

「日本史探究」をどう教えるか

戸川 点

要 約

今回の『学習指導要領』改訂で高等学校地歴科・公民科の科目構成は大きく変わる。歴史分野に関していえば必修科目として日本史と世界史を融合させ、近現代史を中心に学ぶ「歴史総合」が置かれ、その学習の上に選択科目として「日本史探究」と「世界史探究」が置かれることになる。このうち「歴史総合」については早くから議論が行われてきたが、「日本史探究」に関する議論は十分ではなく、今年になって専論が発表され出した状況である。こうした状況を受け、本稿では「日本史探究」に関する先行研究についてその論旨を整理し、また改めて『学習指導要領』『学習指導要領解説』から「日本史探究」の科目としての特質などをまとめた。その結果、「日本史探究」は専門性が高く、指導力が要求される科目であることを確認した。

ではそのような力を持つ教員をどのように養成すればいいのか、本稿では教職課程の授業でできることなどを指摘している。

キーワード：日本史探究 探究科目 教職課程 歴史教育

I. はじめに

今次の『学習指導要領』改訂で、高等学校地歴科・公民科の科目構成、内容は大きく変わることになる。必修科目として「歴史総合」、「地理総合」、「公共」が置かれ、さらに地歴科では選択科目として探究科目が置かれることになる。このうち「歴史総合」については、世界史と日本史を融合する科目であること、暗記型の歴史科目を脱却して思考力育成型の科目であることなどから早くから注目を集め、学会などでもこれまで議論が重ねられてきた⁽¹⁾。ところが同じく新設科目である「日本史探究」に関しては新設科目であるにも関わらずまだ十分に議論が重ねられていないように思われる。

それは、一つには選択科目であること、また「歴史総合」が世界史と日本史の融合科目であるという大きな変化があるのに比べて「日本史B」の後継科目であり、さほど大きな変化がないものと受け止められたからではないだろうか。

ところが『学習指導要領』などを読むとなかなかそんなに簡単な話ではないようで

ある。「歴史総合」についてはある程度議論が重ねられ、また教科書編集も進みつつあるとも聞く。具体的な実践例などはこれから積み上げ、研鑽していく必要があるだろうが、ひとまずは議論が落ち着いた感がある。今後は「日本史探究」や「世界史探究」などの探究科目についても議論を深める必要があるだろう。筆者は現在、本学で地歴科教育法などの教職科目を担当しているが、「日本史探究」がどのような科目になるかは現任教員だけではなく、地歴科教育法を担当している大学教員にとっても、そして将来現場に立つであろう教職課程の学生たちにとっても大きな問題である。そこで本稿では「日本史探究」に関する先行研究及び『学習指導要領』『学習指導要領解説』の内容を整理し、その上で「日本史探究」に関する課題について若干の考察を加えたいと思う。

Ⅱ. 「日本史探究」をめぐる研究状況

「はじめに」でも述べたが「歴史総合」に比べて「日本史探究」に関する研究はやや立ち遅れているのだが、今年2019年になってから3本の専論が発表されている。ここではこの3本の専論について紹介しておきたい。

1. 小川輝光「探究する日本史は何を語るか」(小川、2019)

本稿は『歴史評論』誌の「歴史教育の『転機』にどう向き合うか」と題する特集の1本として書かれたもので、「日本史探究」の内容を検討するとともに歴史研究と歴史教育の対話の可能性についても論じたものである。

まず『学習指導要領』・『学習指導要領解説』の記述から問いの設定→資料に基づく仮説の構築→考察と理解という探究科目としての構造について解説する(この「日本史探究」の持つ科目特性についてはⅢで改めて考察するため、ここでは省略する)。さらに内容について、従来の「日本史B」とあまり変化がないとしつつ、次の5点について注目する。

- ①「史資料」を扱う学習の充実、②「世界」とのつながり、③「地域」学習の拡充、④アイヌと琉球の歴史を中近世で触れるよう明記、⑤前近代と近現代のあいだにかなり差があることなどである。

つづいて実践上の課題としてまず「歴史総合」との接続の不安を指摘する。「歴史総合」は通史学習ではなく、「近代化・大衆化・グローバル化」の3つの概念をキーに近現代史を把握するものである。そのために「日本史探究」の前提となる基礎知識・理解、視点などが学ばれないのではないかと問題点を指摘する。例えば近代日本の戦争について十分に学ばれるのか危惧を表明している。また、「歴史総合」では前近代史が学ばれないため、例えばアイヌ史をせっかく学んだとしても世界の先住民文化と

重ねる視点が生まれなくなるのではないかと指摘している。

そのほか、教材準備の難しさや評価、特に入学者選抜に活用する際の難しさも指摘する。「日本史探究」で行われるであろう多様な探究活動の学習成果を、共通テストや共通指標によって測ることは、画一的「探究」学習を招くことになるのではないかと指摘する。探究科目が入試に採用されることによって、予め問いが予想され、その模範解答を暗記して対応するというようなおよそ本来の探究活動とは異なる事態を招かないかという根本的課題の指摘である。

また、時間数の確保も課題であるとする。「主体的、対話的で深い学び」を実施するため生徒の活動時間を中心に授業を組み立てた結果、歴史事象そのものにじっくり向き合う余裕を失う危険性や、生徒を主体として歴史を認識する「日本史探究」では「多角的な視点」からの多様な認識が可能となるが、そのことが歴史学の成果も相対化してしまう相対主義的な歴史認識となる危険性も指摘している。

本稿はこうした論点を指摘したうえで、歴史学と社会科教育学が、歴史を学ぶ、あるいは歴史を教えるとはどういうことか議論する必要性を訴えている。

以上のように本稿は「日本史探究」が内在させていると思われる問題点、危惧される点を幅広く洗い出したものである。

2. 西村嘉高「新しい高等学校学習指導要領について—「日本史探究」を中心に—」(西村、2019))

本稿は「日本史探究」に関心が集まっていない状態を危惧して、「日本史探究」の特徴を明らかにし、教育現場はもとより教員を養成する大学にも意識改革を迫るものである。

まず、1の小川論文同様、「日本史探究」の構造を明らかにする。その際、これまでの科目「日本史B」と比較して目立つ変化として①大項目ごとに「歴史資料」を扱う中項目が置かれ史資料の読解が位置づけられたこと、②各時代の個々の特徴を学ぶことの多い「日本史B」に対し、「日本史探究」ではほとんどの項目に転換や画期という時代の区切りを示す語が入ったこと、③拡大項目に「歴史的環境」という言葉が入り、グローバルな視点がより重視されたことなどを指摘する。その上で「日本史探究」は主題学習を中心に据えていることを指摘し、『学習指導要領解説』に多くの問いが例示されていることを指摘する。その問いには教科書を読めば容易に解答できるものから「近世の前半と後半を比較し、文化への影響力を持つ地域や担い手の変化をもたらした背景は何だろうか」といった時間幅や全体的な理解がなければ答えられない「広い問い」があるという。また、「あなたは、戦争が不可避となった画期について、どの出来事がそれにあたるか、当時、どのような根拠に基づいてそれが選択されたか、現代において同様の事態を回避するためには何が必要なのだろうか

か」のような、正解が一つではなく、あなた=生徒によって答えが変わる問題もある。こうした問いへの対応には教員の側に豊富な学識が必要で、教員の研修機会の確保が必要であること、また、この問いを指導するには政治的な価値観にも立ち入ることになり、教員にとって心理的負担となるとともに授業哲学も必要となることを指摘する。

また、「日本史探究」では生徒は与えられた問いに答えるだけではなく、主題を設定して問いを作り、仮説を設定して資料を探し出し、仮説を吟味し、学習成果を発表して意見交換することも求められる。このように「日本史探究」の学習はこれまでの日本史の学習方法とはまったくちがうものであり、歴史教育に携わる者は授業方法の改善に取り組まねばならないと指摘する。しかし、こうしたことは高校の教育現場だけで対応できることではなく、学会の叢智を結集し、「日本史探究」を意識した集会や研究会の開催や出版などが求められているとする。

3. 中家健「学習指導要領の改訂—その背景と日本史探究の趣旨—」（中家、2019）

本稿の著者中家氏は平成21年（2009）と今回と、2度の学習指導要領改訂、学習指導要領解説の作成に参加しているという。本稿はその立場から「日本史探究」改訂の背景と影響を述べたものである。

本稿では新『学習指導要領』の前に、まず現行の『学習指導要領』の特性を確認する。すなわち、それ以前の「教員が生徒に理解させる」内容の授業から現行『学習指導要領』段階ですでに「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」と転換していることを指摘する。つまり今回の新『学習指導要領』への改訂は今回始まったことではなく、以前からのこのような流れの中で行われたことなのである。そしてこうした教育改革論議の背景にはニューヨーク市立大学キャシー・デビッドソン教授の「2011年度に小学校に入学した子供の65%は、将来、いま存在しない職業に就く」、オックスフォード大学マイケル・オズボーン准教授の「10～20年後、約47%の仕事は自動化される」などの予測があり、社会や人間の在り方、働き方が激しく変化する中でAIやビッグデータを活用し、考え方を構築し人々と協働できる人間の育成が求められているとする。今次の『学習指導要領』改訂はそのためのものであり、「大学教育改革」、「高大接続改革」とセットで進められている「高校教育改革」の一つであるとする。そのために「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3つの柱に沿った目標が設定されているという。その後、前掲の1. 2. の各論文と同様に「日本史探究」の構成の解説を行っている。

以上、「日本史探究」を正面から取り上げた3論文を紹介した。これら3論文の執筆者は3人とも高校の現職教員である。少ないながらも高校現場では「日本史探究」に関する関心が高まっているといえよう。ところが教員養成に当たる大学教員からの

発言はほとんど見られないようである。今後議論を加速させていく必要があるだろう。

そこで、これら先行研究と重複する点も出てくるが、本稿でも『学習指導要領』及び『学習指導要領解説』によりながら「日本史探究」の内容について確認し、若干の考察を加えていきたいと思う。

Ⅲ. 『学習指導要領』にみる「日本史探究」

『学習指導要領解説』によれば「日本史探究」は、「歴史総合」の学習によって身に付けた資質・能力を基に、我が国の歴史の展開に関わる諸事象について、地理的条件や世界の歴史と関連づけながら総合的に捉えて理解するとともに、よりよい社会の実現を視野に現代の日本の課題を探究する科目とされている（文部科学省、2019）。また従前の「日本史A」、「日本史B」のねらいを発展的に継承しつつ、現代の日本の諸課題とその展望を探究する力を養うことを狙いとするともいう。したがって、日本史を学ぶ科目ではあるが、現代の問題を考えるという側面の強いものである。

1. 大項目について

内容については大項目として「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」の4つの大項目があげられている。したがって原始・古代から近現代に至る通史的構成をとっているが、Dでは近現代史を取り上げる中項目とともに「現代日本の課題の探究」という中項目も設けられ、取り上げるべきとされる小項目数も多いなど、近現代史が重視されている。この点、「日本史探究」は飽くまでも現代日本の課題を探究するために学ぶものであり、単純に従来の日本史を焼き直したものでない点は注意する必要があるだろう。

2. 中項目について

つづいて中項目の構成を見ておこう（表1参照）。

ご覧いただいてわかるようにDのみ(4)までであるが、それ以外はすべて同じ構成である。

要するに、中項目は、A～Dのそれぞれの大項目の時代ごとに、(1)前時代からの転換とその時代の歴史的環境、(2)その時代を考える資料、(3)次の時代への展望と画期を扱うことになっている。

つまり前代からの変化、そして次の時代への変化という時代の移り変わりを学ぶことが強調されているのである。その時代の特徴を大きくとらえて何が何に変わったのか、説明できるようにすることが求められている。現代日本の課題を考えるという目的からすれば、細かな知識を教え込んだり理解させたりということよりも前近代など

については大きく、時代像と歴史の変遷をつかませ、現代をよりよく理解させることが必要だということなのであろう。

また中項目(2)のように根拠となる資料を扱うことも求められている。歴史学は史料批判を行い、史料の価値を見極め、その史料に基づいて歴史像を構築する学問であるが、繰り返し行われる資料読解の訓練を通してこのような歴史的思考力を育てるということであろう。ここで扱われる資料は歴史的資料ではあるが、批判的に資料を読む力がつけば現代の様々な情報を分析する際にも役立つものであり、こうした訓練が強調されているのであろう。

さらに中項目(1)では歴史的環境も視野に入れることになる。これなどは近年のグローバルヒストリーの影響もあるものと思われる。

表1 中項目の構成

A 「原始・古代の日本と東アジア」
(1) 黎明期の日本列島と歴史的環境
(2) 歴史資料と原始・古代の展望
(3) 古代の国家・社会の展望と画期
B 「中世の日本と世界」
(1) 中世への転換と歴史的環境
(2) 歴史資料と中世の展望
(3) 中世の国家・社会の展望と画期
C 「近世の日本と世界」
(1) 近世への展開と歴史的環境
(2) 歴史資料と近世の展望
(3) 近世の国家・社会の展望と画期
D 「近現代の地域・日本と世界」
(1) 近代への転換と歴史的環境
(2) 歴史資料と近代の展望
(3) 近現代の地域・日本と世界の画期と構造
(4) 現代の日本の課題の探究

3. 問いについて

また、「日本史探究」がこれまでの歴史教育と大きく異なったものとなっている点に、生徒に問いを立てさせるなど、生徒主体の活動が中心となっている点が指摘できる。たとえば中項目の(1)では単に前代からの転換や歴史的環境を学ぶだけではなく、生徒は今後、その時代を扱う授業(2)(3)などの中項目(中単元)を通してどう学習していくのか、その方向性を示す「時代を通観する問い」を自分で立てなければならない。そ

して中項目(2)では資料を扱いながら、その資料などから読み取った情報を根拠に中項目(1)の「時代を通観する問い」に対する（あるいは「時代を通観する問い」を踏まえた）「仮説」を立てることになっている。そして中項目(3)では中項目(1)(2)の時代を「通観する問い」と「仮説」を踏まえ、その時代の展開について「主題」を設定し、表現を行わなければならない。これらの「時代を通観する問い」と「仮説」、「主題」のそれぞれの関係や特に「主題」のニュアンスが筆者にはどうも今一つうまく理解できていないのだが、要はある時代について前代からどう変化し、そして次の時代へどのように変化するかを見通した問いを自分で立て（「時代を通観する問い」）、その問いに答えるべく資料などを読み、解答となる仮説を立て（「仮説」）、さらに学習を深め、自身の仮説を検証し、最終的に時代を通観する問いに対する解答となるような時代の変遷についての自身の理解をまとめ上げる（これを『学習指導要領』は「主題」と呼んでいるのであろう）。つまり生徒は中項目の各時代を学ぶ際に「時代を通観する問い」→「仮説」→「主題」と自分で主体的に学習に取り組み、学習、理解を深めていくという構造なのだと思う⁽²⁾。

こうした段階的な学習が進められれば、生徒の歴史理解は相当深まるものと思われるが、「時代を通観する問い」にしても資料を読み込んだ「仮説」にしても生徒がそれらを考えることはそう簡単ではない。そのために『学習指導要領』ではそれぞれについて教師の役割も強調している。例えば「教師がその事象の影響や広まりなどについて生徒の理解や考察を深め、生徒が時代を通観する問いを表現できるように指導の工夫が大切となる」（文部科学省、2019、p.197）「生徒が仮説を表現できるようにするために、教師は、例えば、資料と時代の特色の関係を結び付けるような様々な問いかけを行うなどして、生徒が、史料から時代の特色を見出すための視点を形成するように指導を工夫することが大切となる」（文部科学省、2019、p.198）などである。このように見てくると「日本史探究」は生徒にとっても教師にとってもかなりハードルの高い科目のように思われる。

4. 小項目について

なお、大項目A～Dの各時代の下に(1)～(3)の中項目（「歴史的環境」、「歴史資料」、「画期と展望」）があり、さらにその下には小項目として「身に付ける知識」と「身に付ける思考力、判断力、表現力」の二つが掲げられている。これら小項目を通観すると従来の通史とあまり変わらない印象を受ける。さらに『学習指導要領解説』にはそれぞれの小項目について課題（問い）の例が示されており⁽³⁾、これも相当な量になる。従来の「日本史B」の4単位より1単位減の3単位で行う「日本史探究」でこれらの内容と問いをこなしていけるのか、いささか危惧される場所である⁽⁴⁾。

IV. 「日本史探究」をどう教えるか

さて、ここまで「日本史探究」について先行研究と『学習指導要領』の内容について見てきた。続いて行うべき議論としては「日本史探究」の授業を実際にどのように進めたらよいかを考え、その授業が実践できるようにするために教員養成課程は何を行うべきか、を考えることだろう。

1. 「日本史探究」はどのような授業になるのか

ところが、「日本史探究」の授業が実際の高校現場でどのように行われるようになるのかは、現時点で予想するのは難しい。

まず教科書がどのようなものになるのかわからない。高校現場の反応も一部を除いて『学習指導要領』を見て検討するのではなく、教科書を見てから「日本史探究」の授業構成を考えるという反応が多いように感じる⁽⁵⁾。

また「日本史探究」を標準単位の3単位で行うのか、自由選択なども組み合わせ増単位で教えるのか、も大きな問題である。例えば現行の科目「日本史B」の場合、標準単位の4単位を2年次に置き、3年次に自由選択科目としてさらに2単位または3単位などを置き、6単位～7単位履修させて完成させている学校はかなりある。このような科目の置き方、新カリキュラムについても現時点では未定のようなようである。なお、扱う内容の多さに対して3単位では時間数が足りないのではないかと前述したが、その点についてはこのようなカリキュラムの工夫次第では解決しうるかもしれない。

このように様々な状況が未定のため、「日本史探究」の実際を考えることは難しいのだが、『学習指導要領』に法的拘束力があるとされていること、教科書には教科書検定制度があることなどから授業プランも教科書も『学習指導要領』に比較的忠実なものになるのではないだろうか。

であるとすれば、ここでは「日本史探究」の授業をどう行うかについては一旦保留して、『学習指導要領』が求めている形の「日本史探究」を実施するために教員はどのような準備をすればよいのか。また、教職課程ではどのような授業を準備すればよいのか。そうした問題を中心に以下、考えてみたい。

2. 「日本史探究」の特徴

まず、『学習指導要領』から考えられる「日本史探究」の大きな特徴3点をあげて、この3点についての対応を述べていく。

(1) 要求される高い専門性

すでにこれまで見てきたところで明らかなように「日本史探究」では時代の変化を

大きくとらえる必要があること、またその変化がわかるような「時代を通観する問い」を生徒に考えさせることなど歴史に対する深い理解と指導力が要求されている。高校現場では史学科卒業ではない教員が「日本史探究」を担当する可能性がないわけではない。あるいは史学科を卒業しているからと言って簡単に対応できる内容でもないように思われる。西村氏が指摘するように現職教員に対しては研修会の開催や手助けとなる出版物の刊行などが必要となろう（西村、2019）。

では大学の教職課程ではどうだろうか。これについては史学科のある大学の場合と本学のように史学科がなく歴史学に関する授業が少ない大学では、できる対応が変わるだろう。史学科があれば、単位として認定されるかどうかはともかく教職学生は必要に応じて専門教育の講義に参加することは可能であろう。あるいは大学側が制度として何らかの措置をとることもできよう。しかし史学科のない大学では日本史について専門的に学ぶ場は教職課程用に置かれた日本史概説の講義と地歴科教育法の授業の中で一部日本史について触れる時くらいであろう。この点は教職大学院や教育学部であっても史学科が並置されていない場合、状況は同じであろう。

要は歴史学の専門性をどう担保するかである。現時点で妙案はないのだが、日本史概説の講義などではシラバスを見直し、大局的に歴史の流れを押さえていくこと、意図的に資料の読解を取り入れていくことが必要となろう。地歴科教育法などでは例えば中学校歴史分野の教科書を読ませ、大きく日本史の流れをまとめさせる課題であるとか、高校日本史の資料集に出てくる有名な史料のいくつかについて読解させ、その史料の歴史的意義についてレポートさせるなど、課題を工夫し講義以外の学習活動を増やしていくしかないのではないだろうか。もちろんその他に概説書なども読ませていく必要がある。

こうしたとりあえずの対処療法的な対応とは別に、どう歴史学の専門性を高め担保していくのかという議論を本格化させていく必要はあろう。筆者も所属する高大連携歴史教育研究会の第5部会は大学における歴史系の教養教育や教員養成課程のあり方について考える部会である。今後、第5部会での議論の深まりに期待したい。

(2) 問いについて

すでに述べたように『学習指導要領』には多くの問いが例示されている。これらの問いについても西村氏が指摘するように容易に解答可能な問題からかなり難しいもの、「あなたはどうか考えるか」といったような、複数の解答が予想される問題など様々な問題が含まれる⁽⁶⁾。もちろん例示されている問い以外の問いを立てる必要もある。これらの問いに関しては地歴科教育法などで対応すべきと考えるが、例示された問いのすべてについて地歴科教育法の授業の中で解答解説することは不可能である。そこで、代表的なパターンの違う問題を選び解説し、また教科書や資料集から学生自身に

問いを立てさせる訓練などをやってみるといいのではないだろうか。

なお、例示された問いについての解説・解答（例）をまとめた参考書なども作成する必要があるのではないだろうか。もちろん問いと解答だけが独り歩きして暗記科目になってしまえば本末転倒だが、教員の多忙さ、必ずしも専門の教員が担当するとは限らないこと、生徒に思考させていくにしても教員側に見通しがなければ指導できないことなどの諸事情を考えれば是非とも必要なものであると思われる。

参考書に関連していえば、新しい資料集の作成も必要ではないだろうか。もちろんこれまでの資料集にも豊富な資料はあるのだが、改めて「時代を通観する問い」に関連する資料、仮説を立てるのに役立つ資料などの観点でこれまでの資料を整理し直し、さらに可能であれば新たな資料を補充する。その資料は歴史的な史料だけとは限らず、絵画史料、出土資料、モノ資料、あるいは研究者が書いた研究論文や文章などでもよいだろう。生徒が興味を以て読解に取り組める魅力的な資料を探し出したい。

教材研究の醍醐味は自分の力で、自分の教えている生徒にとってわかりやすく、授業のねらいに合致する、そして興味深い史料を見つけ出し授業を構成することにあると思うが、今回の「日本史探究」の場合、ベテラン教員であってもしっかり大幅に授業内容を変更しなければならないと思われ、すべての授業内容についてこのような教材研究が行えるとは思えない。多忙な現職教員の負担軽減という意味でもこのような新しい資料集の出版も望まれる。

(3) 歴史的環境の扱いについて

「日本史探究」では大項目A～Dの各時代について中項目(1)でその時代の歴史的環境を扱うことになっている。旧石器時代から縄文時代への変化が、氷期が終わり、地球が温暖な気候になった（更新世が完新世に移行する）ことに大きな影響を受けたことは周知のことであろう。ここまで有名な事例ではなくとも近年の歴史学の成果によってそれぞれの時代で環境の変化などが政治や社会のあり方に大きく影響していることが判ってきている。

例えば噴火や地震、洪水などが日本の古代社会にどれだけ大きな影響を与えたかは、近年よく知られていよう⁽⁷⁾。または天仁元（1108）年の浅間山噴火の被災地における復興・再開の動きが開発私領の形成や荘園形成に影響を与えたこと⁽⁸⁾、あるいは寛喜の飢饉（1230年）に対して徳政の実施が求められ、それが貞永式目制定（1232年）の背景にあったと考えられていることなど⁽⁹⁾ 多くの題材をあげることができる。平安期あるいは中世史に関心を持っていればいずれも知られた事例であるが、少し専攻の時代が違えばなかなか気づかない研究成果かもしれない。歴史的環境にはこうしたいわゆる「環境」だけではなく国際関係のようなものも含まれると思われる。これらの点については近年のグローバルヒストリーの成果などに学ぶ必要もあろう。

教職課程の授業でもこうした研究動向を取り入れていく必要がある。また環境歴史学の成果やグローバルヒストリーの成果を分かりやすくまとめた参考書なども望まれているといえよう⁽¹⁰⁾。

V. おわりに

本稿は「日本史探究」の授業をどう実践するのか、そのために必要なことは何かについて高校教員にとって必要なこと、教員養成課程で行うべきことなどについて考えたものである。対処療法的な不十分な議論に終始してしまったが、先行研究に学びながら問題点の整理はいくらか出来たようにも思う。しかしながら教員養成課程で歴史学の専門性をどうやって高めていくのか、また高校現場で実際にどのように授業を進めていくのか、その授業プランの作成など残された課題は多い。今後何らかの形でさらに検討を進めていくことができれば、と考えている。

《注》

- (1) たとえば日本学術会議 史学委員会 高校歴史教育に関する分科会(2016)、河合美喜夫(2016)、君島和彦(2018)ほかがある。
- (2) こうした「日本史探究」の構造については前述の小川(2019)、西村(2019)にも指摘がある。
- (3) これら『学習指導要領解説』に例示された問いについては西村嘉高氏がすべて抽出し整理されている。その成果については高大連携歴史教育研究会HP (<http://www.kodairen.u-ryukyu.ac.jp/>)の会員向けサイト(教材共有サイト)で公開されている。
- (4) 時間数に関する危惧については小川(2019)でも指摘されている。
- (5) 多忙な教育現場では『学習指導要領』段階で読み込んで授業プランを検討するという余裕は、そうはないものと思われる。なお、2019年6月16日に「シンポジウム歴史教科書 いままでとこれから15」(歴史学研究会、歴史科学協議会、日本史研究会、地方史研究協議会、歴史教育者協議会、東京歴史科学研究会、子どもと教科書全国ネット21が主催)が開かれ、その場では東京の私立進学校教員の水村暁人氏が「高校新科目『日本史探究』について―指導要領分析から実践案へ」と題する報告を行い、氏の考える「日本史探究」の授業プランを発表された。氏の報告内容については活字化前の段階なのでここでは立ち入らないことにするが、このような現場からの授業プランなどの提案について大いに期待したい。
- (6) 西村(2019)及び注(3)参照。
- (7) この点についてはさしあたり川尻秋生(2008)を参照されたい。
- (8) この点についてはさしあたり峰岸純夫(2011)、鎌倉佐保(2009)など参照。
- (9) この点についてはさしあたり磯貝富士男(2007)、本郷恵子(2008)など参照。
- (10) 環境歴史学については近年多くの業績が発表されているが、さしあたり『環境の日本史』1～5(吉川弘文館、2012～13)などを、また、グローバルヒストリーについては水島司(2010)、大阪大学歴史教育研究会(2014)などを参照されたい。

<参考文献>

- 磯貝富士男、2007、『日本中世奴隸制論』（校倉書房）
- 大阪大学歴史教育研究会、2014、『市民のための世界史』（大阪大学出版会）
- 小川輝光、2019、「探究する日本史は何を語るか」（『歴史評論』828）
- 鎌倉佐保、2009、『日本中世荘園制成立史論』（塙書房）
- 河合美喜夫、2016、「高校新科目『歴史総合』を批判する：世界史教育を継承・発展させるために」（『歴史地理教育』854）
- 川尻秋生、2008、『日本の歴史四 揺れ動く貴族社会』（小学館）
- 君島和彦、2018、「歴史総合とはどのような科目か」（『歴史地理教育』880）
- 仲家健、2019、「学習指導要領の改訂—その背景と日本史探究の趣旨—」（『歴史と地理』725、（『日本史の研究』265））
- 西村嘉高、2019、「新しい高等学校学習指導要領について—「日本史探究」を中心に—」（『日本史研究』681）
- 日本学術会議 史学委員会 高校歴史教育に関する分科会、2016、「『歴史総合』に期待されるもの」（『学術の動向』21(7)）
- 本郷恵子、2008、『日本の歴史六 京・鎌倉 ふたつの王権』（小学館）
- 水島司、2010、『グローバル・ヒストリー入門』（山川出版社）
- 峰岸純夫、2011、『中世 災害・戦乱の社会史』（吉川弘文館）
- 文部科学省、2019、『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』（東山書房）