◉教室レポート

学習指導要領の改訂

――その背景と日本史探究の趣旨――

中家 健

はじめに

平成三十年（二〇一八）三月に改訂された高等学校学習指導要領は令和四年（二〇二二）度の入学生から年次進行により実施される。今回の改訂は、近年とみに叫ばれている大学教育改革・高校教育改革・高大接続改革とも相まって、まさにフルモデルチェンジとも言えるものとなっている。

この改訂が求めている趣旨について、平成二十一年（二〇〇九）と今回の、二度の学習指導要領改訂、同解説の作成に参加した立場から、特に日本史探究の改訂の背景と、今後の影響を含めて触れていきたいと思う。

さて、今回の改訂に触れる前に、現行学習指導要領への改訂時の変更点について確認しておきたい。平成十一年（二〇〇二）告示の要領では、例えば中世を「武家政権」の時代と位置づけ、その成立から戦国時代に至る期間の政権との関わりの中から、時代像を「理解」させようとしていた。これに対し、現行要領では、はじめから「武家政権」ありきではなく、東アジア世界の動向・国内諸地域の地理的条件を背景に、中世の日本を形成する武士・公家・寺社・民衆などの諸要素の関係性を勘案した上で、中世国家や社会・文化の特色について、中世という時代の顕著な多様性に「着目」させ、その時代像を生徒たち自らが「考察」していくことを求めるようになった。

また、⑴原始・古代、⑵中世、⑶近世それぞれの大項目の最初に「歴史と資料」「歴史の解釈」「歴史の説明」の各中項目を設定し、⑹現代を扱う大項目の最後に位置づけた中項目「歴史の論述」とともに歴史的思考力が段階的に育成しうるよう配置した。すなわち学習の在り方が「教員が生徒に理解させる」から「生徒自らが考察し、時代の特色を捉えられるよう歴史的思考力の育成にむけ、教員が配慮し指導を工夫する」へと大きく転換したのである。

例えるならば、教師という料理人が良い素材を美味しく調理しました。召し上がれ、という「お品書き」であったものが、素材を用意しますから自分で調理してみましょう、としたのが、現行の指導要領の趣旨と言える。しかし、そもそも素材にどういう栄養素が含まれ、それを効率的に摂取するための方法、素

材の処理や調理法を知らないままで作業に臨むには無理があった。素材の切り方や下処理の仕方を習得し、煮る・焼く・蒸すなど、どの調理法が栄養の摂取に適しているのかを学んだ上で、どのように調理していくのか、その手順を示した「レシピ集」が必要になった。では、その「レシピ集」が求められるようになった背景について考えてみたい。

一　教育改革の背景

昨今の教育改革論議のきっかけとして、次のような指摘があったのを御存知のことと思う。一つはニューヨーク市立大学キャシー・デビッドソン教授の予測で「二〇一一年度に小学校に入学した子供の六五％は、将来、いま存在しない職業に就く」というもの。もう一つは、オックスフォード大学マイケル・オズボーン准教授の指摘で「一〇～二〇年後、約四七％の仕事は自動化される」との内容である。

両教授が伝えようとしたのは、ＡＩやビッグデータを要素とする第4次産業革命を背景に、社会全体や人間の在り方・働き方が変化する中、ＡＩに呑み込まれることなく、使いこなす人間にならないといけない。そのためには、知識をためこみアウトプットするだけでなく、それをしっかりと活用して考え方を構築し、人々と協働すべき時代が来る、ということである。日本でも教育改革、特に大学教育が変わらないといけない。欧米は既に新たな時代に対応可能な教育を始めているのに、日本だけが旧態依然とした大学教育なのが問題で、グローバルな世になり、多様な人材と共に働くにあたり、欧米と大学教育の差が歴然とついているために太刀打ちできないのではないかと危惧されている。

大学教育改革として、まず、どういう人材を育てたいか（A）というディプロマポリシー、次にAの実現に向け、どういう教育を施すべきか（B）というカリキュラムポリシー、そして、Bの教育を受けるのに相応しい能力を明示（C）するアドミッションポリシーの三点が求められており、**高校教育改革**では大学のアドミッションポリシーに匹敵する学力の三要素として、「①知識・技能の確実な習得」、「②思考力、判断力、表現力」、「③主体性を持って多様な人間と協働して学ぶ態度」が求められている。②については①の知識・技能を有機的に接合する応用力として、③は自らの意志で活動でき、かつ、個々人の良さを持ち寄った集団で、力を発揮しうる協調性を有した人材となることが求められており、その過程での議論を経て、より高次の概念的知識・メタ認知へと自らを高められることが望ましいとされている。こうして、今回の学習指導要領では、日本史探究に限らず、全教科・科目において高校教育における学力の三

要素の充実が求められることとなった。

もっとも、従前から入試システムの変革なしに高校教育の在り方は変わらないと言われている中、今回は**高大接続改革**も同時に実施されるようになった。大学入試センター試験に代えて、「②思考力、判断力、表現力」を測る大学入学共通テストや、従来の3技能に会話能力を含んだ英語4技能検定、さらに「③主体性を持って多様な人間と協働して学ぶ態度」の類推可能なポートフォリオの導入が図られることとなったのは周知のところである。

二　高校教育改革と日本史探究の関連性

今回の改訂では、社会で求められる資質・能力を全ての生徒に育む観点から、地理歴史科では必履修科目として、空間軸を学習の中心に据える地理総合と、時間軸を学習の基軸とする歴史総合を設定している。そのうえで、日本史探究は、歴史総合の学習で身に付けた資質・能力を踏まえ、従前の日本史A・Bのねらいを発展的に継承しつつ、歴史の展開について総合的な理解を深め、概念などを活用して多面的・多角的に考察し、歴史に見られる課題を把握し、現代の日本の課題を探究する力を養うため、歴史総合からの年次進行で学習する科目として設定された。

前述の通り、今回、全教科・科目において高校教育における学力の三要素の充実が求められ、日本史探究でも「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力の三つの柱に沿った目標が設定され、それらを有機的に関連付けることで、目標の達成に至らしめようとしている。また、「社会的事象の歴史的な見方・考え方」を働かせて、主体的・対話的で深い学びを実現するために、多様な視点に着目して、課題を追究し解決する学習活動が求められている。

「知識及び技能」については、時間軸の中での連続性や空間的認識として捉える事に加え、多様な資料から情報を読解し纏める力が、「思考力、判断力、表現力等」では、歴史総合で培った概念を活用する力や、課題を把握する力、解決に向けての構想力が求められており、さらに考察した内容を論理的に説明し、他者との議論を経て再構成するなどの振り返りの場面を設定する必要もある。「学びに向かう力、人間性等」では関心を喚起し積極的に探究に向かう姿勢や、国民としての自覚・我が国の歴史への愛情とともに、他者を尊重する人間性の育成が問われている。

三　「日本史探究」の学習の構成

現行の学習指導要領解説の「内容とその取扱い」が僅か一三頁であるのに対し、改訂版では六六頁にも及んでいる。大項目・中項目・小項目の構造や学習方法、三段階に設定される課題（問い）の在り方などを説明した前半部（一二頁分）と、各時代の学習過程を具体的に追っていく後半部（五四頁分）とから成っている。前半部は素材の処理法や調理法の習得に例えた部分に、後半部はそれらの技術を用いて、素材を調理していく手順を示したレシピに当たると言えよう。

①大項目の構成

大項目はA原始・古代の日本と東アジア、B中世の日本と世界、C近世の日本と世界、D近現代の地域・日本と世界、から成っており、学習の順序性と歴史総合で育んだ歴史の学び方の活用が規定されている。ただし、歴史総合での取り扱った近現代と前近代では、当然、その活用の在り方には差違が生じる。

②中項目の構成

ここでは、私が分担した大項目C「近世日本と世界」（学習指導要領解説・地理歴史編・日本史探究二二九頁～二四〇頁）を例にとり、中項目の構成を見ていきたい。ただし、中項目を形成している小項目の在り方については、次項にあるので、適宜、読み進めたり、戻ったりしながらご覧頂ければと思う。

まず、中項目⑴「近世への転換と歴史的環境」では、生徒が時代の転換に着目して、近世の特色について考察し、「時代を通観する問い」を表現できるよう、指導することが求められているが、ここでは、対外環境や国内情勢を背景に、織豊政権が戦国時代を終わらせることができた理由や太閤検地など一連の兵農分離政策などから、「なぜ長期間にわたって大きな戦乱が起こらない時代を形成できたのか」など、近世という「時代を通観する問い」が表現されると、中項目⑵の学習につながることとなる。

中項目⑵「歴史資料と近世の展望」では、生徒が中項目⑴で表現した時代を通観する問いを踏まえ、適切な歴史資料より収集・読解した情報から、近世の特色について考察し、「仮説」を表現できるよう、指導することが求められているが、ここでは、検地帳など適切な資料を用いて、教師が行った「江戸初期の施策は、人々にとってどのように受け止められたのだろうか」との問いかけに対し、生徒が「相対的に安定した政治が継続したのは、当時の施策に、武士とその他の身分の双方にとって合理的な側面があったためではないか」などの仮説が表現されると、中項目⑶の学習につながることとなる。

中項目⑶「近世の国家・社会の展開と画期（歴史の解釈、説

明、論述）」では、生徒が中項目②で表現した仮説を踏まえ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、歴史に関わる諸事象の解釈や歴史の画期などを根拠を示して表現できるよう、指導することが求められている。③小項目の構成にある囲み部分を扱う場合には「戦乱がなくなったことが人々の生活や社会にどのような影響を与えたのだろうか」と【事象の意味や意義、関係性などを考察するための問い】を立てたり、「幕藩体制の確立の過程で、あなたが最も重要な意味をもつと考えるでき事は何か、それはなぜか」と【諸事象の解釈や画期を表現する問い】を設定することもできる。なお、大項目A～Cの中項目(3)には歴史の解釈、説明、論述と副題が付いているが、これは歴史事象の意味や意義を解釈する力、複数の歴史的解釈が成り立つ場合に根拠や論理を踏まえて考えを説明できる力、生徒自身が設定した主題について探究した成果を論述（表現）できる力を指し、現行指導要領「日本史B」で歴史的思考力の段階的育成を求めて設定されたものだが、今回の改訂では、この学習活動を繰り返し行うことで、より一層の定着を図ろうとしている。近現代を扱う大項目Dにのみ中項目(4)「現代の日本の課題の探究」が設定されている。これは「日本史B」の歴史の論述を引き継ぐもので、現代の日本の課題の形成に関わる歴史の展望について、考察・構想し、その結果を表現する学習と位置づけられている。

③小項目の構成

小項目は前記の資質・能力の三つの柱に対応する、事項ア「知識と技能」、事項イ「思考力、判断力、表現力等」から成っている。主要な部分は現行要領「日本史B」解説の「～に着目して、○○を考察させ、概念的な理解（概念的な知識として獲得）に至る」を引き継いでおり、事項イに着目点〈c〉が、事項アに対象となる歴史的事象〈a〉と到達すべき概念的理解〈b〉を示しているが、事項イには、設定した主題〈d〉に対する考察〈e〉、諸事象の解釈や歴史の画期を根拠を示して表現〈f〉するなどの概念的理解に至るまでの学習過程も含まれている（図1）。

中項目(3)では、アの事項の〈a〉を基に、イの事項の〈c〉に着目し、教師が主題〈d〉を設定して「小項目全体に関わる問い」を提示する。この問いを踏まえてを考察〈e〉し、生徒自らが判断・構成したものを表現〈f〉する学習を通して、アの概念的理解〈b〉に至る「一本化された学習過程」を繰り返し行うことで、歴史的思考力の獲得を図っている。

④事象に関わる学習と問いの構造

中項目(3)における問いの在り方については三段階の設定が行われている。事項アの「～の基に」の前にある歴史的事象〈a〉について考察〈e〉する学習においてはⅰ【事象の推移や展開を考察

(3) 近世の国家・社会の展開と画期（歴史の解釈・説明・論述）

小項目（ア）

ア　次のような知識を身に付けること。

（ア）〈a〉法や制度による支配秩序の形成と身分制，貿易の統制と対外関係，技術の向上と開発の進展，学問・文化の発展などを基に，〈b〉幕藩体制の確立，近世の社会と文化の特色を理解すること。

イ　次のような思考力，判断力，表現力等を身に付けること。

（ア）〈c〉織豊政権との類似と相違，アジアの国際情勢の変化，交通・流通の発達，都市の発達と文化の担い手との関係などに着目して，〈d〉主題を設定し，〈e〉近世の国家・社会の展開について，事象の意味や意義，関係性などを多面的・多角的に考察し，〈f〉歴史に関わる諸事象の解釈や歴史の画期などを根拠を示して表現すること。

図１　小項目全体の構造の例（学習指導要領解説・地理歴史編 201 頁より抜粋）

するための課題（問い）】や ii【事象の意味や意義、関係性などを考察するための問い】の段階、生徒の考えを表現〈f〉する学習については iii【諸事象の解釈や画期を表現する問い】の段階と、一つの事象について多段階の問いが一連のつながりを持って出される学習が想定されている。

おわりに

冒頭にも述べたが、今回の学習指導要領はフルモデルチェンジと言っても過言でない、大規模かつ根本的な改訂で、拙稿では伝えきれていないのではないかと懸念される。従前の改訂の際には、必要ないとご覧にならなかった先生方も、今回は是非、学習指導要領・地理歴史編の本文と解説を精読されることをお願いしたい。

全国歴史教育研究協議会（全歴研）の全国大会が七月二十四日・二十五日に中野サンプラザで、日本社会科教育学会（日社学）の全国研究大会が九月十四日・十五日に新潟大学で行われる。あるいは、各都道府県の社会系・歴史系研究会でも、新要領に向けて試行的な取り組みをされている先生方の実践例やシンポジウムなどが報告されている。こうした研究会にも参加されることをお勧めしたい。

（なかいえ・たけし／東京都立小石川中等教育学校主幹教諭）