

「歴史総合」2単位で完了させる授業設計と内容精選 —「歴史する (doing history)」主体を育むジグソー法の実践—



—使用教材—

令和4年度版『明解 歴史総合』

滋賀県立伊香高等学校 濱野 優貴 (はまの・まさき)

1 はじめに

本報告は、新課程以降「歴史総合」が終わらない問題が全国の高校で取り沙汰される中、筆者の前任校である滋賀県立彦根東高等学校で行った1年生「歴史総合」(年間54回)の実践記録である。限られた授業回数での展開例を示し、2単位での効果的な指導の在り方を考察する。

2 1年間の授業デザイン

年間授業計画(表1)は、実質的な授業回数を約54回と想定して策定した。『明解 歴史総合』(以下、教科書)の2部から4部までの計56節を完了するため、一部の授業では複数節を統合して進めている。特に年度末は、残りの授業回数に応じて柔軟に統合を実施した。

なお、1部「歴史の扉」や各部の序章・まとめは、各授業や定期テストに組み込む形で対応している。

表1 年間授業計画における授業タイトルと教科書の節の対応*

授業タイトル	教科書の節
1 古くから琉球の食卓で愛されてきた昆布は、どのようにして琉球までやってきたのか?	2部1章 1 アジアのなかの江戸幕府
2 「江戸時代の日本は、閉そく的で遅れていた」という言説は、妥当か?	2部1章 2 成熟する江戸社会
3 18世紀の東アジアは、「未熟」だったといえるだろうか?	2部1章 3 清の繁栄と結び付く東アジア
4 貿易のグローバル化によって世界全体は「豊か」になったといえるか?	2部1章 4 アジア・アメリカに向かうヨーロッパ
5 市民革命は、社会をどんな人にとって「生きやすい」社会に変えたといえるだろうか?	2部2章 1 イギリスの革命とアメリカの独立
6 「国民」とは、どのような人同士のことを指すのだろうか?	2部2章 2 フランス革命～ヨーロッパ近代の幕開け
7 「国民意識(ナショナリズム)」の芽生えと広がり、どのような成果と課題を生んだだろうか?	2部2章 3 フランス革命の影響と国民意識の芽生え
8 産業革命は、人々をどの程度「豊か」にしたといえるだろうか?	2部2章 4 産業革命で変わる社会
9 「バクス=ブリタニカ(イギリスによる平和)」は、誰にとっての「平和」だったのだろうか?	2部2章 5 イギリスの繁栄と国際分業体制
10 1848年の革命は、どのような人々を、どの程度自由にしたといえるだろうか?	2部3章 1 1848年～近代ヨーロッパの転換点
11 「国民国家」としての統合は、工業化の必要条件・十分条件と、どの程度いえるだろうか?	2部3章 2 イタリア・ドイツの統一とロシアの近代化
12 第2次産業革命は、どのような特質を持ち、なぜ独占資本の強大化を招いたのだろうか?	2部3章 3 アメリカの拡大と第2次産業革命
13 ヨーロッパ諸国は、植民地支配をどのようにして正当化していったのだろうか?	2部3章 4 帝国主義と世界の一体化

14 なぜ西アジア諸国の近代化改革は挫折に終わったのだろうか?	2部4章 1 「西洋の衝撃」と西アジアの変化
15 「植民地支配は、植民地の人々を救った」という言説は、どの程度妥当だろうか?	2部4章 2 南・東南アジアの植民地化
16 清の近代化改革が挫折に終わったのは、なぜだろうか?	2部4章 3 ヨーロッパの日本接近とアヘン戦争
17 日本の開国にあたって、日本はどの程度、主体的に振る舞ったといえるだろうか?	2部4章 4 黒船の来航と日本の対応
18 近代化の推進と独立の維持にあたって、日本はどの程度主体的に振る舞っただろうか?	2部4章 5 新体制の模索と江戸幕府の滅亡
19 明治維新による「国民」の統合は、どの程度「光」であり、「影」であっただろうか?	2部5章 1 新政府の誕生
20 日本の近代化は、「日本国民」の世界観をどう変えたといえるだろうか?	2部5章 2 近代国家を目指す日本
21 日清戦争は、どのような世界観の衝突だったといえるだろうか?	2部5章 3 日本と清の近代化と日清戦争
22 日露戦争は、20世紀にどのような影響を及ぼしたといえるだろうか?	2部5章 4 列強の中国進出と日露戦争
23 日露戦争での日本の勝利は、アジアにとって「希望」だったか、「失望」だったか?	2部5章 5 日露戦争が与えた影響
24 大衆は、「総力戦」の被害者だろうか?加害者だろうか?	3部1章 1 ドイツの挑戦とバルカン半島の緊張
25 科学技術の進歩は、人類に幸福をもたらすのか?	3部1章 2 総力戦となった第一次世界大戦
26 「大衆」は第一次世界大戦後の「国際秩序の変化」にどのように関わったのだろうか?	3部1章 3 ロシア革命と大戦の終結
27 平和を目指すはずのヴェルサイユ体制が残した「平和を破る禍根」とは何か?	3部2章 1 ヴェルサイユ体制の成立
28 第一次世界大戦後、東アジアの民族自決はどの程度達成されたといえるだろうか?	3部2章 2 東アジアの民族自決の行方
29 私たちは「エスノナショナリズム」とどう向き合っていけばよいだろうか?	3部2章 3 中東・インドの民族自決の影響
30 1920年代を、どのような時代であったと総括し、物語るができるだろうか?	3部2章 4 ヨーロッパの復興と大衆の政治参加
31 黄金の1920年代、大衆はなぜ孤独だったのだろうか?	3部2章 5 大衆社会の出現とアメリカの繁栄
32 大衆の政治参加は、どのような可能性と危険性を内包することになっただろうか?	3部2章 6 日本における大衆社会の形成
33 キングコングとは、何の象徴だったのか?	3部3章 1 世界恐慌が与えた影響
34 ヒトラーは「大衆社会」をどう理解し、どう利用して権力を握ったのだろうか?	3部3章 2 ファシズムの台頭と拡大
35 日中戦争は、なぜ終わりの見えない戦争になってしまったのだろうか?	3部3章 3 政党政治の断絶と満洲事変
36 戦時中、禁止されてもパーマを止めなかった女性たちは、「何」と戦っていたのだろうか?	3部3章 4 日中戦争の始まり
37 第二次世界大戦は、「何」と「何」との戦いだったのだろうか?	3部3章 5 第二次世界大戦の展開
38 “普通の大衆”がなぜ戦争にのめり込んでいったのだろうか?	3部3章 6 戦局の悪化と被害の拡大
39 「平和」を展示し、語り継ぐことは可能だろうか?	3部3章 7 第二次世界大戦の終結とその惨禍
40 「戦後」の新たな国際秩序は、どの程度平和を実現したといえるだろうか?	3部4章 1 戦後の新たな国際秩序
41 日本の「民主化」改革は、新たな国際秩序でどのような意味を持っていたか?	3部4章 2 冷戦の始まり
42 日本撤退後のアジアにとって、「冷戦」は「冷たい戦争」だったといえるだろうか?	3部4章 3 日本撤退後の東アジア
43 「私たちは」4月28日をどのように記憶すべきだろうか?	3部4章 4 日本の改革と独立の回復
44 1950年代から60年代にかけて、なぜ人々はUFOに心酔したのだろうか?	4部1章 1 アメリカ・ソ連の緊張と緩和

*教科書の節は令和4年度版『明解 歴史総合』(歴総-706)のもの。アミかけは本稿で紹介する単元。

45 60・70年代に、大衆が求めた「人として生きられる社会」とは何だったのだろうか？	4部1章 2 冷戦下における日本の復興
46 「戦後は、資本主義と社会主義の対立の時代である」という言説は、どの程度、妥当だろうか？	4部1章 3 第三勢力の形成と脱植民地化
47 石油危機（オイルショック）は、世界に何を示した出来事だろうか？	4部1章 4 中東戦争とパレスチナ問題
48 ベトナム戦争は、どのような性質の戦争だったと記憶されるべきだろうか？	4部2章 1 揺らくアメリカと先進各国の変化
49 新自由主義的グローバル化は人々を幸せにしたとどの程度いえるだろうか？	4部2章 2 「経済大国」日本の模索
50 自分なら、グローバルサウスの歩みをどのように叙述するか？	4部2章 3 経済発展に取り組むアジア・南米諸国
51 「グローバル化の津波」は、どのような人々の声をかき消したのだろうか？	4部2章 4 イスラム復興と冷戦への影響
	4部3章 1 冷戦の終結と変わる世界構造
	4部3章 2 冷戦の終結が与えた世界への影響
52 「アルカーイダのテロ攻撃は、イスラムの暴力性が原因だ」という言説は、妥当か？	4部3章 3 超大国アメリカと中東情勢
53 グローバル化する世界で、「私たち」は、いまどのような声に耳を傾けるべきだろうか？	4部3章 4 国際環境の変化と日本
	4部3章 5 グローバル化による国際社会の変容
特別編 「パレスチナ問題は、パレスチナをめぐるユダヤ人とパレスチナ人（アラブ人）の間の争いである」という説明は、どの程度、妥当といえるだろうか？	

3 1枚ポートフォリオ評価

章や単元の導入・まとめの時間は設けていないが、堀哲夫氏が提唱する*「1枚ポートフォリオ」を活用し、学習の見通しと振り返りを促している(図1)。本手法は、単元を通じた問いへの回答や、毎時の要約を1枚のシートに記録し、自己評価を行うものである。限られたスペースへの記述により、学習者の内容整理を促すと

同時に、教師による見取りと指導への活用を可能にする。筆者はこれをアレンジし、学習前の記述は行っていない。

4 知識構成型ジグソー法

各授業は、従来の一斉講義型による知識伝達を排し、構成主義に基づく「知識構成型ジグソー法」で実施した。これは、メインクエスト (MQ) に対し、異なる資料を読み解いた生徒同士が対話・統合することで、概念的理解を自ら構築していく手法である。

一般社団法人教育環境デザイン研究所 (CoREF) が提唱する具体的な手順は以下の通りである。

- ① 教員が設定した各単元での「問い(課題)」を提示し、一人で思いつく答えを書き出す。
- ② エキスパート活動: 同一資料を読み合うグループで理解を深める。
- ③ ジグソー活動: 異なる資料の担当者が集まり、情報を交換・統合する。
- ④ クロストーク: 全体で答えの根拠を共有し、吟味する。
- ⑤ 個別作業: 改めて問いに対する自身の答えを記述する。

筆者の実践では、手順①は記述を省き、ペアワークでの共有にとどめることで、授業時間の効率化を図った。

筆者は、歴史学習における本手法の有効性として、以下の3点が挙げられると考えている。

第一に、「問い」の深化である。本手法は常にMQと向き合い続ける。教科書の枠を超えた多様な史資料を読み解く設計により、歴史の本質に迫る深い問いの設定が可能となる。

第二に、多角的な検討と知識の構造化である。異なる角度から設計された3種類のエキスパート資料を統合する過程で、単独学習時よりも多くの視点から歴史的事実を分析できる。単なる知識の整理ではなく、史資料

歴史総合【まとめ⑨】 1年 組 番 氏名 提出メ切りは 月 日 ()

3-4. 再出発する世界と日本
第二次世界大戦後、大衆が望んだ「平和」は、どの程度達成できたと言えるだろうか?

学習記録 毎回の授業で学んだことを記録しよう。枠の大きさや位置は自由。全7回予定。
【必ず書くこと】
 ① 日付
 ② 学習で最も大切だと考えたこと
 ③ **MQ(メイン・クエスト)**の記述に活かそうだと考えたこと

MQ(メイン・クエスト) 第二次世界大戦の終結後、大衆はどのような「平和」を望み、それに対してどのように取り組んだのだろうか? そしてそれはどの程度達成できたと言えるだろうか? 学習プリント【40】~【43】を踏まえて、あなたの考えを説明しよう。

◆記述の目標		論理的な説明のコツ「CRFC」
項目	もう少し頑張ろう	C: Conclusion(結論、主張)
知識	具体的な歴史的事実を用いていない。また、情報量が少ない。	R: Reason(理由)
思考	時系列的・空間的に整理できていない。	F: Fact(事実)
表現	接続語の活用、主語の不一致などがあり、読み手に伝わりづらい。	C: Conclusion(結論、主張)の構成で記述すると、文章を説得的に書ける。また1文が長くならないように心がけるとよい。

学習全体のふりかえり
 ◆学習を振り返って考えたこと・感想(必ず記入)

◆学習全体を通して生じた疑問・質問・要望(必ず記入)

図1 1枚ポートフォリオの例(筆者作成)

の読解を通じて情報を発信・統合することで、知識がおのずと構造化される。

第三に、「歴史対話」の実現である。同一資料および異なる資料の担当者間での対話を繰り返し、最終的に個人の解釈を文章化する。他者との対話を通じて互いの歴史認識をブラッシュアップしていくプロセスが、自然な形で組み込まれている。

授業者には、対話を通じて、互いの歴史認識を交流し、自らの価値観に気付けるような効果的な「問い」を設定することが求められる。問いの設定においては、筆者は既成の歴史認識に対する批判的吟味や、事象の多義的な評価を重視している。具体的には、「江戸時代の停滞史観」や「科学技術の進歩」の妥当性を問う課題、また「産業革命」や「明治維新の光と影」のように、進歩の度合いや功罪を多角的に考察させる問いを多く採用した。

5 実際の授業事例：市民革命は、社会をどんな人にとって「生きやすい」社会に変えたといえるだろうか？

本授業では、市民革命を大観するため、次節「フランス革命～ヨーロッパ近代の幕開け」の内容を一部組み込み、米英仏の三革命を扱った。「市民革命は万人の幸福につながった」という単線的な理解を打破し、各革命をジグソー法で比較・共有することで、市民革命概念を相対化する（図2）。

教授上の工夫として、教員による講義を避け、生徒が

歴史総合[5] 1年 組 番 氏 名

2-2-1. イギリスの革命とアメリカの独立(教P.33~34)
市民革命は、社会をどんな人にとって「生きやすい」社会に変えたといえるだろうか？

18世紀末までにイングランドやアメリカ合衆国、フランスでは、市民(ブルジョワジー)たちが立ち上がり、それまでの異なる社会制度・為政者を倒し、新たな社会の在り方を打ち立てた。いわゆる「市民革命(Bourgeois revolution)」である。

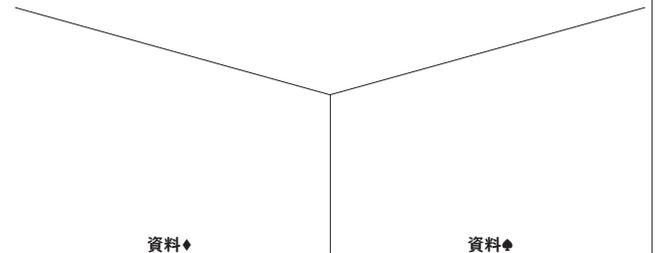


フランス革命
「市民」によるバスティーユ監獄の襲撃を描いた絵画(ヴェルサイユ宮殿美術館蔵)

市民革命によって広まった新たな思想や社会の仕組みは、現代にも大きな影響を与えている。「市民」たちは、どのような社会を目指したのだろうか？
市民革命は、社会をどんな人にとって「生きやすい」社会に変えたといえるだろうか？

- (1) エキスパート活動…資料を分担して読み解き、他の班員に説明できるように準備しよう。
- (2) ジグソー活動…グループで読み解いたことを共有しよう。

資料



資料

資料

- (3) 市民革命は、社会をどんな人にとって「生きやすい」社会に変えたといえるだろうか？各資料の情報をもとに、自分の言葉で、具体的に説明しよう。

図2 授業プリント例(筆者作成) (写真提供:アフロ)

自ら図3のような史資料(エキスパート資料)を読み解くプロセスを重視した。これは、既存の解釈をうのみにせず、自立的な歴史認識を形成させるためである。

6 授業に対する生徒の評価

年度末に行った生徒アンケートの結果からは、歴史を

「暗記科目」ではなく「思考・表現・多角的視点」を重視する学びとして捉え、主体的に取り組む生徒の姿が鮮明になった。

第一に、多くの生徒が「ジグソー活動」や「資料読解・交流」を授業の魅力として挙げている。「討論形式でのジグソー学習資料の読解が多い」や「一つのことでもいろいろな捉え方ができるから、客観的に見る力が付く」といった回答があり、対話を通じて多角的に物事を捉える力が養われている。また、「一つの出

資料 1 イギリス革命は、どんな人の、どんな不満を解消したといえるだろうか？

【資料1】イギリス革命と議会政治の成立(『明解 歴史総合』帝国書院、P.33、一部加筆修正)

17世紀前半、イギリスでは専制支配を強める国王と議会の対立が深まり、内戦となった。議会は、下院(庶民院)のリーダー的存在だったクロムウェルの指導で王党派に勝利し、国王を処刑して共和政を打ち立てた(ピューリタン革命)。クロムウェルは、続いてアイルランド征服を行い、独裁体制を敷いた。彼の死後、王政が復活したが(復古王政)、再び国王が専制を強め議会对立したため、議会は国王の長女メアリーと夫ウィリアムをオランダから招き、夫妻が1689年に王位についた(名誉革命)。議会は権利の章典を制定し、立憲君主政が確立した。	君主政治 専制君主政 議院や議院に反対するが、法によって取り除かれ、国王が共和政を行う	立憲君主政 議院が議院に反対するが、法によって取り除かれ、国王が共和政を行う	共和政 議院が議院に反対するが、法によって取り除かれ、国王が共和政を行う	民主政治
--	---	---	---	------

- (1) 革命を経て、イギリスの政治体制は、どのように変化したのだろうか？【資料1】を読み解いて、革命の前後の政治体制とその特徴をそれぞれ明示して、説明しよう。

- (2) 一連のイギリスの市民革命では、国王が一度は処刑されたものの、のちに王室の家系の人物が再び王位に就いたり、ときの国王を道連れに、その長女を新たな国王として招いたりしていた。また、革命の指導者クロムウェル自身が独裁体制を敷く時期がある。これらから、革命の目的は必ずしも「王政や独裁体制の打倒」ではなかったことがわかる。革命は、何を指したものであったのだろうか？【資料2】から、革命以前のイギリス社会の課題を読み取って、説明しよう。

- (3) 【資料3】から読み取ることで、イギリス革命の不十分な点は何だろうか？

- (4) それぞれの資料を総合すると、一連のイギリスの市民革命は、どんな人の、どんな不満を解消したといえるだろうか？ 反対に、どんな人たちの、どんな不満が残ったのだろうか？

【資料2】大塚久雄『歴史と現代』朝日新聞社、1979、P.12~17(一部加筆修正)

(…)イギリスの歴史を近世初期までさかのぼってみただけでも、独占は19世紀末葉から始まった新しい現象だと言っただけでは、ちょっとできません。それをいばんの確に示すのは、あのオリヴァークロムウェルの名に結びつけて記憶されているイギリスのピューリタン革命(…)の渦中で長期議会在議が打ち出した社会改革の主要なポイントの一つが「独占の廃止」だったのです。独占を除去することが、経済の上では、最大のテーマだったのです。ともかくイギリスでは、ピューリタン革命の過程で、独占の廃棄が進行されたのでした。(…)

(…)イギリスでもフランスでも、革命前には独占が社会的に重要な意味をもっていたということが分るはずですが、事実イギリスでは、16世紀の半ばあたりからピューリタン革命にいたるまでの時期は、大変な独占横行情況でした。国王が上から特許状によって独占企業をどんどん作り出すことまでやっていたんですね。これに対して、17世紀に入るところから議会で反撃が盛んに行われ始めました。

(…)そうした中で、1624年には下院(庶民院)で「独占大条例」が可決されて、独占は基本的に無効とされたのですが、これにもいろいろ除外例や抜け道があって実質が伴わず、ついに反独占の革命騒ぎにまでなってしまうわけです。

(…)ともかくイギリスではピューリタン革命のときさういう多くの独占企業(注：省略部分にて、国王の特権を与えた2つの鉱産会社が例示されている)が「独占大条例」の制定その他のラディカルな措置によって解体されてしまいました。フランス革命のばあいも、かなり徹底的で、鉱山業とか繊維工業とかに見られたあの特権の大独占企業がみなつぶされています。

イギリスでは、ピューリタン革命後にもまだ残っていた独占企業に最後のどめを刺したのが名誉革命で、その結果、他国にさきかけて営業の自由、取引の自由が確立されることになったわけです。(注)独占大条例(1623年)…以前から乱発されてきた独占の特許状に対し、中小産業資本家層が下院(庶民院)で激しく抗議し、独占を禁じる条例が成立した。「産業資本家」は、工場用地や道具など生産設備を所有する者(…)労働者を雇って生産をおこなった。

【資料3】近藤和彦『イギリス史10講』岩波書店、2013、P.128~129(一部加筆修正)

(…)ピューリタン革命のさなか、革命軍の兵士だったロンドンの手工業者・職人層を中心に、平等主義をとなえる水手派が勢いをえて、男子普通選挙権や財産の平等化を要求した。1647年秋には彼らの要求を記した「人民協定」をめぐって、(…)クロムウェル、その娘婿アイトンなど軍の幹部と、水手派の代表が連日の討論会をもった。

(…)水手派の代表レインバラが、イングランドに生まれた者(男)の生存権、政治への発言権の平等について表明したのたいてして、アイトンは政治への参加は自然権でなく「恒産ある者(男)」のみの権利だとくりかえした。(…)これには(…)レインバラが怒りをこめて、しかし冷静に発言した。「これまで兵士は何のために戦ってきたのですか。富裕者、地主に権力を与え、みずからを奴隷にするためだったのですか。」

結局、国のかたちをめぐって議論した(…)論争はもとの別れに終わり、(…)水手派が反乱をおこし、鎮圧された。ピューリタン革命とは反自然権思想の所有者革命である。なお、この時代の幹部にも水手派にも、男女の平等という発想はなかった。

(注) 自然権…国家が法律で定めようかともいえないが、人間が生まれながらにもっている権利。恒産…一定の安定した財産や職業のこと。

図3 エキスパート資料①(筆者作成)

来事にしても、多面的にさまざまな分野から実際に起きたことを見つめることができる授業スタイルである」という指摘は、歴史を複合的に理解する姿勢の定着を示している。

第二に、表現力や論理的思考力の向上を実感する声も多い。「人に分かりやすく伝える力も付けることができる」「自分の論述力が鍛えられる」といった回答に加え、「複数の資料から読み取る力・学んだことを自分の力で要約し説明する力」など、情報の要約・発信能力の成長が確認できる。

さらに、知識の構造化や歴史の本質への理解も深まっている。「ただ「点」として覚えていたそれぞれの歴史の事象が、「歴史総合」の授業を通して「線」でつながっていき、今までの知識をより深めることができた」といった声や、「歴史には教科書に書かれていること以外にさまざまな立場の人がいるから、思想や言動で簡単に人々をまとめることはできないということをしっくり学べた」という記述からは、歴史の複雑さを尊重し、現代社会と結び付けて考える視座が育っていることがうかがえる。

第三に、来年度「歴史総合」を学習する後輩へのアドバイスには、自らの学習体験に基づく達成感があふれている。「歴史総合は暗記科目じゃない!」という力強い断言とともに、「歴史の出来事をさまざまな立場から見る」といった助言が並んだ。

また、歴史を「これから生きていく上での考え方や価値観を新しく学べる教科」と定義する声や、「要約して言葉にする力が身に付いてきて成長を感じた」という実感を伴うコメントも見られた。

以上から本実践は、資料読解と対話を軸とした「主体的・対話的で深い学び」を実現し、生徒の思考力、表現力、そして多面的な歴史観を飛躍的に成長させたと評価できるだろう。

7 おわりに

年度の最後には、有志の生徒がパレスチナ問題をテーマにしたジグソー法の事前学習と、フォトジャーナリスト安田菜津紀氏のオンライン講演会を企画・実施した。予算確保や準備の苦労はあったが、生徒が自発的なアクションを起こした事実は、1年間の学びの成果を象徴している。

最終回の「1枚ポートフォリオ」では、以下の問いを投げかけた。

「歴史叙述」（歴史を語ること）が持つ「恣意性」「暴力性」とは何だろうか？そして、歴史叙述が恣意的で暴力性のある営みならば、「私たち」は、なぜ、それでも歴史を学び、語るのだろうか？

そして、1年を通して一斉講義を排してきた筆者が、最後の授業で唯一伝えたメッセージが次のものである。

「歴史を語る・学ぶ」という営為は、ある意味で、物事の一部を切り取り、そしてそれ以外の側面を忘れさせてしまうものです。複雑なレールのジェットコースターに、さまざまな方向から光を当てたとき、出来上がる陰はさまざまで、一つの陰だけを見て、元の構造を理解することはできません。それだけを見て、全体像が分かった気になってしまうのは、危ういことです。

教員や、数少ない書籍や動画、その他のコンテンツが雄弁に語る「歴史」をそのまま受け止め、暗記して吐き出すというのは、まさにそうしたことです。さまざまな方向から光を当て、読み解き、語り合い、異なる価値観に触れ、そして、全体像をつかもうとする。つかもうとしても、つかめない。分かりそうで、分からない。歴史に限らず、「学ぶ」とは、元来そういうことなのかもしれません。

権威ある者の「歴史解釈」を受け取るだけでなく、民主的な言論空間で「歴史解釈」を語り合う。事実を基に、吟味する。常に謙虚に、「歴史」と向き合う。それが「歴史を語る・学ぶ」〈doing history = 歴史する〉ということなのでしょう。

教員が「正解」を授ける講義形式を排し、生徒の対話を信じて場を設計し続けたこの1年間は、生徒が自らアクションを起こすという形で確かな結実を見せた。

「歴史総合」の真の価値は、年号や語句の暗記にあるのではない。それは、権威的な言説を無批判に受け入れるのではなく、多角的な視点から史資料を吟味し、他者との対話を通じて事実を編み直す力を養うことにある。こうした「歴史する」態度は、歴史の多義性や危うさを自覚させ、他者へのリスペクトを育む土壌となるだろう。

混迷する現代社会において、歴史を固定化された事実ではなく、問い続け、更新し続ける営みとして捉え直すリテラシーこそが、主権者として民主的な社会を築くための礎になると確信している。今後も生徒と共に問い続け、この科目の持つ可能性を追求していきたい。

〈参考文献〉

※堀哲夫(2019)『新訂 一枚ポートフォリオ評価OPPA 一枚の用紙の可能性』東洋館出版社

図1・図2・図3(エキスパート資料①②③)はQRコード(帝国書院Webサイト)よりご覧いただけます。

