

## 「探究を基盤とした指導」に関するDP歴史の取組 ～生徒の探究にどう伴走するか～

### 1. DP歴史における「探究を基盤とした指導」の取組<sup>1</sup>

DP歴史では、歴史における「原因」「結果」「変化」「連続性」「重要性」「視点」という分析概念を意識した探究型学習をベースに学習が進められる。そのため、教員が体系立てて講義するような授業形式はとらない。生徒たちは、单元ごとに提示された探究課題に取り組むプロセスを通じ、上記主要概念のレンズを通して歴史事象を批判的に分析するとともに、主要概念についての理解を深めていく。

本校では、主に20世紀史に焦点を当て、指定学習項目で両大戦間期の日本とドイツ・イタリアに焦点を当てた「世界規模の戦争への動き」を、世界史トピックで「20世紀の戦争の原因と結果」および「冷戦」を、HLクラスのみ学習する地域学習で「日本（1912-1990年）」「アジアの冷戦」「中華人民共和国（1949-2005年）」を学習している。このカリキュラムは時系列に沿った学習事項の配列ではなく、資料と知識を操作して論じるスキルを習得すること、主要概念を意識して複数の歴史的事象をつなげて構造的に理解すること、そして詳細な地域学習を通じて深い理解に至るといったコンセプトに沿って学習内容が配列されている点で文科科目と異なっている。しかしながら、歴史学の方法を意識していることと、それぞれの单元における学習内容の微妙な重なり方が20世紀史の多面性・多層性を理解することを可能にしている点で、歴史総合という必修科目を経て世界史探究・日本史探究でさらに理解を深めていく文科科目のカリキュラムとの共通性があると考えている。

また、評価はどれもエッセイ形式の試験からなる外部評価と、生徒自身による歴史研究からなる内部評価で行われるという点で文科科目とは大きく異なっているように見えるが、ただ知識を受動的に覚えるのではなく、生徒が歴史の書き手となるということでは共通している。この際に重要だと考えられるのが、歴史の書き手としての生徒には、自分の打ち出す主張を支えるエビデンスとして何を持ち出すかが託されている、ということである。このことは、網羅主義や正解主義、教え込みの授業観ではなく探究的な学習・指導が重要であることを示す一方で、多様な視点をふまえて議論を作ろうとするあまり、価値中立性へ傾倒し、相対主義に陥ってしまう危うさもはらんでいることを意味している。この危うさを乗り越えるためには、自身の歴史叙述の妥当性を確かめながら、求められた探究課題に対しどのように論じれば妥当な歴史叙述になるかを検討するプロセスが欠かせない。本校のDP歴史の授業においても、この歴史叙述の妥当性の検討に意識を置いて展開している。

以上、概念を意識して複数の歴史事象をつなげて考えること、資料操作と知識操作の習得、歴史叙述の妥当性を考えられるようになる、という全体の方向性と探究的歴史学習が生み出す歴史叙述の妥当性を検討する必要性を確認してきた。実際の授業計画の場面では、主に以上の視点から授業を逆向き設計で計画を立て、それを生徒の習熟状況に応じて柔軟に修正しながら年間を通じて運営していくというのが本校での実践である。このとき、教師は発問を軸としてときおりレクチャーも織り交ぜながら生徒の気づきを促していくことを意識している。このレクチャーの場面では、歴史の方法に関わる内容と、歴史理解に関わる内容双方を含んでいる。

### 2. どう指導しているかー主に外部評価に焦点を当てて

以下では、2024年度卒業生との学習における実践の指導の一場面を示す。毎回の单元では、シラバスとテキストをベースにトピックと問いを示した单元学習（＝「問題に基づく学習」）を行っている。生徒は選んだ探究課題ごとにグループを組み、リサーチを重ねてプレゼンを実施する。プレゼン後には、結論の内容やその妥当性をめぐってクラス全体でディスカッションを行う。その際、教員はファシリテーターとしての役割を務めている。

<sup>1</sup> 「『歴史』指導の手引き」ならびに「DPにおける『指導』と『学習』」pp. 22-27を参照している。

次ページに掲載した写真は、実際の授業で生徒が用意したプレゼン資料や生徒の議論の様子から行なった発問とレクチャーに関わる板書の一例である。単元は「20世紀の戦争の原因と結果」における「ヨーロッパ及び北アフリカにおける第二次世界大戦」の「戦争の過程と慣習の結果への影響」で、そのうちマイノリティと軍需生産について扱った授業である。RQはそれぞれ「女性とマイノリティグループは戦争の間どのように扱われ、また戦争の結果彼らの生活はどのように変化したのか」「戦闘の結果にとって、軍需生産の重要性は何だったか」である。

写真左側は筆者が、右側はティームティーチングで共に授業を担当しているもう一人の授業者がそれぞれプレゼンや議論の間に教室横のホワイトボードに板書し、議論時間の適切なタイミングでレクチャーを行ったものである。生徒たちの議論に参加する形で話す場合もあれば、授業の最終盤でプレゼンおよび議論へのコメントを兼ねて行う場合も、生徒たちの議論で解消された場合は用いないこともある。この意味で、これらの板書は教員による形成的評価（アセスメント）である。

左側の筆者の板書では、生徒が作成した探究課題への応答（結論）の一部を引用し、その結論が示す「戦争によって女性たちは強制性はあったにせよ社会的に進出し、それが戦後にも連続した」というときの「変化」の前提となっている近代日本における女性の役割を歴史化することと、戦後の女性の社会進出の妥当性を検討すること、および女性に求められた「産み育てること」がもつ排除の側面を理解することを促していることが読み取れる。これは、生徒が探究課題に応答するために事例を深く検討し、それらを一般化して結論を出す際に行う歴史的事象への意味づけの妥当性を検討しているということである。戦争に注目して学習している本校のDP歴史カリキュラムにおいて、総力戦によって促進される変化を強調するのはカリキュラムが促していることでもある。教員自身がカリキュラムの限界を認識し、そのことの妥当性を問うている。その際に、生徒がプレゼンで用いていた知識や補足するべきだと判断した事柄を追記し、再構成している。

右側の板書では、19世紀における奴隷制の廃止や両大戦における戦線への参加、そして公民権運動といった法制度や政治のレベルでの変化に着目することで不可視化されてしまう周縁化や差別という実態の連続性を問題として取り上げ、歴史を眺める「視点」の重要性が提起されている。これは「国際的視野」を重視するあまり、ともすれば単線的、そして国際政治的に捉えてしまいがちな歴史理解に対して修正を促す問いかけである。どちらも、時間や空間を意識し、学習しているトピックを20世紀史や世界史に位置付けなおすことで理解を深めるとともに、歴史学の方法についての理解を促しているといえるだろう。

以上の場面において、教員が心掛けているのは、生徒たちが「今私たちは何について議論しているか」ということを可視化し、理解を深める手助けをすることである。あくまで探究しているのは生徒たちであり、生徒たちの歴史認識や現実認識は、社会の中で生きている生徒たちがその経験と授業での学びを化学反応的に掛け合わせて構築されていっているものである。その認識を世界平和への貢献というIBの目標をふまえてより豊かにしていく学習活動は、生徒たちの過去の個人や社会のあり方についての探究に教員が伴走するプロセスにほかならない。そこでは、遅塚忠躬が『史学概論』で示した事実立脚性と論理整合性、小野寺拓也と田野大輔が『検証 ナチスは「良いこと」もしたのか』で示した歴史の三層構造における歴史研究の蓄積である「解釈」を意識すること、歴史的文脈をふまえた上で自身の視点や立場を明らかにして主張できるようになることを意識している。これらを意識した学習を通じて、成田龍一が示した「歴史は一つではないが、なんでもありでもない」という言葉における「なんでもありでもない」という基準の感覚を掴むことができればと考え、実践を重ねている。

