

9 月例会テーマと概要(報告者:井ノ口貴史 大阪歴教協)

日 時:9 月 27 日(日)午後2時～ ZOOM 利用で行います。

テーマ:「授業参加と共同する学びを追究する歴史総合の授業づくり ―「あなたは課題」を主権者教育に生かす

【報告の概要】

現行の「高等学校学習指導要領解説 地理歴史編」では、課題追求過程は、2 段階の問い（「推移や展開を考察するための課題(問い)＝知識を獲得するための問い」と「事象を比較し関連づけて考察するための課題(問い)＝思考力・表現力・判断力等を育成するための問い」）で構成され、後者の問いの例示では、全て「あなたは・・・についてどう考えるか」と表現され、後者で個人の意見表明を求めている。

「知識を獲得するための問い」とセットで執拗に例示されていた「あなたは課題」が東書 702 と実教 703, 704 を除く教科書に書き込まれていない。編集者に対する私の取材に、検定時に文科省はこの課題に固執しなかったとの証言を得ている。なぜなのか？

「ゲスの勘ぐり」かもしれないが、この「あなたは課題」こそ文科省が触れてほしくない学習ではないのか。教科書に「あなたは課題」が書かれることで、「現代的な諸課題」について高校生が議論をし、それが政府批判に繋がることを恐れるからではないのか。

この「あなたは課題」を取り込んでつくったプランが「高校生にとっての同時代史」学習であり、そこで想定するのが共同する学びである。「授業参加」と「共同する学び」という観点から歴史総合の授業を考えたい。

【歴史総合の現状について読んでおいてほしいこと】

「歴史総合」は、2022 年度に登場してから 5 年目を迎えている。私は、中央教育審議会の「教育課程企画特別部会」が「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）（2015 年 8 月 26 日）」で「歴史総合（仮称）」の設置を検討することが発表されて以降、世界史必修（世界史 A 及び世界史 B）の総括をするとともに、『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 地理歴史編』（以下『解説』）で示された「歴史総合」の内容及び学び方について批判的に検討し、「歴史総合」の特徴と可能性について、実践を含めて『歴史地理教育』（888 号、937 号、943 号、967 号）、大阪歴教協の機関紙『大阪の歴史教育』（51 号、52 号、53 号、55 号、58 号、59 号）や全国大会、近畿ブロック集会などで報告してきた。併せて、2021 年には「歴史総合」の教科書が発行され、明成社 712 を除く 11 冊の教科書を分析して、『解説』の内容が教科書にどのように反映されているかを調べてきた。

「歴史総合」の実践が現場で始まってから、2024 年 6 月、東京歴教協の丸浜昭さんの提案で、2022 年と 23 年度で「歴史総合」を教えたことがある教員に対してアンケート調査をすることになり、有志メンバーで質問紙の内容を吟味し、7 月から 8 月にかけて実施、81 人の回答を得ることができた（「歴史総合アンケート 2024」）。分析は私が担当し、第 19 回教科書シンポジウム（2024 年 9 月 15 日早稲田大学）と東京歴教協歴史部会 12 月例会（2024 年 12 月 14 日オンライン）で報告した。

一方、2025 年度勤務していた立命館大学に高校で「歴史総合」を履修した学生（歴史総合 1 期生）が入学してきたので、この機を捉えて、担当していた「教職概論」（1 年生担当）の授業で学生対象に学習履歴調査（2025 年 4 月、回答 102 名）と歴史総合の学習内容と学習方法についての調査（2025 年 5 月、回答 104 名）を実施した。この結果、教員側と学生側双方からアンケート結果より、高校で教えられている「歴史総合」の実態と課題が明らかになった。この分析は 2025 年の第 76 回歴教協全国大会で、「歴史総合の現状と課題 ― 学校現場と学生からのアンケートを分析して」というテーマで報告した（『大阪の歴史教育』59 号所収）。

9月例会で報告するにあたり、これまでの論文や報告の中で、「歴史総合」という科目について共通理解しておきたいことを以下に書きます。

1 新科目は「18歳の段階で身に付けておくべき力は何か」を具現化する科目として構想された

改正公職選挙法（2015年6月）成立直後に出された「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」（2015年8月26日 以下「論点整理」）では、「選挙権年齢が18歳に引き下げられ、子供にとって政治や社会がより一層身近なものとなっていることなども踏まえ、…初等中等教育最後の教育機関である高等学校を卒業する段階で身に付けておくべき力は何かを明確に示すことが求められている」としており、18歳選挙権を前に「18歳の段階で身に付けておくべき力は何か」（下線は井ノ口、以下同じ）が議論されていたことが推測される。

「論点整理」では、高校教育の課題（以下「課題」）として次の4点があげられている。

- ①自分の参加により社会をよりよく変えられると考えている若者の割合が国際的に見ても低いこと、
- ②時代の変化に耐えてきた先哲の考え方を習得し、それを手掛かりとして自己の生き方や考え方を練磨することに課題があること、
- ③近現代に関する学習の定着状況が低い傾向にあること、
- ④課題解決的な学習を取り入れた授業が十分に行われていないこと 等

これらの課題を指摘したあとで、「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ていく力を、全ての高校生に共通に育んでいくことが求められる」として、「歴史総合（仮称）」「地理総合（仮称）」「公共（仮称）」の設置を検討すると書かれている。

2018年学習指導要領(以下「要領」)で登場した新設科目は、「持続可能な社会」づくりを視野に歴史総合では「現代的な諸課題」、地理総合では「地球的諸課題」、公共では「現実社会の諸課題」を理解することにより、持続可能な社会を実現する主体を育てる主権者教育を担うという側面を持っている。なお、「持続可能な社会」が教科書に登場したのは2008、09年の「要領」からとなる。

⇒私は、「歴史総合」を主権者教育に資する科目に作り替える提案を72年全国大会（オンライン）と77回全国大会（滋賀）で行っているが、「歴史総合」登場の背景を理解すれば極めて妥当な提案と考えている。

2 大学生に対する学習履歴調査から見てくる高校生の学びの現状

表1「世界史」の授業では、どこまで進みましたか？		京都橘大学児童教育学科1回生						立命館大学1回生			
		2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
1	18世紀末頃まで(ルネサンス、イギリス革命、フランス革命)	10	6	7	3	6	6	9	8	7	8
2	19世紀半ば頃まで(二月革命、南北戦争、アメリカ南北戦争)	4	4	7	3	5	10	2	4	1	5
3	第一次世界大戦まで(ビスマルク、ドレフス)	0	2	3	3	1	3	2	5	1	1
4	第二次世界大戦まで(ベルサイユ条約、五四運動)	7	9	12	11	12	13	12	13	15	13
5	1960年代末まで(冷戦、AA会議、ベトナム戦争)	7	4	11	3	3	5	5	3	3	6
6	1980年代末まで(イラン・イラク戦争、ゴルバチョフ)	8	11	9	11	8	8	7	2	7	8
7	1990年代末まで(湾岸戦争、ソ連崩壊、ユーゴスラビア紛争)	12	8	11	7	11	12	11	6	11	8
8	2001年以降(9.11、イラク戦争、自衛隊のイラク派遣)	11	12	17	14	9	16	25	32	29	19
9	覚えていない／わからない	42	45	24	43	46	28	27	28	26	33
人数		153	170	150	152	146	133	126	104	73	160
(2016 -20年京都橘大学児童教育学科、2021-24年立命館大学)											

「課題」③に関して、勤務した京都橘大学と立命館大学で新入生に対して高校での学習履歴調査を行ってきた（表 1）。京都橘大学児童教育学科は入試に社会科系科目を必要としない学生が多く入学するので、約 6 割の学生が「世界史」がどこまで進んだか「覚えていない」か「第二次世界大戦まで」と回答しており、戦後史を学んだという認識を持っていない。一方、ポスト冷戦時代を学んだとする学生は 20～32%で推移しており、21 世紀の同時代史を学んだ学生は 2 割に満たない。一方、立命館大学の学生は 3 科目入試で入学してくる学生が多く、ポスト冷戦時代まで進んだとする学生が 4 割程度いる。しかし、約 5 割の学生は「覚えていない」か「第二次世界大戦まで」と回答している。

次に、表 2、3 からは現代的な諸課題についての学習に課題があることがわかる。例えば、現代的な諸課題の一つである「日本の安全保障問題」に関して、2024、25 年度におこなった立命館大学での調査では、「日米安保条約」の授業を受けたことがある学生は 64%、71%いるのに対して、2025 年度の調査では、「日米安保条約の役割」を説明できる程度に知っている学生は 44%（24 年は 36%であった）、「在日米軍の活動範囲」については 21%（24 年度は 19%）、「沖縄の基地問題」については 46%（24 年度は 36%）、「敵基地攻撃能力（反撃能力）」については 16%（24 年度は 17%）となっている。「課題」①で指摘している点に関わるが、現代社会の現状を知らない状態では変革の意欲は生まれなくて当然だろう。

表2 高校で次の授業を受けましたか (立命館大学24年対象160人、25年対象102人)	2024年 2025年	
	はい%	はい%
小・中・高校でヒロシマ・ナガサキの授業を受けた	97	95
東日本大震災についての授業	61	75
福島第1原子力発電所事故についての授業	41	53
18歳選挙権についての授業（模擬投票や模擬請願）	69	67
沖縄の基地問題の授業	75	75
「原発再稼働」についての授業	25	28
地球温暖化についての授業	91	94
日米安保条約についての授業	64	71
グローバル化（グローバル経済）に関する授業	82	77
「格差と貧困」に関する授業	79	81
核兵器禁止条約についての授業	74	69
ロシアのウクライナ侵攻についての授業	48	49
イスラエルのガザ侵攻	35	37

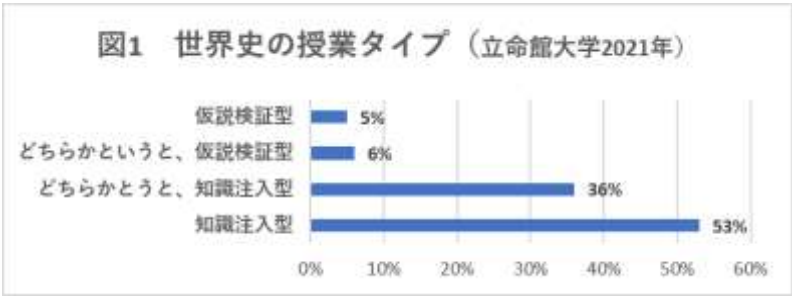
表3 理解度 どの程度知っていますか？	2025年度立命館大学(107人)		
	説明できる程度に知っています	知っているのは用語程度	知らない
広島・長崎に原爆が落とされた理由	76%	23%	1%
原爆の構造	16	48	36
原爆(放射能)が人体に及ぼす影響	54	44	2
日米安保条約の役割	44	47	9
在日米軍の活動範囲	21	59	20
沖縄の基地問題	46	53	1
核兵器禁止条約	38	54	8
敵基地攻撃能力（反撃能力）	16	46	38
地球温暖化問題	62	37	1

「課題」④に関して、立命館大学1回生に対する調査では、高校時代の世界史の学習を振りかっ

て、約 9 割の学生が「知識注入型の授業だった」と回答している。

「仮説検証型授業」（【事象への直面】→【学習問題の設定】→【討論・仮説（予想）づくり】→【検証（調査・究明）】→【討論・結論】という学習プロセスを例示して調査）を体験した学生は 11%であった。

⇒ 「教職概論」の授業では、表 1～表 3，図 1 を示して高校での授業の在り方を分析させている。そこでは、高校での世界史の授業をふりかえって、「高校での社会科科目の授業は知識詰め込みの授業ばかり」「先生方も常に急いでいる様子で、「考える授業」は設けられていなかった」「先生が共通テストでは浪人生と現役生に不利有利が生じないように現代史は出さないから最後まで終わらなくても大



丈夫だと言っていた」など、大学受験にシフトした授業が多く行われている状況が語られた。

③ 「歴史総合」で課題は克服されたのか

2025 年度入学生に対して行った「歴史総合アンケート」で「歴史総合の授業はどう構成されていたのか」「歴史総合の授業がどこまで進んだのか」を聞いている。授業構成では、76%の学生が「通史的（教科書の配列通りの授業）な授業だった」と回答している。「どこまで進んだのか」は表 4 の通り。

a	18世紀末まで（ヨーロッパの海外進出、ムガル帝国、清、江戸時代の日本、アメリカ独立、フランス革命など）	0%	0%
b	1870年頃まで（ウィーン体制、二月革命、イタリア・ドイツの統一、南北戦争、アヘン戦争、インド大反乱、明治維新、自由民権運動、立憲国家の成立など）	7	9
c	第一次世界大戦まで（帝国主義と世界分割、条約改正、日清戦争、日露戦争、韓国併合、日本の産業革命、洋務運動、義和団事件、ドンスー運動、辛亥革命など）	16	20
d	第二次世界大戦まで（ベルサイユ条約、五四運動、非暴力・不服従運動、世界恐慌、ヒトラーとファシズム、スペイン内戦、満州事変、二・二六事件、日中戦争、独ソ戦、アジア太平洋戦争など）	7	9
e	1950年代初頭まで（国際連合の成立、冷戦の開始、日本国憲法、国共内戦、朝鮮戦争、サンフランシスコ平和条約、日米安全保障条約など）	6	7
f	1965年頃まで（ベルリンの壁、AA会議、インドシナ戦争、アフリカの年、スターリン批判、キューバ危機、中ソ対立、55年体制、新安保条約、原水禁運動、日韓基本条約など）	4	5
g	1978年まで（ベトナム戦争、プラハの春、第3次中東戦争、石油危機、変動相場制、文化大革命、日中共同声明、ASEANなど）	3	4
h	1989年まで（ブラザ合意、文化大革命、改革開放政策、新冷戦、新思考外交、イラン革命、イラン・イラク戦争、冷戦の終結など）	8	10
i	2000年まで（湾岸戦争、ソ連崩壊、ユーゴスラビア内戦、ボスニア紛争、マンデラ、ヨーロッパ連合、情報化社会、細川護熙内閣、村山談話、産業の空洞化、京都議定書など）	4	5
j	2001年以降（9.11、イラク戦争、自衛隊のイラク派遣、リーマン・ショック、BRICS、アラブの春、難民問題、東日本大震災、集団的自衛権行使容認、SDGsなど）	25	32
k	覚えていない	21	↑
		覚えている者（81人）による比率	

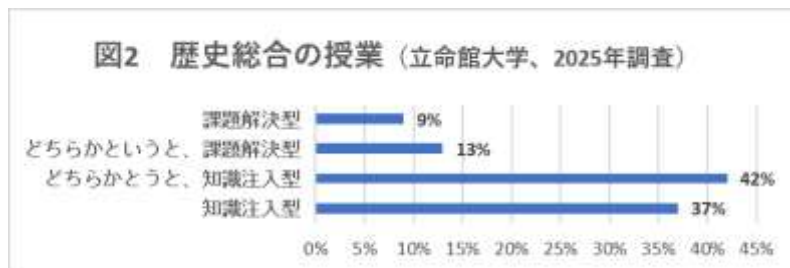
「歴史総合アンケート 2024」で教員側が「どこまで進んだか」を回答したものが表 5 である。

a	18世紀末まで（ヨーロッパの海外進出、ムガル帝国、清、江戸時代の日本、アメリカ独立、フランス革命など）	0人	0%
b	1870年頃まで（ウィーン体制、二月革命、イタリア・ドイツの統一、南北戦争、アヘン戦争、インド大反乱、明治維新、自由民権運動、立憲国家の成立など）	1	1.2
c	第一次世界大戦まで（帝国主義と世界分割、条約改正、日清戦争、日露戦争、韓国併合、日本の産業革命、洋務運動、義和団事件、ドンスー運動、辛亥革命など）	11	13.6
d	第二次世界大戦まで（ベルサイユ条約、五四運動、非暴力・不服従運動、世界恐慌、ヒトラーとファシズム、スペイン内戦、満州事変、二・二六事件、日中戦争、独ソ戦、アジア太平洋戦争など）	24	29.6
e	1950年代初頭まで（国際連合の成立、冷戦の開始、日本国憲法、国共内戦、朝鮮戦争、サンフランシスコ平和条約、日米安全保障条約など）	6	7.4
f	1965年頃まで（ベルリンの壁、AA会議、インドシナ戦争、アフリカの年、スターリン批判、キューバ危機、中ソ対立、55年体制、新安保条約、原水禁運動、日韓基本条約など）	1	1.2
g	1978年まで（ベトナム戦争、プラハの春、第3次中東戦争、石油危機、変動相場制、文化大革命、日中共同声明、ASEANなど）	6	7.4
h	1989年まで（ブラザ合意、文化大革命、改革開放政策、新冷戦、新思考外交、イラン革命、イラン・イラク戦争、冷戦の終結など）	4	4.9
i	2000年まで（湾岸戦争、ソ連崩壊、ユーゴスラビア内戦、ボスニア紛争、マンデラ、ヨーロッパ連合、情報化社会、細川護熙内閣、村山談話、産業の空洞化、京都議定書など）	4	4.9
j	2001年以降（9.11、イラク戦争、自衛隊のイラク派遣、リーマン・ショック、BRICS、アラブの春、難民問題、東日本大震災、集団的自衛権行使容認、SDGsなど）	24	29.6

教員に対する調査（表 5）では、第 2 次世界大戦まで約 45%、C「国際秩序の変化と大衆化と私たち」の部分まで 52%、ポスト冷戦期 35%、2001 年以降では 30%となっている。一方、学生に対する調査（表 4）では、「覚えていない」が 21%もいる。覚えている者（81 人）だけで見ると、第 2 次世界大戦までが 38%、1950 年代初頭までで 45%が終わっている。ポスト冷戦期 37%、2001 年以降が 32%であった。「第 2 次世界大戦～1950 年代初頭まで」の到達率で若干の違いはあるものの、教員と学生の認識はほぼ同じという結果を得た。

第2次世界大戦までで終わった比率（教員側 52%、学生側：「覚えていない」を含めて 50–60%）、ポスト冷戦時代まで教えた（学んだ）比率が 35%程度という実態は、私が、2011～24 年まで大学 1 年生対象に行ってきた世界史（世界史 A、B）の学習履歴調査の結果（表 1）とほぼ同じ結果であった。2 単位 70 時間で構成された教科書（世界史 A、歴史総合）を 55 時間程度で教えるなくてはならないという事情、大学受験対応では戦後史がほとんど出題されないという言説など共通する点を考えると予想されていたことである。なお、教員側でも「通史的（教科書の配列通りの授業）な授業だった」との回答は 71%であった。

学生に対して「歴史総合」の授業の印象を尋ねた項目では、「知識注入型」が 79%で、「課題解決型」が 21%であった。図 1 と比べると、「歴史総合」の授業では若干の変化が見られている。



⇒「歴史総合」になってからも世界史必修当時と同じように、高校生は自分が生きてきた 21 世紀（高校生にとっての同時代史）を学ぶことができていない。同時代史を語れない若者を再生産していることになる。「教職概論」の授業で表 4、5 を読み解いた学生の一人は次のように書いた。

2001 年以降の(9. 11、自衛隊のイラク派遣、リビアなどの中東情勢など)まで学習した生徒の割合は、約 3 割となっており、このままでは将来私たちの世代が子供たちに伝えていく立場になった時に、過去に何が起こって、それはどのような背景からであるのかが分からず、お互いに分からないまま人生を生きていくことになる。この連鎖が、歴史は繰り返すというように同じようなことが発生してしまうのでは無いかと思う。もっと高校では、学習指導要領の枠に囚われすぎず、世界情勢に合った現実的で役に立つ授業を進めていくべきだと考えた。（下線:井ノ口）

4 教科書の配列通りに「歴史総合」の授業を構成する必要があるのか

教員対象の「歴史総合アンケート 2024」では、71%の教員が「通史的（教科書の配列通りの授業）」の構成で授業を進めたと回答している（学生対象の「歴史総合授業アンケート」では 76%）。

表 6 からは、①に関して、『解説』の指示通り（教科書の記述通り）に「資料の活用」を扱った教員は半数であった。ここでは扱わないと判断した教師が半数いたと考えることもできる。②、③、④の「はい」は、「どこ

表6 次の項目を授業で扱ったか	はい	いいえ
①大項目A「歴史の扉」で、「資料の活用」について扱いましたか	53%	47%
②大項目B、C、Dの中項目(1)「近代化への問い」/「国際秩序の変化や大衆化への問い」/「グローバル化への問い」を扱いましたか。	78%	23%
③大項目B、Cの中項目(4)「近代化と現代的な諸課題」/「国際秩序の変化や大衆化と現代的な諸課題」を扱いましたか。	58%	42%
④大項目Dの「現代的な諸課題の形成と展望」を扱いましたか	32%	68%

まで教えたか」の到達比率と同程度であることから、多くの教員が教科書に書かれた通り中項目(1)や(4)を教えていたことが推察される。

しかし、『解説』の内容が忠実に教科書に書かれているわけではない。明成社を除く 11 冊の教科書（今回は 2021 年発効の教科書を分析対象とした）の分析をもとにつくったのが表 7 と表 8 である。

教科書によって中項目(1)の位置づけは違う（表 7）。①大項目 B、C、D でどのような歴史を扱うのか解説として書いているもの（東書 701 と 702、第一 711）、②それぞれの観点に対応する資料を示して読み取らせ疑問に思ったことを表現させるもの（実教 703 と 704、山川 708 と 709）、③「問い」を

表7 「歴史総合」中項目(1)の分類

	東書701	東書702	実教703	実教704	清水705	帝国706	山川707	山川708	山川709	第一710	第一711
B(1)6観点	○	○	3	アレンジ6	○	○	○	○	○	アレンジ3	○
C(1)5観点	○	○	4	アレンジ5	○	○	○	○	○	アレンジ4	アレンジ3
D(1)7観点	○	○	○	アレンジ7	5	○	○	○	○	アレンジ3	5
注：○は『解説』通り。数字は観点の数。「アレンジ」とは『解説』で書かれた観点とは違う内容の観点を使ったもの											
解説	○	○									○
疑問を書く			○	○				○	○		
問いの表現			OD(1)	OD(1)	○	○	○			○	

表現させるもの（東書701と702のD(1)、清水705、帝国706、山川707、第一710）に分類できる。①は1時間で設定できると思うが、②の疑問をクラスで交流するだけなら1時間で済むだろうが、それをいくつかにまとめた上で、「問い」の形にしようとするれば、1時間では収まらない可能性がある。③は、個人がつくった「問い」をクラス全体で一つにまとめようすると1時間以上かかるだろう。C、D(1)の観点のいくつかは1時間ごとのテーマでも使えるものもあり、果たして大項目B、C、Dを貫く「大きな問い」をつくる必要があるかを検討する必要がある。年間50～55時間に収めるために、扱わないことも含めて検討すべきだろう。

表8 中項目B、C(4)で扱っている観点（「自由・制限」「平等・格差」「開発・保全」「統合・文化」「対立・協調」）の数

	東書701	東書702	実教703	実教704	清水705	帝国706	山川707	山川708	山川709	第一710	第一711
B(4) 観点の	5	5	1	1	1	2	2	3	2	2	2
現代と繋がる資料等がある観点	×	×	○	○	○	×	×	×	×	○	○
C(4) 観点の	5	5	1	1	1	2	3	3	2	2	2
現代と繋がる資料等がある観点	5観点中1	5観点中1	○	○	×	×	×	3観点中2	○	○	○
明記(推測)された「現代的な諸課題」の有無	C4)に「沖縄の基地問題」	C4)に「沖縄の基地問題」	「国際的なと格差の問題」	外国人差別(ヘイトスピーチ)	×	×	×	×	C(4)にクルド人問題/ジェンダー問題	世界の貧困問題/民主主義の危機など	貧困問題/格差社会/民主主義の危機
	* 701と702は同じ内容		* 703と704のBは同じ内容								

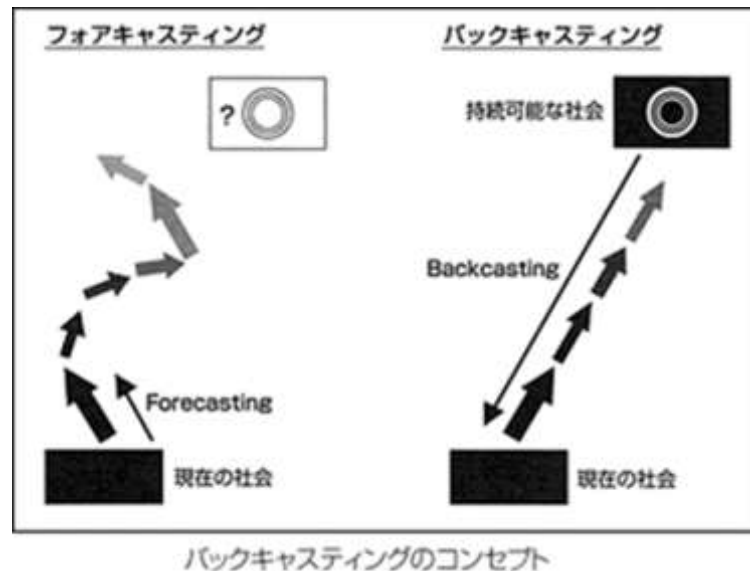
B、Cの中項目(4)に関しても同様である（表8）。近代化の歴史／国際秩序の変化や国際化の歴史に存在し、現代社会においても課題として認識される「現代的な諸課題」を、『解説』が示す5観点の枠組みに限定する必要があるのか。5観点に縛られずに記述している実教703と704、第一710と711は、現代的な諸課題が近代化の歴史／国際秩序の変化や国際化の歴史に存在したことがわかる記述になっている。特に、第一710と711は、現在の写真や統計資料などで現在の「現代的な諸課題」に着目させ、過去に遡って資料を提示し、それらを読み解くことで、「私たちに何ができるか」を考えさせる**バックキャスト**の手法をとっている（例：第一711「近代化と現代的な諸課題 貧困と格差の解決に向けて」p.96-97）。他の教科書は、近代化の歴史／国際秩序の変化や国際化の歴史に存在した課題を示してはいるが、現代の諸課題とのつながりは曖昧である。中項目(4)を授業で扱わずに、個人に対するレポート課題として扱うことも可能だろう。

D(4)では、現在の世界や日本が直面する課題について探究する学習を仕組む必要がある。そのために何時間必要になるのかを洗い出して、50～55時間に収まる年間プランを自主編成すべきだろう。いざれにしても、2単位70時間で構成された教科書の内容を教科書通り教えていって21世紀の現在まで教えきことは不可能である。教科書には各テーマ以外にも「現代的な諸課題」に関わる特集ページもある（例えば、沖縄の基地問題など）わけで、**教師が年間プランの自主編成を行うべきだろう。**

5 バックキャスティングの手法（倒叙歴史）で自主編成を考えてみる

「歴史総合」は、構成自体に大きな問題がある。通時的な学習の中で現代的な諸課題に繋がる事例を取り出し、それらの諸課題を関連付けていけば「持続可能な社会」を「予測できる（フォアキャスト）」との発想自体に根本的な誤りがある。このような発想はフォアキャスティングといわれる。それに対し、「将来のあるべき姿を想定し、それに基づいて、いま何をしたら良いかを判断する」方法がバックキャスティングである。「持続可能な社会」を定義して、その上で、

「持続可能な社会づくり」を阻害している要因を取り上げて教材化し、阻害要因を歴史的文脈の中で捉えて知識として獲得し、阻害要因を克服していく方策を考えることができるという構想の教科に作り替える必要があるだろう。（図は、五島敦子、関口知子『未来を創る教育 ESD』明石書店 2010 年より 初出は高見幸子『日本再生のルールブックーナチュラルステップと持続可能な社会ー』海象社 2003 年）



歴史総合の教科書はフォアキャスティングで構成されてる。通時的な学習の中で、B・C(4)では「自由・制限」「平等・格差」「開発・保全」「統合・文化」「対立・協調」という観点から今日につながる課題を見つけ出し、D(4)「現代的な諸課題の形成と展望」で、現代的な諸課題を「持続可能な社会」の実現を視野に入れ、生徒が自ら主題を設定して、多面的・多角的に考察していけば、現代的な諸課題を理解することができると考えている。しかし、そもそも「持続可能な社会」についての定義が東書 702 にしか記述されていないし、その定義も環境省型のもの（2006 年 4 月に閣議決定された「環境基本計画」の定義）で不十分である。「持続可能な社会」の定義があやふやなため、「現代的な諸課題」を想定した上で B・C(4)が記述されていない。通時的なテーマ（主題）学習の中から現代に繋がる問題を拾い出していけば、「現代的な諸課題」をあぶり出すことができるという発想（フォアキャスティングの発想）で教科書をつくったために、上記の 5 観点に繋がる史資料などを提示しても、現代とつなげる資料などが明示されないために「現代的な諸課題」を明確にできない。それを克服する構想を示しているのがバックキャスティングの発想で中項目（4）を書いている第一 701 と 711 である。

歴史総合の教科書は通時的に並べられた 42～63 のテーマで構成されているが、それを大幅に変えて、いくつかの「現代的な諸課題」をテーマにして学習プランをつくる構想に変えることにチャレンジしてみようと提起してきた。その際「現代的な諸課題」を選び出す指標になるのが、宮本憲一さんの「Sustainable Society（宮本さんは「維持可能な社会」と訳している）」の定義が参考になる。宮本さんは、①平和の維持（特に核戦争の防止）、②環境と資源を保全・再生し、地球を人間を含む多様な生態系の環境として維持・改善、③絶対的貧困を克服して社会的経済的な不公平を除去、④民主主義を国際・国内的に確立、⑤基本的人権と思想・表現の自由の達成と多様な文化の共生、という課題を総合的に実現する社会とした上で、人類が歴史の上で実現できていないのは、平和、環境保全、経済的公平であるとしている（宮本憲一『環境経済学 新版』岩波書店 2007 年）。この平和、環境保全、経済的公平を指標に「現代的な諸課題」を考え見ることから始める。例えば、沖縄の基地問題は

この3つが関係する。平和の問題はもちろんのこと、米軍機による騒音、辺野古の埋め立てでジュゴンや珊瑚が犠牲になるから環境破壊の問題だし、沖縄に対して政府が行ってきた経済的不公平を利用した政策もあげられる。これらを総合的に教材化して考えることがから始めたらどうだろう。

歴史総合の教科書には1〜2ページ分を使って沖縄の基地問題を扱った特集ページが組まれているので、それが手がかりになる。東書701と702には沖縄の基地問題を扱ったC(4)の「対立・協調」のページがある。そこでは、1955年の伊江島の土地摂取に抗議する住民の写真と2018年米軍普天間飛行場の辺野古移設反対運動（座り込んで抗議する住民）の写真を示し、Cの時代と現在の状況が続いていることを明確に読み取れるような構成になっている。特に、702の記述は、2ページ立てであるために、2019年の韓国済州島住民の抗議活動の写真や日米安保条約第1条が資料として載せられており、世界の米軍基地を視野に入れることもできる。日米地位協定の問題を米軍が駐留するヨーロッパ諸国や韓国との対比で考えることもできる。教科書記述には「考えてみよう・調べてみよう」という指示があり、①第2次世界大戦後アメリカは世界でどのような存在になったか、②第2次世界大戦後日本はどのような立場に置かれたか、③アメリカが沖縄に基地を置いておきたい理由を第2次世界大戦後の国際情勢や沖縄の地理的条件から考える、④沖縄の人々の反対にもかかわらず日米両政府間で辺野古移設で決まったのはなぜか、の4点を沖縄の基地問題を考える視点として示している。この4点は、自主編成する際に4つの「問い」として設定し、戦後の日本の歴史や国際情勢、特に冷戦後の東アジア情勢と関連づけて学習しなくてはならない課題だ。おそらく5〜10時間を要するものとなるだろう。

このこの平和、環境保全、経済的公平にかかわってもう一つあげるとすれば原発問題だ。岸田政権は、2022年2月に始まったウクライナ戦争に便乗して原発政策の大転換を行った。ウクライナ戦争により安定したエネルギー供給が困難になるとして、原発再稼働、運転期間を60年に延長（停止していた期間を60年に含めない）、廃炉を決定した原発の敷地内での次世代革新炉（革新軽水炉、小型軽水炉、高温ガス炉、高速炉、核融合炉）への建て替え推進など、議論がないままに進めてきた。一方で、大学生の学習履歴調査では高校までに原発再稼働についての学習を受けたという学生は30%程度である。当然、原発問題は国政選挙の際には政策判断を求められる課題だが、今の高校教育では判断できるだけの知識を得ることができない。

原発は、経済的不公平(格差)の上に成り立ち、放射能によって地球環境を長期間にわたって破壊し、核兵器開発によって平和を脅かすものであり、21世紀の人類の課題に答えるものではないと考える。原発問題を考えるフレームワークとして、①資源・エネルギー問題／地球環境問題、②生存権の問題(経済的不公平、格差社会)、③平和の問題として教材化する必要がある。原発問題を授業で扱う場合、地理や公共でも扱えるわけだが、原爆の構造(ウラン235とプルトニウム239を使う原爆)、原爆と原発の関係(原爆の原料であるプルトニウム生産のための原子炉)、原爆による被爆と原発による被爆(内部被爆)、中曽根原子力予算提案趣意書、第五福竜丸事件、原水爆禁止運動、自民党政権(岸、佐藤)がめざした核保有の動き、劣化ウラン弾、48トンもため込まれたプルトニウム、東電福島第一原発事故、そして核兵器禁止条約に反対する日本政府の動き、岸田政権による原発政策まで、「唯一の戦争被爆国でありながら、なぜ54基も原発をつくったのか」を学習問題とする授業は、歴史総合で扱うべき課題だと考える。

すべての授業を1テーマ5時間以上の主題(テーマ)で構成することに踏み出せない学校の事情があることは理解できるので、せめてポスト冷戦時代を1つでも2つでもテーマ学習で仕組むことを試してもらえないかと思っている。たとえば、「9.11」から授業を構想すればどのような授業が仕組めるのか。2001年、アメリカで劇作家をして活動していた南米出身のアリエフ＝ドーフマンが、同時多発

テロ後、「もう一つの9.11」のことを語っている。「9.11」と「もう一つの9.11」を組み合わせると、どんな授業が構想できるだろうか。歴史総合にはこのような教材開発が求められている。

私自身が考えた歴史総合の自主編成案は、「高校生にとっての同時代史」学習プランである。最初に提起したのが、拙稿「『歴史総合』の批判的な検討から創造的実践へ」『歴史地理教育』2018年12月号2019年に資料として載せたものである。最新のものは2025年第76回全国大会（東京大会）と26年の滋賀大会で示したものである。

6 「歴史総合」が想定している学び方

『解説』に書かれた「歴史総合」の構成と学び方は次のようになる。

①「社会的事象の歴史的な見方・考え方」に基づく学習活動の充実。

「社会的事象の歴史的な見方・考え方」とは、「社会的事象を、時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり、事象同士を因果関係などで関連付けたりすること」と整理している。従来重視していた「歴史的思考力」は地理歴史科から消えた。

②「主題（問い）」を作って資料に基づいて学ぶ。資料を活用し、歴史の学び方を習得する学習である。

③歴史の大きな変化に着目し、世界との中の日本を広く相互的な視野から捉える内容の構成

近現代の歴史を扱うが通史ではなく、通時的な主題学習である。大項目A「歴史の扉」、B「近代化と私たち」、C「国際秩序の変化や大衆化と私たち」、D「グローバル化と私たち」で構成され、A～Dの順で学習を進める。

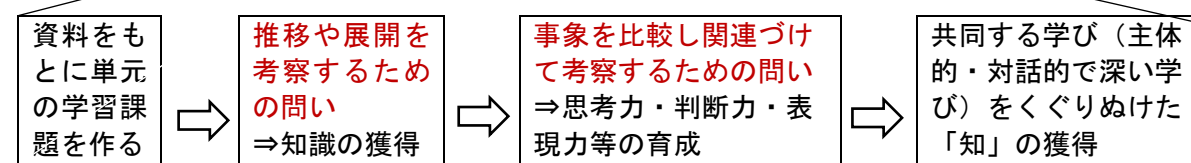
④単元や内容のまとまりを重視した学習の展開

中項目(1)で資料から生徒が問いを表現して課題意識を形成し、(2)(3)で生徒が表現した問いを踏まえ、歴史の大きな変化に着目した近現代の歴史の理解を深め、(4)で現代的な諸課題の展望などについて生徒が考察、構想するという構造。

(2)(3)の課題追求過程は、2段階の問い（「推移や展開を考察するための課題(問い)」と「事象を比較し関連づけて考察するための課題(問い)」）で構成され、後者の問いの例示では、全て「あなたは・・・についてどう考えるか」と表現され（以下「あなたは課題」）、前者の問いで獲得した「知識・理解」を根拠に、後者で個人の意見表明を求めている。表明されたものをどう扱うかは指示されていないが、「主体的・対話的で深い学び」の観点から共同する学びを組織することが教師に求められると考えるべきだろう（図3）。

図3 「歴史総合」の学び方（「解説」より井ノ口が作成）

(1)「問い」を表現する ＝学習テーマ設定	(2)(3)「課題追求」：知識獲得 ／考察・表現	(4)それまでの学習をもとに主題 の設定／追究・解決
①資料を読み取りまとめる技能 ②考察し、問いを表現	①知識を身に付ける。 ②主題を設定、比較したり関連づけて考察し、表現。	①現代的な諸課題の形成と近現代史の関係を把握 ②主題について考察し、表現。



⑤B・C(4)で現代的な諸課題の形成に関わる歴史を理解する学習を経て、D(4)の「現代的な諸課題の形成と展望」では、生徒が自身の関心をもとに主題を設定し、歴史的な経緯を踏まえて現代的な諸課

題を考察、構想したりする学習を設定する。

『解説』では執拗に例示されていた「あなたは課題」であるが、教科書でこれを書いているのは3冊のみである。本文最後にTRY(東書 701)、Try(実教 703)、トライ(実教 704)が、「あなたは・・・」課題として記述されているが、その他の教科書には見られない。教科書編集者への私の取材では、検定段階で文科省側も

表9 課題(問い)の設定の例示				
B (3)	①18世紀後半以降の欧米の市民革命や国民統合の動向			
	推移や展開を考察するための問い	「どのような経緯で国民国家は誕生したのだろうか」	欧米における国民国家の形成について理解	考察・理解
	事象を比較し関連付けて考察するための問い	「あなたは、国民統合の進展は、後の人々にどのような考えや課題をもたらすと考えるか」など	国民国家形成がもたらす変容を整理しながら、国民国家の特色を考察し、表現する	考察・表現
(「解説」より筆者作成)				

「あなたは課題」には固執しなかったという証言を得た。『解説』で例示される「知識の獲得」のために設定される「問い」(推移や展開を考察するための問い)には必ず「思考力・表現力・判断力等」を育成するための「問い」(事象を比較し関連づけて考察するための問い=「あなたは課題」)がセットで書かれているのに、教科書検定の段階では書かれていなくても問題にされなかった。なぜなのか。教科書に「あなたは課題」が書かれることで、「現代的な諸課題」について高校生が議論をし、それが政府批判に繋がることを恐れるからではないのか。そう考えると、自主編成ではあえて「あなたは課題」を盛り込むことを考えたい。18歳選挙権時代の学びに応えることになるから。