

広島経済大学研究双書 第16冊

---

歴 史 教 育 研 究 序 説

藤 井 千 之 助 著

広島経済大学

地域経済研究所

1997

広島経済大学研究双書 第16冊

歴 史 教 育 研 究 序 説

藤 井 千 之 助 著

広 島 経 済 大 学  
地 域 経 済 研 究 所  
1 9 9 7

# 目 次

はじめに	1
第一章 歴史教育の目的	3
I. 歴史教育の目的に関する諸見解とその検討	3
II. 歴史教育固有の目的	13
第二章 小・中・高一貫の歴史教育	21
緒言	21
I. 学校教育における歴史教育	24
II. 歴史教育改善の前提条件	28
III. 歴史教育改善の視点	30
IV. 歴史教育の内容と方法	31
小結	34
第三章 歴史教育における「主題学習」について	37
緒言	37
I. 新学習指導要領における「主題学習」	37
II. 「主題学習」の登場	39
III. 西ドイツの「範例方式」	45
IV. 昭和45年度版学習指導要領における「主題学習」	53
V. 昭和53年度版学習指導要領における「主題学習」	56
VI. 歴史的思考力を育成する歴史学習	61
小結	62
第四章 「主題学習」に関する事例研究	64
I. 総合的テーマ事例（その1）	64
II. 比較史的テーマ事例（その1）	76
III. 発展史的テーマ事例（その1）	94
IV. 発展史的テーマ事例（その2）	103

V. 発展史的テーマ事例（その3）	110
VI. 地域関連的テーマ事例（その1）	117
VII. 総合的テーマ事例（その2）	120
VIII. 比較史的テーマ事例（その2）	127
第五章 世界史教科書について	149
緒言	149
I. わが国の高等学校「世界史」	149
II. 高等学校世界史教科書の検定	155
III. 日・米の高等学校世界史教科書	165
小結	173
終章 歴史教育の課題	176
I. 歴史教育の目的と基底	176
II. 歴史意識の概念と構造	177
III. 歴史意識の発達相と形成・変容の契機	182
IV. 歴史教育の課題	182
あとがき	185

## はじめに

筆者は、敗戦の年、1945（昭和20）年9月に、広島文理科大学史学科（東洋史学専攻）を卒業した。その後、同年11月以来、中等教育段階および高等教育段階における公立・国立の諸学校や国立・私立の大学に勤務を続け、歴史学（東洋史学）および歴史教育の研究と実践にたずさわってきた。その間、50年余の歳月が流れ、わが国の歴史学界・教育界の状況も大きく変化してきた。

筆者は、はじめ東洋史学（主として中国近現代史）の研究に主力をおき、故今堀誠二博士の指導を受けていた。しかし、勤務先が広島大学附属高等学校であったので、中等教育段階における歴史教育（主として世界史教育）にも強い関心を持たざるを得なかった。教育実習の指導、世界史教科書の編集・執筆、公開研究授業、学会における研究発表など世界史教育の実践と研究に専念する期間は長かった。その間、歴史教育の前提条件としての学習者の歴史意識に関する研究に没頭し、それは、広島大学に勤務しているときにも継続され、その成果として『歴史意識の理論的・実証的研究——主として発達と変容に関して——』の刊行となったのである。その間、広島県・広島市は勿論、岡山県・香川県・福岡県・大分県・長崎県・佐賀県などの他県市の教育センターでの歴史教育に関する講演・講義も度重なったし、中国の北京師範大学の招請で「日本における歴史教育」の講演、さらに北京大学の招請による同大学の日本研究センターにおける講演も二回にわたって行った。

高等教育段階としては、広島大学にひきつづき、松山商科大学・広島経済大学に勤務した20数年間、大学における歴史教育（教養教育・教職課程）の実践・研究ならびに高等学校世界史教科書の編集・執筆などに従事した。その間においても、学会や新聞（論壇）などで歴史教育に関する私見

## 歴史教育研究序説

を発表する機会があった。

本書は、筆者が主として広島大学退官後の10余年間に発表した拙稿を中心に纏めたものであるが、内容的にはかなり古い拙稿が含まれており、さらに重複する部分もあるがその点は御諒承を願いたい。

筆者の歴史教育に関する研究は、実践をふまえたものであるが、いまだその完成を見ないでいる。大方の御批判を受けたいと思っている。

筆者の研究が、このような形で刊行されることになったのは望外の幸せである。このような機会を与えていただいた石田学園広島経済大学の御好意に対して深く感謝を申し上げる次第である。

1996年11月

広島経済大学

藤井千之助

# 第一章 歴史教育の目的

## I. 歴史教育の目的に関する諸見解とその検討

近代教育の成立以来、それぞれの国家の国民教育としての学校教育において、歴史教育が主として、国民の民族意識あるいは国家意識の昂揚のために重視されてきた事実、さらには現在においても、そのような立場からの歴史教育の重視の事実を否定することはできない。

学校教育ではないが、筆者が1981年7月、中日友好協会（会長 廖 承志）の招請で訪問した中華人民共和国で親しく参観した北京の中国歴史博物館、革命博物館および内蒙古自治区のホフホト博物館では、時あたかも中国共産党創立60周年記念の年に当たり、いずれの博物館も中国共産党発展の歴史的経緯を展示し、多数の参観人民に強い感銘を与えていた。

それぞれの国家がもつ歴史的背景あるいは伝統の独自性や国家権力が志向するイデオロギーの相異からも、国民教育としての学校教育における歴史教育の実践が、それぞれの国家固有の特色を示し、さらに、同じ国家においてさえも、現在その国家が直面している時代的・国家的課題によって、その歴史教育のあり方が大きく変化することがあることもまた否定できない事実である。

このことは、わが国の学校教育における歴史教育が、第二次世界大戦の敗戦を契機に大きく変貌した事実からも指摘できる。

また、わが国とは、歴史的背景において大きな違いのあるアメリカ合衆国においても、従来の伝統的な歴史教育への批判・反省から、その歴史教育のあり方に近年顕著な変貌の一端がうかがわれる<sup>1)</sup>。一方、アメリカ合衆国とは比較できない程の悠久な歴史的背景を有する中国においても、中華人民共和国成立以来の僅々50年間においてさえ、その歴史教育は大きな

変貌の道を進んできているのである<sup>2)</sup>。

しかし、歴史教育が、単に国家の要請や時代の要求などによって変貌させられてよいものであるかは、大いに疑問をいだかざるを得ない。とくに、人類社会の将来を切り拓くべき青少年教育を任されている学校教育における歴史教育は、何を目標として設定され、どのような内容に重点をおいて構成され、どのような方法で実践されるべきかは真剣に問題とされなければならない。

ここでは、以上のような諸点を背景にしつつ、とくに学校教育における歴史教育の目的・目標に関する諸見解を検討したい。

ジョージ・バーナード・ショウ (George Bernard Shaw) は『『熱狂者』を目標の視点を失いながらも、その努力を繰り返しているものと定義したことによって定評がある。目標の視点を失った教師もしばしば同様のことを再演している。人間の努力を必要とする他のすべての分野におけると同様に教育の分野において目標が不鮮明なことは悲惨でさえある。その努力の発揮は、それがいかに良心的かつ組織的であろうとも、目標と方向感覚の欠如に対しては償うことはできない。』と言っている<sup>3)</sup>。

歴史教育においても、その基本的性格を問題とする場合、「何のための歴史教育か」の目的・目標がまず明確にされなければならない。しかし、歴史教育の目的・目標又は性格については、さきにも触れたように各国の歴史的背景やその伝統、国家の政策や教育目的あるいはそれぞれの国のそれぞれの時代における歴史学の状況や歴史学者・歴史教育者の考え方の違いによって独自の性格を示している。

現在までに、歴史教育の目的論は数多く展開されており、筆者の触れたものだけでも汗牛充棟といっても過言ではない。目的論から、わが国の内外において、数多くの歴史教育が類型化され、分類されてきた。それらは、歴史学者・教育学者、歴史教育者などそれぞれの時代におけるそれぞれの立場において主張が異っているのは当然といえるが、次にその若干を列挙してみる。



## 第一章 歴史教育の目的

この点については、平田嘉三が、歴史教育をその目的・性格から次のように分類しているのが、最も新しいものといえよう<sup>4)</sup>。

- (1) 理解・教養・教訓的歴史教育
- (2) 分析・法則・科学的歴史教育
- (3) 生活・社会的・現実的歴史教育
- (4) 知・情・意の発達を目指す人間形成的歴史教育

そこでここでは、大すじをこの平田の分類に準拠しながら、私見をまじえて、歴史教育の目的・性格についての諸見解を述べたい。

(1)は、歴史事実、歴史事象の個性を尊重し、これを正しく理解して、自己の教養として知識を豊かにするとともに、歴史事象のもつ教訓的意味を大切にす歴史教育のことで、わが国の戦前の歴史教育もその典型の一つといえと平田は述べ、その例証として次の諸氏の歴史教育に関する見解を挙げている。(傍点は筆者)

①栗田元次、その著『国史教育原論』(共立社、1925年)、②新見吉治、その著『歴史教育論』(同文書院、1934年)、③中川一男、その著『歴史学及歴史教育の本質』(四海書房、七版1928年〈初版は1927年〉)

上述の三者の中でも、中川一男が、第二編歴史教育の本質、第三章歴史教育の目的と価値と内容の冒頭で、「歴史教育の本質によって、その目的が定まり、目的によって価値が決定し、目的と価値とを標準として史実や史論を選択する時、そこに歴史教育の内容が生ずる<sup>5)</sup>」というところにとくに平田は注目しているが、中川一男は歴史教育の目的として、i) 自己を認識すること、ii) 現代の社会生活に対する理解、iii) 社会の発達または文化の流転を知らしむことをあげている<sup>6)</sup>。中川一男は、西洋史学専攻の元東京高等師範学校教授であるが、中川が附属中学校での実際教育の経験者であるという点からこのような見解が鮮明に出たものであると筆者は推察する。

(2)は、「歴史教育においては、できるだけ価値観や情緒を排除し、分析的でしかも一般化を目指す法則的・科学的な歴史教育をめざす<sup>7)</sup>」ことを

歴史教育の目標とするものである。

これには、アメリカ合衆国の新社会科 (New Social Studies) における歴史教育やソ連の歴史教育が例示されるが、アメリカの新社会科を中心にすえて、歴史教育を簡潔に分類した森分孝治の所論は次の通りである<sup>8)</sup>。

ア. 歴史を教える (歴史目的型)

- ① 事実としての歴史の教授 (事実教授型)
- ② 解釈された歴史の教授 (解釈教授型)

イ. 歴史で教える (歴史手段型)

- ① 歴史で事実認識の方法の教授 (事実認識教授型)
  - i) 歴史で概念の教授 (概念教授型)
  - ii) 歴史で探求の教授 (探究教授型)
- ② 歴史で価値認識方法の教授 (価値認識教授型)

このように、歴史教育を、事実教授型、解釈教授型、概念教授型、探究教授型、価値認識教授型の五つの類型に分類し、日本の中学校社会科歴史的分野を、そのうちの実事教授型に位置づけている。さらに、森分は所謂「開かれた科学認識の形成」という視点からは、歴史目的型よりも歴史手段型が、概念教授よりも探求教授型が、より歴史教授の目的にかなったものであるとしている。ただし、アメリカ新社会科の歴史教授の中にも、解釈教授型と概念教授型、概念教授型と探究教授型、探究教授型と価値認識教授型など両型の特性をあわせもっているものがあることが例示されている<sup>9)</sup>。

一方、平田は、その分析・法則・科学的歴史教育の例示の冒頭に、ソ連のペ・エス・レインベングルプ (П. С. Пейбенг руб) 著、三沢正博訳『歴史教授法』の序文から次のように引用されている。「学校の歴史学習は、生徒たちをして過去および現在の歴史現象の分析に正しく接近させ、かれらに人類文化の長年にわたる遺産を知らせ、かれらの年齢にふさわしい形で、社会の進歩発展の基本的法則を科学的に理解させる。」(傍点は筆者)

しかし、同書の序文においては、フルシチョフがソ連邦共産党第21回大

## 第一章 歴史教育の目的

会で語った次の言葉を引用している点を注目する必要がある。「わが国の若い世代は、先立つ世代の役目となったような偉大なる生活と闘争の学校を卒業していない。若い人びとは革命前の悲惨と困窮を知らず、ただ書物によってのみ勤労者の搾取という表象を得ることができるにすぎない。だから、若い世代が国史を、自己の解放のための勤労者の闘争の歴史を、共産党の英雄的な歴史を知って、わが党・わが労働者階級の革命的伝統のなかで教育されることは、格別重要なことなのである。」と<sup>10)</sup>。

ここには、平田のいわゆる教訓的歴史教育、森分の価値認識教授型の歴史教育の側面も強調されているとあってよいと思う。

平田は、この分析・法則・科学的歴史教育の類型の中に、わが国では新見吉治の歴史教育論を入れておられる。新見吉治は当時（1930年代）のわが国の状況下において、歴史学を純正史学と応用史学<sup>11)</sup>とに分け、応用史学を歴史教育論の基礎とした。新見の歴史教育論の基礎には、当時における国体観念など、その価値観や信念がみられるため、今日では種々の批判を受けているが、新見の歴史教育論の基礎には、応用史学における史的法則の発見があった。新見は、史的法則の発見について、「歴史の哲学に於て、歴史の法則の研究をなすに至ったことは、歴史知識を単純化し、応用の学問としての使命を発揮せしめんとする傾向の表現である」と述べている<sup>12)</sup>。

また、1923年、アメリカ合衆国オハイオ州コロンブスでの史学大会におけるエドワード・チェーネーの「歴史の法則」と題する講演から新見は、特に①連続の法則、②変化の法則、③依従の法則、④民衆化の法則、⑤自由合意の必要という法則、⑥道徳進歩の法則を引用し、応用史学における史的法則の発見について論じている。

新見は、歴史学者を修史家と読史家との二つの機能をもつ研究者として考えているが、歴史教育については読史家としてとらえている。また、新見の歴史学に対する基本的な発想の中には、社会科学と歴史科学とを一元的にとらえようとする考え方がみられる。

「新見氏の歴史教育論には、応用史学の一側面として、分析・法則・科学的なアプローチと、社会科学と歴史科学とを一元化しようとする構造的アプローチのあったことは見逃せない」と平田は強調される。また、新見の歴史教育論は、教育科学に基礎をおく歴史教育論でないという意味での科学論としての歴史教育論であったことにその特色のあることを平田は指摘される。西洋史学および国史学を専攻し、明治・大正・昭和の長期間、広島高師および広島文理大の教授を歴任、主として比較社会制度史の研究を進められた新見の場合、そのことは当然と言うべきであろう。

(3)の「生活・社会的・現実的歴史教育」を平田は「現代における生活・社会的及び現実的な諸問題を解決するために、通史学習を通じて得た歴史認識力、社会認識力をもって社会判断をしていく歴史教育、又は、諸問題を解決するために社会事象の歴史的背景や系譜をさぐり諸課題を問題史的に解決していく歴史学習のことをいう」とされている<sup>13)</sup>。

アメリカ合衆国の社会科教育において指導的立場にあるE. B. ウェズレー (Edgar Bruce Wesley) は、その著『中等学校における社会科教育法』(1950年)の中で、歴史学習の目標として17項を挙げている<sup>14)</sup>。彼の立場では歴史そのものを学習の最終の目標としているのではなく、通史学習または問題史学習を通して、現代における生活・社会的・現実的な問題を解決するための歴史学習が目標であると考えているのである。

ウェズレーの歴史学習に関する見解は、さらに、その論文「歴史の科目を廃止しよう (Let's Abolish History Courses)」(1967年)<sup>15)</sup>に発展し、学校教育における歴史を科目として考えるか、資料として考えるかについて、社会科教育の立場から論じている。この論文で、ウェズレーは、学習者・教師・歴史学者・社会のそれぞれが、抱いている歴史像の分析から、歴史が科目としてよりもむしろ資料として教えられ、利用されることが最も生産的であると主張し、歴史の科目であらゆる事柄を教えようとする企ては失敗に帰する運命にあるという理由のもとに、ある重要な選ばれた事柄を理解するために歴史を利用することを学習者に教えた方が成功できるよう

## 第一章 歴史教育の目的

に思えることも示唆している。ウェズレーのこの論文は、かなり急進的に見えるかも知れないが、彼はさらに次のようにも言っている。「若しも、歴史という科目が、諸学校や大学で姿を消したとしても、歴史の社会的重要性や価値は大きくは影響されないだろう。社会はガイダンスのための記録を捜し続けるだろう。歴史学者は、全く当惑するような複雑さをもって歴史をつくり続けるだろう。学習者は、科目としての歴史の廃止の大きな恵みを受けるだろう。学習者は、強制と記憶のための無駄な努力から解放されて、歴史を探究し、それを資料として考え、自分の疑問に答えるために歴史を利用し、発見するスリルを経験し、発見したものの自分なりの体系を開始し始めるだろう。……学習者は、も早や歴史に対する敵意を感じないだろう。……」<sup>16)</sup>

さきに挙げた、中川一男は、前掲書『歴史學及歴史教育の本質』第二編歴史教育の本質で次のように述べている。すなわち、第一章の歴史學と歴史教育では、①史学は純然たる科学的見地に立ち史学それ自身のために構成されていくものであるけれども、歴史科は飽くまで教育的見地に立ち、人間教化のために構成されてゆかなければならない<sup>17)</sup>。第二章の歴史教育の本質では、②歴史教育は教育より出発するものであって歴史より出発するものではない。歴史と教育とを並ぶるならば教育が主であって歴史が従たるべく、歴史教育は決して史学より導き出されるものではないのである<sup>18)</sup>。第五章の歴史教師論では、③歴史教師は常に現代及び将来を達観しなければならぬ。すなわち、歴史家は各時代をその時代の眼を以て見なければならぬものであるけれども、歴史教師は常に現代及び将来を標準として過去を見なければならぬのである<sup>19)</sup>。

そして、第二章の歴史教育の本質の「歴史と教育」の項で、「歴史学そのものや歴史的事実すべてが教育となるものでもなく、また歴史それ自らの中に教育的要素が含まれているのでもない。教訓的であることは吾人が歴史の中に教育的価値を見出すのであって、その見地に立ちあまたの歴史的事実の中から現代及び将来の生活に何等かの貢献をなすもののみを選

び出してくるのである。若しこの選択がなかったならば……歴史は教育上頗る縁遠きものとなって歴史教育存在の影はきはめて薄くなってしまふのである。』<sup>20)</sup>と述べている。

中川の歴史教育の目的については、すでに、(1)理解・教養・教訓的歴史教育の類型のところでも触れたが、その歴史教育論は、このように(3)生活・社会的・現実的歴史教育の類型にも属しており、平田や上野實義は、いわゆる「教科教育としての歴史教育」に関する基礎的見識を有していた歴史教育論者として中川を評価されている。筆者も先に述べたように、中川の経歴からの見識であると考え、その点では平田・上野の評価に対しては同感である。

次に、「社会科の初志をつらぬく会」の理論的指導者の一人である上田薫<sup>21)</sup>の歴史教育に関する見解も、この(3)生活・社会的・現実的歴史教育の類型の中に入るものと考えられる。上田の歴史教育に関する見解が表明されているものに「歴史教育をあやまるもの——通史学習の問題——」<sup>22)</sup>がある。上田はこの論文で、歴史教育の類型として次の三つを挙げて論じている。

第1に実証主義的立場、いわば客観主義ともいうべき史料尊重の立場をあげ、この立場のもつ矛盾は、史観の存在をあえて無視しようとするところにあるとする。過去に起こった出来事は唯一であったということと、それを唯一のものとして正しくとらえることができるということが、混同されているところに、この立場の致命的な誤りがあると批判している。

第2に政治的・道徳的立場の歴史教育をあげ一定の価値を強調することは世界観の表現としては妥当であっても、歴史を教えるということとは越えがたいギャップをもつのではないかとして、この立場を批判している。

第3に、上田は問題解決学習による経験主義的・社会科の考え方に基づく歴史教育の立場を主張し、史観の相対性がおのずからにして確認されていくことをこの立場の条件としている。この立場の歴史教育では、小学校はもちろん、中学校においてもいわゆる系統的な歴史を順次教えていくとい

## 第一章 歴史教育の目的

う形をとらない。

上田の立場は、つねに現在の問題から出発して過去を究明し、それらの成果が自ら連っていくのを待とうとするのである。その理由としては、そうしない限り、子どもたちは歴史を自分の中に位置づけて理解することができないからであるとしている。すなわち、歴史の本質である相対性を確保して内容の把握が行われるためには、そうする以外に手段がないというのである。しかし、上田は同時に「もしそれまでの教育が正しく行われて歴史の相対性が十分に確認された場合に限り、この場合にも或いは中学校の高学年に於いて所謂系統的歴史に似たものが可能になるかもしれない<sup>23)</sup>」と注意深い表現もしている。

上田薫の立場は、子どもを中心にすえ、子どもの生活・社会的な問題を、あるいはより現実的具体的な経験上の問題を、解決するのに必要な限度において歴史的内容の学習を認めていこうとするものであり、さきに述べたE. B. ウェズレー (E. B. Wesley) の立場と相通ずる面を持っていると考える。

(4)の類型の「知・情・意の発達を目指す人間形成的歴史教育」について、平田は、「子どもの人間形成の重要な一環として、特に歴史教育の本質に根ざした時間的因果の思考や発展の観念を育成しつつ、人間の知・情・意の全面的発達を図ろうとする歴史教育のことをいう」と規定されている<sup>24)</sup>。

すでに述べた(1), (2), (3)の類型の歴史教育を主張する人々においても、終局的には、子どもの人間形成を目指した歴史教育を志向していると考えられるものがあるのは、歴史教育を教育の一環としてとらえる場合には、むしろ当然なことと言える。

中川一男の場合にも、歴史教育の方法として、①知的陶冶、②情的陶冶、③意的陶冶をあげているし、上田薫の場合においても、歴史学習等によって、人間の知・情・意の調和のとれた全面的発達を願っている。

西田直二郎は、元京都帝国大学文学部国史学の教授で、新しい文化史研

究の領域を切り開いたことで著名である。西田は、歴史教育の目的について、その論文「歴史研究と歴史教育」(『岩波講座, 日本歴史』1935年)において、次のように歴史教育を分類している。

- ① 歴史学以外の教育目的に設定せんとするもの
  - a. 倫理的歴史教育
  - b. 祖国主義的歴史教育
- ② 歴史学そのものに目的をもつもの
  - a. 事史的歴史教育
  - b. 一般教養としての歴史教育
- ③ 全人的歴史教育(行動としての歴史教育)

西田直二郎は、上述の①のa, bおよび②のa, bの歴史教育論のおおのについて説明したのち、③の「全人的歴史教育」に触れ、「……第3段階として考えられるものは、その目的を歴史そのものに向けながらも、それは遂に超歴史的なものをもつ、ことを、覚えるものである。しかし、超歴史的なものへの目的は、歴史から離れて行くことではなく、歴史そのものにありながら、その奥底にあって歴史を超ゆるものを含むことである。……<sup>25)</sup>」とし、さらに、「歴史教育の真の目的は、ありし歴史を知ることより、来るところの歴史を創造することに向けられるものである。歴史によって歴史がつくられるものであると見えよう<sup>26)</sup>」として、「人間が歴史を学ぶのは、その全人的人間形成を図りつつ、その人間が新しく歴史を切り開き創造していくところに、歴史教育の真の目的がある<sup>27)</sup>」とされている。

新見吉治の歴史教育論については、その若干の側面について既に述べた。平田は、新見吉治に対して、歴史教育を独自の学問とみなされた最初の人であるとして高く評価されているが、新見も、結局のところ、知・情・意の全面的発達を目指す人間形成的歴史教育を考えられたと平田は指摘されている<sup>28)</sup>し、新見の歴史教育に関する諸論文を通読して筆者も同感である。



## 第一章 歴史教育の目的

新見の全人的な人間形成的歴史教育論の根底には、認識陶冶と価値訓育の両柱が指定されていて重厚な構成を持つとともに、知的陶冶、感情陶冶、意志陶冶、歴史心の修養など、全面的な人間形成のための陶冶と訓育とが目指されている。

### Ⅱ．歴史教育固有の目的

筆者がかつて述べたように、歴史教育を広義にとらえた場合は、祖父母・父母などによる過去の体験談などによる家庭環境によるもの、地域社会の伝承・伝統的行事や古老の話、さらにはマス＝メディアなどによる社会的影響、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・大学といった教育機関におけるもの、すなわち、家庭・社会・学校における人類・民族・国民の過去および文化遺産に関する陶冶（形式および実質両面の）と訓育として歴史教育を考えることができる。

一方、狭義の意味での学校における歴史教育も、さきに歴史教育の目的・目標に関する諸見解についてその若干を考察したように、①歴史学の立場からのいわゆる応用史学としての歴史教育論と、②教育学の立場からの教科教育としての歴史教育論の二つの立場が存在する。

①の歴史学の立場は、戦前・戦後の歴史学者や科学的歴史教育論者に多くみられ、坂本太郎（元東京大学文学部国史学教授）のように「すぐれた歴史学者がすなわちすぐれた歴史教育者である」という歴史教育における教育的観点を全然無視した極論を主張される歴史学者もあり、科学的歴史として唯物史観のみ信奉し、その概念と法則とを児童・生徒に注入しようとする歴史教育論もある。

②の教育学の立場は、教科教育論としての歴史教育を主張するものであり、この立場の主張は①に比較すると新しいものであり、筆者の立場はこれに属するといつてよい。この②の立場の中にも、社会科教育としての歴史学習を主張するものと、通史学習としての歴史教育を論ずるものがあり、

さらに、歴史教育を支える専門学科として歴史学だけを考えるものと、歴史学・考古学・民俗学・地理学など複数の学問にまたがって間学問的接近法 (interdisciplinary approach) を試みるものもある。

しかし、いずれにしても教育学の立場に立つかぎりにおいては、教育を受けるもの、すなわち学習者（児童・生徒）の立場を無視することはできない。

すでに、45年前、イギリスにおいては、Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools は、Cambridge 大学出版部から刊行した“The Teaching of History”（1952年）のなかにおいて、「（イギリスの）一般の中等学校の生徒達は、彼らの興味とか知的能力と無関係の歴史事象や歴史理論を無理やりに教えこまれて、大量の混乱した知識でそこなわれている。このような欠陥の根源は、歴史学習における明確な目的および首尾一貫した指導計画の欠如にある。」と指摘している<sup>29)</sup>。(I. A. A. M. “The Teaching of History”, Cambridge 1952.)

さきにあげたアメリカ合衆国の社会科教育における指導的学者 E. B. ウェズレー (Edgar B. Wesley) は、その論文“The Potentialities of World History in a World Society”の中で、歴史教育の一般的目標を次のように述べている<sup>30)</sup>。

- 1) 客観性の発展 (The development of objectivity)
- 2) 批判的能力の養成 (The growth in critical ability)
- 3) 年代的意識の獲得 (The acquisition of a sense of chronology)
- 4) 諸概念の理解 (The understanding of concepts)
- 5) 市民的道徳の促進 (The promotion of civic virtues)

同じく、アメリカ合衆国の歴史学者 H・ジョンソン (Henry Johnson) も、その著“The Teaching of History”の中で、歴史教育の目的を分析的に考察している<sup>31)</sup>。すなわち、ジョンソンは、歴史教育の目的を、歴史教育固有の目的と、固有でない目的（例えば記憶力・想像力・愛国心涵養などのように他教科または教育一般の目的に共通するもの）とに分けている。

## 第一章 歴史教育の目的

そこで彼は、歴史教育固有の目的 (Controlling aims) として、次の二つを挙げている。

- 1) 事実に到達する歴史的方法 (the historical method of arriving at facts)
- 2) 発展という歴史的観念 (the historical idea of development)

彼は、さらに1)の歴史的方法 (historical method) ということの説明をして、「過去という直接には観察できない事実を、史料を検討し、比較しながら、推理して、その確実性の程度を知り、事実としての確証 (Evidence) を得ていくことである」と規定している。

歴史学者のいうこのような方法を厳密に考えるならば、史料批判の方法が含まれていることはいうまでもない。

発展 (これは進歩 <progress> という価値的概念ではないとジョンソンは規定している) という歴史的観念については、歴史学者も教育学者もそれを歴史教育の目的とすることに肯定的であるが、その程度については意見が分かれている。たとえば、フランスの歴史科の教授計画や教科書では、「人類の主要な変化」を完全な歴史的連続を成り立たせる順序でたどることを理想としている。例えば、フランスの最近の教科書 “Histoire de France” cours Élémentaire や “Histoire de France” cours Moyen<sup>32)</sup>、などはその一例といえるだろう。それに反して、アメリカ合衆国の社会科における歴史的教材の多くは機能的な方法 (functional approach) をとっており、歴史叙述においてもある種の断続がみられる。アメリカ合衆国の歴史教育で扱われる主題 (Topic) にも発展が現われていることは確かであるが、それらは概ね現在の問題に規定されており、過去にどうあったかという視点が欠落している恐れがあるし、現実の発展の本質的要因を逸してしまう危険もある。また、Topic は、それらが相互に関係づけられていないので、一般的に歴史的連続の意味が失われている。この点で、アメリカ合衆国では、教育者はしばしば連続そのものを拒否し、歴史における連続を固執する学習を「歴史のための歴史」として批判する傾向があった。

わが国の社会科における歴史学習も、基本的には、現在に関連をもたせ、現在の問題の解決に役立つための歴史学習を志向してきたということができるが、とくに高等学校社会科の科目世界史における「主題学習」の中にはこのような現代の観点に立つものを設定し学習させることが指摘されている<sup>33)</sup>。

しかし、現在の視座に立って、歴史の意味を把握するということは、アメリカ合衆国社会科における機能的方法による主張だけではない。たとえば、イタリアの歴史哲学者クロッチェ (Benedetto Croce) は、「歴史はつねに『現代的』であり、過去についての現代の思想である。思想の外に歴史はなく、歴史は思想以外のなものでもない」といい、「歴史家は社会人としてその時代の闘争に積極的に参加すべきである。」と説いている<sup>34)</sup>。また、ケンブリッジ大学で1961年に『歴史とは何か』と題する連続講演を行ったイギリスの歴史家 E. H. カー (Edward Hallett Carr) は、「歴史は、現在と過去との対話である」という言葉を幾度も繰り返して使用している。例えば、「歴史家と事実」の最後にも、「歴史とは歴史家と事実との間の相互作用の不断の過程であり、現代と過去との間の尽きることを知らぬ対話であります」といっている<sup>35)</sup>。

一方、アメリカ合衆国の社会科教育にも大きな影響力をもった歴史学者 C. A. ビアード (Charles Austin Beard) も「ありのままの歴史 (History as actuality)」と「書かれた歴史 (Written History)」とは別物であるとし、「『書かれた歴史』は、著者が自己の時代と文化的状況の中でもつ思想を反映している」と言っている<sup>36)</sup>。

このように、現代的な立場から歴史をとらえるという思想は、必ずしも直ちにいわゆる機能的方法を要求するものではない。しかし、機能的方法は、現在に生きている過去を学習するという思想と、それが子どもたちにとってもっとも現実的であり、学習を動機づけることができるという J. デューイ (John Dewey) の教育思想を媒介として主張されてきたものである。

## 第一章 歴史教育の目的

戦後の日本の小学校・中学校・高等学校という学校教育においては、社会科という教科の中に歴史教育の多くの部分が包摂されている。社会科という教科は、もちろん、それ自身そのまま歴史教育でないことは言うまでもないが、歴史的な見方・考え方の育成を貫徹しないでは、言葉の正しい意味での社会的事象に関する学習である社会科は教科としてその重要な部分を欠落させるものと思う。

筆者は、狭義の歴史教育すなわち学校における歴史教育は、教科教育論の立場からとらえられなければならないものと考えているものである。教科教育論の立場からの歴史教育論者の中には、社会科教育としての歴史教育を論ずるもの、通史学習としての歴史教育を論ずるもの、さらには、歴史教育を支える専門科学として歴史学だけを考慮するものと、歴史学・考古学・民俗学・地理学など複数の学問にまたがる間学問的接近法を試みるものがあることは先にも触れた。

筆者は、社会科教育としての歴史教育、あるいは社会認識教育としての歴史教育を、学習者としての児童・生徒の歴史意識（この概念規定については終章に述べる）の育成を目的とすべきであると考えているものである。学習者としての児童・生徒が、歴史的事象に興味・関心をもち、社会的事実・事象を歴史的にとらえ、歴史的に考察し、現在ならびに将来の社会的諸問題を歴史的背景のもとに公正に判断し、自らの意思決定をすることのできる能力・態度を育成する。つまり、児童・生徒のいわゆる歴史的感覚乃至は歴史意識の啓培・育成こそが、学校における歴史教育の固有の目標となるものと考えているのである。

### (注)

- 1) 藤井千之助「アメリカ社会科における歴史教育——主として初等教育を中心として——」、『広島大学教育学部紀要』第2部第24号, 1975.
- 2) 藤井千之助「中華人民共和国の歴史教育」『歴史教育学事典』ぎょうせい, 昭和55年.
- 3) Ralph C. Preston: “*Teaching Social Studies in the Elementary School*” Revised Edition, N. Y. Holt, Rinehart & Winston 1967, p. 19.

歴史教育研究序説

- 4) 尾鍋輝彦・豊田 武・平田嘉三編著『歴史教育学事典』, ぎょうせい, 昭和55年, pp. 6~12.
- 5) 中川一男著『歴史学及歴史教育の本質』, 四海書房, 七版, 1928年, p. 209.
- 6) 上掲書 p. 210.
- 7) 前掲『歴史教育学事典』, p. 7.
- 8) 森分孝治「歴史教材構成の論理 (I) ——社会認識教育としての歴史教授——」, 『社会科研究』第24号, pp. 1~3.
- 9) 上掲書 p. 3.
- 10) レイベングルプ著, 三沢正博訳『歴史教授法』, 明治図書, 1963, p. 11.
- 11) 新見吉治『歴史教育論』 p. 62. 新見吉治の見解によれば, 応用史学という名称は, ドイツの Dr. Heinrich Wolf が, 1910年ギムナジウムの上級用教科書を編纂した “Angewandte Geschichte”, Lpz. 1910, によるものとされている。
- 12) 新見吉治『歴史教育論』, 同文書院, 昭和9年11月, p. 65.
- 13) 前掲『歴史教育学事典』, p. 9.
- 14) Edgar Bruce Wesley: “Teaching Social Studies in High School” D. C. Heath Co. Boston, 1950.
- 15) Edgar B. Wesley: “Let’s Abolish History Courses” *Phi Delta Kappan*. 49, 1967, pp. 3~8.
- 16) *ibid*, p. 8.
- 17) 中川一男著, 前掲書, p. 166.
- 18) 同上書 p. 178.
- 19) 同上書 pp. 262~263.
- 20) 同上書 p. 179.
- 21) 上田薫は, 京都大学哲学科出身の教育学者で, 初期社会科の時期に文部省にあり, 後, 名古屋大学教授, 東京教育大学教授を経て, 都留文科大学名誉教授。
- 22) 上田薫著『人間形成の論理』, 黎明書房, 昭和41年, pp. 188~199.
- 23) 同上書 p. 191.
- 24) 前掲『歴史教育学事典』, p. 10.
- 25) 西田直二郎「歴史研究と歴史教育」, 『岩波講座 日本歴史』1935, p. 40.
- 26) 同上書 p. 40.
- 27) 同上書 pp. 36~40.
- 28) 前掲『歴史教育学事典』, p. 10.
- 29) Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools: *The Teaching of History*, Cambridge at the University Press, 1952, p. 1.
- 30) Edgar B. Wesley: “The Potentialities of World History in a World Society” *Teaching the social studies, theory and practice*, New York, 1937, pp. 158~180.

## 第一章 歴史教育の目的

- 31) Henry Johnson: “*Teaching of History*” New York, Macmillan Co, 1950, pp. 117~120, p. 118.
- 32) 例えば、その例として、次のようなものがある。
  - A. Bonifacio, L. Mérieut “*Histoire de France*” *cours élémentaire*: Classques Hachette, Paris, 1952.
  - A. Bonifacio, P. Maréchal “*Histoire de France*” *cours Moyen*: Classques Hachtte, Paris, 1954.
  - Jules Isaac 他4名 *Cours D’Histoire Malet-Isaac “Histoire 1—De 1848 A 1914”* Classe De Première: Classiques Hachette, Paris, 1961.
  - Jules Issac 他3名 *Cours D’Histoire Malet-Issac “Histoire 2—De La Révolution de 1789 A La Révolution de 1848”* Classe De Seconde, Classiques Hachtte, Paris, 1960.
- 33) 文部省『高等学校学習指導要領——社会——』（昭和53年度版）
- 34) クローチェ著、坂井直芳訳『十九世紀ヨーロッパ史』創元社, 1957, pp. 6~8.
- 35) E. H. カー著、清水幾太郎訳『歴史とは何か』岩波書店, 1962, p. 40.
- 36) Charles Austin Beard: *Theory and Practice in Historical Study*; A Report of the Committee on History Social Science Research Council, New York 1946, pp. 3~14, 105~130.

「歴史教育の目的」に関しては、上掲の（注）に引用した参考文献以外にも多くの文献を参考にしたが、その一部は下記の通りである。

- 1) 北垣恭次郎『歴史教授』、蘆田書店（12版）、昭和2年。
- 2) 栗田元次『国史教育原論』、同文書院、昭和5年。
- 3) 植崎浅太郎『歴史教育の基本問題』、刀江書院、昭和10年。
- 4) 有高 巖『歴史教育』、藤井書店（再版）、昭和11年。
- 5) 肥後和男『国史教授学』、成美堂、昭和11年。
- 6) 栗原豊彦論『歴史教育論叢論』上巻、誠文堂新光社、昭和28年。
- 7) 上野實義『社会科歴史教育法』、理想社、昭和30年。
- 8) 栗原豊彦論『中学校歴史教授法』、明治図書、昭和33年。
- 9) 栗原豊彦論『小学校歴史教授法』、明治図書、昭和33年。
- 10) 栗原豊彦論『歴史教育と人間形成——変革をめざす歴史認識——』、明治図書（再版）昭和33年。
- 11) 津田左右吉『歴史学と歴史教育』、岩波書店、昭和34年。
- 12) 吉田太郎編『歴史教育内容・方法論史』、明治図書、昭和39年。
- 13) 豊田 武、平田嘉三、藤原正教『歴史・その教育』、葵書房、昭和40年。
- 14) 上野實義『教科教育としての歴史教育』、明治図書、昭和49年。

歴史教育研究序説

15) Theodor Litt, *Geschichte und Leben; Probleme und Ziele Kulturwissenschaftlicher Bildung*, Leipzig 1917, 2. Aufl. 1925, 3. Aufl. 1930.

16) 杉谷雅文『リット』, 牧書店, 昭和31年。

(付記) 拙著『歴史意識の理論的・実証的研究』風間書房, 1985. pp.33~50 所収に拠る。



## 第二章 小・中・高一貫の歴史教育

### 緒 言

歴史教育に関する著書・論文は、その数きわめて多く、筆者が接したもののだけでも汗牛充棟といって過言ではない。現在までに、わが国の内外において、まことに数多くの歴史教育論が展開されてきたのである。それらは、概ね歴史学者・教育学者あるいは歴史教育実践家によるものが主流であるが、その他の領域・分野（例えば、文学者・政治家など）からの主張までも含まれているところに歴史教育論が有する性格の一端が窺われるのである。これらの歴史教育論は、いずれも、それぞれの時代におけるそれぞれの立場によるものであるが、中には傾聴に値し、教えられる点も少なくなかった。

筆者は、戦後、1947年（昭和22年）にわが国の初等・中等教育における教育課程の中に民主主義教育の中核的教科として社会科が登場して以来、一貫して社会科教育学ないしは歴史教育学の教科教育学としての確立のため微力を尽してきた者の一人である。

筆者の歴史教育論が、教科教育学の視座に立って進められることをあらかじめ諒承していただきたい。

筆者は、1986年（昭和61年）夏、次のような私見を公けにした。「……言葉の正しい意味において、自国の文化・伝承を次の世代に伝達することには何も異論はないが、教育課程と教科書における世界史的視野の欠落には大きな問題を感じる。……二十一世紀を生き抜く日本人として、他国の歴史的風土・文化に対する正しい理解は不可欠のものと言える。特に近隣のアジア諸国についての正しい理解が欠けていては、致命的といっても過言ではあるまい。……二十一世紀には、政治・経済・科学技術・生活文化

などあらゆる分野で、現在より一層の国際化が進み、『地球社会』の成立が予測される。資源エネルギー問題、核兵器廃絶を目指す軍縮問題、大気・海洋汚染など環境保全問題、人口・食糧問題等々が地球の規模でクローズアップされる。当然、わが国の学校教育・教育課程・社会科教育の内容構成に対する発想の転換が要請される。それは、地球規模・人類規模で『人間の存在は、いかにあるべきか』という人類生存にかかわる根源的な問いを世界的に考える『グローバルな人間』の育成を目指すものであって、ひたすらに偏狭な『国家・社会の形成者』の育成に固執することではない。そのためにも、中等社会科教育課程の抜本的改訂が必要であり、世界の地理・歴史の強化が要望される。」と論じたのである<sup>1)</sup>。

一方、周知の通り、教育課程審議会は、1986年（昭和61年）10月20日の総会で「中間まとめ」を公表し、戦後教育の見直しを前面に打ち出した。翌1987年（昭和62年）12月24日、「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について（答申）」において教育課程審議会は、高等学校社会科の再編成を文部大臣に答申した。

この答申では、「教育課程の基準の改善の方針において、(1)豊かな心をもち、たくましく生きる人間の育成を図ること、(2)自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること、(3)国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図ること、(4)国際理解を深め、わが国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視することなどの観点から各教科等の内容の改善を図る必要がある。」<sup>2)</sup>と改善の基本方針を述べ、さらに、「④高等学校における各教科・科目の編成等」の「ア. 普通教育に関する各教科・科目」において、「(ア)社会科の在り方については、中学校までに培われた公民的資質の基礎の上に、高等学校の生徒の発達段階とそれぞれの科目の専門性を考慮し、民主的・平和的な国家・社会の有為な形成者として必要な資質を養うとともに、急速な国際化の進展を踏え国際社会に生きる主体性のある日本人を育成するという新しい時代的要請に応える観点から、社会科を再編成して地歴科及び公

## 第二章 小・中・高一貫の歴史教育

民科（いずれも仮称。以下同じ。）の二つの教科を設け、それぞれの内容の充実を図る。地歴科においては、日本及び世界の各時代や各地域の風土、生活様式や文化、人々の生き方や考え方などの学習の充実を通して、国際社会に生きる日本人としての自覚と資質を養う観点から、また、公民科においては、広い視野から、現代社会の基本的な問題に関する理解や人間としての在り方生き方についての自覚を深めさせる観点から、それぞれの教科を構成する。』<sup>3)</sup>と述べている。（下線は筆者）

この答申によって、高等学校の教育課程の基準となる新しい学習指導要領では、地歴科・公民科の両教科が誕生し、戦後日本の学校教育における民主主義教育の中核的存在であった社会科は、高等学校に関する限り解体・消滅することになり、地歴科では「世界史A」（2単位）または「世界史B」（4単位）が必修科目になるのである。

この教育課程審議会の答申の内容は、前述した筆者の朝日新聞「論壇」の主旨と同一のものと受けられるが、必ずしもそうではない。筆者は、中等社会科における世界の地理・歴史の重視を主張したものであり、地理・歴史教科としての独立を訴えたものではなかったからである。

学校教育における教科が絶対不変のものでなく、時代の要請によって変化するものであることはじゅうぶん承知している。しかし、社会科を再編成して地歴科・公民科の両教科を創設する理論的根拠は、教科教育学的には不十分なものであると考えられる。

社会科と同じように広領域教科である理科について考えてみよう。今回の答申において、小学校低学年の理科は社会科と同様に姿を消し、生活科の誕生になったが、高等学校の再編成は行われなかった。物理・化学・生物・地学などの科目は、依然として理科という教科の中に包摂されていて、物理化学科・博物科などには分けられなかった。最近著しく発展しているバイオテクノロジー (biotechnology) などを理由に教科としての理科の再編成が無理であるということであれば、歴史や地理においても倫理や政治・経済との関係が極めて深く、教科として分化しないで、社会科という広

れるものの、本来、一回性のものであり、全く同じ事象が再現するものではない。さらに、歴史的事象の多くは、成人の世界に属する事象である。学習者である児童・生徒が歴史を理解・認識する上では、このような点の困難性を有しているものということができる。児童・生徒は、説話や読書や映像などによる間接経験によって、このように理解・認識の困難な歴史的な事象を、かれらなりに追体験して、自らの歴史像を形成するほかはないのである。

一方、教育は、成長・発達する児童・生徒の現実生活に働きかけて、その時期におけるかれらの可能性を伸張・充実させながら、本質的には、かれらの将来への効果を期待するところの意図的・計画的営為であるといえる。

そうであるとするならば、どのような文化財を教育内容として選択採用すべきかということは、まず、教育の目的・目標によって決定されなければならない。また、それをどのような教科として編成し、その内容構成をどのように配列すべきかを学習者の理解力を無視し、その文化財の科学的・客観的側面だけによって決定することは、一面的であるといってもよい。このことから、歴史教育の内容構成を単に歴史学の成果だけから決定することは、教育方法学の立場からも賛成できないのである。

一般に学校教育における教科・科目としての「歴史」は、いわゆる「暗記もの」として位置づけられ、教師も児童・生徒もそのように考えている場合が多い。しかし、このような考えは決して望ましいものではない。

児童・生徒が歴史学習を進める場合、歴史的な事実・事象や歴史的な人物についての知識の記憶を全く無視することができないことは、他の教科・科目の学習の場合と同様である。しかし、過去の事実・事象に関する雑多な知識を教師が一方的に伝達・注入し、学習者としての児童・生徒がひたすらその知識を暗記することは、その知識が如何に科学的・客観的なものであっても、決して望ましい教授＝学習とは言えない。

教科教育学の立場からは、「何のために、何を、どのように」学習させ

## 第二章 小・中・高一貫の歴史教育

るべきかということが、学習する者の立場の側からも十分に配慮されなければならない。歴史教育の場合、歴史教育の目的・内容・方法を学習者の立場からも統一的に配慮することにはかならない。

このように、歴史教育を学習者の立場も含めて考える場合、前にも述べたように、歴史教育の目的の重要な一つとして児童・生徒の歴史意識の育成ということが大きな意味を持つてくるのである。

しかし、児童・生徒の歴史意識は、単に学校における教科としての歴史教育だけで、形成されたり、発達・変容するものではないということも事実である。

児童・生徒の歴史意識は、かれらを囲繞する時代・環境・生活などによって形成・発達・変容される面が少なくない。とりわけ、現代のような情報化社会においては、このことは無視できない意味をもっているものと思われる。

児童・生徒の歴史意識、とくにその歴史像・歴史観は、家庭・近隣・地域社会・国家・世界など、かれらをとりまくもろもろの環境からの直接・間接の歴史的体験や刺激によって、かなり大きな影響を受けながら形成・発達・変容をしていくものであるし、とりわけマス＝メディアが高度に発達してきた今日において、このことはきわめて大きいものと言えるのである。

今から二十余年前、すなわち1974年（昭和49年）から1977年（昭和52年）に、筆者は、小学校・中学校・高等学校における歴史学習の指導形態を把握するための調査を実施した<sup>5)</sup>。

この調査結果にみられた小学校・中学校・高等学校における歴史学習の全般的傾向は、一斉学習による教師の説明中心の教科書にそった学習形態が主流となっていた。とくに、高等学校においては、教師・生徒ともに大学受験のための学習ということを強く意識せざるをえない状況が存在しており、大学受験対策ということが、教師の指導、生徒の学習に大きな影響を与えていた。この点については、さらに、1982年（昭和57年）4月、広

島大学学校教育学部学生第3年次生（72名）を対象に自由記述法による調査をした結果も同様であった。これらの学生は、共通一次入試の第1回受験を経験した学生たちで共通一次に対する受験対策的授業の学習も体験してきた。

このような調査結果にみられる傾向は、その後、増大しており、減少しているとは考えられない。

歴史学習において、何が学習されるべきか、また、どのように学習させるべきかという、学習内容の精選や、教授＝学習（授業）形態を規定するものは、歴史学習は「何のために」行われるべきかという歴史教育ないし歴史学習の基本的目的・目標であろう。

調査結果でみられたような教師による教科書解説中心の受験対策的な歴史教育ないし歴史学習の実態においては、小学校・中学校・高等学校の各学校段階における歴史教育ないし歴史学習の基本的目的・目標が、まことに不明確なものであるといわざるを得ない。

歴史教科書の内容の教師による一方的注入を、あるいは生徒もその親もそれを要求しているからといって受験対策を、歴史授業の目標とするということは、およそ歴史教育の目的、歴史学習指導の目標となるものではない。しかし、最近の中学校・高等学校における歴史教育ないし歴史学習の現実的なねらいがこのようなところにあることは否定できない事実である。

## Ⅱ．歴史教育改善の前提条件

かつて、平田嘉三は、歴史教育の改善・充実について次のような提言をしている<sup>6)</sup>。

「いくら教育課程（学習指導要領）の改訂を実施してみても、次の前提条件が改善整備されない限り、つねに問題が残され、課題は堂々めぐりの様相を呈するのが私たちの経験である。」として、改善されるべき前提条

## 第二章 小・中・高一貫の歴史教育

件を箇条書きに列挙している。筆者も、この意見に同感であるので、その前提条件を示す。

- ① 高等学校および大学の入学試験の改善……時間をかけて入試を実施し、歴史的探究能力（自己学習力）や歴史的思考力・論理力を測定評価できる論文体式テストの実施を行うこと。
- ② 小・中・高等学校ともに「社会科」という教科の枠を堅持するなかで、児童・生徒の発達段階と発達課題にふさわしい歴史内容を配列して充実強化すること。
- ③ 他教科、とくに「国語科」における“民話”・“伝説”・“伝記”・“詩”・“古典”および“生活文化財（衣・食・住、冠婚葬祭、慣習など）”の内容を充実させ、それとの関連をじゅうぶんに図ること。
- ④ 現在の教科書の基本的性格の改善を図り、英・米・独・仏等に見られる絵・写真・図解・年表・地図・史料・エピソードなどが豊富で、しかも適切な発問、構成、まとめのなされている『資料的歴史教科書』に改めること。
- ⑤ 放送教材、視聴覚教材教具、歴史地図・歴史年表、写真などの一層の充実を図るとともに、地域（郷土）教材の整備のための研究組織の確立・財源の確保に努めること。
- ⑥ 学習指導要領は、標準的で弾力性のあるものに改め、とくに指導書等においては、多様なカリキュラム類型、多様な単元構成例を示すなどして、学校や地域の実態、児童・生徒の学習特性に即した単元構成や学習の展開ができるように配慮すること。（後略）

上述の平田嘉三の提言には、先述したように基本的に賛成であるが、各項目について若干の私見を述べたい。

①に関連して、歴史的思考力・論理力を測定評価するためには、時間や労力がかかるが面接（口述試験）の入試への導入が必要に思われる。筆者が体験した広島高等師範学校及び広島文理科大学の入試では、内容のある口述試験が行われたが、試験官としての教授からの発問は適切であり、受

## 歴史教育研究序説

験者の歴史探究能力や歴史的思考力を評価できるものであったことを想起する。

現在実施されている共通一次入試の如きは、いくつかの選択肢の内に予め正解が用意されており、歴史探究能力や歴史的思考力を測定評価するために適切なものとは言えない。

②については、児童・生徒の歴史意識の発達段階を重視することを筆者は強調してきた。

③については、「国語科」だけでなく、「外国語」の中に、わが国の歴史的内容を充実させることも考えられてよい。従来、「外国語」においては、外国の文化・生活を理解することに重点が置かれてきたが、「外国語」の中に自国の文化・伝統を他国の人々に伝え得る内容を充実することによって、相互理解を深めることが図られてよいのではなかろうか。

④については、現行の「教科用図書検定基準」や教科書検定制度の見直しが必要になってくる<sup>7)</sup>。

⑥の学習指導要領に関しては、標準的で弾力性のあるものに改めることが必要である。学校や地域の実態、児童・生徒の学習特性に即した単元構成や学習の展開ができるようにして、教育の画一性から脱却することが望まれる。

### Ⅲ．歴史教育改善の視点

小学校・中学校・高等学校における歴史教育改善のためには、次のような点が挙げられよう。

- ① 教育課程や学習指導要領では、標準的で弾力性のあるものとし、歴史教授＝学習の内容と方法については、抜本的な精選と改善を行うこと。

特に、今後の国際化・情報化の進展に伴う「地球社会」を生き抜く学習者が、自らの意思決定を可能にすることを志向した教科構造の中



## 第二章 小・中・高一貫の歴史教育

に歴史教育を位置づけること。

- ② 学習者としての児童・生徒の歴史意識の育成が、教科教育としての歴史教育固有の目的の重要な一つであること。

各学校段階における歴史教育の基本的なねらいは、次のように考えられる<sup>8)</sup>。

- 小学校段階……歴史的事実・事象に対する興味・関心及び変化・変遷の意識の育成
- 中学校段階……歴史の因果関係の理解
- 高等学校段階……時代構造と歴史的発展との把握
- 大学段階……歴史的個性と歴史的意味の洞察

要約すれば、初等教育段階では、歴史的興味・関心を中等教育段階では、歴史的思考力を重点に考えるべきである。

もちろん、それぞれの学校段階での歴史教育ないし歴史学習指導で、上述の基本的なねらいのほかに、学習者の実態に適応した諸目標を設定することもあり得るし、その必要性を否定するものではないが、各学校段階における基本的なねらいを明確にすることが、とくに教材の精選の上からも必要であろう。

### Ⅳ. 歴史教育の内容と方法

歴史教育の固有の目的の重要な一つとして学習者としての児童・生徒の歴史意識の育成を主張する立場から、歴史教育における内容と方法を、各学校段階に分けて略述したい<sup>9)</sup>。

#### 1. 小学校段階

- ① 小学校における日本通史の学習は廃止すべきであると考え。小学校社会科において限定された短期間に日本通史を学習させるようになってから、その学習指導の実態を見ると、中学校の歴史のいわゆる薄墨の学

習になっているものが多く、知識注入・暗記強制の弊害が甚だしい。

- ② 小学校における歴史学習としては、家庭・学校・地域社会での父母・祖父母・教師・古老などの具体的な経験談の聞き取りや遺跡・遺物の見学・調査やその発表などの体験的学習が重視されるべきである。そうして、小学校段階としては、まず、歴史的事物・事象への興味・関心を高めるべきである。

その際、学年の発達段階に応じて、家族構成の変化、誕生から入学までの家庭のできごと、季節の変化に応じた衣食住の工夫などを内容として、時間意識の発達を促したり、自分の学校の沿革調べや市（町・村）などの地域社会に残る史跡、記念碑、墳墓・寺社などの観察・調査、100年間の市（町・村）の年表づくり、などから歴史的变化・変遷を理解させる。さらに、交通機関の発達や生活用具などの変遷を内容とする学習を通して、歴史的变化・変遷を具体的に理解させることに重点を置くべきである。

## 2. 中学校段階

- ① いわゆるザブトン型<sup>10)</sup>、すなわち第1学年「地理的分野」、第2学年「歴史的分野」、第3学年「公民的分野」を学習することを原則とする。

ザブトン型学習か  $\pi$  型学習かという中学校社会科における教科構造には、どちらにも長短があり、どちらが中学校社会科の教科構造として最適なものであるかは、にわかに断定できない。

$\pi$  型の地歴並行学習にも、それなりの存在理由があり、学習指導上の効果も否定できない点は、社会科という総合的な教科の立場からは認めるものであるが、少なくとも、学習者の歴史意識を育成するという目的のためには、1年間、集中的に歴史的分野の多彩な学習指導を続け得るザブトン型学習の方が、より効果的であると考えている。このことは、地理的分野の学習指導でも同様であり、フィールド・ワークや地図作成などを取り入れた生徒自らが積極的に参加する学習活動を行うために

は、一年間、集中的に地理学習を行い得る時間配当の方がより効果的ではないかと思うのである。

学習者の歴史的意識または地理的意識の育成を主要な指導目標とする場合には、学習者が、かなりまとまった、しかも継続的な時間的余裕をもって、それぞれの分野を集中的に学習できることが必要であり、結論的には、 $\pi$ 型学習よりもザブトン型学習の方が望ましいものといえるのではなかろうか。

- ② 中学校の歴史学習では、歴史的因果関係の探究に重点を置くべきであると考え。そのためには、日本史における転換期を中心に学習することが、教材の精選の上からも望まれる。また、近・現代史の学習では、世界史的視野に立って日本の歴史を学習することを重視したい。

### 3. 高等学校段階

- ① 日本史の場合、とくに総合的な日本文化史を中心的な内容とし、東アジア文化圏における文化の交流・摂取・伝播および日本文化の特色や伝統文化の継承の学習に重点を置き、広い視野に立った日本史の流れや日本の伝統文化が理解できるように配慮することが望まれる。
- ② 世界史の場合、教育課程審議会の答申に基づいて作成される新学習指導要領では、地歴科（仮称）の中で、共通必修科目となる。

ここ数年の顕著な傾向として、高等学校社会科における世界史を履修する生徒が激減した。これは世界史の学習内容が複雑かつ多量で生徒から敬遠されたことにもその原因が考えられる。大学入試に対する高等学校における受験対策的授業はその傾向を助長し、生徒による「世界史離れ」、さらに、高等学校によっては「世界史離し」の実態さえ現われるようになった。世界史が必修科目になった場合、従来通りの科目内容と学習指導が行われたら、多量の知識が教え込まれ、知識偏重の教育となる危惧のあることについては、前にも述べたところである。

そこで世界史の場合、従来の世界史にもあった「主題学習」<sup>11)</sup>を主体

としたものにして、学習内容の思い切った精選をはかり、学習方法としては、学習者の自主的・批判的な探究学習を中心とすることが望まれる。「主題」の設定には、学校や地域の実態、生徒の学習特性に即したものとすることが必要であろう。そのためには、学習指導要領が、標準的で弾力性のあるものに改められること、教科書が「資料的歴史教科書」に改められることが前提条件になるであろう。

## 小 結

はじめにも述べたように、1985年（昭和60年）9月の文部大臣諮問「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」を受けて、教育課程審議会は、1987年（昭和62年）12月24日に答申を行った。

この答申に基づいて、現在、新しい学習指導要領が作成中である。新しい教育課程は、小学校が昭和67年度から、中学校が昭和68年度からそれぞれ全面実施になり、高等学校が昭和69年度から学年進行で実施される予定である。

社会科に関してみると、小学校低学年の社会科の廃止、生活科の新設、中学校社会科における授業時数の削減、高等学校社会科の廃止、「地歴科」・「公民科」の新設、世界史の共通必修化など大きな変革の時代に入ろうとしている。

このようなとき、学校教育における歴史教育のあり方について、筆者が日頃考えていた私見の一端を述べることも無駄ではないと思った。

筆者は、教科教育学の立場から、歴史教育固有の目的の一つとして学習者（児童・生徒）の歴史意識の育成を重要なものと考えている。また、二十一世紀を生き抜く児童・生徒にとっては、地域社会・日本社会・地球社会の諸問題を歴史的・複眼的に把握・認識し、みずからの意思決定（decision-making）が主体的にできるように配慮することが肝要であると考えている。

## 第二章 小・中・高一貫の歴史教育

地域社会・日本社会・地球社会を複眼的に把え、未来社会を建設する歴史的な問題意識を育成するための歴史教育にあっては、今まで以上に、学習者（児童・生徒）自らの調査・探究・集団討議・検証・思索を経た歴史的批判精神の育成が重視されなければならない。

このような目的ないし観点に立って、小学校・中学校・高等学校の各学校段階における歴史教育では、児童・生徒の発達段階と学習特性に即した目標・内容・方法が統一的に考慮されるべきであると考える。

### (注)

- 1) 藤井千之助『『地球社会』にらみ教育を』1986年（昭和61年）7月2日朝日新聞「論壇」上記の拙稿は、紙面の都合で論旨が縮小されている。詳細は下記の拙稿を参照されたい。藤井千之助「地球社会時代の歴史教育」1985年5月，社会認識教育学会，明治図書出版『社会科教育の21世紀』pp. 25-36。  
なお，この論文は出版社至文堂の要請で，1988年6月の『現代のエスプリ』第251号pp. 138~149 に転載された。
- 2) 教育課程審議会『幼稚園，小学校，中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について（答申）』pp. 2-4.
- 3) 前掲『（答申）』p. 8.
- 4) 西谷 稔「社会科のアイデンティティを問う。目標の全体性（人格性）」全国社会科教育学会年報 第35集『社会科教育論叢』昭和63年3月，p. 46.
- 5) 藤井千之助『歴史意識の理論的・実証的研究—主として発達と変容に関して—』風間書房，昭和60年10月，第一章第一節，pp. 13-31.
- 6) 平田嘉三「過ぎたるは及ばざるが如し——社会科と歴史教育の充実——」『教育科学 社会科教育』No. 284，明治図書1986年（昭和61年）6月，pp. 19-22.
- 7) 筆者は，戦後の文部省検定教科書発足以来，中学校（主として歴史）・高等学校（世界史）の教科書編纂・執筆を重ねてきたが，検定教科書はその定価，総頁数，口絵頁数など細部にわたって規制されている。周知の通り，文部省へ提出の白表紙本には文部省から修正意見・改善意見が付けられて合格し，見本文となるので，かなり画一化される。このような教科書の限界を補充する意図から，筆者は早くから年表・資料・写真などをまとめた「世界史図表」の執筆・編集・監修にも意を用いて，「資料的歴史教科書」への努力もしている。
- 8) 藤井千之助，前掲書終章，p. 458.
- 9) 各学校段階における歴史教育の内容と方法に関しては，上掲6)の平田嘉三，

## 歴史教育研究序説

前掲論文も参照している。

- 10) 現行の中学校学習指導要領では、第1学年・第2学年における地歴並行学習の  
のち第3学年に「公民的分野」を学習することを原則としている。これがいわ  
ゆる  $\pi$  型学習である。この  $\pi$  型学習に対して、第1学年で地理的分野、第2  
学年で歴史的分野、第3学年で公民的分野と各学年ごとに各分野を学習するも  
のを、一般にザブトン型学習と称している。
- 11) 「主題学習」が、わが国の社会科に登場したのは、昭和35年度版高等学校学習  
指導要領の社会科の科目「世界史B」であった。その後、昭和45年度版高等学  
校学習指導要領では、社会科の科目「世界史」に加えて「日本史」にも「主題  
学習」が登場した。「主題学習」が、わが国の高等学校学習指導要領の社会科  
世界史・日本史に登場した背景の一つには、西ドイツの歴史教育における「範  
例学習」das exemplarische verfahren の存在も無縁ではない。これについて  
は本稿第三章において詳述する。

藤井千之助、前掲書第五章第二節「主題学習」に関する事例研究（高等学校）  
pp. 368-454 参照。

(付記) 拙稿「歴史教育論攷」、『松山商大論集』, 第39巻第1号, 昭和63年4月発  
行所収に拠る。

### 第三章 歴史教育における 「主題学習」について

#### 緒 言

筆者は、これまでに歴史教育の固有の目的の重要なひとつは、学習者としての児童・生徒の歴史意識を育成し発展させることにあると一貫して主張してきた<sup>1)</sup>。そのような立場から、筆者は、さきに歴史教育における内容と方法について、各学校段階に分けて論述したことがある<sup>2)</sup>。その際、高等学校の「世界史」に関しては、「主題学習」を主体としたものにして、学習内容の思い切った精選をはかり、学習方法としては、生徒の自主的な探究学習を中心とすることが望まれること、「主題」の設定には、学校や地域の実態、生徒の学習特性に即したものが必要であり、そのためには「学習指導要領」が、標準的で弾力性のあるものに改められること、教科書が「資料的歴史教科書」に改められることが前提条件になると述べた。

本章では、主として高等学校歴史教育における「主題学習」について考察を進めたいと思う。

#### I. 新学習指導要領における「主題学習」

平成元年（1989）3月15日告示の「高等学校学習指導要領」により、従来の教科「社会科」は、高等学校において「地理歴史科」と「公民科」とに分かれた。そして、科目としての世界史・日本史は「地理歴史」の教科に包摂されたのである。高等学校歴史教育における「主題学習」を考察する際、まず、この新「高等学校学習指導要領」には、「主題学習」がどのように示されているかを見よう。

新しい「高等学校学習指導要領」の第2章 各教科、第2節 地理歴史、第2款 各科目、第2 世界史B、3 内容の取扱い (1)、イには、次のように述べられている。

生徒の歴史的な思考力を培いかつ歴史に対し興味・関心をもたせるため、適切な主題を設けて学習できるようにすること。

さらに、同じ「高等学校学習指導要領」第4 日本史B、3 内容の取扱い、(4)には世界史Bよりも、かなり詳細に「主題学習」について述べられている。すなわち、

(4) 生徒の歴史的思考力を深めさせるため、次の事項に留意しながら、適切な主題を設けて行なう学習を実施するよう配慮するものとする。

ア 主題の設定に当たっては、例えば次のような観点が考えられること。

(ア) 我が国の文化と伝統の特色について、自然条件や時代的背景、国際環境などと関連させて総合的に学習できること。

(イ) 歴史上の人物について、その果たした役割や生き方などを時代的背景や地域の特性との関連において学習できること。

(ウ) 我が国の歴史の展開にみられる各地域の特性と時代の変化について、政治的、経済的条件などとの関連において学習できること。

(エ) 衣食住、年中行事、冠婚葬祭、生産用具などの生活文化について、時代や地域の特性との関連において学習できること。

イ 主題の選定に当たっては、できるだけ観点の異なるものを取り上げ、また、特定の時代や地域に偏らないこと。

以上、引用したように、「主題学習」については、世界史A<sup>4)</sup>、日本史Aには直接触れられておらず、世界史Bおよび日本史Bに示されているにすぎないし、従前の「高等学校学習指導要領」に比すると、世界史Bの「主題学習」の持つ意義は軽視されているものと考えられる。

筆者は、世界史教育のあり方に関する理論的・実践的立場から、このことには大きな疑問を持つものである。それは、従来、世界史教育における「主題学習」には、歴史教育上の積極的な意義を期待していたからである。



## II. 「主題学習」の登場

我が国の歴史教育において、「主題学習」は、1960（昭和35）年の高等学校教育課程改訂の際、社会科「世界史B」のなかで、はじめて登場したのである。

昭和35年度版の「高等学校学習指導要領」第2章 第2節社会 第5世界史Bでは、「主題学習」について、目標の(1)と内容の前文に、それぞれ、次のように示されている。

### 目 標

- (1) 世界史の発展に関する基本的事項を系統的に理解させるとともに、現代社会の歴史的背景をはあくさせ、特に政治、経済、社会、文化などの関連について総合的に考察させることによって、歴史的思考力を深め、民主的な社会の発展に寄与する態度とそれに必要な能力を養う。

### 内 容

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て考慮するものとする。

（以下略）

このような高等学校世界史Bにおける「主題学習」の登場に際して、中心的な役割を果たした平田嘉三氏（当時、文部省初等中等教育局高等学校教育課教科調査官）は、その構想の意図や経緯について、次のように述べている<sup>3)</sup>。

「世界史Bの主題学習がつけられた昭和35年ころの歴史教育界の状況は、もっぱら大学受験用の羅列的・知的な歴史教育が横行し始めた時期であった。本来、歴史教育の重要なねらいのひとつには歴史的思考力の育成ということがあり、この歴史的思考力の啓培に目をつむいでいては、これ

から育っていく青少年には問題があると判断した。何よりも、総合的な歴史的思考力を、高校段階で養っておくことはたいせつなことである。また、当時、世界各国の教育界では、系統学習と問題解決学習を、それぞれの学校段階で、どのように統一していくかということが、やかましく議論されていた。このような状況の中で、高校段階では、系統学習を中心にしつつ、ひとつの問題を総合的に考えていくような物をつくる必要があると考えられた。」と。

さらに、のちになって、平田嘉三氏は、この「主題学習」の創設に当たって、学習指導要領作成委員の榎一雄氏（東京大学）、村川堅太郎氏（東京大学）、金澤誠氏（学習院大学）、木村茂夫氏（東京教育大学附属高校）、明石総一氏（東京教育大学附属駒場高校）の教示・協力や高校日本史学習で「栞（しおり）学習」を展開していたグループ<sup>6)</sup>、および永井滋郎氏と筆者（ともに広島大学附属高校）らの協力、さらには、西ドイツの「範例方式」の影響もあったことを述懐している<sup>7)</sup>。〔（ ）内は当時の所属〕

昭和35年当時、なぜ「主題学習」の創設が必要であったか、その必要性について、平田嘉三氏は、教科教育論を展開している<sup>8)</sup>。筆者もそれらをふまえて当時を回顧したい。

わが国の高等学校に「世界史」という新科目が社会科に登場したのは、昭和26年度版の「学習指導要領（試案）」からである。昭和22年度版「学習指導要領（試案）」で、高等学校第2・3学年社会科には、「人文地理」「時事問題」とともに、選択科目として、「東洋史」「西洋史」が設けられていた。昭和26年度版「学習指導要領（試案）」で、社会科の選択科目として、初めて「日本史」が設けられたため、従前の「東洋史」と「西洋史」が合併して1科目になり、新科目「世界史」として登場した。このような経緯からも、昭和26年度版、昭和31年度版における「世界史」は内容構成が充分なものとは言えなかった。昭和35年度版のとき、いわゆる「文化圏学習」が登場し、ようやく、世界史教育の内容構成の基礎ができたといつてよい。ところで、それまでの各年度版学習指導要領を通じて共通して言

### 第三章 歴史教育における「主題学習」について

えることは、歴史科目としての「東洋史」、「西洋史」及び「世界史」は、選択科目として、教育課程の第11・12学年（高等学校の第2・3学年）で履修することになっていたことである。このことは、「東洋史」、「西洋史」及び「世界史」に限らず、社会科の科目を含めて、すべての教科において、第11・12学年では、選択科目を履修することになっていたためである。それは、昭和22年度版、昭和26年度版、昭和31年度版の「学習指導要領」による教育課程は、第1学年から第10学年（小学校第1学年から高等学校第1学年）まで、一括して「総合課程」の原理で編成され、その「総合課程」は必修とされていたためである。教科としての社会科に関していえば、「総合課程」としての社会科は、「一般社会科」と総称されていた。また、10箇学年の社会科の総まとめとして第10学年（高等学校第1学年）に、必修科目「一般社会」を設けていたのである。

上述の「一般社会科」は、第1学年から第10学年までの教科課程の編成原理として、①分科よりも「総合」を、②陶冶よりも「訓育」を、③専門科学よりも「社会生活経験」を、その主要原理としていた。このことは、社会科以外の他の教科でも同様であった。この「総合課程」としての教科課程は、多くの長所を有していたが、同時にいくつかの欠点ももっていた。一般国民から批判され、改善を迫られたのが、国語科・数学（算数）科、理科の教科を中心とした「学力」低下の問題であり、社会科では、人名・地名・事項名などの基礎的知識の不足が問題になった。すでに、昭和27年ごろから、これらの諸問題が、各方面で論じられていた。

1957（昭和32）年には、ソ連が人工衛星スプートニクを打ち上げた。これは、アメリカ合衆国に強い衝撃を与えた（Sputnik-shock）。ソ連におくれをとったアメリカ合衆国は、「ソ連に追いつけ、追い越せ」と、科学技術の振興、「教育の現代化」に力を入れた。このような動きの端緒となったのが、「コナント報告」(“Conant Report” 1959, 1960) であり、ブルナー（T. S. Bruner）の『教育の過程』(“The Process of Education” 1960) であったことは周知の通りである。これらの影響を受けて、高度経済成長を

めざすわが国でも、「教育の現代化」、「学習内容の構造化」、数学科・理科を中心とする「科学技術教育の振興」が叫ばれるようになった。そのためには、それまでの「総合課程」としての教科課程を改革して、①総合よりも「分科」を、②訓育よりも「陶冶」を、③社会生活経験よりも「専門科学」を主要な編成原理とする教科課程への要請が生じた。このような中で、わが国では、地理・歴史教育の改善と充実も要請されたのである。このような教育課程の転換期は、「問題解決学習」から「系統学習」への時期としてもとらえられている。「世界史B」に「主題学習」を登場させた平田嘉三氏は、「系統学習」の中に「問題解決学習」の持つすぐれた学力観とその学習方法を残しておきたいと考えたと述べている。

当時、単に歴史という教科のみならず、すべての教科において、知識の量よりも思考力の育成ということが重要視されていた。歴史教育面でも、このような観点から種々の主張がなされていたのである。すなわち、

- (1) アメリカ合衆国の社会科的な問題解決学習の立場に立つトピック学習の理論。
- (2) プルナー理論にもとづいた「新社会科学」的な（すなわち社会科学科としての）歴史教科理論。
- (3) イギリスのジェフリーズの提唱する「発展系列法」(Line of Development) 理論<sup>9)</sup>。
- (4) イギリスで注目された「サンプル＝スタディ (Sample study)」ないし「典型的問題 (Typical Problem) 研究」の学習理論。
- (5) 西ドイツの「範例方式」理論による歴史教授論。
- (6) ソ連のマルクス主義的社会科学科としての歴史科学的系統学習の理論。

このような、歴史的思考力の啓培を目標とする諸理論の中で、わが国の高等学校社会科世界史Bにおける「主題学習」は、どのような位置を占めるものであったろうか。

多くの歴史教育改革論が、伝統的な年代史的通史的系統学習に対して概

### 第三章 歴史教育における「主題学習」について

ね否定的であるのに対して、「主題学習」は、系統学習をも重視しているところに、その独自の性格を認めることができる。また、多くの歴史教育改革論が、教材精選の原理を説くのに対して、「主題学習」の構想からは、必ずしも教材精選という結果は導き出されない。すなわち、「主題学習」は、教材精選の原理というべきでなく、学習内容の再構成および学習者の認識能力に関する方法論と考えられる面が優越している。このような性格の「主題学習」は、新しい歴史教育方法論のひとつとしての意義を持ち得るとともに、種々の問題点をも内包して発足したものと考えられる。

確かに「系統学習」と有機的に結びついた「問題解決学習」的性格をもつ「テーマ学習」というアイデアは、平田嘉三氏自ら主張しているように、「わが国独自のすぐれた構想」であった。しかし、このすぐれた点が、同時に少なからぬ困難性をその実践面において、発足の当初から予測させたのである。すなわち、もろもろの歴史教育改革論が克服しようとした通史的系統学習とも共存しようとするところに、無理はなかっただろうか。このことは、かえって世界史教育の学習内容を増加させ、授業時間数の不足を招きはしなかったか。「主題学習」が当初、理論上若干あいまいなままに登場したために、通史的系統学習に馴れていた高等学校教師の多くが、「主題学習」のねらいを十分に認識・把握できないという懸念も当時存在していたように思われる。このように、昭和35年度版「学習指導要領」における「主題学習」の概念は不明確であったため、この「学習指導要領」に基づいて作成された世界史教科書でも「主題学習」の取り扱いはさまざまであった。〔表1〕世界史B教科書「主題」一覧表を参照されたい<sup>10)</sup>。

世界史Bに初めて登場した「主題学習」が、高等学校の世界史教育の現場にかなりの当惑と混乱をもたらし、発足後、数年を経過した時期でも、なお十分に高等学校の教育現場に定着できなかったといつてよいだろう。



### Ⅲ. 西ドイツの「範例方式」

わが国の高等学校世界史における「主題学習」の登場に少なからぬ影響を与えた西ドイツの「範例方式」について、ここで若干の考察を試みることも無駄ではあるまい。

#### 1. 「範例方式」の提起

1951年9月30日、10月1日の2日間、西ドイツの大学・高等学校の代表者がテュービンゲンに参集し、中等教育改革に対するいわゆる「テュービンゲン決議」により「範例方式」は提起された。この決議の成立に参加したのは、西ドイツの著名な教育学者・歴史学者・物理学者・哲学者などであった<sup>1)</sup>。

「テュービンゲン決議」は、5項目にわたるが、「範例方式」の理論展開の端緒になったのは、次に挙げる第1項目といわれる。

「高等学校及び大学の代表者たちが、テュービンゲンに集り、共同研究の問題を協議した。そこで到達した結論は、ドイツの学校は、すくなくとも中等学校及び大学においては、教材の過剰によって精神的生活を窒息させる危険にあるということである。

1945年の敗戦直後に提出された学力向上についての要求は正しかったが、その誤解がこのような危険をあらたにひきおこしてきた。

……研究能力というものは、物識りより以上のものである。精神的世界の根本的諸現象は、生徒によって現実に把握される個々の対象の例においてあきらかになり得るが、しかしそれらは、もともと理解もされないし、またほとんど忘れ去られてしまうような、単なる教材の集積によっておおいかくされてしまっている。中等学校における教授の内的改革及び大学における高校教員養成の内的改革が不可欠と思われる。このような学校の改革は、大学の協力を必要とする。……

学校を改革するためには、次のような諸条件を考慮することが必要と思われる。

教材範囲を拡大することよりも、教授内容の本質的なものを十分に貫徹することが無条件に優先すること。高等学校卒業試験における試験科目の数は制限されるべきであり、試験方法は、記憶的知識よりも、一層理解力を目標とするべきである。さらに、どこでも、固定した教授要目的な『教科課程』の原理から、指導要領試案的な『準則』の原理へ立ちかえるべきである。……

われわれは、以上の要求が、単に形式的にみたされても何ものも獲得されないだろうということ、同時に、その意義が、経験による獲得において明かにされねばならないということを知っている。

このような経験が集められ発展されうるように、われわれは、とくに、次のことを提案する。

公私立学校では、それぞれ次の三つの自由を保証されるべきである。すなわち、1) 教師集団の自由な編成、2) 本質的なものへ深化するための教育課程の自由な構成、3) 関係当局と審議して高校卒業試験における試験科目をできるだけ制限すること。]<sup>12)</sup>。

この「テュービンゲン決議」では、高校生の学力を評して「贅肉はたくさんあるが、筋肉はない」(Viel Fleisch doch keine Muskulatur) と言っている。たくさんの網羅的かつ断片的なことを知っている物識りであるが、真に基礎的・根本的なものが身につけていないということである。「テュービンゲン決議」は、要するに、教材の過剰によって生じた高校卒業生の贅肉の百科全書的知識の所有という事態の反省に立って、真の学力をつけさせるにはどのようにすべきか、という問題意識の現われであるといえよう。そこで考えられたことは、「教材範囲を拡大することよりも、教授内容の本質的なものを十分に貫徹すること」であり、「精神的世界の根本的諸現象を把握すること」であった。そして、ここから、つまり「本質的なもの」、「根本的なもの」ないし「基礎的なもの」を深く蔵しているような典型的



### 第三章 歴史教育における「主題学習」について

な事例、「**範例**」を設定することの必要性が自覚されたのである。しかも、この「**範例**」は、教師の教育課程構成の自由の要求において、「形式的」でない「**経験による獲得**」において、いわば「**積み重ね**」によってはじめて明らかにされる、とされたのである。

このように「**テュービンゲン決議**」において提唱された「**範例方式**」(das exemplarisches Verfahren) は、教材過剰化の克服 (Überwindung der Stofffülle) の手段として提起されたものである。

しかし、「**範例方式**」とは何かというと、論者によって微妙な違いがあり、必ずしも明確な定義が共通理解の上に成立したわけではなかった。公約数的に言えば、共通の性質を持った似たような教材があるとき、これらを網羅的に学習させるのではなく、そのうち最も**基礎的・基本的**と思われるものを「**範例**」として選択し、その**徹底的な学習**を通じて他の共通の性質を持った教材をも**類型的に把握**させようというものであろう。一つの教材を個別的・一回的な学習で終わらせず、より広く、他の同種の教材との関係を明らかにし、**関係的・類型的に**多くの教材を把握できるように、**学習の発展拡大**を期待するところから、「**範例方式**」は生まれたともいえる。一を学んで一を知るだけでなく、一を学んで十を知ることを目指すものであるといわれる。

ヴァーゲンシャインによれば、「**適切に選ばれた個別的問題の解明に徹底的に深く没頭すれば、おのずからその教科の全体がよく獲得される**」ようになり、そして、ついには「**われわれ人間全体として根を張って脈打っている人間らしい深層に達する**」というのである。一口に言えば、「**少ない内容を、深く徹底することで、真の学力が形成される**」ということになり、その「**少ない内容**」の具体的な事例が、「**範例**」ということになる。

このことは、教育内容・方法の歴史の上で論争のある「**実質陶冶**」(知識の量)と「**形式陶冶**」(知識の質)の問題をどのように統一するか、という問題にもかかわってくる。

また、戦後、日本の教育界で論争のあった「**問題解決学習**」と「**系統学**

習」の問題にもかかわってくる。これも、知識の質と量の問題であるからである。

## 2. 範例方式の構造と特性

「範例方式」は、「範例」によって教科内容を組織し、方法を構造化するものであるが、その教授学的特性ないし構造契機は、デルボラフによれば、次のように考えられている。

第一に<sup>●●●</sup>テーマ的であるということである。テーマの選択 (thematische Auslese) である。テーマの選択とは、まさに「範例方式」に適切なテーマを選択することである。伝統的な諸科学は、原理によって論理的に組織された客体としての系統性を特色として有しており、教科の組織も、その科学の系統性に依存している。これに対して、「範例方式」においては、部分から次の部分へという加算的系統ではなくて、テーマに即して、部分から全体へと向かうような部分の設定が重要になってくる。しかも、「範例方式」では、問題テーマ的な教材を選択することが重要である。内容の基礎・基本ということから、ともすると「範例」は、教科の教材構造から選択されがちであるが、それは誤解である。テーマは、生活の中になければならない。テーマは、いつも<sup>●●●</sup>疑問でなければならない。しかも、教師が装置した疑問でなく、生徒の自然な疑問でなければならないとされるのである。

第二には、<sup>●●●</sup>発見的ということである。発見的方法 (heuristische Verfahren) をとるとのことである。発見的方法ということは、原理、諸概念、既成の知識体系への依存、あるいはその体系・系統への固執による既成知識の注的伝達を拒否し、生徒の自己活動と<sup>●●●</sup>自主性によって、発見的にテーマの解明を追究していくことである。<sup>●●●</sup>探究的であるということである。

第三には、<sup>●●●</sup>発生的ということである。発生的態度 (genetische Haltung) を期待することである。既成の科学の累積的・直接的な知識内容の全領域

### 第三章 歴史教育における「主題学習」について

にわたって、ことごとく一巡させる実質陶冶的な学習に代って、「問題」(Frage) の設定や発見のモチーフが単純化され、生徒がそこにのりこむことで、「問題」の根源にさかのぼることができる。物理学の実験にしても、日常的な社会・政治・文化の諸現象にしても、それらの中あるいは背後には、発生から今日までの歴史が含まれ、隠されている。そこをたどることで、真の理解が成立するというのである。

以上のテーマ的・発見的・発生的特性は、「範例」の重要な特性であるが、さらに、これらの特性を前提としながら、第四に、「範例」は、基礎教育的に作用するものということが要請されるという。基礎教育的機能(propädeutische Funktion) とは、専門科学的な知識を伝達するだけでなく、認識の方法やその背景にある人間学的な意味を明らかにしようとすることである。そして、そこには三つの次元がある。

第1に、「範例」は、基礎的なもの(grundlegend) でなければならない。それは科学の全構築に対して基礎的であり、同時に生徒が自主的に学習を進めるとき基礎的であるような、効果的な教材を提供することを意味している。第2に、「範例」は、開示的(aufschliessend) でなければならない。それは基礎的であると同時に、「他のもの、それ以上のもの」を開示し解明する作用を持たねばならないことを意味している。第3に、「範例」は、照明的(erhellend) でなければならない。

以上が、デルボラフの指摘する「範例方式」の教授学的構造と特性である。

さらに、抽象化段階として「範例方式」をとらえるシュテンツェルは、次のように言う。「範例方式」は、個別的な「範例」の学習から次第に類型(Typus) を把握し、さらに法則的、範疇的関連(gesetzmässig und kategorial Zusammenhang) を把握し、遂には世界における人間存在の理解にまで高まらなければならない。つまり、具体的・個別的・一回的なものから抽象的・普遍的なものへ進む抽象化段階と考えるべきであるとするのである。

このような基礎的な「範例」に集中する学習からは、百科全書的知識がかなり脱落することは当然である。そのことを恐れるな、という意味で、「すきまへの勇気」(Mut zur Lücke)といわれ、さらに、もっと積極的に、「徹底性への勇気」(Mut zur Gründlichkeit)といわれたのである。

### 3. 歴史教育と範例方式

「範例方式」の歴史教育への適用については、バルテルが「範例原理を歴史教授に適用する問題」という論文において述べている<sup>13)</sup>。この論文でバルテルは、二つの例——ひとつは古代史(ギリシア・ローマ史)から、今ひとつは現代史から——をとりあげて、歴史の領域における「範例方式」の操作を論じている。たしかに、歴史においても歴史現象を代表する例が存在する。しかし、こうした代表例も、自然科学の領域におけるような完全な転移ということはない。何故ならば、歴史には、物理のように、適切な「純粋な事例」はないからである。それにもかかわらず、歴史における代表例は照明的な性格をもっている。それは、この上もなく一般的なものを含んでいるからである。

バルテルは、その論文の末尾に、次のように述べている。

「歴史教授における範例的なものに特徴的と思われることがらを簡潔に示そうとするならば、次のように要約されるであろう。

1) 歴史的なるものには、類型可能性が欠けているということは決してない。従って、真の意味において歴史的な諸現象を「例」によって代表することはできる。

2) このような「代表」には、自然科学的領域におけるような完全な転移性は備わっていない。何故なら、あらゆる歴史的存在の基本構造は、論理的ではなくて、まさに歴史的であるから。

すなわち、それは、歴史的事態の一回性、および人間の決断の自発性と結びついているからである。歴史は、物理学のように「純粋な事例」すなわち、ある事物の構造とか、単純化された実験におけるある事象の構成要

### 第三章 歴史教育における「主題学習」について

素とかの、あらゆる偶然性から解放されて作り上げられたようなものを知らない。古代史のある一定の現象をモデルとして取り上げることに對してさえ、疑義がおこる。何故なら、古代と比較し得る現代世界の組織構造は、単に、より膨大、より複雑であるだけでなく、専ら近・現代の産物である諸力（技術・経済など）によって決定的に規定されているからである。歴史の初期の段階では、まだ、すべてのものがそこに備わっていたのではない。歴史のプロセスは、たえず新たなものを創造したり、獲得したものを付け加えたりしていくプロセスである。このように創造し獲得したものを「モデルの単純性」のために抹殺してしまうのは、それに性質上の変更を加えることを意味する。これに對して、実験のために作り上げられた物理授業のモデルは、本質（事物の物質的性質、自然界のたどる経過の法則性）を文字通りより純粋に現わすために、偶然的な要素や組織構造を曖昧にさせる要素だけを排除する。ドイツ連邦共和国の民主政治を、ただちにルソーのいう「樅の木の下での集い」に還元して扱うことは、眞の歴史的思考を發展させるために、決して認めることはできない。

3) しかし、反対に一回的なるもの——すなわち歴史的なるものの本質——は、まさに範例的なるものにおいてはじめて現われてくる。深化は純化された比較という範疇を生み出してくる。

4) 「代表」は、同時に照明的 (erhellend) 性格をもっている。すなわち、それは、最も普遍的なるものを上位の論理的範疇としてでなく、ゲーテのいう「探究しがたいものの生き生きとした目下の啓示」として明らかにすることによって、代表されるものを超越する。「代表」に固有なものは規則性ではない。「代表」は定式化できる法則——これは自然科学の「例」の特徴である——の具体化ではない。しかし、「代表」は、発見された法則とは異なった仕方において有効価値 (Gültigkeitswerte) をあらわに示す透明性 (Transparenz)、すなわち、ヤコブ・ブルクハルトの『歴史は（いつか他の時のために）人間を利口にするのではなく、（いつの時のためにも）人間を賢明にする』という著名な言葉によって、恐らく最も早く言い

かえることのできるような透明性<sup>トウメイセイ</sup>、をもっている。従って、歴史的な「範例」には、厳密な意味での転移可能性は欠けている。しかし、それは、含蓄性<sup>カンジュウセイ</sup> (Bedeutsamkeit) ——完全性を求める小人根性的な妄想<sup>しやうじん</sup>によってそのかさね、うんざりするような年代記的系統内容を数年にもわたって取扱ってきた歴史教授が、悲しいかな、無数の若者のために全くものにすることのできなかつた含蓄性<sup>カンジュウセイ</sup>——というものをもっているのである。」

「テュービンゲン決議」に参加した中世史の歴史学者ハイムベルは、決議よりも前に、高校歴史における中世の取扱いについての論文で、歴史学者は「現代」の問題意識から出発すべきという問題史的視点から、中世を「12人の足跡」という形で人物を手がかりにして考察する方法を提示している。決議のあとに、ハイムベルは、この考えを、「パラディグマ (Paradigma) 的教授=学習」と呼んでいる。

ハイムベルによれば、教育は「現実の精神的克服」を意味し、従って、歴史教育の出発点は、どこまでも現代的課題意識によって担われなければならない。この意識に支えられて、「歴史科学からある『例』を選択するために重要なことは、すべての時代やすべての領域を同じ時間をかけて研究することではなくて、『一般的概観』のなかで、個々の箇所において歴史的世界との真の出会いをもち、そして、この出会いを経験として他の領域に適用することである。」とする。

こうして、ハイムベルの「パラディグマ方式」は、選択された「例」(パラディグマ)をとおして、「一般的概観」と円環的に関連させながら、具体的事実をとおして歴史理解のカテゴリーを教授しようとしたものといえる。ただ、この場合、「一般的概観」とは何かがはっきりしていないが、高等学校以下の段階におけるフリットナーの言う「物語」的歴史をさすものと考えられている。すなわち、フリットナーは、「範例方式」の全面的採用には不賛成で、その限界を指摘し、歴史に関しては、「歴史を物語ること」が学校の基本的課題であり、その場合、教材過剰を克服する手段は「凝縮」の原理であると提案している。つまり、ヴァーゲンシャインのい

### 第三章 歴史教育における「主題学習」について

う「範例」は、自然学習の場合にはありえても、歴史のような一回的な人間的行為の連続においては、「範例」は存在し得ず、「凝縮」を叙事的に物語る必要がある。とフリットナーは言うのである。

しかし、バルテルは、高等学校段階におけるパラディグマも、次の四つの点で「範例」となりうるとしている。すなわち、それは、①歴史の本質を、②ある時代の本質を、③歴史科学の方法論を具現し、さらに、④現代を構成している歴史的現象の理解の可能性をもっているものである、としているのである。

## Ⅳ. 昭和45年度版学習指導要領における「主題学習」

昭和45年（1970）10月15日告示された「高等学校学習指導要領」第2章第2節社会においては、昭和35年度版学習指導要領よりも、「主題学習」の記述がかなり充実してきた。さらに、昭和35年度版では、「主題学習」は「世界史B」だけに登場したのであるが、昭和45年度版では、「日本史」にも登場したのである。すなわち、

### 日本史

#### 目 標

- (1) わが国の歴史を広い視野に立って正しく理解させ、特に日本の文化を時代的背景や歴史の流れと関連させながら総合的に考察させることによって、現代日本の形成の歴史的過程を把握させ、国民としての自覚を深め、民主的な国家・社会の発展に寄与する態度を養う。
- (2) わが国の歴史に関する基本的事項を理解させ、歴史的思考力をつちかい、各時代の性格や時代の推移を把握させて、それぞれの時代のもつ歴史的意義を考察させる。

#### 内容の取り扱い

- (3) 「日本史」の目標を達成し、生徒の歴史的思考力をいっそう深めるため、歴史的な流れの学習の中で、適切な主題を設けて指導することが望ましい。その際、次の諸点を考慮して取り扱う。  
ア. 主題は、目標の達成、生徒の理解度、教材の効果などをよく吟味したうえで、

## 歴史教育研究序説

たとえば、次のような観点などから選ぶことが考えられること。

- a 日本の歴史上のおもな人物と時代的背景との関連について学習できるもの
  - b 外来文化の摂取や日本人の文化的創造について総合的に学習できるもの
  - c 衣・食・住などの生活の発展を、ある程度大きくまとめて学習できるもの
- イ。「日本史」を3単位で履修させる場合は最低1主題を、また、4単位以上で履修させる場合はそれぞれの単位数に応じて適切な数の主題を設けて学習させることが望ましいこと。

ウ。二つ以上の主題を取り上げる場合の主題の配当については、観点の異なるものを取り上げ、また、特定の地域や時代にかたよらないように留意すること。

### 世界史

#### 目 標

- (1) 世界の歴史に関する基本的事項を理解させ、歴史的思考力をつちかい、世界の歴史の流れや現代世界の形成の歴史的過程を把握させて、国際社会に生きる日本人としての自覚を深め、民主的な国家・社会の発展に寄与する態度と能力を養う。

#### 内容の取り扱い

- (2) 「世界史」の目標を達成し、生徒の歴史的思考力をいっそう深めるため、歴史的な流れの学習の中で、適切な主題を設けて指導することが望ましい。その際、次の諸点を考慮して取り扱う。

ア。主題は、目標の達成、生徒の理解度、教材の効果などをよく吟味したうえで、たとえば、次のような観点などから選ぶことが考えられること。

- a 政治的、経済的、社会的、文化的、国際的な諸点から、多角的、総合的に学習できるもの
- b 世界の歴史上の事象について、地域ごとの比較考察的な、あるいは地域相互の関連的な学習のできるもの
- c 世界の歴史上の事象の発展を、時代別、地域別にある程度大きくまとめて学習できるもの

イ。「世界史」を3単位で履修させる場合は最低1主題を、また、4単位以上で履修させる場合はそれぞれの単位数に応じて適切な数の主題を設けて学習させることが望ましいこと。

ウ。二つ以上の主題を取り上げる場合の主題の配当については、観点の異なるものを取り上げ、また、特定の地域や時代にかたよらないように留意すること。

- (3) 「世界史」に対する生徒の関心を高め、学習効果を上げ、地域や時代におけ



第三章 歴史教育における「主題学習」について

表2 世界史教科書「主題」一覧表(1972〈昭和47〉年)

Table with columns: 免, 行, 所, 教科書名, 主題, 著者, 主題の位置と活字, ページ数, and thematic categories (1-47). Rows list various textbooks like '清水 世界史' and '東洋 世界史' with their authors and page numbers.

備考 ○主題の分類記号
A 昭和45年度版高等学校学習指導要領...
a 多角的・総合的考察
b 地域の比較・関連
c 事象の発展(地域別・時代別)
B 昭和35年度版高等学校学習指導要領に準拠した「世界史B」教科書における主題の分類(藤井・永井「世界史Bにおける主題学習と歴史的思考力」, 1967, 参照)
1. 地域の相互関連(文化の交流) 4. 比較史論的考察
2. 政治・経済・社会・文化の時代構造的関連(総合的) 5. 発展史的考察
3. 近・現代への影響

分節別の主題数
Table with columns: 分節別 (A, B, C) and 主題数 (1-5, 合計).

(藤井千之助・有田嘉伸作成)

る社会と個人の関係を明かにするため、世界の歴史上の人物を適切に取り上げることが望ましい。また、主題として人物を取り上げ、人物とその時代的背景との関連などを考察させることも考えられる。

昭和45年度版「高等学校学習指導要領」では、上掲のように、世界史の「主題」には、次の三つの観点が示されていた。

- a. 多角的・総合的考察
- b. 地域の比較・関連
- c. 事象の発展（地域別・時代別）

この昭和45年度版学習指導要領に準拠して作成された世界史教科書（15種）に掲載されている「主題」は66である。その一覧表は、〔表2〕の通りである。

学習指導要領における「主題」の記述は、昭和35年度版よりも昭和45年度版が充実してきたが、世界史教科書における「主題」の占めるページ数は、かえって減少した。これは、高等学校の世界史教育現場における「主題学習」の積極的な実践を期待するよりも、伝統的年代史的記述に世界史教科書の編集・執筆関係者が重点を置いたものと考えられる。

## V. 昭和53年度版学習指導要領における「主題学習」

昭和53年（1978）8月30日に告示された「高等学校学習指導要領」は、昭和57年度から学年進行をもって実施された。この現行「高等学校学習指導要領」では、「日本史」「世界史」とともに、従前通り、社会科の科目であるが、それぞれ、「主題学習」に関して次の記述がある。

### 日本史

#### 目 標

わが国の歴史における文化の形成と展開を広い視野に立って考察させることによって、歴史的思考力を培い、現代日本の形成の歴史的過程と自国の文化の特色を把握させて、国民としての自覚を深める。

### 第三章 歴史教育における「主題学習」について

#### 内容の取扱い

- (4) 生徒の歴史的思考力を一層深めるため、歴史的な流れの学習の中で、適切な主題を設けて学習させるよう配慮する。その際、次の諸点を考慮して取り扱うものとする。
- ア 主題の設定に当っては、例えば、次のような観点が考えられること。
- a 日本<sup>の</sup>文化<sup>の</sup>発展<sup>に</sup>尽く<sup>した</sup>主<sup>な</sup>人<sup>物</sup>と<sup>その</sup>役<sup>割</sup>を、時<sup>代</sup>的<sup>背</sup>景<sup>と</sup>の<sup>関</sup>連<sup>に</sup>お<sup>い</sup>て<sup>学</sup>習<sup>で</sup>き<sup>る</sup>もの
  - b 歴史<sup>の</sup>展<sup>開</sup>に<sup>み</sup>ら<sup>れ</sup>る<sup>日</sup>本<sup>の</sup>各<sup>地</sup>域<sup>の</sup>特<sup>性</sup>と<sup>その</sup>時<sup>代</sup>的<sup>変</sup>化<sup>を</sup>考<sup>察</sup>す<sup>る</sup>学<sup>習</sup>が<sup>で</sup>き<sup>る</sup>もの
  - c 衣<sup>食</sup>住<sup>、</sup>年<sup>中</sup>行<sup>事</sup>、冠<sup>婚</sup>葬<sup>祭</sup>、生<sup>産</sup>用<sup>具</sup>な<sup>ど</sup>の<sup>生</sup>活<sup>文</sup>化<sup>の</sup>展<sup>開</sup>を、社<sup>会</sup>と<sup>の</sup>関<sup>連</sup>に<sup>お</sup>い<sup>て</sup>学<sup>習</sup>で<sup>き</sup>る<sup>も</sup>の
- イ 主題の配当については、できるだけ観<sup>点</sup>の<sup>異</sup>な<sup>る</sup>もの<sup>を</sup>取<sup>り</sup>上<sup>げ</sup>、ま<sup>た</sup>、特<sup>定</sup>の時<sup>代</sup>や<sup>地</sup>域<sup>に</sup>偏<sup>ら</sup>な<sup>い</sup>よ<sup>う</sup>に<sup>留</sup>意<sup>す</sup>る<sup>こ</sup>と。

#### 世界史

##### 目 標

世界<sup>の</sup>歴<sup>史</sup>に<sup>関</sup>す<sup>る</sup>基<sup>本</sup>的<sup>事</sup>項<sup>を</sup>理<sup>解</sup>さ<sup>せ</sup>、歴<sup>史</sup>的<sup>思</sup>考<sup>力</sup>を<sup>培</sup>う<sup>と</sup>と<sup>も</sup>に、現<sup>代</sup>世<sup>界</sup>形<sup>成</sup>の<sup>歴</sup>史<sup>的</sup>過<sup>程</sup>と<sup>世</sup>界<sup>の</sup>歴<sup>史</sup>に<sup>お</sup>け<sup>る</sup>各<sup>文</sup>化<sup>圏</sup>の<sup>特</sup>色<sup>を</sup>把<sup>握</sup>さ<sup>せ</sup>て、国<sup>際</sup>社<sup>会</sup>に<sup>生</sup>き<sup>る</sup>日<sup>本</sup>人<sup>と</sup>し<sup>て</sup>の<sup>資</sup>質<sup>を</sup>養<sup>う</sup>。

#### 内容の取扱い

- (2) 生徒の歴史的思考力を一層深めるため、歴史的な流れの学習の中で、適切な主題を設けて学習させるよう配慮する。その際、次の諸点を考慮して取り扱うものとする。
- ア 主題は、生徒の関心や理解度、教材の効果などを吟味した上で、例えば、次のような観点などから選ぶこと。
- a 地域<sup>ご</sup>と<sup>の</sup>比<sup>較</sup>考<sup>察</sup>的<sup>又</sup>は<sup>地</sup>域<sup>相</sup>互<sup>の</sup>関<sup>連</sup>的<sup>な</sup>学<sup>習</sup>の<sup>で</sup>き<sup>る</sup>もの
  - b 時<sup>代</sup>別<sup>、</sup>地<sup>域</sup>別<sup>又</sup>は<sup>国</sup>別<sup>に</sup>、あ<sup>る</sup>程<sup>度</sup>大<sup>き</sup>く<sup>ま</sup>と<sup>め</sup>て<sup>学</sup>習<sup>で</sup>き<sup>る</sup>もの
  - c 現<sup>代</sup>の<sup>諸</sup>地<sup>域</sup>の<sup>社</sup>会<sup>と</sup>文<sup>化</sup>に<sup>つ</sup>い<sup>て</sup>、文<sup>化</sup>人<sup>類</sup>学<sup>な</sup>ど<sup>の</sup>成<sup>果</sup>を<sup>活</sup>用<sup>し</sup>な<sup>が</sup>ら<sup>学</sup>習<sup>で</sup>き<sup>る</sup>もの
  - d 世<sup>界</sup>の<sup>歴</sup>史<sup>上</sup>の<sup>事</sup>象<sup>と</sup>日<sup>本</sup>の<sup>歴</sup>史<sup>上</sup>の<sup>事</sup>象<sup>と</sup>を、比<sup>較</sup>さ<sup>せ</sup>たり、関<sup>連</sup>さ<sup>せ</sup>たり<sup>す</sup>る<sup>な</sup>ど<sup>し</sup>て、世<sup>界</sup>の<sup>歴</sup>史<sup>に</sup>お<sup>け</sup>る<sup>我</sup>が<sup>国</sup>の<sup>位</sup>置<sup>に</sup>つ<sup>い</sup>て<sup>学</sup>習<sup>で</sup>き<sup>る</sup>もの
  - e 世<sup>界</sup>の<sup>歴</sup>史<sup>上</sup>の<sup>人</sup>物<sup>に</sup>つ<sup>い</sup>て、時<sup>代</sup>的<sup>背</sup>景<sup>や</sup>地<sup>域</sup>の<sup>特</sup>質<sup>と</sup>の<sup>関</sup>連<sup>に</sup>お<sup>い</sup>て<sup>学</sup>習<sup>で</sup>き<sup>る</sup>もの

イ 主題の配当については、できるだけ観点の異なるものを取り上げ、また、特定の時代や地域に偏らないように留意すること。

上掲のように、「世界史」における「主題学習」は、昭和45年度版で観点が三つであったのを、昭和53年度版では、五つの観点を挙げて整備された。しかし、昭和53年度版学習指導要領に準拠した世界史教科書（11種）における「主題」は、〔表3〕のように整理される。これによると、「主題」のページ数は三省堂「新世界史三訂版」を例外として、総じて少かった。

学習指導要領における「主題学習」の取り扱いが、かなり明確になったにもかかわらず、世界史教科書のこのような実情は、高等学校の世界史教育現場において「主題学習」の実践が活発でない状況を反映している。

このように、「主題学習」の登場以来、かなりの歳月を経過し、学習指導要領の記述も明確になってきたにもかかわらず、わが国の高等学校の世界史教育現場における「主題学習」不振の原因はどこにあるのだろうか。

(1) 一般に、高等学校の教師は、小学校・中学校の教師のように学習指導要領の研究を熱心に行わない。高等学校の歴史教師は、教科書に依拠し、教師中心の教科書解説的授業を展開するのが伝統的に多い。そこで、「主題学習」そのものの存在すら高等学校教師には、よく認識されていないのではないか。

(2) 高等学校の教師の大部分は、大学受験対策的授業に追われている。「主題学習」の存在ならびにその意義を認めている者も、「主題学習」を実施するための時間がないということもあろう。

(3) 高等学校の教師は、前述(1)にも触れたように「主題学習」を行なうための単元構成の仕方や歴史授業の展開方法をよく理解していないように思われる。

これらのことは、広島大学・松山商科大学及び広島経済大学で、筆者が学生に行なった高等学校在学中の「主題学習」経験の有無についての質問に対して、ほとんどの学生が経験していないことを表明したことからも明らかである。

表3 世界史教科書「主題」一覧表(1990&lt;平成2&gt;年)

発行所	教科書名	主 題 数	主 題 の 位 置 と 活 字	ページ 数	主題内容		a																	b								c		d	e	
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1	実数	高校世界史改訂版	部末・中活	9/363	○	○																														
2	三省堂	詳解世界史	編末・中活	3/383		○																														
3	〃	新世界史三訂版	章末・中活	22/376		○																														○
4	〃	三省堂世界史三訂版	部末・中活	3/368						○	○																									
5	清水	要解世界の歴史	章末・中活(B5版)	5/216																					○											
6	山川	要説世界史再訂版	1 (13) 章末・中活(人物・小活)	3 (4) 7/304																																○
7	〃	詳説世界史再訂版	0 巻頭・大活(「主題学習」について学習指導要領の5類型を挙げる)	2/384																																
8	〃	標準世界史	3 章末・中活	6/352																																
9	〃	世界の歴史再訂版	1 巻頭・大活(「詳説」と同じ) 主題・中活	6/362																																
10	第一	高等学校改訂版	4 (26) 世界史 章末・中活(小テーマ・小活)	8 (13) 21/384		○																														○
11	〃	高等学校改訂版	3 (14) 新世界史 章中・中活(テーマ・中活)	5 (14) 19/303																																○

(藤井千之助作成)

第三章 歴史教育における「主題学習」について

かつて、東京大学や京都大学の入学試験で、世界史に「主題学習」的な問題が出されていたことがあるが、この時期には、高等学校でも、「主題学習」が、かなり実施されていた。しかし、共通一次試験の導入以来、「世界史」の高等学校における選択・履修者数は激減し、高等学校の中には「世界史」の授業を行わないところさえ存在する状況になった。前掲の〔表3〕の中では、三省堂「新世界史三訂版」、第一学習社「高等学校改訂版世界史」、第一学習社「高等学校改訂版新世界史」が、「主題」又は「テーマ」の数及びそれらのページ数が多い方である。その他は、「主題」の数も少なく、文中に占めるページ数も多くないといえる。

筆者は、世界史に「主題学習」が登場した当初から、歴史教育上の「主題学習」の意義を認める者として、その実践ないし実験を重ねた<sup>14)</sup>。

昭和53年度版「高等学校学習指導要領」に準拠して、筆者が編集・執筆した『高等学校新世界史』（第一学習社）では、はじめ五つの「主題」を設定した。すなわち、①東西を結ぶ三つの道、②東南アジアの社会と文化、③ヨーロッパとはなにか、④日本の開国と世界の動き、⑤アラビアのロレンスの五つの「主題」がそれである。これらは、学習指導要領に示された観点のaには①、bには③、cには②、dには④、eには⑤がそれぞれ考慮されて設定されたものである。

学習指導要領は、「生徒の歴史的思考力を一層深めるため」と述べているが、筆者が試みた「主題学習」の実験学習において、いずれも、生徒の知識・理解の増大と歴史的思考力の深化とは、かなり実証されたところである。しかし、実験学習においても、短期間の「主題学習」では、生徒の歴史的・問題意識の覚醒などといった態度的側面における効果は、充分には期待できなかったと言ってよい。とは言え、年間の歴史学習指導の間に、いくつかの「主題学習」を設定し、とくに生徒の自発的学習を中心とした「主題学習」の指導を展開するならば、生徒の歴史的思考力を深化することはいうまでもなく、その歴史的・問題意識の覚醒も期待できるものと思われたのである。

## Ⅵ. 歴史的思考力を育成する歴史学習

歴史的な事象を時間系列に従って整理・叙述された教科書を学習し、歴史的な事象の記憶に終始することだけでは、歴史的思考力を深めることはできない。

歴史学習の中で、歴史的な事象に対して、「なぜか」という探究する姿勢を生徒たちに求めることが、歴史的思考力を深める上で重要であると思う。その意味から、「主題学習」は疑問文の形をとり、生徒に問いかけるものであるべきだと思う。

筆者が著作者代表となっている世界史教科書『高等学校改訂版新世界史』（第一学習社）には、次のような「主題学習」及び「テーマ」を設定した。

「主題学習」は、「インドでカースト制度が生まれ、今日までつづいたのはなぜか。」「異文化の接触はどのような結果をもたらしたのだろうか。」「アジアの国々はヨーロッパ列強の勢力に対してどのように対応したのだろうか。」の三つを挙げた。さらに、「テーマ」として、「エジプトに高度な文明が生まれたのはなぜだろうか。」「モンゴル人が大帝国を築くことができたのはなぜだろうか。」「康熙帝がキリスト教の布教を禁止したのはなぜだろうか。」「ムハンマドが一神教を唱えたのはなぜだろうか。」「ユダヤ人の迫害がおこったのはなぜだろうか。」「イギリスの産業革命が木綿工業からはじまったのはなぜだろうか。」「ロシアで最初に社会主義革命がおこったのはなぜだろうか。」「民主的なワイマール憲法のもとでナチスが台頭したのはなぜだろうか。」などの14箇のテーマを設定した（6テーマは省略）。「主題学習」にはそれぞれ2～3ページを当てたが、「テーマ」は、すべて各1ページにした。教科書の総ページに占める「主題学習」「テーマ」のページ数を配慮したためである。

この教科書の文部省検定の際、文部省教科書調査官から、「主題学習」「テーマ」についての質問があった。筆者は、「学習指導要領」に述べら

れている生徒の歴史的思考力を深めるためには、「なぜか」という設問の形の「主題学習」ないし「テーマ」が適切であり、生徒の歴史的興味・関心を高め、歴史的探究心を喚起するものであると述べた<sup>15)</sup>。

## 小 結

わが国の高等学校歴史教育における「主題学習」に関して、その登場から現在に至るまでの概略を見てきた。

筆者は教科教育学的立場から、「主題学習」の歴史教育における積極的な意義を評価している。

これまでも述べたように、現在、わが国の高等学校歴史教科書の大部分は、原始時代から近・現代への年代史的叙述であり、生徒が、歴史事象を探究し、問題点を論議するようにはなっていない。このような教科書を教師が解説し、その内容の補足を行う授業では、生徒の歴史的思考力を中心とした歴史意識の育成には、ほとんど無益な学習となっている。

生徒が、彼らなりに現代社会の歴史的背景を科学的な資料によって主体的に探究し、歴史的思考力を深め、未来社会への自らの洞察力を高めることを、歴史教育はめざさなければならないと思う。21世紀を生き抜く生徒にとっては、地域社会・日本社会・地球社会の諸問題を歴史的・複眼的に把握・認識し、未来社会を建設する歴史的・問題意識を育成するための歴史教育が望まれるのである。

そのためにも、わが国の歴史教育研究者が、ドイツにおける「範例方式」のように、「主題学習」を、歴史教育そのものの本質論に迫る課題として今後も考察されることを期待するものである。

### (注)

- 1) 拙著『歴史意識の理論的・実証的研究 ——主として発達と変容に関して——』  
風間書房 (1985年10月)



### 第三章 歴史教育における「主題学習」について

- 2) 拙稿「歴史教育論攷」『松山商大論集』第39巻第1号(1988年4月)
- 3) 傍点は筆者による。以下同じ。
- 4) 世界史Aの内容2 諸文明の接触と交流, ア, 2世紀の世界, イ, 8世紀の世界, ウ, 13世紀の世界, エ, 16世紀の世界, オ, 17・18世紀の世界については, 内容の取扱いの2, イ, で, 「同時代史的な取扱いで世界の歴史の発展を学ばせることとし, アからオまでのうち二つ程度を選択して学ばせること」としているのは, 広い意味での「主題学習」ともいえよう。
- 5) 文部省『中等教育資料 第224号 昭和42年度高等学校教育課程研究発表大会集録』1968年3月, p. 115.
- 6) 東京都立日比谷高校の風間泰男氏, 東京都立駒場高校の菱刈隆永氏ら東京大学出身の高校日本史教師のグループが「自己展開学習」と称して, 高校の歴史教育における問題解決学習運動を推進していた。筆者もこのグループとの交流を続けた。
- 7) 第一学習社『改訂版「世界史」指導と研究』昭和60年
- 8) 同上書
- 9) M. V. C. Jeffreys: *History in School—The study of development—*, 1954 (Reprinted)
- 10) 昭和41年当時, 12種類の世界史B教科書には, 59の「主題」が掲載されている。「学習指導要領」に例示された5箇の「主題」が, 最も多く教科書に共通して採用されていたことは当然のことであろう。
- 11) シュブランガー, フリットナーなどの教育学者, ハイムベル, ヴァイシュデルなどの歴史学者, さらに哲学者・物理学者として著名なヴァイツェッカーなどであった。教育行政関係者もオブザーバーとして参加した。
- 12) H. ロート, A. ブルメンタル共編, 三枝・平野監訳『範例方式の授業』黎明書房, 1968年, pp. 166~168.
- 13) Barthel, K., Zur Frage der Anwendbarkeit des exemplarischen Prinzips auf den Geschichtsunterricht, Zeitschr. „Die Deutsche Schule“ Heft 1, 1959, S. 14ff.
- 14) 拙著『歴史意識の理論的・実証的研究——主として発達と変容に関して——』風間書房, 1985, pp. 368~454.
- 15) これは, 先に「範例方式の構造と特性」で述べたデルボラフの「テーマはいつも疑問でなければならない」という主張と筆者が行った教育実験の経験が筆者の念頭にあったからである。

(付記) 拙稿「歴史教育論攷(2)」, 『広島経済大学研究論集』第13巻第3号, 1990年12月発行所収に拠る。

## 第四章 「主題学習」に関する事例研究

### I. 総合的主題事例（その1）

〈昭和35年度〉

〔実験的学習の主題〕 「世界史における現代史」

〔主題設定の理由〕

高等学校社会科世界史における現代史学習の重要性については、おそらく異論のないところであろう。この点については、高等学校学習指導要領の「昭和31年度版」および「昭和35年度版」の両者が、ひとしく強調するところである<sup>1)</sup>。しかし、ひるがえって世界史学習の現状を見ると、はたして現代史の学習は期待されるほどに重視されているだろうか、残念ながら否といわざるを得ない。

(1) 現代史学習指導上の困難点

- i) 現代史のもつ本質的な困難性……現代の科学的研究そのものが史料・事実の評価あるいは結果の見透しの問題などの諸制約の上に、いくたの困難性をもっている。かつては、現代史は、歴史学の対象にはならないと考えられた時代もあったほどである<sup>2)</sup>。総じて、ベルンハイムあるいはランケ流の歴史学からは、現代史の重要性は認識されず、それが、現代史研究の立ちおくれをひきおこしたといえるだろう。
- ii) 教師の現代史的教養の欠如……上述のような学問的背景に育った教師が、とかく、いわゆる歴史主義におちいり易いのは当然であり、一般の教師が真の意味の現代史的教養に欠ける点が多いことも事実である。
- iii) 学習における時間的制約……世界史学習の現状においては、原始・古代・中世の学習に相当な時間が費され、近・現代史の学習指導は、

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

時間不足のため軽く流され勝ちになるのが実態である。これには、大学入試の問題傾向の影響するところも大きい。

iv) 教科書記述上の欠陥……上述の i) にも関連するが、世界史教科書の多くが、近・現代史の記述において、事実の羅列におわっている点<sup>3)</sup>も、現代史学習を表面的・断片的におわらせる原因になっている。

以上、現代史学習指導上、主として内容における困難点を述べてきたが、さらに、学習主体としての高校生の現代史に対する問題意識の実態にも、これまでの歴史意識の調査研究から問題点を指摘できる。

ここに、あとに述べる教育実験的学習とほぼ時期を同じくして実施した調査にあらわれた高校生の現代史に対する問題意識の一側面を挙げよう。

この調査は、昭和36年2月、主として西日本各地の高校27校、2,508名(男1,444, 女1,064)に実施したもので、調査問題は、生徒のもつ問題意識と歴史意識との関連が把握できるように構成された。自由記述式と選択法客観テスト式との二方法を使用し、多面的に意識実態にアプローチするように考慮したものであるが、次に現代の世界に関する若干の調査結果を挙げてみよう。

現代の世界情勢や国際政治を、単に米・ソの二大勢力の抗争として、あるいは利己的な諸国間の力を政策として意識することは、かえって、国際政治への無力感、国際理解と協力への無関心、あるいは懐疑を生むことにもなるであろう。このような無力感や無関心あるいは懐疑や逃避的意識からは、積極的かつ主体的な問題意識は生じてこないであろう。

調査の結果から、当時の高校生には、世界情勢や国際政治に対する暗い現状の認識だけが強く、理念が比較的乏しいと思われた。もとより、暗黒面の存在に目をおおってはならないが、その暗黒面を光明に転じる共同責任の意識を目覚めさせることが必要である。世界情勢に対する歴史的な問題意識は、単なる観念的な国際平和協調主義から生まれないばかりでなく、理念を見失った暗い認識の上に立つ悲観主義や逃避的懐疑主義からも生まれてくるはずはなからう。

## 歴史教育研究序説

現代史の学習を指導する場合、上述のような高校生の歴史意識の実態を前提として、その内容と方法を準備しなければならない。

現代史学習の重要性にもかかわらず、その学習指導上に横たわる多くの困難性と、さらに、指導対象である高校生の歴史的な問題意識の歪みとを前にして、どのような指導形態をとることが、もっとも望ましいものであろうか。

### 〔実験的学習の目的〕

「世界史における現代史」学習を、生徒の自発学習を中心に進める場合、とくに歴史意識育成の立場からは、どのような方法が望ましいか、教育実験的操作を通して、実証的に究明する。実験の仮説は、実験の結果を参照。

### 〔実験的学習の計画〕

- (1) 一群法(教科における科目選択制と教師の科目担当制の制約のため、一群法を採用しなければならなかった。)
- (2) 対象クラス……昭和35年度、広島大学教育学部附属高等学校 第2学年3組 40名(男24, 女16)
- (3) 期間……昭和35年12月中旬～昭和36年2月中旬
- (4) 学習方法
  - ① 生徒の自発学習によるレポート作成(冬休みの課題として昭和36年1月9日に提出させた)
  - ② レポート発表による集団思考学習
- (5) 主な学習内容(1週5時間)

### 〔調査および評価の方法〕

- (1) プリ・テスト
    - ① 研究題目の希望調査(昭和35年12月中旬)
    - ② 意見尺度賛否テスト
    - ③ アンケート式テスト
    - ④ 文章完成テスト
- (②③④は昭和36年1月9日実施)

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

##### (2) ポスト・テスト

###### ① プリ・テストの②③④と同じテスト

(昭和36年2月16日実施)

- ② 研究レポート(研究の動機および研究の概要を約2,000字の原稿用紙にまとめさせたもの)(昭和36年1月9日提出)〈これは、事後、製本して、筆者のもとに保存している。〉

##### 〔調査および評価の結果〕

1)〔実験学習の計画〕の学習方法の①に掲げているように、筆者のそれまでの世界史学習指導の経験から、現代史学習には、生徒の自発学習を中心とすることが有効であると考え、昭和35年12月中旬、生徒に現代史の研究テーマの自由選択を希望させた、もっとも、この際、冬休み中の家庭学習を予想し、現代史研究のための資料としては、主として岩波新書程度の文献を選ばせた。生徒は、各自、教科書として好学社版『新版高等学校世界史』を所有しており、岩波新書程度の文献を利用させることが、すべての生徒の自発学習に妥当であると考えたからである。それまでの指導経験では、いきなり難解な専門書にとびこんだ生徒が研究に困難を感じた事例もあった。

生徒が、冬休み前に自由な気持ちで選択した研究テーマと、実際にレポートにまとめた際の研究テーマには、若干の変更が見られた。このようにして、自発的に選択し学習した研究テーマの内容およびその変更からも、生徒の現代史に対する問題意識の一側面がうかがわれるため、自由選択の研究テーマの希望も調査した。研究テーマは、次のように分類されたので、これに応じて学習内容の時間配当を行った。研究テーマの分類別とその変更は、次頁の表1の通りである。

この調査によって考えられることは、テーマ選択を自由にした場合は、資本主義、社会主義に関するものが、もっとも多く、これは、さきに紹介した調査結果の高校生の一般的傾向(現代世界を、二大陣営の対立抗争としてとらえる)と相通ずる面があった。しかし、実際のレポートでは、む

歴史教育研究序説

表1 研究テーマにあらわれた生徒の問題意識（表中の数字は度数）

研究テーマ	希望	決定	〈研究テーマの変更〉			
			不変	変更	一部変更	
資本主義・社会主義に関するもの	10	6	男子	16	5	3
世界大戦に関するもの	8	5				
中国に関するもの	6	11	女子	8	5	3
ファシズムに関するもの	6	6				
ソ連およびロシア革命に関するもの	5	5				
アジアに関するもの	3	3				

しろ中国に関するものももっとも多かった。現代の高校生というよりは、当時の附属高校生の問題意識の側面をうかがうに足りるものと考えられる。

研究テーマの変更の点で考えられることは、女子に変更のものが多く、その半数はテーマを変更している。このことは、女子生徒の問題意識が男子生徒のそれに比べてやや不安定であることを物語るものではなからうか。現代史に対する生徒の問題意識の男女差を示す例であろう。

2) 次に、冬休み中に生徒たちが学習した成果としてのレポートは原稿用紙を教師が与えたほぼ2000字にまとめさせたものであるが、その内容形式は、①研究テーマあるいは参考文献を選んだ動機、②学習内容の概要、③学習後の感想（読後感）の3点に統一した。これは、①と③に、とくに生徒の歴史意識が露呈するものと期待したからである。

さて、研究テーマあるいは参考文献の選択の動機としては、生徒たちに何を取り上げているのか。それは次頁の表2の通りである。

表2で考えられることは、研究テーマの選定の動機として、現代の歴史的背景を追求するためと、未知の世界あるいは事象に対する知的理解・探求が大部分を示していることで、ここに、このクラスの生徒の現代の歴史に立ち向う姿勢が示されている。また、この表でも注目されることは、現代社会の歴史的背景の追求とか将来の課題の解決という歴史的問題意識と

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

表2 研究テーマ（参考文献）選択の動機にあ  
らわれた生徒の問題意識

（表中の数字は度数）

選択の動機	現代背景の歴史的追求	未知の知的世界解	将来の課題の解決	マスコミの影響	感情的動機	偶然性
男	10	10	3	2	0	1
女	1	11	0	1	2	1

して望ましい面における男女の間の顕著な差異である。女子生徒の問題意識の未成熟さを示すものと言えないだろうか。

3) 生徒のレポートの感想（読後感）にあらわれた意識の実態は、きわめて多様性に富むものであった。同一の参考文献を読んでも、異なった感想を述べている場合が多い。例えば、『ロシア革命運動の曙』（荒畑寒村）は、男子2名、女子1名の生徒が読んだ。しかし、感想はそれぞれ異なり、男子Aは、革命運動の激しさに気分が悪くなったと訴えており、男子Bは、論述を理性的・論理的に分析して批判的な感想を述べていた。それに対して、女子Cは、ロシア青年の革命への情熱に感激し、自分も革命運動に加わっている感じだと感慨をこめて述べていた。

このような生徒の意識の多様性は、読後感を自己だけのものとして固定しないで、それを他の生徒たちの前に公表し、討議し、いわゆる集団的な思考を濾過することによって、より次元の高いものにするべきであることを感じさせられた。

多様性に富む生徒の感想を分類してみると、表3のような結果になった。

表3を見ると、批判的な感想を述べているものが、男子にはかなりあり、一方、感情的、情緒的な反応を示しているものが女子に多い。このことも、生徒の意識の男女差を示すものといえるだろう。

生徒の意識の多様性は、集団的思考学習を進めることによって、生徒各

歴史教育研究序説

表3 レポートの感想にあらわれた生徒の意識実態  
(表中の数字は度数)

	男子	女子
知的理解に対する満足感	13	7
批判的感想	9	1
情緒的反応(肯定的・否定的)	1	6

自の自発学習によって形成された固定観念の歪みの是正を必要とする。ここにいう集団的思考学習とは、具体的には、同一テーマに関する各自のレポートを発表させ、討議することである。

4) この集団思考学習の前後には、アンケート式テスト、意見尺度賛否テストおよび文章完成テストを実施して、この学習の評価に資した。

文章完成テストは、人類の歴史と現在の世界情勢の二つの主題についての空所のある文章を与えて生徒に自由な文章を完成させるものであるが、生徒はそれぞれ興味ある表現で記述していたが、量的な比較にはやや不備な点があるので、その結果については、ここでは割愛する。

アンケート式テストでは、現代史でいちばん興味を感じ研究したいことがらとその理由、さらに当時の国際情勢の中における日本の立場の間を設定した。

次に、その一部の集団思考学習前後の変化を表示する。

表4に示すように、ポスト・テストにおいてプリ・テストの場合よりも研究希望の内容が、より具体的・歴史的になったもの、新しい研究課題を取り上げているもの、あるいは、プリ・テストの際の研究内容をさらに深く追求しようとするものなどは、いちおう、歴史的・問題意識が多面的・批判的になり深化したものと考えられる。このような変化を示したものが、全体の60%を占めていることは、集団思考学習が歴史意識の育成に効果的であることを意味するであろう。

ただ、ここで注目すべきことがらは、このように集団思考学習を行って



#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

表4 評価(1)〈集団思考学習前後〉アンケート式テスト「現代史(20世紀の歴史)で、いちばん興味を感じ、研究してみたいことを三つあげよ」

(表中の数字は度数)

現代史に対する関心の変化	男子	女子	計
研究内容が具体的歴史的になったもの 新しい課題をとりあげたもの 内容の深い追求を示すもの	15	9	24
変化を示さないもの	6	5	11
関心・興味を示さないもの	3	2	5

も、なおかつ、現代史に対する興味・関心を示さない生徒が12%あることである。高校生段階における歴史教育の問題点を示すものといえよう。

意見尺度賛否テストは、コネスコ国内委員会の作成したもので、国連に対する意識を判定するものである。今回の現代史の集団思考学習においては、直接には国連を研究テーマとしていないので、学習効果の評価に客観性をもつものと思う。このテストは、25の item のそれぞれについて生徒にその賛否の意見を表明させるものであるが、全般的に望ましい変化が、望ましくないあるいは不変のものよりも優勢である。とくに望ましい変化が顕著な item を表示すると、表5のような結果となった。

この表によると、現代史の集団思考学習の結果、この実験クラスには、国際連合を人類の崇高な理想のあらわれと考えるものが増加し、現実の世界における平和的な努力を認め、国際連合に対する信頼感・期待を高めたものがかかなり増えたといえる。

あきらかに、現実の国際問題に対する歴史的・現実的・理念的な意識が高まっていることを示しており、このことは、現代史の集団思考学習が、歴史意識の育成に効果的であることを物語っているであろう。

#### 〔実験的学習の結論〕

1) 現代史に対する生徒の自発的な問題意識はかなり強く、とくに知的な探求の傾向が顕著である。しかし、その問題意識には、なお断片的で、

歴史教育研究序説

表5 評価(2)〈集団思考学習前後〉意見尺度賛否テスト

(表中の数字は度数)

問題番号	item	望ましい変化	望ましくない変化
①	大国間の勢力争いの場となっている国連は期待できない。	4	0
④	国連こそ、人類の崇高な理想のあらわれである。	7	0
⑥	中共のような国が加盟していない国連は無力である。	5	1
⑨	原水爆を使うことは人類のはめつである。国連はつとめてこれを使うことをとめ、その力を平和的に利用しようと努力している。	7	1
⑫	国連は大国間の紛争には無力であるから、存在する意味がない。	5	0
⑬	総会の決議よりも五大大事国の拒否権が優先する国連には信頼できない。	6	2

不安定・未成熟な側面も指摘される。

2) 現代史に対する生徒の問題意識には男女差が認められる。

3) 自発学習による生徒の意識の主体的多様性あるいは偏見は、集団的思考学習を通して、客観的な次元に高められる。自発学習はそれだけにおわらせず、集団的思考学習を濾過する必要がある。

〔反省と問題点〕

1) 自発学習および集団的思考学習の限界性

自発学習においては、まず、生徒が学習に資すべき参考文献に好適なものが案外に少ない。今回の実験的学習指導には、主として岩波新書を使用した。生徒の自発学習に適切な参考文献が望ましい。

また、自発学習には、研究のための時間が問題となるよく研究時間の不足を生徒は訴える。今回は、冬休み中の家庭学習を研究時間にあてた。

集団思考学習においては、限られた授業計画に束縛されて、研究問題の追求・深化の点で、時に物足らなさを感じさせることがある。

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

##### 2) 評価の困難性

今回、試みたような教育実験的な学習指導は、その評価にとくに困難を感じさせられた。生徒の歴史的意識・態度を的確に測定する方法に困難がともなう。意識・態度を客観的に測定し得る方法論の追求が望まれる。

##### 〔結論〕

1) 現代史の学習においては、生徒の自発学習が望ましい。さらに、その自発学習は集団的思考の学習を濾過することが望ましい。

2) 現代史学習においては、生徒の主体的問題意識の実態（多様性）を把握することが望ましい。

3) 現代史学習においては、教師による方向づけの必要がある。

4) 生徒の歴史意識を育成する方法論の追求のためには、とくに生徒の歴史意識の実態の調査や教育実験的学習指導の試みが数多く積み重ねられる必要がある。生徒の歴史意識の実態把握・教育実験の評価のためにも、科学的・客観的なテスト問題作成への追求が望まれる。

##### （付①）文章完成テスト

次の二つの文章中の（ ）の中に、あなたの考えを記入しなさい。

1. 人類の過去の歴史は、人類が(① )であることを証明している。人類は、(② )をしたが、(③ )の努力も続けてきた。その例は少なくないが、とくに(④ )という人物や(⑤ )などの事実があげられよう。これらの努力は、多くの場合(⑥ )した。その最も主な原因は(⑦ )と思う。世界の理想的なしくみは(⑧ )であるが、それは(⑨ )だ。現在の人類にとって可能なことは、(⑩ )であると思う。だから、全人類は(⑪ )すべきであり、とくに(⑫ )人は(⑬ )だから(⑭ )するよう努めねばならない。そのため、私は日本人の一人として、とくに(⑮ )に(⑯ )したいと思っている。

2. 現在の世界情勢のうごきをみていると、その最大の特色は(① )

## 歴史教育研究序説

であると思う。それをはっきりとしめしている具体的な事実に(②)と(③)とがある。このようになった最も主な原因としては、(④)と(⑤)とがあげられよう。だから現在の世界にとって最もたいせつなことは、(⑥)と(⑦)であると思う。私たち日本人が歩んできた歴史は(⑧)であった。だから日本人は、この世界的大問題の解決にあたって(⑨)だと思う。われわれは(⑩)という理想をもちつつ、現実的には(⑪)という問題を(⑫)という手段で解決に努力し、一步一步(⑬)をもって、前進しなければならない。また内に目を向ければ、今日の日本社会が解決すべき最大の急務は(⑭)と(⑮)とである。これは日本自身の問題ではあるが、世界のうごきとも大いに関係がある。私は日本人の一人として、このような自覚をもち(⑯)に努めたいと思う。

(付②) アンケート式テスト (答えの欄は省略)

1. 現代史(20世紀の歴史)の中で、あなたがいちばん興味を感じ、研究してみたいと思うことは何ですか。また、どうしてそのように思うのか、理由も書いてください。いくつもある場合は、最もあなたの関心の深いものを三つだけえらんで書いてください。

2. 現在の国際情勢の中で、わが国は、どのような立場にあると思いますか。それについてのあなたの感想や意見ものをべてください。

(付③) 意見尺度賛否テスト

次の25の国連についての意見をよくよんで、各意見ごとに、その意見が賛成ならば「賛」、反対ならば「反」に○印をつけてください。

1. 大国間の勢力争いの場となっている国連は期待できない。 賛 反
2. 民族、人種には優劣があるのだから、その平等を実現しようとする国連の努力はむだである。 賛 反
3. 国連の動きは、われわれの生活に直接関係がないから、どうなるも仕方がない。 賛 反
4. 国連こそ、人類の崇高な理想のあらわれである。 賛 反

第四章 「主題学習」に関する事例研究

5. 力は正義である。だから国連で話し合いするのは無意味である。  
賛 反
6. 中共のような国が加盟していない国連は無力である。 賛 反
7. 戦うことは本能だから、日本としてはどうにもならない。 賛 反
8. 国際的な紛争は大国の責任だから、日本としてはどうにもならない。  
賛 反
9. 原水爆を使うことは人類のはめつである。国連はつとめてこれを使う  
ことをとめ、その力を平和的に利用しようと努力している。 賛 反
10. 国連は世界平和を実現する最も望ましい機構である。 賛 反
11. 戦争の惨害を防ぐためには、戦争をなくし、人類の幸福をめざす国連  
に協力しなければならない。 賛 反
12. 国連は大国間の紛争には無力であるから、存在する意味がない。  
賛 反
13. すべての民族・国家は心から国連を支持し、協力している。賛 反
14. 戦争の被害からわが国を守るのが第一の問題だから、世界の問題に深  
入りしない方がよい。 賛 反
15. 総会の決議よりも五大理事国の拒否権が優先する国連には信頼できな  
い。 賛 反
16. 国連に参加する国がしだいに多くなり、一、二の強大国のわがままを  
許さないようになってきているから希望ももてる。 賛 反
17. 国家の紛争を解決することは非常にむずかしい。しかもなお、国際紛  
争の解決に努力している国連に期待をもつべきである。 賛 反
18. 民族不平等の現実の上に成立っている国連は無力である。 賛 反
19. 国連さえあれば世界の諸問題は解決される。 賛 反
20. 戦争のたびごとに、文化は発展してきた。だから平和をうち立てよう  
とする国連にはむじゅんがある。 賛 反
21. どの国もすべて自分の国の利益を考えているから、その集りである国  
連はうまくいくはずがない。 賛 反

22. 世界は大きな流れに従って動くものであるから、個人が考えてもむだである。なりゆきにまかせておくがよい。賛 反
23. 国連は、おくれている地域の教育・文化や経済を高めて、それらの地域の人々の幸福を増進しつつある。賛 反
24. 国連はすべての民族・国家が対等に問題を話し合える場である。賛 反
25. 世界の問題は、政治家や外交官が考えることで、まだわれわれの考える問題ではない。賛 反

## Ⅱ. 比較史的主題事例（その1）

### 〈昭和40年度〉

わが国の高等学校社会科世界史に「主題学習」が登場したのは、昭和35年度版高等学校学習指導要領「世界史B」であった<sup>4)</sup>。

高等学校社会科世界史Bにおける特色は、政治・経済・社会・文化などの関連的・総合的取り扱い、とくに特定の「主題」を設けて総合的に学習させ、生徒の歴史的思考力を深め、その歴史意識を育成することにある。しかし、「主題」そのものの概念が不明確であり、指導要領に準拠した世界史B教科書における「主題」の解釈・取り扱いもさまざまであった。しかし、それらは、次の諸類型に分類することができた。

すなわち、(1)地域の相互関連（文化の交流）、(2)政治・経済・社会・文化の時代構造的関連、(3)近・現代への影響、(4)比較史的考察、(5)発展史的考察などである。そして、それらは12種の教科書で59の主題として提示されていた<sup>5)</sup>。

筆者は、まず、これらの類型のうち、とくにその例の多い比較史的主題と発展史的主題の若干につき、教育実験的操作を試みることにより、主題学習と生徒の歴史的思考力との関係を把握しようと考えた。

筆者らが試みた主題学習の教育実験的考察の経過は、次の通りであるが、

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

ここでは、㉗は省略し、㉘㉙㉚についてとりあげる。

##### 〈比較史的主題〉

㉗「古代オリエント専制社会とギリシアのポリス社会」（昭和39年5月実施）

㉘「日本と西ヨーロッパの封建社会」（昭和40年10～11月実施）

##### 〈発展史的主題〉

㉙「イギリスにおける議会政治の発展」（昭和41年5月実施）

㉚「西力東漸の経緯」（昭和41年9月実施）

##### 〔実験学習の主題〕 「日本と西ヨーロッパの封建社会」

##### 〔主題設定の理由〕

総合的な歴史的思考力を養うため、世界史Bにおいて、主題学習をいかに取り扱うべきかは、教育実験的操作を通して究明されなければならない問題であるが、この主題学習の効果的方法の一つとして、比較史的な学習が考えられており、当時の世界史教科書の中にも、この形態の学習を採用しているものがかかりあった。一方、教育実験の実施期として予定された昭和40年10月は、高等学校第2学年の世界史Bの年間指導計画からみて、ヨーロッパ中世社会の学習の時期に当たっていた。

そこで、「日本と西ヨーロッパの封建社会」の学習主題を設定し、高等学校2年生の世界史Bの学習において、わが国と西ヨーロッパの封建社会とを比較考察させることは、生徒の歴史的思考力を養い、その歴史的問題意識を高めるうに効果的であると考えられた。

なお、東西封建社会の特質を比較するばあいに、その比較すべき内容には種々なものがあるわけであるが、高等学校2年生の理解力を考慮して、とくに主従関係の比較考察に重点をおくのが妥当であると考えられた。

##### 〔実験仮説と学習指導目標〕

実験仮説および実験学習指導に当たっての指導目標は次のように設定された。

(1) 実験仮説

日本と西ヨーロッパの封建社会の特色を比較して考察させることは、封建制や封建的なるものに対する高等学校2年生の歴史的理解や歴史的問題意識を高め、かつ総合な歴史的思考力を養うことになる。

(2) 学習指導目標

- ① 日本と西ヨーロッパの封建社会の発展を比較して考察させ、それぞれの特質を理解させることによって、総合的な歴史的思考力を養う。
- ② 封建的道德や現代社会における封建遺制について批判的に考慮させることによって、封建的なるものに対する歴史的な問題意識を高める。

〔実験学習の指導計画と指導内容〕

(1) 実験学習の期間

昭和40年10月～11月の間に、この実験への各協力校（次頁、実験対象校参照）において第2学年生徒中の実験群に対して、それぞれ世界史の授業2時間をあて、主題学習を行った。

(2) 実験対象〈実験群〉

実験対象は表6の諸学校の第2学年生徒であり、各校において実験群を設定し、これに録音授業（下記(3)学習の方法参照）を実施。

実験の効果をいっそう明確にするために、広島大学教育学部附属高校には、実験群（2年1組40人）と比較群（2年2組41人）を設定し、比較群には通常の世界史学習を行い、実験群には録音による主題学習を行い、両群に Pre-test, Post-test を実施して、その結果を比較・分析した。

なお、この実験群と比較群とは、人数、男女比率、知能、学力、家庭環境の諸条件からみて、有意差のないように構成されていた。

(3) 学習の方法

一般には、教師の指導力量の影響力が著しく強いと考えられる歴史学習の性格を配慮して、実験条件の統制が必要であると考えられたので、「日



第四章 「主題学習」に関する事例研究

表 6

実験対象校	Pre-test 実施月日	対象生徒		Post-test 実施月日
		男	女	
沖縄・首里高校	11.15	26	18	11.22
宮崎・大宮高校	10.29	34	18	11.8
広島・観音高校	10.22	35	19	11.2
鳥取・鳥取東高校	10.30	43	12	11.9
岡山・操山高校	11.1	33	21	12.5
岡山・備前高校	10.19	37	0	12.8
徳島・城東高校	11.22	0	51	11.27
広大・附属高校	11.17	24	13	12.1
計		232	156	
合計		388人		

本と西ヨーロッパの封建社会」に関する主題学習の授業内容をテープレコーダーによって録音（2時間分、NHK広島支局録音スタジオで録音）し、その録音テープのコピーを各協力校で使用した。録音の内容は、次に記した学習内容を、実際の授業進行に模して演出したもので、教師と生徒（数名）との対話を中心とし、学習ノート、史料、教科書がわりのテキストの使用を適当にふくめたものであった。史料は、主従関係の比較考察に重点をおくという実験のねらいから、武士道、騎士道の特色を最もよく表現しているもの、すなわち「山鹿語類」「コンラード2世の事蹟」からの抜粋を利用した。なお、実験学習に関する「先生へのお願い」を、各校の実験担当教師に送附し、実験学習の方法に関して、細かい注意を加え、実験条件の統制に留意した。

(4) 学習の内容（録音内容の要項）

## 歴史教育研究序説

### ① 第1時 日本と西ヨーロッパの封建社会の発展過程の比較

導 入……前時の復習	} 学習ノート・テキストを適時利用し、教師と生徒の対話を中心に授業を進めた。
展 開……日本の封建社会の展開 西ヨーロッパの封建社会の展開 日本と西ヨーロッパの封建社会の比較（比較表の作成）	
終 結……まとめ次時への関連づけ （史料の配布）	

### ② 第2時 武士道と騎士道との比較

導 入……前時との関連づけ 史料についての話し合い	} 前時の展開の場合と同様の授業進行
展 開……日本の武士道の特色 西ヨーロッパの騎士道の特色 武士道と騎士道との比較 （比較表の作成）	
終 結……現代社会に残存する封建遺制についての話し合い	

## 〔史料〕

史料①「山鹿語類 巻13 臣道1」より

「人として守るべき道の大方針は、君臣の別が最も大切なことである。主君と臣下の上下の差別は決して力によっておこるのではなくて、天地自然の法則によるのである。すなわち、天は陽で、地は陰である。その徳が、天にのっとり、光が日にひとしい君と、その徳が地にのっとり、その光が月にひとしい臣として、すべての人はこの運命をさずかっている。ここに主君と臣下のわかれる理由がある。徳からみても、形からみても、上下の区分はみな自然の道理からおこっているのであるから、その区別を忘れないで、それをふみこえてはいけぬ。また、各々の主君と臣下の分があるのは、天の法則であるので、少しでもこのことをあなどることがあってはいけぬ。このような君臣の別は天命でやむを得ないところであるので、その分に安んずるところに臣下の道の最も大切なところがある。」

史料②「コンラード2世の事蹟」より

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

「われわれは、あなたに、われわれの手に委ねた方（国王）をのぞくすべての人に敵対する誠実を約束したことを否定しようとは思いません。もしわれわれが、国王陛下の僕であったのなら、そして陛下からあなたに物として引き渡されたのであったのなら、われわれがあなたから離れることは許されないのであります。しかし、われわれは自由人であります。そしてわれらの自由の国土における最高の守護者として国王陛下をいただいているのであります。そのわれわれが陛下を見捨てたりするならば、われわれは、義人が生命とともに棄てるといわれる自由を放棄することになります。事情はかくのごときでありますから、あなたがその逆を望まれるなら、われわれは自由な判断でそこからわれわれが条件つきであなたのもとに到ったもとのところに戻るであります。」

##### 世界史学習ノート（No. 1）（第1時に使用）

1. 前時間の復習
2. 日本の封建社会
  - 時期 形成期 鎌倉時代
    - 源頼朝の政権把握
    - 公家政権と武士政権の並存
  - 過程 展開期 南北朝～江戸時代前期
    - 守護大名の発展と古代的勢力の排除
    - 大名領国制の形成……封建的小政権
    - 江戸幕府の成立……将軍を頂点とする中央集権的な封建社会崩壊期 江戸時代中期以降
    - 要因
    - 開国→外国勢力の圧力, 抵抗→明治維新
  - 特色
3. 西ヨーロッパの封建社会
  - 時期
  - 過程の成立の契機
    - ローマ的伝統……恩貸地制度, ローマ法
    - ゲルマン的伝統
  - 展開
    - メロヴィング王朝……チャールスマルテルによる騎士創設
    - カロリング王朝……イスラム・ノルマンの侵入
    - 十字軍

崩壊

4. 日本と西ヨーロッパ封建社会の比較表

	時 期	前 提	展 開 過 程
日 本			
西 欧			

世界史学習ノート (No. 2) (第 2 時使用)

1. 日本の武士道

成立 江戸時代

- 弓矢の道と朱子学的思想の結合

史料①の要点

- 
- 

日本の武士道の性格

- 君臣関係の絶対性……朱子学
- 家父長的権威
- 家族的隷属関係
- 江戸時代以前の主従関係の性格

2. 西ヨーロッパの騎士道

成立

- 十字軍前後
- ゲルマンの尚武精神とキリスト教信仰の結合

史料②の要点

- 自由人と自由人の相互契約的關係

西ヨーロッパ騎士道の性格・特色

- 主従関係の双務性
- 貴婦人崇拜
- 敬神

3. 日本の武士道と西ヨーロッパ騎士道の比較

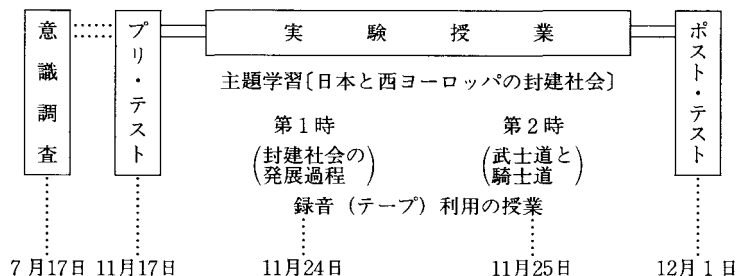
	武 勇	忠 誠	敬 神	婦人崇拜	思想的背景	主従関係
日 本						
西 欧						

4. 現代社会に残存する封建遺制について

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

##### (5) 実験の経過の概要

以上、述べた実験経過の概要を例示すれば、つぎの通りである。〈廣大附属高校実験群の場合〉



##### 〔評価計画〕

実験学習の効果を検証するための評価については、実験仮説をもとに次のような評価仮説をたて、これにしたがってテスト問題（後記の「評価結果とその解釈」のテスト問題を参照されたい）を構成し、下記の通り、プリ・テスト、ポスト・テストを実施、両テストの結果を比較分析した。

##### (1) 評価仮説（テスト問題との関係）

- ① 日本の封建社会の発展過程に関する知識の正答率が高くなるであろう。（テスト1）。
- ② 西欧封建社会に関する基礎的な知識の正答率が高くなるであろう（テスト2）
- ③ 封建社会崩壊の原因について、多面的に考察するようになり、いろいろな原因が数多く具体的にあげられてくるであろう（テスト3）。
- ④ （日本・西欧）封建社会の比較に関する知識の量が増し、比較内容の質が適切となるであろう（テスト4）。
- ⑤ 封建的・民主的ということに関する批判性（長所・短所などについての比較考察）が増し、この問題に対する表現量が増すであろう

歴史教育研究序説

(テスト5)。

- ⑥ 封建的なものに関する問題意識では、問題としてあげられるものの数量が増し、この問題に対する視野の拡大がみられるであろう(テスト6)。

(2) テスト実施計画

種 類	時 期	内 容
実験前テスト (Pre-test)	実験学習の直前 (前日もしくは数日前)	テスト1 } 客観的・知識テスト テスト2 } テスト3～6 自由記述式の エッセイ・テスト (いずれもペーパーテスト)
実験後テスト (Post-test)	実験学習の直後 (実験学習終了の翌日も しくは数日後)	実験前テストと同一内容のもの

両テスト結果の比較・分析は、広島大学教育学部社会科研究室関係者8名が評価委員となって行い、とくにエッセイ・テストに関しては、評価の主観性を避けるため、委員の合議によって判定し、結論を出した。

〔評価結果とその解釈〕

評価に用いたテスト問題の順に、各実験校のプリ・テストとポスト・テストの結果を述べ、ついで、全体の傾向と広島大学附属高等学校の実験群・比較群との結果について比較・検討していきたい。

(1) テスト1

〔テスト問題〕

1. 次のア～オは、いずれも日本の封建社会の特質を示すことがらですが、それぞれ下のいずれの時代に関係があるか、記号で答えなさい(1時代に1つとは限らない)。

- ア 中央集権的封建制度が成立した。
- イ いろいろの要素が結びついて武士道が完成した。
- ウ 家族的結合を中心とした封建的主従関係が成立しはじめた。
- エ 鎖国が強化されて、封建制度が長く維持された。
- オ 大名領国制が成立していった。

鎌倉時代	室町・戦国時代	安土・桃山時代	江戸時代

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

このテストは、日本の封建社会の発展に関する基礎的知識を問うものである。プリ・テストより、ポスト・テストで、正答の増加したものを好転とし、誤答の増加したものを悪転とした。

##### (2) テスト2

###### 〔テスト問題〕

2. 西ヨーロッパ中世の封建社会に関する次の(1)~(4)について、正しい答をa~dより1つ選び、その記号を下の解答欄に答えなさい。

(1) ゲルマン人の尚武精神とキリスト教信仰とが、封建的主従関係の中で結びついたものはどれか。

- a. 従土制度      b. 恩貸地制度
- c. 教会制度      d. 騎士道

(2) 中世都市にみられた封建的な制度は何か。

- a. マニユファクチュア      b. ギルド
- c. ハンザ同盟      d. 問屋制

(3) 西ヨーロッパ中世の荘園農奴の説明として正しいものはどれか。

- a. 財産をもたず、領主の意のままに売買された。
- b. 領主に地代を支払う義務があっただけで、他の束縛はうけなかった。
- c. 自由な転移はできなかったが、家、土地、家畜など財産を保有した。
- d. 自由身分であったが、財産はもたなかった。

(4) 西ヨーロッパ中世の政治の特色として最も適当なものはどれか。

- a. 中央集権的傾向が強かった。
- b. 地方分権的傾向が強かった。
- c. 国王による専制政治が行われた。
- d. 教会がすべてを支配した。

解答欄	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

このテストは、西ヨーロッパ中世封建社会に関する基礎的知識を問うものである。

##### (3) テスト3・4・5・6

###### 〔テスト問題〕

- 3. 封建社会が崩壊していくのは、どんな原因からだと思いますか。
- 4. 日本の封建社会と西ヨーロッパの封建社会の特色のちがいについて書きなさい。
- 5. 封建的なものの考え方と民主的なものの考え方はどちらがっていると思いますか。

6. 現在の日本で、封建的なものが、どのような形でこっていると思いますか。

これらのテストは、3. 歴史的な原因に対する多面的・総合的考察力、4. 歴史的現象に対する批判的・比較的考察力、5. 封建的なものに対する批判意識、6. 封建遺制に対する問題意識、をみるものである。しかし、その回答法が自由記述式であったため、テスト1・2のように数量化することが非常に困難であり、また評価に評価者の主観性も混入する危険性があった。そこで、前述したように、生徒の回答を、評価委員が合議で評価し、その評価のさいに、評価仮説③④⑤⑥に従って、つぎに説明するような評価の規準となる項目を設けて、できるだけ数量化することに努めたのである。

テスト3の評価項目の「多面性」とは、歴史的な原因を、政治・経済・社会・文化など、できるだけ多角的に考察できるようになったかどうかということである。たとえば、プリ・テストで、単に「十字軍の影響」とか「封建階級制度の崩壊」とか「商業・都市発達による貨幣経済の進展」など、政治的なもの以外に経済的な原因をもあげるようになった場合、あるいは、日本と西欧との比較において考察できるようになった場合、これを「多面性」において好転したものと評価したのである。生徒の答えは、多様性に富み、個性的なニュアンスの多彩なものではあったが、このような視点で評価していけば好転・悪転の傾向をかなりの程度、数量化できたわけである。

評価項目の「具体性」とは、具体的な歴史事実によって考察できるようになったかどうかということ、たとえば、プリ・テストで「経済の変化」という漠然と抽象的に答えていたものが、「荘園経済」とか「貨幣経済」など具体的にポスト・テストで答えるようになった場合には、これを「具体性」において好転したものと認めるのである。

「多面性」も「具体性」も、総合的な歴史的思考力の重要な要素であるから、この2項目において好転すれば、総合的な思考力が成長したものと



#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

判定してよからう。

テスト4は、日本と西欧の封建社会の特色について比較し、総合的な世界的視野で考察できるようになったかどうかを見るものである。評価項目の「知識量」は、この問題に関する知識の増大、「適切度」は、比較的内容が適切であるかどうか、すなわち比較能力や批判性の成長を測るものである。たとえば、プリ・テストとポスト・テストとで、同じく主従関係を取り上げていても、ポスト・テストでの表現に、双務性とか片務性など、知識的に内容が増加している場合、「知識量」が好転したと評価し、また日本と西欧の封建社会の比較に当って、ポスト・テストで、単に主従関係や封建道徳の比較だけでなく、時期・前提条件（たとえば古代的なものとの関連など）・発展過程「たとえば封建制の再編成の問題など」に言及するようになった場合、これを「適切度」において好転したと評価したものである。

テスト5は、「封建的なもの」「民主的なもの」ということに対する批判的考察力や、このような問題についての関心度をみるものである。この場合、主として「表現量」において評価したのは、関心度の高まりを量的に把握しようとしたからであった。

テスト6は、封建遺制についての問題意識の増大や変化をみたものである。評価項目の「問題量」は、封建遺制的問題としてあげられてくるものが増すかどうかということで、「視野変化」とは、このような問題についての視野が拡大したり、視点が変化したかどうかをみるものである。しかしながら、テスト5における「批判性」と同様に、この「視野変化」についても数量的処理が困難であったので、両者を省略することにした。

以上、テストの性格をまとめると、テスト1・2は「知識」、テスト3・4は「思考力」、テスト5・6は「問題意識」ということができよう。

ここでは、これらのテストの結果についての詳細な説明は省略するが<sup>6)</sup>、生徒の質、実験前における世界史学習の差などからして、諸結果には、かなりの学校差がみられた。しかし、一般的にいって、実験校8校の生徒の

歴史教育研究序説

変化状況の平均値は、広島大学附属高校の実験群の場合とはほぼ同じような傾向をみせており、同校の比較群とは異なった傾向を示していた。これは、実験学習の効果を示すものといえよう。全般的に、本土と沖縄の差とか、男女間の差といったものは著しくなかった。

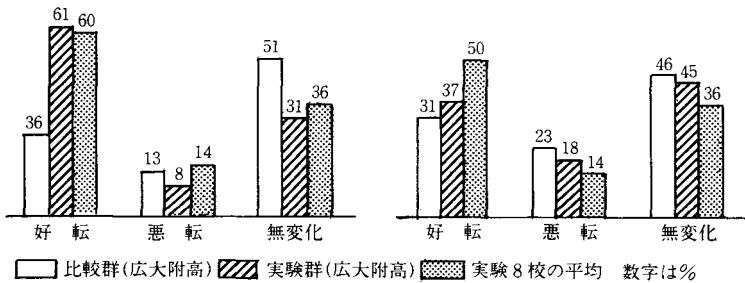
諸結果の一般的傾向（好転・悪転・無変化の変化人数％）を、実験校8校の評価結果の平均値と、広島大学附属高校の実験群、比較群の評価結果とを比較して、図示すればつぎのようになった。

テスト1では、実験校8校の平均値と、広島大学附属高校実験群の結果とは、ほとんど同じ傾向をみせており、60％の者が実験の影響をうけて好転していた。広島大学附属高校の比較群も、通常形態の世界史授業を受け

〔I〕 知識

(テスト1) 日本の封建社会

(テスト2) 西欧の封建社会



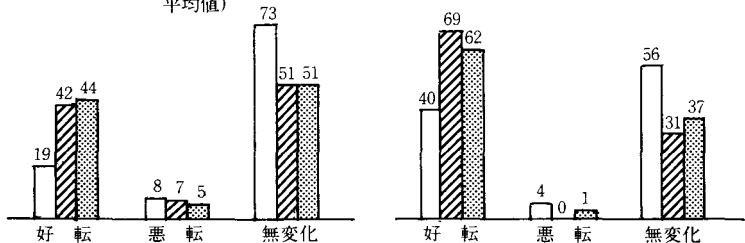
〔II〕 思考力

(テスト3) 多面的考察

(テスト4) 比較考察

(多面性・具体性の平均値)

(知識量・適切度の平均値)

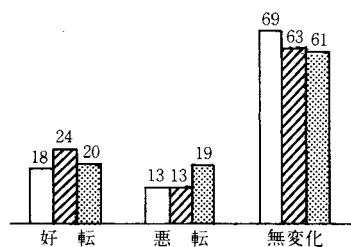


#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

##### 〔Ⅲ〕問題意識

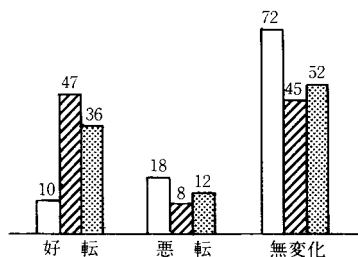
(テスト5) 批 判 意 識

(表現量)



(テスト6) 問 題 意 識

(問題量)



ており、また、プリ・テストを行ったことから影響されて、好転の傾向を示しているが、その率は、実験群に比較して低い。そして、無変化の率も実験群に比べると高い。したがって、実験学習は、日本の封建社会の発展過程に関する知識という面で、良い結果をもたらしており、評価仮説①は検証されたと考えてもよからう。なお、実験群にあっても、10%前後の悪転の傾向がみられたのは問題であるが、これは、知識の不正確さや理解の浅さからくる知識の浮動性を示すとともに、録音だけによる一方的な授業であったために、生徒の誤解が是正されないままに残された結果であると考えられる。とくに、大名領国制の成立時期について生徒の理解に混乱がみられるようであった。

テスト2では、全般的に、実験校8校の平均値が、好転率も高くよい結果を示しているのに対して、広島大学附属高校の実験群と比較群とは大差のない結果を示していた。これは、両群ともに、実験学習の前に、西ヨーロッパの封建社会についてかなり学習していたことが影響しており、とくに、比較群のプリ・テストの成績がはじめてから良かったことにも起因しているであろう。したがって、実験学習は、広島大学附属高校の実験群に対しては、とくに大きな効果をもたらしたとは言い得ないが、実験校8校の平均値をあわせ考えれば、テスト1におけるほどではないが、ある程度、良い結果をもたらしたものといってよいのではなからうか。テスト2がテ

スト1ほどの変化を示し得なかったのは、すでに述べたように、実験校8校ともに、事前に西ヨーロッパ封建社会について一通りの学習をしていたためであると考えられるのである。

広島大学附属高校の比較群における23%の悪転や、実験群にもみられる20%近い悪転は、ただ平常の授業のみでは、10~20%の生徒がつねに誤解や知識の浮動性を残したままであることを示している。このことは、歴史学習の指導においても、生徒の誤解や誤まった一般化を訂正してやる個別指導、あるいは知識の正確度を増し、それを定着させるための学習のくりかえしが必要であることを示唆しており、中間テスト・期末テストなどの効用性をもうらづけているわけである。実験群に関するかぎり、この悪転の原因として、誤まった一般化、たとえば、西ヨーロッパの封建的主従関係の双務性、契約性を、ただちに、領主と農奴との関係にも類推して、西ヨーロッパの農奴を比較的自由的なものであったというようにうけとった誤解の傾向があげられるのである。

テスト2は、このような意味でいろいろな問題点を残してはいるが、一応、評価仮説②（西欧の封建社会についての基礎的知識の増大）を検証し得たといつてよいだろう。

テスト3（多面的考察力）でも、テスト4（比較考察力）でも、実験校8校の平均値および広島大学附属高校実験群は、比較群に比べてみて、著しく良い結果をみせている。テスト3では、とくに経済的な考察や日本と西欧との比較考察（世界史的視野）が増大し、抽象的な表現が減少して、具体性が増大していた。テスト4は、その内容が、直接、実験学習に関連が深いため、その好転率は非常に高く、とくに比較内容の適切度が伸長してきていた。これは、「主題学習」が、このような歴史的考察力を育てる面で、とくに大きな効果性をもっていることを証明するものであるといつてよかろう。このようにみえてくると、評価仮説③および評価仮説④は、十分に検証されたといつてよかろう。また、これらの結果は、学習刺激によって動く生徒の歴史的思考力の実態を動態的に示しているものであり、こ

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

のような教育実験的操作が、歴史意識の調査法としても、ある程度の有効性をもっていることを証明するものであろう。

テスト5（批判意識）の結果は、実験校8校の平均値および広島大学附属高校実験群・比較群ともに同じ傾向を示している。これは、「封建的」「民主的」ということについての批判的意識や関心というような面で、実験学習がほとんど影響を与えなかったことを示している。テスト5が、評価仮説⑤を検証するのに適切な評価用具でなかったとも解釈されるし、また、今回の程度の時間の主題学習では、このような面における生徒の意識を変化させるには充分でなかったとも解される。したがって、評価仮説⑤は検証され得なかったということになる。

テスト6（問題意識）では、実験学習の内容に多少、封建遺制の問題が例示されていたため、実験群はその影響をうけ、問題意識の向上をみせていた。実験校8校の平均値と広島大学附属高校実験群の結果とは、ほぼ同じ傾向を示しており、一般に、実験学習の効果を物語っていたわけで、評価仮説⑥は、一応検証されたものと認めてよいと思われる。

以上、テスト1～6の結果を総合してみれば、この実験的「主題学習」によって、実験群の生徒は、知識面とくにそれを基盤にした思考力の面では良い結果をみせて、問題意識も高まっているが、批判意識の点ではあまり変化はなかったものといえよう。

#### 〔教育実験の結論〕

(1) この実験的主题学習「日本と西ヨーロッパの封建社会」によって、実験群の生徒は、比較群に比べると、日本の封建社会の発展過程および西欧封建社会に関する基礎的知識が増大し、封建社会の崩壊原因について考察が、いっそう多面的・具体的になるとともに日本と西欧の封建社会の異同に関する知識が増大し、比較考察力を向上させ、さらに、封建遺制についての問題意識も高まった。評価仮説⑤の検証は不可能であったが、評価仮説の①②③④⑥が検証されたわけであり、実験仮説の大部分が実証されたといってよい。

## 歴史教育研究序説

以上の結果からみて、この教育実験は、ほぼ成功したものと認めてよいであろう。

(2) この教育実験を通して、学習によって動く生徒の歴史意識（とくに知識・思考力・問題意識）の実態がかなり把握できた。したがって、生徒の歴史意識の実態を動的に把握するための調査法として、教育実験的操作は必要であるとともに、また可能であり、すぐれた効果性を有していることも検証されたわけである。このような動的調査を積み重ねることによって、生徒の歴史意識の発達段階やその特質を究明し、各年齢層の歴史理解の可能性・限界性・問題点を分析・把握することができると思われる。

(3) 高等学校世界史学習における「主題学習」は、通常の年代史的・系統的学習に比し、多面的・総合的思考力を養うという点で大きな効果をもっている。高等学校2年生段階の生徒は、このような学習によって、とくに経済的側面からの考察力や世界史的視野に立った比較考察力を大きく成長させ得る可能性をもっている。

(4) 「主題学習」は、知識・理解や思考力をのばすことはできるが、歴史的問題意識（関心や積極的な批判的意識をも含めて）を育成していく点では、なお、限界性もあるので、主題設定に当っては、生徒の興味・関心を十分に考慮すべきである。

また、「主題学習」は、教師から一方的に与えられるだけでは不十分であり、生徒の自発的な学習という方法をも採用していくことが望ましい。さらに、「主題学習」を効果的にするためには、一主題に相当の時間をかけることが必要であり、このような集中的主題学習を、学年内に数回実施していくことが適当ではなかろうか。

(5) 東西封建社会の比較考察という主題は、相当に困難な問題であり、生徒にとって必ずしも興味・関心の深いものではなく、その歴史的問題意識や歴史的批判力を育てる面で、果して適切であったかどうか疑問になる点も残されている。しかし、また逆に、この「主題学習」に対する生徒の反応から、封建的なものに関する当時の高校生の関心や批判力は低く、そ

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

の問題意識も観念的・微温的で積極性をもっていない、ということができよう。これも、当時の高校生の歴史意識の一側面であると考えられる。

(6) 高校生の歴史意識や歴史理解には、歴史的概念や歴史用語についての誤解や混乱が少なからず存在し、また理解の浅さや知識の不確実さに由来する知識の浮動性がかかりみられ、授業の結果、獲得された知識の持続度も案外低い。中学校での歴史学習や高校における平常の歴史学習での、生徒の既習知識を過信してはいけぬのである。生徒の歴史的知識は、教師が予想しているよりも低いものがある。授業に対しても、通常、生徒の10～20%が誤解したり、誤まった一般化を行っているものである。したがって、歴史学習においても、個別指導やくりかえし学習が必要となるものと考えられる。

##### 〔教育実験の反省と今後の問題点〕

(1) この実験学習は、歴史意識の調査と世界史主題学習の教育実験という二つの性格をもっていたため、調査法としても、授業研究としても、方法論的に問題が残された。この点で整理を行い、教育実験の目標と方法を明確化する必要が感じられた。

(2) 実験に当たっての条件統制を重視して、実験校においては録音授業にしたのであるが、この方法自体が、日常の授業や生徒の実態とずれていたことも反省された。録音中心の一方的な授業であったため、生徒の誤解や誤まった一般化を是正する機会が与えられず、実験の効果に少なからぬ限界性が伴ったものと考えられる。

(3) 実験授業がわずか2時間であったため、最初から大きな効果は期待できなかった。実験にあてる授業時数を増加する必要があるのであるが、これには、実験各学校の諸事情が大きな障害となってくるものと思われ、このような実験授業の困難性を、とくに高等学校の教育事情の現実からは感じられた。

(4) 評価用具（テスト問題）が、実験効果の測定、とくに生徒の歴史的  
問題意識の変化を把握するという点で、必ずしも適切でないものがあつた。

## 歴史教育研究序説

自由記述式の意識テストでは、高校生においても表現力に限界があり、プリ・テスト、ポスト・テストと2回にわたって同じテストを実施したことに対する生徒の一種のレジスタンスも多少感じられ、高校生の意識実態を十分に肥え得たとはいえない面もあった。面接法・集団討議法などを含めて、評価法の研究が課題となった。

(5) 実験校8校の学校差・地域差・生徒の質的差異などの諸条件に関する実態把握が不十分であるため、実験効果の解釈に不徹底さが残された。歴史意識の調査では、全体的傾向や類型的把握が必要であるとともに、別のところで述べたような個別的・事例的研究が大きな意味をもっていると考えられる。

(6) 主題学習に関する研究では、このような比較史的方法だけでなく、どのような主題学習が、どんな効果をもつものであるか、という実験的な比較研究も課題の一つとなる。

### Ⅲ．発展史的主题事例（その1）

#### 〈昭和41年度〉

〔実験学習の主題〕 「イギリスにおける議会政治の発達」

〔主題設定の理由〕

さきにあげた、実験学習Ⅱで比較史的主题学習の実験を試みたが、次は、発展史的「主題」学習を取り上げたのである。発展史的「主題」として「イギリスにおける議会政治の発達」を設定したのは、昭和35年度版高等学校学習指導要領の「世界史B」においても例示しており、また当時の世界史B教科書が最も多く採用していた主題でもあったからである。

高等学校第3学年の世界史B学習において、この「主題」学習を展開することは生徒の歴史的思考力を養い、その歴史的問題意識を高めるうえに効果的であるとも考えられた。



#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

##### 〔実験仮説と学習指導目標〕

###### (1) 実験仮説

「イギリスにおける議会政治の発達」を学習させることは、生徒の総合的な歴史的思考力を養い、かつ、民主政治や議会政治に対する関心や問題意識を高めるであろう。

###### (2) 学習指導目標

- ① イギリスにおける議会政治の発展過程を、とくに、多面的な歴史的背景に重点をおいて、理解・考察させることによって、総合的な歴史的思考力を養う。
- ② イギリスにおける議会政治の発展過程についての総合的な考察をさせることによって、民主政治・議会政治に対する生徒の歴史的な問題意識を高める。

##### 〔実験学習の計画と内容〕

###### (1) 方法……一群法

実験群（広島大学附属高校3年5組）39名、〈男26，女13〉

###### (2) 期 間

昭和41年5月13日（金）プリ・テスト

〃 〃 5月18日（水）

〃 〃 5月25日（水）

主題学習

〃 〃 5月30日（月）ポスト・テスト

###### (3) 学習の内容と方法

###### ① 第1時 イギリスにおける議会政治の発展過程

導 入	プリ・テストの結果
展 開	中世の議会、絶対主義と議会 市民革命と議会政治の成立 議会政治の民主化——選挙法の改正——議会政治の完成
終 結	次時への関連……イギリス議会政治の発達の背景・原因についての問題を提起、司会・発表者を決定（テキストを通してイギリス議会政治に関する史実の理解）

## 歴史教育研究序説

### ② 第2時 イギリス議会政治の発達における背景・原因について

導 入	前時との関連づけ
展 開	生徒の司会により男子3名、女子3名の発表 生徒の質問・応答（パネル・ディスカッション）
終 結	補説——主として19世紀における国際関係

#### 〔評価計画〕

##### (1) 評価仮説

- ① イギリス議会政治に関する生徒の歴史的知識は正確になり、歴史的  
理解も深化するであろう。
- ② 生徒の民主政治や議会政治についての歴史的な興味や関心は増大  
するであろう。
- ③ 生徒は、民主政治の発展について、その政治的・経済的・社会的  
・思想的背景をできるだけ多面的に考察しようとする意識が強くな  
り、これらの諸要因の関係を構造的かつ総合的に理解する能力が成  
長するであろう。
- ④ 一国の政治の動きを、国際的な関連においてとらえ、世界史的な  
視野でこれを考察しようとする態度が養われるであろう。
- ⑤ 現代政治への関心や問題意識あるいは批判力は増大するであ  
ろう。

##### (1) テストの構成（次頁以下のテスト問題参照）

###### ① 知識テスト（テスト1）

イギリス議会政治に関する基本的事項の年代的因果関係の理解と  
国際的因果関係の理解

###### ② 意識テスト

- a. 民主政治・議会政治の歴史的発展に対する興味・関心（テスト  
2）
- b. 政治の発展に関する構造的な理解と世界史的視野（テスト3）

第四章 「主題学習」に関する事例研究

c. 現代政治に対する問題意識（テスト4）

プリ・テストとポスト・テストとは知識テストでは同じ内容のものとし、意識テストでは、ポスト・テストの表現を変えて、自己評価の正確をもたせた。

プリ・テストの問題

1. 次にあげた(1)～(7)の事項は「イギリスにおける議会政治の発達」に、重要なことがらを、年代順にならべたものです。下の各問に答えなさい。

(1) 大 憲 章 の 発 布 (A)
(2) 模 範 議 会 の 成 立 (B)
(3) 清 教 徒 革 命 (C)
(4) 名 誉 革 命 (D)
(5) 議 院 内 閣 制 の 成 立 (E)
(6) 第 一 次 選 挙 法 改 正 (F)
(7) 第 四 次 選 挙 法 改 正 (G)

(問1) 下の (ア)～(キ) の事象は、歴史的に考えて上の (A)～(G) のどこに入れたらよいでしょうか。A～Gの記号で答えなさい。

(ア) 航海条令の發布と蘭英戦争  
 (イ) 百年戦争  
 (ウ) 労働党内閣の成立  
 (エ) 穀物法の廃止, 航海条令の廃止  
 (オ) シモン・ド・モンフォール議会  
 (カ) イギリス産業革命の展開  
 (キ) イギリス国教会の成立

ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ

歴史教育研究序説

(問2) 下の(ア)～(キ)の事象のうち、上の(1)～(7)の事象ととくに影響を与えたものがあれば、その記号(ア)～(キ)を解答欄に記入しなさい。

- (ア) 宗教改革      (イ) フランス革命      (ウ) ナポレオン戦争  
(エ) 七月革命      (オ) 二月革命      (カ) 第一次世界大戦  
(キ) 第二次世界大戦

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

2. 民主政治や議会政治が、どのようにして歴史的に成長、発達してきたかということについて、あなたは興味や関心をもっていますか。

次の五項のうち、あなたの気持ちにいちばん近いものを選んで、その番号を○でかこみ下の欄の中に、その理由を書いてください。

1. ひじょうに研究してみたい。
2. 研究したら興味ある問題だと思う。
3. 研究するのは、有益なことだと思う。
4. あまり関心がない。
5. そんな問題にはうんざりする。

理 由

3. どのような原因や背景があって、政治が発達していくのでしょうか。これについてあなたの考えをのべてください。

4. 現在のわが国の政治について、あなたはどのような感じや意見をもっていますか。書いてください。

ポスト・テストの問題

1. <(問1), (問2) とともにプリ・テストと同じ問題なので、ここでは省略する。>

2. 「イギリスにおける議会政治の発達」について、学習しましたが、このことについて、あなたはどのように考えますか。あなたの気持ちにいち

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

ばん近いものを選んで、その番号を○でかこみ、下の欄の中に、その理由を書いてください。

1. この学習には興味を感じた。
2. この学習は有益だったと思う。
3. この学習は無駄ではなかったと思う。
4. この学習にはあまり興味がわかなかった。

理 由

3. 「イギリスにおける議会政治の発達」の学習をした結果、政治の発達にはどのような原因や背景があると、あなたは考えるようになりましたか。

4. イギリスにおける議会政治の発達ということから考えてみて、あなたは、現在のわが国の政治について、どのような感じや意見をもつようになりましたか。

#### 〔評価の結果〕

##### (1) 理 解

(問1)

(数字は%で正答率以下同じ)

	プリ・テスト	ポスト・テスト
(ア) 航海条令の発布と英蘭戦争	48.7	64.0
(イ) 百年戦争	28.2	79.5
(ウ) 労働党の成立	59.0	64.0
(エ) 穀物法の廃止、航海条令の廃止	43.5	74.5
(オ) シモン・ド・モンフォール議会	33.3	87.0
(カ) イギリス産業革命の展開	46.1	69.1
(キ) イギリス国教会の成立	46.1	56.5

歴史教育研究序説

(問2)

	プリ・テスト	ポスト・テスト
(ア) 宗教改革	53.1	71.9
(エ) 七月革命	33.4	79.5
(カ) 第一次世界大戦	30.7	61.6

(2) 興味・関心

プリ・テスト

(数字は%)

研究したら興味のある問題だと思う……………	30.7
研究するのは、有益なことだと思う……………	33.3
あまり関心がない……………	36.0

ポスト・テスト

この学習には興味を感じた……………	15.4
この学習は有益だったと思う……………	28.2
この学習は無駄ではなかったと思う……………	41.0
この学習にはあまり興味がわかなかつた……………	15.4

(3) 総合的思考力

生徒	プリ・テスト	ポスト・テスト	生徒	プリ・テスト	ポスト・テスト
男子	1 経・社	経・社・思・国際	21	思	思・経・社
	2 思	経・思	22	思	経
	3 思	社・政	23	経	思・経
	4 経・思	思	24	経	思
	5 経・思	経・思	25	社・思	思・政
	6 社・思	経・思	26	政・国際	社・経
	7 経	思			
8 思	思・その他	女子	1 一	思・政	
9 社	思・経・社・国際		2 思	思・社	
10 思	経		3 一	一	
11 一	思		4 経・社	経・社・思・国際	
12 政	政・社		5 思	思	
13 思	思		6 社	政	
14 社・政	社・経		7 思	社	
15 一	政		8 思	社・政	
16 社・政	経・思		9 思	経・社・思	
17 思	思・政・社		10 思	社・政	

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

18	思	社	11	思	思・経・国際
19	社	思	12	政	思・国際
20	経	思	13	政	思

（上表の注）：政（政治的要因），経（経済的要因），社（社会的要因），思（思想的要因），国際（国際関係），—（無答）

次に、総合的思考力の変容についての事例を、男子・女子各1名あげよう（生徒の記述のままである）。

##### ○男子9（H・K君）の場合

プリ・テスト

「ある社会機構あるいは制度・法律などが、社会情勢に即応しない時、民衆の不満がつり、ついに、その政府がつぶれ、新しく、その社会情勢に即応した政府ができるか、もとの政府が新しいしくみを採用するか、などして、政治は発達する。」

ポスト・テスト

「啓蒙思想家や他国の革命の思想が、その国の多数の人々に理解され、その方向に行こうとする気運が生ずること。産業革命など経済・社会上的の変革に伴って、社会情勢に変動がおこること。反動的政治や他国の革命などによって、政治改革のきっかけがおこること。」

##### ○女子4（M・Oさん）の場合

プリ・テスト

「産業の発達を背景に新しい階層の台頭など、社会的な組織の上に政治上の大きな移り変わり、あるいは発達がみられる。」

ポスト・テスト

「1. 経済的・社会的原因 産業革命などによる産業資本家の台頭、労働者階級の政治的なめざめ。2. 思想的原因 イギリスの場合は、イギリス人の漸進的な考え方、自由を望む人間本来の政治的欲望。3. 他国との経済的・政治的な関係を背景としても政治は発達する。」

#### (4) 問題意識

「現在のわが国の政治」に対する生徒の問題意識の変容については、知識・理解や思考力のように類型による数量的な比較をすることは困難であった。しかし、プリ・テストに表明された生徒の意見の一般的傾向とポスト・テストに表わされた一般的傾向とを比較すると、概括的には次のように言える。

すなわち、プリ・テストでは、多くの生徒が、現在（昭和41年当時）のわが国の政治に対して強い不満ないし不信感をいだいており、その理由として、国民を忘れた党利党略、主体性のない外交政策、与野党の極端な対立などをあげていた。さらに、このような生徒の日本の政治の現状への強い不満の傾向は、強力な政策を要求するフェッショ化待望の萌芽をはらんでいるものもみられたのである。

ポスト・テストでは、プリ・テストにみられた政治への不信感は、依然として表明されていた。しかし、一方では、日本の議会政治の歴史の浅さ、制度とその運営との不調和、あるいは、上からの改革による国民の政治意識の低さなどを指摘しており、国民のための政治を求めて辛抱強く努力する必要を述べており、戦後に育った若い世代が徐々に民主政治を自分のものとしていこうといった意見を表明する者も現れていた。

以上の評価結果を総合してみれば、集団討議の学習形態を含むこの主題学習によって、実験の対象になった大部分の生徒は、その歴史的理解をかなり深め、総合的な歴史的思考力も多面性を加えて培われ、問題意識も、抽象的・一面的傾向から具体的・多面的傾向を増大したものと見えよう。

#### 〔実験の結論と問題点〕

この実験学習は、止むを得ぬ事情のため一群法を採用したため、評価にはかなりの問題が残されたが、「イギリスにおける議会政治の発達」という実験主題の集団討議を含む学習によって、実験群の生徒は、総合的な歴史的思考力を養い、民主政治や議会政治に対する問題意識も、具体的・多面的な傾向を加えて高めており、実験仮説はほぼ実証されたといつてよい



#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

のではなからうか。しかし、この実験も、前回の実験Ⅱと同様に、実験学習の時間や評価方法などにおいて、今後検討しなければならない問題点を残した。

### Ⅳ. 発展史的主題事例（その2）

#### 〈昭和41年度〉

〔実験学習の主題〕 「西力東漸の経緯」

〔主題設定の理由〕

実験学習Ⅱの「イギリスにおける議会政治の発達」は、実験方法として一群法によったため、学習効果を客観的に明確な形で捉え得ないという反省がなされた。そこで、いま一度、総合的な発展史学習の実験をみることにしたのであるが、この場合、高等学校3年生の世界史学習進度を考慮し、また、世界史の動向と国際関係を多面的に考察させるとともに、アジア人・日本人としての主体的な歴史的問題意識を高める目的をもって、「西力東漸の経緯」を主題として選んだのである。

〔実験仮説と学習指導目標〕

#### (1) 実験仮説

「西力東漸の経緯」を発展史的に生徒に学習させることは、生徒の多面的・総合的な歴史的思考力を養い、かつ、世界史の動向や国際情勢に対する、アジア人・日本人としての主体的な歴史的問題意識を高めることになるであろう。

#### (2) 学習指導目標

- ① 地理上の発見、重商主義、産業革命による自由貿易、帝国主義の各段階をへて進展した欧米諸国のアジア進出の過程を、政治・経済・社会・文化の各側面から多面的・時代構造的かつ発展的に理解させることによって、総合的な歴史的思考力を養う。
- ② 欧米諸国のアジア進出状況を、アジア人の立場から批判的に考察

## 歴史教育研究序説

させることによって、世界史の動向や国際情勢に対する主体的な問題意識を高める。

### 〔実験学習の計画と内容〕

#### (1) 方法……比較群法

実験群 広島大学附属高校第3学年2組(40名〈男25, 女15〉)

比較群 広島大学附属高校第3学年4組(40名〈男26, 女14〉)

#### (2) 時期

昭和41年9月5日(月) プリ・テスト

〃 9月24日(土) 実験学習(第1限)

〃 9月26日(月) 実験学習(第2限)

〃 9月28日(水) ポスト・テスト

#### (3) 学習内容と方法

##### ① 第1時

導入(5分) 前時の復習(帝国主義の大勢)

展開(30分) テキストを中心とした教師のインフォーマルな講義

現代のアジア・アフリカ民族運動の性格と歴史的背景

地理上の発見時代の西力東漸

重商主義時代の西力東漸

産業革命以後の西力東漸

帝国主義時代の西力東漸

} ……板書によるまとめ

テキスト(教科書)…高山・今堀編「世界史B」(修文館)の〔総合研究〕

「西力東漸の経緯」<sup>7)</sup>

終結(15分) 生徒の感想文作成

##### ② 第2時

導入 前時の復習(板書によるまとめ利用)

展開 生徒の感想・意見の発表

生徒の感想文の紹介

質疑応答

教師の補説……アジア社会の専制主義と封建性(前近代性の問題)

討議

終結 まとめ

〔評価計画〕

(1) 評価仮説

- ① アジアと欧米諸国との関係についての興味・関心が増大する。
- ② アジア史の前近代性について歴史的な問題意識が高まる。
- ③ 世界史の動向や国際情勢に対するアジア人としての主体的な自覚が高まる。
- ④ 国際関係について、多面的かつ批判的に考察できるようになる。
- ⑤ 平和や国際問題に対する積極的な意識が高まる。

(2) テストの構成

プリ・テストとポスト・テストに、次の同じ調査問題を実施し、その結果を比較し、実験授業への反応を検証した。〈調査問題〉

次の文章を読んで、下の問いに答えなさい。

フランス領インドシナでは、フランスの支配に対する反感が高まっていたが、第二次世界大戦中、日本の進出とフランス勢力の後退によって、独立の動きが発展した。1943年、共産主義者ホー・チミンらはベトナム独立同盟を組織し、日本軍の占領に対して抵抗した。終戦とともにホー・チミンは北部のハノイでベトナム民主共和国をつくり、完全独立を主張してフランスの支配権を認めなかった。これに対して、フランスは、1946年にカンボジアとラオスの独立を認め、また別に1949年にバオ・ダイを主席とするベトナム国をつくった。

朝鮮に動乱の起こった1950年以來、インドシナでは、ホー・チミンに率いられた共産勢力が優勢になった。共産主義諸国は、ホー・チミン政権を、西欧諸国はバオ・ダイ政権を承認して、おのおの援助を与えたので、問題は複雑になった。1954年5月、ホー軍は、フランス軍に大打撃を与えた。同年6月に成立したフランスの新内閣は休戦に努力し、7月ジュネーブ会議で休戦協定を結び、北緯17度線をもって、南（自由）、北（共産）ベトナムの境界線とした。

（問1）インドシナとは、どのようなところだと思いますか。その自然と

生活について書きなさい。

( )

(問2) 上の文章を読んで、いちばん興味を感じたことがらは、何ですか。

興味をもった理由も書いてください。

(ア) 興味を感じたことがら (イ) その理由

( )

(問3) 上の文章を読んで、いちばん疑問に思うことがらは、何ですか。

疑問を感じる理由も書いて下さい。

(ア) 疑問に思うことがら (イ) その理由

( )

(問4) 上の文章を読んで、国々の対立や戦争あるいは平和など、国際問題について、どういう感想をもちますか。あなたの感想を書いてください。

( )

〔実験の結果〕

生徒の意識変化の過程をとらえるために、実験授業の第1時終結時に、西力東漸について15分間で感想文を書かせた。その感想文の分類結果は次の通りであった。

○感想内容の類型 (数字は度数)

- (ア) 西力東漸をヨーロッパの発展の必然的結果とするもの……………13
- (イ) アジアの前近代性に問題を見出すもの……………7
- (ウ) 帝国主義・植民地主義への強い反感を示すもの……………7

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

- (エ) 西力東漸への批判的な態度を表明するもの…………… 5
- (オ) 西力東漸はアジアの近代化に役立ったとするもの…………… 4
- (カ) 西力東漸に対し、単に客観的に興味ありとするもの…………… 3
- (キ) 人生論的、一般論的感想を述べるもの…………… 3
- (ク) 別に感想はないとするもの…………… 2

上記のように、第1時の学習に対しては、様々なるうけとめ方をしていることがわかる。このように多様性をもって学習した生徒たちが、第2時の集団討議による集団思考をへて、どのように意識を変化させていくかが興味ある問題であった。

前記のテスト問題は、直接には、実験授業の内容に関係はないものであるが、東西関係、植民地問題、民族問題、国際関係など、実験授業の主題にも関係があるものであるので、もし実験授業によって、これらの問題に対して、実験群の意識変容があるならば、テストの問題に対しても、実験の前後で、変化があるはずであると予想されたのである。

プリ・テストの結果は、実験群・比較群ともにはほぼ同じ一般的な傾向を示していた。すなわち、両群とも、インドシナ動乱をめぐって、二つの世界の対立ということ強く感じとっていたが、この問題に対する意識・態度は、一般に消極的であり、「余り関係ない」という他人事と考える傾向が強かうかがわれ、切実なうけとり方に欠けていた。

実験前後の意見変化は、予想したほど大きなものではなく、プリ・テストとポスト・テスト間で意見不変化の状態は下表の通りであり、この点で実験・比較両群間に有意差を発見し難かったのである。

(数字は度数)

	問1	問2		問3		問4
		(ア)	(イ)	(ア)	(イ)	
実験群	29	23	23	29	30	25
比較群	33	22	28	24	26	25

しかし、意見変化したものの内容を質的に分析してみると、比較群にお

## 歴史教育研究序説

いてはこの問題を帝国主義や民族運動あるいは歴史的背景から考察しようとする意識はほとんどみられなかったのに対し、実験群は、帝国主義との関連づけをもって、インドシナ戦争を歴史的背景から肥えようとするもの、民衆の動きという社会的関係に注目して、政治を社会的・経済的基盤からみるもの、アジアの前近代性への主体的・批判的問題意識を表明するもの、平和・戦争を自己につながる問題として国際的連帯意識を強調するもののがかなりあった。

次の事例はその一例である（問2の場合）。

したがって、前記の各評価仮説は、量的測定のみでは十分に検証され得なかったのであるが、質的分析においては、かなり検証され得たものと考えてよからう。

R・Nさん（実験群・女生徒）

	プリ・テストの表現内容	ポスト・テストの表現内容
興 味	南北ベトナムの分離の過程。共産主義諸国と西欧諸国の政治的かけひき。	帝国主義的な強国と前近代的な国家との宿命的闘争。植民地下においての民衆の力強い民族運動。
理 由	現在のベトナム戦争の出発点である。	現在のベトナム戦争の背景であり、アジア・アフリカ問題の縮図である。

M・K君（実験群・男生徒）

	プリ・テストの表現内容	ポスト・テストの表現内容
興 味	共産勢力が優勢になったこと。	ホー・チミンの共産勢力と独立運動。
理 由	なぜ共産主義が拡大するのか。	帝国主義の植民地支配は、一部の上層部に利益をもたらすだけで、被支配民族を近代化するものではない。ここに共産勢力台頭の理由があるのだろう。

### 〔実験の結論〕

以上の結果から、実験的学習は、生徒の歴史的な問題意識を高め、総合

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

的な歴史的思考力を育成する点で、効果的であったということができ、したがって、「西力東漸」に関する主題学習は、発展史的学習としてかなり効果性が高いものと結論することができよう。

##### ○ 昭和45年度版高等学校学習指導要領「世界史」における「主題学習」について

昭和45年度版の高等学校学習指導要領では、第2章、第2節社会、第2款、第4世界史の3内容の取り扱いの(2)において「『世界史』の目標を達成し、生徒の歴史的思考力をいっそう深めるため、歴史的な流れの学習の中で、適切な主題を設けて指導することが望ましい。」として、主題選定の観点、単位数に応じた主題数等について明記しており、さらに、高等学校学習指導要領解説社会編(1972)では、第2章、第4節世界史の4内容の取り扱いの中に、(2)主題学習を掲げ、主題選定の観点、主題数と配当時間、実施上の留意点を明記しており、さきの昭和35年度版の高等学校学習指導要領における「世界史B」に比較すると「主題学習」についての記述がかなり明確になったといえる。この昭和45年度学習指導要領に準拠した新しい「世界史」の教科書は15種にのぼるが、これらの世界史教科書が、「主題」をどのように取り扱っているかは、(注)に記した別表の通りである<sup>8)</sup>。

なお、学習指導要領改訂前の「世界史B」の標準単位数は4単位であったが、昭和45年度版では「世界史」は3単位となった。「主題学習」を取り扱うという点からは、内容の精選と教育課程編成上に周到的配慮が必要となった。そこで、昭和45年度版学習指導要領の教育課程では、広島大学附属高校においては、第2学年に「世界史」3単位、第3学年に選択「世界史」2単位が構想され、「主題学習」は第3学年の選択「世界史」で取り扱われることになった。「主題学習」設定の目標を重視し、できるだけ、生徒の自発学習を取り入れて、生徒の歴史的思考力を育成しようと考え、第3学年の世界史は、主題学習を主体としたのである。

## V. 発展史の主題事例（その3）

### 〈昭和47年度〉

〔実験学習の主題〕 「朝鮮民族の歴史と文化」

〔主題設定の理由〕

1) 現在の日本の高校生にとっては、朝鮮は「近くて遠い国」というのが一般的な傾向で、朝鮮に関する理解は不十分である。このことから、朝鮮に対する偏見も生ずるものと考えられる。

2) 現在の国際情勢および日本そのものを正しく認識する上からも、朝鮮の真の姿を理解し、その偏見を排除することは重要なことであり、「朝鮮民族の歴史と文化」に対する正しい理解を深めることは、生徒の歴史的思考力を養うとともに、国際理解と国際協力に対する今後の態度を育成する上に資するところが大きいものと考えられる。

〔実験学習の仮説〕

高等学校第3学年の世界史の学習指導において、「朝鮮民族の歴史と文化」を中心とした主題学習を展開し、朝鮮民族の文化や東アジアにおける史的役割を世界史的視野から、理解・考察させれば、朝鮮民族独自の歴史に関する認識を深め、ある特定の民族の主体的な立場に対する理解を深め、歴史的思考力を深化させることができる。このことは、さらに国際理解と国際協力に対する積極的な態度を養うことができる。

〔実験学習の指導目標〕

1) 朝鮮民族の歴史と文化についての関心を高める。

2) 朝鮮民族の歴史と文化とを、東アジア史の発展の中に、主として中国と朝鮮、日本と朝鮮などの関係を中心に理解させることによって、朝鮮民族の世界史的役割について考察させる。

3) 朝鮮民族の歴史と文化とを世界史的視野から考察させることによって、ある特定の民族の主体的な史的役割についての理解を深め、歴史的思



#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

考力を育成するとともに、国際理解と国際協力との態度を育成する。

##### 〔実験学習の内容〕

##### 1) 学習指導内容

- ① 「朝鮮民族の歴史と文化——東アジアにおける中国・朝鮮・日本の関係を中心として——」
- ② 「朝鮮民族の独立と統一」

##### 2) 学習指導計画の概要

###### ア. 〈学習方法〉

生徒の自発的研究を中心とした主題学習の形態をとる。

###### イ. 〈期間〉

昭和47年11月16日～12月5日

(プリ・テストとポスト・テストを含み、計5時間)

###### ウ. 〈対象〉

広島大学附属高校第3学年

世界史選択42名(男25, 女17)

###### エ. 〈教材〉

- 教科書「世界史B」(第一学習社)
- 「世界史図表」(第一学習社)

以上は、全生徒が第2学年から使用していたが、本実験に際しては、金達寿著『朝鮮——民族・歴史・文化——』(岩波新書)を全生徒に使用させた。さらに、指導者(筆者)は、戦前・戦後の朝鮮史関係の諸文献を参照し、とくに下記の著書は、指導上重要な資料とした。

Sohn Pow-key, Kim Chol-choon, Hong Yi-sup: “*The History of Korea*” Seoul, Korea, 1970<sup>9)</sup>.

###### オ. 〈内容〉

導入	「朝鮮の民族」「朝鮮の歴史」「朝鮮の文化」の3つのテーマのうち、いずれか1つを選ばして、生徒の自由記述による感想文を書かせ、朝
----	---

歴史教育研究序説

	鮮ないし朝鮮史に対する生徒の問題意識を喚起するとともに、生徒の朝鮮に対する意識傾向を把握する。
展開	<p>○朝鮮史の古代・中世（古朝鮮から李氏朝鮮まで）の内容について生徒の研究発表を中心に展開。</p> <p>○朝鮮史の近・現代史（韓国併合から現代まで）の内容について、生徒の研究発表を中心に展開。</p> <p>○教師が中心になり、朝鮮史に関する総括ディスカッション（学習のしめくり）を行う。</p>
終結	「朝鮮史」の学習を終えて、生徒に自由記述による感想文を作成させる。

〔評価〕

1) 評価計画

ア. 一群法による

イ. プリ・テストにより、生徒の意識傾向を把握。論文（自由記述式）テスト

ウ. 実験学習指導期間中における観察・記録（カセット・コーダーの使用）

エ. ポスト・テストにより、生徒の意識の変容を評価論文テスト

2) 評価仮説

ア. 朝鮮民族の歴史や文化に対する関心が高まり、朝鮮の歴史および現実を正しく理解しようとする意識が深まることにより、他民族に対する公正な理解を通しての真の国際理解への態度が養われるであろう。

イ. 朝鮮民族独自の歴史・文化に対する理解の深化から、歴史的思考力が深まり、朝鮮民族に対する一般的偏見が除去され、国際理解と国際協力に対する日本人としての民族的自覚と責任感が強くなるであろう。

3) プリ・テスト（11月16日実施）

所要時間30分、テスト直後に前記テキスト『朝鮮』を全生徒に配布

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

##### 〈テスト問題〉

「朝鮮の民族」「朝鮮の歴史」「朝鮮の文化」の3つのテーマのうち、いずれか1つを選んで、自分の考えを自由に述べよ。

##### ○生徒の選んだテーマ別の分類

「朝鮮の民族」…………… 6名	} 計41名
「朝鮮の歴史」……………35名	
「朝鮮の文化」…………… 1名	

##### ○プリ・テストの内容分析

朝鮮史は中国への依存の歴史	} 20名 (47%)
外圧への屈服, 不幸な歴史, 苦難の歴史, 服属の歴史	
独自の文化は持っていない	
朝鮮近・現代史, 朝鮮戦争その他の戦後史	} 7名 (17%)
概括的な朝鮮年代史 (古代-現代)……………	10名 (24%)
朝鮮史への視点に対する反省など……………	5名 (12%)

総括的に言って、「朝鮮の歴史」を選んだ生徒たちには、「日本植民地時代の朝鮮」に対する関心・認識が欠落していた。

##### 4) 学習の展開

前記の学習指導計画の概要のオ〈内容〉の通りに展開。

##### 5) ポスト・テスト (12月5日実施)

レポート用紙2枚, 所要時間45分

##### 〈テスト問題〉

今回の朝鮮史に関する学習を通して、とくに感じたこと, 考えたことを述べよ。

##### ア. 集団的評価の概要

##### ○朝鮮民族・朝鮮文化に対する興味・関心・認識度の深化

好転したと思われるもの……………	29 (69%)
変化のなかったと思われるもの……………	12 (29%)
悪転したと思われるもの……………	1 (2%)

○朝鮮に対する偏見に関する変化

偏見の是正したもの……………	26 (62%)
やや偏見の是正したもの……………	14 (33%)
態度不明瞭なもの……………	2 (5%)
偏見がつよくあるもの……………	0 (0%)

イ. ポスト・テストにおける事例

〔例1〕 Y・Sさんのレポート（原文のまま）

「朝鮮」の歴史について——この学習以前の私は、朝鮮についての知識は全く皆無とっていいほどで、ただ「長い間、大陸の極東にあって、いつの時代もどこかの大国に従属している国」というイメージがあるのみでした。そうして、もう一つついでに、それでは、なぜ彼らがこのようなしいたげられた歴史を歩んできたのか、自国の独立を守れない無能な民族であるはずがないではないか、などと考えることすらありませんでした。学習後の今では、いかに彼らとその独立を得ようと努力してきたのか、そして、我々日本人も含めて各国が彼らにどんなひどいしうちをしてきたか、痛感しているのです。彼らの努力が不屈であるのは、何といてもそれが民衆自らの手で行われている、下からのもり上がりであるからでしょう（選挙といっても、どこ吹く風の民族とは大ちがい）。彼らの不屈の努力は決してむだではありません。今おそらく、それは強いナショナリズムとなって彼ら民族一人一人の心の中にうえつけられているでしょう。統一国家となれば、おそらく最強の結びつきをもつでしょう。ところで、我々は「朝鮮」といって、彼らの暗い歴史ばかり思い出して、同情するだけのことが多いと思います。彼らにも、かつては明るく栄えた時代もあり、また、暗い時代の中からでさえ、おどろくべき文化を残していることものみがせません。先日の新聞によると、大手メーカーに「外国人の採用をどう扱うか」というアンケートをしたところ、回収率はたったの15%で（出してないのは差別している証拠）その中に「欧米人ならいいが」という回答があったと出ていました。今、我々のできることは、朝鮮のことをひと

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

りでも多くの人が知って、このような在日朝鮮人差別を、単なる同情だけでなく、根もとからとりのぞくことにあると思います。そして、中国だのアメリカだのとさわいでいる間に、1つになろうと今も努力している彼らに暖い手をさしのべるべきではないでしょうか。

〔例2〕 Y・S君のレポート（原文のまま）

「朝鮮」の歴史について——その地理的条件などにより古くから中国の影響が大きかった。それは王朝が、中国王朝の興廃と密接な関係をもっておったことや、あるいは様々な文化・制度に中国から移入したものの多いところに示されている。朝鮮の古代・中世史は、ほぼこの中国依存という観点から見て大過はない。とはいえ、訓民正音・金属活字・陶芸などの独自の文化もなかったわけではなく、朝鮮をただの従属国家とみるのは、先生もしきりに強調されたように、いきすぎだろう。日本の側から見れば、朝鮮は、授業であったように、西欧にとってのビザンチン帝国の役目を果たしたのであり、その文化の伝播、強国の防波堤としての役割のもたらした恩恵をあらためて見直す必要がありそうだ。けれども、それは日本人の言うことであり、当事者の朝鮮民族にとっては、抜きさしならない困難の連続であったろうし、しかも、その困難に日本人は、豊臣秀吉の時代と大戦前の2度にわたり、侵略的意図を露骨に見せながら加担したことは、今後の日朝の関係を考える上で忘れてはならないだろう。日本の侵略のみならず朝鮮は絶えず中国諸王朝、ロシア、アメリカなどの進出をこうむり、そのえじきとなった。朝鮮民族の歴史は概して悲劇的といえる。そのへんは、朝鮮の社会体制の理不尽さに由来しているかもしれない。古くは骨品・さらに両班などの富裕者が幅をきかし（それは古い時代にはどこの国においてもそうだったかもしれないが）、彼ら故に政治は、事大的、不公平、時代錯誤的になったのかもしれない。一方、そのような独占的な者の存在に反して、朝鮮には、内外の暴圧に対する義兵の歴史は古く、民衆の民族的運動はかなり発達をみせている。今後の朝鮮には、そのような民族の意識にめざめた、しかも独自性のある発展を、現在かかえている問題は大き

いのだが、望みたい。

○他の生徒の感想文にも取り上げてみたいものがあったが、上の2例にとどめた。

ウ．上述の集団の評価の概要，朝鮮に対する偏見に関する変化およびブリ・テスト，ポスト・テストの各生徒の感想文の内容の分析から評価仮説アおよびイは，概ね検証されたと考えられる。

#### 〔実験学習の問題点および今後への課題〕

##### 1) わが国の学校教育・歴史教育上の問題点

現在のわが国の中学校・高等学校において，社会科歴史教育における朝鮮史の位置づけは不十分である。すなわち，日本史では主として日朝関係（政治交渉と文化交渉），世界史では主として中朝関係（政治交渉と文化の伝播）に限られており，一般にはきわめて不十分にしか指導されていない。また，このことにも関連して，中学校・高等学校の社会科教師の朝鮮史に関する認識の不十分さが指摘できる。

##### 2) わが国の歴史学界における問題点

戦前までのわが国の歴史学者によるいわゆる「満鮮史研究」は，それなりにかなり高い水準のものであったが，さらに，戦後の朝鮮における史学界・考古学界の研究成果をもふまえた客観的・科学的な朝鮮史研究が，とくに教師の立場から要請されると思われる。

##### 3) 日本人の朝鮮に対する認識の一般的傾向と偏見における問題点

教師を含めた現在の日本人の朝鮮史に関する認識の不十分さは，次のような傾向と偏見をもっているものといえる。すなわち，「朝鮮は，中国と日本にはさまれた地理的位置から，大陸文化の日本への伝来の橋であったという考え」であり，これは，かなり強い一般的な考えといえよう。さらに，「朝鮮は，大陸（中国）ないし日本に依存し，その歴史は屈服・服従の悲劇を繰り返しているという考え」である。これらの認識傾向は，現在の高校生の意識にも反映しており，朝鮮民族ないし朝鮮文化の独自性に対する認識の欠如を物語っている。

## 第四章 「主題学習」に関する事例研究

一般的に、日本人の朝鮮観は、明治以前は朝鮮を尊敬していたが、明治以後は朝鮮人を軽蔑するように変化したともいわれるが、朝鮮人の日本観にも、中国は先進国であるが、日本は後進国であるという偏見があった。

### 4) 実験学習上の問題点

上述の1)～3)の諸問題点を克服して、生徒に真の歴史認識の上に立つ国際理解・国際協力の態度を育成することは、わずかの期間の実験学習では十分な検証はできないとも言える。その上、大学受験を目前にひかえた高等学校第3学年を実験の対象とせざるを得なかったこの実験学習には、はじめから種々の問題をはらんでいた。それにもかかわらず、ポスト・テストの評価にもふれたようにこの実験学習では、生徒の自発的な学習努力によって一応の成果が評価できたものと思われる。

今後、教師自らが、朝鮮に対する認識を深め、朝鮮の歴史に関する科学的・客観的で公正な理解を深める努力を続ける必要があるし、このような実験学習は、中学校や高等学校の低学年などにも、より計画的な継続を試みる必要のあることが感じられた。

## VI. 地域関連的主题事例 (その1)

### 〈昭和47年度〉

#### 〔仮称「批判的・協力的・自発的課題学習」に関する予備調査・実験〕

生徒の歴史意識ないし社会意識の形成・変容に関する筆者の追跡調査からも、高等学校における社会科学習においては、生徒の自発的な課題学習が効果のあることは実証されていることは前にも述べた。

高等学校社会科の自発的学習にもいろいろの学習形態が実践されているが、ここでは、とくに、批判的・協力的な学習グループを意図的に編成し、課題学習を展開すれば、学習指導の目標の達成により効果的ではないかと考えたのである。

#### (1) 予備調査・実験の対象・時期および課題設定

歴史教育研究序説

〈対 象〉

広島大学教育学部附属高等学校第2学年1組および3組の2クラス

〈期 間〉

昭和48年1月13日～3月10日

〈課題設定および学習グループの編成〉

昭和48年1月13日に実施

課 題

- 〔1〕空前絶後のモンゴル世界帝国の成立要因をその発展経過とともに考察せよ。
- 〔2〕元朝の中国支配の特色とモンゴル帝国滅亡の原因について考察せよ。
- 〔3〕イスラム教の成立諸条件とイスラム帝国発展の理由について、その経過とともに考察せよ。
- 〔4〕イスラム文化の内容とその特色について世界史的意義について考察せよ。
- 〔5〕イスラム文化圏の拡大を、とくにインド・アフリカ・東南アジアを中心に考察せよ。

(注 意)

- A. 上記の〔1〕～〔5〕のテーマのうち1つを選ぶ。
- B. テーマ1つについて、1班4名の2班計8名をクラスの中で調整して班編成をつくる。
- C. 各班の成員が協力して、レポート（10枚前後）にまとめ1月20日（土）までに提出する。
- D. 各班毎に班長（連絡係）を決定し、班長名をテーマを付して連絡する。
- E. 各テーマについての発表その他については後に指示する。

(2) 学習展開

- 昭和48年1月25日（木）～2月24日（土）
- 1月20日に提出させたレポートを指導者（筆者）が読んでおき、発表数日前に各テーマの連絡係を呼び、事前の打ち合わせを行い、重点の置きどころ等を適宜指導した。
- 生徒による発表は20～30分とし、同テーマを研究した他のグループによる補充・批判・討議の時間を置く。

(3) 事後調査

昭和48年3月10日（土）に実施



#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

(調査問題) 今回の課題学習について次の点に関する感想を述べよ。

1. 学習形態についての感想  
(長所・短所や問題点など)
2. このような学習で困難を感じた点
3. この学習で参考にした文献
4. その他

##### ○調査結果の概要

1) 学習形態については、多数の生徒が「受け身でなく、自分が深く調べられるのでよく理解でき記憶にも残る」とか、「歴史のおもしろさや原因・結果などにより気づくようになり、自分で考えるようになった」「時々はこのような学習をやるべきである」など、この学習形態の長所を表明していた。しかし、一方、問題点や改良すべき点に関しては、「自分が調べないテーマは、講義形式のものよりわかりにくい」とか「時間がかかり、生徒の負担が大きい」「発表者の理解不足や詳しすぎる発表」などを表明しているものもあった。

2) 学習の困難な点に関しては、「適当な文献・資料が少ないく同じテーマでクラスが重なっていること」〈テーマによってはどの文献でも軽視されている〉とか「レポートをまとめる方法」「レポート作成の日数不足」や「グループ内の話し合いが不十分で分担がうまくいかなかった」などが多くの生徒によって指摘され、「他教科のレポートと重なった」「テーマ・用語などのむずかしさ」なども表明していた。

3) 参考文献としては、世界史の概説書として、中央公論社『世界の歴史』、誠文堂『世界史大系』、学研『日本と世界歴史』、岩波書店『講座世界歴史』、河出書房『世界の歴史』、ソビエト科学アカデミー『世界史』、ライフ『人間世界史』など、学校図書室に備えられているものが主なもので、その他に、百科事典として平凡社『世界大百科事典』や小学館・学研・TBSブリタニカのものなどを利用したり、平凡社『アジア歴史事典』を参考にしたものもかなりあった。さらに、学習参考書を利用してまとめ

たものもあった。

(4) 予備調査・実験によって改良されるべき点

1) 生徒の自発学習によるレポート提出までの期間を長くして十分に調べてまとめる時間を与えること。

2) このような課題学習は、同時に多数のクラスに展開することをさけ、図書室に備えてある参考文献を調べる余裕をもたせること。

3) 同一テーマに関する2つの研究グループには、参考文献の性格の異なったものを指示して、批判的・補足的な学習展開に役立つように配慮すること。

## Ⅶ. 総合的テーマ事例 (その2)

### 〈昭和48年度〉

〔実験学習の課題〕 「オリエント文化の成立」

——主としてエジプトとメソポタミアの社会・文化の比較を中心として——

〔実験対象と実験期間〕

1) 実験群

広島大学教育学部附属高等学校 2年5組  
39名 (男24名, 女15名)

比較群

広島大学教育学部附属高等学校 2年1組  
39名 (男23名, 女16名)

2) 実験期間

昭和48年5月2日 (水) ～ 6月2日 (土)

〔指導目標〕

1) オリエント文化発生の諸原因, とくに大河の存在を背景とする灌漑農耕の発達と, それを基盤として成立した専制社会の特質との関連性につ

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

いて考察させる。

2) オリエント各地域、とくにエジプトとメソポタミアの社会・文化の特色を比較考察させ、それらがしだいに交流・統合されていく過程を、オリエント諸国の盛衰興亡のうごきと関連させて理解させる。

3) 生徒の自発的学習によって、オリエントにおけるエジプト、メソポタミアの各地域における政治・社会・文化の共通性と特殊性を理解させ、総合的思考力を養う。

##### 〔評価仮説〕

1) 同一のテーマをA・Bの2つのグループによって自発的に学習させ、そのうちの1つのグループに研究したものを発表させ、他のグループには批判的・協力的な役割を果たさせる学習形態を進めれば、生徒全員の学習テーマに対する関心が高まり、歴史的理解力・歴史の考察力は高まるであろう。

2) 指導目標の3) に述べた、オリエント社会におけるエジプトとメソポタミアの共通性と特殊性を理解するという視点から、世界史学習に対する興味と関心が深まり、自発的な世界史学習への積極的な態度が養われるであろう。

##### 〔プリ・テスト〕

実験群には5月2日(水)、比較群には5月10日(木)に実施、所要時間25分

##### 1) テスト問題

次の民族や事項について知っていることを記せ。

- |             |               |             |          |
|-------------|---------------|-------------|----------|
| 1. シュメール    | 2. 古バビロニア     | 3. ヒッタイト    | 4. フェニキア |
| 5. アッシリア    | 6. アケメネス朝ペルシア | 7. オリエントの宗教 |          |
| 8. オリエントの文字 | 9. オリエントの法律   |             |          |

##### 2) テストの結果と分析

まったく予告なしに行ったテストのため、中学校で学習した内容であっても、改めて問われてみると、忘れてしまっていたり、思い出せなかった

## 歴史教育研究序説

ものが多かったようである。20%以上の生徒が記した内容としては、古バビロニア王国のハムラビ法典が残され（実験群46%，比較群49%，以下同じ）、それは「目には目を」の原則をもち（23%，15%）、事実には反するが、史上最古の成文法であったこと（21%，8%）、フェニキアは海上貿易で活躍し（56%，28%）、アルファベットを残したこと（51%，36%）、宗教としてはヘブライ人のエホバ信仰を中心とするユダヤ教をおこしたこと（ともに28%）、文字としてはアルファベットの他に楔形文字（28%，46%）や象形文字が使われたこと（23%，28%）などであった。これらの知識は、実験群と比較群とでは大きな差は認められなかった。

### 〔学習の展開〕

#### 1) 課題設定と学習グループの編成

〈5月2日（水）〉

#### 課 題

- 〔1〕 エジプトの政治・（経済）について考察せよ（教科書 pp. 8～9）
- 〔2〕 エジプトの文化・（社会）について考察せよ（教科書 pp. 12～14）
- 〔3〕 メソポタミアの政治・（経済）について考察せよ（教科書 pp. 9～11）
- 〔4〕 メソポタミアの文化・（社会）について考察せよ（教科書 pp. 12,14～15）
- 〔5〕 東地中海諸国の政治と文化について考察せよ（教科書 pp. 10,15～16）

（注 意）

- A. エジプトとメソポタミアの比較、その共通性と特殊性を把握することを目的とし、全員、教科書の「オリエント文化の成立」の全領域を通覧しておく。
- B. 上記テーマにつき、1班4名の2つの班（A・B）をクラスの中で調整してつくる（1つの班のみ3名）。
- C. 各班毎に班長（連絡係）を決定し、班員名、テーマを付して提出する。
- D. 各班の成員が協力して、レポート（10枚前後）にまとめ、5月14日（月）までに提出する（参考文献を必ず明記する）。
  - i) A班は主に日本文献を利用する（中公、誠文堂、文春、学研などの世界史通史、平凡社その他の百科事典など）。
  - ii) B班は主に外国文献を利用する（ソビエト科学アカデミー「世界史」、ライフ「人間世界史」、TBSブリタニカ百科事典など）。
- E. 発表については、後日指示するが、
  - i) 発表は5月16日（水）から5月26日（土）の間に行う（4時間）。
  - ii) 発表は、1つのテーマにつきAまたはBの班が行い、発表しない班はそれを補ったり、批判したりする。

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

iii) 発表時間は、1班20分程度とするので、詳しくないようによ領よくまとめること。

予備調査・実験によって明らかとなった問題点を考慮し、今回のレポートの作成期間は16日間とし、実験は1クラスのみで行った。また、実験クラスのA班は主に日本文献を、B班は主に外国文献を利用させ、批判・協力をより効果的に行い得るように工夫した。班編成は、出席番号順などの機械的な分け方をさけ、生徒の希望するテーマを選ばした。さらに、レポート提出前の最後の授業時間〈5月12日（土）〉を、各班での連絡や話し合いの時間とし、テーマ毎により有機的な関連をもったレポートが出来るようにはかった。なお、使用している教科書・副教材は、学習指導要領準拠の「世界史」（第一学習社）と「世界史図表」（第一学習社）である。

#### 2) 学習の展開

ア. 5月14日（月）に提出させたレポートを指導者（筆者）が予め読んでおき、発表前に各テーマの連絡係をよび、よりまとまりのある班の発表を、他班には補充すべきポイントなどを指示した。なお、板書事項は黒板一枚程度になるように予めまとめてこさせ、内容の多い「エジプト・メソポタミアの文化・（社会）」の発表者には発表内容のプリントを用意させた。

イ. 発表の時間配当は次のようにした。

エジプトの政治・（経済）……5月16日（水）（1時間）

メソポタミアの政治・（経済）……5月19日（土）（1時間）

エジプトの文化・（社会） } 5月26日（土）（1時間）

メソポタミアの文化・（社会）

東地中海諸国の政治と文化……5月30日（水）（1時間）

ウ. 生徒による発表は20～30分とし、他のグループによる補充・批判・討議の時間を多くとろうとしたが、実際には発表に多くの時間がかかった。

〔ポスト・テスト〕

〈実験群には6月2日（土）、比較群には5月31日（木）に実施した。

所要時間25分〉

歴史教育研究序説

1) テスト問題

I. エジプトとメソポタミアの政治・社会・文化の相違点と類似点を述べよ。  
(実験群, 比較群共通)

実験群には、上記 I の他に、「II. 今回の学習で特に興味を感じた点、III. 学習において困難を感じた点、IV. 今回のような学習形態についての感想。」の 3 点について調査した。

2) テストの結果

I. エジプトとメソポタミアの政治・社会・文化の相違点と類似点

	2年5組 (実験群)	2年1組 (比較群)
政治・社会の類似点	<ul style="list-style-type: none"> <li>○専制王が支配し民衆の負担大……………46%</li> <li>○国王の神格化・神権政治……………31%</li> <li>○大河の流域に発達した最古の農耕文化……………28%</li> <li>○奴隸制社会……………25%</li> <li>○きびしい階級社会……………14%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○専制王が支配し民衆の負担大……………86%</li> <li>○ピラミッド型の階級社会……………86%</li> <li>○被支配者から書記・徴税吏などの下級官吏を選び民衆を管理……………31%</li> <li>○神権政治……………25%</li> <li>○大河流域に発達した最古の農耕文化……………25%</li> </ul>
政治・社会の相違点	<ul style="list-style-type: none"> <li>○エジプトは地理的特性から、同一民族による統治が続き、長期にわたる独立が維持されたのに対し、メソポタミアは多民族が複雑な興亡をくりかえした……………72%</li> <li>○エジプトの王は神の子であったが、メソポタミアの王は神官の長であった……………3%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○エジプトの王は神の子であったのに対し、メソポタミアの王は神官の長であった……………74%</li> <li>○エジプトにおける王朝・民族変遷の単調性とメソポタミアのその複雑性……………44%</li> </ul>
文化の類似点	<ul style="list-style-type: none"> <li>○多神教で太陽神重視……………28%</li> <li>○天文・暦・数・医などの実学が発達……………23%</li> <li>○文化が宗教と密接な関係をもつ……………11%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○自然崇拜で太陽神を重視……………39%</li> <li>○支配階級のための文化が、平民の労働と犠牲によりつくられた……………31%</li> <li>○天文・暦・数・医などの実学が発達……………17%</li> <li>○多神教……………14%</li> </ul>

第四章 「主題学習」に関する事例研究

文化の相違点	○文字（エジプトは象形文字をパピルスに書き，メソポタミアは楔形文字を粘土板に記す） ……………43%	○法律のちがいが……………61%
	○建造物（エジプトは石造のピラミッド，スフィンクスを残し，メソポタミアは煉瓦造りのジグラッドなどを残す）…40%	○文字のちがいが……………50%
	○暦（エジプトの太陽暦，メソポタミアの太陰暦）……………34%	○建造物のちがいが……………50%
	○数法（エジプトの10進法に対し，メソポタミアは60進法の発達）…17%	○暦のちがいが……………22%
	○法律（エジプトは単一民族で法律は発達しなかったが，複雑な民族構成のメソポタミアでは成文法が発達）……………11%	○宗教・来世観のちがいが……………8%
	○宗教（エジプトでは靈魂不滅説が信じられたが，メソポタミアの来世観は暗かった）…6%	○数法のちがいが……………3%
	○美術様式（エジプトは写實的，メソポタミアは非写實的）…6%	

II. 今回の学習で特に興味を感じた点。

（多様性に富み数量的整理は省略）

III. 学習に困難を感じた点

- グループの話し合いが不十分（63%）
- 文献のまとめ方がうまくいかなかった（54%）
- レポートをまとめる期間が短い（43%）
- 適当な文献資料がない（34%）
- 発表の仕方がむずかしい（20%）

IV. 今回のような学習形態についての感想

〈良かった点〉

- 常にではなく時にはやってもよい（66%）
- 歴史のおもしろさや因果関係に気づいた（28%）

## 歴史教育研究序説

- 受身でなく深く調べられた (28%)
- グループ対立・補足の形がよかった (17%)  
〈問題点・改良すべき点〉
- 自分が調べていないテーマは講義よりわかりにくい (91%)
- 発表者の理解不足や発表でわかりにくいものがある (60%)
- 時間がかかり生徒の負担が大きい (34%)
- グループ研究よりも個人研究の方がよい (14%)
- 発表時間が短すぎる (14%)
- テーマをもっとしぼった方がよい
- 板書をもっと工夫し、できたらプリントを用意する
- 発表のポイントを教師と十分話しあう
- 教師のまとめをもっと欲しい
- 一応授業をやったうえでやりたいテーマを研究発表させる
- 細かいことばかり調べないで全体をまとめる努力をする

### 3) テスト結果の分析と問題点

ア. テスト I のような知識・理解に関する点では、要点をおさえた講義を中心とした比較群の方が、むしろ妥当な理解を示していた。

イ. 発表学習では、往々発表時間が長びき、十分な討議の時間がもてなかったことや、予備実験において教師の介入をきらう意見があったことなども考え、教師による「まとめ」を十分に行わなかったため、自分で調べたテーマ以外についての理解が、実験群において不十分な点もあった。

ウ. 予備実験の反省の上に立って、いろいろと工夫を加えて行った実験学習ではあったが、生徒が今回の学習においても、困難を感じたり、このような学習形態の問題点としてあげた点は、予備実験の場合と同じような傾向を示していた。

エ. 問題点は多いが、このような学習方法を、時には実施する必要があるとした者は66%に達し、受身でない授業で歴史のおもしろさに気づいた者も28%に達している。また、二つの班の対立・批判・補足形式に意味を



#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

認めた者は少なかったが、その理由としては、①時間不足のため十分に討論の時間がとれなかったこと、②学習テーマの「オリエント文化の成立」の内容が、外国文献と日本文献とで、それ程差異がなく、日本文献も外国文献を参考にしたものであること、③学習テーマの内容が、多様で対立的な解釈・学説を含んでいないこと、などが考えられる。

オ。「批判的・協力的・自発的課題学習」は、課題学習のより効果的方法として、生徒の歴史意識の形成に役立つと考えられるが、その効果を十分に発揮するためには、学習テーマの選定が問題であり、そのテーマの解釈が、多様で、対立的な見解の多いものにふさわしい方法であるといえよう。すなわち、近・現代史や国際的な交渉や戦争などを扱うさいに、立場の異なる文献から考えてみることは生徒の歴史意識を育成するうえで、有意義ではなかるうか。

### VIII. 比較史的主題事例（その2）

#### 〈昭和48年度〉

〔実験学習の課題〕 「アジアとヨーロッパの古代社会の比較」

〔実験対象と実験期間〕

##### 1) 実験群

広島大学教育学部附属高等学校第2学年5組

39名（男子24，女子15）〈一群法〉

##### 2) 実験期間

昭和48年9月8日（土）～10月3日（水）

〔学習指導目標〕

1) アジア（オリエント・インド・中国）とヨーロッパ（ギリシア・ローマ）の古代社会について、その共通点や相異点を比較史的に考察させることにより、それぞれの社会・文化の特色を把握させる。

2) ギリシア・ローマには市民社会が成立し、アジアには専制社会が成

立した事情について、政治・経済・社会・文化の各面から考察させることによって、それら相互間の密接な関係を理解させ、総合的な歴史的思考力を養う。

〔評価仮説〕

1) 同一テーマについて、生徒個人個人に自発的に学習させ、そのうちの数名に発表させ、他の生徒に批判的・協力的な役割を果たさせれば、生徒の学習テーマに関する関心が高まり、歴史的理解力・考察力は深まるであろう。

2) 古代社会を総合的に比較考察させれば、他の時代の社会を考察する視点が養われるであろう。

〔プリ・テスト〕

9月8日(土)実施、所要時間、15分

1) テスト問題

アジア(オリエント・インド・中国)とヨーロッパ(ギリシア・ローマ)の古代社会を比較せよ。

2) テストの結果と分析

生徒の記述したアジアの特色としては、国王を神格化した中央集権の専制国家で(77%の者が記述、以下同じ)、王権は強大であった(34%)。また、大河の流域(20%)の肥沃で広大な土地に国がつくられ(29%)、治水・灌漑事業が重要な意味をもった(46%)。身分制がきびしく(23%)、人民も奴隷同様であった(14%)、などの諸点である。

一方、ヨーロッパの特色としては、政治的には、最初「同等者中の第一人者」としての王に支配されたが(23%)、いろいろな変遷をへて民主政や共和政が行われた(69%)。ギリシアは土地がやせて山がちで複雑な地形のため(34%)、都市国家をとり(29%)、商業を發展させて海外にも進出した(22%)。身分制は厳しくなかったが(9%)奴隷労働にもとづいていた(26%)、ことなどの諸点があげられていた。

自然的条件と政治形態の相異に注目した記述が多いが、概して、政治・

第四章 「主題学習」に関する事例研究

経済・社会・文化などの総合的思考に欠けるものが多かった。

〔学習の展開〕

1) プリ・テストの実施と課題提出〈9月8日(土)〉

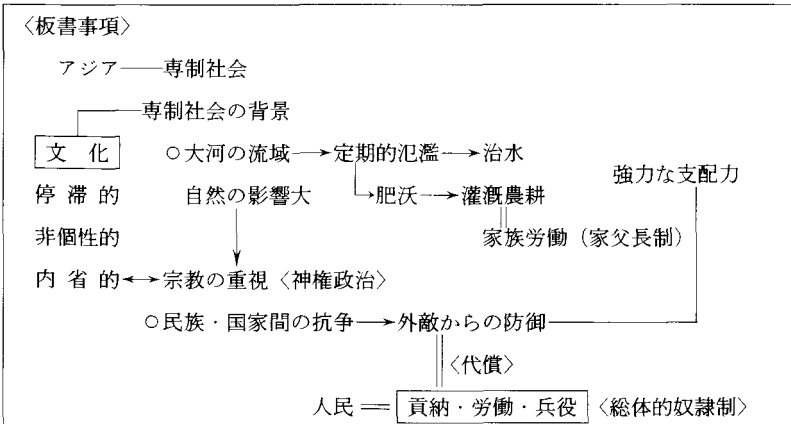
プリ・テストのあと、テスト問題と同じテーマのレポートを、とくに、アジアとヨーロッパの古代社会の共通点と相異点を中心にまとめて、9月26日(水)までに提出するように求めた。

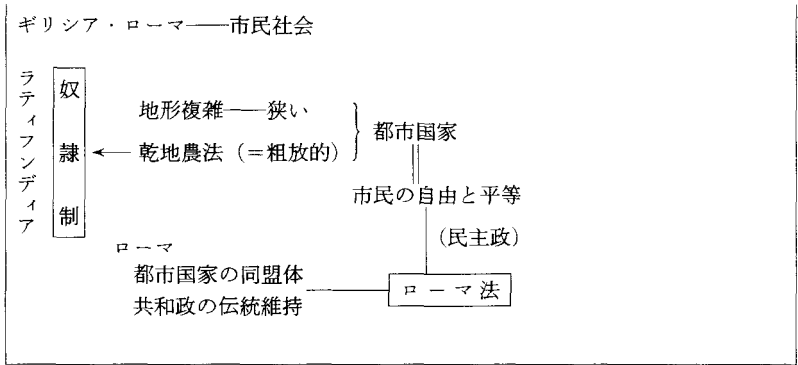
2) 9月26日に提出されたレポートを読み、比較的まとまりがあるものを三つ選び、9月28日に生徒に返し翌29日に発表するように準備させた。適切な参考書がなかったため、変わったレポートは出なかったが、発表者の補足・批判のため、他の生徒にもレポートを返すとともに、4名の生徒には、他の教科書にのっている同じような内容をもつ主題学習についての記述のコピーを渡し、より深い検討を求めた(第一学習社「世界史B」の〈アジアとヨーロッパの古代社会〉山川出版社「世界の歴史」の〈古代国家の形成〉のコピーがそれである)。

3) 生徒の発表と討議〈9月29日(土)〉

4) 討議の続きと教師のまとめ〈10月3日(水)〉

3名の生徒の発表や、4名の生徒の補足・批判、一般の生徒の討議のうち、教師が生徒の発表のまとめ、各事項の関連づけを行った。





〔ポスト・テスト〕

10月3日(水)実施, 所要時間15分

1) テスト問題

1. 今回の学習の感想を書きなさい。(学習形態・学習内容など)
2. 9月8日(土)のプリ・テスト提出時に比べて, その後のレポート作成や発表を聞いて, よりよくわかった点はどんな点ですか。
3. よくわからなかった点はどんな点ですか。
4. ある時代の, ちがう地域の社会を比較するには, どんな視点で, 何を基準に比較すればよいと思いますか。

2) テスト結果の分析と問題点

ア. プリ・テストとその後提出されたレポートを比較すると, 当然のことながらレポートの方が詳細となり, テーマに対する理解はより深くなっていることがわかる。テストの2で, 生徒がよりよくわかったと答えた点は, アジアとヨーロッパの奴隷制のちがいについて(44%), 全般に知識がよりよくまとまった(26%), 政治と自然的条件との関係について(13%), などである。

イ. よくわからなかった点としては, 両地域の文化(未学習), インドと中国について(未学習), 都市国家の概念についてなどであった。

ウ. テスト4は, 比較史的考察の方法が, いかに移転して, 生徒に真に理解されているかを見ようとしたものである。生徒があげた基準は次のよ

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

うな諸点であった。

##### 政治的要因

(政治形態・指導者など) ……………77%

##### 文化的要因

(宗教・思想・哲学など) ……………67%

##### 地理的要因

(地形・気候など) ……………54%

経済的要因……………39%

(産業・土地制度・生産関係など)

歴史的背景……………36%

評価の視点としては、①総合的に社会を比較考察しようとしているか、②歴史的背景に着眼しているか、③社会構造（なかでも下部構造）に対する視角があるかの3点に留意したのであるが、総合的考察は74%の生徒が考慮にいれていたが、歴史的背景、下部構造に着眼したものの比率は、政治的・文化的・地理的要因をあげたものより少なくなっており、高校2年生の視点が、1年生の地理学習で習得した諸要因を重視する傾向にあることを示すとともに、古代社会の比較を学習した直後であることの影響も強く出ていると思われる。ちなみに、教育実習に来校した広島大学文学部学生（西洋史・東洋史専攻）10名に、テスト4についての回答を求めたところ、8名までが社会構造（生産関係）をもっと重視すべきだと答えた。

エ. 今回の実験学習に対する感想としては、74%のものが「歴史に対する興味がわいた」とか、「比較的考察でおもしろかった」、「レポート（個人）、発表、まとめという形式がわかり易くて良かった」と述べ、通史学習のあとに主題学習が入ることに対して賛意を表していた。しかし、問題点としては、「良い参考書がないので、十分に深められなかった」という意見や、「こんなに進度が遅くてはどこで終わるのか心配だ」という意見もあり、また、インド・中国を学習する前にアジアとヨーロッパの古代社会の比較をさせたことにも問題があった。

〔問題点と今後の課題〕

筆者が試みた仮称「批判的・協力的・自発的課題学習」は、高等学校世界史学習において生徒自らが、その歴史的思考力を鍛えていくための学習指導形態として、特に高校生段階では適切なものであると考えるが、次の諸点が問題となる。

1. 課題（主題）設定には、生徒の歴史的思考力を育成するという立場に立って、最も適切な課題（主題）が選定されなければならない。

2. 指導内容と指導形態との密接な関連性に立脚し、その課題（主題）に最も適応した学習指導形態の追求が要請される。逆に言えば、「批判的・協力的・自発的課題学習」の学習指導形態を採用する場合には、それに最も適切な課題（主題）を設定し、生徒の自発的学習の効果を上げるように配慮すべきである。

3. 生徒の自発的学習を進める場合、各クラス一斉にそれを実施することを避け、学校図書室その他における資料が十分利用できるように配慮しなければならない。場合によっては、前述の「朝鮮の歴史と文化」の学習の場合のように、全生徒に共通の資料を貸用させることも有効であるが、これには予算的な裏付けが必要となる。

4. 生徒の自発的な課題学習に適切な参考文献の欠如が問題になる。課題学習あるいは主題学習を有効に展開するためには、それに適応した教材（学習内容）の開発が要請されるのである。

次に、これまで試みた教育実験的学習および小・中・高校一貫の歴史学習に関する考察を進めたい。

筆者は、これまでに、生徒の歴史意識の育成を、歴史教育の目標の中核とした教授＝学習過程の教育実験的な試みを提示してきた。これらの実験的な歴史学習指導の試みとして、中学校社会科の歴史的分野では、昭和42年度1例、昭和51年度1例、昭和52年度1例の計3事例、高等学校社会科世界史では、昭和35年度1例、昭和40年度・41年度に3例、昭和47年度・48

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

年度には4例の計8事例、総計11の事例を提示した。これらの教育実験的な試みが、すべて、中学校・高等学校という中等教育段階に限定されている理由は、筆者の歴史意識研究の問題意識が、当時、主として中等教育段階にあったことと、筆者が直接、実験的学習の指導を行い得る「場」が、中学校および高等学校であったからにはほかならない。

これら実験的学習についての評価に関しては、それぞれの事例において述べてきたので、ここでは、その詳細は繰り返さない。

しかし、どの実験的な学習も、ある主題（課題）を設定して、かなり集中的な（intensive）な歴史学習を進めたことは共通した事実である。さきにも触れたように、「主題学習」がわが国の社会科に登場したのは、昭和35年度版高等学校学習指導要領の社会科の科目「世界史B」であった。その後、昭和45年度版高等学校学習指導要領では、社会科の科目「世界史」に加えて「日本史」にも「主題学習」が登場した<sup>10)</sup>。

しかし、当時、高等学校社会科日本史・世界史を履修してきた大学生を対象とする調査結果によると、彼らの出身高等学校の教育現場では、社会科日本史・世界史において「主題学習」はほとんど実施されていなかったのが実情である。

「主題学習」が、わが国の高等学校学習指導要領の社会科世界史・日本史に登場した背景の一つには、西ドイツの歴史教育における「範例学習」の存在も無縁ではない<sup>11)</sup>。

昭和53年度版高等学校学習指導要領（昭和57年4月1日施行）においても、その第2章・第2節・第2款・第2日本史・3.内容の取扱い(4)には、「生徒の歴史的思考力を一層深めるため、歴史的流れの学習の中で、適切な主題を設けて学習させるよう配慮する。その際、次の諸点を考慮して取り扱うものとする。

ア. 主題の設定に当たっては、例えば、次のような観点が考えられること。

a. 日本の文化の発展に尽くした主要な人物とその役割を、時代的背

景との関連において学習できるもの

b. 歴史の展開にみられる日本の各地域の特性とその時代的变化を考察する学習ができるもの

c. 衣食住、年中行事、冠婚葬祭、生産用具などの生活文化の展開を、社会との関連において学習できるもの

イ. 主題の配当については、できるだけ観点の異なるものを取り上げ、また、特定の時代や地域に偏らないように留意すること。

(下線は、筆者に依る、以下同じ)

以上のように、日本史の主題学習においてかなり明確な記述がみられるのである。

さらに、第3.世界史、3.内容の取扱いの(3)においても、「生徒の歴史的思考力を一層深めるため、歴史的な流れの学習の中で、適切な主題を設けて学習させるよう配慮する。その際、次の諸点を考慮して取り扱うものとする。

ア. 主題は、生徒の関心や理解度、教材の効果などを吟味した上で、例えば、次のような観点などから選ぶこと。

a. 地域ごとの比較考察的又は地域相互の関連的な学習のできるもの。

b. 時代別、地域別又は国別に、ある程度大きくまとめて学習できるもの。

c. 現代の諸地域の社会と文化について、文化人類学などの成果を活用しながら学習できるもの。

d. 世界の歴史上の事象と日本の歴史上の事象とを比較させたり、関連させたりするなどして、世界の歴史における我が国の位置について学習できるもの。

e. 世界の歴史上の人物について、時代的背景や地域の特質との関連などにおいて学習できるもの。

イ. 主題の配当については、できるだけ観点の異なるものを取り上げ、



#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

また、特定の時代や地域に偏らないように留意すること。

以上のように、昭和53年度版高等学校学習指導要領では、世界史における主題学習についての記述も一層整理されてきたものといえる。

このような学習指導要領に準拠して、筆者らが編集・執筆した『高等学校新世界史』（第一学習社）の世界史教科書においては、五つの主題を設定した。すなわち、①東西を結ぶ三つの道、②東南アジアの社会と文化、③ヨーロッパとはなにか、④日本の開国と世界の動き、⑤アラビアのロレンスの五つの「主題」がそれである。しかも、それらは、学習指導要領に示されたaには①、bには③、cには②、dには④、eには⑤がそれぞれ考慮されて設定されたのである。それは、学習指導要領に述べられている「イ主題の配当については、できるだけ観点の異なるものを取り上げ、また特定の時代や地域に偏らないように留意すること。」という点を配慮したものである。

学習指導要領においても、「生徒の歴史的思考力を一層深めるため」と述べているが、筆者が、さきに試みた「主題学習」の実験学習において、いずれも、学習者の知識・理解の増大と歴史的思考力の深化は、かなり実証されたところである。しかし、実験学習においても、短期間の主題学習では、生徒の歴史的・問題意識の覚醒などといった態度的側面における効果は、十分には期待できなかったといえる。とは言っても、年間の歴史学習指導の間に、いくつかの主題学習を設定し、とくに生徒の自発的学習を中心とした主題学習の指導を展開するならば、生徒の歴史的思考力を深化することはいうまでもなく、その歴史的・問題意識の覚醒も期待できるものと思われる。

学習指導要領では、主題設定の観点の前提として、「生徒の関心、理解度、教材の効果などを吟味する」必要を述べているが、筆者が前節で述べた主題学習の実験的な試みの事例の中でも、この点については言及したところである。

筆者が考えている歴史教育の固有の目的は、すでに、第一章において述べたように、学習者（児童・生徒）の歴史意識の育成にある。

このような歴史教育の目的を達成するためには、学習者の立場にたち、学習者の歴史意識の実態に則した歴史学習の目標・内容・方法の適切な関連と統一とが要請されるわけである。

そのためには、次に挙げる三つの点が十分に配慮されなければならないものとする。

第1には、小学校・中学校・高等学校の各学校段階における歴史学習の関連性と独自性とをどこに置くか、それぞれの学校段階における歴史学習の目標における重点は何かということである。

第2には、現代社会に生き、未来社会を切り拓く学習者（児童・生徒）のための歴史学習における教材内容の選択・精選は、いかにあるべきか、それぞれの学校段階の歴史学習においては、何が（どんな内容が）学習されるべきであるかということである。

第3には、学習者の歴史学習に対する学習意欲を高め、歴史意識ないし歴史認識を深化・発展させるための学習指導方法はいかにあるべきか。すなわち、それぞれの学校段階における歴史教授＝学習過程の革新はどのようであるべきかということである。

これを要するに、歴史意識育成・発展を目的とした歴史教育においては、学習者（児童・生徒）の歴史意識の発達位相に立脚した各学校段階における学習指導目標の明確化と学習内容の精選、さらに学習指導方法の最適化への努力が重視されなければならないものと考えられるのである。

筆者が、高等学校段階においての世界史学習において、仮称「批判的・協力的・自発的課題学習」に関する実験的な学習指導を試みたのも、そのためであった。

そこでは、率直に言うと、主題（課題）そのものの設定やその主題に適切な教材内容、さらには学習指導方法などを再検討する必要があるということが、生徒の学習意欲の高まりや歴史事象を総合的に考察する積極性

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

の助長という効果の側面と同時に、問題点として指摘されたのである。

また、別に実施した中学校歴史的分野の「文明のおこり」についての実験的学習指導の試みにおいて、目標としての歴史的因果関係についての歴史的思考力は多面的になった。しかし、自然的諸条件と社会的・文化的諸条件（例えば、生産関係・生産力などに関連した生産技術レベルにおける人間集団）との対応などといったような、かなり高度で総合的な歴史的思考力は、中学校低学年の段階では認識が困難であった。このような学習は高等学校段階にゆずるべきではないかという反省も行われた。

現在、中学校における歴史学習の指導で問題になっていることは、現行の中学校学習指導要領で原則的に採用されている中学校第1学年・第2学年における地歴並行学習、いわゆる $\pi$ 型学習である。この $\pi$ 型学習に対して、第1学年で地理的分野、第2学年で歴史的分野、そして第3学年に公民的分野を各学年ごとに学習するものを、一般にはザブトン型学習と称している。この $\pi$ 型学習かザブトン型学習かという中学校社会科における教科構造には、どちらにも長短があって、どちらが中学校社会科の教科構造として最適なものであるかは、にわかに断定できるものではない。

筆者が、「文明のおこり」の実験学習を指導した広島大学附属東雲中学校は、 $\pi$ 型学習を採用していた。そのため、実験学習の当初の予定は、2時間扱いのものであったが、学校行事のために1時間扱いを余儀なくされ、その上、急な時間変更のため生徒に徹底していなかったためか、生徒は同じ社会科の地理的分野の時間と間違えて、大部分の生徒が地理的分野の教科書を持参し、歴史的分野の教科書を持参することを忘れていた。そのような状況の中で、歴史的分野の授業としての「文明のおこり」の実験学習を行わざるを得なかったのである。

この実験学習の後に、生徒の表明した感想文の中にも、「他の中学校では、2年生になって歴史を学習するのに、わたしたちは、なぜ1年生から歴史を学習するのですか」というものがあったが、広島市の他の公立中学校は、ほとんどザブトン型学習を採用している。

## 歴史教育研究序説

実験学習をしたこの学校の生徒の立場から考えるとき、1週間に配当された社会科4時間の授業時間が、歴史的分野と地理的分野とに2分されていることは、両分野の関連性が密接な単元（学習指導内容）の場合はよいのであるが、そうでない場合、事実上、二つの科目を学習しているという感想をいただくのも無理からぬことであろう。

地歴並行学習にも、それなりの存在理由があり、学習指導上の効果も否定できない点は社会科という総合的な教科の立場から認めるものであるが、少なくとも、学習者の歴史意識を育成するという目的のためには、1年間、集中的に歴史的分野の多彩な学習指導を続け得るザブトン型学習の方が、より効果的であると筆者は考えている。このことは、地理的分野の学習指導においても同様であり、フィールド・ワークや地図作成などを取り入れた生徒自らが積極的に参加する学習活動を行うときには、これまた、1年間、集中的に1週4時間の地理学習を行いうる時間配当の方がより効果的ではないかと思うのである。

学習者の歴史的意識または地理的意識の育成を主要な指導目標とする場合には、学習者が、かなりまとまった、しかも継続的な時間的余裕をもって、それぞれの分野を集中的に学習できることが必要であり、結論的には、 $\pi$ 型学習よりもザブトン型学習の型が望ましいものといえるのではなからうか。

高等学校においても、日本史・世界史の標準単位授業時数が1週3時間となっていた昭和45年度版学習指導要領の場合は、学習指導要領に「主題学習」の設定によって生徒の歴史的思考力を深化することが望ましいと述べられていたにもかかわらず、その実施はほとんど見られなかったというのが実情であった。

「主題学習」が高等学校学習指導要領に述べられているように、さらに、筆者が試みた実験学習によって明らかなように、学習者の歴史意識、とりわけその歴史的思考力をより深める効果のあるものである以上、少なくとも、週4時間の授業時間数の配当が確保されなければならないと思う。

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

さらに、学習者の歴史意識の育成と発展とを歴史教育の目的の中核におくときは、学習者の自発的学習の学習指導形態が重視されなければならない。このような学習指導形態を採用す点からも、1週間における時間配当は、十分に考慮されなければならない問題であると思う。コマ切れの時間配当では、いきおい教師による教科書中心の講義形式の授業が行われ、学習主体の生徒は全く受け身の立場になり、教師から伝授され、教科書に記載されている知識の暗記を強制されることになる。

このことは、歴史的事象に対する興味・関心、歴史学習への学習意欲の喚起、歴史的思考力・判断力の深化、さらに歴史的問題意識の覚醒などといった歴史意識の育成・発展という目的には乖離するものと言わざるを得ない。

次に、歴史教育または歴史学習における小学校・中学校・高等学校、すなわち、小・中・高校の一貫性の問題から考察を加えたい。

現行の学習指導要領においては、小学校では、主として第6学年に歴史上の人物と文化遺産とを中心とした日本の歴史の概観を学習し、中学校では、第1学年および第2学年において、地理的分野と並行して、東アジアとの関連のもとに日本歴史の通史を学習する。さらに、高等学校では、第2学年・第3学年に選択科目としての日本史・世界史の科目を履修することになっている。日本史に関する限り、小学校第6学年、中学校第1・2学年、高等学校で選択すれば、第2・3学年と、3回学習することになるわけである。

この場合、小・中・高校での歴史教育・歴史学習の関連性と独自性が、とくに学習者（児童・生徒）の立場からは問題になってくると思う。

まず、小学校の第6学年に歴史上の人物と文化遺産とに重点をおいた日本の歴史についての学習をした生徒が、中学校に進学すると第1学年から日本史通史を中心とした歴史学習にとりくむ場合、中学校における歴史学習を生徒にとって新鮮にして魅力ある学習とする独自性をどこに求めるべきかという問題が起こってくる。

小学校・中学校それぞれの学校段階における歴史教育の目的が不明確なままに、歴史学習が進められている現状を批判するものは多く、上田薫のように、小学校においては、中学校日本史学習の薄墨的歴史学習は全く不要であるという見解もみられる。筆者も、小学校第6学年にみられる中学校歴史の薄墨的歴史学習、とくに日本通史学習は、望ましくないものと考えている。

小学校における歴史学習のあり方を考察する場合に、わが国とその歴史的背景をいちじるしく異にするが、同じように社会科という教科の中で歴史学習を取り扱っているアメリカ合衆国の小学校における歴史学習は、検討に値するものと考えられる。

ワシントン大学のクレッグ (Ambrose A. Clegg) とヒューストン大学のジョンバーグ (Carl E. Schomburg) の共同執筆になる論文「小学校における歴史のジレンマ——成果か、過程か——」<sup>12)</sup> は、アメリカ合衆国の小学校教育課程における「歴史」が、最初どのような形で取り上げられたかを検討し、近ごろ広範囲に解釈されている立場についての考察を進めている。彼らは、「歴史とは何か、なぜ、小学校で歴史を学習するのか。このことは、小学校教育課程における社会科の役割を検討する誰しもが直面するジレンマである。」として、歴史と社会諸科学との関係、教育課程の目標、方法論、理論学習における (in learning theory) 理論的基礎の不足、探究過程 (inquiry process) としての歴史、などに関連をもつ論争点や問題点を考察している。彼らは、さらに、バンクス (James A. Banks) の歴史的方法<sup>13)</sup> を取り上げ、これは、小学校の子どもたちの能力を超えたものではないとしている。しかし、小学校は、技能という技術的な側面で、「幼い歴史家たち」を訓練しようとしているというのではない。むしろ、ジョンソン (Henry Johnson) が20数年も前に主張したように、子どもたちはどのように歴史学者がその成果を生み出したかについて批判的になり、同様に批判的な眼をもって歴史を読んだり、解釈したりできるようになることだと論じている。さらに、彼らは、次のようにも述べている。ア

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

アメリカ合衆国の小学校における歴史の大部分は、国民的遺産の集積された伝統を学ぶことから成り立っている。社会化の過程の必要性として、このような知識の価値を認める一方、「歴史する (doing history)」過程に、バランスよくそれらの成果を組み入れ、教育課程の中で均衡を保つべきことを主張している。すなわち、「成果か、過程か。」という論争は、「どちらか一方」という命題ではない。むしろ、成果と過程としての歴史のバランスが、小学校教育課程では確立される必要があると主張しているのである。

次に、アメリカ合衆国の新社会科 (New Social Studies) の時期に、最も高い評価をされたホルト・データバンク・システム (Holt Databank System) の社会科における歴史の取り扱いについて考えてみたい。

ホルト・データバンク・システムの社会科カリキュラムの開発経過や構造の概略については、注記している<sup>14)</sup>。ホルト・データバンク・システムは、典型的な新社会科すなわち社会科学科の社会科であって、幼稚園から小学校第6学年までの社会科プログラムを開発している。このシステムで、歴史は、第5学年「アメリカ史についての探究——歴史学・政治学の研究——」として位置づけられており、社会科学科としての性格から、歴史学より「史的証拠、工業化、独立、移住、都市化、国家」、政治学より「価値、規則と法律、権威と権力、革命、政府の機構、代議制度、闘争」の基本的諸概念が抽出され、配当されている。第5学年の「アメリカ史についての探究——歴史学・政治学の研究——」は、1. 誰がアメリカを発見したか、2. アメリカ・インディアン、3. コロンブス以前のヨーロッパ、4. 西アフリカ人、5. 新しい人々の到着、6. 新しい国、7. 西漸運動、8. リンカーンは解放宣言を出すべきであったか、9. 産業革命、10. 都市の人々、11. 民主主義を作用させる、12. 都市地帯 の12単元から構成されている。そのうち、単元1から単元5までは、一貫して、「史的証拠」を中心概念としてすえており、史的証拠の吟味を通して、歴史的方法を習得させることをねらい、単元6から単元12までは、アメリカ史への政治的アプローチによる学習を行うことにより、政治学的諸概念の習得を試みている。

## 歴史教育研究序説

各単元の目標は、知的目標、過程目標、情緒的目標の三つに分けられるが、単元の目標の中心になるものは、「知識」とそれを習得する「過程」にかかわるものであり、情緒的目標は、知的・学問的興味と学習過程で行う活動形態に関するものに限定されている。

当面の第5学年における「アメリカ史についての探究——歴史学・政治学の研究——」では、テキサスのトゥリニティ大学の歴史学助教授コウンズラー (Allen O. Kownslar) が、オレゴン州立大学の教育学教授フィールドー (William R. Fielder) とともに、この教科書の著者になっている。彼らは、さらに広く教育行政官、現場教師、大学の研究者の協力を得て、教科書、データバンク、教師用指導書を作成したと述べている。教師用指導書は、きわめて詳細な内容のものであり、各単元の毎時間における学習指導の展開過程をきめこまかく述べている。

このシステムの「アメリカ史」は、従来の伝統的な通史学習から完全に脱却しており、小学校社会科における大胆な歴史教材の取り扱いと学習過程を示している。具体的には、上述したように、「アメリカ史」の前半の部分では、主として史的証拠に関する学習を通して歴史的方法の取得を目標とした歴史学的研究方法の土台を固め、後半の部分では、主として政治学を概念を理解させるための歴史学の成果による資料を提供して学習させている。しかも、このような学習によって、同時に、小学校段階として必要と考えられる「アメリカ史」の概観について理解させることを配慮しているのである。

従来から薄墨的日本史学習として反省されているわが国の小学校の歴史学習の在り方に対して示唆するところ大きいものの一例として、十分評価されるものと思われる。しかし、その際、アメリカ合衆国とわが国との歴史的传统ないし背景の大きな相異は、十分に考慮されなければならないことは当然であろう。

このホルト・データバンク・システムの社会科は、一貫して、教師と学習者による社会科学の研究であり、社会科は、社会科学科である。そし



#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

て、社会科学の論理と学習者の心理との上に立って構築されたといっているが、どちらかといえば、社会科学の論理が優先されている。このシステムの社会科では、社会科学者の論理と方法で、学習者は、教師用指導書に従う教師とともに社会科学を研究するのである。各単元の目標も具体的であって、学習者の作業ないし探究の過程を明示した行動目標の形をとっており、このことは、一応、学習者の科学的認識を高める上では、有効であろう。

科学的な知識とそれを習得する過程との重視は、上述したように情緒的・心情的側面を知的興味と学習過程で行う活動形態に関するものに限定されている。

このような知的・科学的側面への強い傾斜は、情緒的傾向の強い小学校段階の児童の学習意欲を教師用指導書の示す通りに果して維持できるものであろうか。人間のなまなましい生きざまとしての社会、なかんずく人間の歩んできた歴史を学習する場合、科学的な社会認識を育成すると同時に、むしろそうすることによって、人間そのものの理解が目指され、市民的資質の形成が科学的社会認識と同じ重さで考慮されなければならないのではないか。このシステムの社会科が目指している人間像は、きわめて明確であり、極言すれば社会学者としての人間像である。社会学者の有する知識と技能とは、確かに、科学的社会認識を育成・深化するのに役立つ。しかし、「小さな社会学者」を育成することは、かならずしも望ましい市民的資質に直ちにはつながらない。

このシステムがもっている社会科観に対しては、あるいは的はずれの見解であると言われるかも知れないが、筆者は、このような批判的見解をこのシステムに対して抱かざるを得ないのである。

さらに、このシステムは、「事実は変化するが、概念は安定している。」という前提に立っている。すなわち、事実は、新しい情報、新しい関心、新しい研究方法によって変化するが、概念は、理解のための堅固な組織物・道具として安定しているというのである。概念は社会諸科学の研究成果

である。社会諸科学の研究成果をふまえて、社会科学的知識を科学的探究の論理に従って構成しているこのシステムの社会科では、現在の段階における社会諸科学の研究成果に対して過大の信頼がおかれているように思われる。科学の成果を尊重し、それを無視できないことは当然のことであるが、社会諸科学の研究成果は、つねに、このシステムが前提としているように安定したものと言えるのであろうか。このシステムの学習で採用しているカーボン14による考古年代測定方法を考古年代測定の場合に絶対視しているが、現在では、この測定方法はかならずしも安定したものとは言えない。また、単元1の「誰がアメリカを発見したか」の中に採用している中国の“Hwui Shan’s Story (慧深物語)”に述べられている“Fusang (扶養)”は、このシステムでは、アメリカ説を採用している。しかし、このFusang は、すでに18世紀からフランス・ドイツその他のヨーロッパの歴史学者によって追求され、アメリカ (メキシコ) 説もあるが、樺太説、日本説などの諸説があって、まことに不明確かつ不安定な資料であるといわざるを得ない。さらに、筆者が、直接、中国の原典によって考証したところによると、このシステムの教科書本文中の“Hwui Shan’s Story”の中の north west は、明らかに north east の誤りであった。

このような事例からも、教師が、与えられた教科書その他の資料に見られる科学的知識と考えられているものに盲従することなく、教師自らも科学的探究の姿勢をもつことが必要なのではなかろうか。

このシステムの教師用指導書によれば、教育学者・社会学者らが共同して開発・作成した教育内容、教材・教具、指導方法、それらによる教授方略 (Teaching Strategy) を、教師は、ただ、ひたすらに遂行することを要求されたいわばロボットのような存在のように思われるのである。教授＝学習過程における教師の役割は、このように統制されるべきものであろうか。むしろ、上述したように、学習者の実態を最もよく知っている教師自らが、社会諸科学を探究する意欲と姿勢をもち、断えざる探究を持続していくべきであり、そこにこそ、教師の専門職としての役割があるのでは

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

なかろうか。

(注)

- 1) 「昭和35年度版学習指導要領」の世界史の指導計画作成および指導上の留意事項(2)の後半では、『特に東洋関係では19世紀中ごろ以後、欧米関係では18世紀以後の内容を詳しく取り扱い……』と示し、とくに近・現代史に焦点をおくことが望ましいとしている。
- 2) 例えば、黒板勝美博士は、「50年以内を歴史として取り扱うことは問題である。……」と述べている。  
『更訂国史の研究総説』岩波書店、1942年、p. 357.
- 3) 例えば、吉田金一(他)「世界史教科書における現代史の記述について」『歴史評論』1961年2～3号。
- 4) 昭和35年度版高等学校学習指導要領「世界史B」目標(1)および内容の主題学習の項目、さらに昭和36年文部省「高等学校学習指導要領解説・社会編 第5節 世界史B、「3.内容」の主題学習の項目および「4.指導計画作成および指導上の留意事項」参照。
- 5) 藤井千之助・永井滋郎「世界史Bにおける主題学習と歴史的思考力」広島大学教育学部附属高等学校『研究紀要』第12号、1967年参照。  
原著、p.44、表1参照。
- 6) 調査テスト1～調査テスト6における結果に関する各校別の統計表については、日本社会科教育研究会『社会科教育論叢』第XIII集、1966年、pp. 24～25の間に、折込みで入れてある〔表一〕～〔表三〕に詳細に示されているので、それを参照されたい。
- 7) 高山一十・今堀誠二編『世界史B』（修文館）の〔総合研究〕「西力東漸の経緯」は、同教科書 pp. 222～225 にわたって、筆者（藤井千之助）の執筆によるものである。
- 8) 昭和45年度版学習指導要領に準拠した15種の「世界史」教科書の主題の分類は、次の分類記号を付している。  
A. 高等学校学習指導要領、第2章第2節社会第2款第4世界史、3内容の取り扱い(2)アにおける観点  
a. 多角的・総合的考察 b. 地域の比較・関連 c. 事象の発展（地域別、時代別） B. 昭和35年度版学習指導要領に準拠した「世界史B」教科書における主題の分類（藤井・永井「世界史Bにおける主題学習と歴史的思考力」1967、参照）1.地域の相互関連（文化の交流2.政治・経済・社会・文化の時代構造的関連（総合的）、3.近・現代への影響、4.比較史論的考察、5.発展史

## 歴史教育研究序説

的考察，このA-a, b, c, B-1, 2, 3, 4, 5で主題を分類すると次のようになる。

A \ B	1	2	3	4	5	合 計
a		9	2			11
b	11		1	10		22
c			16		17	33
合 計	11	9	19	10	17	66

上記「主題」の各教科書における「主題内容」の「主題」の取り扱い（章末、部末、中活字、大活字、ページ数など）の詳細についての一覧表は、抽稿「世界史における主題学習の取り扱いについて」広島大学教育学部附属高等学校『研究紀要』第19号，昭和48年，参照。

- 9) この“*The History of Korea*”は、Sohn Pow-key, Kim Chol-choon, Hong Yi-sup の3氏が著者になっているが、Korean National Commission for Unesco, Seoul, Korea から英文で1970年に発行されたものである。
- 10) 日本史における「主題学習」は、昭和45年度版高等学校学習指導要領から登場した。すなわち、同学習指導要領第2章第2節社会第2款各科目第3日本史の3内容の取り扱いの(2)では、「日本史」の目標を達成し、生徒の歴史的思考力をいっそう深めるため、歴史的な流れの学習の中で、適切な主題を設けて指導することが望ましい。その際、次の諸点を考慮して取り扱う。
  - ア. 主題は、目標の達成、生徒の理解度、教材の効果などをよく吟味したうえで、たとえば、次のような観点などから選ぶことが考えられること。
    - a. 日本の歴史上のおもな人物と時代的背景との関連について学習できるもの
    - b. 外来文化の摂取や日本人の文化的創造について総合的に学習できるもの
    - c. 衣・食・住などの生活の発展を、ある程度大きくまとめて学習できるもの
  - イ. 「日本史」を3単位で履修させる場合は、最低1主題を、また、4単位以上で履修させる場合は、それぞれの単位数に応じて適切な数の主題を設けて学習させることが望ましいこと。
  - ウ. 二つ以上の主題を取り上げる場合の主題の配当については、観点の異なるものを取り上げ、また、特定の地域や時代にかたよらないように留意すること。

#### 第四章 「主題学習」に関する事例研究

以上のように述べている。

このように、高等学校社会科における「主題学習」は、まず、昭和35年度版高等学校学習指導要領「世界史B」に登場したのであるが、「日本史」においては、10年後の昭和45年度版の高等学校学習指導要領「日本史」からである。主題設定の観点にも若干そう相異が認められるが、生徒の歴史的思考力を深めるねらいは同様である。

- 11) 「範例学習」は、西ドイツで教材の大量化・過剰化とそれに基づく学力の質的低下を克服するために提唱された *das exemplarische Verfahren* の訳である。1951年テュービンゲンにおいて高等学校教育改革のための会議が開かれた。この会議で大学側代表者は、「最近の高校卒業者の学力をみると、抽象的・特殊的な知識の意味を理解することなしに暗記している。教材があまりに多すぎ、真の教養がせまくとぼしい。いってみれば、ぜい肉はついているが、筋肉がない」と批判した。この会議の決議、いわゆるテュービンゲン決議は、教材の過剰が精神的な生活を窒息させる危険性があるという問題意識から、教材範囲を拡大することよりも教授内容の本質的なものを十分に貫徹することが望ましいと指摘した。このテュービンゲン決議後、幾多の論議を経て出現したのが *das exemplarische Verfahren* 「範例学習」である。

歴史教育においても、伝統的な年代史学習にこだわらず「すき間に大胆になれ」の精神のもとに、歴史的感覚、歴史的意識の育成に適切な教材をいわゆる「範例」として学習させるものである。

なお、「主題学習」の名称のもとに、日本の高等学校世界史に最初に、この学習形態が採用されるには、当時文部省教科調査官平田嘉三の努力に負うところが大きい。

- 12) Ambrose A. Clegg, Jr. and Carl E. Schomburg, "The Dilemma of History in the Elementary School: Product or Process?" *Social Education* Vol. 32, 1968.
- 13) James A. Banks, "History: Utilizing the Historical Method in Social Studies", *Instructor*, New York, 1968.
- 14) Holt Databank System の社会科学カリキュラムはオレゴン州立大学のフィルダー (William R. Fielder) が中心になり、教育学者、社会諸科学専門学者の協力を得て、幼稚園から小学校6年までのプログラムを開発したものであるが、教科書・教師用指導書・データバンクの三つの教材・教具が開発され、それらが有機的に関係づけられて授業が組織されているものである。データバンクは、マルチメディア的な教材のセットであり、子どもの社会科学的研究を可能にするために開発されたもので、フィルム・ストリップ、データカード、シュミレーション、データマスター、LPレコード、データフォルダアウト、データバ

## 歴史教育研究序説

ック、ゲーム用教材などからなり、教師と子どもとは、教師用指導書、教科書とこのような教材・教具・学習用資料を駆使して、社会科学研究を行う。CIN (Curriculum Information Network) の Report No. 5 〈“Social Education” Vol. 39 No. 7, 1975. 11-12) によるとこのホルト・データベース・システムは21種類の社会科教材の中で、最高のランク付けで評価されている。

(付記) 拙著『歴史意識の理論的・実証的研究』風間書房、1985、pp.368～454 所収に拠る。

## 第五章 世界史教科書について

### 緒 言

筆者は、かつて、わが国の中等歴史教育改善の前提条件の一つとして、現行の中学校・高等学校の歴史教科書の基本的性格の改善を図ることを提案した<sup>1)</sup>。すなわち、そこでは英・米・独・仏などの中等歴史教科書にみられるように、口絵・写真・地図・年表・図解・史料・エピソードなどを豊富にし、しかも、適切な発問やまとめが考慮されているいわば『資料的歴史教科書』に改めるべきであると論じた。

さらにわが国の歴史教科書を大きく規定している「学習指導要領」の性格を、いわゆる「初期社会科」の「学習指導要領」（試案）に近づけて、現在よりも、より標準的で弾力性のあるものに改めることが必要であることも併せて提案したのである。

これらの提案は、筆者自身が、1940年代末以来、わが国の中等歴史教科書の編集・執筆にかかわってきた経験さらには中等・高等歴史教育・研究の経験からの帰結であった。

以下、筆者自らの中等歴史教科書の編集・執筆の体験をふまえつつ、わが国の中等歴史教科書—主として高等学校世界史教科書—のあり方について考察してみたい。

#### I. わが国の高等学校「世界史」

わが国の高等学校社会科の一科目として「世界史」が発足したのは、1949（昭和24）年4月、文部省教科書局長かり、当時の各教育委員会、各都道府県知事等に発せられた通牒『高等学校社会科日本史・世界史の学習指導

について』(発教第247号)によるものである。

1947(昭和22)年に発足した高等学校社会科の選択科目には存在していなかった日本史が、社会科の一科目として入ることになり、それまでの選択科目としての東洋史・西洋史が一科目となり、「世界史」となったのである。

筆者の世界史教科書の編集・執筆との関わりは、この1949(昭和24)年の夏ごろから始まった。それは、当時、筆者が所属していた広島史学研究会が、東洋史学・西洋史学専攻の会員で大学(短大、附属高校を含む)に勤務しているものの総力を挙げて、新発足の高等学校世界史に必要な教科書の編集・執筆に着手したからである。

さて、「世界史」発足当時、この科目の性格については、上述の文部省教科書局長通牒に次のように述べている。

「高等学校教科課程改正によって本年度より開始される社会科の選択教科としての日本史及び世界史の授業については、特に下記の諸点に留意されたい。

- 一. それぞれの学習指導要領は目下作成中であり、完成は昭和24年末の予定であるが、概要はそれ以前に発表するはずである。現行の学習指導要領東洋史編・西洋史編はそれまで一応参考として使用してもさしつかえない。
- 一. 指導にあたっては、下記に掲げる社会科歴史学習の目標達成に留意すること。  
例えば、
  - (イ) 社会科の一般目標に合致すること。
  - (ロ) 現代社会の歴史的背景を理解することにより現代社会の諸問題の意義を認識させること。
  - (ハ) 歴史の発展の必然性を理解させること。
  - (ニ) 現代社会の生活文化を総合的・発展的に理解させること。



## 第五章 世界史教科書について

- (ホ) 歴史が進歩への発展であることを理解することにより社会進展に対する自己の責任と情熱をいだしめること。
  - (ハ) 歴史の時代観念を理解させること。
  - (ト) 各時代・各社会に共通する人間性の把握につとめさせること。
  - (チ) 事実を合理的・批判的に取り扱う態度と技能を育てること。
  - (リ) 事実の理解を通じ、現在の社会並びに経済・政治の問題解決に必要な能力を発達させること。全体を通じ、戦争・王朝・政治・事件の年代史であってはならない。
- 一. 学習形態は一般社会科に準拠すること。従って生徒の自主的学習活動を刺激するような単元学習たることが望ましく、概説の学習におちいらぬよう留意されたい。
- 一. 教科書として現在刊行されているのは『西洋の歴史』(上)のみであるが、他は教授者によって適当に考慮されたい。

〈下線は筆者による〉

広島史学研究会における編集会議は、広島大学文学部および附属高等学校で何回も開かれ、内容の配列や執筆分担などが討議された。その際、千代田謙教授の「世界史は複数存在する。極論すれば無数に存在する。」という同教授の精神史学的見解と、今堀誠二教授の「世界史は一つだけ存在する。一つだけでなければ世界史とは言えない。」という社会・経済史学的見解とが鋭く対立し、数時間に亘る激しい議論が展開したこともあった。

こうして進められた広島史学研究会の世界史教科書は、『世界史研究』上・下巻の2冊にまとめられ、京都の柳原書店から刊行された(図1, 図2)。上巻(本文178ページ)は1950(昭和25)年3月5日、下巻(本文234ページ)は同年8月25日にそれぞれ発行された。筆者はこの教科書上・下の構成・編集に携わり、下巻の一部を執筆した。

この世界史教科書は、現在の教科書のように文部省の検定を受けたものではなかった。しかも、内容は、かなり高度かつ豊富なものであって、一



図1

図2

種の資料集のようなものであった。各単元は、すべて問題の表現になっており、生徒は、教師と共に、この『世界史研究』を参考にして世界史の学習を進めるように配慮してあった。内容の程度は、かなり高度で現在の大学教養教育に耐え得るものであった。

以下、内容構成を提示する。

『世界史研究』 上巻

世界史への導入

単元Ⅰ 人間はどのようにして文明状態にまで到達したか。

第1単元への導入

第1章 先史時代の生活（節以下は省略する、以下同じ）

第2章 文明の発生

単元Ⅱ 古典文明はどのようにして発生したか。また、それはどのような遺産をわれわれに残したか。

## 第五章 世界史教科書について

### 第2 単元への導入

#### 第1 章 都市国家と統一国家

#### 第2 章 古典文化

単元Ⅲ 封建制度はどのようなものであったか。それは世界各地でどのように異った発展をしたか。

### 第3 単元への導入

#### 第1 章 封建社会

#### 第2 章 宗教生活

## 『世界史研究』 下巻

単元Ⅳ 世界史上、人間精神はどのように解放され、また、発展していったか。

### 第4 単元への導入

#### 第1 章 経済生活の発達

#### 第2 章 人間の解放と諸発見

単元Ⅴ 近代民主主義はどのように発展をしたか。また、それはどのような障害を乗り越えなければならなかったか。

### 第5 単元への導入

#### 第1 章 民主主義の発達

#### 第2 章 資本主義の発達

単元Ⅵ 世界平和への努力はいかになされているか。また、いかなる努力が必要か。

### 第6 単元への導入

#### 第1 章 民主主義の理想と現実

#### 第2 章 現代の課題

この『世界史研究』は上・下ともに、広島史学研究会編であることは、前にも述べた。そして、責任編集者として、広島文理科大学教授杉本直治

郎，広島文理科大学教授千代田謙，広島高師附属高校教官上野實義の3氏が当たった。

その後，広島史学研究会編、『世界史研究』は，広島大学教授浦廉一，広島大学教授千代田謙監修のもとに，広島大学助教授伊東隆夫・上野實義・紀藤信義・竹内正三の4助教授の執筆で，1956（昭和31）年4月30日文部省検定済教科書となり，翌昭和32年1月，柳原書店発行となった（図3）。

この『世界史研究』は，教科書名は前回のものと同様であるが，文部省検定を受けるため，内容は大きく変わった。目次は次の通り。（本文334ページ）

第1章 文明の発生と古典文明の世界（節以下は省略する）

第2章 アジア諸民族の活動と東西交渉

第3章 中世ヨーロッパの社会

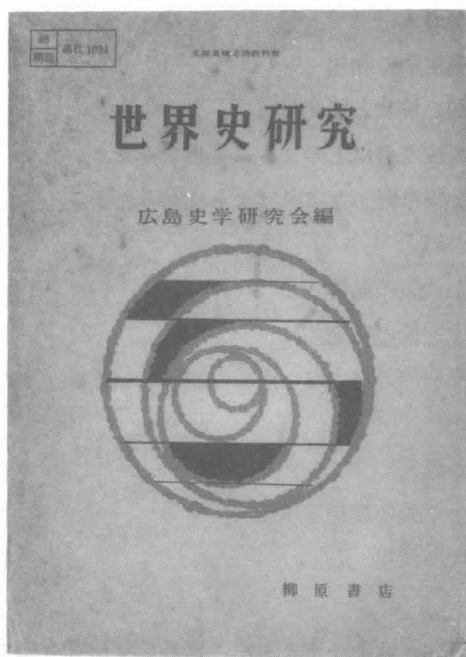


図3

## 第五章 世界史教科書について

第4章 アジアにおける専制国家の変遷

第5章 欧米における民主主義の展開と近代文化

第6章 欧米列強の世界進出とアジア諸国

第7章 二つの世界大戦

第8章 現代の課題

一方、千代田謙教授は、独自の「世界史」教科書を三省堂から、杉本直治郎教授は講談社からそれぞれ発行され、さらに、高山一十助教授と松崎寿和助教授とは、東京の修文館から「世界史」教科書を発行されていた。

この時期に、筆者は、修文館発行の中学校社会科教科書『歴史の流れ』につづき、東京の学研書籍から『中学社会 歴史的分野』を、1955（昭和30）年～1964（昭和39）年に共著で発行し、検定教科書発行の経験をしていた。

## II. 高等学校世界史教科書の検定

### 1. 教科書検定制度

世界史教科書の検定を考察する場合、文部省による教科書検定制度について回顧し、その変遷を考えることも無駄ではないと思う。

現在、わが国の教科書検定は、教科・科目の主たる教材である教科書の著作・編集を民間の発行者にゆだね、著作者の創意工夫に期待するとともに、文部大臣が検定を行うことにより、客観的かつ公正で、適切な教育的配慮がなされた教科書を確保することをねらいとすることが建前となっている。

わが国では、1872（明治5）年、近代学校制度発足当初は、教科書についての特別規制はなく、不相当と認めた教科書の使用禁止をする程度であったが、1883（明治16）年には、小学校および府県立中学校、師範学校等の教科書について認可制がとられ、1886年（明治19）からは小・中学校の教科書について検定制度がとられた。「教科用図書検定令」（1886. 5）で

は小学校・中学校・師範学校の教科書について検定を行うことにし、翌年5月には「教科用図書検定規則」に改められたが、検定の性格は教科用図書として不適切な教科書を排除するという消極的なものであった。

しかし、1902（明治35）年の教科書疑獄<sup>2)</sup>を契機として、1903年小学校令が改正され、小学校教科書の国定制度が成立した。中等学校の教科書は検定制度がとられたが、戦時体制に入った1943（昭和18）年、中等学校令により、原則として文部省著作の教科書使用が義務づけられ、文部省著作教科書のないときに限り、地方長官の認可を得て、文部省検定済教科書を使用することができるとされた。

戦後、わが国の教育改革の基本路線を描いた第一次米国対日教育使節団報告書は、教科書の作成・発行は自由な競争に任せるという原則を示したが、実際には検定制度がとられ、1947（昭和22）年12月に文部省に設置された教科用図書委員会は、検定基準の作成、検定手続の改正、検定処理機関の設置、教科書展示会の開催等について審議、翌48（昭和23）年2月に、1949年度使用教科書から検定を開始する方針を示した。この方針に基づき1948年4月には「教科用図書検定規則」（文部省令）が制定され、1949年度から小・中・高等学校で新しい検定教科書の使用が始まった。

当初、教育委員会法では、都道府県教委による検定を予定したが、当時〈敗戦後〉の経済事情、用紙事情から当分の間、文部大臣が検定を行うこととし、1953年（昭和28）の学校教育法第21条の改正で、教科書の検定の権限が文部大臣に移され、地方検定制度は一度も実施されなかった。

1955（昭和30）年8月の日本民主党による「うれうべき教科書の問題」第1集パンフレット刊行を契機に、検定制度の見直しが求められ、中央教育審議会答申を経て、翌56年「教科書法案」が国会に上呈されたが審議未了で廃案に終わった。しかし、文部省は政省令の改正で実施可能なものから着手を図り、教科用図書検定調査審議会（検定審議会）の検定調査分科会の委員数の大幅増員、専任の教科書調査官の配置など、検定制度の整備・拡充を行った。

## 第五章 世界史教科書について

1965（昭和40）年の教科書裁判により、教科書検定制度のあり方が社会問題化し、特に1975（昭和50）年の畔上判決（第2次訴訟・東京高裁）が検定処分の問題点を厳しく指摘したことから、1977（昭和52）年に、文部省は、教科用図書検定調査審議会の建議を受けて、「教科用図書検定規則」を全面改正し、併せて検定基準の全面的な見直しを行った。その後、1983（昭和58）年に、中央教育審議会は「教科書の在り方について」答申し、1987（昭和62）年には臨時教育審議会が第3次答申で新しい検定制度を提言した。これらを受けて文部省は、教科用図書検定調査審議会の審議を経て、教科書検定制度に総合的な検討を加え、1989（平成1）年4月、新しい「教科用図書検定規則」（平成1、4、4、文部省令第20号）および「教科用図書検定基準（義務教育諸学校、高等学校）」（平成1、4、4、文部省告示第43、44号）を制定したのである<sup>3)</sup>。

教科書検定の新旧検定手続きのフローチャートは図4の通りである<sup>4)</sup>。

先に述べたように、筆者が、中学校社会科教科書『歴史の流れ』（修文館）や『中学社会 歴史的分野』（学研書籍）を共著で発行したころ、すなわち、1955（昭和30）年頃から教科書の検定強化の動きは顕著になった。

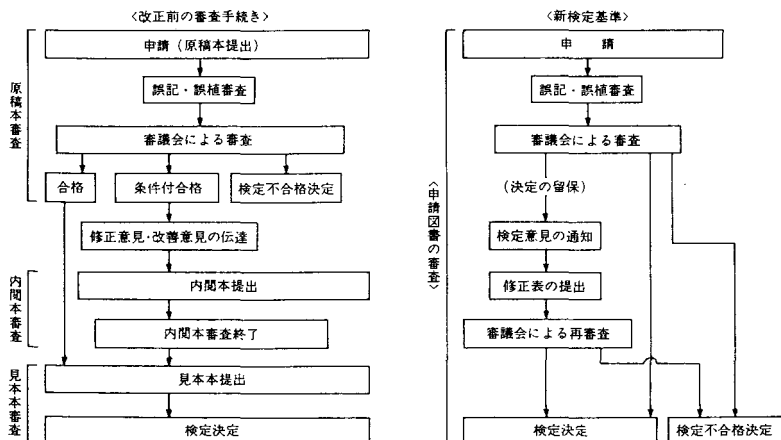


図 4

教科書は教科用図書検定調査審議会の答申にもとづいて文部大臣が検定を行うこととされているが、当初は、文部大臣の権限と責任において、民間から選任された教科書調査員が5名1組となつて(教科の専門学者2名、現場の教師3名)各調査員が個々別々に(相互に連絡をとらない)、種類の教科書原稿本(一般に白表紙本といった)を調査・評定し、それをもとに「審議会」が合否(合格のための条件としての修正要求も含めて)を決定して、文部大臣に答申していた。教科書調査員の評定を、文部省の担当事務官が機械的に点数に換算し、1,000点満点で800点を超えているものを合格とし、それ未満を不合格としたのである。このように「審議会」は実質的にはほとんど合否の判定に関与せず、教科書調査員の評定がそのまま合否の判定とされていた。

しかし、教科書問題が大きく論議されていた昭和32年度使用教科書の検定に際して、文部省は「審議会」委員の入れ替えを行った。(昭和30年9月、高山岩男氏などの新委員が加わった。従来 of A～E項〈教科書調査員による評定〉の他に「審議会」委員の意見を反映させるものとして新たに「F項」を設けた。)

事実、教科書調査員が合格とした社会科教科書のうち、この「F項」によって不合格とされるものも出た。この「F項」の評定の出現によって法的措置によることなく、教科書叙述に対する統制が強められたことは忘れられない。

## 2. 世界史教科書の編集・執筆・検定

1956(昭和31)年版高等学校学習指導要領が実施されて、いまだ年月の経ていない1960(昭和35)年10月、高等学校学習指導要領が改訂告示された('63年度から実施)。

世界史については、世界史A(3単位)と世界史B(4単位)とが設けられた。世界史Aは、世界史の流れの大筋を理解させることをねらいとし、世界史Bは、「世界史Aよりも深めて取り扱う」とされ、「政治・経済・社



会・文化などの関連について総合的に考察させることによって、歴史的思考力を深める」ことなどを示した。(傍点は筆者)また、世界史Bにおいては、系統的通史学習に加えて、いわゆる「主題学習」を行うこととされた<sup>5)</sup>。

しかし、この「主題学習」は、従来、世界史が5単位であったものが、1960年版世界史Bでは4単位に削減されたときに提起されたため、通史学習を優先する現場では、一部の意欲的な教師の実践を除いては、時間不足を理由にあまり定着しなかったのである。

さて、先にも述べた高山一十・松崎寿和『世界史』(修文館)も高等学校学習指導要領改訂に伴い、教科書改訂の必要がおこった。しかし、松崎教授の離脱でこの教科書発行は危機に直面した。高山教授が永井滋郎と筆者に執筆協力の相談に見えた。当時、広島大学附属高校で世界史を担当していた筆者らの世界史に対する実践研究の価値を評価されてのことであった。筆者は執筆陣容を強化するために今堀誠二・松浦道一・横山英の三氏を加えることを高山教授に提案した。こうして、西洋史分野は、高山(文学部)・松浦(教養部)・永井(附属高校)、東洋史分野は、今堀(教養部)・横山(文学部)・藤井(附属高校)の各3名によるバランスのとれた編集・執筆陣容ができた。

教科書発行所の修文館は、東京都千代田区神田神保町にあったが、編集部は整っていなかった。筆者ら6名が編集部であり、執筆者であった。夏休みを利用して何回かの編集会議が開かれたが、当時の広島大学の文科系の教官研究室には冷房がなかった。今堀教授の配慮で、キリンビヤホールの一室を借りたこともあったし、喫茶店を転々としたことも多かった。図版(地図、図5参照)は、必要な地名だけを入れて鮮明に必要事項を表現しようという今堀教授の意見を生かして一新された<sup>6)</sup>。

今堀教授と筆者が神田の旅館に数日泊り込み、地図の版下屋にかけつけ注文をつけた。印刷は、兵庫県淡路島津名町の井村印刷所。近くの旅館に宿泊して校正を行った。

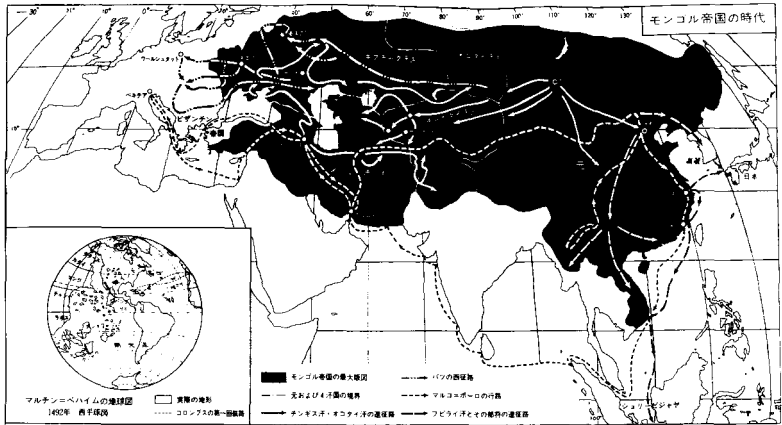


図 5

「世界史A」「世界史B」の2種類の下稿本が同時に作成され、文部省検定のため提出された。残念ながら「世界史A」は修正箇所が多く、それを訂正する時間的余裕もなかったため不合格になった。当時から教科書検定（とくに歴史関係）は厳しかった。今堀教授が折角、丸木位里・俊子さんから原画を借り受けられた「原爆の図」を「二つの世界大戦」の章扉の口絵として入れたが、A修正<sup>7)</sup>で完全に姿を消した。「世界史B」は「原爆の図」を削除して「原爆ドーム」その他に変えた（図6、図7）。1960年代のはじめは、このような状況であったが、この「原爆の図」が、その後、1970年代の後半には、中学校社会科教科書の口絵にカラーで見られるようになった。しかし、1981（昭和56）年の高等学校「現代社会」の口絵から「原爆の図」が排除されて問題になった。上述の通り、筆者らの「世界史A」・「世界史B」教科書でA修正のため削除を命じた文部省の理由は、「画面の内容が悲惨過ぎて、教科書にはなじまない。」ということであったが、十数年後には中学校社会科教科書に掲載を許された。教科書検定基準が時代とともに変化したものというべきだろうか。

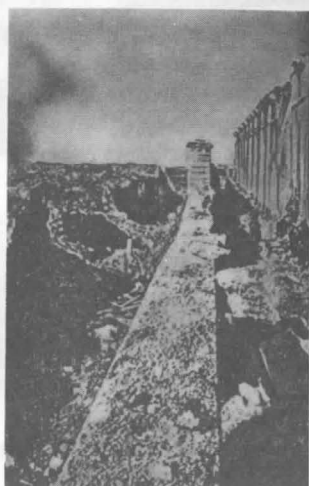
高等学校「世界史」教科書の編集・執筆は想像以上に骨の折れる仕事で



イギリス空軍の三葉爆撃機 (第一次大戦)



アメリカ空軍の「空の要塞」(第二次大戦)  
日本を大編隊で空襲した B.29 爆撃機。

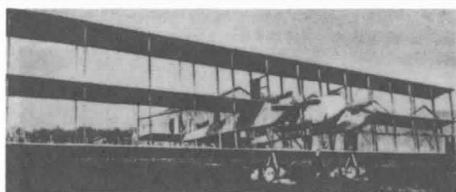


フランスのベルダン古戦場  
(第一次大戦)

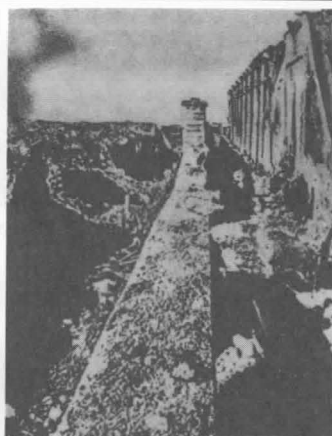
原爆の図 (丸木俊子筆) 原爆を受けた少年・少女



図 6



イギリス空軍の三葉爆撃機（第一次世界大戦）

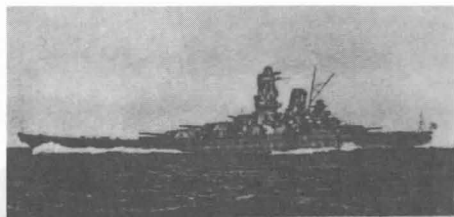


フランスのベルダン古戦場  
（第一次大戦）



アメリカ空軍の「空の要塞」  
日本を大編隊で空襲した B.29 爆撃機

広島原爆ドーム 1945年8月6日、  
投下された原子爆弾で破壊された  
広島県産業記念館。広島市のほぼ  
中央にある。この上空約500メー  
トルのところで原子爆弾は爆発した。



日本海軍の誇りといわれた世界最大  
の戦艦「大和」1941年12月竣工、速  
力27ノット、主砲46cm（口径）9門。



アメリカ陸軍の「M4 中型」戦車群  
物量を誇り、上陸作戦にそなえて  
防水装置をした戦車群

## 第五章 世界史教科書について

あった。各自の原稿を何回も討議しては、書き直す作業の連続である。限られた頁数（わが国の検定教科書は、社団法人教科書協会の〈高等学校教科書の体様のめやす〉によって口絵・折込、目次・本文・資料・索引などの総頁、本文用紙の連量・紙質などの限定が行われている）に最少限度必要な事項を盛り込み、その上に特色を示さなければならない。しかし、あまり特色が強すぎると検定にひっかかるのである<sup>8)</sup>。

その後、1963（昭和43）年に筆者らの「世界史B」の発行所が、東京の修文館から広島的第一学習社に移り、改訂版は第一学習社から発行された。執筆陣容にも、先述の6名に志邨晃祐（総合科学部）、佐々木信昭（ノートルダム清心高校）が加わった。

1970（昭和45）年、高等学校学習指導要領が改訂された。世界史では、世界史A、世界史Bの区別が廃止されたが、標準単位数が3単位とされたために、内容の精選が大きな課題となった。高山・今堀両教授を中心とした筆者らの世界史教科書は改訂を続けて発行された。この学習指導要領における「世界史」で、文化圏学習と主題学習を柱とするわが国の高等学校世界史は一応完成した。しかし、主題学習の現場での定着は十分ではなかった。

1978（昭和53）年改訂の高等学校学習指導要領に準拠した世界史教科書の編集・執筆からは、永井滋郎と筆者がその中心になった。当初、執筆者には、永井滋郎と筆者の他に広大文学部の横山英（東洋史）、千代田寛（西洋史）、広大附属高校の有田嘉伸（西洋史）、松井政明（東洋史）、ノートルダム清心高校の佐々木信昭（西洋史）の7名が予定され、編集会議を進めていた。しかし、横山教授の病気入院、千代田教授の急逝によって、編集・執筆はデッドロックに乗り上げた。一時は、断念の止むなきに至るのかと心配されたが、幸い文学部の今永清二教授（東洋史）の協力を得て、6名で何とか改訂世界史教科書を仕上げる事が出来た。

周知のように、1982（昭和57）年度、中国および韓国から、わが国の高等学校歴史教科書の記述（進出・侵略）についての抗議があり、外交問題

にまで発展した。筆者らの世界史教科書も文部省の検定を受けていたので例外ではなかった。1985（昭和60）年秋、筆者は、北京師範大学の招請で訪中し、北京師範大学で「日本の歴史教育」についての講演を行った。この際も、日本の歴史教科書の記述問題に加えて、中曽根首相の靖国神社公式参拝についての質問があった。

その後、『改訂新世界史』を筆者が中心に発行（1988（昭和63）年文部省検定済）、さらに筆者を代表者として、その四分の一改訂版（1991（平成3）改訂検定済）を発行した。さらに、高等学校学習指導要領が、1989（平成元）年に改訂され、高等学校社会科は解体し、地理歴史科・公民科の2教科になり、世界史は地理歴史科の必修科目となり、世界史A・世界史Bの2科目となった。このことに伴って広島大学文学部向山宏教授と筆者が、ほか8名とともに『新世界史B』（1993（平成5）年文部省検定済）を1994（平成6）年に発行。さらに、永井滋郎と筆者は、ほか8名とともに、『世界史A』（1994（平成6）年文部省検定済）を1995（平成7）年に発行してきた。

このような経過の中で、原稿本に対する修正意見・改善意見などの検定意見の伝達を受けるために、文部省に出頭したこともたびたびであった。執筆代表者と出版社編集部員が文部省教科書調査課に出頭するのである。概括的に言って、この文部省の検定意見の伝達は次第に簡素化されたといえる。勿論、口頭による伝達であり、われわれはそれらをすべて筆写しなければならぬ。以前は、午後1時から夕方に至る長時間の時もあったが、最近では2時間程度の短時間になった。執筆者たちの不注意による誤記・誤植などの指摘は、教科書執筆者としては有難いことと受けとったが、検定意見（従前の修正意見・改善意見）の中には執筆者として問題のあるものもあったことは事実である。執筆者の編集会議で討議し、修正表を作成して文部省に提出し、審議会の再審査を受けて検定が決定するのである。

高等学校の世界史教科書の出来上がったものを見ると大したものではないように感じられるのであるが、編集・執筆・検定の過程では、かなり神経

を使う作業である。筆者の四十数年の高等学校世界史教科書の編集・執筆の経験の過程では、自分の学識を広め深めることに役立ったことは事実であるが、その苦勞も決して小さなものではなかった。

### Ⅲ. 日・米の高等学校世界史教科書

わが国とアメリカ合衆国の高等学校世界史教科書は、量・質とも格段の違いがある。アメリカの世界史教科書が、日本のそれに比して如何に堂々たるものであるか、筆者の手許にある若干の教科書と比較してみたい。

もっとも、この相異は、日・米両国の教科書制度に起因するものであって、両者共に一長一短があることも事実である。

アメリカ合衆国の場合、教科書は、州 (state) あるいは地方学区 (school district) の定める学習指導要領 (course of study) を基準として、出版社が著者を選び、編集・発行する。教科書の採択は、1) 各地方学区の自由採択 (15州)、2) 州の認可リストの中から地方学区の教科書選定委員会が選定 (34州)、3) 州の基準内で各地方学区が選定 (9州) となっている。州によっては若干選定方式がだぶっている。教科書の無償貸与は大多数の州で実施されている。高等学校が義務教育になっていることにも関連するだろう。貸与される教科書は厚表紙製本であるが、生徒の使用年数は4～6年といわれる。貸与であるから生徒は教科書に書き込んだり、傍線を引くことなどは無論出来ない。アメリカ合衆国のように無償貸与制度を採用している国の学校で最も困難を感ずるのは、教科書の管理事務であるといわれる。貸与教科書の破損・紛失の場合の弁償事務のわずらわしさ、学年末に生徒から返還された教科書の汚損度検査、修繕作業、新年度に貸与を受ける生徒は、補充購入された新本が当るか古本かの運不運があるといわれる<sup>9)</sup>。

生徒に貸与される教科書の表紙裏には図8のような汚損度検査表がある。

THIS BOOK IS THE PROPERTY OF:			
STATE _____	_____	Book No. _____	
PROVINCE _____	_____	Enter information	
COUNTY _____	_____	in spaces	
PARISH _____	_____	to the left as	
SCHOOL DISTRICT _____	_____	instructed	
OTHER _____	_____		
ISSUED TO	Year Used	CONDITION	
		ISSUED	RETURNED

PUPILS to whom this textbook is issued must not white on any page or mark any part of it in any way; consumable textbooks excepted.

1. Teachers should see that the pupil's name is clearly written in ink in the spaces above in every book issued.
2. The following terms should be used in recording the condition of the book: New; Good; Fair; Poor; Bad.

図 8

日本では、先にも述べたように教科書検定制度が実施されている。これは、全国的な教育水準の維持向上、適正な教育内容の保持、教育の中立性の確保などの要請に応えるため、民間で著作・編集した教科用図書について、文部大臣が教科書として適切か否かを審査し、この審査に合格したものを教科書として使用することを認めるものである。その趣旨は、民間における自由競争により、著作編集者の創意工夫をもちこんだ特色ある教科書がつけられること、また教科書全体としての質的向上を期待することに



第五章 世界史教科書について

教科	種目	頁数(口絵・折込を含む、表紙・見返しを除く)	口絵折込(頁)	本文色刷り度数	本文用紙連量(kg)	本文用紙紙質
地理歴史	世界史A	A 5判 312	20	2色20%	A判38.5	中質紙
	世界史B	〃 392	〃	〃	B判 58	

(注) <世界史A, 世界史Bに関係するもののみを示す>

表 1

あるとされている。また、1969(昭和44)年度以降は、義務教育の小・中学校の児童・生徒には無償給与されることになり、公立の小・中学校の教科書は、市・郡またはこれらを合わせた地域で共同で同一の教科書を採択するいわゆる広域採択が実現した。このため、小・中学校の教科における教科書の発行所はその数が急激に減少した。しかし、高等学校の教科書は、学校別の採択になっており、このため小・中学校に比して高等学校の教科書の出版社は数多く、その上同一の出版社でも、同一科目の教科書を数種類出版しているのが実情である。世界史教科書も例外ではない。

日本の高等学校教科書を見る場合、文部省による検定制度のほか、今一つの制約があることを見逃すわけにはいかない。

それは、前にも述べた社団法人教科書協会の「高等学校教科書の体様のめやす」による規制である。参考までに、最近の「地理歴史科 世界史A, 世界史B」のそれを示す。(表1)

1. 分冊・判型・見返し・製本様式は自由とする。表示以外の判型を用いる場合のページ数は、表示の判型との面積比による。ただし、8の倍数に満たない端数は切り上げて差し支えない。
2. 口絵・折込はページの上限を示し、色刷り度数は制限しない。
3. 本文色刷り度数、本文用紙連量は上限を示す。なお、本文色刷り度数は、ページ数から「口絵・折込」を除いたページ数の%を示す。

4. (省略)
  5. (省略)
- } 他教科に関係したものである。
6. 文字の大きさ、字間、行間などについては、生徒の発達段階を配慮し、読みやすいように工夫する。
  7. 文字が刷られる部分は、原則として白（用紙のままの色）とする。色彩の部分に文字を印刷する場合には、地色（無地）を薄くするなどの適切な処置をとるようにする。
  8. 色刷のさし絵、図版、図表などについては、色覚障害の生徒にも識別できる配色を工夫する。

以上は、社団法人教科書協会が、平成3年度以降の教科書について文部省の許可を得て平成2年5月23日付の教協第95号により各教科書出版社に連絡したものの一部である。

色刷度数などは以前に比べると緩和されてきたように思われる。

次に事例として、1960年代および1990年代の日・米世界史教科書を比較してみる。

#### 1) 1960年代の場合 (図9)

日本の場合は、先述した筆者らの教科書「世界史B」1964（昭和39）年～1967（昭和42）年（著作者 高山一十・今堀誠二ほか4名、発行所 修文館出版）を事例として挙げる。

まえがき、目次6ページ、本文316ページ、口絵16ページ、史料編29ページ、索引12ページ、折込み地図6ページ、全体385ページ、A5判。

内容

##### 第1章 文明の成立と古代国家の発展

〔総合研究〕アジアとヨーロッパの古代社会

##### 第2章 東アジアの発展とイスラム世界の形成

〔総合研究〕東西文化の交流

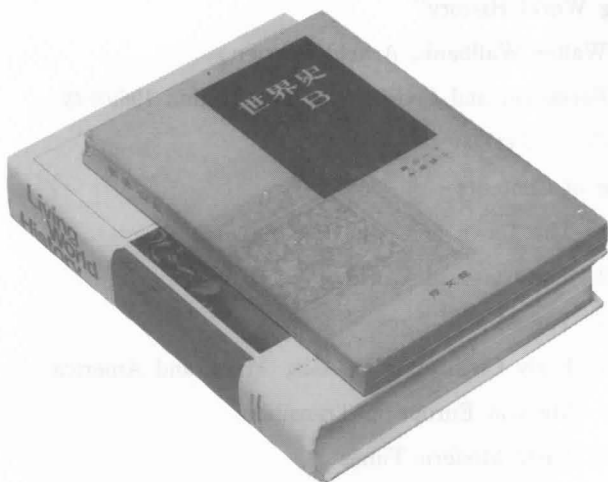


図9 1960年代の日米世界史教科書

第3章 中世ヨーロッパの社会

〔総合研究〕日本とヨーロッパの封建社会

第4章 市民社会の成立と近代文化

〔総合研究〕各国における産業革命の展開

〔総合研究〕イギリスにおける議会議政治の発達

第5章 アジアにおける専制国家の発展

〔総合研究〕アジア専制国家の特徴

第6章 欧米列強の世界政策とアジアの近代化

〔総合研究〕西力東漸の経緯

第7章 二つの世界大戦

〔総合研究〕全体主義国家の内政と外交

第8章 現代の世界

上記の〔総合研究〕は「主題学習」に相当する。なお、各章のはじめに概観、章末には研究問題を各1ページ入れている。

アメリカ合衆国の場合は次の事例を挙げる。

“Living World History”

by T. Walter Wallbank, Arnold Schrier

Scott, Foresman and Company, Third Edition 1969年版

全体のページは800ページ

Table of Contents

Unit 1 The Dawn of Civilization

Unit 2 The Classical World

Unit 3 The Middle Ages

Unit 4 Early Civilization in Asia, Africa and America

Unit 5 Medieval Europe in Transition

Unit 6 Early Modern Times

Unit 7 Nineteenth Century Europe

Unit 8 Growth and Expansion Outside Europe

Unit 9 National Rivalries and World War I

Unit 10 Challenges to Democracy and World War II

Unit 11 The Contemporary World

この教科書は、B5判で、日本の筆者らの「世界史B」よりも大判で、厚紙表紙製本。図版・写真はほとんどカラーで随所に見られる。内容は、ヨーロッパ中心史観に貫かれ、アジア関係のものは僅少である。全体のページ数がアメリカの教科書の半分にすぎない日本の教科書の方が、アメリカの教科書に比べてアジア関係が多いのは当然である。

同年代のアメリカの教科書を挙げよう。内容は省略する。

“The Record of Mankind”

by A. Wesley Roehm and Morris R. Buske

D. C. Heath and Company, Fourth Edition, 1970.

全体のページ数は710ページ

これも、“Living World History”と同じようにB5判で厚紙表紙本である。内容は“Living World History”よりもややアカデミックであると

いえよう。

## 2) 1990年代の場合 (図10)

日本の場合は、先述した筆者らの教科書『新世界史B』1993 (平成5)年 (著作者向山宏・藤井千之助ほか8名, 発行所 第一学習社) を挙げる。まえがき, 目次6ページ, 本文303ページ, 索引8ページ, 年表8ページ, 口絵, 折込み22ページ, 地図2ページ, 全体351ページ, A5判。  
内容

- 第1章 文明のおこり
- 第2章 東アジア文化圏の形成と発展
- 第3章 西アジア・南アジアの文化圏と東西交流
- 第4章 ヨーロッパ文化圏の形成と発展
- 第5章 近代と世界の変容
- 第6章 20世紀の世界
- 第7章 現代の課題

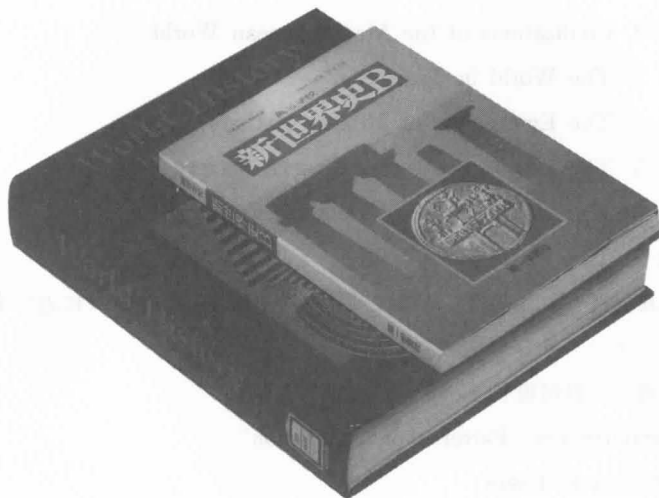


図10 1990年頃の日米世界史教科書

歴史教育研究序説

テーマ① 前2千年紀にオリエントで民族移動がおこったのはなぜだろうか。



テーマ⑱ 第一次世界大戦後、アメリカニズムが高まったのはなぜだろうか。

上記のように①～⑱のテーマを各1ページをとっている。

主題学習には主題①～主題③と三つの主題学習を設定し、各2ページを配当。

アメリカ合衆国の場合は次の事例を挙げる。

“World History—People and nations”

by Anatole G. Mazour, John M. Peoples

Holt, Rinehart and Winston, Inc. Revised edition

(Harcourt Brace Joranson, Inc.) 1993年版

全体のページは999ページ

Contents

Unit 1 The Beginnings of Civilization

Unit 2 Civilizations of the Mediterranean World

Unit 3 The World in Transition

Unit 4 The Emergence of Modern Nations

Unit 5 The Development of Industrial Society

Unit 6 World War in The Twentieth Century

Unit 7 The World since 1945

この教科書も、B5判で厚紙表紙製本。全体が1000ページに近いものであるが、アジアや日本の記述は少ない。

更に最近の教科書を挙げよう。内容は省略。

“World History—Patterns of Civilization”

by Burton F. Beers

Prentice Hall, 1991年版

## 第五章 世界史教科書について

### 全体は904ページ

この世界史教科書には、生徒の作業用の資料および教師用資料などがセットされている。

いずれにしる、日本の教科書がアメリカ合衆国の教科書の記述量に比べるとき量的に半分以下であることは事実である。アメリカ合衆国の教科書が欧米中心であるのに比し、量的に限られたページの中にアジア・アフリカその他も盛り込んだ文字通りの世界史であるところに日本の世界史教科書編集・執筆者の努力のあとがうかがわれる。しかし、日本の世界史教科書が最少限の史実を中心としたものであるのに比して、アメリカ合衆国の世界史教科書は筆者が主張する資料的歴史教科書に近いものといえよう。

## 小 結

筆者は、教科教育学の立場から、歴史教育固有の目的の一つとして、学習者（生徒）の歴史意識の育成・錬磨を重要なものとして主張してきた。また、二十一世紀を生き抜く学習者にとっては、地域社会・日本社会・地球社会の諸問題を歴史的・複眼的に把握・認識し、みずからの意思決定 (decision-making) が主体的にできるように配慮することが重要であると考えている。

地域社会・日本社会・地球社会を複眼的に把握し、未来社会を建設する歴史的問題意識を育成するための歴史教育にあっては、単に歴史教科書を教えたり、歴史教科書で教えるということではなく、歴史教科書でも教えることを筆者は主張してきた。そのためにも、学習者自らの資料蒐集・調査・探究・集団討議・思索などを経た歴史的批判精神の育成が重視されなければならないと思っている。

高等学校の世界史の場合、その教授＝学習過程においては、「主題学習」を主体として学習内容の思い切った精選をはかり、学習方法としては、学習者の自主的・批判的な探究学習を中心とすることが望まれるのである。

「主題」ないし「テーマ」の設定には、学校や地域の実態、生徒の学習特性に即したものとすることが必要であろう。

上述のような高等学校の歴史教育を実現するためには、学習指導要領を、標準的で弾力性のあるものに改定すること、教科書を「資料的歴史教科書」に改めることが前提条件となることは、はじめに述べた。

戦後の文部省検定教科書制度実施以来、筆者は、中学校（主として社会科歴史的分野）、高等学校（社会科世界史、地理歴史科世界史）の教科書編集・執筆を続けてきたが、検定教科書は、前述したように、その定価、総頁数、口絵（色刷り）頁数、紙質など、かなり細部にわたって規制されたものになっている。その上で検定を受けるのであるから、どの教科書もかなり画一化されるのは当然といえよう。

このような検定済世界史教科書の限界を補充する意図から、筆者が、1960年代より年表・地図・史料・図解・系図・エピソード、写真などを纏めた『世界史図表』の執筆・編集・監修にも意を用いて、現在でも『総合



図 11



## 第五章 世界史教科書について

世界史図表』(第一学習社)(図11)の監修をつづけ、毎年改訂をしているのは、筆者の主張である「資料的歴史教科書」への努力の一端である。

〈1995(平成7)年11月20日提出〉

(注)

- (1) 拙稿「歴史教育論攷」『松山商大論集』第39巻第1号、昭和63年4月、pp. 69～83。
- (2) 1902年末から翌年春にかけて、小学校教科書の採択に関連して発生した贈収賄事件。詳細は『新教育学大事典』2, 第一法規刊, pp. 418～419 参照。
- (3) わが国の教科書検定制度の沿革の概要については、『新教育学大事典』2, 第一法規刊, pp. 419～420 に拠った。
- (4) この新旧検定手続きのフローチャートも、上掲『新教育大事典』2, 第一法規, p. 425 に拠る。
- (5) 拙稿「歴史教育論攷(2)—歴史教育における「主題学習」について—」『広島経済大学研究論集』第13巻第3号, pp. 9～35 参照。
- (6) 図5は、その一部を示すが、当時の高校教師には、地図は詳細なものがよいという固定観念があり、不親切な地図との批判があった。
- (7) 当時、文部省の検定意見にはA修正とB修正があり、A修正は、全部を修正しなければ不合格、B修正は理由が通れば全部を修正しなくてもよかった。
- (8) 筆者らの「世界史B」は、主題学習を8つ設けた。
- (9) 『新教育学大事典』2, 第一法規, p. 426 に拠る。

(付記) 拙稿「歴史教育論攷(3)—世界史教科書について—」『広島経済大学研究論集』第18巻第4号、1996年3月発行所収に拠る。

## 終章 歴史教育の課題

最近の内外の諸問題の中には、その歴史的背景を問われるものが少なくなく、わが国の歴史教育のあり方にかかわるものも多い。歴史学及び歴史教育に関係してきた者として、若干の私見を述べてみたい。

まもなくやってくる21世紀には、政治・経済・科学技術・生活文化など、あらゆる分野における一層の国際化の進展による「地球社会」の成立が予測される。資源エネルギー問題、核兵器廃絶をめざす軍縮問題、大気・海洋汚染防止などの環境保全問題、人口・食糧問題等々が、地球規模でクローズアップされることは必然である。

当然、わが国の学校教育の目的、さらには歴史教育の目標に対する発想の転換が要請される。それは、地球規模・人類規模で人類生存にかかわる根源的な問いを考え得る「グローバルな人間」の育成であって、ひたすら偏狭な「国家社会の形成者」の育成だけに固執することではないだろう。

### I. 歴史教育の目的と基底

近代教育の成立以来、自国の発展をめざした各国の学校教育における歴史教育が、その国の青少年の民族意識、国民意識ないし国家意識の昂揚のために重視されたことは否定できない事実であろう。また、さらに、それぞれの国家においても、その歴史的背景あるいは歴史的伝統の独自性や、その国家の権力機構が志向する理念やイデオロギーの相違から、学校教育の中の歴史教育実践の目的や性格は、それぞれ独自の特色を示してきた。さらに、同一の国家においてさえ、その国家が直面している時代の歴史的課題の変化とともに、歴史教育実践の目的や性格が変貌してきたことも事実であろう。しかし、過去における歴史教育の歴史がどのようなものであ

ったとしても、少なくとも21世紀の歴史教育の目的と性格が、単に国家権力機構の志向する理念や特定のイデオロギーによって左右されることだけは、「地球社会」に生きる人類的視点から拒否されなければならない。

従来、歴史教育は、民族ないし国家の歴史的な宿命と課題とを担いつつ、国民が未来に立ち向うことにおいてその意義を有し、また、その時点における民族ないし国民の歴史意識に活力を付与し、内容的には、主として歴史学の方法と成果に基づいて、歴史の流れの中における現代の歴史的 position を明かにし、児童・生徒に未来への展望を持たせようとするものであった。しかし、21世紀に向って歴史を学ぶ児童・生徒にとって大切なことは民族や国民は勿論であるが、さらに人類の歩みを、自分たちの主体的な歴史としてどのように学びとることができるか、また、それによって、児童・生徒が、「地球社会」の当面する歴史的課題にとりくむ態度や能力をどのようにして獲得できるかということであろう。この場合、児童・生徒の歴史意識の発達の実態を明確にすることが、歴史教育内容の学校段階・学年段階への配当や歴史教育方法の適切性を保障するためにも、歴史教育の基底としての重要な基礎的条件である。

歴史教育の目的に関しては、内外の歴史学者・教育学者が、種々の立場から多くの見解を提示してきた。私は、それらの諸見解を検討し、教科教育学としての歴史教育固有の目的のひとつとして、児童・生徒の歴史意識を育成・発展させることにあると考えている。

## II. 歴史意識の概念と構造

歴史意識の概念規定に関しても、種々の見解がある。私は内外の諸見解を分析して、次のように類別した。すなわち、

- (1) 心理学的側面としての歴史意識——歴史的興味・関心、時間意識、変化・変遷の意識など。
- (2) 教科教育学的歴史意識——歴史的思考力あるいは歴史的考察力(「歴

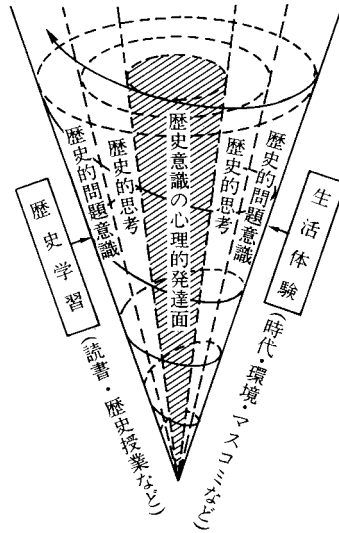


図 1

史的なもの「の見方・考え方」といわれるもの)で、歴史的因果関係の意識、時代構造の意識、発展の意識など。

- (3) 歴史的の問題意識——児童・生徒の歴史的体験からの生活意識ないし時代意識、未来意識をも含めた児童・生徒自らの主体的な問題意識、歴史的批判意識、歴史建設の行動意欲など。

上記の(1)～(3)の児童・生徒における歴史意識の構造を、私は、かつて上のように図式化したことがある。

歴史意識は、図1のように児童・生徒自らの読書や学校の授業などの歴史学習、さらには、父母や古老などからの聞き取りを含む広義の歴史学習の影響。自らが生きている歴史的現実、時代や家庭・地域社会・国家・国際社会など環境からの影響。その上、それらの一側面を刻々と伝えるマスコミの影響。これらの影響を受ける自らの生活体験からも、歴史的興味・関心、時間意識、変化・変遷の意識などの心理学的側面としての歴史意識は形成される。それらの意識を中核としながら、歴史的因果関係、時代構

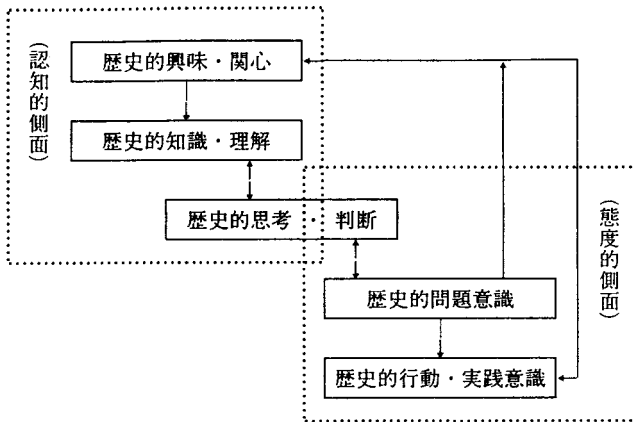


図 2

造，発展などの意識——歴史的思考力・考察力——が発達する。さらに，児童・生徒自らの時代意識，歴史的批判意識，未来意識，歴史建設の行動意欲などの歴史的の問題意識が拡大・深化していくものと考えられる。

児童・生徒の歴史意識は，その心理的発達状況によって規制されるとともに，生活経験や学習経験などを含めての様々な社会的・教育的刺激を受ける。これら両面の諸条件は，相互に影響し合いつつ螺旋的に歴史意識の成長を促す。しかも，この螺旋的成長は，単に量的・連続的な発達にとどまらず，質的・飛躍的な発展の様相を呈することもあると考えられる。

図 2 は，児童・生徒の歴史意識の認知的・態度的両側面の関連を概括的に示した。

歴史的興味・関心は，歴史的知識獲得，歴史的理解の前提になる。歴史的興味・関心は，未知なる歴史的世界への好奇心とか，歴史的事象への疑問を意味し，歴史的知識を獲得するための探究の出発点となる。歴史的事象の探究の結果として正しい歴史的知識の獲得を可能にする。ここに言う歴史的知識は，正しい理解をともしなわれない注入による暗記の知識ではない。本当に理解することによって，歴史的知識は確かなものになる。もっとも，

生徒の歴史理解には、主体的多様性がみられ、その意味からも歴史的知識の獲得は一樣ではない。主体的多様性が認められるにしろ、生徒自身が自らの興味・関心をひきがねとして、歴史事象を本当に理解することによって自らの歴史的知識は蓄積されていくものと考えられる。生徒が理解し得た歴史的知識を動員し、歴史的な事象を考え、その評価を下すところに、歴史的思考・判断が行われる。そこに、生徒の歴史像ないし歴史観が形成されていくものと考えられる。

この歴史的思考・判断は、生徒に新しい歴史的な問題意識の覚醒をうながす一方、生徒の既存の歴史的な問題意識が、歴史的思考・判断とくに歴史的判断に作用する面も少なくない。歴史的思考・判断は、生徒の歴史的知識・理解に負うところが少なくないとは言ってもないが、歴史的知識・理解が量的に少なくても、歴史的な問題意識の高い生徒には、社会事象に対する深い歴史的思考・判断を期待できる場合もある。

歴史的行動・実践の意識は、歴史的な問題意識の強度によって左右されることが多い。豊富な歴史的知識を持っていても、それは歴史的行動・実践の意識に結びつかない場合がある。歴史的行動・実践の意識とは、歴史建設の意欲に支えられて、自らが新しい歴史を切り拓いていこうとする意識である。これは、また、さきの歴史的な問題意識と同様に、歴史的興味・関心の新たな誘因となる。このように、歴史意識の構造は、認知的側面としての歴史的興味・関心、歴史的知識・理解、歴史的思考と、態度的側面としての歴史的判断、歴史的な問題意識、歴史的行動・実践意識とが循環しながら、次第に螺旋的な発達を進めるものと考えられる。

およそ「歴史」というものは、過去に属する事象であって、児童・生徒が直接体験できない性格をもっている。また、歴史事象の多くは、成人の世界におけるものである。それゆえ、児童・生徒が歴史を理解・認知する上では、自ら直接体験できない過去に、成人が行動した事象であるという二重の困難性が存在する。児童・生徒は、説話、読書、映像や遺跡・遺物などを通して、歴史事象を、彼らなりに追体験し、自らの歴史認識を通し

## 終章 歴史教育の課題

### 〈小学校低学年〉

- 自己中心性が残り、歴史的「時」、事象も身辺的・具体的・主観的に把握
- 現実と虚構との判別困難
- 今昔の区別が不明確
- 「昔」はきわめて近い過去であって、祖父母の生まれたころが極限
- 童話的・物語的

### 〈小学校中学年〉

- 自己中心性の解消
- 始原意識
- 今昔対比意識
- 変遷（発達）意識
- 現実的領域と非現実的領域との分化
- 因果関係を直接的因由で把握しはじめる小4は、歴史意識の転換期
- 英雄伝的・武勇伝的

### 〈小学校高学年〉

- 「昔」を抽象的距離として把握できる
- 今昔の相違を社会生活の意味で比較
- 直接的因由による歴史的因果関係の把握
- 人物を時代に結びつけて理解
- 社会事象相互の機能的関係把握は困難
- 伝記的・逸話的

### 〈中学校〉

- 社会的機能の相互関係の因果的把握が可能
- 因果関係を間接的因由で把握しはじめるのが中1で、中3にはほぼ可能
- 時代構造の理解が始まるが、まだふじゅうぶん
- 社会意識の芽ばえ
- 中2は歴史意識の転換期
- 英雄崇拜的傾向
- 道徳論的〈個人道徳的→社会道徳的〉

### 〈高等学校〉

- 時代構造の把握可能
- 社会意識の拡大・深化
- 現代的関心・世界意識の増大
- 歴史を社会の発展としてとらえ、未来への指針として期待
- 人間省察的・社会批判的・懐疑的傾向の増大
- 多様性に富み、個性的傾向が強い
- 観念的傾向を示し、未成熟な面も残される

図 3

て、歴史像・歴史観などの歴史意識を形成するほかはないのである。

### Ⅲ．歴史意識の発達相と形成・変容の契機

児童・生徒の歴史意識の発達相については、仮説的側面も残っているが、概括的に纏めると、前ページの図3のようになる。

また、私の調査結果による歴史意識の形成・変容の契機的一端を述べると、次のようになる。

小学校の高学年から中学校を経て、高校低学年ごろまでは、学校における教師や歴史授業の影響が、児童・生徒の歴史意識形成・変容の契機になる度合は大きい。高校高学年から大学・社会人に進むに従って、各自の主体的生活体験が、彼らの歴史意識変容の契機になる度合が増大する。成人ないし社会人になってからは、時代環境・社会環境を客観的・批判的にとらえ、主体的な生活体験から自らの歴史意識を確立していく。そこで、小・中・高校における歴史教育は、歴史意識確立の土台づくりとして、その教授＝学習のあり方が重要になってくると考える。

### Ⅳ．歴史教育の課題

現在、わが国の小学校の歴史学習は、主として第6学年の人物・文化遺産を中心とした日本通史である。中学校の歴史的分野では、日本通史が中心で、世界史的内容は従前よりも少ない。高校の日本史・世界史は、現在のところ選択科目である<sup>1)</sup>。これらはいずれも年代史として原始時代から近・現代への流れに従っている。とくに、中学・高校の学習内容は、歴史的事実・事象・人物に関する知識の羅列に傾斜しており、授業では生徒にそれらの知識を注入し、いわゆる暗記科目の性格が強い。入試問題とも相まって、「歴史嫌い」の傾向を助長する一因になっている。

現行の小学校段階における人物と文化遺産を中心とした日本史(年代史)



学習に、私は疑問を持っている。授業の多くが暗記の強制である。歴史的人物やすぐれた文化遺産の正しい理解・認識は、小学生の段階では、かなり無理である。時には、実像とは異なる一面的ステレオタイプを形成し、永く彼らの脳裏に刻みつけ、正しい歴史像形成の上からは、危険性さえはらんでいる。とくに、虚構も含んだ歴史小説を放映するテレビに登場する歴史的人物などは、強烈な印象を彼らに与え、彼らの歴史的人物像形成に一役買っている。

平成4年度から実施される「小学校学習指導要領」社会（第6学年）の内容の取扱いには、42名の人物を明記して指導することになっているが、疑問を持つ。私は、小学校段階では、家庭・学校や地域社会など具体的に体験できる対象に関する歴史的变化・変遷を通して、歴史的興味・関心を育成すべきであると思う。そのためには、歴史民俗資料館などを含む史跡のフィールド・ワークや社会的物事・事象で今昔対比のできるスライドやビデオ、さらには民俗学の方法をとり入れた古老からの聞き取りなどが、教材・学習方法として活用されるべきであると思う。

中学校段階の歴史学習は、歴史的因果関係の把握に重点を置いた「時代の転換期」を中心としたものにして、生徒の歴史的思考力を錬磨したい。そのためにも、教師が教科書の内容を注入するのではなく、生徒自らの資料蒐集・調査・聞き取り・発表・討議など彼らの歴史意識を練り上げる学習も望まれる。

高校の歴史学習では、とくに世界史的視野に立つ近・現代史学習の必要性を強調したい。

中学・高校の歴史教科書は、原始時代から近・現代への年代史的叙述であり、生徒が歴史事象を探究し、問題点を論議するようにはなっていない。教科書には、歴史事実・事象の流れを過去から現在へ羅列し、解答が要約されている。このような教科書を教師が解説し、内容の補足を行うとき、生徒の歴史的思考を中心とした歴史意識の育成には、ほとんど無益な学習となっている。私達が編集した世界史教科書では、「エジプトに高度な文

## 歴史教育研究序説

明が生まれたのはなぜだろうか」「モンゴル人が大帝国を築くことができたのはなぜだろうか」「イギリスの産業革命が木綿工業からはじまったのはなぜだろうか」など、14のテーマを設定した。歴史教育に「なぜか」を取り入れて、生徒の歴史的思考力を育成しようとするささやかな試みである。

望ましい歴史教育は、児童・生徒が、彼らなりに現代社会の歴史的背景を科学的な資料によって主体的に探究し、未来社会への自らの洞察力を育成することをめざさなければならないと思う。

これからの日本人は、自らが生れ育った日本の歴史・文化・伝統について、異文化を有する人々に正確に伝達できる理解と能力も必要になるだろう。

地域社会・日本社会・地球社会を複眼的に把え、地球社会の未来を建設する歴史的・問題意識を育成するための歴史教育のあり方について、若干の私見を述べてきた。

そこでは、今まで以上に、児童・生徒自らの調査・探究・集団討議・検証・思索を経た歴史的批判精神の育成が重視されなければならないと思う。

(注)

- (1) 1989(平成元)年3月告示の「高等学校学習指導要領」により、「地理歴史科」の世界史は必修科目となったことは既に述べた通りである。

## あ と が き

「はじめに」においても述べたように、筆者は1945（昭和20）年秋以来、五十余年にわたって中等・高等教育における歴史教育の研究・実践を続けてきた。そして、1984（昭和59）年には「歴史意識の発達と変容に関する理論的・実証的研究」の論文によって、広島大学から教育学博士の学位を授与された。この論文は昭和60年度の文部省科学研究費補助金「研究成果刊行費」〈一般学術図書〉の助成を受けて、1985（昭和60）年に刊行された。

筆者は、学校教育における歴史教育の目的・内容・方法の統一的な構成と展開とを志向した。その場合、教科教育学としての歴史教育の基底である児童・生徒・学生の歴史意識に関する調査・研究を多角的に実施し、児童・生徒・学生の歴史意識の発達と変容を明かにすることを目的としたのである。そこでは、歴史学・考古学その他の学問の成果だけを重視し、その注入に堕している昨今の歴史教育を批判し、未来に生きる児童・生徒・学生などの学習者が真に必要とする歴史教育の在り方を追究したからにはかならない。

筆者は、歴史教育において、歴史学・考古学や関連諸科学の成果を無視するものでは絶対ないが、むしろ、それら諸科学の方法を一層重視すべきであるとするものである。このことは、学校教育においては、何よりも未来を切り拓く学習者を中心においた教育でなければならないと考えているからにはかならない。

児童・生徒・学生が自らの正しい社会認識と望ましい市民的資質を形成するためには、現在の教育制度・学校制度、さらには教育課程の抜本的な改革も必要になってくるし、未来社会に生きる学習者のためには、絶えずそれらの改造に努力しなければならないであろう。

現在の子どもや若者たちは、21世紀の「地球社会」時代に生きていく。かれらのための歴史教育の課題を研究していくことこそ、今後も筆者の研究と教育における遍歴の中心になっていくことであろう。

「はじめに」にも述べたように、筆者にこのような形で刊行の機会を与えていただいた石田学園広島経済大学に対し重ねて深く感謝申し上げます。

## 著者略歴

ふじい せん の すけ  
藤井千之助 (東洋史学・歴史教育学)

1922 (大正11) 年 広島県に生まれる。

広島文理科大学卒, 教育学博士, 広島大学教授, 広島大学附属学校  
部長, 松山商科大学教授を経て, 1989 (平成元) 年より広島経済大  
学教授, 現在に至る。

北京師範大学, 北京大学で講演 (日中学術交流)

全国社会科教育学会・日本社会科教育学会顧問ほか

著書『歴史意識の研究』(共著) 1971年

『歴史意識の理論的・実証的研究』(単著) 1985年  
ほか25冊

1983 (昭和58) 年, 日本教育研究連合会より教育研究功労者表彰

現住所 〒731-51 広島市佐伯区藤垂園30-14

---

平成9年3月1日発行

## 歴史教育研究序説

広島経済大学研究双書 16

(非売品)

著者 藤井千之助

発行/広島経済大学地域経済研究所

〒731-01 広島市安佐南区祇園5-37-1

Tel (082) 871-1000 (代)

871-1664 (直通)

---

印刷/中本総合印刷株式会社