

コロナ禍における 大学での試み

西川 杉子

3 月の変事

2020年4月、東京大学は学事歴の変更は一切おこなわず、授業もオンラインで開始した。

しかし2月末の段階では、新年度のオンライン化を予期できた教員は皆無であったと思う。その頃は、教員の多くはまだ試験の採点や年度末の業務に忙殺されていて、毎日のようにニュースになる新型コロナウイルス感染者増加のことも、さほど逼迫したこととはとらえていなかっただろう。私の場合は、3月8日からイギリス出張を予定していたため、仕事の合間に気にしていたことは、もっぱら、日本における感染拡大がイギリスの知人たちに「悪印象」をもたらすのではないか——つまり、私の渡英を迷惑がるのではないか——ということであった。結局、3月1日前後と記憶しているが、イギリスの知人からそれとなく「日本からはこないでくれ」と連絡を受けたこと、そして、通勤電車のなかで偶然あった、研究科長補佐をつとめていた同僚に「今、海外に出たら、帰国するにも隔離になるかもしれませんよ」といわれたことが重なって、出張をキャンセルした。ちなみに、その同僚も私も、8月にドイツへの出張を計画しており、「ドイツであいましょう」といってなぐさめあったのだから、コロナ禍が夏まで続くとは思っていなかったのは確かである。大きな危機を前にしても人の想像力は働かないものだと、その後、このあたりのことを何度も思い返すこととなる。

その翌週から状況は加速度的に変わっていった。3月第2週は、様々な通知や注意勧告が飛び交い、多くの委員会が中止やメール審議となり、最終講義や送別会までもなくなった。そして、教授会の前日になって、出席人数を大幅に制限したうえで教授会がZoomによって配信されるという通知がきた。私にとってはこのときが、はじめてビデオ会議システムZoomについて知ったときである。さらに教授会当日には、来年度授業オンライン化の検討が進行していることが伝えられた。

続く3週間は、私の所属する部局、「駒場」と東京大学教養学部の構成員にとっては、きわめて多事多端な時間となった。はじめてのZoomによる教授会の配信は、

万全とはいいがたいものであり、また当初は、授業オンライン化への懸念がまさっていたのだが、18日に駒場のオンライン化の方針がくだされ、駒場の全教員はオンラインでオンライン授業の講習を受けながら、新たに授業準備をすることになったのである。圧倒的多数の教員がZoom初心者ということもあり、朝に晩にとZoom講習会や研究会、懇談会、そしてTAを使った模擬授業が開催されて、私もそれらについていくのに懸命であった。さらに、キャンパス閉鎖の準備(卒業式も含む)も並行しておこなわれたため、おきている時間はずっとコンピューターにしがみついていたように思う①。

①2020年3月の総合文化研究科・教養学部等の研究科長室の対応については、鶴見太郎「駒場のいちばん長い3月——感染症対策から授業オンライン化まで」(東京大学教養学部『教養学部報』619号〈2020年6月1日〉)を参照のこと。鶴見氏によると、オンライン化の決断には、「英語コース」を運営している駒場ならではの事情や、3月中旬までに北京大学、ハーバード大学が授業のオンライン化をおこなったことが影響した。

授業での取り組み

まず、授業での取り組みについて書く前に、「駒場」こと教養学部のあり方について説明しておこう。「駒場」はよく3層構造で成り立つといわれるが、それは、3・4年生のための専門課程(後期課程と呼ぶ)と大学院のほかに、東大に入学したすべての1・2年生の授業(前期課程)にたざさわるためである。私の場合、前期課程では英語、後期課程と大学院でイギリス近世史を教えている。さらに、前期課程には、2年生の夏に、成績によって、学生を東大すべての学部に分ける重責がある。東大が学事歴を動かさなかった理由の1つには、この進学選択のスケジュールが緻密に設計されており、動かす余地がほとんどなかったためであった。

前期課程:英語 3000人以上の新入生全員が受講する英語は、共通テキストを用いる授業と教員がそれぞれ教材を用意する授業に大別されるが、夏学期の私の担当は前者であった。共通テキストの授業では、成績は平常点と期末の統一試験で評価する(4月初頭ではまだ、対面で期末統一試験をおこなう予定であった)。授業の進め方は各教員にゆだねられたので、私はまず、授業前に学生がテキストを読んでいることを前提として、前もって課題に回答させて、オンラインの時間を極力短くするように心がけた。課題は、学生たちがインターネットの翻訳ツールを使ってしまっては意味がない。*Oxford English Dictionary (OED)*を利用した小テスト形式にして、語句をコンテキストのなかで考えることをうながした。またテキストについては、学生に前もって質問を用意させて、質問のあったところを重点的に解説するようにした。課題と質問についての解説を中心にオンライン授業をおこなったところ、毎回、1時間はあっという間に過ぎてしまった感がある。

学期末の大学全体の授業アンケートの結果では、大半の新入生がオンライン授業を歓迎していた。教員たちは学生の不安を減らそうと、メールやZoomのチャット機能を用いて、学生へのレスポンスをこまめにおこなうことを心がけたが、それがネット世代には歓迎されたい。質問しやすい、録画があるので予習復習が楽、通学時間がなくてよいという声が多かった。一方で、課題の多さ、孤独感を訴える深刻な例も少なくなかったが、オンライン肯定派が多かったことは予想外であった。

前期課程:試験 教員にとって、前期課程でもっとも負担になったのは試験であったかもしれない。また、進振りをひかえている学生にとっては、公平に評価してもらうことが、最大の懸念事項であったようだ。5月、対面での期末試験はおこな

わないと決定されたため、共通テキストの英語については英語部会の全教員と1年生全員を巻き込んで、何度も期末統一試験の模擬をおこなうこととなった。この場合、模擬の目的は内容的なことではなく、試験問題のダウンロードなどにもなう技術的なトラブルをなくすことである。私は何度も改定されるマニュアルを勉強して、2回模試に参加したが、統一試験の責任者は9回も模試をおこなったそうだ。その一方で、学生が翻訳ツールなどを使うことも想定されたので、統一試験の作問にも時間がかかっている。試験が実施されたことは評価されたが、実に多大なエネルギーが費やされた。

英語以外の科目では、まず基本的な試験のおこない方のモデルが3通り作成され、どれを選ぶかは教員にゆだねられた(そのために2時間以上の講習会が2回あったが、マニュアル作成の教員はどれほどの時間を費やしたのだろうか!)。もっとも基本的な方法は、だいたい70人程度の学生に試験監督が最低2名ついて、カメラで学生の横顔と手元を映しながら、Google MeetやZoomを組み合わせでおこなうものである。私も理系教員の試験に協力したが、設問の表示の順番を1人ひとりかえるなど、実に細かな工夫がなされていた。ただ、この方法も、学生の協力を得ての模擬試験や3時間以上におよぶ監督教員同士の確認作業が必要であった。学内試験だからこそ可能であったといえるだろう。

後期課程:イギリス史 後期課程については、特殊講義などはもともとオンラインに向いていたといえるのかもしれない。これまでもパワーポイントを利用して授業をおこなう教員がいたが、この形式はほとんど変更なしでオンラインでも用いることができる。学生アンケートの結果も、今後もオンライン授業を続けて欲しいという意見が軽く過半数をこえていた。移動の時間がかからないので、文学部と駒場の授業を両方とることができてうれしいという声もあった。しかし、私としては、学生の反応をみながら授業をおこなえないのは、やりづらさを感じた。また、それ以上に問題に思えたのは、6月下旬まで学生は図書館や研究室の本をほとんど利用できなかったことである。試験のかわりにレポートを課すことを決めて、授業初回に課題は伝えたが、それでも学生の読書がきわめて限定的であったように感じられた。また同様の理由で、4年生の卒業論文作成も、例年より遅れているように思われる。私が卒論指導をおこなっている学生には、Zoomを通して、大学図書館のデータベースや英国図書館のカatalogを利用する方法を教えたが、「あの本を所蔵している図書館は利用できない」「この本はアマゾンで取り寄せ中」と、様々な制約が生じている。数年前と比較しても、大学で利用できる電子図書、電子データベースは増加したが、しかし論文の作成をそれだけでおこなうことは無理がある。

大学院:イギリス史 もしかするとコロナ禍でもっとも不利益をこうむったのは、論文作成をしなくてはならない大学院生ではないだろうか。国内図書館が利用できない期間が長かったうえに、資料を取り寄せたくとも、肝心の英国の文書館がロックダウンで閉鎖されてしまった。とくに博士課程の学生にとっては、みずから文書館に足を運び、史料を探し、史料を読みながら自分の議論を組み立てていく作業が、研究者になるための大切な基礎となる。それができないことはどれだけつらいこと

だろう。今年と来年と、おそらくデータベースのみで論文執筆を強いられる大学院生が多いと思われるが、それが1つの「世代」にならないように祈るのみである。

顔がみえない・みせない

4月の授業開始前はZoomというのはテレビ電話のようなもので、お互いの顔を映しだすものだと考えていた。しかし直前に、プライバシーを守るために学生は顔をみせなくてよい(映像のスイッチを切っておく)という通知がきた。したがって、授業の初日に参加者の人数分に仕切られたスクリーンに映ったのは、私の顔と1クラス分の学生の名前だけであった(途中から名前の背景に洒落た写真や絵を使う学生が増えていったが)。その翌週には、教員が顔をみせるとZoomの負荷が増えてインターネット環境が不安定になりやすいので、教員も映像を切っておいた方が望ましいということになった。一対一のチュートリアルならばともかく、多人数の授業ではZoomの負荷をなるべく軽くして、インターネット環境を安定させることを最優先とせざるをえない^②。私の場合は、授業の冒頭だけ顔を出してその日の要点を紹介し、あとは映像を切っておくように心がけた。結局、私たちは、ほとんど学生の顔をみることなく1年近く授業をおこなってきたのである。当初はシュールに感じた状況も、コロナ禍が続くなかで「ニューノーマル」として甘受されている。

ただ、10代の若者の受け止め方は、少し違うのではないかという気もしている。9月中旬には、オンラインでオープンキャンパスがあり(実際はクロズドキャンパスだが)、駒場の後期課程3学科では中高校生の質問にこたえるコーナーが設けられ、私も登壇者の1人として参加した。最初、司会の教員が質問をうながしても誰も声をあげなかった。それがチャットで質問してよいとなった途端、つぎからつぎへと質問が出てきて、3時間の予定を過ぎるほどであった。確かに、中高生が直接、教員に話しかけるのはハードルが高かったのかもしれないが、私には彼らがチャットに慣れているのが印象に残った。顔をみせないでコミュニケーションをおこなう、それは今の10代にとってはもともとの「ノーマル」なのかもしれないと思ったのは、穿ち過ぎだろうか。

おわりに

この原稿を書いている10月末日、コロナ禍は一向に終わる気配がない。最近「コロナ慣れ」という言葉も出てきたが、いまだに、先が見通せない状況は続いており、多くの大学教員は、来年度の計画をたてるのに苦労しているであろう。たしかにオンライン化は授業や会議の形態の選択肢を増やした。通勤時間がないのはありがたいので、会議の多くは今後もオンライン形式で続けて欲しいくらいである。ヨーロッパの研究者から、Zoomによる研究会やシンポジウムの誘いも増えた。すべてを否定するつもりはないが、しかし現状では、成績評価や試験をとまなう大学のオンライン化や新たなハイブリッド型の導入は間違いなく大学教員を疲弊させていると思う。文書館に戻り資料に触れる日々を、ひたすら待ちわびている。

(にしかわ・すぎこ／東京大学大学院総合文化研究科)

②すでに多くの報道がなされているが、オンライン授業はインターネット環境に大きく左右される。秋学期から駒場の構内でも学生がオンライン授業を受けられるように整備されたが、それでも、ネット環境が不十分である。キャンパス内でオンライン授業を受けていて、授業の途中で接続が切られてしまう学生も少なくない。この点、都内の私立大学の方がネット環境の良いところが多いとも聞いている。

コロナ禍における 高校での試み

大庭 大輝

新型コロナウイルスの感染拡大を背景とした全国一斉休校の中で、勤務校の筑波大学附属高等学校では、生徒各自の通信環境調査や急遽予算を確保しての機器貸与などを経て、2020年4月半ばには何とかオンラインによる授業の環境を整備することができた^①。このような状況下で始まった今年度の授業の試行錯誤について、おもに3年生の選択科目日本史B(4単位)を例に紹介したい。なお、本校では地歴科として1年次に地理Aと世界史A(いずれも2単位、必修)、2年次に日本史A(2単位、必修)、3年次に選択科目を置いている。

なお、休校以前の授業では、資料の読解、その解釈にもとづいた議論、ミニレポート作成を柱とし、ほぼ毎時間グループワークを取り入れてきた。また、部分的にはあるが、Google社の教育支援サービスであるG Suite for Educationを利用していた。一斉休校以後の授業では、これらのシステムを最大限活用しつつ「可能な限り以前に近い授業」の実現を基本方針とした。

①学校としての対応については、筑波大学附属高等学校ウェブサイト「休校期間中の本校の取り組み」(<http://www.high-s.tsukuba.ac.jp/shs/wp/closure/>〈最終閲覧日:2021年1月10日〉)参照。

オンライン試行期(4月)の授業

4月の年度当初は、全員が十分な環境で受講できることを前提とした授業は実施できないため、以下のような対応をとった。

- ・生徒に授業の課題をPDFファイルで配信するオンデマンド形式とした。
- ・解釈が分かれることが予想されたり、価値判断をとまなうような問い(たとえば、「旧石器ねつ造問題はなぜおこったのだろうか」など)への回答を、アンケートアプリGoogle Formsで回収し、学習管理システムのGoogle Classroomを使ってフィードバックをおこなった。
- ・オンライン会議システムGoogle Meetを用い、上記のような問いについて教員と生徒が対話をする“オンラインセッション”の時間を設けた。

この時点ではまだ通信環境が整わなかったり、急な環境変化に戸惑う生徒も多く、「オンラインセッション」は、日本史の内容理解をうながすというよりも、まずはコミュニケーションをはかる場として参加を義務付けず、不参加でも配信した課題に対応できるよう配慮した。

オンライン本格実施期から分散登校期間(5月～夏休み)の授業

オンライン授業の本格的な実施の後(5月～夏休み)は、生徒の負担等を考慮し、週あたりの授業が通常の半分の2時間となった。4月に原始・古代からスタートして年度中に近現代史まで終えることを想定した場合、かなり内容の焦点化が迫られる状況であった。この時期に実際におこなったオンライン会議システムのZoomを用いたりリアルタイムでの授業展開は、たとえばつぎの通りである。

〈導入〉 今日の仏教や神道のあり方について取り上げ、YouTubeやZoomのアンケート機能を活用して生徒のもつ先入観をゆさぶったり興味や関心をもたせる②。

〈展開1 対話と解説〉 プレゼンテーションソフトPowerPointのスライドを使って、生徒と問答をおこないながら、自然への畏怖を軸に神道につながる在来信仰が生まれていった背景などについて解説し、理解をうながす。

〈展開2 ジグソー法③によるグループ活動〉 本時の展開の基軸となる問い「在来の信仰が存在したにもかかわらず、外来の仏教を取り入れたのはなぜか」を提示。Zoomのブレイクアウトセッション機能で、グループごとに仏教について異なる側面を考察するA～Cの課題を分担し、取り組む。その後、グループを再編し、それぞれ最初のセッションで議論した内容を2度目のブレイクアウトセッションで新たなメンバーに解説する。それにより仏教のもった歴史的役割について多面的にとらえられるようになることを期待した。

〈まとめ〉 A～Cの課題に関する各グループの議論を全体で簡単に確認し、「古代国家において、仏教を受容することはどのような意味があったのだろうか」のまとめの問いについてのミニレポートを各自が作成する。

最後にその後の仏教の歴史的変遷、時々の社会の変化への対応について確認し、最初に見た今日における仏教のあり方につなげて2時間分の授業④をまとめた。なお、まとめの問いに関する回答はGoogle Formsにて回収し、後日評価の観点を示したフィードバックを生徒どうしで共有した。これは、本時のテーマについて多面的・多角的に見ることで、自己の学びを振り返ることを期待したものである。

「Withコロナ」の授業

9月に時間短縮ながらも全教科での対面授業が再開したものの、多くの制限をとまなういわゆる「新しい生活様式」にもとづく学校生活が現在まで続いている。この状況下での「対話的な学び」の実現については現在も試行錯誤中であるが、引き続きICTを用いることで課題の解決を試みている。その中からつぎの2点を紹介したい。

①Comment Screen⑤で生徒の声を拾う

Zoomを用いた授業での気づきは、普段の教室では発言がみられない生徒がチャット機能で積極的に発言することであった。一方、対面授業再開後の教室では生徒のマスク越しの

②ここでは仏教界の新しい試みとして話題を集めている「テクノ法要」などを紹介した。詳しくは浄土真宗本願寺派照恩寺ウェブサイト(<https://www.show-on-g.com/techno-hoyo>)〈最終閲覧日:2021年1月10日〉参照。

③知識構成型ジグソー法については東京大学CoREFウェブサイト(<https://coref.u-tokyo.ac.jp/>)〈最終閲覧日:2021年1月10日〉参照。

④展開1・展開2でそれぞれ1時間ずつが理想だが、実際は1度目のブレイクアウトセッションまでで1時間の授業となった。

⑤動画配信サービス「ニコニコ動画」のように、プレゼンテーション中の画面に観客からのコメントを流すことのできるサービス。詳しくはComment Screenウェブサイト(<https://comment-screen.com/>)〈最終閲覧日:2021年1月10日〉を参照。



図1 Comment Screenを用いた生徒の授業内レポートの共有の様子

発言を教員側がうまく拾いきれないことがある。このような課題を解決するために、Comment Screen(図1)で資料への反応や問いへの回答など生徒の意見を集めることを試みた。

②Google Jamboardによるグループワーク

従来のように付箋や模造紙を用い、顔を突き合わせて議論をおこなう活動ができないため、デジタルホワイトボードとして使用できるGoogle Jamboard(図2)をクラウド上で共同編集することで代替している。

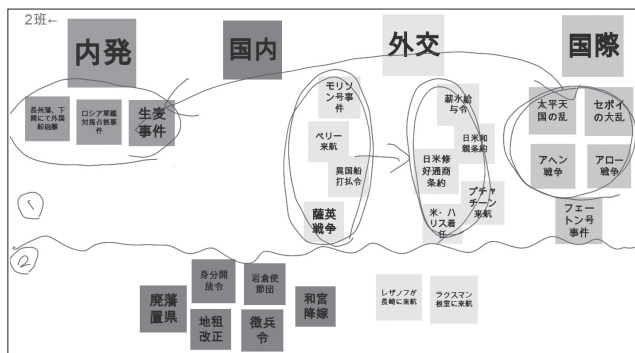


図2 グループワークにおけるGoogle Jamboard活用の一例

オンラインでの授業の成果と課題

最後に、私の授業のコロナ以前・オンライン期間・登校再開後すべての場面を経験した生徒たちによるオンラインによる授業への意見と、筆者の今後の授業の見通しを示してまとめとしたい。

・生徒が考えるメリット

わからない語句や人名をすぐに検索ができる、スクリーンショットや録画を利用すると復習が容易、チャットやコメント機能で意見を気軽に伝えられる、多様な形態の資料の閲覧が可能など

・生徒が考えるデメリット

通信環境への不安、授業資料の印刷の負担、初対面の生徒どうしでのグループ活動のしづらさ、ほかの生徒と同じ空間にいて得られる視覚・聴覚による情報の欠如など

生徒が考えるオンライン授業についてのメリット・デメリットはおおむね授業者の感覚とも一致している。やはり表情や声など、生徒の反応をこまめに見ながら授業をできない不安は大きい。その一方で、対面授業については、生徒からは感染への警戒や通学の負担を除けばデメリットがほぼあがらなかった。オンラインでの授業の経験をどう生かしていくべきかについては、私自身まだ明確な答えを出せないのが現状である。加えて評価についても、オンラインでの歴史の授業において評価対象となる固有の能力はあるのか、それは歴史的な見方・考え方とどうかわるのか、課題は多い⑥。

冒頭述べた通り、これまでは「以前の授業の再現」を基本としてきたが、今後の感染状況や教育のICT化をにらみ、EdTechなどの先行事例をふまえた新たな形の歴史教育への大胆な転換が求められることも予想される。コロナ禍での教員1人ひとりの試行錯誤は貴重な経験知であり、今後、様々な場で共有が進むことを期待したい。

(おおば・だいき／筑波大学附属高等学校教諭)

⑥ コロナ禍以前の授業では優れた取り組みを見せてくれた生徒がオンラインでの歴史授業では思うように実力を発揮できなかったこともあり、評価に迷う場面もあった。

新教育課程の 地理歴史科について ——「歴史総合」を中心に

磯谷 正行

新科目「歴史総合」誕生の背景

世界史必修(1989年)と未履修問題(2006年)

2022年度から始まる「歴史総合」は、端的に言えば「日本史と世界史を融合した近現代史中心の2単位科目」であるが、意外なことに、日本史と世界史を融合した歴史科目は高校段階では戦後初めての科目である。以下、簡単に誕生の経緯を振り返ってみる。

戦後すぐの1948年に、民主主義を担う教科として社会科が設置され、選択科目の1つとして「日本史」などとともに「東洋史」と「西洋史」を合体した「世界史」が生まれた。そして、80年代の急速な国際化の進展を受けて89年から、「国際社会に生きる主体性のある日本人を育成する」という新しい時代的要請に応えるため、社会科が地歴科および公民科に再編成されるとともに世界史が必修科目となった。

「国際的資質を育成するための世界史必修」は、ある種の説得力はあったが、実際は自国史中心の中学歴史学習のうえに、はじめて聞くカタカナ歴史用語などにあふれた高校世界史学習がそのまま接木されたため、「苦役」^①と感じる生徒もいた。普通科高校では世界史を履修したことにしてほかの入試科目を学習させる「世界史未履修」も潜行し、2006年10月には全国の高校でこれが発覚して、大きな社会問題となった。

「歴史総合」の誕生(2018年)

関係する各界で対策が考えられた。たとえば、日本学術会議は、2011年8月に「新しい高校地理・歴史教育の創造」と題した提言を出し、グローバル化に対応した時間認識と空間認識のバランスのとれた教育を重視する観点から、新科目として「地理基礎」「歴史基礎」の新設と必修を提言した^②。また、15年には高校と大学の有志歴史教員により「高大連携歴史教育研究会」が結成され、高校の歴史授業の改善、大学入試の分析の共同研究や、「歴史用語の精選」なども提案された。

こうしたなか2016年12月に出された中央教育審議会答申で、世界史必修を見直し、グローバル化する国際社会に主体的に生きるための必修科目として、世界とその

① 小川幸司「苦役への道は世界史教師の善意でしきつめられている」(『歴史学研究』859、2009年)

② 日本学術会議は、その後も「再び高校歴史教育のあり方について」(2014年)、「『歴史総合』に期待されるもの」(2016年)、「歴史的思考力を育てる大学入試のあり方について」(2019年)など適時に提言をおこなっている。

なかにおけるわが国を広く相互的な視野からとらえて、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「歴史総合」と、持続可能な社会づくりをめざし、環境条件と人間の営みとの関わりに着目して現代の地理的な諸課題を考察する「地理総合」が設定された。そして、18年3月の学習指導要領告示により必修科目として「歴史総合」「地理総合」が、歴史や地理を発展的に学習する選択科目として「日本史探究」「世界史探究」「地理探究」が誕生したのである。

世界史必修と未履修の混乱から「歴史総合」が生まれたともいえるが、歴史を地球規模で(グローバルに)大観する世界史学習は今後一層必要となり、「歴史総合」を学習したことで「世界史探究」の選択者が増えることを期待したい。

「歴史総合」の位置

小学校 (地理的環境と人々の生活) (歴史と人々の生活)	中学校 (地理的分野) (歴史的分野) *5時間分、世界史の内容 を新たに組み入れる	高等学校 【必修科目】 地理総合 (2単位) 歴史総合 (2単位) 【選択履修科目】 地理探究 (3単位) 日本史探究 (3単位) 世界史探究 (3単位)
---	---	---

「地理総合」と「歴史総合」の連携

「地理総合」は、「歴史総合」と並ぶ地歴科の必修科目であり、事象の空間的広がりに着目する地理ならではの「見方・考え方」を働かせて学習する科目である。ここでは、「地図や地理情報システムと現代世界」「国際理解と国際協力」「持続可能な地域づくりと私たち」の大項目で構成され、「今を知り、未来をつくっていく」実践的な科目が目指されている。

「地理総合」の学習では、「学習過程では取り扱う内容の歴史的背景を踏まえること」が求められており、また、「歴史総合」の学習においても「地理的条件と関連付けて理解する」ことが求められている。ブローデルを引くまでもなく、歴史的な事象はつねに、ある場所や空間(地形や気候、環境)において生起しており、「歴史総合」の学習においても地理的条件を考慮に入れ、地図帳の活用や「地理総合」での学習の成果を活用することが大切である。時間軸を使う「歴史的な見方・考え方」と空間軸を使う「地理的な見方・考え方」を相補的に使うことで生徒にとってより豊かな地理・歴史認識をはぐくむことが可能となる。

「歴史的な見方・考え方」の小・中・高(「歴史総合」と探究科目)での系統的育成

今回の学習指導要領では推移・展開、比較・関連、背景・影響・相互作用などの「歴史的な見方・考え方」が強調され、小学校から段階的に育成することが期待されている。たとえば、日本近現代史の「日清・日露戦争」「日中戦争」などは、小学校・中学校・高校「歴史総合」・高校「日本史探究(世界史探究)」の4回学習することになる。高校の「歴史総合」では中学校までの学習の成果をふまえるとともに、「歴史総合」の目標にある「世界と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」の視点などから授業をつくり、中学の授業との差異化をはかりたい。また、生徒の「歴史的な見方・考え方」の成長をみながら、新たな切り口を設け、資料を活

用し、問いかけるなどして授業をつくっていくことが大切である。そして、発展的に学習する選択科目の「日本史探究」「世界史探究」においては、「歴史総合」でつかった「見方・考え方」を活用してより深い思考や理解をめざして差異化したい。

「歴史総合」の授業づくりと「問い」

歴史的思考力をつちかう教師の「問い」と「資料」

今回の学習指導要領では、各小項目で身につけるべき「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」が対になって記述されている。これにもとづけば、思考力を高める授業はつくりやすい。

たとえば、「第一次世界大戦が総力戦となったこと」と「第一次世界大戦後に国際協調体制が確立したこと」とを最終的に理解させるねらいとして、「第一次世界大戦の展開、日本やアジアの経済成長、ソヴィエト連邦の成立とアメリカ合衆国の台頭、ナショナリズムの動向と国際連盟の成立」を4時間分の授業項目(素材)として設定したとする。授業のねらいを実現するためには、上記の授業項目(素材)を細かく別々に説明するのではなく、「第一次世界大戦の推移と第一次世界大戦が大戦後の世界に与えた影響」という視点に絞り、問い(主題)を設定することが大切である(「日本やアメリカ、中国政府、さらに英領インドなどは何を期待して大戦に参加したのだろうか」など)。複数の資料を生徒に提示して、「日本とその他の国や地域の動向を比較したり、相互に関連付け」たりする技能を使い表現活動をおこないながら、「第一次世界大戦後の社会の変容と社会運動との関連」を多面的・多角的に考察させるなどして、上記の「第一次世界大戦の性格と惨禍」を生徒に理解させることができる。こうした一連の授業での学習活動を通じて、生徒は「第一次世界大戦」は何だったのかについて理解できるのである。したがって、ある歴史事項を理解させるためには、どのような問いを立てるのか、また、その問いについて思考・判断するための適切な資料をそろえることができるのかが重要になってくる。また、上記の問いは4時間全体の問いであるので、授業の実際は、各時間の問いと資料を用意してそれが全体の問いと関連するように配置する必要がある。

生徒の発する問いと調べ学習——大項目B・C・Dの(1)と(4)の扱い

大項目B・C・Dの中単元(1)(たとえば「近代化への問い」)では、大項目の導入として教師が準備した資料を読み取ったりまとめたりして大項目全体に対する自分自身の問いを表現することで学習に対する関心・意識を高め、以後の見通しをもたせることが大切である③。

また、大項目B・C・Dの最後の中単元(4)(たとえば「近代化と現代的な諸課題」)は、各大項目や「歴史総合」全体を学んだうえで、「現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史」について、「自由・制限」などの視点をもって生徒が資料を使い、考察し、表現する単元である。大切なことは、生徒に大単元の学習を振り返る時間を与えることである。ある種の課題を抱えながら進行する歴史の展開のなかから今を生きる自分に関係がある「自分事」としてピンときたことをテーマ化して、資料を使い少し

③ 磯谷正行「国際秩序の変化や大衆化への問い——資料を読み取り、時代の変化に気づく」(原田智仁編著『高校社会「歴史総合」の授業を創る』(明治図書、2019年)所収)

深く調べ、書き留めさせることである。大単元のタイトルが「近代化」ではなく、「近代化と私たち」などとなっていることに留意すべきで、歴史的エンパシー論やレリバランスとも関係する。この中単元は、長期休業中の課題として生徒に課し、休業明けにクラス発表会をするのも一方法であろう。評価の3観点の1つ「学びに向かう力、人間性等」が授業を通じて育成できているかどうかを看取る絶好の場面であり、「歴史総合」の成否はここにあるといっても過言ではない。

「歴史総合」の実践上の課題

「2030年(2050年)に生きる日本人の育成」という観点から

学習指導要領は約10年ごとに改訂されており、10年後の社会や世界を想定してそれにふさわしい「人間像」を実現できるよう改訂している。今回も2030年の「世界と日本」を想定しているが、2030年はどういう社会だろうか。情報化、グローバル化が一層進む一方、日本の人口は減少し、世界のGDPに占める日本の割合は低減していくとの予測もある(2030年に3.4%、2050年には1.9%〈中教審配付資料による④〉)。歴史学の泰斗E.H.カーは、「歴史が過去と未来との間に一貫した関係を打ち樹てる時のみ、歴史は意味と客観性を持つことになる」と書いている⑤。明治維新の近代化も第二次世界大戦も、10年後、30年後の世界で活躍する今の高校生にとってどういう意味があるのか考える必要がある。2030年の端的な未来像は持続可能な開発目標(SDGs)だ。この観点から過去の歴史的事象や枠組みを見直し精選し、授業をつくる。SDGsは地理や公民学習だけでなく、歴史学習においても参照系なのである。

そして、いつの時代でも通用する「歴史の見方・考え方」を身につけることが公民(主権者)として行動する場合有効である。授業を、必要な歴史用語や概念を使って資料・データにもとづいて、過去のできごとを現在の自分の言葉で表現するトレーニングの場へと変えていく。歴史を学ぶことで「何ができるようになったか」を評価する時代である。

資料の発掘

生徒は、資料が与えられ話し合うことには慣れている。「中学と比べて高校は互いに学びあう授業が少ない」と感じている生徒も多い⑥。そうすると、どんな資料を使って、何のために話し合わせるかが問題となる。良い資料(ネタ)だと自然に生徒同士の発言がつながっていく。逆に、話し合いが進まないのは資料が不適切なのだろう。以前、「モノ」教材を使って授業をしたが、生徒の食いつきはよかった。また、少し長めの文字資料を読ませることも当時の状況や文脈を理解させ、「自分事」として受け止めさせるためには有効である⑦。

また、「歴史総合」では、日本や世界と関連する地域教材を使用することも有効だ。歴史が身近に感じられ、生徒自身と日本史や世界史とがつながる。愛知県でも『愛知から見える世界史』を作成した⑧が、それぞれの地域単位で作成することが可能である。また、今後は日本や世界の史資料館・博物館のデジタルコンテンツの授業への利活用とともに、ネット空間での教材の共同利用の仕組みづくりも必要である。

④教育課程企画特別部会「教育課程企画特別部会における論点整理について(報告) 教育課程企画特別部会 論点整理 補足資料(1)」(2015年8月26日)

⑤E.H.カー(清水幾太郎訳)『歴史とは何か』(岩波書店、1962年)

⑥磯谷正行「直前 新共通テスト クラス全体で資料を吟味し議論」(『日本教育新聞』2020年8月3日付)。日本史と世界史の授業提案を掲載している。筆者は世界史、日本史は渋谷教育学園幕張高等学校の高橋哲氏。

⑦磯谷正行「『モノ』の生産・流通・消費の追究が「歴史」を可視化する」(『社会科教育』2020年9月号)。神谷晴香「問いと資料で組み立てる新科目「歴史総合」の試み」(『世界史教育研究』第7号、2021年)

⑧愛知県世界史教育研究会編『愛知から見える世界史』(2018年)。また、『世界史教育研究』第6号 特集——愛知から「歴史総合」を考える』には、福島宏・西牟田哲哉・村瀬正幸各氏による「歴史総合」の授業で使える愛知県内の歴史教材のリストが掲載されている。

(いそがい・まさゆき／愛知県立岡崎高等学校教諭)