

次期高校地歴科学習指導要領解説に見える問題点

濱川 栄

要旨：次期高校学習指導要領は 2018 年 3 月に告示され、2022 年度から実施される。しかし、その中の地歴科指導要領解説には、数々の問題が含まれている。今次の改訂で改められたはずの見出しが改まっていないなどの軽微なものもあるが、にわかには信じ難いような文法的誤謬や、明らかな学問的誤謬が見受けられる点は深刻な問題であり、到底看過することはできない。しかし、それらに勝る最大の問題は、従来の 3 倍弱に急増した分量である。教科書会社や教員は法的拘束力がある指導要領本文はもちろんのこと、その「解説」にも当然大きな影響を受ける。準拠しなければならない情報の量が従来の 3 倍弱に増えたということは、今次の改訂で文科省が掲げた主題「主体的、対話的で深い学び」をむしろ棄損する可能性が高いと言わざるを得ない。

キーワード：学習指導要領、「主体的、対話的で深い学び」、文法的誤謬、学問的誤謬

・ はじめに

2022 年度から実施予定の次期高校学習指導要領は、2018（平成 30）年 3 月 30 日に告示された。今回の改訂で特に注目を集めた教科の一つが地理歴史科（以下、地歴科）である。なぜなら、従来の地理 A・B、日本史 A・B、世界史 A・B の 6 科目構成¹から、地理総合・探究、歴史総合、日本史探究、世界史探究の 5 科目構成²となり、また従来世界史のみ（A か B）だった必修科目を地理総合・歴史総合の 2 科目計 4 単位分とする、という大幅な改訂がなされたからである。

特に歴史総合は、従来日本史 A・世界史 A で個別に扱っていた 18 世紀以降の近現代史を 1 つの科目として学ぶという全く新たな試みであり、大きな関心を呼んでいる。また、同じく新設科目の地理総合が必修科目とされた点も注目されている³。

また、小・中学校の次期学習指導要領（それぞれ 2020 年度、2021 年度より実施）とも共通する今次改訂の主題「主体的、対話的で深い学び」と、従来の大学入学センター試験に代わり 2021 年度から実施される大学入学共通テストとの関連から、従来とは大きく異

¹ 標準単位数は A 科目が 2、B 科目が 4 である。

² 標準単位数は総合科目が 2、探究科目が 3 となる。

³ 地理は 1970（昭和 45）年告示（1973 年実施）の学習指導要領で選択科目とされて以来、今次の改訂で実に半世紀ぶりに必修科目に返り咲くことになった。背景には近年の ICT 環境の飛躍的発達に伴う GIS 教育の早期化と拡大への社会的・国家的要請がある。田部俊充「高校地理歴史科新科目「地理総合」の課題と方向性—GIS への取り組みを中心に—」（『日本女子大学紀要（人間社会学部）』28、2017 年）。

なる教育課程が始動する、との期待と不安が社会全体に広まっている。

しかしながら、こと地歴科の学習指導要領及び解説（2018〔平成30〕年7月公表）を見る限り、その内容にはかなり多くの問題がある。筆者は本学教育学部の高校地歴科教員免許取得のための必修科目である「地理歴史科教育Ⅰ」（3年前期配当）において、受講生諸君と地理歴史科学習指導要領解説⁴を精読し、特に「解説」の部分に看過しがたい誤謬や問題が少なからずあることを発見した。

学習指導要領本文（以下、要領本文）は文部科学省（以下、文科省）が「告示」する法的拘束力のある文書であり、全国全ての学校の授業はそれへの準拠を求められるが、「解説」はあくまで要領本文の補足・説明であり、法的拘束力はない。しかし、特に教科書作成において「解説」は重要な役割を果たしており⁵、その結果できた教科書の使用を現場の教員は義務づけられている以上、むしろ要領本文より「解説」の方が教育現場に与える影響力は大きいと言える。その「解説」に多々問題があるということは由々しき事態である。

そこで、上記授業の成果の一端として、次期地歴科要領解説に見える特に明白な誤謬や深刻な問題を記録にとどめておこう、というのが本稿の目的である。

・ 1. 地理総合の「解説」の問題点

地理総合の要領本文及び「解説」は、従来の地理 A・B にも増して地図の読み取り、地図の作成、地理的な基礎情報の取得に関わる教育に力を注ぐよう唱えている。近年の GIS 技術や機器の飛躍的進歩に追随するためであり、地理総合を必修科目とした大きな理由になっていると思われる。しかし、率直に言って、地理という科目は人気がない。それについて、「解説」は従来の地理学習のあり方を批判する言辞を述べている⁶。

例えば、地域調査などの具体的な活動を通して、まだ見ぬ地域を知ったり、（中略）学び方や調べ方を学んだり（中略）は、成長期の生徒にとって、本来、楽しいことであり、学びがいのあることである。しかし、実際には、知識を詰め込む学習に陥ったり、人間の営みとの関連付けが不十分だったりすることが少なくない。（p43）⁷

まるで従来の地理教育低迷の責任を全て学校現場に押し付けるような書きぶりであるが、教員が使用を義務付けられている教科書の準拠基準である学習指導要領本文及び「解説」

⁴ 2018年7月文科省公表。冊子としては2019年3月東洋館出版社より刊行。

⁵ 渡辺敦司「指導要領「解説」って何？」（『ベネッセ教育情報サイト』2008年8月14日記事 <https://benesse.jp/kyouiku/200808/20080814-3.html> 2020年2月26日閲覧）

⁶ 以下、「解説」からの引用文の下線は全て濱川。

⁷ 以下、ページ数表記は全て『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説・地理歴史編』（東洋館出版社、2019年3月）。

次期高校地歴科学習指導要領解説に見える問題点

を作っているのは自分たちである，という自覚は文科省にはあまりないようである。では次期「解説」は，高校生の地理的関心を高めるためにどうすればいいと言っているのか。

例えば，景観の観察といった比較的实施に負担が少なく，視覚的に捉える活動を取り入れるなど，現代世界に関する様々な地理的な事象を取り扱う地理学習の特質を生かして，作業的で具体的な体験を伴う学習や課題を設定し追究する学習などを工夫し，生徒の社会参画意識の涵養を視野に主体的な学習を促すことが必要である。

(p43)

「景観の観察」とは，具体的に何を言っているのか。意味不明である。また，「作業的で具体的な体験を伴う学習」「課題を設定し追究する学習」にどれほどの時間と労力がかかるか，文科省は理解しているのだろうか。従来のカリキュラムでさえ実践できていないことを，内容の削減もないまま現場ができると思っているのか。不可解でしかない。

次に，今回の改訂で大きな話題となり，批判の対象ともなった，領土に関する記述について。現行のカリキュラムまで，日本をめぐる領土問題は北方領土についてのみが小・中社会科及び高校地歴科の要領本文と「解説」に記されていた。しかし，2014（平成26）年に「解説」が一部改訂され，竹島と尖閣諸島についての文言が付加された。内容は，竹島を新たに領土問題に加えるとともに，尖閣諸島をめぐる領土問題はない断言する，というものであった。そして今回の改訂で，この2014年次の「解説」付加文の主旨が小・中社会科，高校地歴科の要領本文に盛り込まれ，「竹島は領土問題，尖閣諸島に領土問題はない」ということを授業で扱うように法的拘束力が付されることになった。

「日本の位置と領域」については，（中略）竹島や北方領土が我が国の固有の領土であること（中略）その際，尖閣諸島については我が国の固有の領土であり，領土問題は存在しないことも扱うこと。（地理総合要領本文）

これについての「解説」は以下のとおりである。

我が国が当面する竹島や北方領土（歯舞群島，色丹島，国後島，択捉島）の領土問題や経済水域の問題などを取り上げ，（中略）竹島や北方領土について，（中略）我が国の固有の領土であるが，それぞれ現在韓国とロシア連邦によって不法に占拠されているため，竹島については韓国に対して累次にわたり抗議を行っていること，北方領土についてはロシア連邦にその返還を求めていること，これらの領土問題における我が国の立場が歴史的にも国際法上も正当であること（中略）その際，尖閣諸島については，（中略）現に我が国がこれを有効に支配しており，解決すべき領有権の問題は

存在していないこと、我が国の立場が歴史的にも国際法上も正当であることを、その位置や範囲とともに理解することが必要である。 (p49)

この件について、文科省はすでに要領の告示以前から「我が国の領土について正しい理解の妨げになるなら、中国や韓国の主張は教えないで頂きたい。」と釘を刺している⁸。しかし、次期指導要領の主題は「主体的、対話的で深い学び」である。文科省や日本政府の見解を唯一の正解として強制し、相手国の事情や主張は一切無視する、というのではおよそ主体的でも対話的でも深くもない学びになるであろう。文科省の主張は自己矛盾をきたしていると言える⁹。

・ 2. 地理探究の「解説」の問題点

地理探究については、些末ではあるが驚くべき誤謬があることを指摘しなければならない。「解説」冒頭の「科目の性格」で、3つの大項目に言及した部分である。

その内容は、「(1)現代世界の系統地理的考察」，「(2)現代世界の地誌的考察」，「(3)現代世界におけるこれからの日本の国土像」の三つの大項目で構成され（後略）

問題は、ここで大項目の見出しを(1)(2)(3)としている点である。現行指導要領までは、大項目は(1)(2)(3)で示していた。しかし、今次の改訂では中央教育審議会答申で示された「教育課程の示し方の改善」に基づき、「記載の体裁を整える」作業が徹底された。具体的には、

大項目をA, B, C…の順で示し、（中略）中項目を(1), (2), (3)…の順で示し、さらに必要に応じてそれを細分した小項目を設定した。また、今回、科目間で共通して各中項目においてア, イを置き、それぞれ原則的に「知識及び技能」，「思考力，判断力，表現力等」の順に、それぞれの事項におけるねらいを記載した。(p12)¹⁰

と明記されており、当然地理探究の要領本文の大項目もABCで示されている。ところが、「解説」ではそれが(1)(2)(3)になっているのである。恐らく旧来の「解説」のデータを流用し、うっかり見出しを改めないまま表記してしまったのであろう。

⁸ 「竹島・尖閣どう教えるのか 文科省に聞く「国の立場 言い切る指導を」(2017年3月4日朝日新聞朝刊)。

⁹ なお、領土問題をめぐる記述は地理探究・歴史総合・日本史探究の要領本文及び「解説」にもあるが、重複になるので取り上げない。

¹⁰ 実際はア, イの下に「事項におけるねらい」を示す文言が(ア)(イ)(ウ)として記される。「解説」はこの(ア)(イ)(ウ)を「小項目」と称している。

これはもちろん些細なミスである。しかし、いやしくも法律に準じて「告示」される要領本文の「解説」として、教科書会社や全国の教員を強く規制する権限を持つ文書において、こうしたミスが放置されていていいのか。たかが見出しというとらえ方もあろうが、ならばなおさら大げさに「教育課程の示し方の改善」を踏まえて「記載の体裁を整えた、など」と見栄を切らないで欲しいものである。

・ 3. 歴史総合の「解説」の問題点

まず、冒頭の「科目の性格と目標」に見える、

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、構想する科目として、今回の改訂において新たに設置された。(p123)

との一文が問題となる。ここに「歴史を……構想する」とあるが、いったいどういう意味であろうか。「構想」とは、辞書の定義によれば、

「これからしようとする事柄について考えを組み立てること」(スーパー大辞林)

「これからしようとする物事について、(中略)考えをまとめ上げること」(新明解)

となる。一方、「歴史」は言うまでもなく過去の出来事を対象とする営為である。そもそも「歴史」を「構想」するなど、論理矛盾ではないか。

しかし、「解説」はこの論理矛盾を確信犯的に繰り返している。

「歴史総合」は、社会の形成者となる生徒が、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を主体的に考察、構想できるように配慮した科目である。(p124)

いったい、「解説」は歴史総合を通じて何をしたいのか(させたいのか)。このような誤謬を平然と繰り返すその姿勢からは、少なくとも「この文書が、日本全国の教育機関や教科書会社の業務を強く縛り、左右する強制力を持つ」という自覚と矜持を、文科省はあまり持っていないのではないか、という疑念を禁じ得ない。

自覚と矜持に欠ける表現はまだある。

18世紀後半以降の欧米の市民革命や国民統合の動向については、(中略)この時期の西ヨーロッパとアメリカ合衆国で、市民の政治的発言権の拡大が進み、立憲体制に基づいた国民国家の形成が生まれたことを扱う。(p148)

「国民国家の形成が生まれた」は、日本語として明らかにおかしい。それを言うなら「国民国家が形成された」もしくは「国民国家が生まれた」であろう。このあきれた凡ミスが生じた理由は、容易に推測できる。この「解説」が対象とする要領本文が、

ア 次のような知識を身に付けること。

(ア)18世紀後半以降の欧米の市民革命や国民統合の動向、日本の明治維新や大日本帝国憲法の制定などを基に、立憲体制と国民国家の形成を理解すること。

というものだからである。「解説」はこの本文の「立憲体制と国民国家」を切り取って「～が生まれた」とすべきところを、うっかり「立憲体制と国民国家の形成」まで含めてしまったために日本語として破綻した表現になってしまったのである。

しかし、ミスは誰にでもある。ミスをあげつらいたいわけではない。問題は、こうした誤謬をそのまま放置している文科省の姿勢である。文科省は、「解説」の文章をきちんと校正したのであろうか。何度でも言うが、全国の教職員、教科書会社、ひいては全ての高校生、さらには日本国民全体の業務や生活に関わる重い文書なのである。「主体的、対話的で深い学び」や「知識、技能」「思考力、判断力、表現力」「学びに向かう心、人間力」を国民に求める文科省が、このような誤謬の散見する文書をろくな校正もせず平然と公けにしている現状は由々しき事態と言わざるを得ない。

次に、教科書や授業実践に関わる問題点を指摘する。大項目C「国際秩序の変化や大衆化と私たち」の中項目(1)「国際秩序の変化や大衆化への問い」に関して、

大衆の政治的・経済的・社会的地位の変化を取り上げた場合には、例えば、教師が、(中略)国民の所得格差の縮小を示す資料、(中略)新聞・雑誌の発行部数の増大を示す資料、ラジオの生産台数の増加や当時の放送プログラム等の資料などを提示し、(中略)生徒は、それらの情報を読み取ったりまとめたりしながら、大衆社会の特徴を考察する。

生活様式の変化を取り上げた場合には、例えば、教師が、(中略)上海・シンガポールなど国際都市の様子を示す資料、(中略)を提示し、(中略)生徒は、それらの情報を読み取ったりまとめたりしながら、社会状況の変化と人々の生活との関係を考察する。(p156)

などである。ここで示されたような多種多様な無数の「資料」を、果たして本当に現場の高校教員が用意できると文科省は考えているのだろうか。「例えば」との但し書きがついているとはいえ、あまりにも資料の種類が具体的に過ぎるのではないか。もちろん、これらは教員ではなく、実際には教科書会社が教科書や資料集を作る際に参考にすべき情報なのであろう。しかし、それは逆に各社の教科書がみな似たり寄ったりのものになり、金太郎飴化することにつながる恐れがある。そもそも、文科省は今次の改訂で「主体的、対話的で深い学び」を求めているはずである。このように「解説」で事細かに資料や具体的な授業の進め方を示すことは、むしろその主題に逆行する事態を招くのではないか¹¹。ここでも、一方では「主体的」な学びを求めながら、実際にはそれとは逆のことを教員や教科書に強いている実態が透けて見えるのである。

次に、大項目 C の中項目(2)「第一次世界大戦と大衆社会」に関して。

ソヴィエト連邦の成立とアメリカ合衆国の台頭については、ロシアにおいて革命が起き、史上初の社会主義政権が発足し、その後ソヴィエト連邦が成立したことを扱い（後略）（p159）

要領本文では、ここで初めて「社会主義」が出てくる。従来は産業革命後の工業化と資本主義の発展の単元（19世紀）で扱うのが一般的だった。ロシア革命に至る社会主義思想の歴史には1世紀近い前史がある。それを一切無視し、1917年のロシア革命の時点でいきなり扱うのは教員にとって非常に負担が重くなることは明らかである。長年の世界史教育の伝統の蓄積を無視した愚挙であると言わざるを得ない。

・ 4. 日本史探究の「解説」の問題点

日本史探究においても、まず日本語として誤謬とみなさざるを得ない表記があることを指摘しなければならない。大項目 A~D 全てに共通する中項目(1)の主題「時代を通観する問い」について説明した部分である。

時代を通観する問いとは、前の時代からの変化と新たな時代に成立した社会との関係や、その変化が時代を通じて定着していく理由や条件などを考察するために、生徒自身が設定する「問い」である。（中略）そのために、時代の転換に関わる事象の理解の中で生徒が見いだした疑問を、教師がその事象の影響や広まりなどについて生徒の

¹¹ 同様の資料や教え方の煩瑣な例示は、決して歴史総合のこの部分にのみ見られるものではなく、地理歴史科の全科目の「解説」に共通する。教員や教科書会社を強く縛り、「主体的」な学びを著しく妨げる恐れがあると言わざるを得ない。

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。(p197)

下線の部分は、いったいどう読めばいいのか。この1文の主語(S)が「教師」であることは疑いない。では「教師」は何をどうするのか。目的語(O)を探すと、下線部冒頭の「生徒が見出した疑問を」がまず目につくが、実は同じ文節内に「生徒の理解や考察を」ともう一つの目的語が出てくる。つまり、「……を、……を」と目的語が動詞(V)もないまま並列されているのである。「……(O1)を……(V1)し、……(O2)を……(V2)し」という並列ならばいいのだが、動詞もないまま目的語を1文中に並列してしまっている、という時点でもはやこの文は文法的に破綻しているのである。

もちろん、全体を眺めればなんとなく意味は取れる。「教師」(S)が「生徒が見いだした疑問」(O)について、その「理解や考察」(O)が「深」まるように努め、「生徒が……問いを表現できるように」(副詞句 adverbial)「指導の工夫」をしる(V)という意味であろう。学生が書いたレポートの文章ならばこれで許されるかもしれない。しかし、これは文科省が公表した事実上法的拘束力を有する「公文書」である。文法的な明らかな誤謬が看過されていいはずがない。

次は、より深刻な問題である。大項目A「原始・古代の日本と東アジア」の弥生文化の成立について、「解説」は以下のように記す。

また、弥生文化の成立については、中国大陸・朝鮮半島などアジア及び太平洋地域との関係や狩猟採集社会から農耕社会への変化などに着目して、(後略)(p210)

驚きを禁じ得ない。「弥生文化の成立」について、「太平洋地域」が関わった歴史的事実などどこにあるのだろうか。念のためさまざまな書籍やインターネット上の情報を調べてみたが、そのような珍説はもちろん皆無であった¹²。いったいどうしてこのような奇天烈な文章になったのか。理由は、この部分の要領本文を見ればわかる。

ア 次のような知識を身に付けること。

(7) 旧石器文化から縄文文化への変化、弥生文化の成立などを基に、黎明期の日本列島の歴史的環境と文化の形成、原始社会の特色を理解すること。

¹² 日本古代史が専門の本学の井上亘教授にもうかがってみたが、「原始時代にこんな語(濱川注:「太平洋地域」)を使うのは歴史や考古を知らない素人に違いありません(日本人の起源でDNA人類学の成果を扱うなら東南アジアは重要な位置を占めますが(篠田謙一『DNAで語る日本人起源論』岩波書店2015参照)、そんなことは書いてありませんし、文脈からみてもその可能性はゼロです。」とのことであった(筆者のメールでの質問に対するメール回答の一部)。

次期高校地歴科学習指導要領解説に見える問題点

イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

(7) 自然環境と人間の生活との関わり、中国大陸・朝鮮半島などアジア及び太平洋地域との関係、狩猟採集社会から農耕社会への変化などに着目して、環境への適応と文化の形成について、多面的・多角的に考察し、表現すること。

これを見ればわかるとおり、「弥生文化の成立」と「太平洋地域」は何ら関わるものではない。黎明期の日本列島と「太平洋地域」との間に関りがあったとすれば、それはむしろもっと古い「旧石器文化」の時代に求められるであろう。しかしそれとて、有名なジャワ原人（約 50 万年前）のように明らかに東南アジア・太平洋地域に実在した人々の人類学的影響がアジア大陸を通じて間接的に影響を及ぼした可能性を示すに過ぎない。それなのに「解説」は、こうした要領本文の前後の文章を安易に接着し、「弥生文化の成立」に「太平洋地域」が関わったかのような学問的誤謬を犯してしまったのである。このような杜撰な文書に従って教科書が作られ、授業が行われることには強い憤りを禁じ得ない。

・ 5. 世界史探究の「解説」の問題点

紙幅の都合もあり、項目名の問題についてのみ触れる。大項目 B「諸地域の歴史的特質の形成」の中項目(2)「古代文明の歴史的特質」について、

この中項目は、従前の「世界史 B」の「(2)諸地域世界の形成」の中の「ア 西アジア世界・地中海世界」，「イ 南アジア世界・東南アジア世界」，「ウ 東アジア世界・内陸アジア世界」（中略）を、「古代文明の歴史的特質」という点から、新たに編成し直したもの（後略）（p293）

とする。その結果、新たに設けられた「古代文明」の呼称は、

ア 次のような知識を身に付けること。

(7) オリエント文明，インダス文明，中華文明などを基に、古代文明の歴史的特質を理解すること。（要領本文）

となる。しかし、「中華文明」とは極めて政治的・文化的な価値判断が反映された呼称である。言うまでもなく「中華」とは「世界の中心」の意味であり、「人類のあらゆる文化・文明の発祥地」を意味する語句である。従来「東アジア」等の価値中立的な地域別表記をあえて止め、「中華文明」などというアナクロニズムな表記を採用した理由は何か。そうした理由こそぜひ「解説」して欲しいのだが、「従前の何がよくなかったのかで今回このように改めた」という国民が学習指導要領改訂にあたって最も知りたい情報は、過去もそうであったが今回もほぼ全く開示されることがなかった。もちろん、それは世界史探究に限ったことではなく、地理歴史科の全ての科目、ひいてはあらゆる教科・あらゆる

次期高校地歴科学習指導要領解説に見える問題点

校種の「解説」に共通している。「寄らしむべし、知らしむべからず」という文科省の姿勢は、今回の改訂でも1ミリも改まらなかったのである。

・ 終わりに

以上、次期高校地歴科学習指導要領解説が抱える問題点をいくつか指摘してきたが、残念ながらこれらは全体の一部に過ぎず、細かい誤謬や問題点を挙げればきりがないほどである。率直に言って、こうした問題だらけの文書が全国の教員・教科書会社を縛る強制力を伴う公文書であるとは到底認めたくない、それぐらいの代物である。

しかし、何よりも深刻な問題点は、「主体的、対話的で深い学び」を主題とした改訂のはずなのに、「解説」の分量が異常に多く、教授法や資料の例示も煩瑣極まりなく、およそ教員や教科書会社の主体性を認めないものになっている点である。現行の「解説」の総ページ数が128ページであるのに対し、次期「解説」は372ページ、実に3倍弱の増量である。この数字からだけでも、文科省の唱える「主体的な学び」が美辞麗句に過ぎず、本音では従来以上に教員や教科書会社、そして授業そのもの、ひいては将来の有権者たる高校生たちをがんじがらめに縛り付け、統制下に置こうとしていることは明らかである。

もちろん、これは地歴科にだけ言えることではない。全教科、全教育課程で言えることであろう。我々は、何がしたいのか実はさっぱりわからず、陰に陽に教育を統制しようとする文科省に唯々諾々と従うのではなく、真の意味での「主体的、対話的で深い学び」をそれぞれが模索する主体性と覚悟を持つべきである。

参考文献

渡辺敦司「指導要領「解説」って何？」(『ベネッセ教育情報サイト』2008年8月14日 <https://benesse.jp/kyouiku/200808/20080814-3.html>)

「竹島・尖閣どう教えるのか 文科省に聞く「国の立場 言い切る指導を」(2017年3月4日朝日新聞朝刊)

田部俊充「高校地理歴史科新科目「地理総合」の課題と方向性—GIS への取り組みを中心に—」(『日本女子大学紀要(人間社会学部)』28, 2017年)

『高等学校学習指導要領解説・地理歴史編』(東洋館出版社, 2019年)