

歴史教育論攷

——歴史教育における「主題学習」について——

豊 島 宏

I は じ め に

文部省は、平成 11 年 3 月 29 日学校教育法施行規則の一部改正と高等学校学習指導要領の改訂を行い、この新しい教育課程はいよいよ今年 4 月から学年進行により実施されている。

今回の改訂で、高等学校地理歴史科の最も大きな改善の目玉として、「主題学習」が、学習内容構成上からも学習指導方法上からも「世界史 A」及び「世界史 B」並びに「日本史 A」及び「日本史 B」の各科目において、昭和 35 年版「世界史 B」に「主題学習」が登場して以来（但し、日本史は昭和 45 年版）今回を含め 5 回の改訂のうち、最も充実が図られていることである。

これは、文部大臣からの諮問を受けた教育課程審議会が高等学校地理歴史科の具体的改善事項として「現行の基本的科目構成を維持しつつ、各科目の特質を生かして内容を厳選するとともに、各科目で主題学習による内容を工夫し、また、科目内で内容を選択して学習する仕組みを一層拡大して重点を置いて学習できるよう工夫する。」¹⁾などの答申を踏まえてのことによるものである。

このような今回の改善の背景には、今日の国際化、情報化や高度な科学技術の進展、環境問題、少子高齢社会の到来など急激な社会の変化の中であって、21 世紀を生きる人材を育てるため、学校教育の在り方として、完全学校週 5 日制の下、「ゆとり」の中で自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成を基本として、社会の変化に生徒が主体的に自ら対応する能力や態度を育

成することを一層重視する「特色ある教育」を推進して、豊かな人間性や社会性をはぐくみ、一人一人の個性を生かし伸ばす新しい時代の教育の在り方が問われていることによるものであると考える。

今回の「主題学習」が、最も充実した学習指導要領の内容の取扱いであることについては、最近の「主題学習」への学校現場の取り組みの「形骸化」の傾向に対する大きな反省と今後の再出発への活力を与えるものであるといえる。

そこで、今回の指導要領の改訂で「主題学習」の充実が具体的にどのように示されているかを検証し、その特色を考察して明らかにしたい。

また、今回改訂された歴史関係の教科書での「主題学習」の取扱いについても検証することとする。

さらに、「主題学習」が従前からどのように取扱われてきたか、学習指導要領改訂の面からと現場の教師、大学教官、行政や教育機関の関係者による理論と実践の研究活動の状況、論議等の面からもその変遷を取り上げていきたい。

この論考のねらいは、今回の改訂での充実した「主題学習」を歴史教育の目標達成の要として位置付け、歴史教育の本質を希求する現場の教師としてこれを定着させることを切望して研究の一端を提示する次第である。

Ⅱ 平成11年版高等学校学習指導要領地理歴史科（歴史関係）での「主題学習」の取扱いとその特質

1 各科目での「主題学習」についての「内容」及び「取扱い」について

(1) 「世界史A」

(内容)²⁾

大項目(3) 現代の世界と日本

中項目オ 地域紛争と国際社会

湾岸戦争、旧ユーゴスラヴィアや旧ソヴィエト連邦内での民族紛争、アフリカにおけるソマリア内戦やルワンダ内戦

カ 科学技術と現代文明

原子力の利用, 情報科学, 宇宙科学の出現

(内容の取扱い)³⁾

内容のオ及びカについて, 例示された課題などを参考に適切な主題を設定し, 生徒の主体的な追究を通して認識を深めさせるようにすること

(2) 「世界史B」

(内容)⁴⁾

大項目(1) 世界史への扉

中項目ア 世界史における時間と空間

イ 日常生活に見る世界史

ウ 世界史と日本史とのつながり

(内容の取扱い)⁵⁾

生徒の実態に応じ, アからウまでのうち適宜項目を選択し, 2つ程度主題を設定して追究する学習を行うこと。その際, 世界史学習の導入に当たることを考慮し, 抽象的で高度な指導にならないようにすること

(内容)⁶⁾

大項目(5) 地球世界の形成

中項目エ 国際対立と国際協調

核兵器問題, 人種・民族問題, 第2次世界大戦後の主要な国際紛争

オ 科学技術の発達

情報化, 先端技術の発達, 環境問題

カ これからの世界と日本

国際政治, 世界経済, 現代文明

(内容の取扱い)⁷⁾

内容のエ, オ及びカについては, 例示された課題などを参考に適当な主題を設定し, 生徒の主体的な追究を通して認識を深めさせるようにすること

(3) 「日本史A」

(内容)⁸⁾

大項目(1) 歴史と生活

中項目ア 衣食住の変化

イ 交通通信の変化

ウ 現代に残る風習と民間信仰

エ 産業技術の発達と生活

オ 地域社会の変化

(内容の取扱い)⁹⁾

① 中項目アからオまでの中から、生徒の実態に応じ、2つ又は3つを選択して主題を設定し、作業的、体験的な学習を重視して実施すること

② 選択した項目の1つは、この項目の導入として実施し、現在の生活環境が歴史の産物であることに気付かせることによって、日本史学習への関心を高めさせるようにすること

③ 前項以外の選択した項目については、学習の深化と歴史的思考力の育成を図ることをねらいとして内容(2)以下の学習と関連させて取扱うよう指導計画を工夫すること

(4) 「日本史B」

(内容)¹⁰⁾

大項目(1) 歴史の考察

中項目ア 歴史と資料

(ア) 資料をよむ (イ) 資料にふれる

イ 歴史の追究

(ア) 日本人の生活と信仰

(イ) 日本列島の地域的差異

(ウ) 技術や情報の発達と教育の普及

(エ) 世界の中の日本

(オ) 法制の変化と社会

ウ 地域社会の歴史と文化

(内容の取扱い)¹¹⁾

① アについて、日本史学習に対する関心を高めるとともに、歴史学習の基礎的な認識を深めることをねらいとして作業的、体験的な学習を重視すること

② 内容の(1)のアの(ア)については、この科目の導入として実施することとし、(1)のアの(イ)については適切な時期に実施すること

③ (1)のイについては歴史的思考力を深めさせるため、内容の(ア)～(オ)までの中から、生徒の実態等に応じ、2つ程度を選択して主題を設定し、適切な時期に実施すること

主題に当たっては、特定の時代や地域に偏らないようにするものとし、
観点として、〔文化と伝統〕、〔人物の役割や生き方〕、〔政治的・経済的条件や国際環境など時代的背景〕、〔地域の特性や地理的条件〕を考慮する。

④ (1)のウで配慮することとして(解説書P151)に、〔地域の範囲〕、〔学習指導上の観点や地域の特性〕、〔地域の史跡や諸資料の調査・見学・遺物・伝承など文化遺産を取り上げ、祖先の文化創造・発展に寄与したことを具体的に理解させる〕があげられている。

2 今回の「主題学習」の趣旨と位置付けの特質

(1) 今回の「主題学習」の趣旨

今回の学習指導要領改訂の改善点は¹²⁾ 教育課程審議会が答申した具体的事項を踏まえて、

① 国際社会に主体的に生きる資質を培うために生徒の主体的な学習を重視している

② 系統学習による内容の「厳選」が求められている

③ 「歴史的思考力」を培うことは、従前から「主題学習」において一貫して取り上げられていたことであるが今回も「内容」の学習のねらいとして位置付けられている

④ 「主題学習」による内容の工夫について特に重要視している

などがあげられ、「主題学習」は、従前から歴史教育が知識・理解の学習に偏り、知識の教え込みになりがちな学習を改め、学び方を学ぶ学習や課題解決的学習を一層充実して問題解決的能力の育成を図る学習方法として位置付けられているのを今回さらに重要視した取扱いをしている。

(2) 今回の「主題学習」の位置付け

「主題学習」は、従前より世界史、日本史において取り上げられ、「内容の取扱い」の事項の中で「適切な主題を設けて学習できるようにする」と位置付けられていたのが、今回においては「内容」の「大項目」「中項目」の中に組み入れられており一層重視されていることが明らかである。

3 今回の「主題学習」の内容構成上の特質

「主題学習」は、従前は「系統学習」を展開する中で、適切な主題を適切な時期に補充的に組み入れて実施することが一般的な取り上げ方であったが、今回の「主題学習」は、内容構成上3つの型で取り上げられている。

(1) 導入部として

① 「世界史B」では、「内容」大項目の「(1)世界史への扉」の中項目「ア 世界史における時間と空間」「イ 日常生活に見る世界」「ウ 世界史と日本史とのつながり」の中から2つ程度を選択してそれを導入部として実施する。

② 「日本史A」では、大項目の「(1)歴史と生活」の中項目「ア 衣食住の変化」「イ 交通通信の変化」「ウ 現代に残る風習と民間信仰」「エ 産業技術の発達と生活」「オ 地域社会の変化」の中から2つ又は3つを選択してその中の1つは導入部で実施する。

③ 「日本史B」では、大項目の「(1)歴史の考察」の中項目「ア 歴史と資料」の「(ア)資料をよむ」は導入部で実施する。

(2) 終結部として

① 「世界史A」では、大項目「(3)現代の世界と日本」の中項目「オ 地域紛争と国際社会」「カ 科学技術と現代文明」の終結部で取扱う。

②「世界史B」では、大項目「(5)地球世界の形成」の中項目「エ 国際対立と国際協調」「オ 科学技術の発達と現代文明」「カ これからの世界と日本」の終結部で取扱う。

(3)「系統学習」の展開部として

この構成は、従前から「系統学習」を展開する中で、「適切な時期」に実施されてきたもので、「系統学習」の補完としての位置付けを担っていた部分である。

①「日本史A」では、大項目「(1)歴史と生活」の中項目に取り上げられた5つの内、2つ又は3つを選択し、その1つを導入部で取扱い、選択した残りの項目は「系統学習」の展開の中で適切な時期に実施する。

②「日本史B」では、大項目の「(1)歴史の考察」の中項目「ア 歴史と資料」の「(イ)資料にふれる」と(1)の中項目「イ 歴史の追究」に示された(ア)から(イ)の中から2つ程度選択して、内容の大項目(2)以下で適切な時期に実施する。また、(1)の中項目「ウ 地域社会の歴史と文化」について、まとまった時間を設定したり、内容(2)以下の学習に関連させて取扱うようにしている。

以上のように、今回の「主題学習」は、内容構成上、3つの視座から位置付けられており、従前の「系統学習」の補完としての位置付けとしてだけでなく、内容構成上からもねらいの観点からも幅広く「主題学習」をとらえている。即ち、導入部では、生徒の歴史に対する興味、関心、意欲を喚起することを大きなねらいとしており、終結部では、現代に生きる生徒自身が現代の様々な課題に直面し、それらを主体的に追究し、考察して解決を図ろうとする知恵（歴史的思考力）を身に付けさせようとするのがねらいとされている。

この「主題学習」の導入部と終結部の内容構成上位置付けの違いは、主題設定の視点やねらいの違いによるものでもある。

それは、従前の「主題学習」が「系統学習」の補完的位置付けとして、内容が高度で「歴史的思考力を一層深める」ことがねらいであったため生徒の主体性を尊重する授業展開では多くの困難点が指摘され「主題学習」が容易に現場

に定着しえない要因と考えられていたことでもあり、その点、今回の「主題学習」の内容構成は、取り組みを容易にし、生徒の主体性を一層活発にし、興味、関心、意欲を引きだすものとし、また、「現代」に生きる生徒たちが様々な課題に立ち向かい解決しようとする「生きる力」を培う「主題」を取り上げることを容易にするものであり、幅広い視座からの学習ができるよう配慮されているといえ高く評価できるものである。

(4) 現場での定着のための留意点

今回の「主題学習」の内容構成上の趣旨を現場に定着させるためには、「系統学習」の年間指導計画を基礎的・基本的な内容に「厳選」することが重要であり、また、現場の教師自身が、周到なる準備を整え、生徒の実態等を適切に掌握し、「主題学習」に対する広く、かつ深い造詣と見識を備えて取り組む「真の歴史教育者」としての発想の転換を決意し、今回の改訂の真の趣旨を理解し、21世紀を主体的に支える若者を育てることを目指すことにかかっているといえよう。

4 今回の「主題学習」での学習指導方法上の特質

(1) 学習指導上のねらい

- ① 生徒の主体的な追究する学習
- ② 生徒に歴史的な見方や考え方（歴史的思考力）を身に付けさせる
- ③ 生徒の歴史への興味・関心を高める
- ④ 生徒や学校の環境や実態等に応じて「主題」を選定し、「主題学習」を通して、総合的で複眼的な豊かな歴史認識をはぐくませることなどをねらいとしている

(2) 「現代」の視座からの指導視点

「世界史A」及び「世界史B」で「主題学習」を終結部として取り上げている部分は、学習指導要領地理歴史科編解説書に¹³⁾「20世紀史についてひととおり学習し、現代世界の特質についての基本的な知識・理解を獲得した後に、

それを踏まえて人類が直面する話題について適切な主題を設定して追究することをねらいとしている」と指摘し、世界史の科目において、「現代」を生き抜くため生徒たちが「現代」の様々な話題に直面し、それらの解決へ向けてたゆまず追究する力を育てることに重点が置かれていることである。

(3) 「地域史」重視の指導視点

従前の「地域史」は、「系統学習」の「内容」の中に位置付けられていたが、今回改訂の「日本史A」及び「日本史B」では、「主題学習」として取扱う「内容」の大項目の「歴史と生活」及び「歴史の考察」の中の中項目に位置付けられている。

その理由と意義について同解説書（P124～125）¹⁴⁾に「作業的・体験的な学習を重視し、歴史的な見方や考え方を身につけさせることをより明確にする趣旨から、

- ① 身近な生活の場に学習の素材を求めることにより、一つの歴史事象を地域の中で多面的・多角的に考察させることができること
- ② 中学校社会科歴史的分野で実施している身近な地域の歴史を調べる活動の成果の上に立ち、歴史の幅広い視点からとらえさせる
- ③ 様々な学習方法により生徒の主体的な学習能力を育成できること
- ④ 文化財を尊重・愛護し、保存の重要性を気付かせ、将来に伝えようとする態度を育てることができること」

などを指摘し、「地域史」が「主題学習」という学習手法をとることで、生徒の主体的な様々な学習活動を展開する上できわめて有効であり、日本史という科目の特性を十分に生かす題材であることを示している。

(4) 学習形態の特質

- ① 作業的・体験的な学習を重視することを強く指摘している
- ② 生徒の主体的な学習として、生徒の発想や見方・疑問をもとに、課題を設定し解決しようとする追究学習を学習方法として提示している
- ③ 具体的な学習形態、学習活動として同解説書（P84）¹⁵⁾に「○歴史的諸

資料の活用、情報通信ネットワークを利用した情報収集・活用 ○博物館や資料館を利用した体験や実物に触れる学習 ○学校や周辺や地域での調査研究・見学等 ○授業展開としてグループ又は個人の調査研究や見学・観察のためのフィールドワーク及びその結果の発表や討論、報告書のまとめの提出」

など様々な学習形態、学習方法を上げている。

Ⅲ 平成14年4月検定済地理歴史科（歴史関係）教科書 における「主題学習」の取扱い

平成11年版学習指導要領に基づき、平成14年4月検定済教科書「世界史A」6種、「世界史B」7種、「日本史A」4種、「日本史B」2種であった。それらにおける「主題学習」の取扱い方について比較及びその特質を取り上げたのが巻末の「付表」である¹⁶⁾

1 「世界史A」教科書6種の取扱い

① 「世界史A」教科書6種のうち、巻末の「主題学習」は、「指導要領」の「内容の取扱い」に示された「オ 地域紛争と国際社会」と「カ 科学技術と現代文明」と同じ主題名を取り上げているのがC、D、E、F種で、A種は「日本国憲法第9条の世界史的位置」、B種は「21世紀の課題」と題して別の課題名を取り上げている。

② C種では、巻末の「主題学習」を取り上げた際の学習方法の手順として、「テーマのねらい—情報の収集・整理—問題の設定、紛争の前提、第1～第3の段階—問題の追究・まとめ—テーマを追究して考えたこと」と細かく示しており、これらを参考にして生徒の創造的追究を豊かにしていくことが可能であることと考える。

③ 「系統学習」の中で有機的に「主題学習」が取り上げられているのはA種とF種においてである。

世界史を全史を通して学習するのは、高校が初めてだけに、世界史学習への

生徒の興味・関心を高めるため「コラム」「史料掲載」「口絵挿入」を取扱っている教科書が多い。A, C, D, F種では、「コラム」で歴史的事項, 歴史的人物等の題材を取り上げて, 生徒に関心を引きつけようとしている。

C種では、「コラム」だけでなく, 別の視点として「歴史の旅」で歴史諸資料, 歴史遺跡, 遺物等を掲載し, 視聴に訴え臨場感を漂わせている。

2 「世界史B」教科書7種の実取扱い

① 「世界史B」教科書7種全部「指導要領」で導入部としての内容「(1) 世界史への扉」に「主題」の観点として取り上げられている「世界史における時間と空間」, 「日常生活に見る世界史」, 「世界史と日本史のつながり」にそった内容の「主題」を取り上げている。

主題数は, 各種とも3つから6つ程度となっており, 内容も各種ともかなりのページ数(P8～P19)を割いて取り扱っている。

導入部については教科書執筆者の「主題学習」に対する「指導要領」の趣旨を充分汲み取った取り組みがみられる。

② 次に, 巻末での取扱いをみると, 「指導要領」に取り上げられている「(5) 地球世界の形成」の「エ 国際対立と国際協調」, 「オ 科学技術の発達と現代文明」, 「カ これからの世界と日本」の内容にそった「主題」が取り上げられている。

主題数は3つから9つと幅があり, かなりのページを割いた導入部と違って, 追究する課題を記載するにとどまっているのがG種とI種である。全体的に巻末での「主題学習」の取り上げ方は「一応取扱った」といった感じを受け, 「主題学習」が目指す「ねらい」の追究には程遠く, 巻末での取扱いについては, 現場の教師の独自の教材研究, 授業設計が重要な位置付けを占めているといえる。

生徒の興味・関心を高めるためかなりの工夫を凝らしたものとして, M種の「モノから学ぶ世界史」, J種の「コラム」の「交流と生活・文化」, 「世界の

一体化と社会」が上げられるが、これらは生徒に身近な歴史的題材を取り上げている。

また、J種は、「地球的課題を考えるコラム」として「環境・南北・民族各問題の歴史的背景」といった観点を、「系統学習」を展開する中で併行して扱い、生徒がこれらの題材に触れ、歴史意識として刺激を受け、積み重ねを経ることで巻末の「主題学習」での追究の成果が歴史認識にまで高められることをねらいとして取り上げている多面的内容構成であるとする。

その他でL種の「コラム」では「ユネスコ世界遺産」を取り上げ、世界の遺産・遺物を通して生徒の歴史意識を高めようとしている。

3 「日本史A」教科書4種の取扱い

① 「日本史A」教科書4種とも「指導要領」の「主題学習」として取扱っている内容「(1) 歴史と生活」に掲げられているアからオまでの中項目5つの題材を「主題」として設定しており、各「主題」ごとに2～4ページにわたって内容を記載し、生徒に興味・関心を喚起するとともに歴史の学習方法をひもとうとする姿勢が伺える。

② N種の「絵馬に見る人々の顔」、O種の「学校にはなぜ制服があるのだろうか」、「この電車に乗ると不思議だった—なぜこんなにカーブしているのだろうか」、「野麦峠と呼ぶ古い峠道がある」、P種の「小林一三と五島慶太の経営戦略—鉄道の開通は、地域をどのように変えていったのか」などは、生徒の身近な生活の中に「なぜ」、「どうして」という問いがいろいろと起こってくる課題であり、それらを大切に取扱おうとする工夫がなされており興味をそそられた。

③ 「日本史A」は、「近現代史」という時代区分を中心に取扱うということで単位数は2単位を限定されているが、幅広い視点から生徒たちが主体的に「主題学習」に取り組めるよう工夫がなされている。

N種では、「私たちの時代」という「主題」を設けて、「現代」に生きる若者

として「現代」にいたる成立過程や現代の現象、現代がかかえる課題、そして日本の国際的位置付け等に正面から取り組み、21世紀をどう生きるかという今求められている「生きる力」を育む「主題」を設定しており好例である。

また、「世界からのまなざし」という項目を設けて、対話の広場として世界の著名人から「日本」についてのメッセージが6例示され、若者へ広い視野からの日本観を提示している。

O種の「ピックアップ」では「系統学習」を展開する中で課題となる15の主題を設定し、49の「歴史の窓」として歴史事項を取り上げ、生徒の興味・関心を高めている。

Q種では、内容に入る前に「歴史的な見方と考え方を学ぼう」というテーマで「主題学習」の趣旨、設定方法、進め方など「主題学習」の学習方法について理解しやすいように説明を設けているのは生徒にやさしい。

4 「日本史B」教科書2種の取扱い

① 「日本史B」教科書2種とも「指導要領」の「主題学習」として取扱っている内容「(1) 歴史の観察」の「ア 歴史と資料、イ 歴史の追究、ウ 地域社会の歴史と文化」の項目で取り上げている「主題」にそってR種、S種とも全部各項目ごとに取り上げられている。

その中で、R種は、「(ア)資料を読む」で「長屋王の変」を「続日本紀」の文献史料を取り上げ、教科書の記述が、その一連の史料を手がかりとして書かれていることに気づかせ、史料を正確に多角的によむことによって歴史の真実に迫ることができることをわかりやすく説明しており、「主題学習」の学習方法の導入としての「主題例」で適切である。

② 2種とも「地域社会の歴史と文化」の項目について様々な角度から「主題」を設けている。R種では、「地域からのアプローチ」として、7つの「主題」を取り上げており、歴史的な地域、地名、遺跡、石碑から歴史を探ろうとしている。

S種では、「系統学習」を展開する中で41コラムを用意し、歴史事項や人物などをトピック的に取り上げて少し深く掘り下げて扱い興味・関心を高めようとしている。

③ 2種の教科書について検証するに「地域社会の歴史と文化」の項目については、多くの「主題」を取り上げているが、その他では「指導要領」に示されたとおりの例題で、「日本史A」のような多彩な工夫をした例題や進め方はみられない。

この点、「日本史B」で「主題学習」に取り組む際には、教師の十分な準備と諸資料を整え、幅広い学識を持って取りかからないと期待を裏切ることになるだろう。

Ⅳ 高等学校歴史教育における「主題学習」の誕生と変遷

1 「主題学習」の第1期〔昭和35年（1960年）～昭和45年（1970年）〕

(1) 昭和35年版高等学校学習指導要領

「主題学習」が、高等学校学習指導要領社会科歴史教育において最初に登場したのは、昭和35年版（1960年）改訂の「世界史B」においてである。

この年の改訂で、「世界史」は「A」（3単位）と「B」（4単位）とに複線化した。

その中の「内容」の前文に「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」と示されている。

そして、「主題学習」を「世界史B」の中に登場させたことについて、その構想の中心の一人であった平田嘉三氏（当時文部省初等中等教育局高等学校課教科調査官、その後広島大学教授）は、その背景として¹⁷⁾

- 当時の歴史教育が大学受験用の羅列的・知的な理解が横行しており、歴史教育の重要なねらいの歴史的思考力育成の啓培が十分でないことに警鐘を鳴らす必要がある
- 通史的系統学習を中心とする歴史教育に、総合的な歴史的思考力の育成としての「主題学習」が高校段階で必要である
- 当時安保闘争のさなか、ものごとを一面的にとらえたり、教条的に判断したりする若者がみられることに憂慮し、社会事象を客観的、科学的に考え、多角的な視野に立って総合的に判断する力を育成する必要があるなどをあげている。

このような観点に立って、「主題学習」構想が取り上げられたのである。

従って、「主題学習」は、その趣旨として「歴史的思考力をいっそう培う」ことと内容として「政治的、経済的、社会的な観点から総合的に学習させる」ことを求めたものであった。

この「主題学習」という構想は、「系統学習」と結びついた問題解決学習的性格を持つもので、当時世界の教育界においても様々な教育改革が社会的要請と学問・教育の進歩と相まって高まっている中で、¹⁸⁾ 平田嘉三氏が主張されているように、¹⁹⁾ 「わが国独自のすぐれた構想」として登場したということがいえる。

しかし、この「主題学習」が、学習内容の再構成と学習者の認識能力に関する方法論と考えられる新しい歴史教育方法論として、その意義は高く評価されるものの、いきなり指導要領に登場しただけに様々な問題点を内包しており、「主題学習」を巡って論議と実践研究が繰り広げられた。

(2) 昭和35年版(1960年)時代の理論と実践研究

指導要領で提示された「主題学習」という新しい歴史教育改革論は、その指導要領の内容及び解説書において充分なる理論構成がなされていないこともあって、現場で様々な実践研究が行われるとともに理論化にも着手され、また、実施上の問題点もいろいろ指摘された。

① この「主題学習」が全国的な研究の場でいち早く取り上げられたのは、全国歴史教育研究協議会（全歴研）であった。昭和39年（1964年）の東京大会と翌年の兵庫大会2か年にわたる「世界史における主題学習について」をテーマにして世界史分科会が共同研究と実践の交流を行い、その後もこのテーマを取り上げ「世界史」学習における実践のあり方を追究し、発表している。

② 文部省は、各都道府県で実施された研究集会の研究成果を持ち寄り発表交換し、教育課程における指導上の諸問題を全国規模で研究し、学習指導の改善に資するため昭和42年度（1967年）高等学校教育課程研究発表大会を開き世界史部会²⁰で、「世界史Bにおいて、どのような主題を設定し、どのように指導したらよいか」という共通研究テーマで発表と研究協議が実施した。

3人の実践報告の中の大分県の発表者（三股弥栄 当時大分県立上野高校教諭）は、9つの「主題学習」のテーマをあげ、その中から「イギリスにおける議会政治の発達」をテーマとしての実践報告を行い、「評価」について、教師の求めた歴史的知識の理解と定着化、歴史的思考力の拡充、民主政治・議会政治の歴史的発展に関する興味・関心の深まりなどについて全般的に生徒から理解され、内容的に深め、論理的に思考させる学習として受け入れられたとしながら、時間数節減の現実的な方策が求められることを指摘している。

研究協議では、「主題学習」のすぐれた点の再発見、「主題」設定についての論議、大学受験とかかわって実施を困難にしている学校及び周辺の事情、今後取るべき方策などが話し合われた。

③ 藤井千之助氏（当時広島大学付属高校教諭、その後広島大学教授）らは、昭和40年と41年に、比較史的主题「日本と西ヨーロッパの封建社会」と発展史的主题「イギリスにおける議会政治の発達」を題材として、主題学習と生徒の歴史的思考力との関係を把握する教育実験的操作を試み²¹、その実践成果として基礎的知識の増大や多面的・具体的な考察力や総合的な歴史的思考力を養いえたことを実証されたと述べながら、授業時間数、生徒の歴史意識の実態把握、評価等様々な問題があることを指摘している。

④ 埼玉県高等学校社会科歴史部会は、「主題学習」について様々な角度から研究を進めるため小委員会を発足して、主題学習の概念、位置付け、学習方法さらに世界史の構成等の研究を進めた。

その中で、内野智司氏（当時埼玉県立川越女子高校教諭）は、「主題学習」の理論化を試み、「主題学習」の存在意義として内容構成上の視点から「系統学習」と「主題学習」との関係に言及し、

- ① 系統学習を終えたあと主題学習に取り組む
- ② 系統学習とは独立したものとして並行的に扱う
- ③ 系統学習の全体的な流れの中に、有機的に主題を組み入れる

の3つの類型を提示し、現実にもっとも適応し、実践しやすく、効果をあげるものとして③の内容構成をあげている²²⁾

この理論は、その後の「主題学習」を巡る論議の中で歴史教育界に大きな影響を与えることとなった。

さらに、「主題学習」についての理論付けは、永井滋郎氏（当時広島大学附属高校教諭、のち鳴門教育大学教授）が昭和44年（1969年）に「高校世界史Bにおける主題学習の性格とその意義」²³⁾の中で取り組んでいる。

それによると、「主題学習」の位置と意義は、「多くの歴史教育革新論が、伝統的な年代史的通史的系統学習に対して否定的であるのに比して、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。」と指摘し、さらに、「多くの新歴史教育論が、教材精選の原理を説くのに対して、主題学習は教材精選の原理というべきではなく、学習内容の再構成に関する方法論とみられる面が優越している」とし、「新しい歴史教育方法論の一つとして画期的な意義をもち得るとともに、なお、幾多の問題点を内包するものだと考えられよう」と述べ、「主題学習」をこのように位置付けている。

また、教科教育的に考える場合、即ち、学習の主体者である生徒側からも、主題学習が要求する総合的な思考力としての能力は、指導の適切さを得るならば「現在の高校生が、主題学習を十分こなしていく能力と興味・関心をもつこ

とが立証されるように思われる」と述べて、生徒の発達相の面からも、教科教育学的な意義を説いている。

⑤「主題学習」としてどのような「主題」が選定され、実践研究が進められていったか、雑誌や研究集会報告書からその実践の実態を明らかにする。

○前掲の文部省主催の昭和42年度教育課程研究発表大会世界史部会で、大分県の三股弥栄氏（前掲）以外に、相原康二氏（当時岩手県立高田高校教諭）は「自然環境が人間社会・歴史に及ぼす影響について」（5時限）で地理的環境論に関する歴史学的立場から、グループ学習を展開して追究している。

○同じく、大木政一氏（愛知県立中村高校教諭）は、「16世紀のヨーロッパある女王の伝記的視角から」（3時限）で、教師主導の授業形態で、生徒に事前課題を提示し、視聴覚教材を活用して進め、第3時限で課題について生徒に発表、討論、感想文を書かせ、主題学習の効果を確認している。

○三浦智孝氏（当時秋田県立秋田南高校教諭）は、昭和40年に「世界史Bにおける「主題」の取り扱いについて」²⁴⁾で教科書「世界史B」13種に提示された主題を5つの観点に分類し、その観点に立って歴史事象をとらえるということと、生徒の実態や地域の特性、時間的制約に応じて「主題学習」を展開することを論述している。

○中原晃雄氏（当時大阪府立東住吉高校教諭）も、昭和40年に「世界史B「主題」学習の研究—昭和39年度用教科書を中心に—」²⁵⁾で昭和39年度発行「世界史B」の教科書12種に提示された「主題」を取り上げ、主題例を地域・時代別に分類し、それぞれ取り上げられている「主題」の特質について上げている。

○溝上 泰氏（当時広島県立尾道北高校教諭）は、昭和44年に「ギリシア・ローマの奴隷制についての主題学習」²⁶⁾で、「主題学習」を年間のカリキュラム計画の中に10主題を選定・配当し、時期として2年次は一応まとまった学習を終えたのち、3年次は学習過程の中で実施。実践例として上記テーマを取り上げ（3時限）、指導方法として実験クラスと比較クラスに分け、実験クラ

スは研究問題を与え、グループ学習を行い、発表、討議、講義を織りまぜて実践し、その成果として歴史的理解力や総合的視野が深まったとしている。しかし、反面、時間の制約、系統学習の指導のあり方（精選すること）、余分な過重負担として敬遠される危険性を指摘している。

○望月照和氏（当時東京都立田園調布高校教諭）は、昭和44年に「近代以前の東西交渉についての主題学習」²⁷⁾（3時限）で、この主題設定の理由として流動する現代アジアを理解するためとしている。授業では、導入として地理的環境を取り上げ、展開として東西両世界の媒介的役割を果たした人々の活躍状況を取扱っている。

指導上の留意点として、資料の読解と内容の構造化、視聴覚教材の利用、発問、テスト、感想文による評価などを指摘し、生徒の実態に応じた主題学習の学習方法の必要性を強調している。

○松田至弘氏（当時秋田県立湯沢高校教諭）は、昭和44年に「世界史Bにおける発表授業—主題「古代の民主政治と現代の民主政治の実践」—」²⁸⁾で、発表授業の実践例を示している。

学習方法として、1班1主題（1主題配当時間3時間）の5班を置き、発表までの指導として参考文献の準備、討論会のあり方、プリントによるまとめを作成しておき、

展開として—

主題に関する研究

→

主題に関する発表

→

質問と討議

→

学習のまとめ

→

感想文の提出

→

評価

と進める。

この学習の目的は、古代アテネの民主政治と現代の民主政治を比較検討させ両者の長所及び欠陥を総合的にとらえさせ、民主政治理解の深化を図ろうとしている。

実践の結果については生徒の感想文2例が示され、共に生徒の主体的取り組みができたこと、主題に関する内容的に深い理解ができたことなどがあげられており、その成果が示されているが、他方では、教師自身のより深い研究と十分な理解、さらに生徒の能力差や興味・関心がどこにあるかを的確に把握する必要があるとしている。

○根本茂夫氏（当時横浜市立東高校教諭）は、昭和44年に「世界史主題学習の一例」²⁹⁾で、主題学習の導入として自作年表を作製させその過程で歴史意識や歴史的思考力、興味・関心を醸成させ、伏線として講義中心の授業で小問を投げかけ班毎のグループで解かせノートに記述させる。

主題学習として、5単位で2～3年に7～9主題を年間計画に組み入れ、1主題2～3時限配当、グループ活動、発表、質問、討議、結論で展開していくとしている。

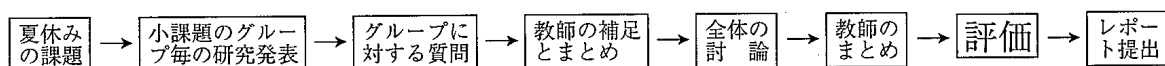
○谷萩 操氏（当時茨城県立水戸第二高校教諭）は、昭和43年に「世界史Bにおける主題学習の功罪」³⁰⁾で、「主題学習」の意義として、世界史教育再建の方向として総合的系統的理解へのアプローチを試みながら歴史的なものの見方を養うことを求め、従来の学習の変革として生徒の自主的活動を促すものと位置付けている。

また、「主題学習」の問題点として、高校教育で求めている主題学習の目指す内容が高度ではないか、5単位から4単位に削減されたがその進度の遅滞を指摘し、授業変革の方法論追究の欠如、資料不足などを上げている。

実践例として「イスラム政権の変遷」をあげ、「系統学習」を展開する中で、特定のテーマとして取り上げる題材として最も効果的であったことを指摘し、その際、生徒の史実取舍選択に当たって的確な指導が極めて大切であるとしている。

○原 洋氏（当時福島県立相馬高校教諭）は、昭和45年「世界史主題学習の理論と実践」³¹⁾で、「主題学習」が現場に定着していない理由の一つとして「主題学習の教育的位置付けが明確でなく、効果的学習形態も明瞭でない点にあるのではないか」と指摘している。「主題学習」の目指すものとして、経験主義に基づく問題解決学習と通史的系統学習を「止揚」する新しい学習形態（「課題解決学習」）と位置付けようとしている。

また、望ましい実践展開例として、「近代以前の東西交渉」（4時間）を、グループ学習の手法で取り上げ、学習順序として、



実施後の反省記録に、「一つのことが深くくわしくわかる，自主的に調べ，考えたこと，互いに積極的に話し合えたこと」の利点を上げる一方，問題もいくつか指摘している。

結論的には，「年間3～4主題を選び，12～16時間をこの種の学習に割当てることは今日の教育制度の変革の中で大切である」と論じている。

○石田徳行氏，磯部修三氏，西川 浩氏（当時静岡県立掛川西高校各教諭）らは，昭和44年「先史時代についての主題学習」³²⁾（3時間）で思考力を深めるという観点から学習方式を定型化し，「主題学習の日常化」と称して実践しているが指導要領に示された「主題学習」の取扱いとは内容構成上異なった視点と考えられ，今後の研究課題である。

2 「主題学習」の第2期〔昭和45年（1970年）～昭和53年（1978年）〕

(1) 昭和45年版高等学校学習指導要領

社会科では，「世界史A」及び「世界史B」の区別を廃して「世界史」一本に改められ，「主題学習」が従前「世界史B」のみに取り上げられ，「世界史A」と区別され，現場の教師から単位数の差はあるものの，主題数の取り上げ方によっては，内容構成上からも学習指導方法からも世界史Aにも取り上げるべきであるとの声にも応えるものであった。

「主題学習」についての取扱いは³³⁾従前より充実したものになっていることと「日本史」においても取り上げられ，高等学校の歴史教育に大きな役割を担ってきていることを示している。

① 〔世界史〕での取扱い

ア．学習指導要領の「内容の取扱い」³⁴⁾の中で，「主題学習」は「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，従前の5つの主題例のような具体例は示さず，「主題学習」の趣旨を生かす視点としての主題

設定の観点が示され、現場の実態を考慮して幅広く、選定しやすく配慮されている。

〔主題設定の観点〕³⁵⁾

(ア) 政治的・経済的・社会的・文化的・国際的諸点からの多角的、総合的な学習

(イ) 世界の歴史上、地域ごとの比較的・考察的・地域相互関連的な学習

(ウ) 世界の歴史事象の発展を時代別・地域別の大きなまとまりとしての学習の3つの観点をあげ、さらに生徒の関心を高め、学習効果をあげるため、地域や時代の社会と個人の関係を明らかにするような主題としての「人物」を取り上げることが可能としている。

イ. 従前から論議されていた「系統学習」と「主題学習」の内容構成上の位置付けについて解説書ともいうべき「学習指導要領の展開」(明治図書)の主題学習の効用の中で³⁶⁾「主題学習においては、系統学習で取得した歴史的理解で、内容を広げもしくは掘り下げること、さらに大きな、又は深い認識にまで高められる。そしてこれによって把握した課題意識は、以後の系統学習をより発展的に展開せしめていく準備段階ともなるものである」と述べている。また、「系統学習では扱いにくいような分野の学習を主題学習で補完する役割を担うことができる」とも述べている。

「主題学習」と「系統学習」は、とかく対比的学習形態のようにとられやすいが、両者は密接にからみあった形で有機的に関連づけられていることを示唆しているものであるといえる。

ウ. さらに「主題学習」の主題数について³⁷⁾「世界史」3単位で履修の場合、最低1主題、4単位以上の場合、単位数に応じた主題数を、2つ以上の主題の場合、観点の異なるもの、特定の地域や時代にかたよらないように留意するとしている。

エ. 学習効果を上げる工夫としての学習指導上の留意点について³⁸⁾

(ア) 中学校社会歴史的分野の学習成果の活用と高等学校社会の他の科目との

関連

- (イ) 枝葉末節的な事からや高度な専門的事項は避ける
- (ウ) 諸資料を活かして歴史的事象の具体化
- (エ) 見学、調査、読書、討議などによる生徒の自発的な学習活動を促すなどを上げている。

② 「日本史」での取扱い

ア. 今回の改訂で「主題学習」が「日本史」においても取り上げられ、「主題学習」のねらいを「世界史」と同じ趣旨で提示している。そして、「日本史」における「主題」の設定の際の観点として、³⁹⁾ 目標の達成、生徒の理解度、教材の効果などを吟味した上で、

(ア) 日本の歴史上の主な人物と時代的背景との関連の学習

(イ) 外来の文化の摂取や日本人の文化創造についての総合的な学習

(ウ) 衣食住などの生活の発展をある程度大きくまとめた学習

の3点を上げ、

イ. 主題数の取り上げ方や複数の主題の場合の取扱いについて、また、学習指導上の留意点については「世界史」と同様な扱いである。

③ このように、学習指導要領での「主題学習」に係る「内容の取扱い」については、昭和35年版より、より充実した記述で取り上げられているが、昭和45年度世界史教科書での「主題」の占めるページ数はむしろ減少している。これについて藤井千之助氏は「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」⁴⁰⁾と所感を述べており、「主題学習」がまだ現場だけでなく歴史学者や歴史教育者にも浸透していない表れである。

(2) 昭和45年版(1970年)時代の理論と実践研究

〔世界史〕の場合

- ① 昭和45年版の学習指導要領が高校現場で実施された昭和48年度から3

年後昭和51年度に文部省は、高等学校教育課程研究発表大会を開き、社会部会の世界史分科会で、研究素材として「主題学習」が取り上げられ、4名の発表者の実践報告がなされた⁴¹⁾

○宮崎県（宮川直臣氏、当時県立延岡商業高校教諭）は、「主題学習の効果的な進め方」の中で主題学習の進め方の視点及び留意点をどこに置くか普通科と商業科の場合の具体的な実践例として「帝国主義について」、「ナチズムとユダヤ人」等の主題で実践したことを発表。

○奈良県（松本武司氏、当時県立高田高校教諭）は、「ヨーロッパの近代化についての主題学習の実践」（3時間）で、生徒が提出したレポートの課題を教師が取りまとめ、このテーマについて「なぜ」の発問を繰り返し、歴史の学習が決して暗記に終始するものではないことを生徒に理解させている。

○岐阜県（藤井史朗氏、当時県立大垣東高校教諭）は、「主題学習をどのように進めるか—東西交渉を事例として—」で、課題を与えて生徒自身にまとめさせる。文学作品、写真、絵画などの教材を利用して歴史を身近なものとして感じさせる。通史学習で扱いきれないところを補完する。歴史事象を多角的にとらえさせる。歴史地図、年表の作成、レポートの提出、グループ研究の結果発表など生徒の主体的な学習活動を促し、歴史的思考力を養わせることをねらいとしている。

○埼玉県（河合 武氏、当時川口市立県陽高校教諭）は、「主題学習について」で、「主題学習」の研究討議と授業実践が停滞している原因について、「理論」のあいまいさを指摘している。また、「思考力を深め育てる学習」として、「課題の総合化と細分化」の追究（「主題学習の日常化」）、「主題学習」のみによる学習、「主題学習」の技術論の3つの視点を取り上げ、実践論による「主題学習」についての論議の必要性を説いている。

○そして、研究協議の中で、文部省（星村平和教科調査官）は、「主題学習のねらいは、歴史的思考力の育成であり、生徒の主体的な学習活動を盛んにすることであってその方法や形態についての共通項は出しているのではないだろ

うか……主題学習は系統学習の付属物ではない、時間がないからやれないというのはおかしい、主題学習を欠いては世界史学習は成立しないともいえる」⁴²⁾と述べ、生徒の学習活動を豊かにする「主題学習」の必要性和、内容と方法について活発な論議を期待している。

② 雑誌、研究紀要等にみられる実践研究の実態についてみると、

○桜井義英氏（当時神奈川県立横浜緑ヶ丘高校教諭）は、昭和45年「高校世界史における主題学習について」⁴³⁾で、現場で「主題学習」を定着させるために実施に当たって「設定の観点」、「学習指導上の留意点」、「主題の妥当性」の3点について再検討が必要であるとし主題例を検証し、各観点到立った適切な主題を提示している。

また、主題数と配当時間については、3単位で1主題、4単位で3つ、5単位で5つ程度が妥当とし、1主題に3～6時間が適当としている。

○九里幾久雄氏（当時埼玉県立浦和第一女子高校教諭）は、「主題を中心とした世界史学習－主題学習のいくつかの実践例から－」⁴⁴⁾で、世界史6単位のコースに2単位だけ年間主題学習を実施し、学習形態では次の3様の方法を実践している。

① 生徒の「発表学習」の形態をとり、50ばかりの教師作成の主題例をあげ選択させ、1学期は主としてヨーロッパ19世紀末までをテーマとした主題、2学期は主としてアジア史関係と近代史をテーマとした主題を設定。

学習指導の手続きは、

調べ方、まとめ 方の相談・指示

 →

生徒のまとめた プリントの点検

 →

発 表 討 議

 →

発表原稿、感 想文の提出

② 講義方式の形態として、主題は①と同じとし、さらに、より大きな世界史像を思考させる内容のものを付け加え実施。この形態は、教師のもち味（個性）、充実した準備と高度なまとめと構想力をもった技術力が必要であることを指摘している。

③ 無数の主題学習の集合体としての通史学習を講義方式の形態をとりながら関係する著書を生徒に紹介して読後感想＝論評を提出させている。

○藤井千之助氏（前掲）は、昭和48年「世界史における主題学習の取扱い

について」⁴⁵⁾の中で、「主題学習」に関する教育実験的試みとして一朝鮮民族の歴史と文化一を主題として教育実験を試みている。

それによると

① 生徒の自発的研究を中心とする

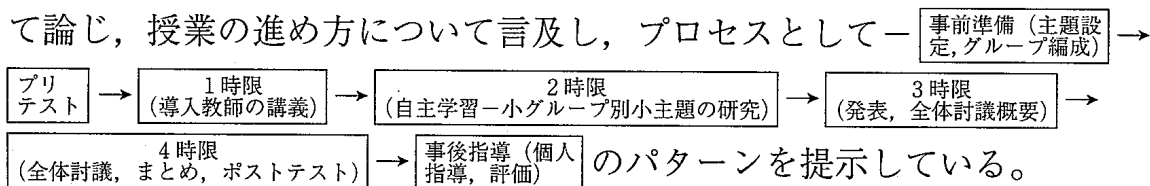
② 第3学年2学期末、配当時間5時間

③ 学習形態として事前に朝鮮の民族・歴史・文化についての資料を配布して自由記述による感想文を提出させ、展開として一朝鮮史の古代、中世、近現代史について生徒に研究発表させ、総括的なディスカッションを教師主導で行い、学習後生徒に自由記述による感想文を作成させる。

以上の学習展開により評価としてプリテスト・ポストテストを行い、その結果朝鮮民族、文化に対する興味・関心、認識度の深化で好転したもの69%、変化なし29%、悪転したもの2%、朝鮮に対する偏見に関する変化としては是正したもの62%、やや是正したもの33%、不明瞭5%となったとしている。

最後に、僅かの期間の教育実験では十分な検証はできないが、中学校・高校を通してより計画的な継続を試みる必要があるとしている。

○田畑元春、森 俊文両氏は、昭和49年「主題学習の意義と展開」(星村平和編)の「世界史—その内容と展開の研究」⁴⁶⁾の中で、主題学習の意義について論じ、授業の進め方について言及し、プロセスとして—



そして、実践例として「アフリカ史の発見」を取り上げ、上記のプロセスにそって展開している。

○山本一成氏 (当時山口県立山口高校教諭) は、昭和50年「世界史の構成に関する史的考察(一)~(四)」の「10 系統学習と主題学習」⁴⁷⁾で新たに登場した「主題学習」が世界史の構成の中で占める位置付けを「系統学習」との関連において考察されるべきであると指摘している。

○大熊圭祐氏 (当時岡山県立操山高校教諭) は、昭和46年「世界史Bにお

ける主題について「学習指導要領・教科書を中心に」⁴⁸⁾で、「主題学習」が、学習指導要領の中でどのような取扱いをされているか、それに基づき「世界史B」教科書12冊に「主題」をどのように取扱っているか、主題の取り上げ方、主題の配置箇所、項目数、内容等様々な視点から検証し、結局、現場の教師として積極的に取り組む決意が示されている。

③ 前川貞次郎氏(当時京都大学教授)、木村庄三郎氏(当時東京大学教授)、平田嘉三氏(当時広島大学教授)編、昭和47年双書「新しい世界史教育②」⁴⁹⁾で、世界史教育上の方法としての「主題学習」に係る理論と実践研究が行われたものがまとめられている。

「第1編 主題学習の計画と展開」の中で、

○木村茂夫氏(当時東京教育大附属駒場高校教諭)は、「主題学習の誕生と展望」で、主題学習という考え方がどういう背景の中で誕生したか、その経緯と必要性、現場での実践と課題、そしてこれからの「主題学習」が担う歴史教育での役割と期待を述べている。

○西川 浩氏(前掲)は、「歴史的思考力育成へのこころみ」で、実践例として大課題「西ヨーロッパにおける絶対主義の構造について」を掲げ、「レジュメと小課題」に基づいて、フランスを範例として学習展開し、羅列的・平板的な次元＝直接的把握から立体的・構造的把握＝間接的把握へと思考の層的深化を誘発するよう教材内容の層構造化に努め、歴史的思考力の深化を図ろうとしている。

○内野智司氏(前掲)は、「主題学習の理論と主題の設定」で、主題学習の根拠、主題学習と系統学習との関連、設定の基準等について論述している。

○九里幾久雄氏(前掲)は、「主題学習の計画と実際」で、主題設定の視点と事例、人物を取扱う場合の実例など指導計画を立案する際の留意点をあげ、実施した場合の問題点として、学習方法は生徒の自主的研究か、教師の講義方式か、いつどこで実施するか、また主題題目の可否等をあげている。

具体的実践例として「ワイマール体制の崩壊」について、主題設定のねらい、

内容の展開案などを示している。

○三股弥栄氏（前掲）は、「主題学習の実践例」で「イギリスにおける議会政治の発達を取り上げ、主題設定の趣旨と目標、年間指導計画における位置付け、効果的指導法としての指導案、諸資料、構造図等を提示している。

○会田守広氏（当時富山県教委指導主事）は、「主題学習と諸条件の整備」で、この主題学習の実施に当たって教師の主題学習観を確立すること、世界史学習のくふうを図ること、即ち、基本的事項を精選し、年間指導計画の改善を図る、生徒の思考を重んじた学習指導をくふうすることなどをあげ、その他一図書資料の整備・活用、視聴覚的指導資料の活用等、諸条件の整備充実を図ることを求めている。

○「世界史における人物指導の意義と実際」の項目で、青木弥之輔氏は、人物指導のもつ教育的意義として、歴史への興味、小中高の一貫性、人物の時代的背景、人物と歴史の視点から考察できる点をあげている。

また、根本茂夫氏は、「新学習指導要領と世界史上の人物」で、人物指導が戦後の歴史教育の反省の上に立って、歴史学界において強い要望が高まっていることを指摘し、学習指導要領での「内容の取扱い」の視点に立って取り上げるべき人物を例示している。

野口賢三氏は、「世界史上の人物と教材研究」で、河内雅雄氏は、「世界史上の人物の指導と実際」で、人物を扱った「主題学習」の学習方法に重点をおいた指導案を提示している。

○星村平和氏（当時文部省教科調査官、後兵庫教育大学教授）は、昭和52年「高等学校世界史学習展開の視点(2)－世界史における主題学習－」⁵⁰⁾の中で「世界史Bで産ぶ声をあげた主題学習が、現場の教師や大学、行政よって、伝統的な世界史学習の改善を指向するものとして様々なかたちで理論化、実践研究がなされ、その経験を生かし、昭和45年版の学習指導要領で主題学習の改善がはかられた。

しかし、当面する主題学習の推進を阻害する要因として、標準単位数の削減、

生徒の質の多様性、大学入試の重圧、適切な生徒用テキスト、参考書がないことが上げられ、主題学習への取り組みの動きが低調であるが、主題学習が系統学習の単なる補完や副次的なものではなく、世界史学習の主要な一部を構成しているものである」ことで、積極的取り組みが望まれることが指摘されている。

○河合 武氏（前掲）は、昭和52年「高校世界史主題学習の研究」⁵¹⁾で、「主題学習」への取り組みが16年を経過したにも拘らず現場の教師にほとんど定着していない状況にあること、そしてその原因として「主題学習はいろいろな点で不幸な出発をした」といわれており、主題学習の問題点として、45年版改訂で改善が図られ、様々な研究、実践報告や授業プラン等が発表されたが、「主題学習の位置付けがはっきりしていない」ことで、それは「文部省の問題提起以上に議論を発展させることができなかったことが原因のように思われる」と述べている。

また、「主題学習」が通史学習とは別の視点から歴史上の問題を取り上げていく内容構成上の概念なのか、思考力の育成の手段として自己展開学習へたどりついた学習方法論の概念なのか不分明であると指摘している。そして「通史学習」の実態を解明することが「主題学習」にかかる不分明の議論も明らかになってくるとしている。

〔日本史〕の場合

「主題学習」が「日本史」にも学習指導要領に取り上げられたのは、昭和45年版においてであるが、それ以降「日本史」を担当している現場の教師や大学教官、行政関係者等によって理論と実践研究が進められていったが、手元に取り寄せた論文等からその実態を明らかにしていきたい。

① 日本史に「主題学習」が取り上げられて、その意義と位置付けについて述べているのが宮沢嘉夫氏（当時東京都立白鷗高校教諭）である。同氏は、45年改訂の学習指導要領案の作成に協力者として参加した一人である。昭和45年「高校日本史の主題学習について」⁵²⁾で、日本史学習が従前から生徒の「受け身的」姿勢と知識注入型の学習について反省するとともに「主題学習」のね

らいが多角的・総合的な歴史的思考力を身につけさせ、生徒の主体的学習を促す機会を意図的に用意した学習方法であるとしている。

生徒は、具体的な素材をもとにして複雑な関係や動的な関連について解き明かされるような授業を望んでいるのではないかとして、昭和43年度の東京都の成果での生徒の江戸時代についての興味関心の調査で「庶民生活、風俗習慣、生活様式、住居付近の歴史としての地域史」といったより具体的なものに最も興味・関心を持っていると指摘している。

また、「主題学習」を年間指導計画の中でどのように位置付けるかについて、

- 通史を流し終えたあと通史補完的意味で行う場合

- 通史そのものの展開の中で全体を主題学習的扱いとする場合

- 主題として独立的な方法を加味した学習で通史学習と不即不離な関係にある場合

の3点を上げている。

そして、学習形態として生徒を主体とし、興味・関心を持って取り組めるよう生徒の発達段階にあった諸資料を十分準備して取り組むことを提案している。

② 毛利和夫氏（当時東京都立西高校教諭）は、昭和47年「主題学習について—蘭学を具体例として—」⁵³⁾で、「日本史」で「主題学習」をどのように取り上げ進めていくかで、都教育委員会の委嘱を受け、都教育課程研究集会の歴史部会で検討し、共同研究グループで、指導要領の主題設定の3つの観点にそって10数テーマに絞った。その中の一つが「蘭学がどのようにして研究され、後世にどのような影響を与えたか」である。この主題設定の理由として「人物・時代の背景、文化的創造、近代化の主体性など歴史学習の上で重要なテーマである」とした。そして、指導展開例を示し、学習方法として夏季休暇中に課題を与え、生徒の自主的研究を促し、発表、全体討論を行うことを想定している。

③ 泉 武夫氏（当時大阪府立豊中高校教諭）は、昭和51年「選択授業の

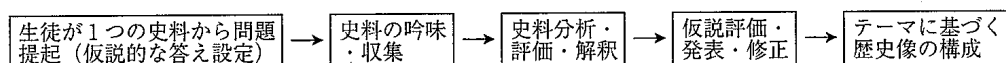
実態」⁵⁴⁾で、同校では、標準単位3単位の他の増加2単位で教師主導の「主題学習」を比較的大きなテーマと小さなテーマの2つの傾向で実施している。

また、生徒の主体的な学習形態として小グループ研究、発表、討議、教師の補完指導といった手順を進めるとして、具体的実践として、4月当初55のテーマをプリントで示し、小グループ(2~3人)を作らせ、その中からテーマを選択させ研究させ、選定した「主題」の発表、討議をさせた。授業の進度と主題内容に応じて実施している。

④ 金子邦秀氏(同志社大学文学部教授)は、昭和52年「通史学習と主題学習」⁵⁵⁾で、主題学習を年間指導計画としていかに通史学習に取り入れるかでは、世界史主題学習の内容構成で大きな影響を与えている内野智司氏の3つの型を取り上げ、同氏が最も適したものと指摘している「主題学習を通史学習の中に有機的に組み込む」案に賛同している。

「主題学習」をどのような単元構成で、また、どのような教材構成で実施すべきかの2点を授業展開として、実践例の岡野敬生氏の「日本文化の源流をさぐるー止利仏師(松本清張)を利用ーを取り上げて説明し、また、アメリカにおける単元構成の仕方なども参考にしながら、「主題学習」の単元構成のモデルの私見を提示している。それによると、

- 主題の設定ー教師が観点ごとに提示した主題を生徒に選択させ、年間指導計画に組み込む
- 主題学習以前の指導計画の再検討で「通史学習」の内容の精選を行い、「主題学習」と「通史学習」とが、有機的に結びつく位置付けでなければならないとし、
- 主題学習の展開の手順として



- 教材構成の私案として、上記の手順に基づいて、

「止利仏師」を導入として、展開で、帰化人の役割、蘇我氏の台頭、飛鳥文化の3つの小主題をそれぞれ生徒たちに史料に基づき、仮説を立てさ

せ分析，評価，解釈，討議させる。

このことは，社会認識の一側面を担う歴史認識を具体的なものとして生徒に身につけさせる試案であるとしている。

「主題学習」の基本的教材を「史料」としたことについて，問題を指摘し，対応策として現代日本語翻訳することと解するとしている。

⑤ 高山博之氏は，昭和52年「大航海時代の東アジアと日本」⁵⁶⁾（4時限）で，指導計画として内容考察を示し，指導過程では内容，生徒の学習活動，指導上の留意点など，それぞれ視座を明示している。

また，各時限ごとに生徒の学習活動を含めた指導案を提示している。それによると，各時限ごとに小主題をもうけ，関係諸資料，歴史地図，風土的条件などを活用し，大航海時代における日本人の活動を世界史的視野から，即ち，ヨーロッパ人進出以前の東アジア貿易の状況，日本，朝鮮，琉球，中国などの貿易関係，ヨーロッパ人の進出によるその貿易構造の変化などを総合的につかむ学習に取り組むことで日本人の活動を広い視野に立って評価できるようになることをねらいとしている。

⑥ 熊谷幸次郎氏（当時早稲田大学教授）は，「日本史主題学習の研究」⁵⁷⁾の「歴史教育への一つの試み—序にかえて—」で，「主題学習」という学習方法がことさらに提唱される所以として「時に歴史の流れの中に立ちどまって，ゆっくり歴史の流れの凝視を行い，歴史の幅と深さをとらえ，生徒自らが歴史の，もしくは文化の荷担者である自覚をもつことができるように数時間を生徒自らが持つという方法，つまり通史の外に特殊学習領域を設立して学習するという方法」⁵⁸⁾が指導要領の「日本史」にも取り上げられたことを言及している。

○同上の総論で，金子邦秀氏（前掲）は，「通史学習と主題学習」（前掲）で「通史学習」と「主題学習」との関係を明らかにし，「主題学習」のねらいについて論述している。

○三上一夫氏（当時福井県立大野高校教諭）は，「主題学習を实践して」で，福井県の主な高校を対象に調査した「主題学習」に係る実践状況を示している。

その調査によると、年間指導計画の中での配当時間、主題学習に係る指導形態、過去3ヵ年で実践した課題名、学習者側の反応、効果的運用など実践上の問題点、苦心談などがあげられている。そして、指導者側の今後配慮すべき点として、主題設定に当たり、生徒の理解度や興味・関心の所在を確認すること、指導過程のうえでは、生徒の主体的かつ積極的な学習参加がなされるよう十分な事前準備が大切であるとしている。

○後藤亘宏氏（当時群馬県立桐生高校教諭）は、「主題学習と現場の実態」で、現任校での主題学習実施上の問題点として、

- ① 「主題学習」という学習方法の具体的な内容や方法についてイメージが浮かんでこない
- ② 現状の授業での欠陥やゆきづまり状態を気にするあまり、また、生徒を自発的に活動させるための授業の方法や形態のみが追究されて生徒に「何を」つかませるかの論議が欠けているのではないかなどを指摘している。

生徒の現状を主題の設定という側面からとらえると、生徒には多様な発想と期待が存在している。主題の中から、どのテーマを設定しどう構成して生徒を学習にひきずりこみ「何か」を生徒に明らかにさせることが「主題学習」実践のねらいであるとしている。

また、「主題学習」の実践例として

- 律令体制の動揺（3時限）
- 元禄の政治（3時限）
- 元禄文化（2時限）
- 元禄改革前史

などをあげている。

○ 同上の各論では、22の主題を取り上げ、「主題学習」を実施する際の実践的指導案としての、〔本主題の趣旨・目標〕〔歴史学上の問題〕〔指導計画〕〔指導過程〕の順序で進めている。

3 「主題学習」の第3期〔昭和53年（1978年）～平成元年（1989年）〕

(1) 昭和53年版高等学校学習指導要領

「主題学習」は、引き続き世界史、日本史において取り上げられ、従前と同じく主題設定の観点を示す方式を踏襲しながら、従前の主題学習の在り方から一歩前進し、多様な主題が選定できるように配慮するなどして学習の充実を図っている。

① 〔世界史〕での取扱い

ア. 「主題学習」の主たるねらいと内容構成上の点について、解説書⁵⁹⁾に「いわゆる系統的な学習や文化圏学習で培われた歴史的思考力を深め、生徒の歴史意識を更に高い認識にまで育てることにそのねらいが置かれている」と述べている。

さらに、解説書に学習指導計画の作成等について「限られた授業時間の中で実施する場合における配当時間については、年間を通しての位置付けが必要である」とし、主題の配当については「内容の取扱い」で、「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」と述べている。

イ. 主題設定の観点として⁶⁰⁾、生徒の関心や理解度、教材の効果などを吟味した上で、

(ア) 地域ごとの比較考察的又は地域相互の関連的な学習

(イ) 時代別・地域別又は国別に、ある程度大きくまとめて学習

(ウ) 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

(エ) 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わが国の位置について学習

(オ) 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

ウ. 「主題学習」展開上の留意点として、生徒の興味・関心に重点を置き、

高度な専門的なものにならないように、また、学習活動を効果的に展開する方法、学習形態の工夫などが指摘されている。

学習指導上の留意点として、諸資料の活用、観察、見学、調査、発表、討議、報告書提出など作業的学習を重視することを上げている。

② 〔日本史〕での取扱い

ア. 「主題学習」について、解説書の中で⁶¹⁾「従前の学習指導要領により取り入れられ、すでに実施されているが、今回の改訂では、教育課程審議会の答申に示されている生徒の学習活動が活発に展開できるようにするとの観点からより一層の充実を図っている」と述べている。

イ. さらに、「主題学習」の意義として解説書⁶²⁾に「何よりもまず、生徒の主体的学習を中心に置くところにある。この学習によって、高校生の段階としての歴史の学習方法、研究方法を習得させる、また、主題学習による学習展開の方法は、日本史学習全般の学習方法の改善の芽としての意味をもつとともに、主題学習によって深められた歴史的事象についての考察力は以後の日本史学習をより深めるものとなる」と述べ、「主題学習」が歴史的思考力を深めるという学習方法として捉えられているだけでなく学習内容展開において、生徒の主体的学習が行われることによって、学習追究していく主体者となるところに大きな意義があることを示唆している。

このことは、従来の教師主導型授業での生徒の受動的に歴史知識を注入することから生徒主導型の能動的授業への転換という学習方法の改善の芽として取らえていることに注視すべきである。

ウ. 主題設定の観点として、⁶³⁾

- (ア) 日本の文化の発展に尽くした主な人物とその役割を、時代的背景との関連において学習
- (イ) 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
- (ウ) 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

とある。昭和45年版の「人物」と「生活文化としての衣食住」については、今回の観点との共通点であり、新たに「日本の各地域の特性」を取り上げたのは、「内容」の中に「地域社会の歴史と文化」を取り入れ、地域学習の充実を図ったことと係わっていると思われる。

「地域」学習が重視されてきたことは、自己の生活する地域の歴史であることで理解を深めやすいことと、この学習により歴史が自己と自己を取り巻く現実の社会の中に流れていることの認識を得やすいといえる。また、「系統学習」を踏まえて「主題学習」を取り上げることにより多面的・多角的に総合的学習ができ、歴史的思考力を深め、興味・関心をもって主体的に取り組める素材であるといえる。

(2) 昭和53年版(1978年)時代の理論と実践研究

〔世界史の場合〕

① 橋元忠也氏(当時鹿児島市立玉竜高校教諭)は、昭和54年「中国の近代化—主題学習の特色を生かして—」⁶⁴⁾の中で、世界史2・3年分割履修する生徒たちに比較法による主題学習を大胆な仮説を立て取り組ませている。

例えば、洋務運動と変法自強運動について、視点として、中国人の欧米人に対する態度と朝鮮人に対する態度、アロー号戦争の経過と日清戦争の経過、太平天国の乱の性格と義和団事件の性格等を比較対比して各グループによる話し合いによる論議で内容を確認していくとしている。

② 畑迫正行氏(当時大分県立中津南高校教諭)は、昭和54年「満州事変に焦点をあてた日中関係の現代史—歴史的思考力を培う授業を考える—」⁶⁵⁾で、教科書の現代史の取扱いについての生徒の関心度について調査すると、日中関係の歴史についてはそれほどの関心は持っていないが、太平洋戦争についての理解はかなり高いものがある。この生徒の実態を踏まえて、時間の制約の中で、断片的な日中関係史を正しく理解させ、歴史的思考力を養わせる学習としてどのような授業展開が求められるかとして、

○日中対立の起こり—対華 21ヶ条要求

○ワシントン体制（ワシントン会議締結内容，会議その後）

○大陸進出の本格化（軍部進出の背景，満州事変，その背景，その波紋）

以上について教師主導で生徒との問答式で展開し，これらの中から考えるべき点を何題か取り上げて生徒に様々な角度から考えさせることをしている。

③ 有田嘉伸氏（長崎大学教育学部教授）は，昭和 55 年「主題学習世界史における 1930 年代の実践」⁶⁶⁾ で，現代世界が形成された 1930 年代を学習することで現代世界の成り立ちと特徴を理解させることをねらいとし生徒の自発性を促す主題学習を実施している。

10 コのテーマ（世界恐慌とニューディール，イタリア・ファシズム，ナチズム等）を各人希望テーマを選び個人研究をしてレポートを提出し，その中から 10 コのテーマ，1 コ 30 分発表，質疑補足，まとめとし，全員が参加，レポート提出，プリテストとポストテストを行い，この主題学習へ生徒がどのように取り組んでいたかを知るてがかりとしている。それによると，興味深く学習できた (25%)，ふつう (58%)，興味なくおもしろくなかった (17%) とあり，また，生徒のこの学習での成果が叙述されている。

そして，研究手法として個人かグループかについては個人研究賛成が圧倒的に多い (69%)。

評価については，この内容を含めた問題をだし，主題学習を行ったクラスの正答率 61% に対し，教師が講義したクラスが 50% であり，主題学習，発表学習は生徒の成績を下げるのではという危惧は解消できるのではないかと述べている。

④ 田淵五十生氏（当時広島女学院教諭）は，昭和 56 年「主題学習南北問題とアフリカ史の授業実践を通して」⁶⁷⁾ で，この主題設定のねらいとして，現代社会が直面している人類的な課題であることで，生徒がマスコミ等を通じてかなりの知識をもち合わせていること。また，問題意識をかかえているからであるとしている。

ただし、生徒の知識はきわめて断片的でステレオタイプの認識で貧困ですらあるとしている。

○実践例ー第1時限 多様なアフリカをスライドで紹介、新聞記事提示

第2時限 アフリカと南北問題、アフリカの経済実態と貧困について考える

第3時限 アフリカの文明と歴史で古代アフリカ国家の繁栄の歴史を紹介

第4時限 奴隷貿易と植民地分割

第5時限 アフリカ諸国の独立と課題

の授業実践から、生徒の好意的な授業感想文提示と、主題学習が“新鮮な社会問題を教材化すること”の必要性和生徒の“考える時間、思考ないし探求過程が保障されねばならない”としている。

⑤ 星村平和氏（前掲）編による「世界史の授業展開」（学事出版、昭和56年）⁶⁸⁾に「主題学習」に係る理論と実践研究が収録されている。それによると、

○星村平和氏は、「世界史の性格と新しい内容構成」の中で、世界史が53年版学習指導要領改訂で、「現代」の視点と親しみやすい考える学習に重点を置いたこと、即ち「世界史学習に「情感面」を導入したことを述べている。また、教材構成の新しい視点として、「主題学習」実施の際に、現代の諸地域の社会と文化についての素材として、文化人類学などの成果を活用した学習を展開することが提示されている。

○中村充一氏は、「主題学習の展開ーアフリカ大陸の生活と歴史ー」の中で、この主題設定の理由として文化圏学習を補完する立場を取っている。そして、「ある程度大きくまとめて学習でき」「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の活用」の観点から本主題を取り上げようとしている。

内容として、アフリカ風土の特色、“暗黒大陸”史観からの脱却、ブラック＝アフリカの歴史への理解、複雑多様な文化と地域性、社会・文化の多重構造についての理解等の視点に留意しながら4時限を使って教師主導により生徒に

随時質問を投げかけたり、地図帳記入作業をさせたりと生き生きとした学習展開をくりひろげるとしている。

○河内雅雄氏（当時神奈川県教育委員会指導主事）は、「主題学習の展開ー日本・中国・ヨーロッパの都市」のテーマを、比較・関連的な視点から取らえ、世界史学習の全体構成の中では、文化圏学習を補強するという位置付けを取っている。

学習展開として、8世紀では平城京、長安、コンスタンチノーブル、アーヘンを取り上げ、13・14世紀では鎌倉、大都・杭州、ヨーロッパの中世都市を選び、市の発生、当時の政治、社会情勢、各都市の特色、都市に暮らす人々の生活様式等、都市相互の多面的な比較考察をさせる。など、各都市を考察する際、今日的視点と歴史的視点に立って考えることが必要であることを示唆している。

○坂本 博氏（当時埼玉県立蓮田高校教諭）は、「主題学習の展開ーアレキサンダー、玄宗、マルコ＝ポーロとその時代ー」で人物史を取り上げ、時代的背景、地域的特質、個人と社会との関連、人間理解の深化、現代的視点などに留意しながら、「アレキサンダーとその時代」（2時限）、「玄宗とその時代」（2時限）、「マルコ＝ポーロとその時代」（2時限）の学習展開を実施している。

その際、生徒の発表・討論の場を設定している。

⑥ 文部省は、昭和58年度高等学校教育課程研究発表大会を開催し⁶⁹⁾、社会（世界史）部会で、

○青森県（柴田孝治氏、当時青森県立板柳高校教諭）は、「生徒の実態に即した主題学習の工夫と指導計画の作成」で、生徒の実態を調査し、生徒が自ら作業したり、意見を発表したりするような学習形態の主題学習を取り入れているとしている。計画として6つの主題を取り上げている。

○徳島県（松村通治氏、当時徳島市立高校教諭）は、「東アジア文化圏学習における主題学習としての朝鮮の指導計画」で、朝鮮についての学習が、朝鮮の人々に対する日本人の正しい理解を深める役割を果たすという観点から「朝

鮮」を取り上げ、指導案として1時限「朝鮮の風土と生活」、2時限「近代以前の朝鮮と日本の交流」、3時限「近代以前の外圧への抵抗」で、各小主題を設けて学習させ、実施後レポートを提出させ評価している。

⑦ さらに、文部省は、昭和61年度高等学校教育課程研究発表大会社会(世界史)部会を開催し、⁷⁰⁾ その中で

○栃木県(服部徳英氏、当時栃木県立足利高校教諭)は、「文化圏学習における主題学習の構成と指導—東アジア文化圏を例として—」で、主題学習に着目した6つの授業タイプとして、小主題提示型、チャンス構成型、事例展開型、まとめ型、興味・関心型、パフォーマンス型を上げている。

○群馬県(三谷 昇氏、当時群馬県立高崎女子高校教諭)は、「主題学習古代の中国・朝鮮・日本の国際関係—東アジア文化圏の形成」の指導における指導内容の構成と指導方法について」(3時限)で、古くから日本と大陸との交渉があり、日本と朝鮮との歴史が密接に係わりあっていたことや渡来人がわが国の古代文化形成に重要な役割を果たしたこと、隋・唐帝国出現に伴う東アジア文化の形成と日本の文化形成との係わりを理解させるとしている。

○兵庫県(石井勝朗氏、当時兵庫県立北須磨高校教諭)は、「主題学習による文化圏学習の試み」で、主題学習を通して各文化圏における特徴を学ばせようとするもので、文化圏ごとの差異と普遍性の両面を学ばせることが可能であるとしてその利点をあげている。

授業展開の方法として、講義式や、生徒への質問形式、グループによる相談、発表形式を取るなど多様な方法で進めている。

〔日本史の場合〕

① 佐藤照雄氏(当時文部省教科調査官)は、「日本史における主題学習について」⁷¹⁾で、昭和53年版改訂の「日本史」の「内容の取扱い」の(4)に上げている3つの観点「人物」「各地域の特性」「生活文化」を取り上げ、その歴史学習における意義とその各観点でのどのような側面に考察の視点をあてたらよいかの具体的着眼点を示している。

例えば、人物学習では、人物を通してつくりあげていった意図・過程を見ていき、人物に目を向けることによって当時の時代に立って事物、事象のもつ意味をその時代の中で考える。つまりは、歴史理解を人物学習を通してさらに深めようとするものであるとしている。

各地域の特性の学習では、歴史の舞台についての考察をねらいとしており、地域の特性とその時代的变化を考察させることによって、それぞれの地域が日本の歴史に果たした意義を見いだせるのである。

生活文化の学習では、衣食住など生活に密着した文化を通して、日本人の中に流れている意識、慣習などの基層文化を探り我々日本人について自己認識を深めるところにそのねらいがあるとしている。

② 佐々木茂氏（当時松江市立女子高校教諭）は、昭和61年「明治維新の民衆像，幕末・維新时期における島根の政情—隠岐騒動を中心にして—」⁷²⁾（2時限），教師主導により，地域の中の幕末・維新として，隠岐騒動の概説，隠岐騒動の意義についての順で授業を展開し，生徒たちが，幕末・維新时期から何を学び，何を考えたのだろうかと問い，生徒の「社会ノート」に記述した内容を掲載しており，それによると「……この時代は，時代が大きく転換する激動の時です。その中で大きな夢と志を抱いて，その可能性を信じて，時代の中を情熱をこめて全身をぶつけて一生懸命に生きていた。そこに私は，特に魅力を感じます……」と生徒のこの主題学習での生き生きした授業展開の様子をうかがうことができる。

③ 文部省は，昭和59年度及び昭和60年度高等学校教育課程研究発表大会・社会（日本史）部会で，⁷³⁾

○福島県（佐藤美保，当時白河女子高校教諭）は，「地域社会の歴史と文化を主題とした指導内容の構成と指導法の工夫」で，生徒の日本史に関しての歴史認識について，年代・事項・人物の暗記が主であり教師の講義中心の授業と考えているこの発想を転換するため，地域の教材を生かした主題学習を工夫し，生徒の主体的な授業参加を促すよう取り組んでいる。

実践例として、「松平定信」（1時限）を取りあげ、
事前学習として、白河藩における松平定信の業績と題するレポートを生徒に
まとめさせ、授業においてそれを発表させる。

この主題学習の授業を、通史の「寛政の改革」を学習後に実施する。

学習の成果として、感想文を書かせ、45%の生徒が「定信の藩政と幕政の関連性に関心をもった」と記述しており、一応、日本史を身近なもの、動きのあるものとして受けとめたと評価している。

○神奈川県（斎藤 薫，当時神奈川県立厚木南高校教諭）は、「地域社会の歴史と文化の展開例—東国武士団と鎌倉幕府—」で、地元の地域史を主題として取り上げ、休暇中を利用して実地調査、博物館の見学などのレポートを課題とし作成させ、生徒の主体的学習を促すとしている。

○岡山県（大月和久，当時岡山県立井原高校教諭）は、「日本史の学習効果を高めるための指導の工夫—地域社会の「歴史と文化」の学習を通して—」，「内山完造と日中国交回復」（2時間）を主題学習として取り上げ、生徒を班別学習で主体的に活動させ、調査した代表に発表させた。この主題は、郷土出身者を人物として扱い、親交のあった歴史上の魯迅をも調べることによって学習内容に充実感と活気を与えたとしている。

○埼玉県（桜沢三郎，当時埼玉県立熊谷西高校教諭）は、「地域の歴史と文化」指導の実践例として、地元「秩父の古代～近代」にかかる遺跡類、武士の実態、歴史事件を主題として取り上げ、図書館や各札所でグループで調査、研究し、各主題ごとに発表したとしている。

グループ研究の効果として、郷土への興味関心を高めたこと。一つのことを仕上げる満足感を得たこと。学習展開が生き生きして活動できたこと。などを上げている。

以上のように、「日本史」での「主題学習」が地域史を重点に取り上げていることは、生徒に身近な素材であり、身近に調査研究しやすいこと、教師側も教材を準備しやすいという利点があると思うからである。

4 「主題学習」の第4期〔平成元年（1989年）～平成11年（1999年）〕

(1) 平成元年版高等学校学習指導要領

国際化の進展が著しい今日、国際社会に主体的に生きる日本人としての必要な資質を養うことが強められており、そのことが、歴史・地理学習の重要性の高まりという時代的要請となって現れており、「社会科」が解体され、新たに独立の教科として「地理歴史科」が誕生した。そして、高等学校段階における歴史・地理教育の専門性や系統性が重視され、適切な選択履修が可能となるよう歴史関係は、「世界史A」「世界史B」「日本史A」「日本史B」の科目が設けられた。

この改訂によって従来からの「主題学習」は、どのような取扱いがなされているかみてみると、

① 「世界史A」での取扱い

ア.「主題学習」と銘うっての取扱いは特にしていないが、「3内容の取扱い」の中に「主題学習」の視点を想定した記述をうかがわせる内容が示されていると考えられる。

イ. 解説書「(2)指導上の配慮事項」⁷⁴⁾ (P40～42)に「歴史の流れを大きくとらえさせる」、「縦の流れと横の関連の組合せ」、「比較文化または比較文明の視点」、「風土など歴史が展開された舞台にも焦点をあてる」など「主題学習」を取扱う際の指導の観点が示されているといえよう。

② 「世界史B」での取扱い

ア.「主題学習」については、「3内容の取扱い」⁷⁵⁾で「イ生徒の歴史的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」とあり、イ. 解説書(P86～87)に「主題設定の観点」⁷⁶⁾として、

(ア)〔比較文化・比較文明の視点〕、(イ)〔社会史的な観点〕、(ウ)〔同時代史としての世界史的視点〕、(エ)〔人間生活や文明を支えた技術の視点〕を上げている。

イ. 主題学習展開上の配慮事項として⁷⁷⁾「主題学習は、年間指導計画の中

に適切に位置付けられていることが必要である。また、幾つかの主題を選定する場合は、特定の時代や地域に偏らず、観点の異なるものを用意することと示されている。

③ 〔日本史A〕

ア. 「主題学習」を「日本史A」の学習方法の中心として位置付け、「3内容の取扱い」⁷⁸⁾の「(3)わが国の歴史の展開を、時代ごとに区切らずに考察することを通して、学習の深化と歴史的思考力の育成を図るため5つの内2つ程度を選択して学習させる」とし、

(ア)法制の変化と社会、(イ)産業、生活技術と交通の発達、(ウ)教育の普及と文化の進展、(エ)日本人の生活と信仰、(オ)地域社会の形成と発展を上げている。

④ 〔日本史B〕

ア. 「3内容の取扱い」⁷⁹⁾の中の「(4)生徒の歴史的思考力を深めさせるため、適切な主題を設けて行う学習を実施する」として

〔主題の観点〕

(ア) わ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た総合的学習

(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関連させた学習

(ウ) わが国の各地域の特性と時代的变化について、政治的、経済的条件などと関連させた学習

(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、時代や地域との特性と関連させた学習

を上げている。

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を示唆している。

(2) 平成元年版(1989年)時代の理論と実践研究

〔世界史A及び世界史B〕

① 藤井千之助氏（前掲）は、平成2年「歴史教育論攷(2)－歴史教育における主題学習について－」⁸⁰⁾の中で、平成元年版の学習指導要領での「主題学習」の取扱いについての扱い方に言及して「従前に比すると、世界史Bの主題学習の意義は軽視されているものと考えられる。」としている。筆者は「主題学習」に対する歴史教育上の積極的な意義を従前から各種の研究論文で指摘されていた。

また、「主題学習」の歴史教育上の位置づけを⁸¹⁾「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」とし、また、「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。……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」としている。また、「種々の問題点を内包して発足した」とし、「歴史教育改革論が克服しようとした通史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」、「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、通史的系統学習に馴れていた高等学校教師の多くが十分認識・把握できなかった」などを上げている。

さらに、「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、「範例方式の提起－テューリンゲン決議の内容」「範例方式の構造と特性として、疑問－発見的－発生的－基礎教育的、開示的、照明的なもの」が重要であるとしている。

論文の最後の部分で⁸²⁾「歴史的思考力を育成する歴史学習」として、「歴史学習の中で、歴史的・事象に対して、なぜかという探求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。その意味からも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」と指摘している。

② 鈴木健一氏（当時近畿大学教授）は、平成6年「世界史主題学習につい

て」⁸³⁾の中で、「主題学習」が昭和35年版「世界史B」で登場せざるを得ない背景として、歴史教育の戦後の昭和22年の社会科発足当初の生徒の自主性による問題解決学習が強調され生徒のグループ学習等の実践報告が広く流布したが、生徒の経験不足と未知識から学習効果上の点で疑問視する傾向が強まり、教材のもつ系統的知識が重視されていった。しかも、高校・大学の入学試験問題が客観性を重視することから羅列的に歴史的用語を暗記的知識として要求する傾向が強くなり、この基礎的歴史知識が“真の歴史教育のねらい”である—歴史教育による成果が“現代”を生きていくための“知恵”として働くこと—につながっていない歴史教育への反省から「主題学習」が誕生したものであることが指摘されている。

今後とも「主題学習」は、学校現場で定着するためには「教授者生徒一体の学習」という体制が要求されることを切望すると指摘している。

③ 川口靖夫氏は、平成7年「地理歴史科・世界史Aと主題学習」⁸⁴⁾で、「主題学習」の登場からこれまでの継承、さらに発展してきた歴史教育の経過を述べ、新たに登場した「世界史A」における「主題学習」の位置付けについて、「今回の世界史Aは、まさに、この通史学習を否定したところに、大きな意義があると思われる」と述べており、また、「世界史Aは、前近代に関していえば、いわゆる通史学習を否定した主題学習の連続であるとも考えることも可能である。また、近・現代史の部分にも主題学習の連続で取らえていきたい。」と述べ、この科目での「主題学習」を取り上げることの重要性を指摘している。

④ 有田嘉伸氏（前掲）は、平成9年「高等学校世界史における主題学習について」⁸⁵⁾で、「主題学習」の学習指導要領での取扱いの変遷について述べるとともに、「主題学習」の目的と効果を取り上げ、また、「主題学習」を実践した生徒たちが掲げた長所と短所を記述している。そして、平成元年版の「主題学習」の取扱いと平成7年度発行の世界史B教科書18種の「主題学習」の取り上げ状況について比較言及している。

〔日本史A及び日本史B〕

① 文部省は平成元年版学習指導要領改訂に基づき平成6年度から学年進行により実施された地理歴史科の「日本史A」及び「日本史B」が高等学校の現場でどのように実践され研修されているかを問い、その成果と課題を持ちより研究協議を平成8年実施⁸⁶⁾している。

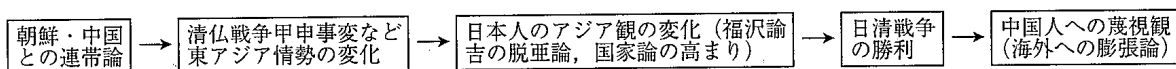
地理歴史部会（日本史分科会）の6人の発表者の中で、

○大分県（吉田泰淳、当時大分県立双国高等学校教諭）は、「日本史Aにおける主題学習の在り方についての一考察」の発表で、「日本人の精神生活の推移」の「主題」を取り上げ、「新しい学力」を育成するため、学習方法として、グループ学習、グループごとの研究発表、ディベート、新聞記事の利用、生きた史料の活用と多彩な授業展開を工夫している。

授業の形態として、（第1時限、4つのグループによる地域の信仰や祭り、神社の催しなどの調査）（第2時限、研究調査発表）（第3時限、教師主導による研究発表の講評・解説）（第4・5時限、グループ調査・発表—お節料理について）（第6、教師主導の授業）（第7時限、生徒主導の授業—ディベート）の計7時限の授業展開の実践案を提示している。

○奈良県（津浦和久、当時県立城内高校教諭）は、「生徒の関心や意欲を高める日本史授業」の発表で「人物史による主題学習」の実践として、日本史への興味・関心を促すため、夏期休業中に、古代・中世の歴史上の人物を取り上げ、ライフヒストリー、その時代的背景と自分感想を含めレポートを書いて提出させ、それをもとにして新学期の授業で発表会・討議を実施し、好評で生徒が聞き入っていたことが報告されている。

② 田中暁龍氏は、平成9年「主題学習 19世紀後半、日本人のアジア観—パネルディスカッション形式の日本史学習の試み—」⁸⁷⁾の中で、まず平成10年度以降の日本史教科書「日本史A」4冊、「日本史B」20冊が「19世紀後半、日本人のアジア観」をどのように取り上げているか調べ、



と教科書を分析し、こうした考え方が、当時の日本の政治・外交や社会とどの

ように結びついていたかなどを考えさせる教育実践として、

- 生徒の主体性を育てる授業実践－発表・討論学習の方式－パネルディスカッション
- 対象者－多様な学習活動を経験している小・中学校段階海外で過ごした帰国生徒
- 授業展開－事前にパネラーになった数名の生徒が調査研究した課題（藩閥政府代表－伊藤博文，山県有朋，民権運動家代表－中江兆民，板垣退助，思想家1－福沢諭吉，徳富蘇峰，思想家2－内村鑑三）の各代表1名ずつ（4分間ずつ）生涯，業績，1880～90年代東アジア世界に対する考えについて発表し，－発表に対する質疑応答（10分）－授業者から課題（4人のアジア観について，その類似点と相違点は何か。1880～1890年代にかけて，各人物のアジア観には変化がみられたか）が提示されたことに対する討議（10分）－まとめ（授業者から，生徒間の質疑応答，討議の流れをふまえて，とり上げた人物のアジア観を国権論と民権論という大きな枠組みから19世紀後半のアジア観をまとめた）。
- 授業後の感想文提出，アンケート調査，反省と今後の課題などをあげている。

このパネルディスカッション方式による「主題学習」というユニークな試みは，とかく形骸化⁸⁸⁾していた「主題学習」に対する新しい生き生きした方策の試みとして今後期待できると考える。

V お わ り に

高等学校社会科・地理歴史科の歴史教育における「主題学習」の取扱いは，昭和35年版の学習指導要領に登場して以降，昭和45年版，昭和53年版，平成元年版，平成11年版と改訂されていく過程で，常に世界史，日本史の歴史教育において，重要な位置付がなされてきたといえる。これを総括すると，

まず，第1に「主題学習」の趣旨については，昭和35年版学習指導要領「世

界史B」の内容に「歴史的思考力をいっそうつちかうことをあわせて考察する」とあり、昭和45年版以降は、「世界史・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……」と「主題学習」の趣旨をよりいっそう明確にし、「歴史的思考力の育成」こそ、終始一貫して「主題学習」の趣旨の根幹に位置付けているといえる。そして、その「歴史的思考力の育成」こそ歴史教育の目標の重要な柱の一つをなしているのである。

第2として、この「主題学習」を内容構成上からみると、昭和35年版に初めて登場した時は、内容構成についての理論付けがあいまいであったことから、現場の教師にとまどいをもたらしたことは事実であった。

そのような中で、埼玉県の内野智司氏が「主題学習の理論と主題の設定」の中で、内容構成に一つの理論付けをしてその方向性を与えたことは、「主題学習」を巡る論議に大きな影響を与えたといえる。

当時の世界の教育界においても様々な教育改革が社会的要請と学問・教育の進歩と相まって高まっている中で、この「主題学習」が、この発案者の一人である平田嘉三氏が「通史的系統学習」と有機的に結びついた「問題解決学習」的性格を持つ「主題学習」という歴史教育改革論のアイディアは「わが国独自のすぐれた構想である」と指摘されているが、「主題学習」が、「学習内容の再構成に関する方法論」として新しい教育改革論をなすものであるということで画期的な意義を、永井滋郎氏は、「高校世界史Bにおける主題学習の性格とその意義」の中で指摘している。

「主題学習」が、内容構成上、一般的に学校現場で実践されている例としては、「通史的系統学習を展開する中で、有機的に関連させながらその都度「主題学習」を取り入れて実施する場合と、「通史的系統学習」を一応終えた後、系統学習で培った知識をもとに「主題学習」を展開するという場合がある。

平成11年版の「主題学習」で導入部に取り上げるという手法は、内容構成上発案として提示されたものであり、それだけ「主題学習」が幅広く学習展開

できるパターンが可能であるということで学校現場でよりいっそう実践されやすく定着が図られると確信している。

第3として、「主題学習」を学習指導方法上からみると、昭和45年版学習指導要領の学習指導上の留意点に「見学、調査、読書、討議などによる生徒の自発的な学習活動を促す」としている。昭和53年版では、解説書(P109)に、「学習指導に当たっては、主題についての研究・討議・発表や資料の収集など、可能な限り生徒の自発的な活動を中心に展開することが望ましい」とし、さらに平成11年版では、学習指導方法上のねらいとして、「生徒の主体的な追究する学習」「生徒の歴史的な見方や考え方を身に付けさせる」「生徒の作業的、体験的学習を通して歴史への興味・関心を高める」と「主題学習」が、生徒の主体的、能動的学習活動をよりいっそう促す学習方法として益々重要な手法として位置付けられている。

今日、最も学校教育の現場で求められているのは、生徒が「自ら学び、自ら考える力」としての自立的な「生きる力」を育てることにあり、その点で、歴史教育における「主題学習」は、学習指導要領の基本的なねらいに合致しているものといえる。

昭和35年版学習指導要領改訂での「世界史B」における「主題学習」の登場以来、学校現場の教師を中心にして、大学、研究機関、行政などの場で、教育実践例の報告や理論などが研究され、文部省及び都道府県教育委員会での教育課程研究会、全国歴史教育研究協議会での研究大会及び各雑誌等での報告書など、この40数年間にわたって行われてきた。この論攷は、これらの貴重な実践研究資料を収集し、その実態を明らかにするために掲載を試みた次第である。(但し、必ずしも各論攷を要約した内容が、著者の意図するところと異なることがあるかもしれないが、その節は、御教示いただければ幸である。)

これらの多くの掲載した実践例からも明らかなように、「主題学習」が今までの伝統的通史学習、教師主導型授業よりも、より生徒が主体的に学習活動を行い、様々な学習形態、学習方法が考えられ、生き生きとした授業展開が行わ

れていたことは明らかである。まさしくこの「主題学習」は、“わが国独自のすぐれた学習改革論”である。今まで幾度となく論議されてきた幾つもの阻実要因⁸⁹⁾も、星村平和氏が「主題学習は、系統的学習の単なる補完の機能や副次的な役割を担うものではなく、世界史学習の主要な一部を構成するものということができる。極論すれば、主題学習を欠いては、世界史学習は成立しないとも云えるのである」⁹⁰⁾と述べられているように「主題学習」が歴史教育の“主要な一部”であるにとらえ、教師自身が“真の歴史教育者”に立ち返り、自己変革によりそれらを取り除き、「主題学習」が学校現場で実践され定着されることを切望するしだいである。

注

- 1) 平成10年7月教育課程審議会答申の中の高等学校地理歴史科「イ改善の具体的事項の(ア)」の項目を抜粋
- 2) 「平成11年版」高等学校学習指導要領第2章第2節地理歴史第2款各科目第1 世界史 A 2内容(3)より抜粋
- 3) 同上「3内容の取扱いの(2)のエの(イ)」より抜粋
- 4) 同上「第2 世界史B 2内容(1)世界史への扉」より抜粋
- 5) 同上「3内容の取扱い(2)のア」より抜粋
- 6) 同上「(5)地球世界の形成エ〜カ」より抜粋
- 7) 同上「3内容の取扱い(2)エの(イ)」より抜粋
- 8) 同上「第3 日本史A 2内容(1)歴史と生活」より抜粋
- 9) 同上「3内容の取扱い(3)」より抜粋
- 10) 同上「第4 日本史B 2内容(1)歴史の考察」より抜粋
- 11) 同上「3内容の取扱い(2)のア・イ」より抜粋
- 12) 高等学校学習指導要領解説地理歴史編(平成11年12月文部省)「3改訂の要点」の趣旨
- 13) 同上「p.37」より抜粋
- 14) 同上「pp.124〜125」より要約
- 15) 同上「p.84」より抜粋
- 16) 巻末「付表1及び2 平成14年4月検定地理歴史科教科書における「主題学習」の取扱い方と主題例」より
- 17) 平田嘉三(当時全国社会科教育学会長、広島大学教授)が、松田至弘「世界史学習の研

究」(教育出版センター新社, 昭和62年)の巻頭の序文の中で当時「主題学習」を提示した背景について述べられている

- 18) 永井滋郎「高校世界史Bにおける主題学習の性格とその意義」(「歴史教育」17-6, 日本書院)の中より
- 19) 同上の中の「p. 84」で使用されている
- 20) 昭和42年度高等学校教育課程研究発表大会集録(文部省高等学校教育課編集「中等教育資料—臨時増刊1968年224号3月」)
〔世界史分科会〕発表者 大分県・三股弥栄・当時 大分県立上野高校教諭
他に, 岩手県・相原康二・当時 岩手県立高田高校教諭
愛知県・大木政一・当時 愛知県立中村高校教諭
- 21) 藤井千之助「歴史意識の理論的・実証的研究」(風間書房昭和60年), 「第二節主題学習に関する事例研究(高等学校)Ⅱ比較史的主题事例, Ⅲ発展史的主题事例」(pp. 380~414)
- 22) 内野智司「高校世界史Bにおける主題学習について」(「歴史教育」16-11, pp. 79~93, 日本書院, 1968年)
- 23) 永井滋郎「高校世界史Bにおける主題学習の性格とその意義」(「歴史教育」17-2, pp. 81~86, 1969年)
- 24) 三浦智孝「世界史Bにおける主題の取り扱い方について」(「歴史教育」13-4, pp. 86~93, 1965年)
- 25) 中原晃雄「世界史B主題学習の研究—昭和39年度用教科書を中心に—」(「歴史教育」13-4, pp. 94~101, 1965年, 日本書院)
- 26) 溝上 泰「ギリシア・ローマの奴隷制についての主題学習」(「歴史教育」17-2, pp. 87~93, 1969年, 日本書院)
- 27) 望月照和「近代以前の東西交渉についての主題学習」(「歴史教育」17-2, pp. 94~103, 1969年, 日本書院)(この「歴史教育」17-2の6月号は特集2「世界史Bにおける主題学習」を企画しており, 拙稿「イギリス議会政治の発展」の主題学習の授業実践例も掲載されている)
- 28) 松田至弘「世界史Bにおける発表授業—主題「古代の民主政治と現代の民主政治の実践—」(「歴史教育」17-5, pp. 60~76, 1969年, 日本書院)
- 29) 根本茂夫「世界史主題学習の一例」(「歴史教育」17-6, pp. 100~106, 1969年, 日本書院), また, 1969年には, 清弘太郎「世界史Bにおける主題学習の再検討」(「歴史研究」第5号, 拙稿「主題学習についての実践的研究」—「近代以前における東西交渉について」(「社会科研究」第17号日本社会科教育研究会), 1966年には, 木下繁美「高校世界史における主題学習の研究」(「歴史と地理」山川出版社4月号)

1967年には, 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

- 島大学附属高校「研究紀要」第12号), 木村茂夫「ナチスの時代」(「第17回高等学校教育研究大会資料」東京教育大学附属高校)
- 30) 谷萩 操 「世界史Bにおける主題学習の功罪」(「高校教育」4月号, pp. 1~4 実教出版, 1968年) また, 1968年には, 他に, 木村茂夫「世界史の主題学習のあり方」(「歴史研究」第1号, 秀英出版)
- 31) 原 洋 「世界史主題学習の理論と実践」(「歴史教育」18-4, pp. 80~87, 1970年, 日本書院)
- 32) 石田徳行, 磯部修三, 西川 浩 「先史時代についての主題学習」(「歴史教育」17-1, pp. 95~105, 1969年, 日本書院)
- 33) 高等学校学習指導要領社会第3日本史「3内容の取扱い(2)のア」より抜粋
- 34) 同上第4世界史「3内容の取扱い(2), (3)」より抜粋
- 35) 同上「3内容の取扱い(2)のア」より抜粋
- 36) 改訂高等学校学習指導要領の展開社会科編IV世界史「3学習指導上の留意点 (2)主題学習の指導 ア主題学習の効用」より一部抜粋 (pp. 243~244)
- 37) 35) の「3内容の取扱い(2)のイ, ウ」より抜粋
- 38) 同上の「3の(4)のア, イ」より抜粋
- 39) 33) の「3の(2)のア」より抜粋
- 40) 藤井千之助「歴史教育論攷(2)ー歴史教育における「主題学習」についてー」(広島経済大学地域経済研究所) p. 29 より抜粋
- 41) 昭和51年度高等学校教育課程研究発表大会集録(文部省高等学校教育課編)「中等教育資料ー第371号」
- 〔世界史分科会〕発表者 宮崎県・宮川直臣・当時 県立延岡商業高校教諭
奈良県・松本武司・当時 県立高田高校教諭
岐阜県・藤井史朗・当時 県立大垣東高校教諭
埼玉県・河合 武・当時 川口市立県陽高校教諭
- 42) 同上研究協議の中での星村平和教科調査官の言 (p. 420) 抜粋
- 43) 桜井義英 「高校世界史における主題学習について」(「歴史教育」18-7, pp. 90~93, 1970年, 日本書院)
- 44) 九里幾久雄 「主題を中心とした世界史学習ー主題学習のいくつかの実践例からー」(「歴史と地理」211, pp. 11~18, 山川出版, 月刊 1973)
- 45) 藤井千之助 「世界史における主題学習の取扱いについて」(「広島大学教育学部附属高校研究紀要」第18号)
- 46) 星村平和編 「世界史ーその内容と展開の研究」(学事出版社 1974年) 田畑元春・森 俊文「主題学習の意義と展開ーアフリカ史の発見ー」(pp. 140~155)
- 47) 山本一成 「系統学習と主題学習」(「世界史の構成に関する史的考察(四)」) (「歴史と地

- 理」 pp. 47～58, 山川出版月刊)
- 48) 大熊圭祐 「『世界史Bにおける主題について—学習指導要領・教科書を中心に—」(『歴史教育』4, pp. 102～105, 1965年)
- 49) 前川貞次郎・木村庄三郎・平田嘉三「双書 新しい世界史②」(明治図書, 1972年)
- 木村茂夫 「主題学習の誕生と展望」(pp. 7～16)
- 西川 浩 「歴史的思考力育成へのこころみ」(pp. 16～24)
- 内野智司 「主題学習の理論と主題の設定」(pp. 25～35)
- 九里幾久雄 「主題学習の計画と実際」(pp. 35～46)
- 三股弥栄 「主題学習の実践例—イギリスにおける議会政治の発達—」(pp. 47～62)
- 会田守広 「主題学習と諸条件の整備」(pp. 63～71)
- 青木弥之輔 「人物指導のもつ教育的意義」(pp. 81～88)
- 根本茂夫 「新学習指導要領と世界史上の人物」(pp. 89～99)
- 野口賢三 「世界史上の人物と教材研究」(pp. 100～107)
- 河内雅雄 「世界史上の人物の指導と実際」(pp. 108～118)
- 50) 星村平和 「高等学校世界史学習展開の視点(2)—世界史における主題学習(2)」(『中等教育資料』26-1, 1977年)
- 51) 河合 武 「高校世界史主題学習の研究」(『社会科研究』25, pp. 78～84, 1977年, 日本社会科教育研究会)
- 52) 宮沢嘉夫 「高校日本史の主題学習について」(『歴史教育』18-7, pp. 84～89, 1970年, 日本書院)
- 53) 毛利和夫 「主題学習について—蘭学を具体例として」(『歴史と地理』201, pp. 10～15, 1972年, 山川出版月刊)
- 54) 泉 武夫 「選択授業の実態—主題学習について—」(『歴史と地理』pp. 15～20, 1976年, 山川出版月刊)
- 55) 金子邦秀 「通史学習と主題学習」(『日本史主題学習の研究』pp. 9～18, 1977年, 法律文化社)
- 56) 高山博之 「大航海時代の東アジアと日本」(日本史主題学習の研究, pp. 137～151, 1977年, 法律文化社)
- 57) 熊谷幸次郎 「日本史主題学習の研究」(法律文化社, pp. 3～6, 1977)
- 58) 同上 「序にかえて, pp. 3～4」より抜粋
- 57) 掲載書 三上一夫 「主題学習を实践して」(pp. 19～25)
- 後藤亘宏 「主題学習と現場の実態」(pp. 26～36)
- 59) 高等学校学習指導要領解説社会編 (一橋出版, 昭和54年5月)「3 学習指導の改善と指導計画の作成等 (2)主題学習の展開 ア主題学習の趣旨, ウ主題の配当」より抜粋
- 60) 高等学校学習指導要領社会第3世界史「3 内容の取扱い(2)のア」より抜粋

- 61) 解説書 59) の「3 の(2)主題学習」より抜粋
- 62) 同上
- 63) 60) の第2日本史「3 内容の取扱い(4)のア」より抜粋
- 64) 橋元忠也 「中国の近代化－主題学習の特色を生かして－」(「月刊歴史教育」1-8, pp. 94～99, 1979 年, 日本書院)
- 65) 畑迫正行 「満州事変に焦点をあてた日中関係の現代史－歴史的思考力を培う授業を考える－」(月刊歴史教育」1-9, pp. 86～92, 1979 年, 日本書院) また, 「月刊歴史教育」は実践研究として近現代史の中国を翌年も取扱い拙稿「発問形式による歴史的思考力の育成について－第一次世界大戦と中国－」が掲載されている。
- 66) 有田嘉伸 「主題学習世界史における 1930 年代の実践」(広島大学教育学部附属高校「研究紀要」第 24 号, pp. 27～39, 1980 年)
- 67) 田淵五十生 「主題学習南北問題とアフリカ史の授業実践を通して」(「社会科教育論叢」28, pp. 48～53, 「歴史学研究」150, pp. 57～72, 1981 年)
- 68) 星村平和 「世界史の授業展開」(「第1編世界史学習の新しい展開」pp. 9～29, 1981 年, 学事出版)
 - 同上 中村充一 「主題学習の展開－アフリカ大陸の生活と歴史」(pp. 137～147)
 - 同上 河内雅雄 「主題学習の展開－日本・中国・ヨーロッパの都市」(pp. 148～157)
 - 同上 坂本 博 「主題学習の展開－アレキサンダー・玄宗・マルクポーロとその時代」(pp. 158～171)
- 69) 昭和 58 年度高等学校教育課程研究発表大会集録(文部省高等学校教育課編集「中等教育資料」492, 1985 年)
 - 〔社会(世界史)部会〕発表者 青森県・柴田孝治・当時 青森県立板柳高校教諭
徳島県・松村通治・当時 徳島市立高校教諭
- 70) 昭和 61 年度高等学校教育課程研究発表大会集録(文部省高等学校教育課編集「中等教育資料」513, 1986 年)
 - 〔社会(世界史)部会〕発表者 栃木県・服部徳英・当時 栃木県立足利高校教諭
群馬県・三谷 昇・当時 群馬県立高崎女子高校教諭
兵庫県・石井勝朗・当時 兵庫県立北須磨高校教諭
- 71) 佐藤照雄 「日本史における主題学習について」(「中等教育資料」28-10, 1979 年)
- 72) 佐々木茂 「明治維新の民衆像, 幕末・維新时期における島根の政情－隠岐騒動を中心にして－」(pp. 32～37, 1986 年)
- 73) 昭和 59 年度高等学校教育課程研究発表大会集録(「中等教育資料」)
 - 〔社会(日本史)部会〕発表者 福島県・佐藤美保・当時 福島県立白河女子高校教諭
神奈川県・斎藤 薫・当時 神奈川県立厚木南高校教諭
- 昭和 60 年度 同上 発表者 岡山県・大月知久・当時 岡山県立井原高校教諭

埼玉県・桜沢三郎・当時 埼玉県立熊谷西高校教諭

- 74) 高等学校学習指導要領解説地理歴史編(平成元年12月)第1節世界史A「3指導計画の作成と指導上の配慮事項(2)指導上の配慮②～⑤」より抜粋
- 75) 同上の指導要領第2世界史B「3内容の取扱い」より抜粋
- 76) 74)の第2節世界史B「3の(3)主題学習の展開 イ主題設定の観点」より抜粋 (pp. 86～87)
- 77) 同上「3の(3)のウ主題学習展開上の配慮事項」より抜粋 (P87)
- 78) 75)の第3日本史A「3内容の取扱い(3)」より抜粋
- 79) 同上の「3内容の取扱い(4)」より抜粋
- 80) 藤井千之助 「歴史教育論攷(2)ー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」13-3, pp. 9～35, 1990年)
- 81) 同上 pp. 15～17より抜粋
- 82) 同上 p. 33より抜粋
- 83) 鈴木健一 「世界史主題学習について」(「歴史学と歴史教育」7月, 歴史学と歴史教育の会, pp. 8～15)
- 84) 川口靖夫 「地理歴史科世界史Aと主題学習」(「社会系教科教育の理論と実践」清水書院, pp. 212～223, 1995年)
- 85) 有田嘉伸 「高等学校世界史における主題学習について」(「長崎大学教育学部教科教育学研究報告」長崎大学教育学部28, 3月, pp. 13～24)
- 86) 平成8年度高等学校教育課程研究発表大会集録(「中等教育資料」(1996年)〔地理歴史部会(日本史分科会)〕)

発表者 大分県・吉田泰淳・当時 大分県立双国高校教諭

奈良県・津浦和久・当時 奈良県立城内高校教諭

- 87) 田中暁龍 「主題学習 19世紀後半, 日本人のアジア観ーパネルディスカッション形式の日本史学習の試み」(「東京学芸大学教育学部附属高校大泉校舎研究紀要」第22集, pp. 13～30, 1997年)
- 88) 原田智仁(兵庫教育大学教授)「主題学習再考ー世界史学習論の批判と創造(2)ー」(社会系教科教育学会「社会系教科教育学研究」第12号, 2000年)の中の「1問題の所在」で指摘し, [註1]で「星村平和・川口靖夫編『世界史教育関係文献目録ー1949～95』(清水書院, 1997)掲載の関係論文を指導要領の実施時期ごとに集計し, ①1960年版の時期36本, ②1970年版の時期29本, ③1978年版の時期13本, このうち1968～72年の5年間に26本が集中している」と述べている。
- 89) 阻害要因として, 今までの各論議で指摘されたものに, 標準単位数の問題, 大学入試の重圧, 生徒の質の多様化, 教師の理解不足, 適切な資料・生徒用参考図書不足などがあげられている。また, 教科書においても「主題学習」の取扱いが多彩であるより歴史記述・

歴史用語が豊富で詳細な教科書を現場の教師は使用している例が多く、これも大学入試と極めて関係が深いと思われる。ちなみに、2003年度高校教科書採択状況によると（文科省のまとめ、内外教育 2002 年 11 月 19 日）一番多いのは、「世界史 A」、「世界史 B」並びに「日本史 A」「日本史 B」とも、歴史記述・歴史用語が豊富で詳細であると定評のある山川出版社の教科書である。

- 90) 星村平和著 「新しい歴史学習の構想」(東京法令出版昭和 55 年 4 月)の「第 3 章高等学校世界史の構想と展開, 第 4 節世界史における主題学習 3 従前の世界史と主題学習」の中の p. 223 の一部抜粋

[illegible][illegible]

平成14年4月検定地理歴史教科書における「主題学習」の取り扱い方と主題例

〔付表Ⅱ〕

発 行 所	教 科 書 名	主 題 数	主 題	主題学習の取扱い										備 考
				衣食住の変化	交通通信の変化	現代に残る風習と民間信仰	産業技術の発達と生活	地域社会の変化	そのほかの時代	地域の意識	現代意識	ビ ッ ク	ア ッ プ	
アルファベット	日本史A	13	主題ページ数／総ページ数	食生活の移り変わり	交通通信の発達と国民生活の変化	現代に残る風習と民間信仰	産業技術の発達と生活	地域社会の変化	そのほかの時代	地域の意識	現代意識	戦争を犯した人々 教育の普及と教科書の発展 朝鮮・アジアでの民族独立運動と日本 農村の慣習と学校行事 「近代天皇制」とはどんなしくみなのか 地域社会の形成と発展 北海道と沖縄 国会議員団が見てきたもの	公営問題から地球環境問題 戦後補償を考える 戦後の沖縄のあゆみが問いかけられるもの 戦後日本の農業の変貌 現代の文化 現代の日本と韓国 平和思想と平和を創る動き 家族制度と女性 原爆投下が世界に問いかけられるもの	歴史的な見方と考え方を学ばう
				食卓から歴史を讀みとろう	自動車にみる近代日本	現代に残る風習と民間信仰	産業技術の発達と生活	地域社会の変化	そのほかの時代	地域の意識	現代意識			
				学校にはなぜ制服があるんだろう	水運と鉄道にみる交通の変化	現代に残る風習と民間信仰	産業技術の発達と生活	地域社会の変化	そのほかの時代	地域の意識	現代意識			
				食卓から歴史を讀みとろう	水運と鉄道にみる交通の変化	現代に残る風習と民間信仰	産業技術の発達と生活	地域社会の変化	そのほかの時代	地域の意識	現代意識			
アルファベット	日本史B	6	主題ページ数／総ページ数	食卓から歴史を讀みとろう	水運と鉄道にみる交通の変化	現代に残る風習と民間信仰	産業技術の発達と生活	地域社会の変化	そのほかの時代	地域の意識	現代意識	戦争を犯した人々 教育の普及と教科書の発展 朝鮮・アジアでの民族独立運動と日本 農村の慣習と学校行事 「近代天皇制」とはどんなしくみなのか 地域社会の形成と発展 北海道と沖縄 国会議員団が見てきたもの	公営問題から地球環境問題 戦後補償を考える 戦後の沖縄のあゆみが問いかけられるもの 戦後日本の農業の変貌 現代の文化 現代の日本と韓国 平和思想と平和を創る動き 家族制度と女性 原爆投下が世界に問いかけられるもの	歴史的な見方と考え方を学ばう
				食卓から歴史を讀みとろう	水運と鉄道にみる交通の変化	現代に残る風習と民間信仰	産業技術の発達と生活	地域社会の変化	そのほかの時代	地域の意識	現代意識			
				学校にはなぜ制服があるんだろう	水運と鉄道にみる交通の変化	現代に残る風習と民間信仰	産業技術の発達と生活	地域社会の変化	そのほかの時代	地域の意識	現代意識			
				食卓から歴史を讀みとろう	水運と鉄道にみる交通の変化	現代に残る風習と民間信仰	産業技術の発達と生活	地域社会の変化	そのほかの時代	地域の意識	現代意識			
アルファベット	日本史C	15	主題ページ数／総ページ数	食卓から歴史を讀みとろう	水運と鉄道にみる交通の変化	現代に残る風習と民間信仰	産業技術の発達と生活	地域社会の変化	そのほかの時代	地域の意識	現代意識	戦争を犯した人々 教育の普及と教科書の発展 朝鮮・アジアでの民族独立運動と日本 農村の慣習と学校行事 「近代天皇制」とはどんなしくみなのか 地域社会の形成と発展 北海道と沖縄 国会議員団が見てきたもの	公営問題から地球環境問題 戦後補償を考える 戦後の沖縄のあゆみが問いかけられるもの 戦後日本の農業の変貌 現代の文化 現代の日本と韓国 平和思想と平和を創る動き 家族制度と女性 原爆投下が世界に問いかけられるもの	歴史的な見方と考え方を学ばう
				食卓から歴史を讀みとろう	水運と鉄道にみる交通の変化	現代に残る風習と民間信仰	産業技術の発達と生活	地域社会の変化	そのほかの時代	地域の意識	現代意識			
				学校にはなぜ制服があるんだろう	水運と鉄道にみる交通の変化	現代に残る風習と民間信仰	産業技術の発達と生活	地域社会の変化	そのほかの時代	地域の意識	現代意識			
				食卓から歴史を讀みとろう	水運と鉄道にみる交通の変化	現代に残る風習と民間信仰	産業技術の発達と生活	地域社会の変化	そのほかの時代	地域の意識	現代意識			
アルファベット	日本史D	16	主題ページ数／総ページ数	食卓から歴史を讀みとろう	水運と鉄道にみる交通の変化	現代に残る風習と民間信仰	産業技術の発達と生活	地域社会の変化	そのほかの時代	地域の意識	現代意識	戦争を犯した人々 教育の普及と教科書の発展 朝鮮・アジアでの民族独立運動と日本 農村の慣習と学校行事 「近代天皇制」とはどんなしくみなのか 地域社会の形成と発展 北海道と沖縄 国会議員団が見てきたもの	公営問題から地球環境問題 戦後補償を考える 戦後の沖縄のあゆみが問いかけられるもの 戦後日本の農業の変貌 現代の文化 現代の日本と韓国 平和思想と平和を創る動き 家族制度と女性 原爆投下が世界に問いかけられるもの	歴史的な見方と考え方を学ばう
				食卓から歴史を讀みとろう	水運と鉄道にみる交通の変化	現代に残る風習と民間信仰	産業技術の発達と生活	地域社会の変化	そのほかの時代	地域の意識	現代意識			
				学校にはなぜ制服があるんだろう	水運と鉄道にみる交通の変化	現代に残る風習と民間信仰	産業技術の発達と生活	地域社会の変化	そのほかの時代	地域の意識	現代意識			
				食卓から歴史を讀みとろう	水運と鉄道にみる交通の変化	現代に残る風習と民間信仰	産業技術の発達と生活	地域社会の変化	そのほかの時代	地域の意識	現代意識			