6)

すべてに共通することは、歴史と過去は別物であるという認識だ。A-1とA-2から、過去の一部が歴史であり、歴史には人の手が入っている点が伺える。それを良くまとめたのがA-3であろう。数直線を用いて過去→現在→未来の流れを示した上で、「歴史は過去の中からつまみ上げたもの」と人為的な解釈が施される点も指摘できている。また、A-4からA-6では、歴史は人の手で編まれるものであるが故に偽造 (捏造) される恐れがある点を指摘できている、その危険性はA-6の「歴史は偽造できるが、過去は偽造できない」というコメントで端的に示されていた⁸。総じて本質を突いた解答であり、良い意味で驚いた。次はBへの解答例である。

⁸ この一言を見て、筆者は2000年11月に発覚した旧石器捏造事件を思い出した。

(B：「歴史資料の保存はなぜ重要なのだろうか」)

- ・歴史をこれから先ずっと振り返っていき、良いところは活かし、良くないところは改善して過去の間違い（戦争など）を二度と起こさないようにしてより良い社会を作るため (B-1)。
- ・歴史資料から過去の出来事を知ることで、どのようにして今の日本のように発展してきたのかを学ぶことができるから。また、現在の社会の出来事や問題を解決したり、良い方向へとつなげることができる可能性があるから (ex.戦争をしている国々の過去の関係性をしることでなぜ今の現状に至ったのかを考える。等) (B-2)。
- ・歴史資料の保存は過去に本当にその出来事が起こったのだという証拠になり、次世代に嘘のない過去を学ばせることができるから。また、過去の資料同士を研究し共通点などを見つけていくことでさらに過去に対する理解を深められるから。そして何より戦争など、過去にあった人間の過ちを伝えていくことで私達の生きる現代を平和へと導くことができるから (B-3)。
- ・様々な資料が未来まで残ることで、過去の出来事を複数の視点で見ることができ、当時の様子をより詳しく知ることができるから (B-4)。
- ・当時の様子を後世に残し、それから昔起きた出来事を学び、技術や文化は未来の世代へと発展を繋げ、犯罪や過ちは二度と同じ過ちを犯さないために資料は保存するのだと思う。また、公開義務により不正を減らすため (B-5)。
- ・一言で言うと過去を知ることは大事だからです。まず人類は前回と同様【新嶋補足：前回の授業で扱った「旅」の歴史】新しいものを求める生き物だと思います。新しいものを作るためには昔の知識が必要です。つまり「未来には過去が必要」なんです。次も同じような理由ですが、考えるという能力を持っているのなら誰だって疑問を持つと思います。その中の一つに「私達は どうやって生まれたんだろう」などの疑問を持つと思います。なのでその時のために記しているものを残すことが重要だと思います。今の文化、技術などを後世に残す以外に後世で更に発展してもらうためにも残すことは重要だ

と思います。そして過去のことを残すことによって証拠となり未来での誰かの意見などの信憑性を上げることにも繋がり、もしかしたら誰かを助けることができるかもしれません。最初に言った過去を知ることが重要だからという以外には先祖が残すべきと考えたなら残すべきだというものもありました(B-6)。

2022年4月に実施したからだろうか。生徒からはB-1からB-3のように戦争の惨禍に対する指摘が多く見受けられた。生徒は「過去の教訓」を学ぶための素材として、歴史資料を重要な存在と考えているようである。だが、歴史資料を扱う際、一つの資料に没頭することは望ましいことではない。偽文書なども存在するため、正確さに欠ける恐れがあるからだ⁹。そのような問題点に対してB-4・B-5のような指摘は、我々に客観性を保つことの大切さを教えてくれるだろう。資料が公開されていくことによって新たな情報が追加される。そして、複数の資料を照合して事実を突き詰めることが可能となる。歴史学ではこの過程を「史料批判」と呼び、資料の正当性や妥当性を担保する大切な作業として位置づけている。そして、B-6の「未来には過去が必要」に何もかも持っていかれた。筆者が本腰を入れて歴史総合に取り組む決定打である。

なお、教科書を要約すればいずれの問いに対しても一定の解を得られる余地が存在する。だが、生徒たちが自分たちの頭で考え、議論して、他者の意見に耳を傾け、解を示していた姿に、筆者は「歴史総合の授業は成立する」と確信を得た。

2-2. 市民革命

一つは6月に実施した市民革命である。市民革命の授業では「アメリカ独立革命・フランス革命・ハイチの独立」を扱い、独立宣言と合衆国憲法を読み比

⁹ 偽文書については、馬部隆弘『椿井文書—日本最大級の偽文書』(中公新書、2020年)を参照のこと。

べるグループワークが印象に残った。二つの資料を読み比べ、独立宣言の「すべての人間は神によって平等につくられ、一定のゆずり渡すことのできない権利を与えられており」という文言と合衆国憲法の「課税されないインディアンを除外し」という箇所で食い違いが生じた点を各グループで指摘できていた。二つ以上の資料を比べて考える必要性を実感できただろうと、筆者は学習の成果を感じていた。

なお、5月からは山田篤史教諭（世界史）の助言を受け、生徒に課すりアクションペーパー（or Googleフォーム）に「新たな問いが生まれたか」という項目を設けた。新たな疑問や問いは、次の学習の起点になるからだ。「新たな問いが生まれたか」に対する生徒の解答例を少し紹介したい。

- ・社会が変わったことで今まで上の身分として過ごして過ごしていた人たちは革命後どのように過ごしていたのか(第三身分の人達から恨みを買っていただろうし、革命後は馴染めていなかったのではないかと思ったから) (C-1)。
- ・アメリカやフランスが起こした市民革命は、当時他国にどのように捉えられていたのか？特に、植民地をもっていた国、植民地であった国、絶対王政であった国、などのアメリカやフランスに似た環境にあった国には大きな影響を与えたのではないだろうか。また、革命で重視された考えが他国にも浸透していれば、産業革命での資本家、労働者の身分の違いによる問題は防げていたのではないか？ (C-2)
- ・国民に革命を起こされた政府は武力で国民を抑えられたはずだがそうはしなかった。なぜそのようなことをしなかったのだろう (C-3)。
- ・市民が求めるナポレオンのような強い指導者というのは絶対王政と紙一重でとても危険なものなのでは無いのか。人はやはり集団をまとめあげる人が必要で今の政治のような三権分立の制度を設けないと絶対王政は繰り返していくような気がする (C-4)。

- ・フランス革命末期の流れで混乱が続き、ロベスピエールが独裁にならざるをえなかったように、思想が共有されていないと政治が上手くいかないということが、現代の政治でも言えるように感じた。価値観の違いを乗り越えて安定した政治ができる良い方法や解決策はないのだろうかとおもった(C-5)。
- ・教科書を見ていると市民の支持がかなりころころ変わっているように見えるが、ちゃんと自分の意見を元に支持者を決めていたのだろうか。(周りに流されて動いているように見える) (C-6)

生徒の疑問として多かったのは、C-1であった。革命によって旧支配層がどのように変わったのか、あるいは、変わらなかったのか。この疑問を起点として調べてみると、様々なことが分かるだろう。新たな学習への足掛かりとなる良い疑問である。新たな試みは大いに成功したと感じた。そして、C-2の疑問および解こそが、この授業で最も理解してもらいたかった「大西洋革命」という考え方である。併せて、産業革命によって先鋭化した階級格差について言及するなど、既習内容の理解が進んでいることに筆者は安堵の気持ちを覚えた。

C-3からC-6は、筆者が本来は公民科の教員だから興味を抱いたのが実情である。C-3だが、「軍隊が国民に銃を向ける」ことによって、軍と国民との関係はどうなるだろうか。これが、生徒の疑問に対する答えである。また、C-4のように、権力の集中を防ぐために権力分立が必要だという考えに至ったことは、同時代の民衆の気持ちを追体験することと同義と言えよう。自らが当事者となれば、理解は深まるのである。C-5はビジョンの共有、C-6は大衆民主主義への懐疑と、共に現実政治(特に選挙)で求められるものである。例えばコロナ禍の現在において、感染拡大を防ぐことは誰もが望んでいる。だが、行動抑制を行いたい政府と、行動抑制を好まない人々とは、ビジョンの共有がなされているとはいえない。また、人々が望むものも、状況によって異なっていく。この状況を冷ややかに見る者もいるだろう。このように、C-5・C-6は、

現在の世の中を反映した指摘であると筆者は考えた。

市民革命は、絶対王政を打破し市民社会を形成することを意味する。市民社会では、市民が自分たちの代表者を議会に送り、議会で制定された法に基づいて政治が行われる。市民革命とは民主化の一局面であり、選挙という「社会契約」に基づいて市民の声が政策に反映されていく過程でもある。そのため、C-3からC-6に示された解答はいずれも歴史総合でなく、公共or政治経済の授業でも十分通ずる解答だ。いわば「選挙権拡大の歴史」の原点を学ぶことを通して、「大人（≡主権者）への階段を上っていける」とも感じることができた。

この授業の後、とあるクラスの学級日誌には「BLM (Black Lives Matter) の原点が分かった」という感想が書かれていた¹⁰。そのため、歴史を素材として過去の事例から現代の問題まで関連付けて考えることは、「解説」に示された「現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察する」目的を果たしたといえよう。歴史家E.H.カーは「歴史は、現在と過去との尽きることを知らぬ対話」¹¹と遺しているが、まさに、その通りであろう。

このように、市民革命の授業では、「史料批判」、「民主化の追体験」、「過去と現在の対話」ができるなど、興味深い授業が行えた。彼らに「主権者」としての意識が育てば、幸いである。

2-3. 1学期の振り返り

さて、1学期の反省点は、本章冒頭部で列挙した通りである。新科目であるため想定された範囲内の反省点であったが、改善点も見つけることができた（後述）。一方、収穫も大きかった。それは、a「歴史を素材として考えることは可能であると分かった」こと、b「歴史好きが埋没しなかった」こと、c

¹⁰ 本音では大西洋三角貿易の学習後に書いてもらいたかったが、「憲法によって人権を保障されない」視点からの気づきならば、「立憲主義」・「法の支配」への理解が深まった成果である

¹¹ E.H.カー著、清水幾太郎訳『歴史とは何か』（岩波新書、1963年）、40頁。

「眠れない歴史総合」という異名を得たことだ。

aについてだが、後世の人間は、過去の出来事の結果を知っている。そのため、結果に囚われてしまい、考えることを止めてしまわないかという不安があった。だが、「土地勘のない時代」だからだろうか¹²、どの授業でもよく考えられていた感想が多くホッとした。

bについてだが、歴史好きがグループワークの後押しをする存在になったと感じた。授業が進むにつれて、ただ議論をするだけでは答えにたどり着かない様子が伺え、沈黙する時間も増えてきた。だが、歴史好きの生徒たちが補足説明をはじめると、議論が一気に加速するのだ。彼らは歴史について一定の知識が備わっている。そのため、初見の課題に遭遇しても背景となる知識を踏まえて補助線を引き、他の生徒が考えやすくなる状況を提供できたのだろう。知識があることは、良いことである。なお、生徒同士で教え合う限界を迎えている場合は、筆者が年号や今までの学習範囲を基にして「ヒント」と称した補助線を適宜引いた。

cについてだが、居眠りをする生徒が皆無である点に筆者は感動を覚えた。特に社会科の授業は講義形式になることが多く、生徒は睡魔に負けてしまいがちである。だが、歴史総合ではグループワークを頻繁に行うためだろうか、授業中に舟を漕ぐ生徒は皆無であった。体育後や昼食後の授業であっても、だ。筆者が授業に慣れてきたころ、ある生徒に「6時間目なのに誰も寝てない、大したものだよ」と感心しながら話しかけたところ、「この授業は、寝られないですよ」と返されたことを記憶している。確かに、グループワークをしていれば居眠りをする暇はない。グループワークは授業への参加を促し、居眠りを抑止する効果がある。思わぬ産物であった。

以上のように、1学期の学習を通して、生徒が「主体的・対話的」な学びをしていることが明らかになった。だが、本章冒頭で指摘したように「深い学び」

¹² 「事実を知らないため、真剣に考えられた」でないことを祈っている。

になっているか。これには、自信が持てなかった。そのため、夏休みの課題で克服しようと考えた。次章にて紹介していきたい。

3. 夏休みの課題

本章では、夏休みの課題について述べていきたい。夏休みには「「深い学び」へのお誘い」と題した1,200字程度のレポートを1年生の全クラスに課した。詳細は、(資料1)に示した通りである。前述のように1学期の授業で「主体的・対話的」な学びを行えたが、「深い学び」になっているか不安であった。この不安を解消する意味もあり、1学期の学習範囲で掘り下げたい事例を一つ選ばせ、各自で掘り下げてもらった。興味のある事柄について時間をかけて調査し言語化する作業を通して、授業では扱いきれなかった情報に触れ、深い理解につながると考えたからだ。

では、あるクラスのレポートのタイトル一覧を紹介してみたい(表1)。レポートのタイトルは多種多様であったが、表1に示されたように、このクラスは凝ったものが多い。「徳なき恐怖は忌まわしく、恐怖なき徳は無力である」は、ご存じのようにロベスピエールの言葉である。「意外と知らない薬物の歴史」は一見すると危険だが、アヘン戦争の学習を契機に、アヘンの来歴について調べたものである。「サトウキビ」は、農畜産業振興機構のホームページを参考にしたものである(『砂糖の世界史』を参照できていれば、更に良かった)。「マルクスとエンゲルスの社会主義」では、マルクス、エンゲルスだけでなくオーウェン、サン＝シモン、フーリエなどの人名が登場するなど、良く調べられたものであった。総じて、授業内容を掘り下げ、教科書以外の史資料を用いてよく調べて読み応えのあるレポートであったと感じた。

以上のように、夏休みの課題を通して生徒は自分が興味を抱いた項目について調査をし、知識を深められたと考えられる。1学期の学びと夏休みの課題を併せて、「主体的・対話的で深い学び」を、生徒たちは経験できたのではないだろうか。

「深い学び」へのお誘い

—夏に課題を決めてレポートを書こう—

担当者一同

1学期に学んだこと+ α (教科書8~61頁)で、興味を持った事柄について、1200字以内で調査レポートを書いてみましょう。以下、規程です。

- ①課題のテンプレートは7月20日(終業式)の日に配信される。
- ②最初の行にタイトルを付けること。
- ③2行目に、学年、クラス、出席番号を書くこと(名無しは未提出扱)
- ④本文は3行目から書く。「私が1学期の学習で興味を抱いたことは、」に続けて書き始めてください。興味を持った理由も必ず書くこと。
- ⑤参考にした本やネットのサイトは、【参考資料】という項目にまとめて書いてください。なお、Wikipediaを参考資料に記載した場合は、大幅に減点します。理由は、Wikipediaは不特定多数の人によって編集されるため、正確さに欠ける恐れがあるためです。
- ⑥提出締切は、2022年8月31日17時00分までとします。1ヶ月以上の猶予があります。長期入院などの余程の理由が無い限り、 β 切後の提出は認めません。早めに片付けることをお勧めします。
- ⑦本レポートは、2学期の成績評価の対象とします。

(資料1：夏の課題レポートの告知)

タイトル	タイトル
南北戦争	ロベスピエールの失脚とフランス革命
オスマン帝国とロシアの関係	ハイチの独立
徳なき恐怖は忌まわしく、恐怖なき徳は無力である	ナショナリズム
意外と知らない薬物の歴史	ナポレオン＝ボナパルトの衰退について
ナポレオン・ボナパルト	享保の改革
フランス革命	戊辰戦争
労働	日本銀行
アヘン戦争	新政府vs旧幕府
3つの貿易を比較する	西郷隆盛の生涯
大西洋三角貿易における奴隷制度について	東京の変遷
ジャポニスム	日本の政治方針
マルクスとエンゲルスの社会主義	近代日本経済の父 渋沢栄一
国際通信の歴史	海禁と鎖国からみえてくる歴史
サトウキビ	「学問のすゝめ」で見る明治と今
産業革命	義務教育の明確化によって現在に与えられたもの
市民革命	アイヌの歴史について
中世～近世のヨーロッパの人口推移	文明開化による変化
東インド会社	高杉晋作と尊皇攘夷
社会主義	伊藤博文

(図1：レポートのタイトル一覧)

4. 2学期の実践例

本章では、2学期の実践について述べていく。2学期は「大衆化」というテーマの下、20世紀の世界・日本の歴史を素材として実践した。授業の流れは、実は6月以降、3パターンに分かれていた。①1コマの授業でグループワークを完結させる授業（1学期同様）、②1コマの座学、③グループワーク（1コマ分）、振り返りを入力して共有する時間（1コマ分）と、合計2コマ分の時間を割く授業である。

さて、授業内容だが、2学期は二つの世界大戦を扱うため、慎重な議論が求められた。筆者は、「WWIはなぜ生じたのか」、「ヴェルサイユ体制・ワシントン体制の実態は何なのか」、「ヒトラーは、なぜ、ドイツ国民に支持されたのか」、などの問いを立てながら授業を進めていこうと考えた。

では、生徒からどのような反応があったのか。以下、いくつかの例を紹介してみたい。

4-1. 第一次世界大戦

1学期に扱いきれなかった日清戦争・日露戦争を学んだ後、第一世界大戦について学ぶ時間を迎えた。2コマ分の授業時間を充て、最初の1コマでは「同盟と総力戦の関係性」・「日本にとっての第一次世界大戦」・「ルシタニア号事件」を扱い、欧州戦線とアジア、アメリカとの違いを考えてもらった。後半の2コマ目で、「第一次世界大戦は、世界をどう変えたのか」を各自で考え、Googleフォームで解答してもらった（作業時間は20分間）。以下、生徒の声を幾つか紹介したい。

- ・第一次世界大戦以前はバックに他の国がいたものの、直接ぶつかるのは一国対一国だったけれど、第一次世界大戦は同盟や条約などでたくさんの国が参戦し、大規模な戦争となった。それまで欧米諸国に植民地化されていた国の人々も兵として駆り出され、列強ではない国までもが関わることになった。この戦争によって不安定な国もあれば、繁栄した国もあった（D-1）。
- ・列強のパワーバランスや領土・植民地に変化があった。また戦争に伴い、兵器の開発が進み技術が発展した。さらに民間人も戦いに赴いたり、軍需工場で働くなど何らかの形で戦争に関わっていた。民間人が戦争に関わったことは、女性の地位向上などポジティブな側面もあったが、戦死する人も多く犠牲が大きかった。なによりも、それまでの二国間戦争から同盟国も参戦する多国間戦争となり、戦争の規模が大きくなった。規模が大きくなったことにより、期間が長期化しそれまでの戦争よりも犠牲が大きく、戦況も悪くなった（D-2）。
- ・経済的な面では、「余剰女性」の問題を悪化させたと考えられる。戦争は確かに女性の社会進出を促進したが、戦後は兵士が復員したことで戦時工場が休業したことにより、却って多くの人が失業したのではないだろうか。文化的な面では、ポスター、写真、映画といった新しい手段によっても戦

争が描かれるようになった。そのため、参戦国の政府はプロパガンダの手段として写真・映画を活用するようになったと考えられる (D-3)。

- ・同盟国を囲むようにして連合国側の勢力が世界に広がっていった。毒ガスや戦車などを殺すために作られた兵器を用いたため大勢の死者数が出た。また、昔は情報伝達は人が行っていたり、狼煙を上げたりなどしていたが、この戦争では、無線電信が戦場に普及したため、もっと盛んに情報交換が行われた。また戦場だけでなく自国にも情報操作をしたため国民に「自分の国はまだ負けていない」と思わせ、総力戦に追い込んだため被害が大きくなったと思った。「人」から「情報」の戦いになったと思った (D-4)。
- ・第一次世界大戦は多国間の戦争であったことと、強力な武器などによってより悲惨なものになった。大戦時に使われた発明品は戦車・潜水艦・毒ガスなどがあつた。つまりこの大戦をきっかけに発明家の意思に反して、新発明されたものを兵器として使用されることが増えてしまったのではないか。また1975年の生物兵器禁止条約が作られるまでは、生物兵器も利用され惨事を招くこともあつた (D-5)。
- ・軍事的な面では兵器の発達現代化による戦争の長期化で第二次世界大戦へと「次はこうしよう、こうするためにさらに軍拡」と言う考え方ができてしまい、勝利国側での軍拡競争がおきて、平和から遠のいた。経済的には戦争の長期化という面で、経済の成長を少し止めてしまったというところもあるが、大規模な戦争なので造船などの軍艦系の経済は大きく成長したと思う。国同士の関係という面ではヨーロッパの対立に更に溝を掘ってしまい、ヴェルサイユ条約で多額の賠償金をつけたり借金の代わりに炭田を支配するなどして後世にまで溝を残し、崩壊したドイツを作ったがゆえにヒトラーのような人物の誕生をまねいてしまった (D-6)。

本時の「まとめ」としては、D-1の内容が書けていれば十分である (生徒の

解答は概ねこの類であった)。教科書や授業プリントでは「女性の社会参加」について資料を掲載したため、それらを踏まえて書かれたのがD-2とD-3である。第二次世界大戦期の日本で言う「銃後の女」である。もっとも、女性の雇用が「期間限定」であったのか「継続雇用」であったのかは、調べてみる価値があるだろう。「情報」と「戦争」について考えたものがD-3とD-4である。なお、時期的に「映像の世紀 バタフライエフェクト」にて「映像プロパガンダ 嘘(うそ)と嘘(うそ)の激突」が放送されたばかりであったため、紹介しておいた。過去の問題と現在の課題をセットで考えたのが、D-5である。毒ガスであるため、生物兵器禁止条約よりは化学兵器禁止条約の方が適切であるが、後世まで問題が解決していないことに着目し、考え抜いて書いたことは大切である¹³。そして、「第二次世界大戦はなぜ起きてしまったのか」と考える上で、D-6の指摘は示唆に富むものだ。

4-2. ヴェルサイユ体制・ワシントン体制

次は、ヴェルサイユ体制・ワシントン体制、つまり第一次世界大戦後の世界である。ヴェルサイユ体制は「ヨーロッパ」、ワシントン体制は「アジア・太平洋地域」を対象とした軍縮体制であり、この統合機関として国際連盟が存在する面もある。つまり、軍縮の時代を考えてもらった。1学期の実践でも触れたが、このようなご時世(2022年段階)であるため、「どうすれば、戦争が避けられるのか」を考えることに意義はある。そのため、2コマ分の時間をかけて取り組んでもらった。ここで、第一次世界大戦の展開で寄せられた意見を紹介したい。

¹³ なお、外務省ホームページには「化学兵器に関しては、1925年のジュネーブ議定書により「窒息性ガス、毒性ガス等の戦争における使用」が禁止されていたものの、その開発、生産および貯蔵までは禁止されていなかった。」とある「化学兵器禁止条約(CWC)の概要」(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/bwc/cwc/gaiyo.html> 2022/09/27閲覧)。

(新嶋補：第一次世界大戦は)世界全体に技術の発展をもたらした。敗戦国はもちろん、その他の戦争の中心地となったヨーロッパ諸国も死者多数等により疲弊した。一方、戦争の中心でなかった日本やアメリカは戦争による利益が多かった。又、戦後このようなことが起こらないように勢力均衡論から集団安全保障へと流れが生まれたが、アメリカが国際連盟に加盟しなかったため、完全には進まなかった(⇒次の戦争の要因に)。

この生徒が指摘したところ、ヴェルサイユ体制・ワシントン体制の概要である。本時は、国際連盟の可能性と限界、ヴェルサイユ体制・ワシントン体制の可能性と限界について考えてもらうことを目的として2コマ目を割り、1コマ目はグループワーク、2コマ目は補足とフィードバックに充てて実施した。なお、フィードバックの際、生徒は①国際連盟の可能性と限界、②ヴェルサイユ体制・ワシントン体制の可能性と限界のいずれかを選んで解答した。以下、国際連盟、ヴェルサイユ体制・ワシントン体制に分けていくつかの例を紹介してみたい。

(国際連盟の可能性と限界)

- WWIのような勢力均衡ではなく、一つの国をみんなで守る集団安全保障が確立されたことにより、戦争がしにくくなり、各国の代表者の議論による平和な解決を実現できる可能性があった。(欲を言えば、そうした議論も起きずに未然に防ぐことができるかもしれない。)一方で、授業中の議論でもそのような、全会一致を目指すということは、世界規模ならなおさら厳しい。また、結果的に見ると、日本は脱退し、第二次世界大戦も起こったように完璧には戦争を防ぐことはできなかった。(経済制裁は弱い?)
- (E-1)
- 国際連盟が設立されたことにより、国同士で話し合う機会が設けられたことにより、武力による解決ではなく、話し合いによる解決が可能になった。

勢力均衡ではなく集団安全保障の思想が体现された。勢力均衡では抑制しきれずに戦争の規模が拡大してしまう可能性が高かったのに対し、集団安全保障では力を均衡させずに完全に抑制するため、紛争を未然に防げるようになった。他にも民族自決が支持されたことや、社会権の保障が確立されるなどの利点もあった。

しかし、武力制裁が認められていなかったため、制裁は経済制裁でしかできず、常備軍もなかったため、国が暴走したときに抑制できない可能性もあった。また、アメリカが不参加だったり、ソ連の加入が遅れるなど、力を持った国が加入していないなどの問題もあった。会議の決定方法が全会一致であったため、加入国のうち、案が成立することにより損害を被る国が一つでもあった場合、決定できないという問題もあった。実際に朝鮮が独立できていなかったように民族自決の思想が厳密には徹底されていなかったという部分もあった。(E-2)

- ・端的に言えば、世界全体をまとめることができなかったものの、国家間関係をまとめる第一歩になった、と言える。国際連盟の成したことを大きく分けると、集団安全保障を制作、社会権の保障（アヘン対策も含む）、国際平和機構の成立という事実（アジアなども含む世界全体組織の第一歩）、民族自決の浸透、というように分けられる。

良かった面として、国際平和機構の先駆けとして国際連合設立の基礎となったことや、社会権の保障と具体的な機関の作成によって、現在につながる爪痕を残したことが挙げられる。

対し、民族自決は思想の浸透は成されたものの、その具体的な対策はあまり成されなかった。ここには、国際連盟の影響力の不足の面も見え、戦争を防ぐ手段としての、集団安全保障にアメリカが加わらず、ソ連の加入が遅いといった面から経済制裁のみで圧力が低く、植民地を手放すことなく、戦争も防ぎきれなかった。つまり、まだ自国のほうが優先という思想が強かったと言える。また、日独伊が抜けたこともやはり影響不足と考えられ、

全会一致のシステムも不都合を多く産んでいた。

こういったいくつかの面から、可能性（良かったこと）としては、後の国際連合などに繋がったことで、限界としては、情勢やシステムの問題によって強制力が働きにくく、完全な戦争の抑圧や民族自決の達成が成されなかったことと言える。(E-3)

(ヴェルサイユ体制・ワシントン体制の可能性と限界)

- ・ヴェルサイユ体制によりドイツに巨額の賠償金を課し、軍備を制限し、領土の一部を割譲させた。これによって軍縮の動きが強まり、国際連盟も設立されるなど比較的平和な状態になった。しかしあまりに多すぎる賠償金で経済が破綻し、ドイツ産業の要であるルール地方も没収したことによってドイツ国民を抑圧したため、国民に復讐的なナショリズムを植え付けてしまった。これが火種となり、1933年にドイツは国際連盟から脱退し再軍備を宣言した。第二次世界大戦を防ぐことができなかった。

ワシントン体制は第一次世界大戦後の太平洋地域の勢力関係を明確にした。また四カ国条約、ワシントン海軍軍縮条約、九カ国条約が締結されこれにより日米間の緊張も緩和された。しかし国際連盟の常任理事国入りや中国の権益を持つなど躍進を遂げる日本を警戒したアメリカは日本への厳しい牽制を開始した。日本政府は協調外交を行っていたが、次第に軍部が反発するようになり第二次世界大戦に繋がってしまった。(F-1)

- ・ヴェルサイユ体制→第一次世界大戦におけるあらゆる損害の責任をドイツやその他の同盟国に取らせ、反省させようとする、軍備やロシア領土を縮小させ、民族自決が起こるなど世界の安定や平和を促した。しかしドイツに求められた賠償金が多額なものであったり、ドイツの経済の柱とも言えるルール地方やザール地方を取り上げたりとドイツに大きな負担がかかった。そのためドイツ国内で国民の不満が高まりヴェルサイユ体制の打破を掲げるヒトラー内閣が生まれ、結果的に第二次世界大戦が免れなかった。

ワシントン体制→日本のほか主要な海軍国に軍備縮小を呼びかけたり、中国進出を考えている列強の行動を制限したり日英同盟を廃止し大きな力を持つ国が平和を妨げないようにしたりと、国際秩序を守ろうとする動きが多かった。しかし九カ国条約に、中国に大きな影響を及ぼしうるソ連が含まれていない、植民地支配を現状維持することなど、中国などのナショナリズムを犠牲にする等の欠点があった。(F-2)

- ・ワシントン体制では海軍軍縮や中国への門戸開放などが決められたが、これはアメリカが中国への影響力を強めることになり、海軍力拡大にも繋がった。また、当時日本は軍備を拡大するお金がなかったため軍縮はいい影響となりその後逆に日本軍の台頭に寄与してしまった。

ヴェルサイユ体制ではドイツへの賠償金を多く課して再起を抑制し、ソ連の社会主義の広まりや植民地の自立などを抑えようとした。そこで不戦条約が結ばれ、国際協調が広まった。しかし、ナチスやソ連の衝突でソ連を抑え込むどころか逆にソ連の意見を強めてしまった。

このふたつの体制は戦争を二度と起こさないために作られたものではあったが結果的にさらに大きな戦争であるWWⅡにつながってしまった。(F-3)

いずれの解答も的を射たものばかりである。この学習内容は「平和構築」という側面があるためか、生徒も積極的に議論に取り組んでいた（逆に、「戦争の勃発」についてはあまり触れたくない空気が漂うことがある）。なお、授業中の補足で、授業担当者が「考える際には、授業内容の前後も含めて考えてみよう」と補助線を引いていたためか、「後の歴史」と結びつけて考える解答が多く見受けられるようになったと感じた。E-1や2のように、国際連盟は「失敗したもの」と語られがちである（E-1は当事者意識が感じられ、E-2は社会権の保障に着目しているので可能性を感じられる点は良い）。だが、本当に「失敗したもの」なのだろうか。これが授業担当者からの隠れた「問い」であったため、E-3のような解答が寄せられたことに安堵した（アヘンの制限は国際

連盟規約第二三条（ハ）に基づいて補足した内容である）。

そして、F-1からF-3にあるように、ワシントン体制・ヴェルサイユ体制は、「軍縮」という理想と「財政」という現実を併せて考えてもらうことによって実像が掴めるはずだ。特に、「日本の台頭を防ぐ」目的であるワシントン体制に順応する上で、1920年代の日本は戦後恐慌（・震災恐慌などの「4つ」の不況）に直面していたことを忘れてはならない。そのため、「軍縮を受け入れることによって、軍事予算を削減し、かつ、対英米強調を実現する」仕組みを理解できたなら、ワシントン体制を受け入れた「原外交」・「幣原外交」の実態が掴めるはずだと、筆者は考える。

4－3．第二次世界大戦下の社会

最後に紹介するには、第二次世界大戦についての学びである。これまで指摘したように、第一次世界大戦の戦後処理が第二次世界大戦の規定要因となっている。そのため、第二次世界大戦の戦後処理は1945年以降の世界（＝冷戦）の規定要因となっているはずだ。同様に、第二次世界大戦下の社会で生じた経験は1945年以降の世界における社会に何かしらの形で残っているはずである。この学習ではこの2点について生徒に考えてもらい、「第二次世界大戦での『連合国』は、現在の世界でどのような存在か」・「第二次世界大戦の経験は、現在の世界でどのように活かされているか」と問いを立てて生徒に考えてもらった。それぞれ幾つかの例を紹介してみたい。

（第二次世界大戦での「連合国」は、現在の世界でどのような存在か）

- ・第二次世界大戦の連合国側は米国・フランス・ソ連・英国・中国など26ヵ国です。そして今の国際連合の常任理事国は米国・フランス・ロシア・英国・中国。つまり連合国側代表国が常任理事国になっている。つまり現代社会でも番長(まとめ役)のような役割をしている。また、どの国も大国として今も世界に影響をもたらしている。(G-1)

- ・ 連合国は、国際連盟の常任理事国のイギリス、フランスを中心としていた。フランスがドイツに占領されたことで、実質的に戦力はイギリスのみになったが、アメリカが武器貸与法を通して支援した。満州国の建国を認めない国際連盟・アメリカ側は中国国民政府を支援した。スターリングラードの戦いでドイツに勝利したソ連は、その後のヤルタ会談などでアメリカ・イギリスと手を取り合った。このように協力をし合った米・英・仏・ソ・中の5カ国が国連安保理の常任理事国となった。これは現在も続いていて、世界中に影響力を持つ国々である。(G-2)
- ・ 連合国の中でもリーダー的存在であったアメリカ、イギリス、フランス、ソ連(現在のロシア)、中国は現在の安全保障理事会の常任理事国である。どの国も大国で工業、産業ともに国際社会において強い影響力を持っている。またこの五国は日本と深い関わりがあり、日本の輸入先、輸出先それぞれ一位二位が中国とアメリカ、フランス、前まではイギリスも加盟していたEUは三位であるように日本の主要貿易相手であるとわかる。それに加え、アメリカとは米軍基地、ロシアとは北方領土、中国とは尖閣諸島で争っており、領土問題でも深い関わりを持っている。(G-3)

G-1の答えが、最も模範的なものである。G-2とG-3を見ても、安保理常任理事国について言及されている(9割以上の生徒が同様の指摘をしている)。そこでポイントとなるのは、「第二次世界大戦での」の部分と、「現在の世界で」の部分のどちらにアクセントを置くかである。G-2は第二次世界大戦に至る経緯を踏まえた記述であり、G-3は現在の日本との関わりを踏まえた記述だ。

なお、今回は敢えて列挙しなかったが、安保理だけでなく「2022年のロシアとウクライナ」について言及するものも、多く見られた。次は、第二次世界大戦下の社会である。

(第二次世界大戦の経験は、現在の世界でどのように活かされているか)

- ・第二次世界大戦は国を問わず、人々にとって非常に悲惨な経験であったと考えられる。一部の人は納得して開戦したとはいえ、誰が総力戦になり無差別爆撃によって身近な人が死ぬということを考えられたらと思うからです。また日本の立場から見ると、日本は第一次世界大戦を経験した際に自国の犠牲はあまりなく、ドイツのようにヴェルサイユ条約などの莫大な負担になるようなことはないほか、軍事物資の輸出でかなり儲かりました。そのため、戦争に対するマイナスのイメージというものを国全体としても、国民一人ひとりにしてもあまり持っていなかったと考えられます。だからこそ、第二次世界大戦での原爆などを始めとした犠牲は信じられないし、とても衝撃的なものであったらと推測することができます。だからこそ、この経験は世界中で深く反省すべきものとなり、国際連合をつくったり、非核を訴える動きがあったり、戦争はしないという意識を世界全体として持つというような形で現在の世界で活かされているのだと考えます。(G-4)
- ・国際経済的な面から考えると、国際連盟にかわるあらたな国際組織を設立する必要性が訴えられ、アメリカを中心とした連合国が、IMFとIBRDを創設した。これは、世界恐慌後の1930年代に広まったブロック経済化が、第二次世界大戦を招いたという認識にもとづくものである。また、金本位制から、管理通貨制に移行することとなった。これにより、各国の通貨の交換比率が固定されることとなり、金との交換を保障されたアメリカの通貨ドルが、国際的な基軸通貨となる国際経済秩序である金ドル本位制が充足した。(G-5)
- ・第二次世界大戦では第一次世界大戦と同じように総力戦体制がとられたため、全く戦争に関係のない学生、植民地の人々、子供や女性などの社会的弱者の人々までもに戦地に赴かせるようにしたり、労働を課せたり、その人達に対して無差別に攻撃を仕掛けたりするなどして大きな影響を与えた。しかし第二次世界大戦でのこのような失敗が、人権問題の解決や社会保障

制度の徹底、植民地の独立、女性の社会進出に導いてくれた。そしてこれらのことは現代の社会にすべて結びついている。戦争は今までの歴史を破壊し、そしてその跡を後世までに残したあつてはならない悲惨な出来事だったかもしれないけれど、未来に繋げるための問題視すべきところを浮き彫りにした経験でもある。国同士の関係を、人々が居心地のいいと思える社会にするために、過去の失敗は活かされていると思う。(G-6)

「日本にとっての第二次世界大戦」を語る上で、G-4の指摘は的を射たものであろう。ヨーロッパが主戦場であった第一次世界大戦に、日本は本格的には参戦していない。そのため、「総力戦体制の構築」が徹底されていなかったからだ。一方、G-5は戦後の国際経済体制に着目したものである。第二次世界大戦後の世界を考えると、民族自決・戦後処理・冷戦構造に目が行きがちであるが、国際経済体制について考えることも必要である。また、G-5が指摘する出来事の延長線上に「地域的経済統合」が存在することを射程に含めると、どのように変化するだろうか。3学期の学びへの期待が高まる指摘であった。

模範的な解を求めるなら、G-6のようなものになるだろう。国際連盟は完璧なものではなかったかもしれない。しかし、当時、可能性を追い求めて創設された機関であることは、揺るがない事実である。我々は、過去の出来事を踏まえ（＝反省し）、現在の自分たちでできる最善の手段を講じて、未来へと繋げようとしている生きているはずである。そのため、「過去の失敗は活かされている」し、活かしていかなければならない。1学期の「歴史資料の保存はなぜ重要なのだろうか」で学んだが、我々は歴史資料を通して過去を知ることができる。過去を知り、今の世の中での最適解を示し、未来につなげなければならない。「未来には（振り返るべき）過去が必要」なのだ。

4-4. 2学期の振り返り

本章では、2学期の歴史総合における授業実践を紹介した。度重なる「問い」

に対して生徒が何を考え、「解」を導き出したかをテーマ毎に振り返る作業を通して、筆者は「我々が考えている以上に、生徒は自分で考え、文章化できる」ことを確信した。また、「第一次世界大戦の後処理が、第二次世界大戦を誘発する要因になる」という、「原因→経過→結果」のサイクルを理解している生徒も少なくないことも確認できた。これは、5月以降に「新たな疑問や問いは生まれましたか」という設問を新設して生徒に考える機会を提供したことが大きな効果をもたらしたと思われる。1学期の取り組みの蓄積が、2学期になって実を結んだといえよう。

さて、原点に戻ってみたい。「座学での歴史の授業」から「グループワークでの歴史の授業」が継続的に可能であることを経験できたことは、生徒にとって、そして、筆者を含めた教員がコペルニクスの転回を経験したことを意味しよう。すべてが上手くいったとは言えないが、中杉では「歴史の学び方」を実践することが可能ではないかと、筆者は考えるに至った。

だが、これは、アクティブ・ラーニングに前のめりな筆者の独りよがりかもしれない。そのため、第三者による指摘が欲しい。そこで、次章では、2022年度の春に歴史総合で教育実習を行った橋本悠太氏の振り返りを紹介し、第三者からの指摘に代えたい。

5. 教育実習生から見た歴史総合

思えば、初めに担当教員から歴史総合の説明を受けた時は非常に戸惑ったことを覚えている。それはもちろん、私が2014年から2017年までの高校生活で経験した高校世界史の授業とは様子が異なるものであるからだ。戸惑いながらも担当教員に指導して頂き、試行錯誤を繰り返しながら準備し、なんとか実施できた授業は全部で1クラス4コマ分(5クラスで20コマ分)である。教育実習という短い期間の中で得ることができた情報は限定的ではあるものの、授業の実践例や歴史総合という科目について考えたことを述べていきたい。

初めに私の授業の実践例についてであるが、まず授業準備の段階では、ディスカッションや解説などにどのくらい時間をとるか、またどのようなことを考えてもらいたいかを明確にする必要があった。その上で、資料の読み取りやディスカッションを通して、生徒に考えてもらいたいことを自発的に考えて貰えるよう授業をデザインしていった。資料の読み取りに関しては、教科書に掲載されている資料(個人的には高校生にとってはやや難解ではないかと思っている)を生徒は思いのほかしっかりと読み取って、活発にディスカッションを行っていた。当然読み取りやディスカッションの中で行き詰まることもあり、こうした難解な部分では若干のヒントを与えることはしていたが、どの授業でも生徒は授業内容についてはよく考えられているようであった。それを証明するように、授業の最後にその日の内容をコメントシートにまとめてみる時間を5分程度用意したのだが、回収したそのコメントシートは全体的によくまとまっていたものが多かった。しかし、このことに関しては、授業の定着度という観点からどう評価して良いのか分からないというのが、現時点での私の感想だ。そもそも3週間という短い実習の期間では、長期的な観点からは授業の理解度を測ることはできない。また、中央大学の附属校であるという特殊な環境であることが、このような結果に寄与したのかもしれない。いずれにせよ、生徒が本当に内容を理解しているのかということに関しては、やや不透明な部分が残る。しかしそれでも、コメントシートには授業内容をよく理解できていると思えるようなコメントや、生徒が自ら発見した気づきなどが多く書き残されており、歴史総合への期待を伺わせるような記述が多く見られたということは、ここで申し上げておきたい。

次に歴史総合という授業について私が考えたことを述べていく。まず、私は普段大学で地理学を専攻しているのだが、高校地理の内容を歴史総合の授業に盛り込めたことは非常に喜ばしいことであった。私の一例ではあるが、植民地であった地域において、植民地時代に広まったプランテーション農業の影響が現在も残っていることを示すため、高校地理の参考書から現代の東南アジアの

農業地図を授業で使用した。この一例のように、生徒が歴史総合の授業で考えたことを現代社会の問題と結びつけて考えようとする際、世界各国の地誌など現代の社会はどうなっているのかを扱う高校地理の分野は、歴史総合と非常に相性が良いように思う。そもそも、歴史的事象が起こる(あるいは起こった)舞台としての地域の地理を理解することは、物事をより多角的に捉える際に大きな助けとなるはずだ。歴史総合の授業では、地図上での位置関係や気候、ある地域の主要な言語や宗教など、高校地理分野から活用できる事項は多くあるだろう。

その他にも、特殊な実践例ではあると思うが、「国民国家とナショナリズム」の授業で、国歌というものが制定され国民をまとめあげる役割を果たしたという内容を扱うに際して、その類似した例を示すため、ある日本のプロ野球球団の球団歌を授業中に歌った。これは当初、ただ単に授業に緩急をつけるために取り入れたものであり、また私が音楽経験者であることもあって取り入れたものであったが、後に担当教員から「結局は(国歌も球団歌も)そういうこと」、つまりどちらとも帰属意識を高める効果があるということを示唆して頂いた。このように、身近なものを例示して歌を歌うという実践を通して、授業にやや具体性を持たせることが出来た。こういった実践の中で、歴史総合は授業を担当する者の知識や得意分野を大いに活用出来ると感じた。これもまた、歴史総合という科目の奥深さなのではないだろうか。

また、これは私自身の反省でもあるが、私が担当した「帝国主義」の授業について、地歴科の先生から「帝国主義が悪という認識ありきの授業ではないか」という指摘を受けた。帝国主義政策があつての現在の経済的發展などがあるという事実は私も理解していた。しかし、授業をなるべくわかりやすいスキームで行おうとしているうちに植民地となった地域での植民地支配の影響を重点的に扱う授業になってしまい、結果として帝国主義の負の側面を強調しすぎて、その多様かつ複雑な側面を捉え損ねる授業内容となってしまった。生徒の思考をあまり誘導しすぎないように注意する必要がある点に、歴史総合の授業を実施

する上での難しさを覚えた。

最後に、歴史総合についての私の率直な感想を述べる。教育実習中に担当した授業を振り返れば、前述のコメントシートに衝撃を受けたことが最も色濃く思い出される。何故ならば、生徒が授業中に能動的に考えることで至ったであろう発見や気づきが、しばしば書き残されていたからだ。このように、新たな発見、気づきに生徒を導くことが出来る可能性を持っているのが、歴史総合という科目なのではないだろうか。その点で、歴史総合に期待するところは大きい。しかし、前述のように定着度という観点からは、今後も注意深く経過を見ていく必要があるはずだ。

6. 2022年度の1・2学期の実践に対する総括

本稿では、2022年度より導入された歴史総合という授業について、筆者の1・2学期の取り組みを例に、教育実習生の意見も交えて振り返りを試みた。筆者の見解を述べる前に、教育実習生からの率直な感想について触れてみたい。

まず、「非常に戸惑った」とあるが、筆者も同じだ。ある程度授業をこなしたからこそ定着してきたが、実施当初は「これでいいのか？」と日々感じたものだ。次いで、「歴史総合の授業では、地図上での位置関係や気候、ある地域の主要な言語や宗教など、高校地理分野から活用できる事項は多くあるだろう」とあるが、全くの同感である。加えるのであれば、歴史総合の授業では、高校公民分野から活用できる事例が極めて多いと筆者は考える。誤解を恐れずに言えば、「政治・経済の学習内容は、需要と供給などの経済分野の一部を除いて）18世紀以降の歴史のダイジェスト版」と筆者は感じている。なお、中杉の新カリキュラムに目を向けてみると、3年次には政治・経済が設置されている。そのため、「歴史総合の授業と政治経済の授業は「架橋」が可能」だと筆者は捉えている。そして、「定着度という観点からは、今後も注意深く経過を見ていく必要がある」という指摘も、ごもっともである。「何を以って定着したか」

の定義にもよるが、従来までの「知識の定着」という点で見れば「残念ながら定着していない」現状は筆者も理解している¹⁴。だが、学びの目的が変わったため、従来の尺度で評価することは難しい。そのため「何を以って定着したか」の尺度は、教員間で話し合い、ビジョンを共有する必要があるだろう。橋本氏の感想は冷静な分析に基づく、示唆に富むものばかりだ。次年度以降に実習生を受け入れる上で、大いに参考になった。

さて、4-4で述べたことと重複もあるが、筆者の見解は以下の通りである。まず副題にも登場する「歴史の学び方」についてである。中杉では、歴史総合の目的として挙げられる「歴史の学び方」を、資料を分析し、議論し、考えることを生徒に求めることと、定義した。そのため、生徒が主体的に授業に参加することができるような仕組み作りが求められた。これは、改訂された学習指導要領に盛り込まれたアクティブ・ラーニングを授業に導入することを意味する。そのため「座学からグループワークへ」という制度変更をもたらした。そして、本稿で紹介した事例からも明らかのように、生徒たちはグループワークを通して対話的・主体的に授業に臨んでいたと考えられる。また、夏休みのレポートや授業の振り返り（生徒が新たに「問い」を立てる・授業担当者からの補足説明など）を通して異なる視点・新たな知識を習得し、深い学びの機会になったと考える。こう考えると、今年度の歴史総合での実践を通して達成できたことはそれなりに多いのではないだろうか。教師による「チョーク・アンド・トーク」という演繹的な学びから、生徒同士の「グループワークを通して考えさせる」という帰納的な学びは確立できたと言えよう。「歴史は覚えるもの」から「歴史は考えるもの」への転換は、可能であった。これこそ、「歴史の学び方とは何か」という問いに対する解なのかもしれない。

¹⁴ 筆者は、「考え、議論し、表現する」ための背景やヒント（補助線）が知識であると捉えている。そのため、生徒に「知識も兼ね備えて欲しい」と望んでいることは確認しておく。

7. 今後に向けての課題や改善点

最後に、筆者が感じた課題や改善点について数点提示しておきたい。1つ目に、授業時間数との兼ね合いが挙げられる。どの科目でもそうだろうが、教科書の内容をすべて扱うことは不可能である。この前提に、コロナ禍での短縮授業、学校行事（含む入試休み）という制約要因が加わる。そのため、すべての授業で時間をかけてのグループワークを行うことは不可能であり、座学も取り入れながら進めたのが実態である。中杉に限らず、多くの学校では歴史総合を週2コマの授業として実施するだろう。その中で授業を進めていくには、「学習内容の取捨選択」だけでなく、「どの学習内容を座学で、あるいは、グループワークで実施するか」の見極めをしていく必要があるだろう。

2つ目に、いわゆる「学際性」が求められることを指摘しておきたい¹⁵。橋本氏が述べているように、歴史の授業を進めるにあたり、地理学で学ぶ知識やデータが大いに活用できる。加えて、本来は公民科の筆者は、政治経済や現代社会論の授業で扱える内容が授業中に多く登場すると感じた。他にも、橋本氏が述べるように、教師自身が有しているリソースを活用することによって、より深い学びが提供できるはずだ。そのため、我々教師は自身の関心事から少し外れたことにも興味を持ち、情報を収集していく必要があるだろう。端的に言えば「タコツボ化しないこと」が求められよう。

3つ目に、方法論の共有が挙げられる。「座学からグループワーク」を中心にした授業を進めるには、グループワークでの授業の進め方、効率的な生徒の感想の回収・集計・フィードバックなどのノウハウを教員間で共有していく必要がある。他にも、「授業担当者がしゃべりすぎてはいけない」、「（個人・団体の誹謗中傷以外は）何を言っても否定しない」、「閉じた質問ではなく開いた質問をする」などの心構えも共有することが求められる。だが、各々の教員が

¹⁵ 学際性とは、学問の際（＝垣根）を超えていくことである。学校を例にするならば、科目や教科を横断していくことと同義だろう。

工夫を凝らして授業を実施しており、方法論を共有しにくいのがどの学校でも現実なのではないだろうか。この現状を改める上で、方法論を共有する仕組みや場の創設が求められると筆者は考える。

最後に、最大の課題として大学受験（具体的には大学入学共通テストや私大入試）との兼ね合いが挙げられる。教員研修などで他校の先生方と歴史総合について話をすると、「大学入試との兼ね合い」を懸念していた。中杉のように「大学受験に捉われない学校」ならまだしも、多くの学校では大学入試の結果を気にせざるを得ない¹⁶。大学入学共通テストの内容によっては、歴史総合の学び方も従来の座学中心の授業になり、「日本史・世界史を深く学ぶための事前学習」になってしまうのではないかと。我々ではどうにもできない。

さて、収穫だけでなく多くの課題も列挙したが、初年度の実践にしては多くの可能性・改善点を見出す事ができたと言えよう。今年度の実践を1つの例として、生徒が「対話的・主体的に」授業に参加して、「深い学び」へとつながる機会になることを、筆者は期待している。

今年度の歴史総合の授業では、生徒が自分の言葉で情報を発信する姿が印象に残った。「やらされる」ではなく「自分たちでやっていく」意識が変わったことが、学ぶ姿勢を変化させたのではないかと。そのため、「歴史＝暗記。だから、面白くない」という既成概念は、打破できるはずだ。そういった淡い期待を、筆者は抱いた。地歴公民科の教員として、歴史研究に携わる者として、歴史総合の授業を通して、一人でも多くの若者に「歴史を学ぶことは楽しい」と感じてもらいたい。「歴史好きが増えること」を祈念し、筆を置きたい。

【謝辞】歴史総合の授業を立ち上げるにあたり、お世話になった方々に、御礼申し上げます。

¹⁶ だが、大学入試共通テストを無視できないため、今年度は3学期に1年生全クラスを対象に、2022年11月9日に大学入試センターからプレスリリースされた問題を解く時間を設けた。