

「公共」と「歴史総合」が共振する学びをつくる

長野県伊那弥生ヶ丘高校教諭

小川幸司

□自己紹介として、経歴・著作を書き出しておきます。

——1966年、長野県の諏訪地方、八ヶ岳山麓の茅野市出身。大学卒業後、長野県の高教員となり、豊科・松本深志・松川・飯田の各高校で授業を担当。管理職として蘇南高等学校長などを経て現職。2015年からは中央教育審議会の社会・地理歴史・公民ワーキンググループ専門委員をつとめました。また、先ごろ完結した『岩波講座世界歴史』全24巻の編集委員をつとめました。主な著書などは以下のとおりです。

①単著

小川幸司（2012）『世界史との対話』全3巻、地歴社。

小川幸司（2023）『シリーズ歴史総合を学ぶ③ 世界史とは何か』岩波書店。

②おもな共編著

成田龍一・長谷川貴彦編（2020）『〈世界史〉をいかに語るか』岩波書店。

小川幸司編（2021）『岩波講座世界歴史 01 世界史とは何か』岩波書店。

小川幸司編（2022a）『岩波講座世界歴史 11 構造化される世界』岩波書店。

小川幸司・成田龍一編（2022）『シリーズ歴史総合を学ぶ① 世界史の考え方』岩波書店。

③雑誌・新聞・インターネットでの発信

小川幸司（2022b）「高校の新科目「歴史総合」の可能性と課題」ニッポンドットコム。年、https://www.nippon.com/ja/in-depth/d00797/?cx_recs_click=true

小川幸司（2024）「[あすへの考]【転換期の高校教育】生徒の歴史観 対話で磨く」（『読売新聞』2024年4月28日、
<https://www.yomiuri.co.jp/kyoiku/kyoiku/news/20240427-OYT1T50163/>）

小川幸司（2025）「論破型歴史叙述の問題点を考える——田野大輔・小野寺拓也「一般向けに歴史を書くことの困難」を読んで」（『歴史学研究』1062号、2025年6月）

1 「公共」という科目の弱点

（1）異なる5分野（心理学・哲学・法学・政治学・経済学）が相互の関連があまりないまま並列されているうえに、全体として（超）過積載である。

①標準単位2単位を意識しているのは「地理総合」のみ。「歴史総合」は全国の教員の実態調査を見ると内容を精選して行っている。「公共」は5分野の寄せ木細工なので精選がしにくい。

②2023年度・2024年度に私が「公共」を担当した時、考察・対話を重視した授業を行った結果、いずれも教科書の途中で1年間の授業時数が尽きてしまった。（受験で必要な生徒は「政治・経済」をとるから「まあいいか」と自己正当化。）

③心理学・哲学を除けば、ほぼ「政治・経済」の簡易版であり、「公共」の独自性がきわめて弱い。

④心理学・哲学から学び始めることが、普通の高校生にとっては「胃もたれ」する。

■2024年度に心理学・哲学を年度末にまわしてみた。それまでに学んだことを帰納的に用いながら政治哲学を考えることができ、「胃腸薬を飲んだ後の気分」になった。

(2)「歴史総合」と「公共」の重複が少なくない。(市民革命からファシズムに至る民主主義史・憲法史・経済史・国際政治など)

①実は同じことを論じていながら、「歴史総合」と「公共」で見方が対立していることもある。しかし多くは教員にスルーされている。

☛ [例] 明治憲法は「立憲主義」(歴史総合)か「外見的立憲主義」(公共)か。それはそれで深く学ぶ素材にはなる。

②過積載の現状を改善するために、学習指導要領の科目間調整をもっとはかることを文部科学省に求めたい。

(3)「公共」は現在の時点での分類分析(静態分析)が主になり、時間軸による動態分析が欠如。

①政治も経済もそれ自体の法則(内的なメカニズム)によって自ずとそのように変化していくかのような説明がなされている。

☛ [例] 絶対王政をブルジョワジーが打倒する市民革命により民主政治が誕生した…という発展段階論的な説明。

* 欧米各国が 19～20 世紀の議会政治の多様な努力(試行錯誤)によって民主政治が実現してきたことが捨象されている。革命さえすれば民主政治が実現する？

* 欧米各国の専売特許のように民主政治をとらえており、世界各地の立憲主義を可能にする社会基盤に視点が据えられなくなっている。(オスマン帝国におけるスルタン権力の制限のしくみなど。日本前近代の社会基盤についての視点もない。「清き明き心」だけ？)

☛ [例] 経済成長をもたらす要因を、技術革新、豊富な労働力、所得分配の公平性といった国内要因に求める説明。

* これは「歴史総合」の日本史パートの経済史分析にも共通する。

* 条件(要因)が揃えばいつでも経済成長できるかのような誤解をうむ。

* 欠如しているのは、世界史的背景＝グローバルな要因。戦後日本の高度経済成長をアメリカ・中東諸国・日本の分業体制の成立(杉原薫(2020)『世界史のなかの東アジアの奇跡』名古屋大学出版会、が指摘する「オイル・トライアングル」)に目配りするような見方。

——つまり中東諸国は、欧米から武器を大量に輸入し、その対価として欧米や日本に原油を輸出することで獲得したマネーを支払っていました。日本は中東諸国から原油を輸入する一方で、欧米からの多額の貿易黒字がありました。欧米諸国は中東諸国からの投資を得て、原油を輸入しつつ兵器を輸出していました。なお、中東諸国が兵器を輸入するマネーの源は、1980 年代後半以降になると、経済発展をする東アジア諸国全体に拡大していきます。つまり、日本を含む東アジアの経済発展と中東の紛争が、構造的につながっているのです。[小川(2023) 232-233 頁]

②他方で「歴史総合」には法的・理論的な概念整理の欠如(つまり概念整理を欠いた歴史用語の羅列)という弱点がある。

③ここにおいて「公共」と「歴史総合」を並走させながら学ぶことで、それぞれの学びを豊かにする(＝共振する学び)ことが必要になる。

☛ 共振の方法 1 ひとりの教員が二つの科目を同時に担当する。(2024 年度の私)

☛ 共振の方法 2 「公共」「歴史総合」のいずれかのみを担当するのだとしても、自分の科目の弱点を補強する授業づくりにつとめる。

2 私の授業のスタイル：「歴史総合」「公共」「地理総合」共通

(1) 課題意識

- ①教科書の過積載：多くの地域・時代の歴史が盛り込まれ、「目まぐるしい」し、「胃もたれ」がおこりそうだという感想。
- ②科目の内容のまとまりが「総合」していない。執筆者の専門分野ごとに並記されているだけになりがち。
- ③コンピテンシー・ベースをうたう授業の多くが、「主体性の育成」の掛け声のもとに生徒に「タスク」（単純な資料の読み取り課題）を課しているだけにとどまっている。
 - 本来、「主体的で対話的な深い学び」は、単純タスクではなくて、「インクワイアリ (inquiry 問題群の探究)」を考えるべき。
- ④対話が形式的である。「いろんな考え方があるよね」で終わってしまっている。

(2) 授業の第1段階：生徒が自分で教科書を読む。

- ①自分で大切なところにアンダーラインや記号をつけていく。
- ②わからない語句があったら、机間巡視をしている私に質問する。

(3) 授業の第2段階：補足説明を教科書に直接書き込みながら、短時間で行う。

- ①電子黒板に i-Pad のロイロノートの教科書電子ファイルを映し出して、行間や欄外に書き込む。
- ②ここまでで授業時間の半ば。ノートづくりをやめることで、後の対話の時間を確保する。

(4) 授業の第3段階：資料の電子ファイルを配信する。生徒は、それを読んで問いを考察し、その内容を互いに対話する。

- ①資料は専門の研究書、資料集からの引用が多い。大学の授業で扱われるようなものにも挑戦する。
- ②考察内容を生徒同士で対話したり、私がリフレクションをすることで教室全体での共有をしたりする。その際、考察の意義の確認を大切にする。
- ③問いは、それを考察することで、今までの常識的な世界の見方を揺さぶり、新たな見方を生徒それぞれが作りあげていくものが多い。＝インクワイアリ（問題群）に挑戦する。

(5) 授業で学んだことを日常生活に活かすことをインスパイアしていく。（自分の学問と行動を折々に語る。）

- ①2024年5月、新校の校舎建設日程を早めるという計画を長野県教育委員会が発表する。1年生が3年生になったときに統合相手校と合同のプレハブ生活になる可能性が出てくる。「契約の自由」の前提にある事前説明と当事者の意見表明の機会がないことに、生徒たちから意見続出。（「契約の自由」はフランス革命の重要な遺産として「歴史総合」で学習。）
 - 県教育委員会は生徒・保護者にアンケートをとりなおしたうえで計画を変更。
 - 2024年12月、クラスがえの是非を学年全体で討論する。「クラスがえがない」ということを中学校での学校説明の際に聞いていたが、これも契約の自由の原則に反するのではないかと生徒たち。
- ②本当の学力とは、知識を暗記しているかどうかだけではない。学んだことを活用して、「さらに考えるべきテーマを見出していく力」、そして「よりよく生きていこうとする力」こそ、学力なのではないだろうか。

- ③「事実（ファクト）」というものは、とても見出しにくいものである。事実の見出しにくさと多面性に自覚的になったとき、人は目の前の事象に対して断定的な姿勢をとることに慎重になるべきである。そのために事実はどうであったか（事実立脚性）、それを語る論理に矛盾はないか（論理整合性）などの検証が大切になってくる。

●それでも見解の相違が生じてくるのであり、だからこそ対話を重ねることが必要である。なぜならば「事実」が多面的であるからだ。対話者は対等であると同時に、相互を尊重する「責任」と自分の意見を修正していく「勇気」が求められる。そうした「人生の習慣」を学ぶのが、教科の授業であり、ホームルームなのであろう。

（6）「歴史実践」の6層構造

- ①【**歴史実証**】：問題設定に基づき、諸種の史料の記述を検討する（史料批判・復元・解釈）ことにより、問題設定に関わる「事実の探究」（確認・復元・推測）を行う。
- ②【**歴史解釈**】：事実間の原因と結果のありよう（因果関係）とか、つながり（連関性・構造性）、比較したときに浮かび上がるもの（類似性・相違性）について「連関・構造の探究」を行い、問題設定に関わる仮説を構築する。
- ③【**歴史批評**】：その歴史解釈について、より長い時間軸やより広い空間軸においてみたときの意義や、現代の世界に対する意義について、「意味の探究」を行う。



- ④【**歴史叙述**】：歴史解釈や歴史批評を論理的・効果的に表現する「叙述の探究」を行う。
- ⑤【**歴史対話**】：以上の営みについて、歴史実証や歴史解釈の矛盾のうえに歴史批評や歴史叙述が行われていないかなどを、他者との協働によって考察する「検証の探究」を行う。



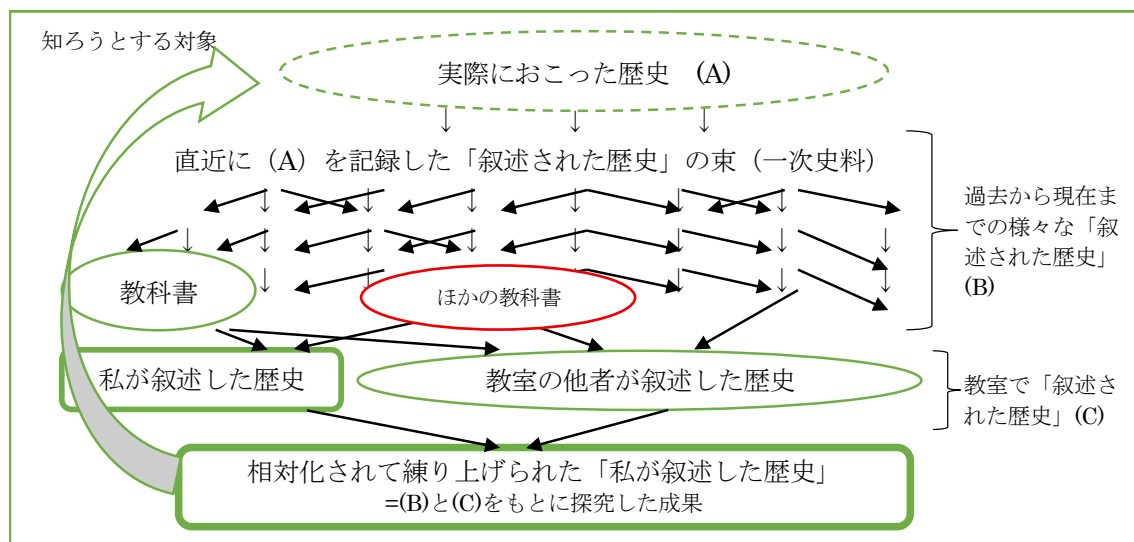
- ⑥【**歴史創造**】：歴史を参照しながら、自分の生きている位置を見定め、自分の進むべき道を選択する「行為の探究」を行い、自らが歴史主体として生きる。

☆この構造は「公共」を学ぶときも同じではないか。

☆①～③の「知識」を学校で習得することが「歴史」にかかわることだと思われがちだが、それだけではない。①～③をもとに、④～⑥を自分たちで行っているのが、上記の私の生徒たちである。そればかりでなく、社会人になってからも、日々、私たちは①～⑥を非連続的に実践している。

●先の国政選挙の争点になった「日本における外国人の活動を制限すべき」という言説も、それ自体が「日本における外国人が～をしてきた」という①～③を各自が考えた（または感じた）からこそその争点化であろう。そして「日本における外国人が～をしてきたから、日本における外国人の活動を～すべき」という自分の考えを述べるならば、それ自体が④であり、またその考えにもとづいて1票を投じるならば、まぎれもなく⑥になる。それに対して⑤を実践することは多くないだろう。だからこそ授業の⑤が大切なのだ。

☆歴史の学習とは、絶対正しい歴史（the history）を習得・暗記していくことではなく、これまでの人類が積み重ねてきた膨大な歴史叙述の束を検討し、自分なりの歴史叙述を独善的にならないように練り上げていくといふことである。



(生徒に示すイメージ図)

3 2023 年度&2024 年度 1 年「公共」の授業例：「明治憲法下の政治」

(1) 教科書解説・・・「公共」の教科書記述にある、明治憲法は立憲主義の外見を備えていたが、実際には絶対主義的な色彩が強い「外見的立憲主義」であった・・・という記述は、「歴史総合」の教科書記述にある「立憲主義」の実現という説明と矛盾していることを指摘する。

(2) 資料プリントを読んで問いを考える。

公共／探究プリント No5

大日本帝国憲法は何が問題だったのか

問1 あなたがこれまでの授業（「歴史総合」「中学歴史」）で学んだ明治天皇・大正天皇・昭和天皇が主権を行使した事例をあげてみよう。

問2 問1のような実態から浮かび上がる「天皇主権」の意義は何だろうか。

【参考資料】

○江戸幕府の体制は権力分立だった

——幕藩体制における権力の抑制均衡のメカニズムとして注目すべきものとして、第二に挙げられるのが、権力の分散です。身分とか地位とかいった名目的な権力と実質的な権力とが制度的に分離されていたということです。

実はこの点を高く評価していたのが福沢諭吉でした。もちろんよく知られているように、福沢諭吉は幕藩体制のイデオロギー、とりわけ儒教に対してもっともラディカルな批判者でした。特にそれによって正当化された身分的社会秩序に対しては厳しい否定的態度を示しています。しかし、福沢は幕藩体制の持つ政治的特質、特に権力の分散が制度化されていたという点については、明治国家の立憲主義につながる非常に重要な要素であるということを指摘しているのです。[以下、福沢が提示している具体例が紹介される。本報告では省略]

○大日本帝国憲法も権力分立だった

——一見集権的で一元的とされた天皇主権の背後には、実際には分権的で多元的な国家のさ

さまざまな機関の相互的抑制均衡のメカニズムが作動していました。これが天皇統治とそれを裏づける権力分立制の現実でした。これら国家のさまざまな機関のいわば多元的均衡を求めた政治力学が、明治憲法体制の現実を形成していたのです。[中略]

明治憲法は表見的な集権主義的構成にもかかわらず、その特質はむしろ分権主義的でした。実はその意味するところは深刻でした。つまり、明治憲法が最終的に権力を統合する制度的な主体を欠いていたということを意味するからです。

(三谷太一郎『日本の近代とは何であったか』岩波書店《新書》、2017年。
45頁、69-71頁より引用)

問3 今日授業を受けて、歴史や政治を考察するうえでどのようなことが大切であるか、考察してみよう。

(3) 生徒たちの考察と私のリフレクション

①問1についての生徒の考察例・・・2・26事件、太平洋戦争の終戦の決断

●私のリフレクション：「天皇の主権とは、基本的には内閣や軍部が決定したことを承認する形で行使されたので、実態とすれば絶対王政の国王主権とは異なるだろう。ただし皆さんが指摘した歴史局面で天皇の権力行使が大きな意味を持ったことは間違いない。さらにここに付け加えれば、太平洋戦争の「開戦」を決断したときの天皇の権力行使が、そうせざるえないものだったのか、いやむしろ主体的な行為だったのかが問題とされてきた。これは「歴史総合」で考えていこう。」

②問2についてのAさんの考察

——内閣や軍が政治を行っていると国民に伝えるよりも、天皇の名前を出してその名前の裏で内閣や軍が政治を行った方が、国民が信じてついてきてくれると考えたから。

●私のリフレクション：「「権威」を天皇におき、実際の「権力」は各機関が行使することに注目するならば、それは三谷太一郎氏が分析しているように、「権力分立」をはかる体制と言えるだろう。ここでの最大の問題点は、権力分立を破壊する軍部の暴走に対し、それを制限する権力が天皇以外に存在していないという点にある。」

③問3についての生徒たちの考察

——【Aさん】歴史や政治について、「公共」の観点からわかることと、「歴史」の観点からわかることは、同じ出来事でも見方・考え方が変わることを知った。考察するときに、自分は歴史の面と公共の面の双方から疑ってみることを大切にしたいと思った。

——【Bさん】様々な観点から、政治のこと、そしてその背景のことを考えることが必要。例えば、立憲主義に対して法律学と政治学では考え方が違って、法律学なら法律を踏まえてどう考えるかであるのに対し、政治学はその裏で実際どのようにして内政を進めていったかを考えている。数学のように一つの定義を定めてこれだと確信づけて考えるのも素晴らしいが、僕は、政治学のように実際のところどのような効果があったのかなど多角的に物事を考えることが良いと思う。これからの政治やこれまでの歴史でこの観点から見ると、理不尽だと思っていたことが、実は裏の観点から見るとそうでもなかったなど、様々な思惑を踏まえて考えることが大切だと考えた。

●私のリフレクション：「実態から見た時に、明治憲法体制は「立憲主義」だったという歴史学・政治学の見方には一理ある。一方で条文から見た時に権力の暴走への歯止めがきかないおそれがあるので「外見的立憲主義」だという法学の見方にも一理ある。ただし、

ヴァイマル共和国でもナチス政権の暴走が現実化してしまったことを考えれば、ひとまず明治憲法体制を「立憲主義」と規定する歴史学・政治学の考え方のほうを私はとりたい。それはどんな憲法、どんな政治体制であっても、人権を侵害するような暴政が起こりうるという政治の現実を見つめることにもなるだろう。」

4 2024 年度 1 年「歴史総合」の授業例：「パレスチナ問題」

(1) 第一次世界大戦後の国際政治について補助線を引いておく。そのときに「公共」の学習内容と交錯させる。

①国際連盟の成果にもっと着目すべきではないか。

- 感染症対策、アヘン貿易の禁止など国際社会の「人間の安全保障」（これはのちの概念だが）に果たした役割は大きい。
- 集団安全保障の考え方が登場したことの意義は大きい。戦争を国際社会が防止すべきという発想であり、ここから戦争は違法だという考え方が登場し、さらには何をしたら戦争犯罪に問われるのかという国際的な合意が形成されてくる。

②「民族自決 (self-determination of nations 民族の自己決定権)」の長所と短所を精密に見つめるべきではないか。東欧だからうまくいかなかったという問題に矮小化すべきではない。民族自決がひきおこす短所（民族自決を目指した瞬間、必然的に「私たち以外」を排除することになる）を見つめ、一見古くさそうに見える「自治 (autonomy)」（それは上位の権力を承認したり、連邦制などの異なる人々とのつながりを承認したりする）の長所についても考えないと、パレスチナ問題をはじめ歴史を掘り下げることができないはず。

③経済的自立のない「民族自決」はありえない。その場合の自立とは、自給自足ではなく、世界との物資の流通と人間の移動が開かれているということだ。政治的権利の実現可能性を経済的な観点から考えていくことがたえず必要である。

(2) 資料プリントを読んで問いを考える。

歴史総合／探究プリント No17

パレスチナ問題の本質はどこにあるか

1 オスロ合意とは [省略]

2 ガザ回廊の語り①——サイード・アブデルワーヘドのメール [省略。ガザ在住の大学教授がメールで日々の極限状態を世界に伝えたもの。]

3 ガザ回廊の語り②——レイチェル・コリーのメール [パレスチナで「人間の盾」となり、戦車にひかれて死亡したアメリカ人女性の家族へのメール。]

アメリカの子どもたちは、普通、両親が撃たれることがないし、時々、海を見に行ける。このことは、パレスチナの子どもたちも知っています。でも、パレスチナの子どもたちが一度でも、その海を見て、水が当然のように存在していて夜中に重機の威力で奪われたりすることはないという静かな世界で生きてみたならば、…真夜中に突然家の壁が崩れてきて目覚めてしまわないかと恐れることのない夜を過ごしたならば…これまで誰かを失ったことがないという人に出会ったとしたら…人殺しのタワー、戦車、武装した「入植地」、そして巨大な金属壁といったものに囲まれていない世界の現実にも身を置いたなら

ば…そのとき…世界唯一の超大国の支援を受けた世界第4位の軍事大国が故郷から自分を消すべく完全支配しようとすることに抵抗しながら生きる——まさに生きのびる——ために、子供時代のすべての歳月を費しているパレスチナの子供たちは、いったいこんな世界を許すことができるのでしょうか。(2003年2月7日のメール、Rachel Corrie Foundation for Peace & Justice のサイトより小川が翻訳。)

4 ガザ回廊の語り③——ノアム・ハユットのインタビュー [省略。イスラエルの元兵士で2000年代に「沈黙を破る」という写真展を行った人々の証言。]

5 ガザ回廊の語り④——イスラエルのネタニヤフ首相の国連演説、ガラント国防相の発言
[省略。イスラエルのベンヤミン・ネタニヤフ首相が2024年9月27日の国連総会での一般討論演説で、「イスラエルは平和を切望しているが、われわれの消滅を狙う残忍な敵から自らを守らなければならない」などと述べたことについての記録を引用。]
(日本貿易振興機構、<https://www.jetro.go.jp/biznews/2024/09/68384d015302fad0.html>)

[省略。ガザ地区の死者数が2023年10月10日時点で830人、負傷者数が4250人になったこと、10月9日時点で約18万7千人が避難生活を強いられ、約4万人の家が全壊、または部分的に破壊されたこと、またイスラエルのガラント国防相が「動物のような人間」との戦いだと言ったことの報道を引用。]

(『朝日新聞』2023年10月10日)

問 ガザ戦争を含むパレスチナ問題が「真の和平」に至るためには、どのような課題が解決される必要があると考えますか。ここまで学んできたことと5人の語りのうちのふたつの内容に関連づけながら、4行以上で書いてみよう。

(3) 生徒たちの考察と私のリフレクション

①問についての生徒たちの考察例

——【Cさん】サイード・アブデルワーヘドは、「イスラエルの攻撃の下で安全な避難場所などどこにもありはしない」と話している。これによってイスラエルとガザには圧倒的な軍事力の差があることがわかる。しかしネタニヤフ首相の国連演説では、「イスラエルは平和を切望しているが、(…)自らを守らなければならない」と発言しており、自国の侵略行為を正当化しようと、まるでパレスチナがすごく強い相手であるかのように形容している。

この二つは明らかに矛盾している。けれどもアメリカが自国の利益のためにイスラエルを支援していることを考えれば、圧倒的に前者のほうが正しいといえるだろう。よってこの戦争においてより罪が大きいのは、イスラエル側であると私は判断した。

しかしここではイスラエル側に本人たち同士の話し合いや非暴力運動、暴力的な手段での介入をしたところで無意味に終わることは、これまでの対談やレイチェル・コリーの犠牲などからはっきりと分かる。

よって私は外部的な抑止力、国際連合による戦争の停止を図ることが、何よりも有効な制止方法だと考えた。今までに国連が様々な問題解決にとって一つの壁になっている拒否権の存在が改変されるべきだと私は思う。まとめると国際連合を仕組みごとに見直す

ことで拒否権を排除し、アメリカがイスラエルに軍事的援助ができないようにする。またその後同じことが起こらないよう、自国のために戦争の援助ができないような（した場合に制裁を加えるような）制度に新しく取り入れ、国連の権力を確固たるものにしていく。

そしてイスラエル建国以前のパレスチナのように、信教に関係なく様々な人種・民族の共存ができるひとつの国家として両国を合併し、新たな国家をつくるのが、パレスチナ問題の真の解決に役立つ手段であると私は考える。

——【Dさん】イスラエルのガラント国防相が、ガザ地区の人々を「人間動物」と述べたことは、ガザ地区の人々を権利や感性を持たない非人間化していることがわかり、そのため残虐行為が容易に行われ、この認識が和平の基盤を崩している。和平のためには人間として尊重し、対話や交渉を通じ相互理解をする必要がある。

イスラエル兵がガザの人々に危害を加えることを防ぐために非暴力で人間の盾となったレイチェル・コリーは、イスラエル軍のブルドーザーがパレスチナ人の住宅を破壊しようとしたのを止めたことから、パレスチナの人々は土地を占領され、軍事的圧力に苦しめられていることがわかる。和平のために土地の占領を終わらせ、全ての人々の安全・権利を保障し、難民の帰還権を得るなど基本的人権の保障を進めることだと考える。

②私のリフレクション：「真っ向から対立する言説を多角的に比べながら、その対立をどう解決していくかを皆さんは考えた。評価したいのは、 α . 目の前の言説をファクト・チェックしようとしていること。 β . オスロ合意の二国家共存路線にとらわれることなく、真の和平のために必要なことを考えようとしていること。それは理想論だと批判されるだろう。けれども二国家共存路線だけでは済まない問題——難民の帰還権やイスラエル国内のパレスチナ人の人権など——も見つめていることになる。今回の皆さんの歴史分析の根底にあるのは、「民族自決権」の大切さとその問題点を両方見つめるという知的姿勢である。そしてオスロ合意の「和平」がパレスチナの「経済的自立」という視点を欠いた、根拠なき二国家共存路線であるということへの気づきである。

正義の概念を根底から問い直すとき、私たちは目の前の現実とは異なる「あるべき現実＝希望」を思い描くことができる。現実の過酷さに絶望しないためにも、希望を見ようとする姿勢を持ち続けよう。」

5 おわりに——「公共」と「歴史総合」を共振させるために

(1) 「公共」には時間軸による動態分析を導入し、「歴史学」には社会科学的な概念分析を導入する。双方に欠けているものを導入することが、「公共」と「歴史学」を同時に学ぶ意義を浮かび上がらせる。そうすることで高校1年生であっても、世界の諸課題に対して多面的に考察し、言葉を磨いて、主体的に意見表明ができるようになる。

(2) 「対話」や「考察」が豊かなものとなるためには、「問い」が生徒と自分をはっとさせるようなものになっていることであろう。人類にとって大きな意義のある「問い」であるとか、自分自身の世界観を揺さぶるような「問い」でありたい。それがタスク（単純作業）の問いではない、インクワイアリ（問題群の探究）の問いである。

(3) 対話的な「公共」・「歴史総合」を可能にするためのその他の工夫

①授業の進行にあわせて問題集に取り組んでもらうことで、知識の定着をはかる。

②丁寧で簡便にして透明性のある評価（評価だけが一方通行であってはならない）

☛ 3 観点評価・評価は総合点方式とし、インフォームド・コンセントを重視する。

・知識評価は定期考査の「知識問題」得点合計。

・思考力評価は定期考査の「思考力問題」得点合計。（場合によっては課題点を部分加算）

・主体性評価は課題点の合計。授業中の見取りは、生徒の考察に対するアドバイスの精一杯であり、生徒の態度の評価はしない。課題点は、5段階で「これならよし」を A（5 点）とする。「これはすばらしい」は A とするが

5 点のまま。これによって問題点のある答案だけを減点方式で採点することになり、採点時間を大幅に短縮できる。

・知識：思考力・主体性＝5：3：2として足しあげた総合点を輪切りにして評価をつける。3 観点評価と評価のカットラインを示した「あなたの成績（案）」をひとりひとりに配付して疑問・抗議を受け付ける。

(4) 「君たちに教えてやるんだ」という雰囲気ではなく、「一緒に世界の諸課題について考えていこう」という雰囲気を大切にしている。「なるほどね、君の考察に学んだなあ」という私の発言がしばしば。生徒たちも私も「授業のなかで対話をしながら、ともによりよい歴史（公共）叙述を目指し、何かの歴史（公共）創造につなげていこうとする主体」なのだ。

《終》

《参考文献》

小川幸司編（2021）『岩波講座世界歴史 01 世界史とは何か』岩波書店。

小川幸司（2023）『シリーズ歴史総合を学ぶ③ 世界史とは何か』岩波書店《新書》。

◆授業参観の受付・情報発信について

折々の授業実践は Facebook で週 1～2 回情報発信しています。また、Facebook にて授業公開の参加募集を時々行っています。よろしければご覧ください。

3 年世界史研究／7 月までの仮評定／成績票（仮）

教科担任 小川幸司

3 年ウ講座 さん

2024 年度 7 月までの仮評定は、以下のとおりです。第 1 回実力テストと第 1 回・第 2 回定期考査、および授業の課題をもとに成績をつけました。

これから世界史研究の学習を熱心に進めてくれることを期待します。

なお、得点などの計算に疑問がある場合には、申し出てください。また、成績の正式な決定は、成績会議で校長先生が行うものです。正式な成績は、その決定を経て、通知表により示されることをご告知おきください。

観点	あなたの得点	満点の場合	あなたの評価
知識・理解		180 点	
思考力・判断力・表現力		120 点	
学びの主体性		70 点	
総合評定		370 点	

【解説】

1 知識：思考力：主体性＝5：3：2 という比率は、本校の地歴公民科のすべての科目で共通しています。

2 知識分野：3 回の考査の合計＝180 満点

■成就率 86%以上（154 点以上）で A 評価：11 名

■成就率 50%以上 85%以下（90～153 点）で B 評価：13 名

■成就率 49%以下で C 評価：なし

3 思考力分野：3 回の考査の合計＝120 点満点

■成就率 75%以上（90 点以上）で A 評価：10 名

■成就率 45%以上 74%以下（54～89 点）で B 評価：12 名

■成就率 44%以下（53 点以下）で C 評価：3 名

4 主体性分野：これまでの課題の評価点の合計＝70 点満点

■成就率 97%以上（68 点以上）で A 評価：20 名

■成就率 90%以上 96%以下（54～67 点）で B 評価：4 名

■成就率 89%以下で C 評価：なし

5 合計 370 点満点として、以下の成就率で成績をつけました。

評定	1	2	3	4	5
成就率	30%未満	30～53%	54～72%	73～85%	86%以上
点数	111 未満	111～199 点	200～269 点	270～319 点	320 点以上
人数	0	0	8 人	5 人	11 人

学年の評定平均 4.1