

第2章 高校歴史教育における探究の論理と実践上の課題

日高 智彦

1. はじめに

2022年度より、第9次改訂学習指導要領が高校で全面実施となった。第二次世界大戦後より続いてきた「世界史」・「日本史」体制から、「歴史総合」・「日本史探究」・「世界史探究」体制へと変化した歴史科目はもちろんのこと、他教科目も含めて、戦後最大級のカリキュラム改訂であったと言われる。それは、大学入学共通テストの導入や「アクティブ・ラーニング」等の高大接続改革と連動しながら、高校教育においても、学習者の主体的な学びのプロセスを重視することを目指した改訂であった。そのキーワードが、主体的な学びのプロセスを重視した学習を含意する「探究」である。

一方で、すでに第10次学習指導要領改訂に向けた議論も始まっている。2024年9月に公表された「今後の教育課程，学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会」の『論点整理』では、「入試が必ずしも十分に変わっていない中で，授業改善の方向性と入試の出題傾向にズレが生じ，結果として教科書の内容も授業も変わりづらいのではないか」という指摘がなされた¹。同年12月の『諮問』では、「高等学校教育について，国語科，数学科をはじめ，多くの教科・科目の構成の改善が行われた中で，その一層の定着を図るとともに，職業教育を含め，現状・課題や就業構造の変化等も踏まえた今後の改善をどのように考えるか」とされた²。

要は、探究を重視した現行の「意図されているカリキュラム」は、実施から3年を経て、「実施されているカリキュラム」に十分に反映されていない（から次期改訂で「一層の定着を図る」必要がある）、という診断であろう。筆者もこの間に、「探究的な学びが何かわからない」、「探究的な学びと一言で言っても多様な考え方があり、歴史教育における探究がどのようなものかイメージを持ってない」という高校教育現場の声を多く耳にしてきた。カリキュラムを実施するのは教員であるから、探究型歴史学習の実装には、教員の授業観や学習観のアップデートが欠かせない³。

¹ 今後の教育課程，学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会 論点整理、2024年9月18日：https://www.mext.go.jp/content/20241003-mxt_kyoiku01-000038070.pdf

² 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）、2024年12月25日：https://www.mext.go.jp/content/20241226-mxt_kyoiku01-000039494_1.pdf

³ 東京芸芸大学先端教育推進人材育成機構「高校探究プロジェクト」では、探究的な学びに関する現職教員研修プログラムの開発によって、ここにアプローチしている。参照、西村圭一、日高智彦、長尾篤志、大澤克美、倉持清美、渡瀬典子、中西史、大谷康治郎、今井泉、藤野智子、星野あゆみ、中村和弘、堀内貴臣、成田慎之介、清野辰彦、藤村祐子「高等学校の教科における探究的な学びに関する現職教育プログラム開発に関する研究」

そこで本稿では、高校歴史科目という「意図されているカリキュラム」における探究の論理を歴史的に検討することを通じて、歴史教育における探究がどのように概念化されてきたかを提示したい。それによって、探究型歴史学習がなぜ実施に結びつきづらいのか、実践化の課題を考察することが可能になるだろう。

2. 現行歴史科目における探究

(1) 第8次改訂学習指導要領歴史科目における探究

探究の語が歴史科目の学習指導要領に位置づけられたのは、現行の第9次改訂学習指導要領ではなく、第8次改訂学習指導要領（2009年3月）であった。当時の必修科目の「世界史A」・「世界史B」、選択科目の「日本史A」・「日本史B」のいずれにおいても、カリキュラムの最終単元が「適切な主題を設定させ、資料を活用して探究」する活動とされている。

この探究の論理を、「世界史A」（2単位）を例に、より具体的にみてみよう。「世界史A」は3つの大項目から成り、その最後の大項目(3)「地球社会と日本」は、以下の通りである。

地球規模で一体化した構造をもつ現代世界の特質と展開過程を理解させ、人類の課題について歴史的観点から考察させる。その際、世界の動向と日本とのかかわりに着目させる。

ア急変する人類社会

イ世界戦争と平和

ウ三つの世界と日本の動向

エ地球社会への歩みと課題

オ持続可能な社会への展望

現代世界の特質や課題に関する適切な主題を設定させ、歴史的観点から資料を活用して探究し、その成果を論述したり討論したりするなどの活動を通して、世界の人々が協調し共存できる持続可能な社会の実現について展望させる。

さらに、学習指導要領解説（以下、「解説」）には、以下のようにある。

まず現代世界の特質と展開過程について一通り学習し、最後の中項目「オ 持続可能な社会への展望」で適切な主題を設定し探究する内容とした。ここでの探究とは、生徒の発想や見方、疑問をもとに生徒自らが主題を設定し、これまでに習得した世界史の知識、技能を用いながら、歴史的観点から諸資料を活用して主体的に考察する活動である。この活動を通して歴史的思考力を培い、言語活動の充実を図ることを目指している。

『東京学芸大学紀要 機構』77、2026年、161-186頁。

探究について明確に定義されているが、ここではその特徴を3つにまとめたい。

1つ目は、探究とは、生徒が自ら主題を設定する主題学習、とされていることである。主題学習と探究との関係、という論点が重要であり、これについては後述する。

2つ目は、探究を行う中項目オ（「世界史A」のまとめ）は、それ以前の学習事項を「一通り学習」したことを前提に、「これまでに習得した世界史の知識、技能」を「用いながら」行う、とされていることである。歴史カリキュラムの構造としては、探究には前提となる基礎知識が必要であり、よっていわゆる通史学習が探究の前に配置されることになる。

3つ目は、資料の活用が探究の活動として位置づけられている点である。資料の活用はおおよそあらゆる学習に関わるが、歴史学習の場合、これが歴史資料の活用であることが、その読み解き方という技能も含め、他教科目とのちがいが出るところであろう。ただし、その具体についてふみ込んで記述されているわけではない。

(2) 第9次改訂学習指導要領歴史科目における探究

続いて、現行の「歴史総合」・「日本史探究」・「世界史探究」における探究の論理を、科目間の比較から明らかにしたい。

「解説」によれば、これら3科目の性格は次のように規定されている。

「歴史総合」（必修、2単位）

近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、世界とその中における日本を広く相互的な視野から捉え、資料を活用しながら歴史の学び方を習得し、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察、構想する科目

「日本史探究」（選択、3単位）

「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付けながら総合的に捉えて理解するとともに、事象の意味や意義、伝統と文化の特色などを考察し、よりよい社会の実現を視野に、歴史的経緯を踏まえて、現代の日本の課題を探究する科目

「世界史探究」（選択、3単位）

「歴史総合」の学習によって身に付けた資質・能力を基に、世界の歴史の大きな枠組みと展開に関わる諸事象について、地理的条件や日本の歴史と関連付けながら理解するとともに、事象の意味や意義、特色などを考察し、よりよい社会の実現を視野に、歴史的経緯を踏まえて、地球世界の課題を探究する科目

「日本史探究」・「世界史探究」が、「歴史総合」の学習によって身に付けた資質・能力を基に……探究する科目」となっている。この意味で、第8次改訂における探究の特徴②「それ以前の学習で習得した知識・技能の活用」が継承されていることがわかる。ただし、第8次改訂の場合、「それ以前の学習で習得した知識・技能」は、通史的な基礎的知識の理解の方に比重があった。「日本史探究」・「世界史探究」の場合には、「それ以前の学習」＝「歴史総合」は、「資料を活用しながら歴史の学び方を習得」する科目であり、第8次改訂における探究の特徴③「資料の活用」に関わる技能の方に、比重が置かれていると言えるだろう。

このちがいを、各科目のカリキュラム構造に着目して検討してみよう。「歴史総合」・「日本史探究」・「世界史探究」も、第8次改訂と同様、カリキュラムの最終単元のみには探究の語が使用されている（「主題を設定し、諸資料を活用して探究する活動」）。ちがいは、最終単元の探究の前の学習が、全編にわたって「資料を活用し、課題を追究したり解決したりする活動」となっている。「解説」によれば、「資料を活用し、課題を追究したり解決したりする活動」は、3つの資質・能力（「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」）を育成するために充実すべき「学びの過程」であり、それは、①課題把握→②課題追究→③課題解決の3つのプロセスから成るとされる。

このプロセスがどのように具体化されているか、「歴史総合」大項目B「近代化と私たち」を事例として見てみたい。この大項目Bには4つの中項目があるが、学習形態に着目すると、大きく3つのパートに分かれている。

第1パートは、中項目(1)「近代化への問い」である。学習指導要領は以下のようになっている。

交通と貿易，産業と人口，権利意識と政治参加や国民の義務，学校教育，労働と家族，移民などに関する資料を活用し，課題を追究したり解決したりする活動を通して，次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 次のような技能を身に付けること。

(ア) 資料から情報を読み取ったりまとめたりする技能を身に付けること。

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) 近代化に伴う生活や社会の変容について考察し，問いを表現すること。

さらに、「解説」には以下のようにある。

学習に当たっては，取り上げた複数の資料を組み合わせ活用し，身近な生活と関わらせて課題意識を育み，情報を読み取ったりまとめたりして資料を活用する技能を習得しつつ，イ(ア)の近代化に伴う生活や社会の変容について考察し，その過程で生徒が見いだ

した疑問を問いで表現することで、この中項目の冒頭に示したねらいを実現できるようにする。

問いを表現するとは、近代化に伴い生活や社会が変化したことを示す資料から、情報を読み取ったりまとめたり、複数の資料を比較したり関連付けたりすることにより、生徒が興味・関心をもったこと、疑問に思ったこと、追究したいことなどを見いだす学習活動を意味している。歴史に対する驚きや素朴な問いが歴史学習の出発点であることを踏まえ、生徒が資料から読み取った歴史についての事象それ自体への問いを表現する中で、学習内容に対する生徒の課題意識を育むことが大切である。生徒が問いを表現する過程においては、単に驚きや素朴な問いの表現にとどまらず、「中学校までの学習及び A の学習を踏まえ」(内容の取扱い)、表現した問いについて「(2)、(3)及び(4)の学習内容を見通して指導すること」(内容の取扱い)が大切である。教師は生徒が考察の結果、表現した問いを、続く(2)、(3)及び(4)の学習内容への課題意識につながるよう指導を工夫することが大切である。(2)、(3)及び(4)の学習においては、授業のねらいに基づいて、生徒が表現した問いを踏まえたり、表現した問いと関連付けたりして主題を設定するなどして、生徒の課題意識を活用し、学習意欲が高まるよう工夫することが大切である。

すなわち、中項目(1)は「課題を追究したり解決したりする活動」の最初プロセスである①課題把握である。

続いて、第2パートは、中項目(2)「結びつく世界と日本の開国」・(3)「国民国家と明治維新」である。この2つの中項目は、学習内容は異なるが、学習活動としては同じ構造をしているので、中項目(2)を例に見てみたい。学習指導要領には以下のようにある。

諸資料を活用し、課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 次のような知識を身に付けること。

(ア) 18 世紀のアジアや日本における生産と流通、アジア各地域間やアジア諸国と欧米諸国の貿易などを基に、18 世紀のアジアの経済と社会を理解すること。

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) 18 世紀のアジア諸国の経済が欧米諸国に与えた影響などに着目して、主題を設定し、アジア諸国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などして、18 世紀のアジア諸国における経済活動の特徴、アジア各地域間の関係、アジア諸国と欧米諸国との関係などを多面的・多角的に考察し、表現すること。

さらに、「解説」には以下のようにある。

学習に当たっては、(1)で表現した学習への問いを踏まえて生徒の学習への動機付けや見通しを促しつつ、イ(ア)の 18 世紀のアジア諸国の経済が欧米諸国に与えた影響などに着目し、小項目のねらいに則した考察を導くための主題を設定する。その主題を学習上の課題とするために、例えば、「18 世紀頃のアジアでは、どのように手工業製品が生産され、取引されていたのだろうか、なぜヨーロッパの人々はそれらを求めたのだろうか」、「18 世紀頃のアジア諸国と欧米諸国との貿易や国際関係はどのように特徴付けられるだろうか」など、この小項目全体に関わる問いを設定して、生徒に提示する。これを踏まえ、アジア諸国とその他の国家や地域の動向を比較したり、相互に関連付けたりするなどして、多面的・多角的に考察したり表現したりすることにより、18 世紀のアジアの経済と社会を理解する学習が考えられる。

すなわち、中項目(2)・(3)は、「課題を追究したり解決したりする活動」の 2 番目のプロセスである②課題追究である。その際、中項目(1)で生徒が把握（表現）した課題意識を、追究すべき「主題」に変換して学習することとなっている。そして、主題を設定し、生徒に提示する主体は教師が想定されている。

最後の第 3 パートは、中項目(4)「近代化と現代的な諸課題」である。学習指導要領は以下のようにになっている。

内容の A 及び B の(1)から(3)までの学習などを基に、自由・制限，平等・格差，開発・保全，統合・分化，対立・協調などの観点から主題を設定し，諸資料を活用して，追究したり解決したりする活動を通して，次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 次のような知識を身に付けること。

(ア) 現代的な諸課題の形成に関わる近代化の歴史を理解すること。

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) 事象の背景や原因，結果や影響などに着目して，アジア諸国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などして，主題について多面的・多角的に考察し，表現すること。

さらに、「解説」には以下のようにある。

現代的な諸課題は，それぞれの時期の歴史的状況に規定されつつ，個人や集団の選択・判断の積み重ねの結果として，現在にまで受け継がれてきたものが多い。歴史学習を通して，よりよい社会の実現に向けて課題を生徒が展望できるようにするためには，近代化の歴史に存在し，現代社会においても調整が求められ，将来においても引き続き生徒たちが直面することの予想される事柄を含む問いを設定することが求められる。

すなわち、中項目(4)は、「課題を追究したり解決したりする活動」の最後のプロセスである③課題解決である。これまでの課題把握・課題追究の学習に、現代世界が直面する諸課題という観点から関連性を見出して、あらためて主題を設定し、学習するのである。

以上が、第9次改訂における探究前の「課題を追究したり解決したりする活動」の「学びの過程」の具体である。探究以前の学習が、いわゆる通史的な学習内容の配列ではなく、探究における学習活動のプロセス（①課題把握→②課題追究→③課題解決）に基づく配列になっているのである。ただし、最終単元の探究においては、生徒が自ら主題を設定（課題把握）することを重視しているのに対し、ここでの主題の設定は（生徒の「課題意識」や「学習への動機付け」に基づきつつ）教師が行うことを想定している。つまり、カリキュラムの最終段階で生徒自ら主題を設定した探究ができるようになるために、教師が主題を設定する「課題を追究したり解決したりする活動」の反復が探究前の学習として行われる、というカリキュラム構造なのである。

(3) 小括一手段としての探究から目的としての探究へ

現行学習指導要領における探究の概念化という観点からは、上記の変化をどう考えればよいだろうか。先述のように、第8次改訂における探究の特徴②「それ以前の学習で習得した知識・技能の活用」に着目すれば、その比重が知識（通史学習）から技能（探究活動のプロセス）へとシフトしているとはいえ、特徴そのものが放棄されているわけではない。特徴③「資料の活用」について言えば、全ての学習活動の前提として位置づけられている。特徴①「生徒が自ら主題を設定する主題学習」についても、これを可能にするためのカリキュラムの配列であった。すなわち、第9次改訂は、科目とカリキュラムの編成は大きく変化したものの、その探究の論理は変化していない。むしろ、第8次改訂の探究の論理を実現可能なものにするための改訂だったと言えよう。

もし変化を強調するとすれば、以下のようにまとめることができるだろう。第8次改訂では、探究前に習得した知識を探究で活用することで、歴史的思考力を育成しようとしていた。いわば、探究は思考力育成のための手段であった。第9次改訂では、「学びの過程」を探究前の学習で反復するのであるから、探究前の学習は、「前提となる基礎知識」の習得ではなく、探究ができるようになるための「練習問題」である。つまり、探究ができるようになることが学習の目的になっているのである。

3. 探究観の形成

(1) 科学教育としての探究

手段としての探究から、目的としての探究へ—この変化の意味について考えるために、他教科目にも視線を広げて、探究の含意について検討してみたい。

探究の語が、特定の学習方法としての意味をもって学習指導要領に登場したのは、中学校学習指導要領の第4次改訂（1969年）における「理科」の目標である⁴。

自然の事物・現象への関心を高め、それを科学的に探究させることによって、科学的に考察し処理する能力と態度を養うとともに、自然と人間生活との関係を認識させる。

このため、

- 1 自然の事物・現象の中に問題を見だし、それを探究する過程を通して科学の方法を習得させ、創造的な能力を育てる。
- 2 基本的な科学概念を理解させ、自然のしくみや、はたらきを総合的、統一的に考察する能力を養う。
- 3 自然の事物・現象に対する科学的な見方や考え方を養い、科学的な自然観を育てる。

「探究する過程を通して科学の方法を習得させ」という文言に象徴されるように、このような学習方法を含意する探究は、1960年代から1970年代前半にアメリカで提唱された科学教育の手法に起源を持つ。その旗手であるブルーナーは、「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達のどの段階のどの子どもにも効果的に教えることができるという仮説」のもと、科学の系統を学習者が主体的・能動的に発見していく発見学習の重要性を主張した⁵。また、シュワブは、科学的知識を疑う余地のない真理ではなく、不断に再編成し修正されるものとして捉えられるような「探究としての科学の教授」を唱えた⁶。これら科学教育の提唱は、スプートニク・ショックに対応した教育の高度化（教育内容の現代化）という冷戦期の社会的要請を背景とし、アメリカを越えて影響力を持った。

日本でも、板倉聖宣の仮説実験授業など、第4次学習指導要領改訂以前から、主に理数系教育において豊かな成果が生まれていた⁷。仮説実験授業とは、おおまかには、①学習者が問題を把握し、実験結果がどうなるかという予想（仮説）をたてる、②それについて集団で討論しながら、必要に応じて予想（仮説）を修正する（その過程で、科学史上の知識

4 蒲生諒太「「探究的な学習」の歴史的形成について—高大接続改革に向けた基礎理解の研究」『立命館高等教育研究』20、2020年、59-76頁。

5 J. S. ブルーナー（鈴木祥蔵・佐藤三郎訳）『教育の過程』（岩波書店、1986年／原著：1960年）。

6 シュワブ・ブランドウェイン（佐藤三郎訳）『探究としての学習』（明治図書、1970年／原著：1962年）。

7 板倉聖宣・上廻昭・庄司和晃『仮説実験授業の誕生 1963-64年論文集』（仮説社、1989年）、板倉聖宣『仮説実験授業—授業書〈ばねと力〉によるその具体化』（仮説社、1974年）。

を先行研究として参照する)、③実験で予想(仮説)を検証する、④これを反復して、個別の知識ではなく、科学的概念や法則を習得していく、という一連「学びの過程」を経る。ここに私たちは、現行学習指導要領における探究の「学びの過程」(①課題把握→②課題追究→③課題解決)の起源を見出すことができる。

(2) 科学教育としての探究と高校歴史教育

科学教育としての探究の提唱と、高校歴史教育の関係はどうであったか。

社会科教育史においては、1950年代後半に、それまでの経験主義カリキュラムから系統主義カリキュラムへと移行したと言われる。歴史教育の場合、系統主義カリキュラムは、いわゆる通史的内容配列として構成されることになった。その背景には、当時の日本の歴史教育における、マルクス主義の影響力があったと考えられる。歴史発展の法則を明らかにして未来を展望するのがマルクス主義の歴史理論であり、その法則も仮説や分析概念というより客観的に実在する(実証できる)ものと当時は考えられていた⁸。ここから、歴史事象の学習によって歴史発展の法則をつかむことが科学教育としての歴史教育であり、その内容配列は通史であるべき、という歴史教育論が導かれることになる⁹。

また、上記のような意味での法則を学習者がよりよく理解するために、探究の「学びの過程」(①課題把握→②課題追究→③課題解決)は次のように応用可能となる。すなわち、通史学習は、①学習する時代の社会の矛盾を把握する→②当該時代を社会構成体として把握することで、①の矛盾の原因や背景を追究する→③次の時代への変化とそこで生じる新たな矛盾を、①と②の学習から展望する、という展開である。あるいは、①現代の社会の矛盾を把握する→②歴史学習を通じて、①の矛盾を「封建遺制」として把握する→③「封建遺制」の解決を展望する、という問題解決型の学習も可能である¹⁰。

⁸ 日高智彦「歴史学と社会科」日本社会科教育学会編『社会科教育事典 第3版』ぎょうせい、2024年、402-403頁。

⁹ もちろん、学習指導要領がマルクス主義の立場で作られていたわけではないが、それは裏返しとしての近代化論に基づいており、通史的内容配列という意味では共通していた。一方、世界史教育においては、西洋を物差しとする発展段階ではなく、複数の文明圏が一体化する過程としての内容配列が、上原専禄らの教科書によって提起され(上原専禄『日本国民の世界史』岩波書店、1960年)、第3次改訂学習指導要領以降、定着した。文明圏の発想はマルクス主義の「世界史の基本法則」や近代化論を批判する文脈から出てきているものの、通史的な内容配列と学習には親和的であった。参照、日高智彦「世界史教育の来し方行く末を考える」前川修一／梨子田喬／皆川雅樹編著『歴史教育「再」入門—歴史総合・日本史探究・世界史探究への挑戦—』清水書院、2019年、54-63頁。

¹⁰ 初期社会科の問題解決学習を代表する実践とされる、吉田定俊「水害と市政」(『カリキュラム』1953年12月号)や永田時雄「西陣織」(『カリキュラム』1954年2月号)における歴史学習パートは、このような「学びの過程」をとっている。これら問題解決型の歴史学習は、一般的には、系統主義的通史型の歴史学習とは異なる(正反対の)学習形態と位置づけられるが、当時の問題解決学習における歴史学習の役割に着目すれば、マルクス主義歴史理論の影響は明らかである。よってここでは、断絶面よりも連続面に着目す

1960年の第3次改訂以降、高校歴史科目には、いわゆる通史的内容配列が定着していき、のちの「理科」のように探究の語が登場することもなかった。これは一見、高校歴史教育が探究と無縁であったように見えるかもしれない。しかしながら、当時の歴史教育の場合には、通史の内容配列こそが科学教育としての探究をなし得る、と理解される背景があった。法則的知識が客観的に実在するか相対的暫定的なものかという科学的認識論のちがいは（今日から見れば）大きいにせよ、「学びの過程」は形式としては共存しえたのである。もっとも、1960年代以降の大学進学率の上昇や学習内容の増加を背景に、これらの形式も事項網羅的詰め込み型の学習として展開され、「生徒が自ら主題を設定する主題学習」としての探究からはかけ離れていったのだが¹¹。

(3) 小括—高校歴史教育における探究観の形成

本節では、探究の語が学習指導要領に入ってきた時、それは1960年代の科学教育としての探究を意味していたことを検討した。そして、同時代の歴史教育には、それが通史学習として入ってくることを指摘した。この前提に立てば、第8次改訂において、最終単元に「生徒が自ら主題を設定する主題学習」としての探究が位置づけられた際、最終単元以前の通史的学習内容はもれなく網羅しても、最終単元は扱わない、という学校現場が多かった理由は、「知識がなければ探究はできない」という探究観にだけでなく、「通史的知識を獲得していく学習こそ探究である」という探究観にも求められることになる。

第9次改訂において、必修科目「歴史総合」の内容配列が、通史ではなく「学びの過程」に応じたものになったと言っても、その「学びの過程」は「科学教育としての探究」以来、通史教育と共存してきたものであった。それは、手段としての探究であり、しかも詰め込み教育の手段にすらなり得た。しかも、すでに半世紀以上にわたって実践されてきている。

こう考えれば、第9次改訂において目的としての探究が打ち出されたとしても、その変化がすぐに学校現場に理解され、実践に移されると考えることのほうが難しいと言えるだろう。「入試が必ずしも十分に変わっていない中で、授業改善の方向性と入試の出題傾向にズレが生じ、結果として教科書の内容も授業も変わりづらいのではないか」という『論点整理』の診断は、歴史的に見れば、入試のみならず探究観の問題でもある、と言えるのではないか。

4. 探究観のアップデート

(1) 知識観の転換としての探究

前節では、学習指導要領における探究の起源を1960年代の科学教育としての探究に求めたが、現行学習指導要領の探究はそこにとどまっているわけではない。歴史的に形成される。

¹¹ 日高、前掲「世界史教育の来し方行く末を考える」。

れた探究観を持って見るだけでは、現在の探究の語に何が期待されているのかを見逃すことになるだろう。

近年の探究は、認知科学・学習科学の進展によって、従来の科学教育の枠をこえる意義や可能性をもつものと再定義されつつある。認知科学・学習科学の進展は、知識は断片的な事実の寄せ集めではなく、スキーマと呼ばれるシステムであることを明らかにした¹²。スキーマがあるからこそ知識は使えるものになり、また知識を使えるものとして習得していくことが可能になる。逆に、スキーマに位置づかない知識は丸暗記にしかならず、必要なときに使うことができない。一方で、スキーマは（仮説を含む）主観的なシステムであり、私たちのものの見方や考え方を規定しているが、誤りを含むこともある。いまある知識を用い、その知識を含むシステムとしてのスキーマを適宜修正しながら、新たな、より確からしい知識とスキーマを創造（再構築）していくことが学習の本質であり、そのプロセスが探究と呼ばれる。探究とは、ひとつの「学びの過程」ではなく、学習そのものだった、というのである。第9次改訂における探究の目的化は、この文脈で理解すべきであろう。

以上のような探究観の変化が歴史教育に要請するのは、従来の歴史教育における知識観のアップデートである。もっとも、冷戦体制の崩壊もあり、発展の法則をつかむことが歴史教育の目的であるとする考え方自体は、すでに説得力を失って久しい。また、言語論的転回を経て、歴史における法則や理論は主観的な構築物であるという認識自体も、いまやめずらしいものではないだろう。問題は、上記のような知識観に基づく「学びの過程」を授業としてどうデザインするか、にある。

(2) 見方・考え方と探究のデザイン

知識を「使える」ものとして獲得するための「学びの過程」のデザインを、現行学習指導要領は「深い学び」として提示した。「解説」には、以下のようにある。

習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう

教科・科目及び分野の特質に根ざした追究の視点と、それを生かした課題（問い）の設定、諸資料等を基にした多面的・多角的な考察、社会に見られる課題の解決に向けた広い視野からの構想（選択・判断）、論理的な説明、合意形成や社会参画を視

¹² 鈴木宏明『教養としての認知科学』（東京大学出版会、2016年）、今井むつみ『学びとは何か―〈探究人〉になるために』（岩波新書、2016年）。

野に入れながらの議論などを通し、主として用語・語句などを含めた個別の事実等に関する知識のみならず、主として社会的事象等の特色や意味、理論などを含めた社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識を獲得するように学習を設計することが求められる

「使える」知識として想定されているのは「個別の事実等に関する知識のみならず……概念等に関わる知識」であり、その獲得のための「学びの過程」において、「見方・考え方」を働かせること、とされている。

筆者はかつて、社会科教育史の文脈における「見方・考え方」を、A「概念的説明的知識」、B「概念的説明的知識の獲得方法」、C「学習者の認識枠組み」、D「諸科学の分析視角や方法」の4つに整理して論じたことがある¹³。上記「解説」の記述からは、A「概念的説明的知識」、B「概念的説明的知識の獲得方法」、D「諸科学の分析視角や方法」がイメージされやすい。実際、第9次改訂以降、A「概念的説明的知識」に着目した歴史授業が、過多となった用語の精選と合わせて注目されてきた。その意義はもちろん大きい、「世界史の基本法則」が国民国家に置き換わるだけでは、探究観の転換にはつながらない。B「概念的説明的知識の獲得方法」にしても、「学びの過程」は形式としては詰め込み型教育と共存してきた。D「諸科学の分析視角や方法」に関しても、そもそも歴史学が隣接諸科学の多様な理論・概念・方法を盛んに援用するのを常としており、これだけで授業改善の道筋がつくわけではない。例えば、比較（史）という方法は、かつての発展段階論や近代化論に帰着することもあるのである。相関や類推も、それを可能にするのは「個別の事実等に関する知識のみならず……概念等に関わる知識」であるが、その歴史認識が盲点を含まないわけではない。結局、何のための比較や類推か、という問いが重要なのである。

そこでやはり、欠かせないのは、C「学習者の認識枠組み」を「学びの過程」に組み込んでいくことになるだろう。学習者は、授業以前に、生活のなかで形成される社会認識の枠組みをすでに持っている。これを「見方・考え方」ととらえ、そこから学習対象を把握しつつ、学習を課題化し、学習を通じて「見方・考え方」を再構成する。そのプロセスを探究として把握することが可能となる。つまり、「見方：考え方」を認知心理学におけるスキーマと同義として把握するということである¹⁴。

¹³ 日高智彦「社会科における「見方・考え方」から問う歴史学と歴史教育」『史潮』新97号、2025年、167-177頁。

¹⁴ 同様の観点の基づく授業改善の提案に、知識構成型ジグソー法による歴史教育がある。参照、武井寛太編『歴史総合・日本史探究・世界史探究の授業を実践するヒント—ジグソー法による指導と評価の一体化』山川出版社、2024年。

(3) 問題解決学習としての探究

学習者が、授業以前に生活の中で身につけている「見方・考え方」から出発する「学びの過程」としての探究、という考え方は、シュワブ以前に探究の語を用いたデューイに見られるものである。デューイは探究を「未確定の状況の、その構成要素の特徴と関係において極めて確定的になった状況への統制された、または司令された変容」¹⁵とした。「未確定の状況」を、やがて知的に解決していくために、社会的存在としての学習者にとっての課題としていくことが、ここでの探究には欠かせない。

このようなデューイの探究は、日本では、初期社会科における問題解決学習の基礎理論となっていた。いわば問題解決学習としての探究が、科学教育としての探究以前に展開していたのである。それは、高校歴史教育においても豊かな成果をあげていた。例えば、鈴木亮は、敗戦と占領、朝鮮戦争と逆コースという社会情勢が、高校生にとっては「なぜ日本には朝鮮人がたくさんいるか」という生活上の問いとしてあらわれることを主題とし、その問いを豊富な資料から解決していく過程として授業を構想した¹⁶。その後、問題解決学習は「這い回る経験主義」批判などから下火となるが、第3次学習指導要領改訂の際に世界史の教科調査官だった平田嘉三は、「系統学習の中にも、問題解決学習のもつすぐれた学力観と学習方法を取り入れたい」と考え、第3次改訂の「世界史B」に「主題学習」を導入した。その事例、取扱い、ねらいには、「世界史Bは、世界史Aの場合よりも深めて取り扱うものとするが、その際たとえばシルクロードと東西交渉、イギリスの議会政治の発達、西部開拓と南北戦争、露土戦争と列強の世界政策、ワイマール体制とその崩壊などのような適当な主題を選び、政治的、経済的、社会的な観点から総合的に学習させる。それによって、歴史的思考力をいっそうつちかうことをあわせ考慮するものとする」とあった。いずれの主題も、高度経済成長期の生徒にとって、アクチュアルな意味を持っただろう¹⁷。

すでに論じてきたように、知識観の転換に基づく現在の探究の要請は、科学教育としての探究観に立ってはいは、十分な実践化は難しい。しかし私たちの前には、もうひとつの探究の起源として、問題解決学習としての探究と呼ぶべき、豊かな蓄積がある。この、問題解決学習としての探究観を、科学教育としての探究観に統合していくことが、探究観のアップデートに必要ではないだろうか。

¹⁵ J. デューイ／河村望訳『行動の論理学—探求の理論』人間の科学新社、2013年、110頁。

¹⁶ 鈴木亮「なぜ日本には朝鮮人がたくさんいるか」『歴史地理教育』創刊号、1954年、36-42頁。

¹⁷ 日高、前掲、「世界史教育の来し方行く末を考える」。

(4) 実践上の課題

第2節において、探究の特徴を、特徴①「生徒が自ら主題を設定する主題学習」、特徴②「それ以前の学習で習得した知識・技能の活用」、特徴③「資料の活用」として抽出した。本節での検討をふまえて、これらを満たすためには、問題解決学習としての探究と科学教育としての探究を統合することが重要になる。授業の具体に即して言えば、歴史資料をその性格をふまえて読み解く過程が授業に組み込まれていけばよいのではなく、その読解が、生活者としての生徒の課題を追究する過程であるべきだろう。

では、そのような探究はいかにして実践化できるか。モデル化は別稿を期すとして、ここでは2つの具体例を紹介する。

筆者はかつて、大学の教職課程における「歴史総合」の大項目A「歴史の扉」中項目(2)「歴史の特質と資料」の教授例から、上記の課題にアプローチしたことがある¹⁸。

ここでは2つの資料をとりあげた。1つは千葉県船橋市行田に残る、海軍無線電信所船橋送信所の遺構碑文における関東大震災の記述である。

ここ下総台地の一角にかつて無線塔が聳えていた。大正四年(一九一五年)に船橋海軍無線電信所が創設された。大正五年にはハワイ中継でアメリカのウイルソン大統領と日本の大正天皇とで電波の交信があった。広く平和的にも利用されたのでフナバシの地名がはじめて世界地図に書きこまれた。大正十二年(一九二三年)の関東大震災の時には救援電波を出して多くの人を助けた。昭和十六年(一九四一年)の頃には長短波用の大アンテナ群が完成し、太平洋戦争開幕を告げる「ニイタカヤマノボレー二〇八」の電波もここから出た。船橋のシンボルとして市民に親しまれていたが昭和四十六年(一九七一年)五月、解体されてその幕をとじた。

もう一つは、この電信所から関東大震災のときに実際に発信された電信記録である。

9月3日8時15分「東京近辺の震災を利用し、朝鮮人は各地に放火し、不逞の目的を遂行せんとし、現に東京市内に於て爆弾を所持し、石油を注ぎて放火するものあり。すでに東京府下には一部戒厳令を施行したるが故に各地に於て十分周密なる視察を加え、鮮人の行動に対しては厳密なる取締を加えられたし。」¹⁹

¹⁸ 日高智彦「近現代史教育の教員養成—国立教員養成大学における取り組み事例からの問題提起」『近現代史教育研究会論集』3、2023年、70-80頁。

¹⁹ 1923年9月3日8時15分、内務省警保局長から各地方長官宛、船橋送信所関係文書より『現代史資料6』みすず書房、1963年、18頁。

2つの資料のちがいから、「資料に基づいて歴史が叙述されないことがある」「顕彰碑には、顕彰する対象や主体にとって都合の悪い歴史は描かれない」という概念的知識を得ることができるが、それにとどまらない。「都合の悪い歴史」とは、日本の植民地支配と、それを支えた民衆レベルでの帝国意識に関わる問題であり、それが今なお、記念碑という公共空間の歴史叙述において「都合が悪い」とされている現在を課題化する。この課題を、関東大震災時の朝鮮人虐殺の歴史をどう公的に叙述すればよいか、という問いとして追究する過程が今後の探究となる、という提案である。

また、別の機会には、包括的性教育としての歴史教育の提案として、「歴史総合」大項目C「国際秩序の変化や大衆化と私たち」中項目(4)「国際秩序の変化や大衆化と現代的な諸課題」の教材を開発したことがある²⁰。そこでは、1928年アムステルダム五輪の銀メダリスト人見絹枝の身体をめぐる2つのメディア報道をとりあげた。

我々は今なほ日本娘といへば綺麗なキモノを着込んで茶の湯と生花にいそがしいデリケート・クリーチャースだとかんがへて居る。然るに人見嬢はスピードとエンデュランスにおいてスポーツに親しむスエーデン、カナダ、米國の豪の者を打ち破つた。(『東京朝日新聞』1928年8月5日朝刊)

…人見さんがポックリ巨木を倒す如く死んでしまった、五尺六寸十五貫の男とさえ見える浅黒い巨体、見事に発育した筋肉…外国の一婦人記者から『貴女は本当に女ですか』ととてもぶしつけな質問を浴びせられて憤慨したといふ逸話もある位普通の女子とは一寸けたの違った巨人であった (『東京朝日新聞』1931年8月3日朝刊)

この2つの資料からは、国威を発揚できる場面では「豪の者を打ち破つた」と評価された人見の身体が、死去にあたっては「普通の女子」ではないとされたことを読みとることができる。このような、女性の身体を都合良く利用する言説の歴史学習から、現在におけるジェンダー・ギャップにもアプローチできよう。現在の生徒を取り巻くメディア環境には、性や身体をめぐるさまざまな情報があふれている。性や身体のあり方が社会的に構成されることを学べば、自分の性や身体ははたして自分のものなのか、という問いをもって他者との関係を考え直さざるを得ない。こうして、歴史資料の活用と自らの主題の探究を統合しようという提案である。

²⁰ 日高智彦「社会科における性教育の可能性について」『季刊セクシュアリティ』109、2023年、30-37頁。

5. おわりに

本稿では、現在の高校歴史科目における探究の論理とその起源を、歴史的に検討してきた。それは 1960 年代の科学教育としての探究に根を持つが、マルクス主義の歴史理論や受験対応の詰め込み教育との共存が長く続いたため、いま期待されている構成主義的知識観に基づく探究へのアップデートを難しくしていることを指摘した。アップデートのためには、もうひとつの探究観である 1950 年代前半の問題解決学習としての探究を参照し統合していくことが必要なことも、具体的な教材案とともに示した。

ここで示した課題が実践レベルで克服されていくためには、教員養成教育の充実は欠かせないだろう。しかし、教員養成教育だけで解決するわけではない。民主主義社会における公教育のあり方は、結局は社会の構成員が教育に何を求めるかによる。歴史学習の意義が大学受験対応に矮小化されない探究として共有されることが、最も重要なことだろう。大学進学率が 5 割をこえる日本社会においては、その鍵は、大学における歴史教育の探究化にある。